

# Avu-didaktik og pædagogisk ledelse

Evaluering af forløb



DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT



# Avu-didaktik og pædagogisk ledelse

Evaluering af forløb

2016

**Avu-didaktik og pædagogisk ledelse**

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

ISBN (www) 978-87-7958-989-6

# Indhold

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>6</b>
1.1	Hovedresultater	6
1.2	Forhold, der øger udbyttet	7
1.3	Opmærksomhedspunkter til fremtidige kompetenceudviklingsforløb for avu-lærere	9
<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>11</b>
2.1	Forløbets læringsmål og tilrettelæggelse	11
2.2	Evalueringsspørgsmål	13
2.3	Evalueringsdesign	13
2.3.1	Fase 1: Baselinemåling, interview, programteori og observation	13
2.3.2	Fase 2: Followup-måling og interview med lærere, ledere, planlæggere og undervisere	14
<b>3</b>	<b>Deltagerprofil på avu-didaktikforløbet</b>	<b>17</b>
3.1	Den typiske deltager i avu-didaktikforløbet er en kvinde på 35-54 år	17
3.2	Mange lærere har begrænset erfaring inden for det konkrete fag	18
3.3	Mange har ikke fuldt fremmøde	18
3.4	Et flertal har kendskab til de faglige mål før start på avu-didaktikforløbet	19
3.5	Få anvender i høj grad de didaktiske principper før start på avu-didaktikforløbet	20
<b>4</b>	<b>Lærernes udbytte af forløbet</b>	<b>21</b>
4.1	Forudsætninger for udbytte	21
4.2	Styrkede rammer for den didaktiske samtale	21
4.2.1	Fra hvad til hvorfor	22
4.2.2	Didaktiske samtaler på tværs af fagskel	23
4.3	Et lille flertal oplever et styrket fagligt fællesskab med kollegaer	24
4.3.1	Større mod og lyst til at gå ind i hinandens undervisningsrum	25
4.3.2	Manglende forudsætninger for et styrket fagfællesskab	25
4.4	Hver tredje lærer oplever en styrket faglig dialog med nærmeste leder	26
4.4.1	Den fælles deltagelse skaber tillid og et fælles afsæt for nogle	26
4.5	Forløbet udvikler nogle læreres undervisningspraksis	28
4.5.1	Brugbare øvelser og større handlerepertoire	29
4.5.2	Styrket evne til at reflektere over og forandre egen praksis	30
4.5.3	Variert udbytte med hensyn til forløbets mange mål	31
4.5.4	Lærerne anvender ikke de didaktiske principper og de faglige mål mere end før start på avu-didaktikforløbet	31
4.6	Implementering: ledelse, ambassadører og kobling til lokal kontekst	32
4.6.1	Tydelig ledelsesvision og forankring	33
4.6.2	Kobling mellem forløb og lokal kontekst	33
4.6.3	Lærerambedører	34
4.7	Lederne oplever stort udbytte af lederforløbet	35
<b>5</b>	<b>Vurderinger af forløbets tilrettelæggelse</b>	<b>37</b>
5.1	Positiv vurdering af forløbets grundidéer	37
5.1.1	Forløbet gav et begrænset fælles afsæt for ledere og lærere	40
5.1.2	Overordnede læringsmål uklare og udmøntet forskelligt på workshops	41
5.1.3	Vigtigt at koble ledere og lærere – men med et ledelsesfrit rum	42

<b>5.2</b>	<b>Processen med hensyn til udvikling af undervisningsforløb</b>	<b>43</b>
5.2.1	Den lave intensitet i forløbet kan have påvirket udviklingsaktiviteten	43
5.2.2	Et mindretal har formuleret mål for udvikling af egen praksis	44
5.2.3	Opgaver og arbejdsgrupper har i flere tilfælde været uklare	45
5.2.4	Forskelle på støtte til udvikling af forløb	45
5.2.5	Begrænset samarbejde på tværs af institutioner	46
5.2.6	Varieret udbytte af deltagerpræsentationer	46
5.2.7	Store forskelle på, hvem der har fået sparring og hvordan	47
5.2.8	En del har fået begrænset udbytte af sparring	48
<b>5.3</b>	<b>En elektronisk platform kræver facilitering af form og aktivitet</b>	<b>49</b>
5.3.1	Skriftlig deling af forløb har begrænsninger	51
5.3.2	Der er ønske om øget elektronisk deling på tværs af institutioner	51
<b>6</b>	<b>Vurderinger af forløbets indhold</b>	<b>53</b>
<b>6.1</b>	<b>Overvejende tilfredshed med det faglige indhold</b>	<b>53</b>
<b>6.2</b>	<b>Væsentlige forskelle på fokus på workshops</b>	<b>54</b>
<b>6.3</b>	<b>Det vigtige match mellem indhold og oplevet virkelighed</b>	<b>55</b>
6.3.1	Arbejdet på avu er anderledes end arbejdet i folkeskolen	55
6.3.2	Afstemthed mellem fagdidaktik og målgruppe og rammebetingelser	57
6.3.3	Fagdidaktisk udvikling kan også være udvikling af noget kendt	57
<b>6.4</b>	<b>Ny praksis – eller videreudvikling af eksisterende praksis</b>	<b>58</b>
6.4.1	Oplevelse af at skulle lære noget helt nyt	58
6.4.2	Utilstrækkelig differentiering	59
6.4.3	Frihed til at vælge fokus og form i forbindelse med udvikling af forløb	59
6.4.4	Ændring af praksis skal ske med varsomme skridt	60
6.4.5	Lærerne kan have modstand mod at gamble med kursisternes læring	62
<b>6.5</b>	<b>Tilbud om at opleve nye muligheder flytter praksis</b>	<b>62</b>
<b>Appendiks</b>		
<b>Appendiks A:</b>	<b>Tablrapport</b>	<b>65</b>
<b>Appendiks B:</b>	<b>Referencer</b>	<b>68</b>

# 1 Resumé

Denne rapport præsenterer resultaterne fra Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) evaluering af kompetenceudviklingsforløbet Avu-didaktik og pædagogisk ledelse, som University College Lillebælt (UCL) har gennemført for Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) i perioden august 2015 til juni 2016. EVA har gennemført evalueringen for MBUL.

Kompetenceudviklingsforløbet havde til formål at styrke avu-lærernes didaktiske kompetencer til at bruge bekendtgørelsens fagbilag aktivt i forbindelse med tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen. Forløbet havde desuden til formål at styrke samspillet blandt lærere og mellem lærere og ledere for dermed at bidrage til en udvikling af undervisningspraksis på avu. Forløbet var en opfølgning på resultaterne fra evalueringen af lærernes kendskab til og brug af bekendtgørelsens fagbilag, som EVA gennemførte for MBUL i 2014 (EVA 2014). Både lærere og ledere deltog i forløbet, som bestod af fire konferencedage, hvor der var dels fælles plenumoplæg, dels arbejde på fem fagspecifikke workshops og en lederworkshop.

Formålet med denne evaluering er at evaluere lærernes udbytte af forløbet samt forløbets indhold og tilrettelæggelse og på den baggrund at danne grundlag for beslutninger om fremtidige efteruddannelses tilbud for avu-lærere. Rapportens primære målgruppe er MBUL og UCL, men evalueringens resultater vil i høj grad også være relevante for andre udbydere af efteruddannelse for lærere samt for ledere og konsulenter på avu-området med ansvar for efteruddannelse.

## 1.1 Hovedresultater

### **Forløbet fører til ændringer af kompetencer og praksis**

Helt overordnet viser rapporten, at flertallet af lærerne (74 %) vurderer, at forløbet i høj eller nogen grad vil præge deres tilrettelæggelse af næste kursusårs undervisning i det fag, som de har deltaget i forløbet med. Et flertal af lærerne vurderer, at de i høj eller nogen grad er blevet bedre til at bringe de didaktiske principper i spil i undervisningen (65 %), at tilrettelægge og gennemføre en målstyret undervisning (61 %), at motivere kursisterne (53 %) og at anvende varierede arbejdsformer ud over it (51 %). I hvilken grad og hvordan forløbet sætter sig spor i praksis, varierer væsentligt, afhængigt af hvilken fagworkshop lærerne har deltaget i. Dette hænger sammen med, at der har været væsentlige forskelle med hensyn til indhold og tilrettelæggelse i de fem workshops.

### **Et lille flertal oplever et styrket fagligt fællesskab med kollegaer**

Evalueringen viser også, at et lille flertal af lærerne (57 %) vurderer, at forløbet i høj eller nogen grad har gjort, at de har fået et stærkere fagligt fællesskab om undervisningsopgaven med kollegaer fra egen institution. Ledelsen har betydning for, om forløbet har sat sig spor i samspillet mellem kollegaer. Der, hvor der er sket en forandring, er den didaktiske samtale blevet styrket, og undervisningsrummet er blevet åbnet op.

### **Hver tredje lærer oplever en styrket faglig dialog med sin leder**

Det er et mindretal af lærerne (32 %), der i høj eller nogen grad vurderer, at de har fået en stærkere faglig dialog om undervisningsopgaven med deres nærmeste leder. Men forløbet har i nogle tilfælde styrket relationen mellem leder og lærere og forudsætningerne for at tale om didaktik og pædagogik.

## **Forløbets proces med hensyn til omsætning til praksis vurderes positivt af lærere og ledere**

Udvikling af undervisningsforløb, erfaringsudveksling med andre lærere på fagworkshops og vidensdeling med kollegaer på egen institution er de aktiviteter i forløbet, der har haft størst betydning for lærernes udvikling af undervisningspraksis. Dette viser sammen med udsagn fra lærere og ledere, at det har haft en positiv virkning på lærernes udbytte, at forløbet var tilrettelagt som en proces, hvor lærerne udviklede og afprøvede undervisningsforløb med afsæt i vidensinput, præsenterede forløbene for hinanden og fik sparring fra underviser, fagkonsulent og andre lærere. Evalueringen viser dog samtidig, at denne proces for at være velfungerende kræver en tydelig rammesætning og et fokus på kontinuerligt at koble praksiserfaringer og vidensinput. Endelig viser evalueringen, at et lille flertal af lærerne i forløbet ikke har udviklet undervisningsforløb, i det omfang som forløbets design forudsatte.

## **Tilfredsheden med det faglige indhold på fagworkshops varierer**

Et flertal af lærerne har i høj eller nogen grad været tilfredse med det faglige indhold af workshops. Der er dog betydelige variationer med hensyn til vurderingen af indholdet på hver af de tre konferencer og med hensyn til vurderingen af hver af de fem workshops. Evalueringen viser, at forhold, der har haft betydning for lærernes oplevelse af forløbet, er, i hvilken grad underviseren har vist en forståelse af kursistgruppen og rammebetingelserne på avu, og at de fagdidaktiske tilgange og metoder, der blev præsenteret, blev oplevet som mulige at omsætte i undervisningen med positiv virkning på kursisternes læring.

## **Behov for at styrke rammerne for en fælles proces mellem lærere og ledere**

Evalueringen viser, at en tilrettelæggelse, hvor ledere og lærere fra forskellige fag på en institution deltager sammen, kan have en række positive virkninger, men også, at der har været behov for, at forløbet i højere grad direkte understøttede en fælles proces. Et stærkere fælles afsæt for ledere og lærere, en gensidig viden om indholdet i hinandens workshop samt en tydeligere rammesætning af ledernes opgave kunne have styrket udbyttet og forøget gevinsten ved at have både lærere og ledere med på samme kompetenceudviklingsforløb.

## **Brug af elektroniske platforme til vidensdeling vurderes positivt, men skal understøttes bedre**

Evalueringen viser, at lærerne er motiverede for at bruge elektroniske platforme til vidensdeling, men at brugen af Google+ i forløbet har været forbundet med en række udfordringer, som har ført til begrænset aktivitet på platformen og begrænset udbytte af at bruge platformen. Evalueringen viser, at det er vigtigt, at der investeres resurser i at skabe en platform, der er lettilgængelig, og at den elektroniske platform med fordel kan bruges til mere end skriftlig udveksling.

## **1.2 Forhold, der øger udbyttet**

I det følgende opsummerer vi, hvilke forhold der har haft en betydning for, at forløbet har ført til et positivt udbytte. Vi måler udbyttet ud fra tre forskellige parametre, nemlig en styrket didaktisk samtale lokalt, inspiration fra andres praksis og ændringer af egen undervisningspraksis.

### **En styrket didaktisk samtale lokalt**

Evalueringen viser, at når det er lykkedes at styrke samspillet blandt lærere og mellem lærere og leder lokalt, har følgende forhold haft betydning:

- Relevante vidensinput bruges til at argumentere for udvikling af praksis.
- Lederen igangsætter og faciliterer pædagogisk-didaktiske drøftelser blandt lærerne.
- Lærerne observerer systematisk hinandens undervisning og giver hinanden sparring.
- Lederen ved, hvilken fagdidaktisk udvikling den enkelte lærer er i gang med.
- Lederen observerer lærernes undervisning.
- Relationen mellem lærer og leder giver rum for didaktiske samtaler.
- Lærerne har en fagkollega at føre den didaktiske samtale med.
- Der findes et fælles afsæt for tværfaglige drøftelser.

I avu-didaktikforløbet har forløbet for ledere givet motivation og redskaber til at igangsætte pædagogisk-didaktiske drøftelser samt undervisningsobservation og sparring. At lærere og ledere



har været afsted sammen og i den forbindelse har haft mange uformelle samtaler, har i nogle tilfælde styrket relationen og gjort det tydeligt, at lederne også har et ansvar for pædagogisk-didaktisk udvikling.

Forløbets vidensinput har styrket lærernes forudsætninger for at drøfte, hvad der er hensigtsmæssig didaktisk praksis, men der er en oplevelse af, at en del vidensinput ikke har haft tilstrækkelig fokus på de særlige forudsætninger og rammer på avu.

I forløbet var der væsentlige forskelle i indholdet i de fem fagworkshops, og det har betydet, at det har været sværere at finde et fælles afsæt for lokale drøftelser på tværs af fag. Samtidig har lederne ikke haft viden om, hvad der var indhold og opgave på de enkelte fagworkshops, og det har sammen med den store spredning gjort det vanskeligt at tilrettelægge sparringsprocesser, der gik tæt på den enkelte lærers konkrete udvikling af undervisning.

### **Inspiration fra andres praksis**

Evalueringen viser, at lærerne gerne vil have inspiration fra andres praksis. En virkning af at høre om andres praksis kan være, at der skabes mod til at prøve noget nyt. Der er imidlertid en række forhold, der har betydning for, i hvilken grad andres udvikling af forløb er anvendelig som input til udvikling af egen praksis. Evalueringen peger på, at anvendelsespotentialet styrkes, hvis:

- De udviklede forløb beskriver et tydeligt formål
- Det er tydeligt, at de udviklede forløb anvender vidensinput
- De udviklede forløb præsenterer konkrete metoder eller redskaber
- Der præsenteres erfaringer med afprøvning af udviklede forløb
- Resursepersoner kommer med vidensbaserede refleksioner over udviklede forløb og andre praksiserfaringer
- Skriftlige forløbsbeskrivelser kombineres med mundtlig præsentation.

Evalueringen viser også, at det er vigtigt, at opgaven med at præsentere og give sparring på forløb er klar, og at lærerne støttes i at præsentere erfaringer i en form, som giver et udbytte for andre lærere. Samtidig har det betydning, at underviser og fagkonsulent kobler nogle mere overordnede refleksioner til lærernes udviklingsarbejde. Det har en positiv virkning på udvikling af undervisningspraksis, når lærerne får sparring på deres undervisningsforløb, som er anerkendende, men også peger på afsæt for videre arbejde.

### **Ændringer af egen undervisningspraksis**

Evalueringen viser, at en række forhold har betydning for, i hvilken grad lærerne og lederne oplever, at forløbet fører til, at de udvikler deres undervisningspraksis. Evalueringen peger på, at forudsætningerne for at forandre undervisningspraksis styrkes, hvis:

- Målene for praksisudvikling opleves som meningsfulde i en avu-kontekst
- Målene for praksisudvikling opleves som fagligt udfordrende
- Lærerne oplever, at vidensinput er relevante for deres kursistgruppe og rammerne for deres undervisning
- Lærerne tilbydes konkrete forslag til, hvordan vidensinput kan omsættes til undervisningsaktiviteter
- Lærerne får en oplevelse af at deltage i eksemplariske undervisningsaktiviteter
- Vidensinput og rammesætning af udviklingsarbejde støtter lærerne i at få erfaringer med, at en ændret praksis har positive virkninger på kursisterne
- Lærerne får sparring på deres praksiserfaringer og udvikling af undervisningsforløb, som er vidensbaseret og motiverer til fortsat udvikling.

Ikke alle lærere har oplevet, at forløbet udfordrede dem, så de udviklede deres kompetencer og praksis. Lærerne vurderer desuden, at et flertal af underviserne på fagworkshops og eksperter bag plenumoplæg har haft et ret begrænset kendskab til avu-området, hvilket i nogle tilfælde har betydet en manglende kobling til avu-konteksten og målgruppen.

Evalueringen viser, at det har betydning for lærernes udvikling af undervisningspraksis, at de tilbydes konkrete forslag til undervisningsaktiviteter, som er nært koblet til vidensinput. Det har en god virkning, når lærerne gennem forløbet selv deltager i eksemplariske undervisningsaktiviteter.

Når lærerne tilbydes forslag til konkrete undervisningsaktiviteter og mulighed for at reflektere over praksiserfaringer, styrker det forudsætningerne for at udvikle gode undervisningsforløb, der har positive virkninger for kursisterne. Og at opleve, at forandringer i praksis har en positiv betydning for kursisternes læring og progression, er vigtigt for, at lærerne fortsætter med at udvikle deres praksis.

### 1.3 Opmærksomhedspunkter til fremtidige kompetenceudviklingsforløb for avu-lærere

Evalueringen viser, at der er grundlag for at arbejde videre med en række greb fra tilrettelæggelsen af Avu-didaktik og pædagogisk ledelse i fremtidige kompetenceudviklingsforløb for avu-lærere, der også har fokus på at udvikle lærernes undervisningspraksis på avu. De præsenteres som fem anbefalinger i boksen nedenfor.

Interviewene med lærere og ledere peger desuden på, at fremtidige forløb også med fordel kan struktureres som afgrænsede læringsforløb med intensive konferencedage og en integreret proces, der understøtter omsætning til praksis undervejs. Endelig er der blandt de interviewede lærere og ledere en begrænset interesse for diplomuddannelser, som vurderes som for tidskrævende og svære at anvende, når flere i lærergruppen skal forandre praksis. Især lederne peger på, at diplommodulerne er for bekostelige og skaber begrænsede forandringer, fordi få lærere har mulighed for at komme afsted.

#### Anbefalinger til kompetenceudviklingsforløb, der har fokus på at forandre undervisningspraksis

##### **Forløbet integrerer omsætning af ny viden i egen praksis**

- Kompetenceudviklingsforløb kan understøtte forandringer i undervisningspraksis ved at rammesætte en proces, hvor lærerne undervejs i forløbet skal bruge den nye viden i forbindelse med udvikling af undervisningsforløb, som de afprøver, og bringer erfaringerne med tilbage til mødedagene.
- Forløbet skal rammesættes, så både ledelse og lærere prioriterer tid til udvikling af undervisningsforløb mellem mødedagene.
- Deltagelse af flere lærere fra samme fag og fra samme afdeling styrker mulighederne for at bruge det lærte i praksis og sprede viden til andre lærere.

##### **Forløbet inddrager både ledelse og lærere**

- Deltagelse af flere lærere og deres leder i samme forløb kan give gode betingelser for implementering lokalt, men en klar rollefordeling og et fælles afsæt på tværs af fag er vigtige rammebetingelser. Når ledere og lærere deltager sammen, er det vigtigt, at lederne klædes på til at udøve pædagogisk og didaktisk ledelse.

##### **Forløbet tager afsæt i den aktuelle kontekst og bygger oven på aktuelle kompetencer**

- Forandringer i undervisningspraksis lykkes bedst, når kompetenceudviklingsforløbet forholder sig konkret til kursistgruppen og rammebetingelserne på avu.
- Forandringer i undervisningspraksis lykkes bedst, hvis kompetenceudviklingsforløbet tager afsæt i og bygger oven på de kompetencer og den viden, som lærerne allerede har.

##### **Forløbet tilrettelægges som et godt eksempel på den ønskede forandring**

- Forandringer i undervisningspraksis lykkes bedst, hvis underviserne viser vejen, udøver eksemplarisk undervisning og kobler teori til praksis gennem konkrete øvelser.

##### **Forløbet understøtter reflekteret vidensdeling blandt lærere**

- Der er læring i at se og høre om andres undervisningsforløb og erfaringer, men det kræver en tydelig rammesætning og kobling til didaktiske refleksioner.

### **Evalueringens datagrundlag**

Dataindsamlingen i relation til evalueringen er gennemført i perioden juni 2015 til september 2016. Der er benyttet følgende datakilder:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere forud for opstart af Avu-didaktik og pædagogisk ledelse (baseline)
- Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere efter afslutning af Avu-didaktik og pædagogisk ledelse (followup)
- Interview med planlæggere både i starten af og efter forløbet
- Fokusgruppeinterview med undervisere i starten af forløbet
- Interview med seks undervisere på fagworkshops og lederworkshop efter forløbet
- To fokusgruppeinterview med lærere efter forløbet
- To fokusgruppeinterview med ledere efter forløbet.

## 2 Indledning

Denne rapport sammenfatter resultaterne fra evalueringen af kompetenceudviklingsforløbet Avu-didaktik og pædagogisk ledelse for 139 avu-lærere og 32 ledere fra VUC'er i hele landet.

Kompetenceudviklingsforløbet er udviklet som svar på en række af nye krav og udfordringer for ledere og lærere, der fulgte i kølvandet på avu-reformen fra 2009. Udfordringerne er beskrevet i fagevalueringsrapporten *Avu-fagevaluering – Læreplaner, karakterer og gennemførelse på almen voksenuddannelse* (EVA 2014), der bl.a. påpegede, at der blandt avu-lærerne var udfordringer med at tilrettelægge og udøve en målstyret undervisning, bringe bekendtgørelsens didaktiske principper i anvendelse, variere undervisningsformerne og løbende evaluere kursisternes læring.

Med afsæt i rapportens konklusioner besluttede Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) derfor at igangsætte et kompetenceudviklingsforløb for avu-lærere og -ledere, bl.a. med fokus på at udvikle lærernes kompetencer til at arbejde med de skitserede udfordringer. University College Lillebælt (UCL) fik på baggrund af et oplæg fra MBUL til opgave at planlægge og gennemføre kompetenceudviklingsforløbet.

UCL's løsning af opgaven er sket i et tæt samarbejde med MBUL og den nedsatte følgegruppe<sup>1</sup> og inden for den givne tid til forberedelse af forløbet og med udgangspunkt i den ønskede prioritering af den økonomiske ramme. MBUL's fagkonsulenter på avu-området har i samarbejde med underviserne planlagt og gennemført fagworkshops.

Forløbet fandt sted i perioden august 2015 til juni 2016 og bestod af tre konferencer med i alt fire konferencedage, hvor der dels var plenumoplæg, dels var faginddelte workshops for lærere og en workshop for ledere. Der var indlagt tid mellem konferencedagene til at arbejde videre med og omsætte det lærte i undervisningspraksis.

MBUL har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at evaluere kompetenceudviklingsforløbet med henblik på at give såvel MBUL som planlæggerne fra UCL viden om lærernes udbytte og udvikling som følge af kompetenceudviklingsforløbet samt læreres, lederes og underviseres oplevelse af og vurderinger af forløbets indhold og tilrettelæggelse. Evalueringen skal danne grundlag for beslutninger om fremtidige efteruddannelsesaktiviteter. I denne rapport præsenteres konklusionerne på evalueringsspørgsmålene, og der gives en række anbefalinger til fremtidige kompetenceudviklingstiltag målrettet avu-lærere.

### 2.1 Forløbets læringsmål og tilrettelæggelse

Avu-didaktikforløbet har haft læringsmål for den enkelte lærer og en række aktiviteter til at understøtte læringsmålene, som det beskrives i dette afsnit.

Der har været fire overordnede læringsmål for den enkelte lærer i forbindelse med forløbet. I UCL's beskrivelse af forløbet er læringsmålene for den enkelte lærer beskrevet sådan:

<sup>1</sup> I følgegruppen deltog repræsentanter fra MBUL, UCL, VUC Videnscenter, VUC Lederforeningen, Uddannelsesforbundet og Danmarks Evalueringsinstitut.

*Den enkelte lærer skal efter endt forløb være i stand til at:*

- anvende og agere i forhold til målstyret undervisning
- anvende flere af de didaktiske principper, eksemplificere dem i faggrupperne og dermed lade disse strukturere undervisningen frem for primært at tage afsæt i kernestoffet
- anvende varierede arbejdsformer for derigennem at møde det stigende krav om differentieret undervisning
- sætte fokus på det relationelle aspekt i forhold til kursisterne med henblik på at understøtte denne del af arbejdet med nye metoder og redskaber og derigennem motivere til fortsat uddannelse.<sup>2</sup>

EVA har på baggrund af den programteori for forløbet, som blev udviklet sammen med planlæggerne fra UCL, operationaliseret disse fire læringsmål til syv mål for lærernes udvikling i forløbet.

## Mål for lærernes udvikling i forløbet

Lærerne, der deltager i avu-didaktikforløbet, skal blive bedre til:

- 1 At tilrettelægge og gennemføre en målstyret undervisning
- 2 At bringe elementer af bekendtgørelsens didaktiske principper for faget i anvendelse i undervisningen
- 3 At anvende arbejdsformer med it i undervisningen
- 4 At anvende varierede arbejdsformer i undervisningen (*ud over* it-anvendelse)
- 5 At differentiere undervisningen
- 6 At evaluere kursisters læring løbende
- 7 At motivere kursisterne.

*Kilde: EVA på baggrund af programteori for forløbet, der er udviklet på en workshop med UCL.*

Desuden er det også et formål med forløbet, at der skabes faglige netværk på tværs af de forskellige VUC'er, og at lederne får indblik i betydningen af pædagogisk ledelse og aktivt kan medvirke til at understøtte implementeringen af de didaktiske principper.<sup>3</sup>

Forløbet er konstrueret med en grundide om en iterativ proces, som forenklet sagt handler om, at lærerne skal udvikle og afprøve undervisningsforløb på baggrund af forløbets vidensinput og deres egne individuelle læringsmål. De afprøvede forløb skulle føre til fælles refleksioner blandt lærerne og (videre)udvikling af undervisningsforløb. Overordnet set har forløbet indeholdt følgende elementer:

- Fire konferencedage, afholdt som to sammenhængende dage i august, én dag i november og én dag i juni, bestående af både plenumoplæg og specifikke fagworkshops
- Tid mellem konferencer til udvikling og afprøvning af undervisningsforløb
- En elektronisk platform til løbende sparring og erfaringsudveksling
- Deltagelse af både lærere og deres ledere i forløbet.

Plenumoplæggene på konferencerne er holdt af forskellige eksperter, mens fagworkshopperne er gennemført af fagdidaktiske resursepersoner i samarbejde med avu-fagkonsulenter. Der har været følgende fagworkshops:

- Dansk
- Matematik
- Engelsk
- Dansk som andetsprog
- Tværfaglig workshop omhandlende naturvidenskab, samfundsfag og historie
- Lederworkshop.

