

Rapport

Evaluering af Undervisningsministeriets læringskonsulentforløb og -aktiviteter

Indsatser på grundskole-, erhvervsuddannelses- og gymnasieområdet



Bente Bjørnholt, Thea Lund Jakobsen, Lasse Hønge Flarup, Niels Matti Søndergaard,
Anders Bo Bojesen, Tobias Sønderby Jørgensen, Johan Juliussen, Sara Hach og Thea
Suldrup Jørgensen

*Evaluering af Undervisningsministeriets læringskonsulentforløb og
-aktiviteter – Indsatser på grundskole-, erhvervsuddannelses- og
gymnasieområdet*

© VIVE og EVA, 2019

e-ISBN: 978-87-7119-599-6

Forsidefoto: Lars Degnbol

Projekt: 11448

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

Forord

Læringskonsulentkorpset blev dannet i 2014 med henblik på at understøtte folkeskoler og erhvervsskolars reformimplementering og implementering af kvalitetsløft i forbindelse med overenskomsten OK 13 (gymnasieuddannelsesområdet). Desuden skulle læringskonsulenterne på folkeskoleområdet varetage fagkonsulentfunktionen og rådgive i fagene mv. Denne rapport evaluerer læringskonsulenternes indsatser og de umiddelbare konsekvenser heraf.

Evalueringsens formål er både at evaluere indsatserne og give anbefalinger til fremtidig praksis.

Rapporten bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt alle de personer i grundskolen, på erhvervsskoler og gymnasier, der har deltaget i læringskonsulenternes vejledning i skoleåret 2017/2018. Desuden er der gennemført interview på 26 skoler, fordelt på 14 grundskoler, 4 erhvervsskoler og 8 gymnasieskoler.

Evalueringen er gennemført i samarbejde mellem VIVE og EVA. Fra VIVE har senioranalytikerne Lasse Hønge Flarup og Niels Matti Søndergaard, analytiker Anders Bo Bojesen, studentermedhjælp Tobias Sønderby Jørgensen og seniorforsker Bente Bjørnholt bidraget til evalueringen. Fra EVA er evalueringen udarbejdet af chefkonsulent Thea Lund Jakobsen, juniorkonsulenterne Johan Juliusen, Daniel Ankersen og Christian Larsen samt konsulenterne Sara Hach og Thea Suldrup Jørgensen. Kvalitetssikringen er i VIVE gennemført af forsknings- og analysechef Vibeke Norman Andersen og i EVA af chef for ungdomsuddannelser Camilla Hutters og chef for grundskole Lise Tingleff Nielsen.

Vi ønsker at takke de uddannelses- og skoleledere samt medarbejdere på grundskole-, erhvervsuddannelses- og gymnasieområdet, som har afsat tid til at besvare spørgeskemaerne og/eller indgå i interview. Desuden skal der lyde en tak til de læringskonsulenter og forvaltningsmedarbejdere, som har bidraget til interview.

Rigtig god læselyst.

Mads Leth Jakobsen

Forsknings- og analysechef for VIVE Styring og Ledelse
2019

Indhold

Sammenfatning	5
1 Baggrund og evalueringsdesign	11
1.1 Læringskonsulentkorpsets formelle rolle og opgaver	12
1.2 Datagrundlag	17
1.3 Læsevejledning	19
2 Tværgående analyse	20
2.1 Læringskonsulenternes redskaber og metoder	20
2.2 Modtagerne af læringskonsulenternes indsatser	24
2.3 Indsatsernes virkning	29
3 Grundskoleområdet	35
3.1 Initiativ til indsats	35
3.2 Indsats og aktiviteter	38
3.3 Rådgivningens virkninger på skolerne	47
3.4 Forankring på skolen	52
3.5 Matchinganalyse	55
4 Erhvervsuddannelsesområdet	60
4.1 Initiativ til rådgivningsindsatser	60
4.2 Rådgivningens indhold og karakter	62
4.3 Rådgivningens virkninger på skolerne	71
5 Gymnasieområdet	79
5.1 Initiativ til rådgivningsindsatser	79
5.2 Rådgivningens indhold og karakter	80
5.3 Rådgivningens virkninger på skolerne	87
Litteratur	97
Bilag 1 Metode	98
Bilag 2 Bilagstabeller	104
Bilag 3 Design: Indsatsteorier	116

Sammenfatning

Undervisningsministeriets læringskonsulenter blev etableret på henholdsvis folkeskole-, gymnasie- og erhvervsuddannelsesområdet i 2014. Det oprindelige formål var bred understøttelse af reformimplementering (folkeskole- og erhvervsuddannelsesområdet) og understøttelse af implementering af kvalitetsløft i forbindelse med overenskomsten OK 13 (gymnasieområdet). Desuden skulle læringskonsulenterne på folkeskoleområdet varetage fagkonsulentfunktionen og rådgive i fagene mv.

De overordnede målsætninger for læringskonsulenterne er specificeret i konkrete målsætninger og strategier for de tre uddannelsesområder. Over tid har læringskonsulenternes strategiske fokus og formål ændret sig med henblik på at tilpasse indsatserne til sektorens aktuelle behov. I tabellen nedenfor fremgår læringskonsulenternes målsætninger for 2017/2018 ifølge læringskonsulenternes strategi for 2017-2019 (Undervisningsministeriets videnskantor 2018).

Målsætninger for læringskonsulenternes aktiviteter og forløb 2017/18

	Grundskoleområdet	Erhvervsuddannelsesområdet	Gymnasieområdet
Overordnet mål	At understøtte skoler og kommuner i at udvikle kvaliteten og lykkes med folkeskolens formål og målene om forbedrede faglige resultater og trivsel for alle elever på de områder.	At understøtte erhvervsskolerne i at udvikle kvaliteten og lykkes med erhvervsuddannelsens formål og målene om, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan, og at trivsel skal øges.	At bidrage til, at skolerne udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan, herunder at alle elever, uanset social baggrund, får realiseret deres potentiale bedst muligt gennem høj kvalitet i uddannelses tilbuddene.
Konkrete mål/delmål	Læringskonsulenterne skal udvikle skoler med lav kvalitet og kapacitet inden for pædagogisk ledelse for derigennem at skabe en varig kvalitetsforbedring af medarbejdernes pædagogiske praksis med henblik på, at elevernes faglige resultater og trivsel øges.	Læringskonsulenterne skal bidrage til at udvikle institutioner og uddannelse med lav kvalitet og kapacitet inden for pædagogisk ledelse for derigennem at skabe en varig forbedring i forhold til: <ol style="list-style-type: none"> 1. at udvikle kvaliteten i den skolebaserede undervisning 2. at reducere frafaldet på alle skoler eller enkelte erhvervsuddannelser 3. at øge overgangen fra grundforløb til hovedforløb 4. at styrke praktikpladsindsatsen, herunder antallet af elever i ordinære praktikaftaler. 	Læringskonsulenterne skal: <ol style="list-style-type: none"> 1. sikre skoleledelsernes viden om reformens centrale elementer med henblik på forståelse af reformens mål og retning samt reformens betydning for den lokale praksis på den enkelte skole (Skoleudvikling I Praksis: SIP) 2. styrke skoleledelsernes kapacitet til implementering, herunder udvikling af skolens kapacitet i forhold til ledelse, kompetencer og organisering 3. bidrage til, at skoleledelserne har fokus på elementer i reformen, som omfatter mere end det enkelte fag 4. etablere og facilitere implementeringsnetværk mellem skoler/skoleledelser med henblik på reformimplementering og styrket kvalitet.

Denne rapport præsenterer resultaterne af en ekstern evaluering af læringskonsulentkorpset inden for og på tværs af de tre uddannelsesområder. Evalueringen sætter med afsæt i de overordnede målsætninger for korpset fokus på læringskonsulenternes indsats samt de umiddelbare konsekvenser heraf. Evalueringens resultater kan bidrage til at udvikle og understøtte læringskonsulenternes fremadrettede indsatser. Konkret er følgende spørgsmål besvaret:

Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan understøtter læringskonsulenternes redskaber og metoder læringskonsulenternes rådgivningsarbejde?
2. Hvad karakteriserer modtagerne af læringskonsulenternes vejledningsindsatser?
3. Hvordan og under hvilke betingelser bidrager læringskonsulenternes vejledningsindsatser til ændret ledelses- og undervisningspraksis i forhold til de temaer, der er og har været grundlag for læringskonsulenternes vejledningsindsatser?
4. Hvordan kan læringskonsulentkorpset fremadrettet styrke deres indsatser – med henblik på at understøtte og styrke den lokale udvikling af undervisning og kvalitet?

Evalueringsens omdrejningspunkt er primært de fire overordnede indsatser, som læringskonsulenterne tilbyder i 2017/2018:

- Rådgivningsforløb
- Vidensspredningsaktiviteter
- Netværk
- Program for løft af de fagligt svageste elever.

Generelt viser evalueringen store forskelle på deltagernes udbytte og anvendelse af læringskonsulenternes rådgivningsindsatser. Dette gælder både inden for og på tværs af de tre uddannelsesområder. Mange deltagere har fået ny viden om og nye perspektiver på deres praksis, ligesom mange skoler har gennemført ændringer eller har planer om at ændre deres praksis på baggrund af deltagelsen. Der er dog endnu et stykke vej til de meget brede og ambitiøse mål om, at læringskonsulenterne med deres indsatser skal bidrage til, at skolerne når de nationale mål om styrket trivsel og faglighed hos eleverne (målene er præsenteret i tabellen ovenfor). Der er derfor behov for fortsat fokus på, hvordan læringskonsulenternes indsatser kan tilpasses eller styrkes, og det er ikke præciseret, hvordan de konkret skal bidrage til de nationale mål på de respektive områder. Det peger på et behov for at overveje, om det er realistisk, at målene kan nås med de nuværende indsatser, eller om enten målsætninger eller indsatser bør justeres.

Nedenfor præsenteres rapportens hovedkonklusioner og anbefalinger.

Skolerne er særligt positive over for de mest tilpassede og længerevarende indsatser

Deltagerne er mest positive over for længerevarende og intensive rådgivningsindsatser sammenlignet med indsatser af kortere varighed, fx temadage. De vurderer i højere grad at have fået ny viden og nye redskaber, at have anvendt deres udbytte, og at deltagelsen har ført til konkrete forandringer på skolen. Således er det særligt deltagere i rådgivningsforløb, som har oplevet, at deltagelsen har bidraget til forandringer på skolen, mens det i mindre grad er tilfældet for deltagere i vidensspredningsaktiviteter.

Det hænger bl.a. sammen med, at rådgivningsforløbene foregår over en længere periode, og at skolerne i højere grad er med til at beskrive og udvikle rådgivningsindsatserne. Det giver læringskonsulenterne bedre muligheder for at tilpasse rådgivningen til den specifikke skoles behov og udgangspunkt. Vidensspredningsaktiviteterne består omvendt ofte af kortere, enkeltstående indsatser – eksempelvis en temadag, der forløber over en enkelt dag, og de har et mere konceptuelt fokus på

fælles vidensspredning til en bredere målgruppe. Omvendt vurderer en større andel af deltagerne i vidensspredningsaktiviteter, at de har fået ny viden fra fx forskning, evalueringer og undersøgelser i forhold til deltagerne fra rådgivningsforløb og program for løft af de fagligt svageste elever. Vidensspredningsaktiviteterne synes derfor velegnede til at formidle viden til en bredere gruppe fagpersoner. Vidensspredningsaktiviteterne på gymnasieområdet har i skoleåret 2017/2018 haft en særlig karakter, fordi fælles vidensspredningsaktiviteter kombineres med opfølgende dialoger i netværksgrupper.

Generelt er deltagerne fra grundskoleområdet mere positive over for alle indsatsstyperne sammenlignet med erhvervsuddannelses- og gymnasieområderne.

Kapacitetsopbygning af ledelsen – særlig fokus på brug af data og evaluering

Særligt rådgivningsforløbene medvirker til kapacitetsopbygning af ledelsens og skolernes kvalitetsarbejde. Det sker i form af en øget systematik og brug af data, viden og evaluering med henblik på at kvalificere skolernes arbejde med udvikling af skolen. Flere steder oplever deltagerne, at der er skabt en tydeligere organisation med en klarere ansvarsfordeling, og at der gennem rådgivningsforløbet er skabt rum for at diskutere de udvalgte udfordringer i ledelsesgruppen med henblik på at skabe fælles forståelse af og tilgang til udfordringerne.

Læringskonsulenternes facilitering bidrager til fokus, vedholdenhed, fremdrift og systematik

Læringskonsulenterne bidrager i rådgivningsforløb med program for løft af de fagligt svageste elever og til netværk særligt med proceskompetencer og -redskaber til facilitering af indsatsen. Faciliteringen kan være med til at skabe fokus, vedholdenhed, fremdrift og systematik i forhold til skolernes indsatser. Mange skoler igangsætter mange forskellige initiativer og kan have svært ved at følge alle til dørs. I rådgivningsforløb og program for løft af de fagligt svageste elever, hvor læringskonsulenterne møder skolerne flere gange, har det derfor stor betydning for udbyttet af indsatsen, at læringskonsulenterne bidrager til udvikling af konkrete mål og planer for arbejdet, som giver ledelsen mulighed for at holde fokus og sikre fremdrift. Læringskonsulenterne bidrager samtidig med at prioritere i skolens indsatser og med at skabe en systematik i arbejdet.

Lang vej til ændringer i praksis

Mange deltagere på tværs af områder og indsatser oplever, at den enkelte indsats har ført til konkrete forandringer på deres skole. På baggrund af åbne besvarelser i den gennemførte spørgeskemaundersøgelse tyder evalueringen dog på, at disse forandringer ofte har mere karakter af at være intentioner eller planer end reelle gennemførte forandringer. Det skyldes i nogle tilfælde, at læringskonsulenternes indsats kun lige er afsluttet eller er tæt på at være afsluttet på evalueringstidspunktet. Forandringerne er desuden ofte mere justeringer eller finpudsning af eksisterende indsatser end gennemgribende ændringer af praksis. Der er således stadig et stykke vej til at opnå de overordnede målsætninger for læringskonsulenternes indsatser. Det hænger sammen med, dels at det kan være svært at realisere de meget brede og ambitiøse mål inden for de nuværende rammer for læringskonsulenternes arbejde, dels at læringskonsulenterne primært er i kontakt med skolerne i forbindelse med indsatsernes opstart og i mindre grad indgår i udbredelse af og opfølgning på indsatserne.

Der er behov for initiativer, der kan understøtte forankring af indsatserne

Læringskonsulenterne er typisk ikke en del af processen med at gennemføre de planlagte forandringer og kan derfor oftest ikke understøtte skolerne i den proces. Indsatsen skal derfor tilrettelægges, således at skolerne selv er i stand til at gennemføre selve indsatsen og dens forankring, når

læringskonsulenterne har afsluttet forløbet. Hvis læringskonsulenternes indsatser skal have betydning på længere sigt, er der således behov for, at indsatserne følges op og understøttes organisatorisk. På mange skoler er underviserne ikke blevet involveret i indsatserne, og indsatserne er ikke forankret i den brede medarbejdergruppe. Samtidig er der få steder taget initiativ til egentlig opfølgning fra læringskonsulenternes side i forhold til at afdække, hvordan det går med implementering og udbredelse af indsatsen, og der findes ikke nødvendigvis en plan for den efterfølgende forankring på skolen. Læringskonsulenternes indsats risikerer derfor let at drukne i mængden af andre projekter, som skolerne indgår i, hvis de ikke får den nødvendige ledelsesmæssige opmærksomhed. STUK oplyser dog, at skoler, der har deltaget i intensive rådgivningsforløb, får tilbudt et til to opfølgningssmøder, ligesom en forankringsplan drøftes eller udarbejdes.

Der er behov for en tillidsbaseret relation – særligt når skolerne udtages til tilsyn

En forudsætning for en virkningsfuld indsats er, at skolerne har tillid til læringskonsulenterne, herunder til at læringskonsulenternes indsats kan gøre en forskel i forhold til skolernes konkrete udfordringer. Det indebærer på den ene side, at skolerne anerkender, at de har behov for hjælp til at implementere reformerne, øge elevernes faglige niveau eller andre af de målsætninger, som ligger bag læringskonsulenternes indsatser. På den anden side er det også afgørende, at læringskonsulenterne anerkender den faglighed, der allerede eksisterer på skolerne, samt de initiativer og indsatser, skolerne allerede har igangsat. Tilliden er særlig vigtig de steder, hvor skolernes udtagelse til tilsyn er baggrunden for forløbet med læringskonsulenterne, idet det bliver uklart for skolerne, om læringskonsulenterne har en myndighedsrolle eller en rådgiverrolle. Evalueringen viser dog, at deltagerne i overvejende grad vurderer, at det lykkes læringskonsulenterne at skabe tillid i samarbejdet.

Involvering af de rigtige deltagere – men det varierer, hvem de er

Evalueringen viser, at det er vigtigt, at det er de rigtige deltagere, der er involveret i indsatsen. Hvem de rette deltagere er, afhænger af indsatstype og formål. Ledelsesrepræsentanter kan imidlertid sikre beslutningskompetence, igangsætte forandringer på skolen og sikre fokus og opfølgning og bør derfor være involveret i alle typer af indsatser. Medarbejderrepræsentanter kan sikre inddragelse af et medarbejderperspektiv i forbindelse med eksempelvis identificering af udfordringer og behov samt udvikling af en indsats og implementeringsplan. Medarbejderne er desuden centrale aktører, når der skal implementeres praksisforandringer. Læringskonsulenterne kan derfor med fordel forholde sig eksplicit til, hvem der skal involveres i de forskellige indsatser og sørge for, at formålet for særligt medarbejdernes deltagelse er tydeligt og meningsfuldt.

I forbindelse med netværksaktiviteter er der et dilemma mellem kontinuitet eller variation i deltagere på alle netværksmøder i samme netværk. Kontinuitet i deltagere fra gang til gang bidrager til den nødvendige tillid deltagerne imellem, mens variation, afhængigt af mødets emne, kan sikre relevans for deltagerne og øge muligheden for transfer til skolen¹. Det er på den baggrund væsentligt at overveje, hvordan der bedst kan tages hensyn til begge dele.

Læringskonsulenterne bør fortsat kombinere forskning og praksisbaseret viden

På tværs af uddannelsesområder vurderer deltagerne, at det i vid udstrækning er lykkedes læringskonsulenterne at kombinere forsknings- og praksisbaseret viden. Skolerne fremhæver især læringskonsulenternes evne til at omsætte teoretisk viden og modeller til praksis samt give indblik i andre skolers erfaringer som noget, der bidrager til, at skolerne kan arbejde mere vidensbaseret. Skolerne i rådgivningsforløb er særligt positive over for læringskonsulenternes systematiske arbejde med ståstedsanalyser samt kompetencer til at indsamle og analysere relevante data om skolen. Læringskonsulenternes erfaring fra praksis gør samtidig deres indsatser mere anvendelsesorienterede for

¹ Transfer betyder, at de tillærte kompetencer overføres og anvendes på skolerne.

skolerne. Det giver, ifølge skolerne, læringskonsulenterne en forståelse for skolernes situation, at de har egen erfaring med undervisning og/eller ledelse af en skole. Den forståelse og fokus på den viden, som er relevant for den enkelte skole, har stor betydning for anvendeligheden af viden. I netværkene betyder andre skolers erfaringer desuden meget for skolernes mulighed for at anvende viden til at kvalificere deres egen praksis.

Redskaber og metoder skal tilpasses skolerne og rådgivningssituationen

Læringskonsulenternes redskaber og metoder er i de seneste år blevet mere standardiserede, så læringskonsulenterne har en fælles redskabskasse på tværs af områderne. Det bidrager til at professionalisere indsatsen og undgå, at den bliver afhængig af de enkelte konsulents individuelle kompetencer. Det er imidlertid afgørende for skolernes udbytte og virkningen af indsatserne, at læringskonsulenterne tilpasser og oversætter redskaber og modeller til skolernes konkrete praksis. Evalueringen peger på, at det lykkes i mange tilfælde, men der er også eksempler på skoler, som har oplevet, at redskaber og modeller blev brugt for instrumentelt uden tilpasning til skolens øvrige arbejde. Der er således behov for et kontinuerligt fokus på at vedligeholde og udvikle læringskonsulenternes kompetencer, så alle læringskonsulenter kan bruge redskaber og metoder fleksibelt.

Anbefalinger

Nedenfor opsamles de anbefalinger, som bidrager til besvarelsen af evalueringsspørgsmålet: Hvordan kan læringskonsulentkorpset fremadrettet styrke deres indsatser – med henblik på at understøtte og styrke den lokale udvikling af undervisning og kvalitet?

Rammer for læringskonsulentforløb og aktiviteter.

- Der bør sikres større overensstemmelse mellem læringskonsulenternes mål og indsatser, så det både er tydeligt, hvilke mål der arbejdes ud fra, samt sikres, at det er realistisk at nå dem med de valgte indsatser. I den forbindelse bør det overvejes, dels om målene kan afgrænses enten i ambitionsniveau eller i omfang, dels om der kan formuleres delmål, som tydeliggør, hvordan læringskonsulenterne skal bidrage til at løse de overordnede målsætninger om styrket trivsel og faglighed.
- Læringskonsulenterne bør sikre en tydelig kommunikation til skoler, der udvælges og tilbydes indsatser på baggrund af tilsyn. Her skal det bl.a. afklares, hvad vil det sige at blive udvalgt til tilsyn? Hvilke konsekvenser har det, hvis skolerne takker nej til tilbuddet? Hvad læringskonsulenterne kan bidrage med? Og hvad skolerne kan få ud af at deltage?
- I forhold til rådgivningsforløb kan man med fordel overveje, hvordan læringskonsulentkorpset skal forholde sig til skoler, som udtages til tilsyn igen året efter. Vil korpset lægge op til, at skolerne fortsætter samme forløb, starter et nyt forløb eller ikke tilbydes forløb (igen)?
- Der skal være mere tydelige beslutninger om og anbefalinger til, hvilke medarbejdere fra skolerne der deltager i indsatserne. Det kan være nødvendigt i højere grad at inddrage medarbejdere, så både medarbejderne og deres ledere kan se formålet med medarbejdernes indsats og for at styrke den fremadrettede forankring.
- Læringskonsulenterne bør fortsat indtage en nysgerrig, åben og anerkendende tilgang til modtagerne af rådgivningen for at skabe tillid og anerkendelse.

Indhold af læringskonsulentforløb og aktiviteter.

- Det er vigtigt med fortsat fokus på at tilpasse modeller og redskaber til skolerne. I den forbindelse er der særligt behov for at overveje metoder til at arbejde mere med tilpasning i netværk og vidensspredningsaktiviteter.

- Det er også vigtigt med fortsat fokus på omsætning eller oversættelse af viden til skolerne, herunder særligt at overveje metoder til at arbejde mere med omsætning og oversættelse i vidensspredningsaktiviteter, så der sikres transfer til skolernes praksis.
- Indsatserne kan med fordel tilrettelægges, så deltagerne forbereder sig til aktiviteterne, gerne kollektivt (med kolleger) og med inddragelse af og/eller afprøvning på deltagerens egen praksis. Dermed synes indsatserne mere relevante og anvendelige.
- Det er væsentligt at overveje mulighederne for større opfølgning og fokus på skolerne mellem netværksmøder eller efter endt rådgivningsforløb, så læringskonsulenterne kan bidrage med vedholdenhed i transfer samt implementerings- og forankringsfasen.
- Der er behov for, at læringskonsulenternes indsatser i højere grad følges op og understøttes organisatorisk på skolerne. Indsatser bør derfor tilrettelægges, så de i større omfang end i dag tilrettelægges således, at skolerne selv er i stand til at gennemføre selve indsatsen og dens forankring, når læringskonsulenterne har afsluttet forløbet.

Om datagrundlaget

Evalueringen kombinerer en spørgeskemaundersøgelse blandt alle ledere og medarbejdere fra grundskoler, erhvervsuddannelser og gymnasier, der har deltaget i en af læringskonsulenternes aktiviteter i skoleåret 2017/2018, med interview på 26 skoler, fordelt på 14 grundskoler, 4 erhvervsskoler og 8 gymnasieskoler. På grundskole- og erhvervsuddannelsesområdet var der i interviewene fokus på længerevarende rådgivningsforløb, mens interviewene på gymnasieområdet fokuserede på netværk. Det er derfor med det kvalitative materiale ikke muligt at sammenligne områderne direkte med hinanden. Derudover er der kontekstuelle forhold, som gør det vanskeligt at sammenligne de tre områder med hinanden, fx at læringskonsulenternes indsats på gymnasieområdet i 2017/2018 fokuserer direkte på implementering af gymnasiereformen, mens målene med reformerne er det primære omdrejningspunkt for indsatserne på erhvervsuddannelser og i grundskolen.

På grundskoleområdet er der desuden gennemført en matchinganalyse. Undersøgelsen tager afsæt i skolelederbesvarelser på surveys i 2015-2017 fra følgeforskning vedrørende folkeskolereformen og elevernes faglige testresultater. Det undersøges, om de skoler, der har samarbejdet med læringskonsulenterne, har udviklet sig signifikant anderledes i perioden 2014-2017 end en sammenlignelig kontrolgruppe af skoler, som ikke har haft kontakt med læringskonsulenterne.

1 Baggrund og evalueringsdesign

Undervisningsministeriets læringskonsulentkorps blev etableret på henholdsvis folkeskole-, erhvervsuddannelses- og gymnasieområdet i 2014. Det oprindelige formål var bred understøttelse af reformimplementering (folkeskole- og erhvervsuddannelsesområdet) og understøttelse af implementering af kvalitetsløft i forbindelse med overenskomsten OK 13 (gymnasieområdet). Desuden skulle læringskonsulenterne på folkeskoleområdet varetage fagkonsulentfunktionen og rådgive i fagene mv.². Det overordnede sigte med læringskonsulentkorpset er at understøtte skolernes kapacitetsopbygning og kvalitetsudvikling med henblik på bl.a. at sikre, at alle børn og unge skal blive så dygtige, som de kan.

Tabel 1.1 giver et overblik over etableringen af Undervisningsministeriets tre konsulentkorps for hhv. grundskoler, gymnasier og erhvervsskoler.

Tabel 1.1 Etablering af Undervisningsministeriets tre konsulentkorps for grundskole-, erhvervsuddannelses- og gymnasieområdet

	Årstal for uddannelsesreform	Årstal for etablering af læringskonsulentkorps på området	Anledning til nedsættelse af læringskonsulentkorps på området
Grundskolen	Vedtaget i 2013 – virkning fra skoleåret 2014/15	2014	Understøttelse af reformimplementering Fra skoleåret 2017/18: større fokus på lokal kapacitetsopbygning på udfordrede skoler
Erhvervsuddannelsesområdet	Vedtaget i 2014 – virkning fra skoleåret 2015/16	2014	Understøttelse af reformimplementering Fra skoleåret 2017/18: større fokus på lokal kapacitetsopbygning på udfordrede skoler – men fortsat fokus på reformimplementering
Gymnasieområdet	Vedtaget i 2016 – virkning fra skoleåret 2017/18	2014	Implementering af OK 13 Fra efteråret 2016: reformimplementering

Denne rapport præsenterer resultaterne af en ekstern evaluering af læringskonsulentkorpset inden for og på tværs af de tre uddannelsesområder. Evalueringen afdækker, hvordan og i hvilket omfang læringskonsulenterne indtil nu har bidraget til at indfri de overordnede målsætninger for korpset og kan bidrage til at udvikle og understøtte læringskonsulenternes fremadrettede indsatser. Konkret er følgende spørgsmål besvaret:

Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan understøtter læringskonsulenternes redskaber og metoder læringskonsulenternes rådgivningsarbejde?
2. Hvad karakteriserer modtagerne af læringskonsulenternes vejledningsindsatser?
3. Hvordan og under hvilke betingelser bidrager læringskonsulenternes vejledningsindsatser til ændret ledelses- og undervisningspraksis i forhold til de temaer, der er og har været grundlag for læringskonsulenternes vejledningsindsatser?
4. Hvordan kan læringskonsulentkorpset fremadrettet styrke deres indsatser – med henblik på at understøtte og styrke den lokale udvikling af undervisning og kvalitet?

² Læringskonsulenterne har tillige arbejdet på inklusionsområdet i perioden 2012-2017. Denne indsats er allerede evalueret i VIVE (2018), *Evaluering af læringskonsulentforløb og -aktiviteter* og indgår ikke i denne rapport.

Læringskonsulentkorpsets formelle rolle og opgaver introduceres umiddelbart nedenfor, hvorefter evalueringens design og datagrundlæg præsenteres.

1.1 Læringskonsulentkorpsets formelle rolle og opgaver

Dette afsnit giver en introduktion til læringskonsulenternes formelle rolle og opgaver på tværs af grundskole-, erhvervsuddannelses- og gymnasieområdet. Dette er med henblik på at skabe et grundlag for evaluering af læringskonsulenternes vejledningsindsatser.

1.1.1 Læringskonsulentkorpsets mål

Baggrunden for og målsætningerne med etablering af et læringskonsulentkorps i Undervisningsministeriet er forholdsvis ens for de tre områder.

Læringskonsulenterne skal ses som led i en generel opprioritering af arbejdet med implementering af reformerne på uddannelsesområdet³. I grundskolen og på erhvervsuddannelserne blev læringskonsulenterne etableret som en del af reformer af uddannelserne i 2014, mens læringskonsulentkorpset på gymnasieområdet indgik som en del af OK13 (med virkning for 2014).

Grundlaget for læringskonsulenternes rådgivning er viden om, 'hvad der virker', baseret på en kombination af forskningsbaseret viden og praksisbaseret viden (Undervisningsministeriet 2018). Den praksisbaserede viden kan stamme fra læringskonsulenternes egne erfaringer fra praksis eller fra eksempler fra andre skoler, de kender til gennem deres arbejde som læringskonsulenter.

Læringskonsulenternes skal desuden sikre et fagligt tilbageløb til ministeriet på baggrund af den viden, de opsamler i forbindelse med deres vejledningsforløb. Det betyder, at læringskonsulenterne bringer viden og erfaringer om fx udfordringer, behov og gode eksempler fra praksis med tilbage til ministeriet.

De overordnede målsætninger for læringskonsulenterne er for de tre områder specificeret i mere konkrete målsætninger og strategier. Over tid har læringskonsulenternes strategiske fokus og formål ændret sig, da indsætterne skal tilpasses sektorens aktuelle behov. I Tabel 1.2 fremgår læringskonsulenternes målsætninger for 2017/18, som de fremgår af læringskonsulenternes strategi for 2017-2019 (Undervisningsministeriets videnskontor, 2016).

Tabel 1.2 Mål for læringskonsulenternes aktiviteter og forløb 2017/18

	Grundskoleområdet	Erhvervsuddannelsesområdet	Gymnasieområdet
Overordnet mål	At understøtte skoler og kommuner i at udvikle kvaliteten og lykkes med folkeskolens formål og målene om forbedrede faglige resultater og trivsel for alle elever på de områder.	At understøtte erhvervsskolerne i at udvikle kvaliteten og lykkes med erhvervsuddannelsens formål og målene om, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan, og at trivsel skal øges.	At bidrage til, at skolerne udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan, herunder at alle elever, uanset social baggrund får realiseret deres potentiale bedst muligt gennem høj kvalitet i uddannelsesstilbudene.
Konkrete mål/delmål	Læringskonsulenterne skal udvikle skoler med lav kvalitet og kapacitet inden for pædagogisk ledelse for derigennem at skabe en varig kvalitetsforbedring af medarbejdernes pædagogiske praksis med	Læringskonsulenterne skal bidrage til at udvikle institutioner og uddannelse med lav kvalitet og kapacitet inden for pædagogisk ledelse for derigennem at skabe en varig forbedring i forhold til:	Læringskonsulenterne skal: 1. sikre skoleledelsernes viden om reformens centrale elementer med henblik på forståelse af reformens mål og retning samt reformens betydning for den lokale praksis på den

³ Læringskonsulenterne har tillige arbejdet på inklusionsområdet i perioden 2012 - 2017. Denne indsats er allerede evalueret i VIVE (2018), *Evaluering af læringskonsulentforløb og -aktiviteter* og indgår ikke i denne rapport.

Grundskoleområdet	Erhvervsuddannelsesområdet	Gymnasieområdet
<p>henblik på, at elevernes faglige resultater og trivsel øges.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. at udvikle kvaliteten i den skolebaserede undervisning 2. at reducere frafaldet på alle skoler eller enkelte erhvervsuddannelser 3. at øge overgangen fra grundforløb til hovedforløb 4. at styrke praktikpladsindsatsen, herunder antallet af elever i ordinære praktikaftaler. 	<p>enkelte skole (Skoleudvikling I Praxis: SIP).</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. styrke skoleledelsernes kapacitet til implementering, herunder udvikling af skolens kapacitet i forhold til ledelse, kompetencer og organisering. 3. bidrage til, at skoleledelserne har fokus på elementer i reformen, som omfatter mere end det enkelte fag. 4. etablere og facilitere implementeringsnetværk mellem skoler/skoleledelser med henblik på reformimplementering og styrket kvalitet.

Der er tale om nogle meget brede målsætninger, som skaber rum for meget forskellige indsatser med forskellige mål. Samtidig opererer målsætningerne på mange forskellige niveauer inden for og mellem de tre områder. På gymnasieområdet handler det fjerde mål eksempelvis om læringskonsulenternes aktiviteter, mens de øvrige tre mål handler om det forventede udbytte af aktiviteterne. Ingen af de konkrete mål handler om betydningen for de gymnasiale uddannelsers praksis i forhold til eleverne. På grundskoleområdet er der formuleret et bredere mål, som omfatter en hel virningskæde fra udvikling af skolerne til virkningen for eleverne. På erhvervsuddannelsesområdet er målsætningerne relateret til de fire klare mål, som er de nationale målsætninger for erhvervsuddannelsesområdet og altså ikke kun målsætninger for læringskonsulenternes indsatser.

Fælles for de tre områder er jf. strategien for 2017-19 et fokus på kapacitetsopbygning af skolernes pædagogiske ledelse. Det defineres i strategien som et mål om, at læringskonsulenterne bidrager til, at skolerne får styrket deres kapacitet i forhold til pædagogisk ledelse gennem:

- Udvikling af skolens professionelle kapacitet:
 - Udvikling af det professionelle samarbejde og professionelle læringsfællesskaber
 - Kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, der forbedrer undervisningspraksis
 - Styrket rekruttering og fastholdelse af dygtige og engagerede medarbejdere
 - Anvendelse af viden, data og evaluering til at udvikle skolen
- Udvikling af skolens kultur:
 - Klare mål og visioner, som giver skolens pædagogiske personale en strategisk retning og en målestok for, om de lykkes, og som de kan tage ejerskab til
 - Høje faglige forventninger til både elever og pædagogisk personale
 - Læringsmiljø med klare pejlemærker for god elevadfærd
 - Tillidsfulde relationer, motivation og ejerskab
- Aktiv deltagelse i udvikling og evaluering af undervisningens indhold og metoder:
 - Observation af undervisning og pædagogisk praksis samt feedback til lærerne om undervisningens indhold, metoder og praksis
 - Faglig sparring til det pædagogiske personale om konkrete undervisningssituationer.

Det er desuden et generelt mål for læringskonsulenterne i strategien for 2017-19, at læringskonsulenterne arbejder ud fra et fælles vidensgrundlag, så de i rådgivningen ikke bare understøtter processer, men også er handlingsanvisende praktikere, som arbejder med afsæt i relevant, tilgængelig viden.

1.1.2 Læringskonsulentkorpsets organisering og kvalifikationer

Læringskonsulenterne er en del af Center for Udgående Kvalitetsarbejde (CUK) i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK). STUK oplyser, at læringskonsulentkorpset er opdelt i flere team: seks folkeskoleteam, et erhvervsuddannelsesteam og et gymnasieteam. Typisk er læringskonsulenterne ansat i midlertidige ansættelser. Nogle er ansat på fuldtid, mens andre er frikøbt, så de arbejder en del af deres tid i sektoren samtidig med, at de fungerer som læringskonsulenter. I skoleåret 2017/18 har der på grundskoleområdet været ansat 47 læringskonsulenter (32,9 årsværk) inklusive specialkonsulenter, konsulenter og pædagogiske konsulenter, der også virker som læringskonsulenter. På erhvervsuddannelsesområdet er der i skoleåret 2017/2018 10 læringskonsulenter (8 årsværk) og på gymnasieområdet 8 læringskonsulenter (6,2 årsværk), inklusive pædagogiske konsulenter og teamledere⁴.

På erhvervsuddannelses- og gymnasieområdet er læringskonsulenter og fagkonsulenter klart adskilt og organiseret i forskellige kontorer, ligesom de løfter forskellige opgaver og har forskellige kompetencer. På folkeskoleområdet er fagkonsulenter og læringskonsulenter derimod organiseret i samme kontor, og læringskonsulenterne på folkeskoleområdet varetager derfor fagkonsulentfunktionen. Det vil bl.a. sige rådgivning om fag og prøver til lærere, skoleledere og forvaltning, som kontakter læringskonsulenterne uafhængigt af rådgivningsforløb, temadage mv.

STUK oplyser, at læringskonsulentkorpset er kendetegnet ved et stort gennemløb af konsulenter. Det skyldes læringskonsulenternes midlertidige ansættelser. Ansættelsen i midlertidige ansættelser sker for at øge læringskonsulenternes (fortsatte) kendskab til praksis og sikre, at de har et stort netværk i sektoren.

De fleste læringskonsulenter har en sektorrelevant uddannelsesbaggrund (bilagstabel 1.1). På grundskoleområdet eksempelvis som lærer, på erhvervsuddannelsesområdet eksempelvis som faglærer eller lærer og på gymnasieområdet som cand.mag. Interviewene med læringskonsulenterne viser desuden, at mange har erfaring med undervisning, særlige ressourcefunktioner eller ledelse fra sektoren. Derudover har en del af læringskonsulenterne videreuddannet sig på kandidat-, master- eller diplomniveau, ligesom flere også har gennemført videreuddannelse på det private kursusmarked.

1.1.3 Læringskonsulentkorpsets indsatser og målgrupper

Læringskonsulenterne tilbyder en række meget forskellige indsatser på tværs af de tre områder. På både erhvervsuddannelserne og i grundskolen skal læringskonsulenterne i særlig grad bidrage til at udvikle institutioner og uddannelser med lav kvalitet i forhold til de mål, som er angivet i reformerne for henholdsvis grundskolen og erhvervsskolerne. Læringskonsulenternes indsatser er på gymnasieområdet målrettet alle gymnasieskoler og har et særligt fokus på at understøtte gymnasiernes implementering af gymnasireformen.

Overordnet kan læringskonsulenternes indsatser opdeles i fire indsatstyper: rådgivningsforløb, netværk, vidensspredningsaktiviteter og program for løft af de fagligt svageste elever. Disse beskrives nærmere efter Tabel 1.3 nedenfor, som giver et overblik over fordelingen af indsatstyperne på de tre områder.

⁴ Der er løbende væsentlige udsving i antallet af læringskonsulenter/antallet af årsværk. Det beror på skift i, hvor stor en procentdel af tiden den enkelte læringskonsulent arbejder som læringskonsulent/på sin egen institution og på, at der løbende er udskiftning som følge af, at mange læringskonsulenter er ansat i midlertidige stillinger. Læringskonsulenter ansat under satspuljefinansierede indsatser og understøttende medarbejdere (sekretariat mv) er ikke talt med i den ovenstående opgørelse.

Tabel 1.3 De forskellige typer af forløb i 2017/18

	Grundskole	Erhvervsuddannelser	Gymnasieskoler
Netværk		Netværk, som følger op på temadage	Implementeringsnetværk på tværs af skoler
Rådgivningsforløb	Længerevarende rådgivningsforløb med skoler udtaget ved tilsyn	Længerevarende rådgivningsforløb med skoler udtaget ved tilsyn	
Vidensspredningsaktiviteter	Emnespecifikke temadage	Emnespecifikke temadage	Kurser om Skoleudvikling I Praksis (SIP-kurser) Temadage
Program for løft af de fagligt svageste elever	Kickoff- og Vejlednings- og netværksdage i Program for elevløft		

- **Rådgivningsforløb (grundskole- og erhvervsuddannelsesområdet):** I rådgivningsforløbet besøger læringskonsulenterne skolerne flere gange i løbet af en længere tidsperiode. I skoleåret 2017/18 er perioden typisk et år, men tidligere har der også været længere forløb. Formålet med rådgivningsforløbet er at rådgive og understøtte skolen i at styrke skolens arbejde med det mål, de er udtaget til tilsyn på baggrund af. Typisk består rådgivningsforløbet af tre faser: fase 1 er planlægning og design af indsatsen, hvor læringskonsulenterne sammen med skolen nedsætter en styregruppe, analyserer skolens udgangspunkt, herunder særlige udfordringer og igangværende indsatser (ståstedsanalyse) og prioriterer og opstiller mål for indsatsen i en oversigt over sammenhængen mellem udfordringer, mål og indsatser (forandringsmodel). I fase 2 arbejder skolen med indsatsen og læringskonsulenterne yder processtøtte. Til sidst i fase 3 evalueres forløbet, og læringskonsulenterne arbejder sammen med skolen omkring en plan for forankring af indsatsen. Målgruppen for rådgivningsforløbene er i skoleåret 2017/18 særligt udfordrede skoler, der er udtaget i tilsyn, og som tilbydes rådgivningsforløb parallelt med tilsynsprocessen. For forløbene i 2015/16 og 2016/17 på grundskoleområdet var det dog skolerne eller kommunerne selv, der ansøgte om et rådgivningsforløb, som dengang hed vejledningsforløb. Læringskonsulenterne vil ofte opfordre til både at have ledelse og medarbejdere involveret i et rådgivningsforløb.
- **Vidensspredningsaktiviteter (alle tre uddannelsesområder):** Vidensspredningsaktiviteter kan antage flere forskellige former. Ofte er der tale om temadage, som afholdes inden for et afgrænset tema eller fagområde. Læringskonsulenterne rammesætter vidensspredningsaktiviteterne, holder oplæg og/eller arrangerer eksterne oplægsholdere, workshops og paneldebatter. Fokus er på generel formidling af forskningsbaseret og/eller praksisbaseret viden og inspiration til en bredere gruppe af deltagere. Målgruppen kan både være ledere og medarbejdere, som oftest selv tilmelder sig efter behov og ønske. På gymnasieområdet er Skoleudvikling I Praksis (SIP-kurser) en stor, tilbagevendende vidensspredningsaktivitet, som har en meget central plads i læringskonsulenternes indsatser, og som ikke kan ses isoleret på samme måde som mange af de andre vidensspredningsaktiviteter. Tværtimod skal SIP-kurserne og implementeringsnetværkene på gymnasieområdet betragtes som en helhed, hvor SIP-kurserne formidler viden, som efterfølgende skal omsættes til skolernes egen praksis i netværkene.
- **Netværk (erhvervsuddannelses- og gymnasieområdet):** Netværkene består typisk af repræsentanter fra fire til syv skoler. Det kan både være ledere og medarbejdere, og nogle gange vil der være flere deltagere fra samme skole. Ofte bygger netværkene videre på vi-

denspredningsaktiviteter (SIP-kurser eller temadage), men de kan også supplere med undertemaer eller særlige vinkler alt efter deltagernes behov. Netværkene planlægges, faciliteres og understøttes af læringskonsulenterne og har fokus på den lokale kontekst samt den konkrete og praksisnære erfaringsudveksling og videndeling mellem skolerne. Nogle netværk er åbne, så skolerne selv tilmelder sig, andre sammensættes af læringskonsulenterne.

- **Program for løft af de fagligt svageste elever:** I forbindelse med udmøntningen af en pulje på 500 millioner kroner, som skal tilskynde folkeskoler landet over til at løfte de fagligt svageste udskolingselever, tilbyder læringskonsulenterne et fagligt program til alle skoler i 'Program for løft af de fagligt svageste elever'. Formålet er at give skolerne støtte og vejledning samt materialer om virksomme indsatser til at løfte de fagligt svageste elever. Indsatsen består bl.a. af inspirationsmateriale om virkningsfulde indsatser, Kickoff-konference med inspiration til indsatser for elevgruppen, vejledningsdage, videosparring og netværk med fokus på erfaringsudveksling og videndeling. Der gennemføres en særskilt, ekstern evaluering af program for løft af de fagligt svageste eleven, når den afsluttes i 2019.

Bilagstabel 2.2 viser, at der har været mere end 6.193 tilmeldinger til læringskonsulenternes aktiviteter i 2017/2018, og særligt mange har været tilmeldt Vejlednings- og netværksdagene i Program for elevløft på grundskoleområdet (1.024) og færrest (16) til temadag om Praktisk musiske valgfag i overbygningen og forsøgsprøver. Ikke alle tilmeldte har reelt deltaget i den aktivitet, de er tilmeldt, så tallene siger ikke noget om det faktiske antal deltagere, men giver dog et præj om volumen på de forskellige aktiviteter.

På trods af sammenligneligheden i indsatser på tværs af de tre områder kan indsatsernes konkrete udmøntning variere. Blandt andet fordi de tilpasses de forskellige målgrupper herunder forskelle i deres tilgang til og anvendelse af viden (Koudahl et al, 2018). Over tid er læringskonsulenternes indsatser på grundskoleområdet gået fra bred understøttelse af reformimplementering til i højere grad at fokusere på de udfordrede skoler med skolespecifikke indsatser og program til løft af de fagligt svageste elever (i 2017/18). På erhvervsuddannelsesområdet er man gået fra bred understøttelse af reformimplementering til en kombination af understøttelse af reformimplementering (fx ved temadage og netværk) og større fokus på lokal kapacitetsopbygning i intensive rådgivningsforløb til udfordrede skoler (i 2017/18). På gymnasieområdet er læringskonsulenternes indsats gået fra bred understøttelse af implementering til kvalitetsløft i forbindelse med evalueringsdesign

Evalueringen bygger på en kombination af implementerings- og "purposeful program theory" (Patton, 2008; 2011; Funnell & Rogers, 2011). Det vil sige, at evalueringen tager afsæt i de overordnede mål med læringskonsulenterne (jf. ovenfor), men også har et bredere sigte, og den undersøger både implementering af læringskonsulenternes vejledning og de umiddelbare resultater heraf, samt de forhold, der kan henholdsvis understøtte og udfordre implementeringen og dens konsekvenser.

De overordnede antagelser om, hvordan læringskonsulenternes rådgivning virker er illustreret i nedenstående indsatsteori, se Figur 1.1. Den overordnede antagelse er, at viden og redskaber til praksisforandring rettet mod den pædagogiske ledelse medfører, at de lokale ledelser udvikler kvaliteten af den pædagogiske praksis. Når fx ledelsen arbejder med at forbedre den pædagogiske ledelse, forventes det at sætte sig spor i undervisernes praksis. Personalet får fx en bedre forståelse af, hvordan de skal arbejde med feedback til eleverne. Denne ændrede praksis forventes i sidste led at styrke elevernes fagligt niveau og trivsel (for en mere detaljeret beskrivelse af indsatsteoriene for de enkelte uddannelsesområder henvises til bilag 3).

Figur 1.1 Overordnet indsats teori



Læringskonsulenternes indsats skal altså i første omgang give deltagerne relevant viden om, hvad der virker, som de kan anvende til at skabe forandringer på skolen, som styrker kvalitetsudviklingen og skolens praksis. Forandringen sker i flere trin: Første trin er, at skolerne får relevant viden, og at de reflekterer over, hvad det betyder hos dem. Dernæst skal de anvende viden til at foretage relevante ændringer på skolen. I sidste trin skal disse ændringer på længere sigt skabe kvalitetsudvikling og dermed forandret ledelses- eller undervisningspraksis. De langsigtede mål om forandringer i praksis (fx i undervisningen og for elevernes faglige niveau og trivsel) er ikke nødvendigvis en direkte virkning af læringskonsulenternes indsatser alene, men er også påvirket af en række (øvrige) tiltag på skolerne, og det er en forandring, der tager tid. Det er derfor primært de første trin, denne evaluering vil kunne forholde sig til. På grundskoleområdet indgår der imidlertid seks skoler, som har modtaget en indsats i skoleåret 2015/2016 eller i 2016/2017 og der gennemføres en matching-analyse, som belyser indsatser i 2014-2017. Det giver mulighed for at undersøge konsekvenserne på lidt længere men stadig begrænset sigt.

Som afsæt for evalueringen er der i samarbejde med repræsentanter for læringskonsulenterne og deres ledelse udviklet indsats teorier for de tre områder med primært fokus på de indsatser, som er udvalgt som særligt fokus i evalueringen:

- Grundskoleområdet: rådgivningsforløb
- Erhvervsuddannelsesområdet: rådgivningsforløb
- Gymnasieområdet: implementeringsnetværk og deres sammenhæng til SIP-kurser.

Indsats teorierne danner afsæt for såvel dataindsamling som analyse og findes i Bilag 3.

1.2 Datagrundlag

Evalueringen bygger på en systematisk dataindsamling og kombinerer en spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle deltagere i læringskonsulenternes indsatser i 2017/2018 med en kvalitativ dataindsamling (interview og/eller observation) på 26 skoler fordelt på 14 grundskoler, 4 erhvervsskoler og 8 gymnasieskoler. På grundskoleområdet er der desuden gennemført en matchinganalyse, der for 2015-2017 sammenligner skoler, der har og ikke har deltaget i én eller flere af læringskonsulenternes indsatser.

Kombinationen af metoder giver mulighed for dels at undersøge læringskonsulenternes indsatser bredt på tværs af grundskole-, erhvervsuddannelses- og gymnasieområdet, dels at komme mere i dybden med indsatserne på konkrete skoler samt give fremadrettede anbefalinger (Bryman, 2012; Frederiksen, 2014).

Evalueringsens omdrejningspunkt er primært de aktiviteter, som læringskonsulenterne har gennemført i skoleåret 2017/18, mens der på grundskoleområdet er suppleret med et bagudrettet perspektiv på forløb i 2015/16 og 2016/17.

1.2.1 Spørgeskemaundersøgelse

Der er gennemført en webbaseret spørgeskemaundersøgelse blandt alle ledere og undervisere, der har deltaget i en eller flere af læringskonsulenternes indsatser i 2017/18.

Svarprocenten er på 45, og yderligere 10 % har besvaret dele af spørgeskemaet. Svarprocenten er lavest for deltagere i vidensspredningsaktiviteter i grundskoler og på erhvervsuddannelser. Da udsendelsesgrundlaget er baseret på STUKs tilmeldingsregistreringer, er det forbundet med usikkerhed at identificere de personer, som reelt har deltaget i indsatser, hvorfor den reelle svarprocent kan være højere. I vid udstrækning er svarpersonerne imidlertid repræsentative for gruppen af deltagere (se Bilag 1).

Ledere og undervisere er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere læringskonsulenterne og deres indsatser samt de umiddelbare forandringer heraf i forhold til deres egen viden og praksis samt på skolen som helhed.

1.2.2 Kvalitativ dataindsamling

Den kvalitative dataindsamling består fortrinsvist af interview, men på gymnasieområdet er der også foretaget observation i forbindelse med et SIP-kursus og to netværksmøder.

Der er gennemført interview på 26 skoler, fordelt med 14 grundskoler, 4 erhvervsskoler og 8 gymnasieskoler. Interviewene giver indsigt i de enkelte indsatser og skolernes oplevelse heraf. På grundskoleområdet er der også gennemført interview med kommunale forvaltningsmedarbejdere, og korte telefoninterview med de læringskonsulenter, som er tilknyttet skolerne, med henblik på at give baggrundsoplysninger om de pågældende skolers forløb. Derudover er der gennemført fokusgruppeinterview med læringskonsulenter på de tre områder, to fokusgruppeinterview på grundskoleområdet, et fokusgruppeinterview med erhvervsuddannelsesområdet og et fokusgruppeinterview på gymnasieområdet. Formålet hermed har været at belyse læringskonsulenternes oplevelser og vurderinger af indsatserne og rammerne for indsatserne.

Som udgangspunkt har alle skoler i interviewundersøgelsen modtaget en indsats fra læringskonsulenterne i skoleåret 2017/2018. Der indgår imidlertid også seks folkeskoler, som har modtaget en indsats i skoleåret 2015/2016 eller i 2016/2017. Det giver mulighed for at undersøge læringskonsulenternes bidrag på lidt længere sigt.

På alle skoler inden for de tre områder er der gennemført interview med skolernes ledelse. I de tilfælde, hvor indsatsen har berørt medarbejderne, er også de blevet interviewet. I alt er der interviewet 38 ledere og 29 medarbejdere, som samlet repræsenterer 26 skoler. Se fordelingen af interview på de tre områder i Bilag 1.

De kvalitative interview er gennemført på baggrund af semistrukturerede interviewguides, som tager udgangspunkt i evalueringsspørgsmålene og indsatsteoriene (Bilag 3). På grundskole og erhvervsuddannelsesområdet har alle de interviewede skoler deltaget i længerevarende rådgivningsforløb,

og interviewene her giver derfor ikke viden om vidensspredningsaktiviteter eller netværk, mens de interviewede skoler på gymnasieområdet alene har deltaget i SIP-kurser og netværk og derfor ikke giver viden om rådgivningsforløb eller andre vidensspredningsaktiviteter end SIP, som har en særlig karakter.

1.2.3 Matchinganalyse på grundskoleområdet

Som et supplement til den øvrige evaluering, er der gennemført en matchinganalyse på grundskoleområdet. Analysen bygger på skolelederens besvarelser i spørgeskemaer udsendt i følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen 2015-2017 (se Bilag 1), suppleret med oplysninger om karaktergennemsnit på den enkelte skole og andelen af elever, der har karakteren mindst 2 i dansk og matematik, fra Undervisningsministeriets datavarehus 2014-2017 (<https://www.uddannelsesstatistik.dk/grundskolen>). Matchinganalysen undersøger, om de skoler, der har samarbejdet med læringskonsulenterne, har udviklet sig signifikant anderledes i perioden 2014-2017 end en sammenlignelig kontrolgruppe af skoler, som ikke har haft kontakt med læringskonsulenterne. Indsatsgruppen omfatter alene de mest intensive forløb, dvs.: etårige forløb, treårige forløb og tilsynsforløb.

Det er vanskeligt at isolere effekten af læringskonsulenternes indsats. I grundskolen findes en lang række andre tiltag (end læringskonsulenternes indsatser), der skal understøtte elevernes læring og trivsel, og læringskonsulenternes indsats består ofte af en samling af flere forskellige indsatser. Desuden retter læringskonsulenternes indsatser sig ikke direkte mod elevernes læring og trivsel, men mod kapacitetsopbygning blandt skoleledelsen. Det er derfor vanskeligt at måle den direkte effekt hos eleverne. En egentlig effektundersøgelse forudsætter et mere systematisk arbejde med at isolere effekten af læringskonsulenternes arbejde.

For en yderligere uddybning af evalueringens metode og datagrundlag henvises til Bilag 1.

1.3 Læsevejledning

Kapitel 2 besvarer de fire undersøgelsesspørgsmål på tværs af grundskoler, erhvervsuddannelser og gymnasier. Det sker på baggrund af resultaterne i områdekapitlerne (3-5), og forskelle og ligheder på tværs af uddannelsesområderne fremhæves.

Kapitlerne 3-5 går i dybden med hver af de tre uddannelsesområder, og læringskonsulenternes indsats på de enkelte områder uddybes.

2 Tværgående analyse

I dette kapitel besvares de fire evalueringsspørgsmål på tværs af de tre uddannelsesområder. Kapitellet opsummerer resultater på tværs af de tre områdekapitler (kapitlerne 3-5) og diskuterer muligheder og udfordringer i læringskonsulenternes indsatser. Desuden trækkes der i et vist omfang tråde til tidligere forskning på området og særligt litteraturen om læring og transfer af viden.

Evalueringsspørgsmål

1. Hvordan understøtter læringskonsulenternes redskaber og metoder læringskonsulenternes rådgivningsarbejde?
2. Hvad karakteriserer modtagerne af læringskonsulenternes vejledningsindsatser?
3. Hvordan og under hvilke betingelser bidrager læringskonsulenternes vejledningsindsatser til ændret ledelses- og undervisningspraksis?

Som en del af sammenfatningen fremgår mere eksplicite anbefalinger, og evalueringsspørgsmål 4 (*Hvordan kan læringskonsulentkorpset fremadrettet styrke deres indsatser – med henblik på at understøtte og styrke den lokale udvikling af undervisning og kvalitet?*) besvares derfor i sammenfatningen.

2.1 Læringskonsulenternes redskaber og metoder

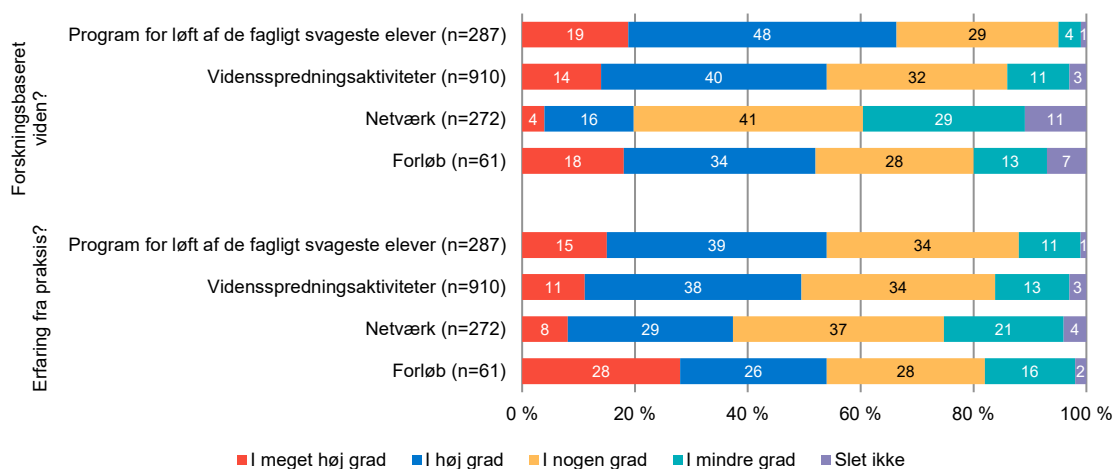
I dette afsnit besvares undersøgelsesspørgsmålet: *Hvordan understøtter læringskonsulentkorpsets redskaber og metoder deres rådgivningsarbejde?* Fokus er, hvorvidt læringskonsulenterne lykkes med at kombinere forskningsbaseret og praksisbaseret viden, og på deres anvendelse af redskaber til facilitering.

2.1.1 Kombination af forskning og praksis

Som beskrevet i afsnit 1.1.1, skal læringskonsulenternes rådgivning bygge på både forskningsbaseret og praksisbaseret viden om, hvad der virker, med henblik på at give handlingsanvisende rådgivning (Undervisningsministeriet, 2018). Ifølge forskning kan det have en positiv betydning for elevernes udbytte af undervisningen, hvis underviserne holder sig opdateret og søger forskningsbaseret viden (Hattie, 2011; Fletcher & Hattie, 2011).

Figur 2.1 viser, at særligt deltagerne i Program for løft af de fagligt svageste elever, vidensspredningsaktiviteter og rådgivningsforløb i høj eller meget høj grad vurderer, at læringskonsulenterne i tilstrækkelig grad har inddraget forskningsbaseret (hhv. 67, 54 og 52 %) og praksisbaseret viden (hhv. 44, 49 og 54 %), mens deltagerne i netværk i langt mindre grad vurderer tilsvarende (hhv. 20 og 37%). Det afspejler muligvis formålet med aktiviteterne, hvor netværkene ofte mere har til formål at facilitere, at netværksdeltagerne selv bidrager med viden fra egen praksis. Det er imidlertid værd at bemærke, at en betydelig del af netværksdeltagerne ikke oplever, at læringskonsulenterne i *tilstrækkelig* grad har inddraget forskningsbaseret og praksisbaseret viden.

Figur 2.1 I hvilken grad vurderer du, at den/de læringskonsulent(er), der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad har inddraget...



Kilde: tSurvey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

I de kvalitative interview peger skolerne generelt på, at det vigtigste for dem er, at læringskonsulenterne inddrager relevant viden, og at den viden skal være anvendelsesorienteret. Derfor efterspørger de ofte også mere konkret erfaring fra andre skoler, som har haft gode erfaringer med samme problematik. Skolerne oplever det særligt givtigt, at læringskonsulenterne indsamler, analyserer og formidler materiale om andre skolers eller områders erfaringer og relevant data om skolen selv. Ifølge skolerne har det stor betydning for dem, fordi det er noget af det, de ikke selv oplever at have tid til i hverdagen. På den måde bidrager læringskonsulenterne til, at skolerne kan gennemføre en indsats, som i højere grad er baseret på viden om, hvad der virker. Det bekræftes af tidligere undersøgelser, som peger på, at både i grundskolen og på ungdomsuddannelserne har undervisere vanskeligt ved at omsætte forskningsbaseret viden til praksis (Koudahl et al., 2018; Rambøll, 2015). Det hænger bl.a. sammen med udfordringer i forhold til at holde sig opdateret i forhold til den seneste forskning, og at forskning ofte har en mere generel karakter og ikke direkte kan omsættes til den konkrete undervisning.

Der er dog også mellem 5 % (Program for løft af de fagligt svageste elever) og 40 % (netværk), som vurderer, at læringskonsulenterne kun i mindre grad eller slet ikke har inddraget forskningsbaseret viden i tilstrækkelig grad. For den praksisbaserede viden er det mellem 12 % (Program for løft af de fagligt svageste elever) og 25 % (netværk).

2.1.2 Gode procesfaciliteringsværktøjer og -kompetencer

Evalueringen viser, at skolerne særligt oplever, at læringskonsulenterne bidrager med proceskompetencer og -redskaber til facilitering af de aktiviteter, som indgår i indsatsen. Tabel 2.1 viser, at deltagerne generelt vurderer, at læringskonsulenterne sørger for god facilitering af rådgivningens møder og aktiviteter. Det gælder særligt deltagerne i rådgivningsforløb (78 %) og Program for løft af de fagligt svageste elever (73 %), mens en lidt mindre andel (65 %) af deltagerne i netværk og særligt vidensspredningsaktiviteterne vurderer tilsvarende.

Tabel 2.1 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad, sørgede for en god facilitering af møder og aktiviteter?

	Forløb (n=58)	Netværk (n=274)	Videnspred- ningsaktiviteter (n=893)	Program for løft af de fagligt sva- geste elever (n=278)	Total (n=1.503)
	Procent	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	38	24	17	22	20
I høj grad	40	51	48	51	49
I nogen grad	16	22	28	20	25
I mindre grad	7	2	6	5	5
Slet ikke	0	1	2	3	2
Total	100	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Det billede bekræftes i de kvalitative interview, hvor det netop er læringskonsulenternes facilitering, som fremhæves positivt af skolerne. I de intensive rådgivningsforløb og i den individuelle sparring med skoler i Program for løft af de fagligt svageste elever begynder processen med en analyse af skolens ståsted. Dette danner baggrund for den efterfølgende indsats, og gør det muligt at tilpasse indsatserne til skolernes konkrete situation. I rådgivningsforløbene bidrager læringskonsulenternes facilitering desuden særligt til fokus, vedholdenhed, fremdrift og systematik. Mange skoler igangsætter mange forskellige initiativer og kan have svært ved at følge alle til dørs. Det har derfor stor betydning for udbyttet af et rådgivningsforløb, at læringskonsulenterne bidrager til udvikling af konkrete mål og planer for arbejdet, som giver ledelsen mulighed for at holde fokus og sikre fremdrift. Læringskonsulenterne bidrager samtidig med at prioritere skolens indsatser og med at skabe en systematik i arbejdet. Det gælder både i forhold til at sikre et vidensgrundlag for at træffe beslutning om indsatser og mål og i forhold til at sikre opfølgning i form af eksempelvis evalueringer og anvendelse af evalueringer. Nogle af de interviewede ledere på gymnasieområdet efterspørger mere af tilsvarende vedholdenhed i *implementeringsnetværkene*. De mener, at læringskonsulenterne med fordel kunne bidrage til mere fastholdelse og opfølgning i processen som helhed, sådan at læringskonsulenternes fokus ikke blot er på selve netværksmøderne, men også på det, der sker på skolerne mellem netværksmøderne. Det kunne eksempelvis ske ved at starte hvert netværksmøde med en opfølgning på, hvad skolerne har brugt viden og ideer fra sidste netværksmøde til. Det ville bidrage til at fastholde skolernes fokus på at omsætte viden og inspiration fra netværkene til arbejdet på skolen.

I forhold til deltagerne i netværk viser evalueringen på gymnasieområdet et dilemma mellem på den ene side at lade de samme deltagere gå igen på alle møder og på den anden side at variere deltagerne efter netværksmødernes temaer. Når deltagerne på netværksmøderne er de samme, uanset netværksmødets tema, bidrager det til fortrolighed og tillid deltagerne imellem. På den anden side kan der bedre sikres en oplevelse af en højere grad af relevans og transfer til skolen, når deltagerne udvælges på baggrund af det enkelte netværksmødes tema.

Tidligere undersøgelser peger på, at forberedelse og aktiviteter mellem vejledningsgange kan bidrage til, at deltagerne arbejder med indsatsen i forhold til egen praksis (; Van Hauen & Denager, 2006) Det kan desuden understøtte læringsprocessen, hvis det foregår i team (Van Hauen & Denager, 2006). Dette billede understøttes til en vis grad i evalueringen. Det synes således at have en positiv betydning for deltagerens udbytte af indsatsen, når flere fra samme skole deltager sammen. Når de deltager flere sammen, kan deltagerne være fælles både om den forberedelse, der ofte er til aktiviteterne, og en efterfølgende diskussion om, hvordan de kan omsætte input i den konkrete

praksis på skolen. Forberedelsen nævnes generelt som en væsentlig forudsætning for positivt udbytte. Eksempelvis er det en forudsætning for, at alle skoler bidrager aktivt og dermed gensidigt får et udbytte af implementeringsnetværkene på gymnasieområdet.

2.1.3 Vigtigt, at de fælles redskaber og metoder tilpasses skolerne

De seneste år er der sket en øget standardisering af redskaber og metoder på tværs af de tre områder i læringskonsulentkorpset, således at alle læringskonsulenter har en fælles redskabskasse at trække på i deres rådgivningsarbejde. Der er i vid udstrækning tale om procesværktøjer, som kan bidrage til at strukturere, systematisere og ekspliciterer processen i rådgivningen (fx forandringsmodellen og ståstedsanalysen), samt redskaber, som skal understøtte, at læringskonsulenternes rådgivningsindsats baseres på viden og data, som fx "Viden om" og datapakker (se også afsnit 1.1.1). Desuden operationaliserer og systematiserer "kapacitetsmodellen" ledelsernes opgaver i emner, trin og delmål, hvilket bidrager til at skabe et fælles udgangspunkt for at vurdere skolerne og skolernes behov.

Den kvalitative analyse viser i forhold til de konkrete redskaber, at deltagerne i *rådgivningsforløbene* særligt er positive over for læringskonsulenternes brug af ståstedsanalysen i forløbets opstartsfasen og oplever, at denne indledende analyse har været væsentlig for, at resten af forløbet er blevet fokuseret og prioriteret, så det er relevant og aktuelt for skolens arbejde. Selvom det på den måde er en styrke, at skolerne er med til at beskrive udgangspunktet og indsatsen, så er processen med ståstedsanalysen i nogle tilfælde blevet oplevet som for lang uden et tydeligt fokus på formålet, hvilket kan betyde, at disse informanter ikke oplever, at tiden med læringskonsulenterne er brugt på den for skolen mest udbytterige måde. I de etårige forløb kan en lang opstartsfasen desuden betyde, at indsatsen ikke når længere end til skolernes ledelse, hvilket efterlader implementeringen til skolerne selv.

En øget standardisering af redskaber og metoder kan medvirke til, at professionalisere indsatsen, men medfører samtidig et øget behov for at tilpasse redskaber og metoder til skolerne og den konkrete rådgivningssituation. Det afspejler sig også i de kvalitative interview, hvor nogle deltagere i rådgivningsforløb har oplevet, at læringskonsulenternes indsats til tider blev for instrumentel i brugen af bestemte modeller og tilgange, uden at der blev taget hensyn til skolernes konkrete situation.

Tabel 2.2 viser ikke overraskende, at jo mere skolespecifik indsatsen er, jo mere oplever skolerne, at læringskonsulenterne tager hensyn til skolens øvrige aktiviteter i planlægningen af indsatsen. Således er det 83 % af deltagerne i rådgivningsforløb, der vurderer, at det sker i meget høj eller høj grad, mens det omvendt kun er 25 % af deltagerne i vidensspredningsaktiviteter.

Tabel 2.2 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad: tog hensyn til min skoles øvrige aktiviteter i deres planlægning af aktiviteten?

	Forløb (n=59)	Netværk (n=250)	Vidensspredningsaktiviteter (n=728)	Program for løft af de fagligt svageste elever (n=263)	Total (n=1.300)
	Procent	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	36	12	5	14	10
I høj grad	47	42	20	33	28
I nogen grad	12	29	37	36	34
I mindre grad	5	11	25	12	19
Slet ikke	0	6	13	5	9
Total	100	100	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de fire grupper (p-værdi = 0)

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Undersøgelser af grundskolen og på ungdomsuddannelserne peger på, at undervisere kan have vaskeligt ved at omsætte forskningsbaseret viden til praksis (Koudahl et al., 2018; Rambøll, 2015). De kvalitative interview viser da også, at tilpasning til skolen både betyder, at læringskonsulenterne skal oversætte og omsætte redskaber, viden og data til den konkrete rådgivningssituation, og at de skal tilpasse konkrete koncepter og modeller, så det bliver relevant og letanvendeligt for skolerne. Det fungerer bedst, når læringskonsulenterne har forståelse for og tilpasser indsatserne til skolernes eksisterende indsatser og kontekst, fx elev- og forældregrundlag m.m.

2.1.4 Udskiftning og oplæring

Foruden tilpasningen til skolerne kræver standardisering af redskaber og metoder også, at alle læringskonsulenter er i stand til at bruge redskaberne og forstår at facilitere eksempelvis en udarbejdelse af forandringsmodellen etc., hvis standardiseringen skal bidrage til øget professionalisering. Det store gennemløb af læringskonsulenter (se afsnit 1.1.2) betyder derfor, at korpset må have et kontinuerligt fokus på kompetenceudvikling.

Samtidig stiller særligt de mere intensive rådgivningsforløb store krav til læringskonsulenternes kompetencer. Det gælder både faglige kompetencer, som viden, databrug, facilitering og sociale og personlige kompetencer i forhold til at skabe 'god kemi' og inddrage de rette personer, men også sektorkendskab og forståelse for den konkrete skole.

De første læringskonsulenter for grundskolen deltog i 2014 i en proceskonsulentuddannelse med intentionen om at sikre, at alle læringskonsulenterne både havde faglig viden og relevante proceskompetencer. Uddannelsen er gennemført én gang, og kompetencerne er siden videregivet i form af sidemandsoplæring. På gymnasieområdet har der for nylig været gennemført kompetenceudvikling for alle læringskonsulenterne i facilitering, som efterfølgende videregives som sidemandsoplæring. Det stiller krav til en systematisk og formaliseret brug af sidemandsoplæring. I den forbindelse har læringskonsulenterne på gymnasieområdet for nylig indført et supervisionsforløb, hvor konsulenterne inviterer hinanden til at overvære og give feedback på hinandens netværksmøder. På erhvervsuddannelses- og grundskoleområdet er der som regel to konsulenter på et rådgivningsforløb. Det kan eksempelvis være en ny konsulent sammen med en mere erfaren konsulent.

Læringskonsulenternes kompetencer og deres match med skolens udfordringer og behov bliver af skolerne både brugt som et argument for, at deltagelsen i aktiviteten har bidraget positivt til skolens arbejde (42 %, og som argument for det modsatte 16%) jf. bilagstabel 2.3. Det peger således på, at mange læringskonsulenter lykkes med at tilpasse redskaber og modeller til skolerne, at bidrage med relevant viden og at facilitere et godt forløb, men at der er behov for et fortløbende fokus på kompetenceudvikling. Der er da også udviklet en fremadrettet strategi for den interne kompetenceudvikling af læringskonsulentkorpset for 2018-2020. Strategien har dog ikke indgået som en del af datamaterialet til denne evaluering.

2.2 Modtagerne af læringskonsulenternes indsatser

I dette afsnit besvares evalueringsspørgsmålet: *Hvad karakteriserer modtagerne af læringskorpsets vejledningsindsatser?* Først beskrives skolernes karakteristika på de parametre, som datamaterialet fra STUK giver mulighed for. Derudover har baggrunden for modtagernes deltagelse betydning for, hvordan de tager imod indsatsen, og hvem der deltager fra den enkelte skole.

2.2.1 Modtagerne af indsatserne

Karakteriseringen af modtagerne er meget forskellig for de tre områder. Det skyldes dels forskelle i målgrupper, områdernes strukturering (på grundskoleområdet både skoleniveau og kommuneniveau) samt de data, der har været tilgængelige fra STUK.

Grundskoleområdet

Læringskonsulenternes indsats er på grundskoleområdet fordelt på en lang række kommuner og skoler. Læringskonsulenterne har siden 2014 samarbejdet med stort set alle kommuner i Danmark med undtagelse af Kerteminde, Frederikshavn, Solrød og Samsø (se bilagsfigur 2.1). Mange kommuner har desuden samarbejdet med læringskonsulenterne flere gange. I 46 kommuner har der været et til fire samarbejder med læringskonsulenterne, mens der i de resterende 48 kommuner har været fem samarbejder eller mere (se evt. bilagsfigur 2.2). I den sidste gruppe er der dog stor forskel. De tre kommuner, der har haft mest samarbejde med læringskonsulenterne, har haft henholdsvis 50 (København), 19 (Aarhus), og 18 (Odense) samarbejder. Desuden har flere kommuner modtaget flere forskellige typer af indsatser. Det vil her sige forskellige typer af intensive forløb, dvs. etårige forløb, treårige forløb og tilsynsforløb. 32 kommuner har deltaget i en til to forskellige typer af indsatser, 48 kommuner har deltaget i tre til fire forskellige typer af indsatser, og 14 kommuner har haft fem eller flere forskellige typer af indsatser. Over tid er læringskonsulenternes indsats i stigende grad rettet mod skoler, som er udfordret i forhold til at løfte elevernes trivsel og/eller faglige resultater.

Erhvervsuddannelsesområdet

På erhvervsuddannelsesområdet er tilsvarende oplysninger om modtagerne i netværk og på temadage ikke tilgængelige, som er de åbne indsatser, hvor skolerne selv kan tilmelde sig.

Den største andel af læringskonsulenternes udgående tid på erhvervsuddannelsesområdet i 2017/18 bruges på rådgivningsforløb. De er som nævnt eksplicit målrettet erhvervsskoler, som præsterer dårligt på et af de fire klare mål i erhvervsskolereformen. Det er således det væsentligste karakteristika ved modtagerne af rådgivningsforløb. 20 erhvervsskoler var på evalueringstidspunktet blevet tilbudt et rådgivningsforløb i skoleåret 2017/18. Af dem havde 11 sagt ja, 6 havde sagt nej, og 3 havde sagt nej, men indgår i stedet i et synerginetværk⁵. Sammenlignes de skoler, der siger henholdsvis ja og nej til et rådgivningsforløb, er der en lille tendens til, at merkantile skoler lidt oftere siger nej til et rådgivningsforløb, men derudover er der ingen betydelige forskelle på skolerne, når vi ser på geografi, størrelse og skoletyper.

Gymnasieområdet

På gymnasieområdet er der i skoleåret 2017/18 fokus på at understøtte skolernes implementering af gymnasireformen, hvorfor indsatsen er rettet mod samtlige gymnasier i Danmark. Dette arbejde foregår, som nævnt, gennem en kombination af SIP-kurser og implementeringsnetværk. Som det fremgår af bilagstabel 2.2 har der ifølge STUK været 617 tilmeldte personer til SIP3, og 532 tilmeldte til SIP4. Det er ikke muligt at konstatere, hvorvidt alle skoler har deltaget, eller hvilke skoler der alternativt ikke har deltaget. I opstarten af implementeringsnetværkene var alle landets 214 hovedinstitutioner på gymnasieområdet ifølge STUK repræsenteret i netværkene. Enkelte gymnasier trådte tidligt ud af netværkene på grund af "reformtrævlhed". Der er på gymnasieområdet derfor stort set ingen skoler, som ikke har deltaget i læringskonsulenternes reformimplementeringsindsatser.

⁵ I synergiskolenetværket indgår ni skoler. Fem af de skoler har valgt at deltage i tre eftermiddage med fokus på handlingsplanen for øget gennemførelse.

2.2.2 Frivillig deltagelse? Tillid er afgørende

I skoleåret 2017/18 tilbyder læringskonsulenterne på alle tre områder både rådgivning målrettet alle landets skoler og rådgivning, der udelukkende er målrettet udfordrede skoler. På grundskole- og erhvervsuddannelsesområdet retter hovedparten af læringskonsulenternes indsatser sig mod de udfordrede skoler, mens hovedparten af læringskonsulenternes indsatser på gymnasieområdet tilbydes alle skoler. Afgrænsningen af indsatserne på grundskole- og erhvervsuddannelsesområderne kan på den ene side medvirke til at målrette indsatserne til de skoler, som har størst behov for rådgivning – også skoler, som måske ikke selv ville opsøge læringskonsulenternes rådgivning. På den anden side kan det have indflydelse på skolernes motivation og tilgang til indsatserne, hvis de oplever, at det er noget, de er tvunget ind i som en del af et tilsyn.

Evalueringen af grundskolen peger på, at skolerne i udgangspunktet er mest positive over for de vejledningsforløb, som de selv tager initiativ til, og mest negative over for de forløb, som kommunen har taget initiativ til. Både på grundskole- og erhvervsuddannelsesområdet oplever flere skoler det som ubehageligt, når de tilbydes rådgivningsforløb på baggrund af en tilsynsscreening. Det kan skabe utryghed på skolerne i forhold til, om rådgivningsforløbet reelt handler om rådgivning eller snarere om kontrol, og nogle skoler stiller spørgsmål ved legitimiteten i udvælgelsen. Det kan være særlige forhold omkring testsituationen, der giver nogle særlige resultater, eller at resultaterne ikke tager højde for skolernes (særlige) elevgrundlag m.m. Fælles for de fleste tilsynsskoler er dog, at de efter opstartsfasen med læringskonsulenterne opnår ejerskab til forløbet, og at det lykkes læringskonsulenterne at skabe den nødvendige tillid i samarbejdet (se nedenfor). Det synes afgørende for, at rådgivningsforløbet får positiv betydning på skolerne.

På gymnasieområdet opfordres alle skoler til at deltage i SIP og implementeringsnetværk. Evalueringen viser, at uanset om skolerne vurderer, at deltagelsen i SIP-kurser og netværk er udbytterig, så oplever de ikke, at det reelt er helt frivilligt at deltage. Det er forskelligt, hvilken betydning det har for de interviewede ledere og medarbejdere. De fleste oplever stort udbytte af og ejerskab til deres netværk og synes, SIP-kurserne skaber et relevant vidensgrundlag for netværksmøderne. Andre skoler deltager i højere grad i SIP-kurserne, fordi det forventes af dem.

Evalueringen viser på tværs af områder og indsatser, at det er helt afgørende for en positiv virkning af indsatserne, at deltagerne har tillid til læringskonsulenterne. I overensstemmelse med litteraturen giver en gensidig tillid og anerkendelse med læringskonsulenter og skoler et bedre udgangspunkt for samarbejdet, et øget engagement og mere positive resultater (se bl.a. Hasle et al., 2010; 2014; Bjørnholt & Olesen, 2017; Søndergaard, 2017). Tilliden kan imidlertid være udfordret af læringskonsulenternes myndighedsrolle. Skolerne er bevidste om, at læringskonsulenterne er ansat af Undervisningsministeriet og er forpligtede til at handle, hvis de ser noget på skolen, der ikke er i overensstemmelse med gældende lovgivning. Det bliver ekstra følsomt i rådgivningsforløbene, fordi skolerne er udtaget til tilsyn og derfor oplever, at ministeriet vurderer, at deres hidtidige indsats har været utilstrækkelig. På gymnasieområdet er der yderligere et dilemma i læringskonsulenternes rolle i forbindelse med SIP-kurser og netværk, som består i, at skolerne på den ene side selv efterspørger den tolkning af gymnasielovgivningen, som læringskonsulenterne som myndighed kan bidrage med, men på den anden side samtidig ønsker en fortrolig og tillidsfuld relation på netværksmøderne.

Tabel 2.3 viser, at det på trods af myndighedsrollen i overvejende grad lykkes læringskonsulenterne at skabe tillid i samarbejdet. Også her viser det sig, at jo mere skolespecifik indsatsen er, jo mere oplever skolerne, at læringskonsulenterne i tilstrækkelig grad skaber tillid i samarbejdet. Således er det 90 % af deltagerne i forløb, der vurderer, at det er sket i meget høj eller i høj grad, mens det er 59 % af deltagerne i vidensspredningsaktiviteter.

Tabel 2.3 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad: skabte tillid i samarbejdet?

	Forløb (n=60)	Netværk (n=271)	Vidensspredningsaktiviteter (n=836)	Program for løft af de fagligt svageste elever (n=282)	Total (n=1449)
	Procent	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	47	22	16	29	21
I høj grad	43	51	43	51	46
I nogen grad	7	21	32	17	26
I mindre grad	3	4	6	2	5
Slet ikke	0	2	3	2	2
Total	100	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Evalueringen peger på, at tilliden bl.a. skabes, når læringskonsulenterne forholder sig nysgerrigt til skolerne. Den nysgerrige tilgang giver skolerne en oplevelse af, at læringskonsulenterne anerkender deres faglighed og tidligere indsats for at imødekomme skolernes udfordringer. Fremfor at komme med færdige løsninger og koncepter er det afgørende, at læringskonsulenterne understøtter, at skolerne selv finder løsningerne og mulige initiativer i forhold til at udvikle deres kvalitet.

Evalueringen peger samtidig på, at det er afgørende for en positiv virkning af rådgivningsindsatserne, at skolerne er motiverede for rådgivning, at de ser rådgivningen som meningsfuld i forhold til skolens arbejde, og at de opnår ejerskab til rådgivningsindsatsen. Her er læringskonsulenternes tilgang til skolerne og rådgivningsindsatserne afgørende: Det skal være tydeligt, hvorvidt deltagelsen reelt er frivillig, herunder hvad konsekvenserne er, hvis man siger nej. Ligeledes skal læringskonsulenternes roller være tydeligt afklarede, og indsatsen skal, som tidligere nævnt, tilpasses så meget som muligt til skolen og skolens behov.

Men tillid er også væsentlig *deltagerne imellem*. Eksempelvis viser evalueringen på gymnasieområdet, at tillid mellem skolerne i et netværk er afgørende for, om skolerne reelt deltager og engagerer sig i erfaringsudvekslingen og sparringen med hinanden. En væsentlig forudsætning for den tillid er, at skolerne ikke er i konkurrence med hinanden i forhold til at tiltrække elever. I rådgivningsforløb, som involverer både ledere og medarbejdere i styregruppe og/eller arbejdsgrupper, skal læringskonsulenterne desuden kunne facilitere et samarbejde, hvor de rette mennesker involveres og aktiveres på en måde, hvor der skabes en trygt rum, hvor ledere og medarbejdere kan tale åbent sammen.

2.2.3 Forvaltning, ledere eller medarbejdere?

Tabel 2.4 viser, at det afhænger af indsattypen, hvorvidt der deltager ledelses- og/eller medarbejderrepræsentanter i læringskonsulenternes indsatser. En større andel af deltagerne i vidensspredningsaktiviteter har oplyst, at der deltog flere medarbejdere (85 %) i aktiviteten end ledere (55 %). Det omvendte er tilfældet for rådgivningsforløbene, hvor alle respondenter har oplyst, at der deltog ledelsesrepræsentanter, mens 79 % har oplyst, at der deltog medarbejderrepræsentanter. Næsten samme billede er tilfældet for netværkene. Deltagerne i Program for løft af de fagligt svageste elever adskiller sig, idet næsten lige store andele har angivet, at der deltog ledelsesrepræsentanter (98 %) og medarbejderrepræsentanter (97 %) i indsatsen. Det er dog væsentligt at bemærke, at gymnasieområdet adskiller sig, idet der her er flest, der angiver, at der har deltaget ledelsesrepræsentanter i både netværk og vidensspredningsaktiviteter (96-98 % mod 66-67 % medarbejderrepræsentanter)

(bilagstabel 2.4). Det skyldes formentlig, at vidensspredningsaktiviteterne på gymnasieområdet i vid udstrækning består af SIP-kurser, som STUK eksplicit opfordrer ledelsen til at deltage i.

Tabel 2.4 Hvem fra din skole har deltaget i aktiviteten?

	Forløb (n=61)	Netværk (n=281)	Vidensspredningsaktiviteter (n=972)	Program for løft af de fagligt svageste elever (n=292)	Total (n=1.606)
	Procent	Procent	Procent	Procent	Procent
Repræsentanter fra ledelsen	100	91	55	98	71
Repræsentanter fra medarbejderne	79	71	85	97	84
Total	179	162	140	195	155

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

En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de fire grupper (p-værdi = 0)

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Evalueringen viser, at ledelsens involvering i rådgivningsforløb og implementeringsnetværkene er nødvendig for at sikre beslutningskompetence og forpligtelse til efterfølgende forankring og på længere sigt forandring på skolerne. Derudover spiller skolernes ledelse en afgørende rolle i forhold til at motivere medarbejdere og understøtte en positiv tilgang til læringskonsulenterne. Det bekræftes af tidligere undersøgelser, som viser, at det kan være en fordel at inddrage ledelserne i vejledningsforløb for at sikre ledelsesmæssig opbakning og understøttelse, når indsatsen skal implementeres i den daglige praksis på skolerne (Van Hauen & Denager, 2006; Haselbo & Lyndgaard, 2009).

I forbindelse med rådgivningsforløbene på grundskoleområdet er det desuden en central pointe, at forvaltningen må deltage i indsatsen og spille en aktiv rolle, hvis indsatsen skal have en virkning på skolerne. Evalueringen peger på, at der er behov for større opbakning og involvering fra forvaltningens side både i de forløb, hvor forvaltningen har taget initiativet, og i de forløb, hvor skolen selv tager initiativ. Forvaltningens understøttelse er særlig vigtig i forhold til implementering og forankring af indsatsen efter rådgivningsforløbets afslutning, hvis der skal skabes reelle praksisforandringer på længere sigt. Det skyldes, at rådgivningsforløbets begrænsede varighed ikke gør det muligt at implementere indsatsen før rådgivningsforløbets afslutning.

Der kan være to formål med inddragelse af medarbejdere i indsatserne. For det første kan medarbejderne inddrages for at sikre et medarbejderperspektiv i udviklingen og implementeringen af en indsats. Det er ofte med dette perspektiv, at medarbejdere er inddraget i rådgivningsforløbene. For det andet kan medarbejderne inddrages i forbindelse med implementeringen af en indsats, som resulterer i justeret eller ny praksis. Det er formentlig årsagen til den store andel medarbejderrepræsentanter i vidensspredningsaktiviteterne, hvor eksempelvis temadage formidler ny viden om et bestemt praksisområde med henblik på, at deltagerne efterfølgende justerer deres praksis på området. Netop fordi medarbejderne er en vigtig gruppe i forhold til at implementere ændringer i praksis, er det overraskende, at de spiller så relativt lille en rolle i rådgivningsforløbene og netværkene.

I rådgivningsforløbene er der eksempler på styregrupper uden medarbejderrepræsentanter, fordi indsatsen ifølge skolerne er på et strategisk eller organisatorisk niveau, og at det derfor ikke er relevant at inddrage medarbejdere. Det skal også ses i lyset af, at lederne oplever et meget stort arbejdspress og derfor ikke ønsker at belaste deres medarbejdere unødigt. I grundskolen er der omvendt eksempler på, at medarbejderne efterspørger at blive mere inddraget i projektet. Det giver anledning til at overveje medarbejdernes rolle i de forandringer, som læringskonsulenterne har til formål at bidrage til, herunder særligt hvordan ledelsen kan inddrage medarbejdere i implementering og forankring, efter forløbet med læringskonsulenterne er afsluttet. Samtidig må der være et fortsat

fokus på, hvordan indsatser, hvor læringskonsulenterne ønsker medarbejdere inddraget, gøres relevante for medarbejderne.

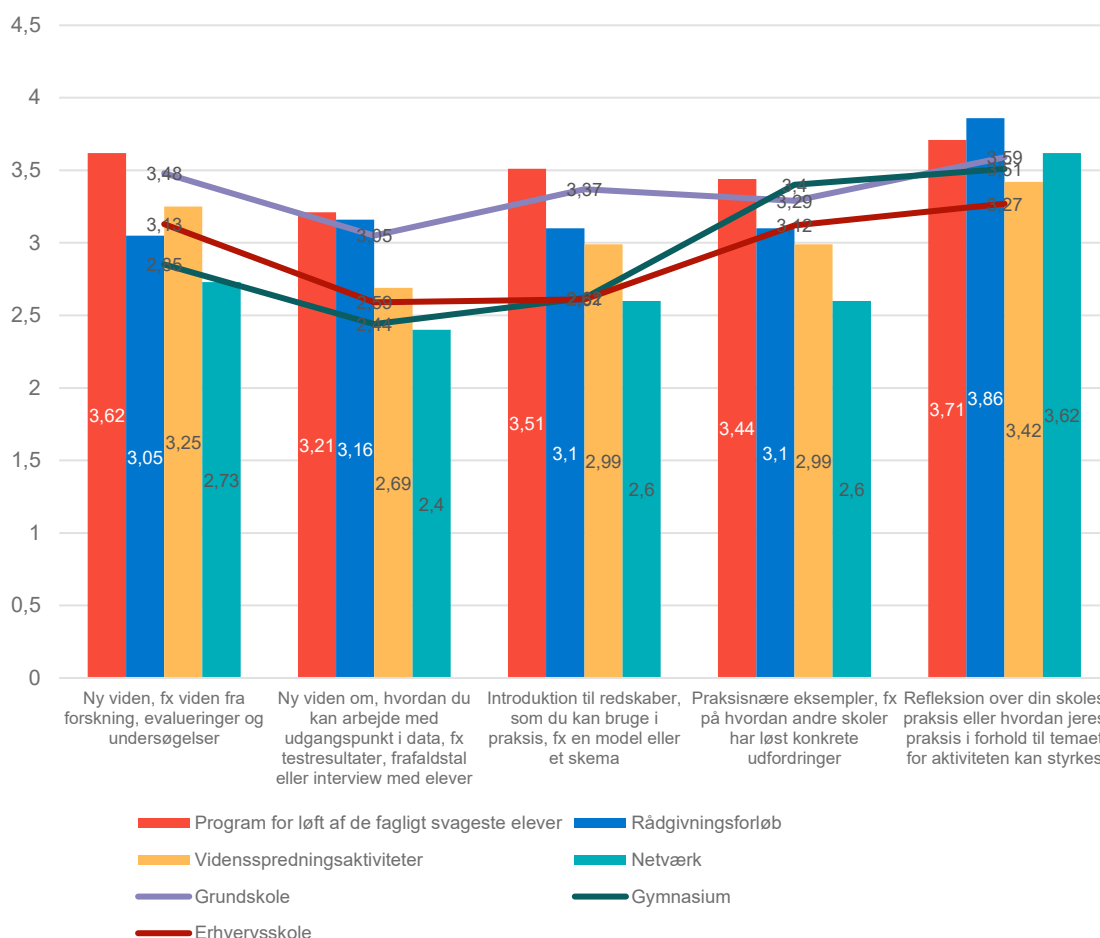
2.3 Indsatsernes virkning

I det følgende besvares evalueringsspørgsmålet: *Hvordan og under hvilke omstændigheder bidrager læringskonsulentkorpsets vejledningsindsatser til ændret ledelses- og undervisningspraksis?* Evalueringsspørgsmålet adresserer virkningen af rådgivningsindsatserne. Jævnfør kapitel 1 vil fokus derfor være på, hvorvidt deltagerne har fået relevant viden, og hvorvidt de anvender den til at skabe relevante forandringer på deres skole, herunder om indsatserne bidrager til kapacitetsopbygning af ledelsen.

2.3.1 Viden og redskaber til skolernes arbejde

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mange deltagere oplever at have fået ny viden eller nye redskaber gennem læringskonsulenternes indsatser. Figur 2.2 nedenfor viser gennemsnittet af deltageres svar på vidensudbytte opdelt på både områder og indsatstyper.

Figur 2.2 Gennemsnit af deltageres svar på vidensudbytte opdelt på områder og indsatstyper



Note: Figuren viser gennemsnittet af respondenternes besvarelser, hvor slet ikke=1, i mindre grad=2, i nogen grad=3, i høj grad=4 og i meget høj grad=5. Jo højere gennemsnit, desto mere positiv vurdering.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Figuren viser, at deltagerne på grundskoleområdet i lidt højere grad end deltagerne på de to øvrige områder angiver at have fået ny viden og nye redskaber i meget høj eller i høj grad.

Deltagernes udbytte i form af viden, redskaber og praksisnære eksempler hænger desuden sammen med indsatsstypen og formålet med indsatsen. Deltagerne i rådgivningsforløb er de deltagere, som i lavest grad vurderer at have fået praksisnære eksempler, mens netværksdeltagere er dem, der i højest grad oplever at have fået dette. Deltagerne i rådgivningsforløb og i Program for løft af de fagligt svageste elever vurderer i højest grad at have fået ny viden om, hvordan de kan arbejde med udgangspunkt i data. Deltagere i vidensspredningsaktiviteter vurderer omvendt i højere grad end deltagerne i rådgivningsforløb at få ny viden fra forskning, evalueringer og undersøgelser.

Det er desuden værd at bemærke, at deltagerne på tværs af områder og indsatsstyper generelt vurderer, at deltagelsen har skabt refleksion over skolens praksis, og hvordan arbejdet på området kan styrkes. Andelen er dog størst hos deltagere i rådgivningsforløb og lavest blandt deltagere i vidensspredningsaktiviteter. Det hænger formentlig sammen med, at deltagerne i rådgivningsforløb mødes flere gange over en længere periode med læringskonsulenterne, mens deltagerne i vidensspredningsaktiviteter kun mødes med dem til eksempelvis en enkelt temadag. De kvalitative analyser viser, at deltagerne særligt oplever at få ny, brugbar viden, når den omsættes i indsatsen. Det vil eksempelvis sige, at skoler i rådgivningsforløb husker den viden, de har fået præsenteret og har drøftet med læringskonsulenterne og vurderer den mere brugbar end den viden, som de blot har fået henvisninger til, men som de selv har skullet læse og omsætte. På gymnasieområdet oplever de interviewede deltagere, at den mest anvendelige og relevante viden er den, der formidles på netværkene i form af konkrete eksempler og ideer til justering af praksis, og som drøftes med de andre skoler og på den måde sættes i relation til deres egen skoles kontekst. Netværkene kan netop fokusere så meget på den praksisbaserede viden, fordi SIP-kurserne har skabt et mere forskningsbaseret fælles grundlag for drøftelserne på netværksmøderne.

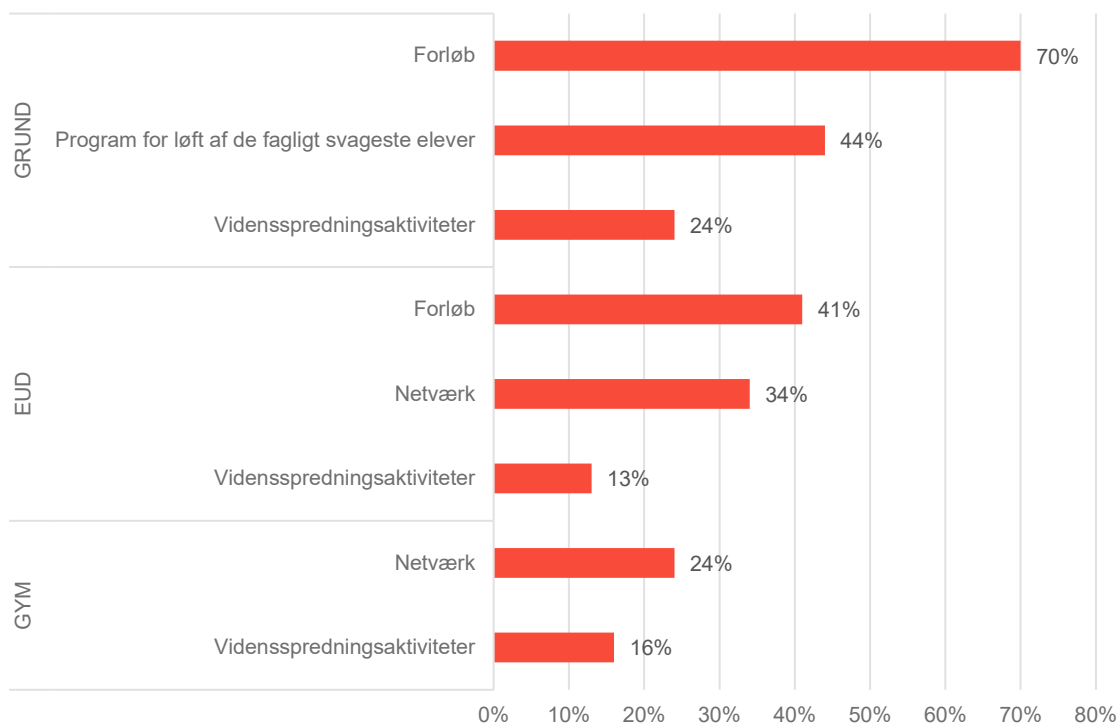
Når gennemsnittene i figuren ligger mellem 2,4 og 3,9 betyder det dog også, at der er en del af deltagerne, som ikke vurderer, at læringskonsulenterne har inddraget tilstrækkelig ny viden og nye redskaber. På tværs af områder forklarer interviewpersonerne, at de ikke nødvendigvis har fået ny viden, men at forløbet med læringskonsulenterne har givet dem tid til at drøfte viden og samarbejde om en bestemt indsats. En tid de ellers ikke har i hverdagen. Det peger således samlet på, at ny viden ikke nødvendigvis gør en forskel i sig selv, men at den skal omsættes til refleksioner over skolens egen praksis og ideer til, hvordan den kan styrkes.

2.3.2 Anvendelse

Hvis læringskonsulenternes indsats skal forplante sig på skolerne, er det afgørende at teoretiske perspektiver oversættes til konkrete tiltag lokalt (Cheng & Hampson, 2008). Man kan lidt polemisk sige, at hvis læring ikke manifesterer sig gennem anvendelsen af ny viden og redskaber, vil læringen i bedste fald kun have meget begrænset indvirkning i organisationen.

Som Figur 2.3 viser, følger deltagernes egen vurdering af, i hvilken grad de har anvendt det, de har fået ud af deres deltagelse, samme mønster, som vi så i forhold til vidensudbytte ovenfor. Deltagere i rådgivningsforløb anvender i langt højere grad indsatserne, end det er tilfældet for deltagere i vidensspredningsaktiviteter. Netværk og Program for løft af de fagligt svageste elever placerer sig derimellem. Den kvalitative analyse viser, at det kan være svært for deltagerne at overføre viden og inspiration fra vidensspredningsaktiviteter, fordi de fokuserer på en bred formidling af viden på et mere generelt plan og varer væsentligt kortere tid. I rådgivningsforløbene kommer læringskonsulenterne tættere på skolernes egen praksis og bidrager til at oversætte, omsætte og tilpasse viden og redskaber, så de er lettere at anvende.

Figur 2.3 Andelen, der svarer i meget høj grad eller i høj grad på spørgsmålet "I hvilken grad har du anvendt det, du har fået ud af aktiviteten (fx viden og redskaber)?"



Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

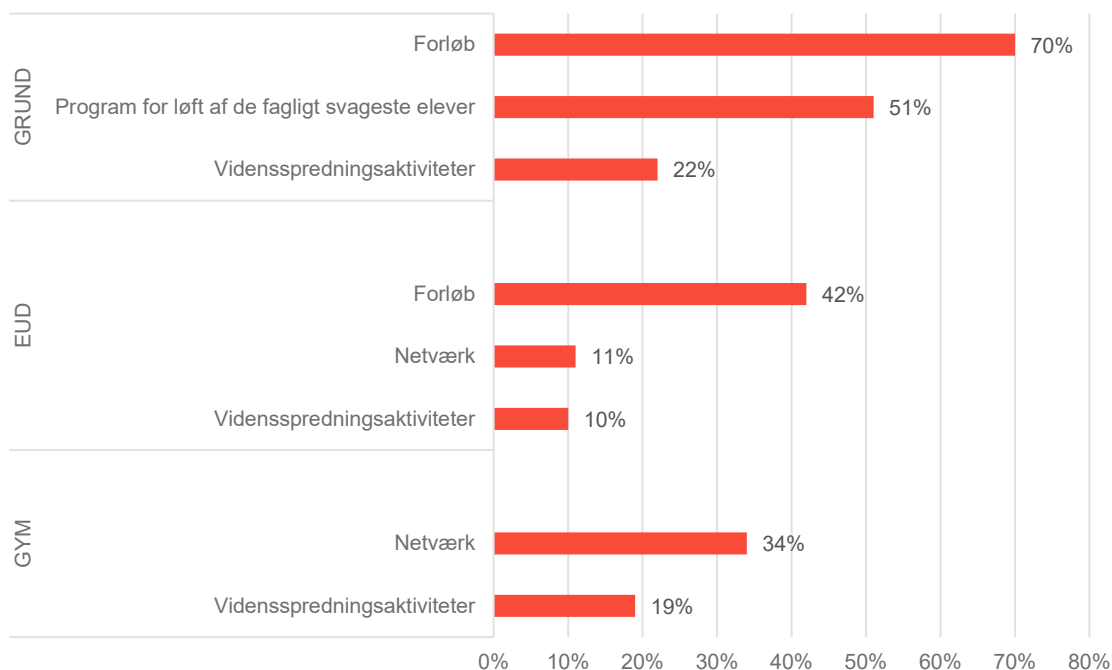
Der er således en tydelig sammenhæng mellem indsatsens intensitet og karakter og indsatsens virkning. Der er dog samtidig en systematisk forskel mellem områderne, idet en større andel af deltagerne på grundskoleområdet end på de øvrige områder fra samme indsatsstype vurderer, at de i meget høj eller i høj grad har anvendt deres udbytte.

Det er også værd at bemærke, at mere end en fjerdedel af deltagerne anvender i mindre grad eller slet ikke indsatsen (ikke illustreret her). Som forklaring herpå angiver skolerne, at det er ressourcekrævende at omsætte indsatserne til deres praksis, og at de har vanskeligt ved at finde tiden. Flere deltagere forklarer desuden i både interview og spørgeskema, at der foregår en lang række andre aktiviteter og projekter på skolerne, som gør det vanskeligt at prioritere den nødvendige tid og de afgørende ressourcer.

2.3.3 Forandringer

Forskellene i andelen, der har anvendt udbyttet fra aktiviteterne, afspejler sig også i andelen, der har gennemført konkrete forandringer på skolen som følge af deres deltagelse. Således er der også her forskel på indsatsstyperne, hvor rådgivningsforløbene og Program for løft af de fagligt svageste elever oftere har ført til konkrete forandringer og vidensspredningsaktiviteterne mere sjældne. Det samme er gældende for områderne, idet en betydeligt større andel af deltagerne på grundskoleområdet vurderer, at deltagelsen har ført til konkrete forandringer. Det er eksempelvis 70 % af grundskoledeltagerne i rådgivningsforløb mod 42 % af erhvervsuddannelsesdeltagerne i rådgivningsforløb, se Figur 2.4 nedenfor.

Figur 2.4 Andelen, der svarer "Ja, der er gennemført konkrete forandringer" på spørgsmålet "Har aktiviteten ført til konkrete forandringer på din skole?"



Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Som det fremgår ovenfor er en stor del af læringskonsulenternes indsatser målrettet den pædagogiske ledelse med en antagelse om, at man ved at påvirke den pædagogiske ledelse til at foretage eksempelvis strategiske og organisatoriske ændringer på sigt opnår ændringer i praksis.

Deltagerne vurderer i spørgeskemaet, at indsatserne på tværs af de tre områder oftest fører til pædagogiske ændringer eller andre praksisændringer eller planer herom. Det gælder i særlig grad på grundskoleområdet. Desuden viser besvarelserne, at indsatserne på grundskole- og erhvervsuddannelsesområdet også fører til strategiske ændringer, mens det kun gælder for en mindre andel på gymnasieområdet, hvor indsatsstyperne også er nogle andre. Endelig er det kun en mindre andel af skoler på de tre områder, som gennemfører eller har planer om at gennemføre organisatoriske ændringer. På tværs af indsatser tyder besvarelserne på, at det i højere grad er rådgivningsforløb og netværk, som har bidraget til konkrete ændringer eller planer om det, sammenholdt med vidensspredningsaktiviteter og Program for løft af de fagligt svageste elever. Der er dog en vis usikkerhed forbundet med disse resultater, da en stor andel af de deltagere, der angiver, at de har gennemført ændringer eller har planer om det, svarer 'ved ikke' på spørgsmålet om, hvilke ændringer det drejer sig om.

Den kvalitative analyse peger på, at indsatserne overordnet set har inspireret skolerne til ændringer eller justeringer af praksis. Det kan være vanskeligt for skolerne at beskrive, hvilke konkrete forandringer indsatserne har bidraget til. Det gælder særligt på gymnasieområdet, hvor skolerne ville arbejde med implementeringen af reformen uanset, om de deltog i læringskonsulenternes indsats eller ej. Det betyder, at det kan være svært at vurdere, hvilken forskel læringskonsulenternes indsats gør for de forandringer, skolen alligevel gennemfører i forbindelse med reformimplementeringen. Men også på de andre områder beskrives virkningen af rådgivningen ofte som en justering eller tilretning af en indsats.

I den kvalitative analyse falder de forandringer, som indsatserne har skabt, overordnet i to kategorier. For det første forandringer, der omhandler virkninger for eleverne. For rådgivningsforløbene er disse relateret til rådgivningsforløbenes mål, som ofte hænger sammen med de mål, skolerne er udtaget til tilsyn på, fx øget søgetal eller nedbringelse af frafald. For det andet forandringer, der relaterer til virkninger for skolens udviklings- og kvalitetsarbejde. Det er fx ændret fokus eller prioritering, øget overblik, ensartet systematisk arbejde, klarere ansvarsfordeling, mere naturlig dialog mellem ledelse og faggrupper og bedre ressourceudnyttelse.

I interviewene fortæller flere skoler, at den væsentligste forandring af *rådgivningsforløbet* netop er den kapacitetsopbygning, som retter sig mod skolens ledelsespraksis, herunder kvalitetsarbejdet. De fortæller, at rådgivningsforløbet har ændret skolens måde at *arbejde* på, så arbejdet bliver mere systematisk og videns- og databaseret. I forlængelse heraf fremhæver skolerne en kapacitetsopbygning i forhold til at indhente, evaluere og analysere data eksempelvis fra datavarehuset. Skolerne beskriver desuden, at rådgivningsforløbet har betydet, at de arbejder anderledes med evaluering, så de har et større fokus på, hvordan de anvender evalueringresultaterne i skolens kvalitetsarbejde.

Evalueringen peger dog på, at længden af og omfanget af de mere intensive indsatser, dvs. rådgivningsforløbene, ikke opleves som tilstrækkelige til, at skolerne og læringskonsulenterne sammen kan nå både at lære den aktuelle udfordring at kende, at udvikle løsninger og at implementere løsningerne på skolen. Selvom matchinganalysen på grundskoleområdet viser, at der er sket en signifikant større stigning i ledernes brug af data på de skoler, som har fået et vejledningsforløb, sammenlignet med skoler uden indsats, er der ikke sket yderligere ændringer. Også den kvalitative analyse peger på, at det tager tid at opnå de overordnede målsætninger på områderne, og at indsatsernes omfang ikke gør det muligt at følge dette arbejde helt i mål. Hvis indsatserne skal føre til reelle ændringer i praksis over for eleverne, som skal styrke kvaliteten i uddannelserne forudsætter det derfor et betydeligt vedvarende ledelsesmæssigt fokus og opfølgning på de involverede skoler. Det skyldes, at læringskonsulenten typisk ikke er en del af processen med at gennemføre de planlagte forandringer og kan understøtte skolerne i denne proces. Indsatsen skal derfor tilrettelægges således, at skolerne selv er i stand til at gennemføre selve indsatsen og dens forankring, når læringskonsulenterne har afsluttet forløbet. På grundskoleområdet kan det være væsentligt også at sikre involvering af forvaltningen i denne proces. STUK oplyser, at alle grundskoler og erhvervsskoler, der modtager intensive rådgivningsforløb får tilbudt opfølgningsmøder, og der udarbejdes en forankringsplan. På tidspunktet for dataindsamlingen var dette dog endnu ikke sket, og der tegner sig derfor et andet billede på baggrund af de kvalitative interview.

2.3.4 Hvad påvirker konsekvenserne af læringskonsulenternes indsats?

I nedenstående Tabel 2.5 findes en oversigt over de væsentligste faktorer, der har betydning for, om læringskonsulenternes indsats får en betydning. Oversigten opsamler pointer fra den tværgående analyse, og faktorerne er nærmere beskrevet i analysen.

Tabel 2.5 Faktorer med væsentlig betydning for positiv virkning

Tværgående	
Læringskonsulenternes kompetencer og tilgang	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Læringskonsulenterne har skabt tillid i samarbejdet på trods af deres myndighedsrolle. Det kan ske ved at have en nysgerrig og anerkendende tilgang til skolerne. ▪ Viden og redskaber er lette at anvende for deltagerne i praksis. Det sikres ved, at viden og redskaber omsættes sammen med deltagerne til skolens praksis. ▪ Viden og redskaber er relevante for skolens behov. Det sikres ved, at læringskonsulenterne tilpasser viden, redskaber og modeller til den konkrete skole og den konkrete rådgivningssituation. ▪ Alle læringskonsulenterne har kompetencerne til både at facilitere aktiviteterne og til at anvende og tilpasse redskaber og metoder til skolerne og den konkrete rådgivningssituation.
Skolernes motivation, deltagelse og organisering af indsatsen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Når indsatserne ikke opleves som frivillige, er det væsentligt at motivere til deltagelse bl.a. ved at tydeliggøre formålet med aktiviteterne og gøre dem relevante for skolerne. Skolerne skal så vidt muligt opleve, at indsatserne tilfører mere værdi, end de selv bruger på indsatserne. ▪ Deltagerne har tillid til hinanden: <ul style="list-style-type: none"> ○ I netværkene sikrer tilliden det fortrolige rum, som gør, at de rent faktisk bidrager og engagerer sig i netværkene. Det kræver, at netværkene sammensættes, så skolerne ikke er i konkurrence med hinanden i forhold til at tiltrække elever. ○ I rådgivningsforløbene er det særligt væsentligt, når ledere og medarbejdere samarbejder i forløbet, at der sikres et tillidsfuldt rum, hvor begge parter kan forholde sig åbent til hinanden. Det kræver at læringskonsulenternes facilitering også sikrer denne lige involvering. ▪ At de rette personer er involveret. Ledelsesrepræsentanter kan sikre beslutningskompetence, igangsætte forandringer på skolen og sikre fokus og opfølgning. Medarbejderrepræsentanter kan sikre inddragelse af et medarbejderperspektiv og er væsentlige aktører, når der skal implementeres praksisforandringer: <ul style="list-style-type: none"> ○ Rådgivningsforløb: De rette mennesker er involveret i indsatsen, gerne gennem en styregruppe og eventuelle arbejdsgrupper. Det er særligt vigtigt, at ledelse med beslutningskompetence og ansvar for efterfølgende forankring og opfølgning er involveret. På grundskolen kan det være forvaltningen. Hvis indsatsen er rettet mod et praksisniveau, skal medarbejdere desuden være involveret for både at sikre et medarbejderperspektiv i udviklingen af indsatsen og til implementering af indsatsen. ○ I netværkene kan kontinuitet i deltagere fra gang til gang bidrage til tilliden deltagerne imellem, mens variation afhængigt af mødets emne kan sikre relevans for deltagerne og øge muligheden for transfer til skolen. ▪ Forberedelse til aktiviteter bidrager til at forpligte deltagerne og sikre deres deltagelse og involvering i aktiviteterne.
Særligt for rådgivningsforløb	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ståstedsanalysen sikrer indsatsens relevans og medvirker til prioritering og forankring i forhold til skolens øvrige indsatser. ▪ Læringskonsulenterne tydeliggør formål med opstartsfasen (ståstedsanalysen), og hvorfor det er værd at bruge tid på fasen ▪ Læringskonsulenterne bidrager til vedholdenhed og fokus gennem deres facilitering. ▪ Ved rådgivningsforløbets afslutning er der skabt en plan for implementering og forankring af indsatsen, og der er organisatorisk sikret ledelsesmæssig fokus og opfølgning.

3 Grundskoleområdet

Dette kapitlet sætter fokus på læringskonsulenternes indsatser på grundskoleområdet⁶ med primær fokus på følgende indsatser i skoleåret 2017/2018:

- Længerevarende rådgivningsforløb med skoler udtaget ved tilsyn
- Temadage inden for udvalgte temaer (vidensspredningsaktiviteter)
- Program for løft af de fagligt svageste elever.

I grundskolen screenes skolerne med udgangspunkt i de nationale fastsatte mål for folkeskolen. De skoler, der bliver udtaget i tilsyn, bliver efterfølgende kontaktet af læringskonsulenterne med et tilbud om at få et intensivt rådgivningsforløb, der er uafhængigt af selve tilsynsprocessen

Kapitlet bygger på resultater fra spørgeskemaundersøgelsen samt interview på i alt 14 skoler og med forvaltningsmedarbejdere i 6 kommuner (se evt. Bilag 1). Desuden inddrages kvalitative erfaringer fra 6 skoler, som modtog et længerevarende vejledningsforløb med læringskonsulenterne i 2015/2016 eller 2016/2017 (angives som "vejledningsforløb"), og der er gennemført en kvantitativ matchinganalyse.

De kvantitative data siger alene noget om længerevarende rådgivningsforløb. Det vil primært sige indsatser, der varer minimum et år. Hovedparten af indsatserne retter sig mod skoler, der er udtaget til tilsyn, og de skoler, der indgår Program for løft af de fagligt svageste, er også tilsynsskoler. Det gør det vanskeligt at sondre mellem de to indsatser og med mindre, der i datamaterialet findes eksplicite forskelle mellem de to forløb, beskrives de ikke.

3.1 Initiativ til indsats

Indsatserne på grundskoleområdet initieres på forskellig vis. Mens vidensspredningsaktiviteterne er åbne aktiviteter, som skolerne selv tilmelder sig efter behov og interesse, er vejledningsforløb og Program for løft af de fagligt svageste elever i stigende grad målrettet udvalgte skoler. Initieringen af disse beskrives derfor nærmere nedenfor.

3.1.1 Baggrunden for vejlednings- eller rådgivningsforløb med læringskonsulenterne

Vejledningsforløb med læringskonsulenterne kan være initieret af tre centrale aktører på skoleområdet:

1. Undervisningsministeriet
2. Kommunerne
3. Skolerne.

Når Undervisningsministeriets tager initiativ, hænger det ofte sammen med, at skolerne er udtaget til tilsyn eller udvalgt til Program for løft af de fagligt svageste elever på baggrund af vedvarende udfordringer med at skabe resultater i forhold til de nationale mål for elevernes læring og trivsel. Kommuner og skolers initiativ skyldes omvendt kommunerne eller skolernes konkrete ønsker om at styrke medarbejdernes kompetencer inden for et specifikt område.

⁶ Evalueringen inkluderer alene folkeskoler.

Skolerne er mest positive over for initiering af et vejledningsforløb, når **skolerne selv** har taget initiativ til det. I de tilfælde har skolerne på forhånd en positiv indstilling til vejledningsforløbet og læringskonsulenternes kompetencer, ligesom de forventes at kunne bidrage positivt til håndtering af skolernes udfordringer. Dertil kommer, at skolerne har stor indflydelse på, hvad de skal arbejde med, og sammen med læringskonsulenterne definerer de den konkrete indsats.

Når **kommunerne** initierer vejledningsforløb med læringskonsulenterne er der omvendt en tendens til, at de kommunale forvaltninger i højere grad dikterer forløbenes udformning og indhold uden om skolerne:

Det var kommunalt bestemt, at der skulle to afsted fra hvert team, så det var bare noget, vi gjorde. (Lærer, vejledningsforløb)

I nogle kommuner inddrages skolelederne i beslutninger vedrørende inddragelse af læringskonsulenterne og vejledningens indhold, mens det i andre kommuner ikke er tilfældet. Generelt bakker skolelederne op om de kommunale beslutninger, men særligt skoleledere, der har begrænset indflydelse på forløbene, kan have vanskeligt ved at forstå deres rolle og til tider opleve, at andre behov er mere presserende.

Når skolerne er **udtaget til tilsyn** kan skolerne opleve det som ubehageligt. Det skyldes ikke mindst, at særligt lærere og vejledere føler sig ramt på deres faglighed og i nogle tilfælde også på deres jobsikkerhed:

Først kommer en rystelse igennem organisationen, fordi der er en ministerieangst. Der er angst forbundet med, at læringskonsulenterne kommer, der bunder i en autoritetstro. (Skoleledelsen, tilsynsskole)

Tilsvarende kan det at være udvalgt til **Program for løft af de fagligt svageste elever** skabe et ekstra pres på skolerne i forhold til at præstere:

Vi ved, at der ligger et underliggende pres på lærerne i niende klasse, fordi de skal præstere. Ellers får man ikke de 1,3 millioner, og det handler jo om penge. Hvis man ved, at man har en klasse med elever, der ikke præsterer særlig godt, så tænker jeg ikke, at det kan undgås, at man tænker, at det kan komme til at betyde noget for ens egen stilling. (Vejleder, program- og tilsynsskole)

I forlængelse heraf fremhæver flere, at der opstår et dilemma mellem på den ene side at få flest mulige elever til at deltage i nationale test og afgangseksaminer, og på den anden side at risikere, at dette vil medføre, at skolernes resultater bliver tilsvarende dårligere.

Desuden finder en række af tilsynsskolerne, at baggrunden for tilsynet er misvisende og foretaget på et mangelfyldt grundlag. I mange tilfælde har de da også en forklaring på, hvorfor resultaterne ser ud, som de gør, hvilket kan hænge sammen med en særlig elevgruppe, testsituationen eller skolens størrelse:

Jeg synes måske ikke, at det er i orden, at det tæller så meget ned, at jeg har to elever, som jeg inkluderer i en fjerdeklasse, fx, som virkelig har det svært. (Lærer, tilsynsskole)

Alligevel oplever tilsynsskoler et større ejerskab til læringskonsulenternes vejledningsforløb end de skoler, hvor kommunen har taget initiativet. Det hænger sammen med, at tilsynsskolerne har større indflydelse på forløbet, idet dialogen mellem skolerne og læringskonsulenter er stærkere og mere direkte, end det er tilfældet med forvaltningerne som drivkraft.

3.1.2 Behov for tillid og gensidig anerkendelse

Som det fremgår af Tabel 3.1 vurderer 67-91 % af deltagerne, at læringskonsulenterne i meget høj eller høj grad skabte tillid i samarbejdet, og det gælder særligt deltagere i rådgivningsforløb.

Tabel 3.1 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad: skabte tillid i samarbejdet?

	Forløb (n=34)	Vidensspredningsakti- viteter (n=493)	Program for løft af de fagligt svageste ele- ver (n=282)	Total (n=809)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	59	19	29	24
I høj grad	32	48	51	48
I nogen grad	3	27	17	23
I mindre grad	6	4	2	3
Slet ikke	0	2	2	2
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

I interviewene fremstår behovet for tillid og gensidig anerkendelse som centralt på tværs af skoler og forløb, og særligt mellem skoleledelse og læringskonsulenter. Et positivt og gensidigt samarbejde forudsætter, at både læringskonsulenter og skoler er åbne over for samarbejdet og tager ejerskab til processen. Det er således både en udfordring, når skoleledelsen ikke anerkender behovet for forandringer, og når læringskonsulenterne ikke imødekommer de lokale udfordringer og respekterer de lokale initiativer, der allerede er iværksat.

En overvejende del af skolerne ser læringskonsulenterne som et understøttende initiativ, der positivt medvirker til at gennemføre ændringer:

Dem, der sad i læringscentrene, og jeg var enige om, at vi gerne ville have læringskonsulenterne ud som en form for katalysator. Vi ønskede os at få hjælp til, hvordan vi skulle strukturere og organisere dette, samt hvilke delområder skulle der udvikles på, for at man kunne komme tættere på det her. (Skoleleder, tilsynsskole)

Der er imidlertid også skoler, som oplever, at læringskonsulenterne ikke formåede at opbygge den nødvendige tillid og ikke oplevede et reelt samarbejde:

Da vi sidste år fik præsenteret, at vi skulle have læringskonsulenterne til at hjælpe os, skulle det være et samarbejde. Og det føles ikke, at der har været et samarbejde, når man står som lærer. (Lærer, Tilsynsskole)

Skoler, der erkender deres udfordringer, oplever i højere grad ejerskab til processen. De er mere bevidste om behovet for at gøre en særlig indsats for at imødekomme udfordringerne, herunder muligheden for, at læringskonsulenterne kan bidrage med relevante løsninger. Hvis skolerne omvendt ikke er enige/anerkender udfordringerne, er der en større modstand. Nogle skoler erkender allerede inden kontakten med læringskonsulenterne deres udfordringer og vurderer, at læringskonsulenterne kan hjælpe dem. På andre skoler bidrager læringskonsulenterne til denne erkendelse gennem ståstedsanalyse m.m. (jf. nedenfor), mens enkelte skoler gennem hele forløbet er skeptiske.

3.2 Indsats og aktiviteter

Dette afsnit sætter fokus på læringskonsulenternes indsats herunder baggrunden for indsatsen samt måden, hvorpå indsatsene er tilrettelagt og organiseret.

3.2.1 Målet med indsatsen og læringskonsulenternes rolle

Ifølge Tabel 3.2 oplever skolerne i vid udstrækning, at læringskonsulenterne har tydeliggjort deres rolle. Således svarer 70-85 %, at de i meget høj grad eller høj grad har tydeliggjort deres rolle.

Tabel 3.2 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad: gjorde det tydeligt, hvilken rolle de havde i forbindelse med aktiviteten?

	Forløb (n=34)	Vidensspredningsakti- viteter (n=526)	Program for løft af de fagligt svageste ele- ver (n=285)	Total (n=845)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	47	24	20	24
I høj grad	38	51	50	50
I nogen grad	12	20	25	22
I mindre grad	3	4	3	4
Slet ikke	0	1	1	1
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

I de kvalitative interview fremgår det, at skolerne (på tværs af indsatstyper) som hovedregel har en målsætning om at forbedre deres resultat(er) i forhold til enten elevernes trivsel eller faglige resultater. Men hvilke delmål og konkrete initiativer, der skal iværksættes for at forbedre resultaterne, varierer, og der er ikke altid en en-til-en sammenhæng mellem indsatsene og begrundelsen for, at skolerne er udtaget til tilsyn eller deltager i Program for løft af de fagligt svageste elevforløb.

I vejledningsforløb, initieret af kommuner eller skoler, er der ofte allerede forud for mødet med læringskonsulenterne en overordnet plan for og mål for vejledningerne, men også her bidrager læringskonsulenterne til at konkretisere og operationalisere mål og aktiviteter.

Typisk starter læringskonsulenterne med at undersøge skolernes eksisterende initiativer herunder, hvordan disse understøttes af data. Derefter foregår en tæt dialog mellem læringskonsulenterne og skolernes ledelser med henblik på at identificere skolernes behov og ønsker til en indsats.

Interviewpersonerne er generelt enige om, at det tager meget lang tid at identificere, hvilken indsats der skal iværksættes på skolerne, og mange er utålmodige med at komme i gang,

Interviewer: *Har der været udfordringer?*

Interviewperson 1: *Det har der været i forhold til accepten af, at sådan et forløb tager lang tid.*

Interviewperson 2: *Frem til december måned havde vi svært ved at se, hvad det var, vi skulle i gang med, og hvad det skulle føre til. Der var der mere frustration end glæde. Vi*

var klar til at trække i arbejdstøjet, men vi kunne ikke se forløbet endnu. (Skoleledere, program - og tilsynsskole)

Retrospektivt vurderer flere interviewpersoner imidlertid, at den langstrakte proces er nødvendig. Det giver tid til intensive drøftelser mellem ledelser og læringskonsulenter, hvor udfordringer og mulige indsatser belyses fra flere vinkler. I nogle tilfælde indebærer det også, at mål og indsatser ændrer sig undervejs, fordi læringskonsulenterne og processen bidrager til at udfordre eksisterende problemforståelser og forklaringer på, hvorfor forhold og resultater er, som de er. Mange skoler bliver således udfordret af læringskonsulenterne til at nytænke skolens situation eller til at blive mere eksplicitte omkring skolens målsætning:

De havde en plan, men det føltes som om, at de var åbne og lyttende over for os. Jeg tænker, at rent teknisk stillede de spørgsmål, så det føltes som om, at man selv reflekterede og følte, at man havde fundet på det. Det synes jeg, at de kunne. De vidste, at de havde svaret selv, men de hjalp til, at man selv kunne finde det. (Lærer, tilsynsskole)

Omvendt indebærer den langstrakte proces, at læringskonsulenternes rådgivning i flere af de kortvarige forløb (på et år) ikke når længere end til skolernes ledelse. Ansvar for at udbrede initiativer til skolernes pædagogiske medarbejdere bliver derfor op til skolernes ledelser og i nogle tilfælde kommunale konsulenter (jf. afsnit 3.4).

Processen munder ud i, at der opstilles konkrete mål og handleplaner for indsatserne, og bidrager til, at skolerne efterfølgende fastholder deres opmærksomhed på indsatsen.

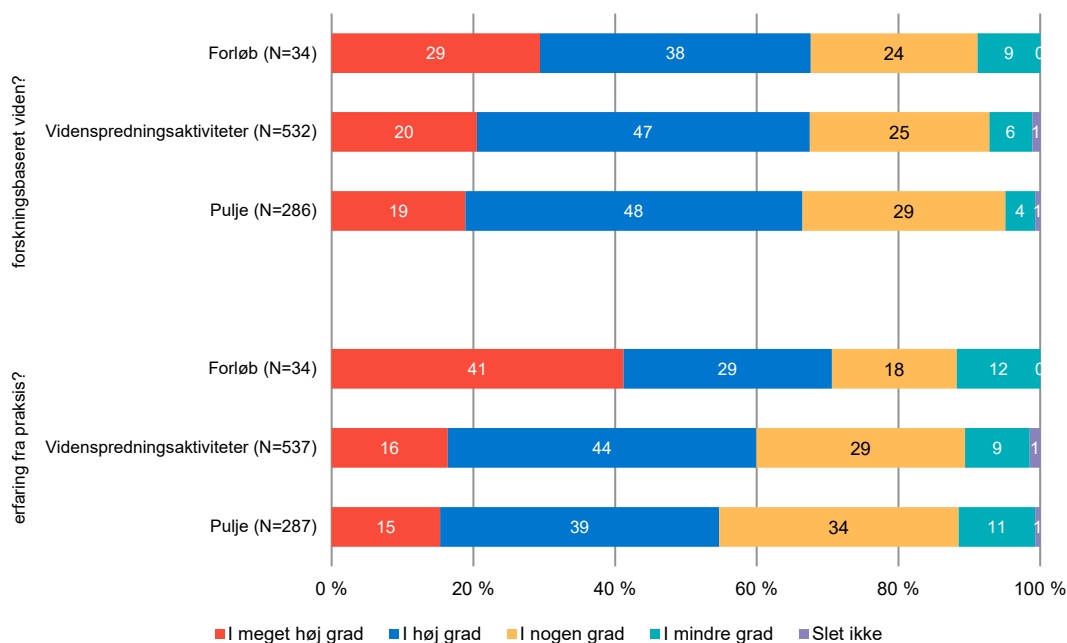
Der er imidlertid også skoler, som oplever, at læringskonsulenternes fokus på mål og handleplaner bliver for skematisk – en 'standardvare' afkoblet fra skolernes praksis. De fremhæver et behov for, at indsatserne i højere grad baseres på skolernes konkrete udfordringer.

3.2.2 Indsatsens vidensbasering

Videnskilder

I overensstemmelse med hensigten viser Figur 3.1, at skolerne i vid udstrækning oplever, at læringskonsulenternes rådgivning i tilstrækkelig grad inkluderer både forskning og praksis (jf. også deres formål). Over 67 % angiver på tværs af indsatstyper, at læringskonsulenterne i høj eller meget høj grad har inddraget tilstrækkelig med forskningsbaseret viden. Omvendt varierer deltageres vurdering af, hvorvidt læringskonsulenternes vejledning tager afsæt i praksiserfaringer på tværs af de tre indsatser. 70 % af deltagerne i rådgivningsforløb mod henholdsvis 60 og 54 % i vidensspredningsaktiviteter og Program for løft af de fagligt svageste elever angiver, at det i høj eller meget høj grad er tilfældet. Umiddelbart giver de kvalitative interview ikke svar på forskellen på indsatserne. Dog er der en tendens til, at lærere og skoleledere på skoler, der har deltaget i forløb med andre skoler (som ved Program for løft af de fagligt svageste elever), vurderer, at det er vanskeligere at tilpasse indsatsen til deres konkrete behov, da skolerne skal deltage i fælles aktiviteter.

Figur 3.1 I hvilken grad vurderer du, at den/de læringskonsulent(er), der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad har inddraget...



Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Uanset indsats typer fremhæver interviewpersonerne, at det er vigtig, at rådgivningen inkluderer både forskning og praksisviden:

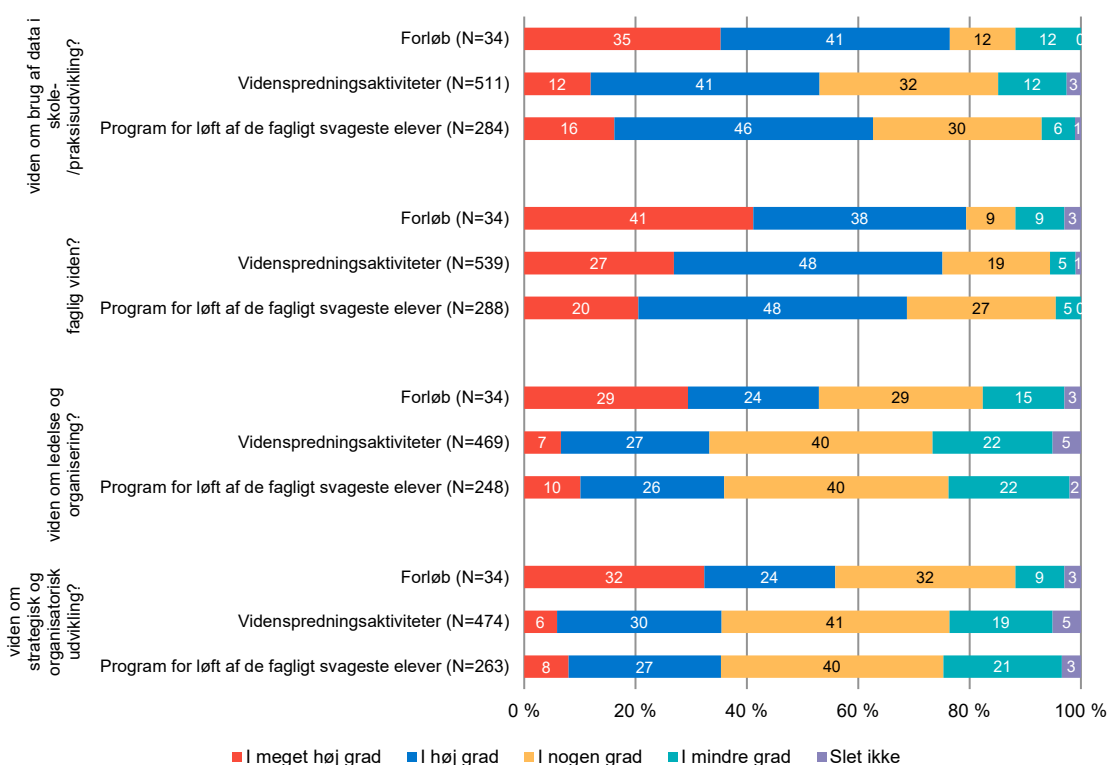
XX [navngivet læringskonsulent, red.] var teoretisk meget dygtig og YY [navngivet læringskonsulent, red.] var meget praktisk velfunderet. De bragte teori i spil og refererede til nyeste forskning omkring klasseledelse, mindset, data, test og prøver. (Lærer, tilsynsskole)

De forklarer, at samspelet mellem teori og praksis på den ene side giver vejledningen en faglig ballast baseret på den seneste viden på området. På den anden side indebærer læringskonsulenternes baggrund i praksis, at læringskonsulenterne kender de praktiske udfordringer, som lærere, pædagoger eller skoleledere møder i hverdagen. Samtidig har skolerne en større faglig respekt for læringskonsulenterne og deres vejledning, når de kan relatere til praksis. I forlængelse heraf er der eksempler på vejlednings- og rådgivningsforløb, hvor lærere og skoleledere oplever, at læringskonsulenterne bliver for teoretiske og "for langt fra praksis", hvilket indebærer, at lærere og ledere synes, rådgivningen bliver mindre anvendelig (jf. også afsnit 3.4)

Vidensindholdet

Generelt vurderer respondenterne i surveyen imidlertid, at indholdet af læringskonsulenternes vejledning i tilstrækkelig grad er fagligt baseret, selvom deltagere i forløb er mere positive end deltagere i Program for løft af de fagligt svageste elever (jf. Figur 3.2).

Figur 3.2 I hvilken grad vurderer du, at den/de læringskonsulent(er), der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad har inddraget...



Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Ifølge de kvalitative interview kan denne forskel hænge sammen med, at deltagerne i højere grad oplever Program for løft af de fagligt svageste elever som et "standardredskab, end det er tilfældet for deltagere i rådgivningsforløb:

Den model, de [læringskonsulenterne red] arbejder med, er måske mere redskabsorienteret. Der tænker jeg meget på de modeller og skabeloner, de er kommet med. Jeg ved ikke, om det har været faglig viden. Det har været en proces, der blev sat i gang. På temadagene var der mere fagligt input. (Lærere, program- og tilsynsskole)

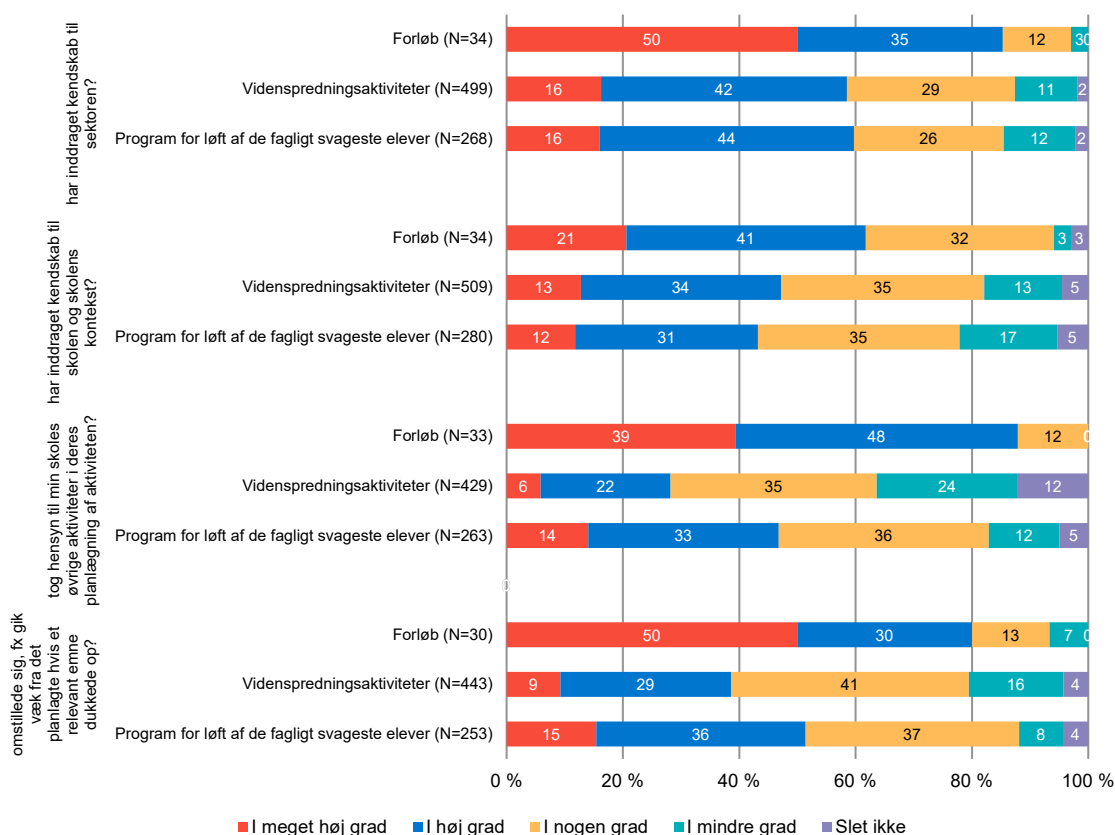
At indsatsen er databaseret (jf. afsnit 4.1). understøttes af, at over 50 % af respondenterne i surveyen svarer, at læringskonsulenternes viden i meget høj eller høj grad har inddraget tilstrækkelig viden om brug af data i skoler-/praksisudvikling. For forløb og Program for løft af de fagligt svageste elever er andelen endda helt oppe på henholdsvis 76 og 62 %.

Sammenlignet med de øvrige emner baseres læringskonsulenternes indsats sig i mindre grad på viden om organisation og ledelse samt på strategisk og organisatorisk udvikling (selvom andelen af deltagere, der vurderer dette, fortsat er ret høj). Det harmonerer ikke umiddelbart med resultaterne fra den kvalitative undersøgelse, hvor interviewpersonerne fremhæver, at læringskonsulenterne primært lægger vægt på, hvordan skoleledelserne kan bruge data i deres ledelse af den faglige udvikling på skolen. I afsnit 3.3. fremgår det da også, at forløbene primært har givet anledning til strategiske og ledelsesmæssige forandringer.

3.2.3 Hensyn til skolernes eksisterende praksis

Læringskonsulenterne bygger ikke alene deres indsats på egen praksiserfaring eller forskningsbaseret viden, men tilpasser den også skolernes egen praksis. Ifølge Figur 3.3 vurderer 85 % af deltagerne i forløb og henholdsvis 58 og 60 % af deltagerne i vidensspredningsaktiviteter og Program for løft af de fagligt svageste elever, at læringskonsulenterne i høj eller meget høj grad har inddraget tilstrækkeligt med kendskab til sektoren. En lidt mindre andel på mellem 43 og 62 % af respondenterne vurderer, at læringskonsulenterne i høj eller meget høj grad inddrager tilstrækkelig kendskab til skolen og dens kontekst. Desuden angiver langt hovedparten (80-87 %) af deltagerne i forløb og næsten halvdelen (hhv. 47 og 51 %) af deltagerne i Program for løft af de fagligt svageste elever, at læringskonsulenterne i høj eller meget høj grad tog tilstrækkeligt hensyn til deres skoles øvrige aktiviteter og omstillede indsatsen, hvis der var behov for det. Tilsvarende er blot tilfældet for hhv. 28 og 38 % af deltagerne i vidensspredningsaktiviteter. Det understreger, at særligt rådgivningsforløbene tilpasses den enkelte skole, mens særligt vidensspredningsaktiviteter, men også Program for løft af de fagligt svageste elever, i højere grad baseres på en generisk tilgang.

Figur 3.3 I hvilken grad vurderer du, at den/de læringskonsulent(er), der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad...



Note: Da der er under 5 observationer i minimum én af cellerne for alle spørgsmålene er der ikke foretaget chi-i-anden-tests.
 Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

I forlængelse heraf fremhæver skolerne i interview, at hensynet til særlige forhold på den enkelte skole, skolens elevgrundlag og øvrige aktiviteter er særligt afgørende. Det indebærer en større respekt for og anerkendelse af læringskonsulenterne indsats, og det bliver lettere at anvende den i deres egen praksis.

Omvendt oplever skolerne det som problematisk, hvis læringskonsulenterne og deres løsningsforslag ikke tager højde for skolernes kontekst:

Vi havde aftalt med dem, at vi satte lærerne i gang med at finde ud af, hvordan vi kan rykke på progressionen, og hvad vores præcise succeskriterie skal være. Så lærerne var i gang med den diskussion. Når læringskonsulenterne så kommer med nogle helt andre skabeloner og modeller om, at man i øvrigt også kan gå en helt anden vej, så gør det noget. Det gjorde faktisk også noget ved det møde, hvor læringskonsulenterne kom. Der fik de sat noget i gang, som skød fuldstændigt ved siden af og jeg ved, at der blev lidt uenighed på det møde, om præcist hvordan det skulle foregå. (Skoleledelsen, tilsynsskole)

Som det også fremgår nedenfor vurderer skolerne således, at det er vigtigt, at læringskonsulenterne i deres løsningsforslag har forståelse for skolernes konkrete situation og anerkender de øvrige indsatser, skolerne iværksætter med henblik på at håndtere deres udfordringer.

3.2.4 Læringskonsulenternes facilitering

Typisk mødes læringskonsulenterne med de deltagende skoler 4-6 gange (jf. bilagstabel 3.1) og ca. hver 1½ måned i løbet af et skoleår (kvalitative interview).

Generelt er skolerne glade for læringskonsulenternes facilitering og 66-84 % angiver i surveyen, at læringskonsulenterne i høj eller meget høj grad sørgede for en god facilitering af møder og aktiviteter (jf. Tabel 3.3). Deltagerne er særligt positive over for rådgivningsforløb og til dels i forhold til program for løft af de fagligt svageste elever, mens de vurderer vidensspredningsaktiviteter mindre positivt.

Tabel 3.3 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad: sørgede for en god facilitering af møder og aktiviteter?

	Forløb (n=33)	Vidensspredningsakti- viteter (n=514)	Program for løft af de fagligt svageste ele- ver (n=278)	Total (n=825)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	45	20	22	22
I høj grad	39	46	51	48
I nogen grad	9	26	20	23
I mindre grad	6	6	5	5
Slet ikke	0	2	3	2
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Interviewpersonerne peger på tre ting, der har understøttet et givtigt vejledningsforløb:

1. Læringskonsulenternes nysgerrighed og åbenhed
2. Læringskonsulenternes vedholdenhed og systematik
3. Skolernes egen forberedelse

I forlængelse af ovenstående synes de læringskonsulenter som formår at være **nysgerrige og åbne** over for skolens situation og de initiativer, som skolerne allerede har iværksat, at have størst succes med at skabe tillid og deres indsats vurderes mere positivt på skolerne. Ifølge interviewpersonerne

giver læringskonsulenternes nysgerrighed en oplevelse af, at læringskonsulenterne anerkender deres faglighed og tidligere indsats for at imødekomme skolernes udfordringer. Fremfor at komme med færdige løsninger og koncepter er det afgørende, at læringskonsulenterne understøtter, at skolerne selv finder løsningerne og mulige initiativer. Det gøres bl.a. ved at stille spørgsmål:

Jeg synes, at hende, der var tovholder på projektet var rigtig dygtig. Hun stillede de rigtig spørgsmål og kunne pejle ind på nogle ting og styre. Det var en rigtig god proces, hun styrede der. Hun formåede at få os alle sammen i spil og spørge ind på en god og konstruktiv måde. Når nogle havde svært ved at forstå det og se sig selv i det, så var der ikke nogen, der blev hængt ud. Modstanden blev forsøgt løst og blev imødekommet.
(Lærer, tilsynsskole)

Samtidig forklarer mange ledere og lærere, at det er vigtigt, at læringskonsulenterne er **vedholdne og systematiske** i deres arbejde. Mange skoler igangsætter en række forskellige initiativer og har erfaring med, at langt fra alle initiativer følges til dørs. Det skyldes ofte en travl hverdag, hvor behov i den daglige drift af skolen let kan forstyrre udviklingsopgaver. Der vurderer derfor, at det kan være vanskeligt at prioritere indsats over tid og bevare fokus på opgaverne.

At læringskonsulenterne bidrager til at udvikle konkrete mål og handleplaner for arbejdet, hvori det fastsættes, hvem der gør hvad og hvornår opleves derfor som en måde, hvorpå skoleledelserne bevarer fokus på projektet og sikre løbende fremdrift. Dertil kommer en løbende opfølgning på aktiviteter, hvor der også er mulighed for tilpasning og fleksibilitet i forhold til de aktuelle udfordringer:

Det, de [læringskonsulenterne, red.] var gode til at holde fast i, var, om der var rum til at udføre de ting, man gerne ville, og om man fik gjort det, man nævnte. De holdt hele tiden fast i, at man gjorde det, vi aftalte. Det aktiverede os som ledelse. (Ledelse, tilsynsskole)

Det har været rigtig godt, at de [læringskonsulenterne, red.] er rigtig strukturerede og systematiske. De tegnede i starten en vej med nogle bump på, og hvad er det for nogle bump der er på vejen og hvordan kommer i den her proces? Og det har hjulpet mig til at finde ud af hvilken retning vi skal i og også tage nogle prioriteringer. For sådan er det jo også.... Jeg tænker at de her forstyrrelser har været med til at give os en skarphed i forhold til, hvor er det, vi skal hen.” (Skoleleder, program- og tilsynsskole)

Endelig fremhæver skolerne deres **egen forberedelse**, som afgørende for rådgivningsforløbets succes. I surveyen fremgår det, at særligt i de længerevarende forløb (Program for løft af de fagligt svageste elever og rådgivning) har læringskonsulenternes indsats indbefattet forberedelse (jf. bilagstabel 2.6), og ifølge case-skolerne giver det et bedre udgangspunkt for forløbet.

I interviewene peger en række informanter – særligt lærere – på, at forberedelsen og særligt forberedelse sammen med kollegaer giver tid til at komme i dybden med et emne og bruge det direkte i deres drøftelser og forberedelse af konkrete undervisningsforløb:

Interviewperson 1: Noget af det, vi fik meget ud af, var forberedelsestiden, hvor vi kunne gå i dialog med læringskonsulenterne. Vi kunne se, hvor meget vi kunne bruge at forberede noget, vi alligevel skulle arbejde med. Grunden til, at vi fik noget ud af det, det var, at vi fik tid til at sætte os ned og arbejde i dybden med noget – den tid, vi efterspørger til hverdag, den havde vi. Det er en kæmpe gave at få lov til at sidde med hele matematikgruppen og fordybe sig i noget.

Interviewperson 3: Vi fik nogle gode snakke.

Interviewperson 2: *Jeg synes, at det fine var den ene gang, jeg havde en opgave mellem kursusgangene. Det er noget, jeg har arbejdet med efterfølgende*

(Lærere, vejledningsforløb)

3.2.5 Organisering af indsats/Organisatorisk ramme

Som det fremgår af Tabel 3.4 er der ofte også flere personer fra samme skole, som deltager i forløbene med læringskonsulenterne og særligt i rådgivningsforløb og Program for løft af de fagligt svage elever, hvor der typisk er fem eller flere personer fra skolen.

Tabel 3.4 Hvor mange fra din skole har deltaget i aktiviteten? (Hvis det har varieret, hvor mange I har deltaget i aktiviteten, så lav et skøn over det gennemsnitlige antal deltagere fra din skole).

	Forløb (n=34)	Videnspred- ningsaktiviteter (n=548)	Program for løft af de fagligt sva- gste elever (n=292)	Total (n=874)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Mere end fem personer fra min skole	32	13	42	24
Fem personer fra min skole	12	7	25	14
Fire personer fra min skole	26	7	21	12
Tre personer fra min skole	15	22	8	17
To personer fra min skole	15	25	4	17
Jeg er den eneste fra min skole, der har deltaget	0	26	0	16
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

At sende flere afsted fra samme skole kan understøtte, at den viden og de kompetencer, som lærere og ledere tilegner sig, får betydning for deres praksis.

Særligt skolernes ledelser deltager i Program for løft af de fagligt svage elever og rådgivningsforløb, men i mindre grad i videnspredningsaktiviteter. Det hænger formentlig sammen med, at Program for løft af de fagligt svage elever og rådgivningsforløb ofte inkluderer mere forpligtende og vedvarende aktiviteter, der forudsætter ledelsens opbakning.

Tabel 3.5 Hvem fra din skole har deltaget i aktiviteten?

	Forløb (n=34)	Videnspred- ningsaktiviteter (n=548)	Program for løft af de fagligt sva- gste elever (n=292)	Total (n=874)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Repræsentanter fra ledelsen	100	28	98	54
Repræsentanter fra medarbejderne	88	95	97	96
Total	188	123	195	150

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

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

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

I interviewene er stort set alle ledere enige om, at de spiller en central rolle i forhold til at sikre, at læringskonsulenternes vejledningsindsats bliver en succes. Skolelederne peger bl.a. på, at deres

indstilling til projektet er afgørende for, hvordan skolens medarbejdere modtager de initiativer, der igangsættes. Hvis skolelederne er positive over for projektet, er det også mere sandsynligt, at medarbejderne bakker op:

Vores indstilling har også været afgørende. Det, at vi har villet det her. Vi har forberedt noget til møderne, og vi har også brugt det, vi har lært, efterfølgende i lederteamet eller med vores medarbejdere, så vi havde noget at komme med igen næste gang. For læringskonsulenterne er det jo svært, hvis vi ikke har gjort vores arbejde og lavet vores lektier. Så falder dagsordenen til jorden. Så jeg tror også, at vi selv har en stor fortjeneste i det. (Skoleledelse, program- og tilsynsskole)

Ledelsen føler et ansvar i forhold til at sikre, at de initiativer og tiltag, som læringskonsulenterne igangsætter, følges til dørs og får betydning for lærere og pædagogers undervisningspraksis. Det forudsætter ifølge skolelederne en vedvarende opmærksomhed og opfølgning.

Medarbejdernes rolle

Tabel 3.5. viser, at også skolernes medarbejdere ofte tager del i læringskonsulenternes vejledning. Det understøttes ikke umiddelbart i de kvalitative interview. Tværtimod inkluderer mange af rådgivningsforløbene i skoleåret 2017/18 alene skolernes ledelse. Det skyldes, at skoleledere og læringskonsulenter har brugt lang tid på at definere projektets indhold og sætte rammer for implementering. Desuden er det afgørende, at ledelsen tager ejerskab for projektet for at sikre den fremadrettede udbredelse og forankring blandt skolernes medarbejdere (jf. ovenfor).

I de tilfælde, hvor medarbejderne ikke har indgået direkte som en del af læringskonsulenternes rådgivning, er de ofte blevet informeret om projektet på personalemøder. Særligt på tilsynsskolerne er det vigtigt for ledelserne, at deres medarbejdere bevarer motivationen og ikke oplever, at de har gjort noget galt eller ikke er gode nok, siden skolen blev udtaget til tilsyn. Omvendt ønsker de at motivere medarbejderne til faglig udvikling herunder blive nysgerrige på, hvad de fremadrettet kan gøre for at håndtere nogle af skolernes udfordringer og arbejde mere systematisk med (faglige) udviklingstiltag.

Der er imidlertid lærere, som påpeger det problematiske i, at læringskonsulenterne alene har et forløb med skolernes ledelser. De forklarer, at manglende resultater er et fælles ansvar, som kræver fælles løsninger, og hvis lærerne skal tage ejerskab for projektet, er det vigtigt, at de involveres:

Interviewperson 1: Det her med den tidligere inddragelse og oplysning om, hvorfor vi er her, hvad det er, der skal til at foregå, og en højere grad af vekselvirkning imellem personalegruppen og den proces, som er foregået mest bag lukkede døre.

Interviewperson 2: De [læringskonsulenterne, red.] skal i hvert fald være opmærksomme på, at det ikke er deres proces. Det er skolens proces. Det må ikke blive noget, de sætter i gang med lederen. Eller det kan det godt være, men det, tror jeg ikke, er hensynsmæssigt ude på lærerværelset. Hvis de kommer udefra og er altvidende, og nu skal de bare tale med lederen, og så kommer lederen og siger, "nu skal vi gøre sådan her." Det, tror jeg, spænder mere ben for en udvikling, end det gør at sætte sig ned og prøve at skabe udviklingen sammen. Så det skal de passe på ikke at gøre.

(Lærere, tilsynsskole)

I en anden kommune reflekterer en medarbejder fra forvaltningen også over processen og konkluderer: "Vi har lært, at personalet skal involveres i forløbet lige med det samme" (Forvaltningsmedarbejder, Tilsynsskole).

Kommunernes rolle

På tværs af de kvalitative cases har kommunernes roller været forskellige. Stort set alle steder har en repræsentant fra forvaltningen deltaget i en styregruppe for projektet, men deres aktivitet har varieret.

I nogle af de vejledningsforløben fra 2015/2016 samt 2016/2017 har det været forvaltningen, som har ansøgt om et forløb med læringskonsulenterne, og kommunen har derfor naturligt spillet en forholdsvis aktiv rolle i forhold til at definere og rammesætte forløbene (jf. også ovenfor):

Styregruppen lå i forvaltningen. Det var den dengang en kommunal konsulent. Der, de udmøntede det, var i vejledergruppen. Så det har jeg ikke været en del af. Der har ikke været så meget samarbejde med forvaltningen. Men det er fint, at de har opfordret os til at tage med. Og vi kan godt lide det med, at vi er mange, der tager afsted sammen.
(Skoleleder, vejledningsforløb)

Omvendt er der også eksempler på, at forvaltningen beskrives som en passiv partner, der enten har været til stede under møder eller slet ikke har deltaget, men fulgt processen på sidelinjen. Det gælder i særlig grad, når skolerne selv tager initiativ til et forløb med læringskonsulenterne, men også på flere tilsynsskoler har forvaltningen i begrænset omfang bidraget til at definere indsatser m.m.

Mange skoleledere forklarer imidlertid, at det er vigtigt at sikre kommunal opbakning både generelt og specifikt i forhold til samarbejdet med læringskonsulenterne. Særligt når skolerne oplever særlige udfordringer og/eller bliver udtaget til tilsyn, efterspørger skolelederne, at de kan sparre med kommunale chefer og/eller vejledere:

Det betyder meget for mig, at jeg har et bagland, som jeg kan drøfte det med. Og det har jeg både med den nuværende men også den tidligere skolechef og de kommunale fagkonsulenter. Det betyder rigtig meget, at man har nogen, man kan vende det med. (Skoleleder, tilsynsskole)

I forlængelse heraf efterspørger nogle skoler en større involvering fra forvaltningens side – bl.a. i form af kommunale strategier i forbindelse med program for løft af de fagligt svageste elever og bedre opsamling på samt videreføring af læringskonsulenternes vejlednings- og rådgivningsindsatser for derved at skabe bedre betingelser for, at forløbene får en effekt.

Enkelte skoler fremhæver desuden, at læringskonsulenterne, og det at være udtaget til tilsyn, kan være et aktivt redskab til at mobilisere ressourcer og opmærksomhed fra forvaltningen, mens andre undrer sig over, at forvaltningerne opfordrer skolerne til at deltage i forløb, men efterfølgende ikke selv involverer sig.

3.3 Rådgivningens virkninger på skolerne

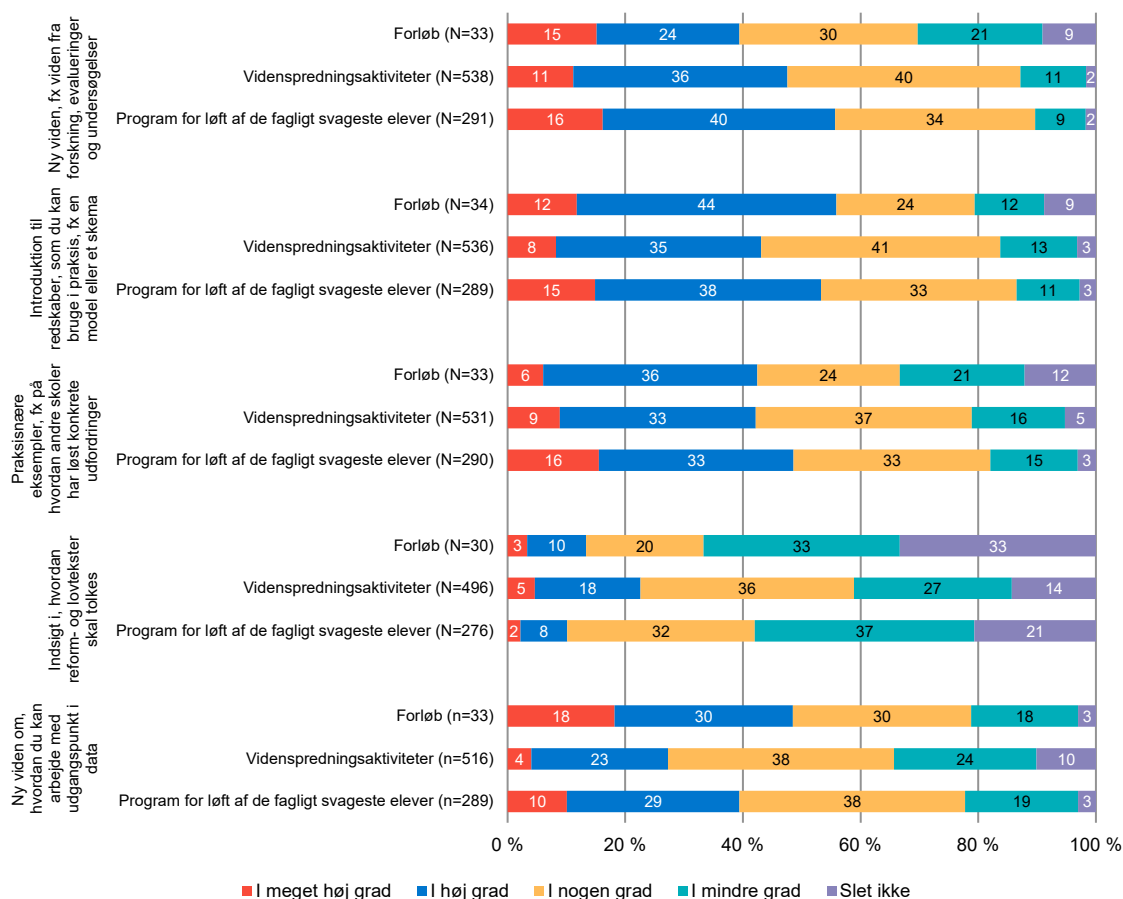
Jævnfør indsatsteorien er det intentionen med læringskonsulenternes indsatser, at deltagerne skal få evidensbaseret viden, som de kan anvende til at skabe forandringer på skolen, som styrker kvalitetsudviklingen og praksis. Forandringen sker i flere trin: Første trin er, at skolerne får relevant viden, og at de reflekterer over, hvad det betyder hos dem. Dernæst skal de anvende viden til at foretage relevante ændringer på skolen. I sidste trin skal disse ændringer på længere sigt skabe kvalitetsudvikling og dermed forandret ledelses- eller undervisningspraksis.

Det er endnu tidligt at vurdere, hvorvidt de tiltag, der er iværksat på foranledning af læringskonsulenterne medfører reelle ændringer i undervisningen m.m. Det gælder særligt for de forløb, som blev initieret i skoleåret 2017/2018, og derfor fortsat er under implementering.

3.3.1 Ny viden

Deltagerne oplever på tværs af indsatser, at læringskonsulenterne giver dem ny viden. Ifølge Figur 3.4 vurderer mellem 39 og 56 % vurderer, at læringskonsulenterne i høj eller meget høj grad giver dem ny viden fra fx forskning, evaluering og undersøgelser, introducerer redskaber, som kan bruges i praksis og giver praksisnære eksempler. En mindre andel (27-38 %) angiver, at læringskonsulenternes indsats i høj eller meget høj grad har givet dem viden om, hvordan de kan arbejde med udgangspunkt i data.

Figur 3.4 I hvilken grad har aktiviteten givet dig...



Note: Da der er under fem observationer i mindst én af cellerne for alle spørgsmålene, er der ikke foretaget chi-i-anden-test.
 Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

De 14 caseskoler fremhæver imidlertid stort set alle, at læringskonsulenterne primært har bidraget til at systematisere skolernes arbejde med data. De har givet særligt skolelederne indsigt i, hvordan de kan bruge data som redskab til at styrke deres ledelse og understøtte den faglige udvikling og dialog på skolen:

Vi manglede noget systematik, så vi kunne blive udfordret af data. Vi har længe snakket om, hvordan vi får systematiseret det. Hvordan kan vi bruge det? Hvordan kan det gøres nemt og tilgængeligt? Vi har brugt LK til at forstyrre os lidt der. For vi har hele tiden gået med den dårlig samvittighed. Hvordan får vi koblet den pædagogiske ledelse med medarbejderne i forhold til det her med at få talt om data. Læringskonsulenterne har været gode til at synliggøre, hvordan man kan gå ind og kigge konkret på nationale testresultater. Følge, hvordan elever udvikler sig. Sådan helt konkret i forhold til, hvordan man kan anskue det, og hvilke spørgsmål giver det anledning til at stille sig, og hvad kunne man så sætte i gang i forhold til lærere. (Skoleledelse, tilsynsskole)

Læringskonsulenterne har styrket især skoleledernes kapacitet og kompetencer i forhold til at systematisere og anvende data i dialogen med lærere og pædagoger, hvilket mange skoleledere ser som en central udfordring. I de tilfælde, hvor læringskonsulenternes indsats retter sig mod medarbejderniveau, er der ofte fokus på målstyret undervisning og brug af data og evaluering som opfølgning på målene.

Der er imidlertid flere eksempler på, at særligt lærerne oplever, at læringskonsulenterne ikke bidrager med ny viden eller et nyt perspektiv på undervisningen, men at deres vejledning tager afsæt i kendte undervisningsmetoder og tilgange:

Interviewperson 2: Den første gang handlede det meget om at få nedbrudt mål, gjort dem enkle og lave forløb. ... Der var ikke så meget nyt i – jeg synes, at jeg havde arbejdet med det før. Gangen efter syntes jeg ikke, at det harmonerede særlig godt med den aldersgruppe, jeg arbejder med. Det var ikke så relevant, men jeg kan ikke huske, hvad det handlede om.

Interviewperson 1: Vi arbejdede i forvejen med mål, så der er ikke så meget, der har ændret sig i hverdagen.

Interviewperson 3: Jeg synes, at vi havde en åben indstilling, men jeg synes, at det virkede lidt omsonst i forhold til, hvad man havde lært på seminariet. Man fik det bare lidt ned over hovedet igen.

(Lærere, vejledningsforløb)

Det gælder særligt for vejlednings- eller rådgivningsforløb, hvor skolerne ikke har deltaget i udviklingen af indsatsen. I de tilfælde kan det være vanskeligt for lærerne at gennemskue, hvordan de kan bruge læringskonsulenterne.

3.3.2 Udbytte

I surveyen vurderer hovedparten af deltagerne, at de har fået et udbytte af læringskonsulenternes indsats. Ganske få (2-6%) angiver således i Tabel 3.6, at de ikke har fået et udbytte af aktiviteten, eller at de endnu ikke er så langt med aktiviteten, at man kan forvente et udbytte.

Tabel 3.6 Hvilket udbytte oplever du at have fået af aktiviteten?

	Forløb (n=34)	Videnspred- ningsaktivite- ter (n=548)	Program for løft af de fag- ligt svageste elever (n=292)	Total (n=874)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Jeg har fået et bedre overblik over vores skoles udfordringer og indsatser inden for det tema, aktiviteten fokuserede på	65	46	54	50
Jeg har fået en bedre forståelse af det tema, aktiviteten fokuserede på	53	49	45	47
Jeg er kommet godt i gang med at arbejde med det tema, aktiviteten fokuserede på	68	30	45	36
Jeg har fået nye erkendelser af/perspektiver på, hvordan vores arbejdet kan gribes an	56	50	66	55
Jeg har fået hjælp til at oversætte viden og redskaber, så vi har kunnet anvende det i vores arbejde	44	13	26	19
Jeg har fået mulighed for at dele viden og erfaringer med andre skoler, læringskonsulenterne eller eksterne	38	30	53	38
Jeg har fået et netværk, jeg kan sparre med	26	10	19	14
Andet	6	2	1	2
Jeg oplever ikke, at jeg har fået et udbytte af aktiviteten	3	5	2	4
Jeg er endnu ikke så langt med aktiviteten, at man kan forvente et udbytte	6	3	2	3
Total	365	238	313	268

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test. Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100. På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Over halvdelen af deltagerne (55 %) oplever at have fået nye erkendelser af/perspektiver på, hvordan deres arbejdet kan gribes an, og 50 % har fået et bedre overblik over skolens udfordringer og indsatser inden for det tema, aktiviteten fokuserede på samt en bedre forståelse af temaet.

I overensstemmelse med konklusionerne ovenfor oplever skoler i rådgivningsforløb også i højere grad at have fået et udbytte af læringskonsulenternes indsats, end det er tilfældet for deltagere i særligt videnspredningsforløb, og i mindre grad for deltagere i Program for løft af de fagligt svageste elever. Det gælder både i forhold til at kommet godt i gang med at arbejde med det tema, aktiviteten fokuserede på og få hjælp til at oversætte viden og redskaber (jf. Tabel 3.6). Det underbygger, at skolerne er mere positive over for rådgivningsforløb, hvor indsatsen er defineret og tilvejebragt i samarbejde med skolerne lokalt, fremfor videnspredningsaktiviteter og til dels Program for løft af de fagligt svageste elever, som ofte har en noget mere generisk karakter.

Skolerne oplever da også et større udbytte af indsatsen, når de synes at den giver mening. Som forklaring på et **positivt udbytte** nævner en overvægt af respondenterne således – på tværs af indsatser – at nye relevante temaer, redskaber og viden samt læringskonsulenternes kompetencer som centrale faktorer (jf. bilagstabel 2.7). Sidstnævnte synes endvidere særligt relevant i forbindelse med rådgivningsforløb. Især fremhæves det, at ledelsesmæssig opbakning samt det, at både ledere og fagpersonale har deltaget i aktiviteterne sammen, fremmer et positivt udbytte.

Som forklaring på **manglende udbytte** nævner respondenterne (44 %), at deres skoler har gang i mange øvrige aktiviteter, hvilket gør det svært at prioritere tiden til at deltage i de givne aktiviteter (jf. bilagstabel 2.8), og 20 % angiver, at de endnu ikke har haft tid til at arbejde med aktiviteterne.

I de kvalitative interview tales der ofte om en overvældende mængde af indsatser uden en tilsvarende prioritering af tid og ressourcer. Dette resulterer i, at der ikke er tid til at evaluere på og afslutte det enkelte forløb, inden det næste starter:

De største barrierer for, at vi ikke er kommet så langt endnu med resultaterne, handler om overskud og tid. Lærerne vil rigtig gerne den her snak på tværs af trin og afdelinger, men tid og overskud er en modstander i forbindelse med fagudvalgsmøder for eksempel. Det er strukturen, der nogle gange spænder ben for os. (Skoleleder, program- og tilsynsskole)

Desuden påpeges det, at de konkrete værktøjer og aktivitetens omfang ikke har været relevant med henblik på at løse skolens udfordringer, kan hæmme skolernes udbytte. I forlængelse heraf fremhæver særligt skoler i forløbsaktiviteter, at udfordringer med manglende forventningsafstemning eller et mismatch mellem læringskonsulenternes kompetencer og skolernes udfordringer ligeledes er særligt hæmmende for et positivt udbytte af aktiviteterne.

Hvad kunne de tilbyde os? Man skal faktisk være ret tydelig på, hvad man har brug for fra start af, hvis det skal kunne give mening, og der kan det godt være, at vi kom skævt ind i det. For jeg tænkte, at det var noget andet, som de kom med. Jeg har siddet med en hel anden forestilling om, hvad vi skulle, og de har modsat tænkt "Hvorfor tror hun det?", eller hvad de nu har tænkt. Men jeg tror bestemt ikke, at det er af ond vilje. (Skoleleder, vejledningsforløb)

I forlængelse heraf peger et mindretal på mindre end 10 % af deltagerne på, at manglende medbestemmelse og irrelevante tematiske spor har virket hæmmende med henblik på at opnå et positivt udbytte af aktiviteterne.

3.3.3 Anvendelse

Som det fremgår af Tabel 3.7 er der imidlertid blot 33 %, som i høj eller meget høj grad anvender den viden og de redskaber, som læringskonsulenterne har introduceret. I særlig grad gælder det deltagere i vidensspredningsaktiviteter (24 %). Det understreger, at særligt de mere længerevarende forløb og aktiviteter vurderes at få betydning på sigt.

Tabel 3.7 I hvilken grad har du anvendt det, du har fået ud af aktiviteten (fx viden og redskaber)?

	Forløb (n=34)	Vidensspredningsakti- viteter (n=548)	Program for løft af de fagligt svageste ele- ver (n=292)	Total (n=874)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	26	5	9	7
I høj grad	44	19	35	26
I nogen grad	18	47	42	44
I mindre grad	9	22	13	18
Slet ikke	3	7	1	5
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

De, som ikke i mindre grad anvender indsætterne, forklarer det i surveyen med, at det kræver for mange ressourcer, at skolen endnu ikke er nået så langt med arbejdet, og at skolen har mange andre indsætter i gang, som gør det svært at bruge tid på denne aktivitet.

Det er særligt deltagere i Program for løft af de fagligt svageste elever, som vurderer, at den manglende anvendelse hænger sammen med læringskonsulenternes tilgang. Der er således 25 %, som angiver, at læringskonsulenterne ikke har haft de kompetencer, der var brug for, at de ikke har haft tilstrækkelig forståelse for sektoren/skolen eller ikke i tilstrækkelig grad tilpassede aktiviteten til skolens behov og muligheder (jf. bilagstabel 2.9). I interviewene understreger flere skoleledere og lærere, der har deltaget i Program for løft af de fagligt svageste elever, at det kan være vanskeligt at oversætte læringskonsulenternes indsats til deres egen praksis. De oplever i mindre grad end tilsynsskolerne, at læringskonsulenterne hjalp dem i den henseende:

Hvis jeg havde haft et valg, havde jeg ikke taget skolepuljeforløbet med. Udbyttet er minimalt i forhold til engagementet. Der er nogle lærere, der får noget ud af det, og vi lærer nogle enkelte ting. Der er noget synergi i, at personalet kommer afsted sammen. Men fokus må være, at det konsulenterne kommer med, er noget, vi får med ud i vores hverdag, og vi skal få overvejet, om det giver mening i vores virkelighed – eller om vi kan transformere det, så det giver mening. Det er der, hvor jeg som ledelse har en opgave.
(Skoleleder, program- og tilsynsskole)

3.4 Forankring på skolen

Nedenfor ser vi nærmere på, hvorvidt læringskonsulenternes indsats har en betydning for skolen som helhed. Særlig deltagere i rådgivningsforløb (76 %) vurderer, at forløbet i høj eller meget høj grad har bidraget positivt til skolens arbejde, mens det er tilfældet for hhv. 35 og 53 % af deltager i vidensspredningsaktiviteter og Program for løft af de fagligt svageste elever.

Tabel 3.8 I hvilken grad vurderer du, at jeres deltagelse i aktiviteten har bidraget positivt til din skoles arbejde?

	Forløb (n=34)	Vidensspredningsakti- viteter (n=548)	Program for løft af de fagligt svageste ele- ver (n=292)	Total (n=874)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	26	7	16	11
I høj grad	50	28	37	32
I nogen grad	12	43	36	40
I mindre grad	12	17	9	14
Slet ikke	0	4	2	3
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Der er da også 70 % af deltagerne i forløb, som allerede har gennemført konkrete ændringer, mens det er tilfældet for 51 % af deltagerne i program for løft af de fagligt svageste elever og blot 22 % af deltagerne i vidensspredningsaktiviteter (se bilagstabel 2.10). Læringskonsulenterne bidrager ifølge skolerne primært til ændring af skolernes praksis og i nogen grad til strategiske ændringer, mens der i mindre grad er sket organisatoriske ændringer (jf. Tabel 3.9).

Tabel 3.9 Hvilke forandringer inspireret af aktiviteten har I gennemført eller planer om at gennemføre?

	Forløb (n=32)	Videnspred- ningsaktiviteter (n=337)	Program for løft af de fagligt sva- gste elever (n=251)	Total (n=620)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Strategiske ændringer (fx arbejde med udarbejdelse, justering eller udmøntning af skolens strategi eller handleplan på området)	66	38	39	40
Organisatoriske ændringer på skolen (fx oprette en ny afdeling, ned-sætte et nyt team eller ansætte en ny type medarbejder)	38	21	30	25
Pædagogiske ændringer eller andre praksisændringer (fx indføre en ny måde at samtale med frafalds-truede elever, en ny måde at gennemføre brobygningsforløb på, en ny måde at arbejde datainformeret i klassen eller en ny måde at arbejde med systematisk feedback)	88	52	75	63
Andet	3	11	9	10
Ved ikke	0	9	5	7
Total	195	131	158	145

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test. På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

De kvalitative interview viser på hovedparten af skolerne, at læringskonsulenterne primært har givet anledning til ændringer på det strategiske niveau og særlig i forhold til at skabe en mere synlig og tydelig ledelse:

Det har været med til at skabe en gennemgribende fokusering på, at alle skal kende de samme strategier. Det kendte jeg ikke vigtigheden af. Det har været godt med nogle konsulenter, der kunne sætte fokus på det. (Skoleleder, vejledningsforløb)

Jeg har fået ros fra personalet. Nogle oplever, at jeg er blevet tydeligere som leder, og en har sagt, at jeg er blevet en bedre leder... Det ændrede vores eksplicitering af og bevidsthed omkring at være ledere. På en måde er det fedt, at de kan komme ind og sige nogle grimme ting og så gå igen. (Skoleleder, tilsynsskole)

Særligt på de skoler, hvor medarbejderne har været inddraget i forløbet, forklarer medarbejdere og ledere, at forløbet også har fået en betydning på skolen. Ikke nødvendigvis som noget, der har manifesteret sig i større ændringer i lærernes praksis, mere som en mere systematisk måde at tænke på og kommunikere om data og mål:

Jeg tænker, at det har fokuseret vores måde at tænke på. Og det har gjort noget ved lærerne i forhold til, at de er mere struktureret: nu har vi været på det her område, nu skal vi ind på det her. De har fået hævet deres blik fra bogen. (Skoleleder, vejledningsforløb)

Som det fremgår af Tabel 3.10, er der imidlertid blot lidt over halvdelen (54 %), der svarer, at indsatsen vil få en betydning på længere sigt, og 39 % ved det ikke. Der er dog stor forskel på tværs af indsatstyper. Mens 88 % af deltagerne i forløb forventer, at deltagelse vil få betydning på sigt, er det tilfældet for 63 % af deltagere i Program for løft af de fagligt svageste elever og 47 % i vidensspredningsaktiviteter. Som det allerede er skitseret ovenfor skal forskellen mellem forløb og henholdsvis Program for løft af de fagligt svageste elever og vidensspredningsaktiviteter formentlig findes i, hvor meget forløbene tilpasses den enkelte skole og i indsatsernes intensitet.

Tabel 3.10 Hvilken betydning vurderer du, at aktiviteten vil kunne få på din skole på længere sigt (fx i forhold til forandringer i praksis, kvalitetsudvikling og kapacitetsopbygning)?

	Forløb (n=34)	Vidensspredningsaktiviteter (n=548)	Program for løft af de fagligt svageste elever (n=292)	Total (n=874)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Har betydning [notér venligst]:	88	47	63	54
Ingen betydning	6	9	3	7
Ved ikke	6	44	34	39
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

På tværs af forløbene synes det vanskeligt for deltagerne at pege på entydige virkninger og effekter. I de åbne besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen går ord som 'håber' og 'forventer' igen, og det understreges, at forløbet har givet et 'ændret fokus' eller "et godt udgangspunkt" for det videre arbejde. Det samme gør sig gældende i de kvalitative interview, hvor flere forklarer, at det endnu er for tidligt at vurdere, om aktiviteterne giver anledning til varig forandring, selvom rammerne for det videre arbejde er etableret. Omvendt er der også skoler, der vurderer, at projektet ingen betydning vil få på lang sigt.

Desuden er der på caseskolerne generel enighed om, at det tager tid at ændre skolen, og at der skal mere til end et enkelt forløb. Blandt årsagerne til det manglende udbytte fremhæver enkelte ledere da også, at tidshorizonten er for kort:

Idéen om, at det er sådan et quickfix, man kan anvende, hvis det ikke fungerer, den bryder vi os ikke om. Skolegang er et forløb, der varer ti år og er mere kompliceret end det. (Skoleleder, tilsynsskole)

Der er derfor behov for at følge ændringerne over tid. I forlængelse heraf efterspørger flere skoler mere tid med læringskonsulenterne, således at læringskonsulenterne kan understøtte den bredere forankring. Typisk mødes skolerne med læringskonsulenterne fire til seks gange i de længerevarende forløb (jf. bilagstabel 2.5). Skolerne anser det ikke som tilstrækkelig tid til, at indsatsen kan manifestere sig i praksis. Flere oplever, at læringskonsulenterne forlader forløbet umiddelbart før, det skal implementeres, og at de derfor står alene med opgaven, hvilket kan opleves som uoverskueligt. Der er eksempler på skoler, hvor deltagerne står tilbage med et forløb, der ikke er afsluttet, og en række aftaler om udvikling af materiale, der ikke er honoreret. Samtidig er der eksempler på skoler, som ansøger om ekstra støtte hos læringskonsulenterne.

At skolernes ledelse har prioriteret og skabt plads til indsatsen som et strategisk udviklingsområde og ikke blot endnu en indsats i en lang mængde af indsatser, ser ud til at være en forudsætning for

en mere vedvarende forandring. Det betones ligeledes, at det er vigtigt, at man tager ansvar for indsatsen lokalt og gør den til 'sin indsats' og ikke blot noget, der er påduttet udefra:

Interviewperson 1: Det er jo suverænt ledelsens ansvar at implementere initiativerne. Vi skal vise, hvorfor vi skal gøre det, og at vi tror på.

Interviewperson 2: Vi skal skabe et godt narrativ, hvor vi viser, at det nytter toget at investere tid og kræfter i at få det implementeret. Det er også derfor, det er et langt og sejt træk. Fordi nu arbejder vi som en enhed og ikke individuelt. Man kan ikke bare gå ud og sige, at det er sådan, vi arbejder, fordi det influerer alle andre processer.
(Skoleledere, tilsynsskole)

Nogle skoler oplever, at kommunerne tager over, hvor læringskonsulenterne slipper, og bidrager til at forankre projekterne. De kommunale forvaltninger er her opsat på at videreføre de indsatser, som læringskonsulenterne har initieret, eller på at udbrede dem til andre skoler eller skolernes øvrige medarbejdere. Det kan gøres via kommunale vejledere eller gennem tilføjelse af ekstra ressourcer. Ifølge skolerne åbner det mulighed for at forankre projekterne.

Der er imidlertid også skoler, der ikke oplever, at kommunerne interesserer sig for projekterne. En skoleleder, der er utilfreds med kommunens passivitet i forbindelse med det tilsynsforløb, skolen har været igennem, siger:

Problematikken er altså også, at vi rigtig gerne vil have hjælp med de her ting, men skoleforvaltningen burde støtte mere op om det og prioritere det højere, for der mangler ressourcer. Man kunne godt have sagt, at man hev to dage ud af kalenderen, hvor alle eleverne gjorde noget andet, så alle lærerne kunne øve sig på noget sammen. Det kunne have været rigtig godt. Men det har jeg ikke råd til. Der kunne forvaltningen prioritere.
(Skoleleder, tilsynsskole)

3.5 Matchinganalyse

Med henblik på at få et bedre indblik i konsekvenserne af læringskonsulenternes arbejde undersøger vi nedenfor, om de skoler, der har samarbejdet med læringskonsulenterne, har udviklet sig systematisk anderledes i perioden 2014-2017 end en sammenlignelig kontrolgruppe af skoler, som ikke har haft kontakt med læringskonsulenterne. Indsatsgruppen omfatter alene de mest intensive forløb, dvs. etårige forløb, treårige forløb og tilsynsforløb, mens øvrige mindre forløb dermed ikke indgår i evalueringen.

Analysen bygger på skolelederes besvarelser i spørgeskemaer udsendt i følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen 2015-2017 (se bilag 1) suppleret med oplysninger om karaktergennemsnit på den enkelte skole og andelen af elever, der har mindst 2 i dansk og matematik fra Undervisningsministeriets datavarehus 2014-2017 (<https://www.uddannelsesstatistik.dk/grundskolen>).

Som det fremgår ovenfor retter læringskonsulenternes indsatser sig særligt mod skolernes ledelser, hvorfor det er mest sandsynligt, at det er her, der findes forandringer, frem for hos en bred lærergruppe, hvor kun et fåtal (fx særlige årgange) er i kontakt med læringskonsulenterne.

Udfordringer i forhold til at måle effekter

Der tale om en bred indsats, som forventes at have indflydelse på mange forskellige parametre og personalegrupper afhængig af den specifikke indsats. Derfor kan vi ikke lave stærke konklusioner om læringskonsulenternes effekt, selv om vi benytter metoder, som potentielt kan levere effektestimater. Det vil kræve, at vi for hver enkelt indsats-type definerer centrale udfaldsvariable og at relevant data findes.

3.5.1 Indsatsgruppe og effektmål

I analysen indgår 263 (76 %) ⁷ skoler, som har samarbejdet med læringskonsulenterne, hvoraf 226 skoler (86 %) har modtaget et etårigt forløb, 9 (3 %) har modtaget et treårigt forløb, og 43 (16 %) har modtaget et forløb som tilsynsskoler. Nogle skoler har indgået i flere end ét samarbejde. De fleste forløb handler om pædagogisk ledelse, målstyret undervisning, inklusion eller datadrevet kvalitetsudvikling.

De skoler, som har samarbejdet med læringskonsulenterne (indsatsgruppen), minder i vid udstrækning om de øvrige skoler i Danmark (kontrolgruppen). Tabel 3.11 giver en oversigt over skolernes karakteristika og effektmål for henholdsvis indsats- og kontrolgruppen:

Tabel 3.11 Karakteristika ved henholdsvis indsats- og kontrolgruppe

		Kontrolgruppe		Indsatsgruppe	
		n	%	n	%
N		512	100,00	263	100,00
Tilsynsforløb		60	11,72	43	16,35
Etårigt forløb		494	96,48	226	85,93
Treårigt forløb		80	15,63	9	3,42
		Gns	Std.afv.	Gns	Std.afv.
Numeriske variable	Leders anciennitet	8,01	7,3	8,47	7,6
	Leders alder	53,12	7,9	53,79	7,1
	Antal mellemledere	3,48	1,8	3,38	2,3
	Formulering af mål og værdier	0,43	0,2	0,40	0,2
	Monitoreringsredskaber	0,88	0,2	0,83	0,2
	Brug af data	0,71	0,1	0,71	0,2
	Generel pædagogisk ledelse	0,55	0,2	0,53	0,2
	Specifik pædagogisk ledelse	0,52	0,2	0,52	0,2
	Målopfølgning	0,77	0,3	0,72	0,4

⁷ I alt er der identificeret 344 skoler, men kun 263 kan matches med spørgeskemaundersøgelsen.

		Kontrolgruppe		Indsatsgruppe	
	Pædagogisk samarbejde	0,65	0,2	0,64	0,2
	Mindst 2 i dansk og mat,	0,90	0,1	0,89	0,1
	Skolegns. ved 9. kl. afgang	6,96	0,8	6,83	0,9
	Skolegns. - dansk skriftlig	6,37	1,1	6,33	1,1
	Skolegns. - dansk mundtlig	7,79	1,0	7,69	1,0
	Skolegns. – matematik	6,96	1,0	6,83	1,2
Skoleleders køn	Kvinde	325	63,48	114	58,76
	Mand	187	36,52	80	41,24
Skoleleders alder	34-44	86	16,8	24	9,1
	45-54	178	34,8	69	26,2
	55-64	101	19,7	47	17,9
	65+	145	28,3	54	20,5
	Missing	2	0,4	69	26,2

Analysen bruger som mål for effekten af læringskonsulenternes indsats for elevernes læring:

- udviklingen i elevernes gennemsnit ved afgangseksamen
- udviklingen i andelen af eleverne med mindst 2 i dansk og matematik.

Desuden inddrages syv mål fra skoleledernes besvarelser i survey fra følgeforskning vedrørende folkeskolereformen (2015-2017). Disse mål har fokus på formulering af mål og værdier, anvendelse af monitoreringsredskaber og data, generel og specifik pædagogisk ledelse, målopfølgning samt ledelsen samarbejde med andre aktører om pædagogiske ledelse.

Tabel 3.12 giver en oversigt over de effektmål, som anvendes fra survey til skoleledere i følgeforskningen, som også beskrives nærmere i bilag 1.

Tabel 3.12 Udfaldsmål fra surveyspørgsmål til skoleledere

Effektmål	Beskrivelse
Formulering af mål og værdier	Score for, hvorvidt skolen har fastsat mål og værdier for det faglige niveau og indhold, elevernes trivsel og afgangselevernes videreuddannelse.
Monitoreringsredskaber	Score for, hvorvidt skolen bruger forskellige analyser og rapporter til at holde øje med, om skolens mål indfries.
Brug af data	Score for, hvorvidt elevdata indgår som grundlag i skoleledelsens arbejde.
Generel pædagogisk ledelse	Score for, hvorvidt skoleledelsen engagerer sig i generel pædagogisk ledelse på flere niveauer.
Specifik pædagogisk ledelse	Score for, hvorvidt skoleledelsen involverer sig i lærernes arbejde med at tilrettelægge undervisningen.
Målopfølgning	Score for, i hvilket omfang der følges op på skolens egne mål.
Pædagogisk samarbejde	Score for, hvordan ledelsen samarbejder med andre aktører om den pædagogiske ledelse.

Kilde: Survey til skoleledere ifm. følgeforskning vedr. folkeskolereformen

3.5.2 Resultater

Resultaterne viser overordnet, at der på enkelte parametre ses en udvikling hos indsatskolerne, som er signifikant forskellig fra kontrolskolerne. Det drejer sig om en lille stigning i brugen af data og et lille fald i gennemsnitskarakteren ved 9. klasses afgangseksamen. Resultaterne skal imidlertid tolkes meget varsomt, da der er en vis usikkerhed i data (jf. nedenfor)

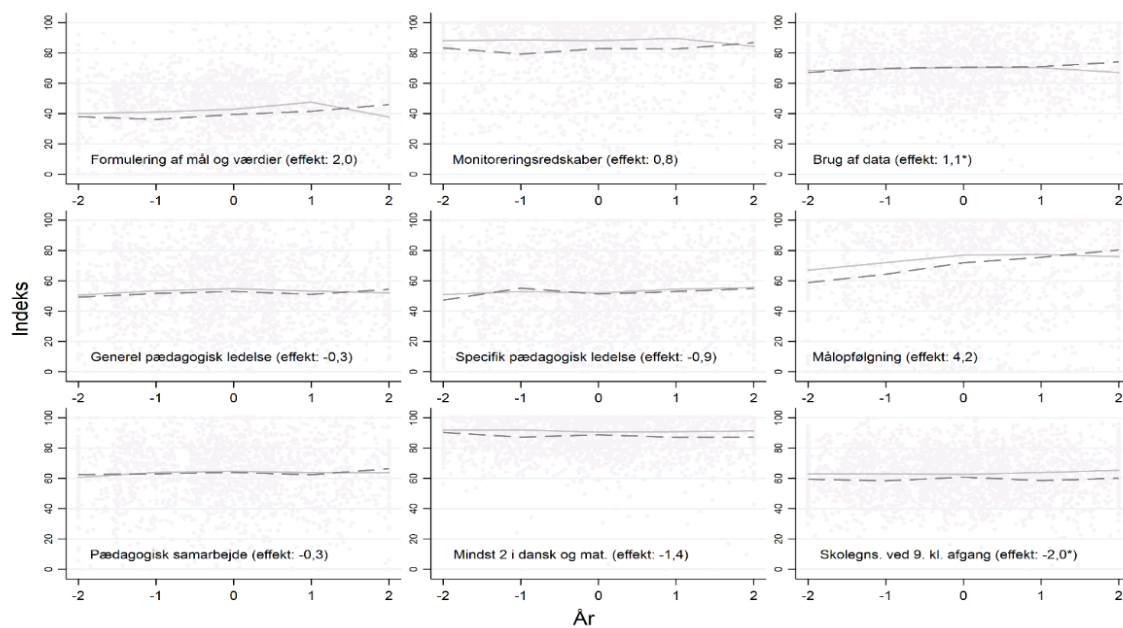
Figur 3.5 viser, at der blandt ledere på skoler, som har fået et vejledningsforløb, er sket en signifikant større stigning i brugen af data fra indeksåret og to år frem end hos de øvrige skoleledere. Det understreger, at læringskonsulenterne først og fremmest har bidraget til et mere systematisk arbejde med data og særligt på ledelsesniveau (jf. ovenfor). Den positive effekt på brug af data findes imidlertid alene, når vi kigger på de et- og treårige forløb (ekskl. tilsynsforløb).

Omvendt synes læringskonsulenterne ikke at bidrage til at øge elevernes læring. På indsatskolerne er elevernes gennemsnitskarakter ved 9. klasses afgangseksamen således faldet signifikant mere, end det er tilfældet på kontrolskolerne. Resultatet skal imidlertid tolkes varsomt, idet forskellen er begrænset, og der er udsving fra år til år. Karaktergennemsnittet på indsatskolerne faldt fra 6,82 i indeksåret til 6,65 året efter. To år efter steg det igen til 6,77. I kontrolgruppen steg gennemsnittet fra 6,96 i indeksåret til 7,05 i året efter og igen til 7,17 to år efter starten på indsatsen. Effekten er desuden primært drevet af de skoler, som er under tilsyn.

Der er ingen signifikante forskelle på skolerne, når det kommer til de øvrige udfaldsmål.

Det gennemgående billede er, at indsatskolerne ligger meget tæt på kontrolskolerne, både før og efter indsatsen er påbegyndt (år 0). Der er signifikante estimater, men kun på et meget lavt niveau (5 %-niveau) og med ubetydelige effektstørrelser. Otte af ni effektestimater har en størrelse på maksimalt 2 point i indekset, som går fra 0 til 100.

Figur 3.5 Forskel mellem indsats og kontrolgruppe på 9 udfaldsmål



Baseret på 2407 svar fra 766 skoleledere. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Der er forhold, som begrænser rækkevidden på konklusionerne. Først og fremmest har vi kun mulighed for at foretage generisk analyse af en række forskelligartede indsatser med forskellige formål. Desuden er der huller i data, som gør, at fx kun få treårige forløb kan indgå i analysen. Når vi tager de metodiske begrænsninger samt de relativt små effektstørrelser i betragtning, finder vi overordnet set ingen tydelige tegn på, at læringskonsulenterne er et virksomt tilbud, når der måles på de tilgængelige parametre. Eventuelle effekter vil have bedre vilkår for at træde frem med en mere fokuseret effektevaluering. Det vil i den forbindelse være vigtigt, at der måles på få, udvalgte udfaldsvariable, som er direkte relateret til en af læringskonsulenternes konkrete indsats.

4 Erhvervsuddannelsesområdet

I dette kapitel evalueres læringskonsulenternes aktiviteter og forløb på erhvervsuddannelsesområdet i skoleåret 2017/18:

- Længerevarende rådgivningsforløb med skoler udtaget ved tilsyn
- Netværk mellem skoler
- Temadage for samtlige erhvervsskoler (vidensspredningsaktiviteter).

Det er intentionen, at læringskonsulenternes indsatser skal give deltagerne forskningsbaseret viden, som de kan anvende til at skabe forandringer på skolen, som styrker kvalitetsudviklingen og praksis.

Ud over spørgeskemaundersøgelsen (se evt. bilag 1), bygger kapitlet på interview med fire skoler, som har modtaget rådgivningsforløb. De kvalitative interview bidrager således alene med viden om rådgivningsforløbene, som er i særligt fokus for evalueringen på erhvervsuddannelsesområdet.

4.1 Initiativ til rådgivningsindsatser

Indsatserne på erhvervsuddannelsesområdet initieres på forskellig vis. Vidensspredningsaktiviteterne er åbne aktiviteter, som skolerne selv tilmelder sig efter behov og interesse, og netværk tilbydes alle skoler, der har deltaget i vidensspredningsaktiviteterne. Derimod er rådgivningsforløb målrettet udvalgte skoler, og initieringen af rådgivningsforløbene beskrives derfor nærmere nedenfor.

4.1.1 Initiativ til rådgivningsforløb

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) screener alle erhvervsskoler på baggrund af indikatorer for de fire klare mål for erhvervsuddannelserne (jf. kapitel 1). Screeningen har til formål at vurdere, om skolerne skal have tilsyn eller tilbydes rådgivningsforløb. De skoler, der tilbydes rådgivningsforløb, informeres først om, at de indgår i screeningen og får dernæst brev om, at de i stedet for tilsyn tilbydes at indgå i et rådgivningsforløb med læringskonsulenterne.

Nogle skoler sætter pris på muligheden for "et blik udefra" og for at få gang i processer, de har svært ved at finde tid til i hverdagen. Der er imidlertid også nogle skoler, som er skeptiske i forhold til, hvad et rådgivningsforløb kan bidrage med. For eksempel beskriver en direktør, at rådgivningsforløbet ikke var helt frivilligt, men at skolen takkede ja "*med armen vredet om*".

Der er da også mellem 30 og 45 % af de skoler, som tilbydes rådgivningsforløb⁸, som ikke ønsker et rådgivningsforløb. De skoler (der har takket nej) forklarer, at de primært afslår tilbuddet om rådgivningsforløb, fordi de allerede selv har igangsat aktiviteter rettet mod udfordringen, at de ikke har behov for et rådgivningsforløb, eller at skolen er i gang med organisatoriske ændringer. Flere skoler lægger vægt på, at rådgivningsforløbene ikke vælges fra på grund af læringskonsulenterne, som mange har gode erfaringer med.

Læringskonsulenterne er meget bevidste om, at tilbuddet om rådgivningsforløb kan opleves som et påbud forbundet med kontrol, når det kommer umiddelbart efter en henvendelse fra ministeriet.

⁸ 30% har i skoleåret 2017/18 sagt nej og får derfor ikke et rådgivningsforløb, men inddrages de skoler, som siger nej til rådgivningsforløb, men ja til synerginetværk i stedet, så er det 45 %, der har sagt nej i skoleåret 2017/18.

Derfor tydeliggør læringskonsulenterne over for skolerne, at rådgivningsforløbet er frivilligt, og de gør en særlig indsats for at tydeliggøre deres rolle og opbygge gensidig tillid på skolerne.

Som det fremgår af Tabel 4.1, lykkes det læringskonsulenterne i forløbene at skabe tillid i samarbejdet i tilstrækkelig grad: 89 % har svaret, at det sker i høj eller meget høj grad, og ingen har svaret, at det sker i mindre grad eller slet ikke. Det lykkes i lidt mindre grad i netværkene (73 %) og i endnu mindre grad i vidensspredningsaktiviteterne, hvor blot 40 % svarer, at det i meget høj eller høj grad er tilfældet.

Tabel 4.1 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten, i tilstrækkelig grad skabte tillid i samarbejdet?

	Forløb (n=26)	Netværk (n=33)	Vidensspredningsakti- viteter (n=84)	Total (n=143)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	31	12	7	13
I høj grad	58	61	33	44
I nogen grad	12	21	46	34
I mindre grad	0	3	10	6
Slet ikke	0	3	4	3
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

På rådgivningsskolerne fremgår det af interviewene, at behovet for tillid er afgørende, da skolerne får tilbudt rådgivningsforløbet som konsekvens af, at de er udtaget til tilsyn. Det gør skolerne særligt følsomme, da deres hidtidige indsats derved vurderes som utilstrækkelig. Læringskonsulenternes rolle som myndighed kan i det hele taget udfordre tilliden under rådgivningsforløbet. Selvom læringskonsulenterne kommer for at hjælpe i processen med at styrke skolens opfyldelse af de fire klare mål, har skolerne en bevidsthed om, at læringskonsulenterne er ansat af Undervisningsministeriet, og er forpligtede til at handle, hvis de ser noget på skolen, der ikke er i overensstemmelse med gældende lovgivning. En læringskonsulent siger i et interview, at det kan give en lidt skæv magtrelation under rådgivningsforløbet. Det er dog ikke fremtrædende i interviewene med skolerne.

En enkelt skole bemærker, at det på trods af myndighedsrollen er lykket læringskonsulenterne at skabe den tryghed og tillid, som gør, at medarbejdere og ledelser på skolen har kunnet være åbne og ærlige i rådgivningsforløbet. Et forhold, de beskriver som væsentligt for et positivt udbytte af rådgivningsforløbet. På en anden skole fremhæver en direktør, at læringskonsulenternes ydmyghed og anerkendelse af skolernes tidligere indsats er afgørende for den tillid, der danner grundlag for et godt samarbejde. Generelt er der på tværs af skoler enighed om den positive betydning af, at læringskonsulenterne anerkender, at skolerne er eksperter på deres egen skole, og at indsatserne skal give mening for skolerne. Det er med til at afvæbne den usikkerhed, som skolerne oplever i forhold til at være udtaget til tilsyn og er et godt udgangspunkt i forhold til at skabe en mere tillidsfuld relation mellem skolen og læringskonsulenterne:

De [læringskonsulenterne, red.] har været åbne i forhold til, at vi skulle lave det sådan, at det giver mening. Det er noget, der er gået igen, at vi ikke har været igennem det her forløb for ministeriets skyld, men for vores skyld. (Direktør)

Dertil kommer, at læringskonsulenternes personlighed og nysgerrighed skaber en god relation i samarbejdet.

4.2 Rådgivningens indhold og karakter

Skolerne deltager typisk med mere end fem personer i rådgivningsforløb, med tre til fire personer i netværk, mens der kan være alt fra én til mere end fem personer i vidensspredningsaktiviteterne (bilagstabel 2.11). Der deltager repræsentanter fra ledelsen i mellem 46 og 100 % af indsatserne og repræsentanter fra medarbejderne i mellem 67 og 94 % af indsatserne. I rådgivningsforløb er der oftere ledelsesrepræsentanter end medarbejderrepræsentanter, mens det er det omvendte billede for netværk og vidensspredningsaktiviteter (bilagstabel 2.12).

Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at læringskonsulenterne har bedt 26 % af deltagerne i netværk og 15 % af deltagerne i vidensspredningsaktiviteterne om at forberede sig forud for aktiviteterne (bilagstabel 2.13). Tabel 4.2 herunder viser, at i netværkene har alle disse forberedt sig, dog har 56 % kun forberedt sig i nogen grad, mens de resterende 44 % har forberedt sig i høj eller meget høj grad. Deltagerne i vidensspredningsaktiviteter har i mindre grad forberedt sig. Her har 19 % forberedt sig i mindre grad eller slet ikke, mens 38 % har forberedt sig i høj eller i meget høj grad.

Tabel 4.2 I hvilken grad forberedte du dig, inden du deltog i aktiviteten?

	Netværk (n=9)	Vidensspredningsaktiviteter (n=16)	Total (n=25)
	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	11	19	16
I høj grad	33	19	24
I nogen grad	56	44	48
I mindre grad	0	13	8
Slet ikke	0	6	4
Total	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Også når det handler om, hvor tydeligt læringskonsulenterne har defineret deres rolle i forbindelse med aktiviteten, er der forskel på deltagerne i de forskellige indsatstyper. Tabel 4.3 nedenfor viser, at særligt deltagerne i rådgivningsforløbene vurderer, at læringskonsulenterne har tydeliggjort deres rolle, mens det i mindre grad er tilfældet for deltagerne i de øvrige aktiviteter.

Tabel 4.3 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad gjorde det tydeligt, hvilken rolle de havde i forbindelse med aktiviteten?

	Forløb (n=27)	Netværk (n=31)	Vidensspredningsaktiviteter (n=97)	Total (n=155)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	33	6	7	12
I høj grad	52	58	52	53
I nogen grad	4	29	26	23
I mindre grad	7	6	11	10
Slet ikke	4	0	4	3
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

I det følgende afsnit uddybes mål, organisering og indhold i rådgivningsforløbene, som evalueringen har et særligt fokus på.

4.2.1 Rådgivningsforløbenes mål, organisering og indhold

4.2.1.1 Rådgivningsforløbenes mål

Udgangspunktet for rådgivningsforløbene er det mål, som skolen er udtaget på baggrund af (jf. ovenfor). Det overordnede mål med indsatsen operationaliseres efterfølgende til konkrete mål med udgangspunkt i den specifikke skoles behov og udfordringer, og målene i de interviewede skoles rådgivningsforløb har derfor en forskellig karakter både substantielt og omfangsmæssigt.

Generelt kan der identificeres tre typer af overordnede mål med indsatserne i rådgivningsforløbene:

1. **Strategiske ændringer:** Fx mål, der skal kvalificere en eksisterende strategi eller handlingsplan.
2. **Organisatoriske ændringer:** Skolerne arbejder med at strukturere arbejdet omkring deres udfordringer anderledes end tidligere. På en skole sker det eksempelvis ved at oprette nye enheder.
3. **Ændringer i den pædagogiske praksis:** Rådgivningsforløb med en målsætning om at spille ind i skolens kvalitetsarbejde og skabe en praksisforandring, fx igangsætte nye indsatser på skolen med et styrket fokus på et område, der udgør en udfordring for skolen.

Målene skal ikke ses som gensidigt udelukkende, og der er eksempler på indsatser, der retter sig mod flere af de ovenstående mål, ligesom der er eksempler på indsatser, som alene retter sig mod et strategisk mål, fx at styrke skolens handlingsplan for øget gennemførelse. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det kun er 41 % af deltagerne i rådgivningsforløb, som vurderer, at der er opstillet mål for arbejdet med læringskonsulenterne (bilagstabel 2.14).

4.2.1.2 Rådgivningsforløbenes organisering i styregruppe

I rådgivningsforløbene oplyser 63 % af deltagerne, at der er nedsat en styregruppe og/eller arbejdsgruppe i rådgivningsforløbet. Ifølge indsatsteorien er nedsættelsen af styregruppen væsentlig for rådgivningsforløbet, fordi den udgør læringskonsulenternes faste samarbejdspartnere og har ansvaret for indsatsen i rådgivningsforløbet på skolen.

Interviewene med skolerne illustrerer, at en styregruppe ofte også fungerer som arbejdsgruppe og er gennemgående i hele forløbet. Det er således styregruppen, der både mødes med læringskonsulenterne, sikrer fremdrift i arbejdet mellem møderne og gennemfører indsatsen, som den planlægges i rådgivningsforløbet. Det er ifølge skolerne vigtigt, at styregruppen består af både ledere med beslutningskompetence, og ledere og/eller medarbejdere, som kan bringe relevante perspektiver ind i arbejdet. På den måde sikres grundlag for, at rådgivningsforløbet baseres på relevant viden om skolens udfordringer, behov og praksis, samt at der kan tages beslutninger, som umiddelbart kan gennemføres efterfølgende.

Der er stor forskel på, hvorvidt og hvordan medarbejdere involveres i styregruppen. På en skole har man eksempelvis involveret pædagogisk personale i indledende drøftelser, mens man på en anden skole har inddraget medarbejdere for at kvalificere og drøfte implementering af et redskab udviklet af styregruppen. Der er desuden eksempler på skoler, hvor medarbejdere er gennemgående i styregruppen og løbende har bidraget med elevperspektiver og eksempler fra praksis. Når medarbejdere ikke involveres, begrundes skolerne det med, at ledelsen vurderer at have tilstrækkeligt indblik

i praksis, eller at der ikke er behov for medarbejderinvolvering i indsatser, der ikke retter sig mod praksis. Disse forløb kan således primært forventes at have en virkning på et strategisk og/eller ledelsesniveau, og vil kræve efterfølgende medarbejderinvolvering, hvis de skal forankres i en undervisningspraksis.

4.2.1.3 Rådgivningsforløbenes indhold

Typisk mødes deltagerne med læringskonsulenterne fire til seks gange i rådgivningsforløbet (gælder for 67 % af skolerne), mens knap en fjerdedel (22 %) mødes med læringskonsulenterne en til tre gange (bilagstabel 2.15).

Som det fremgår af Tabel 4.4 inkluderer de fleste rådgivningsforløb en ståstedsanalyse, dvs. en analyse af skolens udfordringer, behov og ressourcer (81 %), der udarbejdes en beskrivelse af nye indsatser/aktiviteter for at imødekomme udfordringerne (67 %) og en plan for arbejdet (63 %).

Tabel 4.4 Hvad har forløbet med læringskonsulenterne på jeres skole indeholdt?

	Procent (n=27)
Nedsættelse af en styregruppe og/eller en arbejdsgruppe	63
Udarbejdelse af en plan for arbejdet med indsatsen (fx udarbejdelse af en milepælsplan)	63
Udarbejdelse af en analyse/vurdering af skolens udfordringer, behov og ressourcer (fx ståstedsanalyse)	81
Etablering af overblik over de indsatser, vi allerede er i gang med	52
Etablering af overblik over de erfaringer, vi allerede har gjort os	44
Opstilling af mål for vores arbejde (fx udarbejdelse af forandringsmodel)	41
Beskrivelse af nye indsatser/aktiviteter for at imødekomme udfordringer	67
Observation af undervisning eller anden praksis	7
Feedback på praksis (fx i forbindelse med udvikling af undervisningspraksis)	15
Andet	11
Ved ikke	0
Total	444

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

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Også på de fire interviewede skoler har der været en opstartsfasen, hvor skolerne vurderer drøftelserne i forbindelse med ståstedsanalysen særligt nyttig som udgangspunkt for rådgivningsforløbet. Det skyldes bl.a. læringskonsulenternes forarbejde med at formidle data grafisk og sætte data og drøftelser i en relevant kontekst for den specifikke skole. Skolerne peger på, at der ikke er tale om nye eller ukendte data, men at formidlingen af disse har skabt en god ramme for at drøfte den aktuelle problemstilling:

De [læringskonsulenterne, red.] havde en analyse af vores talmæssige udfordringer, ting fra Datavarehuset. (...) Data, som vi kender, men som alligevel er et fælles grundlag for et møde for os, for på den måde er det ikke noget, som vi taler om til daglig. (...) På det her møde var det noget med at sige, at vi har den her udfordring med frafald på hovedforløbet. Hvordan taler vi om det? Hvordan arbejder vi med det? (Styregruppe)

Opstartsfasen med ståstedsanalysen er væsentlig for resten af rådgivningsforløbet. Det skyldes, at læringskonsulenterne i ståstedsanalysen understøtter en drøftelse i styregruppen af skolens udfor-

dringer, som gør, at styregruppen får testet deres hypoteser og finder frem til nye løsningsmuligheder. Ståstedsanalysen kan også bidrage til at sikre, at en ny indsats hænger sammen med skolens øvrige indsatser.

Der er dog også både medarbejder- og lederrepræsentanter på skolerne, der oplever den indledende fase som lang, fordi det ikke har været tilstrækkeligt tydeligt, hvad processen skulle munde ud i, og hvorfor den var vigtig. Fordi skolerne er udfordrede på tid, beskriver de interviewede skoler et behov for at komme hurtigt i gang med det konkrete arbejde eller i hvert fald at få en oplevelse af, at der er tale om meningsfulde og vigtige skridt på vejen. En af de skoler, som var bekymret for opstartsfasens længde, begrundede det med, at de har begrænsede ressourcer til udvikling. Derfor er det vigtigt for dem, at læringskonsulenterne tilføjer ekstra værdi. Det betyder, at skolen selv skal opleve, at der er behov for indsatsen, og at rådgivningsforløbet opleves effektivt, hvor det er tydeligt, hvad der kommer ud af møderne. To skoler fortæller, at de i rådgivningsforløbets opstart var meget tydelige omkring, hvad et relevant fokus var for dem. De vurderer, at læringskonsulenternes forståelse herfor medvirkede til deres positive oplevelse af rådgivningsforløbet.

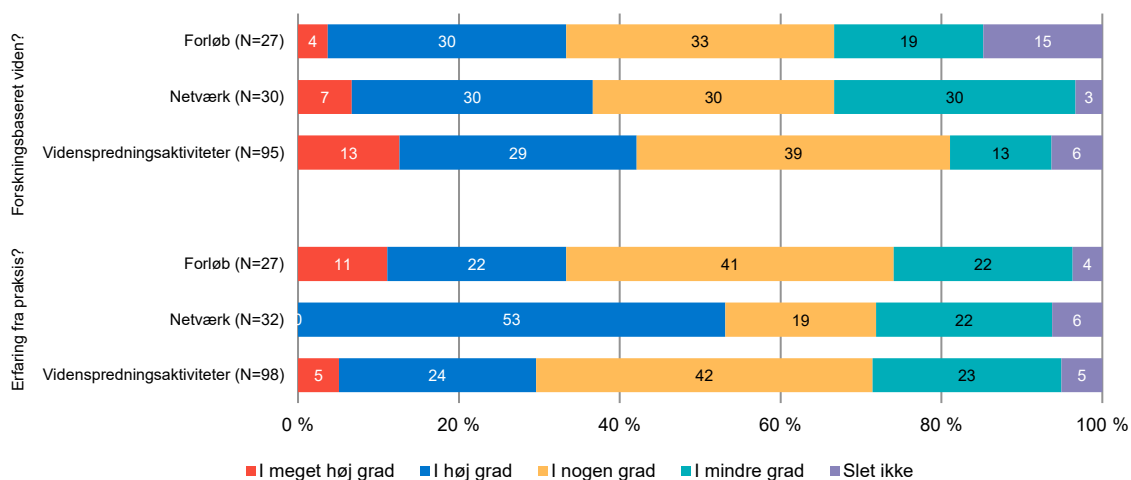
Både Tabel 4.4 ovenfor og interviewene peger på, at læringskonsulenterne i varierende grad bruger en række modeller i rådgivningen: ståstedsanalyse, milepælsplan, forandringsmodel, faseplan mv. Interviewene med skolerne peger på vigtigheden af, at modellerne vælges efter og tilpasses det konkrete rådgivningsforløb, og at læringskonsulenterne konkretiserer og tydeliggør intentionerne med de anvendte modeller for skolerne, så skolerne oplever, at de bliver et relevant bidrag til processen, frem for *"modellen for modellens skyld"* (Uddannelseschef).

4.2.2 Rådgivningens vidensbasering

Videnskilder

Det er hensigten, at læringskonsulenterne skal basere rådgivningsindsatserne på en kombination af forskningsbaseret viden og erfaringer fra praksis. Figur 4.1 viser, at det er en begrænset andel af deltagerne på mellem 22 og 53 %, som i høj grad vurderer, at læringskonsulenterne i tilstrækkelig grad har inddraget forskningsbaseret viden og erfaringer fra praksis, og at det varierer mellem indsatserne, i hvilken grad deltagerne oplever, at det sker. Billedet kan ikke genfindes i de kvalitative interview, hvor skolerne generelt vurderer, at læringskonsulenterne har inddraget tilstrækkelig viden. Skolerne fortæller, at de værdsætter, at læringskonsulenterne inddrager den viden, som er relevant for deres forløb, og det vil sige ikke nødvendigvis både forskningsbaseret viden og praksiserfaringer. De oplever dog alle, at læringskonsulenterne har haft tilstrækkelig vidensgrundlag og værdsætter særligt, at de har kendskab fra praksis og derved kan sætte sig i skolernes sted.

Figur 4.1 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten, i tilstrækkelig grad har inddraget...



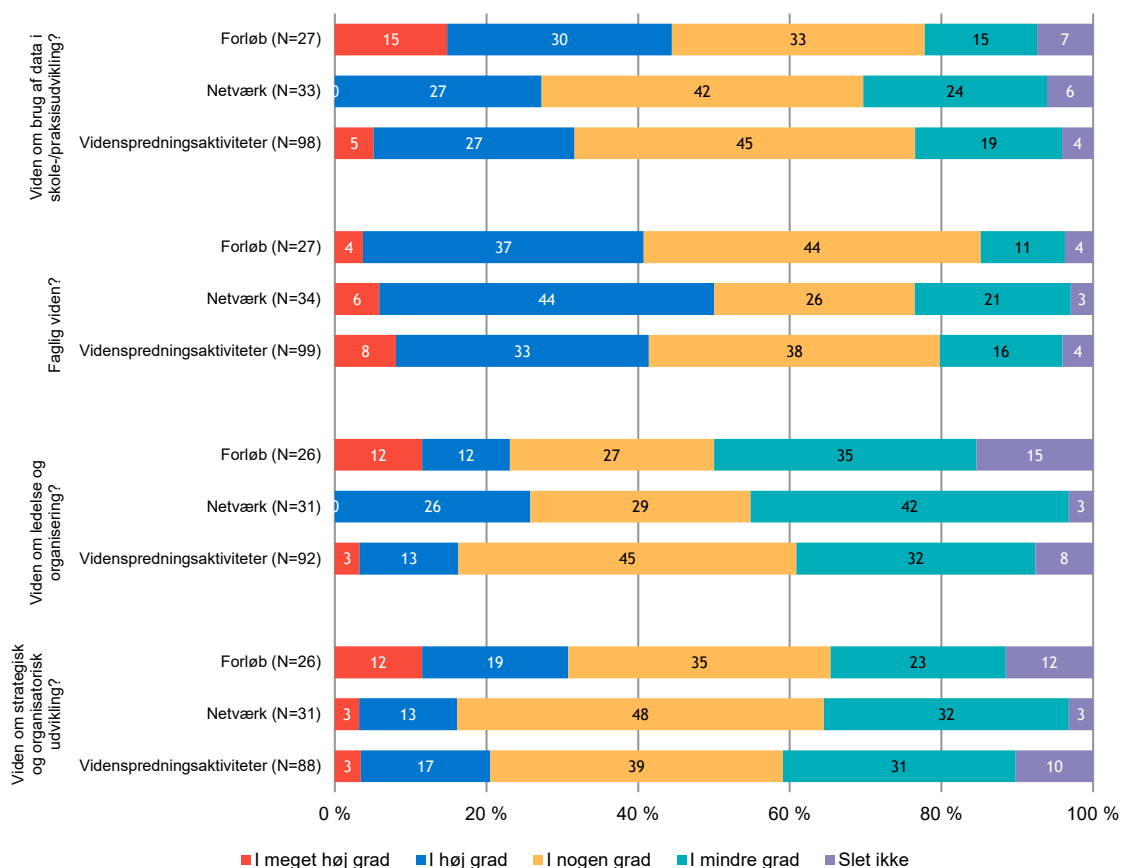
Note: Da der er under fem observationer i minimum én celle for alle spørgsmål i figuren er der ikke foretaget chi-i-anden-tests.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Vidensindholdet

Figur 4.2 herunder viser også stor variation mellem indsatsstyperne, når deltagerne skal vurdere vidensindholdet i læringskonsulenternes rådgivning. Figuren viser, at deltagerne i meget høj grad og i høj grad mener, at rådgivningen er baseret på faglig viden (41-50 %) og viden om brug af data (27-45 %) – sidstnævnte gælder særligt for deltagere i rådgivningsforløb (45 %). Det er dog under halvdelen af deltagerne, der vurderer således. Færrest vurderer, at den er baseret på viden om ledelse og organisering (16-26 %) og viden om strategisk og organisatorisk udvikling (16-31%). Det harmonerer ikke umiddelbart med resultaterne fra den kvalitative undersøgelse, hvor interviewpersonerne i rådgivningsforløb fremhæver, at læringskonsulenterne primært lægger vægt på, hvordan skolerne kan bruge data i deres ledelse og kvalitetsudvikling på skolen. I afsnit 4.3 fremgår det da også, at forløbene primært har givet anledning til strategiske og ledelsesmæssige forandringer. Formentlig skal besvarelsene her derfor ses som et udtryk for, at rådgivningen ikke har været baseret på eksplicit viden om strategi, ledelse og organisation.

Figur 4.2 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten, i tilstrækkelig grad har inddraget...



Note: Da der er under fem observationer i minimum én celle for alle spørgsmål i figuren er der ikke foretaget chi-i-anden-tests.
 Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

I de kvalitative interview peger skolerne generelt på, at læringskonsulenterne har bidraget med meget viden og data undervejs i rådgivningsforløbene. Det indebærer at finde, samle, analysere og formidle forskelligt relevant materiale om andre skolars eller områdets erfaringer og relevant data for skolen. Ifølge skolerne har det stor betydning for dem, fordi det er noget af det, de ikke selv oplever at have tid til i hverdagen. På den måde bidrager læringskonsulenterne til, at skolerne kan gennemføre en mere vidensbaseret indsats.

Samtidig er der repræsentanter fra skolerne, der ikke oplever at være blevet præsenteret for undersøgelser eller kun er blevet præsenteret for nogle overskrifter på undersøgelser, de kunne læse til inspiration. Nogle skoler beskriver, at de har savnet mere viden, mens andre sætter pris på, at læringskonsulenterne kun henviser dem, der har særlig interesse til viden, de kan orientere sig dybere i. En uddannelseschef beskriver det som positivt, at der tages udgangspunkt i den viden, der allerede er i organisationen, frem for at få introduceret nye input:

Jeg synes ikke, de har budt ind med ret meget, og det skal du tage positivt, for de har ikke kommet og har gjort sig kloge på en hel masse ting. Jeg er sikker på, at de er kompetente, men de har ikke sagt, at vi skal gøre sådan og sådan, og det er fordelen ved at være en dygtig proceskonsulent – at man formår at bringe den viden, der er i organisationen i spil, frem for at komme med de vises sten. (Uddannelseschef)

Der er en tydelig tendens i interviewene med skolerne til, at skolerne bedst husker og fremhæver den viden, som de har brugt sammen med læringskonsulenterne, frem for rapporter og lignende, som de blot har fået tilsendt fra læringskonsulenterne.

4.2.3 Læringskonsulenternes facilitering

Tabel 4.5 viser, at 68 % af deltagerne i rådgivningsforløb svarer, at læringskonsulenterne i meget høj grad eller i høj grad har sørget for en tilstrækkelig god facilitering af møder og aktiviteter, sammenlignet med 85 % af deltagerne i netværk og 55 % af deltagerne i vidensspredningsaktiviteter.

Tabel 4.5 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten, i tilstrækkelig grad sørgede for en god facilitering af møder og aktiviteter?

	Forløb (n=25)	Netværk (n=33)	Vidensspredningsakti- viteter (n=91)	Total (n=149)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	28	12	7	11
I høj grad	40	73	48	52
I nogen grad	24	12	38	30
I mindre grad	8	3	7	6
Slet ikke	0	0	0	0
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

I alle interviewene er skolerne positive over for læringskonsulenternes facilitering og giver derfor ingen forklaringer på den svingende vurdering i surveyen. Når faciliteringen fungerer godt, viser interviewene, at faciliteringen i rådgivningsforløbene bidrager til:

1. vedholdenhed og fremdrift i skolens arbejde i rådgivningsforløbet
2. inddragelse af alle relevante parter og etableringen af et trygt rum for deltagelse
3. relevans og meningsfuldhed i rådgivningsforløbets fokus
4. nye perspektiver, refleksioner og indsigter på skolen.

Vedholdenhed og fremdrift bidrager læringskonsulenterne til gennem planlægning af møder, udarbejdelse af dagsordener, facilitering af drøftelser og diskussioner på møderne samt opsamling og opfølgning på møder. Det hjælper skolen til at fastholde fokus for rådgivningsforløbet og frigiver tid, så de kan fokusere på selve indsatsen frem for at bruge tid på mere praktiske opgaver.

Gennem faciliteringen bidrager læringskonsulenterne også til, at *de rette mennesker involveres* og aktiveres i rådgivningsforløbet på en måde, hvor *der etableres et trygt rum*, hvor ledere og medarbejdere kan tale åbent sammen:

De [læringskonsulenterne, red.] har formået at skabe – nu tror jeg ikke på, at magtfrie rum eksisterer, men så langt hen ad vejen, man kan komme, når man bringer direktør, lærer og vejleder og alt det imellem sammen. At der har været en åben dialog, hvor vi har kunnet sige: det der er vi gode til, og det der er vi ikke gode nok til. Og har været med til at lave en ramme, hvor vi kunne sige stort set alt (...) Det har noget med rummet at gøre. At der er skabt et fortrolighedsrum. (Uddannelseschef)

Jævnfør indsatsteorien er det væsentligt for rådgivningsforløbenes mulighed for at påvirke skolernes ledelses- og undervisningspraksis, at skolerne får *nye perspektiver på eller refleksioner over egen praksis* under rådgivningsforløbet. Læringskonsulenterne bidrager hertil med et andet blik på skolen, fordi de kommer udefra. Skolerne oplever særligt, at læringskonsulenternes evne til at forholde sig nysgerrigt og spørgende til skolens praksis bidrager til at skabe refleksion på skolen. Skolerne får nye indsigter og idéer til deres arbejde gennem læringskonsulenternes udfordring, spejling, bidrag til idegenerering og sparring med skolens repræsentanter. En kvalitetskonsulent mener dog, at læringskonsulenterne kunne have testet dem endnu mere på deres hypoteser og tanker, så der måske i lidt højere grad var blevet skabt synteser undervejs i rådgivningsforløbet.

Det har stor betydning for skolernes motivation i rådgivningsforløbet, at det forekommer *relevant og meningsfuldt* i forhold til det, der fylder på skolen:

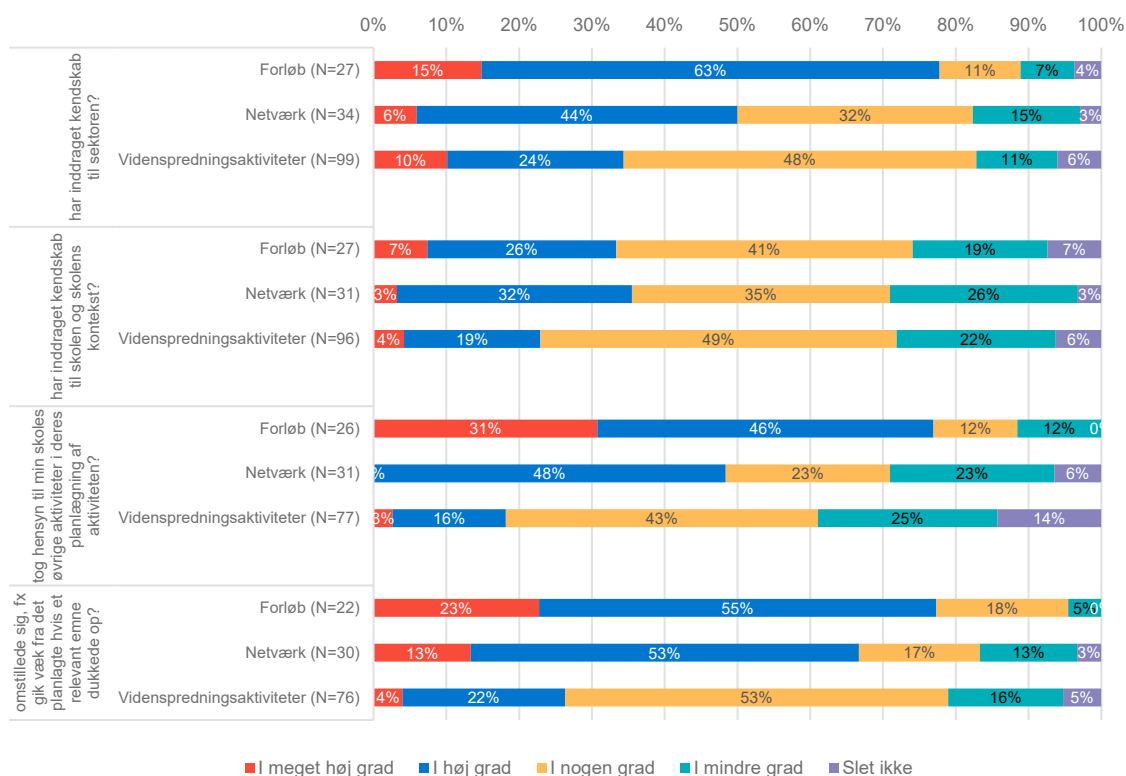
Man kunne godt have lagt en plan (...) Det har mere været sådan en proces, vi har arbejdet os igennem og hele tiden forventningsafstemt. Vi har hele tiden haft det sådan, at det, vi laver, gerne skal blive synligt. Det skal ikke være et pseudoforløb. Vi skal ikke sidde her for hinandens skyld (...) Vi skal gøre det, fordi vi synes, det giver mening, og det går begge veje. (Uddannelseschef)

Derfor er det afgørende, at læringskonsulenterne tilpasser rådgivningsforløbet, herunder både mål, fokus, form, metoder og modeller til skolens foranderlige situation og behov. Det beskrives nærmere i næste afsnit.

4.2.3.1 Tilpasning til skolerne

Figur 4.3 nedenfor viser, at læringskonsulenterne særligt i rådgivningsforløbene tilpasser rådgivningen til skolens øvrige aktiviteter og baserer den på kendskab til sektoren. Deltagerne vurderer i mindre grad, at læringskonsulenterne inddrager kendskab til skolen og skolens kontekst. Læringskonsulenterne udviser desuden stor fleksibilitet i både rådgivningsforløb og netværk, idet henholdsvis 78 % og 66 % her vurderer, at læringskonsulenterne omstiller sig efter behov. Det er til gengæld sjældent tilfældet i videnspredningsaktiviteter, hvor deltagerne vurderer læringskonsulenternes tilpasning til skolen, omstillingsevne og inddragelse af viden fra sektoren og om skolen markant lavere end de øvrige deltagere. Det skyldes formentlig, at videnspredningsaktiviteterne oftest i højere grad er videnformidling til en bredere målgruppe, og at læringskonsulenterne derfor har mindre mulighed for tilpasning til den specifikke skole.

Figur 4.3 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten, i tilstrækkelig grad...



Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.
 Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

De kvalitative interview med deltagere i rådgivningsforløb viser, at det er af stor positiv betydning, at læringskonsulenterne tager udgangspunkt i den specifikke skole og omsætter den relevante viden til skolens situation og kontekst, hvilket afspejles i skolernes vurdering af, om de kunne bruge den viden, læringskonsulenterne bidrog med:

Det har ikke været et staccato-forløb; vi har kunnet modellere med det, sådan som vi gerne vil have det til at være, uden at de har danset efter vores pibe. De var knivskarpe hele vejen igennem, men forløbet har været tilpasset vores behov. (Uddannelseschef)

Tilpasningen til skolerne betyder, at rådgivningen kan spille direkte ind i og understøtte skolernes praksis, samt at den er meningsfuld og relevant for skolerne, hvilket understøtter deres motivation for at bidrage til processen.

Der er enkelte af de interviewede repræsentanter fra skolerne, der har oplevet rådgivningsforløbet som lidt for teoretisk. Det er særligt rådgivningsforløbets koncept med brug af bestemte modeller, som fx forandringsmodellen, der fremhæves som lidt langt fra praksis. For de skoler har det afgørende betydning, at modellerne er blevet tilpasset og justeret efter skolens praksis og ikke omvendt.

4.3 Rådgivningens virkninger på skolerne

På et helt overordnet niveau viser Tabel 4.6, at særligt deltagere i rådgivningsforløb oplever, at aktiviteten har bidraget til skolens arbejde. Således svarer 52 % af deltagerne i rådgivningsforløb, at dette har bidraget positivt til deres skoles arbejde, sammenlignet med 26 % af deltagerne i netværk og 11 % i videnspredningsaktiviteter. Der er dog også 15 % af deltagerne i rådgivningsforløb og netværk, som vurderer, at aktiviteten har bidraget i mindre grad eller slet ikke, og blandt deltagere i videnspredningsaktiviteter er denne andel helt oppe på 35 %.

Tabel 4.6 I hvilken grad vurderer du, at jeres deltagelse i aktiviteten har bidraget positivt til din skoles arbejde?

	Forløb (n=27)	Netværk (n=35)	Videnspredningsak- tiviteter (n=106)	Total (n=168)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	11	0	0	2
I høj grad	41	26	11	19
I nogen grad	33	60	53	51
I mindre grad	11	9	25	20
Slet ikke	4	6	10	8
Total	100	100	100	100

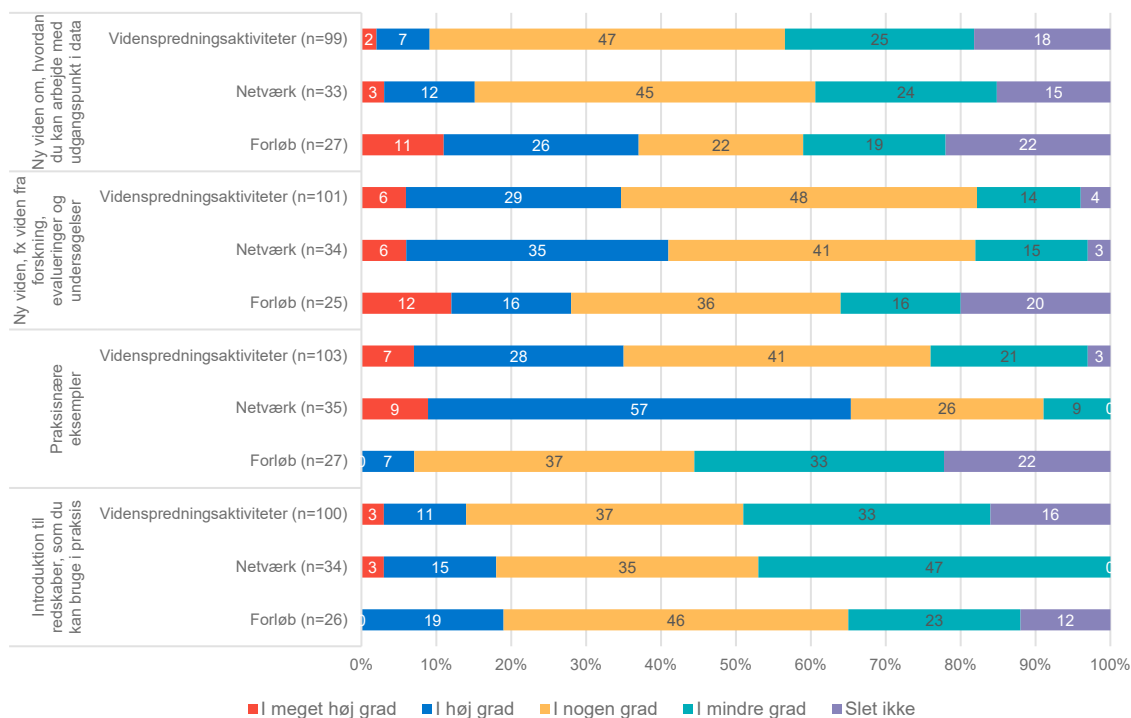
Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

4.3.1 Ny viden og nye refleksioner

Ifølge Figur 4.4 oplever deltagerne i mindre grad at have fået ny viden, men der er stor forskel på tværs af de tre indsats typer. Deltagere i netværk har særligt fået praksisnære eksempler (66 % i meget høj eller høj grad) og sekundært ny viden fra fx forskning (41 %). Deltagere i videnspredningsaktiviteter oplever særligt at have fået ny viden fra fx forskning (35 %) og praksisnære eksempler (35 %). Det er kun mellem 7 og 28 % af deltagerne i rådgivningsforløb, som i meget høj grad eller i høj grad vurderer, at rådgivningsforløbet har givet dem ny viden, praksiseksempler eller introduktion til redskaber. Her er det til gengæld 37 %, som i meget høj eller i høj grad vurderer at have fået ny viden om, hvordan de kan arbejde med data.

Figur 4.4 I hvilken grad har aktiviteten givet dig...?



Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i disse kryds, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

De kvalitative interview understøtter variationer i skolernes udbytte af rådgivningsforløb. Også i de kvalitative interview fremhæver skolerne således generelt, at de fælles drøftelser af skolernes data og resultater har været meget relevante og afgørende for den indsats, skolen efterfølgende valgte at arbejde med. Det er samtidig også en viden, som er åbenlyst relevant, da det handler specifikt om den konkrete skole og samtidig en viden om, hvordan skolen fremover kan anvende data til at styrke skolens kvalitetsudvikling. Her har udbyttet igen mere handlet om viden, der bidrager til, at skolen kan udvikle metoder til at bruge data, da skolerne i forvejen oftest kender deres egne data.

Omvendt forklarer interviewpersonerne på en skole, at teoretiske drøftelser om ledelsesmodeller og organisatoriske processer som sådan ikke gav ny viden for dem, men det gav dem tid og rum til at få diskuteret ledelse og organisatoriske processer på en måde, som de ellers ikke får afsat tid til i hverdagen:

Vi gør nok mange af tingene [allerede, red.], men det, at der bliver stillet spørgsmål til det, gør, at man får genbesøgt de forskellige tilgange og lige får overvejet, hvorfor det egentlig er det her, vi gør. (Uddannelsesleder)

Her er det altså ikke viden i sig selv, der er interessant for skolen, men at få afsat tid til at drøfte og anvende viden i fællesskab. Der er dog også eksempler fra skolerne på, at henvisninger til undersøgelser bliver glemt i en travl hverdag, hvilket peger i retning af, at ny viden ikke kan forventes forankret i organisationen, hvis den ikke drøftes og tages i anvendelse som led i et rådgivningsforløb. Det peger således på, at det ikke er tilstrækkeligt eller nødvendigvis vigtigst, at skolerne får ny viden, men at den drøftes med skolerne og bidrager til at skabe refleksioner over skolens praksis. Tabel 4.7 viser, at deltagerne generelt vurderer, at deltagelsen har skabt refleksion over skolens praksis,

eller hvordan praksis kan styrkes – det gælder særligt for deltagere i rådgivningsforløb, hvor 70 % vurderer, at det er gældende i høj eller meget høj grad.

Tabel 4.7 I hvilken grad har aktiviteten givet dig...? – Refleksion over din skoles praksis, eller hvordan jeres praksis i forhold til temaet for aktiviteten kan styrkes

	Forløb (n=27)	Netværk (n=35)	Vidensspredningsakti- viteter (n=102)	Total (n=164)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	11	6	3	5
I høj grad	59	40	32	38
I nogen grad	19	46	43	40
I mindre grad	7	9	17	13
Slet ikke	4	0	5	4
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Tabel 4.8 viser, at der er forskelle på, hvilket udbytte deltagere af de forskellige aktiviteter oplever at have fået, og at forskellene til dels afspejler indsatsstypernes karakter og formål. Eksempelvis er det særligt netværksdeltagerne, der oplever at have fået et netværk, de kan sparre med (60 %) og mulighed for at dele viden og erfaringer med andre (63 %), mens deltagerne i rådgivningsforløb særligt oplever at have fået bedre overblik over skolens udfordringer og indsatser (48 %) og nye erkendelser af, hvordan arbejdet kan gribes an (44 %) og er kommet godt i gang med at arbejde med temaet (44 %). Der er dog også 15 % af forløbsdeltagerne og 16 % af vidensspredningsdeltagerne, som vurderer, at de ikke har fået noget udbytte af aktiviteten.

Tabel 4.8 Hvilket udbytte oplever du at have fået af aktiviteten?

	Forløb (n=27)	Netværk (n=35)	Vidensspred- ningsaktivi- teter (n=106)	Total (n=168)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Jeg har fået et bedre overblik over vores skoles udfordringer og indsatser inden for det tema, aktiviteten fokuserede på	48	29	26	30
Jeg har fået en bedre forståelse af det tema, aktiviteten fokuserede på	41	34	36	36
Jeg er kommet godt i gang med at arbejde med det tema, aktiviteten fokuserede på	44	17	11	18
Jeg har fået nye erkendelser af/perspektiver på, hvordan vores arbejde kan gribes an	44	51	34	39
Jeg har fået hjælp til at oversætte viden og redskaber, så vi har kunnet anvende det i vores arbejde	15	26	6	11
Jeg har fået mulighed for at dele viden og erfaringer med andre skoler, læringskonsulenterne eller eksterne	41	63	37	43
Jeg har fået et netværk, jeg kan sparre med	19	60	14	24
Andet	4	0	4	3
Jeg oplever ikke, at jeg har fået et udbytte af aktiviteten	15	3	16	13

	Forløb (n=27)	Netværk (n=35)	Videnspred- ningsaktivi- ter (n=106)	Total (n=168)
Jeg er endnu ikke så langt med aktiviteten, at man kan forvente et udbytte	4	9	3	4
Total	274	291	187	223

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test. Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100. På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

4.3.2 Skolernes anvendelse og ændringer på skolen

Tabel 4.9 nedenfor viser en klar tendens til, at deltagerne i rådgivningsforløbene i højere grad har anvendt det, de har fået ud af aktiviteten, og at deltagerne i videnspredningsaktiviteterne i lavest grad har anvendt denne. Således svarer 41 % af deltagerne i rådgivningsforløb, at de har anvendt det, de har fået ud af aktiviteten i meget høj eller høj grad, mens det tilsvarende gælder for 34 % af deltagerne i netværk og 13 % af deltagerne i videnspredningsaktiviteter.

Tabel 4.9 I hvilken grad har du anvendt det, du har fået ud af aktiviteten (fx viden og redskaber)?

	Forløb (n=27)	Netværk (n=35)	Vidensprednings-ak- tiviteter (n=106)	Total (n=168)
	Procent	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	19	0	0	3
I høj grad	22	34	13	19
I nogen grad	41	49	44	45
I mindre grad	15	17	35	28
Slet ikke	4	0	8	5
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Deltagere, der oplever, at aktiviteten kun i mindre grad eller slet ikke har bidraget til skolens arbejde begrunder det på tværs af aktiviteter med, at skolen har mange andre indsatser i gang, som gør det svært at bruge tid på aktiviteten, at læringskonsulenternes kompetencer ikke stemte overens med skolens behov, at skolen ikke har nået at arbejde med input fra aktiviteten endnu, og at skolens forventninger til aktiviteten ikke stemte overens med læringskonsulenternes forventninger.

Deltagere, der oplever, at aktiviteten i meget høj grad, høj grad eller nogen grad bidrog til skolens arbejde, begrunder det med, at temaet var relevant for skolens arbejde, at der var flere fra skolen, der deltog sammen, at de havde indflydelse på indholdet, at der var ledelsesmæssig opbakning, at læringskonsulenternes kompetencer stemte godt overens med skolens behov, og at viden, redskaber mv. var relevante i forhold til skolens arbejde.

De interviewede skoler, der har været en del af et rådgivningsforløb, beskriver generelt, at de har anvendt udbyttet fra rådgivningsforløbet til at styrke skolens ledelsespraksis og kvalitetsudvikling, men de har svært ved at sætte ord på, hvilken forskel rådgivningsforløbet helt konkret har gjort.

En uddannelseschef beskriver, at det er "*finesserne*" og "*kanterne*" i den indsats, de alligevel ville gennemføre, som er finpudsede og styrkede gennem rådgivningsforløbet.

Tabel 4.10 viser, at særligt rådgivningsdeltagerne har foretaget ændringer på baggrund af deltagelsen. Således er der 42 % af deltagerne i rådgivningsforløb, der svarer, at der er gennemført konkrete forandringer, sammenholdt med 11 % i netværk og 10 % i videnspredningsaktiviteter. Herudover har 54 % af deltagerne i rådgivningsforløb planer om at gennemføre konkrete forandringer, mens det tilsvarende gælder for 23 % i netværk og 30 % i videnspredningsaktiviteter. Evalueringen giver årsager til de relativt store andele af deltagerne i netværk og videnspredningsaktiviteter, som ikke har planer om at gennemføre forandringer på baggrund af aktiviteten, og peger på, at en mere omfangsrig indsats som rådgivningsforløbet øger sandsynligheden for forandring. Det er også værd at bemærke, at de interviewede rådgivningsskoler alle mener, at de ville have gennemført en indsats på området, selvom de ikke havde haft et rådgivningsforløb, og det er derfor svært for dem at sige, om de ville have foretaget forandringerne alligevel.

Tabel 4.10 Har aktiviteten ført til konkrete forandringer på din skole? (fx organisatorisk ændring, udarbejdelse eller justering af handleplan/strategi, prioritering af skolens indsatser)

	Forløb (n=26)	Netværk (n=35)	Videnspred- ningsaktiviteter (n=98)	Total (n=159)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Ja, der er gennemført konkrete forandringer	42	11	10	16
Nej, men der er planer om at gennemføre konkrete forandringer	54	23	30	32
Nej, og der er ikke planer om at gennemføre konkrete forandringer	4	40	38	33
Ved ikke	0	26	22	19
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Tabel 4.11 herunder viser, at der på tværs af aktiviteterne er sket – eller er planlagt – en række forandringer af strategisk, organisatorisk og pædagogisk karakter. Flest deltagere (58-64 %) vurderer, at skolen har gennemført eller har planer om at gennemføre pædagogiske ændringer eller andre praksisændringer. Rådgivningsforløbene adskiller sig fra de øvrige indsatstyper ved, at der her sker flere strategiske forandringer (40 % mod 25-21 %). Færrest deltagere oplever, at skolen har gennemført eller har planer om at gennemføre organisatoriske ændringer (10-25 %). Deltagerne i rådgivningsforløb har oftere gennemført eller planlagt flere typer ændringer, hvilket bekræftes i interviewene, hvor et rådgivningsforløb kan resultere i ændringer på såvel strategisk, organisatorisk og/eller praksisniveau. En indsats mod frafald er eksempelvis både forankret strategisk og udmøntet i en konkret ændring i praksis over for frafaldstruede elever.

Tabel 4.11 Hvilke forandringer inspireret af aktiviteten har I gennemført eller planer om at gennemføre?

	Forløb (n=25)	Netværk (n=12)	Vidensspredningsaktiviteter (n=39)	Total (n=76)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Strategiske ændringer (fx arbejdet med udarbejdelse, justering eller udmøntningen af skolens strategi eller handleplan på området)	40	25	21	28
Organisatoriske ændringer på skolen (fx oprettet en ny afdeling, nedsat et nyt team eller ansat en ny type medarbejder)	24	25	10	17
Pædagogiske ændringer eller andre praksisændringer (fx indført en ny måde at samtale med frafaldstruede elever, en ny måde at gennemføre brobygningsforløb på, en ny måde at arbejde datainformeret i klassen eller en ny måde at arbejde med systematisk feedback)	60	58	64	62
Andet	16	0	8	9
Ved ikke	4	17	18	13
Total	144	125	121	129

Note: En chi2-test viser, at der ikke er signifikant forskel på fordelingen i de fire grupper (p-værdi = 0.568). Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Fra deltagernes åbne besvarelser fremgår det, at der er tale om en del forskellige ændringer, som enten retter sig mod skolens ledelsespraksis og kvalitetsarbejde eller praksis over for eleverne. Eksempler på ændringer rettet mod skolens ledelsespraksis og kvalitetsarbejde er fx ændret brug af evalueringer, kvalificering af beslutningsgrundlag i forbindelse med strategiske beslutninger, ændring af administrative systemer eller procedurer, øget eller tydeligere samarbejde med virksomheder og udarbejdelse af strategier, projektoplæg, handleplaner eller principppapirer. I interviewene fortæller flere skoler, at den væsentligste forandring af rådgivningsforløbet netop er den kapacitetsopbygning, som retter sig mod skolens ledelsespraksis, herunder kvalitetsarbejdet. De fortæller, at rådgivningsforløbet har ændret skolens måde at *arbejde* på, så arbejdet bliver mere systematisk og vidensbaseret. Denne kapacitetsopbygning kan være en forudsætning for, at skolen finder nye løsninger på en udfordring, de har haft svært ved at løse. Særligt fremhæver skolerne kompetencerne til at analysere og drøfte udfordringerne i fællesskab og finde fælles løsninger. I forlængelse heraf fremhæver skolerne en kapacitetsopbygning i forholde til at indhente, evaluere og analysere data fx fra Datavarehuset (jf. også ovenfor). Skolerne oplever at kunne "(...) *stille skarpere på det, vi gør, ved at trække de her data. Ellers har vi famlet meget i blinde.*" (Intern konsulent)

Skolerne beskriver desuden, at rådgivningsforløbet har betydet, at de arbejder anderledes med evaluering. Selvom skolerne evaluerede deres indsatser før rådgivningsforløbet, har de nu fået en øget opmærksomhed omkring, hvad de gerne vil have ud af evalueringen, og hvordan de kan bruge evalueringresultaterne i skolens kvalitetsudvikling:

Vi skal se, om vi kan indsamle noget data, vi kan handle ud fra. Det har vi også haft, men de [læringskonsulenterne, red.] har været gode til hele tiden at holde den fane højt. Så noget data at handle ud fra og fokus på, hvordan vi evaluerer alt det, vi gør, sådan at vi ikke handler på mavefornemmelser. (...) Systematikken er blevet skarpere igennem forløbet. Og det med at vi forholder os til, hvad data i evaluering kan. (Uddannelseschef)

I spørgeskemaundersøgelsen er der ligeledes eksempler på ændringer rettet mod skolens praksis over for eleverne. Det er eksempelvis mere tydelige elevaftaler, faste elevsamtaler, kontaktlærerordning, nye værksteder med bedre vilkår for gennemførelse af værkstedsundervisning, før-samtaler inden opstart af Grundforløb 1, oprettelsen af en personlig elevmappe, hvor eleven kan følge med i mål og emner på uddannelsen og udarbejdelse af proces for udslusning fra Grundforløb 2.

For at de skoler, som har gennemført eller har planer om at gennemføre forandringer som ovenstående, rent faktisk skal opnå konkrete forandringer i form af øget kvalitet og faktiske praksisforandringer på længere sigt, er det nødvendigt, at skolerne forankrer og implementerer indsatsen efter læringskonsulenternes rådgivning er afsluttet.

4.3.3 Forankring/virkninger på lang sigt

Tabel 4.12 viser markante forskelle på deltagerne vurdering af, hvorvidt aktiviteten vil få betydning for skolen på længere sigt, således er det 74 % af deltagerne i rådgivningsforløb, som har beskrevet, hvilken vurdering de mener, den kan få, mens det kun er 23-24 % af deltagerne i netværk og vidensspredningsaktiviteter. Forskellen skyldes særligt, at mange deltagere i netværk (63 %) og vidensspredningsaktiviteter (55 %) svarer 'ved ikke' på spørgsmålet. Således er det generelt mellem 14 og 22 % af deltagerne, som vurderer, at aktiviteten ikke får nogen betydning for skolens arbejde.

Tabel 4.12 Hvilken betydning vurderer du, at aktiviteten vil kunne få på din skole på længere sigt (fx i forhold til forandringer i praksis, kvalitetsudvikling og kapacitetsopbygning)?

	Forløb (n=27)	Netværk (n=35)	Vidensspredningsaktivi- teter (n=106)	Total (n=168)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Betydning [Notér venligst:]	74	23	24	32
Ingen betydning	15	14	22	19
Ved ikke	11	63	55	49
Total	100	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de fire grupper (p-værdi = 0)

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

De åbne svar, hvor deltagerne med egne ord beskriver betydningen, kan overordnet inddeles i tre grupper:

1. Svar, der omhandler virkninger for eleverne. Det er fx svar, som handler om styrket kvalitet, mindre frafald, lavere fravær eller styrket kvalitet i praktikpladsarbejdet.
2. Svar, der omhandler virkninger for skolens udviklings- og kvalitetsarbejde. Det er svar som ændret fokus eller prioritering, øget overblik, ensartet systematisk arbejde, klarere ansvarsfordeling, mere naturlig dialog mellem ledelse og faggrupper og bedre ressourceudnyttelse.
3. Svar, der tager forbehold for rådgivningens betydning for forandringerne på skolen, eller som omhandler, at skolen er så tidligt i processen, at det endnu er usikkert, hvad der kommer til at ske.

På de fire interviewede skoler er indsætterne i rådgivningsforløbet forankret forskelligt. På alle skolerne er indsætterne forankret strategisk i fx skolens strategi eller handleplan. På to af de fire case-skoler er indsatsen allerede forankret strategisk, inden eller i forbindelse med opstarten af rådgivningsforløbet. Det drejer sig fx om en skole, som allerede, da rådgivningsforløbet startede, havde

en strategi for, hvordan de ville forbedre deres tal på det mål, de var udtaget på. Her har rådgivningsforløbet med læringskonsulenterne fokuseret på realiseringen af udvalgte punkter i den strategi.

På to andre skoler er indsatsen fra rådgivningsforløbet i højere grad forankret strategisk undervejs eller ved forløbets afslutning. På en skole har der sideløbende med rådgivningsforløbet kørt en proces på direktionsniveau om udvikling af en ny strategi. Dette strategiske arbejde og rådgivningsforløbet startede som to parallelle spor, men undervejs blev det tydeligt for skolen, at det ville være meningsfuldt at slå det sammen. Efter dialog med læringskonsulenterne er elementer fra rådgivningsforløbet i slutningen af forløbet indarbejdet i strategien, således at det er forankret og kombineret med andre elementer i strategien fremadrettet.

I forhold til implementering i praksis over for eleverne er der store forskelle på, hvor langt skolerne er nået i perioden med rådgivningsforløbet – og det afspejles desuden i de mål, skolerne og læringskonsulenterne har opstillet for rådgivningsforløbet. På en skole har målet eksempelvis været at udvikle og styrke skolens handlingsplan for øget gennemførelse, og det lykkedes gennem et kort, intensivt rådgivningsforløb. Men den indsats er selvsagt kun forankret strategisk i form af handlingsplanen, mens realiseringen af planen først sker efter rådgivningsforløbets afslutning. På en anden skole har målet været at udvikle et nyt værktøj til fastholdelsesindsatsen over for frafaldstruede elever. Her er det forventningen, at arbejdsgruppen, som er nedsat i forbindelse med rådgivningsforløbet, vil blive opløst og implementeringsarbejdet i højere grad blive en del af ledelsesgruppens ansvar. Der er både planlagt implementering på strategisk og praktisk niveau.

Samlet ser det således ud til, at der er skabt forandringer i forhold til skolernes ledelsespraksis, men hvorvidt disse er implementeret i tilstrækkelig grad til at få betydning på lang sigt, samt hvorvidt indsatserne målrettet en virkning i praksis over for eleverne vil få en konkret virkning, er usikkert. Det skyldes primært længden og omfanget på rådgivningsforløbet, som ikke er stort nok til, at skolen og læringskonsulenterne både kan nå at lære udfordringerne at kende, udvikle løsninger og implementere løsninger. Flere af de interviewede skoler har dog aftaler med læringskonsulenterne om opfølgende møder om evaluering af de igangsatte aktiviteter. Der kan både være tale om udvikling af evalueringsværktøjer, samt sparring på anvendelsen af konkrete evalueringsresultater. STUK oplyser, at alle skoler i intensive rådgivningsforløb bliver tilbudt et opfølgingsmøde efter den aftalte møderække, ligesom en forankringsplan drøftes i afslutningen af alle rådgivningsforløb.

5 Gymnasieområdet

I dette kapitel evalueres læringskonsulenternes aktiviteter og forløb på gymnasieområdet i skoleåret 2017/18:

- Implementeringsnetværk på tværs af skoler
- Kurser om skoleudvikling i praksis (SIP-kurser)
- Temadage.

Modsat grundskole- og erhvervsuddannelsesområdet har læringskonsulenternes indsatser på gymnasieområdet i 2017/18 alene fokus på netværks- og vidensspredningsaktiviteter. Vidensspredningsaktiviteter dækker over både temadage og SIP-kurser, dog er størstedelen af spørgeskemabesvarelserne fra deltagere i SIP-kurserne.

Det er hensigten, at SIP-kurserne og netværkene skal supplere hinanden ved at tilbyde forskellige input til deltagerne og skabe sammenhæng i skolernes arbejde med at implementere gymnasierformen (jf. også kapitel 1). På SIP-kurserne skal viden om de store temaer i reformen kommunikeres bredt ud til skolerne, mens netværksmøderne skal give skolerne mulighed for at gå i dybden med deres eget arbejde med reformens temaer samt at sparre og erfaringsudveksle med andre skoler.

Kapitlet er baseret på en kombination af resultater fra spørgeskemaundersøgelsen (jf. bilag 1) og observationer samt gruppeinterview med deltagere fra i alt syv skoler i to forskellige implementeringsnetværk for henholdsvis almene gymnasier og gymnasier og VUC'er med toårigt hf. Derudover opfølgende kvalitative interview med fire skoler fra de pågældende netværk. Én af disse fire skoler havde ikke mulighed for at deltage i gruppeinterviewet med andre skoler fra det pågældende netværk.

5.1 Initiativ til rådgivningsindsatser

Indsatserne på gymnasieområdet er i skoleåret 2017/18 målrettet alle gymnasiale uddannelser. På SIP-kurser og temadage tilmelder skolerne sig selv det kursus, de foretrækker at deltage i, mens læringskonsulenterne sammensætter skolerne i netværkene.

5.1.1 Betydning af læringskonsulenternes sammensætning af netværk

For at sikre tillid og fortrolighed i netværkene sammensætter læringskonsulenterne netværkene, så de består af skoler, der ikke konkurrerer med hinanden i forhold til tiltrækning af elever. En opmærksomhed på konkurrencesituationen er vigtig, fordi gymnasierne er selvejende institutioner, som er afhængige af at tiltrække elever, og som derfor kan have forbehold for at dele viden med institutioner, som de er i konkurrence med. Desuden prioriteres det, at skolerne er homogene i forhold til deres forudsætninger og udfordringer i forbindelse med implementeringen af reformen. De interviewede skoler fremhæver, at det er en væsentlig forudsætning for at skabe den nødvendige åbne og tillidsfulde relation i netværkene, at de ikke er i konkurrence med hinanden:

Vi er så tilpas langt væk fra hinanden, at der ikke er konkurrence imellem os. Vi kan spille med åbne kort. Nogle gange har nogle af os haft store forkromede planer, andre er ikke gået i gang endnu. Vi er forskellige steder, og det er fint at diskutere det uden at skulle være flov over det. En stor grad af tillid og åbenhed. (Uddannelseschef)

Den kvalitative analyse peger på, at det er lettere at ramme en relevant timing af emner for skolerne, hvis skolerne er præget af en vis homogenitet i forhold til, hvor de er i implementeringsprocessen. Men skolerne betragter ikke nødvendigvis homogenitet som en styrke. Omvendt oplever de at få stor inspiration, når de andre skoler i netværket har en anden organisering, kultur og/eller løsninger i reformimplementeringen end de selv, hvilket giver større refleksion over egen praksis.

5.2 Rådgivningens indhold og karakter

Hvert SIP-kursus er af én dags varighed og afholdes fem geografisk forskellige steder i landet for at øge skolerne mulighed for at deltage. Afholdelsen af SIP-kurser og netværk følger en fast form, som indebærer, at der efter hvert SIP-kursus afholdes netværksmøder med det samme tema, som SIP-kurset omhandlede. På SIP-kurserne kommunikerer viden om de store temaer i reformen bredt ud til skolerne, mens netværksmøderne giver skolerne mulighed for at gå i dybden med deres eget arbejde med reformens temaer samt at sparre og erfaringsudveksle med andre skoler.

Læringskonsulenternes roller er derfor også lidt forskellige på SIP-kurserne og i netværkene. På SIP-kurserne har læringskonsulenterne en mindre synlig rolle: De har planlagt og forberedt kurset og sørger for rammesætning på kurset. I netværkene har læringskonsulenterne en mere aktiv rolle som facilitatorer på møderne. Tabel 5.1 viser, at deltagerne i netværk i højere grad vurderer, at læringskonsulenterne i tilstrækkelig grad gjorde deres rolle tydelig i aktiviteten, sammenholdt med deltagerne i vidensspredningsaktiviteter.

Tabel 5.1 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad gjorde det tydeligt, hvilken rolle de havde i forbindelse med aktiviteten?

	Netværk (n=239)	Vidensspredningsaktiviteter (n=287)	Total (n=526)
	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	19	9	13
I høj grad	49	41	45
I nogen grad	26	32	29
I mindre grad	6	14	10
Slet ikke	0	4	2
Total	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

5.2.1 Indsatsens mål, relevans og timing

Det varierer fra netværk til netværk, hvor lang tid der går mellem de to aktiviteter; ifølge oplysninger fra læringskonsulenterne og de observerede netværksmøder er der eksempler på, at netværket mødes få dage og op til halvanden måned efter et SIP-kursus. Af interviewene fremgår forskellige perspektiver på denne timing af SIP-kurser og netværksmøder. Nogle skoler mener, at netværksmøderne finder sted for kort tid efter SIP-kurset og savner længere tid til tænke over temaet inden netværksmødet. Derimod oplever andre skoler det som positivt, at netværksmødet afholdes kort tid efter SIP-kurset, mens indholdet fra kurset er i frisk erindring.

Skolerne oplever netværksmøderne som mest relevante og meningsfulde i forhold til deres arbejde, fordi de i højere grad er tilpasset skolerne. De føler sig også mest forpligtede på netværkene pga. den relation, der er opbygget til de andre skoler i netværkene.

Selvom de interviewede skoler generelt vurderer, at temaerne på SIP-kurser og i netværk er relevante for deres arbejde, kan det være svært at skabe overensstemmelse mellem temaet for SIP og netværksmødet og de temaer, som de på skolen er i gang med at arbejde med. En skole fortæller fx, at der er flere af reformens elementer, som de har arbejdet med i længere tid, men som de stadig finder vanskelige og bruger tid på. Derfor er det ikke alle temaer, som skolen kan prioritere at bruge tid på med det samme.

5.2.2 Skolernes deltagelse i rådgivningsindsatserne

Skolerne deltager med cirka to til fire personer i både netværk og vidensspredningsaktiviteter (bilags 2.16). Der er dog en tendens til, at skolerne deltager med flere personer i netværkene end i vidensspredningsaktiviteterne. De fleste skoler deltager med ledelsesrepræsentanter i både netværk (98 %) og vidensspredningsaktiviteter (96 %), mens en mindre andel i henholdsvis netværk (67 %) og vidensspredningsaktiviteter (66 %) har deltaget med medarbejderrepræsentanter (bilagstabel 2.4). En af de interviewede ledelsesrepræsentanter, som ikke har medarbejdere med i netværket, fortæller, at medarbejderen har valgt det fra, fordi vedkommende fandt nogle af emnerne på netværksmøderne for langt fra egne arbejdsområder:

I første omgang var vi min uddannelsesleder, jeg og én lærerrepræsentant [med på SIP og netværksmøder, red.]. Men [lærerrepræsentanten, red.] bad for to netværksmøder om at blive fritaget for det. Meget af det synes [lærerrepræsentanten, red.] ikke var relevant. Sådan noget som kvalitetsarbejde. Vi har en mand ansat i organisationen til at tage sig af alt, hvad der hedder kvalitetsarbejde. (Uddannelseschef)

De kvalitative interview peger på fire faktorer i deltagersammensætningen, som har betydning for udbyttet af netværkene.

For det første har det en positiv betydning for transfer til skolen, at deltagerne er en del af den arbejdsgruppe eller det udvalg, som arbejder med implementering af gymnasireformen på skolen, da det er disse personer, som har brug for input til arbejdet med reformen.

For det andet er det vigtigt, at der ud over ledelsens deltagelse er medarbejderrepræsentanter i netværkene, da de kender til lærernes arbejde og udfordringer:

Jeg kan jo sige meget mere [om lærernes arbejde, red.], for jeg står jo med det hver eneste dag og kan sige, hvordan vi gør det her. Nogle gange bliver det sådan lidt "det har jeg hørt" [fra ledelsens side]. Det er rart at have nogen med, som har hands on-erfaring. (Medarbejderrepræsentant)

Flere af de interviewede medarbejdere finder netværksmøderne givende, fordi de kan bringe viden fra hverdagen med ind i netværket, men i lige så høj grad, fordi de kan gøre information om reformen mere vedkommende for skolens øvrige lærere og derved kan understøtte en positiv videreformidling og implementering blandt skolens lærere. Dog er der, som nævnt tidligere, også skoler, som vurderer, at det ikke er relevant med medarbejderrepræsentanter i netværkene. Nogle skoler har løst det ved at lade forskellige deltage på møderne afhængigt af det aktuelle tema. Det giver mulighed for specialisering og en tæt kobling mellem input fra mødet og skolens arbejde.

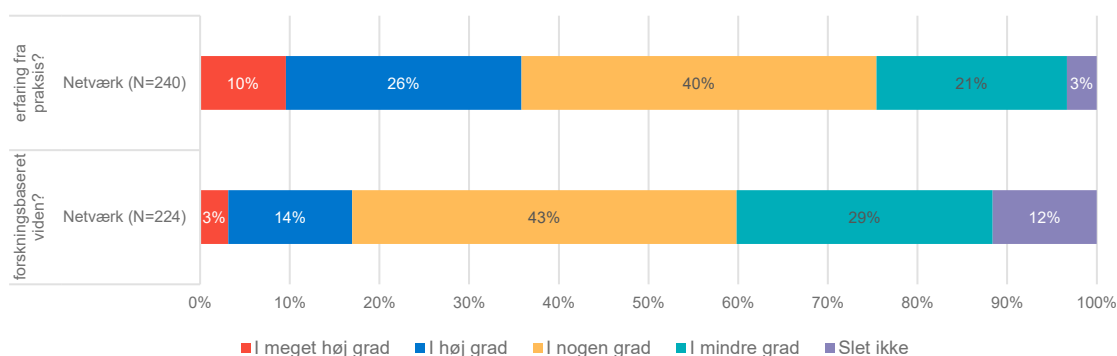
For det tredje bidrager kontinuitet i deltagersammensætningen til, at deltagerne lærer hinanden at kende og kan skabe en gensidig tillid, som er vigtig for, at de tør fortælle åbent om deres udfordringer og behov. Det har dog for enkelte skoler været en udfordring at skabe den ønskede kontinuitet pga. udskiftning af personale, barsel og sygdom.

For det fjerde fremhæver en af skolerne i netværkene, at de ser det som en fordel for deres udbytte, at de selv deltager med flere personer i netværket, så de er flere, der har hørt det samme og kan diskutere det sammen, når de kommer tilbage på skolen. De ønsker ligeledes, at de andre skoler deltager med flere personer, da det ville give en større mulighed for en diskussion med udgangspunkt i forskellige perspektiver, fx fra både ledere og medarbejdere. Interviewene tyder altså på, at det kan være en fordel, hvis skolerne deltager med flere deltagere, da det kan give mulighed for både at sikre kontinuitet med nogle deltagere, der deltager på alle møder, og tilpasning til temaet ved at lade nogle variere fra møde til møde.

5.2.3 Rådgivningens vidensbasering

Figur 5.1 nedenfor viser, at netværksdeltagerne vurderer, at læringskonsulenterne i højere grad har inddraget erfaringer fra praksis (36 %) end forskningsbaseret viden (17 %) i tilstrækkelig grad. Andelen er dog små set i forhold til, at det er målet, at læringskonsulenternes rådgivning skal være baseret på viden funderet i såvel forskning som praksis.

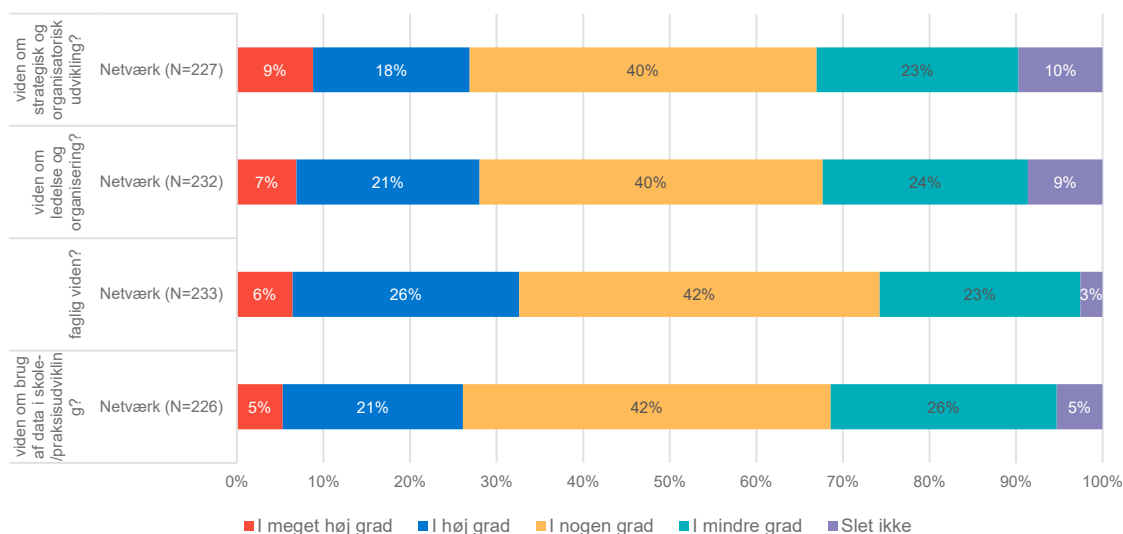
Figur 5.1 I hvilken grad vurderer du, at den/de læringskonsulent(er), der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad har inddraget...



Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Figur 5.2 herunder viser, at det særligt er faglig viden, deltagerne oplever, at læringskonsulenterne inddrager (32 %). Færre oplever, at læringskonsulenterne inddrager viden om ledelse og organisering (28 %), strategisk og organisatorisk udvikling (27 %) og brug af data i skole- eller praksisudvikling (26 %). Det er dog generelt kun op mod en tredjedel af deltagerne, som vurderer, at de har fået disse typer af viden. Resultaterne kan være et udtryk for, at der ikke er brug for disse typer af viden i netværkene, da det er skolernes erfaringsudveksling, der er i fokus i netværkene. Omvendt tyder interviewene på, at fx læringskonsulenternes faglige viden værdsættes af skolerne.

Figur 5.2 I hvilken grad vurderer du, at den/de læringskonsulent(er), der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad har inddraget...



Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

5.2.4 Læringskonsulenternes facilitering

Facilitering er læringskonsulenternes primære opgave under afholdelsen af netværksmøder. I netværkene skal læringskonsulenten således – både før og under netværksmøderne – igangsætte aktiviteter og skabe rammerne for, at netværksmødet bliver udbytterigt for deltagerne. På SIP-kurserne og temadage er læringskonsulenternes rolle en anden, da de her er arrangører og værter for dagen, mens de også holder enkelte faglige oplæg.

Tabel 5.2 viser, at deltagerne i begge indsatsstyper generelt oplever en god facilitering fra læringskonsulenternes side. En større andel af deltagerne i netværk vurderer i meget høj eller høj grad, at læringskonsulenterne i tilstrækkelig grad sørgede for en god facilitering (74 %), mens det gælder for 63 % i vidensspredningsaktiviteter.

Tabel 5.2 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad sørgede for en god facilitering af møder og aktiviteter?

	Netværk (n=241)	Vidensspredningsaktiviteter (n=288)	Total (n=529)
	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	25	14	19
I høj grad	49	49	49
I nogen grad	23	28	26
I mindre grad	2	6	4
Slet ikke	1	2	2
Total	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Det gennemgående billede fra interviewene med skolerne i de to netværk er, at læringskonsulenternes rolle som facilitator er den, der både fylder mest og er den vigtigste på møderne. Skolerne

fremhæver, at faciliteringen fungerer bedst, når læringskonsulenten formår både at give skolerne rum til refleksion og at skabe en god relation til skolerne.

Den kvalitative analyse peger på særligt fire væsentlige ting, som faciliteringen ifølge skolerne skal bidrage til.

For det første skal læringskonsulenternes facilitering bidrage til at skabe en *tillidsfuld relation* i netværket – både mellem læringskonsulent og skoler og skolerne i mellem. Tilliden er nemlig en forudsætning for den åbne dialog, som er afgørende for, at skolerne reelt kan erfaringsudveksle og sparre med hinanden på trods af eventuelle forskelle i udfordringer, erfaringer og forudsætninger. Tabel 5.3 peger på, at det lykkes læringskonsulenterne at skabe tillid i samarbejdet i netværkene, mens det i mindre grad lykkes i videnspredningsaktiviteterne.

Tabel 5.3 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad: skabte tillid i samarbejdet?

	Netværk (n=238)	Videnspredningsaktiviteter (n=259)	Total (n=497)
	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	24	11	17
I høj grad	49	38	43
I nogen grad	21	37	30
I mindre grad	4	10	7
Slet ikke	2	3	3
Total	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

De interviewede skoler vægter det højt, at læringskonsulenterne gennem en tydelig rammesætning af dialogen på møderne skaber tillid og fortrolighed i netværkene, da det giver dem rig mulighed for at få konkret inspiration til at løse deres udfordringer – både fra læringskonsulenten og andre skoler. Men tillid i relation til læringskonsulenten kan udfordres af læringskonsulenternes myndighedsrolle, som betyder, at læringskonsulenten kan være nødt til at reagere på det, de hører fra skolerne i netværkene, hvis skolernes løsninger ligger uden for lovgivningens rammer. Flere skoler peger på, at de værdsætter, når læringskonsulenten ikke lader myndighedsrollen blive for dominerende, fx ved at træde i baggrunden, når formaliteterne fra ministeriets side er på plads og give plads til skolernes diskussion. Samtidig både efterspørger og værdsætter skolerne myndighedsrollen, når de har brug for læringskonsulenternes hjælp til at bekræfte, om de fx har tolket reformens lovtekster rigtigt.

I forlængelse heraf er det **for det andet** væsentligt, at skolerne har ejerskab til netværkene, da de derved føler sig mere forpligtede på at deltage og bidrage til netværket, hvilket øger alle netværksdeltageres udbytte. Det tyder på, at denne forventning er indfriet flere steder, da flere skoler italesætter, at de oplever, at netværket er *deres* netværk, og ikke noget de skal deltage i for læringskonsulenternes skyld – i modsætning til SIP-kurserne, som nogle omtaler som noget, de mere deltager i, fordi det forventes fra ministeriets side.

For det tredje viser den kvalitative analyse, at skolerne værdsætter den forberedelse, som læringskonsulenterne beder dem om at lave inden netværksmøder og SIP. Skolerne betragter det som essentielt for et vellykket netværksmøde, at alle de deltagende skoler har forberedt sig og er engagerede i møderne ved at fortælle åbent om deres praksis. Derved er det muligt at få en konstruktiv

dialog, som hele netværket kan få udbytte af. Tabel 5.4 viser, at de deltagere i både netværk og vidensspredningsaktiviteter, der er blevet bedt om at forberede sig til aktiviteten, i overvejende grad har gjort det. Således forberedte op mod halvdelen af deltagerne i netværk sig i meget høj eller høj grad (49 %), mens det gælder for 36 % i vidensspredningsaktiviteter. Mens kun 6 % af deltagerne i netværk og 13 % af deltagerne i vidensspredningsaktiviteter har forberedt sig i mindre grad og ingen slet ikke har forberedt sig.

Tabel 5.4 I hvilken grad forberedte du dig, inden du deltog i aktiviteten?

	Netværk (n=229)	Vidensspredningsaktiviteter (n=212)	Total (n=441)
	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	4	6	5
I høj grad	45	30	38
I nogen grad	44	50	47
I mindre grad	6	13	10
Slet ikke	0	0	0
Total	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

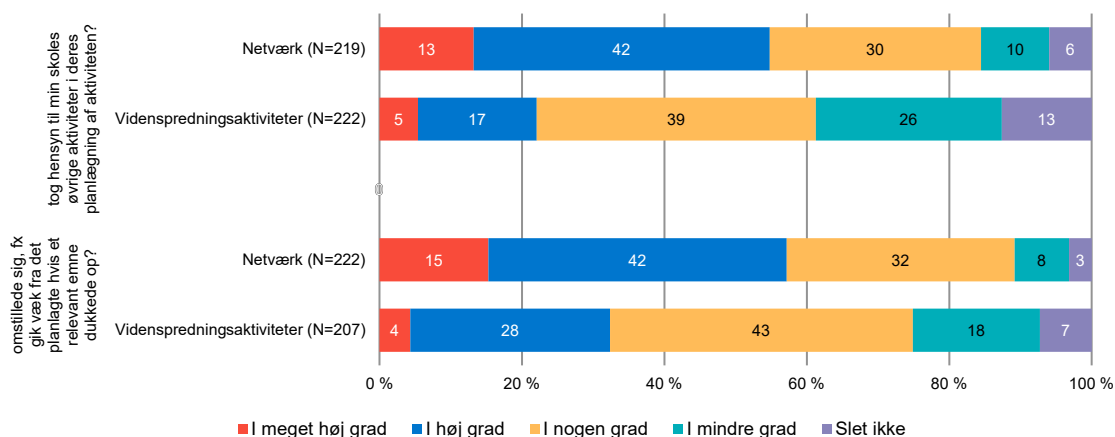
Det gennemgående billede fra interviewene er da også, at skolerne har forberedt sig, og de betragter deres tid brugt på forberedelse som passende. Dog varierer det ifølge skolerne, hvor meget de enkelte skoler forbereder sig inden et netværksmøde, bl.a. fordi det kan være en udfordring at finde tid til at mødes og forberede sig.

For det fjerde skal læringskonsulenternes facilitering være fleksibel, så den skaber meningsfuldhed i forhold til skolernes arbejde. Skolernes processer med implementering af gymnasireformen er meget forskellige, og det er derfor også forskelligt, hvor relevante temaerne på netværksmøderne er i forhold til de enkelte skolers proces. Det er derfor væsentligt, at læringskonsulenterne bidrager med at skabe denne forbindelse ved at lytte til skolernes behov og tilpasse netværksmøderne derefter. Det gælder især i forhold til erfaringsudvekslingen på møderne, hvor skolerne fx kan opleve, at de har brug for mere tid eller for at tage tidligere temaer op igen. Det er skolernes oplevelse i de kvalitative interview, at læringskonsulenterne lykkes med dette i den grad, det kan lade sig gøre i en kollektiv indsats. Næste afsnit ser nærmere på, hvorvidt læringskonsulenterne lykkes med tilpasningen til skolerne.

5.2.4.1 Tilpasning af rådgivningsindsatsen til den enkelte skole

Figur 5.3 viser, at en større andel af deltagerne i netværk i meget høj eller høj grad vurderer, at læringskonsulenterne i tilstrækkelig grad tog hensyn til skolens øvrige aktiviteter i deres planlægning (55 %) og omstillede sig (57 %), sammenholdt med vidensspredningsaktiviteter (henholdsvis 22 og 32 %). Det bekræftes af de kvalitative interview, hvor skolerne netop gav udtryk for, at netværkene forekommer mere relevante og meningsfulde, fordi de i højere grad kan tilpasses deres arbejde. SIP-kurserne skal derimod ramme et stort antal skolers behov på samme tid, og nogle skoler gav udtryk for, at SIP-kurserne ikke altid bidrog med noget nyt til deres arbejde med reformen.

Figur 5.3 I hvilken grad vurderer du, at læringskonsulenterne, der har været tilknyttet aktiviteten, i tilstrækkelig grad...

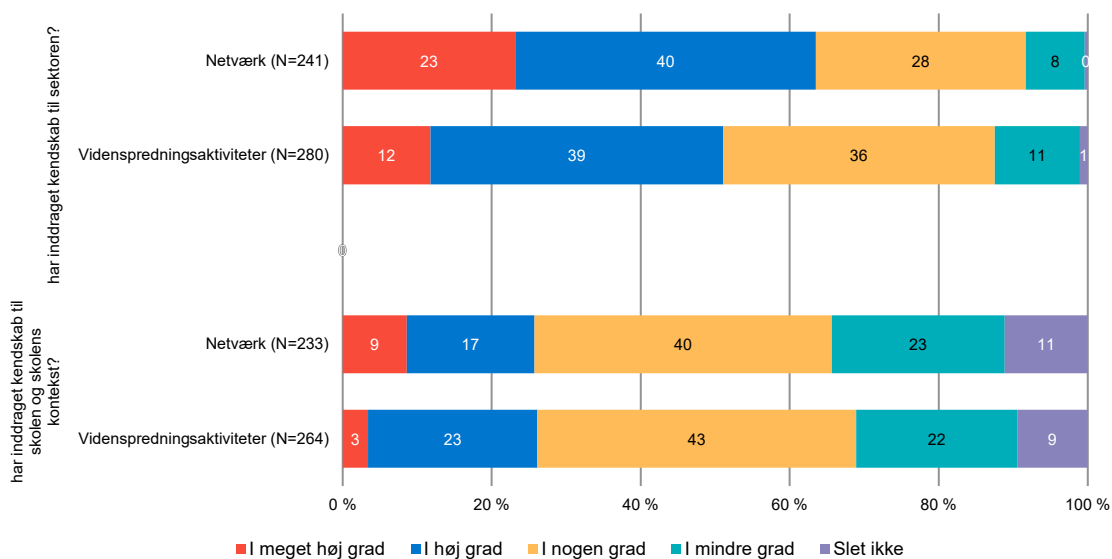


Note: En chi-i-anden-test for spørgsmålet "tog hensyn til min skoles øvrige aktiviteter i deres planlægning af aktiviteten?" viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Figur 5.4 viser, at over halvdelen af deltagerne i netværk i meget høj eller høj grad vurderer, at læringskonsulenterne i tilstrækkelig grad har inddraget kendskab til sektoren i aktiviteten (63 %), mens det kun gælder for 26 %, at de i meget høj eller høj grad vurderer, at læringskonsulenten inddrager kendskab til skolen og skolens kontekst. Denne forskel er værd at bemærke, da det kan have betydning for skolernes udbytte. Det kan være et udtryk for, at skolerne oplever, at læringskonsulenterne ikke har været gode nok til at tilpasse form og indhold på netværksmøderne til de enkelte skoler.

Figur 5.4 I hvilken grad vurderer du, at den/de læringskonsulent(er), der har været tilknyttet aktiviteten i tilstrækkelig grad...



Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

I interviewene fremhæver skolerne, at de oplever og ser det som en styrke, at læringskonsulenterne har kendskab til sektoren. Særligt værdsætter skolerne læringskonsulenternes erfaringer fra ansættelser på skoler eller kendskabet til andre skolers erfaringer i kraft af deres funktion som læringskonsulent. Dette kendskab betyder ifølge skolerne, at læringskonsulenterne i højere grad kender til og forstår de aktuelle udfordringer i forhold til reformen og kan udfordre skolerne med andre ideer og perspektiver:

Der er nogle gange, hvor de erfaringsmæssigt og kompetencemæssigt har kontakt til mange gymnasier. Så de har jo kunnet bidrage ikke bare som Undervisningsministeriets repræsentant. De har jo et stort erfaringsgrundlag, så på den måde har de kunnet udfordre os med ideer fra andre netværk. (Uddannelseschef)

En anden skole beskriver, hvordan læringskonsulenternes erfaringsgrundlag fra sektoren giver læringskonsulenterne en legitimitet, som betyder, at skolerne respekterer og lytter til læringskonsulenternes forslag.

5.3 Rådgivningens virkninger på skolerne

Det er jævnfør indsats teorien intentionen med læringskonsulenternes indsatser, at deltagerne skal få evidensbaseret viden, som understøtter deres arbejde med at implementere reformen. Deltagerne skal derfor have viden, som de kan anvende til at skabe de nødvendige forandringer på skolen. Forandringen sker i flere trin: Første trin er, at skolerne får relevant viden, og at de reflekterer over, hvad det betyder hos dem. Dernæst skal de anvende viden til at foretage relevante ændringer på skolen, som skal kvalificere implementeringen af gymnasireformen. I sidste trin skal disse ændringer på længere sigt sikre en kvalitet og forandret ledelses- eller undervisningspraksis, som er i overensstemmelse med intentionerne med gymnasireformen. Da evalueringen er gennemført, før eventuelle langsigtede virkninger indtræffer, vil det særligt være de første trin, vi kan vurdere. Det er på gymnasieområdet vigtigt at være opmærksom på, at skolerne ville arbejde med implementeringen af reformen uanset, om de deltog i læringskonsulenternes indsats eller ej. Det betyder, at det kan være svært at vurdere, hvilken forskel læringskonsulenternes indsats gør for de forandringer, skolen alligevel gennemfører i forbindelse med reformimplementeringen. Desuden er det igen vigtigt at være opmærksom på, at SIP og netværk skal ses som en helhed, hvor de to typer af aktiviteter supplerer hinanden. Det er derfor også forventeligt, at deltagerne vil opleve et forskelligt udbytte af de to aktiviteter.

På et helt overordnet niveau vurderer hovedparten af deltagerne i både netværk (48 %) og vidensspredningsaktiviteter (54 %) kun i nogen grad, at deres deltagelse i læringskonsulenternes rådgivningsindsatser har bidraget positivt til skolens arbejde, jf. Tabel 5.5 nedenfor.

Tabel 5.5 I hvilken grad vurderer du, at jeres deltagelse i aktiviteten har bidraget positivt til din skoles arbejde?

	Netværk (n=246)	Vidensspredningsaktiviteter (n=318)	Total (n=564)
	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	4	3	3
I høj grad	29	15	21
I nogen grad	48	54	51
I mindre grad	17	23	21
Slet ikke	2	4	3
Total	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0.002).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Blandt de deltagere, der vurderer, at aktiviteten kun i mindre grad eller slet ikke har bidraget positivt, er begrundelserne på tværs af de to typer aktiviteter oftest, at skolen har mange andre indsatser i gang, som gør det svært at bruge tid på aktiviteten. Der fremgår også begrundelser om, at aktivitetens tidspunkt, læringskonsulenternes kompetencer og kombinationen af workshops, erfaringsudveksling og fælles oplæg ikke passede til skolens behov. For netværk gælder det desuden, at en del af deltagerne har begrundet deres vurdering med, at der har været udskiftning af læringskonsulenter undervejs, og at sammensætningen af skoler i netværket ikke var hensigtsmæssig (bilagstabel 2.18). I de kvalitative interview begrundes det i højere grad med, at skolen alligevel ville foretage de ændringer, som gymnasireformen kræver, og at deltagelsen i rådgivningsindsatserne derfor primært har bidraget til små justeringer.

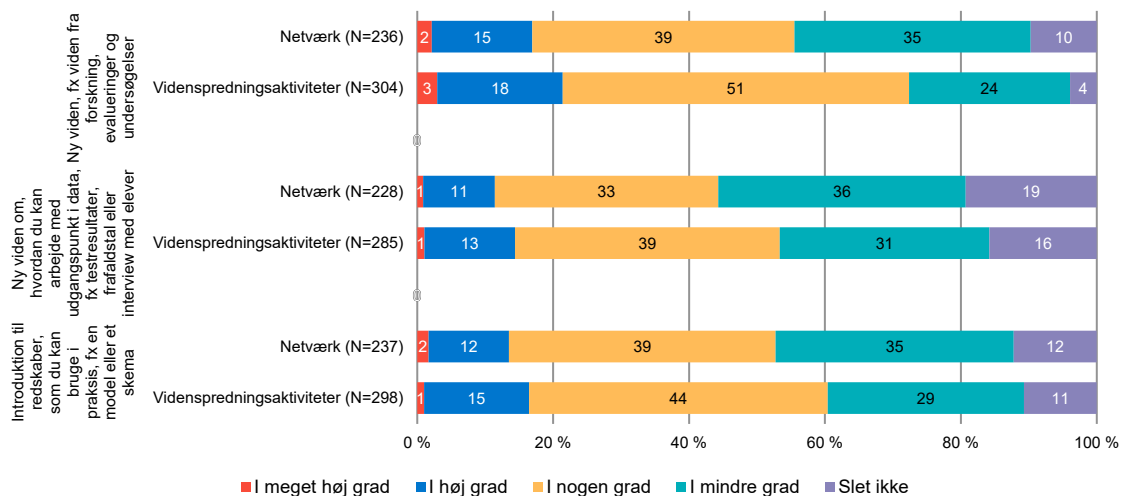
Hos de deltagere, som vurderer, at deres deltagelse har bidraget positivt til skolens arbejde, er begrundelserne, at temaet for aktiviteten var relevant for skolens arbejde, og at kombinationen af workshops, erfaringsudveksling og fælles oplæg var passende (bilagstabel 2.19). Derudover vurderer deltagerne, at det er vigtigt, at flere fra skolen deltog sammen i forløbet, og at der var ledelsesmæssig opbakning. Endelig angives det, at omfang og tidspunkt var passende, og viden, redskaber mv. var relevante, samt at læringskonsulenternes kompetencer passede til deres behov.

Samlet understreger det, at relevans, timing, netværkenes sammensætning og valget af deltagere fra skolen, som tidligere nævnt, er væsentlige faktorer for skolernes mulighed for positivt udbytte.

5.3.1 Ny viden og nye refleksioner

Generelt er deltagerens vidensudbytte af rådgivningsindsatsen begrænset. Mellem 12 % og 21 % af deltagerne i indsatserne har vurderet, at de i høj eller meget høj grad har fået ny viden eller redskaber (Figur 5.5). Deltagerne i vidensspredningsaktiviteter er mest positive i vurderingerne heraf, hvilket afspejler disse indsatseres formål om netop at formidle viden. Det er værd at bemærke, at en relativt stor andel af deltagere i begge aktiviteter svarer, at aktiviteten i mindre grad eller slet ikke har givet dem ny viden eller redskaber (mellem 28 % og 55 %), da det netop er hensigten, at aktiviteterne skal bidrage med ny viden og redskaber. Når det gælder netværkene, kan resultaterne sandsynligvis til dels forklares med, at de interviewede skoler i de to netværk oplever, at det, de får med sig fra netværket, er refleksion, inspiration og nye ideer, mere end det er egentlig ny viden og nye redskaber. I forhold til SIP-kurserne giver interviewene med skolerne i de to netværk et indtryk af, at det varierer mellem skolerne, i hvor høj grad de oplever at have fået et vidensudbytte, men selvom de vurderer, at SIP er en vigtig referenceramme for netværksmøderne, så vurderer de ikke et særligt stort udbytte af SIP-kurserne.

Figur 5.5 I hvilken grad har aktiviteten givet dig...



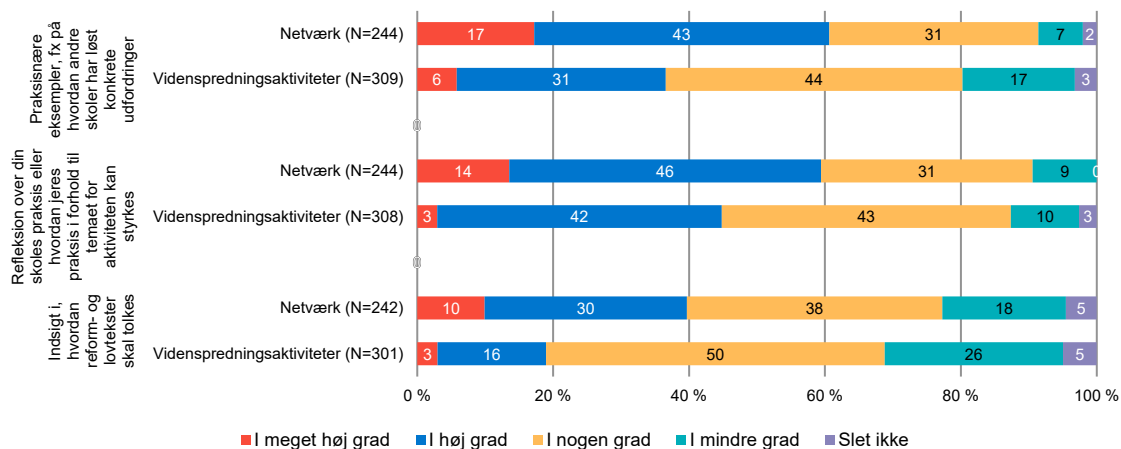
Note: En chi-i-anden-test for spørgsmålet "Ny viden, fx viden fra forskning, evalueringer og undersøgelser" viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0.001).

Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne for spørgsmålene "Ny viden om, hvordan du kan arbejde med udgangspunkt i data, fx testresultater, frafaldstal eller interview med elever" og "Introduktion til redskaber, som du kan bruge i praksis, fx en model eller et skema", er der ikke foretaget chi-i-anden-test for disse.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Figur 5.6 viser til gengæld, at deltagerne i langt højere grad (37-60 %) vurderer, at de har fået praksisnære eksempler og refleksioner over skolens praksis. Igen afspejler det indsatsernes formål, at deltagerne i netværk vurderer disse udbytter højere end deltagerne i vidensspredningsaktiviteterne. Kun 19 % af deltagerne i vidensspredningsaktiviteterne vurderer, at de har fået indsigt i tolkning af lovtekster, mens det gælder for 40 % af netværksdeltagerne. Denne forskel må forventes at kunne forklares med form og indhold på henholdsvis SIP-kurser og netværksmøder. På netværksmøderne har skolerne således i høj grad mulighed for at spørge deres læringskonsulent til råds om lovtekster og gør også jævnligt brug af muligheden. På det observerede SIP-kursus er der med de fælles oplæg og den bredere indføring i reformens elementer hverken fokus på tolkning af lovtekster eller oplagte muligheder for skolerne for at tage dette op.

Figur 5.6 I hvilken grad har aktiviteten givet dig...



Note: En chi-i-anden-test for spørgsmålet "Praksisnære eksempler, fx på hvordan andre skoler har løst konkrete udfordringer" viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0), samt på fordelingen i de fire grupper (p-værdi = 0) for spørgsmålet "Indsigt i, hvordan reform- og lovtekster skal tolkes".

Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne for spørgsmålet "Refleksion over din skoles praksis eller hvordan jeres praksis i forhold til temaet for aktiviteten kan styrkes", er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Det generelle billede fra interviewene er også, at netværksdeltagerne særligt oplever, at praksisnære eksempler på netværksmøderne giver dem nye perspektiver på, hvordan de kan arbejde anderledes med deres egen praksis. Det gælder særligt eksempler fra de andre skoler i netværket men også fra læringskonsulenterne, som inddrager eksempler fra egen eller andre skolers praksis. Ligeledes bidrager læringskonsulenternes hjælp med at fortolke lovtekster til at sikre, at de er på rette vej i deres implementering af reformen.

Tabel 5.6 nedenfor viser, at en del af deltagerne oplever at have fået et bedre overblik over skolens udfordringer og indsatser, en bedre forståelse og nye erkendelser eller perspektiver med hensyn til aktivitetens tema (40-51 %). Der er en tendens til, at netværksdeltagere i højere grad har fået et bedre overblik og nye erkendelser sammenholdt med vidensspredningsaktiviteter, mens det omvendte gælder for forståelsen af temaet. Også interviewene med skoler viser, at netværksdeltagerne i høj grad oplever, at netværkene bidrager til, at de får reflekteret over egen praksis og derved får en skærpet forståelse for deres arbejde.

Det er bemærkelsesværdigt, at så få deltagere angiver, at de har fået hjælp til at oversætte viden og redskaber, så de har kunnet anvende det i deres arbejde (12-17 %). Dette resultat stemmer ikke overens med de gennemførte interview, hvor skolerne i de to netværk oplever, at de i netværkene netop har fået input til, hvordan de konkret kan arbejde med fx kvalitetsudvikling på deres skoler. Det er dog ifølge skolerne læringskonsulenternes input og erfaringsudvekslingen mellem skolerne, som betyder noget for, om de kan omsætte viden og redskaber i deres arbejde, mere end det er de overordnede oplæg på SIP-kurserne.

Tabel 5.6 Hvilket udbytte oplever du at have fået af aktiviteten?

	Netværk (n=246)	Videnssprednings- aktiviteter (n=318)	Total (n=564)
	Procent	Procent	Procent
Jeg har fået et bedre overblik over vores skoles udfordringer og indsatser inden for det tema, aktiviteten fokuserede på	51	41	45
Jeg har fået en bedre forståelse af det tema, aktiviteten fokuserede på	45	50	48
Jeg er kommet godt i gang med at arbejde med det tema, aktiviteten fokuserede på	38	27	32
Jeg har fået nye erkendelser af/perspektiver på, hvordan vores arbejde kan gribes an	46	40	43
Jeg har fået hjælp til at oversætte viden og redskaber, så vi har kunnet anvende det i vores arbejde	17	12	14
Jeg har fået mulighed for at dele viden og erfaringer med andre skoler, læringskonsulenterne eller eksterne	70	33	49
Jeg har fået et netværk, jeg kan sparre med	35	5	18
Andet	3	5	4
Jeg oplever ikke, at jeg har fået et udbytte af aktiviteten	4	9	7
Jeg er endnu ikke så langt med aktiviteten, at man kan forvente et udbytte	1	3	2
Total	310	226	263

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test. Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100.

På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Tabellen viser også som forventet, at det særligt er netværksdeltagerne, som oplever at have fået mulighed for at dele viden og erfaringer med andre, og et netværk de kan sparre med. Den tætte kontakt og erfaringsudveksling i netværkene bidrager ifølge interviewene med skoler til, at skolerne får etableret en god relation til hinanden, som kan bruges til løbende sparring også uden for netværksmøderne. Den gode kontakt skolerne imellem er ifølge en leder noget, der er mulighed for i netværket, men ikke på SIP-kurserne:

På SIP-kurserne kan man godt hurtigt blive små brikker i systemet og føle, at der er langt til skolernes verden. (Uddannelseschef)

Det er svært for skolerne at sætte ord på, hvad udbyttet af SIP-kurser og netværk er, og både interviewene og spørgeskemaundersøgelsen tyder da også på, at skolerne ikke har fået et større konkret udbytte med sig. Derimod har skolerne fået en fornemmelse af, om de er på rette spor med implementeringen og nogle ideer til, hvordan de kan styrke arbejdet – begge dele er noget, som skolerne fortæller, at de sætter pris på i deres implementeringsarbejde:

Jeg har ikke noget konkret. Det er mere fornemmelsen af, at vi har relativt lidt kontakt i det daglige med andre gymnasier. Vi er langt fra andre gymnasier. Vi ved ikke, hvordan det foregår hos dem. Så det har været vigtigt at få kalibreret og justeret vores aktiviteter

og viden, om det er helt galt, det vi gør, om vi er langt fremme eller bagud. Og der har det været befriende at komme afsted. Vi kan sammenligne vores arbejde med andres. Vi kan få at vide, at vi er på rette spor, og få ideer til, hvordan vi kan få justeret tingene.
(Uddannelseschef)

En skole nævner også, at de, ud over nye ideer og en fornemmelse for, hvor langt de er med implementeringen, er blevet mindet om, at der er emner i reformen, som de skal begynde at arbejde med. En medarbejder på skolen fortæller, at der uden netværkene ville være risiko for, at diskussionen om de aktuelle emner blev nedprioriteret.

5.3.2 Videreformidling af viden på skolerne

Det er hensigten, at deltagerne tager de input, de får fra aktiviteterne, med tilbage til skolen – typisk til det udvalg eller den arbejdsgruppe, der har ansvar for implementeringen af reformen på skolen, og bruger det i den videre implementering. Deltagernes videreformidling af viden, redskaber, inspiration mv. til deres skole er således en forudsætning for, at aktiviteterne kan bidrage til at skabe forandringer på skolen i forbindelse med implementeringen af reformen.

Det gennemgående træk fra de kvantitative og kvalitative data er, at deltagerne, særligt i netværkene, tager nye ideer mv. med hjem til forskellige personer på deres skole. Således har 58-62 % videreformidlet input til ledere på skolen, mens en mindre andel på 49 % i netværk og 39 % i vidensspredningsaktiviteter har videreformidlet til medarbejdere, jf. Tabel 5.7 nedenfor. Det gælder for 52 % af deltagerne i netværk og 38 % i vidensspredningsaktiviteter, at de har videreformidlet input til det udvalg eller den arbejdsgruppe, som har ansvaret for reformimplementeringen.

Tabel 5.7 Har du videreformidlet det, du har fået ud af aktiviteten (fx viden og redskaber) til andre på din skole?

	Netværk (n=245)	Videnssprednings- aktiviteter (n=310)	Total (n=555)
	Procent	Procent	Procent
Ja, til (andre) ledere	62	58	60
ja, til (andre) medarbejdere	49	39	43
Ja, til det udvalg eller den arbejdsgruppe, der har ansvaret for implementering af reformen på skolen	52	38	44
Ja, til andre	1	2	2
Nej, ikke endnu, men jeg har planer om det	2	5	3
Nej, og jeg har heller ikke planer om det	7	7	7
Total	171	149	159

Anm.: De oprindelige svarkategorier "Ja, til andre i ledelsen" og "Ja, til ledelsen", er i denne tabel slået sammen til "Ja, til (andre) ledere". Desuden er de oprindelige svarkategorier "Ja, til mine medarbejdere" og "Ja, til mine kolleger" i denne tabel slået sammen til "Ja, til (andre) medarbejdere".

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er en signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0,005). Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100. På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

At netværksdeltagerne i højere grad end deltagerne i vidensspredningsaktiviteter har videreformidlet input til skolen kan skyldes, at hensigten med netværkene netop er at omsætte viden fra SIP-kurserne til praksis og bringe viden og inspiration tilbage til skolerne for at anvende den i praksis.

Blandt de interviewede skoler er der forskel på, hvor systematisk de arbejder med at videreformidle viden fra netværkene på skolen. To skoler har formaliseret forankringen, så viden fra netværket drøftes enten i skolens implementeringsarbejdsgruppe eller i en mere uformel gruppe. Begge steder drøfter de imidlertid indholdet af netværksmøderne, herunder hvordan man udbreder tanker og ideer til resten af skolen. Formålet er at afklare, hvilke elementer fra netværksmødet de selv kan bruge på skolen:

Jeg vender med min [lederkollega, red.], hvad der er nyt og interessant, og hvad vi kan bruge fra mødet. (...) Vi går materialet [skolernes interne arbejds papirer mv., red.] fra netværksmødet igennem og taler om, hvordan det ser ud i forhold til, hvordan vi gør, og hvad vi skal være opmærksomme på i forhold til vores egen praksis. (Uddannelseschef)

På de to øvrige skoler findes der tilsyneladende ikke en systematisk eller formaliseret måde at videreformidle viden fra netværkene på skolerne.

Uanset skolernes organisering af arbejdet med at videreformidle viden fra netværkene, er der enighed om, at der potentielt er god mulighed for at sikre overførsel af viden og ideer fra netværksmøderne. Det skyldes, at drøftelserne her er både praksisnære og relevante for den enkelte skole:

Jeg synes, det har været overordnet og tilpas praksisnært til, at vi kunne bruge det der, hvor vi var hos vores skole. (Uddannelseschef)

En reel overførsel forudsætter en yderligere tilpasning til den enkelte skole.

På tværs af interviewene er der dog generel enighed om, at det kan være vanskeligt at udbrede ideer og læring til den brede lærergruppe. For eksempel oplever en medarbejder og leder på en af skolerne, at flere lærere langt inde i implementeringen af reformen ikke kender til centrale forhold for, hvordan skolens praksis skal se ud, selv om arbejdsgruppen har orienteret om det på teammøder, og lærerne har adgang til de nødvendige reformtekster. Ifølge medarbejderen er en del af forklaringen, at skolens lærere har forskellige tilgange til reformen – en del har ikke været så positivt indstillede over for de forandringer, som reformen medfører. I sådanne tilfælde kan skolerne bruge netværket til at sparre med hinanden om, hvordan de kan håndtere udfordringerne.

5.3.3 Skolernes anvendelse og ændringer på skolerne

I forhold til anvendelsen af det, som skolerne har fået ud af aktiviteterne, viser Tabel 5.8, at kun henholdsvis 24 og 16 %, i meget høj eller høj grad har anvendt det, de har fået fra aktiviteten, mens det gælder for cirka halvdelen (henholdsvis 54 og 51 %), at de har anvendt det i nogen grad. Derudover ses en tendens til, at deltagerne i netværk i højere grad end vidensspredningsaktiviteter har anvendt det, de har fået ud af aktiviteten.

Tabel 5.8 I hvilken grad har du anvendt det, du har fået ud af aktiviteten (fx viden og redskaber)?

	Netværk (n=246)	Vidensspredningsaktiviteter (n=318)	Total (n=564)
	Procent	Procent	Procent
I meget høj grad	3	3	3
I høj grad	21	13	16
I nogen grad	54	51	52
I mindre grad	19	27	23
Slet ikke	3	6	5
Total	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0.014).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Det fremgår også af interviewene, at det kan være vanskeligt at overføre viden og inspiration på et overordnet plan fra SIP-kurserne, mens det er muligt at gå fra netværksmøderne med konkrete ideer og arbejdsmetoder, som efterfølgende har givet anledning til konkrete overvejelser om egen praksis og som – oftest med tilpasning – kan bruges på skolen. Deltagerne finder derfor input fra netværkene mere direkte anvendelige i deres arbejde med at implementere reformen sammenlignet med de input, de får fra SIP-kurserne. Det skyldes, at input fra netværksmøderne er koblet tæt til skolerne egen praksis og de udfordringer, som deltagerne kan møde i forbindelse med reformen. Den tætte kobling til praksis er mulig i kraft af, dels at skolerne i netværket ligner hinanden, dels at diskussionerne i netværket netop tager udgangspunkt i den enkelte skoles praksis. Ud over de praksisnære refleksioner nævner skolerne i et af netværkene det som et meget anvendeligt input, at de har udvekslet deres interne arbejdsplaner for at kunne inspirere hinanden til, hvordan man helt konkret kan gribe arbejdet an.

Tabel 5.9 viser, at cirka en tredjedel (34 %) af deltagerne i netværk svarer, at der er gennemført konkrete forandringer på skolen som følge af netværket, mens det gælder for 19 % i vidensspredningsaktiviteter. Omvendt er der flere deltagere i vidensspredningsaktiviteter (45 %), der har planer om det, sammenholdt med netværk (30 %). Knapt en fjerdedel af deltagerne i både netværk og vidensspredningsaktiviteter svarer, at der ikke er planer om konkrete forandringer som følge af aktiviteten (henholdsvis 24 og 22 %). Denne relativt store andel, som ikke har planer om forandringer, kan sandsynligvis til dels forklares med, at de skolerne skaber forandringer i forbindelse med reformimplementeringen i forvejen – uanset deres deltagelse i læringskonsulenternes indsats.

Tabel 5.9 Har aktiviteten ført til konkrete forandringer på din skole? (fx organisatorisk ændring, udarbejdelse eller justering af handleplan/strategi, prioritering af skolens indsatser)

	Netværk (n=239)	Vidensspredningsaktiviteter (n=298)	Total (n=537)
	Procent	Procent	Procent
Ja, der er gennemført konkrete forandringer	34	19	26
Nej, men der er planer om at gennemføre konkrete forandringer	30	45	38
Nej, og der er ikke planer om at gennemføre konkrete forandringer	24	22	23
Ved ikke	12	13	13
Total	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Derudover viser interviewene med skoler i de to netværk, at skolernes deltagelse i aktiviteterne ikke giver anledning til deciderede nye forandringer, men derimod en justering af praksis. Justeringen sker ifølge skolerne i høj grad ved, at skolerne tager nye ideer med sig fra de andre skoler i netværkene og bruger disse ideer til at lave mindre ændringer af deres egen praksis eller til at revidere nogle af de planer, de havde for implementeringen af reformens elementer

Det gælder for cirka en tredjedel af deltagerne i de to aktiviteter (34-35 %), som har svaret, at deres skole har gennemført konkrete ændringer som følge af aktiviteten, at de ikke ved, hvilke konkrete ændringer det er (bilagstabel 2.20). Samme andel udgør cirka halvdelen af de deltagere i netværk (46 %) og vidensspredningsaktiviteter (51 %), som har angivet, at skolen har planer om at gennemføre ændringer. Disse resultater er bemærkelsesværdige, da de kan ses som et udtryk for, at der hos en del af skolerne ikke er gennemført eller er planer om egentlige ændringer som følge af de to aktivitetstyper, på trods af at deltagerne har angivet det i spørgeskemaet. Det kan også skyldes, at ændringerne ifølge flere af de interviewede skoler typisk har form af en justering af skolernes praksis, frem for større ændringer.

Tabel 5.10 nedenfor viser, at de fleste af de deltagere, som har gennemført eller planer om at gennemføre forandringer, svarer, at der er tale om pædagogiske ændringer eller ændringer på praksisniveau (71-73 %), mens det gælder for cirka en tredjedel (31-34 %), at deres skole har planer om eller foretaget strategiske ændringer. Kun 14-15 % har planer om eller har foretaget organisatoriske ændringer.

Tabel 5.10 Hvilke forandringer inspireret af aktiviteten har I gennemført eller planer om at gennemføre?

	Netværk (n=153)	Vidensspredningsaktiviteter (n=192)	Total (n=345)
	Procent	Procent	Procent
Vi har foretaget eller vil foretage strategiske ændringer (fx arbejdet med udarbejdelse, justering eller udmøntningen af skolens strategi eller handleplan på området)	31	34	32
Vi har foretaget eller vil foretage organisatoriske ændringer på skolen (fx oprettet en ny afdeling, nedsat et nyt team eller ansat en ny type medarbejder)	14	15	14
Vi har foretaget eller vil foretage pædagogiske ændringer eller andre praksisændringer (fx indført en ny måde at samtale med frafaldstruede elever, en ny måde at gennemføre brobygningsforløb på, en ny måde at arbejde datainformeret i klassen eller en ny måde at arbejde med systematisk feedback)	73	71	72
Andet	9	6	8
Ved ikke	4	7	6
Total	131	133	132

Anm.: De oprindelige svarkategorier "Vi har foretaget strategiske ændringer" og "Vi vil foretage strategiske ændringer" er i denne tabel slået sammen til svarkategorien "Vi har foretaget eller vil foretage strategiske ændringer". Det samme gælder for svarkategorierne, der omhandler organisatoriske ændringer og pædagogiske ændringer eller andre praksisændringer.

Note: En chi2-test viser, at der ikke er en signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p=0,733).

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

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Åbne besvarelser i spørgeskemaet tyder på, at de pædagogiske og strategiske ændringer eller planer herom i høj grad består af justering af tidsfordelingen fx til projektperioder og 80- og 130-timersprogram for løft af de fagligt svageste elever, optimering af planlægning af fx grundforløb, årsprøver og flerfaglige forløb, ændring af struktur på fx kvalitetsarbejde, evalueringssamtaler og skoledagen

eller konkrete forløb på baggrund af SIP-kurser. Skolernes organisatoriske ændringer består af ansættelser, fx af en ekstra talentkoordinatorer eller en ledelsesmedarbejder med ansvar for brug af data og arbejdet med digital dannelse samt nedsættelse eller udvidelse af udvalg, fx med fokus på it.

Når deltagerne skal vurdere, hvad deres deltagelse i netværkene betyder for deres skole på længere sigt, fordeler deltagerne sig overordnet i to grupper. Den første gruppe angiver en række mere eller mindre konkrete forandringer, som deres deltagelse kan eller vil få betydning for. Det er fx forandringer i form af øget fokus på og bedre procedurer for kvalitetssikring og -udvikling, et øget fokus på digital dannelse, generelt at sikre en høj kvalitet i undervisningen, en bedre opfølgning på eleverne og deres valg, bedre sammenhæng i forløb samt bedre læring og trivsel blandt eleverne. Flere angiver fx, at netværkene kan skabe bedre grundforløb, som af nogle opleves som en udfordring.

Den anden gruppe af deltagere vurderer, at aktiviteterne kun vil få begrænset eller ingen betydning på længere sigt. Der er dog flere af netværksdeltagerne i denne gruppe, som svarer, at det er positivt at være en del af et netværk, hvor skolen kan hente inspiration, eller hvor skolen kan blive hjulpet til, hvordan skolen lever op til reformens intentioner. Enkelte vurderer, at deres deltagelse i andre skolenetværk er mere relevante og givende end implementeringsnetværket, mens andre vurderer, at SIP-kurserne ikke har bidraget med noget nyt. Flere af deltagere i vidensspredningsaktiviteter i denne gruppe angiver dog, at de værdsætter den inspiration, som SIP-kurserne har givet dem.

Herudover har en mindre andel af deltagerne angivet, at deres deltagelse i netværk (12 %) og vidensspredningsaktiviteter (14 %) "ingen betydning" får på længere sigt, mens det gælder for cirka halvdelen af deltagerne i netværk (48 %) og vidensspredningsaktiviteter (52 %) at de har sat kryds i "ved ikke" ved dette spørgsmål (bilagstabel 20.20).

De interviewede skoler har dog generelt oplevet det som positivt at deltage i læringskonsulenternes aktiviteter, i særlig grad netværkene, også selv om deres deltagelse primært har ført til justeringer af praksis, mere end egentlige forandringer. Det er et perspektiv blandt de interviewede skoler, at det kunne være interessant at følge op på skolernes arbejde på baggrund af netværksmøderne:

Det kunne være, at man skulle høre, hvordan det så var gået, altså noget opfølgning. Hvordan er det afsluttet det her arbejde? Det kunne være interessant fx i forhold til grundforløbet: "Hvad gør de andre nu?". Nu hvor det er afsluttet. "Hvad er statistikken i forhold til karakterer og frafald osv. – hvad er konsekvenserne?" Det kunne være interessant.
(Uddannelseschef)

Det ville give skolerne en mulighed for at fastholde fokus på, hvordan de hver især arbejder med at forankre og anvende de input, de har fået, ligesom de ville kunne sparre med hinanden om eventuelle udfordringer i den forbindelse.

Samlet ser det således ud til, at der er skabt – eller er planer om – en række forandringer på baggrund af læringskonsulenternes indsats, særligt pædagogiske ændringer eller ændringer på praksisniveau. Det er dog usikkert, hvorvidt disse vil få en betydning længere sigt.

Litteratur

- Bjørnholt, B. & Olesen, B. H. F. (2017). *Tillid og samarbejde på statslige arbejdspladser: En undersøgelse af seks arbejdspladser arbejde med tillid og samarbejde*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Rapport.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. 4. udg. Oxford: Oxford University Press.
- Cheng, E. & Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. I *International Journal of Management Reviews*, vol. 10, issue 4.
- Fletcher, R. & Hattie, J. (2011). *Intelligence and Intelligence Testing*. 1. udg. London: Routledge.
- Frederiksen, M. (2014). Mixed methods-forskning. fra praksis til teori. I Frederiksen, M., Gundelach, P. & Nielsen, R. (eds.). *Mixed methods-forskning: Principper og praksis* pp. 9-34. 1. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hasle, P., Sørensen, O. H., Thoft E., Hvenegaard H. & Madsen C. U. (2014). *Vidensgrundlag om kerneopgaven i den kommunale sektor: Arbejdsrapport udarbejdet i forbindelse med Fremfærd*. København: Teamarbejdsliv, Center for Industriel Produktion, Institut for Økonomi og Ledelse. Aalborg Universitet. Arbejdsrapport.
- Haslebo, M. L. & Lyndgaard, D. B. (2009). *Anerkendende ledelse: Skab mod, engagement og bedre resultater*. 1. udg. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers*. 1. udg. London: Routledge.
- Koudahl, P., Larsen, K. S., Bjørnholt, B. & Nøhr, K. (2018). *Forskningskortlægning og vidensspredning inden for ungdomsuddannelserne*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Rapport.
- Rambøll (2015). *Analyse af vidensspredning: Spredning af forsknings- og udviklingsviden med relevans for grundskolens praksis*. København: Rambøll. Rapport.
- Søndergaard, T. (2017). *Professionel kapital på gymnasier, erhvervsskoler og VUC: En håndbog*. 1. udg. København: Gymnasieskolernes Lærereforening og Uddannelsesforbundet.
- Undervisningsministeriet (2018). *Om læringskonsulenterne på grundskoleområdet*. København: Undervisningsministeriet. <https://www.stukuvvm.dk/uvvm-dk/folkeskolen/laeringskonsulenterne/kontakt-og-hoer-mere-om-konsulenterne/om-laeringskonsulenterne>
- Undervisningsministeriets videskontor (2016). Til Undervisningsministeren fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Til Resolution [Diverse materiale]: Notat om strategiarbejdet. Cover A-D. Bilag A-D. Notat om rammer og politiske bindinger (Sagsnr. 201.50M.311).
- Van Hauen, F. & Denager, M. (2006). *Læring med bundlinjeeffekt: Ledelse af læreprocesser*. 1. udg. København: Børsens Forlag.
- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. 1. udg. Aarhus: Nationalt Center for Kompetenceudvikling, Aarhus Universitet.

Bilag 1 Metode

Evalueringen kombinerer en spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle deltagere i læringskonsulenternes vejledningsforløb i 2017/2018 med en kvalitativ dataindsamling (interview og/eller observation) på 26 skoler (14 grundskoler, 4 erhvervsskoler og 8 gymnasieskoler). På grundskoleområdet er der desuden gennemført en matchinganalyse, der for 2015-2017 sammenligner skoler, der henholdsvis har og ikke har deltaget i én eller flere af læringskonsulenternes indsatser.

Kombinationen af metoder giver mulighed for dels at undersøge læringskonsulenternes indsatser bredt på tværs af grundskole-, erhvervsuddannelses- og gymnasieområdet, dels at komme mere i dybden med indsatserne på konkrete skoler samt give fremadrettede anbefalinger.

Evalueringsens omdrejningspunkt er primært de aktiviteter, som læringskonsulenterne har gennemført i skoleåret 2017/18. Evalueringen på grundskoleområdet indeholder imidlertid også et bagudrettet perspektiv. Således indgår der i den kvalitative analyse seks grundskoler, som samarbejdede med læringskonsulenterne i 2015/2016 eller i 2016/2017, og der er gennemført en matchinganalyse, der sammenligner grundskoler, der henholdsvis har og ikke har samarbejdet med læringskonsulenterne i perioden 2015-2017. Det giver et indblik i de mere længevarende konsekvenser af læringskonsulenternes indsatser. Det bør dog understreges, at det fortsat er for tidligt at vurdere konsekvenserne af læringskonsulenternes indsats. Sådanne skoleændringer tager typisk 10-15 år.

Nedenfor beskrives metoderne mere intensivt.

Spørgeskemaundersøgelse

Der er udsendt et spørgeskema på op til 53 spørgsmål til alle personer på skoler eller uddannelsesinstitutioner på grundskole-, erhvervsuddannelses- eller gymnasieområdet, som har deltaget i en eller flere af læringskonsulenternes indsatser i skoleåret 2017/18. Spørgeskemaet består af en række fælles spørgsmål og svarmuligheder til alle respondenter, og nogle spørgsmål og svarmuligheder, der afhænger af område eller indsatstype. Det er sket for at undgå, at respondenterne får irrelevante spørgsmål. Spørgeskemaet er pilottestet på 18 personer i målgruppen fordelt på alle tre områder og indsatstyper og efterfølgende justeret til det endelige spørgeskema.

Dataindsamlingen er gennemført af Epinion for Danmarks Evalueringsinstitut i perioden fra den 17. maj til den 14. juni 2018 ved følgende indsamlingsmåder:

- **E-mailinvitation:** Den 17. maj 2018 er der blevet udsendt e-mailinvitationer med unikke web-links til 4.224 kontaktpersoner.
- **Første e-mailpåmindelse:** Den 24. maj 2018 er der blevet sendt en e-mailpåmindelse ud til alle kontaktpersoner, der endnu ikke havde besvaret undersøgelsen og ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen. I alt modtog 3.397 en påmindelse.
- **Anden e-mailpåmindelse:** Den 30. maj 2018 er der blevet sendt en e-mailpåmindelse ud til alle kontaktpersoner, der endnu ikke havde besvaret undersøgelsen og ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen. I alt modtog 2.822 en påmindelse.
- **Tredje e-mailpåmindelse:** Den 7. juni 2018 er der blevet sendt en e-mailpåmindelse ud til alle kontaktpersoner, der endnu ikke havde besvaret undersøgelsen og ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen. Påmindelserne blev sendt ud i to versioner: Dels til kontaktpersoner, der ikke havde tilgået linket endnu, og dels til personer, der var droppet ud undervejs. I alt modtog 2.311 en påmindelse.

Svarprocent og bortfald

Der er opnået en samlet svarprocent på 45 %, mens yderligere 10 % har besvaret dele af undersøgelsen. Det er dog kun de 45 %, som har gennemført spørgeskemabesvarelsen, som indgår i evalueringen. Tabellen nedenfor viser det opnåede antal besvarelser og svarprocenter fordelt på områder og indsats typer. Som det fremgår er svarprocenten lavest på vidensspredningsaktiviteter på grundskole- og erhvervsuddannelsesområdet (38 %/39 %), og da der samtidig er et stor n her, er det med til at trække den samlede svarprocent ned.

Bilagstabel 1.1 Svarprocent opgjort på områder og indsats typer

	Indsats typer	Antal besvarelser	Udsendelsesgrundlag	Svarprocent
Grundskoleområdet	Forløb	34	62	55
	Netværk	0	0	-
	Program for løft af de fagligt svageste elever	292	534	55
	Vidensspredningsaktiviteter	548	1456	38
Erhvervsuddannelsesområdet	Forløb	27	44	61
	Netværk	35	53	66
	Program for løft af de fagligt svageste elever	0	0	-
	Vidensspredningsaktiviteter	106	275	39
Gymnasieområdet	Forløb	0	0	-
	Netværk	246	447	55
	Program for løft af de fagligt svageste elever	0	0	-
	Vidensspredningsaktiviteter	317	663	48
Total		1.605	3.534	45

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

STUK har leveret udsendelsesgrundlaget baseret på tilmeldinger til læringskonsulenternes indsatser. Udsendelsesgrundlaget har vist sig at være forbundet med en del usikkerhed.

Det oprindelige kontaktgrundlag består af i alt 3.966 interessepersoner ansat på skoler og uddannelsesinstitutioner, der er registreret som deltagere ved læringskonsulentforløb eller -aktiviteter i skoleåret 2017/18. Gennem dataindsamlingsperioden blev 432 personer frascreenet, fordi de enten ikke længere var ansat i stillingen (21) eller aldrig deltog i aktiviteten (411). Svarprocenten er derfor beregnet på baggrund af de resterende 3.534 personer. Dette tal – og dermed svarprocenten – er dog forbundet med en vis usikkerhed, da vi ikke ved, om der også er personer blandt dem, som ikke længere er ansat i stillingen eller reelt aldrig deltog i aktiviteten, og som derfor burde være frascreenet. Den reelle svarprocent kan derfor være højere.

Når den faktiske population således er ukendt, er det ikke muligt at lave en klassisk bortfaldsanalyse. Men en sammenligning af fordelingen af tilmeldinger for hver enkelt indsats i stikprøven og i udsendelsesgrundlaget viser, at bortfaldet ikke er ligeligt fordelt hen over de forskellige indsatser. Som det fremgår af Bilagstabel 1.2 er det især for indsatserne *Håndværk og design – design, teknologi og tværfaglighed*, *Más español*, *Plads til pædagogikken*, *Orienteringsmøde om tosprogedes kompetencer* og *Styrk samarbejdet*, at bortfaldet har været højt. Svarprocenten for disse fem indsatser ligger således alle under 25 %. Da hver respondent har kunnet deltage i mere end én indsats, er

der imidlertid ikke lavet chi-i-anden-test på forskellen på fordelingerne for udsendelsesgrundlaget og stikprøven.

Bilagstabel 1.2 Svarprocent for indsatser

	Indsats	Område	Antal tilmeldinger i udsendelsesgrundlag (antal personer=4.224)	Antal tilmeldinger i stikprøve (antal personer=1.606)	Svarprocent
Forløb	Vejlednings-/rådgivningsforløb	GRUND og EUD	121	63	52
Netværk	Netværksmøde i forbindelse med temadag (Temadag om praktikpladsformidling/Temadag om viden om fastholdelse og virkningsfulde indsatser)	EUD	76	40	53
	Netværksmøde i implementeringsnetværk	GYM	695	355	51
	Netværksmøde om det toårige hf	GYM	131	57	44
Program for løft af de fagligt svageste elever	Kickoff i Program for elevløft	GRUND	383	186	49
	Vejlednings- og netværksdag i Program for elevløft	GRUND	1.024	535	52
Vidensspredningsaktivitet	Afslutningskonference for udviklingsprojekter i program for løft af de fagligt svageste elever til lokal udvikling og etablering af praksisnær viden om den nye folkeskole	GRUND	97	26	27
	Håndværk og design – design, teknologi og tværfaglighed	GRUND	57	12	21
	Más español – Temadag for spansklærere i Grundskolen	GRUND	33	8	24
	Orienteringsmøde om tosprogedes kompetencer	GRUND	446	97	22
	Plads til pædagogikken	GRUND	31	4	13
	Praktisk musikke valg i overbygningen og forsøgsprøver	GRUND	16	6	38
	SIP3 – skoleudvikling i praksis	GYM	617	257	42
	SIP4 – skoleudvikling i praksis	GYM	532	273	51
	Styrk samarbejdet	GRUND	49	10	20
	Talent-temadag for højtbegavede børn	GRUND, EUD og GYM	52	18	35
	Temadag om læse-stave-undervisning i engelsk for ordblinde og andre	GRUND	218	83	38
	Temadag om praktikpladsformidling	EUD	182	69	38
	Temadag om reformen på toårigt hf	GYM	204	86	42
	Temadag: Viden om fastholdelse og virkningsfulde indsatser	EUD	228	72	32
	Temaforløb om ordblindhed	GRUND	407	147	36
	Temakonference om det pædagogiske læringscenter	GRUND	331	124	37
	Udskolingen i bevægelse	GRUND	264	81	31
Antal tilmeldinger i alt			6.194	2.609	42

Note: Da hver respondent har kunnet deltage i mere end én indsats, er der ikke foretaget chi-i-anden-test af denne tabel.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Da rådgivningsforløbene har et meget lille n, er bortfaldet her særligt relevant. En nærmere analyse af bortfaldet i den respondentgruppe, der har været tilmeldt rådgivningsforløb, viser, at bortfaldet på skoleniveau (26%) er lavere end bortfaldet på individniveau (42%)⁹, hvilket tyder på, at bortfaldet særligt er på individniveau, mens det er lykkedes at have en større andel skoler repræsenteret i data. En sammenligning af bortfaldsprocenten på henholdsvis grundskole- og erhvervsuddannelsesområdet viser desuden, at der ikke er signifikant forskel på bortfaldet mellem de to områder.

Kvalitative interview

Der er samlet gennemført kvalitative interview med 38 ledere og 29 medarbejdere i forbindelse med evalueringen. Interviewene fordeler sig som det fremgår nedenfor.

Bilagstabel 1.3 Oversigt over gennemførte interview

	Grundskole		Erhvervsuddan- nelse	Gymnasium	Interview i alt
	2015/2016 samt 2016/2017		2017/2018		
Antal skoler	6	8	4	8	26
Antal interview	14	5	7	6	33
Antal interviewede ledere	6	14	9	9	38
Antal interviewede medarbejdere	12	10	6	1	29

Alle interview er gennemført med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide og dokumenteret med lydoptagelse og meningstranskription. Efterfølgende er interviewene blevet kodet i henhold til de undersøgte temaer.

Ud over interviewene på skolerne (jf. tabellen ovenfor) er der på grundskoleområdet gennemført interview med syv forvaltningsmedarbejdere.

Endelig har 20 læringskonsulenter indgået i interview fordelt på 10 tilknyttet grundskolen, 5 inden for erhvervsskoleområdet og 5 på gymnasieområdet.

Grundskoleområdet

Der indgår i alt 14 skoler i analysen af grundskolen fordelt som følger:

- Seks skoler, som modtog en indsats i skoleåret 2015/2016 eller i 2016/2017 (kommunale rådgivningsforløb)
- Otte skoler, som modtog en indsats i 2017/2018 (Program for løft af de fagligt svageste elever og/eller tilsynsskole).

Det bagudrettede perspektiv åbner mulighed for at undersøge konsekvenserne af læringskonsulenternes indsats på lidt længere sigt.

De **bagudrettede skoler** er valgt på kommunalt niveau med to skoler i hver kommune. Der er udvalgt kommuner, der har modtaget indsatser inden for temaet læringsmålstyret undervisning. I to af

⁹ Procenttallene er ikke illustrerede

kommunerne har indsatsen været på medarbejderniveau, mens den i den sidste kommune er målrettet pædagogisk ledelse. Det giver mulighed for at undersøge forskellige modtagere af indsatsen.

De otte skole-**indsatser fra 2017/2018** er udvalgt i kommuner, der ikke tidligere har modtaget en lignende indsats. En skole fra hver kommune indgår i undersøgelsen. Dertil kommer, at skolerne er geografisk spredt.

De tre programmer for løft af de fagligt svageste elevskoler, der indgår i den kvalitative undersøgelse, er også tilsynsskoler, hvilket hænger sammen med, at kriterierne for udvælgelse af program for løft af de fagligt svageste elevskoler i vid udstrækning svarer til de kriterier, som ligger til grund for tilsyn¹⁰, og læringskonsulenternes indsatser minder om hinanden.

På alle skoler er der gennemført interview med skolernes ledelse. I de tilfælde, hvor indsatsen har berørt medarbejderne, er også de blevet interviewet. I alt er der gennemført 35 interview og i alt 55 interviewpersoner har indgået i interviewundersøgelsen.

Erhvervsuddannelsesområdet

På erhvervsuddannelsesområdet er der gennemført interview med 4 af de 11 skoler, som på evalueringstidspunktet havde gennemført eller påbegyndt et rådgivningsforløb med læringskonsulenterne i skoleåret 2017/18. De fire skoler er udvalgt, så de repræsenterer spredning på skoletyper, størrelser og geografi. Der er to skoler udvalgt på mål 1 og to skoler udvalgt på mål 2. De udfordringer, skolerne har skullet arbejde med og de indsatstyper, de har valgt, varierer dog mellem alle fire skoler.

På alle fire skoler er der gennemført interview med dele af eller hele styregruppen. På en skole er der derudover gennemført interview med to medarbejdere, som ikke har været en del af styregruppen. Samlet er der gennemført syv interview med i alt ni lederrepræsentanter på forskellige niveauer (direktør, uddannelseschef og uddannelsesledere) og seks medarbejderrepræsentanter med forskellige funktioner.

Interviewene er gennemført i perioden fra d. 12. april til d. 1. maj 2018.

Gymnasieområdet

Den kvalitative dataindsamling består af tre elementer. For det første har observationer på et SIP-kursus givet indsigt i, hvordan SIP er opbygget og skal hænge sammen med de efterfølgende netværksmøder. Dernæst er der gennemført observationer af et netværksmøde i to forskellige implementeringsnetværk efterfulgt af et gruppeinterview i hvert af de to netværk med medlemmer i netværkene. Cirka en måned efter netværksmøderne er der gennemført opfølgende interview med to skoler fra hvert af de to netværk.

Samlet er der gennemført interview med otte skoler, repræsenteret ved ni ledere og en medarbejder.

Dataindsamlingen er gennemført i perioden fra d. 9. april til d. 21. juni 2018.

¹⁰ Puljen af skoler er udvalgt på baggrund af udfordringer i forhold til fagligt svage elever, mens tilsynsskoler både kan udvælges på baggrund af resultater i faglige test/afgangsprøver og trivselsdata.

Matchinganalyse

Der er i alt identificeret 344 folkeskoler, som har samarbejdet med læringskonsulenterne, hvoraf 263 (76 %) skoler kunne identificeres i datamaterialet og matches til spørgeskemabesvarelser fra skoleledere og til karakterdata fra Undervisningsministeriets datavarehus. Af dem har 226 skoler (86 %) modtaget et etårigt forløb, 9 (3 %) har modtaget et treårigt forløb og 43 (16 %) har modtaget et forløb som tilsynsskoler. Nogle har indgået i flere end ét samarbejde. De fleste forløb handler om pædagogisk ledelse, målstyret undervisning, inklusion eller datadrevet kvalitetsudvikling. Den generelle årsag til, at ikke alle skoler kan følges, er, at der ikke findes skolelederbesvarelser for skolen. Denne mangel i data vurderes ikke at udgøre et væsentligt bias, da skolerne, som deltager i panelet, er tilfældigt udvalgte, og skolelederne forventes at besvare spørgeskemaerne. Årsagen til den lave andel af identificerede skoler med treårige forløb er, at der i mange tilfælde ikke findes paneldata for indeksåret, da de starter omkring 2013/2014.

Kontrolgruppen er identificeret ved hjælp af propensity score matching. Kort fortalt estimeres først sandsynligheden for at være indsatskole blandt alle indsatskoler og de potentielle kontrolskoler baseret på observationer fra lederbesvarelser og karakterdata. Derefter matches hver enkelt indsatskole til én eller flere kontrolskoler baseret på denne sandsynlighedsscore. Kontroller genbruges ikke. Den oprindelige pulje af mulige kontroller udgjorde 991 folkeskoler, hvoraf der er udvalgt 512 kontrolskoler. På alle parametre opnås en særdeles god balance mellem indsats- og kontrolskoler. På skolelederens alder ses dog en mindre god balance. Vi vurderer, at ubalancens omfang ikke har en substantiel betydning for resultaterne.

Effektmål

Vi undersøger effekten af læringskonsulenterne bredt på ni forskellige parametre. Syv af dem er skala- eller indeksbaseret på flere spørgsmål med samme underliggende tema. Spørgsmålene er rekodet, så en høj score normativt er godt, og en lav score er dårligt. Derudover er de samlede indeks standardiserede, så alle værdier ligger mellem 0 og 1001

Ud af 344 skoler, som har samarbejdet med læringskonsulenterne, kunne 263 kobles til data fra skoleledernes spørgeskemapanel og til Undervisningsministeriets datavarehus. Ud af 991 potentielle kontrolskoler blev 512 udvalgt og matchet til de 263 indsatskoler. Indsatskolerne blev derefter sammenlignet med kontrolskolerne i deres udvikling over tid på ni forskellige parametre, hvor syv var tematiske indeks baseret på spørgeskemadata fra skoleledere, mens de sidste to var 1) karaktergennemsnit for 9. klasses afgangseksamen og 2) andelen af elever ved afgangseksamen med mindst 2 i både dansk og matematik. Resultaterne viste, at der overordnet set var minimal forskel på kontrol og indsatskolerne på alle parametre. Alligevel kunne vi identificere statistisk signifikante effekter af indsatserne på brug af data (positiv, $p < 0,05$) og på karaktergennemsnittet ved 9. klasses eksamen (negativ, $p < 0,05$).

Bilag 2 Bilagstabeller

Indledning

Bilagstabel 2.1 Læringskonsulenters uddannelsesbaggrund (2017)

	EUD	GYM	Grundskole	Total
Pædagogisk baggrund	7 (63 %)	0 (0 %)	53 (95 %)	70 (91 %)
Anden baggrund	4 (36 %)	10 (100 %)	3 (5 %)	7 (9%)
Total	11 (100 %)	10 (100 %)	56 (100 %)	77 (100 %)
Kandidatoverbygning/master/mastermodul	4 (36%)	4 (40 %)	17 (30 %)	25 (32 %)
Diplomudd. eller modul af diplomudd.	5 (45 %)	0 (0 %)	29 (52 %)	35 (44 %)

Anm.: Tabellen medtager kun uddannelse og efteruddannelse modtaget i det formelle uddannelsessystem

Note: Sorteret fra: Tabellen medtager kun læringskonsulenter ansat i hele eller dele af kalenderåret 2017. Tabellen medtager kun personale med titlen 'Læringskonsulent' - følgende stillingskategorier er bortsorteret: Pædagogisk konsulent, konsulent, teamleder, enhedsleder, uddannelseskonsulent, specialkonsulent, chefkonsulent, kontorchef, international vejleder, praksiskonsulent. På erhvervsuddannelses- og gymnasieområderne er teamleder dog inkluderet, da de også fungerer som læringskonsulenter. Antal og procent summerer til mere end 78 læringskonsulenter og 100 %, da det er muligt at have flere uddannelser og overbygninger. Tallet i parentes angiver andel af samlede antal læringskonsulenter i hhv. EUD, GYM og folkeskole.

Kilde: VIVE og EVA på baggrund af data fra STUK

Bilagstabel 2.2 Tilmeldinger til aktiviteter afholdt af læringskonsulenterne 2017/2018 – antal personer

Type	Indsats	Område	Antal gange	Antal tilmeldinger i alt
Forløb	Vejlednings-/rådgivningsforløb	GRUND og EUD	Varierer med det enkelte forløb	121
	Pulje	Vejlednings- og netværksdag i Program for elevløft	GRUND	
Kickoff i Program for elevløft		GRUND		383
Netværk	Netværksmøde om det toårige hf	GYM	6	131
	Netværksmøde i implementeringsnetværk	GYM		695
	Netværksmøde i forbindelse med temadag (Temadag om praktikpladsformidling/Temadag om viden om fastholdelse og virkningsfulde indsatser)	EUD		76
Vidensspredningsaktiviteter	Afslutningskonference for udviklingsprojekter i pulje til lokal udvikling og etablering af praksisnær viden om den nye folkeskole	GRUND	1	97
	Orienteringsmøde om tosprogedes kompetencer	GRUND	10	446
	Temaforløb om ordblindhed	GRUND	4	407
	Temakonference om det pædagogiske læringscenter	GRUND	2	331
	Håndværk og design – design, teknologi og tværfaglighed	GRUND	1	57
	Mas espanol – Temadag for spansklærere i Grundskolen	GRUND	1	33
	Temadag om læse-stave undervisning i engelsk for ordblinde og andre	GRUND	2	218
	Plads til pædagogikken	GRUND	2	31
	Praktisk musiske valgfag i overbygningen og forsøgsprøver	GRUND	1	16
	Styrk samarbejdet	GRUND	2	49

Type	Indsats	Område	Antal gange	Antal tilmeldinger i alt
	Udskolingen i bevægelse	GRUND	6	264
	Temadag om læse-stave-undervisning i engelsk for ordblinde og andre	GRUND	1	218
	Temadag om praktikpladsformidling	EUD	2	182
	Temadag: Viden om fastholdelse og virkningsfulde indsatser	EUD	1	228
	SIP3 - skoleudvikling i praksis	GYM	5	617
	SIP4 - skoleudvikling i praksis	GYM	5	532
	Temadag om reformen på 2-årigt hf	GYM	1	204
	Talent-temadag for højtbegavede børn	GRUND, EUD og GYM	2	52
	I alt			6.412

Anm.: Ikke alle tilmeldte har reelt deltaget i de aktiviteter, de har tilmeldt sig.

Note: Samme person kan have været tilmeldt flere aktiviteter eller samme aktivitet flere gange. Hver person har været tilmeldt mellem en og seks aktiviteter, har hver person gennemsnitligt været tilmeldt 1,5 aktiviteter.

Kilde: VIVE/EVA på baggrund af data fra UVM.

Tværgående analyse

Bilagstabel 2.3 Hvilke forhold har haft betydning for, at jeres deltagelse kun 'i mindre grad' eller 'slet ikke' har bidraget positivt til din skoles arbejde?

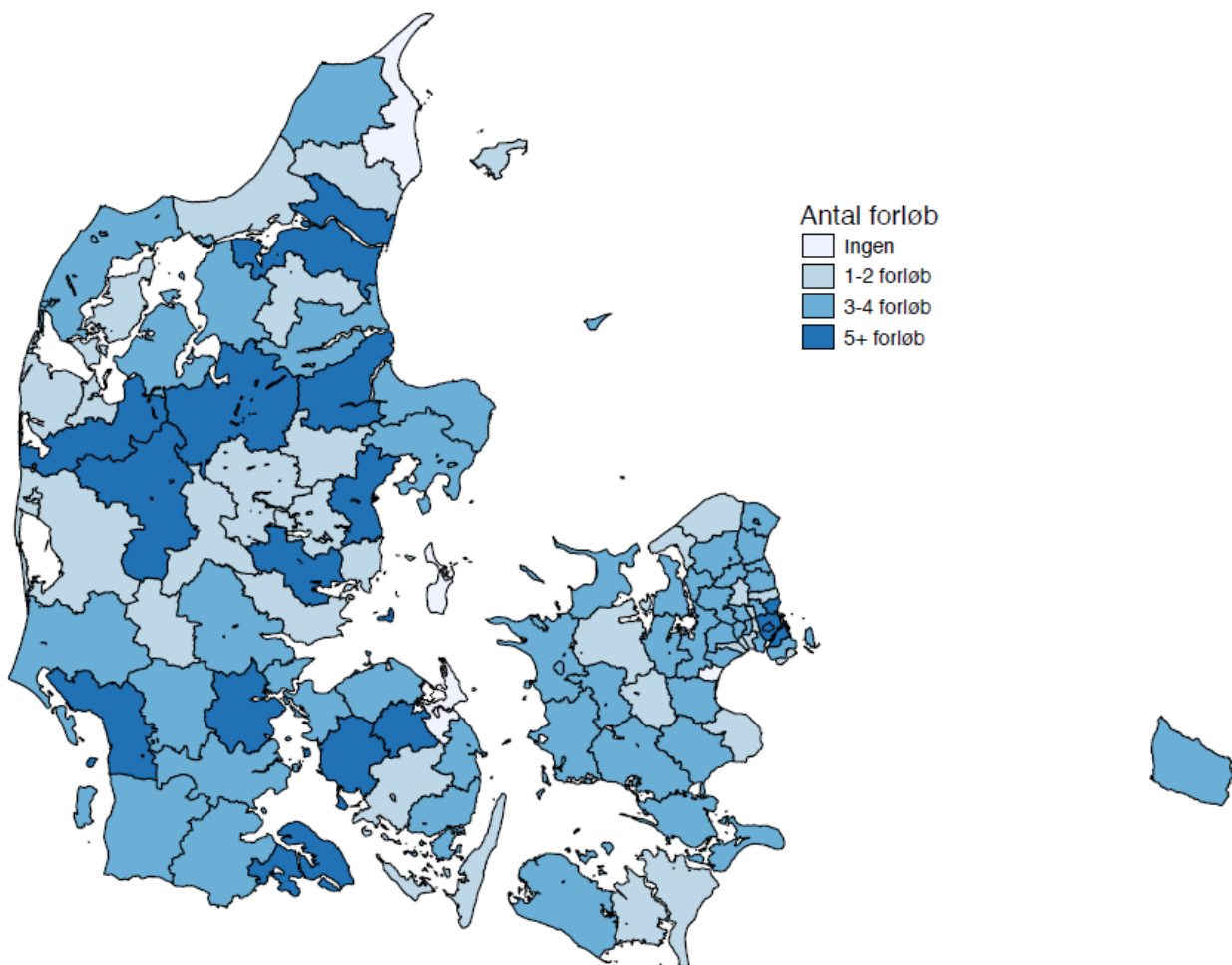
	Forløb (n=8)	Netværk (n=53)	Vidensspredningsaktiviteter (n=243)	Pulje (n=31)	Total (n=335)
	Procent	Procent	Procent	Procent	Procent
Tematet var ikke relevant for min skoles arbejde	0	6	3	10	4
Viden, redskaber mv. fra aktiviteten var ikke relevante for vores arbejde	25	8	7	19	9
Vi har ikke haft indflydelse på indholdet af aktiviteten, fx mulighed for at give input til møder	0	6	8	13	8
Vores forventninger til aktiviteten har ikke stemt overens med læringskonsulenternes forventninger	50	9	13	16	14
Aktivitetens omfang passede ikke til vores behov	25	9	17	23	17
Tidspunktet for aktiviteten passede ikke med min skoles behov eller øvrige aktiviteter	13	15	9	19	11
Skolen har mange andre indsatser i gang, som gør det svært at bruge tid på denne aktivitet	38	38	40	61	41
Kombinationen af workshops, erfaringsudveksling og fælles oplæg passede ikke til vores behov	0	15	13	10	13
Sammensætningen af skoler i netværket var ikke hensigtsmæssig i forhold til min skoles behov	0	15	0	16	4
Det var ikke muligt, at lærere og ledere kunne deltage i aktiviteten sammen	0	4	12	3	10
Læringskonsulenternes kompetencer (fx viden, erfaring og praksiskendskab) stemte ikke overens med vores behov	63	23	12	23	16

	Forløb (n=8)	Netværk (n=53)	Viden- spred- ningsakti- viteter (n=243)	Pulje (n=31)	Total (n=335)
Der har ikke været tilstrækkelig ledelsesmæssig opbakning	0	0	12	16	10
Der har ikke været tilstrækkelig opbakning fra medarbejderne	0	0	5	16	5
Der har været udskiftning af læringskonsulenter undervejs	0	15	2	3	4
Vi har ikke nået at arbejde med input fra aktiviteten endnu	0	11	22	13	19
Andet	25	43	25	32	28
Total	238	217	200	294	212

Note: Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100
På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

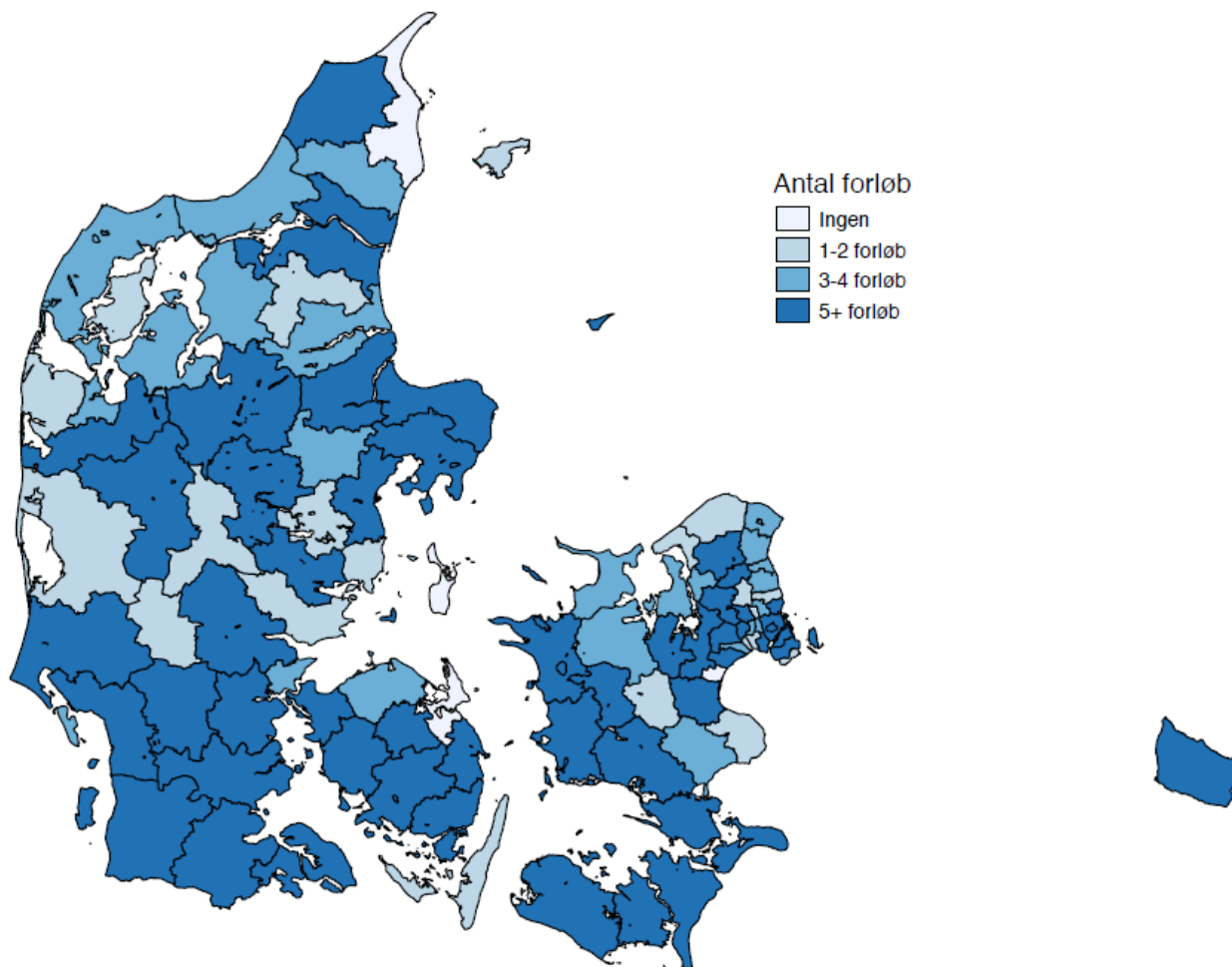
Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagsfigur 2.1 Antallet af indsatser



Kilde: VIVE på baggrund af data fra UVM.

Bilagsfigur 2.2 Antallet af forskellige indsats typer fordelt på kommuner



Kilde: VIVE på baggrund af data fra UVM

Bilagstabel 2.4 Hvem fra din skole har deltaget i aktiviteten? (Gymnasieområdet)

	Netværk (n=246)	Vidensspredningsakti- teter (n=318)	Total (n=564)
	Procent	Procent	Procent
Repræsentanter fra ledelsen	98	96	97
Repræsentanter fra medarbejderne	67	66	66
Total	165	162	163

Note: Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summerer til mere end 100. En chi-i-anden-test viser, at der ikke er en signifikant forskel på fordelingen i de 2 grupper (p-værdi = 461).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Grundskoleområdet

Bilagstabel 2.5 Hvor mange gange har du mødt med læringskonsulenterne (ansigt til ansigt eller via skype/telefon) i skoleåret 2017/18 i forbindelse med forløbet?

	Antal	Procent
1-3 gange	3	9
4-6 gange	23	68
7-9 gange	5	15
10-12 gange	0	0
Flere end 12 gange	1	3
Jeg har ikke mødt med læringskonsulenterne	1	3
Ved ikke	1	3
Total	34	100

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.6 Har læringskonsulenterne bedt dig om at forberede dig forud for aktiviteten?

	Vidensspredningsaktiviteter (n=548)	Pulje (n=292)	Total (n=840)
	Procent	Procent	Procent
Ja	50	70	57
Nej	38	25	34
Ved ikke	11	5	9
Total	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.7 Hvilke forhold har haft betydning for, at jeres deltagelse 'i meget høj grad', 'i høj grad' eller 'i nogen grad' har bidraget positivt til din skoles arbejde?

	Forløb (n=30)	Vidensspredningsaktiviteter (n=431)	Pulje (n=261)	Total (n=722)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Temaet var relevant for min skoles arbejde	70	64	64	65
Viden, redskaber mv. aktiviteten var relevante i forhold til vores arbejde	67	47	61	53
Vi har haft indflydelse på indholdet af aktiviteten, fx mulighed for at give input til møder	60	11	24	18
Vores forventninger til aktiviteten stemte overens med læringskonsulenternes forventninger	33	16	19	18
Aktivitetens omfang var passende i forhold til vores behov	30	31	35	32
Tidspunktet for aktiviteten passede godt med min skoles behov	30	23	20	22
Skolen har prioriteret at bruge tid/ressourcer på at arbejde med temaet for aktiviteten	70	28	53	39
Kombinationen af workshops, erfaringsudveksling og fælles oplæg var passende	0	49	62	52

	Forløb (n=30)	Videnspred- ningsaktivi- teter (n=431)	Pulje (n=261)	Total (n=722)
Sammensætningen af skoler i netværket var hensigtsmæssig i forhold til min skoles behov	0	0	21	8
At lærere og ledere har deltaget i aktiviteten sammen	47	23	77	43
At vi var flere fra min skole, der deltog i aktiviteten sammen	37	57	79	64
Læringskonsulenternes kompetencer (fx viden, erfaring og praksiskendskab) stemte godt overens med vores behov	80	50	54	52
Der har været ledelsesmæssig opbakning	53	38	61	47
Der har været opbakning fra medarbejderne	37	14	33	22
Andet	7	3	2	3
Total	620	453	666	537

Note: Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100. Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test. På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.8 Hvilke forhold har haft betydning for, at jeres deltagelse kun 'i mindre grad' eller 'slet ikke' har bidraget positivt til din skoles arbejde?

	Forløb (n=4)	Videnspred- ningsaktivi- teter (n=117)	Pulje (n=31)	Total (n=152)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Temaet var ikke relevant for min skoles arbejde	0	5	10	6
Viden, redskaber mv. fra aktiviteten var ikke relevante for vores arbejde	50	7	19	11
Vi har ikke haft indflydelse på indholdet af aktiviteten, fx mulighed for at give input til møder	0	4	13	6
Vores forventninger til aktiviteten har ikke stemt overens med læringskonsulenternes forventninger	75	12	16	14
Aktivitetens omfang passede ikke til vores behov	25	18	23	19
Tidspunktet for aktiviteten passede ikke med min skoles behov eller øvrige aktiviteter	0	8	19	10
Skolen har mange andre indsatser i gang, som gør det svært at bruge tid på denne aktivitet	25	40	61	44
Kombinationen af workshops, erfaringsudveksling og fælles oplæg passede ikke til vores behov	0	12	10	11
Sammensætningen af skoler i netværket var ikke hensigtsmæssig i forhold til min skoles behov	0	0	16	3
Det var ikke muligt, at lærere og ledere kunne deltage i aktiviteten sammen	0	20	3	16
Læringskonsulenternes kompetencer (fx viden, erfaring og praksiskendskab) stemte ikke overens med vores behov	75	10	23	14
Der har ikke været tilstrækkelig ledelsesmæssig opbakning	0	20	16	18
Der har ikke været tilstrækkelig opbakning fra medarbejderne	0	7	16	9
Der har været udskiftning af læringskonsulenter undervejs	0	3	3	3

	Forløb (n=4)	Videnspred- ningsaktivi- teter (n=117)	Pulje (n=31)	Total (n=152)
Vi har ikke nået at arbejde med input fra aktiviteten endnu	0	26	13	22
Andet	0	21	32	23
Total	250	212	294	230

Note: Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100. Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test. På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.9 Hvilke forhold har haft betydning for, at du ikke har anvendt det, du har fået ud af aktiviteten?

	Forløb (n=1)	Videnspred- ningsaktivi- teter (n=37)	Pulje (n=4)	Total (n=42)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Aktiviteten havde ikke et omfang, der muliggjorde en praktisk ændring eller aktivitet på skolen	0	19	0	17
Skolen er endnu ikke så langt med at arbejde med det område, aktiviteten handlede om	0	35	25	33
Det kræver for mange ressourcer	0	32	50	33
Aktiviteten har ikke bidraget med væsentligt nyt	0	22	25	21
Skolen har mange andre indsatser i gang, som gør det svært at bruge tid på denne aktivitet	0	30	75	33
Tidspunktet for aktiviteten passede ikke med min skoles behov eller øvrige aktiviteter	0	5	25	7
Læringskonsulenterne har ikke haft de kompetencer, der var brug for i vores arbejde på området	0	0	25	2
Læringskonsulenterne har ikke haft tilstrækkelig forståelse for vores sektor/skole	0	5	25	7
Læringskonsulenterne tilpassede ikke i tilstrækkelig grad aktiviteten til vores behov og muligheder	0	8	25	10
Andre forhold, skriv venligst hvilke:	100	27	0	26
Total	100	184	275	190

Note: Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100. Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test. På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.10 Har aktiviteten ført til konkrete forandringer på din skole? (fx organisatorisk ændring, udarbejdelse eller justering af handleplan/strategi, prioritering af skolens indsatser)

	Forløb (n=33)	Vidensspredningsaktiviteter (n=511)	Pulje (n=288)	Total (n=832)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Ja, der er gennemført konkrete forandringer	70	22	51	34
Nej, men der er planer om at gennemføre konkrete forandringer	27	44	36	41
Nej, og der er ikke planer om at gennemføre konkrete forandringer	0	22	6	15
Ved ikke	3	13	7	10
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Erhvervsuddannelsesområdet

Bilagstabel 2.11 Hvor mange fra din skole har deltaget i aktiviteten? (Hvis det har varieret, hvor mange I har deltaget i aktiviteten, så lav et skøn over det gennemsnitlige antal deltagere fra din skole).

	Forløb (n=27)	Netværk (n=35)	Vidensspredningsaktiviteter (n=106)	Total (n=168)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Mere end fem personer fra min skole	48	17	30	30
Fem personer fra min skole	15	9	9	10
Fire personer fra min skole	11	20	15	15
Tre personer fra min skole	11	26	15	17
To personer fra min skole	11	9	21	17
Jeg er den eneste fra min skole, der har deltaget	4	20	9	11
Total	100	100	100	100

Note: Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.12 Hvem fra din skole har deltaget i aktiviteten?

	Forløb (n=27)	Netværk (n=35)	Vidensspredningsaktiviteter (n=106)	Total (n=168)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Repræsentanter fra ledelsen	100	46	68	68
Repræsentanter fra medarbejderne	67	94	86	85
Total	167	140	154	153

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

En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de fire grupper (p-værdi= 0.00).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne Kilde:

Bilagstabel 2.13 Har læringskonsulenterne bedt dig om at forberede dig forud for aktiviteten?

	Netværk (n=35)	Vidensspredningsaktiviteter (n=106)	Total (n=141)
	Procent	Procent	Procent
Ja	26	15	18
Nej	63	62	62
Ved ikke	11	23	20
Total	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der ikke er signifikant forskel på fordelingen i de fire grupper (p-værdi = 0.188).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.14 Hvad har forløbet med læringskonsulenterne på jeres skole indeholdt? Forløb: antal besvarelser =27)

	Antal	Procent
Nedsættelse af en styregruppe og/eller en arbejdsgruppe	17	63
Udarbejdelse af en plan for arbejdet med indsatsen (fx udarbejdelse af en milepælsplan)	17	63
Udarbejdelse af en analyse/vurdering af skolens udfordringer, behov og ressourcer (fx ståstedsanalyse)	22	81
Etablering af overblik over de indsatser, vi allerede er i gang med	14	52
Etablering af overblik over de erfaringer, vi allerede har gjort os	12	44
Opstilling af mål for vores arbejde (fx udarbejdelse af forandringsmodel)	11	41
Beskrivelse af nye indsatser/aktiviteter for at imødekomme udfordringer	18	67
Observation af undervisning eller anden praksis	2	7
Feedback på praksis (fx i forbindelse med udvikling af undervisningspraksis)	4	15
Andet	3	11
Ved ikke	0	0
Total	120	444

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

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.15 Hvor mange gange har du mødtes med læringskonsulenterne (ansigt til ansigt eller via skype/telefon) i skoleåret 2017/18 i forbindelse med forløbet?

	Antal	Procent
1-3 gange	6	22
4-6 gange	18	67
7-9 gange	3	11
Flere end 10 gange	0	0
Jeg har ikke mødtes med læringskonsulenterne	0	0
Ved ikke	0	0
Total	27	100

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Gymnasieområdet

Bilagstabel 2.16 Hvor mange fra din skole har deltaget i aktiviteten? (Hvis det har varieret, hvor mange I har deltaget i aktiviteten, så lav et skøn over det gennemsnitlige antal deltagere fra din skole).

	Netværk (n=246)	Videnssprednings- aktiviteter (n=318)	Total (n=564)
	Procent	Procent	Procent
Mere end fem personer fra min skole	7	3	5
Fem personer fra min skole	6	6	6
Fire personer fra min skole	32	25	28
Tre personer fra min skole	35	37	36
To personer fra min skole	18	24	21
Jeg er den eneste fra min skole, der har deltaget	2	5	4
Total	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0.013).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.17 Har læringskonsulenterne bedt dig om at forberede dig forud for aktiviteten?

	Netværk (n=246)	Vidensspredningsaktiviteter (n=318)	Total (n=564)
	Procent	Procent	Procent
Ja	93	67	78
Nej	3	18	12
Ved ikke	4	15	10
Total	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.18 Hvilke forhold har haft betydning for, at jeres deltagelse kun 'i mindre grad' eller 'slet ikke' har bidraget positivt til din skoles arbejde?

	Netværk (n=48)	Videnspred- ningsaktivite- ter (n=88)	Total (n=136)
	Procent	Procent	Procent
Temaet var ikke relevant for min skoles arbejde	6	1	3
Viden, redskaber mv. fra aktiviteten var ikke relevante for vores arbejde	8	7	7
Vi har ikke haft indflydelse på indholdet af aktiviteten, fx mulighed for at give input til møder	6	10	9
Vores forventninger til aktiviteten har ikke stemt overens med læringskonsulenternes forventninger	10	10	10
Aktivitetens omfang passede ikke til vores behov	8	16	13
Tidspunktet for aktiviteten passede ikke med min skoles behov eller øvrige aktiviteter	17	11	13
Skolen har mange andre indsatser i gang, som gør det svært at bruge tid på denne aktivitet	35	45	42
Kombinationen af workshops, erfaringsudveksling og fælles oplæg passede ikke til vores behov	17	16	16
Sammensætningen af skoler i netværket var ikke hensigtsmæssig i forhold til min skoles behov	17	0	6
Det var ikke muligt, at lærere og ledere kunne deltage i aktiviteten sammen	4	6	5
Læringskonsulenternes kompetencer (fx viden, erfaring og praksiskendskab) stemte ikke overens med vores behov	23	14	17
Der har ikke været tilstrækkelig ledelsesmæssig opbakning	0	6	4
Der har ikke været tilstrækkelig opbakning fra medarbejderne	0	3	2
Der har været udskiftning af læringskonsulenter undervejs	17	2	7
Vi har ikke nået at arbejde med input fra aktiviteten endnu	8	20	16
Andet	44	30	35
Total	221	198	206

Note: Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100. Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test. På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.19 Hvilke forhold har haft betydning for, at jeres deltagelse 'i meget høj grad', 'i høj grad' eller 'i nogen grad' har bidraget positivt til din skoles arbejde?

	Netværk (n=198)	Videnspred- ningsaktivite- ter (n=230)	Total (n=428)
	Procent	Procent	Procent
Temaet var relevant for min skoles arbejde	64	67	65
Viden, redskaber mv. aktiviteten var relevante i forhold til vores arbejde	34	42	38
Vi har haft indflydelse på indholdet af aktiviteten, fx mulighed for at give input til møder	36	8	21
Vores forventninger til aktiviteten stemte overens med læringskonsulenternes forventninger	21	9	14
Aktivitetens omfang var passende i forhold til vores behov	39	28	33
Tidspunktet for aktiviteten passede godt med min skoles behov	26	27	27
Skolen har prioriteret at bruge tid/ressourcer på at arbejde med temaet for aktiviteten	30	31	31
Kombinationen af workshops, erfaringsudveksling og fælles oplæg var passende	57	53	54
Sammensætningen af skoler i netværket var hensigtsmæssig i forhold til min skoles behov	49	0	23
At lærere og ledere har deltaget i aktiviteten sammen	44	31	37
At vi var flere fra min skole, der deltog i aktiviteten sammen	61	49	54
Læringskonsulenternes kompetencer (fx viden, erfaring og praksiskendskab) stemte godt overens med vores behov	37	17	26
Der har været ledelsesmæssig opbakning	32	29	30
Der har været opbakning fra medarbejderne	10	8	9
Andet	5	1	3
Total	545	399	466

Note: Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100.
Da der er under fem observationer i minimum én af cellerne i denne tabel, er der ikke foretaget en chi-i-anden-test.
På grund af afrundinger summer de enkelte procentandele i de forskellige svarkategorier ikke i alle tilfælde til den procentandel, der er angivet i total.

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilagstabel 2.20 Hvilken betydning vurderer du, at aktiviteten vil kunne få på din skole på længere sigt (fx i forhold til forandringer i praksis, kvalitetsudvikling og kapacitetsopbygning)?

	Netværk (n=246)	Videnspredningsaktiviteter (n=318)	Total (n=564)
	Procent	Procent	Procent
Betydning [Notér venligst:]	39	34	36
Ingen betydning	12	14	13
Ved ikke	48	52	50
Total	100	100	100

Note: En chi-i-anden-test viser, at der ikke er signifikant forskel på fordelingen i de 2 grupper (p-værdi = 0.341).

Kilde: Survey til deltagere i forløb med læringskonsulenterne

Bilag 3 Design: Indsatsteorier

Evalueringen bygger på en kombination af implementerings- og "purposeful program theory" (Patton, 2008; 2011; Funnell & Rogers, 2011). Det vil sige, at evalueringen tager afsæt i de overordnede formål med læringskonsulenterne (jf. kapitel 1) men med et bredere blik for implementering af læringskonsulenternes vejledning og de umiddelbare resultater heraf, samt de forhold, der kan henholdsvis understøtte og udfordre implementeringen og dens konsekvenser.

Formålet med læringskonsulenterne er identificeret i udarbejdelse af indsatsteorier for de tre områder. Det vil sige begrundede forestillinger om, hvordan implementering hænger sammen med de forventede effekter. Implementeringen er identificerede gennem en række trin, som tilsammen forventes at understøtte, at indsatsen får de forventede effekter.

Indsatsteoriene danner afsæt for evalueringens dataindsamling og analyse. Vi stiller således spørgsmål til hvert trin i indsatsteoriene. Det gør det efterfølgende muligt at vurdere, hvorvidt manglende målopfyldelse og øvrige konsekvenser hænger sammen med, at indsatserne ikke er implementeret som forventet (implementeringsfejl), eller om forventningerne til sammenhængen mellem indsatser og konsekvenser ikke er realistiske (teorifejl).

Nedenfor beskrives indsatsteoriene for hver af de tre områder

Grundskoleområdet

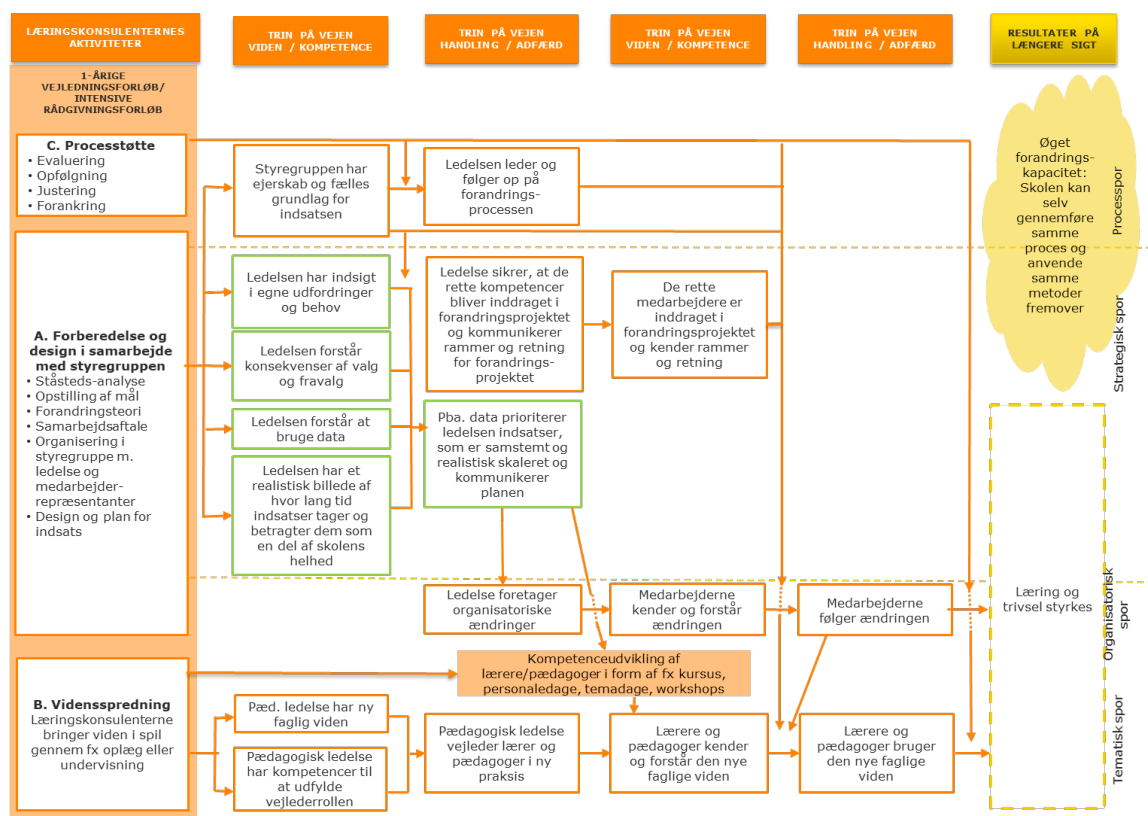
På grundskoleområdet fokuserer evaluering primært på de længerevarende rådgivningsforløb. Den forventede virkning af dem er illustreret i nedenstående Bilagsfigur 3.1.

Læringskonsulenterne forventes indledningsvis sammen med skolerne at analysere skolernes situation og udfordringer samt mulige løsninger. Det sker på baggrund af skolernes data og i dialog med skolerne. På den baggrund udvikles i samarbejde med den lokale styregruppe (udvalgte repræsentanter fra skolen) en konkret indsats, samt mål og forandringsteori for indsatsen. Dette forventes at gøre indsatsen relevant for skolerne og give skolernes ledelser ejerskab til indsatsen samt viden om indsatsens tidsmæssige ramme og konsekvenser.

I næste trin skal skolernes ledelse følge op på forandringsprocessen. De skal bl.a. sikre, at indsatsen understøttes af de rette organisatoriske rammer og medarbejderkompetencer, og de skal kommunikere rammer og retning for indsatsen. Desuden skal ledelsen prioritere og konkretisere en samstemt, samt realistisk og gennemførlig indsats, som kommunikeres til medarbejderne. Det forventes, at de medarbejdere, der inddrages i projektet derved kender indsatsens, dens retning og mål. De antages at følge ændringen og derved understøtte elevernes læring og trivsel.

På sigt forventes det, at projektet forankres gennem etablering af de rette organisatoriske rammer og medarbejderkompetencer, hvilket skal understøtte arbejdet med at styrke elevernes læring og trivsel. Rådgivningsforløbet forventes desuden at styrke ledelse og medarbejderes kompetencer til at gennemføre lignende forløb på en systematisk og målrettet måde.

Bilagsfigur 3.1 Indsats teori Grundskolen



Erhvervsuddannelsesområdet

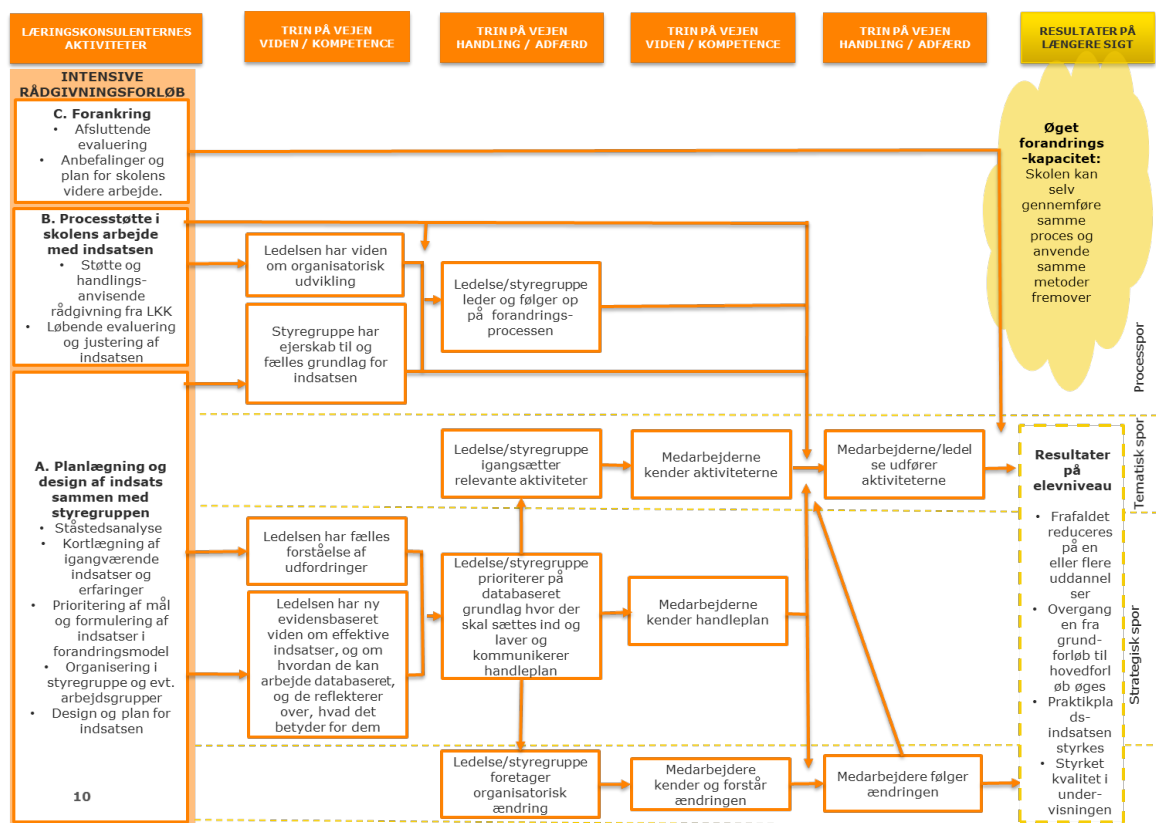
Evalueringen fokuserer særligt på de længerevarende rådgivningsforløb. Den forventede virkning af dem er illustreret i Bilagsfigur 3.2.

Planlægning i form af eksempelvis milepælsplan forventes at give de involverede parter viden om, hvornår de forskellige dele af indsatsen skal foregå, herunder hvem der skal gøre hvad, hvornår. Organiseringen skal desuden sikre, at de involverede parter ved, hvem der er ansvarlig for de forskellige dele af indsatsen. Opstilling af mål og forandringsteori skal bidrage til, at de involverede parter ved, hvad der skal ske og hvorfor. At design af indsatsen tager udgangspunkt i en ståstedanalyse – altså en analyse af den pågældende skoles udfordringer, behov og ressourcer – skal sikre ejerskab, som anses som en forudsætning for, at indsatsen rent faktisk udføres som intenderet, og at ledelsen har en fælles forståelse af skolens udfordringer.

I forbindelse med planlægning og design af indsats skal ledelsen opnå ny evidensbaseret viden om effektive metoder, om hvordan de kan arbejde databaseret og reflektere over, hvordan det kan bruges til at løse skolens udfordringer. På den baggrund prioriterer ledelsen på databaseret grundlag, hvor der skal sættes ind og laver og kommunikerer handleplan. I det omfang prioriteringerne fordrer det, kan ledelsen foretage organisatoriske ændringer og igangsætte aktiviteter. Når medarbejderne herefter kender aktiviteterne, udfører de dem, og når de kender de organisatoriske ændringer, følger de dem. At medarbejderne kender prioriteringerne/handleplanen, som danner udgangspunkt for de igangsatte aktiviteter og de organisatoriske ændringer, har betydning for, om de rent faktisk følger ændringerne og udfører aktiviteterne som intenderet.

Det forventes, at ejerskab til og fælles grundlag for indsatsen, sammen med den viden om kommunikation og organisatoriske udvikling, som følger af processtøtten, medfører, at ledelsen leder og følger op på forandringsprocessen. Det er afgørende for, at de aktiviteter, som igangsættes som følge af planlægning og design af indsats, rent faktisk realiseres. Det samme er gældende for processtøtten i sig selv. Det vil sige, at den løbende opfølgning, evaluering og justering på bl.a. styregruppemøderne medvirker til, at ny viden rent faktisk omsættes til ny praksis.

Bilagsfigur 3.2 Indsatsteori Erhvervsuddannelserne



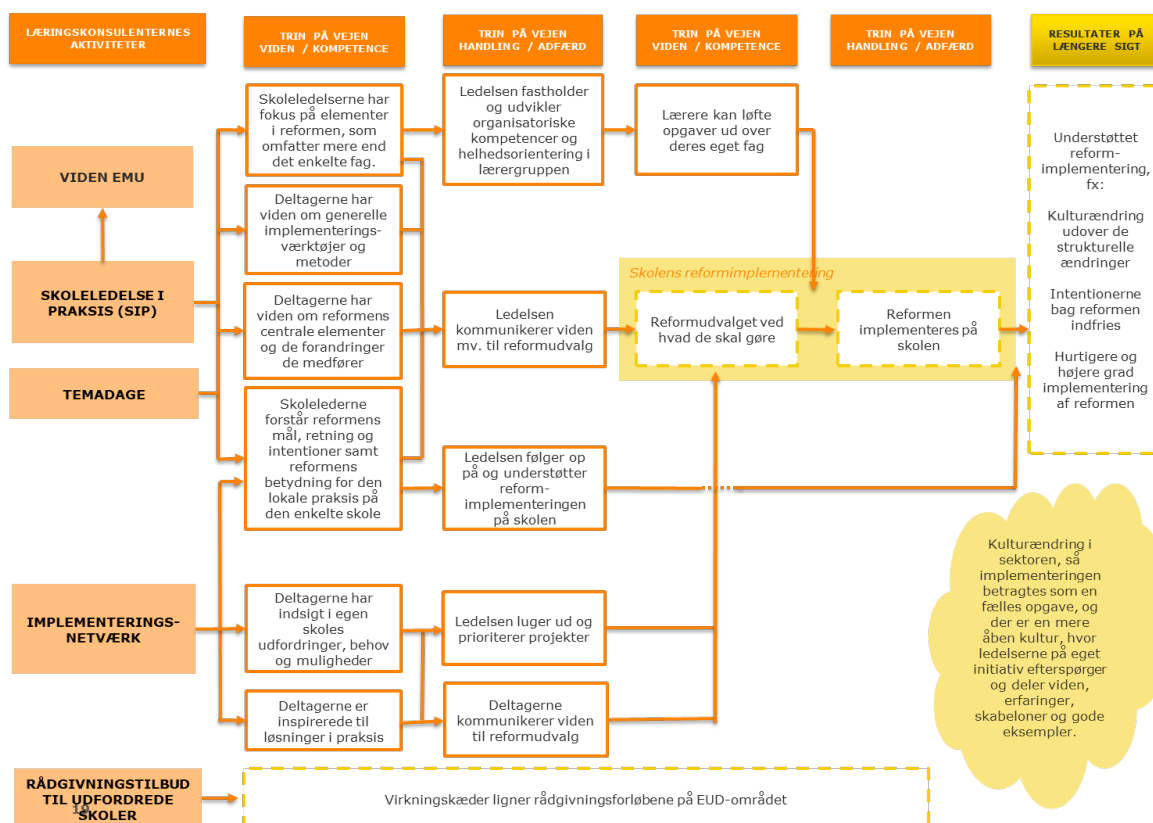
Aktivitetens afslutning og forankring har kontekstuel betydning for, om den forandring, der er skabt i rådgivningsperioden, forankres ved forløbets afslutning og dermed bliver til varige forandringer.

På lang sigt forventes rådgivningsforløbet at medføre dels nogle resultater på elevniveau, som afhænger af, hvilket tema indsatsen har taget sit udgangspunkt i. Dels skal der gennem indsatsperioden ske en kapacitetsopbygning, som på længere sigt kommer til udtryk på den måde, at ledelsen er i stand til at bruge samme metoder, som de har brugt sammen med læringskonsulenterne i rådgivningsforløbet. Det vil sige, at ledelsen arbejder mere viden- og databaseret og mere systematisk og helhedsorienteret med skolens indsatser og projekter.

Gymnasieområdet

Evalueringen fokuserer særligt på implementeringsnetværkene og deres sammenhæng med SIP. Den forventede virkning af dem er illustreret i Bilagsfigur 3.3.

Bilagsfigur 3.3 Indsatsteori Gymnasieområdet



Det er intentionen, at deltagerne på SIP-kurserne får viden om generelle implementeringsværktøjer og metoder og reformens centrale elementer, herunder de forandringer de medfører. SIP-kurserne og implementeringsnetværkene skal give skolelederne større forståelse for reformens mål, retning og intentioner, samt dens betydning for skolernes lokale praksis. Den viden og de nye forståelser skal deltagerne kommunikere til det udvalg eller den arbejdsgruppe, der har ansvaret for reformens implementering på skolen. Det skal give udvalget/arbejdsgruppen styrket viden om, hvordan de skal implementere reformen og derved styrke reformimplementeringen.

Med forståelse for reformens mål, retning og intentioner, samt dens betydning for skolens lokale praksis, forventes ledelserne at følge op på og understøtte arbejdet med reformimplementeringen. Det skal bidrage til, at reformudvalget omsætter viden om reformen mv. til reel implementering.

Det forventes, at skoleledelserne med fokus på elementer i reformen, som omfatter mere end det enkelte fag vil fokusere på at fastholde og udvikle organisatoriske kompetencer og et helhedsperspektiv i lærergruppen. Dette anses som forudsætninger for at kunne indfri intentionerne bag reformen og for, at lærere kan løfte opgaver ud over deres eget fag herunder implementere reformen.

Vidensdeling, erfaringsudveksling og refleksion i implementeringsnetværkene forventes at give deltagerne indsigt i egen skoles udfordringer, behov og muligheder i forhold til reformimplementering og inspirere til løsninger i praksis. Ledelsen skal luge ud i og prioriterer projekter, indsatser og aktiviteter på skolen, og netværksdeltagerne skal kommunikere viden, inspiration og nye erkendelser fra netværkene til skolens reformudvalg/arbejdsgruppe. Samlet forventes det, at skolens reformudvalg/arbejdsgruppe derved får redskaber og sparring til arbejdet med implementeringen af reformen. På længere sigt skal det understøttet reformimplementering, således at der ud over de strukturelle ændringer sker en kulturændring, der understøtter, at intentionerne bag reformen indfries.

**VIDEN I
VELFÆRD**

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT