

ProfessionsKapacitet

It-didaktisk kapacitetsopbygning



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

INDHOLD

ProfessionsKapacitet

1	Resumé	5
----------	---------------	----------

2	Indledning	11
2.1	Evalueringens fokus, indhold og metode	11
2.2	Bemanding og tidsramme	13

3	Karakteristik af de anvendte modeller for it-didaktisk kompetenceudvikling	14
3.1	Identificering af udfordringer og behov	15
3.2	Valg af temaer	15
3.3	Målgruppe og deltagersammensætning	16
3.4	Delprojekternes omfang	17
3.5	Tilrettelæggelse af workshops	18
3.6	Arbejdet med aktionslæring	18
3.7	Rammer for afprøvning i egen undervisning	18
3.8	Forankring og spredning	19
3.9	Delprojekternes bemanding	20
3.10	Løbende tilpasning af projekterne	20

4	Tværgående erfaringer og læringspointer fra delprojekterne	22
4.1	Projekternes planlægningsfase	22
4.2	Projekternes gennemførelsesfase	27
4.3	Projekternes afslutningsfase	30

5	Professionshøjskolernes interne arbejde med intern it-didaktisk kapacitetsopbygning	32
5.1	Strategisk prioritering af it-didaktisk kapacitetsløft	33
5.2	Kompetenceudvikling af undervisere	34
5.3	Organisering og rammer	39
5.4	Rekruttering	42

1 Resumé

Denne rapport formidler resultaterne af den eksterne evaluering af projektet ProfessionsKapacitet. Projektet er igangsat af Undervisningsministeriet, Uddannelses- og Forskningsministeriet, Finansministeriet og KL for at skabe et forstærket grundlag for, at alle professionshøjskoler kan tilbyde kvalificeret it-didaktisk kompetenceudvikling for herigennem at understøtte kommunernes behov for digitale kompetencer.

EVA's evaluering af projektet har bestået af to dele:

1. En tværgående analyse af de i alt 27 delprojekter under professionskapacitetsprojektet, hvor professionshøjskolerne i samarbejde med udvalgte kommuner har udviklet, tilrettelagt og afprøvet praksisnære it-kompetenceudviklingsmodeller
2. En undersøgelse af, hvordan professionshøjskolerne arbejder med at opbygge stærke it-didaktiske kompetencer blandt deres undervisere.

Resultater

Afprøvede modeller for praksisnær kompetenceudvikling

De syv professionshøjskoler, der har deltaget i professionskapacitetsprojektet, har i 27 delprojekter arbejdet med forskellige modeller for praksisnær kompetenceudvikling. Fælles for næsten alle delprojekterne er, at de har anvendt modeller, der har været tilrettelagt som aktionslæringsforløb. Forløbene har adresseret lokale udfordringer og behov for udvikling af ny praksis ved at kombinere kurser eller workshops med afprøvning af teknologier og redskaber i nye aktiviteter og/eller forløb i undervisningen.

De forskellige modeller, der er afprøvet i delprojekterne, varierer dog på en række punkter, fx med hensyn til de udfordringer og behov, de adresserer, valget af temaer, sammensætning af deltagere samt tilrettelæggelse af og rammer for forløb.

De konkrete karakteristika ved og variationer i projekterne er beskrevet i kapitel 3.

Læringspointer og erfaringer fra delprojekterne (delopgave 1)

EVA har identificeret i alt ti tværgående læringspointer fra professionshøjskolernes arbejde med at udvikle, tilrettelægge og afprøve praksisnære kompetenceudviklingsmodeller i de 27 delprojekter. Læringspointerne knytter an til projektprocessens tre faser: planlægningsfasen, gennemførelsesfasen og afslutningsfasen.

Der er i delprojekterne gjort en række forskellige konkrete erfaringer med, hvad der hhv. understøtter og udfordrer gennemførelsen af praksisnære kompetenceudviklingsforløb. Analysen har haft fokus på at identificere de tværgående erfaringer om, hvad der har betydning for projekternes kvalitet. Kvalitet er forstået som forløbenes evne til at bidrage til en kompetenceudvikling blandt deltagerne, der omsættes i praksis i form af styrket anvendelse af it i undervisningen.

Analysen peger på, at de ti læringspointer, der er identificeret, alle har betydning for kvaliteten i de praksisnære kompetenceudviklingsforløb. Det er derfor EVA's anbefaling, at de ti læringspointer ses i sammenhæng. Analysen viser desuden, at mange af de erfaringer, der er gjort i de enkelte projekter, peger i de samme retninger, hvilket har bestyrket vores vurdering af, at der er tale om mere generelle læringspointer, der kun til en vis grad afhænger af de enkelte projekters konkrete kontekster.

I forhold til projekternes planlægningsfase er der fem tværgående læringspointer:

Praksisnære kompetenceudviklingsforløb skal målrettes deltagerens konkrete behov, muligheder og forudsætninger for at arbejde med it i undervisningen.

Det kan gøres gennem involvering og inddragelse af de lokale skoleledere og konkrete deltagere med henblik på, at forløbene adresserer lokale udfordringer og bidrager til at indfri skolens strategi, tager afsæt i de teknologier og redskaber, der allerede er indkøbt på skolen, inddrager skolens relevante ressourcepersoner og understøtter de eksisterende samarbejdsflader.

Skoleledelsen skal aktivt rammesætte kompetenceudviklingsforløbet strategisk og konkret.

Det bør tydeliggøres, hvordan forløbet understøtter skolens strategi for fx it i undervisningen, og at der skal være klarhed om forventningerne til og rammerne for deltagelse i forløbet.

Deltagersammensætningen skal afspejle projektets formål.

Det betyder, at deltagersammensætningen skal tage højde for, om forløbets formål er at understøtte fx årgangsteamets eller fagteamets samarbejde om at anvende it i undervisningen, om der ønskes videndeling på tværs af skoler mv.

Hav opmærksomhed på behovet for også at styrke de pædagogiske og faglige lederes viden om it-didaktik.

Det er afgørende for deltagernes omsætning af forløbet i hverdagen på skolerne, at der er ledelsesmæssig opbakning til og forståelse for de potentialer og udfordringer, der knytter sig til øget brug af it i undervisningen. Derfor skal også lederne være klædt på til opgaven. Ledernes viden om it i undervisningen kan fx styrkes ved at invitere dem med i dele af det forløb der afholdes for fx lærere eller ved at lave særskilte lederforløb.

God inddragelse af skolens ressourcepersoner styrker udbyttet af de praksisnære kompetenceudviklingsforløb.

Dette skyldes, at det kan styrke brugen af it i undervisningen, når lærere og skolepædagoger kan trække på it-didaktiske ressourcepersoner i hverdagen. Derfor kan man med fordel inddrage fx it-vejledere og medarbejdere fra pædagogiske læringscentre (plc) i de forløb der gennemføres, med henblik på sparring undervejs og efter forløbets afslutning. Forløbene kan også eksplicit have fokus på at styrke ressourcepersonernes rolle og kompetencer i forhold til vejledning og kollegial supervision.

I forhold til projekternes gennemførelsesfase har vi identificeret fire tværgående læringspointer:

Der skal være en kobling mellem teori, øvelser og udviklingstid på workshops/kurser.

Det er vigtigt, at forløbene giver inspiration til, hvordan it kan anvendes i undervisningen, herunder viden om muligheder for at afprøve nye redskaber. Men der skal også på kurser eller workshops være afsat tid til, at deltagerne udvikler konkrete ideer til, hvordan de vil bruge it i deres egen undervisning og får mulighed for konkret sparring i forhold til dette.

Udvikling af praksis understøttes af afprøvninger af nye redskaber og forløb i egen undervisning.

Det understøtter kvaliteten i forløbene, hvis der er konkrete aftaler om, hvad deltagerne skal afprøve i egen undervisning og hvornår dette skal gøres. Det understøtter også kvaliteten, når der i forløbene er afsat tid til refleksion over og deling af deltagerens erfaringer fra disse afprøvninger.

Løbende sparring og støtte fra konsulenter og kolleger i forbindelse med afprøvning styrker kvaliteten i forløbene.

Det understøtter kvaliteten i forløbene, hvis der er sparring og støtte i forhold til de konkrete afprøvninger. Det kan fx gøres ved at konsulenter eller resourcepersoner observerer og giver feedback på undervisning enten til den enkelte deltager og/eller til teamet.

Projekter, som adresserer tværgående udfordringer, kan bidrage med erfaringsudveksling og netværksopbygning på tværs af skoler.

Forløb som adresserer tværgående udfordringer muliggør, at deltagerne er sammensat på tværs af skoler. Dette kan bidrage til en vidensdeling på tværs af skolerne i forhold til brug af it i undervisningen. Inddragelsen af forskellige erfaringer, fx med teamorganisering og samarbejde mellem it-vejledere og pædagogisk personale, kan også bidrage til at forstyrre deltagerne i deres forestillinger, vaner og roller og hermed åbne for ny perspektiver på det lokale samarbejde om it i undervisningen.

I forhold til projekternes afslutningsfase har vi identificeret én tværgående læringspointe:

Det er vigtigt med strategisk fokus på, hvordan man sikrer forankring og spredning af viden, færdigheder og kompetencer.

I forhold til forankringen bør det overvejes, hvordan man efter forløbets afslutning sikrer det fortsatte fokus på brug af it i undervisningen, fx hvordan teamsamarbejdet samt skolens resourcepersoner og ledelse kan understøtte dette. I forhold til videndelingen er det afgørende, at ledelsen tager ansvar for og har en plan for, hvordan erfaringerne med brug af it i undervisning spredes på skolen. Fx om videndelingen skal foregå på teammøder, pædagogiske dage eller lignende.

De 27 delprojekter har været meget forskellige både i omfang, bredde og organisering. Dette afspejler sig i, at man på professionshøjskolerne har arbejdet med temaerne, der adresseres i de ti læringspointe, på forskellige måder. I kapitel 4, hvor der er redegjort for de 10 tværgående læringspointe, har vi derfor med en række eksempler illustreret, hvordan man på professionshøjskolerne konkret har adresseret temaerne i læringspointerne.

Professionshøjskolernes arbejde med intern it-didaktisk kapacitetsopbygning (delopgave 2)

EVA's undersøgelse af professionshøjskolernes arbejde med intern it-didaktisk kapacitetsopbygning viser, at det interne kapacitetsløft, der har været efterstræbt i professionskapacitetsprojektet, i høj grad spiller sammen med og supplerer professionshøjskolernes overordnede strategier og øvrige indsatser med fokus på it-didaktik. Det er derfor umuligt at skelne skarpt mellem indsatser og

aktiviteter, der knytter sig til professionskapacitetsprojektet og professionshøjskolernes øvrige indsatser.

Fire typer af indsatser

På baggrund af en tværgående undersøgelse af professionshøjskolernes arbejde med at sikre et internt kapacitetsløft af medarbejdernes it-didaktiske kompetencer har EVA identificeret fire forskellige typer af indsatser:

Strategisk prioritering af it-didaktisk kapacitetsløft

Den første type indsats er strategisk prioritering af det it-didaktiske kapacitetsløft. Dette understøttet af:

- Systematisk afdækning af undervisernes it-didaktiske kompetencer og behov for kompetenceudvikling
- Strategisk prioritering af kulturudvikling gennem praksisudvikling.

Kompetenceudvikling af undervisere

Den anden type indsats er kompetenceudvikling af undervisere. Professionshøjskolerne anvender en lang række forskellige aktiviteter til at understøtte kompetenceudviklingen med henblik at styrke medarbejdernes it-didaktiske kompetencer:

- Kursus- og uddannelsesaktiviteter
- Interne aktionslæringsforløb
- Deltagelse i eksternt rettede forsknings- og udviklingsprojekter
- Samarbejde i kommunale og andre strategiske partnerskaber
- Deltagelse i tværgående uddannelsesudvikling
- Sidemandsoplæring/peer-to-peer-læring
- Videndeling.

Professionshøjskolerne bruger de forskellige redskaber på forskellige måder og i forskelligt omfang. Men der kan udledes en række gode erfaringer fra professionskapacitetsprojektet:

- It-didaktik kan med fordel prioriteres som tema i professionshøjskolernes adjunktforløb og i det interne kursusudbud, så man sikre relevante it-didaktiske tilbud til alle ansatte. Det er i den forbindelse vigtigt også at have tilbud til dem, der allerede er lektorkvalificerede og til eksterne lektorer.
- Der er stort potentiale for udvikling af praksis gennem aktionslæringsforløb, hvor deltagerne kan udforske fx konkrete pædagogiske udfordringer eller redskaber og udvikle, afprøve og reflektere over, justere og genafprøve konkrete aktioner, Metoden kan være produktiv både i forhold til eksternt rettede forsknings- og udviklingsprojekter og i forhold til et internt kapacitetsløft og uddannelsesudvikling på professionshøjskolerne. Men det forudsætter, at både udforskningen, udviklingen, afprøvningen og refleksionen med henblik på evt. tilretning og genafprøvning understøttes.
- Tværfagligt samarbejde i både udviklings- og forskningsprojekter og i udvikling, forberedelse og gennemførelse af undervisning i grunduddannelserne, kan bidrage til et internt kapacitetsløft. Sammensætning af teams hvor deltagerne har forskellige it- og fagdidaktiske kompetencer, kan

både bidrage til at skabe synergi mellem de it-didaktiske og fagdidaktiske kompetencer og bidrage til, at deltagerne lærer af hinanden. Netop respekten for forskellige fagligheder fremhæves som centralt, når man ønsker at styrke de it-didaktiske kompetencer hos erfarne faglærere.

- Stærke kommunale og andre strategiske partnerskaber understøtter mulighederne for kontinuerlig læring i samarbejdet med praksis.
- Der er et stort læringspotentiale i og fortsat behov for udviklingsprojekter og samarbejder, som sætter fokus på synergien mellem fagdidaktik og it-didaktik. En stærk kobling mellem det it-didaktiske og det fagdidaktiske er både efterspurgt i professionshøjskolernes videre- og efteruddannelses tilbud og af underviserne på grunduddannelserne.

