



Projekt kollegasparring på Ribe Katedralskole

Annemette Vestergaard Witt og
Tanja Skrydstrup Kjær
Masterafhandling – Master i scienceundervisning

Vejleder: Jan Sølberg

IND's studenterserie nr. 65, 2018

INSTITUT FOR NATURFAGENES DIDAKTIK, www.ind.ku.dk

Alle publikationer fra IND er tilgængelige via hjemmesiden.

IND's studenterserie

28. Niven Adel Atie: Didaktiske situationer for fuldstændiggørelse af kvadratet i andengradsligningen (2013)
29. Morten C. B. Persson: Kvantekemi i gymnasiet - Tilrettelæggelse, udførelse og evaluering af et undervisningsforløb (2013)
30. Sofie Birch Jensen: Køn, evaluering og The Force Concept Inventory (2013)
31. Simone Gravlund Nielsen: Når børn forsker i matematik (2013)
32. Henrik Egholm Wessel: Smartphones as Scientific Instruments in Inquiry Based Science Education (2013)
33. Nicole Koefoed: Et didaktisk design om definition, eksistens og eksakt værdi af bestemt integral (2013)
34. Trine Louise Brøndt Nielsen: From Master's programme to labour market – A study on physics graduates' experience of the transition to the labour market (2013)
35. Rie Hjørnegaard Malm: Becoming a Geologist – Identity negotiations among first year geology students (2013)
36. Mariam Babrakzai Zadran: Gymnasiealgebra I et historisk perspektiv – Matematiske organisationer I gymnasiealgebra (2014)
37. Marie Lohmann-Jensen: Flipped Classroom – andet end blot en strukturel ændring af undervisningen? (2014)
38. Jeppe Willads Petersen: Talent – Why do we do it? (2014)
39. Jeanette Kjølbaek: One-dimensional regression in high school (2015)
40. Anders Wolfsberg: A praxeological investigation of divergence – Exploring challenges of teaching and learning math-in-physics (2015)
41. Asger Brix Jensen: Number tricks as a didactical tool for teaching elementary algebra (2015)
42. Katrine Frovin Gravesen: Forskningslignende situationer på et førsteårskursus I matematisk analyse (2015)
43. Lene Eriksen: Studie og forskningsforløb om modellering med variabelsammenhænge (2015)
44. Caroline Sofie Poulsen: Basic Algebra in the transition from lower secondary school to high school (2015)
45. Rasmus Olsen Svensson: Komparativ undersøgelse af deduktiv og induktiv matematikundervisning (2016)
46. Leonora Simony: Teaching authentic cutting-edge science to high school students(2016)
47. Lotte Nørtoft: The Trigonometric Functions - The transition from geometric tools to functions (2016)
48. Aske Henriksen: Pattern Analysis as Entrance to Algebraic Proof Situations at C-level (2016)
49. Maria Hørlyk Møller Kongshavn: Gymnasieelevers og Lærerstuderendes Viden Om Rationale Tal (2016)
50. Anne Kathrine Wellendorf Knudsen and Line Steckhahn Sørensen: The Themes of Trigonometry and Power Functions in Relation to the CAS Tool GeoGebra (2016)
51. Camilla Margrethe Mattson: A Study on Teacher Knowledge Employing Hypothetical Teacher Tasks - Based on the Principles of the Anthropological Theory of Didactics (2016)
52. Tanja Rosenberg Nielsen: Logical aspects of equations and equation solving - Upper secondary school students' practices with equations (2016)
53. Mikkel Mathias Lindahl and Jonas Kyhnæb: Teaching infinitesimal calculus in high school - with infinitesimals (2016)
54. Jonas Niemann: Becoming a Chemist – First Year at University
55. Laura Mark Jensen: Feedback er noget vi giver til hinanden - Udvikling af Praksis for Formativ Feedback på Kurset Almen Mikrobiologi (2017)
56. Linn Damsgaard & Lauge Bjørnskov Madsen: Undersøgelserbaseret naturfagsundervisning på GUX-Nuuk (2017)
57. Sara Lehné: Modeling and Measuring Teachers' praxeologies for teaching Mathematics (2017)
58. Ida Viola Kalmark Andersen: Interdisciplinarity in the Basic Science Course (2017)
59. Niels Andreas Hvitved: Situations for modelling Fermi Problems with multivariate functions (2017)
60. Lasse Damgaard Christensen: How many people have ever lived? A study and research path (2018)
61. Adonis Anthony Barbaso: Student Difficulties concerning linear functions and linear models (2018)
62. Christina Frausing Binau & Dorte Salomonsen: Integreret naturfag i Danmark? (2018)
63. Jesper Melchjorsen & Pia Møller Jensen: Klasserumsledelse i naturvidenskabelige fag (2018)
64. Jan Boddum Larsen: Den lille ingeniør - Motivation i Praktisk arbejdsfællesskab (2018)
65. **Annetette Vestergaard Witt & Tanja Skrydstrup Kjær: Projekt kollegasparring på Ribe Katedralskole (2018)**

IND's studenterserie omfatter kandidatspecialer, bachelorprojekter og masterafhandlinger skrevet ved eller i tilknytning til Institut for Naturfagenes Didaktik. Disse drejer sig ofte om uddannelsesfaglige problemstillinger, der har interesse også uden for universitetets mure. De publiceres derfor i elektronisk form, naturligvis under forudsætning af samtykke fra forfatterne. Det er tale om studenterarbejder, og ikke endelige forskningspublikationer.

Se hele serien på: www.ind.ku.dk/publikationer/studenterserien/

Projekt kollegasparring på Ribe Katedralskole

"Det bedste der er sket på RK af pædagogisk udvikling de seneste 15 år"
(citat anonym lærer)

Annemette Vestergaard Witt & Tanja Skrydstrup Kjær

Masterprojekt på "Master i scienceundervisning"
Aarhus Universitet og Københavns Universitet
Maj 2018

Abstract

With the project "Academic sparring at Ribe Katedralskole" we have tried to answer the question:

"What barriers and opportunities exist for the involvement of science teachers in interdisciplinary academic sparring in capacity building at Ribe Katedralskole?"

The purpose of launching project academic sparring at Ribe Katedralskole was to promote the sharing of knowledge and discussion of teaching practices among teachers across groups. We expected the sharing of knowledge at school to be improved and expanded so that it not only takes place within the groups but also between the groups. Our main hypothesis was that project academic sparring would help build school capacity, at the personal, interpersonal and organisational levels. We initiated project academic sparring for 21 teachers who volunteered for the project (a total of 55 teachers at the school). The project management created the groups and initiated the project in August 2017 and it was followed by the project management through the 2017/18 school year. During the project, the project management collected empirical evidence by performing quantitative and qualitative research. The participants wrote down their expectations and we performed an interim evaluation, where all project participants responded anonymously. Subsequently, we held individual interviews with the seven science teachers and two non-science teachers. In addition, we interviewed the principal of the school. The empirical research showed that the science teachers had the same opportunities and barriers in connection with capacity building as non-science teachers. There was no reason to assume that the experiences of the science teachers with project academic sparring were different from the other teachers in the project. To analyze the results we used a model that connects three capacity levels with project phases. Capacity building was found at all three levels. In particular, we saw capacity building for personal capacity, as teachers now had the time and space to reflect more on their own and colleagues' teaching. At the same time, the project gave colleagues a greater sense of community and greater confidence in each other, which indicated higher organisational capacity. At the organisational level we saw some barriers, which the project management should help to remove to ensure progress towards institutionalisation. Overall the project was a success, and since we saw capacity building at all levels we recommend that the project period should run for at least one more year, in which the project should include a larger proportion of teachers at Ribe Katedralskole.

Indhold

Indledning.....	1
Teori og baggrund for projekt kollegasparring.....	3
Kapacitet for udvikling.....	3
Forhistorie for projekt kollegasparring.....	6
Eksisterende samarbejde på Ribe Katedralskole.....	6
Pilotprojekt.....	7
Projekt.....	8
Bagom RK-modellen.....	12
Undersøgelsesmetoder.....	18
Undersøgelse af egen organisation.....	20
Resultater og analyse.....	22
Refleksion over undervisning.....	22
Udveksling af praksis.....	25
Understøttende foranstaltninger - Menneskelige forhold.....	28
Kollegasparring på tværs af fagene.....	29
Naturvidenskabelige lærere og ikke-naturvidenskabelige lærere.....	33
Understøttende foranstaltninger – strukturer.....	34
Fælles og understøttende lederskab.....	37
Set med lærernes øjne.....	37
Set med rektors øjne.....	40
Fungerer RK-modellen?.....	44
Kapacitetsopbygning på Ribe Katedralskole.....	47
Diskussion.....	57
RK-modellen.....	57
Kapacitetsopbygning.....	59
Udbredelse af projekt kollegasparring.....	63
Forankring af projekt kollegasparring i fremtiden.....	66
Konklusion.....	68
Litteraturliste.....	71
Bilag.....	73

Indledning

Et lærerværelse kan til tider minde om en banegård: En konstant mylder af individer, der kommer og går, til tider et meget fyldt sted og på andre tidspunkter et meget tomt sted. Som rejsende ved man sjældent noget om de andre rejsende: Hvor skal de hen? Hvad skal de foretage sig og hvorfor? For de fleste lærere på en ungdomsuddannelse er det centrale selve undervisningen, som foregår i tæt interaktion med eleverne. Alt andet en lærer foretager sig er på en eller anden måde relateret til det. Når klokken ringer til time, farer lærerne ud af lærerværelset i alle retninger ud til de forskellige klasser og hold, og man kan stå tilbage med fornemmelsen af, at der, lige for øjnene af én, forsvandt alle mulige gode ideer til undervisning uden at man fik indblik i dem. Som lærer opbygger man gennem årene et arsenal af undervisningsmetoder, som man selv har fornemmelsen af, virker. En gang imellem har man hørt eller læst om noget, som andre indenfor ens fag har gennemført med succes, og det afprøver man måske i sin egen undervisning. Når der foregår vidensdeling, er det typisk at det foregår indenfor faggrupperne. Man bevæger sig derfor mest indenfor sin egen og fagenes rammer for undervisning. Sådan behøver det jo ikke være.

I foråret 2017 var vi et par naturvidenskabelige lærere på Ribe Katedralskole, der satte os for at søsætte projektet "Kollegasparring", der på sigt ville kunne igangsætte og udbygge en ideudveksling om undervisning mellem fagene. Det kan jo være, at en velkendt undervisningsform indenfor f.eks. samfundsfag med fordel også kan bruges i naturvidenskab. Formålet med projektet blev at fremme videndeling, diskussion af undervisningspraksis og udveksling af idéer til egen undervisning. Da vi begge to er i den naturvidenskabelige faggruppe, og da masteropgaven handler om naturfagsdidaktik valgte vi at fokusere på naturvidenskabelige lærere i projektet. Vi igangsatte projekt kollegasparring på Ribe Katedralskole med følgende problemformulering:

Hvilke barrierer og muligheder er der for at naturvidenskabelige læreres deltagelse i kollegasparring medvirker til kapacitetsopbygning på Ribe Katedralskole?

En af vores hypoteser var, at projekt kollegasparring kunne forbedre og udvide videndeling, så den ikke kun foregår indenfor faggrupperne, men også mellem faggrupperne. En anden hypotese var, at projekt kollegasparring vil medvirke til opbygning af kapacitet på skolen, både på det personlige, det interpersonelle og organisatoriske niveau (Verbiest & Erculj, Building capacity in schools - dealing with diversity between schools, 2005). Der vil givetvis vise sig nogle særlige barrierer og muligheder undervejs, barrierer er hæmmere for udvikling mod institutionalisering, mens muligheder fremmer denne udvikling.

Derudover så forventede vi, at de naturvidenskabelige lærere ikke adskilte sig væsentligt fra andre lærere mht. hvilke barrierer og muligheder der dukkede op i projektet i forhold til opbygning af kapacitet.

Vi har fokuseret på projektets betydning for kapacitetsopbygning på de 3 forskellige niveauer på skolen ved at indsamle empiri fra nogle lærere og fra skolens rektor, men har ikke undersøgt projektets effekt på elevernes læring. Det er dog håbet, at mere varieret undervisning på sigt vil føre til øget læring hos eleverne, men tidsrammen er for kort til at kunne måle det. I projekt kollegasparring deltog lærere, der underviser i forskellige fag på stx og hf på Ribe Katedralskole.

Projektet blev sat i gang i august 2017 som et foreløbigt 1-årigt projekt. Allerede før skolestart så skoleåret 2017/18 ud til at blive et travlt skoleår. Den nye gymnasireform var en realitet og de første 1.g'ere og 1. hf'ere på den nye reform begyndte på skolen. Umiddelbart efter igangsættelse af projekt kollegasparring blev en fusion mellem Ribe Katedralskole (stx og hf) og Handelsgymnasiet Ribe (hxx) en realitet, og hxx flytter fysisk ind på katedralskolen januar 2019.

Opbygningen i denne afhandling kan ses i indholdsfortegnelsen. Vi fortæller om vejen frem mod projekt kollegasparring fra idé, via pilotprojekt til egentligt projekt, støttet af bilag, der viser de forskellige tilhørende forandringsteorier. I afsnittet om undersøgelsesmetoder fortælles, hvordan vi før og undervejs i projektet har indsamlet empiri fra de deltagende lærere og rektor. Empirien vurderes hele tiden i forhold til, om der opbygges personlig, interpersonel og organisatorisk kapacitet på Ribe Katedralskole, og vi identificerer forskellige barrierer og muligheder for denne kapacitetsopbygning. I diskussionen sammenholder vi vores resultater med andre lignende projekter, og vi kommer med forslag til, hvordan vi kan håndtere barrierer og muligheder fremover. I konklusionen samler vi trådene og besvarer problemformuleringen.

Masterprojektet har været et meget tæt samarbejde mellem os gennem det sidste år. Det er derfor umuligt at angive hvem, der har skrevet hvilke afsnit, for alt har været gennem hænderne på os begge et uendelig antal gange. Vi tillader os derfor at skrive at Tanja er ansvarlig for de lige sideantal, og Annemette er ansvarlig for de ulige sideantal.

Teori og baggrund for projekt kollegasparring

Kapacitet for udvikling

Formålet med projekt "kollegasparring" på Ribe Katedralskole er bl.a. at øge videndeling, diskussion af undervisningspraksis samt at fremme udveksling af idéer til egen undervisning, se forandringsteori bilag 2. Hvis disse formål opfyldes forventer vi, at det ikke blot vil give de enkelte lærere en gevinst, det vil også have en positiv effekt på det kollegiale samarbejde og på hele organisationen. Vi vil derfor tage udgangspunkt i Verbiest og Erculj (2005) model for skoleudvikling, hvor der er tale om kapacitetsopbygning på 3 organisatoriske niveauer.

"Det personlige: Dette handler om udvikling, som vedrører enkeltpersoner og er knyttet til de personlige kompetencer, som den enkelte har, til at arbejde med at fremme læring.

Det interpersonelle: Dette handler om udvikling af samspillet mellem forskellige medarbejdere i form af eksempelvis delt praksis, fagligt lærersamarbejde og fælles værdier og visioner for, hvad undervisningen skal bidrage til.

Det organisatoriske niveau: Dette handler om udvikling i organisationen, som kan bidrage til at fastholde eller videreudvikle praksis. Det er f.eks., i hvilken udstrækning ledelsen aktivt bidrager til udviklingen, hvorvidt der er fornuftige rammer for udvikling, og om der hersker en kultur af tillid på skolen". (Sølberg, 2015)

En undervisningsinstitution har det formål at undervise eleverne og føre dem til afsluttende eksamener, og hele organisationen med alle dens medarbejdere arbejder for at dette lykkes på bedste vis. Man bruger betegnelsen professionelle læringsfællesskaber (PLC) om de skoler, der er særligt effektive til at skabe læring for alle i organisationen (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Et vellykket professionelt læringsfællesskab er afhængig af, at der er opbygget personlig, interpersonel og organisatorisk kapacitet (Albrechtsen, 2016).

I et PLC findes der derudover forskellige dimensioner:

- Fælles og understøttende lederskab
- Fælles værdier og visioner
- Fælles læring og anvendelse
- Udveksling af praksis
- Understøttende foranstaltninger – Menneskelige forhold
- Understøttende foranstaltninger – Strukturer

De tre niveauer for kapacitetsopbygning og de 6 PLC-dimensioner kan kombineres på følgende måde, se Tabel 1 (Verbiest & Erculj, Building capacity in schools - dealing with diversity between schools, 2005).

Niveauer	PLC-dimensioner
Personlig	-
Interpersonlig	Fælles værdier og visioner
	Fælles læring og anvendelse
	Udveksling af praksis
Organisatorisk	Understøttende foranstaltninger – Strukturer
	Understøttende foranstaltninger – Menneskelige forhold
	Fælles og understøttende lederskab

Tabel 1. Kapacitetsopbygning og PLC.

Efterfølgende justeres denne oversigt en smule med det formål at få den personlige kapacitet inkluderet, se Tabel 2 (Verbiest, Developing professional learning communities, 2011).

Kapacitet	Faser af skoleudvikling			
	Ikke initieret	initieret	implementeret	Institutionaliseret
Personlig -Aktiv, reflektiv og kritisk rekonstruktion af viden				
Interpersonel -Fælles værdier og visioner for læring og undervisning -Fælles læring og udveksling af praksis				
Organisatorisk -Understøttende foranstaltninger (struktur) -Understøttende foranstaltninger (kultur) -Fælles og understøttende lederskab				

Tabel 2. Kapacitetsopbygning, PLC og faser af skoleudvikling

I Tabel 2 ses også 4 faser, ikke initieret, initieret, implementeret og institutionaliseret, som kan beskrive forskellige faser af udvikling. For ethvert skoleudviklingsprojekt kan der opstilles aktiviteter eller tiltag, der skal klares/gennemføres for, at man flytter sig fra én fase og videre til den næste fase.

Ved opbygning af kapacitet på skoler skal der arbejdes med de 4 faser og de 3 niveauer samtidigt, da de 3 niveauer er afhængige af hinanden (Verbiest & Erculj, Building capacity in schools - dealing with diversity between schools, 2005). Ved skoleudviklingen nytter det altså ikke noget, at man kun tænker og arbejder med 2 af de 3 kapacitetsniveauer ved, da det sidste niveau, vil kunne hæmme udviklingen.

Kapacitetsopbygning er en læringsproces. Det betyder, at det er skolen og dens lærere, der selv skal i gang - der findes ingen færdig opskrift. Man skal tage udgangspunkt i forholdene og mulighederne på den pågældende skole, og de forskellige tiltag skal være realistiske at gennemføre. Det skal med andre ord være muligt for skoler selv at udvikle, realisere og evaluere deres indsats (Verbiest & Erculj, Building capacity in schools - dealing with diversity between schools, 2005). Det er præcis det, vi gør med projekt kollegasparring: Det er lærerne på skolen, der har planlagt og igangsat projektet og skal evaluere effekten deraf.

I projekt kollegasparring arbejder vi på de 3 niveauer for kapacitet, og vores hypotese er, at vi kan indsamle empiri, der viser, at vi på alle niveauer bevæger os i retning mod institutionaliseret. Hvis hypotesen bekræftes, er projekt kollegial sparring medvirkende til kapacitetsopbygning på Ribe Katedralskole. Vi forventer også, at vi via den empiriske undersøgelse vil kunne identificere, hvilke barrierer der er for kapacitetsopbygning. På tilsvarende vis, vil vi kunne se hvilke niveauer, der er tættest på fasen institutionaliseret og identificere, hvor der er de største muligheder for opbygning af kapacitet. Vi har således fokuseret på de 3 niveauer (personlig, interpersonelle og organisatoriske), men på det interpersonelle niveau har vi fravalgt PLC-dimensionen "Fælles værdier og visioner".

Det at opbygge kapacitet for udvikling vil på længere sigt medvirke til at en skole bevæger sig mod at blive et professionelt læringsfællesskab. Kollegasparring kan derfor være et værktøj til at Ribe Katedralskole på længere sigt vil blive mere PLC-agtig, men dette er ikke fokus for denne masterafhandling.

Forhistorie for projekt kollegasparring

I foråret 2017 fik vi kendskab til et spørgeskema der havde det formål at undersøge det professionelle læringsfællesskab på 5 forskellige skoler i projektet "Innovation, Science og Inklusion 2015" (Sølberg, 2015). Efterfølgende diskuterede vi PLC-kategorierne sammenholdt med vores kendskab til og oplevelse af Ribe Katedralskole, hvor vi så en mulighed for kapacitetsopbygning indenfor flere af PLC-kategorierne.

Eksisterende samarbejde på Ribe Katedralskole

Inden igangsættelse af projekt kollegasparring var det vores vurdering, at lærerne på Ribe Katedralskole størstedelen af tiden var privatpraktiserende lærere i deres klasser. Når skoleåret begyndte fik hver lærer tildelt klasser og hold, som han/hun skulle undervise i. Læreren havde så sin personlige frihed til at planlægge undervisningen og et ansvar for, at eleverne lærte det, der var beskrevet i fagenes læreplaner.

Hver klasse havde en teamleder (klasselærer), som sammen med to andre lærere udgjorde et klasseteam. Teamet planlagde, sammen med klassens øvrige lærere, forskellige tværfaglige projekter, og man tog hånd om forskellige problemer i klassen. Lærerne mødtes også med fagkollegaer til faggruppemøder, hvor der hovedsagligt blev talt om indkøb af undervisningsmidler, faglige efteruddannelseskurser m.m.

Selvom den enkelte lærer via klasseteams og faggrupper samarbejdede med kollegaer, var det altid den enkelte lærers ansvar at planlægge og gennemføre den faglige undervisning, dvs. når en lektion begyndte, var man alene med sine elever. Egentlig kollegasupervision eller -sparring eksisterede ikke på Ribe Katedralskole for erfarne lærere. Kun når en lærer var i pædagogikum, eller når der blev ansat en ny lærer på skolen, var lærerne med i hinandens undervisningstimer. Som nyansat fik man tildelt en lærerkollega som tutor. Tutoren, som havde mindst et fag tilfælles med den nyansatte, havde den rolle at hjælpe den nyansatte i gang på skolen. Tutoren var således med i nogle få undervisningstimer hos den nyansatte og omvendt. Dette foregik typisk i et par måneder, hvorefter den nyansatte stod på egne ben.

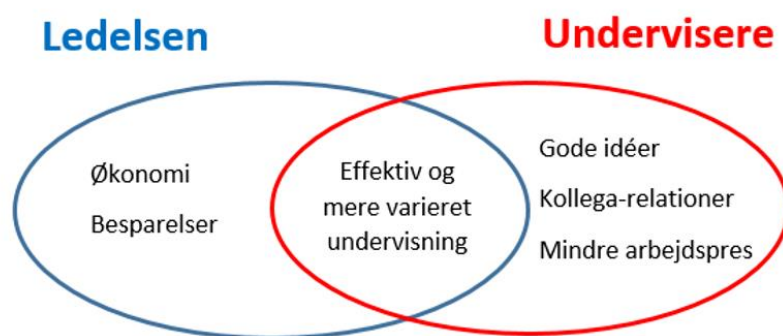
Én af de eksisterende samarbejder der delvist fungerede ved opstart af projekt kollegasparring, var den elektroniske videndeling indenfor faggrupperne. Nogle faggrupper kunne fortælle om dokumentmapper på Lectio med undermapper, hvor lærerne uploadede f.eks. eksperimentvejledninger, arbejdsopgaver, tekster, figurer, opgaver med facit osv. osv. Der er dog stor forskel på, hvor meget det bliver brugt i de forskellige faggrupper. I nogle faggrupper deler man stort set al undervisningsmateriale, og i andre gør man det slet ikke.

På trods af ovenstående eksisterende samarbejder så vi en mulighed for at dele mere og bedre ved kollegasparring.

Pilotprojekt

Idéen blev at igangsætte projekt kollegasparring på Ribe Katedralskole, hvor samarbejdet på tværs af fag og faggrupper bl.a. skulle medføre videndeling, diskussion af undervisningspraksis samt udveksling af idéer til egen undervisning.

Projektet og projektets formål blev præsenteret for og diskuteret med rektor. På trods af rektor (= ledelsen) og vores (= undervisere) umiddelbare forskellige ønsker og mål med igangsættelse af projektet (se Figur 1), var der et overlap mellem vores interesser, idet vi alle tre ønskede "Effektiv og mere varieret undervisning".



Figur 1. Skoleledelsens og lærernes interesser i projekt kollegasparring på Ribe Katedralskole.

I første omgang valgte vi at gennemføre et pilotprojekt, hvor 4 lærere med forskellige fag deltog. Pilotprojektet blev gennemført i foråret 2017 (se forandringsteori for pilotprojekt bilag 1), hvor de 4 deltagere på skift underviste og observerede hinandens undervisning.

Kollegasparringen blev igangsat ud fra vores idéer og ønsker med projektet. Vi havde ikke læst om modeller for kollegasupervision, kollegasparring m.m. og valgte derfor at opsætte nogle rammer og indhold for projektet, som blev defineret af de 4 deltagere i pilotprojektet.

De ydre rammer bestod af 3 trin:

- Et kort formøde hvor fokus for observationen aftales, og lektionen bookes
- Lektionen afholdes, 1 lærer underviser, de andre i sparringsgruppen observerer
- Et kort opsamlingsmøde med "spilleregler"

Formødet kunne erstattes af en mailkorrespondance, hvor underviseren skriftligt meddelte, hvilke fokuspunkter og/eller aktiviteter, der var i lektionen. Opsamlingsmødet var et fysisk møde, hvor alle deltagere var tilstede. Det kunne være et kortere møde (frokostmøde) eller et lidt længere møde, hvilket blev aftalt fra gang til gang.