<sup>2</sup> Didaktik for avu-lærere, s. 3, University College Lillebælt 2015.

<sup>3</sup> Didaktik for avu-lærere, s. 2, University College Lillebælt 2015.

Der har i forløbet været planlagt med i alt knap 6 timers plenumoplæg og ca. 12,5 timers arbejde på fagworkshopperne, inklusive en afsluttende tværgående vidensdeling mellem workshops. Workshoparbejdet har med udgangspunkt i fagets didaktik været tilrettelagt individuelt for de enkelte workshops, men de har alle skullet forholde sig til de overordnede læringsmål. Forløbet har altså med tilrettelæggelsen af de fem fagworkshops haft en intention om at arbejde med didaktik og pædagogik inden for *hvert enkelt fagområde*. Dermed er der i vid udstrækning i forbindelse med planlægningen af forløbet givet plads til at arbejde på forskellige måder med de syv læringsmål på de fem fagworkshops og at vægte læringsmålene forskelligt, da det ikke inden for tidsrammen var muligt at arbejde dybdegående med alle syv mål. Vurderingerne af udbytte og indhold af forløbet kan derfor naturligt variere, afhængigt af hvilken fagworkshop den enkelte lærer har deltaget i. Plenumoplæggene har haft fokus på emner som målstyret undervisning, it og digitale læremidler, motiverende undervisning samt transfer og implementering af det lærte.

## 2.2 Evalueringsspørgsmål

Formålet med evalueringen er at give en vurdering af den *oplevede udvikling* for lærerne af kompetenceudviklingsforløbet med vægt på at tydeliggøre, hvilke elementer der i særlig grad er udslagsgivende for, at lærerne/lederne oplever en ændring i tilgangen til udfordringerne og i lærernes undervisningspraksis. Et andet formål med evalueringen har været at give undervisere og uddannelsesrettelæggere på UC'erne et grundlag for at vurdere, hvordan efteruddannelsesstilbud målrettet avu-lærere fremadrettet kan designes. Evalueringen skal således overordnet besvare to hovedspørgsmål:

### 1 I hvilken grad og på hvilke måder oplever avu-lærerne og -lederne, at indsatsen har gjort en forskel med hensyn til lærernes pædagogisk-didaktiske praksis?

- I hvilken grad oplever lærerne, at de har nået deres individuelt formulerede læringsmål?
- Hvorvidt og på hvilke måder føler lærerne sig bedre klædt på efter forløbet?
- I hvilken grad er de nye kompetencer blevet bragt i spil i den daglige praksis?
- I hvilken grad er samspelet mellem de deltagende lærere og deres ledelser blevet styrket i processen?
- I hvilken grad er samspelet mellem de deltagende lærere og deres kollegaer blevet styrket i processen?
- Har disse samspil bidraget til en oplevelse af en bedre håndtering af de pædagogiske udfordringer?

### 2. Hvordan vurderer avu-lærere og -ledere UCL's kompetenceudviklingsforløb med hensyn til indhold og rammer/tilrettelæggelse?

- Hvordan vurderer lærere og ledere den indholdsmæssige side af forløbet (formuleringen af selvstændige læringsmål, oplæggenes relevans, kursets faglige niveau, karakteren og kvaliteten af sparringen i netværksgrupper og med fagkonsulenterne mv.)?
- Hvordan vurderer lærere og ledere rammerne for forløbet (tilrettelæggelsen med inspiration fra aktionslæring, tilrettelæggelsen af konferencerne, omfanget af aktiviteter, former for deltagelse mv.)?
- Vurderer lærere og ledere, at bestemte elementer i forløbet i særlig grad har været udslagsgivende for ændringer i deres undervisningspraksis?

## 2.3 Evalueringsdesign

Evalueringen er designet med to dataindsamlingsnedslag for at få afdækket, hvordan indsatsen (kompetenceudviklingsforløbet) og outputtet (den oplevede udvikling) hænger sammen. De to faser i dataindsamlingen beskrives i det nedenstående.

### 2.3.1 Fase 1: Baselinemåling, interview, programteori og observation

Første fase bestod af tre elementer:

- Spørgeskema til avu-lærere (baseline)
- Fokusgruppeinterview med hhv. undervisere og undervisningsplanlæggere fra UCL samt udvikling af programteori for forløbet sammen med undervisningsplanlæggere fra UCL
- Observation af de fire konferencedage.

### Spørgeskema til avu-lærere i 2015 (baseline)

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført forud for kompetenceudviklingsforløbet og har fungeret som en såkaldt baselinemåling, der giver viden om lærernes arbejde med de didaktiske principper, målstyret undervisning mv., inden de begynder på kurset. Der er en svarprocent på 95 %. EVA vurderer svarprocenten som meget tilfredsstillende.

Eksempler på spørgsmål fremgår af boksen nedenfor.

#### Eksempler på spørgsmål i spørgeskema, som er stillet både i baselinemålingen og followup-målingen

- I hvilken grad kender du de faglige mål for faget, der er beskrevet i læreplanerne?
- I hvilken grad er de faglige mål for faget, der er beskrevet i læreplanen, relevante i forhold til det overordnede formål med avu?
- I hvilken grad tilrettelagde du undervisningen på dit hold efter de faglige mål i læreplanen?
- I hvilken grad kender du de didaktiske principper for faget, der er beskrevet i læreplanerne?
- I hvilken grad gjorde du brug af de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanerne, i undervisningen?
- I hvilken grad er de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanen, relevante i forhold til det overordnede formål med avu?

### Fokusgruppeinterview med hhv. planlæggere af og undervisere fra forløbet og udvikling af programteori

Efter første konference gennemførte EVA desuden et fokusgruppeinterview med planlæggere af konferencen. Interviewet fungerede som en mindre status med hensyn til planlæggernes vurdering af og refleksion over forløbet frem til dette tidspunkt. I forlængelse af interviewet gennemførte EVA en kort workshop med planlæggerne, som dannede grundlag for EVA's udvikling af en programteori for forløbet. Denne workshop gav en forståelse af UCL's overvejelser bag udviklingen af kompetenceudviklingsforløbet og intentionerne bag de forskellige indholds- og proceselementer.

EVA gennemførte også et fokusgruppeinterview med undervisere fra forløbet, som gav en forståelse af deres planlægning af fagworkshoppen samt deres vurdering af og refleksioner over første konference. Fire ud af seks undervisere deltog.

### Deltagelse i konference

Endelig gennemførte EVA observation på de tre konferencer for at få et indtryk af indhold, form og interaktion mellem lærerne indbyrdes såvel som mellem undervisere og lærere. Denne indsigt fra observationerne er blevet brugt i forbindelse med udviklingen af spørgeguider til fokusgruppeinterview, i forbindelse med spørgeskemakonstruktionen og som central baggrundsviden i rapportskrivningsfasen.

### 2.3.2 Fase 2: Followup-måling og interview med lærere, ledere, planlæggere og undervisere

Undersøgelsens fase 2 blev gennemført efter forløbets afslutning og indeholdt følgende elementer:

### Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere i 2016 (followup)

Efter kompetenceudviklingsforløbet har EVA gennemført en followup-måling blandt alle de deltagende avu-lærere med fokus på at vurdere udviklingen med hensyn til baselinespørgsmål, jf. boksen ovenfor, og med fokus på at belyse lærernes vurderinger af indhold og tilrettelæggelse, samt hvorvidt lærerne oplever, at deres kompetencer er blevet udviklet, og hvordan dette har ændret deres undervisningspraksis. De 11 lærere, der angav, at de havde afbrudt forløbet, fik kun baggrundsspørgsmål og et spørgsmål om årsagen til afbrud af forløbet. I alt 84 lærere besvarede

spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 61 %. EVA vurderer svarprocenten som tilfredsstillende. Enkelte steder i rapporten viser vi resultater fordelt på de fem fagworkshops. Da der er meget få besvarelser fra deltagere i en enkelt af de fem fagworkshops, beskriver vi alene svarfordelinger på de fire største fagworkshops. Svarene fra den femte fagworkshop indgår dog i de generelle fordelinger.

### Fokusgruppeinterview med hhv. lærere og ledere

Efter forløbets afslutning gennemførte EVA to fokusgruppeinterview med i alt 14 avu-lærere og to fokusgruppeinterview med i alt 11 ledere. Lærerne havde deltaget i forskellige fagworkshops og kom fra forskellige institutioner. Lederne kom også fra forskellige institutioner. Interviewene blev afviklet efter afslutningen af anden spørgeskemaundersøgelse og har derfor givet en god mulighed for at få en række kvalitative forklaringer på resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen. Samtidig har interviewene givet et mere nuanceret indblik i og en mere nuanceret forståelse af lærernes og ledernes udbytte, herunder hvilke sammenhænge der har været udslagsgivende for et stort udbytte og en vellykket ledelsesmæssig opfølgning på forløbet. Interviewene har desuden givet et nuanceret indblik i lærernes oplevelser og vurderinger af forløbets tilrettelæggelse og indhold.

### Fokusgruppeinterview med uddannelsesplanlæggere fra UCL

Efter forløbet er der gennemført endnu et fokusgruppeinterview med planlæggergruppen med fokus på deres vurdering af det afviklede forløb, resultater fra spørgeskemaundersøgelsen samt grundlæggende refleksioner over, i hvilken grad deres intentioner med forløbet er blevet indfriet, herunder hvad der lykkedes rigtig godt, og hvad der var vanskeligt.

### Individuelle interview med seks undervisere fra forløbet

Efter forløbet blev der gennemført seks individuelle interview med en underviser fra hver af de fem fagworkshops og underviseren fra lederworkshoppen. Et interview blev gennemført face-to-face, de resterende interview blev gennemført som telefoninterview. Interviewene gav indsigt i hver af underviserens erfaringer med og vurderinger af forløbet med særligt fokus på underviserens fagworkshop samt en viden om planlægningen af indhold og tilrettelæggelse af den enkelte fagworkshop.

### Overblik over sammenhængen mellem evalueringsspørgsmål og metoder

I skemaet nedenfor gives et overblik over sammenhængen mellem evalueringsspørgsmål og metoder i det samlede design.

<b>1 I hvilken grad og på hvilke måder oplever avu-lærerne og -lederne, at indsatsen har gjort en forskel med hensyn til lærernes pædagogisk-didaktiske praksis?</b>	Spørgeskema, avu-lærere	Fokusgruppeinterview, avu-lærere	Fokusgruppeinterview, ledere
a. I hvilken grad oplever lærerne, at de har nået deres individuelt formulerede læringsmål?	X	(X)	-
b. Hvorvidt og på hvilke måder føler lærerne sig bedre klædt på efter forløbet?	X	X	-
c. I hvilken grad er de nye kompetencer blevet bragt i spil i den daglige praksis?	X	(X)	-
d. I hvilken grad er samspillet mellem de deltagende lærere og deres ledelser blevet styrket i processen?	X	(X)	X
e. I hvilken grad er samspillet mellem de deltagende lærere og deres kollegaer blevet styrket i processen?	X	(X)	(X)
f. Har disse samspil bidraget til en oplevelse af en bedre håndtering af de pædagogiske udfordringer?	(X)	X	(X)

*Fortsættes næste side ...*



... fortsat fra forrige side

<b>2 Hvordan vurderer avu-lærere og -ledere UCL's kompetenceudviklingsforløb med hensyn til indhold og rammer/tilrettelæggelse?</b>	Spørgeskema, avu-lærere	Fokusgruppe-interview, avu-lærere	Fokusgruppe-interview, ledere
a. Hvordan vurderer lærere og ledere den indholdsmæssige side af forløbet (formuleringen af selvstændige læringsmål, oplæggenes relevans, kurssets faglige niveau, karakteren og kvaliteten af sparringen i netværksgrupper og med fagkonsulenterne mv.)?	(X)	X	X
b. Hvordan vurderer lærere og ledere rammerne for forløbet (tilrettelæggelsen med inspiration fra aktionslæring, tilrettelæggelsen af konferencerne, omfanget af aktiviteter, former for deltagelse mv.)?	(X)	X	X
c. Vurderer lærere og ledere, at bestemte elementer i forløbet i særlig grad har været udslagsgivende for ændringer i deres undervisningspraksis?	(X)	X	X

Interviewene med undervisere inddrages løbende i rapporten som centrale kilder til at forstå intentionerne med forløbet og efterfølgende refleksioner over det afviklede forløb, herunder hvad der virkede særligt godt med hensyn til tilrettelæggelse og indhold, og hvad der var udfordrende undervejs.

Fagkonsulenterne på avu-området har haft en central rolle i forbindelse med planlægning og gennemførelse af forløbet, og underviserne har taget mange beslutninger om forløbet i samarbejde med dem. Da vi ikke har interviewet fagkonsulenterne, har vi valgt at beskrive beslutninger om workshops indhold og tilrettelæggelse, som om de alene var taget af underviserne, medmindre fagkonsulenterne eksplicit nævnes af informanterne. Dette gør vi vel vidende, at der i mange tilfælde vil være tale om beslutninger, som underviser *og* fagkonsulent har taget. Vi skriver om nogle opgaver i forløbet, som underviser/fagkonsulent har varetaget, og da er det, fordi det er en opgave, som de har været fælles om at løse.

Observationer på konferencerne og interview med planlæggerne fra UCL inddrages ikke direkte som kilder i rapporten, men har givet en baggrundsviden, som har været central for gennemførelse af interview med lærere og ledere, analyse af datamaterialet og udarbejdelse af rapporten.

# 3 Deltagerprofil på avu- didaktikforløbet

I dette kapitel giver vi et indblik i lærergruppen på avu-didaktikforløbet med hensyn til fx køn, alder og erfaring med at undervise i det fag, de deltager med på konferencen.

Samtidig præsenterer vi resultaterne med hensyn til lærergruppens kendskab til de faglige mål og de didaktiske principper, og i hvilken grad de didaktiske principper og de faglige mål bringes i spil i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen forud for avu-didaktikforløbet.

Dermed zoomer vi ind på en række af de spørgsmål, der også blev stillet i avu-fagevalueringen fra 2014. Da lærergruppen i forløbet adskiller sig væsentligt fra lærerne, der indgik i avu-fagevalueringen, kan resultaterne dog ikke tolkes som et udtryk for en udvikling i avu-lærergruppen med hensyn til kendskab til eller brug af mål og principper. Til gengæld udgør de præsenterede resultater en interessant baselinemåling, der viser, hvordan deltagergruppen forholdt sig til de faglige mål og didaktiske principper før avu-didaktikforløbet blev igangsat i 2015.

## 3.1 Den typiske deltager i avu-didaktikforløbet er en kvinde på 35-54 år

Af de lærere, der startede på avu-didaktikforløbet, er 74 % kvinder og 26 % mænd<sup>4</sup> (tabel 14, appendiks A).

Hver tredje lærer er 35-44 år gammel, mens næsten lige så mange (32 %) er i aldersgruppen 45-54 år. 11 % af lærerne er i den unge alderskategori, 25-34 år, mens 24 % af lærerne er 55-64 år gamle, jf. tabel 1.

**Tabel 1**  
**Aldersfordeling blandt lærerne på avu-didaktikforløbet**

	Antal	Procent
25-34 år	14	11 %
35-44 år	43	33 %
45-54 år	41	32 %
55-65 år	31	24 %
Total	129	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (baseline), EVA 2015.*

Der er altså færrest unge lærere på konferencen. Det er dog ikke overraskende, at der relativt set er færrest lærere i denne kategori, da et flertal af avu-lærerne formentlig har undervist i folkeskolen, inden de starter som lærere på avu.

Det samlede datamateriale giver dog ikke grundlag for at afgøre, i hvilket omfang de yngste lærere er under- eller overrepræsenterede i forhold til den samlede aldersfordeling blandt alle avu-lærere i Danmark.

<sup>4</sup> Når vi i rapporten henviser til resultater fra spørgeskemaundersøgelserne (såvel baseline som followup), er resultaterne alene udtryk for svar fra de lærere, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen.

## 3.2 Mange lærere har begrænset erfaring inden for det konkrete fag

Selvom de unge lærere er i mindretal, har et flertal af lærerne relativt begrænset erfaring med at undervise i det fag, som de deltager med i avu-didaktikforløbet.

56 % af de deltagende lærere har 0-3 års erfaring. 29 % af lærerne har under 2 års erfaring, jf. tabel 2.

**Tabel 2**  
**Hvor mange år har du i alt undervist i det fag, du deltog med i Avu-didaktikforløbet?**

	Antal	Procent
0-1 år	37	29 %
2-3 år	35	27 %
4-10 år	38	29 %
Over 11 år	19	15 %
Total	129	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (baseline), EVA 2015.*

29 % af lærerne har 4-10 års erfaring, mens 15 % af lærerne er meget erfarne og har mere end 11 års erfaring i det fag, de deltager med.

Sammenligner vi deltagerprofilen fra avu-didaktikforløbet med de lærere, der deltog i spørgeskemaundersøgelsen i forbindelse med avu-fagevalueringen fra 2014 (EVA 2014), er der signifikante forskelle på deltagergrupperne. Blandt de lærere, der deltager i avu-didaktikforløbet, er det signifikant flere lærere, der har undervist i faget i få år, hvis man sammenligner med de lærere, der deltog i avu-fagevalueringen fra 2014. I tråd hermed er der signifikant færre meget erfarne lærere, som har undervist i 10 år eller mere, i lærergruppen på avu-didaktikforløbet, hvis man sammenholder anciennitetsprofilen med lærerne fra avu-fagevalueringen (se tabel 15 i appendiks A).

Målt på undervisningserfaring er det altså to væsentligt forskellige grupper, hvilket betyder, at vi fx ikke kan se en udvikling med hensyn til lærernes kendskab til de faglige mål fra 2014 til 2015, da spørgsmålene er stillet til to forskellige lærergrupper. Derfor sammenligner vi ikke baselineresultaterne i denne undersøgelse med resultaterne fra fagevalueringen fra 2014.

## 3.3 Mange har ikke fuldt fremmøde

Omkring halvdelen (51 %) af de lærere, der starter på avu-didaktikforløbet, deltager i alle tre konferencer. Det fremgår af tabel 3.

**Tabel 3**  
**Hvor mange af de tre konferencer har du deltaget i?**

	Antal	Procent
Jeg har deltaget i alle tre konferencer	42	51 %
Jeg har deltaget i to konferencer	31	38 %
Jeg har deltaget i én konference	9	11 %
Total	82	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.*

38 % af lærerne har deltaget i to af de tre konferencer, mens 11 % af lærerne kun har deltaget i én af de tre konferencer. Den tredje konference lå i eksamensperioden, og vi ved fra interview, at dette forhindrede nogle lærere i at deltage. I lederinterviewene bliver der udtrykt en oplevelse af, at det ikke har været muligt at friholde alle lærere i forløbet fra eksamensaktivitet på datoen for den tredje konference. Andre mulige forklaringer på den manglende deltagelse i alle konferencer

peger vi på, når vi i kapitel 4 og 5 skriver om lærernes oplevelser af forløbets tilrettelæggelse og indhold.

### 3.4 Et flertal har kendskab til de faglige mål før start på avu-didaktikforløbet

Avu-didaktikforløbet blev bl.a. igangsat på baggrund af avu-fagevalueringen fra 2014, der viste, at lærerne i overvejende grad havde kendskab til de faglige mål og de didaktiske principper og oplevede disse som relevante. Undersøgelsen viste dog også, at der var store variationer med hensyn til, hvor detaljeret de didaktiske principper beskrevet i læreplanerne blev bragt i anvendelse, ligesom evalueringen pegede på, at nogle lærere oplevede det som vanskeligt at få indarbejdet en løbende evaluering af kursisternes læring i undervisningen i et relativt kort undervisningsforløb (EVA 2014).

Med baselineundersøgelsen har vi mulighed for at få en status med hensyn til kendskab til, oplevelse af relevans af og brug af henholdsvis de faglige mål og de didaktiske principper blandt lærerne på avu-didaktikforløbet.

Resultatet fra baselineundersøgelsen blandt de deltagende avu-lærere viser, at et flertal af lærerne både kender de faglige mål, i overvejende grad oplever dem som relevante og i overvejende grad tilrettelægger deres undervisning efter dem, jf. tabel 4.

**Tabel 4**  
**Lærernes kendskab til, relevansvurdering af og tilrettelæggelse efter de faglige mål**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
I hvilken grad kender du de faglige mål for [fag], der er beskrevet i læreplanerne? (n = 132)	64 %	33 %	4 %	0 %	100 %
I hvilken grad er de faglige mål for [fag], der er beskrevet i læreplanerne, relevante i forhold til det overordnede formål med avu? (n = 129)	38 %	57 %	5 %	0 %	100 %
I hvilken grad tilrettelagde du undervisningen på holdet efter de faglige mål i læreplanen? (n = 132)	49 %	45 %	5 %	1 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (baseline), EVA 2015.*

*Note: n varierer for de tre spørgsmål, da andelen, der svarer "Ved ikke", er frasorteret i forbindelse med det midterste spørgsmål. Ingen svarer "Ved ikke" på de to andre spørgsmål.*

97 % af lærerne kender i høj eller nogen grad de faglige mål for det fag, de deltager med, mens 95 % i høj eller nogen grad oplever, at de faglige mål beskrevet i læreplanen er relevante for det overordnede formål med avu. 94 % angiver, at de i høj eller nogen grad tilrettelægger undervisningen efter de faglige mål i læreplanerne.

Som det fremgår af tabel 4, er der dog forskel på andelen af lærere, der oplever, at de i høj grad kender de faglige mål, og andelen, der i høj grad oplever dem som relevante og anvender dem i praksis. Hvor 64 % af lærerne angiver, at de i høj grad kender de faglige mål, er det kun 38 %, der i høj grad oplever de faglige mål som relevante i forhold til det overordnede formål med avu.

Knap halvdelen (49 %) af lærerne angiver, at de i høj grad tilrettelægger undervisningen på holdet efter de faglige mål i læreplanerne.

Resultaterne viser altså, at ca. halvdelen af lærerne oplever, at de faglige mål kun i nogen grad er relevante (57 %), og at ca. halvdelen kun i nogen grad tilrettelægger undervisningen efter de faglige mål (45 %).

### 3.5 Få anvender i høj grad de didaktiske principper før start på avu-didaktikforløbet

Også når det gælder de didaktiske principper, er der et flertal af lærerne, der kender de didaktiske principper og i overvejende grad oplever dem som relevante, ligesom et flertal i nogen grad gør brug af de didaktiske principper før start på avu-didaktikforløbet, jf. tabel 5.

**Tabel 5**  
**Lærernes kendskab til, relevansvurdering af og brug af de didaktiske principper**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
I hvilken grad kender du de didaktiske principper for [fag], der er beskrevet i læreplanerne? (n = 132)	30 %	56 %	14 %	0 %	100 %
I hvilken grad er de didaktiske principper for [fag], der er beskrevet i læreplanerne, relevante i forhold til det overordnede formål med avu? (n = 124)	21 %	64 %	15 %	0 %	100 %
I hvilken grad gjorde du brug af de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanerne, i undervisningen? (n = 124)	10 %	73 %	18 %	0 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (baseline), EVA 2015.*

*Note: n varierer for de tre spørgsmål, da andelen, der svarer "Ved ikke", er frasorteret i forbindelse med de to sidste spørgsmål.*

86 % af lærerne kender i høj eller nogen grad de didaktiske principper, 85 % vurderer, at de i høj eller nogen grad er relevante i forhold til det overordnede formål med avu, mens 83 % i høj eller nogen grad anvender de didaktiske principper i undervisningen, jf. tabellen ovenfor.

Sammenligner vi med kendskabet til de faglige mål, er der dog færre lærere (30 % mod 64 %), som i høj grad har kendskab til de didaktiske principper forud for start på avu-didaktikforløbet, ligesom der er markant færre lærere (10 % mod 49 %), der i høj grad anvender de didaktiske principper i undervisningen (jf. tabel 4 og tabel 5).

# 4 Lærernes udbytte af forløbet

Et helt centralt formål med evalueringen af forløbet Avu-didaktik og pædagogisk ledelse har været at give svar på, hvilken betydning forløbet har haft for lærernes pædagogiske og didaktiske praksis. Udbyttet af forløbet måles altså ikke blot på, om lærerne umiddelbart oplever forløbet som udbytterigt og anvendeligt, men også på en mere ambitiøs målsætning for projektet – at lærerne faktisk ændrer deres undervisningspraksis, og at samspillet blandt lærerne på institutionen og mellem lærere og ledelse er blevet styrket pga. forløbet. I dette kapitel ser vi nærmere på præcis disse spørgsmål, altså hvordan lærere og ledere oplever udbyttet af forløbet, og i hvilken grad forløbet har sat sig spor i undervisningsrummet og i de didaktiske diskussioner på de institutioner, der har deltaget i forløbet.

## 4.1 Forudsætninger for udbytte

I kapitel 5 og 6 peger vi på en række forhold knyttet til dels forløbets tilrettelæggelse og dels forløbets indhold, som har betydning for lærernes udbytte af forløbet. Disse forhold kan betegnes som forløbsinterne forudsætninger for udbytte. Imidlertid er der også en række forhold, der kan betegnes forløbsseksterne, som har betydning for lærernes udbytte. Dette angår lærernes deltagelse i alle mødedage, hvor vi i kapitel 3 har vist, at 49 % lærerne ikke har deltaget i alle tre konferencer. Det angår også lærernes arbejde med udvikling af egen undervisningspraksis mellem mødedagene, hvor vi i kapitel 5 viser, at 55 % af lærerne synes at have haft en mindre udviklingsaktivitet, end forløbet forudsatte. Endelig har lærernes arbejdsindsats også en betydning for udbytte. I spørgeskemaundersøgelsen vurderer 41 % af lærerne, at deres arbejdsindsats har været høj eller meget høj, 41 % vurderer at de har haft en middel arbejdsindsats og 18 % vurderer deres arbejdsindsats som lav eller meget lav (tabel 16, appendiks A). Selvom disse forhold kan betegnes som forløbsseksterne og har direkte sammenhæng med prioriteringer hos ledere og lærere, er det også forhold, som er påvirket af lærernes oplevelser af forløbet undervejs, hvilket vi viser i kapitel 5 og 6. Jo mere lærerne oplever, at de får ud af forløbet, jo flere ressourcer er de tilbøjelige til at investere i det – inden for de rammer, de har. Omvendt peger underviserne i forløbet på, at udbyttet af forløbet er nært forbundet med arbejdsindsatsen og engagementet fra den enkelte lærer, og at et begrænset engagement giver ringere forudsætninger for et stort udbytte. I vurderingerne af udbytte indgår den samlede lærergruppe, som har gennemført forløbet, uanset deres fremmøde, udviklingsaktivitet eller selvvalgte arbejdsindsats.

## 4.2 Styrkede rammer for den didaktiske samtale

Et hovedresultat fra evalueringen er, at lærere, der vurderer (dele af) forløbet som udbytterigt og anvendeligt, også er godt på vej til at skabe forandringer i egen praksis.

Evalueringen viser, at forløbet i disse tilfælde har haft afgørende betydning for at rammesætte en dialog om didaktik, har styrket samarbejdet lærerne imellem og har bidraget til at åbne undervisningsrummet op. Interviewene peger desuden på, at en stærk ledelsesforankring i implementeringsfasen kan bidrage til at skabe forandringer i den enkelte organisation, der rækker ud over de konkrete deltagere i forløbet.