Udvikling af de organisatoriske rammer

Den tredje type indsats er udvikling af de organisatoriske rammer. For at understøtte det interne kapacitetsløft, arbejder man på professionshøjskolerne også med at udvikle de organisatoriske rammer, så de understøtten brugen af it i undervisningen. Der er særligt tre aspekter vedr. organiseringen, som professionshøjskolerne arbejder med:

- *Personalemæssige organiseringer* der understøtter brugen af it i undervisningen. En af de udfordringer, man arbejder med, er at sikre projektledelse med fokus på og mandat til ledelsesforankring, for at understøtte at projekterne også prioriteres og forankres. Et andet område er opprioritering af it-pædagogisk og -didaktisk support, der kan understøtte lærerne i både udvikling og gennemførelse af undervisning. Et tredje område er etablering af tværgående vidensmiljøer som understøtter videndeling både internt på professionshøjskolerne og i forhold til eksterne aktører. Et fjerde område er at styrke den interne brug af Centre for Undervisningsmidler (CFU). Professionskapacitetsprojektet har for mange været en øjenåbner for, at CFU kan være en vigtig ressource i forhold til den interne kapacitetsopbygning på professionshøjskolerne. CFU'erne varetager normalt eksternt rettede opgaver, men deres store viden om it-didaktik og brugen af it i praksis i de forskellige fag i grundskolen kan med fordel bidrage til udviklingen af professionshøjskolernes grunduddannelser.
- *Tilgængelige teknologier og redskaber.* I forhold til at styrke udbuddet af tilgængelig teknologi arbejdes der dels på at styrke overblikket over, hvilke teknologier og redskaber der er til rådighed for underviserne, og hvor de evt. befinder sig. Dels på at indkøbe og udbrede nye relevante teknologier og redskaber.
- *Fysiske rammer der understøtter innovative studiemiljøer.* I forhold til de fysiske rammer vælger man mange steder at etablere særlige rum eller lokaler, som er indrettet til brug og eksperimenter med forskellige teknologier fx FabLabs og Future Classroom. Der er generelt enighed om, at det er med til at understøtte brugen af it i undervisningen. Men det er også vigtigt at have blik for, at de undervisningslokaler som undervisere og studerende færdes i til dagligt understøtter eller begrænser brugen af it.

Rekruttering som strategi for internt kapacitetsløft

Den fjerde type indsats der anvendes til at sikre et internt kapacitetsløft er rekruttering af nye medarbejdere. Der tegner sig to forskellige begrundelser for og foki i rekrutteringen:

- Rekruttering med henblik på at øge de it-didaktiske kompetencer
- Rekruttering med henblik på at styrke samspillet mellem fagdidaktik og it-didaktik.

Rekruttering som strategi for kapacitetsløft forklares med, at efterspørgslen på de it-didaktiske og også fagdidaktiske it-kompetencer stiger så hurtigt, at man ikke kan imødekomme det alene gennem uddannelses af nuværende medarbejdere. Nogle steder bruger man også rekrutteringen af

nye medarbejdere til at understøtte samarbejdet og videndelingen mellem forskellige afdelinger, fx ved at ansætte i delte stillinger mellem CFU og grunduddannelser.

Kapacitetsopbygning som organisationsudvikling

Undersøgelsen peger på, at det kapacitetsløft, der er igangsat med henblik på at sikre intern kapacitetsopbygning på professionshøjskolerne, må ses som brede organisationsforandringsprocesser, som forudsætter en sammentænkning af både de fysiske, tekniske, organisatoriske og kompetencemæssige rammer for undervisningen. I forhold til hvilke kompetenceudviklingsaktiviteter der understøtter kapacitetsløftet, er der gode erfaringer med at sammentænke og forsøge at skabe synergi imellem de formelle kompetenceudviklingsaktiviteter, der finder sted i regi af professionshøjskolerne (adjunktforløb, ph.d.-forløb m.m.), den ikke-formelle læring, som finder sted i forbindelse med fx interne kurser, temadage, mentor-følordninger og mesterlære, og den uformelle læring, som sker, når underviserne deltager i forsknings- og udviklingsprojekter og samarbejder om uddannelsesudvikling.

Læringspointer og erfaringer på tværs af de to delopgaver

Det er EVA's vurdering, når man ser på tværs af de to delopgaver, at en styrket brug af it og digitale redskaber og teknologier i undervisningen kræver, at man ikke bare sætter strøm til eksisterende praksis, men har fokus på at indtænke de nye redskaber og teknologier i forhold til alle aspekter af den konkrete undervisning, herunder i forhold til de specifikke målgrupper og læringsmål. Det betyder, at man må udvikle nyt indhold i undervisningen, afprøve det og få erfaringer med, hvad der virker hvornår. Ligesom der er behov for at udvikle nye kompetencer og skabe synergi mellem it-didaktik og fagdidaktik.

Undervisningsudvikling kræver tid og mulighed for sparring og videndeling mellem medarbejdere og ledere med de rette kompetencer. Derfor er prioritering af samarbejdet om udvikling af undervisning vigtig. Rammerne for dette samarbejde har dog været en af de store udfordringer i professionskapacitetsprojektet. Udmeldingen af projektet efter professionshøjskolernes skemalægning har været udfordrende i forhold til at sikre, at de medarbejdere, der har været tilknyttet fra professionshøjskolerne, har haft mulighed for fælles planlægning og deltagelse i undervisningen i forløbene. Derfor har det heller ikke alle steder været muligt at udnytte potentialet for co-teaching og mentor-føl-ordninger i delprojektet.

På samme måde har flere af deltagerne i delprojekterne ikke oplevet, at de reelt har haft tid til at afprøve nye tiltag og redskaber i deres undervisning. Dette har været en begrænsning i forhold til at udnytte potentialet ved og indfri ambitionen om aktionslæring i alle delprojekter. I forlængelse heraf er det en central pointe fra delprojekterne, at forandringer af praksis kan understøttes gennem konkrete eksperimenter og nye erfaringer. Men også at gennemgribende og varige forandringer kræver, at der opbygges en fortrolighed med den nye praksis, hvorfor en enkelt eller få afprøvninger sjældent er nok. I flere af delprojekterne giver deltagerne udtryk for, at tiden til gentagne afprøvninger har været for begrænset til, at reel fortrolighed er opnået.

Det er derfor også EVA's vurdering, at man fremadrettet i projekter, der arbejder med aktionslæring som metode, med fordel kan have mere fokus på de rammer, som understøtter en opnåelse af fortrolighed med ny praksis. På trods af disse udfordringer vurderer vi, at der har været et substantielt læringsudbytte, både for deltagere i delprojekterne og blandt deltagerne fra professionshøjskolerne.

2 Indledning

Styrelsen for Læring og IT (STIL) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at evaluere projektet ProfessionsKapacitet.

ProfessionsKapacitet har haft til formål at (1) skabe et forstærket grundlag for, at alle professionshøjskoler kan tilbyde kvalificeret it-didaktisk kompetenceudvikling, samt at (2) understøtte kommunernes kompetencebehov derigennem. I projektets rammebeskrivelse er projektets to dele beskrevet således:

Styrke professionshøjskolernes udbud af it-didaktisk kompetenceudvikling

Understøtte it-didaktisk kompetenceudvikling og professionsfaglig teknologiforståelse på professionshøjskolerne, der generelt kan styrke it i grund-, efter- og videreuddannelsen af lærere og pædagoger. Derfor skal samtlige professionshøjskoler med udbud af læreruddannelsen og pædagoguddannelsen være målgruppe i projektet, dvs. alle syv. Der skal ligeledes sikres sammenhæng til øvrig kompetenceudvikling (fx efteruddannelse inden for fagene ud fra målsætning om fuld kompetencedækning). Professionshøjskolerne har – i modsætning til de private it-leverandører – en it-didaktisk viden på tværs af de forskellige it-redskaber og platforme. Ligeledes er professionshøjskolerne centrale videncentre for lærer- og pædagoguddannelsen, der udgør bindeled på tværs af kommunegrænser, praksis og forskning.

Udvikle, tilrettelægge og afprøve praksisnære it-kompetenceudviklingsmodeller

Professionshøjskolerne skal i samarbejde med udvalgte kommuner udvikle, tilrettelægge og afprøve praksisnære og skræddersyede forløb, der er tilpasset de enkelte skolers behov. Formålet hermed er at skabe et tættere samarbejde om udvikling af udbuddet mellem professionshøjskolerne og kommuner/skoler. Det kan være ved at udvikle og afprøve prototyper på praksisnær kompetenceudvikling, der er tilrettelagt af kommuner og professionshøjskolerne og skræddersyet efter skolernes behov. Med skræddersyet menes i denne sammenhæng, at viden, redskaber og metoder tilpasses konkrete skolers/kommuners kontekst. Gode erfaringer bør spredes og genbruges.¹

2.1 Evalueringens fokus, indhold og metode

EVA's eksterne evaluering af projektet har bestået af to dele: en tværgående analyse af de 27 delprojekter under professionskapacitetsprojektet og en undersøgelse af professionshøjskolernes arbejde med at opbygge stærke it-didaktiske kompetencer blandt deres undervisere.

¹ Se *Rammebeskrivelse for projektet*, version 170514.

Del 1: Tværgående analyse af 27 delprojekter

EVA har lavet en tværgående analyse af de 27 delprojekter med særligt henblik på at identificere mønstre, erfaringer og læringspointer på tværs af projekterne mht. at udvikle, tilrettelægge og afprøve praksisnære it-kompetenceudviklingsmodeller.

Grundlaget for den tværgående analyse har været dels delprojekternes selvevalueringsrapporter, dels opfølgende telefoninterview med repræsentanter for delprojekterne. Telefoninterviewene har haft til formål at supplere og uddybe selvevalueringsrapporterne og de tværgående analyseresultater.

Resultaterne af analysen er formidlet i kapitel 3 og 4.

Del 2: Undersøgelse af professionshøjskolernes arbejde med at opbygge stærke it-didaktiske kompetencer blandt underviserne

EVA har gennemført en undersøgelse af, hvordan professionshøjskolerne arbejder med at opbygge stærke it-didaktiske kompetencer blandt deres undervisere med henblik på at styrke it i såvel grunduddannelserne som efter- og videreuddannelserne for lærere og pædagoger.

Grundlaget for denne undersøgelse har været to runder med telefoninterview med repræsentanter fra professionshøjskolerne med henblik på at belyse deres arbejde med at opbygge it-didaktiske kompetencer blandt underviserne. De to runder af telefoninterview er gennemført i hhv. maj og november 2018 og har bidraget med information om de aktiviteter, der finder sted på professionshøjskolerne, og de overvejelser, man har gjort sig i den sammenhæng.

Der er ikke tale om en systematisk eller fuldt dækkende analyse af det arbejde, der finder sted. Ligesom de to runder af interview med ca. et halvt års mellemrum ikke har givet mulighed for at belyse en egentlig progression i arbejdet. Det har dog været muligt på baggrund af de to interviewrunder at skitsere nogle mønstre og hovedtræk i det arbejde, der finder sted på professionshøjskolerne for at fremme de it-didaktiske kompetencer blandt underviserne.

Resultaterne fra undersøgelsen er formidlet i kapitel 5.

Selvom resultaterne fra de to dele af projektet er præsenteret i samme rapport, er det vigtigt at påpege, at der er tale om to meget forskellige opgaver med hver sit dokumentationsgrundlag. Analysen af delprojekterne bygger således på et bredere grundlag end undersøgelsen af professionshøjskolernes arbejde med at opbygge stærke it-didaktiske kompetencer blandt underviserne.

En væsentlig del af dokumentationsgrundlaget for analysen af delprojekterne har været projekternes selvevalueringer. Mens interviewundersøgelsen har haft karakter af et vigtigt supplement til selvevalueringsrapporterne med det formål at nuancere og kvalificere projekternes vurderinger og grundlaget for disse.

I analysen har vi haft fokus på at identificere læringspointer, altså hvor EVA på tværs af de erfaringer, der er gjort i de enkelte projekter, har vurderet, at der er tale om mere generelle pointer, der også vil kunne bruges med fordel uden for de enkelte projekter, og efter at disse er afsluttet. Vi har kunnet konstatere, at mange af de erfaringer, der er gjort i de enkelte projekter, peger i de samme retninger, hvilket har bestyrket vores vurdering af, at der her er tale om mere generelle læringspointer, der kun til en vis grad afhænger af de enkelte projekters konkrete kontekster.

2.2 Bemanning og tidsramme

Evalueringen er gennemført af en projektgruppe på EVA bestående af chefkonsulent Michael Andersen (projektleder), chefkonsulent Sissel Kondrup, konsulent Stine Ny Jensen og konsulent Mille Lassen i perioden marts-december 2018.

TABEL 2.1

Oversigt over kommuner der har deltaget i professionskapacitetsprojektet

Professionshøjskoler	Kommune
Absalon	Vordingborg
	Ringsted (3)*
	Roskilde (2)*
Metropol (KP)	Hvidovre
	Høje Taastrup
	København
UCC	Gladsaxe (2)*
	Rødovre
UC Lillebælt	Middelfart
	Odense
UC Nordjylland	Hjørring (2)*
	Aalborg (5)*
UC Syd	Billund
	Fanø
	Haderslev
	Kolding
	Tønder

Kilde: *I nogle kommuner er der lavet mere end et delprojekt, hvorfor antallet af delprojekter ikke svarer til antallet af deltagende kommuner. I de kommuner, hvor der er gennemført mere end et delprojekt er antallet markeret i ().

3 Karakteristik af de anvendte modeller for it-didaktisk kompetenceudvikling

I dette kapitel beskriver vi, hvad der karakteriserer de forskellige modeller for praksisnær kompetenceudvikling, der har været anvendt i delprojekterne.

De syv professionshøjskoler, der har deltaget i projektet, har arbejdet med forskellige modeller for praksisnær kompetenceudvikling. Nogle af professionshøjskolerne har overordnet set anvendt samme model i alle deres delprojekter, mens andre professionshøjskoler har anvendt forskellige modeller i deres delprojekter.

De udviklede, tilrettelagte og afprøvede modeller for praksisnær kompetenceudvikling i de 27 delprojekter har nogle ligheder og forskelle. Fælles for næsten alle modeller er, at de som udgangspunkt er tilrettelagt som aktionslæringsforløb, der skal adressere lokale udfordringer og behov for udvikling af ny praksis. Dette er gjort ved at kombinere kurser/workshops med afprøvning af nye teknologier i aktiviteter og/eller forløb i undervisningen samt gennem refleksion over og deling af erfaring med de afprøvede teknologier/forløb. Delprojekterne er i de fleste tilfælde gennemført af konsulenter fra Center for Undervisningsmidler (CFU) og i nogle delprojekter i et samarbejde med konsulenter og undervisere fra videre- og efteruddannelsen og grunduddannelsen (lærer- og pædagoguddannelsen).

De forskellige modeller, der er afprøvet i delprojekterne, varierer på en række punkter:

1. Identificering af udfordringer og behov
2. Valg af temaer
3. Deltagerantal, målgrupper og deltagersammensætning
4. Omfanget af workshops
5. Tilrettelæggelsen af workshops
6. Arbejdet med aktionslæring
7. Rammer til afprøvning i egen undervisning
8. Forankring og spredning
9. Delprojekternes bemanding
10. Løbende tilpasning af projekterne.

I de følgende afsnit udfolder vi variationerne.

3.1 Identificering af udfordringer og behov

Bredden i og niveauet for de lokale udfordringer og behov, der adresseres i delprojekterne, er forskellige. Projekternes fokus varierer således fra individuelle og teambaserede udfordringer og behov over skoleudfordringer og til udfordringer på kommunalt niveau. Dette afspejler sig i, at beslutningsprocessen om, hvilke udfordringer og behov der adresseres i delprojekterne, og hvordan dette er omsat i konkrete forløb, er foregået på forskellige måder.