Da 2017/2018 var første skoleår med de nye læreplaner gældende fra august 2017, vidste vi, at vores kollegaer formentlig var pressede på tid, og derfor forsøgte vi at lave rammerne så fleksible som muligt og med mulighed for at reducere tidsforbruget ved at erstatte formødet med en mail. Det skulle ikke være bekymringer om et stort tidsforbrug til projektet, der forhindrede kollegaerne i at tilmelde sig. For os var det vigtigste i første omgang, at lærerne mødtes omkring en fælles omgang undervisning for herefter at diskutere, samtale og reflektere over den fælles undervisning. Efter de 4 runder diskuterede vi fordele og ulemper ved projekter og vi var enige om, at følgende punkter var de vigtigste at:

- Der var et fokus for observationen, så der ikke skulle holdes øje med alt, hvad der foregik
- Vi fik belyst nogle særlige fokusområder/udfordringer, vi hver især havde i undervisningen
- Vi fik bedre forståelse og større respekt for hinandens fag og kompetencer
- Vi fik idéer til egen undervisning
- Vi fik et tættere kollegaforhold og fortrolighed

Projekt

Hidtil er forskellige nye samarbejder, tiltag og skoleprojekter på Ribe Katedralskole blevet sat i gang og styret af skolens ledelse. Indenfor de sidste par år er der dog sket en ændring, idet flere projekter er startet op nedefra i organisationen ved at en eller flere medarbejder(e) har fået en idé, som skoleledelsen har været enig i kunne være en fordel at gennemføre på skolen. Rektor har herefter udpeget en koordinator eller en projektledelse bestående af flere lærere til at lede projektet.

Efter gennemførelse og en præsentation af resultaterne af pilotprojektet for skoleledelsen blev projekt kollegasparring ophøjet til et skoleprojekt, som skulle foregå i skoleåret 2017/18 med en projektledelse bestående af 3 lærere (Allan samt Tanja og Annemette). Forandringsteorien for skoleprojektet 2017/18 ses af bilag 2. Inden igangsættelse af projektet overvejede vi trusler og risici ved projektet (se Figur 2).

Risikoanalyse (lærer)

Der er en risiko for at lærerne synes....

	Stor		.. arbejdspresset er for stort med de opgaver de allerede har	
SAND- SYNLIGHED	Nogen	...det hele er noget pjat! Hvad kan vi da lære?	.. der skal lægges for megen tid i projektet .. at det er grænseoverskridende at åbne døren (blotte sin undervisning) for andre	.. at det hele er en spareøvelse fra ledelsens side
	Lille			
		Ringe	Alvorlig	Katastrofal
		VIRKNING		

Figur 2. Risikoanalyse.

Den mest *katastrofale virkning*, som der var *nogen sandsynlighed* for, var, at lærerne valgte at se projektet som en spareøvelse fra skoleledelsen side. Derfor var det vigtigt at få fremhævet fordelene ved præsentationen af projektet. Samtidig blev deltagelse i projektet frivilligt, hvilket forventes at få de mest kritiske lærere til ikke at melde sig.

En anden *alvorlig virkning*, som ville kunne forekomme med *nogen* eller *stor* sandsynlighed, var arbejdsbelastningen. Hvis lærerne vurderede, at der skulle lægges for megen tid i projektet og/eller man var overbooket i forvejen, da ville lærerne undlade at melde sig til projektet. Dette forsøgte vi at afhjælpe ved, at rammerne for projektet var fleksible, hvor sparringsgrupperne bl.a. kunne vælge at erstatte et formøde med en mail. Samtidig håbede vi, at formidlingen af erfaringerne fra pilotprojektet, kunne få lærerne til at se fordelene ved at deltage i projektet, så man på trods af arbejdsbelastningen valgte projektet til. På et pædagogisk rådsmøde blev projektet præsenteret for lærergruppen. Det var vigtigt for os at pointere, at det netop ikke er endnu en omgang pædagogikum, og at det handlede om ligestilling mellem kollegaer. Baggrunden for at igangsætte kollegasparringen blev også præsenteret, se Figur 3

Kollegasparring - hvorfor?

- ▶ Al den viden, vi har tilsammen på RK, er kæmpestor. Lad os dele.
- ▶ Større arbejdspress! Noget må kunne gøres lettere.
- ▶ Nysgerrighed i forhold til at kunne berige egen undervisning
 - ▶ Nye ideer, mere variation - forbedret undervisning
- ▶ Mere og bedre samtale om undervisning i dagligdagen
- ▶ Hjælpe hinanden i forhold til daglig prioritering af opgaver.

Figur 3. Argumenter for at gennemføre projekt kollegasparring

Vi nævnte på intet tidspunkt opbygning af kapacitet eller betegnelsen PLC, da det var vigtigt for os, at det ikke var en model, der skulle styre, hvordan kollegasparringen på Ribe Katedralskole skulle foregå. Det vigtigste var, at lærerne personligt fik noget ud af projektet. At lærerne fik fremmet videndeling, fik diskuteret undervisningspraksis samt udvekslet nye idéer til egen undervisning.

Erfaringerne fra pilotprojektet blev formidlet til kollegaerne, hvorefter rammerne for projektet blev præsenteret. Deltagerne i projektet forventes at gennemføre to runder af kollegasparring på et skoleår dvs. alle deltagere i sparringsgruppen skal undervise to gange under observation af de øvrige gruppemedlemmer. Runderne kan fordeles således, at én runde bliver gennemført før jul og én runde efter jul.

Inden endelig tilmelding fra kollegaerne fik vi afklaret hos rektor, at deltagelse i projektet blev skrevet på kollegaernes årsplan. På den måde blev det synliggjort, at kollegaernes arbejdsopgaver også indeholdte deltagelse i et skoleprojekt, hvilket var vigtigt for os, da projektet kom oveni lærernes allerede tildelte opgaver.

Lærerne på Ribe Katedralskole blev bedt om at melde sig til projektet, såfremt de ønskede at deltage. I alt 24 af 55 lærere meldte sig til projektet. Tre lærere har siden (kort efter opstart) sprunget fra projektet grundet for stort arbejdspress, så vi var 21 lærere (inkl. de 3 i projektledelsen), som var med i en sparringsgruppe.

Herefter skulle sparringsgrupperne laves. Vi valgte i første omgang at inddele fagene (de fag de deltagende lærere havde) i 3 overordnede fagkategorier:

Sprog: tysk, engelsk, spansk, græsk, fransk, dansk

Naturvidenskabelige fag: geografi, kemi, biologi, fysik

Andre: matematik, historie, samfundsfag, idræt, religion, musik, innovation

Matematik ses ofte defineret som et naturvidenskabeligt fag, men i denne opgave valgte vi, at definere de naturvidenskabelige fag som de eksperimentelle fag og dermed hørte matematik til i en anden fagkategori.

Herefter blev lærerne placeret i hver af de 3 fagkategorier ud fra de fag den enkelte lærer underviste i. Nogle lærere underviste i fag fra 2 fagkategorier, hvilket medførte et kryds i to fagkategorier.

Sparringsgrupperne blev sammensat af projektledelsen ud fra nogle kriterier som:

- Mindst 1 naturvidenskabelig lærer i hver sparringsgruppe
- Gerne en fordeling af lærere med fag indenfor hver af de 3 fagkategorier
- Gerne både mænd og kvinder i hver sparringsgruppe
- En sparringsgruppe må kun indeholde én fra projektledelsen

Da ovenstående kriterier var på plads, blev der flyttet rundt på navnene under hensynstagen til vores kendskab til lærernes personlighed og interne relationer. Dermed fik vi dannet 7 sparringsgrupper med 3-4 lærere i hver sparringsgruppe, som senere blev reduceret til 6 sparringsgrupper, da 2 lærere fra samme sparringsgruppe sprang fra projektet.

Selvom alle sparringsgrupperne havde repræsentanter fra de 3 fagkategorier, dikterede vi ikke hvilke fag, lærerne skulle undervises og observeres i. Det var den enkelte sparringsgruppes valg og dermed kunne man evt. komme ud for, at ikke alle 3 fagkategorier blev præsenteret i løbet af de to omgange med kollegasparring.

Da sparringsgrupperne var på plads, blev alle de deltagende lærere indkaldt til et møde, hvor sparringsgrupperne blev præsenteret. Herefter blev der vist et forslag til gennemførelse af sparring. Vi brugte samme rammer som under pilotprojektet (formøde, lektionen afholdes og opsamlingsmøde).

Da vi fra starten havde understreget, at kollegasparring ikke handlede om en ny omgang pædagogikum, blev lærerne præsenteret for nogle få spilleregler, der skulle være centrale under opsamlingsmødet som:

- Klar feedback på baggrund af observationer
- Anerkendende tilgang
- Fortrolighed
- Ingen gode råd, negativ kritik og overvågning

Herefter fik sparringsgrupperne til opgave at planlægge den første omgang sparring, nedskrive deres fælles forventninger og projekt kollegasparring var i gang.

Bagom RK-modellen

Der findes mange måder at videndele, idéudveksle eller bare at samarbejde på. Kollegial sparring, undervisningsrunder, kollegial supervision osv. er forskellige metoder til samarbejde, videndeling samt diskussion og forbedring af praksis. Under arbejdet med kollegasparring på Ribe Katedralskole er vi nået frem til nogle rammer og et indhold, som vi har valgt at kalde "RK-modellen".

RK-modellen indeholder elementer fra flere af de kendte metoder, f.eks. kunne man forestille sig at man i en af sparringsgrupperne vælger at lade sig inspirere af andres gode undervisningsidéer. Målet med undervisningstimen er så, at underviseren skal fremvise en undervisningsidé/metode for de andre lærere i sparringsgruppen. Denne type af sparring minder mest af alt om definitionen på **undervisningsrunder**:

"I undervisningsrunder er hensigten at den lærer, der underviser, ønsker at vise noget til kollegaerne. Den pågældende lærer er med andre ord afsender eller instruktør og kollegaerne er modtagere." (Qvortrup, 2016)

I undervisningsrunder er det altså kollegaerne, der lærer noget af underviserens undervisning ved at reflektere over det, de observerer. Det er ikke hensigten med undervisningsrunder, at de der observerer, skal fortælle underviseren, hvad der skal forbedres. Observatørerne skal reflektere over undervisningen og forbedre egen undervisning ud fra det, de har observeret (City, 2011).

En anden model for videndeling er **Kollegial Supervision** hvor (Andersen & Bager, Kollegial Supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer, 2011) skriver således: *"Kollegial supervision er en metode til udvikling af undervisning og undervisningskulturer med udgangspunkt i kollegaers ligeværdige samarbejde"*

Kollegial Supervision er en struktureret model med faste rammer og roller:

"Kollegial Supervision handler om kollegaers gensidige målrettede observation af og dialog om deres undervisning, vejledning eller anden samtale- og formidlingsaktivitet."

"Metoden består kort fortalt i at tre kollegaer på skift 1) udvælger fokus fra observation og udvikling 2) observerer undervisning ud fra det valgte fokus 3) gennemfører en samtale/dialog med henblik på at skabe refleksion hos den enkelte og 4) reflekterer over metoden og over den viden der udvikles og opbygges hos den enkelte og i gruppen" (Andersen & Bager, Kollegial Supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer, 2011)

Metoden beskriver følgende 3 faste roller til supervisionsgruppens deltagere:

- Fokusperson: gennemfører undervisningen
- Supervisor: observerer og gennemfører udviklingssamtalen med fokuspersonen
- Mediator: observerer og giver feedback på samtalen

Hovedmålet med kollegial supervision er, at fokuspersonen reflekterer over egen undervisning og opnår erkendelse gennem samtale med supervisor og mediator, men idet supervisor og mediator har roller i den opfølgende samtale, vil de også tvinges til at reflektere over den konkrete undervisningssituation. Det vil ske naturligt, da supervisor og mediator skal forholde sig og spørge ind til den undervisningssituation, de har observeret.

Der findes flere definitioner på **kollegial sparring**. FastholdelsesTaskforce beskriver følgende mål med kollegial sparring:

"Målet er, at underviseren skal blive opmærksom på styrker i sin undervisning, så han/hun også kan bruge dem på andre områder i sin undervisning"

Metoder går ud på følgende:

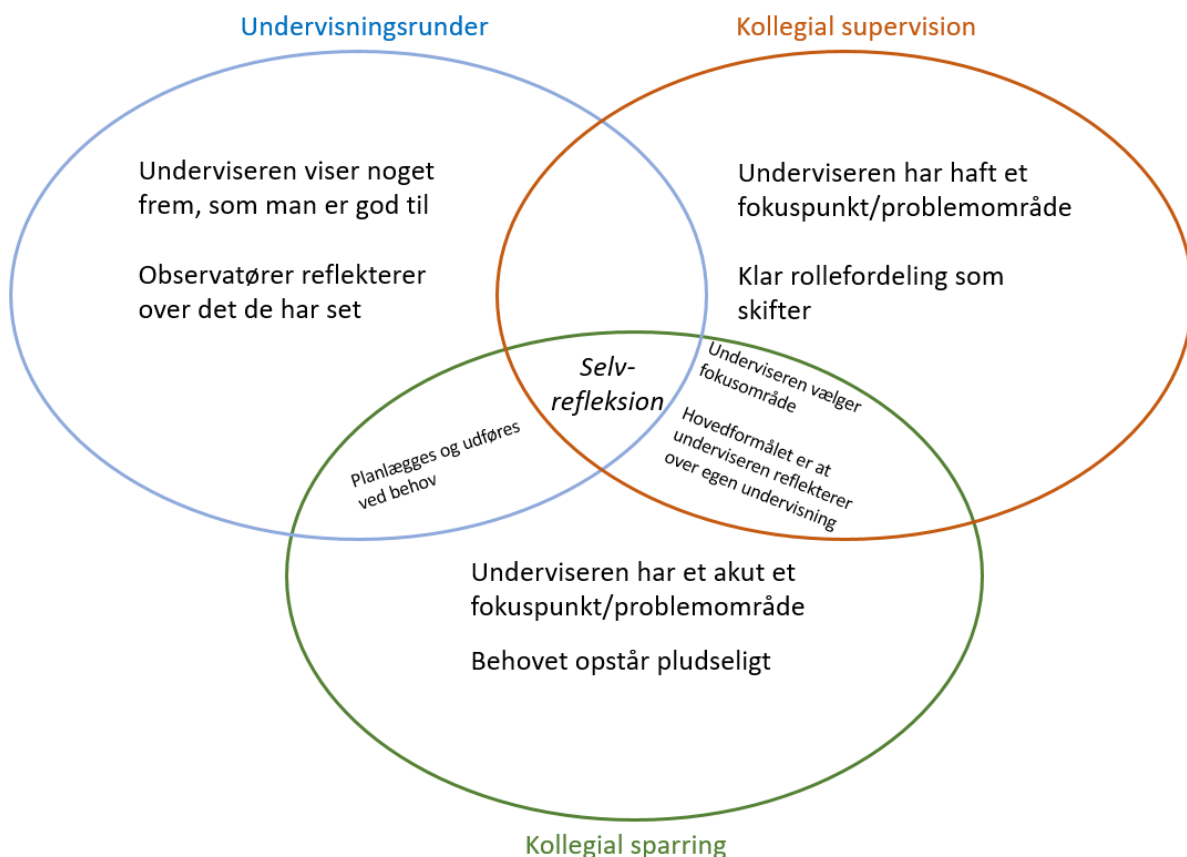
"To kollegaer har en aftale om at sparre med hinanden, formålet er at udvikle en ny undervisningspraksis. Den ene (underviseren) gennemfører en tilrettelagt undervisning, mens den anden (observatøren) observerer. På forhånd har de aftalt, hvilke elementer der skal observeres, og hvor længe observationen skal vare. Bagefter giver observatøren anerkendende feedback til kollegaen om de elementer, der er aftalt. Derefter kan de to kollegaer bytte rolle eller indgå i sparring med andre kollegaer." (Balasubramaniam, Sørensen, & Holm, 2016)

Også her er formålet altså at underviserens egen praksis skal forbedres.

Overordnet set er den største forskel mellem undervisningsrunder og supervision/sparring, at ved gennemførelse af undervisningsrunder er hovedformålet, at observatørerne skal reflektere og lære noget efter at have observeret en undervisningstime (City, 2011), hvor læringen i

supervision/sparring hovedsagligt ligger hos underviseren (fokuspersonen) (Andersen & Bager, Kollegial Supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer, 2011) (Balasubramaniam, Sørensen, & Holm, 2016). Ved den efterfølgende samtale skal underviseren reflektere over og kommentere på egen undervisning. Det primære fokus i klasserummet ved undervisningsrunder er undervisningskernen/-indholdet især eleverne og de opgaver, de er involveret i. I supervisionen er det underviseren (fokuspersonen), der fokuseres på.

Figur 4 viser en skitse af de vigtigste elementer, forskelle og ligheder for de 3 beskrevne modeller, hvor fællesmængden for de 3 modeller indeholder "selvrefleksionen". Selvrefleksionen er ikke det primære i undervisningsrunder, da undervisningsrunder netop handler om, at det er observatøren der skal reflektere over det man har set. På trods af dette faktum vil man som underviseren, der skal vise andre noget frem, helt automatisk komme til at reflektere over det, der skal vises frem og efterfølgende, om det nu virkede efter hensigten. Dette vil foregå om det er en almindelig undervisningstime, en bestemt metode eller noget helt tredje, der skal observeres af andre.

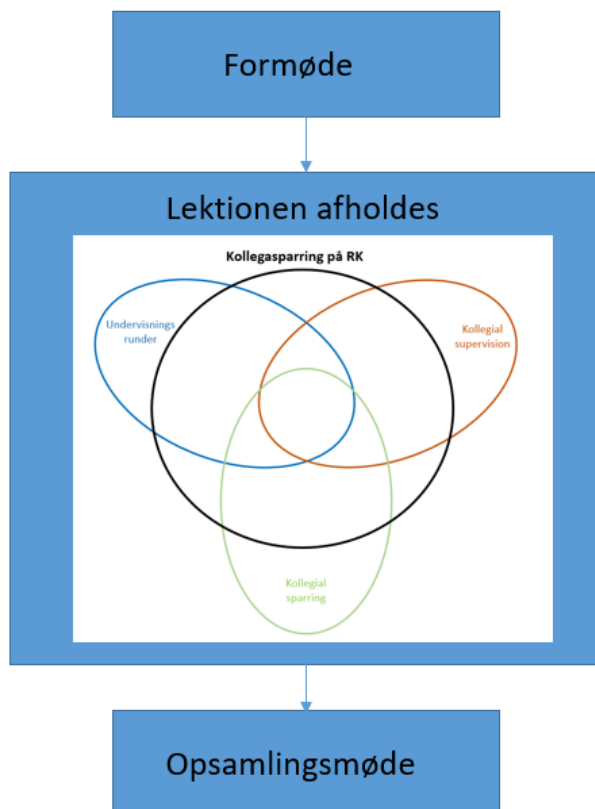


Figur 4. En kobling af de 3 beskrevne metoder: Undervisningsrunder, kollegial supervision og kollegial sparring

På Ribe Katedralskole har vi valgt at de ydre rammer for projekt kollegasparring er de samme som i pilotprojektet, nemlig:

- Et kort formøde hvor fokus for observationen aftales, og lektionen bookes
- Lektionen afholdes
- Opsamlingsmøde med "spilleregler"

Vi har derfor nu en samlet RK-model, der viser både de ydre rammer og indhold i projekt kollegasparring, se Figur 5.



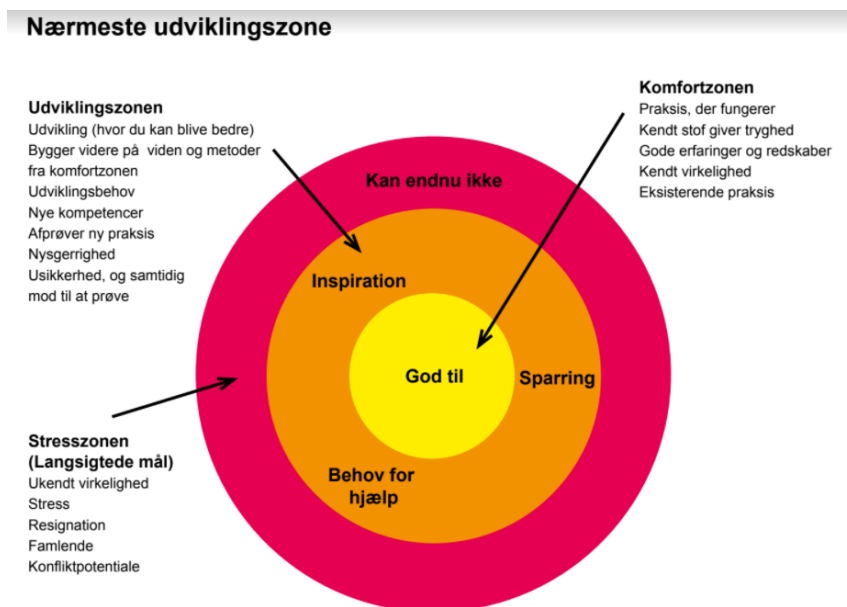
Figur 5. RK-modellen i projekt kollegasparring.

På formødet vælger sparringsgrupperne hvad der er fokus for lektionen. Der er mange muligheder og ingen egentlige begrænsninger for, hvad der skal vises/fokuseres på i RK-modellen. Da gruppedannelsen er på tværs af fagkategorier (dvs. heterogene grupper) og ikke inden for fag (homogene grupper), vil der være større mulighed for at komme til at beskæftige sig med pædagogik, formidling og metoder, hvor homogene grupper nemt vil komme til at beskæftige sig med fagdidaktiske valg.

På Ribe Katedralskole kunne man forstille sig at sparringsgrupperne kunne vælge at:

- Vise en god idé til undervisningen f.eks. et spil, en form for feedback, en elevaktiverende aktivitet, en anderledes måde at lave opgaver på eller andet som kunne inspirere andre fag
- Vise egen undervisning "bare" for at vise sit fag og sin undervisning frem
- Afprøve en helt ny undervisningsmetode som man gerne vil have feedback på
- Fokuseres på et fokuspunkt/problemområde som man gerne vil have andres kommentarer til
- Fokuserer på et overordnet emne i flere af observationstimerne, så der bliver en rød tråd igennem flere af observationstimerne

Under kollegasparringen vil lærerne især bevæge sig mellem de to zoner "komfortzonen" og "udviklingszonen", se Figur 6.



Figur 6. Nærmeste udviklingszone (Balasubramaniam, Sørensen, & Holm, 2016)

Hvis man f.eks. skal vise en idé til undervisningen frem for de andre i sparringsgruppen, vil det ofte være noget man er god til, og som man ved fungerer. Undervisningstimen vil fungere som en undervisningsrunde, og observatørerne er dem, der lærer mest af seancen.

Hvis man derimod vælger at afprøve en helt ny undervisningsmetode, vil man som underviser befinde sig i udviklingszonen. At deltage i sparringsprojektet på Ribe Katedralskole kan være nok til at nogle lærere flytter sig fra komfortzonen til udviklingszonen. Især efter at der er opbygget tillid og tryghed i sparringsgruppen. Når der er en tillid til kollegaerne, vil det følges rart og trygt at have kollegaerne med, når der skal afprøves ny og ukendt praksis. Dette eksempel har karakter af definitionerne på kollegial sparring og kollegial supervision.

RK-modellen indeholder (som beskrevet ovenfor) elementer fra hver af de 3 beskrevne metoder, men den indeholder også elementer ud over de 3 metoder, f.eks. er det helt i orden, at man vælger "bare" at vise sit fag og sin undervisning frem med det formål, at sparringsgruppen bliver klogere på hinandens fag og opbygger en tillid, forståelse af og respekt for hinanden, hinandens fag samt fagenes ligheder og forskelligheder. Tillid og gensidig respekt imellem kollegaer vil øge mulighederne for fremtidig samarbejde og/eller diskussion af undervisningspraksis mellem kollegaerne.

Undersøgelsesmetoder

I projekt kollegasparring har vi anvendt både kvalitative og kvantitative metoder. Når man arbejder kvalitativt interesserer man sig for, "*hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles*". De kvantitative metoder giver indsigt i "*hvor meget, der findes af noget*" (Brinkmann & Tanggaard, Kvalitative metoder, 2010), dvs. man kvantificerer nogle egenskaber, som man efterfølgende kan undersøge statistisk. Eksempler på kvalitative data er f.eks. observation, interviews og forskellige skriftlige produkter udarbejdet af deltagerne f.eks. notater, mails osv., mens kvantitative data f.eks. fremkommer via afkrydsninger i forudbestemte svarkategorier i spørgeskemaundersøgelser eller ved kategorisering af interviewsvar.

Det at bruge forskellige metoder giver os et indblik i både hvad deltagerne i kollegasparring *gør*, (direkte observation i vores egne sparringsgrupper), og hvad vores de *fortæller* de gør (interviews) (Brinkmann & Tanggaard, Kvalitative metoder, 2010).

Ved projektets start bad vi sparringsgrupperne om at lave en fælles forventningsafstemning mht. hvad de ville arbejde med, og hvad de gerne ville have ud af at deltage i projektet. Målet var at lærerne i sparringsgruppen fik et fælles startsted og vision for gruppen for på den måde at forsøge at skabe en fællesskabsfølelse. Sparringsgrupperne blev bedt om kort at skrive deres forventningsafstemninger ned og dernæst sende dem til projektledelsen.

Efter første runde af kollegasparring lavede vi midtvejsevaluering udformet som skriftlige spørgsmål i Lectio (se spørgeskema i bilag 5). Ved nogle af spørgsmålene var det muligt at krydse af i flere svarmuligheder, ved andre spørgsmål skulle man afgøre, hvor enig man var i et udsagn (5 svarkategorier) og den sidste mulighed var, at man selv skulle formulere sit svar. Spørgeskemaet havde det formål at få indsigt i sparringsgruppernes metode, deltagernes foreløbige oplevelser med og udbytte af projektet, udpegning af faktorer, der ses som barrierer for projektets gennemførelse og evt. ønsker om mere styring fra projektledelsen. Det ville ud fra midtvejsevalueringen være muligt for os at lave en evt. justering af vores forandringsteori.

Svarprocenten på midtvejsevaluering var høj, da 21 ud af de 24 deltagende lærere i projekt kollegasparring havde besvaret spørgeskemaet indenfor svarfristen den 9.1.2017.

Vi har også lavet interviews med 7 naturvidenskabelige lærere, 2 ikke-naturvidenskabelige lærere og med rektor. Et interviewet er hverken en objektiv eller en subjektiv metode (Kvale, 1997). Ved interviews skal man være bevidst om, at det som fortælles altid vil være konstrueret i den samtaleinteraktion, som interviewet udgør. Målet med interviewet er at komme så tæt på

interviewpersonernes oplevelser og i sidste ende formulere en tredjepersons-perspektiv på oplevelserne (Brinkmann & Tanggaard, Kvalitative metoder, 2010).

Der findes to overordnede former for interviews: Gruppeinterviews og individuelle interviews. Fokusgruppeinterviews er gode til at give information om grupperes tolkninger, interaktioner og normer. Udbyttet af et fokusgruppeinterview afhænger i høj grad af deltagerens sociale interaktion med hinanden, idet interaktionerne påvirker, hvad der diskuteres og siges, og dette indhold påvirker igen interaktionerne mellem deltagere (Brinkmann & Tanggaard, Kvalitative metoder, 2010). De individuelle interviews tillader derimod en højere grad af fortrolighed og tillid, og det er lettere at føre samtalen/interviewet i en retning, der er relevant for forskningsspørgsmålet (Brinkmann, Det kvalitative interview, 2014)

Ud fra ovenstående besluttede vi os for at lave individuelle interviews. Vores formål var at få belyst på hvilke måder kollegasparring evt. har bidraget til kapacitetsopbygning på skolen. Vi valgte det individuelle interview fremfor gruppeinterview, fordi vi vurderede, at vi ville få flere nuancer frem ved at tale med hver enkelt kollega. De naturvidenskabelige lærere havde været fordelt i forskellige sparringsgrupper, og via disse lærere fik vi indblik i hvad sparringsgrupperne havde arbejdet med. En sammensat fokusgruppe af naturvidenskabelige lærere ville måske fokusere på ligheder og fællesnævnerne for projektet, mens der ville være en reel risiko for, at der var individuelle erfaringer, der ikke ville blive italesat. I projekt kollegasparring er gruppeinteraktionen ved et fokusgruppeinterview ikke interessant og risikoen for at nogle af vores kollegaer ville være for dominerende, mens andre ikke ville blive hørt, var for stor. Den risiko var reel i vores projekt, da vi ved, at nogle af de vores kollegaer er hurtigere end andre til at udtale sig og sætte dagsordenen.

Til de individuelle interviews havde vi udformet nogle interviewspørgsmål med tilhørende underspørgsmål, se interviewguide i bilag 6. Vi interviewede også to ikke-naturvidenskabelige lærere for at få afklaret om de naturvidenskabelige lærere adskilte sig væsentligt fra ikke-naturvidenskabelige lærere. Vi ønskede derudover at få uddybet, hvad især de naturvidenskabelige lærere kunne bidrage med i kollegasparring. Det var ikke sikkert, at de naturvidenskabelige lærere selv var bevidste om denne rolle. Man kunne forestille sig, at det ville være lettere at give udtryk for, hvad man selv havde fået ud af projektet fremfor hvad andre havde fået ud af at være i sparringsgruppe med én selv.

På tidspunkterne for interviews var det forskelligt, hvor langt sparringsgrupperne var kommet, nogle sparringsgrupper havde nået de to runder (alle lærere var blevet observeret to gange), mens den sparringsgruppe, der havde nået mindst endnu ikke havde nået en hel runde.

Under interviews var det den ene af os, som stillede spørgsmålene og den anden noterede tidspunkter og svar ned i et skema. Efter hvert interview gennemgik vi spørgsmålene og svarene og fik kategoriseret svarene. Under arbejdet med de individuelle interviews har vi hele tiden skævet til, hvor der kunne ses tegn på kapacitetsopbygning eller det modsatte inden for de 3 kapacitetsniveauer. Efterfølgende transskriberede vi de udtalelser, der understøttede det vi så og hørte under de individuelle interviews.

Vi har haft mange samtaler med vores rektor før og under projektet, og vi lavede også et individuelt interview med vores rektor efter vi havde indsamlet empiri fra lærerne. Formålet med interviewet var at opnå viden om de ledelsesmæssige overvejelser og beslutninger, der havde været undervejs i projektet. Det var også en oplagt mulighed at få præsenteret projektets resultater og få rektors umiddelbare respons på barrierer ved projektet med det formål at få løsninger tænkt ind i næste skoleårs projekt.

Foruden den ovenstående undersøgelse har vi undervejs i projektet modtaget diverse mails, noter og udsagn fra deltagende lærere og rektor. Vi har også lagt mærke til kollegaers tilkendegivelser mht. projektet f.eks. ved uformel samtale mellem kollegaer på lærerværelset. Rektor har også i forskellige sammenhænge omtalt projektet. Alle disse små bidrag har givet os en indsigt i de deltagende parters opfattelse af projektet og er dermed også en del af den samlede empiri.

Undersøgelse af egen organisation

I dette masterprojekt om projekt kollegasparring har vi arbejdet med og undersøgt muligheder og barrierer for opbygning af kapacitet på Ribe Katedralskole. Vi er begge ansat på Ribe Katedralskole, og vi udgør sammen med en anden lærer, Allan, projektledelsen i projekt kollegasparring. Vi deltager derudover alle tre i selve projektet, hvor vi er placeret i hver vores sparringsgruppe. Det at undersøge et projekt, vi selv deltager i, på en undervisningsinstitution, hvor vi selv er ansat, har betydning for indsamling og fortolkning af empiri.

Vi deltog begge to, ligesom alle de andre deltagere i projektet, i det anonyme spørgeskema, der udgjorde midtvejsevalueringen. Vi har selvfølgelig haft en større indsigt i og viden om projektets formål end de andre deltagere, og det kan have styret vores svar. Omvendt så var der 19 andre lærere end os, der deltog i midtvejsevalueringen, så vores svar kan ikke have været udslagsgivende. Til gengæld udførte vi ikke individuelle interviews med hinanden, selvom vi på den måde mistede empiri fra to naturvidenskabelige lærere.

For at undgå at vi som projektledere ville komme til at påvirke sparringsgruppernes konklusioner for meget, var det nogle af de andre lærere, der skrev forventninger, referater og andre ting, som blev sendt til projektledelsen undervejs i forløbet.

I interviewet med rektor var der flere ting i spil. For det første var der som udgangspunkt det vanlige magtforhold, der vil være mellem en rektor og ansatte på skolen, som er svært at løsrive sig fra. Vores intension var at gennemføre interviewet som undersøgere af organisationen og ikke som medarbejdere, og det fortalte vi rektor ved interviewets begyndelse med det håb, at han ville svare som en del af et forskningsprojekt. Dernæst så eksisterer der en bestemt rollefordeling i individuelle interviews, hvor man ved, hvem der forventes at stille spørgsmål, og hvem der forventes at svare. Den rollefordeling blev til tider lettere udvasket, fordi interviewet havde flere formål, både det at formidle projektets resultater til rektor og at få rektors respons på dette. Samtidig ønskede rektor også at tale med os om projektledelsens tolkning af empirien.

En af fordelene ved at være en del af organisationen er, at vi kender dagligdagen på skolen, vi kender rektor og alle deltagerne i projektet og deres indbyrdes relationer. Det betyder, at vi kender organisationen indefra og forstår, hvorfor nogle personer kommer med bestemte udtalelser. Vi har dermed adgang til informationer, som en udefrakommende undersøger ville have haft svært ved at få adgang til. Det kan dog også være en ulempe at undersøge egen organisation, for den forhåndsviden vi har på forskellige områder kan føre til, at der er ting, vi ikke spørger til og ikke får uddybet, hvilket måske ville være sket, hvis interviewerne var kommet udefra. Der er dermed en risiko for at indforståethed og fordomme kommer til at præge tolkning af data.

Vi har forsøgt at minimere de sidstnævnte ulemper ved at vi begge var med til alle interviews og ved at alle interviews blev optaget, så vi når vi var i tvivl om hvad der var blevet sagt kunne vende tilbage og høre det igen.

Resultater og analyse

Resultaterne og analysen af de empiriske undersøgelser har vi valgt at præsentere i forskellige kapitler med egne overskrifter. Flere af overskrifterne er taget direkte fra PLC-dimensionerne for at komme omkring de 3 niveauer for kapacitet. Samtidig har vi været interesseret i at undersøge det tværfaglige samarbejde i projekt kollegasparring og i det hele taget bare arbejdet med RK-modellen.

Refleksion over undervisning

Via midtvejsevalueringen, de individuelle interviews og anden empiri har vi forsøgt at afdække om projekt kollegasparring har været med til at øge kollegaernes refleksion. I midtvejsevalueringen blev lærerne bedt om at markere (blandt 15 givne muligheder), hvad de indtil videre havde fået ud af at deltage i projekt kollegasparring. Her valgte 7 ud af 21 lærere udsagnet:

"Jeg er blevet bedre til at reflektere over min egen og andres undervisning"

Efterfølgende blev lærerne bedt om at vurdere, hvor enige de var i udsagnet:

"Efter at have observeret en kollegas undervisning har jeg tænkt mere over udvikling af min egen undervisning end jeg plejer"

Det tilkendegav 16 lærere, at de var helt enige eller enige i. Disse resultater viste, at der allerede ved midtvejsevalueringen var tegn på kapacitetsopbygning hos den enkelte lærer på det personlige niveau. De individuelle interviews bekræftede dette resultat og viste også tydelige tegn på, at lærerne oplevede, at de helt naturligt reflekterede over egen undervisning, når de deltog i aktiviteter i sparringsgrupperne.

"Man reflekterer mere over det man gør, fordi man diskuterer det med nogle kollegaer"

"Faktisk bare hele tanken om at stoppe op og tænke om det didaktiske. Jeg synes det sætter fokus på det, hvor fokus tit er på det fagfaglige. Det synes jeg er dejligt"

Lærerne ovenfor var tydeligvis bevidste om, at projekt kollegasparring gav dem en mulighed for at stoppe op, tænke over og diskutere det, de havde set i klasserummet hos en kollega.

Hermed fik lærerne indfriet deres forventninger til projektet, da flere sparringsgrupper i deres fælles forventningsafstemning fra begyndelsen af projektet havde skrevet, at de forventede, at projektet gav mulighed for og tid til at diskutere pædagogik og didaktik med kollegaerne, f.eks. skrev en sparringsgruppe:

"Diskutere didaktiske problemstillinger og de udfordringer man har i klasserummet".

Nogle lærere blev inspirerede af en metode, en leg eller en situation, de havde set udført, og som de selv kunne finde på at bruge fremover, f.eks. sagde en lærer til spørgsmålet om han har oplevet noget, der kunne udvikle ham som underviser:

"Det var XX, der lavede det der med at bede eleverne om at rejse sig op og tale lidt sammen midtvejs i timen, og det kunne man godt bruge i en teoritime"

Denne lærer gav helt tydeligt udtryk for, at han ikke var vant til denne form for aktivitet i undervisning, og at han samtidig blev inspireret til at afprøve dette i en fremtidig teoritime inden for eget fag. En anden lærer sagde, at det var mere uhåndgribeligt, hvad man lærte af hinanden, men at man godt kunne stjæle lidt fra hinanden:

"..faktisk bare de forskellige metoder jeg synes der er lidt interessante... At man faktisk godt kan stjæle lidt. Ikke specielt håndgribelige ting"

Det viste sig at være mange forskellige ting, som lærerne reflekterede over og dermed ikke blot undervisning. En af lærerne nævnte, at hun via projektet havde set de samme elever få undervisning i to forskellige fag. Hun fortalte, at hun efterfølgende havde reflekteret meget over den forskellighed, hun havde set hos eleverne:

"Det her med, at de har forskellige svage og stærke sider (eleverne). Det har jeg tænkt meget over"

Dette udsagn viste, at læreren overvejede og reflekterede over sit eget og kollegaens fags indflydelse på elevers adfærd og resultater, hvilket på sigt evt. kan forbedre den sociale relation mellem lærer og elev.

En anden lærer kunne helt præcist sætte ord på, at kollegaens sociale relation med eleverne, havde gjort et stort indtryk på ham:

"Sidst jeg var oppe og se XX. Den måde hun håndterede nogle af HF'erne på. Den tålmodighed hun udviste, og den måde hun kom rundt og fik den personlige kontakt...klap på skulderen...man kunne se, at det var bare skidegodt for de her elever."

Læreren havde helt tydeligt observeret en positiv effekt af kollegaens måde at håndtere HF-eleverne på. Efterfølgende fortsatte læreren med at fortælle, at han selv fremadrettet ville forsøge at skabe en større personlig relation til eleverne. Han ville forsøge at huske på at give eleverne et

klap på skulderen eller i hvert fald at huske at se den enkelte elev i øjnene. Læreren var blevet overbevist om, at kollegaens gode relation til eleverne HF'erne gav eleverne en tryghed og tillid, som virkede positivt på undervisningen.

Kun en enkelt af de deltagende lærere havde ikke rigtig oplevet noget, som kunne udvikle ham som underviser. Da læreren blev spurgt om, hvorvidt han har udviklet sig som underviser, svarede han:

"Jeg synes måske der er lidt for meget spredehagl. Jeg kunne egentlig godt tænke mig at se lidt mere fagbeslægtede fag.... f.eks. biologi- og kemitimer"

Én af grundene kan være, at netop denne sparringsgruppe ikke var nået så langt.

Sparringsgruppen var kun nået halvvejs i den første runde på interviewtidspunktet, hvor de resterende sparringsgrupper var nået meget længere (flere sparringsgrupper var færdige med anden runde). Sparringsgruppen havde brugt de to observationsgange på at observere hinandens undervisning og havde ikke fastlagt egentlige fokuspunkter fra gang til gang. Dermed blev det den almindelige undervisning, der blev observeret, hvor forskellen mellem f.eks. psykologi- og fysiktimerne var for stor til, at der kunne foregå en overførsel mellem fagene. For den pågældende sparringsgruppe var der således ikke sket den samme opbygning af kapacitet som hos de resterende sparringsgrupper.

Overordnet set viste midtvejsevalueringen og de individuelle interviews, at der i de fleste sparringsgrupper, og dermed for de fleste lærere, var sket en øget selvrefleksion som følge af deres deltagelse i projekt kollegasparring. Selvrefleksionen skete undervejs i observationstimerne, når læreren f.eks. blev inspireret af en anderledes måde at undervise på eller en anden måde at se og interagere med eleverne på (lærer-elev-relationen). Refleksionerne medførte, at lærerne fik lyst til og mod på at prøve noget nyt i deres egen undervisning. I midtvejsevalueringen svarede 13 lærere ja til følgende udsagn:

"Jeg har fået åbnet mine øjne for nye måder at undervise på"

"Jeg har fået lyst til at afprøve nye ting i min undervisning".

Flere lærere fortalte, at de var gået skridtet videre, og havde implementeret noget af det, de havde set i egen undervisning. En af lærerne fortalte, at besøget af sparringsgruppen havde fået ham skubbet blidt i forhold til at afprøve induktiv undervisning.

Projekt kollegasparring havde medvirket til at nye ting (f.eks. metoder, spil og undervisningssituationer) ikke kun er omtalt teoretisk men afprøvet i praksis. Det at så mange har fået øjnene op for nye metoder og gerne vil afprøve dem bekræftes også af de individuelle interviews. En af de deltagende lærere sagde:

"En ting er at sidde og snakke om det og noget andet er at se det i praksis. Forskellen er, at man ser, hvordan det virker, og det er også nemmere at forstå det, når man har set eleverne i det. Altså hvordan de reagerer".

Som observatør i en sparringstime fik lærerne mulighed for at observere undervisning afprøvet i virkeligheden, på egen skole og egne elever. Når nyt stof eller nye metoder vises i eget undervisningsmiljø og/eller klasser er overførslen til egen undervisning klart nemmere end at skulle overføre fra et eksternt afholdt kursus.

Samlet set er en øget selvrefleksion hos den enkelte lærer et tegn på kapacitetsopbygning på det personlige niveau. Samtidig vil det større kendskab til eleven, når eleven ses og opleves i andre klasser og fag, medføre kapacitetsopbygning på det organisatoriske niveau, da en god relation mellem lærer og elev er vigtig for opbygningen af respekt og kærlig tillid.

Udveksling af praksis

Projekt kollegasparring udfordrede som udgangspunkt lærernes normale private praksis ved, at kollegaer skulle være med i det klasserum, som hidtil kun havde bestået af én lærer og nogle elever. Ved midtvejsevalueringen viste det sig dog, at kun nogle få lærere følte sig særligt udfordret ved situationen. Et muligt tegn på at en lærer var bekymret for at få besøg af kollegaer kunne være, at den pågældende lærer havde forberedt sig ekstra meget til denne lektion. Det så dog kun ud til at gælde for et fåtal af lærere, da kun 4 lærere svarede at de er enige eller helt enige i *"jeg har forberedt mig mere end jeg plejer til timen"*, mens 11 lærere var enten uenige eller helt uenige i udsagnet. Der var heller ikke mange lærere, der så det som grænseoverskridende at have kollegaerne med i undervisningen eller at få feedback fra kollegaer efterfølgende, se Tabel 3.

	Helt uenig	uenig	Hverken eller	enig	Helt enig	ubesvaret
<i>"Det har været grænseoverskridende for mig at have kollegaerne med i undervisningen"</i>	11	6	2	1	0	1
<i>"Det har været grænseoverskridende for mig at min kollegaer skulle give mig feedback efter undervisningen"</i>	10	6	4	0	0	1

Tabel 3. Dele af midtvejsevaluering

I midtvejsevalueringen var det også muligt for lærerne at markere, hvad de indtil videre havde fået ud af at deltage i projekt kollegasparring (der blev præsenteret 14 forskellige ting, se bilag 5). Her viste det sig, at mange lærere valgte at sætte kryds ved:

"Jeg vil gerne prioritere at bruge tid på at diskutere undervisning med mine kollegaer" (15 lærere)

"Jeg har intet imod at andre kollegaer er med i min undervisning" (14 lærere).

Der kan være mange årsager til den positive tilgang til kollegaernes tilstedeværelse i undervisningen f.eks. har det været åbenlyst fra starten af projektet, at det var det, der skulle foregå, og de lærere, der ikke havde lyst til det, havde slet ikke tilmeldt sig projekt kollegasparring. En anden årsag kan være, at forsøget på, at sammensætte sparringsgrupperne på en sådan måde, at deltagerne følte sig trygge ved de andre gruppemedlemmer, var lykkedes. En tredje årsag kan være at deltagerne på det tidspunkt, hvor midtvejsevalueringen foregik, allerede havde oplevet det positive ved at have kollegaer på besøg, og at det overskyggede de betænkeligheder de evt. havde haft. Faktisk var 16 lærere enige eller helt enige i udsagnet:

"jeg har fået konstruktiv feedback fra mine kollegaer, som jeg kan bruge fremadrettet i min undervisning".

Dette uddybede flere lærere i midtvejsevalueringen, hvor de selv skrev om, hvordan opsamlingen efter en undervisningstime var forløbet:

"vi har fokuseret på klasserummet og kommet med konstruktiv feedback"

I de individuelle interviews kunne vi dog godt fornemme, at det at have haft andre med ind i klasserummet var noget særligt. En lærer sagde:

"..sin undervisning er sådan intimt. At lukke andre ind gør at man ser hinanden på en lidt anden måde. Man bliver mere fortrolige".

Projektets betydning for fællesskab mellem kollegaer uddybes senere.

Den erfaring og viden lærerne har opnået via projekt kollegasparring, holder lærerne dog meget for sig selv og indenfor sparringsgruppen. De allerfleste lærere siger, at de ikke har videreformidlet erfaringer fra projektet til andre kollegaer. Halvdelen af lærerne kan dog godt forestille sig, at det kommer til at ske, f.eks. via uformel snak på lærerværelset eller som et punkt på faggruppemøderne. Umiddelbart kan det synes som spild, at de gode ideer og løsninger fra kollegasparring ikke kommer videre til andre, men det er nok nærmere et udtryk for, at man ikke vil bryde den fortrolighed, der er opbygget i sparringsgruppen, og man vil ikke udlevere sine

sparringsgruppemedlemmer til andre kollegaer på skolen. Til spørgsmålet om hvorvidt man kunne forestille sig at videreformidle erfaringer svarede en lærer:

"Jo, hvis det var en skæg undervisningsform, men på den anden side, er der jo også en form for privat i det"

Her blev der igen givet udtryk at for, at det at blive lukket indenfor i en kollegas klasse er noget særligt og lidt hemmeligt, det fortæller man ikke om til alle og enhver. Der er altså stadig en opgave i, at få lærerne til at dele den opnåede viden og erfaring fra projekt kollegasparring både mellem sparringsgrupperne men især også til den del af lærergruppen, der ikke er med i projektet.

Da vi i interviews spurgte lærerne, om de allerede vidensdelte indenfor deres faggrupper, sagde de alle ja, men det at vidensdele er mange ting. I midtvejsevalueringen var der kun 6 ud af de 21 lærere, der satte et flueben ved "jeg deler gerne mit undervisningsmateriale med mine kollegaer". Flere af de naturvidenskabelige lærere gav i det individuelle interview udtryk for, at de godt ved, hvad de andre kollegaer laver, det sker nemlig af og til, at man stikker hovedet ind i faglokalet, mens en kollega underviser, fordi man skal hente et eller andet udstyr man skal bruge. Andre gange står der et rullebord tilbage med ting der har været /skal bruges til et eksperiment. Biologilærerne har en uskreven regel om, at de ikke visker tavlen ren efter endt undervisning men lader alt på tavlen stå til inspiration for den lærer, der skal undervise i faglokalet timen efter. Alt dette vil for lærerne på Ribe Katedralskole falde ind under kategorien vidensdeling dvs. noget vi kan se er sket /vil ske eller noget vi kan læse i et dokument. Det er derfor noget helt andet og nyt, at en kollega i projekt kollegasparring er til stede i lokalet, mens det foregår. Det at lærerne så ikke har videreformidlet det, de har oplevet i kollegasparring til andre, tolker vi på den måde, at undervisning i aktion er noget andet og mere privat end de ting, lærerne hidtil har delt med hinanden.

En begyndende udveksling af praksis med projekt kollegasparring er et tegn på kapacitetsopbygning, da lærerne i sparringsgrupperne er begyndt at observere hinanden i undervisningen og give feedback, hvilket man ikke gjorde før.

Understøttende foranstaltninger - Menneskelige forhold

Allerede ved forventningsafstemningen beskrev kollegaerne deres forventninger til projektet med følgende udsagn:

"At lære elever, kollegaer og skolens fag bedre at kende"

"Godt at se at kollegaer har samme problemer, er en del af lærerlivet, styrker billedet af sig selv som lærer"

"At få "venlige" øjne og ikke "ledelsesøjne" på ens undervisning"

Et par af sparringsgrupperne forventede også at projektet kunne opbygge et helt særligt forhold mellem kollegaerne i sparringsgrupperne. De bruger ord som: tolerance, tillid, tryghed og fortrolighed.

Midtvejsevalueringen viste tegn på et større fællesskab, da 11 ud af 21 lærere afkrydsede udsagnet:

"Jeg føler mig mere som en større del af lærernes fællesskab (kollegialt sammenhold)".

I de individuelle interviews kom der flere nuancer frem mht. det større kollegiale sammenhold. For det første fortæller lærerne, at man får en indsigt i og forståelse for hinandens fag, som man ikke hidtil har haft.

"Det allerbedste det synes jeg er det der kollegiale fællesskab man får med nogle af de andre, og man pludselig får et nyt syn på hvad der foregår i et andet fag."

En lærer svarede i det individuelle interview, at det bedste ved projektet var:

"Det bidrager på den måde at man kommer til at se andres undervisning. Man får et indblik i hvad der sker i de andres fag....Man kommer til at se ens kollegaer på en anden måde, i et andet rum end det man gør normalt og på den måde så kommer man jo til at kende sine kollegaer bedre".

Derudover giver det et fællesskab, at man er sammen om noget og får en fælles oplevelser:

"Jeg synes i rigtig høj grad mest i min gruppe nummer 2. Da synes jeg virkelig helt klart. Man lærer hinanden at kende på en lidt anden måde og så har man noget sammen"

Som beskrevet tidligere, så er det noget særligt for gymnasielærere, at være med i hinandens undervisning, selvom de færreste dog karakteriserede det som værende "grænseoverskridende". Flere lærere talte om, at de via observationerne viste tillid til hinanden og blev fortrolige med

hinanden. På spørgsmålet om hvorvidt kollegial sparring medvirker til et større fællesskab mellem lærerne svarede to lærere:

"Det tror jeg helt sikkert det gør!.... Sin undervisning er sådan intimt. At lukke andre ind gør at man ser hinanden på en lidt anden måde. Man bliver mere fortrolige"

Disse to citater bekræfter nogle af de forventninger, som sparringsgrupperne havde til projekt kollegasparring. I et referat fra en af sparringsgrupperne efter at de to runder kollegasparring var gennemført skriver de:

"Der er bestemt også en værdi i at mødes og tale om didaktik og faglighed – det giver en ny fortrolighed at have haft modet til åbent og ærligt at tale om faglige succeser og nederlag."

Netop det at de deltagende lærere er begyndt at åbne sig for hinanden og stole på hinanden er et tegn på kapacitetsopbygning på det organisatoriske niveau.

Der er også lærere, der udtrykte begejstring for, at alle i sparringsgruppen var lige vigtige. Der var ikke på forhånd udnævnt en vejleder og en kandidat, som lærerne kendte det fra deres pædagogikum i starten af deres karriere. En lærer skriver i midtvejsevalueringen:

"vi har diskuteret timen og de emner som på forhånd var udpeget som fokusemner. Lidt ligesom under pædagogikum, bortset fra at alle deltog i diskussionen på lige fod".

At skolen via projekt kollegasparring får en lærerstab, der har udtrykt, at de har et større fællesskab med hinanden er en stor gevinst. Det, at medarbejderne trives, er fundamentet for en velfungerende skole. For de lærere, der har deltaget i projekt kollegasparring, har projektet tydeligvis medført et bedre kendskab til kollegaer, kollegaernes fag, elever samt udbygget fællesskabet mellem lærerne.

Kollegasparring på tværs af fagene

Et af de helt særlige træk ved projekt kollegasparring er, at det foregår på tværs af fagene fremfor indenfor faggrupperne. Selvfølgelig er der samarbejde mellem fagene f.eks. i forbindelse med det nu næsten afskaffede fag almen studieforberedelse (AT), studieretningssamarbejde, studierejser osv. Da der ikke tidligere på Ribe Katedralskole har været tradition for, at man deltog i hinandens undervisning, kender lærerne faktisk meget lidt til, hvad der foregår i undervisningen i andre fag end deres eget. Derfor kan projekt kollegasparring være med til at øge vores viden om og respekt for hinandens fag. Dette var også en klar forventning fra lærerne, som skriver i forventningsafstemningen:

"Man ser andre fag - faglige traditioner og derigennem opnår en bedre forståelse af andre fag"

Under de individuelle interviews udtrykte en lærer det sådan:

"Det er et kulturmøde. Alt kan gøres på en anden måde. Det er egentlig kulturmøde her, fordi måden man gør tingene sådan fordi man har en bestemt fagtradition. Det kan jo brydes og laves om på, når man møder en anden fagtradition".

Derudover arbejdede lærerne også sammen med andre kollegaer end de plejede, hvilket netop blev opfattet som værende meget positivt (se afsnittet "menneskelige forhold").

Flertallet af lærere var positive overfor, at projekt kollegasparring foregik på tværs af fagene. I midtvejsevalueringen var der 15 lærere, der var enten "helt enige" (12 lærere) eller "enige" (3 lærere) i udsagnet *"Det giver mening for mig, at sparringen foregår på tværs af faggrupperne"*.

I de individuelle interviews, var der tre lærere udtrykte sig på følgende måde om samarbejdet på tværs af fagene:

"Det synes jeg, har været sjovt".

"Jeg synes det bedste det er at se andre fag. Jeg synes faktisk det bedste er, at det er spredt (på tværs af fagene)"

"Hvis ikke det var det, så har det ikke så meget mening. Det SKAL være på tværs af fagene så vi kommer ind og ser hvad foregår der bag de andre døre"

Især den sidste lærer udtrykte meget klart, at det kun gav mening for ham, at kollegasparring foregik på tværs af fagene. Flere lærere uddybede i de individuelle interviews, hvorfor det gav mening at arbejde på tværs af fagene. De sagde, at projektet gav mening, fordi det gav dem muligheden for at få tid og rum til kunne fokusere på det at undervise, på didaktikken fremfor på det fagfaglige.

"Det er mere sådan pædagogisk, jeg har fået nogen ting ud af det og didaktisk"

I et tværfagligt projekt var det simpelthen ikke muligt for ikke-fagkollegaer at opdage og påpege en evt. faglig fejl. Dette gav noget ro, når kollegaer observerede ens undervisning.

Nogle lærere udtrykte meget præcist, at ved at arbejde tværfagligt i projekt kollegasparring, så man nye redskaber/metoder "i aktion":

"En ting er at snakke om det, noget andet er at se det i praksis. Forskellen er at man ser, hvordan det virker, og det er også nemmere at forstå, når man har set eleverne i det altså hvordan reagerer de."

Det var netop ikke et oplæg på et kursus, hvor man så bagefter selv skulle hjem og finde ud af hvordan man kunne føre det ud i livet. Der er jo stadig en opgave i at "oversætte det":

"Rent pædagogisk er der jo det med at man skal prøve og tænke på sit fag i nogen andre rammer eller man ser nogen undervisningsformer og så skal man prøve at oversætte dem til sine egne. Det er en udfordring, men det er stadig en måde, hvorpå man kommer til at tænke lidt ud af boksen. Er det her noget, der kan bruges, og hvordan kan det her overføres.."

Oversættelsen eller transferen bliver nemmere, når man har set det foregå i andres timer. Samtidig har man haft tid og rum til at reflektere over mulighederne sammen med sine kollegaer ved det efterfølgende opsamlingsmøde.

Projekt kollegasparring gav også lærerne mulighed for at se deres egne elever i andre fag end deres eget. Der var eksempler på, at de naturvidenskabelige lærere oplevede ikke-naturvidenskabelige elever blomstre i ikke-naturvidenskabelige fag. Det gav netop lærerne mulighed for at få en god kommunikation næste gang de så deres elever, fordi de så kunne tage udgangspunkt i en succesoplevelse fremfor f.eks. en dårlig matematikopgave. Alene denne dimension medfører en kapacitetsopbygning på det organisatoriske niveau.

Der var dog også et par eksempler på at lærere var forbeholdne i forhold til, at projekt kollegasparring har foregået på tværs af fagene:

"Det synes jeg ikke jeg har fået så meget ud af. Så skulle man have haft bedre fokus på, hvad man ville"

"I udgangspunktet var jeg egentlig lidt ærgerlig over at det var på tværs af fagene, fordi jeg synes, at det var svært for mig at få noget ud af at se et eksperimentelt naturvidenskabeligt fag. Det synes jeg egentlig var sådan altså jeg kunne godt se at så var det det pædagogiske og didaktiske man fokuserede på men i min første gruppe var vi meget forskellige. Da havde jeg svært ved at lave en transfer. Det var spændende men jeg må indrømme at jeg ikke fik noget som helst ud af at se den her kemitime"

En forklaring på disse forbehold kunne være, at de sparringsgrupper, som disse to lærere var med i, ikke var kommet så langt i projekt kollegasparring. Den første lærer var med i en sparringsgruppe, som ikke fik gennemført de aftalte runder. Han har derfor udelukkende set det vi kalder "almindelig undervisning". Det giver selvfølgelig en indsigt i et andet fag, men måske ikke en masse didaktiske fif, som han kunne tage med sig. Hans sparringsgruppe har åbenlyst ikke haft et fælles fokuspunkt.

Den anden lærer var med i en sparringsgruppe, som på et senere tidspunkt blev opløst, fordi to gruppemedlemmer meldte fra pga. for stort arbejdspress. Kemitimen, som læreren omtaler, foregik på et tidligt tidspunkt, hvor sparringsgruppen arbejdede med "almindelig undervisning" og dermed uden fokuspunkt. Efter opløsningen af den første sparringsgruppe blev læreren overflyttet til en anden sparringsgruppe, hvor de arbejdede med et fælles fokuspunkt (formativ evaluering). Det ændrede hendes syn på udbyttet af projekt kollegasparring, og hun blev så begejstret over at se andre fag, når der netop var et didaktisk fokuspunkt.

Konklusionen er, at tværfagligheden i projekt kollegasparring som udgangspunkt gav mening for de fleste lærere, så de fik stillet deres nysgerrighed mht. hvad der foregik i andre fag, men at de store didaktiske gevinster ved projektet først trådte frem, når der blev arbejdet med et fælles fokuspunkt for sparringsgruppen.

Nogle enkelte lærere gav i de individuelle interviews udtryk for, at de også kunne se en gevinst ved at projekt kollegasparring fandt sted indenfor fagene. Vi spurgte ind til argumenterne for dette, for det var jo netop den konstellation, vi som projektledelse havde valgt fra, se Tabel 4.

Fordele ved fagfaglig sparring	Ulemper ved fagfaglig sparring
Flere ideer til undervisning indenfor et præcist fagområde	Fjerne forskellighed i fagene (ensretning indenfor fagene)
Direkte brugbart i næste lektion	Fokus fjerner sig fra didaktik til fagfaglighed
Endnu tættere samarbejde med fagkollegaer	Der bliver "rettet" på en, så det ligeværdige forhold mellem kollegaer forsvinder

Tabel 4. Fordele og ulemper ved fagfaglig kollegasparring

Det er tydeligt for os, at lærerne, der kan se fordele ved kollegasparring indenfor faggrupperne, arbejder i faggrupper, hvor det kollegiale samarbejde og vidensdeling i forvejen er stort, og hvor der ikke findes meget styrende kollegaer. Disse lærere ser måske et fagfagligt projekt kollegasparring som et tiltag, der kan spare dem for noget forberedelse idet, der i højere grad vil være undervisning/didaktiske fif de ret let kan overtage og inkorporere i deres egen undervisning. Sidstnævnte er en ret vigtig pointe i en tid, hvor alle lærere får mere undervisning og mindre tid til forberedelse, retning af opgaver mv.

Et par lærere udtrykte også et ønske om at projekt kollegasparring kunne finde sted indenfor hovedområderne:

"Jeg synes måske der er lidt for meget spredthagl. Jeg kunne egentlig godt tænke mig at se lidt mere fagbeslægtede fag.... f.eks. biologi- og kemitimer"

Argumenterne handlede om, at så skulle man ikke observere fag, der adskilte sig voldsomt meget fra ens eget fag, og det ville derfor være lettere at overføre dele af den observerede undervisning til sin egen. Fordele og ulemper ved denne model vil være af samme karakter som for et fagfagligt projekt kollegasparring (se tabel ovenfor).

Med hensyn til det tværfaglige projekt kollegasparring har kapacitetsudvikling fundet sted i forskellig grad i de forskellige sparringsgrupper. Nogle af lærerne har oplevet en udvikling fra slet ikke at observere undervisning til at observere andre fag end deres egne og få en indsigt i undervisning i disse fag. Andre lærere har oplevet en større udvikling, fordi de, via et simpelt tiltag som et fælles fokuspunkt, oplevede, at de fik et stort didaktisk udbytte. Projektet bidrog derfor både med en udvikling indenfor det interpersonelle (udveksling af praksis) og indenfor den personlig kapacitet. Opsamlingsmøderne, hvor det observerede blev diskuteret internt i sparringsgruppen, og den selvrefleksion, der har fundet sted undervejs i processen, har helt sikkert medført konstruktion og/eller rekonstruktion af viden hos den enkelte lærer i sparringsgruppen. At nogle lærere hellere så et fagfagligt projekt betyder ikke, at de ikke har udviklet sig. Disse lærere har i denne proces netop reflekteret over deres egen undervisning og over projektets muligheder og begrænsninger. Disse læreres overvejelser indgår i vores senere diskussion af projekt kollegasparringens udvikling i fremtiden.

Naturvidenskabelige lærere og ikke-naturvidenskabelige lærere

I projekt kollegasparring har vi sammensat sparringsgrupperne med en naturvidenskabelig lærer i hver sparringsgruppe. Det er derfor interessant at kigge nærmere på om de naturvidenskabelige lærere adskiller sig væsentligt fra de andre lærere på skolen.

I de individuelle interviews spurgte vi de naturvidenskabelige lærere, hvad de især kunne bidrage med i forhold til de andre faggrupper. Nogle af de naturvidenskabelige lærere fremhævede, at den praktiske, eksperimentelle og systematiske tilgang var noget særligt:

"Vi har en form for systematik. Et helt nyt sprog, som vi har til fælles med de reelle sprog"

"Da jeg stillede eleverne frit (i forbindelse med induktiv eksperimentel undervisning). Det fik jeg utrolig meget positiv feedback på"

"Det eksperimentelle... sat ind i en eller anden dagligdagssammenhæng. Noget der har med dagligdagen at gøre"

De to ikke-naturvidenskabelige lærere var enige i ovenstående, idet de i det individuelle interview blev spurgt om, hvad de syntes de naturvidenskabelige lærere særligt bidrog med til projekt kollegasparring. Den ene af dem udtrykte det med at der var mere "hands on" i de naturvidenskabelige fag

Den anden lærer fremhævede også den praktiske dimension i de naturvidenskabelige fag som noget særligt for naturvidenskab, men påpegede at de naturvidenskabelige lærere ikke bidrog med noget specielt til hendes fag, medmindre der var aftalt et didaktisk fokuspunkt i sparringsgruppen.

"Fordi det havde den her formative evalueringsvinkel, så var fokus på, at de skulle vise nogle videoer, de havde lavet om noget proteinsyntese, tror jeg noget i den stil, og man kan sige fagligt, jeg aner ikke noget om aminosyrer, men det synes jeg var en rigtig givtig time, fordi vi havde valgt det der fokuspunkt"

Udover den forskel, der vedrører den praktiske dimension i naturvidenskabelige fag, viser de individuelle interviews, at de naturvidenskabelige lærere i deres udtalelser om projektets forløb, muligheder og begrænsninger for kapacitetsopbygning ikke adskiller sig væsentligt fra de ikke-naturvidenskabelige lærere. Da de forskellige naturvidenskabelige lærere samtidig med er fordelt i hver deres sparringsgruppe, vil deres udtalelser give os et indblik i hvad alle sparringsgrupperne har arbejdet med. Vi vurderer derfor, at den viden, vi har fra de individuelle interviews, er repræsentativ for alle lærerne i projektet.

Understøttende foranstaltninger – strukturer

Til ethvert projekt er der understøttende foranstaltninger og rammer, der kan virke som fremmere eller hæmmere på projektets succes. For at sikre kapacitetsopbygning på det organisatoriske niveau, skal der arbejdes med de understøttende strukturer.

I midtvejsevalueringen skulle deltagerne i projekt kollegasparring selv formulere svar på følgende spørgsmål:

"Hvilke hindringer har været størst i forhold til at få kollesparring til at fungere?"

Kollegaerne svarede bl.a. følgende:

"At få koordineret og finde plads i skemaet til observation!"

"Skematekniske udfordringer"

"Skemateknisk kan det være svært at finde hul i skemaet, hvor vi kan deltage i hinandens undervisning, og især hvis det er et bestemt hold, man ønsker at kollegaerne skal med ind på"

Udover de 3 ovenstående lærere var der også 9 andre lærere (dvs. 12 lærere i alt), der svarede i samme genre. Svarene indikerede, at det er et reelt problem med at finde plads i skemaet, hvor sparringsgruppen kan placere en observationstime og finde et efterfølgende tidspunkt, hvor der er mulighed for et opsamlingsmøde. Lærerne begrundede problemerne med, at de alle havde et fyldt skema, hvor det er svært at finde ledige skemapositioner. Også via de individuelle interviews kom det frem, at der var nogle praktiske forhindringer for gennemførelse af projekt kollegasparring. Langt de fleste lærere nævnte netop, at det havde været problematisk at finde de skemapositioner, hvor der var mulighed for at gruppedeltagerne kunne observere og diskutere med hinanden.

"De eneste hindring er det her skematekniske. Det er det eneste. Det er at finde de rette steder, hvor det kan lade sig gøre, da vi har mange timer"

"Det eneste forhindring har været det at finde tidspunktet (i skemaet)"

Der var dog stor forskel på, hvor stor en hæmmer det skematekniske var i forhold til gennemførelsen af projektet i de forskellige sparringsgrupper. Nogle lærere skrev følgende i midtvejsevalueringen til spørgsmålet: "Hvilke hindringer har været størst i forhold til at få kollegasparring til at fungere?"

"Ingen hindring. Let at få i Lectio"

"Ingen – har været effektivt og funktionelt. Stor lyst til at få det til at fungere"

Til de individuelle interviews nævnte flere sparringsgrupper, at de havde én lærer i sparringsgruppen, der stod for planlægningen, hvilket gjorde at sparringsgruppen ingen problemer havde i forhold at få sparringsrunderne på plads i skemaet.

"Nej, det synes jeg ikke. Det var mig, der stod for at lægge timer ind. Lagt ind med henblik på at aflyse og det har kunnet lade sig gøre"

"Spørg XX. Det er hende, der har stået for at lægge aftalerne ind".

Der var altså markant forskel på, hvor sparringsgrupperne var i forhold de understøttende foranstaltninger, der havde betydning for gennemførelsen af projekt kollegasparring. Når der var en

Lectio-kapacitet i sparringsgruppen, der samtidig var handlekraftig nok til at aflyse nogle af lærernes lektioner, så sparringsgruppen ingen væsentlige problemer i forhold til planlægningen.

Af andre hindringer for gennemførelsen af projekt kollegasparring nævner nogle få af lærerne:

"Helt klart tiden. Vi kan ikke rigtigt overskue at lægge den indsats, der skal til for at få det til at fungere"

"Det er de praktiske ting i forhold til hvornår det kan lade sig gøre, så var der sygdom og så var der booket i god tid, men så dukkede der alt muligt op som møder eller vi havde travlt med at rette opgaver eller der skal gives karakterer og så må vi flytte det. Det er de muliges kunst"

Sidstnævnte lærer tilføjede flere hæmmere i projektet udover det skematekniske: Sygdom og aflysninger pga. møder og ekstra opgaver. Vi ved, at nogle sparringsgrupper har gennemført det planlagte selvom en enkelt lærer var fraværende, men vi ved også at det flere gange blev projektet, der tilsidesat for andet.

"Det største problem har været, at vi har været ramt af sygdom to af de dage, hvor vi havde lavet en aftale, hvilket betyder, at vi ikke alle tre har været tilstede alle gange..... Vi oplevede én gang, at en planlagt session blev aflyst pga. et arrangement for HF'erne"

For nogle af de deltagende lærere er det tydeligvis et stort problem, at de ikke føler, tiden er der til at indgå helhjertet i projektet, og at der er andre opgaver og forstyrrende elementer, der forhindrer gennemførelse af projekt kollegasparring.

En af lærerne udtaler:

"Hvis ledelsen virkelig, virkelig mener noget med det, så er det vigtigt at der kommer tid til det"

Den interviewede lærer uddybde kommentaren med at sige, at det var vigtigt, at der blev afsat tid til projektet ved, at lærerne tildeles tid til deltagelse, og at lærerne får hjælp til skemalægningen. Samme begrundelse havde andre lærere:

"Det vil være en stor hjælp hvis fremover der faktisk fremgik, at der var sat et vist antal timer af til et projekt som dette. Så kunne man bedre retfærdiggøre at finde de timer i et travlt skema"

"Ja, det var når der ikke var afsat tid i lærernes opgaver til at deltage i projektet, når nu man har meldt sig."

Dette tyder på, at lærerne har savnet at skoleledelsen har prioriteret projektet på lige fod med andre opgaver. Lærerne havde forskellige mulige løsninger på disse hæmmere for gennemførelse af projekt kollegasparring. De så følgende løsninger:

"Hvis man ligesom kunne have en halv arbejdsdag bare, hvor timerne er aflyst så man ligesom kunne komme mere til bunds i noget".

"Det skal bare lægge i skemaet fra starten af året"

Det handler altså om, at kapacitetsopbygningen på det organisatoriske niveau bremses af en svær planlægning og et stort arbejdspress for lærerne i hverdagen.

Fælles og understøttende lederskab

Set med lærernes øjne

Projekt kollegasparring er et projekt udtænkt af et par lærere og ledet af en projektledelse bestående af tre lærere på skolen. Da uddelegering af ledelse stadig er meget nyt for organisationen på Ribe Katedralskole, har vi valgt at undersøge, hvad det har betydet for læreren og lærerens deltagelse i projektet, at projekt kollegasparring er styret af kollegaer fremfor af skoleledelsen. Hertil svarede flere lærere, at det ikke gjorde nogen forskel:

"Det synes jeg ikke gør nogen forskel. Jeg tror, jeg ville have gået til det på samme måde. Helt klart. Det har ikke nogen betydning."

Læreren ovenfor uddybede i interviewet, at der helt klart ikke gjorde en forskel på hans deltagelse, hvem der styrede projektet. For ham var det projektets indhold, der var det vigtigste og så betød det mindre, hvem der var projektleder.

Andre kollegaer mente, at det var positivt, at det var kollegaer, der ledte projektet og ikke skoleledelsen:

"Rent praktisk tror jeg ikke det har den store forskel, om det var ledelsen, eller om det var kollegaerne, men i det at det er kollegaerne, så har det vel en eller anden form for velvillighed – at det ikke er noget ledelsen presser ned over hovedet"

Læreren ovenfor, uddybede sin udtalelse med at det gør en positiv forskel, at projekterne ledes af kollegaer. Som kollega vil man gerne hjælpe projektet på vej og derfor bakke op ved at deltage. Samtidig var der mulighed for selv at vælge/tilmelde sig projektet, hvilket betød meget. Når man deltager i et projekt, man selv har valgt at deltage i, er man mere motiveret og engageret. Samtidig er der større sandsynlighed for at komme i en sparringsgruppe med andre engagerede og motiverede lærere, hvilket virker fremmende for projektets succes.

En lærer fortalte, at for hende gjorde det en stor forskel, at der var modtagere af mails, mødereferater og lignende, der faktisk var interesserede i sparringgruppens arbejde, så det var helt klart fremmende for hendes deltagelse, at projektledelsen var tæt knyttet til projektet.

"Det virkede meget mere meningsfuldt, fordi man vidste, at det handlede ikke kun om at vi fik noget ud af det, det var selvfølgelig det primære fokus, men det var også rart at vide, at der var en modtager i den anden ende, som også kunne bruge det til noget.... Det er mere motiverende at lave noget, som man ved, der er nogle kollegaer, der skal bruge til noget"

Få lærere så uddelegering af projektledelse til lærere i organisationen som en hæmmer for projektet succes. Én lærer tilkendegav dog, at en projektledelse bestående af lærere ikke har samme status som skoleledelsen, hvilket var medvirkende til, at hans sparringsgruppe ikke havde fået gennemført projektets to runder:

"Ja, jeg tror, hvis det var ledelsen, der havde styret det, så havde vi nok fået holdt vores supervision, fordi så ville der have været nogen, der havde haft de muskler der skulle til at sige, at så flytter vi nogen timen, eller så aflyser vi nogen timer. Det er det problem, man lidt har, hvis man bare laver det som noget lidt mere anarkistisk mellem kollegaerne det er, at man nogle gange mangler de administrative muskler"

Sparringsgruppen var på tidspunktet for interviewet kun nået igennem to observationstimer dvs. en halv runde (hvorimod flere af de andre sparringsgrupper var færdige eller næsten færdige med begge runder). Det er naturligvis et problem (en hæmmer) for kapacitetsopbygning indenfor det organisatoriske niveau, når lærere og/eller sparringsgrupper, har dette syn på uddelegering af ansvar for udviklingsprojekter på skolen.

Flere lærere ser projekt kollegasparring som et af flere eksempler på, at skoleledelsen er begyndt at uddelegere mere ansvar og projektledelse til lærerne:

"Det bliver mere lagt ud til os og faggrupperne end det har gjort tidligere. Altså nu er det ligesom nu vi står selv med ansvaret, hvor der tidligere har været en fra ledelsen, der har måske dikteret lidt mere om, hvad vi skulle gøre, ikk? Da tror jeg den der selvledelse i faggrupperne eller i de grupper, der bliver dannet, det giver da garanteret en større motivation og engagement".

Udtalelsen er igen et tegn på at lærerne tror på, at når ledelse fremmes blandt lærerne, da vokser motivationen og engagementet.

En lærer mente endda, at projektledelse blev af en bedre kvalitet, når kollegaer fremfor skoleledelsen styrede projekterne:

"Det har jeg ikke tænkt på, om det skulle føles anderledes, om det var ledelsen eller en kollega der formelt selv skulle styre det. Kvaliteten af styringen kan man så godt mærke en forskel på"

Han fortsatte i interviewet med at forklare, at ledelsen har mange opgaver at passe, hvor en projektledelse har bedre tid og overskud til at sikre en tæt styring af og opfølgning på projektet.

Omvendt mente flere af de interviewede lærere, at en af de største hæmmere for kapacitetsopbygning i organisationen ved uddelegering af ansvar var, at skoleledelsen kunne miste overblikket i forhold til projekter på skolen:

"Det er blevet uddelegeret mere, synes jeg... Der er som sådan flere ting, der sådan bliver uddelegeret. Det kan både være godt og skidt. Jeg kunne forestille mig at fra ledelsen side måske mister lidt overblikket over alt det der er, men altså omvendt de kan jo eller ikke sidde og være dybt nede i det hele, vel? Nu er der jo også nogen der virkelig har en interesse for det forhåbentlig det, de så bliver sat til eller melder sig til"

Til spørgsmålet om hvorvidt deltagerne i kollegasparring selv har lyst til at igangsætte og lede et projekt er der til sammen fem lærere, der svarer ja, måske og senere. Der er forskellige årsager til det, en lærer argumenterede med, at det vil tage for meget tid at igangsætte og lede et projekt, en anden ønskede en større undervisningserfaring, før det ville give mening. En anden lærer argumenterede med at den kritik, man evt. ville få fra ens kollegaer, afholdte ham fra at gøre det:

"Helt ærligt det har jeg ikke lyst til på grund af kollegaerne. Jeg synes vores kollegaskab er utrolig kritisk, og jeg har ikke lyst til at skulle stå og være én, der siger, at det er det her, vi gør eller kæmpe for noget, når man så føler, at man skal kæmpe imod sine kollegaer, eller at kollegaerne

kæmper imod en, så tager det bare lysten. Helt ærligt jeg synes, det er for dårligt. Det vil holde mig tilbage fra at prøve"

Lærerne så altså både barrierer og muligheder i forhold til uddelegering af ansvar og ledelse i organisationen. Det vi så blandt lærerne var, at nogle af dem slet ikke er parate til at blive projektledt, mens andre slet ikke var parate til at blive projektledere.

Set med rektors øjne

Med det formål at afdække kapacitetsopbygning i organisationen interviewede vi som beskrevet de 9 lærere og derudover også skolens rektor. Vi præsenterede projektets foreløbige resultater for ham og stillede ham derefter spørgsmål, som især skulle afdække rektors holdninger til projekter, projektledelse samt struktur og rammer for projekter.

I de individuelle interviews havde lærerne givet udtryk for, at de havde mærket en ændring i den måde, hvorpå projekter nu blev organiseret på skolen. Der var flere eksempler på, at der var udpeget koordinatore og projektledelser for forskellige projekter. Vi spurgte rektor om argumenterne for denne nye struktur, hvortil han svarede, at det især var sket for at bryde med den høje grad af topstyring på pædagogiske udviklingsprojekter, som hidtil havde været traditionen på skolen.

"vi er rimeligt bagudskuende, i den måde der bliver tænkt skole på.....der er virkelig er basis for en anden måde at organisere på"

Topstyring af projekterne fik nogle lærere til at reagere på en meget uhensigtsmæssig måde:

"så bliver man sådan lidt Rasmus modsat: så siger man: "De skal ikke bestemme hvad jeg skal lave, jeg gør som jeg vil, og så skal jeg nok finde en måde at snyde dem på, så det ser ud som om jeg har gjort det jeg skulle. Det er jo simpelthen spild af alles tid, det er spild af min tid, det er spild af uddannelseslederens tid, det er spild af den enkelte kollegas tid, ikk'? Så må man da hellere prøve at understøtte de projekter, som der giver mening at lave."

Rektor fortalte, at han ser muligheder i at uddelegere ledelsen. Der er nu muligheder for at støtte flere forskellige projekter, der giver mening og som dækker et behov, som f.eks. er fremkaldt af en ny reform (f.eks. projekt "formativ evaluering") eller fremkaldt af ønsker fra lærere på skolen (f.eks. projekt kollegasparring).

"Sådan noget som kollegasparring er svært at sætte en finger på og sige, det ville være dårligt at lave, det taler jo ind i rigtig mange ting".

Rektor pointerede dog også, at uddelegering af ledelse til lærerne, kan medføre en usikkerhed blandt mellemliderne, for nu har mellemliderne ikke længere styr på og overblik over projekterne. Der er dermed opstået en ny udfordring, der handler om, hvordan organisationen kan understøtte projektlederne og så samtidig understøtte mellemliderne.

Rektor foreslog dog selv en mulig løsning på dette, som han også tidligere på året havde fortalt os om. Han ønsker én gang i måneden at samle mellemlidere, projektledere, koordinatore og formand for pædagogisk råd med det formål, at han og mellemliderne kan følge med i og støtte op om projekter. Hele skoleledelsen skal deltage for at sikre, at uddannelseslederne også bliver informeret om igangværende projekter, som rektor understreger med følgende kommentar:

"det er jo rigtig vigtigt, for ellers kan de jo ikke lede"

Derudover vil et sådan forum give rektor og mellemliderne en mulighed for at spørge de deltagende lærerne i projekterne, hvordan det går, da de nu er de klar over, hvor langt projekterne er, og hvilke udfordringer de arbejder med.

De omtalte møder er dog ikke kommet i stand dette skoleår pga. stor travlhed med ny gymnasie- og hf reform samt Ribe Katedralskoles sammenlægning med Handelsgymnasiet Ribe. Til rektors store begejstring har projekterne dog alligevel været en stor succes, for som han siger:

"projekterne kører jo".

Rektor er dog godt klar over, at skoleledelsen i længden ikke kan blive ved med at undskylde, at de i store træk har sluppet tøjlerne mht. at følge med i projekterne, og han er klar over, at nogle af lærere mener, at der i øjeblikket bliver praktiseret usynlig ledelse.

Med baggrund i de individuelle interviews fortalte vi rektor, at ikke alle lærere på Ribe Katedralskole er parate til at blive projektledt og heller ikke parate til at projektlede, hvilket han kommenterede med:

"det er da en stor udfordring..... det er jo frygteligt at det er sådan"

"Så må man jo give dem den støtte... "

"På et tidspunkt havde jeg sådan en drøm om at alle medarbejde havde en lille flig af et ansvarsområde i forhold til skolens udvikling. Altså, det tror jeg er sundt, at man allesammen på en eller anden måde har et eller andet, hvor man kan se sig selv i det, og det er man så ansvarlig for. Men det kan godt være, at det er utopi at alle sådan skal..."

Rektor gav efterfølgende en accept af, at det ikke er alle, der har lyst til at have et sådan ansvarsområde, og at man i de tilfælde må glæde sig over at den daglige undervisning er i orden.

Rektor reagerede dog skarpt på, at der var lærere i projekt kollegasparring, der i høj grad havde vist, at de ikke var parate til at blive projektledt af deres kollegaer.

"Det er en kulturændring der skal til..."

Sidstnævnte problem så rektor som en stor hindring for at projektlederne kan gennemføre et projekt med succes. En løsning kunne være at afholde en form for projektlederkursus for alle lærere, hvor begge aspekter af projektledelse er med (det at projektlede og det at blive projektledt):

"Det der med at tage en projektlederuddannelse, det kunne da sagtens være en mulighed, nogle af de der kurser er supergode..."

I forhold til at udbrede kendskabet til og udbyttet af projekterne har der været tradition for, at projekterne fremlægges på pædagogisk rådsmøde. Rektor udtalte, at det må være "laveste fællesnævner", at projektledelsen får 20 minutter på et pædagogisk rådsmøde til at fortælle om projektets resultater, men udbyttet ville være større, hvis lærerne fik tid til at arbejde med det præsenterede f.eks. på nogle hele eller halve pædagogiske dage.

Rektor forklarede at pædagogisk udvikling umiddelbart ser ud til at fungere bedre i både hhx og hf end på stx.

"Hhx-lærerne, de har et eller andet sammen.... Så er der hhx lærermøde, så taler man udvikling, så taler man projekter, så bliver man enige om nu gør... "

"det samme på hf ... hf-lærerne mødes og prøver at sætte de bedste rammer for elevernes udvikling ikk'? Der er vi bare ikke på stx endnu. Jeg kan ikke forstå det eller jo det kan jeg jo godt, for det er jo et eller andet med at måske er der for mange forskellige dagsordener på spil i gymnasiet"

Her blev projekt kollegasparring fremhævet som netop et eksempel på pædagogisk udvikling, der foregår på tværs af fag og på tværs af hf og stx, og næste år også med hhx. Så selv om projekt kollegasparring har medført kapacitetsopbygning på flere niveauer på Ribe Katedralskole, så er der et behov for, at der sker endnu mere både mht. rammerne for, hvordan vi får delt de gode ideer med hinanden, og hvordan vi får udviklet endnu mere inden for didaktik og pædagogik.

Vi præsenterede rektor for de ting, som lærerne så som de største hæmmere i projekt kollegasparring. Dette var, som også tidligere omtalt, lærernes problemer med at finde tid i skemaet til projektet i en travl dagligdag med undervisning, møder osv. Problemet var størst i de sparringsgrupper, hvor der ikke havde været en meget Lectio-kyndig lærer, der også havde været

handlekraftig nok til at flytte rundt på forskellige aktiviteter, lektioner osv. Rektor kommenterede, at han godt var klar over:

" der er et stort spænd her i forhold til hvor selvkørende man er"

"de fleste lærere plejer nu godt at kunne finde pragmatiske løsninger, hvis man vil"

Rektor gav også udtryk for, at han godt er klar over den rolle skoleledelsen spiller i de forskellige projekter. Skoleledelsen kan signalere rigtig mange ting ved at stille sig op og sige, at det er et vigtigt projekt, og hvor glade de er for, at det går godt. Det er vigtigt, at skoleledelsen signalerer, at man som lærer gerne må navigere i det f.eks. sætte en klasse til at arbejde selv eller starte en klasse op for efterfølgende at forlade dem for at gå til en observationstime i en anden klasse.

Projektledelsen for kollegasparring er ikke i tvivl om, at projektet skal køre videre næste skoleår, og rektor meldte da også straks ud:

"Det er der igen næste år"

I fusionsudvalgets ansøgning til Region Syddanmark er det skrevet ind som en af de aktiviteter, der vil medvirke til integration af handelsskolens lærere på katedralskolen, og rektor uddybede, at projektet vil:

"få knyttet nogle bånd på tværs af de to lærergrupper"

I projekt kollegasparring dette skoleår så vi netop, hvor glade lærerne var for at få indsigt i og kendskab til andre fag end deres egne. Ved at vi får handelsgymnasiets lærere med i projektet, vil vi også få indsigt i fag, vi ikke før har haft på skolen, men det vigtigste i forhold til fusionen er, at kollegasparring vil medvirke til at opbygge lærerrelationen.

Spørgsmålene til rektor centrerede sig herefter omkring strukturen i projektet næste år mht. om det stadig skulle være frivilligt at deltage, hvor mange timer der skal afsættes til det, samt om det stadig skal være et tværfagligt projekt. Her var rektor meget lydhør overfor den indsamlede empiri fra lærerne, og interviewet udartede sig mere som en samtale end et interview.

De foreløbige rammer for projekt kollegasparring blev, at flere lærere skal være med næste skoleår. Rektor foreslog at f.eks. 60% af lærerne skulle deltage, men at det stadig skal være frivilligt. På den måde undgås for stor modstand mod projektet fra dem, der ikke har interesse i projektet og dem, der synes at projekt kollegasparring er "for meget" oveni en i forvejen stor opgaveportefølje kan undgå den. De lærere, der i løbet af i år meldte sig ud af projektet, forklarede netop deres fravalg med, at noget jo skulle vælges fra i en alt for travl hverdag.

Rektor viste en forståelse for, at det at uddelegere ledelsesansvar til organisationen ikke er ligetil og fører andre problemer med sig. Han så meget positivt på det større fællesskab, som lærerne har givet udtryk for er et af resultaterne ved projekt kollegasparring. Dette fællesskab er med til at *"give større social kapital"* og på sigt vil det større fællesskab og projekter som kollegasparring føre til, at vi udvikler noget, der gør hverdagen nemmere, men som han siger: *"der er vi ikke endnu"*.

Interviewet med rektor viser samlet set, at Ribe Katedralskole er i gang med kapacitetsopbygning på det organisatoriske niveau. I de sidste år er der sket en uddelegering af ledelse. Lærernes forslag til projekter bakkes op af skoleledelsen, og projekter som f.eks. projekt kollegasparring kan igangsættes, støttes og værdsættes. Ved at indføre nye tiltag kommer andre problemer til, som man så må tage fat på og løse. Et andet tegn på at der er opbygget organisatorisk kapacitet, er at der via projektet findes større tillid og accept mellem lærerne. At rektor er enig i, at vi kommer langt med opbygning af fælles social kapital og frivillighed anser vi for en af de vigtigste parametre for at projekter som f.eks. kollegasparring lykkes.

Fungerer RK-modellen?

I midtvejsevalueringen havde lærerne mulighed for at udtale sig frit om projekt kollegasparring. I det hele taget var der bred enighed om at projekt kollegasparring var en berigende oplevelse. Der var lærere der skrev:

"Det bedste der er sket på RK af pædagogisk udvikling de seneste 15 år"

"Sådan et projekt burde vi altid have gang i på skolen"

For så at undersøge om arbejdet med RK-modellen i projekt kollegasparring har medført kapacitetsopbygning på Ribe Katedralskole har vi indsamlet forskellig empiri. Ved projektstart lagde vi op til at sparringsgrupperne selv måtte bestemme med hvad og hvordan de ville arbejde. Vi bad lærerne om at fortælle, hvilke af de 4 kategorier af metoder, de har arbejdet med i deres sparringsgruppe. Det var muligt at afkrydse flere svar og det var også muligt selv at skrive noget under "andet", det var der dog ingen der gjorde. Lærerne svarede følgende:

"Læreren har vist hvordan han/hun plejer at undervise" (15 lærere)

"Læreren har valgt et problemområde/emne" (11 lærere)

"Læreren har vist en metode/idé/leg for at videregive det til os andre i gruppen" (9 lærere)

"Læreren har afprøvet en for ham ny undervisningsmetode" (4 lærere)

Svarene viste, at lærerne efter første runde af kollegasparring især har vist, hvordan deres undervisning oftest plejer at foregå og at de evt. har valgt at fokusere på et emne eller et problem. Kun meget få lærere havde valgt at afprøve en for dem ny metode. Dette kan være et udtryk for at sparringsgrupperne "lige skulle i gang". Lærerne kendte som udgangspunkt meget lidt til hinandens fag og bare det at se undervisning i et fremmed fag gjorde at lærerne fik stillet deres nysgerrighed. Derudover gav observationerne mulighed for at diskutere aktuelle emner, en lærer skriver i midtvejsevalueringen *"tit er problemfelterne jo relevante for alle"*.

Ved de individuelle interviews spurgte vi igen, hvad lærerne havde arbejdet med i sparringsgrupperne, og de forskellige svar viste flere nuancer end blot de fire kategorier, der havde været med i midtvejsevaluering:

"Vi har set andre fag"

"Første omgang var fokuspunkt generelt opmærksomhed fra eleverne. Følger de med? Hvad sker der i klassen mens man underviser? Anden runde var fokuspunktet feedback"

"Vi har ikke fokuseret på én ting, men hver enkelt har taget nogle ting op, som de godt vil vise enten som inspiration, eller der har været én, som havde et problem i en klasse og gerne ville have noget feedback. Ikke haft et enkelt fokuspunkt som vi alle har arbejdet med"

"Det har været meget forskelligt. Jeg har egentlig ikke haft noget fokuspunkt i mine undervisningstimer"

Ud fra midtvejsevalueringen og de individuelle interviews så vi, at lærerne havde arbejdet med mange forskellige ting. Ved de individuelle interviews kom det frem, at der har været en tendens til, at sparringsgrupperne har startet med at vise hinanden almindelig undervisning og/eller vise noget frem (metode/leg), de var gode til, hvilket ligger meget op af undervisningsrunder, hvor læreren viser noget frem, som vedkommende er god til. Det er tydeligt, at lærerne fra starten af projektet, vælger at bevæge sig inden for egen komfortzone. Dette kan være et tegn på usikkerhed i forhold til kollegaerne og en manglende fortrolighed, der først bliver bygges op over tid. Det at se hinandens fag og undervisning kan være med til at nedbryde barrieren mellem fagene. Man får set, hvad der er ens for fagene, men også hvad der adskiller sig væsentlig fra eget fag og stadig giver mening, f.eks. udtaler én af de naturvidenskabelige lærere:

"At se hvor meget forskellig timer faktisk kan være. Jeg synes, det var sjovt at sidde og høre på drama. Det var en fin ting, at det var XX der var i gruppen. Det var sjovt"

Ved de individuelle interviews sagde flere kollegaer, at de havde været meget glade for at deltage i projekt kollegasparring men også at deres deltagelse havde rykket dem fra blot at være nysgerrige på de andres fag til at have lyst til mere. De sparringsgrupper der ikke allerede havde valgt at arbejde med fokuspunkter, savnede fokuspunkter for at højne udbyttet af projektet:

"Jeg vil virkelig ønske, at den gruppe jeg var i, at vi igen kunne blive enige om sådan et eller andet emne fordi på den måde, så bliver det jo ikke bare kollegasparring så bliver der jo også et eller andet pædagogisk fokus som bare bliver meget mere hands-on end når man hører et foredrag om formativ evaluering"

"Vi skulle nok til anden runde have valgt et fokuspunkt. Det har vi ikke rigtig været obs på."

"Det kunne jeg godt tænke mig men så skulle vi nok måske prøve at snakke om nogle fokuspunkter vi ville prøve"

En af ulemperne ved RK-modellen kan være de frie rammer, hvor nogle sparringsgrupper er svært ved at drive sig selv videre i processen. Dette kan skyldes både manglende initiativ og/eller mod hos den enkelte i sparringsgruppen, men mest af alt skyldes det nok manglende idéer i forhold til, hvilke fokuspunkter man kunne tage fat i. Til midtvejsevalueringen spurgte vi, om lærerne savnede mere faste rammer for førmøde og opsamling. Til udsagnet: *"Jeg har savnet mere faste rammer (fast dagsorden med punkter) for møderne før og efter observationstimen"* svarede 12 ud af 21 lærere, at de var helt uenige eller uenige. Kun 3 af lærerne er enige i udsagnet og ingen er helt enige i udsagnet. En lærer skriver i kommentarfeltet:

"Hvis der skulle være retningslinjer til observationerne, ville det være bedst med konkrete forslag til hvad kan kunne fokusere på (evt. med eksempler) uden at føle at det var påbud".

Svarene fra spørgeskemaet indikerer altså, at lærerne ikke savner faste rammer for formøde og opsamling, så formen på RK-modellen er lærerne tilfredse med, mens nogle sparringsgrupper savner hjælp/idéer til fokuspunkter. Som en opfølgning på dette sendte projektledelsen en mail til alle sparringsgrupper, med forslag til fokuspunkter, som man kunne bruge som inspiration, hvilket medførte en ændring på vores forandringsteori (se bilag 3).

Da der ikke var været opstillet faste rammer for opsamlingsmødet, stillede vi følgende spørgsmål til lærerne:

"Hvordan er opsamlingen efter en undervisningstime forløbet? (Beskriv kort hvordan I har diskuteret/kommenteret undervisningen)"

Hertil svarer 15 af de 21 lærere, at udgangspunktet for opsamlingen har været udmeldte fokuspunkter og/eller indholdet i lektionen, hvilket understreges af følgende kommentarer fra lærerne:

"Opsamling set i lyset af det givne fokuspunkt og det observerede og diskuteret generelt – tit er problemfelterne jo relevant for alle"

"Den overværende lektion har været et springbræt til at diskutere pædagogiske og didaktiske forhold, men det har været godt at have en fælles ramme og noget konkret at tage udgangspunkt i"

Generelt viser de individuelle interviews, at der kommet et øget behov for at finde et fælles fokuspunkt i sparringsgruppen, når sparringsgruppen har afholdt den første runde af kollegasparring (dvs. hver projektdeltager har undervist én gang). RK-modellen en ret "fri" model, hvor det er sparringsgruppemedlemmerne, der sætter rammerne for, hvad der skal arbejdes med i projekt kollegasparring. De allerede nævnte citater er tegn på, at nogle lærere/sparringsgrupper finder modellen for fri. Formødet og opsamlingsmødet kan lærerne godt selv finde ud af at strukturere. Her viser undersøgelserne at lærerne ikke havde behov for hjælp til struktur, men problemet kommer i forhold til det fælles fokuspunkt. Som tidligere beskrevet ses det, at lærerne har behov for et fælles fokuspunkt i sparringsgruppen, når den indledende øvelse i forhold til at kende og præsentere sit eget fag er overstået. Her nævner flere sparringsgrupper at de behøver hjælp/støtte til at komme videre og få valgt et fokuspunkt. Andre sparringsgrupper har selv formået at finde fokuspunkter og ikke set et problem i eller et behov for støtte.

Kapacitetsopbygning på Ribe Katedralskole

For at undersøge hvilke barrierer og muligheder der er for kapacitetsopbygning på Ribe Katedralskole via projekt Kollegasparring, har vi set på de empiriske undersøgelser i forhold til det skema, som indeholder de fire faser og de tre niveauer, se Tabel 2. I skemaerne nedenfor har vi koblet de udsagn/udtryk vi har set i de empiriske undersøgelser med vores vurdering af fase i projektet.

Fakta er, at der kun er sket en kapacitetsopbygning for den gruppe af lærere, der har deltaget i projektet. Der er altså en gruppe af lærere udenom projekt kollegasparring, som ikke har flyttet sig, da projektet ikke har omfattet dem og overførslen fra projektdeltagerne til de resterende lærere har været minimal. Undersøgelse af kapacitetsopbygningen er derfor kun foretaget for den gruppe af lærere, der har deltaget i projekt kollegasparring.

Ved vurdering af om der er sket en opbygning af kapacitet via projekt kollegasparring, har vi set på, hvilken fase sparringsgrupperne var nået til, og hvor langt de var kommet i sparringsprojektet. Ved de individuelle interviews var langt de fleste sparringsgrupper igennem første runde og godt i gang eller færdige med anden runde af kollegasparring. En enkelt sparringsgruppe var kun halvvejs i den første runde af kollegasparring, hvilket påvirkede denne sparringsgruppes udbytte af projektet. De haltede derfor en smule bagefter de andre sparringsgrupper.

Mange af de deltagende lærere gav på forskellig måde udtryk for, at de, ved at deltage i projekt kollegasparring, var begyndt at reflektere mere end tidligere over undervisningen. Alene det, at lærerne fik rum og tid til at sætte sig sammen med andre for at samtale og diskutere observeret undervisning og/eller didaktiske og pædagogiske områder har medført en selvrefleksion, en (re)konstruktion af viden og dermed en ny erkendelse.

Selvrefleksionen sker både efter egen afholdt undervisning, men også ved observation af andres undervisning samt ved opsamlingsmødet, hvor der samtales i sparringsgruppen om undervisningen, eleverne m.m. Da selvrefleksionen er en del af den personlige kapacitet, er der altså en reel mulighed for kapacitetsopbygning på det personlige niveau, for lærere, der deltager i projekt kollegasparring. I forhold til selvrefleksionen vurderes lærerne i projekt kollegasparring at kunne placeres under institutionalisering (se punkt 1 i Tabel 5). Forklaringen er at kapaciteten for lærerne før projektet vurderes at have at ligget højt, idet deltagerne i projektet har meldt sig frivilligt, og dermed er der tale om lærere, der gerne deltager i forskellige projekter for at udvikle sig. Derfor vurderes selvrefleksionen at være flyttet fra implementeret til institutionaliseret under projekt kollegasparring.

Empirien viste, at flere lærere i begyndelsen af projektet valgte at vise almindelig undervisning eller vise en leg eller andet, de var gode til. De valgte altså at blive inden for egen komfortzone. Flere sparringsgrupper har udviklet sig undervejs i kollegasparring, hvor de er begyndt at arbejde med egentlige didaktiske eller pædagogiske fokuspunkter for timen. Valg af fokuspunkt kan skubbe lærere fra komfortzonen til udviklingszonen, når læreren eksempelvis skubbes ud i at afprøve ny undervisningspraksis. De empiriske undersøgelser viste, at flere lærere har prøvet en for dem ny undervisningsform. Disse lærerne fortalte, at de havde fået det lille skub, der skulle til for at afprøve en helt ny undervisningsmetode.

Både med hensyn til arbejdet med fokuspunkter og afprøvning af ny undervisningspraksis viser projekt kollegasparring muligheder for kapacitetsopbygning. For begge punkter vurderes lærerne at være flyttet fra initieret til implementeret (punkt 2 og 3 i Tabel 5). Der er stadig sparringsgrupper, der ikke er nået til at arbejde med fokuspunkter og der er en enkelt

sparringsgruppe, der kun er nået halvvejs igennem den første runde af kollegasparringen. Disse sparringsgrupper skal igennem lidt flere sparringsrunder (have mere tid i projektet) for at de to punkter vurderes at være institutionaliseret.

Personlig kapacitet: Aktiv, reflektiv og kritisk (re)konstruktion af viden			
Ikke initieret	Initieret	Implementeret	Institutionalisering
		2. Flere lærere arbejder systematisk med didaktik og pædagogik ved brug af fokuspunkter 3. Flere lærere afprøver nye undervisningsmetoder m.m. (udviklingszonen)	1. Mange lærere reflekterer over egen undervisning og udvikling deraf

Tabel 5. Personlig kapacitet, aktiv, reflektiv og kritisk (re)konstruktion af viden.

På det interpersonelle niveau har vi arbejdet med PLC-dimensionen "fælles læring og udveksling af praksis".

På Ribe Katedralskole er der, som også tidligere nævnt, ikke tradition for at erfarne lærere observerer hinandens undervisning. Observation af undervisningen forgår under pædagogikum og ved nyansættelser, men her er rollerne fordelt på en helt anden måde end i projekt kollegasparring, hvor alle lærere deltager på lige fod. Vi vurderer derfor, at bare det at deltage i projekt kollegasparring har rykket langt de fleste deltagende lærere fra ikke initieret til institutionaliseret indenfor udveksling af praksis, da lærerne via projekt kollegasparring er begyndt at observere hinandens undervisning og give hinanden feedback derpå (punkt 5 i Tabel 6). Samtidig er adskillige lærere nået til implementering mht. at diskutere hinandens undervisning, blive inspireret og få idéer til egen undervisning (punkt 4 i Tabel 6). Der er stadig en enkelt sparringsgruppe, der ikke er så langt, men generelt er størstedelen af lærerne i projektet godt på vej.

Et af målene med projekt kollegasparring er, at lærerne efter observation og diskussion af hinandens undervisning, begynder at implementere idéer, metoder m.m., de har set og oplevet under kollegasparring. Enkelte lærere er gået i gang med dette, men flere lærere er ikke nået dertil endnu. De er stadig i gang med at suge til sig og opleve/reflektere over det observerede og

diskuterede. Derfor mener vi, projektet er flyttet fra ikke initieret til initieret (punkt 6 i Tabel 6). Det er først og fremmest tiden i projektet, der skal til for at flytte videre hos institutionaliseret.

Et andet af målene med projekt kollegasparring var, at lærerne skulle i gang med en uformel deling af erfaringer fra projekt kollegasparring. Her viser de empiriske undersøgelser, at den formelle deling af erfaringer sker inden for sparringsgrupperne, mens den uformelle erfaringsudveksling ikke sker mellem sparringsgrupperne eller mellem deltagerne i projektet og de lærere, der ikke er med i projekt kollegasparring (punkt 7 i Tabel 6). Flere lærere udtaler, at det, der deles i sparringsgrupperne, er af privat karakter, og at man derfor ikke vil udlevere hinanden. Derfor holdes de gode idéer, diskussioner m.m. fortsat inden for sparringsgruppen. Vi tror på, at den uformelle deling af erfaringer er en proces, der sker over længere tid, når man arbejder med kollegasparring. Der er en privatsfære her, som er en barriere i forhold til udbredelse af projektets gode idéer. Det er et af de punkter, som projektledelsen skal være opmærksom på, og som projektledelsen kan være med til at få taget hul på ved at skubbe på og opfordre til den uformelle deling.

Interpersonel kapacitet: Fælles læring og udveksling af praksis			
Ikke initieret	Initieret	Implementeret	Institutionalisering
7. Ingen/få lærerne, der deltager i projekt kollegasparring, deler uformelt erfaringer med kollegaer udenfor projektet	6. Få lærere implementerer det de har observeret og diskuteret i sparringsgruppen	4. Adskillige lærere diskuterer og inspirerer hinanden og får idéer til undervisningen.	5. Mange lærere observerer hinanden og giver feedback på baggrund af disse observationer.

Tabel 6. Fælles læring og udveksling af praksis.

På det organisatoriske niveau ligger følgende tre PLC-dimensioner:

- Understøttende foranstaltninger (strukturer)
- Understøttende foranstaltninger (kultur, menneskelige forhold)
- Understøttende, stimulerende og delt lederskab

De empiriske undersøgelser har vist, at der er flere barrierer i forhold til kapacitetsopbygning på det organisatoriske niveau. Især indenfor systemer og strukturer er der nogle problemer som:

- At finde tid i Lectio/skemaet til fælles observationstime og den efterfølgende opsamling
- At lærerne er pressede i hverdagen og derfor vælger at nedprioritere projekt kollegasparring

Der er stor forskel på i hvor høj grad de to ovenstående punkter har hæmmet arbejdet med kollegasparring. I nogle sparringsgrupper har problemet med skemaet været et stort og overvejende problem, som har forsinket projektet i høj grad. I andre sparringsgrupper har det været et mindre problem, da der typisk har været én i sparringsgruppen der har taget ansvaret for at flytte/aflyse timer i Lectio eller ladet eleverne arbejde selv, så observationstimen har kunnet lægges ind. Af samme grund har vi vurderet, at vi samlet set er nået til fasen initieret (punkt 8 og 9 i Tabel 7).

For at flytte fra initieret til implementeret skal sparringsgrupperne hjælpes på vej i forhold til planlægningen af observationstimerne. De empiriske undersøgelser viste flere muligheder for løsninger på at finde tid i skemaet:

- Én person fra hver sparringsgruppe vælges som ansvarlig for planlægningen. Denne har pligten og magten til at flytte og justere i Lectio, så kollegasparring kan foregå
- Observationstimerne kan planlægges og lægges ind af administrationen fra starten af året

Lærerne har i løbet af de sidste par år fået flere undervisningstimer, og lærerne bliver tvunget til at overveje, hvad der skal nedprioriteres i en travl hverdag. Projekt kollegasparring skal på længere sigt gerne medvirke til, at lærerne oparbejder en bred vifte af idéer til undervisningen og dermed, at det bliver lettere at være lærer. Dette er dog først noget, der sker over tid, så lige nu føler lærerne, at projekt kollegasparring er endnu en opgave, der fylder i en presset hverdag, og derfor er der nogle lærere, der af og til må nedprioritere projektet for at få en travl hverdag til at hænge sammen. Rektoren på Ribe Katedralskole er opmærksom på de positive effekter projekt kollegasparring har både for fællesskabet på skolen, men også for de faglige udviklingsmuligheder der ligger i, at lærerne deltager i projektet. I de deltagende læreres årsplan for skoleåret 2017/18, er kollegasparring nævnt som en af de opgaver, læreren har i dette skoleår, men der er ikke tildelt et synligt planlægningstal.

For at flytte fra fasen initieret til implementeret skal sparringsgrupperne hjælpes på vej i forhold til planlægningen i Lectio. Samtidig kan skoleledelsen tydeliggøre vigtigheden af projektet ved at allokere synlige planlægningstal for deltagelse i projektet på niveau med den almindelige undervisning.

Organisatorisk kapacitet: Understøttende foranstaltninger (systemer og strukturer)			
Ikke initieret	Initieret	Implementeret	Institutionaliseret
	<p>8.Man erkender, at der er et behov for hjælp til skemalægning for at fremme samarbejde mellem lærere</p> <p>9.Nogle lærere allokerer tid og plads til samarbejde, men andre ting bliver ofte prioritet.</p>		

Tabel 7. Understøttende foranstaltninger (systemer og strukturer).

Indenfor "kultur og menneskelige forhold" har vi vurderet, at vi på nuværende tidspunkt befinder os i et sted mellem faserne implementeret og institutionaliseret, se Tabel 8.

De empiriske undersøgelser viste, at deltagelse i projekt kollegasparring medfører et større fællesskab imellem lærerne i sparringsgruppen, men da de deltagende lærere (som også tidligere nævnt) frivilligt har meldt sig til projektet, har lærerne allerede inden projektet haft et stort engagement og villighed til at samarbejde i projektet. Projektet har derfor medført, at lærerne har her bevæget sig fra implementeret til institutionaliseret (punkt 10 i Tabel 8).

Ved at åbne døren for sine kollegaer får man brudt med den privatpraktiserende lærer og dermed nedbrudt de barrierer, der kan være mellem fagene og/eller lærerne. Dette medfører et større kendskab til hinanden og dermed en tillid, en respekt og et større fællesskab mellem kollegaerne internt i sparringsgruppen. Vi har samtidig fokus på den anerkendende kritik i projekt kollegasparring, hvilket betyder at succeser eller gode ting observeret i undervisningen deles og anerkendes på opsamlingsmøderne. De empiriske undersøgelser viste, at flere af de deltagende lærere var begyndt at åbne sig, snakke med og stole på kollegaer, de normalt aldrig snakkede med (punkt 11 i Tabel 8).

For at flytte mod institutionaliseret kræver det, at den åbenhed og tillid/respekt, der er tiltagende indenfor sparringsgrupperne, får tid til at modnes i sparringsgrupperne. Nogle sparringsgrupper er ikke nået så langt og derfor har vi ikke haft den samme tid sammen til at skabe og opbygge åbenhed og tillid til hinanden. Der er ikke en egentlig barriere i forhold til at bevæge sig mod

institutionaliseret, men tiden i projektet (længere deltagelsestid) vil gøre en stor forskel i forhold til det sidste skrift mod institutionaliseret (punkt 11 i Tabel 8).

De empiriske undersøgelser viste, at deltagelsen i projekt kollegasparring og dermed muligheden for at se eleverne i et andet fag/sammenhæng har åbnet lærernes øjne for et andet syn på den enkelte elev. Samtidig har det at se sine kollegaers adfærd i klasserummet fået lærerne til at reflektere over elev-lærer forholdets betydning for læringen. Også her har projekt kollegasparring medført en kapacitetsopbygning fra initieret til implementeret (punkt 12 i Tabel 8).

Organisatorisk kapacitet: Understøttende foranstaltninger (kultur, menneskelige forhold)			
Ikke initieret	Initieret	Implementeret	Institutionaliseret
		<p>11. Adskillelige lærere er åbne overfor hinanden. Har tillid og respekt for hinanden og hinandens fag</p> <p>12. Adskillelige lærere ved, at lærerens adfærd og tilgang til eleven er af stor betydning</p>	<p>10. Mange lærere har et stort engagement og villighed til samarbejde.</p>

Tabel 8. Understøttende foranstaltninger (kultur, menneskelige forhold).

Delt lederskab i forhold til projekter er nyt på Ribe Katedralskole. Ved opstart af skoleåret 2017/2018 blev der igangsat to skoleprojekter på Ribe Katedralskole, hvoraf det ene er projekt kollegasparring, så udgangspunktet for delt lederskab var fasen ikke initieret. Begge skoleprojekter blev foreslået af lærere, godkendt af rektor og herefter blev der nedsat en projektledelse til at lede projektet.

Skolen har stadig en udfordring i forhold til, at delt lederskab er nyt på skolen. Det er nyt for lærerne at blive projektledt af sine kollegaer, men det er også nyt og et stort skridt for lærerne at melde sig som projektledere. De empiriske undersøgelser har vist, at flere lærere ikke ser det som et problem at blive projektledt af sine kollegaer. Nogle peger endda på, at det er en fordel, da der så er et større ejerskab til projektet, da lærerne i projektledelsen ofte kun har et enkelt projekt kørende og dermed kan fokusere mere helhjertet på dette projekt. Samtidig er der en kort handlingsvej fra problemerne opstår til projektledelsen kan foretage justeringer i projektet (punkt 13 i Tabel 9).

Flere lærerne melder sig derfor gerne som projektdeltagere og ser ikke et problem i at blive projektlejt af kollegaerne. Der er dog stadig lærere, der ser det som mindre forpligtende at deltage i et projekt der ledes af kollegaerne. En anden udfordring er at klæde lærerne på til at blive projektlejere. De empiriske undersøgelser viste, at nogle lærere ikke ønskede eller turde projektlejere af frygt for kollegaernes kommentarer. For at lærerne skal flytte sig fra implementeret (punkt 14 i Tabel 9) til institutionaliseret, skal skoleledelsen og lærerne arbejde på en kulturændring således, at det fremover bliver helt naturligt med delt ledelse. Hermed skal lærerne vænne sig til at blive projektlejt af sine kollegaer samt vænne sig til, at muligheden er der for at melde sig som projektlejere.

En anden udfordring vi så i de empiriske undersøgelser var, at flere lærere udtrykte bekymring i forhold til, hvor interesserede og informerede skoleledelsen var, efter projektlejelsen var uddelegeret til nogle lærere (punkt 15 i Tabel 9). Det er selvfølgelig et problem, hvis snoren kappes mellem skoleledelsen og projektlejelsen. For at et skoleprojekt skal fungere optimalt, kræver det, at skoleledelsen tydeligt bakker op om projektet. Rektor er klar over problemet og for at flytte mod institutionaliseret, har rektor valgt at nedsætte en gruppe bestående af skoleledelsen, projektlejere og koordinatore, som mødes månedligt til statusmøder. På denne måde kan skoleledelsen lettere følge med udviklingen og lettere spørge ind til projekterne ved de deltagende lærere, hvilket forhåbentlig giver den synlighed, som lærerne har savnet.

Organisatorisk kapacitet: Understøttende, stimulerende og delt lederskab			
Ikke initieret	Initieret	Implementeret	Institutionaliseret
	15. Få lærere mener, at ledelsen er tilstrækkeligt interesseret i og prioriterer projektet på niveau med andre arbejdsopgaver	14. Lærere melder sig som projektlejere og/eller projektdeltagere	13. Projektlejelse udøver deres lederskab og foretager nødvendige justeringer/ændringer i projektet

Tabel 9. Understøttende, stimulerende og delt lederskab.

I ovenstående er givet forskellige bud på hvilke barrierer og muligheder der ses af empiriske undersøgelser i forhold til kapacitetsopbygning ved igangsættelse af projekt kollegasparring. Samlet set ser status således ud (Tabel 10):

Personlig kapacitet Interpersonel kapacitet Organisatorisk kapacitet			
Ikke initieret	Initieret	Implementeret	Institutionaliseret
Ingen/få lærerne, der deltager i projekt kollegasparring, deler uformelt erfaringer med kollegaer udenfor projektet	Få lærere implementerer det de har observeret og diskuteret i sparringsgruppen	Flere lærere arbejder systematisk med didaktik og pædagogik ved brug af fokuspunkter Flere lærere afprøver nye undervisningsmetoder m.m. (udviklingszonen)	Mange lærere reflekterer over egen undervisning og udvikling deraf
	Man erkender, at der er et behov for hjælp til skemalægning for at fremme samarbejde mellem lærere	Adskillelige lærere diskuterer og inspirerer hinanden og får idéer til undervisningen.	Mange lærere observerer hinanden og giver feedback på baggrund af disse observationer
	Nogle lærere allokere tid og plads til samarbejde, men andre ting bliver ofte prioritet	Adskillelige lærere er åbne overfor hinanden. Har tillid og respekt for hinanden og hinandens fag	Mange lærere har et stort engagement og villighed til samarbejde
	Få lærere mener at ledelsen er tilstrækkeligt interesserede i og prioriterer projektet på niveau med andre arbejdsopgaver	Adskillelige lærere ved, at lærerens adfærd og tilgang til eleven er af stor betydning Lærere melder sig gerne som projektledere og/eller projektdeltagere	Projektledelse udøver deres lederskab og kan foretage nødvendige justeringer/ændringer i projektet

Tabel 10. Kapacitetsopbygning

Der er ingen tvivl om at projekt kollegasparring har medført opbygning af kapacitet på Ribe Katedralskole for den gruppe af lærere, der har deltaget i projektet, men for at nå så langt at kollegasparring er forankret i organisationen, skal der først og fremmest arbejdes med følgende barrierer:

- At få kollegerne til at udveksle og diskutere idéer imellem sparringsgrupperne og med kollegaer udenfor projektet
- At få flere lærere til at implementere det, de har observeret og diskuteret i sparringsgruppen
- At sikre en nemmere planlægning af kollegasparring rent skemateknisk
- At sikre at lærerne får tildelt synlig tid til projektet
- At skoleledelsen viser en mere tydelig interesse og deltagelse

Vi tror på at tiden og antallet af sparringsrunder har en betydning for de første to punkter af ovenstående fem punkter, hvorimod de næste to skal hjælpes på vej af projektledelsen. Det sidste punkt løses af skoleledelsen. Det er vigtigt, at barriererne opdages og bearbejdes for at sikre en fortsat lyst til deltagelse i projektet. Kommer barriererne til at fylde for meget, kan udviklingen af projektet stagnere eller gå tilbage.

Af muligheder for kapacitetsopbygning via projekt kollegasparring er der mange. Der kan nævnes punkter som:

- Styrkelse af åbenhed, respekt og tillid mellem lærer-lærer og elev-lærer
- Lærernes personlige udvikling (fra komfort til udviklingszonen, øget refleksionskompetence)
- Udveksling af idéer, metoder m.m. for at forbedre og udvikle egen og hinandens undervisning
- Delt ledelse

Vi ser flere muligheder end begrænsninger ved projekt kollegasparring og det er allerede besluttet, at projekt kollegasparring også er et skoleprojekt på Ribe Katedralskole næste skoleår. I næste kapitel undersøges og diskuteres, hvordan vi kan tage hånd om de barrierer for kapacitetsudvikling vi har set, og hvordan vi kan arbejde videre med de muligheder, der ligger i projektet for, at der skal ske en yderligere kapacitetsopbygning på skolen.

Diskussion

De empiriske undersøgelser har vist, at projekt kollegasparring har medført kapacitetsopbygning på Ribe Katedralskole. Vi mener derfor, at have et godt grundlag for at fortsætte med projektet næste skoleår, og udvide projektet til en større del af lærerne med det formål at fremme kapacitetsopbygningen i en større del af organisationen. Udfordringen bliver nu, hvordan vi kan udvikle projektet, så de gode tiltag bibeholdes, mens hindringer fjernes og erstattes med andre og bedre tiltag.

Inden vi som projektledelse slipper projektet, skal kollegasparring være forankret i organisationen, så projektet kan afsluttes uden, at udviklingen af kollegasparring på Ribe Katedralskole går i stå. Det er vores mål, at projekt kollegasparring ikke vil blive blandt de 70-80% forandringsprojekter, som mislykkes (Henriksen, Byhl, Misfeldt, & Hanghøj, 2011).

RK-modellen

Empirien viste, at deltagere tog godt imod projektets tværfaglige struktur og opbygningen med formøde, observationstime og efterfølgende opsamlingsmøde. Lærerne har også været meget positive over den frie opbygning mht. hvordan observationerne skulle afholdes, dvs. de kunne inddrage undervisningsrunder, kollegial supervision, sparring eller andre metoder, som de havde lyst til. Vi fastholder derfor strukturen for RK-modellen, se Figur 5.

At lærerne på Ribe Katedralskole har været glade for den frie struktur i projektet er helt i tråd med hvad ledelsesforsker Helle Hein har fundet ud af ved at observere undervisning, lærere på lærerværelser, team- og ledelsesmøder på 6 danske gymnasier. Hun fortæller under et interview, at en af konklusionerne var, at:

"tanker og ideer flyver bedre, når snakken foregår i en mere uformel og ustruktureret form, og der er tid" (Rasmussen, 2015).

På teammøderne på de 6 gymnasier blev tiden især brugt på koordinering og planlægning og der var meget lidt sparring om undervisningen og dens kvalitet. Helle Hein fortalte også, at der på gymnasier og andre arbejdspladser er en opfattelse af, at vidensdeling opstår automatisk, når medarbejdere er sammen i et lokale:

"men det er en myte. Vidensdeling sker ikke af sig selv" (Rasmussen, 2015).

Vi kan se det samme mønster på Ribe Katedralskole, hvor teammøder og faggruppemøder også bærer præg af koordinering og planlægning, og hvor en stram dagsorden ikke giver plads til den frie diskussion og udveksling af gode ideer. Projekt kollegasparring har givet de deltagende lærere

tid og rum til fri diskussion og udveksling af ideer uden, at lærerne har været styret af en stram struktur.

I kollegasparring har der også været et rum, hvor man har kunnet hjælpe hinanden med at implementere nye ideer og metoder, for selv om noget fungerer i én undervisningssituation, er det ikke nødvendigvis let at få det til at fungere i sin egen undervisning.

Overførsel af det lærte fra én læringssituation til en anden situation kaldes "transfer" (Wahlgren, 2009). Transferforskning indenfor voksenlæring viser, at transfer "*fra tilegnelse til anvendelseskontekst er mulig, men generelt set ikke finder sted, hvis ikke den faciliteres*"

(Henriksen, Byhl, Misfeldt, & Hanghøj, 2011). Her har projekt kollegasparring helt sikkert sin berettigelse, idet lærerne i kollegasparring sammen diskuterer og samtaler om, hvordan man kan overføre det, man observerer hos kollegaer, til egen undervisning.

Forskning indenfor transfer peger på nogle bestemte forhold, der fremmer transfer og flere af disse forhold kan genfindes i projekt kollegasparring (a-d nedenfor) (Wahlgren, 2009):

- a) "*hvis den lærende indgår aktivt i valget af undervisningsindhold i forhold til det oplevede behov, øges transfer*"

Dette bekræfter empirien om, at det er vigtigt, at sparringsgrupperne er blevet enige om fælles fokuspunkter for observationerne, så lærerne har et behov for og kan se nytten af at deltage i observationen.

- b) "*Tillid til underviser og mulighed for at drøfte anvendelse med underviser øger transfer*"

Her bør "underviser" forstås som alle lærerne i sparringsgruppen, da de på skift "underviser", mens kollegaerne observerer. Den tillid, som vi ved, at deltagerne i projekt kollegasparring har opbygget til hinanden, vil altså forstærke transfer.

- c) "*En væsentlig faktor er de sociale relationer på arbejdspladsen. Støtte fra kolleger, især kolleger i samme (uddannelses-) situation, fremmer transfer*".

Empirien i projekt kollegasparring bekræfter ovenstående, da det viste sig, at de sociale relationer i sparringsgrupperne var essentielle for, at projektet fungerede. Derudover var der lærere, der fortalte, at det var en støtte, når der var kollegaer til stede i klasserummet, f.eks. når der skulle afprøves nye ting.

- d) "*Løbende refleksion over læring og anvendelse, fremmer transfer*"

I RK-modellen for projekt kollegasparring indgår refleksion over læring og anvendelse, idet der efter hver observation blev afholdt et opsamlingsmøde, hvor vigtige ting fra observationstimen blev diskuteret. Dette bekræfter, at opbygningen med førermøde, observation og opsamlingsmøde har været fordelagtig.

Alt i alt betyder dette, at RK-modellen fremmer overførsel af viden og kunnen fra en situation til en anden (transfer). Ved at fastholde RK-modellen til næste skoleår vil komme tættere på et af

resultaterne i forandringsteorien, der lyder: Videndeling og diskussion af undervisningspraksis foregår naturligt både indenfor og på tværs af faggrupper (se bilag 3 og 4).

Kapacitetsopbygning

Via de empiriske undersøgelser har vi undersøgt muligheder og barrierer for kapacitetsopbygning ved projekt kollegasparring. På tilsvarende måde er muligheder og barrierer for kapacitetsopbygning mht. at indtænke innovation i naturfagsundervisningen blevet undersøgt på 5 folkeskoler (Sølberg, 2015). Vi har undersøgt de 3 forskellige niveauer for kapacitetsopbygning og har koblet dem med de 4 faser for projektudvikling, se Tabel 10, så blev muligt at se, hvor barriererne og mulighederne var. I det følgende gennemgås de 3 niveauer for kapacitetsopbygning:

Mht. opbygning af personlig kapacitet, så fortalte deltagerne i projekt kollegasparring, at projektet har medvirket til, at lærerne nu reflekterer mere over deres undervisning end før deltagelse i projektet. At lærernes refleksionskompetence styrkes ved deltagelse i projekter, som projekt kollegasparring, bekræftes af andre undervisere på danske gymnasier. På Risskov Gymnasium, Langkær Gymnasium og Vejen Gymnasium har lærerne deltaget i et projekt om kollegial supervision. Resultatet blev, at 100% af de deltagende lærere tilkendegav, at de i høj grad eller i nogen grad var enige i, at metoden skabte mere reflekterede undervisere (Andersen & Bager, Kollegial supervision i gymnasieskolen, 2009). Ved styrkelse af lærernes refleksionskompetence vil kapaciteten på det personlige niveau opbygges. Når projekt kollegasparring udvides til at omfatte en større del af lærerkollegiet til næste skoleår, vil kapacitetsopbygningen øges.

Et andet vigtigt punkt, i forhold til opbygning af personlig kapacitet under deltagelse i projekt kollegasparring, er sparringsgruppernes valg og arbejde med fokuspunkter. De empiriske undersøgelser viste, at en del sparringsgrupper var godt i gang, mens andre sparringsgrupper ikke var nået så langt. I dette skoleår var der nogle sparringsgrupper, der til midtvejsevalueringen efterlyste et katalog over mulige fokuspunkter, som man kunne inspireres af. Som respons på dette udsendte projektledelsen en inspirationsliste med fokuspunkter. Lignende lister med fokuspunkter og ideer til ting man kan arbejde med i undervisningsverdenen, kan vi genfinde i (Balasubramaniam, Sørensen, & Holm, 2016) og (Andersen & Bager, Kollegial supervision i gymnasieskolen, 2009).

For at hjælpe de kommende (nye og gamle) sparringsgrupper på vej, vil projektledelsen udarbejde og udlevere et kollegasparringshæfte gældende for Ribe Katedralskole hvor rammer, strukturer,

gode ideer og fokuspunkter er beskrevet. Dette og tiden i projekter vil kunne flytte projektet mod institutionaliseret samtidig med, at der opbygges kapacitet på det personlige niveau.

Under projekt kollegasparring er flere lærere begyndt at afprøve nye undervisningsmetoder. Det kan være arbejdet med fokuspunkterne, eller det kan være diskussionerne/samtaler i sparringsgruppen, der får skubbet lærerne fra deres komfortzone til udviklingszonen. Når lærerne befinder sig i udviklingszonen, vil de udvikles som undervisere og hermed opbygges den personlige kapacitet. Der er ingen barrierer i forhold til en fortsat opbygning af personlig kapacitet mod institutionalisering andet end tiden. Mere tid i projektet vil få lærerne til at turde mere og dermed afprøve flere nye undervisningsmetoder m.m.

Alle lærerne i projekt kollegasparring er nu begyndt at observere og give hinanden feedback, hvilket har betydet en kapacitetsopbygning på det interpersonelle niveau. I det næste skoleår ønskes flere kollegaer med i projekt kollegasparring, hvilket vil udvide kapacitetsopbygningen på det interpersonelle niveau til en større del af organisationen.

Under de individuelle interviews fortalte de fleste lærere, at de blev inspireret af hinandens gode ideer til undervisning. Dette bekræftes også af at ovenfor nævnte undersøgelse fandt at 93% af de adspurgte lærere havde svaret ja til "*at projektet havde skabt større åbenhed og mere pædagogisk vidensdeling mellem kollegaer*" (Andersen & Bager, Kollegial supervision i gymnasieskolen, 2009).

En lærer i et andet projekt om kollegial sparring sagde:

"Og man tænker 1000 gange undervejs – "Gud, sådan kan man også gøre. Det er meget inspirerende" (Balasubramaniam, Sørensen, & Holm, 2016).

Et resultat af projekt kollegasparring har således været, at lærere diskuterer og inspirerer hinanden mere end før projektet. I sidste ende skal kollegasparring gerne hjælpe med til at gøre hverdagen lettere for lærerne på Ribe Katedralskole. Det næste trin efter inspirationen er at man implementerer de gode idéer, metoder m.m. i egen undervisning. Undersøgelserne har vist, at lærerne er på vej. Igen er det tiden, der er afgørende for at flere idéer implementeres i undervisningen, og dette understreges yderligere ved at det har vist sig, at mange projekter, som varer mindre end tre år, vil have svært ved at nå til fasen institutionalisering (Sølberg, 2015).

De empiriske undersøgelser viste, at ingen af de deltagende lærere, deler erfaringer fra projektet med kollegaer, der ikke er med i projektet. De deltagende lærere i projekt kollegasparring forklarer dette med, at der er en form for privatsfære indenfor sparringsgruppen, som de ikke vil bryde. Her er altså en barriere, som projektledelsen skal hjælpe med at bryde ned ved f.eks. at få

deltagere i projektet til at fortælle, at det netop er "de gode ideers klub" og ikke en hemmelig klub. Det er vigtigt at få budskabet videre om, at man i projekt kollegasparring arbejder med gode ideer, ros, gode løsninger og strategier. Et par gode råd er:

"Fokuser på det, der lykkes, og byg videre på det" og "Kollegial sparring handler ikke om at løfte den laveste fællesnævner, men om at højne den gode undervisning og gøre den endnu bedre. Kort sagt: Mere af det gode". (Balasubramaniam, Sørensen, & Holm, 2016).

Man må derfor gerne videregive de gode oplevelser og erfaringer til andre lærere f.eks. på faggruppemøderne eller hen over madpakken i frokostpausen.

Det vil også være muligt at styre udveksling af gode erfaringer fra projektet til kollegaer på en mere formel måde på f.eks. pædagogiske rådsmøder og hele eller halve pædagogiske dage, workshops og lignende. En yderligere måde er at få punktet "gode ideer til undervisning" med på dagsordenen til alle faggruppemøder, så ville vi få udbredt de gode ideer mellem sparringsgrupper og mellem deltagere i projektet og kollegaer udenfor projektet.

En af de største barrierer i forhold til projektets fremdrift og dermed kapacitetsopbygningen på det organisatoriske niveau var lærernes tvivl om prioritering af projektet i en travl hverdag. Denne barriere skal vi som projektledelse hjælpe med til at mindske eller i bedste fald fjerne ved at få tydeliggjort vigtigheden af projektet. Dette kan man bl.a. gøre ved at tildele timer i årsnormen fra starten af skoleåret, som det sker med undervisningen og andre vigtige arbejdsopgaver. Det har man netop gjort på Fredericia Gymnasium i forbindelse med et projekt om kollegial supervision og det konkluderes at:

"Ved at give tid og rum for et projekt af denne karakter, signalerer man (skolen), at man betragter læreren som en vigtig (den vigtigste) ressource i undervisningen, og at denne ressource har udviklingspotentiale ved styrkelse af refleksionskompetencen" (Løye, 2015).

En anden stor barriere i forhold til projektet og dermed kapacitetsopbygningen på det organisatoriske niveau var problemet med at få skemalagt sparringsgruppernes aktiviteter i lærernes skemaer, dels fordi ikke alle synes det var ligetil og fordi, skemaerne i forvejen er temmelig fyldte. Den samme barriere omtales i undersøgelsen fra Fredericia Gymnasium (Løye, 2015). Denne barriere for kapacitetsopbygning skal selvfølgelig mindskes næste år, og det gør vi via gruppesammensætningen. Sparringsgrupperne skal sammensættes på en sådan måde, at det er sikret, at der er en handlekraftig og Lectio-kompetent lærer i hver sparringsgruppe. Denne lærer skal kunne og turde at trylle i Lectio ved f.eks. at aflyse enkelte lektioner eller ved, at

vedkommende får hjælp af administrationen til at finde gode løsninger. Vi skal derudover sikre, at alle lærere ved, at det er i orden at sætte en klasse i gang, og at man så forlader klassen for at observere undervisning et andet sted. Dette, og alle de andre rammer for projektet, kunne man f.eks. skrive på punktform og lade indgå i det omtalte kollegasparringshæfte.

Det at kollegaer mødtes i sparringsgrupper i projektet gav en stor mulighed for kapacitetsopbygning mht. de menneskelige forhold. Alle deltagerne i projekt kollegasparring har omtalt det meget positivt, at de kom til at kende deres kollegaer i sparringsgruppen bedre. Flere kollegaer brugte ord som tillid og respekt for hinanden og hinandens fag. Dette resultat bekræftes også af undervisere fra flere andre uddannelsesinstitutioner, hvor de f.eks. har arbejdet målrettet med metoderne kollegial sparring eller kollegial supervision. Der er eksempler på udtalelser, som ligner det, vi har hørt på Ribe Katedralskole:

"jeg synes jeg har fået et tættere forhold til de kolleger, som jeg har haft sparring med"

(Balasubramaniam, Sørensen, & Holm, 2016)

og konklusioner som:

"nye kollegiale relationer" (Bager & Nielsen, 2015).

At projektet i år har haft sådan en effekt betyder, at det netop er et af de tiltag, der muliggør en yderligere kapacitetsopbygning på skolen, især når der skal skabes relationer mellem hf/stx lærere og hhx-lærere, som skal lære hinanden og hinandens fag at kende. Derfor udvides projektet til også at omfatte hhx-lærerne fra januar 2019 (se forandringsteorien bilag 4).

Det er ikke kun relationen mellem lærerne, der er forbedret ved projektet og har medført kapacitetsopbygning. Ved kollegasparring har kollegaerne også set egne elever i andre situationer/fag og dermed set, hvad fag og lærerens adfærd i klasserummet har af betydning for undervisningen og eleverne. En opbygning af relationen mellem lærer-lærer og lærer-elev er begge medvirkende til en kapacitetsopbygning på det organisatoriske niveau. Dette kan helt sikkert også udbygges og styrkes ved, at flere lærere i organisationen deltager i projektet i det kommende skoleår.

Styring af projekt kollegasparring har været uddelegeret til en projektledelse. At der er praktiseret delt lederskab fremfor topstyret lederskab medfører til opbygning af den organisatoriske kapacitet. Det er første gang, det er sket på skolen, og denne forandring giver muligheden for, at der er flere lærere, der kan få indflydelse på projekter og derved på skolens kultur fremover.

I forhold til den delte lederskab så vi i de empiriske undersøgelser en vis skepsis hos nogle få lærere i forhold til at de nu skulle ledes af sine kollegaer. Denne barriere kan imødegås ved, at

organisationen klæder alle medarbejdere på til at være medarbejder i en organisation, hvor ledelsesstrukturen er sådan. Det kan ske ved, at lærerne tilbydes et kursus, der handler om hvad det er der foregår, når projektledelser er en realitet på en undervisningsinstitution. Vi forventer at det vil være givtigt for både projekt kollegasparring og andre projekter på skolen og vil muliggøre en yderligere kapacitetsopbygning på det organisatoriske niveau.

Under de empiriske undersøgelser har kollegaerne givet udtryk for, at de har savnet en mere synlig interesse fra skoleledelsen men også en hjælp til prioritering af projektet i hverdagen. Dette kan vi rette op på med en tættere og løbende kontakt mellem projektledelsen og skoleledelsen. Næste år vil en gruppe, bestående af projektledere, skoleledelsen og formand for pædagogisk råd, mødes månedligt til statusmøder, hvilket vil give en mere nær og tydelig kontakt mellem projektledelse, skoleledelse og lærerne. Hermed får skoleledelsen en mulighed for selv at være mere synlig blandt projektdeltagerne, idet de kan spørge mere direkte ind til forskellige aspekter ved projekterne.

Skoleledelsen bør også næste år støtte projektledelser ved at foreslå at lærerne tilmelder sig, og signalere på forskellig vis at det er et godt projekt for skolen. Litteraturen bekræfter, at skoleledelsen spiller en stor rolle for om delt lederskab bliver en succes eller ej.

"Ligegyldigt hvor fantastisk en projektleder, man er, så nytter det ikke noget, hvis man ikke har den rigtige projektejer. Dvs. en der efterspørger projektet, er engageret i det og taler projektets sag i resten af organisationen" (Lindegaard & Olsson, 2005).

Delt lederskab i projekt kollegasparring har vist sig at være en god mulighed for opbygning af den organisatoriske kapacitet, og ved at være opmærksom på ovenstående barrierer og muligheder vil der være større muligheder for kapacitetsopbygning i næste skoleår.

Udbredelse af projekt kollegasparring

Der vil helt sikkert ske den største kapacitetsopbygning på Ribe Katedralskole, hvis der var flere lærere, der deltog i projektet. Alt hvad vi har undersøgt i dette projekt gælder kun for de 21 lærere, der har gennemført et års deltagelse i projektet. Det betyder, at det kun er disse lærere, der f.eks. har fået en øget refleksionskompetence, har opnået et større kollegialt fællesskab, har udvekslet gode ideer med hinanden, har diskuteret undervisning og har skabt et bedre grundlag for kapacitetsopbygning i organisationen.

Spørgsmålet er nu, hvordan vi får flere af lærerne med i projektet, så sandsynligheden for, at der diskuteres didaktik og udveksles gode ideer mellem flere af lærerne, øges. Vi kunne selvfølgelig gøre projektet obligatorisk for alle, men det vil blot give en stor modstand mod projektet og fjerne

fokus fra gode erfaringer i projektet. I stedet for, vil vi satse på, at flere lærere helt frivilligt vil melde sig til projektet. For at fremme den proces er vi nødt til at vide, hvad det er, der afholder nogle af vores kollegaer fra at tilmelde sig projektet. I Tabel 11 ses nogle eksempler på en mulig modstand mod projektet (Frisdahl, 2017).

	Eksempler på mulig modstand fra lærere	Forklaring
1	Jeg taber ansigt	De andre lærere skal ikke se min undervisning, de synes nok bare jeg ikke gør det godt nok
2	Kan jeg bidrage med noget som helst?	Jeg kan nok ikke noget særligt
3	Jeg kan ikke alle de der udtryk om didaktik	Jeg har ikke lyst til at lære en masse svære ord
4	Jeg får mere travlt	Projektet ligger oveni min almindelige undervisning, møder osv.
5	Det er anderledes	Forandring er forstyrrende og tidskrævende
6	Projektet er en trussel	Nu skal jeg til at lave om på al min undervisning
7	Jeg kan huske pædagogikum, hvor andre lærere observerede min undervisning	Husker en stresset tid præget af et ulige "lærer-elev" forhold mellem kollegaer
8	Så skal jeg igen fortælle de uerfarne lærere, hvordan man underviser	En erfaren lærer, som har misforstået hvad projekt kollegasparring går ud på

Tabel 11. Eksempler på læreres modstand mod projekt kollegasparring.

Disse argumenter kan groft inddeles i disse tre kategorier: Lavt selvværd (1-3), manglende tid (4-5) og uvidenhed om projektet (2, 6-8). Alle kategorierne kan der gøres noget ved. Allerede i tilmeldingsfasen dette skoleår hørte vi argumenter som nr. 1-3. Vi henvendte os også direkte til nogle af vores kollegaer, som vi kunne gætte på tænkte som nr. 1-3, og trængte til et lille puf. Et par af dem kom med i projektet og har givet udtryk for, at de var glade for, at de deltog. Vi kan håbe på, at netop disse lærere har fortalt om projektet i positive vendinger til andre kollegaer, som måske tænker på samme måde, men ikke fik tilmeldt sig i august.

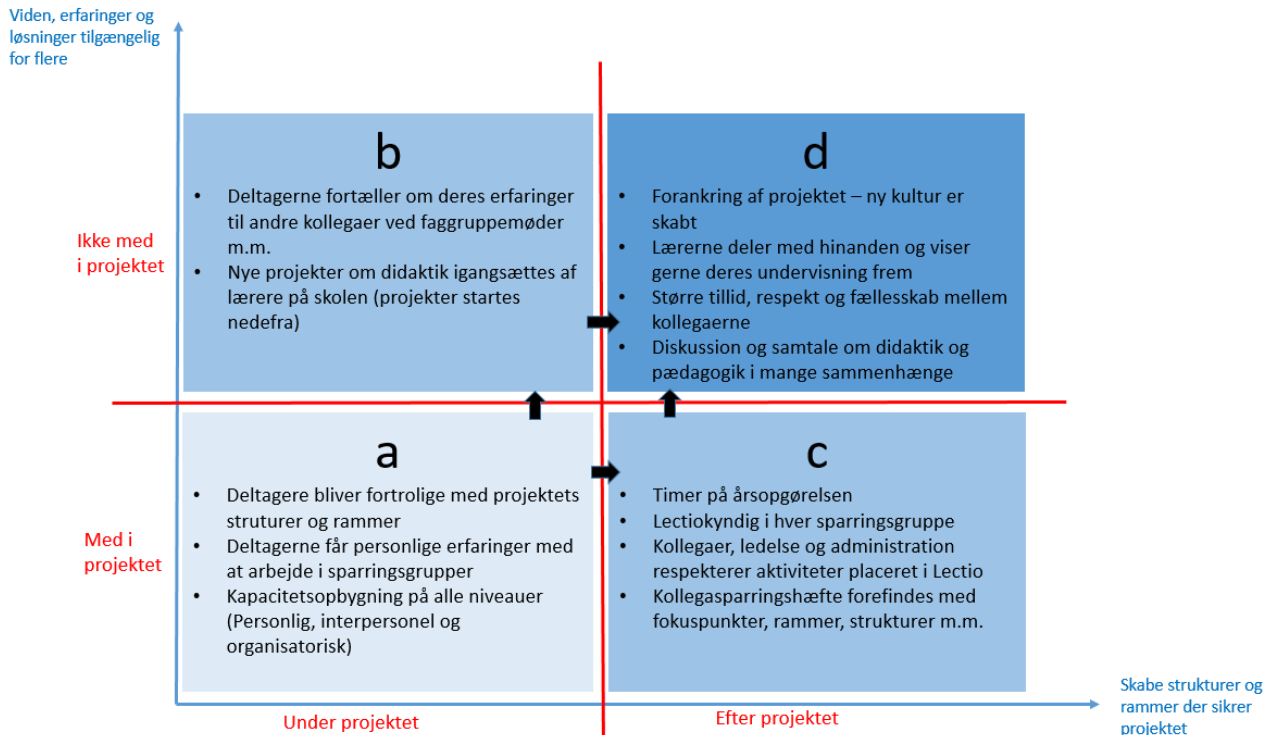
Projektledelsen og de lærere, der har været med i projektet i år kan gøre noget ved "uvidenhed om projektet". Den største modstand i den kategori forventer vi at finde hos de lærere, som har undervist i mange år og har fundet ro i deres måde at undervise på. De orker ikke nye påhit eller at skulle diskutere forskellige aspekter af undervisning, og det er givetvis svært for dem ikke at tage vejleder-kasketten på, for det har de haft så mange gange. En løsning på dette kan være, at projektledelsen kan fortælle om næste års projekt og fortælle, hvad projektet er, og især hvad det

ikke er, men det er helt sikkert ikke muligt at overbevise alle. Den største effekt vil givetvis være en positiv omtale af projektet fra de lærere der har deltaget i år.

Manglende tid er en af de lidt sværere ting. Fakta er, at gymnasielærere gennem de seneste år og i tiden fremover får mere undervisning og derfor også mere forberedelse, flere møder osv., som de skal nå indenfor den samme tidsramme. Det er derfor op ad bakke at foreslå, at lærerne frivilligt skal sige ja til endnu en opgave i deres årsplan. Håbet er, at vi med tiden er så gode til at udveksle ting og sager med hinanden, at hverdagen faktisk bliver lettere, idet lærerne netop har fået udbygget deres arsenal af f.eks. undervisningsmetoder, rettestrategier og måder at løse udfordringer i klasserummet på. Derudover håber vi, at den åbenhed, tillid og respekt, der opbygges i en sparringsgruppe, kan være med til, at man som lærer kan henvende sig til sin sparringsgruppe, når man er meget presset for at gode råd til en aflevering, undervisningstime m.m. Dermed skal læreren ikke vente på, at det bliver hans/hendes tur i rækken af observationstimer, men muligheden for at hente hjælp i sparringgruppen ved behov er til stede.

Forankring af projekt kollegasparring i fremtiden

Vi kan visualisere, hvor projekt kollegasparring er på vej hen i en model stærkt inspireret af (Henriksen, Byhl, Misfeldt, & Hanghøj, 2011), se Figur 7.



Figur 7. Udbredelse af projekt kollegasparring.

Den lodrette akse handler om, hvordan vi kan gøre viden, erfaringer og løsninger tilgængelige for flere end dem, der er med i sparringsgrupperne og den vandrette akse handler om, hvordan vi skaber strukturer og rammer, der sikrer at projektets effekter fortsætter efter projektperioden er udløbet. Det første år med projekt kollegasparring foregik i a) hvor deltagerne blev fortrolige med RK-modellen, og man fik nogle personlige erfaringer med at arbejde i sparringsgrupperne. Vi har i år set at dette arbejde har ført til kapacitetsopbygning på flere niveauer. Ved at indføre ændringer i projektet til næste år ønsker vi, at erfaringer og viden fra projektet bliver tilgængeligt for flere lærere. Det kan det dels blive ved, at flere lærere melder sig til projektet, de vil så stadig befinde sig i a), og dels ved at deltagerne fra det første år bidrager til, at der breder sig en kultur på skolen om, at man gerne må fortælle om de gode undervisningsfif, man har set hos sine kollegaer til andre b). Det kan f.eks. ske på faggruppemøder, ved snak på lærerværelset eller ved at andre lærere inspireres til at søsætte nye projekter om didaktik og undervisning.

Projekt kollegasparring flytter sig også næste skoleår mod c) dog uden at projektperioden er udløbet. Der skabes nogle rammer og strukturer, der sikrer at projektet fungerer, f.eks. at der er

afsat timer i lærernes årsopgørelse, at der er en lectio-kyndig lærer i hver sparringsgruppe og at kollegaer, administration og skoleledelse respekterer sparringsgruppernes aktiviteter i skemaet. Ved at lave et "kollegasparringshæfte" sikres også at deltagerne kender til projektets rammer og strukturer og kan finde hjælp og inspiration i hæftet. Den dag projektperioden udløber, er deltagerne så rutinerede i at bruge RK-modellen og gennemføre kollegasparring, at projektet er forankret i organisationen og dermed kører af sig selv. Det er målet, at projekt kollegasparring en dag når til d) hvor kulturen på skolen er ændret til, at man har tillid til hinanden og gerne åbner døren til klasseværelset, så kollegaer kan kigge med og inspireres. Til den tid er der en forståelse af, at alle kan bidrage med noget og alle kan lære af hinanden. Skolen har da opbygget kapacitet på alle niveauer, har gennemgået en kulturændring og projektet, som nu kører helt af sig selv, er forankret på skolen.

Konklusion

Formålet og ønsket med projekt kollegasparring på Ribe Katedralskole var først og fremmest at fremme vidensdelingen og diskussionen af undervisningspraksis imellem faggrupperne. Vi havde en hypotese om, at vidensdelingen på skolen kunne forbedres og udvides, så den ikke kun foregår indenfor faggrupperne men også mellem faggrupperne. Dette formål blev opfyldt og hypotesen bekræftet, da lærere fra forskellige faggrupper mødtes i sparringsgrupperne og observerede undervisning, reflekterede over og diskuterede undervisning.

RK-modellen for kollegasparring blev opbygget og afprøvet under pilotprojektet og anvendt i selve projektet dette skoleår. De empiriske undersøgelser viste tydeligt, at RK-modellen overordnet set fungerer, og at lærerne var glade for den frie struktur, hvor de selv kunne beslutte, hvad de ville arbejde i sparringsgrupperne.

I projektet fulgte vi alle lærerne og især de naturvidenskabelige lærere. De empiriske undersøgelser viste, at de naturvidenskabelige lærere havde de samme muligheder og barrierer i forbindelse med kapacitetsopbygning som ikke-naturvidenskabelige lærere. Der var derfor ingen grund til at antage, at de naturvidenskabelige læreres oplevelser med projekt kollegasparring var anderledes end for de resterende lærere i projektet, og derfor valgte vi, at analysere empirien uden at tage hensyn til om det var de naturvidenskabelige lærere eller de ikke-naturvidenskabelige lærere, der havde udtalt sig. Dermed vil de muligheder og barrierer for kapacitetsopbygning vi har set, gælde for alle de lærere, der i år har deltaget i projekt kollegasparring på Ribe katedralskole.

Vores centrale hypotese bag problemformuleringen var, at projekt kollegasparring ville medvirke til opbygning af kapacitet på skolen, både på det personlige, det interpersonelle og organisatoriske niveau. Denne hypotese bekræftes idet vi via de empiriske undersøgelser kunne konkludere, at der opbygges kapacitet på alle tre niveauer. Kapacitetsopbygningen er sket i forskellige grad på de tre niveauer. Vi fandt følgende barrierer:

- At få kollegerne til at udveksle og diskutere idéer imellem sparringsgrupperne og med kollegaer udenfor projektet
- At få flere lærere til at implementere det, de har observeret og diskuteret i sparringsgruppen
- At sikre en nemmere planlægning af kollegasparring rent skemateknisk
- At sikre at lærerne får tildelt synlig tid til projektet
- At skoleledelsen viser en mere tydelig interesse og deltagelse

Barriererne skal håndteres og elimineres før en videre opbygning af kapacitet kan ske. Eksempelvis er det nødvendigt med håndtering af udfordringerne med skemalægning af sparringsgruppernes aktiviteter og at projektet ikke er figurerer med en fastlagt timeramme i lærernes opgaveportefølje.

I projekt kollegasparring fandt vi følgende muligheder:

- Styrkelse af åbenhed, respekt og tillid mellem lærer-lærer og elev-lærer
- Lærernes personlige udvikling (fra komfort til udviklingszonen, øget refleksionskompetence)
- Udveksling af idéer, metoder m.m. for at forbedre og udvikle egen og hinandens undervisning
- Delt ledelse i form af projektledelse

Mulighederne skal fortsat støttes og udbygges, f.eks. skal enhver mulighed for at udveksle gode ideer mellem kollegaer støttes. Det forudsætter at fællesskabet og tilliden mellem kollegaer fortsat vokser og at kulturen efterhånden bliver sådan at undervisningen i klasserne ikke er så hemmelig og at man gerne fortæller sine kollegaer om gode erfaringer og ideer.

En kommende mulighed for projekt kollegasparring er den fysiske fusion mellem Ribe Katedralskole og Handelsgymnasiet Ribe. Her kræver projektet ekstra opmærksomhed fra projektledelsen for at projektets udvikling ikke sættes tilbage eller i stå men stadig bevæger sig mod institutionalisering. Projektet forventes at komme til at spille en stor rolle for at nye kollegaer integreres og falder godt til deres nye arbejdsplads. Denne opbygning af organisatorisk kapacitet er en nødvendighed for at både projektet og fusionen har succes.

Hvis ikke et projekt fortsat understøttes af en projektledelse, vil der være en stor risiko for, at kapacitetsopbygningen smuldrer og dermed stagnerer eller i værste fald nedbrydes igen. Derfor er det vigtigt, at projektet fortsat støttes de næste par år af projektledelsen, som har mulighederne for at kunne facilitere processen samt afhjælpe evt. bump på vejen, som sparringsgrupperne vil støde på. Derudover vil projektet stå stærkt, hvis der samtidig er en synlig skoleledelse, der signalerer støtte til projektet.

Tiden er en vigtig faktor for at projektet udvikler sig mod institutionalisering. Der skal en længere tidsramme til før effekterne slår rigtigt igennem, at kulturen på skolen ændrer sig og projekt forankres. Lærerne skal observere, diskutere, reflektere og eksperimentere oftere og gennem en længere tidsperiode før det bliver en naturlig del af arbejdslivet for dem.

Lærerværelset på Ribe Katedralskole er via projekt kollegasparring i gang med at ændre sig fra at ligne en banegård, hvor lærerne farer ud i alle retninger med deres hemmelige ideer om undervisning til at være et inspirerende lærerværelse, hvor ideer til undervisning udveksles mellem kollegaer. Dette frugtbare lærersamarbejde vil på længere sigt være med til at skolen udvikles mod et professionelt læringsfællesskab.

Litteraturliste

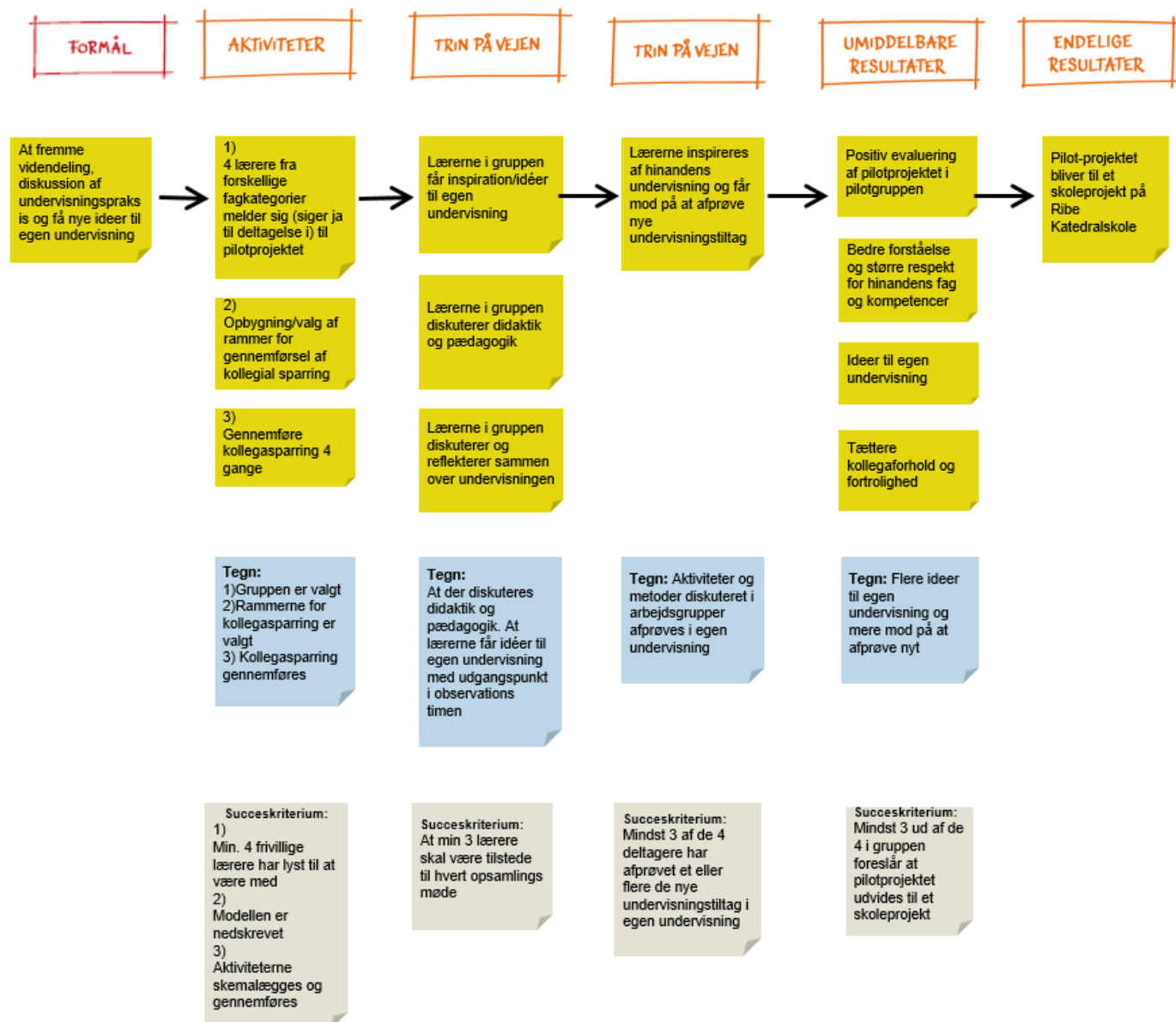
- Albrechtsen, T. R. (2016). Kapitel 1. Introduktion. I T. R. Albrechtsen (Red.), *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden* (s. 5-15). Frederikshavn: Dafolo.
- Andersen, H. L., & Bager, L. T. (2009). *Kollegial supervision i gymnasieskolen*. Aarhus: Center for Undervisningsudvikling.
- Andersen, H. L., & Bager, L. T. (2011). *Kollegial Supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bager, L. T., & Nielsen, D. N. (2015). *Kollegial supervision: Læreres samarbejde, refleksion og dialog om praksis i skolen*.
- Balasubramaniam, R., Sørensen, S., & Holm, P. (2016). *Kollegial sparring - hvordan styrke god undervisning med kollegial sparring*. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. Hans Reitzel Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- City, E. A. (October 2011). Learning from instructional rounds. *Educational Leadership*, s. 36-41.
- Frisdahl, K. (2017). *Projektlederens værktøjskasse, oplæg Misu 7*.
- Henriksen, T. D., Byhl, M., Misfeldt, M., & Hanghøj, T. (2011). *Har projekter et liv efter deadline?* Aalborg: Aalborg Universitet.
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindgaard, M., & Olsson, J. R. (2005). *Power i projekter og porteføljer*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Løye, E. M. (2015). *Kollegial supervision med fokus på motiverende og inkluderende undervisning*. Fredericia: Fredericia Gymnasium.
- Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om Professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.

- Rasmussen, T. (14. oktober 2015). Det er livet på lærerværelset, der skaber vidensdeling. *Gymnasieskolen*, s. <https://gymnasieskolen.dk/det-er-livet-paa-laerervaerelset-der-skaber-vidensdeling> .
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (7 2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, s. 221-258.
- Sølberg, J. (2015). *Innovation, Science og Inklusion 2015*. Københavns Universitet.
- Verbiest, E. (7.-12.. April 2011). Developing professional learning communities. *Paper presented at the AERA conference*.
- Verbiest, E., & Erculj, J. (2005). Building capacity in schools - dealing with diversity between schools. I M. (. Pol, *Dealing with diversity. A key issue for educational management. Proceedings of the 14th Enirdem conference* (s. 65-80).
- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: Nationalt center for kompetenceudvikling.

Bilag

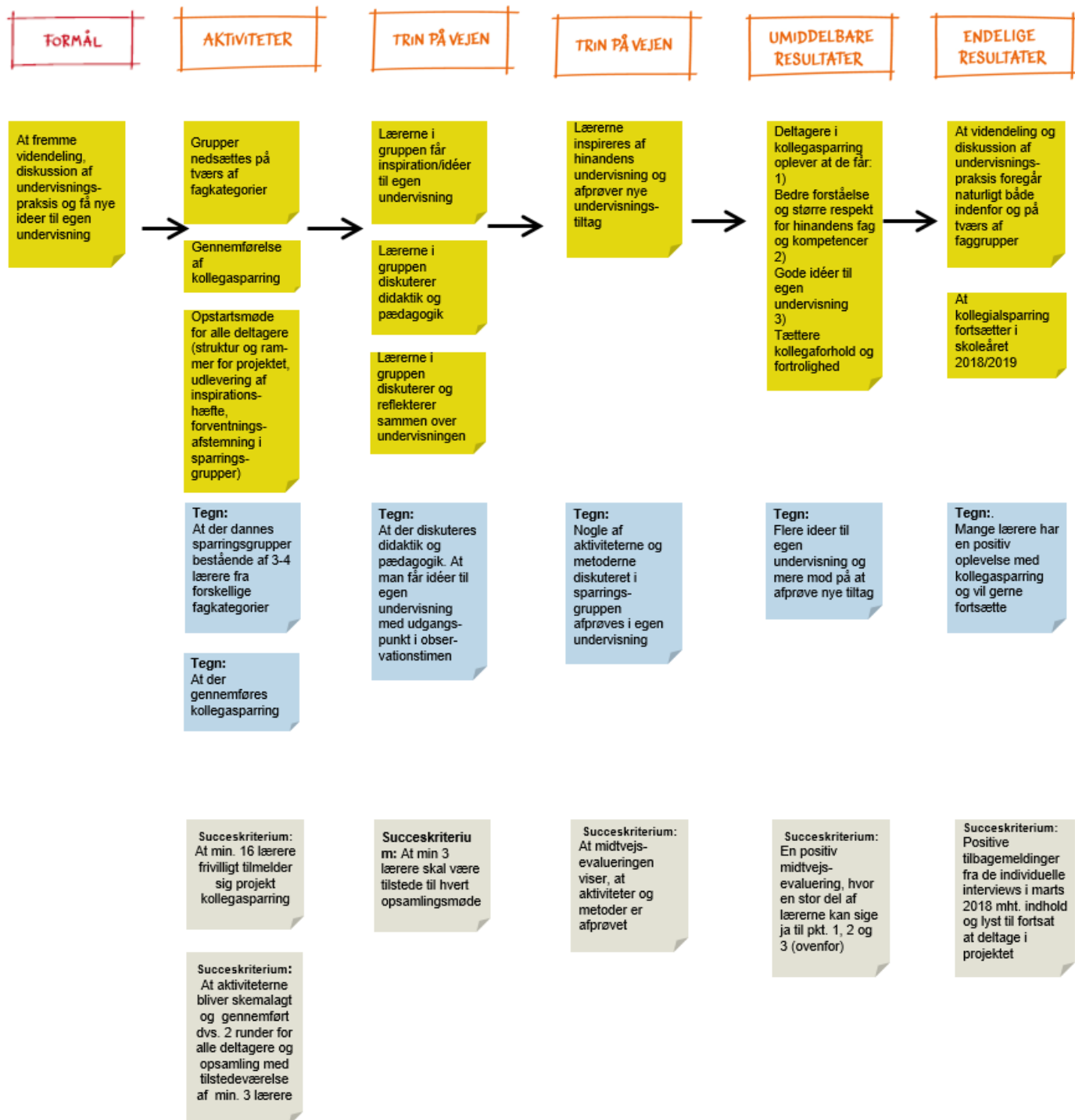
BILAG 1

Pilotprojekt (marts – juni 2017)



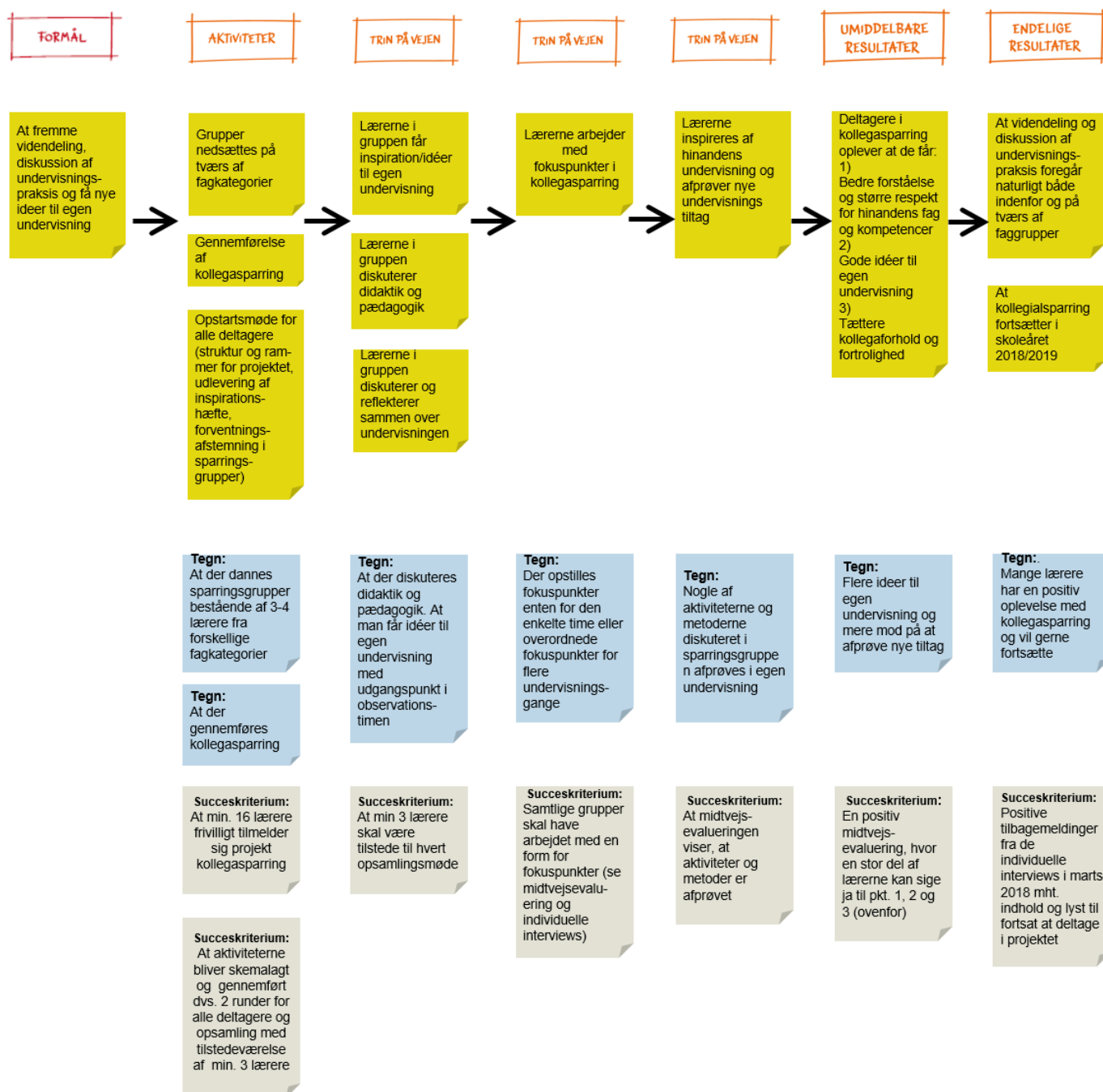
BILAG 2

Projekt kollegasparring: (August 2017- juni 2018). 1. udgave



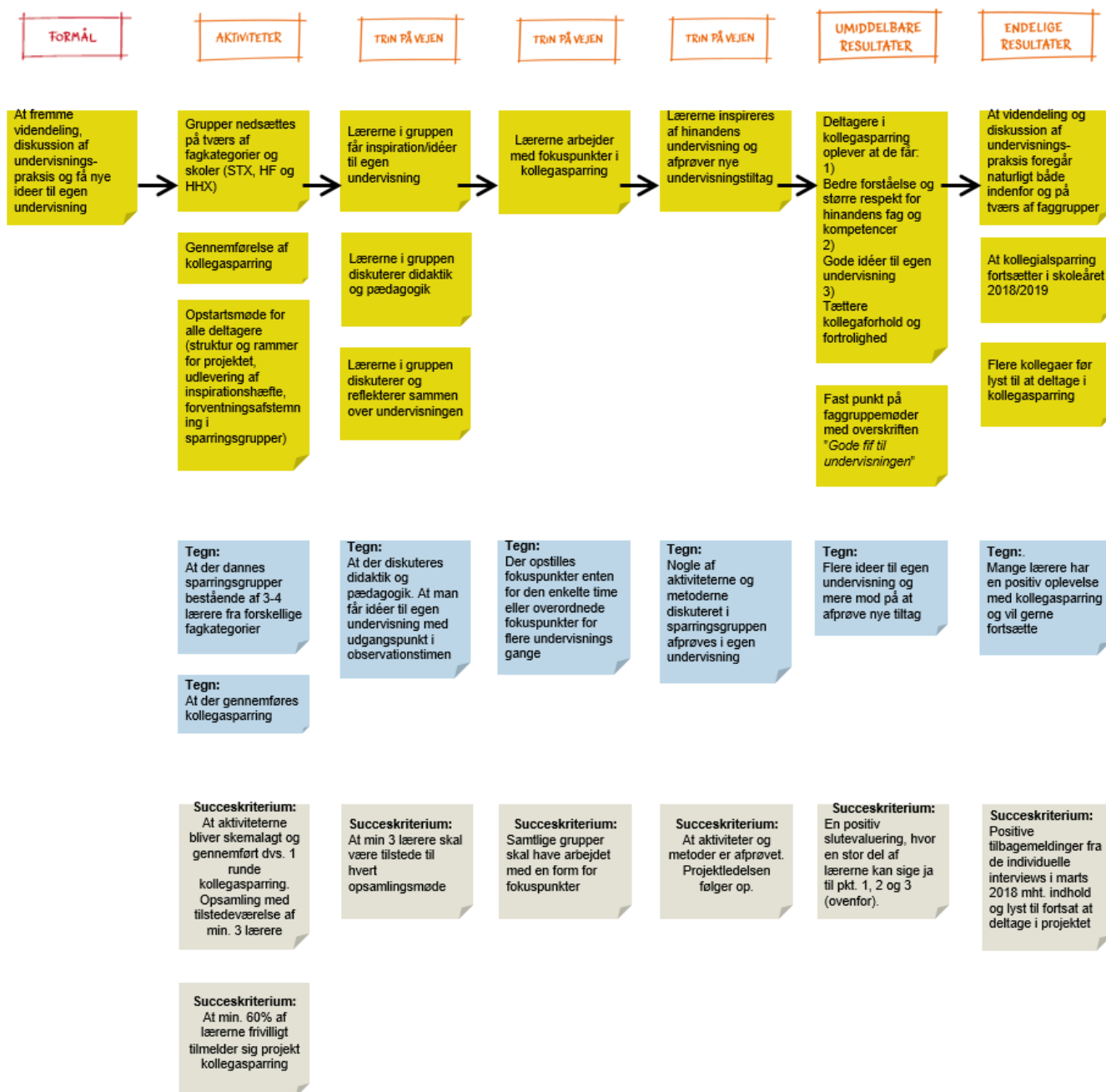
BILAG 3

Projekt kollegasparring: (August 2017- juni 2018). 2. udgave.
Bruges også august 2018 – december 2018.



BILAG 4

Projekt kollegasparring: (januar 2019 - juni 2019)



BILAG 5

Besvar spørgeskema - Midtvejsevaluering af kollegasparring

  Rediger  Kopiér

Spørgeskema

Titel: Midtvejsevaluering af kollegasparring
Ejer: Tanja Skrydstrup Kjær (TK)
Anonym undersøgelse: Ja

1.1 Som medlem af en sparringsgruppe

Hvad har I arbejdet med i jeres gruppe? (flere svar er mulige)

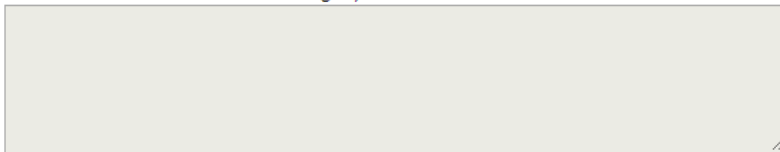
- Læreren har vist en metode/idé/leg for at videregive det til os andre i gruppen
- Læreren har vist hvordan han/hun plejer at undervise
- Læreren har valgt et problemområde/en udfordring
- Læreren har afprøvet en for ham/hende ny undervisningsmetode
- Andet (beskrives i spm. 1.2)

1.2 Som medlem af en sparringsgruppe

Hvis du har svaret "Andet" i spørgsmål 1.1 bedes du uddybe her.

1.3 Som medlem af en sparringsgruppe

Hvordan er opsamlingen efter en undervisningstime forløbet? (Beskriv kort hvordan I har diskuteret/kommenteret undervisningen)



1.4 Som medlem af en sparringsgruppe

Hvor enig er du i følgende udsagn: "Jeg har savnet mere faste rammer (fast dagsorden med punkter) for møderne før og efter observationstimen".

- Helt uenig
 - Uenig
 - Hverken eller
 - Enig
 - Helt enig
-

1.5 I rollen som underviseren der skal observeres

Hvor enig er du i følgende udsagn: "Det har været grænseoverskridende for mig at have kollegaerne med i undervisningen".

- Helt uenig
 - Uenig
 - Hverken eller
 - Enig
 - Helt enig
-

1.6 I rollen som underviseren der skal observeres

Hvor enig er du i følgende udsagn: "Jeg har forberedt mig mere end jeg plejer til timen".

- Helt uenig
 - Uenig
 - Hverken eller
 - Enig
 - Helt enig
-

1.7 I rollen som underviseren der skal observeres

Hvor enig er du i følgende udsagn: "Det har været grænseoverskridende for mig, at mine kollegaer skulle give mig feedback efter undervisningen".

- Helt uenig
 - Uenig
 - Hverken eller
 - Enig
 - Helt enig
-

1.8 I rollen som underviseren der skal observeres

Hvor enig er du i følgende udsagn: "Jeg har fået konstruktiv feedback fra mine kollegaer, som jeg kan bruge fremadrettet i min undervisning"

- Helt uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Helt enig

1.9 I rollen som observatør

Hvor enig er du i følgende udsagn: "Efter at have observeret en kollegas undervisning har jeg tænkt mere over udvikling af min egen undervisning end jeg plejer".

- Helt uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Helt enig

1.10 Udbytte og faldgrupper

Hvad har du indtil videre fået ud af at deltage i kollegial sparring? (mulighed for flere svar)

- Jeg har fået åbnet mine øjne for nye måder at undervise på
 - Jeg er blevet bedre til at diskutere undervisning med mine kollegaer
 - Jeg er blevet bedre til at reflektere over min egen og andres undervisning
 - Jeg føler at jeg kan berige mine kollegaer med ideer til undervisning
 - Jeg deler gerne mit undervisningsmateriale med mine kollegaer
 - Jeg føler mig mere som en større del af lærernes fællesskab (kollegialt sammenhold)
 - Jeg har lyst til at afprøve nye ting i min undervisning
 - Jeg tror på at min undervisning er blevet mere varieret /bedre
 - Jeg føler et større engagement/ er mere motiveret for at undervise
 - Jeg vil har intet imod at andre kollegaer er med i min undervisning
 - Jeg vil gerne prioritere at bruge tid på at diskutere undervisning med mine kollegaer
 - Jeg er blevet mere bevidst om dilemmaer/problemer i min undervisning
 - Jeg er blevet mere motiveret for at finde løsninger på evt. problemer i min undervisning
 - Jeg er blevet bedre til at diskutere elevers læring
 - Andet (beskrives i spørgsmål 1.11)
-

1.11 Udbytte og faldgrupper

Hvis du har svaret "Andet" i spørgsmål 1.10 bedes du uddybe her.

1.12 Udbytte og faldgrupper

Hvilke hindringer har været størst i forhold til at få kollegasparring til at fungere?

1.13 Udbytte og faldgrupper

Hvor enig er du i følgende udsagn: "Det giver mening for mig at sparringen foregår på tværs af faggrupperne".

- Helt uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Helt enig

1.14 Kommentarfelt

Yderligere kommentarer til projektet "Kollegial sparring" må gerne noteres her

BILAG 6

Interviewguide (fordelt på bilag 5 og 6)

Navn: _____

(Fed skrift: Overordnet spørgsmål)

	Niveau	Evt. svar						
Hvad har I fokuseret på i projekt kollegasparring i jeres gruppe?		Fokuspunkter	Afprøvet ny metode, ide	Vist alm. Undervisning (plejer)	Vist metode, leg, ide (videregiv e)	Problem, udfordring (søger hjælp)	Andet:	Ikke kun mig!
Har du oplevet noget i kollegasparring som kan udvikle dig som underviser? Hvordan?	Pers.	Refleksion over undervisning	At give feedback til kollegaer	Ændret min undervisning	Ny metode f.eks. leg	Gruppearb.	Elevkontakt	Papir, computer
Har du videreformidlet dine erfaringer fra kollegasparring til din egne faggruppe/ andre kolleger? Kan du forestille dig, det kommer til at ske?	Interpers.	Ja	Nej	Argumenter:				
Hvorvidt tænker du at kollegial sparring medvirker til et større fællesskab mellem lærerne?	Interpers.	Tillid/respekt	Forståelse	Indsigt i hinandens fag/dagligdag	Dele oplevelser med hinanden	Opmuntre hinanden		
Hvad har du fået ud af at kollesparring har foregået på tværs af faggrupperne fremfor i faggrupper?	Pers.	Fokus på didaktik/ undervisning fremfor faglighed	Ikke bange for at gøre forkert, for det rettes ikke	Indsigt i metoder i andre fag	Ikke bange for at prøve nyt			

Hvad kan du som naturvidenskabelig lærer bidrage med i forhold til de andre faggrupper?								
Hvad har du fået med dig fra de andre faggrupper?								
Hvad betyder det for dig og din deltagelse i skoleprojektet "Kollegial sparring på RK", at projektet styres af dine kolleger fremfor ledelsen?	Org.	For tæt på	Ligemeget					
Oplever du, at der er sket ændringer i måden du og/eller dine kolleger bliver involveret i projekter på? Hvis - på hvilke måder har det har ændret sig?	Org.	Lærere og ledere sidder sammen og tager vigtige beslutninger	Flere projekter er startet "nedefra"	Ledelse opfordrer alle lærere til at give ideer til projekter				
Har du selv fået lyst til at igangsætte et projekt?	Org.	Ja	Nej	Måske	Argumenter:			
Hvilke hindringer har der været for gennemførelsen af kollegial sparring?	Org.	Reform	Mange lektioner	Lectio	At åbne klasseværelset			
Hvad kunne have hjulpet på problemerne?		Kontoret ordner lectio	En er dygtig til lectio					
Hvorvidt kunne du forestille dig at fortsætte med kollegasparring til næste år?	Interpers.	Ja	Nej	Argumenter:				

Hvordan kan man få kollegasparringen til at udvikle sig?	Interpers.	Fortsætte det	Kontoret putter i lectio fra begyndelsen	Gode ideer videre til fagkollegaer				
--	------------	---------------	--	------------------------------------	--	--	--	--

BILAG 7

Spørgeskema til rektor

Vores master handler om hvorvidt kollegasparring man medvirke til kapacitetsudvikling på skolen på de 3 niveauer:

Personlige, interpersonelle og organisatoriske niveau

Vores problemformulering:

Hvilke barrierer og muligheder er der for at naturvidenskabelige læreres deltagelse i kollegasparring medvirker til kapacitetsopbygning på Ribe Katedralskole

Projekter og projektstyring på RK

Lærerne har sagt følgende:

- Positive tilbagemeldinger:
 - mere frihed
 - mere helhjertet deltagelse fra projektlederne

- Negative tilbagemeldinger:
 - Når ledelsen ikke styrer er det ikke så vigtigt

Hvorfor har ledelsen valgt at uddelegere mere projektledelse/flere koordinatorroller til lærerne?

Hvad betyder det for skolen, at projekter styres af lærere fremfor af ledelsen?

Hvad kan ledelsen gøre for at hjælpe/støtte op om projekter/projektledelsen?

Hvordan følger du/ledelsen med i projekter? Hvordan følger I op?

Hvordan oplyses skolens ansatte om delresultaterne af og konklusionerne på skoleprojekterne?

En enkelt lærer mente at det var svært at stikke næsen frem i vores lærerkollegie. Frygtede at blive sat på plads

Hvordan klæder skolen lærerne på til dels at projektledere og at blive projektledt af egne kolleger?
(citater lærer)

Hvordan sikrer du, at den rigtige projektgruppe vælges til at styre et projekt? (ansøgning eller andet?)

Strukturelle udfordringer

Resultater fra i år har vist at det har været et stort problem at finde tid i skemaet til projekt kollegasparring.

- Hvordan kan ledelsen hjælpe med til at løse disse problemer? (tid afsat på årsplanen)

Nogle lærere har haft svært ved at vurdere hvor højt projektet skal prioriteres i forhold til de andre opgaver de har. Hvad tænker du om det?

Hvad er din holdning til at vi har haft kollegasparring som skoleprojekt i år? Hvor ser du det til næste år?

Har du ideer til udvikling af projekt kollegasparring næste skoleår?

- Hvornår starter vi op?
- Hvor meget skal det fylde?
- Foretrækker du, at det stadig er frivilligt?

Hvor er vi på vej hen som skole?