Lærere, der i interviewene fortæller, at de har oplevet et stort udbytte, fremhæver bl.a., at forløbet har givet dem mod på at arbejde med aktionslæring og faglig supervision, mens lederne fremhæver, at den fælles deltagelse kan bidrage til at nedbryde skel og hierarkier og give et legi-

timt fælles afsæt for at tale om målene med forløbet, nemlig at omsætte bekendtgørelsens intentioner (fx de didaktiske principper beskrevet i fagbilagene) til undervisning af høj kvalitet til gavn for kursisterne.

Samtidig viser resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen også, at forløbet ikke i alle tilfælde har ført til nye lokale diskussioner om didaktik og pædagogik. Hver femte lærer<sup>5</sup> har slet ikke oplevet, at vedkommendes leder har initieret lokale drøftelser om pædagogik og didaktik med afsæt i avu-didaktikforløbet.

Flertallet oplever dog en lokal betydning: 51 % af lærerne oplever, at deres leder i høj eller nogen grad har sørget for, at der har været pædagogiske og didaktiske drøftelser med udgangspunkt i avu-didaktikforløbet på egen institution, mens det for 29 % i mindre grad har været tilfældet (tabel 17, appendiks A).

Selvom det ikke er alle lærere, der oplever, at lederne er gået forrest med hensyn til at initiere lokale didaktiske drøftelser, har langt de fleste af lærerne (84 %) haft en eller flere lokale pædagogiske og didaktiske drøftelser relateret til forløbet med kollegaer, som har deltaget i forløbet. 17 % af lærerne har slet ikke diskuteret pædagogik og didaktik relateret til avu-didaktikforløbet mellem konferencerne (Tabel 18, appendiks A).

I det følgende vil vi give eksempler på, hvordan de styrkede rammer for den didaktiske samtale bliver beskrevet af lærere og ledere, der oplever et stort udbytte. En lærer beskriver det øgede fokus på didaktiske diskussioner sådan:

*Det, jeg har lært, er, at man kan få de didaktiske diskussioner. Det har jeg savnet meget i mit daglige arbejde. [...] Jeg har været vant til i mit lærerarbejde at undervise enormt meget. Alt det, der gør jobbet spændende, bliver taget væk fra en, for nu skal du bare undervise. Det er meget fint at sige til lærere, at vi skal huske at have de diskussioner af, hvordan tingene kan gøres på en anden måde. Det synes jeg, at forløbet har været helt genialt til. (Lærerinterview nr. 2)*

Denne lærer er et eksempel på, at udbyttet rækker ud over det umiddelbare forløb og bidrager med mere end en udvikling af den enkelte lærers egen praksis. Citatet illustrerer den fælles oplevelse af, at forløbet har været med til at skabe et rum for og et sprog om de didaktiske diskussioner på tværs af den lærergruppe, der har deltaget. Citatet illustrerer også, at forløbet for denne lærer har udfyldt et tomrum og bidraget til at give de didaktiske diskussioner plads og legitimitet. Forløbet har i det konkrete tilfælde også sat sig spor i den daglige praksis på det konkrete VUC, hvor der efterfølgende har været arrangeret en række møder med fokus på didaktik for hele lærergruppen.

Blandt ledere og lærere, der oplever et styrket didaktisk rum, betyder det øgede fokus på didaktik, at praksis ændrer sig i forbindelse med diskussionerne af didaktik og undervisningstilrettelæggelse. I interviewene med lederne fremhæver lederne især to forandringer i de didaktiske diskussioner, som de har iagttaget i kølvandet på avu-didaktikforløbet, som kan beskrives under følgende overskrifter:

- 1 Fra hvad til hvorfor
- 2 Et større mod til at diskutere didaktik på tværs af fagskel.

#### **4.2.1 Fra hvad til hvorfor**

Fra hvad til hvorfor handler om, at både ledere og lærere oplever, at lærerne i højere grad har didaktiske diskussioner om undervisningstilrettelæggelsen og udfordrer hinanden med hensyn til dette.

En leder beskriver udviklingen således:

*Jeg synes, at den der didaktiske samtale, den lykkedes. Det var godt at have en ramme at være i. [...] At få hævet de didaktiske samtaler op til andet end udvikling af materialer. [...] Det er ikke kun en udveksling af, at så gør jeg det og det, men det handler om at spørge om hvorfor og være uenige og diskutere nogle pædagogisk-didaktiske ting. Det tror jeg, er på vej og er noget, som kommer til at vokse. I den gruppe er der også nogle vigtige bannerførere, som får det ud. Jeg har nogle rigtig gode ambassadører, som kan være med til at sætte denne didaktiske samtale i spil. (Lederinterview nr. 2)*

Udviklingen handler altså ikke kun om at styrke rammerne for at diskutere undervisningstilrettelæggelse, men også om at skærpe de didaktiske diskussioner og flytte fokus fra det konkrete indhold til, hvorfor netop denne aktivitet er relevant i forhold til undervisningens mål. En underviserne på en af de fem fagworkshops beskriver lærernes rejse på denne måde:

*Min overordnede fornemmelse er, at det, lærerne primært var rigtig gode til, det var at organisere undervisning og at organisere undervisningsaktiviteter. Men i langt mindre grad at tænke i læringsaktiviteter. At man siger, at de her aktiviteter, de er gode, men de skal også være gode lige præcis i forhold til, hvad det er, kursisterne lærer ved de forskellige typer af aktiviteter. (Underviserinterview)*

Også lærerne kan se værdien i at få et større teoretisk indblik i, hvilke redskaber i undervisningen der giver det største udbytte for kursisterne. Læringsredskaberne bringes i spil til at skabe større engagement, deltagelse og progression for den enkelte kursist:

*Vi har fået nogle konkrete teoretiske og praktiske redskaber til at tilrettelægge forløb mere kvalificeret. Vi er mere klar over, at når der sker det her, så har vi progressionen og større interesse fra vores kursister og mere deltagelse og større fagligt udbytte gennem et større fagligt og sprogligt fokus. (Lærerinterview nr. 2)*

#### **4.2.2 Didaktiske samtaler på tværs af fagskel**

Avu-didaktikforløbet har også bidraget til at styrke forståelsen af, at didaktiske diskussioner ikke altid behøver at være snævert knyttede til fag. Særligt under lederinterviewene var der en oplevelse af, at lærerne nu kan se nye muligheder for at diskutere undervisning på tværs af fagene. En leder beskriver det således:

*Det nye er bevidstheden om, at man ikke behøver at have samme fag for at kunne snakke om undervisning. Det er måske der, det for lærerne har åbnet lidt op. Man behøver ikke at være sammen. Det behøver ikke at være i faggruppen, at den sparring foregår, det kan også ske på tværs af fagene. Det er rigtig godt for os, fordi vi ikke altid er repræsenteret med flere faglærere samme sted i praksis. (Lederinterview nr. 1)*

En anden leder har afprøvet det i praksis og oplevet, at det giver lærerne nye perspektiver på tilrettelæggelse og pædagogik, når de diskuterer med andre:

*Vi gjorde det på et pædagogisk møde, i en sammenhæng, hvor alle blev delt op i nogle nye par, end de før havde været i. Vi sørgede for, at det var en, de mødte inden for en uge i en eller anden sammenhæng. Efterfølgende sagde de "hold da op, hvor var det fedt at snakke med en anden, end jeg normalt gør". Det var ikke en fagfaglig snak, de havde. Det var en snak om rammer og pædagogik. Det har vi fået mere mod på at gøre. At sætte folk sammen på en anden måde. Ellers er det jo trygt og rart at gå til den, man plejer at snakke med eller diskutere med, fordi man godt ved, hvad vedkommende siger. (Lederinterview nr. 2)*

En vigtig pointe er her, at perspektiverne udvides, når der diskuteres i en ny kreds, hvor man ikke på forhånd kender hinandens argumenter og standpunkter. I det næste afsnit ser vi nærmere på forløbets betydning for at skabe et styrket fagligt fællesskab blandt lærerne.



### 4.3 Et lille flertal oplever et styrket fagligt fællesskab med kollegaer

Et vigtigt middel til at styrke lærernes kompetencer til fx at arbejde med målstyret undervisning og udbrede deres didaktiske og pædagogiske handlerepertoire er at styrke det faglige fællesskab blandt lærerne på det enkelte VUC.

Der er et lille flertal på 57 % af lærerne, som oplever, at forløbet i høj eller nogen grad har ført til et stærkere fagligt fællesskab om undervisningsopgaven med de andre lærere på institutionen, mens 44 % vurderer, at det i mindre grad eller slet ikke er tilfældet, jf. Tabel 6.

**Tabel 6**  
**Lærernes udbytte målt på fagligt fællesskab med andre lærere (n = 71)**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
I hvilken grad har avu-didaktikforløbet ført til, at du har fået et stærkere fagligt fællesskab om undervisningsopgaven med andre lærere <i>på dit VUC/din institution?</i>	20 %	37 %	28 %	16 %	100 %
I hvilken grad har avu-didaktikforløbet ført til, at du har fået et stærkere fagligt fællesskab om undervisningsopgaven med andre lærere <i>på andre VUC'er/institutioner?</i>	6 %	24 %	35 %	35 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.*

Endnu færre lærere (30 %) oplever, at forløbet i høj eller nogen grad har ført til et stærkere fagligt fællesskab om undervisningsopgaven *på tværs* af VUC'erne, jf. tabel 6.

I interviewene fremhæver lærerne, at oplevelsen af et stærkere fagligt fællesskab hænger tæt sammen med, om de har haft en kollega med fra samme afdeling og fra samme fag. Og muligheden for at etablere et fagligt fællesskab med kollegaer uden for eget VUC blev besværliggjort af problemer med Google+ og de mere udfordrende grundbetingelser: at holde hinanden op på samarbejde på tværs af afstande med et begrænset personligt kendskab og uden mulighed for at mødes ansigt til ansigt. Vi vender tilbage til udfordringerne med at skabe et tværinstitutionelt fagfællesskab i kapitel 5 om tilrettelæggelse.

Fordi der var store forskelle med hensyn til indhold og tilrettelæggelse af fagworkshops, oplevede lærere, der var afsted med kollegaer fra samme afdeling, men som ikke havde en fagmakker, at det var vanskeligt at etablere et samarbejde om at udvikle undervisningsmateriale med kollegaer fra eget VUC på tværs af fag. Omvendt oplevede lærere, der var afsted med en kollega, der underviste i samme fag, at de fik meget ud af at have en makker.

På et andet VUC har deltagelsen af flere lærere fra samme faggruppe haft stor betydning i hele organisationen:

*På vores VUC har det sat et aftryk ned over organisationen. Vi har ændret hele vores faggruppestructur, baseret på dette kursus. Vi er i gang med en hel masse udvikling derinde. Vi har også en gruppe, der arbejder videre med det, en udviklingsgruppe. Det har påvirket os meget, fordi vores leder har været med. (Lærerinterview nr. 2)*

Af citatet fremgår det, at lederen også her har haft en stor betydning for at facilitere et øget samarbejde og et fællesskab blandt lærerne i forlængelse af avu-didaktikforløbet.

En del af forklaringen på, at lærerne er delte med hensyn til vurderingen af, om forløbet har ført til et stærkere fagligt fællesskab, skal derfor findes både i den lokale organisering (hvor mange

var afsted fra den enkelte afdeling og det enkelte fag?) og i den efterfølgende ledelsesmæssige opfølgning og prioritering.

Fra interviewene med lærere og ledere er det et hovedindtryk, at udbyttet lokalt er størst i de tilfælde, hvor lederne har påtaget sig en meget aktiv rolle med hensyn til at oversætte avu-didaktikforløbet til den lokale kontekst og udstikke en konkret strategisk retning for, hvilke elementer af avu-didaktikforløbet der skal udfoldes lokalt. Vi vender tilbage til hvilke faktorer, der er moderatører for et stort udbytte i afsnit 4.5 om implementering.

I hvilken grad lederne har valgt strategisk at følge op på avu-didaktikforløbet, afhænger også af, om de generelt vurderer, at indholdet af forløbet har været nyt og udviklende for den lærergruppe, de har haft, og det, de i øvrigt har arbejdet med. Det vender vi også tilbage til i afsnit 4.6 om implementering.

I interviewene med ledere og lærere kan vi se forskellige perspektiver på, i hvilket omfang forløbet bidrager til et større fagligt fællesskab og en forandret undervisningspraksis. Perspektiverne strækker sig fra en oplevelse af et større mod og en større lyst til at gå ind i hinandens undervisningsrum og større lyst til at dele erfaringer til manglende forudsætninger for et styrket samarbejde og en oplevelse af, at et styrket fagligt fællesskab ikke nødvendigvis flytter lærernes praksis. I det følgende giver vi et indblik i de forskellige positioner i dette kontinuum.

#### **4.3.1 Større mod og lyst til at gå ind i hinandens undervisningsrum**

Større mod og lyst til at gå ind i hinandens undervisningsrum kommer konkret til udtryk ved eksempler på ledere og lærere, der som inspiration fra oplægget om aktionsforskning igangsætter faglig supervision eller aktionsforskning derhjemme, og som oplever et stort udbytte af dette.

En leder beskriver fx, hvordan de lærere, der var med i avu-didaktikforløbet, efterfølgende observerede hinandens undervisningsforløb. For denne leder var det netop en tilrettelæggelsesmæssig pointe, at lærerne ikke var fra samme fag, men kunne lægge de fagfaglige briller til side og give mere generel sparring ud fra de konkrete mål med forløbet.

Andre ledere oplever en større åbenhed blandt lærerne over for at observere hinandens undervisning og en større lyst til at dele erfaringer fra undervisningsrummet som et konkret udbytte af at være flere lærere afsted. En leder beskriver det således:

*[Jeg kan se] en åbenhed. En lyst til at dele deres oplevelser som underviser med andre. Og mod på det. En oplevelse af, at det er berigende at dele noget af dette med andre, "for så bliver jeg en bedre underviser". [...] Jeg tror, det har været dialogen, som følger af, at vi har været afsted sammen. Det har smittet af efterfølgende på andre kollegaer, der siger "det vil vi også". Der har været et aftryk. (Lederinterview nr. 2)*

Fælles for disse ledere og lærere er en oplevelse af, at avu-didaktikforløbet har været en god katalysator og et godt fælles afsæt for at åbne undervisningsrummet op.

#### **4.3.2 Manglende forudsætninger for et styrket fagfællesskab**

Ledere og lærere, der er i den anden ende af kontinuummet, peger for det første på, at det er begrænset, hvilke forandringer der skabes, hvis man ikke er afsted sammen med en kollega fra samme afdeling. Det bliver svært at igangsætte interne processer, når der kun er en enkelt lærer til at bære viden fra avu-didaktikforløbet ind i egen organisation. Andre oplever, at lederne ikke har haft interesse i at bruge avu-didaktikforløbet til at styrke det faglige fællesskab af en række forskellige årsager (fx pga. manglende match mellem lokalt fokus på indhold eller pga. manglende prioritering af tid).

Der er dog også ledere og lærere, der problematiserer betydningen af en styrket faglig dialog for reelt at ændre praksis. En lærer beskriver det således:

*Det kan jeg ikke genkende, at det [den faglige dialog med kollegaer] betyder så meget. Det er en supertanker, du skal dreje rundt. Det er meget svært. Der er også mange lærere, der først drejer, når de får armen rundt på ryggen. (Lærerinterview nr. 2)*

Her er oplevelsen, at det er vanskeligt at skabe forandringer, hvis forandringen indebærer en radikal forandring af praksis (fx indførelse af målstyret undervisning). Faglig dialog gør det ikke alene – hvis undervisningens tilrettelæggelse skal ændres radikalt, skal ledelsen meget aktivt vise den nye retning.

I det følgende afsnit ser vi nærmere på endnu en central moderator for at forandre praksis, nemlig i hvilken grad forløbet har bidraget til at styrke samspillet mellem de deltagende lærere og deres nærmeste leder.

## 4.4 Hver tredje lærer oplever en styrket faglig dialog med nærmeste leder

Hvor 57 % af lærerne oplevede, at det faglige fællesskab i lærerkollegiet er blevet styrket, er udbyttet mindre, når vi ser på den faglig dialog med den nærmeste leder om undervisningsopgaven. Det fremgår af tabel 7.

**Tabel 7**  
**Lærernes udbytte målt på dialog med og opbakning fra leder**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
I hvilken grad har avu-didaktikforløbet ført til, at du har fået en stærkere faglig dialog med din nærmeste leder om undervisningsopgaven? (n = 71)	7 %	25 %	37 %	31 %	100 %
I hvilken grad oplever du, at ledelsen på dit VUC/din institution har støttet op om din kompetenceudvikling i relation til avu-didaktikforløbet? (n = 69)	25 %	52 %	13 %	10 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.*

32 % af lærerne oplever, at avu-didaktikforløbet har ført til en stærkere faglig dialog med nærmeste leder om undervisningsopgaven, mens 68 % oplever, at det i mindre grad eller slet ikke er tilfældet. Det er dog et flertal på 77 % af lærerne, som oplever, at ledelsen i høj eller nogen grad har støttet op om den enkelte lærers kompetenceudvikling i relation til avu-didaktikforløbet.

Det peger samlet set på, at ledelserne i høj grad har bakket op om forløbet, men ikke, set fra lærernes perspektiv, har formået at få skabt en stærkere dialog om undervisningsopgaven. En del af forklaringen på de modsatrettede resultater skal findes i organiseringen af avu-didaktikforløbet, hvor ledere og lærere har haft vanskelige betingelser for undervejs at have en faglig dialog om de undervisningsforløb, hver lærer udviklede som en del af forløbet. Det vender vi tilbage til i afsnittet om tilrettelæggelse.

### 4.4.1 Den fælles deltagelse skaber tillid og et fælles afsæt for nogle

Interviewene bidrager imidlertid med en række perspektiver på, hvordan samarbejdet mellem ledere og lærere på en række andre punkter er blevet styrket, fx i form af tillid og fælles sprog og afsæt. Dette udbytte kan betragtes som nødvendige forudsætninger for eller trin på vejen til at få etableret et rum, hvor leder og lærere kan have faglige snakke om undervisningsopgaven.

Lærere, der har oplevet et styrket fællesskab med deres leder, fremhæver især fælles sprog og afsæt, større tillid og et større personligt kendskab som resultater af forløbet. Ledere, der oplever

et stort udbytte af forløbet, fremhæver også større tillid mellem ledere og lærere og har derudover fokus på, at der sker en nivellering af hierarkiet mellem lærer og leder, samt på værdien af et fælles tredje i form af konferencerammen som positive resultater af at have deltaget sammen. Det er altså tydeligt, at både lærere og ledere er meget positive over den stærke ledelsesforankring af forløbet, og i det følgende giver vi eksempler på, hvordan lærere og ledere oplever udbyttet af at deltage sammen.

En leder fremhæver især betydningen af at være på neutral grund og arbejde med noget, der er bestemt udefra, som positive betingelser for at skabe en udvikling sammen. Han beskriver det sådan her:

*Her, der er vi undersøgende. Lærerne er undersøgende, ledelsen er undersøgende. Vi vil gerne prøve noget nyt og interessant. Vi er sammen om at gå ind i dette her. Den her magtbalance er ikke så forskudt. Vi er mere undersøgende og nysgerrige på det, i stedet for at jeg kommer og siger, at "nu er det dette, I skal". (Lederinterview nr. 2)*

Det organisatoriske setup har altså i dette tilfælde være frugtbar for at skabe et fællesskab mellem lærere og ledere, hvor alle har samme udgangspunkt. En anden leder har lignende betragtninger om det at træde ind i en fælles arena, hvor den skarpe opdeling mellem ledere og lærere for en tid blødes op:

*Jeg tror også, at der er en pointe i, at vi i vores dagligdag er delt op i ledelse og medarbejdere. Når der sker sådan noget her, så træder vi en smule ud af det og kigger på noget fælles tredje. Det gør, at nogle ting i en periode bliver brudt ned, og "nu er vi lidt i samme båd her. Det kan godt være, at vi har forskellige kasketter på, men vi har en opgave, som vi skal løse, og jeg er lige så blank som dig", eller "det er dig, der ved mere om noget konkret her". Jeg tror, at der langt hen ad vejen kan opstå et tillidsfuldt forhold, som giver noget, som vi måske ikke lægger mærke til før på et senere tidspunkt, men har givet noget, fordi vi har været sammen i et par dage. Næste gang hun så kommer ind, så er hun måske lidt mere tryk i mine hænder, fordi vi får brudt lidt barrierer ned, så vi ikke bare skal snakke sygdom eller skema. Vi kan snakke pædagogik. (Lederinterview nr. 2)*

Lærerne lægger som nævnt i høj grad vægt på betydningen af at få en fælles referenceramme, et fælles afsæt for forandringer og værdien af at tilbringe tid sammen. To lærere beskriver det sådan her:

*Det her kursus det sidste år har betydet, at vi er kommet lidt tættere på hinanden. Jeg bruger hende faktisk som en stor sparringspartner i min hverdag. Hvis jeg har en eller anden konflikt inden for undervisningen, som jeg ikke ved, hvordan jeg skal håndtere, så er det hende, jeg går til. Før, der ville jeg gå til en hvilken som helst anden. Det har jo givet et plus. (Lærerinterview nr. 1)*

*Jeg synes, det har stor betydning, at lederen er med. [...] bare det, at han er til stede, jeg forventer ikke mere, end at han er med, og så kan vi snakke om det. Han kan relatere til nogle af de oplæg, som vi har haft. Så på den måde synes jeg, at det har haft enorm betydning. (Lærerinterview nr. 2)*

Citaterne illustrerer altså en mere generel pointe: at i de tilfælde, hvor forløbet vurderes som positivt, oplever både ledere og lærere, at den fælles deltagelse har skabt en række positive forandringer i forholdet mellem ledere og lærer, herunder større tillid og et bedre grundlag for at diskutere didaktik. Denne oplevelse hænger dog tæt sammen med, at ledelsen har prioriteret forløbet og tager teten med hensyn til at bringe det lærte i spil i egen organisation. Også på dette punkt er der lærere, der vurderer, at disse forhold ikke har været til stede, og at det derfor har haft en meget begrænset betydning at være afsted sammen. To lærere beskriver det sådan her:

Interviewer: *Har det betydet noget for jeres udbytte, at jeres leder har været med?*

Lærer 1: *Intet. Min leder har ikke set, hvad jeg har lavet, og var kun med til den første konference og anede ikke, hvad der foregik.*

Lærer 2: *Nu er jeg den sure moster igen. Det har ikke betydet en skid.*  
(Lærerinterview nr. 2)

Begge lærere har en oplevelse af, at lederen ikke for alvor har sat sig ind i, hvad forløbet gik ud på, og i det ene tilfælde beskriver læreren beslutningen om deltagelse som en forhastet beslutning, der blev taget i sidste øjeblik, før tilmeldingsfristen udløb.

## 4.5 Forløbet udvikler nogle læreres undervisningspraksis

Udbyttet af avu-didaktikforløbet ses ikke kun som et øget fokus på at diskutere didaktik – et flertal af lærerne oplever også, at forløbet har betydet, at de har udviklet deres egen undervisningspraksis, jf. tabel 8.

**Tabel 8**  
**Lærernes oplevede udbytte med hensyn til egen undervisningspraksis**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
I hvilken grad har avu-didaktikforløbet betydet, at du har udviklet din undervisningspraksis i det fag, du har deltaget med? (n = 64)	9 %	55 %	31 %	5 %	100 %
I hvilken grad vil avu-didaktikforløbet præge din tilrettelæggelse af næste kursusårs undervisning i det fag, du har deltaget med? (n = 70)	13 %	61 %	19 %	7 %	100 %

Kilde: *Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.*

64 % af lærerne vurderer, at de i høj eller nogen grad har udviklet undervisningspraksis i det fag, de har deltaget med på konferencen, mens 74 % vurderer, at forløbet i høj eller nogen grad vil præge tilrettelæggelsen af næste års kursusundervisning inden for samme fag, jf. tabel 8. Lidt flere lærere vurderer altså, at det er sandsynligt, at forløbet vil påvirke næste års kursusforberedelse, når man sammenligner med den umiddelbare udvikling af undervisningspraksis i det fag, de har deltaget med.

Få af de deltagende lærere (henholdsvis 5 % og 7 %) vurderer, at det slet ikke har påvirket deres praksis.

Detaljerede tal viser, at der er variationer på tværs af workshops. Ser man på de workshopsspecifikke andele, er der et spænd i andelen, der vurderer, at de i høj grad har udviklet deres undervisningspraksis i det fag, de har deltaget med, fra 0 % på én fagworkshop til 30 % på en anden fagworkshop.

Som en del af forløbet skulle lærerne formulere et individuelt læringsmål. Som vi viser i afsnit 5.2.2, er der 40 % af lærerne, der ikke formulerede et læringsmål. Desuden viser vi, at en del af de formulerede læringsmål ikke er et specifikt mål for udvikling af egen praksis. Blandt de lærere, der har formuleret et individuelt læringsmål for avu-didaktikforløbet, er der 79 %, der oplever, at de i høj eller nogen grad har nået deres læringsmål (tabel 19, appendiks A).

Interviewene med lærerne giver mere nuanceret viden om, hvad lærerne tager med sig, og hvordan avu-didaktikforløbet har påvirket deres undervisning frem til nu, samt hvilke tanker de gør sig

om påvirkningen af deres undervisning fremadrettet. På tværs af interviewene fremhæver lærerne et mangesidet udbytte, som kan inddeles i et fagligt udbytte (i form af øvelser, undervisningsforløb mv.) og et mere personligt udbytte, der bl.a. handler om, hvordan den enkelte lærer selv reflekterer over egen praksis og omsætter viden fra avu-didaktikforløbet til en ny undervisningspraksis. Der er dog også lærere, der oplevede et meget begrænset udbytte, som var tæt knyttet til tilrettelæggelsesmæssige udfordringer. Det vender vi tilbage til i kapitlet om tilrettelæggelse.

I det følgende er lærernes eksempler på udbytte fra interviewene grupperet i de to kategorier:

Fagligt udbytte:

- Konkrete øvelser og større bevidsthed om øvelsernes styrker
- Nye undervisningsforløb (en bunden øvelse mellem konferencedagene)
- Inspiration til målstyring i praksis
- Inspiration til aktionslæring i praksis
- Inspiration til at arbejde med motivation i praksis.

Personligt udbytte:

- Styrket evne til at reflektere over egen praksis
- Større mod til at prøve nyt
- lagttagelse af udvikling af egen praksis over tid.

#### 4.5.1 Brugbare øvelser og større handlerepertoire

Det faglige udbytte handler om, at lærerne oplever at have fået både en række konkrete eksempler på undervisningsforløb med sig og en større teoretisk og metodisk palet at trække på. De nævner både inspiration til konkrete øvelser, der kan kopieres i deres kontekst, og flere generelle perspektiver på, hvordan undervisningen kan tilrettelægges med et bestemt mål for øje, og hvordan målene med undervisningen kan synliggøres over for kursisterne. Begge dele fremhæves som anvendeligt og brugbart af lærerne:

*Alle de der forskellige øvelser, vi lavede, har gjort, at jeg har varieret min undervisning meget mere eller i hvert fald prøver på at gøre det. Man kan aldrig få nok input til at skabe variation. (Lærerinterview nr. 1)*

*Jeg kan bruge hele den der synliggørelse. Generelt at gøre det mere synligt for kursisten, hvad det lige er, vi prøver på at lære, og hvor vi skal hen. (Lærerinterview nr. 1)*

En vigtig pointe med hensyn til inspiration til konkrete øvelser og nye undervisningsforløb er, at det i sig selv kan være med til at flytte den enkelte lærer, mens mere grundlæggende ændringer, fx med hensyn til radikalt at ændre tilgangen i forbindelse med undervisningstilrettelæggelse eller skabe en ny kultur med hensyn til lærer-lærer-sparring eller lærer-leder-sparring, i højere grad kræver ledelsesopbakning.

I interviewene med lærere og ledere er det tydeligt, at særligt de tre plenumoplæg om aktionslæring, motivation og målstyring har givet inspiration og har sat sig spor. Af interviewene med lærere og ledere fremgår det også, at lærerne i høj grad har kunnet spejle deres praksis i oplægget om motivation og har kunnet implementere små forandringer løbende, mens arbejdet med aktionslæring har krævet en mere omfattende indsats, men når denne indsats er gjort, har det skabt de mest radikale forandringer. I arbejdet med aktionslæring har lederne i nogle tilfælde haft en vigtig rolle i at gå forrest og hjælpe med til at gøre rammerne for aktionslæring trygge. En lærer beskriver sin leders rolle i at motivere til at afprøve aktionslæring sådan her:

*Vi har siddet og reflekteret alle sammen i bilen på vej hjem igen. Der synes jeg faktisk, at min leder har formået at sætte tingene i et andet perspektiv, som vi måske ikke lige havde set [...] Også det her med aktionslæring. Jeg havde slet ikke set det komme, da vi sad og hørte om det. Der tænkte jeg "nej, nej". Vi har prøvet noget andet supervision tidligere, som alle bakkede ud af. Det her var noget farligt og helt nyt. Men hvor hun kunne vende*

*det til noget superpositivt og noget, som jeg er blevet rigtig glad for, og som jeg har tænkt mig, at vi indbyrdes skal arbejde med igen. (Lærerinterview nr. 1)*

I citatet er det tydeligt, at lederen her har haft en nøglerolle i at få beskrevet værdien af aktionslæring og efterfølgende skabe gode rammer for tilrettelæggelsen og opfølgningen på at observere hinandens undervisning.

#### **4.5.2 Styrket evne til at reflektere over og forandre egen praksis**

Det personlige udbytte handler om en styrket evne både til at reflektere over egen praksis, til at turde kaste sig ud på dybt vand og til at iagttage forandringer i egen praksis.

En lærer beskriver oplevelsen af at flytte sit syn på målstyret undervisning i løbet af avu-didaktikforløbet:

*Ret hurtigt reflekterede jeg over, at hvis jeg kigger på målstyret undervisning som en terning, hvilke af terningens sider har jeg så beskæftiget mig med? Det tror jeg, var side nr. et, to og tre. De sider fortalte mig, at målstyring [...], det dehumaniserede undervisningen. Jeg har fået øjnene op for nogle af de andre sider, og så er jeg blevet bedre til at snakke mere nuanceret om det. [...] Der er nogle områder, hvor jeg klart er fundamentalist, og hvor det er godt for mig og mine kursister. Så er der sikkert andre steder, hvor jeg er fundamentalist, og hvor det ikke er så godt. Det er derfor, det er godt at snakke om det. Så jeg synes, jeg er nået til et andet sted i mit eget refleksionsliv over, hvilke ting der kan bidrage til, at min undervisning kan gro. Det synes jeg, har været godt. (Lærerinterview nr. 2)*

Citatet illustrerer denne lærers refleksioner over egen praksis og beskriver, hvordan forløbet har givet flere perspektiver på en grundholdning til målstyring. Samtidig illustrerer det en åbenhed over for at møde nye perspektiver og udfordre sine egne standpunkter, som kan genfindes hos andre lærere. Andre lærere oplever det dog som lidt mere udfordrende aktivt at skulle forandre en indgroet praksis og har behov for tid til at fordøje og implementere det nye:

*Jeg godt kan gå i baglås, men så opdager jeg, at jeg bare langsomt begynder at gøre det. Nogle ting, som jeg beskæftigede mig med sidste år, begynder at komme ind i mine planer nu. Jeg tror ikke, vi skal forvente, at det kommer med det samme. Det tager lidt tid at ændre kurs og få det implementeret [...] Stille og roligt, så kan jeg se på mig selv, at der var ting, som jeg først stejlede over, men som jeg nu er begyndt at gøre ubemærket. Ting, som jeg tidligere syntes, var totalt åndssvage. (Lærerinterview nr. 2)*

Erkendelsen af, at holdninger til praksis kan ændres over tid, og at det at forandre praksis netop tager lang tid, er fælles for de to lærercitater, og i forlængelse af denne diskussion peger lærerne på behovet for at afsætte god tid til at få nye didaktiske principper forankret i praksis, inden de evalueres.

Større mod til fx at afprøve nye tilrettelæggelsesformer fremstår på tværs af interviewene som et centralt udbytte af avu-didaktikforløbet. En lærer beskriver, hvordan forløbet giver hende mod til at eksperimentere og prøve ting i sin undervisning, som hun ikke er vant til:

*Jeg tør godt miste kontrollen lidt. Jeg er en kontrolfreak, men jeg har fundet ud af, at det også har mange nuancer. Hvis jeg skal være helt konkret, så har jeg tænkt mig at knalde ud med kortprosa i dansk som andetsprog, første gang jeg skal have dem. [...] Det er sådan noget, det [forløbet] har betydet. (Lærerinterview nr. 2)*

Der er dog også lærere, der ikke oplever, at forløbet for alvor bidrager til at skabe forandringer, hverken fagligt eller personligt. Vi vender tilbage til årsager til dette i kapitlet om indhold og tilrettelæggelse. I det følgende ser vi nærmere på lærernes udbytte set på tværs af de mål, som UCL og MBUL på forhånd havde opstillet for forløbet.

#### 4.5.3 Varieret udbytte med hensyn til forløbets mange mål

Der er store forskelle i lærernes udbytte, hvis vi ser på tværs af de syv mål med forløbet; det fremgår af tabel 9. Flest lærere har flyttet sig med hensyn til at bringe de didaktiske principper i spil og implementere målstyring, mens færrest lærere oplever at være blevet bedre til at differentiere undervisningen eller anvende arbejdsformer med it i undervisningen.

**Tabel 9**

**I hvilken grad har avu-didaktik-forløbet gjort dig bedre til ... (n = 71)**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
... at bringe elementer i bekendtgørelsens didaktiske principper for [fag] i anvendelse i undervisningen?	13 %	52 %	27 %	9 %	100 %
... at tilrettelægge og gennemføre en målstyret undervisning?	10 %	51 %	30 %	10 %	100 %
... at motivere kursisterne?	9 %	44 %	32 %	16 %	100 %
... at anvende varierede arbejdsformer i undervisningen (ud over it-anvendelse)?	14 %	37 %	34 %	16 %	100 %
... at evaluere kursisternes læring løbende?	6 %	39 %	34 %	21 %	100 %
... at differentiere undervisningen?	9 %	30 %	39 %	23 %	100 %
... at anvende arbejdsformer med it i undervisningen?	9 %	24 %	40 %	27 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.

Et flertal på 65 % af lærerne oplever, at de i høj eller nogen grad er blevet bedre til at bringe elementer fra de didaktiske principper i anvendelse i undervisningen, 61 % oplever, at de i høj eller nogen grad er blevet bedre til at tilrettelægge og gennemføre en målstyret undervisning, mens det samme gør sig gældende for 53 % af lærerne med hensyn til at motivere kursisterne, jf. tabel 9.

Omvendt er det et mindretal på 39 %, der i høj eller nogen grad oplever at være blevet bedre til at differentiere undervisningen. Og en tredjedel (33 %) af lærerne vurderer, at de i høj eller nogen grad er blevet bedre til at anvende arbejdsformer med it i undervisningen.

I interviewene fremhæver lærerne, at de syv mål opleves som kendte og relevante og som en beskrivelse af den ideelle lærerpraksis og i vid udstrækning er mål, der allerede arbejdes med i forvejen. Det kan måske være med til at forklare, hvorfor en del lærere ikke oplever, at de er blevet bedre, hvis de i forvejen har arbejdet intensivt med et eller flere indsatsområder.

De lærere, der deltog i interview, fremhæver i tråd med de kvantitative resultater didaktik, målstyring og motivation som de områder, der har flyttet mest, mens det også er et dominerende perspektiv, at der i mere begrænset omfang er arbejdet med at bringe arbejdsformer med it i spil i undervisningen undervejs i forløbet. En underviser fra en fagworkshop finder i tillæg hertil målet meningsløst i sig selv og fremhæver, at brug af it er et middel, der skal inddrages, hvor det giver didaktisk mening og er relevant, og derfor ikke bør have status som et mål i sig selv.

#### 4.5.4 Lærerne anvender ikke de didaktiske principper og de faglige mål mere end før start på avu-didaktikforløbet

Et vigtigt mål med forløbet har været, at den enkelte lærer skulle være i stand til at anvende flere af de didaktiske principper og lade de didaktiske principper strukturere undervisningen frem for primært at tage afsæt i kernestoffet (UCL 2015).



Evalueringen viser, at lærerne ikke anvender de didaktiske principper mere, end de gjorde før start på avu-didaktikforløbet. Det samme gør sig gældende for anvendelsen af de faglige mål.

Som vi beskrev i tabel 5 i kapitel 3, var det blot 10 % af lærerne, der i høj grad gjorde brug af de didaktiske principper i undervisningen, mens 73 % i nogen grad anvendte principperne, før start på avu-didaktikforløbet. 18 % af lærerne på avu-didaktikforløbet anvendte i mindre grad de didaktiske principper. Der er ikke signifikant flere lærere, der bringer de didaktiske principper i anvendelse, når vi sammenligner resultaterne før forløbet med resultaterne efter forløbets afslutning.

Graden af kendskab til de faglige mål og de didaktiske principper kan ses som et andet centralt udtryk for lærernes udbytte af forløbet. Udviklingen af dette kendskab må formodes at være nært forbundet med, i hvilken grad det at diskutere og eksemplificere måder at arbejde med de faglige mål og de didaktiske principper på har været en del af indholdet på den faglige workshop. Samtidig er et styrket kendskab en del af forudsætningerne for, at lærerne kan ændre praksis, som det er målet med forløbet. Dette er et resultat af fagevalueringen af avu, som peger på, at især erfarne lærere bruger de faglige mål og de didaktiske principper mere som et bagtæppe og i mindre grad aktivt og kontinuerligt arbejder med at omsætte læreplanens formuleringer på en måde, der bliver synlig i kursisternes læreproces.

Ser vi på graden af kendskab til de faglige mål og de didaktiske principper samt relevansvurderingen af både de faglige mål og de didaktiske principper, er resultatet, at lærerne samlet set ved forløbets afslutning ikke har fået et øget kendskab til hverken de faglige mål eller de didaktiske principper. De vurderer heller ikke de didaktiske principper eller de faglige mål som hverken mere eller mindre relevante end før forløbet. Der er altså ingen signifikant udvikling fra baselinemålingen til followup-målingen, når vi ser på de generelle tal på tværs af workshops. Det gælder for alle spørgsmål, hvor vi følger udviklingen fra før forløbets start til efter forløbets afslutning.

Især kendskabet til de faglige mål lå dog relativt højt forud for avu-didaktikforløbet, hvor 97 % af de deltagende lærere vurderede, at de i høj eller nogen grad havde kendskab til de faglige mål beskrevet i læreplanerne – forbedringspotentialet med hensyn til dette kendskab var med andre ord begrænset, jf. tabel 4 i kapitel 3. Omvendt er der dog 33 % af lærerne, der angiver, at de i nogen grad har kendskab til de faglige mål. For denne gruppe var der altså mulighed for at øge kendskabet fra "I nogen grad" til "I høj grad" i løbet af avu-didaktikforløbet.

Samtidig er det også vigtigt at understrege, at udvikling af praksis tager tid, og status quo i denne sammenhæng ikke er det samme som, at lærerne ikke har fået et positivt udbytte af forløbet. En mere positiv vurdering af fx graden af anvendelse af faglige mål og didaktiske principper kræver både tid og en høj grad af transfer af det lærte. Ét er at opleve, at avu-didaktikforløbet har givet flere handlemuligheder med hensyn til at bringe de didaktiske principper i spil, noget andet er faktisk i højere grad at anvende de didaktiske principper i praksis.

Som vi skal se i næste kapitel, spiller ledelsen en stor rolle med hensyn til at sikre gode rammer for, at deltagerne har mulighed for at arbejde videre med det lærte i egen organisation.

## 4.6 Implementering: ledelse, ambassadører og kobling til lokal kontekst

Nogle lærere og ledere oplever, at udbyttet rækker ud over den enkelte lærer eller den gruppe af lærere, der har deltaget, og skaber mere varige forandringer i de deltagende læreres praksis, i forholdet mellem ledere og de lærere, der har deltaget, eller i nogle tilfælde i hele organisationen.

Fire faktorer tegner sig som vigtige forudsætninger for et optimalt udbytte: at deltagelsen er frivillig og opleves som relevant og meningsfuld, at der er flere afsted fra samme fag, at lærerne deltager på alle konferencedage og udvikler egen praksis mellem mødedagene, og at lederen grundlæggende bakker op om deltagelsen.

56 % af lærerne har selv foreslået, at de skulle deltage i avu-didaktikforløbet, mens 36 % angiver, at det var ledelsen, der foreslog, at de skulle deltage i kurset. 7 % af lærerne angiver, at det var deres kollegaer, som foreslog dem at deltage (tabel 20, appendiks A).

Et lille flertal af lærerne har altså selv valgt avu-didaktikforløbet til, mens mere end hver tredje er blevet opfordret af ledelsen. Vi kan dog ikke på baggrund af de kvantitative data afgøre, hvor stor en andel af disse lærere som er glade for ledelsens opfordring og positive over for deltagelse, og hvor mange der føler sig presset til at tage afsted.

Som vi viste tidligere, oplever et flertal på 77 % af lærerne, at ledelsen i høj eller nogen grad har støttet op om den enkelte lærers kompetenceudvikling i relation til avu-didaktikforløbet. Et flertal af lærerne oplever dermed, at ledelsen i overvejende grad støtter op om deltagelsen i avu-didaktikforløbet, hvilket er en vigtig forudsætning for at bringe viden fra forløbet i spil i egen organisation. Omvendt så vi i kapitel 3, at mange lærere ikke har haft fuldt fremmøde. Kun ca. halvdelen af lærerne deltager i alle tre konferencer.

De fire forudsætninger gør det dog ikke alene, de er, som navnet antyder, blot rammebetingelser for at skabe et positivt udbytte. På tværs af leder- og lærerinterview kan vi iagttage tre centrale moderatorer for hvornår det lykkes at skabe en god forankring og implementering af det lærte:

- 2 Tydelig ledelsesvision og forankring
- 3 Kobling mellem forløb og lokal kontekst
- 4 Gode lærerambassadører.

#### 4.6.1 Tydelig ledelsesvision og forankring

I de tilfælde, hvor lærere og ledere beskriver et stort udbytte, der har skabt forandringer hos de deltagende lærere, har lederen udstukket en klar retning for det videre arbejde og skabt rum for, at de deltagende lærere kunne drøfte input fra avu-didaktikforløbet og arbejde videre med det i egen undervisning. En lærer beskriver, hvordan lederens begejstring for aktionslæring har haft betydning for, hvad de har taget med videre i organisationen:

*Jeg har haft min pædagogiske leder med. Hun var blevet utroligt fascineret af aktionslæring. Det betyder, at vi også er blevet det, og især to af os, der har prøvet det på hinanden.* (Lærerinterview nr. 1)

Andre angiver betydningen af, at lederen har prioriteret de lokale drøftelser og aktivt brugt de deltagende lærere og deres undervisningsforløb som brobyggere til de lærere, som ikke deltog i forløbet. Samtidig fremgår det tydeligt af interviewene, at mange lokale drøftelser og rollen som ambassadør over for andre lærere også har en positiv betydning for de deltagende lærere med hensyn til at holde fast i det lærte og implementere det som små forandringer i praksis.

Ikke alle ledere oplever at have udfyldt rollen med at udstikke en retning for implementering af avu-didaktikforløbet i egen organisation godt nok. En leder beskriver det således:

*Jeg tænker, at vi godt kunne have gjort mere. Det, jeg gjorde konkret med mine undervisere, var at give grønt lys for det samarbejdsforum, for at prøve at lave nogle spændende undervisningsforløb og prøve det af. [...] Derfra og til at sprede det ud, der synes jeg ikke, jeg er lykkedes ret godt med det. [...] Der burde vi have været skarpere og mere målrettet i forhold til, hvad vores opgave var – få det sat på dagsordenen for at få det mere ned i organisationen.* (Lederinterview nr. 1)

For denne leder er det særligt det sidste led, der har været vanskeligt – at sprede viden fra de deltagende lærere til resten af organisationen.

#### 4.6.2 Kobling mellem forløb og lokal kontekst

Det dominerende indtryk fra interviewet med lederne er, at det var en vanskelig opgave at sætte en klar retning for det opfølgende arbejde og skabe en god kobling mellem forløb og egen organisation, både fordi avu-didaktikforløbet kastede en række forskellige bolde op i luften, som var

vanskelige at gribe alle sammen på samme tid, og fordi de deltagende lærere var meget delte i deres vurdering af forløbets kvalitet.

*Jeg syntes, det var svært. Vi startede med at indkalde alle og prøve at snakke om, hvilke forventninger vi havde til det, efter at vi havde været til den første konference. Det er nok en af de sværeste opgaver, jeg har haft som leder i år, at løfte den stemning, der var inde i det rum. Jeg tænkte bare "det går aldrig, det her". De ville gerne bakke ud af det. Det var en rigtig svær opgave at sige "det kan vi ikke – det her må vi gennemføre, og vi må finde ud af, hvordan vi gennemfører det". [...] Så skulle vi have planlagt aktionslæring. Det var vi blevet enige om på Vingsted, at det ville vi gøre. Det var en beslutning, vi blev enige om. Så gennemførte vi det. Der begyndte det så at vende, fordi det var enormt spændende at være med inde og se hinandens undervisning. De didaktiske snakke, der kom ud af det, var helt fantastiske. Så da vi mødtes efter anden konference, der var stemningen en helt anden. (Lederinterview nr. 1)*

Der, hvor det lykkes, har det i forvejen været et godt match mellem det faglige indhold på avu-didaktikforløbet og de fokusområder, der har været lokalt. Hvis organisationen er optaget af andre temaer, er det vanskeligere at skabe en god kobling mellem forløb og egen organisation:

*Der bliver nogle gange lagt nogle fokusområder ned over, som man fra institutionens side vælger at pin pointe nogle ting, og sige at nu er det det, vi kigger på i det næste stykke tid". Af forskellige grunde har det ikke lige været målstyret undervisning, der har været i fokus. På VUC skal lærerne ud og arbejde mere med hinanden, og de har professionelle læringsfællesskaber. Det er der fokus på hos os. (Lederinterview nr. 2)*

Et andet hovedindtryk fra interviewene er, at der, hvor udbyttet har været størst, har der været en aktiv prioritering af og sortering i input, så det, der gav mening lokalt, fik mest plads i forbindelse med de efterfølgende drøftelser.

Både ledere og lærere oplever, at det er lettere at implementere en ny praksis, hvis den kobler sig til den eksisterende. I den forbindelse er det dog vigtigt, at avu-didaktikforløbet rent faktisk tilfører ny viden og ikke udelukkende opleves som kendt stof.

En leder beskriver vigtigheden af at ramme både den aktuelle praksis og det rette niveau således:

*Uden at det skal misforstås, så har vi været i gang med rigtig mange ting, med både målstyring, evaluering og motivation [...] Vi har allerede været oppe i gear. Derfor har det været vanskeligt at finde ud af, om vi skulle trække nogle af de gamle områder frem og arbejde med dem, eller om vi skulle opfinde noget nyt og udelukkende basere det på workshops. (Lederinterview nr. 2)*

Analysen af, om avu-didaktikforløbet har ramt rigtigt i forhold til indhold og niveau, foldes mere ud i kapitel 6 om vurderingerne af forløbets indhold.

#### **4.6.3 Lærereambassadører**

I organisationer, hvor lærerne har været begejstrede for det faglige indhold, hvor ledelsen har skabt en klar strategi og vision for det videre arbejde, og hvor der har været et godt match mellem forløbet og de øvrige tiltag, der prioriteres lokalt, er der forudsætninger for at sprede viden ud til kollegaer, der ikke har deltaget.

I disse tilfælde gør lederne brug af gode lærereambassadører til at formidle viden og inddrage kollegaer i det videre arbejde. En leder beskriver betydningen af begejstrede lærere således:

*Det, som matematikgruppen oplevede, det bliver også et indsatsområde for alle matematiklærere, fordi det var så godt. De var alle sammen så begejstrede for det. Det har vi indført nu. [...] Den ild, de er tændt af, den skal videre. Hele den didaktik, der ligger i det, er meget god tråd med at være undersøgende og ikke at være så fastlåst. Have det mindset,*

*prøve at udvikle. Det bliver et rigtig spændende projekt for hele matematikgruppen. (Lederinterview nr. 1)*

Citatet understreger vigtigheden af at have en gruppe af flere lærere til at bære det lærte ud i organisationen. Vigtigheden af at have en makker på den lokale afdeling til at fastholde det lærte og eventuelt bringe det videre til kollegaer bliver fremhævet i både leder- og lærerinterview. En underviser beskriver vigtigheden af at være flere lærere afsted sådan:

*Jo flere personer, lærere, der indgår i samme praksisændringskoncept på en skole, jo bedre holdes det fast. Så bliver det ikke kun holdt fast af mig som den, der giver nogle input. Så holder man det også fast, når man kommer tilbage til stedet. Det er klart, at jo flere der er med, jo bedre. Hvis ledelsen siger, at det er denne her vej, skolen skal gå, så er det også bedre. [...] Det tager tid, og der skal gentagelser til. Et er, at man kommer her som eksterne konsulenter eller undervisere, men hvis man kan have en vejleder direkte på skolen, som er lidt foran alle andre, som man kan gå tilbage til [...]. Det ville være fantastisk, hvis man kunne det. (Underviserinterview)*

Citatet understreger også den vigtige præmis, at udviklingen tager tid og kræver gentagelser. Og her kan en lærer, der har en større viden eller større erfaring, have en vigtig rolle som vejleder for de andre lærere. En anden underviser peger i forlængelse af dette på vigtigheden af at bruge særlige ressourcepersoner i undervisergruppen som udviklingsdynamoer i forbindelse med alt det, der foregår i undervisningsrummet sammen med kursisterne.

## 4.7 Lederne oplever stort udbytte af lederforløbet

Avu-didaktikforløbet er tilrettelagt med et selvstændigt lederspor, hvor målet har været, at lederne får indblik i betydningen af pædagogisk ledelse som en væsentlig faktor i arbejdet med at understøtte implementering af de nye didaktiske principper.

Interviewene peger på, at lederne oplever et stort udbytte af det konkrete indhold af deres forløb, fx i form af nye ledelsesredskaber, teori og gensidig ledelsessparring. At få sat fokus på vigtigheden af pædagogisk ledelse opleves som vigtigt og nyttigt. En leder beskriver, hvordan lederforløbet nærmest gav en åbenbaring med hensyn til vigtigheden af pædagogisk ledelse:

*Jeg havde en rigtig ahaoplevelse efter den første omgang, hvor jeg tænkte "gud, ja, det er også min opgave at hjælpe dem med at løfte det didaktiske, pædagogiske og det faglige". Jeg havde ikke set det som en ledelsesopgave indtil da. Jeg havde tænkt, at jeg ville kigge på eksperterne på undervisningsområderne, men det er de jo ikke. Slet ikke, i forhold til undervisningstilrettelæggelse og motivation. Der skal man jo også hjælpe som leder. Der sad jeg virkelig med den ahaoplevelse, at "det skal jeg jo også gøre som leder". Selvfølgelig skal man det. (Lederinterview nr. 1)*

I interviewene giver lederne også udtryk for at føle sig godt tilpas i undervisningen, og de giver udtryk for, at underviseren på ledersporet formår at bygge bro mellem de forskellige behov, der er blandt ledere med meget varierende ledelseserfaring. En leder beskriver oplevelsen sådan her:

*Jeg er så imponeret over hendes tilgang til os. Det var en meget jævn og ligetil tilgang. Der var ikke noget, der var for småt. Der var ikke noget, der var for stort. Der var ikke noget, der var forkert. På den måde kunne hun italesætte mange ting. Tæt på hele tiden. Lige meget, hvem det var. Vi var jo også en meget blandet gruppe. Nogle af os havde være ledere i mange år, mens andre af os var meget nye inden for feltet. (Lederinterview nr. 1)*

I interview med lederne fremhæves det høje faglige niveau i lederforløbet, og lederne udtrykker begejstring for at få serveret spændende ledelsesteori på kort tid. Det er dog også et centralt perspektiv, at lederne oplever, at gennemgang af teori fyldte meget og gav begrænset tid til praktiske øvelser i at omsætte de konkrete værktøjer til at facilitere læringsfællesskaber og aktionslæring. Her er et perspektiv fra lederinterview, at det kunne have været hensigtsmæssigt med lidt mindre teori og en mere fokuseret gennemgang.

En leder udtrykker ønsket om mere tid til øvelser sådan her:

*Det, jeg tænker, er, at jeg godt kunne have ønsket, at vi skulle øve os lidt mere på nogle ting som ledere. Det kan godt være, at det er, fordi jeg er ny, at jeg har det sådan. Eksempelvis sådan noget som aktionslæring, hvor man skal lave feedback, og det skal være så systematiseret og på en bestemt måde. Det er sgu noget, man skal øve sig på, før man kan. Det kunne være en pragtfuld workshop at have som leder. Hvor vi selv skulle prøve at øve os lidt på det, inden vi skulle hjælpe vores lærere med at gøre det. Hvis man ikke selv kan, så kan man heller ikke forklare andre, hvordan de skal gøre. (Lederinterview nr. 1)*

Som vi skal se i kapitlet om forløbets tilrettelæggelse, oplever lederne dog, at det har været en barriere for at støtte op om lærernes proces, at de ikke har haft viden om indholdet i de enkelte fagworkshops.

# 5 Vurderinger af forløbets tilrettelæggelse

I dette kapitel ser vi på, hvordan lærere og ledere har oplevet tilrettelæggelsen af forløbet, og hvilke elementer i forløbet der har særligt stor betydning for udviklingen af lærernes praksis. Dermed sætter vi fokus på, hvilke forhold der har betydning for, om det, at lærere og ledere deltog sammen, førte til et styrket fagligt samspil om undervisningsopgaven. Vi ser også på, hvordan lærerne har oplevet processen med hensyn til udvikling og afprøvning af undervisningsforløb og sparringen på udviklede forløb, herunder hvilke forhold der særligt understøtter en udvikling af praksis. Endelig viser vi, hvordan forløbets integrering af den elektroniske platform Google+ har fungeret.

## 5.1 Positiv vurdering af forløbets grundidéer

Det helt overordnede mål med avu-didaktikforløbet har været at skabe en forandring i lærernes undervisningspraksis, og dette mål har været styrende for planlæggernes valg af, hvordan forløbet skulle tilrettelægges. Som en del af midlerne til at skabe denne forandring har planlæggerne med forløbet søgt at styrke det faglige fællesskab om undervisningsopgaven mellem ledere og lærere, blandt lærere på samme institution og blandt lærere på forskellige institutioner.

Disse to mål er tydeligt afspejlet i grundidéerne om tilrettelæggelsen af forløbet. For det første, ved at lærerne har skullet udvikle og afprøve undervisningsforløb og derved helt konkret arbejde med at omsætte vidensinput til praksis og få og dele erfaringer med virkninger af en ændret praksis. Den elektroniske platform Google+ har skullet understøtte sparring om denne udvikling og afprøvning mellem konferencerne.

For det andet, ved at både lærere og ledere deltager i forløbet. Forløbet har haft fokus på at give lederne forudsætninger for at understøtte lærernes ændring af undervisningspraksis. Gennem forløbet har det også været søgt at rammesætte og forvente pædagogisk-didaktiske drøftelser mellem de deltagende lærere og ledere fra samme institution og blandt lærere fra forskellige institutioner – både på konferencerne og mellem konferencerne.

Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at de aktiviteter, der har størst betydning for, at lærerne har udviklet deres undervisningspraksis i deres fag, er erfaringsudveksling/drøftelser med andre lærere, vidensdeling lokalt og afprøvning af forløb, jf. Tabel 10. Det betyder, at forløbets grundidéer om at bringe lærerne sammen, igangsætte og styrke lokal vidensdeling og arbejde med at afprøve konkrete forløb har bidraget væsentligt til lærernes udvikling af undervisningspraksis.

**Tabel 10****Vurdering af forskellige aktiviteterets betydning for udvikling af undervisningspraksis****Hvor vigtige har følgende aktiviteter i avu-didaktikforløbet været for, at du har udviklet din undervisningspraksis i [fag]?**

	Meget vigtig	Vigtig	Mindre vigtig	Slet ikke vigtig	Total
Erfaringsudveksling/drøftelser med andre lærere på fagworkshop (n = 57)	46 %	37 %	14 %	2 %	100 %
Vidensdeling med kollegaer lokalt på VUC/institution (n = 54)	33 %	50 %	11 %	6 %	100 %
Egen afprøvning af undervisningsforløb (n = 59)	38 %	42 %	19 %	2 %	100 %
Arbejde med udvikling af forløb på fagworkshop (n=59)	22 %	51 %	25 %	2 %	100 %
Andre læreres præsentationer af deres undervisningsforløb på fagworkshoppen (n = 58)	28 %	43 %	26 %	3 %	100 %
Fælles oplæg i plenum på konferencerne (n = 58)	19 %	52 %	28 %	2 %	100 %
Oplæg fra underviser på fagworkshop (n = 60)	32 %	38 %	20 %	10 %	100 %
Samtaler med en leder om forløbet (n = 48)	8 %	40 %	35 %	17 %	100 %
Vidensdeling og sparring på Google+ (n = 55)	4 %	26 %	38 %	33 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.

Note: De lærere (n = 7), som ikke har undervist i faget i 2015/16, har ikke fået spørgsmålene. De lærere (n = 3), som svarer, at avu-didaktikforløbet slet ikke har betydet, at de udviklet deres undervisningspraksis i faget, har ikke fået spørgsmålene. 61 lærere har fået spørgsmålene. Tabellen medtager kun de lærere, der angiver, at den pågældende aktivitet har været en del af deres forløb, og derfor varierer n i forbindelse med det enkelte spørgsmål.

83 % af lærerne vurderer, at erfaringsudvekslinger/drøftelser med andre lærere på fagworkshoppen har været meget vigtige eller vigtige for deres udvikling af undervisningspraksis i faget, mens 80 % vurderer, at deres afprøvning af undervisningsforløb har været meget vigtig eller vigtig, jf. tabel 10. Begge disse aktiviteter relaterer til forløbets grundidé om udvikling og afprøvning af forløb. Erfaringsudveksling og drøftelser med andre lærere på fagworkshoppen har dog omfattet mere end udvikling og afprøvning af forløb. Der har været væsentlige forskelle i undervisernes vægtning af tid til input fra dem og tid til udveksling med og blandt lærerne. På nogle fagworkshops har der således været længere input fra underviserne, især i starten af forløbet, mens der på andre fagworkshops kun har været korte oplæg fra underviseren. En af underviserne fortæller om sine overvejelser om kun at give korte input:

*Der er jo de her oplæg, som kan være rigtig lange og meget dræbende. Men det har jeg piller ud. Der er nogle gange, hvor jeg laver kursus, hvor jeg til sidst spørger: "Hvad nyt lærte I af mig?". Når de reflekterer over den, så siger de, at de har lært mere af hinanden. Det er også det, jeg lægger op til, at læringen sker mellem kursisterne. Så kommer jeg med de input, der gør, at den vej jeg gerne vil hen, er også den vej, som de går. (Underviserinterview)*

At det er betydningsfuldt for en forandring af praksis, at udvikling og afprøvning er en del af forløbet, er et centralt perspektiv blandt lederne i lederinterviewene. En leder beskriver betydningen således:

*Hvor tit har vi ikke oplevet, at vi er taget afsted til en konference eller et kursus og har tænkt, at "der er noget spændende noget her"? Der går ikke fem minutter, før vi er tilbage, så hænger vi i hverdagssuppedasen og får ikke taget hånd om det. Det er lige præcis det, man afvæbner med et sådant forløb her, hvor man forpligter sig til at gøre sig*

*nogle tanker, prøve nogle ting af og forsøge at få implementeret nogle ting. I forhold til et udbytte, så er det en rigtig god måde at gøre tingene på.* (Lederinterview nr. 1)

Eksemplet peger på, at det at arbejde med at udvikle og afprøve undervisningsforløb dels kan have positiv betydning for kompetenceudviklingen undervejs i forløbet, dels kan have positiv betydning for, om der sker en varig ændring af lærernes undervisningspraksis. Også blandt underviserne i forløbet er det et centralt perspektiv, at udvikling og afprøvning har haft en positiv betydning for det arbejde, der har fundet sted på workshops, hvor det har været vigtigt, at lærerne har gjort konkrete erfaringer med de nye metoder mellem konferencerne.

I kapitlet om lærernes udbytte af forløbet har vi beskrevet, i hvilken grad og på hvilke måder lærere og ledere vurderer, at der er sket en udvikling af lærernes undervisningspraksis, samt hvilke forhold på den enkelte institution der har haft betydning for dette udbytte. I afsnit 5.2 udfolder vi en analyse af lærernes oplevelser af tilrettelæggelsen af den proces, som udvikling og afprøvning indgår i, og undervisernes vurderinger af denne proces.

83 % af lærerne vurderer, at vidensdeling med kollegaer lokalt på egen institution har været meget vigtigt eller vigtigt for udvikling af undervisningspraksis i det pågældende fag, jf. tabel 10. Denne vidensdeling kan være relateret til udvikling og afprøvning af forløb, og den kan række ud over dette. I lærerinterview udtrykkes både en oplevelse af, at vidensdeling udelukkende eller fortrinsvist har været initieret af lærerne selv, og en oplevelse af, at lederne har haft en væsentlig rolle i at initiere og facilitere denne vidensdeling. Ledere, der har haft en sådan rolle, fortæller, at det er en rolle, de har taget på sig og udfyldt med afsæt i deres deltagelse i forløbet.

I lederinterviewene bliver det fremhævet, at det er en rigtig god idé, at lærere og ledere deltager i samme forløb. En leder udtrykker det således:

*For mig er det vigtigt at få sagt, at jeg synes, det, der var rigtig godt, er, at der er tænkt tanken om, at leder og medarbejder arbejder sammen på et projekt. Det er vejen frem. Det er der slet ingen tvivl om.* (Lederinterview nr. 1)

Lederen fremhæver, at det er godt, at leder og lærere *arbejder* sammen med omsætning til praksis. Det er genkendeligt i andre ledes perspektiv. Også underviserne i forløbet har en positiv vurdering af idéen om, at ledere og lærere deltager sammen og på den baggrund sammen arbejder om omsætning til praksis. Der er samtidig også ledere, som giver udtryk for, at alene det, at lærere og ledere deltager sammen i konferencerne, har en betydning. I lærerinterview er det et centralt perspektiv, at idéen om, at lærere og ledere deltager sammen, med fordel kan videreføres i fremtidige forløb. En lærer beskriver betydningen af, at lærere og ledere deltager sammen:

*Det er ofte, at man har været et sted henne og så fået en indsigt, og så får det ikke så store konsekvenser bagefter. Når lederen er med, så ved jeg, at lederen også ved det, som jeg ved. Det er det ene. Det andet er, at når man er leder, så skal man tage ansvar. Så skal man også tage ansvar for, at den indsigt, man har fået i et sådant forløb, at det bliver implementeret på skolen i en større skala, end den enkelte lærer har mulighed for.* (Lærerinterview nr. 1)

Læreren udtrykker her en generel forventning om, at lærere og ledere gennem fælles deltagelse også får en fælles viden, og en forventning om, at det styrker en implementering, der rækker ud over den enkelte deltagende lærers praksis. I afsnit 5.1.1 viser vi, at denne generelle forventning om fælles viden kun delvist er blevet indfriet i avu-didaktikforløbet.

Der er ingen lærere i interviewene, der giver udtryk for det modsatte perspektiv: at de helst ikke så, at deres leder havde deltaget. Men der er, som tidligere beskrevet, lærere, som ikke har oplevet, at deres leders deltagelse har gjort en forskel i forbindelse med det konkrete forløb.

Forløbets betydning for samspillet mellem lærere og ledere har vi udfoldet i afsnit 4.4.1. I næste afsnit viser vi, hvordan ledere og lærere har oplevet tilrettelæggelsen af avu-didaktikforløbet med henblik på at udnytte potentialet i, at både ledere og lærere deltager.



### 5.1.1 Forløbet gav et begrænset fælles afsæt for ledere og lærere

Lærerne og lederne er positive med hensyn til idéen med at deltage i et forløb sammen, men i interviewene er det samtidig et centralt perspektiv, at udbyttet af den fælles deltagelse ville have været større, hvis der havde været en tættere kobling mellem lærernes og ledernes forløb. I avu-didaktikforløbet har det været intentionen, at denne kobling dels skulle ske gennem de fælles plenumoplæg og samværet i forbindelse med konferencerne, dels skulle ske i forbindelse med den lokale dialog mellem ledere og lærere. I interviewene er det en central oplevelse, at den begrænsede kobling af leder- og lærerforløb på konferencerne har betydet, at lederne ikke har haft en klar ramme for at understøtte lærernes udvikling af undervisningspraksis.

Lærernes svar i spørgeskemaundersøgelsen tegner et tydeligt billede af, at det er begrænset, i hvilket omfang lederne har formået at understøtte deres proces gennem sparring. Der er således 52 % af lærerne, som i mindre grad eller slet ikke oplever, at samtaler med deres leder har været vigtige for deres udvikling af undervisningspraksis i deres fag, jf. tabel 10. Der er 70 % af lærerne, som i mindre grad eller slet ikke har fået et læringsudbytte af sparring fra deres leder på deres udviklede undervisningsforløb, jf. tabel 11.

**Tabel 11**  
**Læringsudbytte af sparring**

**I hvilken af grad har du fået et læringsudbytte af den sparring på dit undervisningsforløb, som du har fået fra ...**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
... underviser/fagkonsulent? (n = 57)	21 %	37 %	30 %	12 %	100 %
... andre avu-lærere? (n = 58)	14 %	47 %	26 %	14 %	100 %
... din nærmeste leder? (n = 54)	4 %	26 %	40%	30 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.*

*Note: Kun de lærere, som angiver, at de har fået sparring fra den pågældende gruppe, indgår i beregningen af andele.*

Da lederne bliver direkte adspurgt om disse resultater, pointerer en leder under interview, at resultaterne ikke er overraskende set i lyset af, at lederne ikke har haft føling med, hvad der er foregået på lærernes fagworkshop, og dermed heller ikke med, hvad lærernes opgave var. Dermed opsummeres en af konsekvenserne ved et fremtrædende tema i lederinterviewene: dekoblingen af lærer- og lederforløb.

Der er blandt lederne grundlæggende en undren over, at lærerne og lederne har været adskilt i al den tid, hvor lærerne har arbejdet på fagworkshops. Det har betydet, at der ikke har været en gensidig forståelse af, hvad der var henholdsvis ledernes og lærernes opgave i forløbet. Samtidig har det fælles afsæt for de pædagogisk-didaktiske drøftelser været begrænset til plenumoplæg, da der, som det pointeres i lederinterview, heller ikke har været nogen af de læste tekster, som har været fælles. Som vi vender tilbage til, vurderer både ledere og lærere generelt plenumoplæggene til at være af høj kvalitet. Det fremgår dog samtidig af interviewene, at plenumoplæggene ikke har været et tilstrækkeligt afsæt for ledernes understøttelse af lærernes proces. I interviewene med lederne kan der identificeres to bud på årsager til dette. For det første en oplevelse af, at der kun i begrænset omfang har været en kobling mellem plenumoplæg og fokus og formidling fra undervisere på fagworkshops. Og for det andet, at plenumoplæggene har været af en overordnet karakter, som – i modsætning til oplæg på fagworkshops – ikke direkte har kunnet omsættes til den fagdidaktiske udvikling, som lærerne skulle gennemføre.

En leder udtrykker sin undren over opdelingen af lærere og ledere sådan:

*Min første tanke var: "Hvorfor deler de os op, hvis vi skal udvikle os sammen?". Vi vidste ikke, hvad vores undervisere lavede i projektet. De kørte deres eget forløb, parallelt med at lederne kørte deres eget. Vi blev ikke på noget tidspunkt blandet, hvor vi fik indblik i den andens verden, og hvad vi hver især havde af opgaver. Så samtidig med at vi skulle støtte*

*op omkring dem, så blev vi ikke en del af det, der foregik i deres verden. (Lederinterview nr. 1)*

Lederen peger her på en oplevelse af manglende overensstemmelse mellem tilrettelæggelsen og oplevelsen af, at forløbets intention var at bringe lærere og ledere sammen og styrke lederne i at støtte op om lærernes udviklingsproces.

Der er ledere, som i interviewene beskriver konkrete situationer mellem ledere og lærere, hvor lederne dels ikke har vidst, hvad der er foregået på lærernes fagworkshops, dels ikke har vidst, hvilken opgave lærerne skulle løse i tiden mellem konferencerne. Nogle ledere konstaterer blot, at det var situationen, og konkluderer, at det viser, at det ikke lykkedes at bringe lærerne og lederne sammen i forløbet. Andre ledere beskriver sådanne situationer som en ubehagelig oplevelse af ikke at være klædt på til at understøtte lærernes proces, hvilket her eksemplificeres af to ledere:

*Leder 1: Man vidste ikke, hvad deres opgave var, som de skulle løse. Hvad var det, de kom hjem og rev sig i håret over? "Vi er lidt frustrerede", men vi vidste ikke, hvad de var frustrerede over – for vi vidste ikke, hvad dagsordenen var, og hvad deres opgave gik ud på.*

*Leder 2: Fuldstændig enig. Jeg synes, det var rigtig svært. [...] Så måtte man starte fra Adam og Eva: "Hvad har I oplevet, hvad har I oplevet?" Det føltes fuldstændig idiotisk, at man ikke vidste noget som helst om, hvad der var foregået, og hvad opgaven egentlig gik ud på. Det måtte man famle sig frem til og prøve at finde ud af. Det var ikke en god start. (Lederinterview nr. 1)*

Et perspektiv er, at man som leder var indstillet på at løfte en opgave, og det derfor var uventet og ubehageligt ikke at være klædt på til umiddelbart at gå i gang med den opgave. Lederens oplevelser skal ses i lyset af en forventning om gennem konferencedagene også at blive klædt på til at understøtte den specifikke proces, som lærerne var igennem i forløbet.

### **5.1.2 Overordnede læringsmål uklare og udmøntet forskelligt på workshops**

Det fremhæves i lederinterviewene, at det aldrig blev klart for lederne, hvad der var de overordnede læringsmål for lærernes forløb. Da lederne under interviewet blev præsenteret for de syv læringsmål for forløbet, som UCL har defineret, gav det en rimelig enstemmig respons, som her illustreres af en leder:

*Lige så rart det er for vores kursister at kunne kigge op på tavlen og se, hvad de skal lave i dag, lige så rart er det for alle os andre og vores kollegaer at vide: "Hvad er det, jeg skal med dette?". Det med, at man er afsted sammen, men alligevel hver for sig. Dette her kunne have været grundlaget for rigtig mange samtaler, hvis det var kendt af os alle sammen på forhånd. (Lederinterview nr. 1)*

I lærerinterviewene er det også et centralt perspektiv, at det ikke har været klart, hvad der var de overordnede læringsmål for deres forløb, og det fremgår af lærernes beskrivelser, at der har været store forskelle på vægtningen af de syv læringsmål på de fem fagworkshops. Dette vender vi tilbage til i afsnit 6.2, hvor vi beskriver, at denne forskel er intenderet. I dette afsnit viser vi, at lederne havde en forventning om, at der i højere grad var et fælles fokus på tværs af fagworkshops. Der er blandt lærerne forskellige oplevelser af, hvor klart målene for den enkelte fagworkshop har været lagt frem.

Blandt lederne er det en fremtrædende oplevelse, at der var væsentlige forskelle på fokus og udmeldinger på de forskellige fagworkshops, og at lederne havde svært ved at have føling med, hvad der var mål og midler på den enkelte fagworkshop. En leder siger:

*Det var lidt forskellige retninger [på fagworkshops], og det var uklart for os, hvad målet var. Hvor er det, man vil have de lærere hen? For det var meget forskelligt. Det kunne være rart at vide, apropos målstyring. (Lederinterview nr. 2)*

Eksemplerne i dette og sidste afsnit illustrerer forskellige aspekter af en fremtrædende oplevelse blandt lederne af, at de har manglet et afsæt både for at understøtte den enkelte lærers proces og for at skabe en fælles proces blandt de deltagende lærere. Lederne fik først mellem anden og tredje konference systematisk information om, hvad der blev arbejdet med på hver af de fem fagworkshops. Frem til da havde lederne den information, som de eventuelt fik via deres lærere. Mellem anden og tredje konference fik lederne tilsendt en skriftlig status fra hver fagworkshop, hvor underviseren beskrev, hvad der blev arbejdet med på workshoppen. Det er et centralt perspektiv blandt lederne, at denne information kom for sent til, at de rigtig kunne bruge den. Flere af underviserne giver også udtryk for, at lederne i væsentligt højere grad og tidligere skulle have været informeret om, hvad der foregik på fagworkshops. En af underviserne reflekterer samtidig over, at en kort dialog havde været en mere hensigtsmæssig form:

*Hvis jeg havde haft en halv time med lederne, så kunne man præsentere og sige "det er de her didaktiske tankegange, der ligger bag ved det, jeg laver". Så ville de have vidst, hvad det handlede om. Det, at jeg skal gøre det skriftligt, og de skal læse det. Jeg aner ikke, hvordan det bliver læst. Jeg vidste ikke engang, hvilken form jeg skulle sende det i. Ville de overhovedet forstå, hvad det handlede om? Ville de overhovedet læse det? Jeg ved selv, hvor meget skoleledere får. Det kan godt være, at de siger, at selvfølgelig læste de det, og de forstod også det hele. Ja, men jeg ved ikke, hvordan de har brugt det i samarbejde med deres lærere. (Underviserinterview)*

I lærerinterviewene bliver der peget på, at lederne har haft svært ved at igangsætte og facilitere fælles pædagogisk-didaktiske samtaler på institutionerne, fordi lærernes fagworkshops har haft forskellig fokus. Nogle lærere var derfor fx mest optagede af at synliggøre læringsmål for kursisterne, mens andre var optaget af en didaktisk tilgang, som knyttede sig specifikt til deres fag. I kapitel 4 har vi vist, at et lille flertal på 57 % af lærerne oplever, at de i høj eller nogen grad har fået et stærkere fagligt fællesskab om undervisningsopgaven med kollegaer på deres institution. En lærer beskriver konsekvensen af forskellene på workshops:

*Der kan godt være noget godt i det [forskellige fokus i forskellige fag], men der var bare ikke den der fælles indsats hjemme på skolen. Så arbejdede vi rundt omkring i forskellige grupper. Det kunne have været styrket, hvis vi havde haft et fælles udgangspunkt, da vi kom hjem. (Lærerinterview nr. 1)*

Der er i lærerinterviewene forskellige perspektiver på, om det er positivt eller negativt, at der har været store forskelle på indhold og tilrettelæggelse på de fem fagworkshops. Et perspektiv er, at der er store forskelle på de pædagogisk-didaktiske udfordringer på tværs af fagene, og derfor skal den didaktiske udvikling have et fagdidaktisk afsæt. Et andet perspektiv er, at de centrale pædagogisk-didaktiske problemstillinger går på tværs af fag, og at der derfor skal være mindre fokus på den fagspecifikke udvikling. Der er i lærerinterview eksempler på, at denne erkendelse er vakt gennem deltagelse i den tværfaglige workshop og på institutioner, hvor der er arbejdet tværfagligt med didaktisk udvikling. I forlængelse heraf fremhæves det i interviewene, at flere VUC'er har betydelig geografisk spredning på små afdelinger, hvilket betyder, at ikke alle lærere har en fagkollega på den daglige arbejdsplads. Derfor er det på nogle institutioner en nødvendighed, at man kan samarbejde tværfagligt om didaktisk udvikling.

### **5.1.3 Vigtigt at koble ledere og lærere – men med et ledelsesfrit rum**

I afsnit 4.4.1 har vi beskrevet, hvordan lederne har oplevet det at være afsted sammen med lærerne som givende for samspillet, og hvordan dette bl.a. er sket, ved at positionerne som henholdsvis leder og lærer har været nivelleret. Samtidig er det også et perspektiv blandt lederne, at adskillelsen af ledere og lærere i store dele af konferencetiden og ledernes manglende involvering i fagworkshops har betydet, at der er blevet opretholdt en afstand mellem lærer og leder. I lederinterview fremkom den vurdering, at forløbet derved har forpasset en chance for direkte at understøtte, at lærerne har mod på at åbne deres undervisning op, også for deres leder. Et andet perspektiv blandt lederne er dog, at selvom koblingen er en værdifuld idé, er det vigtigt også at være opmærksom på, at lærerne har et ledelsesfrit rum at lære i. En af underviserne giver udtryk for samme perspektiv og begrundet det:

*I princippet synes jeg, det er godt, at lederne er med. Jeg synes, det er godt, at lederne får fingrene i didaktikken. Så de også kan give sparring til deres medarbejdere, til deres undervisere, og de ved, hvad det handler om. Det eneste, jeg tænker [...], det er, at det også er godt, at der er et frirum til læring. For læring handler jo om, at man – i anførelsestegn – er dum og skal lære noget. Og det kan være vanskeligt at vise over for en leder. (Underviserinterview)*

I lederinterview er der et konkret forslag om, at man kunne have lavet en struktur, hvor lederne skulle komme på et kortere besøg på hver fagworkshop på hver konference, hvor de så kunne få en status på arbejdet i workshoppen og opgaverne hjemme. Dette er også et forslag fra ovenstående underviser.

## 5.2 Processen med hensyn til udvikling af undervisningsforløb

Forløbet er, som tidligere beskrevet, bygget op om en grundtanke, der kan beskrives som en iterativ proces, hvor lærerne får input til udvikling af praksis, konkret udvikler et undervisningsforløb, afprøver undervisningsforløbet, præsenterer forløb og erfaringer fra afprøvningen og får sparring fra underviser/fagkonsulent og andre lærere, som giver grundlag for videreudvikling. Spørgeskemadata viser, at 90 % af lærerne har afprøvet mindst et undervisningsforløb, de har udviklet i relation til forløbet. 45 % af lærerne har afprøvet ét forløb, 30 % har afprøvet to forløb, og 16 % har afprøvet tre eller flere forløb (tabel 21, appendiks A). Vi har ikke data om, hvor mange undervisningsforløb lærerne har udviklet, men ikke afprøvet. Intentionen med forløbets design var, at lærerne skulle afprøve den nye viden og de præsenterede metoder i egen praksis mellem både første og anden konference og anden og tredje konference. Det er derfor bemærkelsesværdigt, at 10 % af lærerne svarer, at de ikke har afprøvet et undervisningsforløb, og 45 % svarer, at de har afprøvet ét undervisningsforløb.

### 5.2.1 Den lave intensitet i forløbet kan have påvirket udviklingsaktiviteten

På alle fagworkshops har der fra underviser og fagkonsulent været ønske om, at lærerne lagde en beskrivelse af deres forløb ind på Google+ mellem konferencerne. Dette har dels skullet give underviser og fagkonsulent mulighed for at give en skriftlig respons på det beskrevne forløb, dels skullet give de andre lærere på fagworkshoppen mulighed for at læse forløbsbeskrivelserne forud for konferencerne. Underviserne har desuden i varierende omfang søgt at understøtte lærernes udviklingsarbejde gennem input på Google+ og ved at søge at initiere diskussioner og vidensdeling blandt lærerne på Google+.

Ingen af underviserne er lykkedes med at få initieret diskussioner og vidensdeling, ud over deling af forløbsbeskrivelser, på Google+. Flere af underviserne på fagworkshops giver udtryk for, at de synes, at det også har været svært at få lærerne til at levere forløbsbeskrivelser, hvilket stemmer overens med ovennævnte resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, idet underviserne har forventet, at der blev afleveret forløbsbeskrivelser både mellem første og anden konference og mellem anden og tredje konference. Der er flere af underviserne, der vurderer, at en medvirkende årsag til, at udviklingsaktiviteten har været mindre end forventet, kan være, at der er gået lang tid, fra en konference var afsluttet, til et forløb skulle leveres, og i løbet af den tid har lærerne mistet fokus på avu-didaktikforløbet, de input, de har modtaget, og den opgave, som de har fået. To undervisere udtrykker det således:

*Jeg tror, der har været for lang tid imellem det til, at det kunne fungere ordentligt. Det kunne være rart, hvis de skulle afvikle det hele på tre måneder, og de skulle have lavet et forløb om måneden og så stå til regnskab for det hele derhøve i november, så tror jeg, det havde været mere intensivt. Jeg forestiller mig, at man sådan kan skubbe det ud og sige "det gør jeg senere, jeg er også ..., lige nu skal vi også gøre noget andet". Hvis man havde strammet det helt vildt op og lagt det inden for en tremåneders periode, så tror jeg, man kunne have fået mere ud af det. Nu tænker jeg, at man som lærer skal grave det frem. (Underviserinterview)*

*Der var for langt imellem, fordi det ikke blev relevant eller ikke indgik i deltagernes undervisning – det lå simpelthen ikke tæt på tænkningen, når der var længe til, at man skulle tilbage igen. Så der var for langt imellem, eller der var for få nedfald [konferencer/mødedage] – det fungerede ikke smadder godt. Og det var ikke dårlig vilje, men der var meget få, der fik lagt de ting op, de blev bedt om. (Underviserinterview)*

I lærerinterviewene er det også et centralt perspektiv, at forløbets konferencedage har været spredt ud over for lang tid, og det er oplevelsen, at det har betydet, at man som lærer, i en travl hverdag, har mistet fokus på forløbet og det tilknyttede udviklingsarbejde. Denne oplevelse stemmer altså overens med underviserens vurdering. I både lærerinterviewene og flere af underviserinterviewene bliver det således fremhævet, at det vil være bedre at lave et mere intensivt forløb. De konkrete bud på, hvor lang tid de tre konferencer og udviklingsarbejdet imellem optimalt set skulle være foregået over, varierer mellem ca. tre og syv måneder. Avu-didaktikforløbet fandt sted over en periode på ti måneder.

Nogle af underviserne peger på, at en resurseffektiv måde at øge intensiteten på kunne have været, at der fra start var lagt onlinemøder eller webinarer ind undervejs i forløbet. På en fagworkshop forsøgte fagkonsulenten undervejs i forløbet at understøtte aktiviteten med et sådant onlinemøde, hvor også underviseren ville deltage. Der var imidlertid ikke opbakning til det fra lærerne. Dette kan dog meget vel hænge sammen med, at det ikke fra start har været planlagt som en del af forløbet, men kom som et ekstratilbud, som et flertal af lærerne ikke oplevede, at de havde tid til at tage imod.

I lærerinterview bliver det desuden fremhævet, at det giver et større udbytte, når konferencer placeres som to sammenhængende dage, da det at være væk fra hverdagen i mere end en dag skaber et andet rum for at komme i dybden og omsætte vidensinput til undervisningsforløb. Det bliver desuden pointeret, at det uformelle sociale samvær blandt lærere og mellem lærere og ledere, som særligt har plads over to sammenhængende dage, er befordrende for den faglige dialog.

Den relativt lave intensitet i forløbet synes altså at have påvirket udviklingsaktiviteten. Samtidig er det også et resultat af evalueringen, at den skriftlige form på forløbsbeskrivelser og barrierer for brug af den elektroniske platform, Google+, er en årsag til, at der tilsyneladende er en uoverensstemmelse mellem, hvor mange lærere der har udviklet forløb, og hvor mange lærere som har delt forløbsbeskrivelser. Dette uddyber vi i afsnit 5.3.

### **5.2.2 Et mindretal har formuleret mål for udvikling af egen praksis**

Det har været en grundidé i forbindelse med tilrettelæggelsen af forløbet, at lærerne skulle formulere et individuelt læringsmål, som kunne støtte deres læring gennem forløbet og være et styringsredskab med hensyn til valg af fokus i forbindelse med udvikling og afprøvning af forløb.

Interviewene med lærere og ledere peger på, at det ikke har været tydeligt nok, at formuleringen af individuelle læringsmål var et væsentligt element i forløbet. Det har ikke været klart for alle, at der skulle formuleres individuelle læringsmål, og det har ikke været klart for alle, hvad formålet med dette var.

En udbredt oplevelse i lederinterviewene er, at man som leder ikke har understøttet lærernes formulering af læringsmål. I interviewene bliver der dog også beskrevet eksempler på, at der har været krav fra ledelsen om, at de lærere, der gerne ville med i forløbet, skulle begrunde det. Andre eksempler beskriver en dialog mellem leder og lærere om, hvad de forventede at få ud af forløbet. Disse former for før-arbejde synes at have understøttet lærernes fokus i forløbet, selvom der ikke er opstillet konkrete mål for den enkeltes udvikling af praksis.

Interviewene med undervisere peger på, at formuleringen af individuelle læringsmål i de fleste tilfælde ikke har været understøttet på fagworkshops. Det er derfor ikke overraskende, at der samlet set er 40 % af lærerne, som svarer, at de ikke har formuleret et individuelt læringsmål (tabel 22, appendiks A). Andelen varierer dog mellem 8 % og 65 % afhængigt af fagworkshop.

Det er et perspektiv i lærerinterviewene, at formuleringen af læringsmål har været en øvelse for øvelsens skyld, hvor det individuelle mål er blevet formuleret tæt på undervisernes rammesætning af forløbets indhold. Det betyder, at målene ikke har været formuleret ud fra et specifikt oplevet behov for udvikling af egen praksis. En lærer beskriver, at han formulerede en masse fine ting, og da han så begyndte at udvikle et undervisningsforløb, kastede han de fine ting over skulderen og fokuserede på et undervisningsforløb, han manglede i sin praksis.

Lærerne har i spørgeskemaundersøgelsen som svar på et åbent spørgsmål beskrevet deres læringsmål. En del af de beskrevne læringsmål er karakteriseret ved at være uspecifikke og ikke en formulering af konkrete mål for udvikling af egen praksis. Eksempler på overordnede mål er "At blive mere skarp på metoderne inden for undervisningen" og "At tilrettelægge en anderledes undervisning". Andre lærere har med deres mål valgt et fokus blandt flere mulige, men ikke identificeret et mere specifikt udviklingsbehov i egen praksis. Eksempler på dette er: "Fokus på målstyret læring og anvende det i undervisningen" og "Anvende mere it i undervisningen".

Men der er også eksempler på læringsmål, som er mere specifikke og målrettet udvikling af undervisningspraksis:

*Mit mål var at blive bedre til at formulere meget specifikke kompetencemål i et sprog, som er let at forstå for mine kursister, og som giver mulighed for, at kursisterne og jeg kan se og måle på tegnene på læring. (Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016)*

*Jeg ville undersøge, hvordan jeg kunne arbejde med stærke sociale aktiviteter som tryghedsskabende element i forhold til at skabe en læringskultur båret af at turde prøve, tale engelsk hele tiden og gøre det funderet i aktiviteter med fysisk bevægelse, stærke sociale krav samt en konfrontation med sig selv - egne styrker og udfordringer. Alt dette i en anerkendende kultur med fokus på muligheder frem for begrænsninger. (Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016)*

Samlet set peger evalueringen på, at det er et lille flertal af lærerne, der har formuleret mål for deres udvikling af praksis, men at de formulerede læringsmål ikke i alle tilfælde har været specifikke nok til at være anvendelige som et godt pejlemærke i forløbet. En årsag til dette synes at være, at formuleringerne af læringsmål i vidt omfang har været overladt til den enkelte lærer.

### **5.2.3 Opgaver og arbejdsgrupper har i flere tilfælde været uklare**

Det har været underviserne på de fem fagworkshops, som har skullet lede lærerne igennem den iterative proces. Ifølge grundtanken har de skullet give lærerne input til udvikling af undervisningspraksis og eventuelt samle op på input, der er blevet givet i plenum. De har også skullet udstikke rammer for udvikling af undervisningsforløb med hensyn til lærernes valg af fokus, forventninger om afprøvning og form og for indhold af beskrivelse af forløb, afprøvning og refleksion over disse skriftligt såvel som mundtligt. Endelig har de skullet opstille rammer for, hvornår lærerne har skullet arbejde med udvikling og afprøvning, herunder tid på konferencerne og deadlines for aflevering af beskrivelser.

I interviewene med lærere er der delte vurderinger af, om rammerne for dette arbejde har været klare. Det er en vurdering i lærerinterviewene, at når rammerne er blevet oplevet som uklare, har konsekvensen været, at en del af konferencetiden er blevet brugt på at opklare forvirring i stedet for på at arbejde med undervisningsforløb. Denne forvirring og uklarhed er blevet båret over i arbejdet med udvikling af undervisningsforløb mellem konferencerne. Det er et perspektiv i lærerinterviewene, at oplevelsen af uklare rammer for arbejdet har mindsket lærernes arbejdsindsats i forløbet. Den modsatte oplevelse af, at opgave og rammer har været klare, kommer også til udtryk i lærerinterview.

### **5.2.4 Forskelle på støtte til udvikling af forløb**

Det er vores indtryk fra lærerinterviewene og interviewene med undervisere, at der har været væsentlige forskelle på, hvor meget støtte til udvikling af forløb lærerne har fået på de enkelte workshops. Omfanget af støtte kommer til udtryk i to forskellige forhold. Det ene forhold handler

om, i hvilken grad underviseren på fagworkshoppen har givet lærerne forudsætninger for at bygge deres udvikling af forløb op omkring helt konkrete metoder og/eller øvelser. Dette vender vi tilbage til i afsnit 6.5.

Det andet forhold handler om, hvor meget tid lærerne har fået til at arbejde med omsætning af input til konkrete forløb under konferencerne, og dermed mens underviser og fagkonsulent har været til rådighed for vejledning og sparring. Det er vores indtryk fra lærerinterviewene, at det er begrænset, hvor meget tid lærerne har fået til udvikling under konferencerne, og denne opgave har derfor i vid udstrækning skullet finde sted mellem konferencerne. Det er en central oplevelse blandt lærerne, at det har været svært at finde tid i hverdagen til denne opgave.

Af både interview og spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at institutionerne har givet lærerne forskellige rammer for at arbejde med udvikling mellem konferencerne. På nogle institutioner har det været en prioriteret opgave, og på andre institutioner har lærerne skullet finde tiden inden for deres almindelige forberedelsestid, hvilket i nogle tilfælde er blevet oplevet som vanskeligt. 60 % af lærerne angiver, at de ikke har fået tid til at indgå i forløbet ud over tiden til at deltage i de fire konferencedage (tabel 23, appendiks A).

### **5.2.5 Begrænset samarbejde på tværs af institutioner**

Det har været en intention med forløbets tilrettelæggelse, at lærerne kunne samarbejde om at udvikle forløb på tværs af institutioner. Denne intention er i varierende grad kommet til udtryk i undervisernes rammesætning af processen, hvor nogle undervisere aktivt har sat lærerne sammen i tværinstitutionelle grupper, mens andre har præsenteret muligheden, men ladet etableringen af grupper være op til lærerne selv.

Det fremgår tydeligt af data fra spørgeskemaundersøgelsen, at det har været svært at realisere ambitionen om tværinstitutionelt samarbejde om udvikling af undervisningsforløb mellem de tre konferencer. På tværs af fag er der 73 % af lærerne, som ikke mellem konferencerne har haft kontakt til og samarbejdet med kollegaer fra andre VUC'er om konkrete undervisningsforløb (tabel 24, appendiks A). Spørgeskemadata tyder dog samtidig på, at rammesætning af og forventninger til tværinstitutionelt samarbejde på den enkelte fagworkshop har haft betydning, da der er store forskelle mellem workshops på, hvor stor en andel der har haft dette samarbejde mellem konferencerne. I lærerinterview er det en udbredt oplevelse, at det har været uklart, i hvilke grupper forløb skulle udvikles.

I interviewene med lærere kommer forskellige oplevelser med at arbejde sammen på tværs af institutioner til udtryk. Nogle lærere har ikke gjort det, men har i stedet udviklet et forløb sammen med en kollega fra eget VUC eller alene. Nogle lærere har forsøgt at få et samarbejde i gang, men har opgivet undervejs, fordi det har været svært at finde frem til en fælles forståelse af opgaven, eller fordi kollegaen på det andet VUC er stoppet i forløbet. Der er også lærere, som har haft den modsatte oplevelse af at have haft et samarbejde på tværs af institutioner, der har fungeret.

I interviewene er der både lærere og ledere, der giver udtryk for, at det er godt at bringe lærerne sammen på tværs af institutioner, men at det kan være svært at etablere et samarbejde om en konkret opgave. En leder peger på, at det også har betydning, at det har været forskelligt, hvilke vilkår lærerne har haft for at arbejde mellem konferencerne, hvor engagerede de er, og om der er kemi mellem de lærere, der bliver sat sammen. Et perspektiv i interviewene er, at det er sværere at holde hinanden fast på at løse en opgave, når man ikke mødes fysisk.

### **5.2.6 Varieret udbytte af deltagerpræsentationer**

En betydelig del af tiden på fagworkshops på anden og tredje conference har været brugt til, at lærerne har præsenteret de undervisningsforløb, de har udviklet, og/eller erfaringer med afprøvning af forløb for hinanden. Det har været forskelle mellem fagworkshops på, hvor meget tid der er blevet brugt på præsentationer i hhv. plenum og grupper.

På tværs af fag viser spørgeskemadata, at 71 % af lærerne oplever, at andre læreres præsentationer har været vigtige eller meget vigtige for deres udvikling af undervisningspraksis i deres fag, jf. tabel 10, s. 38.

I lærerinterview udtrykkes der forskellige oplevelser af denne tilrettelæggelsesform, hvor man som deltager bruger en del af workshoptiden på at høre andre læreres præsentationer.

På den ene side er det en oplevelse, at det er inspirerende at se, hvad andre laver, og at man som lærer har fået meget ud af den vidensdeling, som knytter sig bl.a. til præsentationer af forløb. Ud over helt konkret inspiration til egen undervisning er der også lærere, der fortæller, at det at høre, at andre lærere kan få en given undervisningsmetode eller øvelse til at virke, giver dem mod til at kaste sig ud i at prøve ting, som de tidligere ikke troede på, kunne lykkes for dem.

På den anden side er det en oplevelse, at man, selvom man sætter pris på vidensdelingen, synes, at det kan tage uforholdsmæssigt meget tid at komme igennem alle præsentationerne. Det er også en oplevelse, at der har været betydelige forskelle i kvaliteten af præsentationerne. En lærer beskriver de oplæg, som i mindre grad gav et udbytte, således:

*[...] der var mange af de her oplæg, der var lidt fluffy: "Og så gjorde vi sådan, og det var rigtig sjovt, og så spiste vi frokost." Der var meget af det, hvor jeg ikke forstod, hvad de egentlig havde lavet. (Lærerinterview nr. 2)*

Det bliver fremhævet, at de bedste præsentationer også præsenterer gode såvel som mindre gode erfaringer med afprøvning, som så kan bruges som afsæt for fælles refleksion blandt lærerne på workshopen.

Lærere fra en bestemt fagworkshop fortæller, at præsentationerne på deres workshop var meget fokuserede, fordi alle lærere havde arbejdet med de samme principper og øvelser. Derfor tog den enkelte præsentation ganske kort tid, hvorefter der var skabt et fælles afsæt for refleksion på et mere generisk plan over de anvendte principper og øvelser. Dette viser, at der kan være fordele ved en fælles og tydelig ramme, som lærerne skal udvikle undervisningsforløb inden for, da det skaber andre muligheder for et fælles fokus i forbindelse med præsentationer og sparring.

Evalueringen peger således på, at det i forbindelse med tilrettelæggelsen og ledelsen af processen er vigtigt at vejlede lærerne, så præsentationer får et fælles fokus og giver brugbar indsigt i, hvad der er afprøvet, og mulighed for fælles refleksion over erfaringer med afprøvning.

### **5.2.7 Store forskelle på, hvem der har fået sparring og hvordan**

På fagworkshops har lærerne i varierende omfang og i forskellige former fået sparring på de forløb, de har udviklet og afprøvet. Af de fire fagworkshops er der to fagworkshops, hvor spørgeskemaundersøgelsen viser, at alle lærere oplever at have fået sparring fra både underviser/fagkonsulent og andre lærere. På de to andre workshops er det hhv. 31 % og 9 % af de lærere, der har udviklet og afprøvet et undervisningsforløb, som ikke oplever, at de har fået sparring på deres undervisningsforløb fra underviser/fagkonsulent, og samme andele oplever, at de ikke har fået sparring fra andre lærere. Vi har ikke data, der viser, hvor mange af de lærere, der ikke oplever at have fået sparring, som har delt deres forløbsbeskrivelse på Google+, men da en del af sparringsaktiviteten på nogle workshops er foregået på Google+, kan dette være en medvirkende årsag.

På en fagworkshop har sparringsprocessen fungeret således, at lærerne har præsenteret deres forløb og fået sparring fra andre lærere i responsgrupper. I den tid, der er blevet brugt på dette, har underviseren og fagkonsulenten gået rundt mellem grupperne og spurgt ind til forløb, men de har ikke systematisk forholdt sig til alle udviklede forløb. Underviseren og fagkonsulenten har desuden udvalgt eksemplariske forløb, som er blevet gennemgået i plenum. En lærer på denne fagworkshop problematiserer denne fremgangsmåde:

*Jeg stiller spørgsmålstegn ved, hvordan det udvikler dem, som har brugt meget tid på at lave noget, og det er ikke deres forløb, der bliver gennemgået. [...] Man kunne også godt*



*tænke det lidt i forhold til motivation. Der er nogle lærere, der har valgt at gøre noget andet, og de mener også, at det er rigtigt, det, de gør, men de får ikke noget feedback. (Lærerinterview nr. 2)*

Problematikseringen af at have løst den opgave, som underviser og fagkonsulent har stillet, men ikke at få sparring på det, genfindes i forbindelse med en anden fagworkshop. Her har der ikke været en systematik i, hvem der har fået særligt meget sparring fra underviser/fagkonsulent, men en lærer har oplevet, at der aldrig blev tid til, at hun fremlagde den forberedte præsentation af sit forløb, og er frustreret over dette. En anden lærer fra samme fagworkshop har præsenteret, men udtrykker skuffelse over ikke at få ret meget sparring fra underviser/fagkonsulent på den løste opgave. Hvad angår begge workshops, er lærernes oplevelse af, at der ikke systematisk er blevet givet sparring til alle, der har udviklet forløb, genkendelig i underviserens fremstilling af processen. Med hensyn til at udvælge eksemplariske forløb fortæller en underviser, at tanken har været, at det skulle give de andre lærere inspiration og mulighed for selv at foretage en pejling på kvaliteten af det, de selv havde lavet. Samtidig giver underviseren også udtryk for, at præsentationen af de eksemplariske forløb måske ikke har kunnet flytte de andre læreres grundlæggende syn på de anvendte metoder:

*Nogle er blevet bekræftet, og nogle kan godt se, at det [deres eget forløb] måske ikke hang helt sammen. Jeg tror, nogle har fået lyst, og nogle har tænkt, at hvis det skal være så besværligt – jeg tror, hvis man er blevet bekræftet i den fordom, man er kommet med, [...] om man ville det eller ej, eller kunne det eller ej, om det var nemt eller ej [...]. (Underviserinterview)*

På en tredje fagworkshop har underviseren og fagkonsulenten lagt stor vægt på, at alle lærere fik præsenteret deres forløb og fik sparring på det. Underviseren konstaterer, at det er tidskrævende, selvom noget af processen foregår i grupper, fordi en god proces kræver, at der er både tid til præsentation, tid til sparring fra andre lærere, som ofte har karakter af meget konkrete forslag, og tid til, at underviseren og fagkonsulent hævder præsentationen og sparring op til nogle mere generelle fagdidaktiske overvejelser. Underviseren fortæller, at det har været en udfordring inden for den tidsramme, der har været for fagworkshoppen, men argumenterer samtidig for, at det er helt nødvendigt at bruge denne tid:

*Jamen, det er et grundprincip, at hvis man som deltager har lavet noget, så skal det høres og vises. [...] at præsentere de bedste, det er læringsmæssigt noget møg for dem, der så ikke er de bedste. Men det er sådan helt generelt, det vil jeg aldrig gøre. For præsentationen handler jo om rollemodeller, men det handler også om at få lov til at sige og reflektere over, hvad man har gjort, og få tilbagemeldinger på det, og den læring skal der jo være for alle deltagere. (Underviserinterview)*

Der er altså væsentligt forskellige perspektiver blandt underviserne på, hvor meget tid der skal prioriteres til præsentationer af og sparring på forløb, og hvilken læring forskellige modeller for dette giver.

### **5.2.8 En del har fået begrænset udbytte af sparring**

Spørgeskemadata peger på, at den sparring på udviklede undervisningsforløb, som lærerne har fået fra underviser/fagkonsulent og fra andre lærere, i en del tilfælde ikke har haft en karakter, som har givet et væsentligt læringsudbytte.

42 % af lærerne svarer, at de i mindre grad eller slet ikke har fået et læringsudbytte af den sparring, de har fået på deres undervisningsforløb fra underviser/fagkonsulent. 40 % svarer, at de i mindre grad eller slet ikke har fået et læringsudbytte af sparring på deres undervisningsforløb fra andre lærere, jf. tabel 11, s. 40. Vi har ikke data, der viser, i hvilken grad der er sammenhæng mellem oplevelsen af sparring, og om der er delt forløbsbeskrivelse på Google+, som har været afsat for sparringsaktiviteten på nogle workshops.

Lærerinterviewene peger på, at det har betydning for læringsudbyttet, om sparringen fra såvel underviser/fagkonsulent som andre lærere er fokuseret og peger på udviklingsmuligheder. En lærer beskriver, hvordan responsen fra andre lærere har været ren ros, og hvordan responsen fra underviseren ikke har været systematisk og dybdegående:

*Den respons, jeg fik [i grupper med andre lærere], var meget en klappen-på-ryggen-respons, så det var sådan lidt ligegyldigt. Underviseren havde sådan en samlet runde, hvor han hurtigt lige trak et par stykker ud og gav nogle eksempler på, hvad han lige syntes om det. (Lærerinterview nr. 1)*

Det er en genkendelig oplevelse i lærerinterview, at der har været tendens til, at responsen fra andre lærere har været karakteriseret ved at være bifaldende kommentarer. Der er imidlertid også lærere, som oplever, at denne form for respons er opmuntrende og styrker deres lyst til at udvikle og afprøve nye undervisningsforløb. Ud over de allerede beskrevne problemstillinger med hensyn til at prioritere tid til systematisk sparring på workshops, som naturligvis i sig selv kan have en betydning for udbyttet, peger nogle af underviserne i lighed med ovenstående på, at en anden problemstilling handler om, at der med så kort et forløb ikke er mulighed for at opbygge et trygt rum for sparring blandt lærerne, der gør mere end at anerkende. En underviser vurderer processen blandt lærerne således:

*[...] man kan sige, at det bliver mere konkret feedback eller konkrete spørgsmål. Og så bliver det, det kan man også sige, hvordan giver man feedback? Og det kan man sige, det havde vi egentlig ikke arbejdet med. Så hvordan giver man kollegial feedback? Det kunne godt være et element i kurset, men de gav konkret feedback, og så er de jo meget omhyggelige og søde til at sige "det er vel nok spændende". Så det bliver mere sådan generelt positivt, sådan måske nogle enkelte spørgsmål. Hvor fagkonsulenten og jeg har mere mulighed for, også relationelt, at gå til stålet – det er svært som kollega. (Underviserinterview)*

Denne underviser giver altså udtryk for at have oplevet, at det som underviser og fagkonsulent er muligt at stille mere udfordrende spørgsmål om det præsenterede.

### 5.3 En elektronisk platform kræver facilitering af form og aktivitet

Som en del af forløbet blev der etableret en elektronisk platform på Google+, som skulle fungere som forum for sparring og vidensdeling mellem de tre konferencer.

Lærerne blev oprettet som brugere på platformen enten forud for eller under første konference. På første konference var der i plenum en halv times introduktion til platformen. Under både første og anden konference var der en markant efterspørgsel efter support til Google+.

59 % af lærerne vurderer, at Google+ i mindre grad eller slet ikke har været velegnet til at facilitere vidensdeling og sparring mellem konferencerne, jf. tabel 12.

**Tabel 12**  
**Vurdering af Google+ som redskab til vidensdeling og sparring**

**I hvilken grad har Google+ været velegnet til at facilitere vidensdeling og sparring mellem konferencerne?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
	10 %	31 %	39 %	20 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.*

I interviewene med lærere og ledere er det en udbredt oplevelse, at Google+ ikke har fungeret særligt godt til kommunikation mellem konferencerne. Det har haft en betydning for, at det har været svært for lærerne at få klarhed over opgaver og samarbejdspartnere og at løse opgaver sammen, hvilket en af lederne gør opmærksom på:

*Kommunikationen efterfølgende fungerede ikke inde på Google+. Det gjorde, at de spinkle tråde, der var hist og pist, de døde, fordi det ikke virkede.* (Lederinterview nr. 1)

På Google+ kan man se spor af det, som lederen ovenfor beskriver. Der er flere lærere, som spørger om, hvilken gruppe de er i, hvornår de skal lave noget, og hvad de skal lave. I nogle tilfælde svarer underviser/fagkonsulent, mens der andre gange ikke kommer svar. Der er fx en lærer, der efter første konference spørger om, hvilken gruppe hun er i, men da ingen svarer, vælger hun at arbejde alene. Desuden har mange lærere haft svært ved at bruge Google+ som forum for samarbejde om udvikling af undervisningsforløb, hvilket vi uddyber senere i dette afsnit. En del har opgivet at forsøge, og andre oplever, at den mappe, hvori deres samarbejde foregår, bliver flyttet eller forsvinder. I en af faggrupperne kan man således se, at en underviser skriver: "Nu ser det ud til, at HELE vores mappe er FORSVUNDET".

I interviewene med lærere og ledere er der flere centrale perspektiver på, hvorfor Google+ ikke har fungeret bedre. Perspektiverne knytter sig til forskellige aspekter af at bruge en elektronisk platform.

Et perspektiv er, at det tager tid til at lære, hvordan man bruger platformen, men at denne tid ikke har været afsat i forløbet:

*Vi blev i hvert fald mødt med en forventning om, at man bare kunne det der Google+. Det var noget, alle brugte. [...] Vi skal først til at lære den her platform at kende. Det var der ikke tid til.* (Lærerinterview nr. 1)

Dette har betydet, at der er lærere, som hurtigt opgav at bruge platformen. På Google+ kan man se, at en anden konsekvens har været, at nogle lærere ikke har forstået opbygningen og derfor fx lægger indlæg i forkerte områder.

Oplevelsen af, at der ikke har været tid til at blive fortrolig med brugen af Google+, skal ses i forlængelse af, at der er en udbredt oplevelse af, at Google+ er svært at bruge. Denne oplevelse har en leder denne konklusion på:

*Vi har en vigtig pointe i det med, at det bare skal fungere. Når hverdagen er, som den er, og man har så lidt tid. Dette med at sidde og bøvle med sådan noget it, jeg kan komme helt op i det røde felt over det. Så gider jeg bare ikke. Hvis det var enormt nemt at gå ind og skrive noget, så ville jeg få det gjort. Det handler rigtig meget om tilgængelighed.* (Lederinterview nr. 1)

Det er et centralt perspektiv, at det har været besværligt at bruge Google+, og det er en oplevelse, at dette bl.a. hænger sammen med en utilstrækkelig styring af platformen. Det har betydet, at området, hvor der skulle uploades beskrivelser af undervisningsforløb og respons, har været vanskeligt at navigere i, fordi lærerne har kunnet omdøbe, flytte og fjerne både egne og andres mapper. En lærer beskriver det som "et stort kaos" (lærerinterview nr. 1).

En anden forklaring er, at Google+ er endnu en platform, som man dels skal lære at anvende, dels aktivt skal ind på for at holde sig opdateret:

*Jeg tror også, at vi mister noget ved at putte endnu en platform ind, hvis den ikke har forbindelse til vores egen platform. Der skal være en form for forbindelse mellem dem, tænker jeg. Jeg har i hvert fald modvilje mod endnu en platform, fordi vi på VUC i forvejen har én til fravær, én til interne meddelelser og én til sin egen mail. Og Fronter. Det er tre-fire steder.* (Lærerinterview nr. 1)

På trods af de mange udfordringer ved at bruge Google+ fremgår det også af spørgeskemaundersøgelsen, at der er 41 % af lærerne, som i høj eller nogen grad vurderer, at Google+ har været velegnet til sparring og vidensdeling mellem konferencerne, jf. tabel 12. Tallet dækker over store forskelle på tværs af fagworkshops, således at der på en fagworkshop er 56 % af lærerne, som er overvejende tilfredse, mens det på en anden fagworkshop er 15 %. Disse store forskelle

peger på, at underviser/fagkonsulent har haft en væsentlig rolle med hensyn til at klæde lærerne på til at bruge Google+ og skabe aktivitet på platformen.

### 5.3.1 Skriftlig deling af forløb har begrænsninger

I interviewene med lærere og ledere fremhæves udbyttet af at kunne læse og bruge andre læreres forløbsbeskrivelser mellem konferencerne. Når lærerne og lederne i interviewene forholder sig til Google+, er det som platform for deling snarere end som et dialogisk forum for sparring, fordi det hovedsageligt har været den funktion, platformen har udfyldt i det aktuelle forløb. Dette er også et perspektiv i underviserinterviewene.

Der er delte meninger om værdien af at dele forløbsbeskrivelser i en skriftlig form med begrænset eller ingen dialog. Det er et perspektiv blandt lederne, at det er tidskrævende skriftligt at beskrive et forløb så udførligt og reflekteret, at det faktisk vellykket kan omsættes af en anden lærer. Et andet perspektiv, som findes blandt både ledere og lærere, og som også beskrives i underviserinterviewene, er, at det kan opleves som sårbart at dele sit arbejde med andre. I lærerinterviewene er der et eksempel på lettelse over ikke at have lagt sit såkaldt almindelige undervisningsforløb op, fordi det ingenting var i sammenligning med det ekstraordinære forløb, som en fagkollega lagde op.

Blandt underviserne er det en vurdering, at det, at de udviklede forløb har skullet beskrives skriftligt, har været et valg, som har givet nogle begrænsninger for lærergruppen, hvilket to undervisere beskriver:

*Det med, at de skulle levere [forløbsbeskrivelser] til hinanden, og at man også sagde, at de skulle gå ind i en skriftlig kultur. Det var de ikke klar til. [...] Jeg tror, at det, der slår os lidt i stykker, er, at man går ind i en skriftlig kultur, hvor vi er meget mere vant til en mundtlig kultur. Havde man mødtes hver onsdag på en onlineplatform, så havde man været der. Jeg tror bare, at det ville have givet mere. (Underviserinterview)*

*Folk får ikke læst forløb. De vil gerne se et forløb, men det der med at læse og forstå det, og folk skriver forløb på forskellige måder, det er faktisk en meget svær genre både at læse og at skrive i. [...] og så er det noget med, hvordan skriver man om et forløb? Hvad skriver man? Nogle skriver, så man tænker "det kan jeg lige forstå og bruge", og andre skriver, så man tænker "gad vide, hvad der egentlig foregik?". Det er en meget svær genre, ikke? Medmindre man har prøvet at skrive lærebøger, ellers har man jo faktisk ikke noget erfaring med det. For så skriver man undervisningsplaner til sig selv, og det er en anden genre. Og det er svært at dele. (Underviserinterview)*

Det bliver her vurderet, at den skriftlige form har været en barriere for at skabe aktivitet på Google+, og at det er meget svært at lave forløbsbeskrivelser, der er brugbare for andre.

### 5.3.2 Der er ønske om øget elektronisk deling på tværs af institutioner

Samtidig er der blandt både lærere og ledere en oplevelse af, at det ville være givende for udvikling af praksis, hvis lærerne – uafhængigt af en anden aktivitet som dette forløb – i væsentligt højere grad delte idéer og materiale på tværs af institutioner:

*[Fordi der ikke bliver delt], vil der hele tiden sidde en masse og arbejde på det samme niveau med den samme udfordring. Vi fortæller ikke, at vi nu har fundet ud af, at vi skal tage lyserøde tylskørter på, så hjælper det. Det får vi aldrig at vide. (Lederinterview nr. 2)*

*Hvis vi bliver gode til at bruge de elektroniske platforme, så hold da op. Det er lærernes redning. (Lærerinterview nr. 1)*

I underviserinterviewene er det en pointe, at lærerne i forløb som avu-didaktikforløbet også med fordel kan blive introduceret til andre former for deling af undervisningspraksis end skriftlige forløbsbeskrivelser. En underviser argumenterer for dette:

*Jeg synes måske godt, man kunne have været en anelse mere innovative i forhold til de former der blev arbejdet med. Der er lærergrupper, der er begyndt at arbejde med at optage og uploade videoer fra deres undervisning. Og jeg synes, det virker en lille smule old-nordisk, at de skal skrive så meget. At hvis man i stedet for kunne uploade et-tre minutters video af et aspekt i undervisningen. Det tror jeg altså, kunne give noget mere. Så jeg tror, det er noget med formerne også. (Underviserinterview)*

# 6 Vurderinger af forløbets indhold

I dette kapitel viser vi, hvordan lærere og ledere har oplevet forløbets indhold. Vi ser nærmere på, hvornår forløbets vidensinput har formået at udfordre lærerne fagligt. Og vi evaluerer, i hvilket omfang lærerne har oplevet forløbets vidensinput som relevante, og hvilket fagligt indhold der særligt bidrager til omsætningen af viden til en ændret undervisningspraksis.

## 6.1 Overvejende tilfredshed med det faglige indhold

Det faglige indhold i avu-didaktikforløbet har, som beskrevet i det indledende kapitel, bestået af oplæg i plenum samt oplæg og faciliteret dialog på fagworkshops. Den del af det faglige indhold, som er udgjort af præsentationer af undervisningsforløb samt sparring med underviser/fagkonsulent samt sparring og vidensdeling med andre lærere, har vi valgt at behandle i kapitel 5 i relation til forløbets tilrettelæggelse.

Det er hovedindtrykket fra interviewene med såvel lærere som ledere, at plenumoplæggene om målstyring, aktionslæring og motivation har været inspirerende for de pædagogisk-didaktiske diskussioner på institutionerne, og at alle tre oplæg har formået at begejstre nogle lærere med nye indsigter. På den anden side er der betydelig utilfredshed med oplægget om it, en utilfredshed, der er kendetegnet ved en oplevelse af, at oplægget hovedsageligt berørte, hvilke værktøjer der kan bruges, men ikke hvordan. Der er delte vurderinger af oplægget om transfer. Et perspektiv er, at det var godt at få fokus på forløbets efterfase. Et andet perspektiv er, at oplægget italesætter det selvfølgelig uden tilstrækkeligt fokus på barrierer for implementering. Divergensen i vurderingerne kan hænge sammen med forskelle i institutionernes kapacitet og fokus i forhold til implementering og forankring.

Selvom der er tilfredshed med flertallet af plenumoplæg, fylder plenumoplæg kun lidt i lærernes samlede indtryk af forløbets indhold. Dette synes at hænge sammen med, at den konkrete udvikling af praksis er rammesat på fagworkshops, og at der på de fleste fagworkshops har været en begrænset kobling til plenumoplæg. I afsnit 6.2 viser vi, at lærernes oplevelse af forløbets fokus på kompetenceområder varierer på tværs af fagworkshops.

På første konference blev scenen for forløbet sat på de enkelte workshops, og lærerne fik et indtryk af det faglige fokus på workshoppen. Samlet set er det 77 % af lærerne, som angiver, at de i høj grad eller nogen grad var tilfredse med det faglige indhold i fagworkshoppen på første konference, jf. tabel 13. Andelen, der i høj grad var tilfredse, varierer mellem 17 % og 57 % afhængigt af fagworkshop.

**Tabel 13**  
**Tilfredshed med det faglige indhold i workshops på hver af konferencerne**

**I hvilken grad var du tilfreds med det faglige indhold i [fag]workshop på ...**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
... første konference? (n = 70)	37 %	40 %	17 %	6 %	100 %

*Fortsættes næste side ...*

... fortsat fra forrige side

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
... anden konference? (n = 60)	20 %	35 %	22 %	23 %	100 %
... tredje konference? (n = 48)	33 %	40 %	17 %	10 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.

Note: Kun lærere, der deltog i konferencen, indgår i beregningen af andele.

Det er på den anden side 23 % af lærerne, som i mindre grad eller slet ikke var tilfredse med det faglige indhold på første konference, jf. tabel 13. Denne andel varierer mellem 9 % og 33 % afhængigt af fagworkshop.

Vurderingen af det faglige indhold i workshops har samlet set sit lavpunkt i vurderingen af anden konference, som 45 % af lærerne i mindre grad eller slet ikke var tilfredse med. Kun en fagworkshop adskiller sig fra dette mønster. Der er store forskelle på tilfredsheden afhængigt af fagworkshops. På to fagworkshops var der hhv. 47 % og 50 % af lærerne, som slet ikke var tilfredse med det faglige indhold i fagworkshoppen på anden konference. Den udbredte utilfredshed kan have været en medvirkende årsag til, at der samlet set var 32 % af lærerne, der ikke deltog i tredje konference. Interviewene med lærere og ledere peger, som tidligere nævnt, på, at en del af dette frafald skyldes, at tredje konference var placeret i eksamensperioden. Samtidig er der i interviewene også eksempler på, at lærere fravalgte deltagelse i tredje konference pga. utilfredshed med forløbet.

Vurderingen af det faglige indhold i workshops på tredje konference er på niveau med tilfredsheden med første konference, jf. tabel 13.

## 6.2 Væsentlige forskelle på fokus på workshops

De syv læringsmål for forløbet er defineret af UCL som rammen for forløbets indhold. Samtidig har udgangspunktet for fagkonsulenternes og undervisernes arbejde med den enkelte fagworkshop været, at vægtningen af disse syv læringsmål skulle afgøres af deres vurdering af, hvad der var vigtigst for at udvikle lærernes fagdidaktiske kompetencer og dermed deres undervisningspraksis. Et resultat af evalueringen er, at der har været væsentlige forskelle mellem prioriteringen af dette indhold på de fem workshops. Dels fordi arbejdet med at omsætte de overordnede læringsmål afhænger af det konkrete fag og derfor kommer til udtryk på forskellige måder. Dels fordi fagkonsulent/underviser fra hver fagworkshop har vægtet de syv læringsmål forskelligt, så der har været forskelle på i hvilken grad fx anvendelsen af it eller evalueringen af kursisternes læring har været et tema på fagworkshoppen. Selvom dette er i overensstemmelse med udgangspunktet for udformningen af den enkelte fagworkshop, har det betydet, at ledere og lærere oplever, at det var svært at tale på tværs af fag pga. disse forskelle, som vi har vist i kapitel 5.

Der er i interview med undervisere givet eksempler på, hvordan definitionen af fagworkshoppens indhold er sket i en proces, hvor underviser og fagkonsulent sammen har læst og fortolket fagets didaktiske principper, som de er beskrevet i læreplanerne. Der er et eksempel på, at fagkonsulenten har haft en klar forestilling om, hvor fokus skulle være, begrundet i en viden om, hvad lærerne allerede arbejdede med, og hvad der i højere grad udgjorde en ny tilgang. I andre eksempler har underviseren budt ind med forslag til indhold, som skulle styrke lærernes kompetencer til at omsætte de didaktiske principper i deres undervisningspraksis. I alle tilfælde oplever underviserne, at samarbejdet med fagkonsulenten om at definere workshoppens indhold har været givende og har betydet, at indholdet er blevet defineret ud fra både underviserens fagdidaktiske ekspertise og fagkonsulentens viden om intentionerne med bekendtgørelsen og avu-lærernes undervisningspraksis.

Der er flere af de fem undervisere, som mener, at de ikke er blevet præsenteret for de syv læringsmål for forløbet, og disse mål har således ikke været et fælles styringsredskab. Når underviserne bliver præsenteret for læringsmålene, vurderer de dog, at målene i større eller mindre udstrækning har været berørt på deres fagworkshop. Alle undervisere oplever, at målstyret undervisning og de didaktiske principper har været eksplicitte temaer på deres fagworkshop, mens der er forskel på undervisernes vurdering af, om de øvrige mål er blevet italesat som eksplicitte temaer på workshoppen eller har været et mere indirekte tema. Et indirekte tema kan fx være, at de didaktiske principper omsættes til forskellige arbejdsformer, og dermed er varierede arbejdsformer et indirekte tema, men der er ikke givet et input eller stillet en opgave, som direkte har handlet om variation af arbejdsformer. En af de undervisere, der vurderer, at fagworkshoppen har berørt alle syv mål, mener, at udtrykket "at have været rundt om" er sigende for arbejdet med bredden i indholdet. Flere af underviserne giver udtryk for, at de ikke mener, at det har været muligt at arbejde tilstrækkeligt med alle mål inden for den givne ramme. En oplevelse blandt underviserne er, at det ikke var muligt at nå i dybden med flere af de væsentlige mål som evaluering og differentiering, fordi det at operationalisere læringsmål var en stor hurdle for lærerne, som det tog tid at komme over. En underviser giver udtryk for, at det er ærgerligt, fordi de opstillede mål hænger sammen i en god undervisningspraksis, og beskriver dette:

*Men det er bare ærgerligt, for det er jo flip-coin, det der, når man kan sige, at hvis man ikke arbejder integreret med at sige, at vi arbejder med læringsmål, det kan vi jo ikke gøre ud af det blå. Der er en mening i det, og der er en mening i forhold til slutbrugeren, der er kursisterne. De skal have nogle mål, men de skal også vide, hvad de får ud af dem, om de når målene. Ellers kan det være lige meget. Så det der med mål og evalueringer og vurderinger, det er to helt tæt sammensmeltede forhold, som man ikke kan skille ad, kan man sige. Og lige sådan kan man sige, at man heller ikke bare kan sætte mål op i det blå, man er nødt til at sige "de der mål, hvordan forholder de sig i grunden til mine kursisters kompetencer?" Det skal jo være bygget på de kompetencer, kursisterne træder ind i rummet med, for ellers kan det jo være lige meget, altså til det givne forløb. (Underviserinterview)*

Lærernes vurdering i spørgeskemaundersøgelsen af, hvilke kompetenceområder forløbet var rettet mod, afspejler variationen i prioriteringen af forløbets læringsmål mellem de enkelte workshops. Der er en fagworkshop, hvor et stort flertal af lærerne oplever, at forløbet har været rettet mod alle læringsmål. I de andre workshops viser lærernes vurderinger, at de har oplevet, at nogle kompetenceområder har været mere i fokus end andre, hvilket er en vurdering, der også fremgår af lærerinterviewene. Samlet set er det på tværs af workshops lærernes vurdering, at der har været mest fokus på de didaktiske principper og målstyret undervisning og mindst fokus på it i undervisningen og løbende evaluering af kursisternes læring.

## 6.3 Det vigtige match mellem indhold og oplevet virkelighed

I lærerinterview er et fremtrædende tema matchet mellem forløbets indhold og lærernes oplevelse af deres virkelighed. Temaet kommer også frem i lederinterview. Der kan identificeres tre centrale aspekter af dette tema. Alle tre aspekter handler grundlæggende om, hvorvidt lærerne oplever, at indholdet af forløbet er meningsfuldt i forhold til de pædagogiske udfordringer, de oplever i deres praksis.

### 6.3.1 Arbejdet på avu er anderledes end arbejdet i folkeskolen

Det første aspekt handler om forståelse af det særlige ved en avu-kontekst. Det er en vurdering i lærerinterview, at indholdet af avu-didaktikforløbet i det store billede i for høj grad har været præget af, at oplægsholdere og undervisere havde folkeskolen som referenceramme. Der er i forlængelse heraf en oplevelse af, at nogle oplæg i plenum og fra undervisere på nogle workshops har haft som udgangspunkt, at det var muligt umiddelbart at overføre mellem en folkeskolekontekst og en avu-kontekst. En leder opsummerer lærernes oplevelse sådan:



*Der var nogle, der syntes, at der blev taget et afsæt i folkeskolen. De sad og tænkte "der må snart komme nogen, der henter noget fra voksenverdenen. Det er ikke der [i folkeskolen], vi er, vi er et andet sted. Vi sidder med nogle andre udfordringer." (Lederinterview nr. 2)*

Lederen pointerer, at der er nogle andre udfordringer på avu, som ikke indfanges af et oplæg om problemstillinger og tilgange i folkeskolen. Samtidig fremhæves det, at det er godt med inspiration fra andre sektorer, men at det så netop skal være som et element og ikke som den dominerende kilde til viden. En anden pointe i lederinterview er, at mange af de deltagende lærere har erfaring med at arbejde med målstyret undervisning i folkeskolen, og at deres behov derfor handler om at få sat målstyring ind i en avu-kontekst. Denne pointe kan suppleres med en vurdering blandt underviserne af, at lærere, der er uddannet inden for de sidste ca. ti år, i høj grad har haft målstyring som et tema i deres uddannelse. Selvom de yngste lærere i aldersgruppen 25-34 år kun udgør 11 % af de deltagende lærere, var der, som vi viste i kapitel 3, 56 % af lærerne, der havde 0-3 års erfaring inden for deres fag. Kapitlet om deltagerprofil underbygger altså, at en del af de deltagende lærere formentlig har undervist i folkeskolen, inden de startede med at undervise på avu.

Som vi viser i afsnit 6.4.1, er en anden vurdering blandt underviserne dog, at mange af lærerne ved forløbets start var ret langt fra at kunne undervise målstyret.

I lærerinterview bliver der udtrykt skuffelse over, at man som oplægsholder ikke engang er så bevidst om forskellene mellem folkeskole og avu, at man sætter sig ind i dem. En lærer siger:

*[...] noget af det første, jeg får præsenteret, er formålet for 9. klasse i folkeskolen. [...] Der har jeg levet for længe til, at jeg synes, det er i orden. Selvom jeg ikke har været i branchen længe, så tænker jeg, at han må da kunne gå ind på en hjemmeside og finde – det er da det, jeg har gjort – hvad man skal kunne. Det synes jeg, var ærgerligt. (Lærerinterview nr. 2)*

Der er blandt lærere og ledere en oplevelse af, at man godt kan uddrage brugbar viden af et godt oplæg, der tager afsæt i en folkeskolekontekst, men at udbyttet er mindre end af et oplæg, som er direkte relevant for en avu-kontekst. Det kommer også til udtryk, ved at det plenumoplæg, som havde en VUC-kontekst som afsæt, bliver fremhævet af både lærere og ledere som særligt inspirerende og anvendeligt. En oplevelse blandt underviserne er, at det havde stor betydning for lærerne, om oplæg var nært relaterede til deres kontekst:

*Man har ikke skullet så langt væk fra deres virkelighed, før de ligesom afviser det: "Det gider vi ikke høre på." (Underviserinterview)*

Et flertal af underviserne på fagworkshops giver udtryk for, at de i udgangspunktet havde et begrænset eller intet kendskab til VUC-området. Alle undervisere har erfaring med efteruddannelse af lærere fra andre områder, de fleste af dem gennem mange år. Et perspektiv blandt underviserne er, at den præsenterede tilgang til at undervise i faget er anvendelig, uanset hvilken kontekst man underviser i, selvom der er forskel på rammerne. Det er derfor vurderingen, at områdekendskab ikke har afgørende betydning. Et andet perspektiv blandt underviserne er i modsætning til dette, nemlig at det er af afgørende betydning, at man som underviser har indsigt i de konkrete rammer, som lærerne arbejder under, og i, hvilke udfordringer de oplever, at de har. I forlængelse af dette perspektiv er det en vurdering, at forløbet ville være lykkedes bedre, hvis underviserne havde haft en større forhåndsviden om lærerne og den kontekst, de arbejder i. Et konkret forslag fra underviserinterviewene er, at man i forbindelse med fremtidige forløb skal være opmærksom på på forhånd at gå i dialog om lærernes kontekst og udfordringer i denne. Dette kan ske gennem kontakt til lærerne eller gennem kontakt til lederne. Det er en vurdering, at det har stor betydning, at man som underviser går i dialog med lærerne om deres konkrete kontekst og er tydelig med hensyn til grænserne for sin viden om praksis. En underviser siger:

*Altså, jeg mener, at det er en kæmpe udfordring for alle os, der arbejder på det her område, det er at være meget troværdige i forhold til vores egen viden eller mangel på viden om den praksis, som deltagerne, vi har, står over for. (Underviserinterview)*

Det er et centralt perspektiv i både lærer- og lederinterview, at fagkonsulenterne på fagworkshops har udfyldt en meget væsentlig oversætterrolle, hvor input fra underviseren er blevet relateret til en avu-kontekst. Dette er genkendeligt fra interviewene med undervisere, som alle fremhæver samarbejdet med fagkonsulenten som meget værdifuldt for deres workshops.

### **6.3.2 Afstemthed mellem fagdidaktik og målgruppe og rammebetingelser**

Det andet aspekt handler om, om det fagdidaktiske fokus er afstemt med målgruppe og rammebetingelser på avu. Der bliver i lærerinterview udtrykt en oplevelse af, at det ikke har været tilfældet. Der bliver peget på, at det forhold, at avu-kursister kun deltager på et hold i mellem fem måneder og et år, betyder, at der er kort tid til at foretage et stort fagligt løft, og at det er begrænset, i hvor høj grad man kan forudsætte, at det er muligt at ændre kursisternes tilgang til at lære eller vende deres forventninger til en undervisningsform på hovedet. To lærere udtrykker det sådan:

*Når folk vælger en bestemt form, så er det også pga. et ret stort tidspres. Jeg ved ikke, om man gør sig det helt klart. Vi skal lære nogle mennesker, der kommer fra et ret lavt niveau, ret meget på fem måneder. Det er en meget speciel opgave. Det er også derfor, at vi ikke kan bruge folk fra folkeskolen, der fortæller os alt muligt, for "ja, ja, det er meget godt. Men du har seks år til at lære dem det der, hvor jeg har fem måneder." (Lærerinterview nr. 2)*

*Man skal bare virkelig være bevidst om, at hvis vi er heldige, så har vi dem i et år, og det er det. Vi kan ikke nå at lære dem en masse nye måder at gå i skole på og nye måder at arbejde på. Vi må tage udgangspunkt i det, de kan, og arbejde med det og putte noget nyt på. Så man skal bare tænke på det, når man laver kompetenceudvikling. Vi kan ikke nå at genopdrage dem. Nogle realistiske mål. (Lærerinterview nr. 2)*

Eksemplerne illustrerer et behov for, at de idéer til tilgange i undervisningen, som bliver præsenteret på workshops, ikke kun er teoretisk velbegrundede, men også opleves at være realistiske at omsætte i en avu-undervisning. I forlængelse heraf pointeres det i lederinterview, at lærerne for at tage input til sig skal kunne se, at indholdet er umiddelbart relevant for deres egne udfordringer i deres egen kontekst. Af lærerinterviewene fremgår det, at det også er væsentligt, at lærerne oplever, at indholdet kan styrke dem i arbejdet med at nå målene for undervisningen.

I interviewene udtrykker lærerne forskellige oplevelser af, hvilke undervisningsformer det er muligt at bruge i en avu-kontekst. Det, der derfor synes at være vigtigt, er, at der er plads til en dialog med lærerne om implikationer i deres praksis af at tage nye tilgange og metoder i brug, en dialog, hvor der er plads til på ene side at tale om de udfordringer og begrænsninger og på den anden side de gevinster, der kan være ved implementering i en avu-kontekst.

### **6.3.3 Fagdidaktisk udvikling kan også være udvikling af noget kendt**

Det tredje aspekt handler om, hvorvidt fagdidaktisk udvikling skal fokusere på nyskabende forløb. I lærerinterview bliver der udtrykt en oplevelse af, at indholdet i nogle fagworkshops har lagt op til, at fagdidaktisk udvikling kommer til udtryk som nyskabende forløb. To lærere udtrykker det sådan:

*Lærer 1: Det er meget krævende at få en konceptidé og så gøre det. Man skal ikke altid gå efter noget helt vild didaktik. Man kan også bare tage noget, der er vildt simpelt, som har fungeret godt. Lær dem noget procesregning, og gør det på en sikker måde.*

*Lærer 2: Det er en god pointe. Jeg har også været på et danskhold, hvor jeg stået og tryllet og lavet alle mulige ting. Det, de synes var fedest, var, da jeg lavede diktat. Det elskede de bare. (Lærerinterview nr. 2)*

Det er en vurdering, at det kan være svært at basere didaktisk udvikling på udvikling af nyskabende forløb inden for rammerne for lærernes arbejdstid. En anden vurdering er, at målgruppen på avu er bedst tilpas med en undervisningsform, hvor progressionen er umiddelbart synlig.

## 6.4 Ny praksis – eller videreudvikling af eksisterende praksis

Det kan være svært at fastholde lærerne i et udviklingsarbejde, som ikke kommer nedefra – fra deres eget oplevede behov for udvikling af praksis. Dette beskrives i lederinterview som en erfaring fra projekter, hvor ledelsen i høj grad har defineret udviklingsbehov og indhold af udviklingsarbejde, herunder kompetenceudvikling. Pointen er, at når udviklingsarbejdet defineres fra oven, er det væsentligt, at lærerne kommer til at opleve, at det tager afsæt i deres praksis og kan møde deres behov for udvikling. Denne erfaring er væsentlig i forbindelse med avu-didaktikforløbet, fordi det er et forløb, hvor indholdet er defineret af MBUL med afsæt i det udviklingsbehov, som blev identificeret i EVA's fagevaluering af avu (EVA 2014).

### 6.4.1 Oplevelse af at skulle lære noget helt nyt

Af lærerinterview fremgår det, at nogle lærere har haft en oplevelse af, at indholdet i forløbet delvist har været præget af en antagelse om, at lærerne skulle lære noget helt nyt. En lærer udtrykker det sådan her:

*Der er masser af didaktikker og teorier. Det handler om at tage lidt fra den ene og så sætte noget sammen. Ikke det der "her kommer den nye didaktik" – glem det. (Lærerinterview nr. 1)*

Det er i forlængelse heraf en pointe i lærerinterview, at hver lærer har et individuelt udgangspunkt, både hvad angår viden og kompetencer, og hvad angår præferencer og erfaringer med undervisningsformer. Derfor er det vigtigt at anerkende, at udviklingen af undervisningspraksis må være forskellig fra lærer til lærer – der er ikke én didaktik, som alle bare kan tilegne sig. Et perspektiv er, at der har været udtrykt et syn på lærerne som havende ingen eller meget utilstrækkelige kompetencer med hensyn til forløbets indhold:

*[Der har i nogle tilfælde været] en meget topstyret tilgang til det. Som om det blev postuleret, at "hele dit liv har du undervist, men du har aldrig været i stand til at målstyre, nu skal jeg lære dig det". Det er helt misforstået i min verden. Alle, der underviser – uanset niveau – de målstyrer, fordi det er det, som undervisning er. Så for mig er det nogle gange fuldstændig groteske ting, der er foregået, hvor der er nogle [underviser/fagkonsulent], [...] som har tænkt, at de [lærerne] ikke kan målstyre. (Lærerinterview nr. 2)*

I andre eksempler udtrykkes en mere indirekte oplevelse af, at lærernes eksisterende kompetencer og praksis ikke er blevet anerkendt. Dette har fx været oplevelsen, når der er blevet gennemgået teoretisk stof, som lærerne anser for at være grundlæggende viden for enhver uddannet lærer. Disse oplevelser står centralt i lærerinterview.

Der er en overensstemmelse mellem disse oplevelser blandt lærerne og de vurderinger af lærernes kompetencer, som findes blandt underviserne. Disse vurderinger indikerer, at nogle af underviserne har oplevet, at der har været langt fra bekendtgørelsens intentioner til lærernes praksis og kompetencer ved forløbets start. Tre forskellige undervisere udtrykker det sådan her:

*Jeg synes, at en del af det [lærernes undervisningstilrettelæggelse] ikke er specielt fagdidaktisk kvalificeret – de arbejder meget på gefühl, synes jeg. Ikke så meget med at begrunde deres praksisser, og det kan måske også skyldes, at de ikke er så vant til ligesom at diskutere deres praksis med hinanden. De gør ligesom, enten hvad de er vant til, eller hvad de føler for. Men de er ikke særligt gode til at begrunde deres praksisser. (Underviserinterview)*

*[...] der var simpelthen en del, der ikke greb det [at læringsmål skal operationaliseres]. Og der er det jo så, at det bliver sådan, at der ikke bliver nogen sammenhæng i undervisning-*

gen. Så er der et eller andet fjernt, overordnet, utrolig overordnet læringsmål, som er opstillet i det centrale curriculum. [...] det er ikke nok at sige, at man opbygger [en given form for] kompetencer, hvad er det for nogle specifikke, meget konkrete kompetencer, i en given aktivitet, undervisningsaktivitet, læringsaktivitet og et givet miniforløb, vi giver kursisterne? Og hvis man ikke får opstillet for sig selv som underviser nogle meget konkrete ting om, hvad det specifikt er, ens kursister skal have ud af den her aktivitet og det her lille miniforløb, så kommer man ingen steder. Og hvis man oven i det heller ikke får operationaliseret det, så [...] kursisten [...] ikke har nogen som helst forståelse af, hvad det er, der sker, nemlig "hvad er det, jeg lærer? Hvor er det, jeg bevæger mig hen, fra punkt x til punkt y? Hvad er det, jeg får lært, når jeg bevæger mig fra det ene punkt til det næste?" Så kan det også være lige meget, kan man sige. Og der var der altså rigtig mange, der var famlende. (Underviserinterview)

Man må nok sige, at de fleste ikke lever op til bekendtgørelsens ønske om, hvordan det skal se ud. Men synes noget andet, så det giver sådan lidt spændinger, at man synes, det skal være på en anden måde, end det i virkeligheden er. (Underviserinterview)

Der er altså tegn på, at der i nogle tilfælde har været en betydelig uoverensstemmelse mellem lærernes oplevelse af egne kompetencer og praksis og undervisernes vurdering af denne, og dette kan have skabt en modstand hos nogle lærere. Der er blandt underviserne også et meget anderledes overordnet billede af lærerne som dygtige, lydhøre og forholdsvis hurtige til at tage forslagene til nye tilgange og metoder til sig.

#### 6.4.2 Utilstrækkelig differentiering

I forlængelse heraf viser evalueringen, at utilstrækkelig differentiering med hensyn til lærernes kompetencer og praksis kan være en årsag til, at det på hver konference har været mere end hver femte af lærerne (jf. tabel 13 varierer andelen mellem hver konference), som ikke har været tilfreds med det faglige indhold i fagworkshops, og at ikke flere end godt hver tredje i høj grad har været tilfreds. En overordnet vurdering i lederinterviewene er, at de faglige oplæg og de initierede diskussioner, opgaver og sparring på fagworkshops ikke har været differentierede nok til, at forløbet har formået at løfte de dygtige lærere fra det niveau, hvor de var. Nedenfor er tre eksempler på denne vurdering:

*To af de lærere, vi havde, de var som udgangspunkt gode. Der, hvor man ville have dem hen, det var der, hvor de var. (Lederinterview nr. 1)*

*De undervisere, vi havde med på de forskellige workshops, er alle sammen rigtig dygtige undervisere. Som, i forskellig grad, følte sig desillusionerede og ikke følte, at det gav dem noget. (Lederinterview nr. 1)*

*De var utilfredse, hver gang de kom hjem. Det er også nogle gode kræfter, vi har derhjemme. De stiller store krav, men det skal de jo også. Det vil vi gerne have. (Lederinterview nr. 2)*

Dette er genkendeligt i lærerinterview, hvor der er eksempler på en oplevelse af ikke at være blevet udfordret nok og på, at udvikling i højere grad har været selvledet end faciliteret af underviser/fagkonsulent på en fagworkshop.

#### 6.4.3 Frihed til at vælge fokus og form i forbindelse med udvikling af forløb

Et andet aspekt af, hvorvidt der er taget afsæt i lærernes eksisterende praksis, handler om rammesætningen af udvikling af forløb. Der er eksempler på, både at underviseren har defineret et udførligt indhold for udvikling af forløb, at der har været et fælles afsæt for individuel udvikling, og at det har været helt frit, hvad lærerne ville fokusere på. Lærernes mulighed for at målrette udvikling af forløb til egen oplevelse af behov for praksisudvikling har naturligvis varieret tilsvarende. Et andet element af rammesætningen handler konkret om, hvorvidt lærerne har kunnet anvende en kendt form til forløbsbeskrivelsen. En lærer beskriver et eksempel på, at det ikke var tilfældet:

*Vi er vant til på vores egne arbejdspladser, at vi har vores egen måde at gøre det på. Det skulle vi helt skrotte. Undervejs skulle jeg lave to former for undervisningsplaner: den til vores workshop og den til arbejdsstedet. Det synes jeg, var lidt uhensigtsmæssigt. (Lærerinterview nr. 2)*

Når der ikke bliver taget udgangspunkt i lærernes eksisterende praksis, kan der blive skabt en oplevelse af dobbeltarbejde, som tager tid fra den egentlige fagdidaktiske udvikling, og som er et arbejde, der gøres alene pga. krav fra underviseren. Der er ikke lærere, som i interview giver udtryk for, at de så en fordel ved, at alle udfyldte samme skabelon. Underviserne på nogle workshops har meget bevidst valgt en stram styring af fokus for de udviklede forløb, for at der skulle blive skabt et fælles erfaringsgrundlag. På andre workshops har underviseren omvendt meget bevidst valgt, at lærerne skulle have frihed til at udvikle det, som gav mening for dem. Underviserne udtaler sig ikke om overvejelser om formen på forløbsbeskrivelserne.

#### **6.4.4 Ændring af praksis skal ske med varsomme skridt**

I både lærer- og lederinterview er det et centralt tema, at det er vigtigt at gå varsomt til værks, når ærindet er at skabe en udvikling af lærernes undervisningspraksis. I lederinterview bliver det pointeret, at det er meget vigtigt, at der er en tydelig rammesætning af, af hvad målet med et udviklingsforløb er, hvorfor det givne fokus er valgt, og at målet er, at lærerne skal udvikle deres undervisningspraksis, ikke lave alt om. Lærerne har behov for at blive mødt som kompetente fagprofessionelle. Der er ledere, der vurderer, at forløbet ikke i tilstrækkelig grad er lykkedes med denne rammesætning, og at det har skabt en modstand. En leder udtrykker det sådan:

*Jeg tror, noget af den modstand, der har været, det er, at man ikke har vidst, hvad man gik ind til. Nogle lærere har haft så ømme tæer, at de har troet, at vi kom for at lave undervisningen om. (Lederinterview nr. 1)*

Som vi tidligere har været inde på, er det et gennemgående perspektiv i lærer- og lederinterview, at det ikke har været klart, hvad de konkrete mål for fagdidaktisk udvikling i forløbet var. En supplerende pointe i lederinterview er, at udvikling af undervisningspraksis skal være drevet af et oplevet behov hos den enkelte lærer. En leder siger:

*Det, der er farligt, ved at man taler om didaktisk praksis, er, at det er meget individuelt, hvad der sker i klasserummet. [...] Der skal virkelig trædes varsomt, og man skal gøre det på en måde, hvor man beder om den opgave, der skal løses, på en pæn måde – hvad man gerne vil have. Man kan se nogle ting, som ikke lige er fantastiske, og så skal man få dem til at blive så reflekterende, at de selv opdager, at "det, jeg har gjort de sidste ti år, er ikke godt nok. Det kan gøres bedre." (Lederinterview nr. 2)*

I eksemplet peges der på, at lærerne motiveres til udvikling af at få stillet en opgave, som de erkender, ikke at kunne løse godt nok med den nuværende praksis. Og derfra kan der så skabes en åbenhed over for tilbudte input og støtte til udvikling. Det væsentlige læringspunkt er, at der kan opstå modstand mod udvikling, hvis lærerne oplever, at de får udstukket en vej, de skal gå. I stedet skal lærerne have at vide, hvor de skal hen med deres undervisning og hvorfor, og så vil de ofte gerne undersøge mulige veje til målet. Denne pointe kan konkretiseres som forskellen på, at lærerne får at vide, hvilke metoder de skal bruge til at synliggøre læringsmål for kursisterne, og at lærerne får at vide, at de med deres undervisning skal gøre kursisterne bevidste om læringsmål.

Blandt underviserne er det en oplevelse, at der blandt lærerne – i varierende grad – har været en modstand mod udvikling. Eksempler på sådanne oplevelser peger hver især på forskellige aspekter af denne modstand. Og de peger på, hvordan modstand kan påvirke lærernes udvikling af praksis negativt. I lærerinterviewene er der eksempler på, hvordan lærernes indsats og engagement i forløbet svækkes, når modstand opstår. I alle tilfælde er underviseren reflekteret med hensyn til sin egen rolle på workshoppen og med hensyn til, hvordan modstanden set i bakspejlet kunne have været mindsket. Samtidig beskriver eksemplerne underviserens vurdering af en potentiel modstand, som fremtidige efteruddannelsesforløb skal søge at imødegå. Et eksempel peger på, at modstand har handlet om det grundlæggende forhold at skulle åbne undervisningsrummet op og diskutere sin praksis med henblik på at udvikle den:

*De [lærerne] er ikke så omstillingsparate, de er ikke særligt vant til, at der kommer nogen og kigger på deres praksis, og de er ikke særligt vant til at samarbejde med hinanden. Det er meget svært for dem at arbejde i fællesskab om noget som helst. Hvis der er nogen, der kommer og kigger på deres praksis – og det er lige så meget andre avu-lærere – så kan de ikke lide det. De føler sig truet – det er ligesom noget personligt for dem. (Underviserinterview)*

Eksemplet afspejler til dels det, at det for nogle er nyt at åbne undervisningsrummet op og diskutere praksis, som vi har beskrevet i kapitel 4 om lærernes vurdering af udbytte. Også den vurdering af modstand mod at skulle lave undervisningen om, som der blev peget på tidligere i dette afsnit, genfindes. Det er dog samtidig også tydeligt, at eksemplet viser en oplevelse af en meget markant modstand, som vi ikke genfinder i det samlede billede af forløbet.

I et eksempel fra en anden underviser er oplevelsen, at modstanden er forbundet til underviserens forventning om, at lærerne er i en kontinuerlig udviklingsproces, hvor der hele tiden bliver bygget oven på udvikling med mere udvikling:

*[...] de havde virkelig gjort noget rigtig godt [i forbindelse med udviklingen af det første undervisningsforløb] – og jeg synes også, at vi fik rost dem behørigt. Men det er ligesom om, at det der med, at måske – jeg ved det ikke rigtig – men man kan måske ikke holde til det der med, at så er der alligevel noget, man kan gå videre med. Altså, måske ikke at se på sig selv som en person, der også lærer i processer. At vi jo aldrig kan rigtig godt, når vi har gjort det første gang, vi kan faktisk bedre, når vi gør det anden gang, og så ligesom tænke i sådan nogle procesforløb, hvor man siger, det bliver sådan rekursivt, hvor man siger "før du kan, så når vi derhen til, og så ser vi lige, hvad har vi brug for at gøre mere ved næste gang, og hvad af nyt kan vi så gå i gang med til næste gang?". (Underviserinterview)*

Underviseren giver udtryk for, at nogle af lærerne blev frustrerede over, at de skulle lære mere og udvikle deres praksis med et nyt fokusområde. Underviseren vurderer, at dette handler om, hvor meget man kan bære at skulle ændre sin praksis. Samtidig er det en vurdering, at en faktor også kan have været, at ikke alle lærerne havde fået den mulighed for at prioritere udviklingsarbejdet af deres leder, som underviseren og fagkonsulenten forventede.

En oplevelse hos en tredje underviser er, at nogle lærere har modstand mod at skulle undervise i deres fag på en ny måde:

*[...] man møder modstandsfolk en gang imellem, der synes, at det er besværligt og tænker, om det nu er nødvendigt. "Kan vi ikke bare blive ved på den gamle måde?" Der findes jo en masse, som værdsætter traditionen, ikke? Og det her gør jo noget ved traditionen, og det er besværligt. Og så hedder det, om man er klar over, hvilke kursister de har, og de kan jo ikke særligt meget. Så er det noget med at synge sådan en sang om, at der jo er en grund til, at de ikke kan det. (Underviserinterview)*

Underviserens tolkning er, at lærerne har modstand mod at skulle bruge en ny metode, fordi det er besværligt, og derfor argumenterer for, at den præsenterede tilgang og de foreslåede metoder ikke er egnede til kursistgruppen. Underviseren argumenterer i interviewet for, at tilgangen er egnet til en avu-kontekst. Det er dermed også et eksempel på, at underviser og lærere i nogle tilfælde har forskellige vurderinger af, hvad der er hensigtsmæssigt og muligt i den konkrete kontekst, hvilket vi tidligere har vist lærernes perspektiv på i afsnit 6.3. Ovenstående citat peger på, at underviseren ikke altid anerkender lærernes forbehold, som knytter sig til en vurdering af konteksten.

I underviserinterviewene er der også perspektiver på, hvad man som planlægger og underviser skal være opmærksom på for ikke at møde modstand hos lærerne. En underviser udtrykker i relation til formuleringen af de overordnede læringsmål:

*Jeg tænker, det er generelt, og det synes jeg måske også i det her forløb, at man skal passe på, at man ikke taler til lærerne, som om de ikke kan noget af det her. Det synes jeg, at der er en voldsom tendens til. Og det er altså meget uheldigt, for så lukker man ned for læringen. Det er dygtige mennesker i ret høj grad, vi har med at gøre [...] Og jeg tænker jo også, at målene jo skal være klare for dem, og så formuleret på en måde, så de kan beholde deres faglige stolthed i det. Det synes jeg, er sindssygt vigtigt, især med sådan en gruppe, der ikke er så vant til at gå på kurser – måske. (Underviserinterview)*

Underviseren vurderer, at de syv læringsmål er elementer, som langt de fleste lærere vil mene, er grundlæggende i en lærerfaglighed. Det er derfor vigtigt, at læringsmålene i forløbet bliver rammesat tydeligt, at udgangspunktet ikke er, at lærerne ikke allerede har kompetencer i forhold til læringsmålene og bruger dem i deres praksis. Det skal italesættes, at formålet er at give lærerne en mulighed for at bygge videre på deres eksisterende praksis.

#### **6.4.5 Lærerne kan have modstand mod at gamble med kursisternes læring**

I lærerinterview kan der identificeres et tydeligt fokus på at skabe den størst mulige faglige udvikling hos kursisterne. I forlængelse heraf er der refleksion over erfaringer med, hvilke metoder og tilgange der er virkningsfulde over for konkrete målgrupper. Det bliver fremhævet, at en omfattende afprøvning af nye metoder og tilgange kan opleves som en eksperimenteren med kursisternes læreproces med ukendt resultat og derfor potentielt også med et mindre tilfredsstillende resultat. En lærer eksemplificerer oplevelsen af at slippe kontrollen:

*Der er også noget angst i dette her, da det er svært at slippe kontrollen. "Nu skal vi gøre noget, der er sindssygt, og det kan være, at vi ikke lærer noget, men vi skal lige prøve det." Det er specielt. Du skal hele tiden også tænke på, at du hele tiden har en deadline – så du kan ikke bare have stået et halvt år og blæst balloner ud af næsen, og så skal de lige pludselig kunne regne noget ud. (Lærerinterview nr. 2)*

Eksemplet illustrerer en oplevelse af, at læreren i forløbet har følt sig opfordret til "bare at prøve det" uden at være blevet mødt i sin usikkerhed på, om det vil skabe et dårligere læringsresultat. Eksemplet knytter dermed dels an til den tidligere beskrevne oplevelse af, at konkrete eksempler fra andre lærere på, hvilke resultater nye metoder har givet, er motiverende for, at læreren tør prøve noget nyt. Dels knytter det an til behovet for at opleve, at indholdet i forløbet er afstemt med målgruppe og rammer. Endelig giver eksemplet også en forklaring på, hvorfor lærerne fremhæver den undervisning på fagworkshops, som har fokuseret på en mere gradvis afprøvning af forskellige metoder til at nå et fagdidaktisk mål.

I forlængelse heraf er det en vigtig pointe i lærerinterviewene, at lærerne bliver motiverede af at opleve, at en ny tilgang eller metode har en positiv virkning på kursisternes læringsresultat. Når det sker, får man lyst til at prøve mere og brede metoden eller tilgangen ud, så forandringen af undervisningspraksis bliver mere omfattende.

### **6.5 Tilbud om at opleve nye muligheder flytter praksis**

I interviewene med lærere og undervisere er der vurderinger af, hvornår undervisningen på workshops har fungeret bedst. Vi har allerede vist forskellige perspektiver på tilrettelæggelsen af workshops og på koblingen mellem workshopens indhold og lærernes oplevelse af egen virkelighed og behov. I dette afsnit runder vi af med nogle perspektiver på, hvad der i øvrigt karakteriserer undervisning, som lærerne er glade for og oplever, kan bidrage til at udvikle deres praksis, og som underviserne oplever, bliver godt modtaget.

Et forhold, der bliver fremhævet, er en nær kobling mellem teori og praksis. Et aspekt af dette er, at det fungerer godt, når underviseren kan knytte teoretiske refleksioner til konkrete eksempler fra lærernes praksis eller støtte lærerne i at gøre det. Et andet aspekt af en nær kobling mellem teori og praksis er, når underviseren præsenterer en konkret metode til undervisningen og begrundet den teoretisk. To undervisere illustrerer de to aspekter:

*Det har fungeret godt, når man ligesom er kommet helt ned i undervisernes praksis, hvor man ligesom kunne have et fælles sprog – eller har fået dem til at arbejde med en eller anden form for et mere fagdidaktisk sprog om det, som de gør. (Underviserinterview)*

*Jeg tror, det, som de var glade for, det var kombinationen af, at vi både var meget praktiske, og at vi så også lige lettede og sagde "og hvorfor så det? Hvad er det for nogle pædagogiske principper, der ligger bag det her?" (Underviserinterview)*

Et andet forhold, der har stor betydning, er, i hvilken grad undervisningen viser lærerne mulige veje til, hvordan de kan omsætte den præsenterede viden i deres undervisningspraksis, og tilbyder helt praktiske forslag til fx øvelser. En måde at vise en mulig vej på er at tilrettelægge undervisningen på workshoppen eksemplarisk i forhold til den viden, der præsenteres. Det betyder fx, at det virker rigtig godt for lærerne, når undervisningen på workshoppen er målstyret på en eksemplarisk måde. Dels giver det lærerne en mulighed for at se, hvordan man kan målstyre, og dels giver det lærerne mulighed for selv at opleve, hvordan det er at deltage i målstyret undervisning. Undervisningen kan også være eksemplarisk med hensyn til andre læringsmål end målstyring. En lærer fortæller om sin oplevelse af, at undervisningen på fagworkshoppen udgjorde et godt eksempel på undervisning, der var helstøbt planlagt ud fra de tilgange og metoder, som fagworkshoppen tilbød lærerne som mulighed for at udvikle deres undervisning:

*[...] alt det, [underviseren] ville fortælle os, det havde hun lavet som et forløb [for lærerne på workshoppen]. Så vi prøvede det i praksis, mens [underviseren] kom ind på fagtermene. [...] Det, der var rigtig interessant, var, at [underviseren] kom med rigtig mange ting om, hvordan man kunne planlægge det i undervisningen, og hvad intentionen egentlig var. (Lærerinterview nr. 1)*

Eksemplet illustrerer, både at undervisningen er eksemplarisk, og at underviseren løbende knytter teori til det, der gøres i undervisningen. Samtidig illustrerer det også en anden dimension af at støtte lærerne i at omsætte viden til praksis, idet det fremhæves, at der bliver tilbudt forskellige forslag til, hvordan lærerne konkret kan planlægge deres undervisning – og også disse forslag begrundes teoretisk.

I forlængelse heraf er en anden måde at vise lærerne mulige veje til at omsætte vidensinput til praksis på at give lærerne forslag til helt konkrete undervisningsaktiviteter. Det fremhæves i lærerinterviewene, at det er rigtig godt at gå hjem fra en undervisningsgang med forslag til noget helt konkret, som kan prøves af i ens egen undervisning, når underviseren siger "prøv den her øvelse til det her og den her til det her eller den her, hvis du gerne vil have mere af det her". Det er en oplevelse i lærerinterviewene, at det kan være virkningsfuldt, når underviseren lader lærerne prøve nogle af de øvelser, som det foreslås, at de kan bruge med kursisterne i deres undervisning. To lærere siger om dette:

*Vi prøvede mange øvelser af, samtaleøvelser, koncentrationsøvelser. Det synes jeg, var godt. Vi var selv i gang på en anden måde, end at man bare sad og lyttede. Det kunne jeg godt lide. (Lærerinterview nr. 1)*

*Det satte tankerne i gang, da vi så sad og snakkede om, hvad øvelserne havde gjort. [...] Da vi så kom tilbage på VUC, så havde vi lige netop noget konkret. Vi kunne jo huske det, fordi det var nogle oplevelser, vi havde. Vi skulle heller ikke selv sidde og lave det og komme på de gode didaktiske ting. Det var ligesom kommet, og så kunne man spore sig videre derfra. Det var ret brugbart. (Lærerinterview nr. 1)*

Eksemplerne viser, at der opleves et udbytte ved selv at prøve øvelserne af. Det sidste af de to ovenstående eksempler peger desuden på, at øvelserne betyder, at det er noget konkret at gå i gang med på eget VUC, som er gennemtænkt af en fagdidaktisk ekspert, og som danner afsæt for, at lærerne selv kan gå videre med udvikling. Det at have noget helt konkret at tage fat i, som er gennemtænkt, kan også medvirke til, at lærerne hurtigt får oplevelser af, at mindre ændringer af eller tilføjelser til deres praksis har en positiv virkning på kursisterne, og dette er motiverende for at fortsætte med at udvikle praksis.



Det, som lærerne i interviewene giver udtryk for at opleve som undervisning, der kan bidrage til at ændre deres praksis, beskrives af en af underviserne som det, der gør, at underviserne har lyst til at fortsætte med at udvikle:

*Det er, at de kan se en vej, der er mulig, at det er noget, der er ladsiggørligt. Det er, at de får nogle konkrete ting, de kan forstå, og med forstå mener jeg, at de også har den teoretiske forståelse af det. Og det er, at de helt klart kan se, at det, underviseren siger, det virker, og det betyder, at de kan se, at der sker noget med deres elever. Den oplevelse, den er central. (Underviserinterview)*

Evalueringen viser altså, at såvel lærere som undervisere har en oplevelse af, at praksis flyttes, når der er en tæt kobling mellem forslag til en konkret praksis og en teoretisk begrundelse af forslag, når lærerne tilbydes forslag til konkrete undervisningsaktiviteter og får positive oplevelser af deres virkninger, og når lærerne oplever, at den foreslåede udvikling af praksis er relevant og mulig i deres kontekst.

# Appendiks A

## Tabelrapport

Dette appendiks indeholder de tabeller, som vi refererer til i rapporten, men som ikke er indsat i selve teksten.

**Tabel 14**  
**Lærernes fordeling på køn**

	Antal	Procent
Mænd	34	26 %
Kvinder	98	74 %
Total	132	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt AVU-lærere (baseline), EVA 2015.

**Tabel 15**  
**Hvor mange år har du undervist i [fag] på avu alt i alt?**

	Svarfordelinger fra spørgeskemaundersøgelse gennemført i forbindelse med fagevaluering i 2014		Svarfordelinger fra spørgeskemaundersøgelse, baselinemåling, EVA 2015	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1-3 år	256	31	73	*55 %
4-9 år	188	23	35	27 %
Over 10 år	380	46	24	*18 %
Total	824	100	132	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt AVU-lærere, EVA 2014 og EVA 2015.

Note: \* indikerer en signifikant afvigelse.

**Tabel 16**  
**Vurdering af egen arbejdsindsats**

### Hvordan vurderer du alt i alt din egen arbejdsindsats i forhold til avu-forløbets samlede elementer?

	Meget høj arbejdsindsats	Høj arbejdsindsats	Middel arbejdsindsats	Lav arbejdsindsats	Meget lav arbejdsindsats	Total
Total (n = 71)	4 %	37 %	41 %	17 %	1 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.

Note: Der var følgende hjælpetekst til spørgsmålet: "Med 'kursets samlede elementer' tænker vi bredt på læsning af tekster, udvikling og afprøvning af undervisningsforløb, sparring på andre læreres forløb, aktiv deltagelse på konferencerne m.m."

**Tabel 17**  
**Drøftelser med ledelsen**

**I hvilken grad har ledelsen på dit VUC/din institution sørget for, at der har været pædagogiske/didaktiske drøftelser med udgangspunkt i avu-didaktik-forløbet på din institution?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
Total (n = 70)	14 %	37 %	29 %	20 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.

**Tabel 18**  
**Drøftelser lokalt**

**Har du mellem konferencerne haft pædagogiske og didaktiske drøftelser relateret til forløbet med kollegaer på dit VUC, der har deltaget i forløbet?**

	Ja, flere end 6 gange	Ja, 4-6 gange	Ja, 1-3 gange	Nej	Total
Total (n = 71)	10 %	22 %	51 %	17 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.

**Tabel 19**  
**Opnåelse af individuelt læringsmål**

**I hvilken grad oplever du at have opnået dit individuelle læringsmål med avu-didaktikforløbet?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
Total (n = 42)	10 %	69 %	19 %	2 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.

**Tabel 20**  
**Baggrund for deltagelse**

**Hvem foreslog, at du skulle deltage i kurset Didaktik for avu-lærere?**

	Jeg selv	Mine kollegaer	Min leder/ledelsen	Andre	Total
Total (n = 82)	56 %	7 %	35 %	1 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.

**Tabel 21**  
**Antal afprøvede forløb**

**Hvor mange undervisningsforløb – som du har udviklet i relation til forløbet – har du afprøvet i egen undervisning?**

	Ingen	1	2	3	Flere end 3	Total
Total	10 %	45 %	30 %	10 %	6 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.

**Tabel 22**  
**Formulering af individuelt læringsmål**

**Hvornår i forløbet formulerede du dit individuelle læringsmål med at deltage i avu-didaktikforløbet?**

	Inden første konference	På første konference (august)	Mellem første og anden konference	På anden konference (november)	Mellem anden og tredje konference	Jeg har ikke formuleret et individuelt læringsmål	Total
Total (n = 70)	14 %	23 %	13 %	7 %	3 %	41 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.*

**Tabel 23**  
**Tid til deltagelse i forløb**

**Har du ud over din tid til deltagelse i konferencer (fire dage) fået tid fra dit VUC til at indgå i avu-didaktikforløbet?**

	Ja	Nej	Total
Total (n = 70)	40 %	60 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.*

**Tabel 24**  
**Samarbejde på tværs af institutioner**

**Har du mellem konferencerne haft kontakt til og samarbejdet med kollegaer fra andre VUC'er om konkrete undervisningsforløb?**

	Ja	Nej	Total
Total (n = 69)	28 %	73 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere (followup), EVA 2016.*

# Appendiks B

## Referencer

Bekendtgørelse nr. 292 af 1. april 2009 om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen).

Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Avu-fagevaluering. Læreplaner, karakterer og gennemførelse på almen voksenuddannelse.*

Danmarks Evalueringsinstitut (2015): *Evaluering af Avu-didaktik og pædagogisk ledelse.* Projektbeskrivelse.

University College Lillebælt (2015): *Didaktik for avu-lærere. Løsningsbeskrivelse.*

**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://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](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser  
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.