Projekter med fokus på tværgående kommunale udfordringer: Nogle delprojekter adresserer tværgående kommunale udfordringer og behov. I disse delprojekter har man fx valgt at tage udgangspunkt i den kommunale strategi på området eller i et eksisterende samarbejde med fokus på it i undervisningen og ladet dette danne ramme for udviklingen af et forløb i samarbejde mellem forvaltningen, professionshøjskolen og evt. skoleledere, som skolerne i kommunen efterfølgende er inviteret til at deltage i. Nogle af disse forløb har et relativt snævert fokus på en enkelt udfordring (fx udvikling og udbredelse af mediepatruljer). Andre forløb har haft et mere åbent fokus (fx på 21st century skills, blended learning eller implementering af læringsplatforme), hvor deltagerne i forløbet har arbejdet med at oversætte dette til og gøre brug af det i egen undervisningspraksis.

Projekter med fokus på skoleudfordringer: Der er andre forløb, som er blevet udviklet i tættere dialog med de enkelte skoler, om, hvad deres aktuelle behov og udfordringer er, og hvordan man kan skrue et forløb sammen, der matcher dem. Nogle af disse forløb er startet med et fokus på tværgående kommunale udfordringer, hvor man efterfølgende i dialog med de deltagende skoler har fokuseret og tilpasset temaet i forløbet til den enkelte skoles konkrete behov.

Projekter organiseret som individuelle/teambaserede forløb med fokus på konkrete praksisnære udfordringer: En tredje type delprojekter har karakter af bottom-up-projekter, som er formuleret af deltagerne selv og derfor ligger meget tæt på den konkrete undervisningspraksis. Disse forløb er organiseret meget praksisnært i en form, som minder om håndholdt supervision i forhold til udvikling og afprøvning af konkrete tiltag i undervisningen.

Det skal understreges, at der inden for både projekter med fokus på tværgående kommunale udfordringer og projekter med fokus på skoleudfordringer har været afsat tid til, at deltagerne skulle arbejde med at udvikle aktiviteter og/eller forløb til egen undervisning.

3.2 Valg af temaer

De forskellige forløb har adresseret forskellige (og ofte flere) temaer, der både handler om at styrke bestemte roller og samarbejdsrelationer og handler om mestring af digitale teknologier mv.

Udvikling af fælles sprog om it: Et af de temaer, der er gennemgående i flere forløb, er ønsket om at udvikle et fælles sprog eller en fælles terminologi og forståelse for det, man arbejder med: Det kan være 21st century skills eller digital dannelse.

Udvikling af it-didaktik og undervisningstilrettæggelse og -udvikling: Et andet tema i forløbene er didaktik. Her har man fx valgt at sætte fokus på it-didaktik, den e-didaktiske overvejelsesmodel og blended learning, co-teaching, observation og feedback.

Implementering af læringsplatforme: Der har været forløb, som har haft som formål at understøtte implementeringen af læringsplatforme (fx MinUddannelse og Meebook), både ved at give deltagerne viden om platformen og dens muligheder og ved at understøtte udvikling af konkret indhold til og forløb på platformen.

Brug af konkrete teknologier og apps: Der har været forløb, som har haft fokus på konkrete teknologier, og hvordan de kan anvendes i undervisningen, fx video eller iPad, Chromebooks og redskaber fra SkoleTube, fx Book Creator, e-portfolio, FabLab, Lego Minecraft m.m.

Styrket lærersamarbejde: Flere af delprojekterne har eksplicit haft til formål at styrke lærersamarbejdet. Dette er blevet sat på dagsordenen under temaer som styrket teamsamarbejde, professionelle læringsfællesskaber og co-teaching.

Styrket pædagogisk ledelse: Der har været et delprojekt, som har været målrettet skoleledere. Formålet med delprojektet var at opbygge ledelseskapaciteten i forhold til it-didaktik ved at sætte fokus på udvikling af handleplaner for it-didaktisk kapacitetsopbygning på skolerne.

Andre delprojekter har indeholdt forløb for ledere og/eller tilbud til lederne om at deltage i (dele af) det forløb, lærere, skolepædagoger, it-vejledere mv. deltog i. Formålet med at lave forløb for ledere/inddrage lederne i forløbene var at klæde lederne på til at sparre med deres medarbejdere og støtte dem i at udvikle deres undervisning samt at understøtte, at viden og kompetencer blev forankret og delt.

Styrkelse af it-vejledernes og/eller PLC-medarbejdernes² rolle: I nogle projekter har der været et særskilt fokus på, hvordan man kan styrke it-vejledernes og/eller PLC-medarbejdernes rolle på skolerne, fx med at understøtte lærerne i deres brug af it i undervisningen ved at fungere som it-pædagogiske sparringspartnere. I nogle projekter har der været særskilte forløb for denne gruppe, i andre projekter har disse medarbejdere indgået sammen med det øvrige pædagogiske personale. I flere projekter har it-vejledere/PLC-medarbejdere sparret med deres kolleger om udviklingen af nye forløb, nogle steder har de indgået i co-teaching, når forløbene skulle afprøves, og nogle steder har de lavet observation og supervision af kolleger. I de projekter, hvor it-vejledere/PLC-medarbejderne har deltaget, har de også været tiltænkt en rolle i forhold til at understøtte forankring og videndeling på skolerne efter projektets afslutning.

3.3 Målgruppe og deltagersammensætning

Overordnet set har målgruppen for delprojekterne været skolepædagoger, lærere, ledere, it-vejledere og PLC-medarbejdere. Men målgrupperne mht. deltagersammensætningen og deltagerantallet i forbindelse med de forskellige delprojekter og forløb har varieret.

Deltagerantal

Delprojekterne varierer meget indbyrdes i forhold til deres deltager volumen. I de mindste delprojekter har der været 3 deltagere, mens der i de største delprojekter har været mere end 60 deltagere. I de store delprojekter er deltagerne typisk fordelt på flere forløb.

2 PLC står for pædagogisk læringscenter, det, der tidligere hed skolebiblioteket.

Forskellige målgrupper

I et enkelt delprojekt har man valgt, at samtlige medarbejdere på en skole skulle indgå i projektet. Men i langt de fleste projekter har man valgt at arbejde med en udvalgt deltagergruppe. Disse har været udvalgt og sammensat på meget forskellige måder.

I nogle forløb har der været lagt vægt på teamsamarbejde. Her er deltagerne rekrutteret som teams. I nogle tilfælde har man samarbejdet i årgangsteamet, i andre tilfælde i fagteamet. I nogle projekter er det alene lærere fra et årgangsteam, der har deltaget, i andre projekter består teamene af både lærere og skolepædagoger.

I andre delprojekter har målgruppen ikke været fast defineret på forhånd. Her har det været op til den enkelte skoleledelse at udvælge og rekruttere deltagere. Her har deltagergrupperne været sammensat, så nogle har deltaget alene eller sammen med kolleger, de ikke har en konkret samarbejdsrelation til, mens andre har deltaget sammen med kolleger, de har en konkret samarbejdsrelation til. I disse projekter har det primært været lærere, der har deltaget.

I et enkelt projekt har målgruppen alene været skoleledere. I andre delprojekter har lederne deltaget sammen med lærere fra deres egen skole.

I nogle projekter har der været gennemført et særligt spor for it-vejledere og PLC-medarbejdere, i andre projekter har it-vejlederen deltaget med teamet og haft en rolle som både lærer og it-vejleder. Nogle har fx sat fokus på rollen som it-vejleder, og i nogle projekter har vejlederne været aktivt involveret med henblik på at kvalificere lærernes aktionslæring ved at observere og give sparring mht. lærernes afprøvning af nye undervisningsaktiviteter.

Deltagersammensætning

I nogle delprojekter og forløb har deltagerne været sammensat på tværs af skoler.

I nogle delprojekter og forløb kommer deltagerne fra samme skole, men fra forskellige fag- og årgangsteams.

I nogle delprojekter og forløb er alle deltagere tilknyttet det samme fagteam/årgangsteam.

3.4 Delprojekternes omfang

Der er stor forskel på, hvor omfattende de forskellige delprojekter har været, herunder hvor mange workshops/kurser der har været afholdt.

Der har været:

1. Meget korte forløb med en enkelt dagsworkshop
2. Korte forløb med op til tre workshops
3. Mellemlange forløb med fire-seks workshops
4. Lange forløb med op til ti workshops.

I nogle forløb varede workshopperne hele dage, mens det i andre forløb var kortere workshops. De korteste workshops var af to timers varighed. De helt korte workshops var workshops, som rettede sig mod enkelte teams, og som blev afholdt ugentligt i deltagerens faste fælles skemalagte mødetid.

Mange af de meget korte, korte og mellemlange workshopforløb har været suppleret med efterfølgende observationer, sparring og facilitering af teamrefleksioner. Her har konsulenter og evt. undervisere fra professionshøjskolerne efter de gennemførte workshops besøgt deltagerne og observeret deres undervisning med henblik på individuel sparring og/eller facilitering af fælles refleksioner i teamet.

3.5 Tilrettelæggelse af workshops

Alle workshopforløb er tilrettelagt som en kombination af oplæg, hands-on-øvelser og mulighed for at udvikle indhold/ideer til eget undervisningsforløb. Men der er stor forskel på, hvordan vægtningen mellem de forskellige elementer har været, og hvor meget tid der har været sat af til dem. I nogle forløb har der været meget fokus på didaktik og udvikling af undervisningsforløb, i andre forløb har fokus i højere grad været på konkrete teknologier, og hvordan de kunne anvendes i undervisningen. Det betyder også, at de oplæg og teoretiske indspark, der har været på workshopperne, har været forskellige, både i indhold og mht. omfang.

Forskellige typer af teoretisk oplæg

I nogle workshops har der været en vægtning af teoretiske input med fokus på, hvad man kunne kalde mere generelle pædagogisk-didaktiske temaer, fx 21st century skills, digital dannelse, co-teaching mv. I andre forløb har de teoretiske input haft fokus på it-didaktiske og pædagogiske temaer, herunder fx digital dannelse og blended learning. I atter andre workshops har der været fokus på en grundlæggende introduktion til bestemte digitale læringsredskaber, og hvordan de kan anvendes i undervisningen, fx læringsplatforme som MinUddannelse eller iPads og video.

3.6 Arbejdet med aktionslæring

Næsten alle kompetenceudviklingsmodeller er tilrettelagt som aktionslæringsforløb, dvs. forløb, hvor deltagerne eksperimenterer med, observerer og reflekterer over konkrete aktiviteter og handlinger (aktioner) i egen hverdagspraksis med henblik på at skabe ny viden. Konkret betyder det, at der i delprojekterne er lagt op til, at deltagerne mellem workshopperne skal omsætte, afprøve og reflektere over det lærte i egen undervisning. Der er dog forskel på, hvordan forløbene er bygget op. Nogle forløb har givet mulighed for en enkelt afprøvning, andre for flere. Blandt de forløb, der har givet mulighed for flere afprøvninger, er nogle bygget op som en iterativ proces med mulighed for at afprøve og justere i dybden, mens andre er opbygget temaopdelt med mulighed for at afprøve i bredden.

Iterative forløb

Nogle forløb lægger op til en iterativ proces, hvor deltagerne skal bringe deres erfaringer fra afprøvningen med tilbage til workshopperne med henblik på erfaringsdeling og fælles refleksion, som skal føre til en kvalificering og genafprøvning.

Temaopdelte forløb

Andre forløb er bygget op om forskellige temaer og redskaber, hvor deltagerne hver gang får præsenteret noget nyt, som de kan tage med hjem og afprøve i undervisningen.

3.7 Rammer for afprøvning i egen undervisning

I næsten alle delprojekter er der som sagt lagt op til afprøvning af ny teknologi/nye forløb i egen undervisning undervejs i forløbet. Derfor er der lagt vægt på, at deltagerne ud over tid til deltagelse i workshops også skal have udviklingstid i forhold til egen undervisning mellem workshopperne.

Men der er stor forskel på, hvordan man i de forskellige delprojekter har understøttet deltageres afprøvning i egen praksis.

Tid til afprøvning

I projekterne forsøger man at understøtte deltagerne i at afprøve ny praksis ved at sikre, at deltagerne har fået tildelt udviklingstid. Men der er meget stor forskel på, hvor meget udviklingstid deltagerne har fået, hvis de overhovedet har fået noget. Nogle deltagere oplever ikke at have fået tid til at udvikle og afprøve nye aktiviteter i egen undervisning. Mange steder er der eksplicit sat et antal timer af til udviklingstid, og dette varierer meget, fra 6-7 timer til 30 timer.

Mulighederne for at afprøve nye tiltag har blandt andet været afhængige af forløbenes længde. I nogle forløb har der været mulighed for en enkelt afprøvning, i længere forløb og forløb med efterfølgende observationer har der været mulighed for flere afprøvninger.

Støtte til afprøvning

Der har projekterne imellem været forskel på, hvordan afprøvningen har været understøttet. I nogle tilfælde har afprøvningen været understøttet af ressourcepersoner, som har observeret og givet sparring mht. konkrete aktiviteter/forløb, i andre tilfælde har deltagerne afprøvet tiltagene alene og bragt deres erfaringer og refleksioner med tilbage til den efterfølgende workshop.

I de projekter, hvor der har været ressourcepersoner med ude i selve undervisningen, har det i nogle delprojekter været de lokale it-vejledere, der har varetaget denne rolle, i andre delprojekter har det været konsulenter eller undervisere fra professionshøjskolerne, der har varetaget denne rolle.

3.8 Forankring og spredning

Der er stor forskel på, om og hvordan man i delprojekterne har adresseret det at få forankret og spredt viden og erfaringer fra projekterne på skolerne.

Delprojekter, hvor forankring og spredning har været en integreret del af projektet

I nogle delprojekter har forankring og spredning været en integreret del af selve projektet. Projekterne har eksplicit adresseret denne udfordring, når de har forsøgt at inddrage skolernes ressourcepersoner, særligt it-vejledere og PLC-medarbejdere samt ledere, i forløbene.

I andre delprojekter har man sat fokus på forankring og spredning i slutningen af projektet. Der er eksempler på delprojekter, der har gjort dette ved fx at afholde en intern afslutningsdag for projektets deltagere, hvor forankring og spredning af den viden og de erfaringer, der er opnået i delprojektet, har været tematiseret. I andre delprojekter har der været forskellige afsluttende initiativer, som har sat fokus på, at deltagerne skulle sprede viden og erfaringer derhjemme til hele eller dele af skolen, fx via en workshopdag, oplæg på lærermøder mv.

Delprojekter uden aktiviteter med henblik på forankring og spredning

Endelig har der været delprojekter, hvor forankring og spredning ikke har været en eksplicit del af selve forløbet. Her er en evt. lokal forankring og spredning derfor overladt til deltagerne og deres respektive ressourcepersoner og skoleledelser.

3.9 Delprojekternes bemanding

De fleste delprojekter har været gennemført i et samarbejde mellem undervisere fra professionshøjskolernes CFU, deres videre- og efteruddannelsesafdeling og grunduddannelser. Men det har været forskelligt, hvilke roller medarbejderne har haft i forløbene, og hvilke kompetenceprofiler de har haft.

Projekter gennemført af en enkelt medarbejder

Enkelte delprojekter har været gennemført af en enkelt underviser.

Projekter med fokus på synergi mellem det it-didaktiske og det fagfaglige kapacitetsløft

I nogle projekter har der været et eksplicit fokus på at have en kombination af undervisere med hhv. it-pædagogiske kompetencer og fagfaglige kompetencer. Både for at understøtte dobbeltheden i deltagerens kapacitetsløft og for at understøtte en videndeling underviserne imellem, der kan understøtte det interne kapacitetsløft på professionshøjskolen.

Projekter med fokus på det it-didaktiske kapacitetsløft

I andre projekter har man vægtet, at underviserne skulle have it-pædagogiske og it-didaktiske kompetencer, mens det var deltagerne, der skulle være de fagfaglige eksperter i forhold til, hvordan it kan anvendes konkret i undervisningen. I denne type forløb har den typiske model været, at medarbejderne fra videreuddannelsen har været undervisere i selve forløbet, mens underviserne fra grunduddannelserne har deltaget som observatører i undervisningen og været involveret i sparring, når deltagerne har arbejdet med udvikling af egen undervisning.

3.10 Løbende tilpasning af projekterne

I delprojekterne har man på forskellige måder arbejdet med at tilpasse indhold og form undervejs, så det matchede skolernes og deltagerens behov og muligheder. Overordnet set kan der skelnes mellem projekter, der arbejder med tilpasning på forskellige måder. Der er delprojekter, hvor man i selve designet har indtænkt behovet for tilpasning undervejs – dvs. projekter, hvor man fra starten har haft blik for behovet for agilitet. Nogle projekter har efterstræbt agilitet i kraft af en arbejdsform, andre projekter har efterstræbt agilitet i deres organisering. Endvidere er der delprojekter, som man kan sige, er mere præget af en ad hoc-tilgang til tilpasning, idet de ikke på samme måde har en tydelig ramme for, hvordan man møder evt. behov for tilpasning undervejs.

Agilitet i kraft af arbejdsformen

Nogle delprojekter er organiseret som en slags læringscirkler, hvor en del af processen har været, at deltagerne sammen med underviserne løbende afklarer deres behov og udvikler indholdet i forløbet. I disse projekter kan agilitet siges at være et bærende princip i selve arbejdsformen.

Agilitet i kraft af organiseringen

I andre projekter har der været en følgegruppe (tværgående arbejdsgruppe, styregruppe, kapacitetsgruppe og lignende) tilknyttet projekterne. Det er forskelligt, hvem der har udgjort følgegrupperne. Det har været repræsentanter både fra skolerne, fx undervisere, ledere og it-vejledere, fra professionshøjskolerne, fx konsulenter og undervisere, og fra kommunerne, fx centrale personer fra forvaltningen. Følgegrupperne har løbende fulgt kvaliteten i forløbet og drøftet behovet for evt. justeringer i forhold til både forløbenes indhold og deres rammer. Ved at danne og aktivt involvere en følgegruppe med en reel beslutningskompetence, både i forhold til rammer for og indhold i projektet og i forhold til fx indkøb af teknologi, licenser mv., har man efterstræbt organisatorisk agilitet.

Ad hoc-tilgang til tilpasning

I nogle delprojekter har der ikke i arbejdsformen eller organiseringen været eksplicit fokus på behovet og muligheden for løbende tilpasning. Her er evt. justeringer typisk initieret af underviserne på forløbet, fx i form af tilpasning af indholdet i forløbet på baggrund af tilbagemeldinger fra deltagerne, hvis der har været uoverensstemmelser mellem deltageres forventninger og behov og forløbets indhold.

4 Tværgående erfaringer og læringspointer fra delprojekterne

I dette kapitel fremlægger vi de læringspointer og erfaringer, som vi har identificeret på baggrund af en tværgående analyse af dels delprojekternes selvevalueringer, dels telefoninterview med repræsentanter for delprojekterne. Læringspointer og erfaringer er formidlet tematisk og struktureret i forhold til projektprocessens tre faser: planlægningsfasen, gennemførelsesfasen og afslutningsfasen.

4.1 Projekternes planlægningsfase

I forhold til projekternes planlægningsfase har vi identificeret fem tværgående læringspointer:

1. Praksisnære kompetenceudviklingsforløb skal målrettes deltagerens konkrete behov, muligheder og forudsætninger for at arbejde med it i undervisningen.
2. Skoleledelsen skal aktivt rammesætte kompetenceudviklingsforløbet strategisk og konkret.
3. Deltagersammensætningen skal afspejle projektets formål.
4. Det er vigtigt at være opmærksom på behovet for også at styrke de pædagogiske og faglige leders viden om it-didaktik.
5. God inddragelse af skolens ressourcepersoner styrker udbyttet af de praksisnære kompetenceudviklingsforløb.

4.1.1 Praksisnære kompetenceudviklingsforløb skal adressere deltagerens konkrete behov, muligheder og forudsætninger for at arbejde med it i undervisningen

Når vi ser på tværs af projekterne, står det som en central læringspointe, at det er vigtigt, at kompetenceudviklingsforløbene adresserer de enkelte skolers og deltageres konkrete behov, muligheder og forudsætninger, hvis projekterne skal lykkes. Delprojekterne i professionskapacitetsprojektet er forankret i et samarbejde mellem professionshøjskolerne og de kommunale forvaltninger. Af projekternes selvevalueringer fremgår det, at det er væsentligt, at man i det samarbejde formår at designe et projekt, der af skoler og deltagere opleves som meningsfuldt, altså som noget, der understøtter og kan bidrage til kvalitet i undervisningen og ikke bliver opfattet som et meningsløst krav oppefra om at deltage i et projekt løsrevet fra hverdagen og de pædagogiske udfordringer og behov, der knytter sig til undervisningen lokalt.

Involvering og inddragelse af deltagere

En måde, projekterne adresserer de lokale behov og muligheder på, er ved at involvere og inddrage deltagerne i planlægningen af kompetenceudviklingsforløbene. Dette handler om involvering af skoler, herunder ledelsen, og de enkelte lærere, skolepædagoger, it-vejledere mv., som skal deltage i forløbet. Denne involvering skal sikre, at projektet knyttes tæt an til skolens konkrete praksis og virkelighed. Det indbefatter viden om, hvordan projektet kan:

- Adressere relevante lokale temaer og evt. indgå i og bidrage til at indfri skolens strategi
- Tage afsæt i de teknologier og det udstyr, som evt. allerede er indkøbt på skolen
- Inddrage de ressourcepersoner, som er til rådighed på skolen
- Fungere i den lokale organiseringsform og hægte sig på eksisterende samarbejdsflader (fx årgangsteams, fagteams, brug af it-vejleder mv.)
- Anvende skolens egne kommunikationsveje og bruge platforme/teknologier til dette (og sikre, at konsulenten kan få adgang).

Projekternes involvering af deltagerne skal også sikre, at projektet får en stærk praksisforankring, dvs. at planlægningen af forløbet, herunder af de konkrete aktiviteter og det konkrete fokus, tager afsæt i de enkelte deltageres konkrete undervisningspraksis og virkelighed. Det indbefatter viden om konkrete og aktuelle it-didaktiske udfordringer og behov, der knytter sig til den planlagte undervisning. Fx kan viden indhentes på indledende intro- og planlægningsmøder med deltagerne, og der er også et eksempel på, at en konsulent har observeret deltagernes undervisning og brug af it for at få klarlagt deres forudsætninger, behov og muligheder.

Når vi ser på tværs af projekterne, kan vi se, at koblingen mellem kompetenceudviklingen og den planlagte undervisning er en grundlæggende forudsætning for praksisnær aktionslæring. Aktionslæringen tager udgangspunkt i, at deltagerne får ny viden og nye input og kan eksperimentere med egen praksis og afprøve konkrete aktiviteter og/eller forløb i deres undervisning, så erfaringerne med og refleksionerne over disse kan indgå som et aktivt element i kompetenceudviklingsforløbet. Afprøvningen i praksis forudsætter, at den nye viden, der indgår i kompetenceudviklingsforløbet, adresserer aktuelle behov i den igangværende undervisning.

I nogle projekter har man gjort sig den erfaring, at man i planlægningen af forløb bør tage højde for, at der er nogle kontekster, hvor den praksisnære kompetenceudvikling gennem faciliteret aktionslæring kan møde særlige udfordringer. Der er en tværgående erfaring i forbindelse med projekter, der har haft fokus på det specialpædagogiske område, at det har virket forstyrrende og udfordret elevernes behov for tryghed og genkendelighed. Hvis man ønsker at arbejde med faciliteret aktionslæring som en model for kapacitetsløft på det specialpædagogiske område, bør der fremadrettet eksperimenteres med, hvordan man kan tilgodese dette behov blandt eleverne.

Involvering skaber ejerskab og engagement

Når vi ser på tværs af projekterne, kan vi konstatere, at der, hvor man involverer deltagerne, fremmer det ejerskab og engagement, og det er væsentligt at få skabt dette for at få projekterne til at lykkes.

Det lokale ejerskab hos ledelsen styrkes, når ledelsen oplever, at kompetenceudviklingsforløbet er relevant og målrettet dem, og de har indflydelse på tilrettelæggelsen i forhold til at imødekomme planlagt arbejde og strategiske indsatser samt tilgodese lokal organisering og prioritering. Lokalt ejerskab hos ledelsen er væsentligt, fordi de så er mere tilbøjelige til at udvise engagement og tage

medansvar for at få projektet til at lykkes, fx ved at give det fokus og afsætte de nødvendige ressourcer til det.

Involvering skaber ejerskab hos de enkelte deltagere, og det har væsentlig betydning for deltagerne af to overordnede årsager: for det første fordi kompetenceudvikling og motivation er tæt knyttet sammen. Det er motiverende for deltagerne, når forløbet er anvendeligt og praksisnært. For det andet fordi kompetenceudvikling og drift er tæt koblet sammen. Når forløbet bliver en integreret del af den undervisning, som er planlagt, og tager afsæt i de lokale behov og muligheder, giver det bedre betingelser for, at deltagerne (1) får ejerskab over for projektet, herunder bidrager og engagerer sig aktivt, og (2) tager det lært med hjem i undervisningspraksissen og arbejder videre med at kvalificere denne.

Adressering af lokale behov og muligheder forudsætter hensigtsmæssig planlægning af kompetenceudviklingsforløb

Det er en central og tværgående erfaring fra projekterne, at professionskapacitetsprojektets korte tidsfrist og timing i forhold til skolernes årshjul og planlægningskadence har været en udfordring for projekternes muligheder for at involvere deltagere og adressere konkrete, lokale behov og muligheder.

Af selvevalueringer og interview med projekternes tovholdere fremgår det, at det i de fleste tilfælde har været det muliges kunst at få planlagt og gennemført et meningsfuldt kompetenceudviklingsforløb for alle parter. Det fremgår, at det har været vanskeligt at afsætte de nødvendige ressourcer og give projekterne det nødvendige fokus for at kunne skabe kvalificerede forløb, som adresserer de konkrete behov for it-didaktisk kompetenceudvikling.

Det er en tværgående læringspointe, at praksisnære kompetenceforløb kræver tid og mulighed for planlægning af og dialog om forløb, og det skal tænkes ind i forbindelse med planlægning af det skoleår og årshjul, som kompetenceudviklingen skal være en del af, således at det kan tænkes ind og planlægges i forhold til undervisningen og øvrige aktiviteter.

4.1.2 Skoleledelsen skal aktivt rammesætte kompetenceudviklingsforløbet strategisk og konkret

Når vi ser på tværs af projekterne, står det som en central læringspointe, at det har væsentlig betydning for deltagerne engagement i og udbytte af kompetenceudviklingsforløbene, at ledelsen på skolen rammesætter projektets formål, indhold og mål og afstemmer forventninger med de lærere og skolepædagoger mv., som skal deltage.

Det er vigtigt, at den kompetenceudvikling, der igangsættes, har et strategisk sigte. Dette indbefatter, at skoleledelsen skal gøre sig klart og tydeliggøre over for medarbejderne:

- Hvordan projektet indgår i og skal bidrage til at indfri skolens strategi for fx styrket brug af it i undervisningen, styrket teamsamarbejde eller andet
- Hvad man konkret ønsker at få ud af projektet.

Det er også vigtigt, at forventningerne til deltagere afstemmes, herunder:

- Hvilke opgaver der knytter sig til deltagelsen
- Hvordan projektets tidsplan ser ud
- Hvad der forventes af de forskellige deltagere i projektet, og hvad deltagerne kan forvente af hinanden, af deres øvrige kolleger og af ledelsen.

Rammesætning handler også om, at ledelsen informerer lærere, skolepædagoger m.fl. om projektet samt bakker op om og prioriterer kompetenceudviklingsforløbet ved at afsætte tid og ressourcer til, at deltagerne kan udføre de planlagte aktiviteter, fx deltage i workshops/kurser, udvikle undervisningsforløb og gennemføre afprøvninger i undervisningen.

I aktionslæringsforløb, hvor deltagerne skal afprøve nye aktiviteter og/eller forløb i undervisningen, er det afgørende, at der er klare rammer for, hvordan og hvornår de nye aktiviteter og/eller forløb skal udvikles og afprøves. Hvis forløbene er tilrettelagt som teambaserede forløb, skal der være rammer for, hvordan udvikling og afprøvning indgår i teamsamarbejdet.

Selvevalueringerne peger på, at det er af væsentlig betydning for kapacitetsopbygningen, at deltagerne brug af tid og ressourcer i kompetenceudviklingsforløbet rammesættes og indtænkes i forhold til skolen og deltagerne øvrige arbejde for at sikre kontinuitet i deltagelsen. Er forløbet derimod ikke tydeligt rammesat og koordineret med øvrige opgaver, så ser det ud til, at deltagerne er mere tilbøjelige til at blive afkoblet forløbet og melde fra til aktiviteter, når de rammes af hverdagen med tidspress og prioritering af undervisningsopgaven.

4.1.3 Deltagersammensætningen skal afspejle projektets formål

Ser vi på tværs af projekterne, er der i projekterne forskellige erfaringer med deltagersammensætningen i kompetenceudviklingsforløbene. I nogle af projekterne har deltagerne fx været tætte kolleger, som kender hinanden og har et stærkt teamsamarbejde, i andre projekter har deltagerne i forløbene været udvalgt på tværs af teams, årgange og skoler, hvor kendskabet til hinanden har været sporadisk. Ligeledes har niveauet og kendskabet til/erfaringerne med it og teknologier været forskelligt.

I flere af projekterne står det som en central læringspointe, at det har væsentlig betydning for udbyttet af forløbet, når lærere fra samme team deltager sammen i kompetenceudviklingsaktiviteter og er fælles om at lære og udvikle praksis. I de projekter, hvor man har gjort sig erfaringer med dette, fremhæves det i selvevalueringerne, at det er nemmere for lærerne at udvikle og ændre praksis, når det foregår med tætte kolleger. Dette er, fordi de kender hinanden og er trygge ved at dele erfaringer og refleksioner over praksis, og fordi de tager afsæt i en fælles, kendt praksis. Desuden fremhæver de også, at det er en styrke, at deltagerne opbygger en fælles viden og et fælles erfaringsgrundlag, der kan være afsæt for det videre udviklingsarbejde i teamene. Endelig fremhæves det, at det virker forpligtende for deltagelsen i kompetenceudviklingsaktiviteter, når lærere er afsted sammen i teams og har en fælles, prioriteret og tydelig indsats, som de kan arbejde videre med sammen og sparre med hinanden om.

I nogle projekter har de dog også gjort sig den modsatte erfaring, at udbyttet bliver mindre, hvis det ikke er baseret på et velfungerende samarbejde, fx hvis man ikke formår at bryde faste mønstre og bestemte forestillinger om hinanden, eller hvis man hænger fast i uhensigtsmæssige roller internt i teamet. Her er det en vigtig erfaring, at god facilitering af aktiviteter og forløb er altafgørende, og ligeledes at det er givtigt med muligheden for at have andre deltagere at kunne spejle sig selv i og at blive forstyrret udefra af nogle, som med friske øjne kan spørge ind til ens undervisningspraksis.

Erfaringerne med valg af deltagersammensætning medfører, at deltagerne i forbindelse med flere af projekterne i deres selvevalueringer konkluderer, at de fremover vil anbefale kommunerne at sende teams afsted på kompetenceudvikling. I den forbindelse er en anden vigtig tværgående læringspointe, at teamsamarbejdet fungerer meget forskelligt på skolerne, og på nogle skoler er det

ikke eksisterende. Det er derfor ikke en selvfølge, at der er eksisterende teamstrukturer og etablerede samarbejdsflader, som man i kompetenceudviklingsøjemed kan tage afsæt i.

Der er i nogle projekter et stærkt fokus på at koble det fagdidaktiske og it-didaktiske, og her er det en central tværgående læringspointe, at det er nemmere at lave denne kobling, når deltagergruppen er samlet i fagteams. Så kan deltagerne bruge hinanden til at udvikle konkrete undervisningsforløb, sparre med hinanden om afprøvninger samt spejle hinandens erfaringer.

I forhold til deltagerantallet er der gode erfaringer med meget små grupper i forløb, som foregår som læringscirkler, der adresserer og udforsker en meget specifik problemstilling. Mens der i andre delprojekter er god erfaring med større deltagergrupper, som giver underviserne mulighed for at opdele og differentiere deltagerne efter deres konkrete behov. Men der er en generel erfaring om, at det kan være vanskeligt at give konkret sparring og understøtte udviklingen af aktiviteter og undervisningsforløb, hvis deltagergrupperne bliver for store. Derfor er det væsentligt, at deltagergruppens størrelse og sammensætning tager hensyn til forløbets formål og rammer.

4.1.4 Det er vigtigt at være opmærksom på behovet for også at styrke de pædagogiske og faglige lederes viden om it-didaktik

Flere af delprojekterne har haft særskilte tilbud til ledere og/eller tilbud til ledere om at deltage i de afholdte workshops for lærere, skolepædagoger mv. Dette udspringer af en erkendelse af, at pædagogisk ledelse med fokus på kvalitet i brugen af it i undervisningen forudsætter, at ledere og medarbejdere har det samme sprog mht. it-didaktik og -pædagogik, og at lederne har viden om de potentialer og udfordringer, der knytter sig til den konkrete anvendelse af it i undervisningen. Det er en tværgående læringspointe, at det kan være en fordel eksplicit at adressere, hvordan man understøtter lederne i deres rolle, og at god ledelse mht. styrket brug af it i undervisningen forudsætter viden om, forståelse for og evnen til at understøtte de pædagogiske og didaktiske overvejelser, der knytter sig til brugen af it i undervisningen.

Deltagere i projekter, hvor man har gode erfaringer med tidlig og tæt inddragelse af ledelsespersoner i forløbene, fremhæver i deres selvevalueringer, at ledelsens indblik i det konkrete it-didaktiske arbejde skaber bedre grundlag for, at ledelsen kan stille de nødvendige ressourcer og støttemuligheder til rådighed for lærere og skolepædagoger. Desuden fremhæves det, at det giver et bedre grundlag for en god dialog mellem lærere/pædagoger og ledelsen, at ledelsen giver forløbet opmærksomhed og interesse ved selv at deltage. Endelig fremhæves det, at det i et organisationsudviklingsperspektiv giver gode betingelser for, at ledelsen kan understøtte, at viden og erfaringer fra projektet forankres og spredes på skolen.

4.1.5 God inddragelse af skolens ressourcepersoner styrker udbyttet af de praksisnære kompetenceudviklingsforløb

Af projekternes selvevalueringer fremgår den tværgående læringspointe, at de, som involverer skolens ressourcepersoner i kompetenceudviklingsforløbet, skaber et bedre grundlag for kapacitetsløft end dem, som ikke gør. Ressourcepersonerne er typisk it-vejledere og/eller PLC-medarbejdere.

Det er vigtigt at inddrage ressourcepersoner i kompetenceudviklingsforløb, fordi de spiller en central rolle som sparringspartnere og medudviklere i kompetenceudviklingsforløbene og sikrer kvalitet i og udbytte af de konkrete aktiviteter. Ressourcepersonerne kan både være med til at kvalificere og hjælpe med udvikling af de aktiviteter og/eller forløb, som deltagerne laver, og fungere

som sparringspartnere og/eller medundervisere, når aktiviteter og/eller forløb skal afprøves i praksis, ligesom de kan understøtte den efterfølgende refleksion over og evaluering af aktiviteter og/eller forløb.

Nogle projekter har haft særligt fokus på, hvordan man understøtter ressourcepersonernes rolle i hverdagen på skolerne. Og det er en tværgående læringspointe, at det er produktivt at fokusere på og understøtte ressourcepersonernes vejlederrolle og deres redskaber til at facilitere didaktiske refleksioner og give sparring og evt. supervision i forhold til anvendelse af it i undervisningen. I de konkrete kompetenceudviklingsforløb har der i nogle projekter også været gode erfaringer med at sætte fokus på at understøtte og tydeliggøre ressourcepersonernes rolle som bindeled mellem de enkelte og afgrænsede aktiviteter i forløbet, fx ved at informere og dele viden om projektet på lærermøder, støtte deltagerne i at gennemføre de aftalte opgaver og generelt vise projektet og deltagerne interesse og opmærksomhed mht. de erfaringer, de gør sig. Det virker både forpligtende og motiverende for deltagerne.

For at opbygge it-didaktisk kapacitet på skolerne er det helt centralt, at viden og erfaringer forankres og spredes efter projektets afslutning, og her spiller ressourcepersonerne også en central rolle mht. at understøtte og fastholde fokus på det.

Det tyder på, at en tidlig og tæt inddragelse er af væsentlig betydning, hvis ressourcepersonerne skal kunne spille ind med og evt. udvikle deres it-didaktiske og pædagogiske støtte på en meningsfuld og givtig måde. Særligt it-vejlederne spiller også en betydningsfuld rolle mht. at give it-teknisk støtte i arbejdet med læringsplatforme og nye teknologier, men erfaringer fra projekter viser, at man opnår de bedste resultater ved også at udnytte deres it-didaktiske og pædagogiske kompetencer, og det gøres bedst ved at inddrage dem fra start.

4.2 Projekternes gennemførelsesfase

I forhold til projekternes gennemførelsesfase har vi identificeret fire tværgående læringspointer:

1. Der skal være en kobling mellem teori, øvelser og udviklingstid på workshops/kurser.
2. Udvikling af praksis understøttes af afprøvninger af nye redskaber og forløb i egen undervisning.
3. Løbende sparring og støtte fra konsulenter og kolleger i forbindelse med afprøvning styrker kvaliteten i forløbene.
4. Projekter, som adresserer tværgående udfordringer, kan bidrage med erfaringsudveksling og netværksopbygning på tværs af skoler.

4.2.1 Der skal være en kobling mellem teori, øvelser og udviklingstid på workshops/kurser

Det er en central læringspointe, der går på tværs af projekterne, at kompetenceudviklingsmodeller, som kobler teori, øvelser og udviklingstid i tilrettelæggelsen af workshops/kurser, virker godt mht. at understøtte udvikling af kompetencer hos deltagerne. Det fremhæves, at kombinationen mellem videninput i form af traditionel kursusundervisning og konkrete hands-on-øvelser, hvor deltagerne sætter den nye viden i spil og gør sig nye erfaringer, gør det nemmere for deltagerne at se relevansen og anvendeligheden i det lærte i forhold til deres egen praksis.

Det er en tværgående læringspointe, at mange af deltagerne bliver motiveret af det praktiske arbejde med at anvende og omsætte nye redskaber i egen undervisning. I de gennemførte forløb, hvor der har været en stor vægtning af teoretiske, pædagogiske og didaktiske input, har der været en tendens til at lægge disse i starten af forløbene for at skabe en fælles ramme og et fælles sprog, inden man gik i gang med de mere praktiske elementer. Dette har virket demotiverende og måske været medvirkende årsag til frafald blandt nogle deltagere. De efterfølgende refleksioner over projekterne peger på, at der fremadrettet bør eksperimenteres med tilrettelæggelsesformer, hvor teorien kobles til praksis på andre måder.

Det fremhæves ligeledes, at når den nye viden og de nye erfaringer skal omsættes til konkrete undervisningsforløb, så gør det en væsentlig, positiv forskel for deltagerne, at der i tilrettelæggelsen af workshops/kurser er prioriteret tid til at udvikle dem, frem for at deltagerne alene er ansvarlige for det efterfølgende. Dette er der to grunde til. Dels at deltagerne kan få den nødvendige professionelle støtte, der skal til for at udvikle kvalificerede og brugbare forløb, de kan tage med hjem og afprøve, dels at deltagerne har tid til at udvikle og forberede nye undervisningsforløb, som måske ellers ikke altid vil blive udviklet efter endt kursusgang, da tid og ressourcer ikke nødvendigvis prioriteres af deltagerne selv eller ledelsen, når de rammes af hverdagen igen.

Der er eksempler på projekter, hvor man også har gode erfaringer med at afholde miniafprøvnin-ger, hvor deltagerne kan øve sig, inden det tages med hjem i egen praksis. Tovholdere fremhæver, at det har den fordel, at lærerne kan øve sig og få erfaring og selvtillid, inden de skal stå over for egne elever.

Konsulenternes facilitering af kurser/workshops

Det er en tværgående læringspointe, at denne form for kurser/workshops fordrer en konsulent-rolle, der skal facilitere mere end docere, og det er vigtigt at tydeliggøre det over for deltagerne. I projekterne er der gode erfaringer med konsulenter, der italesætter deres rolle som facilitatorer og deltagerens rolle som medskabere og aktive deltagere. Der er ligeledes gode erfaringer med vigtigheden af, at konsulenten træder ind i rummet på en måde, så deltagerne kan mærke, de bliver taget seriøst, at det er for deltagerens skyld, vedkommende er der, og at kurset/workshoppen er forberedt og tilrettelagt, men at lærerne selv har et ansvar for at få det til at lykkes.

4.2.2 Udvikling af praksis understøttes af afprøvninger af nye redskaber og forløb i egen undervisning

Når vi ser på tværs af projekterne, er en anden central læringspointe, at kompetenceudviklingsmodeller, der supplerer workshops/kurser med afprøvning, skaber et godt grundlag for kompetenceudvikling hos deltagerne.

Aktionslæring og den eksperimenterende tilgang til kompetenceudvikling, som går på tværs af projekterne, lægger op til, at deltagerne skal arbejde med nye og anderledes forløb, udfordre egen praksis og blive nysgerrig på nye måder at arbejde på i undervisningen. Her peger projekternes selvevalueringer på vigtigheden af at afprøve og udforske disse nye måder i egen undervisningspraksis, for at kompetenceudvikling kan finde sted. Det indebærer også, at deltagerne forholder sig til de refleksioner, det sætter i gang, og gerne sammen med andre (fx i teams) drøfter de erfaringer, man har gjort sig, og hvad det giver anledning til af videre udvikling.

Rammesætning af afprøvninger

I den forbindelse er en anden vigtig pointe fra selvevalueringerne, at en hensigtsmæssig rammesætning af afprøvninger er vigtig for at opnå det ønskede udbytte. Det betyder klare rammer for tid og ressourcer til både at forberede, at gennemføre og at evaluere afprøvninger. Det betyder også

en forventningsafstemning om principper for afprøvninger, herunder at det er tilladt at øve sig, udforske og ikke nødvendigvis lykkes i første hug. Her er det væsentligt at have fx et team, en vejleder og/eller en ledelsesperson, der bakker op og skaber et trygt rum, hvor man tør være ærlig og tør dele både gode og dårlige erfaringer. En tværgående erfaring er, at konsulenten med fordel kan faciliterer disse processer for refleksion og feedback.

En hensigtsmæssig rammesætning af tid, ressourcer og regler tyder på at være særligt vigtig, da deltagerne (særligt lærere) oplever, at it-didaktisk kompetenceudvikling udfordrer dem mht. nye lærerroller (vejleder, facilitator) og uvante arbejdsformer (elevcentreret). Nogle lærere reagerer med modstand og frustration, og andre med åbenhed og nysgerrighed på de nye udfordringer. Ligeledes oplever deltagerne ikke mere at være eksperter i undervisningsrummet, når teknologier bringes i spil, fordi de er udfordret af, at det ikke nødvendigvis er dem, som bedst kan betjene og demonstrere it-teknologier, men derimod nogle af eleverne, som dermed bliver eksperterne. I selvevalueringerne er der flere eksempler på lærere, som fremhæver den erfaring fra kompetenceudviklingsforløbet, at det er o.k. ikke altid at være eksperter, når it-teknologier bringes i spil, fordi der oftest er en ekspert blandt eleverne, som træder til.

Afprøvninger giver deltagerne erfaringer

En tværgående erfaring fra projekterne er, at øvelse gør mester. Det betyder, at flere afprøvninger eller afprøvning over en lidt længere periode genererer flere erfaringer og dermed potentielt større læringsudbytte. Sikringen af tid til og refleksion over flere afprøvninger kan understøttes på forskellige måder. En måde er at lave et længerevarende forløb med flere workshops, hvor deltagerne skal eksperimentere løbende mellem hver workshop, gerne med tid til minimum tre-fire afprøvninger, alt efter hvor omfattende ændringer af undervisningen der lægges op til. En anden måde er at lave forløb, hvor konsulenterne kommer med ud i undervisningen og observerer og giver feedback på undervisningen efter workshopperne.

4.2.3 Løbende sparring og støtte fra konsulenter og kolleger i forbindelse med afprøvning styrker kvaliteten i forløbene

Det er en central tværgående læringspointe, at den løbende sparring og støtte fra både konsulenter og kolleger, som tager afsæt i deltagerens konkrete behov, har afgørende betydning for deltagerens fastholdelse i og udbytte af kompetenceudviklingsforløbet. Det gælder både fagdidaktisk og it-didaktisk og mht. teknisk støtte og sparring, og det gælder særligt i de perioder af kompetenceudviklingsforløbet, hvor deltagerne skal afprøve og eksperimentere i deres undervisningspraksis.

I projekterne har de gjort sig erfaringer med forskellige virksomme metoder, fx co-teaching, observation og deltagende observation, hvor konsulenter og lokale ressourcepersoner, typisk it-vejlederen, har været til stede i undervisningen, når forløb, modeller, teknologier mv. er blevet afprøvet. Det har på forskellige måder muliggjort støtte og sparring, fx har konsulenten/it-vejlederen kunnet hjælpe og svare på spørgsmål i konkrete situationer og støtte læreren i at udforske og eksperimentere med nye metoder og teknologier. Der er også eksempler på, at konsulenter har demonstreret brugen af en teknologi eller introduceret eleverne til et forløb, hvor læreren har observeret og efterfølgende skullet overtage og prøve selv. På tværs af projekterne fremhæver de den erfaring, at den tætte sparring indlejret i undervisningspraksissen er med til at skabe et trygt rum for læreren at eksperimentere og udvikle praksis i og en større villighed til at afprøve nye teknologier og tilgange i undervisningen. Ud over støtte og sparring i undervisningen har konsulentens/it-vejlederens tilstedeværelse også muliggjort et fælles afsæt for efterfølgende sparring og reflekterende samtaler enten i teams eller individuelt.

I de projekter, hvor kompetenceudviklingsforløbet er bygget op omkring teams og professionelle læringsfællesskaber, så er kolleger også vigtige sparringspartnere for den enkelte deltager, og de udgør et sted, hvor der er plads til at støtte og spejle sig i hinanden.

Rammesætning af støtte og sparring

En tværgående erfaring er, at det uanset valg af metode og organiseringsform er helt afgørende, at sparringsforløbet bliver rammesat på en hensigtsmæssig måde, herunder imødekommer konkrete behov, aftaler roller, regler mv., og at deltagerne på alle niveauer afstemmer forventninger til hinanden.

I nogle af projekterne har de også lagt op til, at konsulenter kunne give løbende telefonisk sparring eller ad hoc-sparringssessioner på skolerne, når der er opstået et behov. Her er det en tværgående erfaring, at den mulighed skal være tydeligt italesat og gerne også rammesat i form af bestemte afgrænsede tidsrum, for at deltagerne gør brug af den.

Støtte i form af facilitering

En tværgående erfaring er også, at en vigtig støtte ligeledes kan være konsulenterne facilitering af processer. Det kan være i form af stram facilitering af aktiviteter i teamene, fx når de skal udvikle undervisningsforløb på workshops, eller når de skal reflektere over og dele erfaringer fra afprøvnin-ger på teammøder. Det tyder på at være særlig vigtigt, når teams er sammensat af lærere på tværs af erfaringer, niveauer, alder mv.

4.2.4 Projekter, som adresserer tværgående udfordringer, kan bidrage med erfaringsudveksling og netværksopbygning på tværs af skoler

En tværgående læringspointe i forbindelse med projekter, som inddrager deltagere på tværs af skoler, er, at det er vigtigt at understøtte og udnytte de potentialer, der er i at lade deltagerne drage nytte af hinandens erfaringer og opbygge netværk på tværs af skolerne. Af projekternes selvevalueringer fremgår det, at deltagerne oplever på den ene side at lære af hinandens konkrete it-didaktiske og fagdidaktiske erfaringer og på den anden side at blive inspireret af hinandens erfaringer med at opbygge en organisation og kultur, der understøtter it-didaktisk kapacitetsløft. Desuden oplever deltagerne også at skabe kontakter og udvikle netværk, som de kan trække på fremadrettet. De deltagere, som har deltaget i projektet sammen med flere skoler, udtrykker ønske om i højere grad fremadrettet at erfaringsudveksle og videndele på tværs.

Et projekt med skoleledere som målgruppe har gode erfaringer med at besøge hinandens skoler som en del af kompetenceudviklingsforløbet. Dette for at understøtte et praksisnært forløb, hvor deltagerne undersøger praksis og spejler egen praksis i andres. Det oplever deltagerne, giver gode refleksioner og ideer til det videre arbejde på egen skole.

4.3 Projekternes afslutningsfase

I forhold til projekternes afslutningsfase har vi identificeret én tværgående læringspointe, som handler om forankring og spredning af viden, færdigheder og kompetencer.

4.3.1 Det er vigtigt med strategisk fokus på, hvordan man sikrer forankring og spredning af viden, færdigheder og kompetencer

Det er en central læringspointe, der går på tværs af projekterne, at viden, færdigheder og kompetencer erhvervet gennem kompetenceudviklingsforløbet har de bedste betingelser for at blive forankret i deltageres praksis, når der er nogle lokale strukturelle faktorer til stede, som kan understøtte forankringen i form af etableret teamsamarbejde, inddragelse af ressourcepersoner og tydelig ledelsesopbakning. Derudover også, at det lærte opleves som anvendeligt og meningsfuldt at integrere i sit fag og det planlagte arbejde.

Kompetenceudviklingsmodellerne understøtter forankring i forskellig grad og på forskellige måder. Nogle bruger lærerteams og inddrager it-vejledere, PLC-medarbejdere og/eller pædagogiske/faglige ledelsespersoner i kompetenceudviklingsforløbet for at skabe grundlag for forankring. Dette med henblik på, at deltagerne i kompetenceudviklingsforløbet, fx lærere og skolepædagoger, blandt andet har mulighed for kollegial sparring og støtte undervejs i forløbet, men også efterfølgende i det videre udviklingsarbejde.

Spredning af viden og erfaringer på skolerne

Det er meget forskelligt fra projekt til projekt, om og hvordan kompetenceudviklingsmodellerne har fokus på spredning og opskalering af deltageres viden og kompetencer erhvervet i kompetenceudviklingsforløbet. Det er en central pointe på tværs af de projekter, som har fokus på dette, at det har væsentlig betydning for at opbygge it-didaktisk kapacitet på skoler, at viden om og erfaringer med at bruge fx læringsplatforme, teknologier og diverse indkøbt udstyr spredes, og at hele organisationen involveres. Eksempelvis deltager ressourcepersoner og ledelsespersoner i forløbene blandt andet med henblik på at opbygge organisatorisk viden om it-didaktiske kompetencer, brug af teknologier og læringsplatforme mv. I den forbindelse er en erfaring, flere projekter peger på i deres selvevalueringer, at det tilsyneladende ikke er tilstrækkeligt at inddrage ressource- og ledelsespersoner i selve kompetenceudviklingsforløbet, men at professionshøjskolerne også har en rolle mht. at tydeliggøre ledelsens rolle mht. fremadrettet at opbygge nogle rammer og strukturer for det videre arbejde samt prioritere tid og ressourcer til videreudvikling, videndeling og erfaringsudveksling på skolen.

I nogle af projekterne er der afholdt en afsluttende workshop for hele skolen. Det er forskelligt, hvordan den har været tilrettelagt, men overordnet set har det været en måde at sprede viden og erfaringer fra projekterne på.

5 Professionshøjskolernes interne arbejde med intern it-didaktisk kapacitetsopbygning

I dette kapitel præsenteres de tværgående analyser af, hvordan man på professionshøjskolerne arbejder med at sikre it-didaktiske kompetencer. Vi beskriver typer af indsatser og aktiviteter, som professionshøjskolerne anvender for at fremme et internt kapacitetsløft.

Af interview med repræsentanter for professionshøjskolerne fremgår det, at professionskapacitetsprojektet i høj grad spiller ind i og supplerer professionshøjskolernes overordnede strategier og igangværende øvrige projektportefølje og indsatser med fokus på it-didaktik. Det er derfor umuligt at skelne skarpt mellem indsatser og aktiviteter, der knytter sig til professionskapacitetsprojektet, og professionshøjskolernes øvrige indsatser, der sigter mod at udvikle medarbejdernes it-didaktiske kompetencer og styrke it-didaktiske elementer i grunduddannelserne og i videre- og efteruddannelserne.

Når det er sagt, fremhæver repræsentanter fra professionshøjskolerne og delprojekterne alligevel nogle erfaringer og resultater, der er kommet ud af projektet om professionskapacitet, og som har haft positiv betydning for det interne kapacitetsløft. Nogle af de gode erfaringer, der er (videre)udviklet og afprøvet i professionskapacitetsprojektet, kan samles under følgende overskrifter:

- CFU som ressource i forhold til den interne kapacitetsopbygning
- Potentialet ved udviklingsarbejde med fokus på synergi og samarbejde mellem fagdidaktik og det it-didaktiske
- Potentialer, betingelser og forudsætninger for ændring af praksis gennem aktionslæringsforløb, både i forhold til eksternt rettede forsknings- og udviklingsprojekter og i forhold til intern kapacitetsopbygning og uddannelsesudvikling.

Professionshøjskolernes arbejde med at styrke undervisernes it-didaktiske kompetencer og sikre et internt kapacitetsløft er kendetegnet ved at bestå af fire forskellige typer af indsatser:

1. Strategisk og systematisk afdækning af undervisernes it-didaktiske kompetencer og behov for kompetenceudvikling
2. Kompetenceudvikling af undervisere gennem formelle, ikke-formelle og uformelle læringsaktiviteter
3. Organisatoriske rammer, der understøtter den it-didaktiske kapacitetsopbygning
4. Rekruttering som strategi for et internt kapacitetsløft.

De fire forskellige typer af indsatser er udfoldet i dette kapitel.

Inden vi udfolder de forskellige indsatser, vil vi dog starte med at fremhæve en central tendens, som går på tværs af de syv professionshøjskoler. Nemlig at det interne kapacitetsløft, der er igangsat med henblik på at sikre en intern kapacitetsopbygning, må ses som en bred organisationsforandringsproces, som dels sammentænker, dels forudsætter en sammentænkning af både de fysiske, de tekniske, de organisatoriske og de kompetencemæssige rammer for undervisningen. Og som sammentænker og forsøger at skabe synergi imellem de formelle kompetenceudviklingsaktiviteter, der finder sted i regi af professionshøjskolerne (adjunktforløb, ph.d.-forløb m.m.), den ikke-formelle læring, som finder sted i forbindelse med fx interne kurser, temadage, mentor-følordninger og mesterlære, og den uformelle læring, som sker, når underviserne deltager i forsknings- og udviklingsprojekter og samarbejder om uddannelsesudvikling.

5.1 Strategisk prioritering af it-didaktisk kapacitetsløft

Et af de greb, professionsskolerne bruger til at styrke kapacitetsløftet, er strategisk prioritering af området. Et kapacitetsløft indebærer dels et løft af medarbejdernes it-didaktiske kompetencer og dels at disse omsættes i en udvikling af undervisningen, således at de it-didaktiske uddannelses tilbud styrkes. For at understøtte dette, arbejder professionshøjskolerne med at få viden om medarbejdernes kompetencer og behov gennem systematiske afdækninger, ligesom de sætter konkret fokus på praksisudvikling.

5.1.1 Systematisk afdækning af underviserens it-didaktiske kompetencer og behov for kompetenceudvikling

Flere af professionshøjskolerne har i forbindelse med eller i forlængelse af professionskapacitetsprojektet forsøgt systematisk at afdække underviseres og konsulenteres it-didaktiske kompetencer og/eller deres behov for it-didaktisk kompetenceudvikling. Formålet er at få et kvalificeret grundlag for at vide, hvilke it-didaktiske kompetenceudviklingsaktiviteter og -indsatser undervisere og konsulenter har brug for. Der er blevet brugt forskellige typer kvalitative og kvantitative metoder/redskaber til disse kortlægninger, fx fokusgrupper, surveys og selvevalueringer. En repræsentant fra en professionshøjskole fortæller, at de har haft fokus på, at redskabet til kompetenceafklaring kunne indgå i en dialog mellem medarbejderen og ledelsen, fx i forbindelse med medarbejderudviklingssamtalen.

Det fremhæves også, at professionshøjskolernes fokus på at afdække kompetencer og behov bredt i organisationen skal ses i sammenhæng med ønsket om at gå fra at have enkelte, tilfældige fyrtårne og ildsjæle i organisationen til at have et stærkt og strategisk organisatorisk kapacitetsløft.

5.1.2 Strategisk prioritering af kulturudvikling gennem praksisudvikling

Det fremhæves på tværs af projekterne, at det interne kapacitetsløft har karakter af en kulturændring, der indebærer et ændret mindset blandt mange undervisere og ledere. Det er et langt, sejt træk at ændre sin kultur og undervisningspraksis, og det er netop afgørende, at der er tid til og mulighed for at skabe et godt grundlag for denne praksisudvikling, dvs. tid til afdækning, udvikling, gennemførelse og opfølgning. Det understreges også, at en styrket brug af digitale teknologier og it-didaktik i undervisningen forudsætter, at der afsættes udviklingstid. Manglen på udviklingstid gør det svært for underviserne at finde tid til at mestre – forstået som at kende, omsætte og anvende – nye læringsteknologier eller it-didaktiske redskaber.

5.2 Kompetenceudvikling af undervisere

På hver af de syv professionshøjskoler er der igangsat en lang række formelle, ikke-formelle og uformelle læringsaktiviteter, som har til formål at kapacitetsopbygge ved at styrke medarbejdernes viden, færdigheder og kompetencer. Det drejer sig fx om oversættelse samt brug af digitale læringsredskaber i egen undervisning. De læringsaktiviteter, der igangsættes, kan opdeles i følgende kategorier:

- Kursus- og uddannelsesaktiviteter
- Deltagelse i eksternt rettede forsknings- og udviklingsprojekter
- Deltagelse i tværgående uddannelsesudvikling
- Sidemandoplæring/peer-to-peer-læring
- Videndeling.

5.2.1 Kursus- og uddannelsesaktiviteter

Denne kategori indeholder både formelle uddannelser og uddannelsesmoduler og professionshøjskolernes interne kurser. Der er mange eksempler på, hvordan professionshøjskolerne anvender disse former for kompetenceudvikling. Det er dog vigtigt at nævne, at de færreste af disse initiativer er konkrete resultater af det interne kapacitetsløft, men initiativer, som professionshøjskolerne i forvejen er i gang med, og som i nogen grad kan relateres til det interne kapacitetsløft.

Uddannelsesforløb

Et af de redskaber, der bruges til at sikre et internt kapacitetsløft, er formel uddannelse. Nogle af de formelle videreuddannelsesmuligheder, hvor der er fokus på at sikre større inddragelse af it-didaktik, i adjunktuddannelsen og i samarbejdet med universiteter om ph.d.-forløb.

Som eksempel kan nævnes, at man på en professionshøjskole har lavet et pilotforsøg med at gøre it-didaktik til et tema i adjunktforløbet. På baggrund af pilotforsøget besluttede man sig på professionshøjskolen for, at it-didaktik skal være et permanent tema i adjunktforløbet. De gode erfaringer med at integrere it og læring i adjunktforløbet har endvidere betydet, at man på professionshøjskolen har besluttet, at der skal laves et lektorprogram for at give dem, der allerede er lektorqualificerede, et lignende tilbud.

Et andet formelt uddannelsesstilbud, der benyttes til at sikre et internt kapacitetsløft, er masteruddannelser, hvor professionshøjskoler har sendt undervisere på relevante masteruddannelsesmoduler.

Langt de fleste aktiviteter, som skal bidrage til et kapacitetsløft, retter sig mod underviserne på professionshøjskolerne, men der findes også eksempler på, at man bruger lederuddannelse som redskab i det interne kapacitetsløft. Der er lidt forskelligt fokus i de former for lederuddannelse, der anvendes; nogle steder søger man via lederuddannelse at fremme ledelsesfaglig teknologiforståelse og ledelsesmæssige perspektiver på digitalt funderede forandringer, og andre steder har man fokus på forskningsledelse med henblik på at klæde lederne på til at lede medarbejderne, så de systematisk lærer af og udvikler egen praksis.

Interne kurser

En anden måde at styrke det interne kapacitetsløft på er at udvikle og udvide udbuddet af interne kursusaktiviteter på professionshøjskolerne. Mange af de interne kurser har fokus på generiske kompetencer som fx digital didaktik, blended learning og brug af læringsplatforme. Der tilbydes typisk interne kurser og uddannelse, i forbindelse med at undervisere starter med at undervise på en e-læringsuddannelse, eller i forbindelse med lancering af en ny læringsplatform.

Der er også eksempler på professionshøjskoler, som har et fast tilbud om onlinekurser, som underviserne kan tilgå med henblik på at vedligeholde eller udvikle deres kompetencer.

Det er en tværgående pointe, at de kurser, som har som formål, at underviserne skal integrere ny teknologi i undervisningen, ikke kun skal præsentere viden om disse teknologier og deres muligheder, men også konkret skal understøtte, at teknologierne oversættes og omsættes til den konkrete praksis. Det fremhæves blandt andet, at kurser om og i læringsplatforme med fordel kan tilrettelægges og typisk bliver tilrettelagt som workshops, hvor der lægges vægt på og afsættes tid til, at deltagerne udvikler egne undervisningsrum.

I forhold til at sikre udbredelse og brug af læringsplatforme nævnes endvidere vigtigheden af, at kurserne tilbydes til samtlige brugere, og at man derfor også laver et tilbud til eksterne lektorer.

5.2.2 Interne aktionslæringsforløb

En metode, som anvendes til internt kapacitetsløft, er gennemførelsen af forskellige typer interne aktionslæringsforløb. Disse forløb har lidt forskellige navne og refererer til lidt forskellig pædagogiske tænkning, fx refleksiv praksislæring, læringscirkler, forskning i egen undervisning og iterative læringsprocesser, men er bygget op om samme overordnede grundstruktur, nemlig at deltagerne i fællesskab forsøger at skabe viden om, hvordan man løser bestemte problemstillinger, at løsninger afprøves i praksis, og at erfaringerne gøres til genstand for fælles refleksion og videre udvikling og genafprøvning.

Der er forskel på, hvor bredt målgruppen for aktionslæringsforløbene er sammensat. Som eksempler kan nævnes:

- Læringscirkler som kompetenceudviklingsform for en gruppe af frontløbermedarbejdere, som har haft særlige forudsætninger for at arbejde med it-didaktiske og -pædagogiske problemstillinger
- Aktionslæringsforløb for undervisere i udvalgte fag
- Aktionslæringsforløb for undervisere på udvalgte uddannelser på udvalgte campusser.

På baggrund af de to runder af interview med repræsentanter fra professionshøjskolerne er der ikke grundlag for at vurdere, hvordan de interne aktionslæringsforløb virker i forhold til at styrke det interne kapacitetsløft. Men der er indikationer fra delprojekterne under professionskapacitetsprojektet på, at aktionslæring på en gang understøtter ny viden om et givent emne eller redskab og muliggør udforskning af det. Netop erfaringerne fra delprojekterne er flere steder anvendt som en af forklaringerne på, hvorfor intern kompetenceudvikling/kapacitetsløft tilrettelægges som aktionslæringsforløb.

Erfaringerne fra delprojekterne peger på, at det i forbindelse med aktionslæringsprojekter er vigtigt at sikre tiden til og understøtningen af, at aktioner rent faktisk omsættes til og afprøves i praksis, og at der tid til flere på hinanden følgende afprøvninger og justeringer.

5.2.3 Deltagelse i eksternt rettede forsknings- og udviklingsprojekter

En af de aktiviteter, der anvendes på professionshøjskolerne til at styrke den interne kapacitetsløft, er tværfagligt samarbejde om eksternt rettede forsøgs- og udviklingsprojekter. Gennem deltagelse

i disse projekter får medarbejderne på professionshøjskolerne erfaring med forsknings- og udviklingsarbejde, anledning til tværfagligt samarbejde og sparring med kolleger og ny og/eller opdateret viden om og fra den kontekst, projektet foregår i.

I delprojekterne under professionskapacitetsprojektet, som kan betegnes som udviklingsprojekter, har der været en række overvejelser i forhold til professionshøjskolernes bemanning og rollefordeling i forbindelse med projekterne, og hvordan disse kunne understøtte den interne kapacitetsopbygning på professionshøjskolen.

I forbindelse med de fleste delprojekter har der været tilknyttet medarbejdere fra grunduddannelsen og/eller efter- og videreuddannelsen og CFU. I enkelte tilfælde har der været tilknyttet eksterne lektorer. De rollefordelinger, man har lavet for at styrke det interne kapacitetsløft, har været hhv. co-teaching og sidemandsoplæring i form af en mentor-følordning.

I forløb, hvor man har arbejdet med co-teaching, har der været fokus på at sammensætte sin bemanning af undervisere og konsulenter med forskellige kompetencer. Dette har haft et dobbelt formål. Dels har det været et formål, at de som undervisere i forløbet kunne bidrage med noget forskelligt, fx med henblik på at skabe synergi mellem it-didaktiske og fagdidaktiske kompetencer. Dels har det været et formål, at underviserne kunne lære af hinanden. En repræsentant fra professionshøjskolerne fremhæver, at de har haft gode erfaringer med at sammensætte deres team i et delprojekt af en underviser fra CFU med stærke it-didaktiske kompetencer og en faglærer fra grunduddannelsen, som var stærk fagdidaktisk, men relativt uerfaren it-didaktisk. Ved at bringe de to profiler sammen i et fælles aktionslæringsforløb fik man skabt et rum, hvor de i gensidig respekt for hinandens faglighed sammen kunne udforske, hvordan deres forskellige fagligheder kunne bringes i spil og udvikles sammen. Hermed fik man skabt en slags neutral platform eller et såkaldt fælles tredje, som blev udgangspunktet for gensidig læring, og man undgik, at den it-didaktiske kompetenceudvikling blev oplevet sådan/begrundet med, at der skulle kompenseres for manglende viden og færdigheder. Netop respekten for forskellige fagligheder fremhæves som central og afgørende, når man ønsker at styrke de it-didaktiske kompetencer hos erfarne faglærere.

Flere professionshøjskoler har valgt at inddrage sidemandsoplæring i arbejdet med det interne kapacitetsløft. Hvor det på en professionshøjskole drejer sig om en mentor-føl-ordning, som er tæt knyttet til delprojekterne, er det på andre professionshøjskoler tænkt mere bredt. I de projekter, hvor der har været sidemandsoplæring i form af en mentor-følordning, har det foregået, ved at CFU-medarbejdere har varetaget undervisningen om fx digitale læremidler og it-didaktik, mens underviserne fra grunduddannelserne har deltaget i undervisningen, fx bidraget med sparring i gruppedrøftelser eller lignende.

Repræsentanter for delprojekterne peger på en række konkrete gevinster ved de samarbejder, herunder co-teaching og sidemandsoplæring/følordning, som der har været i delprojekterne:

- Underviserne fra grunduddannelserne har fået en fornemmelse af, hvad der optager lærerne i praksis, hvordan de arbejder med it i hverdagen, og hvilke udfordringer de oplever i forhold til it mv.
- Underviserne på grunduddannelsen har i flere tilfælde selv fået ny viden om it og teknologi, og hvad det indeholder og kan mht. koblingen til det fagdidaktiske.
- Underviserne har fået eksempler og cases med hjem, de kan anvende i egen undervisning.
- Underviserne har fået mulighed for at etablere kontakter, som de kan anvende i forbindelse med planlægning af virksomhedsbesøg, fortsat dialog m.m.
- Der er, for manges vedkommende, kommet et større kendskab til medarbejderne i CFU og deres kompetencer.

- Der er blevet etableret en relation til medarbejdere i CFU, som man evt. kan trække på i forhold til udvikling af egen undervisning.

De peger også på, at det er vigtigt for at opnå et optimalt læringsudbytte:

- At man afstemmer forventninger til forløbet og formålet med co-teaching/sidemandsoplæring og aftaler en rollefordeling.
- At underviserne og mentor-føl, der er involveret i co-teaching eller sidemandsoplæring (fx fra CFU og grunduddannelse), kan planlægge og gennemføre deres undervisning sammen. På grund af den meget sene udmelding om professionskapacitetsprojektet har dette dog ikke altid været muligt. I projekter, hvor co-teaching eller mentor-følordning skal være et bærende element i det interne kapacitetsløft, bør man sikre rammer, der muliggør samtidig tilstedeværelse og samarbejde om både forberedelse og undervisning.

På en professionshøjskole har de blandt andet gennem professionskapacitetsprojektet fået opmærksomhed på, hvordan samskabende aktionslæringsforløb kan give et dobbelt kompetenceløft. Og man har derfor valgt at gå videre med et projekt i samarbejde med et universitet, hvor man sammen laver et udviklingsprojekt for en række skoler. Flere af repræsentanterne fra professionshøjskolerne og delprojekterne fremhæver, at det er afgørende for læringspotentialet ved at deltage i forsøgs- og udviklingsprojekter, at man formår at planlægge og rammesætte dem og skaffe deltagerne den fornødne tid i deres opgaveportefølje.

5.2.4 Samarbejde i kommunale og andre strategiske partnerskaber

Der er flere eksempler på, at professionskapacitetsprojektet har givet anledning til nye potentielle aftaler om it-didaktiske kompetenceudviklingsforløb på deltagende skoler eller andre skoler i deltagende kommuner. De nye samarbejdsaftaler betyder, at professionshøjskolerne kan afprøve justerede modeller for praksisnære forløb med afsæt i de erfaringer, de har gjort sig i professionskapacitetsprojektet.

Delprojekterne under professionskapacitetsprojektet har nogle steder resulteret i, at eksisterende samarbejder og partnerskaber er blevet styrket, og andre steder ført til, at der er blevet dannet nye samarbejdsrelationer, eller at man er blevet bevidst om et behov for nye samarbejdsrelationer, som så efterfølgende er etableret i form af kommunale partnerskaber eller andre strategiske partnerskaber.

Partnerskaber mellem professionshøjskoler og kommuner kan understøtte det interne kapacitetsløft gennem tætte og længerevarende samarbejder og gensidig strategisk fokus på at gøre brug af de fordele, der ligger i at have skabt et netværk og kontakter på tværs af professionshøjskoler, skoler og kommuner. En repræsentant fra en professionshøjskole fortæller, at de gennem et konkret partnerskab fx får mulighed for, at deres undervisere, konsulenter og studerende kan prøve konkrete aktiviteter og redskaber af i praksis. Fx i forbindelse med bacheloropgaver og lignende.

Der er også eksempler på professionshøjskoler, som prioriterer samarbejder med kommuner og skolers ressourcepersoner (fx PLC-medarbejdere) og deltager i diverse arbejdsgruppemøder kvartalsvis og på halvårlig basis, fx hvor skolers PLC-medarbejdere og professionshøjskoler CFU-konsulenter mødes. Her kan professionshøjskoler få indblik i behov for kompetenceløft på skoler og udviklingsarbejde i kommuner, hvor professionshøjskoler kan bidrage og hjælpe.

Endelig er der også et eksempel på, at der er indgået partnerskabssamarbejde om et forsknings- og udviklingsprojekt, som sætter fokus på forskning i egen praksis. Dette er et samarbejde mellem

en professionshøjskole, et universitet og tre kommuner, der hver har udpeget en skole til at deltage i projektet. Projektet fremhæves som en mulighed for at skabe et dobbelt kompetenceløft, for både lærere på de deltagende skoler og undervisere og konsulenter fra professionshøjskolen.

5.2.5 Deltagelse i tværgående uddannelsesudvikling

En af de måder, man arbejder med intern kapacitetsopbygning på, er gennem et tværgående samarbejde om uddannelsesudviklingen internt på professionshøjskolerne:

- Et eksempel på tværgående uddannelsesudvikling findes på en professionshøjskole, hvor man har inddraget CFU i et samarbejde med underviserne på læreruddannelsen om, hvordan man styrker den it-didaktiske undervisning i matematik og engelsk.
- Et andet eksempel er et forsøg på aktivt at rammesætte, at de studerende beskæftiger sig med it-didaktiske problemstillinger i deres bacheloropgave, hvor de har mulighed for at afprøve redskaber i praksis og/eller lave observationer i forbindelse med deres indsamling af empiri.
- Et tredje eksempel er et projekt, der adresserer, hvordan studieforløbsmodellen på professionshøjskolerne kan understøttes digitalt, herunder hvordan elevernes læring og deltagelse kan understøttes digitalt i ikke-undervisningstiden.

De konkrete samarbejder om uddannelsesudvikling på professionshøjskolerne fremhæves som gode muligheder for at bringe de forskellige medarbejderes kompetencer i spil, og for at medarbejderne kan lære af hinanden.

5.2.6 Sidemandsoplæring og peer-to-peer-læring

Der er på flere professionshøjskoler fokus på, hvordan man kan styrke det interne kapacitetsløft gennem forskellige former for sidemandsoplæring eller peer-to-peer træning.

Co-teaching med henblik på kapacitetsløft

En måde at organisere sidemandsoplæring på er at lave tolærerordninger, hvor man tilknytter undervisere med stærke it-didaktiske kompetencer til grunduddannelsen med det eksplicite formål, at de skal understøtte deres kolleger. Et eksempel på dette er, at man på en professionshøjskole har valgt at lave nogle delte ansættelser, så medarbejdere fra CFU er ansat med 25 % på grunduddannelsen. Det er i den forbindelse besluttet, at de forløb, disse medarbejdere er tilknyttet på grunduddannelsen, skal være omfattet af en tolærerordning, så man sikrer et reelt samarbejde og synergi mellem de forskellige fagligheder med henblik på gensidigt kapacitetsløft.

Sidemandsoplæring via frontløbere

Sidemandsoplæringen kan også være organiseret gennem frontløbere, som har modtaget særlig kompetenceudvikling og forventes at sparre med og hjælpe kolleger i relation til inddragelsen af digitale teknologier i undervisningen.

5.2.7 Videndeling

På professionshøjskolerne er der fokus på, hvordan videndeling kan bidrage til kapacitetsløft. Der arbejdes og tænkes i både intern og ekstern videndeling. Den interne videndeling finder ofte sted i forskellige afdelinger eller nedsatte grupper på tværs af afdelinger. Her planlægges en række årlige møder med fokus på videndeling. På andre professionshøjskoler benyttes fællesmøder eller tema-

dage af forskellig art til at præsentere resultater fra delprojekter eller anden vigtig viden, der relaterer sig til det interne kapacitetsløft. Det kan også være forskningsdage på tværs af hele professionshøjskolen eller seminar dage på de enkelte uddannelser.

Interne temadage

Et redskab, der anvendes til internt kapacitetsløft, er interne temaarrangementer. Dette format er brugt til at formidle viden fra interne projekter, læringscirkler, CFU mv. På en professionshøjskole har man fx valgt, at CFU inviterer til fire eftermiddagsmøder a to en halv time om året, hvor de laver oplæg om forskellige temaer vedrørende digitalt understøttet undervisning.

Internt projektnetværk/internt følgegruppe

På en professionshøjskole har man besluttet at nedsætte en netværksgruppe af kolleger til de medarbejdere, der indgår i et stort igangværende digitaliseringsprojekt. Intentionen med netværket er at understøtte erfaringsudveksling både ind i og ud af projektet for herigennem at sikre flere perspektiver på og en bredere forståelse af det, der sker.

Videndeling gennem eksterne netværk

En anden måde, man søger at styrke det interne kapacitetsløft på, er, at medarbejdere indgår i eksternt videndeling, fx gennem deltagelse i internationale netværk eller deltagelse i grupper initieret af UVM. Der er også eksempler på, at man søger at styrke den interne kapacitetsopbygning på professionshøjskolerne gennem videndeling på tværs af professionshøjskoler.

5.3 Organisering og rammer

Blandt professionshøjskolerne er der flere ting, der spiller ind på arbejdet med det interne kapacitetsløft. Blandt andet har organisering af og rammer for arbejdet med it og digitale redskaber stor betydning for, hvilke projekter der kan igangsættes, og hvordan underviserne kan drage nytte af kompetencer mv. i deres daglige arbejde generelt og særligt i forbindelse med det interne kapacitetsløft. I det følgende berøres først de personalemæssige organiseringer og derefter de it-mæssige og de fysiske rammer for arbejdet.

5.3.1 Personalemæssig organisering der understøtter brugen af it i undervisningen

Interviewundersøgelsen giver fire eksempler på, hvordan der på professionshøjskolerne arbejdes med den personalemæssige organisering:

- projektledelse med fokus på og mandat til ledelsesforankring
- opprioritering af it-pædagogisk og -didaktisk support,
- etablering af tværgående vidensmiljøer og
- en stærkere strategisk intern rolle til CFU.

De forskellige former for personalemæssige organiseringer fremhæves, fordi de understøtter det interne kapacitetsløft, men de tre første er ikke alle initieret på grund af det interne kapacitetsløft. Derimod peger flere repræsentanter fra professionshøjskolerne på, at netop opmærksomheden på potentialet ved en stærkere intern rolle til CFU er et af resultaterne af professionskapacitetsprojektet.

Projektledelse med fokus på og mandat til ledelsesforankring

En af de måder, hvorpå man har forsøgt at fremme, at professionskapacitetsprojektet fører til et reelt internt kapacitetsløft, er, at projektlederen har eksplicit fokus på og mandat til at arbejde for ledelsesforankring. Som eksempel kan nævnes, at man på en af professionshøjskolerne har valgt,

at projektlederen løbende holder statusmøder med ledelsen i de relevante afdelinger. På disse møder sættes der fokus på den it-didaktisk kompetenceudvikling netop for at sikre ledelsesopbakning og forankring af professionskapacitetsprojektet i afdelingerne.

Opprioritering af den it-pædagogiske og -didaktiske support

En anden måde at understøtte det interne kapacitetsløft på er at omstrukturere eller supplere den it-tekniske support med en it-didaktisk hjælp. På den måde opbygger professionshøjskolerne en it-afdeling med it-pædagogiske vejledere, som kan hjælpe underviserne med at kvalificere deres arbejde med it i undervisningen. Det kan fx være i form af sparring, udvikling og gennemførelse af kurser. Nogle af de it-pædagogiske opgaver, man aktuelt arbejder med på professionshøjskolerne, er drift, udvikling og implementering af læringsplatforme. Det fremhæves af flere af repræsentanterne fra professionshøjskolerne, at man er blevet opmærksom på, at it-vejlederne ikke kun skal have stærke it-pædagogiske og -didaktiske kompetencer, men også kunne varetage projektledelse og facilitere i forbindelse med forskellige digitaliseringstiltag. En anden pointe, der fremhæves, er vigtigheden af fysisk nærhed, så it-vejlederne er kendte og tilgængelige i hverdagen. Det understreges i den forbindelse, at fysisk nærhed ikke kan stå alene. Det er vigtigt, at undervisere og it-vejledere får konkrete anledninger til at samarbejde, hvis de skal have et reelt kendskab til hinanden og hinandens kompetencer.

Etablering af tværgående vidensmiljøer

En tredje måde, man kan understøtte det interne kapacitetsløft på, er gennem tværgående vidensmiljøer. Der er et eksempel på, at en professionshøjskole har oprettet særlige miljøer med fokus på tværinstitutionel videndeling, og at det ene af disse har særligt fokus på digitale læringsmiljøer og didaktisk design. Denne organisering indebærer, at ledergruppen på professionshøjskolen i fællesskab allokerer ressourcer, bestemmer linjerne i arbejdet og orienterer hinanden om projekter, initiativer mv. med relevans for vidensmiljøet. Repræsentanten for professionshøjskolen fortæller, at det giver et øget afkast i form af flere uformelle samarbejder på tværs af ledelsen, og dermed støtter organiseringen op om det interne kapacitetsløft.

En stærkere intern rolle til CFU

En af de gevinster, der fremhæves ved professionskapacitetsprojektet, er et styrket samarbejde mellem CFU, der typisk varetager en eksternt rettet videre- og efteruddannelsesopgave, den eller de enheder på professionshøjskolerne, der varetager den interne kompetenceudvikling (fx Center for digitalisering og læring, Akademisk IT og Institut for digitalisering og didaktik) og så underviserne på grunduddannelserne. Flere af repræsentanterne fra professionshøjskolerne fortæller, at man, blandt andet på baggrund af de gode erfaringer fra professionskapacitetsprojektet, har besluttet, at CFU fremadrettet skal spille en mere central rolle internt på professionshøjskolerne. Det har været udbredt praksis, at CFU spillede en rolle i forhold til forsknings- og udviklingsopgaver, men det er for langt de fleste nyt, at CFU spiller en aktiv rolle i den interne kompetenceudvikling og i forhold til udviklingen af uddannelserne.

To af repræsentanterne fra professionshøjskolerne fremhæver eksplicit, at netop koblingen mellem det praksisrettede og praksisanvisende, der er karakteristisk for medarbejderne i CFU, og den mere teoretisk/akademisk funderede tilgang, der karakteriserer underviserne på læreruddannelsen, er en produktiv kombination. Idet samarbejdet på den ene side bidrager til, at CFU'erne får erfaring med de fagdidaktiske og pædagogiske diskurser og den fagdidaktiske og pædagogiske tænkning, der præger læreruddannelsen – og deres fremtidige kunder (de studerende) – mens CFU'erne på den anden side kan tilføre læreruddannelsen konkret viden fra praksis og erfaringer med, hvordan man understøtter, at konkrete redskaber, teorier og modeller oversættes til og omsættes i praksis ude på skolerne. En anden gevinst ved samarbejdet mellem CFU og læreruddannelsen er synergien i kompetencesammensætningen, idet det skaber grundlag for at kombinere

undervisernes stærke fagfaglige kompetencer med CFU-konsulenternes it-didaktiske kompetencer.

5.3.2 Tilgængelige teknologier og redskaber

En af de måder, man på professionshøjskolerne understøtter et internt kapacitetsløft på, er at øge udbredelsen af konkrete teknologier og redskaber. Og det fremgår af interviewene med repræsentanterne fra professionshøjskolerne, at det har betydning for arbejdet med det interne kapacitetsløft, i hvilken grad forskellige former for it-systemer, digitale teknologier, programmer mv. er til stede på de enkelte uddannelser og afdelinger, samt hvilke faciliteter der er til stede på de enkelte uddannelser og afdelinger.

Overblik over tilgængelige teknologier og redskaber

Hverdagen på flere professionshøjskoler er præget af sammenlægninger og etablering af nye campusstrukturer mv., som har betydning for overblikket over og mulighederne for brugen af it på de enkelte professionshøjskoler. Et eksempel er, at der er behov for et konkret overblik over, hvilke it-værktøjer og -faciliteter der er til rådighed i de enkelte afdelinger. Dette kan eksempelvis skabes gennem en optælling af, hvad der forefindes på institutionen, og en oversigt over, hvor de forskellige muligheder findes.

Indkøb og udbredelse af teknologier og redskaber

Professionshøjskolerne har gang i forskellige tiltag på området, og der er stor opmærksomhed på at udvide mulighederne for at arbejde med it, både for undervisere og for studerende. Mange steder er der aktuelt fokus på at implementere digitale læringsplatforme, særligt Itslearning, som er blevet en form for sektorplatform, da størstedelen af professionshøjskolerne har valgt at benytte netop denne læringsplatform.

Herudover er der gang i en række forskellige tiltag, som handler om at fremme brugen af særlige teknologier og digitale løsninger. Nogle initiativer handler om opretholdelse af tidligere initiativer og samarbejder, mens andre handler om udvikling og udvidelse af initiativer, særligt vedrørende it-tekniske opstillinger såsom Future Classroom Labs, green screen-lokaler og makerspaces, som alle er konkrete forsøg på at skabe rammer for arbejdet med at udvikle it-kompetencer og it-pædagogiske læringsmiljøer på professionshøjskolerne.

Enkelte professionshøjskoler har aktuelt fokus på at gøre særlige programmer, blandt andet Office 365 og Skype For Business, tilgængelige for alle deres undervisere, eller de har prioriteret et engagement i særlige samarbejder, fx læremiddel.dk. Der er også fokus på at udvide paletten af devices, som kan understøtte andre måder at undervise og lære på, fx arbejdet med droner og programmeringsprogrammer. I den forbindelse er der fokus på at udvikle eksemplariske forløb, som undervisere kan bruge som inspiration til udvikling af egen praksis.

5.3.3 Fysiske rammer der understøtter innovative studiemiljøer

Flere af repræsentanterne fra professionshøjskolerne nævner i interviewundersøgelsen, at de fysiske rammer sammen med it-programmer og -faciliteter kan spille en afgørende rolle for, hvordan inddragelsen af it i undervisningen understøttes på den enkelte professionshøjskole.

Repræsentanterne fra professionshøjskolerne fremhæver behovet for at kunne indrette skolernes fysiske læringsrum på måder, der understøtter innovative studiemiljøer. I den forbindelse fortæller en repræsentant fra en professionshøjskole, at deres sammenlægning af afdelinger har betydet færre kvadratmeter. Dette kan give god mening økonomisk, men samtidig besværliggør det mulighederne for at skabe innovative studiemiljøer, hvor underviserne har mulighed for at udvikle deres

it-didaktiske kompetencer og undervisning af de studerende. Dette sker, fordi pladsmanglen lægger op til auditorieundervisning og anden klasseundervisning, og dette giver udfordringer, hvis der skal arbejdes med anderledes it-løsninger, som fylder mere end auditorieundervisning og anden klasseundervisning.

På flere professionshøjskoler arbejder man konkret med at skabe fysiske rum, som skal understøtte udbredelsen af it og digitale redskaber i undervisningen, fx gennem opbygning af maker-spaces, Future Classroom Lab og playroom for læringsteknologier – inspireret af Future Classroom.

Der tegner sig således en udbredt opmærksomhed på, at øget brug af it og digitale løsninger i undervisningen forudsætter, at man som professionshøjskole fortsat har fokus på, hvordan man udvikler fysiske såvel som digitale læringsmiljøer, der understøtter dette.

5.4 Rekruttering

Den sidste indsats, som bliver anvendt til at sikre et internt kapacitetsløft, er målrettet rekruttering af nye medarbejdere med it-didaktiske kompetencer til både grunduddannelserne og videre- og efteruddannelserne.

5.4.1 Rekruttering med henblik på at øge de it-didaktiske kompetencer

På en enkelt professionshøjskole var man nødt til at rekruttere en ekstern medarbejder for at kunne bemande alle delprojekter i professionskapacitetsprojektet. Her er det en væsentlig pointe, at et sådant projekt kun bidrager til intern kapacitetsløft, hvis man sikrer en overlevering af den viden og de erfaringer, der genereres i projektet. Dette kan fx ske gennem co-teaching eller mesterlæreforløb med fastansatte eller gennem oplæg på lærermøder, videndelsdage eller andet.

Også på andre professionshøjskoler har man haft fokus på rekruttering af nye medarbejdere med it-didaktiske kompetencer. De mange nye og relativt omfattende digitaliseringsprojekter, der er igangsat på grundskoleområdet, som forudsætter en involvering fra professionshøjskolerne, fx Forsøg med teknologiforståelse i folkeskolens obligatoriske undervisning og Ultra:bit, giver nogle steder kapacitetsproblemer, fordi man ikke har undervisere nok/undervisere med de rette kompetencer til at tilbyde den efterspurgte kompetenceudvikling. Dette betyder, at der på flere professionshøjskoler nu er eksplicit fokus på at rekruttere nye medarbejdere med it-didaktiske erfaringer og kompetencer.

En af repræsentanterne fra professionshøjskolen fortæller om deres begrundelse for brug af rekruttering til at styrke det interne kapacitetsløft, at man ikke var langt nok i forhold til kompetenceniveauet blandt sine medarbejdere, og at man derfor havde behov for at understøtte den igangsatte kompetenceudvikling blandt medarbejderne med strategiske ansættelser. Man vurderede også, at selvom der var stort fokus på at kompetenceudvikle medarbejdere, gik det ikke hurtigt nok i forhold til professionshøjskolens ambitioner på det it-didaktiske område.

5.4.2 Rekruttering med henblik på at styrke samspillet mellem fagdidaktiske og det it-didaktiske

Flere repræsentanter fra professionshøjskolerne fortæller, at man hos dem er optaget af at styrke de faglige it-didaktiske kompetencer. Der anvendes to lidt forskellige rekrutteringsstrategier til at understøtte dette. Den ene strategi er at rekruttere stærke it-didaktikere til grunduddannelserne, den anden strategi er at lave flere delte ansættelser mellem CFU og grunduddannelserne.

ProfessionsKapacitet

© 2018 Danmarks Evalueringsinstitut

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Danmarks Evalueringsinstitut
T 3555 0101
bestil@eva.dk
www.eva.dk

Trykt hos Rosendahls

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk