

Til
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Dokumenttype
Rapport

Dato
Januar 2017

LITTERATURSTUDIUM

HVORDAN STYRKES LÆRERNES ENGAGEMENT OG PROFESSIONELLE ANSVAR?



LITTERATURSTUDIUM PROFESSIONELLE ANSVAR?

INDHOLD

1.	RESUMÉ	1
1.1	Litteraturstudiets hovedpointer	1
1.2	Om den inkluderede forskning	4
2.	INDLEDNING	7
2.1	Baggrund og formål	7
2.2	Genstandsfelt	8
2.3	Undersøgelsesspørgsmål	9
2.4	Læsevejledning	9
3.	METODE OG TILGANG	10
3.1	Litteraturstudiets design og gennemførelse	10
3.2	Karakteristik af den indsamlede viden	12
4.	TEMATISK SYNTSE	15
4.1	Nøglebegreber i forskningen	16
4.1.1	Hvilke begreber fylder i litteraturen?	16
4.1.2	Hvordan defineres begreberne?	16
4.1.3	Hvordan hænger self-efficacy, motivation, engagement og ansvar sammen?	20
4.2	Tema A: Kapacitet	23
4.2.1	Hvordan virker det?	24
4.2.2	Hvorfor virker det?	26
4.2.3	Opsamling og opmærksomhedspunkter	28
4.3	Tema B: Samarbejdsrelationer	29
4.3.1	Hvordan virker det?	30
4.3.2	Hvorfor virker det?	31
4.3.3	Opsamling og opmærksomhedspunkter	32
4.4	Tema C: Ledelse	33
4.4.1	Hvordan virker det?	34
4.4.2	Hvorfor virker det?	38
4.4.3	Opsamling og opmærksomhedspunkter	39
4.5	Tema D: Rammer	40
4.5.1	Hvordan virker det?	41
4.5.2	Hvorfor virker det?	43
4.5.3	Opsamling og opmærksomhedspunkter	45

1. RESUMÉ

I dette kapitel præsenterer Rambøll en sammenfatning af et litteraturstudium om lærernes engagement og professionelle ansvar¹. Litteraturstudiet er gennemført på opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet til brug i regi af en fælles arbejdsgruppe mellem Undervisningsministeriet og Dansk Underviserorganisationers Samråd.

Formålet med litteraturstudiet har været todelt. Dels har det været formålet at frembringe viden om, hvordan lærernes engagement og professionelle ansvar kan defineres og karakteriseres. Det er i den forbindelse valgt at se nærmere på lærernes self-efficacy (dvs. opfattelsen af egne 'mestringsevner'), motivation, engagement og professionelle ansvar, idet alle fire begreber er en del af samme forskningsfelt og i øvrigt er nært sammenhængende. Dels har det været formålet at bidrage med viden om metoder, indsatser, tiltag og praksisser, som kan styrke lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar samt de eventuelle resultater heraf i form af en styrket undervisningspraksis og øget trivsel og læring hos eleverne.

1.1 Litteraturstudiets hovedpointer

Litteraturstudiet viser, at forskningen om virkningsfulde indsatser, metoder, tiltag og praksisser kan grupperes i følgende fire temaer:

- ✓ Kapacitetsudvikling
- ✓ Samarbejdsrelationer
- ✓ Ledelse
- ✓ Rammer

Nedenfor præsenteres hovedpointerne for hvert af de fire temaer.

Kapacitetsudvikling af høj kvalitet bidrager væsentligt til lærernes oplevelse af at kunne mestre undervisningsopgaven

Kapacitet er defineret som den samlede mængde af viden, færdigheder og kompetencer hos den enkelte lærer, der muliggør en professionel opgaveløsning, og som samtidig kan bidrage til at understøtte en tilsvarende professionel ansvarlighed. Indsatser relateret til kapacitetsudvikling omfatter bl.a. kompetenceudvikling, mentorordninger, feedback/coaching og læringsfællesskaber. Disse indsatser har særligt vist at have positiv betydning for lærernes self-efficacy.

Størstedelen af studierne omhandler kompetenceudvikling, hvor lærere og undervisere deltager i kompetenceudviklingsforløb af kortere eller længere varighed med henblik på at opnå ny viden og udvikle kompetencer eller ekspertise inden for et fag eller fagområde eller af mere generel pædagogisk karakter. Studierne indikerer, at kompetenceudvikling fremmer lærernes self-efficacy uafhængigt af hvilken type kompetenceudvikling, der er tale om. Kompetenceudvikling giver lærerne ny faglig og pædagogisk viden samt tid til fordybelse og refleksion og virker på den måde fremmende for lærernes forventninger om at kunne mestre undervisningsopgaven. Syntesen viser yderligere, at den konkrete tilrettelæggelse af de kompetenceudviklende indsatser kan spille en rolle for lærernes udbytte. Bl.a. peges der på, at det er særligt virkningsfuldt, når kompetenceudviklingsforløb er praksisnære og knyttet til lærernes egne undervisningsforløb, og når det som led i kompetenceudviklingen er muligt for lærerne at afprøve nyt indhold og metoder i egen praksis.

De studier, der behandler mentorforløb (forløb med mulighed for at drøfte og udveksle erfaringer med en erfaren kollega), samt feedback og coaching, finder ligeledes positive resultater for lærernes self-efficacy. Mentorforløb, feedback og coaching gør det muligt for lærerne at få sparring om

¹ I litteraturstudiet er anvendt fællesbetegnelsen "lærer". Begrebet kan omfatte alle undervisere indenfor uddannelse og undervisning og dermed også fx pædagoger i grundskolen, voksenundervisere osv. Hvorvidt det er tilfældet, afhænger af det enkelte studium.

deres praksis samt støtte i vanskelige situationer, hvilket virker fremmende for lærernes oplevelse af at kunne mestre undervisningssituationen. Endelig peger et studie på, at læringsfællesskaber, når de indgår som element i lærernes kapacitetsopbygning, kan give positive resultater i forhold til lærernes professionelle ansvar, fordi dette er med til at opbygge et netværk, der bygger på tillid, hvorfor man trygt kan dele praksiserfaringer.

Lærernes self-efficacy og engagement kan styrkes gennem facilitering af samarbejde mellem lærere

Samarbejdsrelationer omfatter konkrete samarbejdspraksisser mellem lærerne, lærernes relationer til kolleger, elever og forældre samt en række organisatoriske forhold, der opstår i fællesskabet mellem lærere, ledere, elever og forældre.

Samarbejde mellem lærere kan bl.a. bestå i deling af undervisningsmaterialer, fælles planlægning af undervisning, observation og feedback. De inkluderede studier viser, at omfanget af sådanne samarbejdspraksisser især fremmer lærernes self-efficacy, mens samarbejdsrelationer forstået som lærernes generelle oplevelse af at have gode og tætte relationer til kolleger, elever eller forældre i højere grad påvirker lærernes engagement. Samarbejdsrelationer kan for det første anses som en konkret ressource i form af adgang til mere viden, flere undervisningsstrategier og gode erfaringer, hvilket virker fremmende for især lærernes self-efficacy. For det andet bidrager gode samarbejdsrelationer til gensidig anerkendelse og derigennem øget engagement, mens dårlige relationer omvendt kan udgøre en belastning for lærerne og mindske deres engagement. Endvidere er samarbejde og gode relationer til kolleger med til at skabe et godt skolemiljø og en fællesskabsfølelse hos lærerne. Flere studier peger på, at oplevelsen af fællesskab i sig selv virker fremmende for lærernes self-efficacy og engagement.

Konkrete indsatser til at styrke lærernes samarbejde og relationer er kun belyst i begrænset omfang, men det betones flere steder, at lederen spiller en vigtig rolle i forhold til at facilitere samarbejdet mellem lærere. Et eksempel herpå er "beskyttet samarbejdstid", hvor lederen afsætter et fast tidsrum til, at en ny lærer kan samarbejde med en mere erfaren lærer om planlægning af undervisningen.

Kompetent ledelse har gode muligheder for at påvirke lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar

Ledelse er samlebetegnelsen for dels en række generelle ledelsespraksisser, dels specifikke tiltag, der har betydning for lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. De tre overordnede ledelsespraksisser, der fokuseres på i forskningen, er følgende: 1) transformativ ledelse, der særligt har fokus på kommunikation af organisationens vision og mål, 2) undervisningsfokuseret ledelse, der søger at realisere faglige mål via systematisk dialog om udvikling af undervisningen og 3) distribuerende ledelse, der fokuserer på at sikre læring og trivsel blandt lærere og elever gennem inddragelse og uddelegering af ansvar. Der er tale om overlappende ledelsespraksisser, og ofte vil det være kombinationen af forskellige ledelsesmæssige indsatser, der styrker lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar.

Transformativ ledelse er særligt undersøgt i relation til lærernes motivation og engagement. Studierne indikerer, at transformativ ledelse kan påvirke lærernes motivation og engagement positivt ved bl.a. – gennem den gensidige dialog – at skabe mening omkring og ejerskab til organisationens mål blandt lærerne og ved at bidrage til en klar prioritering af konkurrerende mål. Anerkendelse udgør et vigtigt supplerende ledelsesredskab for den transformative leder. De to øvrige ledelsespraksisser knyttes i højere grad til lærernes self-efficacy i den inkluderede forskning. Mens den undervisningsfokuserede leder kan bidrage til at styrke lærernes følelse af at kunne mestre undervisningsopgaven gennem bl.a. skabelsen af gensidig tillid samt feedback og supervision, kan den distribuerende leder påvirke selvsamme ved at fremme interaktion mellem lærerne og øge lærernes ansvar.

Syntesen viser, at alle tre ledelsespraksisser *kan* være virkningsfulde i forhold til at fremme lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar, og at de derigennem indirekte kan påvirke lærernes undervisningspraksis samt elevernes præstationer. Den inkluderede forskning viser imidlertid også, at ledelse er en flertydig størrelse, og at de positive resultater af ledelse afhænger af flere forhold, bl.a. af kvaliteten i relationen og samarbejdet og af kendetegn ved lærerne som fx deres erfaringsgrundlag og professionsforståelse.

Rammebetingelser har betydning for lærerne, men meget afhænger af lærernes opfattelse af vilkårene

Rammer betegner en række kontekstuelle forhold, som samlet udgør væsentlige rammebetingelser ved lærere og underviseres arbejde. De identificerede forhold befinder sig på et mere overordnet niveau end de dimensioner, der er konstateret i relation til de øvrige temaer, og det bemærkes i øvrigt, at indsatser koblet til disse forhold bl.a. hænger nært sammen med fx ledelse. Eksempler på rammer fundet i forskningen er elevsammensætning, eksterne evalueringer, elevplaner, graden af autonomi til lærerne og skolernes målstrukturer.

Litteraturstudiet viser, at interne og eksterne rammebetingelser kan påvirke alle fire nøglebegreber, om end disse sammenhænge ikke er helt entydige. Flere af rammeforholdene har vist sig at have både positiv og negativ betydning, hvilket bl.a. afhænger af, om de *opleves* som enten understøttende eller kontrollerende af lærerne. Endvidere indikerer et par af studierne, at interne og eksterne rammer kan have betydning for, hvorvidt og i hvilken grad motivation og engagement blandt lærerne resulterer i egentlige praksisændringer og derigennem øget læring hos eleverne. Selvom den enkelte skoleleder, rektor eller lærer ikke nødvendigvis er i stand til at ændre rammeforholdet i sig selv, viser litteraturstudiet, at det er muligt (for især lederen) at påvirke, hvorvidt rammerne opleves som understøttende eller kontrollerende og derigennem indirekte påvirke lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar.

Selvom indsatser og praksisser er opdelt i fire overordnede temaer er det væsentligt at pointere, at indsatser og praksisser ofte berører mere end ét tema. Således går især ledelse igen på tværs af temaer. Som allerede nævnt peger litteraturstudiet på, at lederen kan påvirke lærernes opfattelse af eksterne rammer. Dertil kommer, at lederen spiller en afgørende rolle i forhold til at facilitere samarbejde og kapacitetsopbygning.

Når der ses på tværs af de fire temaer, tegner litteraturstudiet et billede af, at lærernes self-efficacy særligt kan fremmes igennem indsatser med et konkret fokus på den enkelte lærers undervisningspraksis, herunder de forskellige kapacitetsudviklende indsatser, veludviklede samarbejdspraksisser og undervisningsfokuseret ledelse. Indsatser, praksisser og forhold, der påvirker lærernes motivation og engagement har i højere grad karakter af at være mere generelle, rettet mod organisationen og med mindre grad af fokus på den enkeltes praksis. Dette omhandler bl.a. transformativ ledelse, lærernes oplevelse af fællesskab og gode relationer samt lærernes opfattelse af eksterne rammer. Dertil kommer, at motivation og engagement også kan styrkes gennem øget self-efficacy. Hvad angår lærernes professionelle ansvar, er den empiriske viden om, hvordan lærernes professionelle ansvar kan styrkes, relativt begrænset. Dog må graden, hvormed lærerne gives professionelt ansvar, siges at være defineret at ledelse (bl.a. distribuerende ledelse) og eksterne rammer (bl.a. graden af regulering).

1.2 Om den inkluderede forskning

Et mangfoldigt forskningsfelt med flere definitioner

Det er særligt lærernes self-efficacy, motivation og engagement, der fylder i litteraturen. Lærernes professionelle ansvar behandles i mindre omfang, hvortil kommer, at begrebet er mangfoldigt. Det kan, som det fremhæves i litteraturen, hænge sammen med, at professionelt ansvar *både* er et individuelt anliggende for den enkelte lærer (at tage et ansvar), *og* samtidig relaterer sig til en samfundsmæssig styringslogik (at få tildelt et ansvar). Lærernes grad af professionelle ansvar er kun i begrænset omfang målt og undersøgt empirisk, ligesom det sjældent knyttes til operationelle forslag på, hvordan selvsamme kan styrkes. Derfor er lærernes professionelle ansvar i højere grad behandlet som et 'meta-begreb' i litteraturstudiet, mens de øvrige nøglebegreber i højere grad er undersøgt direkte i de inkluderede studier.

Der findes i forskningen flere forskellige definitioner på og typer af self-efficacy, motivation, engagement og professionelt ansvar. De overordnede og mest udbredte definitioner er præsenteret i nedenstående boks. Der henvises til afsnit 4.1.2. for yderligere beskrivelse af forskellige og mere specifikke dimensioner af de enkelte begreber.

Boks 1-1: Overordnede definitioner på litteraturstudiets nøglebegreber

Lærernes self-efficacy

Lærers opfattelse af egne evner til at påvirke elevernes udbytte af undervisningen som fx elevernes resultater, interesse og motivation (oversat fra Scherer et al. 2016).

Lærernes motivation

Den energi, læreren er villig til at lægge bag et givent mål i forbindelse med sit job (Andersen & Pedersen 2014)

Lærernes engagement

Det danske begreb dækker over to typer af engagement:

- Arbejdsrelateret engagement: *Lærers vigør, dedikation til og absorption i arbejdet (Christensen et al. 2009).*
- Commitment: *Lærers tilknytning og forpligtelse over for organisationen, professionen eller et givent mål (Andersen et al. 2014).*

Lærernes professionelle ansvar

Læreren tager ansvar for elevernes for læring ved konstant at forbedre sin undervisningspraksis (oversat fra Fullan & Rincón-Gallardo 2015).

På tværs af de fire begreber gælder det, at litteraturstudiet giver grundlag for en analytisk sondring mellem en indre, psykologisk dimension og en ydre, social dimension. De to dimensioner kommer til udtryk i sondringen mellem lærernes self-efficacy, som er et individuelt, psykologisk anliggende, og lærernes kollektive efficacy, som omvendt er et socialt fænomen, der opstår i fællesskabet. Ligeledes viser de inkluderede studier, at der typisk sondres mellem motivation som en indre, psykisk tilstand (autonom motivation) og motivation som en ydre og social tilskyndelse (kontrolleret motivation). Lærernes engagement forstået som lærernes tilknytning til og forpligtelse over for organisationen eller lærergerningen kan være funderet i begge motivationstyper, hvorfor der også her kan sondres mellem en indre, følelsesmæssig tilknytning og en ydre, instrumentel forpligtelse. Endelig er det muligt at sondre mellem indre ansvarlighed (professionelt ansvar) og ydre ansvarliggørelse (accountability). Denne distinktion synes særlig relevant at have for øje, hvis der fremadrettet skal sættes ind i forhold til, hvordan man kan styrke lærerprofessionen².

Flere af de inkluderede studier peger på, at der kan være en indbyrdes sammenhæng mellem flere af litteraturstudiets begreber. For det første synes lærernes self-efficacy at gå forud for lærernes motivation (og engagement), idet det fra flere sider fremhæves, at en oplevelse af kompetence er

² For yderligere inspiration for forskellige tilgange til ansvar (eller 'accountability'), se Hargreaves & Fullan (2012 – inkluderet i syntesen) og Rasmussen et al. (2015 – supplerende litteratur).

et basalt psykologisk behov, som skal opfyldes for at opnå de motivationsformer, der har en mere indre karakter. For det andet peges der som nævnt ovenfor på, at engagement er funderet i en motivationsproces. Endelig kan høj grad af self-efficacy, motivation og/eller engagement på den ene side anskues som en væsentlig forudsætning for, at læreren kan påtage sig et professionelt ansvar. På den anden side kan forhold relateret til graden, hvormed læreren gives professionelt ansvar, have betydning for, hvorvidt læreren føler sig kompetent og motiveret samt udviser højt engagement. Samlet set betyder dette, at visse tiltag og indsatser kan påvirke lærernes adfærd gennem indvirkning på flere nøgleforhold ved lærergerningen.

Et vidensgrundlag med stor geografisk spredning

Litteraturstudiet er gennemført med afsæt i gængs praksis for *systematiske litteraturstudier*, og fremstillingen af det inkluderede vidensgrundlag er i nærværende rapport baseret på en *tematisk syntesetilgang*.

Den systematiske søgning og efterfølgende screeningsproces resulterede i 74 inkluderede studier, hvoraf størstedelen er empiriske studier, der beskriver indsatser, metoder, tiltag og praksisser samt resultaterne heraf. Et mindre antal studier er rene teoretiske studier, der behandler forskellige definitioner af lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. Det frembragte vidensgrundlag er kendetegnet ved at have en stor geografisk spredning, om end andelen af nordiske, herunder også danske, studier (i alt 34) er relativt stor. Potentielle udfordringer med at overføre litteraturstudiets hovedpointer til en dansk kontekst vurderes således at være begrænsede. Den inkluderede forskning omfatter forskning fra både grundskoler og ungdomsuddannelser, dog med en overvægt af studier, der behandler grundskolelærere. Det bemærkes i den sammenhæng, at det ikke har været muligt at identificere systematiske tendenser i forskningen, der adskiller de forskellige uddannelsesniveauer. Det er således i høj grad temaer, der gør sig gældende for lærerprofessionen *på tværs* af uddannelsesniveauer, der præsenteres i nærværende rapport.

Endvidere hører det med til beskrivelsen af den inkluderede forskning, at der er tale om et forskningsfelt af middel kvalitet. De fleste studier er baseret på tværsnitsundersøgelser, hvorfor resultaterne alene kan *sandsynliggøre* sammenhænge mellem virkningsfulde indsatser og lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. Kun et mindre antal studier er tildelt høj evidensvægt og kan *dokumentere* sådanne sammenhænge. Dertil kommer, at de meget konkrete og velbeskrevne indsatser er få. Begge dele kan ses som udtryk for, at forskningsfeltet fortsat er forholdsvis umodent. Den høje kompleksitet i genstandsfeltet, bl.a. det forhold, at sammenhængene kan gå flere veje og påvirke hinanden indbyrdes, rejser imidlertid et behov for mere empirisk forskning med stærkere evidensvægt.

Begrænset viden om sammenhængen til undervisningspraksis samt elevernes trivsel og læring

Det har været et sekundært formål med litteraturstudiet at frembringe viden om eventuelle indsatser, metoder og praksisser, der *gennem* påvirkning af lærernes engagement og professionelle ansvar kan bidrage til en styrket undervisningspraksis og øget trivsel og læring blandt eleverne. Der er imidlertid kun ganske få studier, der undersøger den samlede 'forandringslogik' mellem lærernes motivation og engagement *over* undervisningspraksis *til* elevpræstationer, hvorfor litteraturstudiet kun i begrænset omfang bidrager med viden om dette.

Dog indikerer litteraturstudiet, at et højt niveau af self-efficacy, motivation, engagement og professionelt ansvar hos lærerne ikke i alle tilfælde medfører en bedre undervisning. Et væsentligt opmærksomhedspunkt er således, at det ikke er tilstrækkeligt alene at fokusere på, hvad der kan fremme lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. Såfremt målet er at styrke lærernes undervisningspraksis og i forlængelse heraf elevernes udvikling, trivsel og læring, er det også vigtigt at have øje for forhold, der kan få positiv eller negativ betydning for,

hvorvidt lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar resulterer i en styrket undervisning.

2. INDLEDNING

I denne rapport præsenteres resultaterne af et litteraturstudium om lærernes engagement og professionelle ansvar. Rapporten er udarbejdet på opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK). Litteraturstudiet er gennemført i perioden november til december 2016³.

2.1 Baggrund og formål

International Summit on the Teaching Profession (ISTP) er en årlig international konference, der bringer politiske beslutningstagere, fagforeninger og professionelle indenfor undervisning fra hele verden sammen.

I forlængelse af konferencerne i marts 2014 i New Zealand og i Berlin i marts 2016 er der etableret et samarbejde mellem foreningerne i Danske Underviserorganisationers Samråd (DUS) og Undervisningsministeriet (UVM). Organisatorisk er samarbejdet forankret i en fælles arbejdsgruppe, hvis fokus er udvikling af lærerprofessionen.

Frem til næste ISTP-konference i starten af 2017 har arbejdsgruppen fokus på, hvordan man kan fastholde og styrke lærernes engagement og professionelle ansvar på skoler og i uddannelsessystemer med henblik på at styrke god undervisningspraksis. I den sammenhæng har arbejdsgruppen ønsket, at der gennemføres et litteraturstudium af forskning og viden på området.

Nærværende rapport har til **formål** at understøtte vidensgrundlaget for arbejdsgruppens videre arbejde. Litteraturstudiet skal skabe et overblik over og indsigt i den tilgængelige viden om indsatser, metoder og praksisser, der kan understøtte arbejdet med at styrke lærernes engagement og professionelle ansvar på skoler og i uddannelsessystemer. Hensigten er videre at etablere et afsæt for en drøftelse af udvikling af lærerprofessionen, og hvordan god undervisningspraksis kan styrkes. Litteraturstudiets resultater præsenteres på en konference, der afholdes af DUS og UVM den 1. februar 2017.

Litteraturstudiet skal afdække viden om et felt, hvor der har været stigende bevågenhed og forskningsmæssig interesse i de senere år. OECD har således i en række rapporter (herunder de løbende TALIS-undersøgelser) stillet skarpt på lærerprofessionen, herunder hvordan lærernes tiltro til egne evner kan bidrage til egen motivation og ultimativt til bedre elevresultater. I OECD's seneste ISTP-rapport fremhæves det, at læreres tiltro til egne evner (benævnt '*self-efficacy*') kan have positiv betydning for elevers resultater, ligesom der påpeges en positiv sammenhæng mellem *self-efficacy* og jobtilfredshed (OECD, 2016). Antagelsen er – og altså i nogen grad også understøttet af dokumentation – at professionelle, motiverede og engagerede lærere bidrager til dels undervisning af høj kvalitet, dels forbedrede elevpræstationer. Det påpeges i samme rapport fra OECD, at forskningsfeltet er relativt nyt, og at yderligere forskning er nødvendig⁴.

Nærværende litteraturstudium skal ses i ovenstående kontekst. Målet er således at sætte fokus på, hvilke indsatser der er virksomme i forhold til at styrke lærernes engagement og professionelle ansvar. Heri ligger også en erkendelse af, at denne del af 'årsagsvirkningskæden' i mindre grad har været genstand for analyse i tidligere kortlægninger og undersøgelser. Det er med andre ord **lærernes engagement og professionelle ansvar**, der er genstandsfeltet for dette litteraturstudium. Det er i øvrigt værd at bemærke, at forskningen har sit udspring i forskellige forskningsdiscipliner fra psykologi over pædagogik og didaktik til organisationsteori.

³ Professor Jens Rasmussen, DPU, Aarhus Universitet og forsknings- og udviklingschef Andreas Rasch-Christensen, VIA University College, har fungeret som internt ekspertpanel for Rambøll. Rapporten er dog alene Rambølls ansvar.

⁴ Dog har studier af lidt ældre dato tilsvarende haft fokus på betydningen af eksempelvis læreres motivation og *self-efficacy* for såvel jobtilfredshed som elevpræstationer, jf. fx de hyppigt citerede studier af Bandura, A. (1997) samt Caprara et al. (2006).

2.2 Genstandsfelt

Litteraturstudiet skal ifølge opdraget frembringe viden om en række forskellige dimensioner af lærernes engagement og professionelle ansvar. Det gælder viden om **definitioner** af self-efficacy, motivation, lærerengagement og professionelt ansvar formuleret i forskningen og i øvrig litteratur⁵. Endvidere skal viden om sammenhængen mellem **lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar** samt **god undervisningspraksis** afdækkes. Endelig skal koblingen mellem lærernes engagement/professionelle ansvar og **positive effekter for børn og unge** indgå.

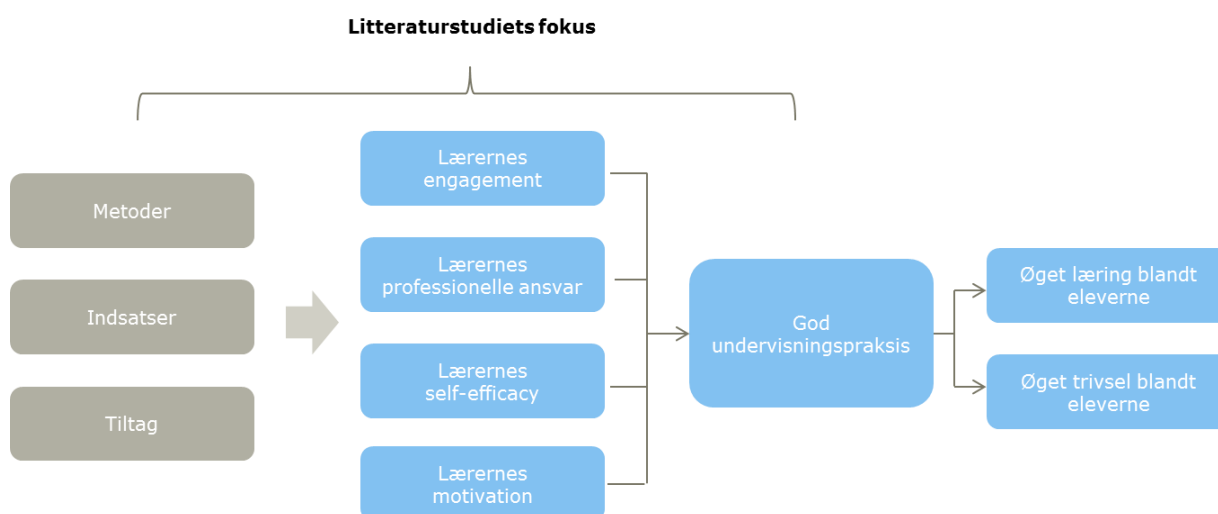
Med udgangspunkt i denne mangfoldighed er der i opgaveløsningens opstartsfasen sket en præcisering af litteraturstudiets genstandsfelt med henblik på at kunne informere og afgrænse søgningen efter litteratur, jf. søgeprotokollen i bilag 1.

Rambølls tilgang har været at have et skarpt fokus på de forhold ved virket som lærer, der sætter lærerne i stand til at levere undervisning af høj kvalitet, og som ultimativt understøtter læring og trivsel for eleverne.

Der har med andre ord været fokus på empirisk forskning og empiriske studier⁶, der undersøger **metoder, indsatser og tiltag/praksisser** (de uafhængige variable), der bidrager til at styrke lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar (de afhængige variable). Viden om god undervisningspraksis og effekter på elevniveau er også beskrevet, men disse dele af forandringslogikken har ikke været i fokus i søgningen.

Denne tilgang til opgaven er illustreret i figuren nedenfor.

Figur 2-1: Litteraturstudiets forandringslogik



Endvidere har det været centralt ikke alene at afdække, hvilke specifikke metoder, indsatser og tiltag der påvirker lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. Syntesen beskriver også, hvad der betinger sådanne *sammenhænge* (den grå pil i figuren ovenfor). Både forskningen inden for offentlig forvaltning (med fokus på styring og implementering) og uddannelsesforskningen peger på, at de professionelle kapacitet⁷ og handlemuligheder⁸ er faktorer, der påvirker både den enkeltes motivation og professionelle praksis.

⁵ "Self-efficacy" og motivation blev inddraget som begreber i opstartsfasen, da begreberne fylder meget i denne del af litteraturen. Dels udgør self-efficacy og motivation ofte mekanismer eller forudsætninger for lærernes engagement og professionelle ansvar, og dels undersøges de hyppigt som selvstændige outcomes af indsatser og praksisser rettet mod lærernes virke.

⁶ Dvs. forskning og studier af og/eller baseret på praktiske erfaringer i modsætning til rene teoretiske udgivelser.

⁷ Kapacitet, kompetencer eller human kapital er synonyme begreber, som forskellige forskningsgrene peger på som vigtige betingende faktorer. Det gælder eksempelvis implementeringsforskningen, se eksempelvis Michie, S. et al. (2011) og i uddannelsesforskningen, se eksempelvis Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012).

2.3 Undersøgelsesspørgsmål

På baggrund af ovenstående formål og indkredsning af genstandsfelt er der defineret en række **undersøgelsesspørgsmål** for litteraturstudiet, som fremgår nedenfor.

Boks 2-1: Litteraturstudiets undersøgelsesspørgsmål

1) Definition og karakteristik af lærerengagement, professionelt ansvar, self-efficacy og motivation

- a) Hvordan defineres lærerengagement, professionelt ansvar, self-efficacy og motivation?
- b) Hvad karakteriserer lærernes engagement, professionelle ansvar, self-efficacy og motivation?

2) Styrkelse af lærerengagement, professionelt ansvar, self-efficacy og motivation (og resultater heraf)

- a) Hvilke metoder, indsatser og tiltag har betydning for og bidrager til at styrke lærernes engagement, professionelle ansvar, self-efficacy og motivation? (primært spørgsmål)
- b) Hvordan understøtter en styrkelse af lærernes engagement, professionelle ansvar, self-efficacy og motivation god undervisningspraksis? (sekundært spørgsmål)
- c) Hvilke metoder, indsatser og tiltag til styrkelse af lærernes engagement, professionelle ansvar, self-efficacy og motivation har positive effekter i forhold til børn og unges udvikling, læring og trivsel? (sekundært spørgsmål)

Som det fremgår af boksen ovenfor, er undersøgelsesspørgsmålene delt i to. Den første del omhandler et specifikt fokus på at finde forskning og viden, der *definerer* de begreber, der er genstand for nærværende litteraturstudium. Til besvarelse af dette spørgsmål inddrages både teoretiske og empiriske studier.

Den anden del ser nærmere på forskning, der kan bidrage med viden om, hvad der *bidrager* til at styrke lærernes engagement, professionelle ansvar, self-efficacy og motivation. Det er dette spørgsmål (2a), der er litteraturstudiets primære, dvs. at beskrive metoder, indsatser og praksisser (de uafhængige variable), der har betydning for og bidrager til styrket self-efficacy, motivation, engagement og ansvar (de afhængige variable) hos lærere og undervisere. Endvidere fremhæves viden fra studier, der har undersøgt sammenhængen mellem lærerengagement mv. og dels god undervisningspraksis, dels positive effekter for børn og unge. Sidstnævnte spørgsmål (2b og 2c) er dog sekundære.

2.4 Læsevejledning

Rapporten indeholder – udover resumé – tre kapitler. Efter dette indledende kapitel følger i kapitel 3 en kort præsentation af det metodiske grundlag for litteraturstudiet. Kapitel 4 indeholder selve syntesen, dvs. en tematisk gennemgang og analyse af de inkluderede studier og dermed en besvarelse af litteraturstudiets undersøgelsesspørgsmål. I bilag er indeholdt søgeprotokollen for litteraturstudiet (bilag 1), en referenceliste over primær og sekundær litteratur (bilag 2) og en tabel over inkluderede studier for hver af syntesens fire temaer (bilag 3).

⁸ Handlemuligheder eller råderum er begreber, der er fokus på inden for ledelse og offentlig forvaltning og implementeringsforskningen, se eksempelvis Andersen, L. B & L. H. Pedersen (2014) Michie, S. et al. (2011).

3. METODE OG TILGANG

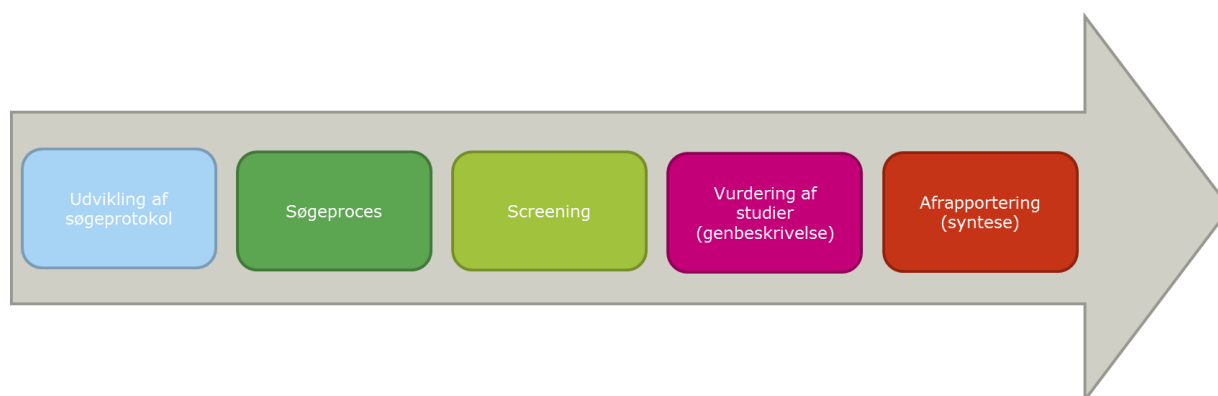
I dette kapitel redegøres for den metodiske tilgang, som er anvendt i nærværende litteraturstudium. Beskrivelsen omfatter en præsentation af litteraturstudiets design og gennemførelse samt en karakteristik af den indsamlede viden.

3.1 Litteraturstudiets design og gennemførelse

Litteraturstudiet er gennemført med afsæt i gængs praksis for **systematiske litteraturstudier**, hvor metoden er kendetegnet ved, at der gennemføres et systematisk litteraturstudium af eksisterende litteratur inden for et afgrænset område med henblik på at udlede virkningsfulde komponenter på tværs af et større antal studier, som kan danne grundlag for syntese⁹. Tilgangen er også kendetegnet ved, at litteratursøgningen gennemføres i strategisk udvalgte databaser, der vurderes som relevante for litteraturstudiets emnefelt, hvorfor afsøgningen kan tilrettelægges målrettet og fokuseret¹⁰.

Litteraturstudiet er baseret på en **tematisk syntesetilgang**, som er kendetegnet ved at organisere, udforske og finde mønstre i den viden, der er indsamlet. Den tematiske syntese er velegnet til at håndtere studier med forskellige forskningsdesign og indsatser gennemført i forskellige nationale og lokale kontekster. Konkret består litteraturstudiets gennemførelse af fem faser, som illustreres i nedenstående figur.

Figur 3-1: De fem faser i litteraturstudiets design



Som det fremgår af figuren, er det systematiske litteraturstudium indledt med **udviklingen af en søgeprotokol** med tilhørende baggrund og undersøgelsesspørgsmål. Som led i udviklingen af søgeprotokollen er også litteraturstudiets søgetermer udviklet. Søgetermer er kvalificeret af såvel det interne ekspertpanel som STUK. Se bilag 1 for uddybende beskrivelse af søgeprotokol, herunder databaser og søgetermer.

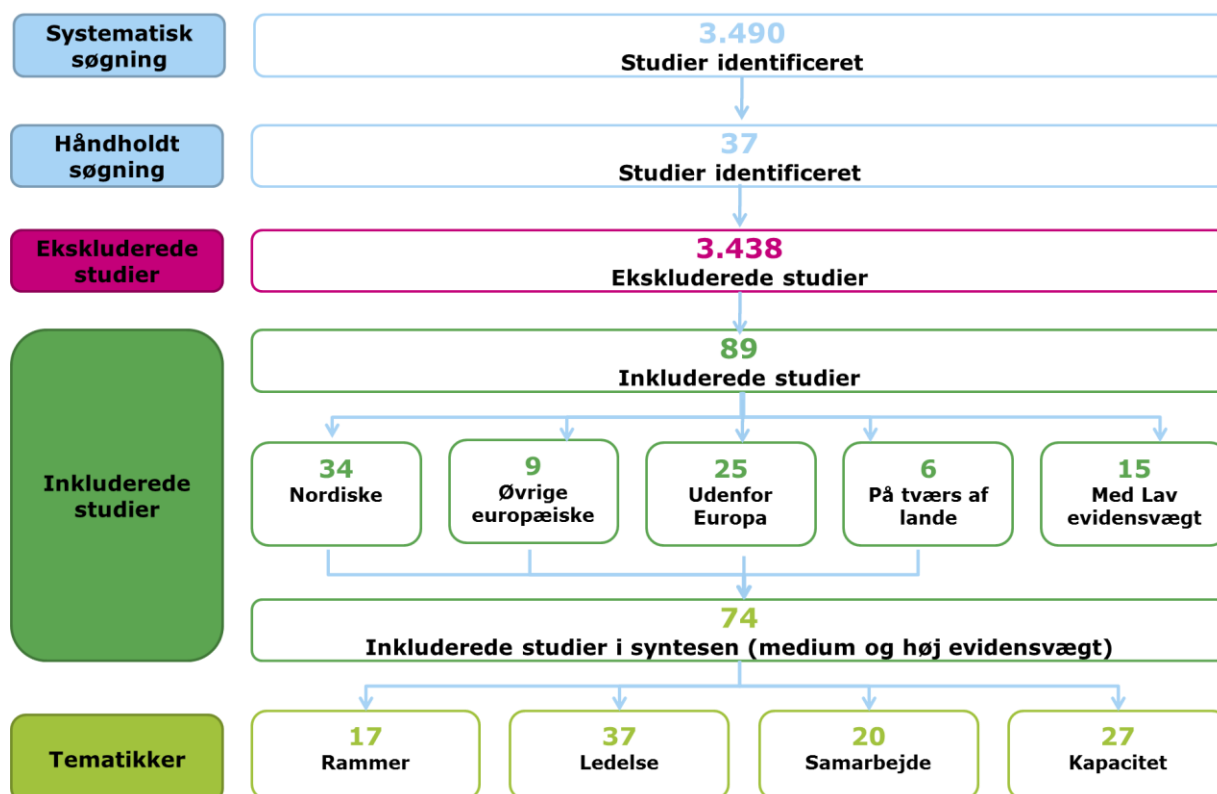
Litteraturstudiets anden fase - **den systematiske søgeproces** – er foretaget med afsæt i den samlede søgeprotokol. Den systematiske søgeproces er gennemført ved hjælp af en tostrengt søgestrategi bestående af dels en systematisk søgning i relevante forskningsdatabaser, dels en supplerende håndholdt søgning.

De tre øvrige faser i litteraturstudiet har omfattet 1) *screening*, 2) *vurdering af studier* og 3) *afrapportering (tematisk syntese)*. I nedenstående figur er litteraturstudiets forløb illustreret fra identifikation af det samlede antal studier (i alt 3.527) til afrapporteringen i form af syntesen.

⁹ Det systematiske litteraturstudium er tilrettelagt med udgangspunkt i den fremgangsmåde og metode, der er kendt fra *Rapid Evidence Assessment*-traditionen (Jf. Gough et al. (2012): *An introduction to systematic reviews*, London: Sage).

¹⁰ Til søgningen er udarbejdet en søgeprotokol, der indeholder undersøgelsesspørgsmål, søgetermer, valg af databaser, tidsmæssig og geografisk afgrænsning samt eksklusionskriterier. Søgeprotokollen er vedlagt i bilag 1.

Figur 3-2: Fra fundne referencer i søgningen til afrapportering via syntesen



Som følge af den anvendte søgestrategi fremkom 3.527 referencer på tværs af de anvendte søgedatabaser og den håndholdte søgning. Disse referencer indgik i **screeningen**, hvor studierne er gennemgået på baggrund af deres abstracts. Screeningen er foretaget med afsæt i en række inklusions- og eksklusionskriterier, hvor der blandt andet er screenet for, om studierne falder inden for den relevante tidsperiode, hvorvidt studierne falder inden for litteraturstudiets emnemæssige afgrænsning, og om målgruppe, land og uddannelsesområde er relevant (se søgeprotokol i bilag 1 for inklusions- og eksklusionskriterier). Under screeningsprocessen blev 3.435 studier ekskluderet fra den systematiske søgning og tre studier fra den håndholdte søgning, hvorved det samlede antal inkluderede studier blev reduceret til 89. Studier er ekskluderet, fordi de faldt uden for litteraturstudiets emnemæssige, tidsmæssige eller geografiske afgrænsning.

Forud for afrapporteringen er gennemført en **vurdering og genbeskrivelse** af studierne. De 89 studier er nærlæst og vurderet i forhold til relevans ud fra de opstillede kriterier i søgeprotokollen. På baggrund af genbeskrivelse og kvalitetsvurdering er hvert enkelt studium tildelt en samlet evidensvægt – henholdsvis høj, medium eller lav – afhængigt af studiets forskningsmæssige og rapporteringsmæssige *kvalitet* og *relevans* i relation til litteraturstudiets undersøgelsesspørgsmål. I genbeskrivelsesprocessen for nærværende litteraturstudium blev 15 studier tildelt **lav evidensvægt** og indgår således ikke i syntesen. Sidste fase i litteraturstudiet er gennemførelsen af en **tematisk syntese** på baggrund af de 74 inkluderede studier med høj og medium evidensvægt.

De 74 endeligt inkluderede studier fordeler sig på tværs af **fire temaer**, jf. kapitel 4. For flere af de inkluderede studier gælder, at de er relevante for mere end ét tema, hvorfor samme studium kan optræde under flere temaer. Figuren illustrerer, at en stor del af de inkluderede studier relaterer sig til temaerne om henholdsvis ledelse og kapacitet. Der er således 37 studier, som omhandler ledelsesindsatser, mens 27 studier undersøger indsatser, der vedrører lærernes kapacitetsopbygning. Der er 17 studier, som beskæftiger sig med indsatser, der omhandler rammerne for lærernes engagement, professionelle ansvar og self-efficacy og 20 studier, som sætter fokus på indsatser vedrørende samarbejde.

3.2 Karakteristik af den indsamlede viden

Dette afsnit præsenterer en generel beskrivelse af den inkluderede litteratur, herunder studiernes geografiske spredning, de anvendte forskningsdesign, samt hvilket uddannelsesniveau studierne omhandler. Derudover følger en beskrivelse af kvalitetsvurdering samt studiernes evidensvægt.

Generel beskrivelse af litteraturen

Da nærværende litteraturstudium behandler to overordnede undersøgelsesspørgsmål, jf. kapitel 2, inddrager litteraturstudiet både studier, der udelukkende præsenterer (teoretiske) definitioner af læreres engagement, professionelle ansvar og self-efficacy, samt studier, der beskriver indsatser, metoder og praksisser og resultater heraf. Nedenstående tabel viser fordelingen af studier på de to undersøgelsesspørgsmål.

Tabel 3-1: Fordeling af studier i forhold til indhold

Type af studium	Antal studier
Teoretiske definitionsstudier (besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 1a)	10
Studier, der beskriver indsatser, metoder og/eller praksis samt resultater/effekter heraf (besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 2a)	64

N = 74.

Det er væsentligt at understrege, at størstedelen af de studier, der er inddraget med henblik på at besvare undersøgelsesspørgsmål 2a, ligeledes giver teoretiske definitioner på læreres engagement, professionelle ansvar og self-efficacy. Besvarelsen af undersøgelsesspørgsmål 1a er således ikke udelukkende baseret på ni studier, hvilket ligeledes fremgår af afsnit 4.1.

I forhold til studiernes geografiske spredning kan studierne overordnet grupperes i henholdsvis nordiske studier, studier fra øvrige europæiske lande og studier uden fra Europa. Nedenstående tabel viser studiernes geografiske fordeling.

Tabel 3-2: Studiernes fordeling på lande

Geografisk opdeling	Undersøgelseskontekst	Antal studier
Nordiske lande	Danmark	20
	Sverige	4
	Norge	8
	Danmark, Norge, Sverige, Finland og Island	2
	I alt	33
Øvrige europæiske lande	Tyskland	3
	England	1
	Holland	1
	Belgien	2
	Estland	1
	Italien	1
	I alt	9
Uden for Europe	Canada	3
	USA	20
	Australien	2
	I alt	25
Tværgående	OECD-lande	4
	Flere lande på tværs af kontinenter	2
	I alt	6

N = 74.

Af tabellen fremgår, at der stort set er lige mange nordiske studier og studier uden for Europa. Der er således 34 studier, der er gennemført i en nordisk kontekst, mens 25 studier er gennemført uden for Europa. Der er ni studier, der er gennemført i øvrige europæiske lande, mens seks studier er gennemført på tværs af flere lande. For størstedelen af de nordiske studier gælder, at disse er identificeret i den håndholdte søgning. Flere af disse studier er således ikke publiceret eller fremkommet i den systematiske søgning i databaser.

Nedenstående tabel viser studierne fordeling i forhold til undersøgelsesdesign.

Tabel 3-3: Studierne forskningsdesign

Forskningsdesign og metoder	Antal studier
Systematisk review	6
RCT	5
Kvasi-eksperiment	5
Longitudinelt studium	3
Før-/eftermåling	6
Tværsnitsstudium	44
Casestudier	11
Andet (fx dokumentstudium, kvalitative beskrivelser)	11

N=64. Note: Medtaget i oversigten er kun studier med middel eller høj evidens. Studier, der udelukkende er inddraget i syntesen grundet teoretiske definitioner, er ikke opdelt på forskningsdesign. Antallet summerer ikke til 64, da flere studier anvender flere metoder og derfor går igen flere steder.

Som det fremgår af tabellen, er hovedparten af studierne baseret på tværsnitsundersøgelser, hvor data er indsamlet på tværs af en gruppe individer eller organisationer på et givent tidspunkt enten i form af kvantitative eller kvantificerbare data. Dette gør sig gældende for 44 ud af 64 studier, dvs. næsten to tredjedele af studierne. Derudover er der 11 kvalitative casestudier og 11 studier, som falder i kategorien 'andet' (fx dokumentstudier, kvalitative beskrivelser mv.). Seks af de inkluderede studier er baseret på systematiske reviews og yderligere seks er før- og eftermålinger. Mindre hyppigt anvendte forskningsdesign omfatter randomiserede, kontrollerede forsøg, kvasi-eksperimenter og longitudinale studier. Denne fordeling synes umiddelbart ikke overraskende, litteraturstudiets fokus taget i betragtning (jf. søgestrategien i kapitel 2). De inkluderede studier dækker således relativt bredt i forhold til undersøgelsesdesign, om end hovedparten af studierne er tværsnitsundersøgelser.

Foruden ovenstående er studierne fordeling på uddannelsesniveau interessant for nærværende litteraturstudium. Nedenstående tabel viser, hvor mange studier der omhandler hhv. grundskole- og ungdomsuddannelsesområdet.

Tabel 3-4: Oversigt over uddannelsesniveau

Uddannelsesniveau	Antal studier
Grundskole	42
Ungdomsuddannelser	9
Begge dele	23

N = 74.

Tabellen viser, at størstedelen af studierne har fokus på lærere i grundskolen. Dette gør sig gældende for 42 studier, mens ni studier alene fokuserer på lærere på ungdomsuddannelsesområdet. Af de i alt 74 studier er der 23 studier, som både fokuserer på lærere i grundskolen og lærere på ungdomsuddannelserne. I forhold til sidstnævnte kan fokus for studiet være på både folkeskolelær-

rere og lærere på ungdomsuddannelserne *eller* der kan være fokus på lærerfaget i mere generel forstand.

Beskrivelse af kvalitetsvurderingen og evidensvægt

Vurderingen af studiernes forskningskvalitet og -relevans er baseret på tre elementer i evidensvurderinger, der tilsammen danner grundlaget for tildeling af studiernes samlede evidensvægt. De tre elementer vedrører studiets metodiske kvalitet, metodiske relevans og emnemæssige relevans. Se bilag 1 for en nærmere beskrivelse af evidensvægte. I nærværende litteraturstudium fordeler studierne sig på følgende måde i forhold til evidensvægte.

Tabel 3-5: Studiernes evidensvægt

Evidensvægt	Antal studier		
	Høj	Medium	Lav
Evidensvægt A: Studiets metodiske kvalitet	18	46	0
Evidensvægt B: Studiets metodiske relevans	22	35	7
Evidensvægt C: Studiets emnemæssige relevans	25	35	4
Samlet evidens	12	52	0

N = 64. Note: Medtaget i oversigten er kun studier med middel eller høj evidens. Studier, der udelukkende er inddraget i syntesen grundet teoretiske definitioner, har ikke fået tildelt evidensvægte.

Overstående tabel viser, at der er en betragtelig del af studierne, som vurderes til at have en medium evidensvægt i evidensvægt A. Det gør sig gældende for i alt 46 studier ud af det samlede antal på 64. Det fremgår yderligere, at en stor andel af studierne er blevet tildelt høj eller medium evidensvægt i relation til evidensvægt B, hvilket indikerer, at hovedparten af studierne anvender et relevant design til at undersøge den formulerede problemstilling. I evidensvægt C er hovedparten af studierne enten blevet tildelt høj eller medium evidensvægt. Det gør sig således gældende for i alt 60 studier. Sidstnævnte indikerer, at nær ved alle studier behandlede en relevant problemstilling i relation til litteraturstudiets undersøgelsesspørgsmål.

Det fremgår ydermere, at der i bestemmelsen af studiernes samlede evidensvægt er en overvægt af studier, som har fået tildelt en medium evidensvægt. Det drejer sig om i alt 52 studier. Dette betyder, at syntesen primært er baseret på viden, der *sandsynliggør*, at de undersøgte indsatser fører til resultater og kun i begrænset omfang viden, der er baseret på dokumenterede effekter.

4. TEMATISK SYNTSE

I dette kapitel præsenteres litteraturstudiets **tematiske syntese**, der indeholder en besvarelse af de opstillede undersøgelsesspørgsmål.

Kapitlet indeholder en besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 1a og 1b, der har som selvstændigt formål at sammenfatte forskningens bud på **definitioner** og **karakteristika** ved lærernes self-efficacy, engagement og professionelle ansvar. Syntesen omfatter således en selvstændig begrebsafklaring af (forsknings)feltet. Dernæst følger den tematiske syntese, hvor litteraturstudiet har fundet anledning til at gruppere forskningen og den øvrige viden i relation til **fire overordnede temaer**:

- A. Kapacitet
- B. Samarbejde
- C. Ledelse
- D. Rammer

Kapacitet udgør litteraturstudiets første tema. Kapacitet defineres som den samlede mængde af viden, færdigheder og kompetencer hos den enkelte lærer, der muliggør en professionel opgaveløsning, og som samtidig kan bidrage til at understøtte en tilsvarende professionel ansvarlighed. Temaet omfatter bl.a. indsatser inden for kompetenceudvikling, mentorordninger og læringsfællesskaber.

Samarbejde – herunder samarbejdsrelationer – er identificeret som litteraturstudiets andet tema. Samarbejde er i denne kontekst mangefacetteret. Det omfatter en diversitet af samarbejdsrelationer dels 'internt' mellem lærerne, dels i relation til (øvrige) kolleger, elever og forældre. Temaet sammenfatter således forskning og viden om, hvordan relationer påvirker lærernes engagement og professionelle ansvar.

Ledelse er samlebetegnelsen for dels en række generelle ledelsespraksisser, dels specifikke tiltag, der har betydning for lærernes self-efficacy og motivation. Ledelse er endvidere det tema, som omfangsmæssigt fylder mest i nærværende litteraturstudium. Særligt i de senere år har ledelsesfeltet været et væsentligt forskningsområde på skole- og uddannelsesområdet, herunder betydning af ledelse i forhold til elevpræstationer. I nærværende studie rettes fokus mod ledelsens påvirkning for og betydning på lærergerningen.

Rammer udgør det fjerde og sidste tema og betegner en række kontekstuelle forhold, som samlet udgør væsentlige rammebetingelser ved lærere og underviseres arbejde. De identificerede forhold befinder sig på et mere overordnet niveau end de dimensioner, der er konstateret i relation til de øvrige temaer, og det bemærkes i øvrigt, at indsatser koblet til disse forhold bl.a. hænger nært sammen med fx ledelse. Eksempler på 'rammer' er skole- og klassestørrelse, elevsammensætning, eksterne evalueringer og arbejdstidsaftaler.

Hvert af de fire temaer indeholder en række **undertematikker**, der beskrives i dybden i nærværende kapitel. Forskningen indenfor hvert tema præsenteres under følgende overskrifter:

- Hvordan virker det? (en sammenfatning af resultater og evt. effekter af givne indsatser)
- Hvorfor virker det? (en beskrivelse af såkaldte *virksomme mekanismer*, der betinger de fundne resultater)
- Opsamling og opmærksomhedspunkter.

Bilag 3 indeholder en samlet oversigt over de inkluderede studier, og hvilket tema de berører.

4.1 Nøglebegreber i forskningen

I dette afsnit præsenteres de mest udbredte definitioner på litteraturstudiets nøglebegreber. Dette gøres med henblik på at besvare undersøgelsesspørgsmål 1a og 1b om, hvordan lærernes self-efficacy, engagement og professionelle ansvar defineres og karakteriseres i litteraturen.

4.1.1 Hvilke begreber fylder i litteraturen?

Inden for forskningen findes der en lang række teoretiske og empiriske studier, der beskriver og undersøger lærernes self-efficacy, motivation og engagement, mens der er færre studier, der behandler lærernes professionelle ansvar. Som det vil blive uddybet nedenfor, er lærernes professionelle ansvar et begreb, som rummer flere elementer, og derfor er der en række tilgrænsende begreber, som kan være relevante i denne sammenhæng og som berøres i syntesen (fx professionelle normer og professionel kapital). Sidstnævnte begreber er dog ikke indgået i litteraturstudiets systematiske søgning.

Mange studier tager i deres definition af lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar afsæt i den generiske litteratur om organisationsteori, organisationspsykologi og socialpsykologi, og udgangspunktet er således definitioner, der gælder for alle typer af ansatte og professioner. De generelle definitioner målrettes i varierende grad lærerprofessionen afhængigt af, hvor kontekstafhængige begreberne er i deres natur. Således er det især lærernes self-efficacy og professionelle ansvar, der retter sig mod konkrete aktiviteter og konkret adfærd, der defineres specifikt for lærerprofessionen, mens motivation og engagement i højere grad behandles i generelle termer.

4.1.2 Hvordan defineres begreberne?

Lærernes self-efficacy

Udgangspunktet for stort set alle de studier, der beskæftiger sig med lærernes self-efficacy, er Banduras definition fra 1997¹¹, hvori self-efficacy defineres som "*individuals' perceptions of their capabilities to plan and execute specific behavior*". Som det fremgår af denne definition, er der tale om individets subjektive vurderinger af egne evner, hvilket kan adskille sig fra såvel det egentlige kompetenceniveau som andres opfattelse af samme. Til trods for, at self-efficacy formes og påvirkes af eksterne faktorer, kan self-efficacy således også variere på tværs af individer i samme organisation (Scherer 2016, Tschannen-Moran & Hoy 2007).

Når studierne anvender definitionen på lærerne, præciseres "*specific behavior*" til at omfatte adfærd, der er relevant for lærerprofessionen. Eksempelvis definerer Scherer et al. (2016) overordnet **lærernes self-efficacy** som "*beliefs in their capabilities to enact certain teaching behavior that may influence students' educational outcomes, such as achievement, interest, and motivation*" (Scherer et al. 2016). Her kædes self-efficacy således sammen med lærernes evne til at påvirke eleverne i forskellige retninger.

Flere studier påpeger dog, at en endimensionel forståelse af self-efficacy ikke er tilstrækkelig, idet individets opfattelser af egne evner er kontekstspecifikke og bundet op på konkrete (undervisnings)opgaver. Når undervisningskvalitet er multidimensionel, bør lærernes self-efficacy tilsvarende anskues som et multidimensionelt begreb (Tschannen-Moran & Hoy 2007, Skaalvik & Skaalvik 2009b).

Studierne peger i den forbindelse på en række forskellige dimensioner, men tre af dem går igen på tværs af flere studier (se fx Scherer et al. 2016, Nordisk Ministerråd 2016, Skolverket 2013):

1. *Self-efficacy i relation til klasserumsledelse*: Lærerens tro på egne evner til at opretholde et læringsmiljø uden afbrydelser og forstyrrende adfærd, herunder at kunne tydeliggøre forvent-

¹¹ Bandura (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.

ninger til elevernes adfærd, sikre at eleverne følger de regler, der er sat op, og berolige elever, der er forstyrrende og larmende.

2. *Self-efficacy i relation til undervisningen*: Lærerens tro på egne evner til fx at stille gode spørgsmål, bruge varierende undervisnings- og evalueringspraksisser og at give eleverne alternative forklaringer, når eleverne er forvirrede.
3. *Self-efficacy i relation til elevernes engagement*: Lærernes tro på egne evner til at engagere eleverne. Heri ligger, at læreren føler sig i stand til at få elever til at tro på, at de kan klare sig godt i skolearbejdet, at motivere elever til at lære, selvom de udviser manglende interesse i skolearbejdet, og at gøre eleverne i stand til at tænke kritisk.

Tschannen-Moran & Hoy har udviklet en multidimensionel skala til måling af de tre dimensioner af lærernes self-efficacy, *Teachers Sense of Self-efficacy Scale (TSES)*, som sidenhen er anvendt og valideret i en lang række studier på tværs af lande, bl.a. i TALIS 2013.

Boks 4-1: Lærernes kollektive efficacy

Lærerens self-efficacy er per definition et individuelt fænomen, men flere steder suppleres lærerens self-efficacy med det kollektive fænomen, "*kollektiv efficacy*" (Klassen et al. 2010, Skaalvik & Skaalvik 2009b). Også dette begreb er hentet fra Bandura og lyder i sin oprindelige form: "*a group's shared belief in its conjoint capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainments.*" Der vil ofte være en vekselvirkning mellem lærernes kollektive efficacy og self-efficacy.

Lærernes motivation

Mens der er forholdsvis stor konsensus omkring definitionen af self-efficacy, er der flere tilgange til at definere lærernes motivation. Helt overordnet kan motivation defineres som "*drivkraften bag målrettede handlinger*" (Andersen & Pedersen 2014). Syntesens studier beskæftiger sig med **arbejdsrelateret motivation**, som kan defineres som "*a psychological process that influences how personal effort and resources are allocated to actions pertaining to work, including the direction, intensity, and persistence of these actions*" (Pedersen 2015).

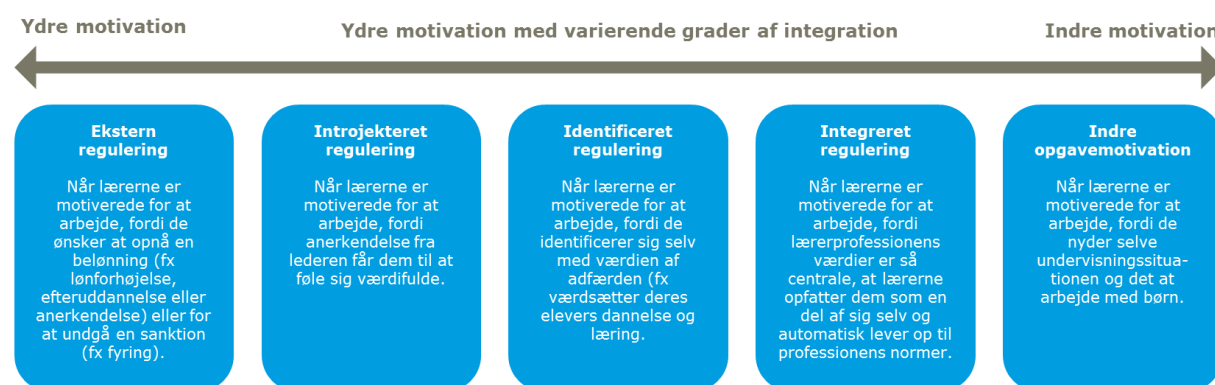
Arbejdsrelateret motivation handler med andre ord om den energi, den ansatte er villig til at lægge bag et givent mål i forbindelse med sit job (Andersen & Pedersen 2014). Målet for disse handlinger kan imidlertid være forskellige, og man taler i den forbindelse om forskellige *motivationstyper*. Inden for den socialkognitive teori *Self-Determination Theory*¹², som mange af syntesens studier tager afsæt i, sondres der mellem indre og ydre motivation.

Med **ydre motivation** menes, at målet for handlingen er handlingens konsekvenser, som ligger uden for individet. Det kan være motivationen for at opnå belønninger eller undgå sanktioner, men det kan også være konsekvenser, som ikke påvirker én selv, men som har betydning for andre mennesker og/eller samfundet. **Indre motivation** er knyttet til selve opgaveløsningen og defineres ofte som "*interesse i eller nydelse af opgaven for dens egen skyld*" (Andersen & Pedersen 2014). Handlingen bliver således målet i sig selv, fordi den ansatte værdsætter selve processen. Samme handling kan sagtens være motiveret af flere forskellige motivationstyper. Den indre motivation er således ikke nødvendigvis afhængig af, hvorvidt vision eller mål er formuleret af individet selv eller organisationen.

I flere af de studier, der beskæftiger sig specifikt med lærernes motivation (Fernet et al. 2016, Jacobsen et al. 2014, Pedersen 2015, Watt & Richardson 2015), nuanceres denne todeling imidlertid med et kontinuum gående fra indre motivation (også benævnt autonom motivation) til ydre motivation (også benævnt kontrolleret motivation), hvorimellem der findes ydre motivationstyper, som i varierende grad er integreret i individet. Nedenstående figur giver eksempler på, hvad disse motivationstyper kan bestå i hos lærerne.

¹² Deci & Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.

Figur 4-1: Eksempler på lærermotivation på et kontinuum fra ydre til indre motivation



Note: Figuren er inspireret af Andersen & Pedersen (2014).

Public Service Motivation (PSM) er et eksempel på en ydre motivationsform¹³, som i høj grad er integreret i individet (Andersen & Pedersen 2014), og som ofte er høj i sektorer med høj grad af borgerkontakt, som fx uddannelsessektoren (Bro et al. 2016). Der findes i litteraturen flere forskellige definitioner på Public Service Motivation, men syntesens studier, som primært er forankret i forskning fra Aarhus Universitet, tager alle afsæt i den samme definition, som lyder; *“an individual’s orientation to delivering service to people with the purpose of doing good for others and society”*. Public Service Motivation behandles inden for denne forskningstradition som et multidimensionelt begreb, der består af fire dimensioner. Andersen og Pedersen (2014) beskriver, hvordan de fire dimensioner eksempelvis kan komme til udtryk i lærerprofessionen:

1. Lærerne indlever sig i elevernes situation, især hvis eleverne har sociale eller indlæringsmæssige vanskeligheder (*“compassion”*).
2. Lærerne deltager i politiske og organisatoriske beslutningsprocesser for at forbedre rammerne omkring undervisningen (*“attraction to public policy making”*).
3. Idet et højt uddannelsesniveaue tillægges stor samfundsmæssig værdi, lægger læreren en stor energi i at bidrage til elevernes læring for derigennem at styrke elevernes fremtidige muligheder og det fælles bedste for samfundet (*“commitment to public interest”*).
4. Lærerne er villige til at gøre noget godt for eleverne, fx det at bruge ekstra tid på forberedelse om aftenen, selvom det er på bekostning af egne behov, fx tid med familien (*“self-sacrifice”*).

De empiriske studier i syntesen anvender overvejende indre motivation (Jacobsen et al. 2016, Mikkelsen et al. 2015, Nielsen et al. 2011, Nielsen et al. 2016) eller Public Service Motivation (Bro et al. 2016, Jacobsen et al. 2014, Jacobsen et al. 2016, Jensen 2016) som fokus for en praksis eller indsats (og dermed som den afhængige variabel), da disse motivationstyper generelt anses for at være stærkere i forhold til at fremme lærernes jobtilfredshed, god undervisningspraksis og i sidste ende deres performance målt på elevernes trivsel og læring.

Lærernes engagement

Lærernes engagement er det begreb, der rummer flest definitioner og konceptualiseringer. Som det fremgår af en rapport udgivet af Nordisk Ministerråd i forbindelse med projektet *Positive factors at work*, er engagement på arbejdet blevet defineret som eksempelvis den direkte modsætning til ‘udbrændthed’; individets involvering i, tilfredshed med og entusiasme omkring arbejdet; og det at være ansvarlig for og forpligtet (committed) på ens performance (Christensen 2009).

To af de mest fremtrædende definitioner i syntesens studier er imidlertid:

¹³ At Public Service Motivation er en ydre motivationsform skyldes, at det er *konsekvenserne* af den offentligt ansattes handlinger, der motiverer den ansatte. I modsætning til den rene ydre motivationsform (ekstern regulering), hvor konsekvenserne angår den ansatte selv, er der her tale om positive konsekvenser for modtagerne af den offentlige service og for samfundet.

1. Arbejdsrelateret engagement ("work engagement")
2. Forskellige former for commitment (organisatorisk commitment, professionel commitment/commitment til professionen, mål-commitment)

Der er tale om to begreber, som beskriver forholdsvis forskellige forhold, men det er først i nyere tid, at man er begyndt at sondre skarpt mellem de to forskellige begreber (Christensen 2009). Endvidere spænder det danske begreb "engagement" over begge de to engelske termer "engagement" og "commitment". Det vurderes derfor at være relevant at berøre dem begge i syntesen.

De studier, der arbejder med begrebet **arbejdsrelateret engagement**, tager afsæt i Bakker og Demeroutis arbejdsengagementsmodel¹⁴. Ifølge modellen består arbejdsengagement dels af *vigør*, som er tilstedeværelsen af et højt energiniveau, en høj grad af mental *resiliens* og vedholdenhed på arbejdet samt en villighed til at investere i jobbet. Dels består engagement af *dedikation*, hvori ligger, at den ansatte involverer sig i, inspireres af og er entusiastisk og stolt omkring arbejdet. Endelig består engagement af *absorption*, som udgør det forhold, at den ansatte er så fordybet i arbejdet, at det kan være svært at løsrive sig opgaven, og at det føles som om, at tiden går hurtigt (Christensen et al. 2009, Nielsen et al. 2016, Guglielmi et al. 2015, Skaalvik & Skaalvik 2013). Sidstnævnte dimension er ikke medtaget i alle studier, da disse argumenterer for, at fordybelse snarere er et outcome af engagement (Nielsen et al. 2016).

En række andre studier fokuserer på lærernes "**commitment**". De studier, der er formidlet på dansk, har ikke oversat begrebet til dansk (Andersen et al. 2014). Dette kan skyldes, at begrebet kan forstås som både engagement, tilknytning og forpligtelse, hvilket er svært at henføre under ét ord på dansk. Der findes mange forskellige typer af commitment. Studierne i syntesen fokuserer på commitment til organisationen, commitment til professionen og mål-commitment. Det gennemgående forhold i definitionerne er, at commitment dels kan indebære en følelsesmæssig tilknytning til, involvering i og identifikation med organisationen, professionen eller målene (*affective commitment*), dels en følelse af forpligtelse over for organisationen, professionen eller målene (*normative commitment*), og dels et ønske om at forblive i organisationen eller professionen eller vedblive med at gøre en indsats for at nå målene (*continuance commitment*). Studierne medtager enten alle forhold eller lægger vægt på enkelte af dem (Christensen et al. 2009, Andersen et al. 2014, Stanioak 2016, Bennet 2010, Fernet et al. 2016, Michel 2013, Price & Collet 2012).

Boks 4-2: Lærernes jobtilfredshed og andre beslægtede begreber

Engagement er i flere studier blevet defineret på måder, der er overlappende med en række andre beslægtede begreber. Dette gælder først og fremmest lærernes **jobtilfredshed**, men også begreber som lærernes **arbejdsglæde**, **lærertrivsel** og lærernes **resiliens**, (som betyder, at lærerne bevarer deres motivation og engagement, selv når de møder udfordringer og modstand), dukker op i forskningen. Disse begreber vil derfor også optræde i syntesen. Skaalvik & Skaalvik (2013) pointerer dog, at der til trods for det konceptuelle overlap er forskel på engagement og jobtilfredshed. Mens arbejdsengagement primært refererer til, hvordan lærere har det med deres arbejde, mens de udfører det, relaterer jobtilfredshed sig til, hvordan lærerne har det med deres job generelt. Engagement undersøges derfor også i flere studier som et forhold, der fremmer jobtilfredshed.

Lærernes professionelle ansvar

Der findes i forskningen ikke én simpel definition af lærernes **professionelle ansvar**, hvilket synes at hænge sammen med, at professionelt ansvar ikke alene er et individuelt anliggende hos lærerne (at lærerne tager professionelt ansvar), men at det også relaterer sig til en styringslogik, hvormed lærerne holdes ansvarlige (at lærerne gives eller tildeles professionelt ansvar). Hvad angår professionelt ansvar, kommer indsats, tiltag, metoder og praksisser således også til at overlape med resultaterne heraf rent begrebsmæssigt.

¹⁴ Bakker & Demerouti (2008): *Towards a Model of Work Engagement*. Career Development Journal.

Fullan & Rincón-Gallardo (2015) definerer professionelt ansvar som det at tage ansvar for sine handlinger. Når begrebet bruges i en uddannelsessammenhæng, er essensen ifølge Fullan & Rincón-Gallardo, at lærerne tager ansvar for elevernes læring. Heri ligger, at læreren har et ansvar for konstant at forbedre sin undervisningspraksis, således at alle elever deltager i aktiviteter, der fordrer dybdelæring, og ikke blot for, at eleverne opnår høje testresultater.

Ifølge Englund & Sokke (2015) er professionelt ansvar inden for rammerne af professionalismebegrebet baseret på tillid til den professionelle, dvs. tillid til, at læreren er kvalificeret til at udøve et fagligt skøn og handle derefter. De professionelle baserer deres skøn, beslutninger og handlinger på forskning, dokumenteret erfaring, moralske og andre normative overvejelser, og deres adfærd kan sjældent bestemmes på forhånd eller måles med på forhånd opstillede indikatorer, da disse er afhængige af den konkrete situation. I stedet arbejder de professionelle ud fra professionelle standarder eller normer, som der er konsensus om i professionen¹⁵. At udøve professionelt ansvar indebærer endvidere en forpligtelse til at handle i andres, dvs. medborgerens, interesse.

Flere studier (Englund & Sokke 2015, Hult & Edström 2016, Fullan & Rincón-Gallardo 2015) peger på, at ovenstående beskrivelse af lærernes professionelle ansvar kan forstås som en indre ansvarlighed (*professional responsibility*), der står i modsætning til en ydre ansvarliggørelse (*accountability*). Hvor professionelt ansvar er grundet i et professionelt mandat og i tillid, er ydre ansvarliggørelse defineret af styring og kontrol. Hvorvidt lærerne lever op til deres ansvar, evalueres eksternt gennem tilsyn og overvågning, hvilket er i modsætning til det professionelle ansvar, som evalueres internt af professionen. Inden for accountability-logikken handler lærerne på baggrund af en standardiseret kontrakt og opstillede indikatorer og ud fra et økonomisk eller juridisk rationale snarere end på baggrund af et fagligt skøn og et moralsk rationale. Forfatterne bag disse studier argumenterer for, at det fra politisk side er nødvendigt at mindske fokuset på ydre ansvarliggørelse og i stedet fremme den indre ansvarlighed, dvs. lærernes professionelle ansvar. En måde at gøre dette på er at investere i lærernes professionelle kapital (se boks nedenfor).

Andersen & Pedersen (2014) arbejder med to modstående styringslogikker; tillid og mistillid, som har store overlap med ovenstående sondring. Under høj grad af tillid forventes lærerne at holde hinanden ansvarlige via professionelle normer, mens der under høj grad af mistillid vil være større grad af ekstern styring og regulering. Dette forhold (tillid) fremhæves også som afgørende for god ledelse i øvrige dele af uddannelsesforskningen¹⁶.

Boks 4-3: Lærernes professionelle kapital

De to uddannelsesforskere Andy Hargreaves og Michael Fullan (2012) argumenterer for, at skolen og elevernes læring skal styrkes gennem en langsigtet investering i lærerne og deres professionelle læringskultur, og ikke gennem udefrakommende reformer og incitament, som man har set det inden for New Public Management-paradigmet. Dermed kan man også skabe et grundlag for at kunne vise lærerne (større) tillid. Til dette formål har forfatterne udviklet begrebet "professionel kapital". Professionel kapital dækker over tre forskellige kapital former:

1. Menneskelig kapital: Lærerens talent, engagement, viden og færdigheder
2. Social kapital: Mængden og kvaliteten af interaktioner og sociale relationer i lærergruppen
3. Beslutningskapital: Lærernes erfaring, dømmekraft og håndtering af kompleksitet.

Investering i og udvikling af lærernes professionelle kapital er et skridt på vejen til at gøre lærerne i stand til at tage professionelt ansvar.

4.1.3 Hvordan hænger self-efficacy, motivation, engagement og ansvar sammen?

Flere studier peger på den indbyrdes sammenhæng mellem litteraturstudiets nøglebegreber, både teoretisk og empirisk. Dette indebærer således også, at visse indsatser, tiltag, metoder eller prak-

¹⁵ Det bemærkes, at lærerprofessionen internationalt er kendetegnet ved ikke at have en fælles, anerkendt vidensbase og således heller ikke standarder og normer, hvorom der hersker konsensus (jf. Levin 2012 og European Commission 2013).

¹⁶ Se fx Robinson, V: *Student-Centered Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

sisser påvirker lærernes adfærd gennem en årsagsvirkningskæde, der kan involvere flere af begreberne.

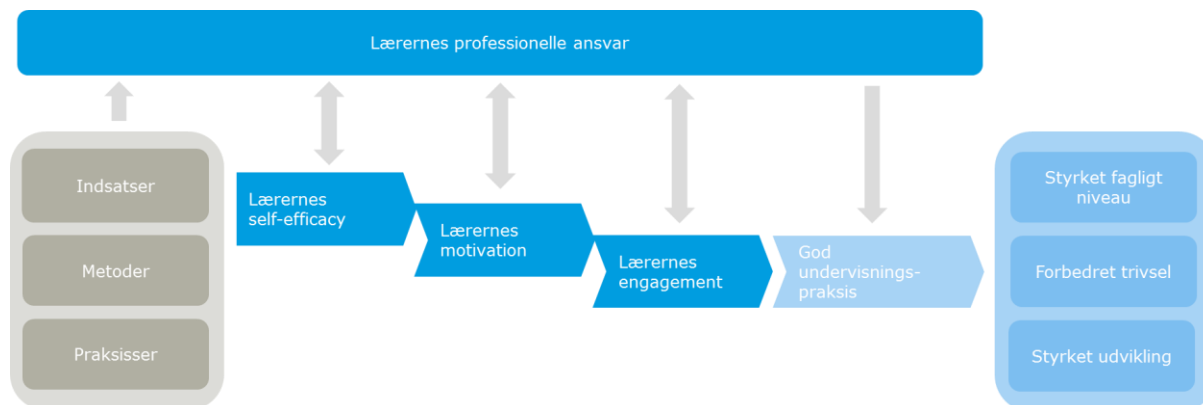
Blandt de studier, der berører den indbyrdes sammenhæng mellem begreberne, synes det for det første at være en gennemgående antagelse, at self-efficacy kan påvirke både lærernes motivation og lærernes engagement (Michel 2013, Bennet 2010, Jacobsen et al. 2016, Nielsen et al. 2011, Mikkelsen et al. 2016, Schleicher 2015). Teoretisk forklares dette bl.a. med, at oplevelsen af kompetence er et basalt psykologisk behov, som skal opfyldes for at opnå indre opgavemotivation eller Public Service Motivation. For det andet pointeres det, at et tiltag, en indsats, en metode eller en praksis påvirker lærernes engagement gennem en motivationsproces (Guglielmi 2015), og at typen af motivation kan have betydning for, hvilken type af commitment der udvikles (Stanoik 2016).

Som det fremgår af nedenstående forandringslogik, er det således analytisk meningsfuldt at placere self-efficacy, motivation og engagement i denne 'kausale' rækkefølge, om end ikke alle tiltag og praksisser nødvendigvis påvirker lærerne gennem hele årsagskæden.

Som nævnt ovenfor, adskiller lærernes professionelle ansvar sig fra de øvrige begreber ved, at der ikke alene er tale om **individuelle forhold**, men at professionelt ansvar også har karakter af at være en **styringslogik**. Lærernes professionelle ansvar hænger dog sammen med øvrige begreber på flere punkter. En forudsætning for at *give* lærerne professionelt ansvar, og for at lærerne vil *tage* professionelt ansvar, må forventes at være, at lærerne besidder viden, færdigheder og kompetencer, samt er motiverede for og er engagerede i at tage ansvar for elevernes læring. Engagement hos lærerne udgør således også et væsentligt element af **professionel kapital**, ifølge Hargreaves og Fullan (2012) og bør fremmes, såfremt lærerne skal tage professionelt ansvar. Derudover kan indholdet af de professionelle normer og standarder, der guider lærerne i deres udøvelse af det professionelle ansvar, have en betydning for, hvad lærerne motiveres af. Som nævnt ovenfor, kan professionelle normer 'internaliseres' i den enkelte og blive styrende for, hvad læreren finder socialt ønskværdigt for samfundet og andre mennesker, jf. diskussionen af Public Service Motivation (Andersen & Pedersen 2014). Endelig peges der i et studium på, at det kan virke demotiverende for lærerne, hvis de ikke får lov til at udøve deres professionelle ansvar, idet dette vil reducere deres følelse af autonomi, som også er et basal psykologisk behov, der skal være til stede for, at der kan opstå indre motivation (Nielsen 2011).

Nedenfor er sammenhængen mellem litteraturstudiets nøglebegreber illustreret i en overordnet forandringslogik. Som det er søgt illustreret, kan der både være tale om direkte sammenhænge mellem fx en indsats og lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar og indirekte årsagssammenhænge, der kan involvere flere af begreberne. Det gælder også – selv om modellen ikke viser dette direkte – at lærernes self-efficacy, motivation og engagement også kan blive styrket, når lærerne oplever, at elevernes faglige niveau mv. styrkes, dvs. en bevægelse fra højre til venstre i figuren. Disse forhold vil blive uddybet under de enkelte temaer.

Figur 4-2: Begreber placeret i en forandringslogik



Ovenstående gennemgang af forskningens definitioner på lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar viser, at der kan være tale om flere forskellige typer og nuancer af disse nøgleforhold ved lærergerningen. På tværs af de fire begreber synes det at være hensigtsmæssigt at sondre mellem **en indre, psykologisk dimension** og **en ydre, social dimension**.

De to dimensioner kommer fx til udtryk i sondringen mellem lærernes **self-efficacy**, som er et individuelt, psykologisk anliggende, og lærernes kollektive efficacy, som omvendt er et socialt fænomen, der opstår i fællesskabet. Ligeledes viser de inkluderede studier, at der typisk sondres mellem motivation som en indre, psykisk tilstand (autonom motivation) og motivation som en ydre og social tilskyndelse (kontrolleret motivation). Ifølge *Self-Determination Theory* er der dog tale om et kontinuum, hvorfor motivationstyper også kan placere sig et sted imellem.

Hvad angår lærernes **engagement**, kan de tre typer af commitment ifølge Stanoik (2016) betragtes på samme kontinuum, idet de kan siges at være funderet i forskellige motivationstyper. Den affektive commitment er baseret på en indre og autonom motivation, idet der er tale om en følelsesmæssig tilknytning og identifikation med organisationen, professionen eller målet. Den kontinuative commitment er omvendt funderet i en ydre og mere kontrolleret motivation, idet denne beror på et instrumentelt forhold, hvor individet forpligter sig over for organisationen, professionen eller målet for at opnå positive eller undgå negative følger. Endvidere er den normative commitment baseret på en ydre motivation, der i højere grad er internaliseret i individet. Den affektive commitment placerer sig således under den indre, psykologiske dimension, den kontinuative under den ydre, sociale dimension og den normative et sted midt imellem. Engagement i forståelsen arbejdsrelateret engagement (vigor, dedication og absorption) synes alene at udgøre et indre, psykologisk fænomen.

Endelig er det, som fremhævet ovenfor, muligt at sondre mellem ydre ansvarliggørelse (accountability) og indre ansvarlighed (**professionelt ansvar**). Hvor førstnævnte betoner økonomiske rationale og styrkes gennem ydre tilskyndelser (gennem fx standardkontrakter, tilsyn samt positive og negative incitament), lægger sidstnævnte vægt på moralske rationale og styrkes gennem støtte og kapacitetsopbygning¹⁷.

Med udgangspunkt i ovenstående gennemgang af litteraturens definitioner af litteraturstudiets nøglebegreber præsenteres i de følgende fire kapitler den **tematiske syntese**.

¹⁷ Rasmussen, Holm & Rasch-Christensen (2015): *Folkeskolen - Efter reformen*. Hans Reitzels Forlag.

4.2 Tema A: Kapacitet

Litteraturstudiets første hovedtema undersøger sammenhængen mellem **kapacitet** og lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. I nærværende litteraturstudium defineres kapacitet som den samlede mængde af viden, færdigheder og kompetencer hos den enkelte lærer, der muliggør en professionel opgaveløsning, og som samtidig er med til at understøtte en professionel ansvarlighed.

Opbygning af kapacitet sker bl.a. via udvikling eller vedligeholdelse af kundskaber og pædagogiske færdigheder, refleksion over egen praksis, dialog med kolleger og et løbende arbejde med selvforståelse, værdier og holdninger.

Litteraturstudiet genfinder ovennævnte elementer knyttet til kapacitet. Størstedelen af studierne omhandler traditionel **kompetenceudvikling**, hvor lærere og undervisere deltager i kompetenceudviklingsforløb af kortere eller længere varighed med henblik på at opnå ny viden og udvikle kompetencer eller ekspertise¹⁸ inden for et fag eller fagområde (jf. fx Varghese 2016, Duran 2009, Gjerud 2015, Markussen 2015) eller af mere generel pædagogisk karakter (Gjerud 2015).

En række andre studier undersøger betydningen af **mentorordninger** (herunder LoCasele-Crouch 2012, Heather 2013, Schleicher 2015, Schleicher 2016). Ved mentorordninger er der typisk tale om indsatser, hvor en mindre erfaren kollega har mulighed for samtaler med en mere erfaren kollega med henblik på at reflektere over og udvikle egen praksis¹⁹. I forlængelse heraf kan **feedback og/eller coaching** spille en særlig rolle (Scheer 2016, Schleicher 2015, Varghese 2016, OECD 2009). Endelig er der identificeret enkelte studier, hvor **læringsfællesskaber** indgår som element i kapacitetsopbygningen, enten som hovedindsatsen (Galosy & Gillispie 2013) eller som et af flere delelementer (Scheer 2016, TALLIS 2013).

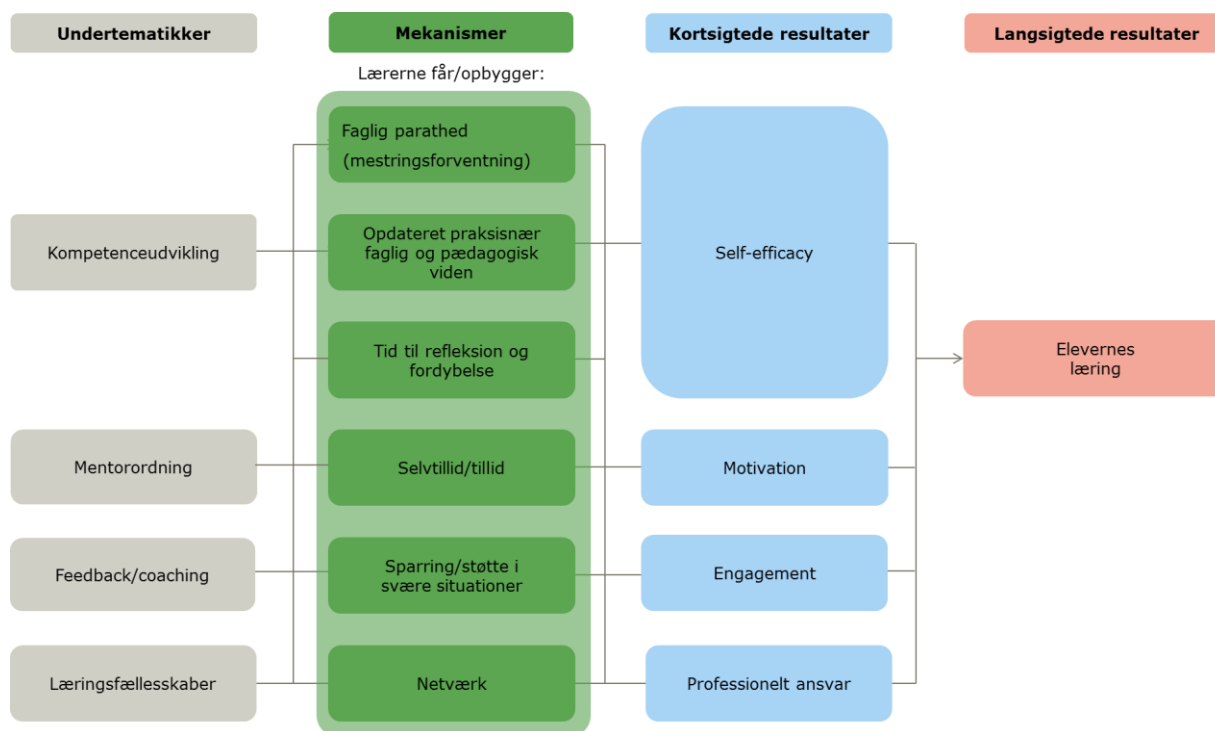
Med undtagelse af to studier, der undersøger henholdsvis resultaterne af **praktik** i læreruddannelsen (Ronfeldt, 2012) og et indslusningsprogram som afslutning på læreruddannelsen (Dicke 2014), omhandler alle inkluderede studier under dette tema færdiguddannede lærere i folkeskolen eller på ungdomsuddannelser.

Nedenstående forandringsteori illustrerer de ovennævnte undertematikker, der relaterer sig til lærernes kapacitet, samt sammenhængen med self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. De fire undertematikker og de tilhørende resultater og effekter vil blive uddybet efterfølgende.

¹⁸ Jf. definition af kompetenceudvikling i TALIS (OECD 2009).

¹⁹ Jf. definition i Talis (Skolverket 2013).

Figur 4-3: Forandringsteori for tema A - Kapacitet



Som det fremgår af forandringsteorien ovenfor, er styrket self-efficacy det mest markante – og hyppigst fremhævede resultat af læreres kapacitetsopbygning. Færre studier har påvist en sammenhæng mellem de forskellige indsatser samt motivation og engagement. Endelig har meget få af studierne haft fokus på lærernes professionelle ansvar som et resultat. Det bemærkes i øvrigt, at det kun er få studier, der siger noget om den afledte effekt på elevernes læring.

I det følgende belyses det, hvordan og hvorfor arbejdet med at opbygge lærernes kapacitet påvirker deres self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. Afsnittet er baseret på **27 studier**. Størstedelen af studierne er fra USA og OECD-lande/Europa, suppleret af to danske studier samt et enkelt australsk. Med undtagelse af enkelte studier er der tale om studier med en **medium evidensvægt**, hvorfor pilene i forandringsteorien ikke kan tolkes som kausale sammenhænge, men snarere indikationer på selvsamme (se bilag 3 for en samlet oversigt over de studier, der indgår i temaet om kapacitet).

4.2.1 Hvordan virker det?

Størstedelen af de inkluderede studier indikerer, at **kompetenceudvikling** har en positiv betydning for læreres self-efficacy. Studierne dokumenterer dermed en sammenhæng mellem en styrkelse af lærernes faglige viden og kompetencer og deres tiltro til, at de formår at realisere en undervisning, der kan påvirke elevernes læringsudbytte positivt²⁰.

De positive resultater er uafhængige af, om kompetenceudvikling finder sted inden for de humanistiske fag, nærmere bestemt læsning (Varghese 2016), eller inden for fag i den naturvidenskabelige fagrække (McKeown 2016, Salvanes 2014, Duran 2009, Overbaugh 2008).

Tilsvarende positive resultater finder man i studier, hvor kompetenceudviklingen har haft et mere generelt didaktisk sigte, som fx inddragelse af it-baserede værktøjer til at monitorere elevernes faglige styrker og svagheder, som udgangspunkt for planlægning af undervisningen eller øget brug af differentiering (Scheer 2016, Gjerudstad 2015).

²⁰ Jf. definition af self-efficacy i afsnit 3.1.2.

Endelig skal det fremhæves, at også TALIS-undersøgelserne finder støtte til, at kompetenceudvikling har en positiv betydning for lærernes self-efficacy. I forlængelse heraf ses der en sammenhæng mellem antallet af dage, hvor lærere deltager i kompetenceudvikling og en høj vurdering af self-efficacy (OECD 2009). Dvs. at mængden af kompetenceudvikling umiddelbart korrelerer med høj grad af self-efficacy.

Et særligt opmærksomhedspunkt handler om, hvorvidt der er langtidseffekt af kompetenceudvikling. Enkelte af de medtagne studier har undersøgt dette. I studiet af kompetenceudvikling i Informal Science Education konstateres det, at effekten aftager over tid. På den baggrund konkluderes det, at der er behov for et kontinuerligt kompetenceløft (Duran 2009). To andre studier når frem til det modsatte resultat og identificerer en langtidseffekt, der dog ikke stiger over tid (Scheer 2016, McKeown 2016). Det skal i forlængelse heraf bemærkes, at disse to kompetenceudviklingsforløb er længerevarende.

Hvor der som nævnt er en overvægt af studier, der finder en positiv sammenhæng mellem kompetenceudvikling og læreres self-efficacy, er der færre studier, der kan påvise en positiv sammenhæng mellem kompetenceudvikling og engagement (Salvanes 2014, Tschannen-Moran 2009, Duran 2009, Gjerudstad 2015, Andersen 2011, Heather 2013) og kompetenceudvikling og motivation (Andersen 2011, TALIS 2013).

Enkelte studier kan ikke dokumentere en positiv sammenhæng mellem kompetenceløft af lærere samt self-efficacy og engagement (Tschannen-Moran 2009, Markussen 2015). I sidstnævnte studium forklares dette med, at der var sket en utilstrækkelig oplæring af de ressourcelærere, der skulle stå for kompetenceløftet af den store gruppe lærere. Dette påpeger betydningen af *kvaliteten* af underviserne for det efterfølgende udbytte, hvilket ikke mindst er bekræftet i forskningen om transfer²¹.

Hvad angår **mentorordninger**, indikerer flere studier (Heather 2013, Schleicher 2015, Schleicher 2016, LaCasale-Crouch 2012), at det kan påvirke lærernes self-efficacy positivt, når de indgår i et mentorforløb. Det vil sige et forløb, hvor der er mulighed for at drøfte og udveksle erfaringer med en erfaren kollega. Et enkelt studie (Akermann 2012) har dog ikke kunne identificere en signifikant forskel på graden af self-efficacy mellem lærere, der har haft en mentor, og lærere, der ikke har haft en mentor.

Feedback eller coaching kan indgå som delelementer i en mentorordning, men er ofte også en selvstændig aktivitet (eller indsats), med et specifikt fokus på en særlig tematik eller fagligt stofområde. Litteraturstudiet har identificeret enkelte studier, der viser positive resultater i forhold til self-efficacy, når lærere har mulighed for at få feedback eller coaching (Varghese 2016, Schleicher 2016). Det er dog et opmærksomhedspunkt, at hyppighed er en faktor. TALIS-undersøgelsen har vist, at muligheden for at indgå i relationer, hvor det bl.a. er muligt at få feedback over fem gange årligt, højner de positive resultater (Schleicher 2015).

Det kan konstateres, at self-efficacy også er det mest dominerende resultat, når man ser på betydningen af mentorordninger, feedback og coaching. Nogle få studier har dog også påvist positive resultater i forhold til motivation (TALIS 2013, Schleicher 2016) samt engagement og lærerens professionelle ansvar (Skolverket 2013, Heather 2013).

Endelig skal det nævnes, at når **læringsfællesskaber** indgår som et element i lærernes kapacitetsopbygning, kan det give et positivt resultat i forhold til lærernes professionelle ansvar (Galosy

²¹ Se fx *Transfer mellem uddannelse og arbejde*, Wahlgren, B., 2009, Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

2013) og læreres self-efficacy (Van der Scheer 2016, Skolverket 2013). Se endvidere afsnit 4.3. om samarbejde.

4.2.2 Hvorfor virker det?

Kompetenceudvikling har fokus på at styrke lærernes undervisningspraksis. Forskning tyder på, at der er en sammenhæng mellem styrkede kompetencer samt self-efficacy og arbejdsglæde (OECD 2009, Skolverket 2013). Dette indikerer, at self-efficacy er en virkningsfuld *mekanisme* i relation til egen undervisningspraksis. Det vil sige, at man som lærer er på forkant og føler sig sikker i sin ageren såvel i forhold til konkret fagligt indhold som generel pædagogisk praksis. Denne pointe understøttes af Duran (2009), der peger på tryghed hos lærerne i forhold til at gennemføre undervisning i et specifikt fag som et af resultaterne af et kompetenceudviklingsprogram for naturfagslærere.

I forlængelse heraf viser Overbaugh (2008), at succesfuld kompetenceudvikling er todelt. Det handler både om at have fokus på at få (ny) viden og kompetencer inden for et felt (i dette tilfælde it i undervisningen), men det handler i lige så høj grad om at opleve og tro på, at man som lærer er i stand til at implementere den nye praksis/de nye færdigheder i undervisningen. En virkningsfuld mekanisme er altså *forventningen* om at kunne mestre et (nyt) fagligt stof, et læremiddel, en pædagogisk tilgang mv.

Ovenstående peger i retning af, at en væsentlig faktor er den måde, hvorpå selve kompetenceudviklingen tilrettelægges på. I Van der Scheer (2016) består selve indsatsen (*DBDM – data-based decision making*) af et langvarigt kompetenceudviklingsforløb over et helt skoleår, med fokus på et praksisnært indhold. Det vil bl.a. sige, at indholdet tilpasses det klassetrin, som lærerne underviser, at de løbende arbejder med egne klassesdata og udvikler egne undervisningsforløb.

Boks 4-4: Eksempel på længerevarende kompetenceudviklingsforløb

Van der Scheer (2016) indeholder et hollandsk studium, hvor man har undersøgt effekten af et kursus (kompetenceudvikling) med fokus på data-based decision making. Kurset bestod af syv undervisningsgange (36 timer i alt) fordelt over et skoleår, samt fire coaching sessions, hvor lærerne blev observeret i klasserummet og guidet i, hvordan de kunne implementere DBDM i undervisningen.

Med databaseret beslutningstagen på klasseniveau menes der i denne sammenhæng: "*The identification of patterns of performance that unveil students' strengths and weaknesses relative to students' learning goals as well as the selection and planning of instructional strategies and interventions to facilitate student achievement of learning goals.*"

Kurset var baseret på fem kriterier:

Aktiv læring: Lærerne analyserede egne klassesdata, skrev egne undervisningsplaner og gav feedback til andre lærere.

En vis varighed af kurset: Kurset var spredt ud over ét skoleår og bestod sammenlagt af 36 timer. Hermed fik lærerne mulighed for løbende at praktisere og diskutere dét, de lærte på kurset.

Fokus på indhold: Kursets indhold var tilpasset det pensum, der undervises i på 4. klassetrin i matematik.

Sammenhæng mellem kursus og skolepolitik: Kursets indhold var på linje med skolernes politik samt med Dutch Inspectorate of Education.

Kollektiv deltagelse: Deltagerne var delt i fem træningsgrupper, hvor de havde mulighed for at diskutere indhold og implementering af DBDM.

En tilsvarende tilgang som i eksemplet ovenfor finder man i McKeown (2016). Også her har indsatsen (CREEST - Enhancing Clinical Research Education for Science Students and Teachers) fokus på konkret læring i form af udvikling af undervisningsforløb, løbende afprøvning af konkrete metoder og undersøgelse og dokumentation af egen praksis. At dette har en positiv betydning illustreres i nedenstående citater:

"I feel more confident in my field and I feel it helped me to want to introduce different types of lessons into my curriculum and lesson planning."

"[Participation] made me a better teacher, it taught me to use more inquiry-based instruction than the typical cookie cutter models."

McKeown 2016 – citater fra kommentarfelt i survey

Det kan på ovenstående baggrund konstateres, at det er en virkningsfuld mekanisme, at kompetenceforløbene relaterer sig konkret til den enkelte lærers praksis²². Samtidig giver et kompetenceudviklingsforløb tid til at reflektere over og udvikle det konkrete indhold i undervisningen, hvilket kan være en udfordring i dagligdagen. En antagelse er derfor, at self-efficacy også styrkes ved kompetenceudvikling, fordi der er tid til fordybelse. En fordybelse, der er med til at understøtte udviklingen af en faglig parathed og dermed tiltroen til, at man kan realisere en undervisning, der gør en positiv forskel for eleverne (Dicke 2014).

En mulig forklaring på, hvorfor kompetenceudvikling påvirker læreres *engagement* i positiv retning, finder man i Gjerudstad (2015). Indsatsen har vist, at man ved at styrke lærernes kompetencer, styrker lærernes mestringsforventning (self-efficacy). Når lærere oplever at kunne mestre deres undervisning og det faglige indhold i højere grad end før, påvirker det deres engagement. I det konkrete studie oplever lærerne både, at de har forbedret deres måde at undervise på, og at eleverne opnår et større fagligt udbytte.

En central mekanisme i **mentorordninger** er muligheden for løbende at indgå i en dialog om ens praksis – på baggrund af observation, refleksion og feedback. Tilsvarende kan der være fokus på hjælp til planlægning af undervisning, forældresamarbejde mv. Schleicher (2015) fastslår med henvisning til LoCasale-Crouch (2012), at dette især spiller en afgørende rolle for nye lærere, hvor det har en signifikant positiv effekt på deres self-efficacy. Virkningsfulde elementer er her, hvorvidt mentoren er fra samme årgang og underviser i samme fag, og om man deltager i flere mentorfacilerede aktiviteter ud over den individuelle tid.

Boks 4-5: Eksempel på mentorforløb

LoCasale-Crouch (2012) udgør et amerikansk studium, hvor man undersøger effekten af et introduktionsprogram for nye lærere 'The New Teacher Center of Santa Cruz model', der indeholder en mentorordning. Formålet med programmerne er at reducere antallet af lærere, der forlader faget i de første år af deres karriere.

Indledningsvis kobles den nye lærer med en erfaren lærer. Udgangspunktet er, at man mødes en gang om ugen. Mentorens rolle er at være opmærksom på den nye lærers professionelle udvikling gennem observation, refleksion og evaluering af lærerens praksis. Ligesom der skal gives støtte af såvel teknisk som følelsesmæssig karakter. Der er to komponenter i programmet:

1. En individuel mentorordning
2. Strukturerede professionelle læringsmuligheder, som organiseres af mentorerne.

Kernen i programmet er således indsatser, der både har fokus på lærerens individuelle forløb og udvikling samt læreren i et læringsfællesskab. Afhængigt af den nye lærers behov, indebærer programmet derfor, at mentoren jævnligt giver feedback til den nye lærer, gennemfører teamundervisning og observation, reflekterer over undervisningssekvenser optaget på video, analyserer elevernes arbejde og giver sparring på planlægning af undervisningen og/eller forberedelse af forældremøder.

Der er variationer i de enkelte mentorordninger, da mentoren har forskellige grader af ekspertise og erfaring og da der er forskel på, om mentoren er på del- eller fuldtid. Derudover er det ikke alle mentormentee-par, der mødes en gang ugentligt, som det lægges op til i programmet.

²² Disse virkningsfulde mekanismer bekræftes i forskningen om transfer. Se fx *Transfer mellem uddannelse og arbejde*, Wahlgren, B., 2009, Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

En anden mekanisme ved mentorprogrammerne, identificeret af Schleicher (2016), er muligheden for at få hjælp til at håndtere svære situationer fra en mere erfaren kollega, hvilket ligeledes kan hjælpe med til at styrke tiltroen til egen praksis (self-efficacy) og jobtilfredshed.

De virkningsfulde mekanismer, der relaterer sig til **feedback og coaching**, adskiller sig kun i mindre grad fra de, der er nævnt i relation til mentorordninger. Dog er det et opmærksomhedspunkt, at der kan være et mere specifikt (fagligt) fokus. Som eksempel kan nævnes Varghese (2016), hvor lærerne modtager ugentlig coaching via webcam i brug af et specifikt læsetræningsprogram. Den valgte tilgang til coachingen defineres som værende 'balanceret, lydhør og retningsangivende'. At coachingen er lydhør kan blandt andet betyde, at den afspejler den konkrete undervisning, som læreren gennemfører, hvilket i sig selv kan ses som en virkningsfuld mekanisme, jf. ovenfor om kompetenceudvikling. Antagelsen er endvidere, at når lærerne modtager kontinuerlig støtte og feedback med henblik på at forbedre deres praksis (i dette tilfælde læseinstruktioner til eleverne), er de mere tilbøjelige til at udvikle en positiv opfattelse af deres evne til effektivt at undervise i litterære kompetencer (self-efficacy). I det konkrete studium kunne man konstatere en stigning i self-efficacy over året for de deltagende lærere. Denne udvikling adskilte sig dog ikke signifikant fra kontrollærerne.

Endelig skal det fremhæves, at der også i forhold til **læringsfællesskaber** er et overlap i forhold til de ovenfor nævnte virkningsfulde mekanismer. Galosy & Gilliespie (2013) peger på, at de virkningsfulde mekanismer ved kapacitetsopbygningen i et læringsfællesskab er opbygning af et netværk, der bygger på tillid til hinanden, hvorfor man trygt kan dele praksiserfaringer. Samtidig bliver man en del af et professionelt fællesskab, hvilket er med til at fastholde en i lærerfaget.

4.2.3 Opsamling og opmærksomhedspunkter

Som nævnt indledningsvist, afspejler **kapacitet** summen af den viden, de færdigheder og de kompetencer, der gør den enkelte i lærer/underviser i stand til at varetage en professionel opgaveløsning og ansvarlighed. Litteraturstudiet har vist, at der er en række elementer i kapacitetsopbygningen, der har en positiv indflydelse på ikke mindst self-efficacy, men også på motivation og engagement.

Først og fremmest spiller **kompetenceudvikling** en betydelig rolle. Det er et væsentligt element i lærernes self-efficacy, motivation og engagement, at de er fagligt og pædagogisk opdateret og har tiltro til at kunne mestre og implementere (det nye) stof. Samtidig giver kompetenceudvikling mulighed for fordybelse og faglig sparring, der ikke altid er muligt i en travl hverdag. At have stærke faglige og pædagogiske kompetencer er samtidig med til at give selvtillid og tryghed i underviserrollen. I forlængelse heraf er et opmærksomhedspunkt, at man ved tilrettelæggelsen af kompetenceudvikling inddrager den viden, som ikke mindst forskningen om transfer har tilvejebragt, herunder at indholdet skal være praksisnært, at det skal være muligt at afprøve og dygtiggøre sig i nyt indhold eller metoder og at underviserne på kompetenceudviklingsforløbet skal være fagligt kompetente.

Mentorordning, feedback og coaching er andre elementer i kapacitetsopbygningen, der understøtter self-efficacy, motivation og engagement. Også i disse sammenhænge skabes der tid og rum til refleksion og fordybelse. Det kan både ske i relation til det fagfaglige og pædagogiske virke såvel som til lærergerningen mere generelt, herunder at håndtere rollen som underviser i et komplekst system med mange aktører. I forlængelse heraf giver ikke mindst mentorordninger mulighed for at kunne spejle sig i andre og dele bekymringer og udfordringer med mere erfarne kolleger. Dette kan bl.a. spille en rolle i forhold til engagement og fastholdelse, ikke mindst af nyuddannede lærere. Her er et opmærksomhedspunkt, at der ofte er tale om længerevarende og kontinuerlige forløb, og at mentorens egen faglige profil og erfaring kan spille ind på udbyttet.

Endeligt skal det nævnes, at når litteraturstudiet kun i mindre grad beskæftiger sig med sammenhængen mellem kapacitet og lærernes professionelle ansvar, afspejler det alene de medtagne studiers fokus.

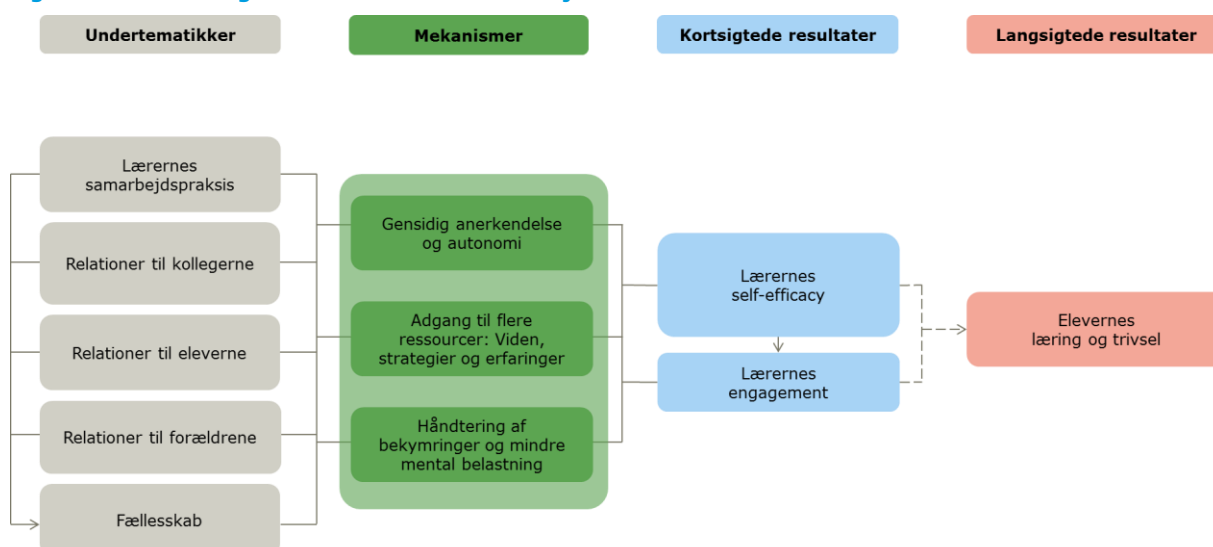
4.3 Tema B: Samarbejdsrelationer

Der findes i forskningen om især lærernes self-efficacy og engagement en række studier, der fokuserer på lærernes samarbejdsrelationer. I nærværende litteraturstudium er denne forskning samlet under temaet **samarbejdsrelationer**.

Studierne adskiller sig imidlertid med hensyn til deres abstraktionsniveau. En gruppe af studier fokuserer på **lærernes konkrete samarbejdspraksisser** (Collie et al. 2012, Michel 2013, Nordisk Ministerråd 2016, OECD 2009, Schleicher 2015, Schleicher 2016, Rew 2013, Skolverket 2013). En anden gruppe af studier beskæftiger sig med oplevelsen af gode **relationer til kolleger**, herunder støtte fra og tillid til kolleger (Beltman et al. 2010, Tschannen-Moran & Hay 2007, Guglielmi et al. 2015, Maele & Houtte 2012). Selvom de fleste studier fokuserer på lærernes indbyrdes interaktion og relationer – dvs. lærernes samarbejde med og relationer til lærerkolleger – er der også inddraget et mindre antal studier, der fokuserer på lærernes **relationer til forældre** (Beltman et al. 2010, Skaalvik & Skaalvik 2009, Skaalvik & Skaalvik 2010, Tschannen-Moran & Hay 2007) og **relationer til elever** (Collie et al. 2012, OECD 2009, Schleicher 2015, Skolverket 2013). Endelig omfatter litteraturstudiet en gruppe af studier, der ser på mere generelle fænomener, der opstår i **fællesskabet**, og som gælder for skolen som helhed, herunder skoleklimaet og fællesskabsfølelse blandt lærerne (Bennet 2010, Ciani et al. 2007, Fernet et al. 2016, Price & Collett 2012, Meristo & Eisenschmidt 2014). Sidstnævnte kan indebære samarbejde med og relationer til både kolleger, ledere, forældre og elever.

De inkluderede studier, der undersøger lærernes samarbejde og relationer, har først og fremmest fokus på, hvordan dette påvirker lærernes **self-efficacy**. Lærernes **engagement** (og beslægtede termer som jobtilfredshed og resiliens) optræder i mindre grad end self-efficacy, om end stadig i forholdsvist stort omfang. Endvidere påvirker samarbejde og relationer ifølge flere studier lærernes engagement og jobtilfredshed indirekte gennem lærernes self-efficacy (Collie et al. 2012, Skaalvik & Skaalvik 2010, Michel 2013). Nedenstående forandringsteori illustrerer de undertematikker og sammenhænge, der er fundet i forskningen i relation til samarbejde og relationer. De stiplede pile til højre i figuren angiver, at disse sammenhænge ikke er undersøgt empirisk i de inkluderede studier, der omhandler samarbejdsrelationer.

Figur 4-4: Forandringsteori for tema B - Samarbejdsrelationer



Der er tale om **20 studier** fra flere forskellige lande. Dog er der en overvægt af studier fra engelsktalende lande (USA, Canada og Australien) samt internationale studier, hvori der indgår data fra en lang række lande, fx samtlige OECD-lande. De resterende studier er fra Norge og et par fra øvrige europæiske lande, og ingen danske studier indgår således i dette tema. Alle studierne har **medium evidensvægt**, hvorfor pilene i forandringsteorien ikke kan tolkes som kausale sammenhænge, men snarere indikationer på selvsamme (se bilag 3 for en samlet oversigt over de studier, der indgår i temaet om samarbejdsrelationer).

4.3.1 Hvordan virker det?

Samtlige studier, der fokuserer på betydningen af konkrete **samarbejdspraksisser**, herunder bl.a. deling af undervisningsmaterialer, fælles planlægning af undervisning, observation og feedback, finder, at der er en positiv sammenhæng mellem graden af samarbejde med andre lærere og lærernes self-efficacy (Collie et al. 2012, Michel 2013, Nordisk Ministerråd 2016, OECD 2009, Schleicher 2005, Schleicher 2016, Rew 2013, Skolverket 2013)²³. Det vil sige jo mere samarbejder, jo stærkere self-efficacy.

Ifølge et af studierne er sammenhængen mellem samarbejde og lærernes self-efficacy stærkest, når lederen tager initiativ til at forbedre undervisningen gennem bl.a. facilitering af samarbejde mellem lærere (Rew 2013). Endvidere indikerer flere studier, at graden af samarbejde også er positivt relateret til lærernes engagement og jobtilfredshed, enten direkte eller gennem self-efficacy (Collie et al. 2012, Michel 2013, Schleicher 2015, Schleicher 2016). Studierne undersøger lærernes samarbejde empirisk ved at spørge til flere forskellige dimensioner af samarbejde, men de fleste studier i deres statistiske analyser ser på det samlede omfang af samarbejde. Et par af studierne sondrer imidlertid mellem forskellige typer af samarbejde for på den måde at undersøge, om nogle typer af samarbejde *indholdsmæssigt* er mere fordrende for lærernes self-efficacy og engagement end andre. Dette er eksemplificeret i nedenstående boks.

Boks 4-6: To typer af lærersamarbejde: Udveksling og koordination og professionelt samarbejde

I flere af de studier, der anvender TALIS som datamateriale, sondres der mellem to typer af lærersamarbejde (Nordisk Ministerråd 2016, OECD 2009):

1. *Udveksling og koordination*: Heri ligger, at lærerne udveksler undervisningsmaterialer med kolleger, engagerer sig i diskussioner om bestemte elevers progression og læring, deltager i konferencer og samarbejder med andre lærere på skolen, med henblik på at sikre fælles standarder til evaluering af eleverne.
2. *Professionelt samarbejde*: Professionelt samarbejde består i, at lærerne observerer andre læreres lektioner og giver feedback, at lærerne underviser sammen (i den samme klasse), og at lærerne engagerer sig i fælles aktiviteter på tværs af klasser og aldersgrupper samt deltager i fælles kompetenceudvikling.

Professionelt samarbejde er relateret til mere bindende og omfattende samarbejde blandt lærere og kan således karakteriseres som en mere gennemgribende form for professionel udvikling – og ifølge Hargreaves & Fullan (2012) som et udtryk for en professionel samarbejdskultur (et element af professionel kapital). Udveksling og koordinering er relateret til mindre bindende typer af samarbejde og er hyppigere fremtrædende end professionelt samarbejde i OECD-landene (Nordisk Ministerråd 2016, OECD 2009).

De empiriske studier viser, at begge typer af samarbejde hænger positivt sammen med lærernes self-efficacy, men at sammenhængen afhænger af lærernes erfaring. Hvor udveksling og koordinering spiller en større rolle for erfarne læreres self-efficacy, er professionelt samarbejde i højere grad relateret til de mere uerfarne læreres self-efficacy (Nordisk Ministerråd 2016).

Resultaterne er mindre konsistente, hvad angår lærernes **relationer til kolleger**, herunder deres oplevelse af støtte fra og tillid til kolleger. Mens to studier indikerer, at der er en positiv sammenhæng mellem støtte fra kolleger og lærernes self-efficacy og resiliens (Tschannen-Moran & Hay 2007, Beltman et al. 2010), indikerer et andet studie omvendt, at der er en negativ sammenhæng

²³ Det bemærkes, at flere af studierne bruger samme datakilde (TALIS).

mellem støtte fra kolleger og *uerfarne* læreres self-efficacy (Guglielmi 2015). Forfatterne bag sidstnævnte studium forklarer det med, at nye lærere med lav self-efficacy vil have brug for og opsøge mere støtte fra kolleger. Med andre ord er der tale om, at lærernes self-efficacy påvirker, i hvilken grad lærerne får støtte fra kolleger – og ikke, at en højere grad af støtte fra kolleger resulterer i en lavere self-efficacy hos lærerne. At sammenhængen kan gå begge veje kan meget vel forklare, at resultaterne ikke er helt entydige.

Gode **relationer til elever** kan bl.a. bestå i, at lærerne og eleverne kommer godt ud af det med hinanden, at lærerne er optagede af elevernes trivsel og interesserede i, hvad eleverne har at sige, og at eleverne kan få særlig støtte, hvis de har behov for det. Flere studier indikerer, at gode lærer-elev-relationer hænger positivt sammen med lærernes self-efficacy, engagement (forstået som fravær af udbrændthed) og jobtilfredshed (Collie et al. 2012, OECD 2009, Schleicher 2015, Skolverket 2013). Det samme gør de studier, der undersøger betydningen af gode **relationer til forældre** (Bennet 2010, Ciani et al. 2007, Fernet et al. 2016, Price & Collett 2012, Meristo & Eissenschmidt 2014).

Endelig indikerer en række studier, at et skolemiljø, hvor lærerne generelt oplever en følelse af **fællesskab**, hvor der er gensidig støtte og tillid mellem kolleger, ledere, forældre og elever, og/eller, hvor der er en stærk sammenhængskraft, har en positiv betydning for lærernes self-efficacy, jobtilfredshed og commitment til arbejdspladsen og/eller beskæftigelsen (Bennet 2010, Ciani et al. 2007, Fernet et al. 2016, Maele & Houtte 2012, Price & Collett 2012). Her er der ikke tale om en bestemt praksis, men snarere et socialt fænomen. Som det vil blive udfoldet i det følgende afsnit, kan et godt skoleklima eller en følelse af fællesskab også anskues som en mekanisme, hvormed samarbejde og relationer påvirker lærernes self-efficacy og engagement (Ciani et al. 2007).

Foruden den direkte sammenhæng mellem gode samarbejdsrelationer og lærernes self-efficacy, engagement og jobtilfredshed, indikerer resultaterne fra TALIS, at gode relationer til kolleger og elever kan moderere sammenhængen mellem elevsammensætningen (forstået som udfordrede klasser) og lærernes self-efficacy og jobtilfredshed, som blev berørt i det første tema om rammer. Jo stærkere relationer lærerne har til andre lærere og til deres elever, jo mindre påvirker udfordrede klasser lærernes self-efficacy og jobtilfredshed (Schleicher 2015).

Egentlige metoder til at facilitere samarbejde og fremme en følelse af fællesskab er kun beskrevet i begrænset omfang i de inkluderede studier. En undtagelse er Michel (2013), som peger på beskyttet samarbejdstid som en konkret metode til at sikre samarbejde mellem især nye og mere erfarne lærere (se nedenstående boks).

Boks 4-7: "Beskyttet samarbejdstid" som eksempel på facilitering af samarbejde

Michel (2013) undersøger med deres overvejende kvalitative studium, hvordan det er muligt at undgå at nye lærere forlader faget efter kort tid, og de peger her på et konkret tiltag til at facilitere samarbejde mellem lærere. Tiltaget består i, at der afsættes et fast tidsrum til at samarbejde ("protected collaboration time"). Én gang om ugen afsættes der et fast tidsrum til, at uerfarne lærere mødes med andre, mere erfarne lærere, hvor de kan samarbejde om at planlægge undervisning og arrangere forskellige undervisningsaktiviteter. De uerfarne lærere får på den måde et trygt rum til at drøfte bekymringer og udfordringer og til at få hjælp, råd og opmuntring fra erfarne kolleger, der selv har stået i en lignende situation før. Lærerne forklarer, at det, at der afsættes tid til samarbejdet, gør, at de nye lærere undgår at føle sig usikre og alene i de første år som lærere. Til sammen bidrager dette til, at lærerne har større self-efficacy, og at de føler større commitment til lærerfaget.

4.3.2 Hvorfor virker det?

Undertematikkerne synes i den inkluderede forskning at hænge sammen på den måde, at både høj grad af samarbejde mellem lærere og gode relationer til kolleger er med til at skabe et godt skolemiljø og en fællesskabsfølelse hos lærerne. Det samme gælder for gode relationer til elever og forældre. Dels er der et konceptuelt overlap mellem begreberne, idet både skoleklima og fælles-

skabsfølelse blandt lærerne er defineret ved, at det bl.a. indebærer høj grad af samarbejde, gode relationer til eller støtte fra kolleger, ledere, forældre og elever og/eller gensidig tillid og respekt (Meristo & Eisenschmidt 2014, Fernet et al. 2016, Bennet 2010, Collie et al. 2012). Dels peger flere studier på, at det er muligt at fremme et godt skoleklima, fællesskabsfølelse og sammenhængskraft *gennem* facilitering af samarbejde (OECD 2009, Ciani et al. 2007, Price & Collet 2012).

Kun få af de inkluderede studier undersøger empirisk *mekanismerne*, hvormed samarbejde og relationer påvirker lærernes self-efficacy, men der gives flere forskellige teoretiske bud på samme. En forklaring trækker på *Self-Determination Theory*²⁴ og argumenterer for, at samarbejde og gode relationer påvirker lærerne gennem opfyldelse af de basale psykologiske behov. Eksempelvis vil relationer med tillid og respekt betyde, at lærerne i højere grad vil **anerkende hinandens perspektiver**, hvilket fremmer følelsen af autonomi (Fernet et al. 2016). En anden forklaring trækker på 'jobresource-modellen'. Ifølge denne vil lærere foretage to vurderinger, når de skal vurdere deres self-efficacy i relation til en konkret opgave. Dels vil de foretage en vurdering af kravene til opgaven, dels vil de foretage en vurdering af deres personlige kompetencer i lyset af de krav. Vurderingen af kravene afhænger bl.a. af kontekstuelle ressourcer som fx kollegial støtte. Samarbejde og støtte fra kolleger, leder, lærere og forældre kan med andre ord anskues som ressourcer, der gør kravene til læreren mindre, hvilket i sidste ende øger lærerens self-efficacy (Tschannen-Moran & Hay 2007). Helt konkret peger flere studier på, at samarbejde gør, at lærere får **adgang til mere viden, flere undervisningsstrategier og gode erfaringer**, som bevirker, at læreren vil føle sig bedre i stand til at håndtere og dermed mestre undervisningsopgaven (Skolverket 2013, Schleicher 2016). Endelig kan også 'kollektiv efficacy' udgøre en mekanisme. Ciani et al. (2007) finder, at kollektiv efficacy medierer sammenhængen mellem fællesskabsfølelse blandt lærerne og self-efficacy blandt de enkelte lærere.

Ud over, at samarbejde og relationer kan påvirke lærernes engagement og jobtilfredshed gennem øget self-efficacy, peges der på, at fravær af samarbejde og dårlige relationer til lærere, forældre eller elever vil udgøre en **belastning for lærerne**, der fratager dem energi og gør dem usikre, og som resulterer i større grad af udrændthed (mindre grad af engagement) (Skaalvik & Skaalvik 2009). Udveksling af erfaringer med og gode råd fra kolleger kan omvendt være en måde at **håndtere bekymringer** og dermed undgå udrændthed (Rew 2013).

4.3.3 Opsamling og opmærksomhedspunkter

Der findes i forskningen en række studier, der indikerer, at der er en positiv sammenhæng mellem lærernes samarbejde med og relationer til andre lærere, forældre og kolleger på den ene side og lærernes self-efficacy, engagement og jobtilfredshed på den anden side. Samarbejde og gode og tillidsfulde relationer kan være med til at skabe et godt skoleklima og en fællesskabsfølelse blandt lærerne, som også hænger positivt sammen med lærernes self-efficacy og engagement. Samarbejdsrelationer med kolleger, forældre og elever påvirker lærernes self-efficacy og engagement ved bl.a. at fremme anerkendelse og følelsen af autonomi, øge lærernes samlede ressourcer gennem vidensdeling og udveksling af undervisningsmaterialer og ved at reducere lærernes bekymringer og den mentale belastning, lærerne kan opleve.

Forskellige typer af samarbejdspraksisser og egentlige metoder til at fremme samarbejde er kun beskrevet og undersøgt i begrænset omfang. Der findes med andre ord mindre viden om, hvilken form for samarbejde, der er særlig virkningsfuld i forhold til at fremme lærernes self-efficacy, motivation og professionelle ansvar. De få eksisterende eksempler peger på, at skolelederen eller rektoren med fordel kan afsætte et fast tidsrum til samarbejde mellem nye, mere uerfarne lærere og mere erfarne lærere. Et opmærksomhedspunkt er således, at udbytterigt samarbejde ikke nødvendigvis opstår af sig selv, men at det kan være nødvendigt for lederen at rammesætte det. Dette understøttes ligeledes af den del af forskningen, der finder, at samarbejde har større positiv

²⁴ Deci & Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.

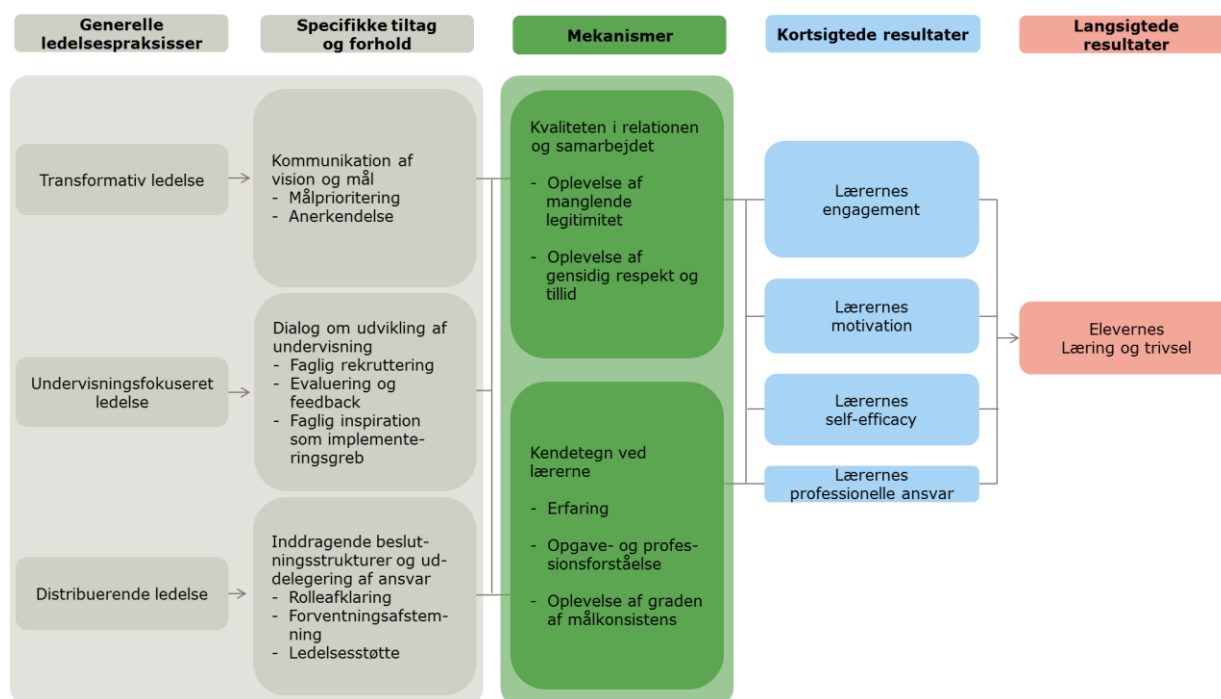
betydning for lærernes self-efficacy og jobtilfredshed, når lederen tager initiativ til at forbedre undervisningen gennem facilitering af samarbejde mellem lærere (Rew 2013).

4.4 Tema C: Ledelse

Litteraturstudiet viser, at måden hvorpå ledelsesopgaven i grundskoler og på ungdomsuddannelser udøves, har betydning for lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. Litteraturstudiets tredje tema er derfor samlet under betegnelsen **ledelse**.

Temaets overordnede indsigter kan illustreres i nedenstående forandringsteori.

Figur 4-5: Forandringsteori for tema C – Ledelse



Som det fremgår af forandringsteorien, har forskningen på dette felt fokus på betydningen af **tre generelle ledelsespraksisser**:

- **Transformativ ledelse** (Andersen et al 2014, Jensen 2016, Ladegaard et al. 2016; Nielsen et al. 2016, Skaalvik & Skaalvik 2009a, Staniok & Jakobsen 2016; Staniok 2016, Vanblaere & Devos 2016).
- **Undervisningsfokuseret ledelse**²⁵ (Andersen & Winther 2011, Nordisk Ministerråd 2016, OECD 2009, Rew 2013, Skolverket 2013, Vanblaere & Devos 2016, Winther 2015).
- **Distribueret ledelse** (Andersen & Winther 2011, Price & Collett 2012; Scheicher 2015, Schliecher 2016 samt evt. Ellis 2012).

Det er vigtigt at understrege, at de tre ledelsespraksisser udgør overlappende dimensioner, og at det i praksis er muligt at udøve flere ledelsespraksisser samtidigt. Dette overlap udgør en vigtig indholdsmæssig pointe. Der er således mange forhold, der tilsammen påvirker skoleledelsens mulighed for at fremme lærernes selv-efficacy, motivation og engagement og professionelle ansvar.

En del af de inkluderede studier inden for dette felt undersøger betydningen af **specifikke** tiltag, metoder, faktorer og forhold. Det er væsentligt at sondre mellem ledelsestiltag og -metoder på den ene side og faktorer eller forhold på den anden side.

²⁵ I den engelsksprogede litteratur omtales denne ledelsespraksis som "instructional leadership".

I førstnævnte gruppe af studier finder vi specifikke tiltag og metoder, der er udtryk for lederens eksplicitte valg. Studierne har fokus på følgende tiltag og metoder:

- **Høje faglige kompetencer** som et kriterium ved **ny rekruttering** (Andersen & Winther 2014)
- **Bløde vs. hårde implementeringsgreb** ved implementering af obligatoriske elevplaner (Mikkelsen et al. 2015)
- **Medarbejdersamtalen** som redskab til **prioritering af mål** (Röseth 2013)
- **Evaluering og feedback** (Nordisk Ministerråd 2016, Skolverket 2013, Talis 2009)
- Metoder anvendt i forbindelse med **anerkendelse** (verbal vs. materiel belønning) (Jacobsen & Andersen 2016, Tschannen-Morgan & Hoy 2007).

Den anden gruppe af studier har fokus på specifikke faktorer og forhold, som ledelsen har mulighed for at påvirke. Følgende tre faktorer, der knytter sig til lærernes **arbejdsbetingelser**, identificeres i studierne:

- **Arbejdsbyrden** (Addison 2008, Fernet et al. 2016, Skaalvik & Skaalvik 2009a, Skaalvik & Skaalvik 2009b, Turmo et al. 2015)
- **Rolleafklaring og forventningsafstemning** (Guglielmi et al. 2015, Tickle et al. 2011)
- **Ledelsesopbakning** (Ellis 2012, Guglielmi et al. 2015, Tickle et al. 2011).

Som det fremgår af forandringsteorien, er en række af de specifikke tiltag, metoder og faktorer tæt koblet til de generelle ledelsespraksisser. Eksempelvis vil specifikke valg i relation til målprioritering og anerkendelse typisk være relevante i forhold til en transformativ ledelsespraksis, mens specifikke ledelsestiltag, der har fokus på evaluering og feedback, kobler sig til den undervisningsfokuserede praksis.

Der er ligeledes et tydeligt mønster imellem ledelsespraksisser og de specifikke tiltag, metoder og faktorer på den ene side, og hvorvidt der er fokus på lærernes self-efficacy, motivation, engagement eller professionelt ansvar på den anden side. Således er der en tæt kobling mellem transformativ ledelse og et fokus på motivation og engagement, mens lærernes self-efficacy er den dominerende output-variabel i relation til undervisningsfokuseret ledelse og distribueret ledelse.

I det følgende beskrives det, hvad forskningen fortæller om, hvordan og hvorfor ledelse påvirker lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. Afsnittet er baseret på **37 studier**. Størstedelen af studierne inden for dette tema afdækker ledelsens betydning for lærernes engagement. Omtrent halvdelen af studierne omhandler lærernes self-efficacy og motivation, mens det blot er fem studier, der har fokus på lærerens professionelle ansvar. Teamet omkring ledelse er domineret af nordiske (20 studier) og særligt danske studier (13 studier) og er det tema, som indeholder flest studier med høj evidensvægt (7 studier). Størstedelen af studierne har dog en **middel evidensvægt**.

Desuden viser litteraturstudiet, at ledelsespraksisser indirekte påvirker lærernes undervisningspraksis og elevpræstationer²⁶. Det er dog kun et mindre antal af de inkluderede studier, der undersøger disse indirekte sammenhænge (Andersen & Winther 2014, Jacobsen & Andersen 2016, OECD 2009, Skolverket 2013, Staniok 2016, Winther 2015).

4.4.1 Hvordan virker det?

Nedenfor gøres der rede for – med udgangspunkt i forskningen – hvordan de generelle ledelsespraksisser og specifikke tiltag og forhold påvirker lærerne og deres tilgang til opgaven. I det om-

²⁶ Denne indsigt finder også støtte i kortlægningen om pædagogiske ledelse udarbejdet af Rambøll og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2014).

fang studierne tillader det, vil der også være fokus på at afdække de indirekte sammenhænge mellem ledelse, lærernes undervisningspraksis og elevernes læring og trivsel.

Den **transformativ leder** har i sin praksis fokus på at **kommunikere en fælles vision** til organisationens medarbejdere. Formålet hermed er at sikre sammenhæng mellem organisationens overordnede visioner og mål og de mål, lærerne (kollektivt og individuelt) søger at realisere i deres praksis. Denne ledelsespraksis associeres ofte med ambitiøse mål om elevperformance.

De inkluderede studier viser samstemmende, at opgaven med at skabe overensstemmelse mellem ledelsens og lærernes mål har positiv betydning for lærernes **motivation og engagement**. I en række af studierne indgår både motivation og engagement, der relaterer til hinanden som beskrevet i afsnit 4.1. Et enkelt studium, gennemført på det gymnasiale område, finder desuden en positiv sammenhæng mellem lederens **målprioritering** og **organisationens performance** målt ved elevernes gennemførelse.

Hvad angår påvirkningen af transformativ ledelse på lærernes **motivation**, viser studierne, at flere elementer skal være til stede (Jensen 2016). Flere studier peger på, at den reflekterende dialog om mål og målprioriteringen mellem ledelse og medarbejdere er et vigtigt motivationsskabende element. Det er i den gensidige dialog, at vision og mål får **mening**, og medarbejderne opnår **ejerskab** til målene (Jensen, 2016, Nielsen et al. 2016). Disse studier viser også, at **anerkendelse** udgør et vigtigt supplerende virkemiddel, der fremmer lærerens indre motivation (Jensen 2016, Nielsen et al. 2016). Mest effektivt er det, hvis anerkendelsen har en verbal form. Det kan eksempelvis være, at en konkret indsats får ros, således at det tydeliggøres, at medarbejderen agerer i overensstemmelse med skolens mål. Derimod fremhæves det, at materiel belønning - i form af eksempelvis tillæg - i en dansk skolekontekst sjældent opleves som virkningsfuldt og ligefrem kan svække lærernes motivation (Jacobsen & Andersen 2016, Nielsen et al. 2016).

Et mindre antal studier afdækker sammenhængen mellem den transformativ ledelsespraksis og **engagement**. Den transformativ leder kan påvirke lærernes engagement på to måder: Dels ved som leder at udvise et højt organisatorisk engagement, dels ved at prioritere mellem konkurrerende mål og måltyper. Undersøgelserne viser således, at **lederens høje engagement** ikke i sig selv virker engagerende på lærerne. Kun ledere, der udviser en høj grad af engagement i forhold til organisationens mål (affektivt engagement) og samtidig evner at formidle organisationens mål til lærerne, påvirker lærernes engagement **positivt**. Evner den engagerede leder derimod ikke at udøve transformationsledelse - og dermed sikre en klar formidling af organisationens mål - vil der være en risiko for, at lærernes engagement påvirkes **negativt**, da lærernes føler sig distancerede fra den begejstrede leder (Andersen et al. 2014).

En anden måde, hvorpå den transformativ leder kan påvirke lærernes engagement, er ved at sikre en **klar prioritering mellem konkurrerende mål**. Ledelsens målprioritering er nødvendig og kan bidrage til, at lærerne oplever en høj grad af målkonsistens, der påvirker lærernes engagement positivt. Det er imidlertid ikke en tilstrækkelig forudsætning (Staniok 2016)²⁷.

²⁷ En uddybning heraf følger i afsnit 4.4.2.

Boks 4-8: Transformativ ledelse

Et nyt dansk studie gennemført af forskere fra KORA (Jensen et al. 2016) undersøger effekten af transformativ ledelse og transaktionsledelse på medarbejdernes Public Service Motivation. Med afsæt i et eksperimentelt undersøgelsesdesign med deltagelse af 340 danske ledere og 2.648 medarbejdere fra offentlige og private grundskoler, gymnasier, dagtilbud, SKAT og banker undersøges effekten af forskellige typer og kombinationer af ledelsestræning. Lederne i indsatsgruppen deltog i et etårigt træningsprogram i enten transformativ ledelse, transaktionsledelse eller en kombination af begge ledelsespraksisser. Lederne i kontrolgruppen modtog ingen indsats.

Kerneelementet i ledelsestræningen i den transformativ ledelsespraksis er artikulationen af en klar og overbevisende vision. Dette indebærer, at lederen udvikler en vision, som reflekterer organisationens kernemål; at lederen søger at dele visionen med de ansatte, og at lederen gør et forsøg på at opretholde de ansattes opmærksomhed på disse mål. Intentionen er, at de ansatte ser ud over deres egeninteresse og i stedet søger at realisere organisationens mål.

Alle ledere og medarbejdere deltog i en spørgeskemaundersøgelse to gange med et års mellemrum (august/september 2014 og august/september 2015). Der ses dels på forskellen mellem indsats- og kontrolgruppen og dels på, hvordan ændringer i ledelse over tid påvirker ændringer i motivation og engagement (paneldata).

Studiet indikerer, at **kombinationen af transformationsledelse og betinget verbal belønning** har en positiv effekt på **medarbejdernes Public Service Motivation**. Når lederen modsat ikke bruger betinget verbal belønning, slår effekten af transformationsledelse ikke igennem (et år efter). Disse resultater fremkommer kun ved de modeller, der anvender paneldata, mens det samme ikke er tilfældet, når der sammenlignes på tværs af eksperiment- og kontrolgruppe. Dette kan muligvis skyldes, at **det tager længere tid for lederen at ændre sin ledelsespraksis** og for effekten at slå igennem. Resultaterne indikerer, at medarbejdernes Public Service Motivation er et relativt stabilt fænomen, der ikke kan påvirkes fra den ene dag til den anden, men som forudsætter en vedholdende indsats, hvor flere ledelsesgreb bringes i anvendelse.

Undervisningsfokuseret ledelse indebærer, at skolelederen spiller en **aktiv rolle** i udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis. Lederen involverer sig i evaluering og udvikling af den enkelte lærers undervisningspraksis samt nytænkning og løbende tilpasning af skolens undervisning, så en kontinuerlig fremdrift i skolens faglige performance sikres og mål indfris.

Self-efficacy udgør et fælles omdrejningspunkt for studierne om undervisningsfokuseret ledelse. Således har fem af de seks studier fokus på, hvordan denne ledelsespraksis påvirker lærernes self-efficacy. Et studie afdækker, hvordan den undervisningsfokuserede ledelsespraksis påvirker lærernes **professionelle ansvar** (Vanblaere & Devos 2016), mens et andet studium supplerer med et fokus på **motivation og engagement** (Nordisk Ministerråd 2016). Halvdelen af studierne søger desuden at belyse den indirekte sammenhæng mellem ledelse og **eleveffekter** (Andersen & Winther 2011, OECD 2009, Winther 2015).

Undervisningsfokuseret ledelse påvirker lærernes self-efficacy på tre måder. *For det første* peger et dansk studium på betydningen af tillidsbaserede relationer mellem lærere og ledere som et centralt element i den undervisningsfokuserede ledelse. Grundlaget herfor etableres ved at sætte fagligheden i centrum, hvilket afspejler sig i høje forventninger, gode faglige rammer og et fagligt rekrutteringsfokus. Med dette afsæt kan lederen indgå i en tillidsbaseret dialog med lærerne, der påvirker lærernes self-efficacy (Winther 2015).

For det andet involverer den undervisningsfokuserede leder sig i lærerens undervisning og resultater heraf ved at **evaluere og give feedback**. Feedback kan tage afsæt i direkte klasserumsobservation, men vil typisk være baseret på analyse af flere kilder, hvor elevernes prøve- eller testresultater udgør et blandt flere elementer. Studierne bekræfter, at der er en positiv sammenhæng mellem feedback og lærerens self-efficacy (OECD 2009, Skoleverket 2013, Nordisk Ministerråd).

Endeligt viser et stort komparativt studie på tværs af 21 lande, at lederens **supervision** af lærerne har en signifikant og positiv effekt på lærernes self-efficacy (Rew 2013). Et dansk studium bekræfter på linje hermed styrken i at anvende dialogen som et middel til at påvirke brugen af elev-

planer (Mikkelsen et al. 2015). **Dialogen** påvirker lærernes self-efficacy positivt i modsætning til mere 'hårde' foranstaltninger (krav om brug og efterfølgende monitorering), der kan have en direkte negativ virkning på lærernes self-efficacy.

Boks 4-9: Undervisningsfokuseret ledelse

Med afsæt i data fra TALIS-undersøgelsen i 2007-08 undersøger Rew i et komparativt studie fra 2013, hvorvidt skoleledere ved at anvende undervisningsfokuserede ledelsespraksisser (instructional leadership practices) har indflydelse på læreres self-efficacy ("efficacy beliefs").

21 lande indgår i studiet, der afdækker betydningen af følgende tre specifikke ledelsespraksisser:

- Initiativer med fokus på skolens mål og pensum (fx ved at fastsætte mål og kommunikere disse mål til lærerne).
- Initiativer med fokus på at forbedre klasseundervisningen (fx ved at beskytte lærere mod distraktioner, tilbyde udviklingsmuligheder og fremme samarbejde mellem lærere).
- Supervision af lærere, elever og undervisningsrelaterede outcomes (fx ved at observere undervisning, give feedback til lærere og hjælpe lærere med at forbedre klasseundervisning).

Studiet viser, at kun **supervision** har en signifikant og direkte effekt på lærernes self-efficacy. De skoler, hvor skolelederne superviserer lærere, elever og undervisningsresultater, har højere **gennemsnitlig self-efficacy** end skoler, hvor denne specifikke ledelsespraksis ikke anvendes. Studiet viser desuden, at en superviserende praksis også kan have betydning for, i hvilken grad samarbejdet mellem lærere påvirker lærernes self-efficacy.

Distribueret ledelse relaterer sig til en ledelsespraksis, hvor lederen lægger vægt på at give medarbejderne mulighed for at deltage i skolens beslutninger. Konkret viser den distribuerede ledelsespraksis sig ved, at lederen etablerer **inddragende beslutningsstrukturer**, der sikrer lærernes deltagelse i principielle beslutninger, der påvirker deres arbejde (Ellis 2012). Den kan også vise sig ved, at ledelsen - sammen med lærerne - **distribuerer ansvar** til udvalgte lærere eller teams (Andersen et al. 2014, Price & Collett 2012, Schleicher 2016).

Ligesom det er tilfældet med undervisningsfokuseret ledelse, er **self-efficacy** den dominerende outputvariabel i studierne om distribueret ledelse. To studier inddrager også lærernes **engagement og jobtilfredshed** i analysen, hvoraf et af disse samtidig afdækker sammenhængen mellem lærernes jobtilfredshed og deres ønsker om at **fortsætte lærergerningen**. Studierne viser samstemmende, at en distribuerende ledelsespraksis **fremmer** lærernes self-efficacy, engagement og jobtilfredshed. Endelig viser et studium en positiv sammenhæng mellem anvendelse af klasse-teams og **faglige resultater**.

Hvad angår den distribuerende ledelses påvirkning lærernes **engagement og self-efficacy**, viser to forhold sig at gøre sig gældende på tværs af studierne. For det første peger flere studier på, at øget inddragelse i beslutninger medfører en øget grad af **interaktion** mellem lærerne. Det er således i interaktionen, at lærernes **engagement og self-efficacy styrkes**.

En anden væsentlig pointe er, at distribueringen af **ansvar** i sig selv bidrager til at udvikle lærernes **kompetencer**, der dermed bidrager til at fremme lærernes self-efficacy og lærernes motivation til at samarbejde.

Boks 4-10: Distribuerende ledelse

Heather & Collett (2012) undersøger, hvilken betydning graden af **lærerinddragelse** (interdependens) i vigtige skolebeslutninger har for fastholdelsen af lærere i jobbet. Med afsæt i tværsnitdata undersøges det, om graden af lærerinddragelse i skolers beslutningstagningsprocesser styrker **læreres engagement**.

Studiet tester følgende hypoteser:

- H1: Større lærerinddragelse i forbindelse med beslutninger (interdependens) medfører øget grad af interaktion mellem medarbejdere .
- H2: Øget interaktion mellem medarbejdere vil øge læreres entusiasme for deres arbejde og tilfredsheden med deres stilling.
- H3: Øget entusiasme og tilfredshed vil medføre en øget grad af sammenhængskraft.
- H4: Styrket sammenhængskraft vil øge, i hvilken grad lærere ønsker at blive i deres stilling det følgende år og deres grad af professionel investering.

Studiet finder, at lærere på skoler med en **høj grad af lærerinddragelse i beslutningsprocesser** er **mere engagerede end lærere** på skoler med lavere grad af lærerinddragelse. Resultaterne antyder desuden, at øget inddragelse leder til en større grad af interaktion mellem lærerne, hvilket igen leder til større entusiasme og tilfredshed blandt lærerne. Den større entusiasme og tilfredshed har en positiv sammenhæng med en følelse af sammenhængskraft, som igen er positivt relateret til engagement.

4.4.2 Hvorfor virker det?

Kvaliteten i relationen og samarbejdet mellem ledere og lærere har stor betydning for lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. Ser man på tværs af de tre ledelsespraksisser og specifikke tiltag og faktorer, udgør **den fælles dialog og refleksion**, der opstår i relationen og samarbejdet mellem ledere og lærere, en overordnet virkningsfuld mekanisme. Det er i dialogen, at mening og legitimitet i forhold til de fælles mål skabes.

Det er også her, at nye ideer og forslag i forhold til undervisningens indhold og metoder kan udvikles og afprøves, ligesom roller afstemmes, så organisationens kompetencer udnyttes bedst muligt. Tilstedeværelsen af **gensidig respekt og tillid** udgør sammen med **mening og legitimitet** vigtige virkningsfulde mekanismer (Jensen 2016, Nielsen et al. 2016, Winther 2015).

I det forrige afsnit har vi lagt vægt på at beskrive de forskelle, der er i tilgangen til ledelsesopgaven, og hvordan disse har betydning for lærerne. Et vigtigt opmærksomhedspunkt i forhold til at forstå de virkningsfulde mekanismer relaterer til **kendetegn ved lærerne**. Det gælder ikke mindst de forskelle, der kan være mellem lærere, og som kan have betydning for, om en given ledelsespraksis eller -tiltag bliver virkningsfuldt. Litteraturstudiet giver en række eksempler på, at forskelle i lærernes **erfaringsgrundlag**, lærerens **opgave-** og **professionsforståelse** og disses samspil med de organisatoriske mål kan have betydning for, hvorvidt ledelsen opleves som virkningsfuld.

Litteraturstudiet peger på, at lærernes **erfaringsgrundlag** (opgjort i antal års undervisningserfaring) er af betydning for, om og hvordan en given ledelsespraksis eller -tiltag påvirker den enkelte lærers self-efficacy, motivation og engagement. Eksempelvis påvirkes de nyuddannede læreres engagement af de muligheder, lederen kan stille til rådighed i forhold til at udvikle egen kapacitet, mens lederens evne til at udtrykke anerkendelse derimod er en faktor, der har betydning for de mere erfarne læreres engagement (Guilielmi et al. 2015). Lederen vil således være i en situation, hvor denne er nødt til at vælge flere strategier for at kunne engagere hele lærergruppen.

På samme vis viser litteraturstudiet, at lærernes grundlæggende oplevelse af, i hvilken grad de **kan gøre en forskel** for samfundet gennem deres virke, har betydning for lederens mulighed for at påvirke lærerens motivation. Ledere vil som hovedregel lettest kunne påvirke en lærers motivation, hvis denne i udgangspunktet har en oplevelse af i ringe grad at kunne gøre en forskel for samfundet. Denne indsigt kan anvendes som vejledende for ledere om, hvordan de prioriterer deres kommunikation med lærerne (Ladegaard et al. 2016).

Litteraturstudiet viser samtidig, at valget af ledelsesgreb skal tage afsæt i, hvordan forskellige typer greb spiller sammen med lærerens **professionsforståelse**. Eksempelvis vil danske gymnasielærere, der er kendetegnet ved en akademisk professionsforståelse, typisk motiveres negativt, hvis anerkendelse gives i form af tillæg. Ledelsen bør, ifølge forskningen, derfor i stedet anvende andre former for anerkendelse overfor denne gruppe lærere (Andersen 2014, Jacobsen og Andersen 2016).

Professionsforståelsen kan også have betydning for den målprioritering, som læreren foretager. Det kan være afgørende i situationer, hvor lærerne oplever konflikt mellem flere konkurrerende mål. **Målkonflikter** kan opstå, hvis lederen ikke har foretaget en nødvendig prioritering af mål, men kan også skyldes, at de organisatoriske mål, som ledelsen har prioriteret og formidlet til organisationen, ikke stemmer overens med de professionelle normer, lærerne orienterer sig i mod. Oplever lærerne målkonflikt, kan en mulighed være, at de vender sig væk fra organisationens mål, men i stedet orienterer sig mod de professionelle normer, der knytter sig til professionsforståelse. Dermed vil ledelsens mulighed for at udøve transformativ ledelse være svækket betydeligt (Staniok 2016).

4.4.3 Opsamling og opmærksomhedspunkter

Litteraturstudiet identificerer tre forskellige ledelsespraksisser, der påvirker lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. Den transformativ leder har fokus på kommunikation af organisationens vision og mål; den undervisningsfokuserede ledelse søger at realisere faglige mål via systematisk dialog om udvikling af undervisningen, mens den distribuerende leder har fokus på gennem inddragelse og uddelegering af ansvar at sikre læring og trivsel blandt både lærere og elever.

Der er et tydeligt mønster i den måde, som de tre ledelsespraksisser kobler til studiets output-variable (afhængige variable). Således er der en tæt kobling mellem transformativ ledelse og fokus på motivation og engagement, mens lærernes self-efficacy er den dominerende output-variable i relation til undervisningsfokuseret ledelse og distribuerende ledelse.

Kvaliteten i relationen og samarbejdet mellem ledere og lærere har stor betydning for lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. På tværs af de tre ledelsespraksisser og specifikke tiltag og faktorer udgør den fælles **dialog og refleksion** en overordnet virkningsfuld mekanisme, hvor tilstedeværelsen af gensidig respekt og tillid sammen med mening og legitimitet udgør specifikke virkningsfulde mekanismer.

Er målet at fremme lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar, er det de indsatser og praksisser, der er kendetegnet ved nærhed i relationen mellem ledelse og lærer, der er de mest virkningsfulde. Lederen skal være **tydelig og konkret** i sin kommunikation, hvad enten det gælder skolens overordnede mål, inspiration om udvikling af ny undervisning, eller hvordan samarbejdet mellem skolens medarbejdere ønskes organiseret.

Det er i den sammenhæng værd at være opmærksom på, at den seneste TALIS-undersøgelse fra 2013 viser, at de danske lærere peger på, at der er et betydeligt potentiale for at styrke ledelsens systematiske evaluering og feedback. I tråd hermed vurderer danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere – i mindre grad end lederne i flere sammenligningslande – at de anvender elevernes faglige resultater og evalueringresultater i udviklingen af strategier og mål for skolen.

Disse resultater indikerer, at der er grundlag for at overveje, hvordan danske **lederes evalueringsskapacitet** kan styrkes. Det gælder både i forhold til at sikre effektive metoder til at evaluere, hvordan lærerne underviser, og at resultaterne af en sådan evaluering videreformidles til lærerne, så det opleves som meningsfuldt for den enkelte lærer.

4.5 Tema D: Rammer

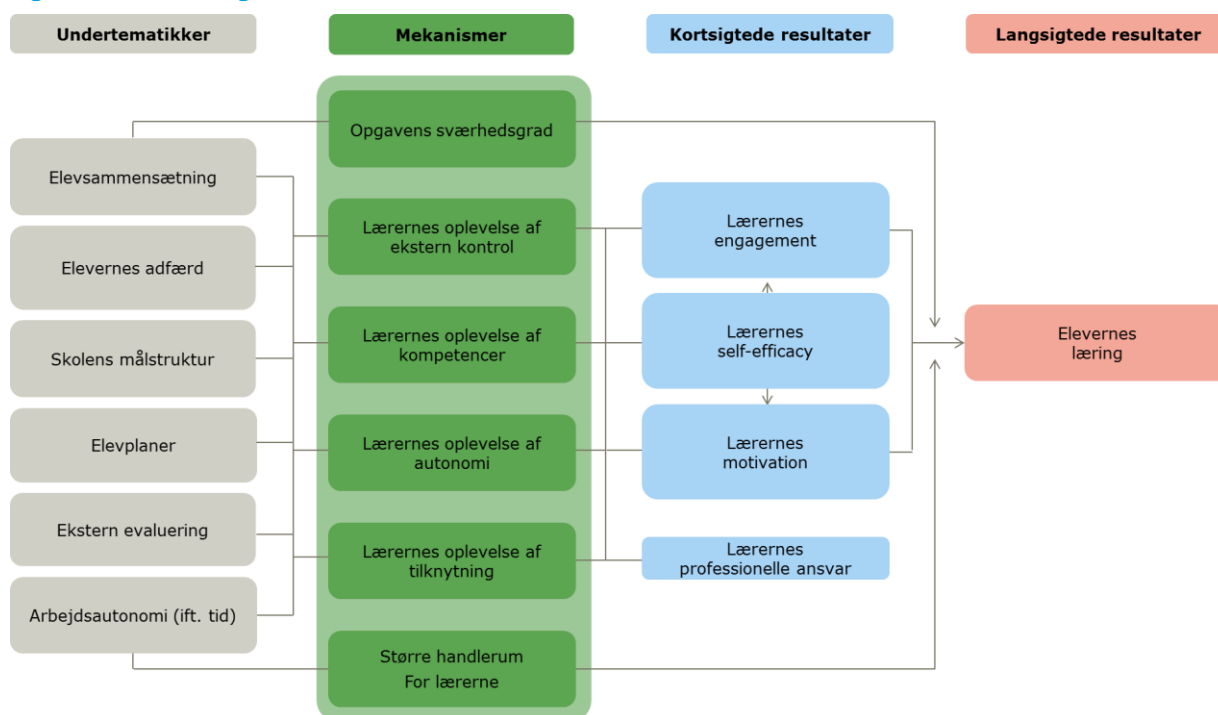
Når det undersøges, hvad der påvirker lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar, peges der i forskningen på en række kontekstuelle forhold, som kan siges at udgøre væsentlige rammebetingelser for lærernes arbejde. I nærværende litteraturstudium har vi valgt at kalde dette tema for **rammer**, og dette tema udgør således det sidste af litteraturstudiets fire hovedtemaer.

Der kan sondres mellem henholdsvis interne og eksterne rammer. En supplerende sondring er et skel mellem organisatoriske rammer (de interne rammer) og samfundsmæssige/politiske rammer (her eksterne rammer), hvilket igen tydeliggør, at lærernes indflydelse på de to former for rammer er væsensforskellige.

De *interne rammer* udgør forhold, der gælder for den enkelte skole og/eller klasse, herunder **skole- og klassestørrelse** (Meristo & Eisenschmidt 2014, Schleicher 2015) samt **elevsammensætningen** forstået som enten andelen af elever med adfærdsvanskeligheder, andelen af 'lavt-præsterende' elever eller elevernes gennemsnitlige socioøkonomiske grundlag (Schleicher 2015, Skolverket 2013, Burns & Darling-Hammond 2014, Pedersen 2016, Lynggaard et al. 2016). Elevsammensætningen kan have betydning for **elevernes adfærd** og dermed for læringsmiljøet i klassen, hvilket også fremhæves i et par af studierne som faktorer, der påvirker lærernes self-efficacy og motivation (Beltman et al. 2010, Addison & Brundrett 2008). Med *eksterne rammer* menes typisk nationale forhold, der har indflydelse på lærernes arbejde. Her er der primært tale om eksempler på ekstern regulering, fx indførelse af **elevplaner** (Mikkelsen et al. 2015, Jacobsen et al. 2014, Nielsen et al. 2011, Houlberg et al. 2016), brugen af **eksterne evalueringer** (Hult & Edström 2016) og graden af **lærernes arbejdsautonomi** i relation til brug af deres arbejdstid (Lynggaard et al. 2016).

Endeligt peges der i et par af de inkluderede studier på, at skolens '**målstrukturer**' kan påvirke lærernes self-efficacy, engagement og jobtilfredshed (Skaalvik & Skaalvik 2013, Ciani et al. 2007). Skolernes målstrukturer dækker over mål, værdier og normer, som tillægges vægt på skolen, og som påvirker strukturer og praksisser på skolen. Målstrukturene påvirkes af både forhold på skolen og af udefrakommende forhold som fx de nationale politikker, nationale test samt indholdet af de nationale læreplaner og er således et produkt af både interne og eksterne rammer samt af ledelse og samarbejde, som gennemgås i de følgende afsnit.

Nedenstående forandringsteori illustrerer de overordnede undertematikker i relation til interne og eksterne rammer for lærernes arbejde, og deres sammenhæng med lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar og vil blive uddybet i det følgende.

Figur 4-6: Forandringsteori for tema D - Rammer²⁸

Som det er søgt illustreret med forandringsteorien, fokuserer de inkluderede studier, der behandler rammebetingelser, på både self-efficacy, motivation, engagement og professionelt ansvar. Dog er der en overvægt af studierne, som fokuserer på betydningen af interne og eksterne rammer for **lærernes self-efficacy, motivation og engagement** (og beslægtede begreber som jobtilfredshed og resiliens). Kun et enkelt studie har lærernes professionelle ansvar som afhængig variabel. Yderligere illustrerer forandringsteorien, at et par af studierne viser, at interne og eksterne rammer ikke alene påvirker lærernes self-efficacy, motivation og engagement direkte, men at de også kan have en betydning for, hvorvidt lærernes motivation og engagement får indflydelse på lærernes performance/praksis – og ultimativt målt på bl.a. elevernes læring (Lynggard et al. 2016, Pedersen 2016).

I det følgende beskrives det, hvad forskningen fortæller om, hvordan og hvorfor interne og eksterne rammer virker på lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar. Afsnittet er baseret på **17 studier**, som hovedsageligt indeholder data fra de nordiske lande samt OECD-landene og med en overvægt af danske studier. Da det særligt er de danske studier, der uddyber såvel rammebetingelser som de mekanismer, hvormed rammebetingelserne påvirker lærerne, vil vægten endvidere ligge på disse. Med undtagelse af et par enkelte studier, er der er tale om studier med en **medium evidensvægt**, hvorfor der primært er tale om empiriske korrelationer (se bilag 3 for en samlet oversigt over de studier, der indgår i temaet om rammer).

4.5.1 Hvordan virker det?

De inkluderede studier viser, at **elevsammensætningen** i en klasse eller på en skole kan påvirke lærerne på flere forskellige måder. Resultaterne fra den internationale skoleleder- og lærerundersøgelse TALIS indikerer, at lærere, der underviser udfordrede klasser (klasser, hvor flere end 10 pct. af eleverne har adfærdsproblemer eller er såkaldte 'lavt præsterende elever'), har en lavere self-efficacy og jobtilfredshed end lærere, der underviser klasser, hvor dette ikke er tilfældet. I udfordrede klasser vil elevernes adfærd ofte være mere forstyrrende, og lærerne vil skulle bruge mere tid på at holde ro i klassen. Den negative sammenhæng mellem udfordrede klasser og læ-

²⁸ Det bemærkes, at forandringsteorien ikke medtager alle faktorer medtaget i litteraturstudiet, idet nogle af disse (fx klasse- og skolestørrelse) ikke synes at påvirke lærernes self-efficacy, motivation mv.

rernes self-efficacy ser imidlertid ud til at blive reduceret, jo mere tid læreren bruger på at holde ro i klassen, hvilket antyder, at det er elevernes adfærd, der udgør den egentlige udfordring for lærerne, snarere end det er elevernes karakteristika i sig selv (Schleicher 2015, Burns & Darling-Hammond 2014, Skolverket 2013). Dette bakkes op af andre studier, som viser, at **forstyrrende adfærd** blandt eleverne udgør en risikofaktor for lærernes resiliens og generelt virker demotiverende på lærerne (Beltman et al. 2010, Addison & Brundrett 2008).

Andre studier peger på, at elevsammensætningen også kan have betydning for, hvorvidt lærernes motivation og engagement får positiv indflydelse på lærernes performance forstået som elevernes læring (Lynggaard et al. 2016, Pedersen 2016). Disse studier ser på elevernes gennemsnitlige socioøkonomiske status og argumenterer for, at det dels kan ses som udtryk for opgavens "sværhedsgrad" og dels som udtryk for elevernes og forældrenes kompetencer til at forstå og påvirke den offentlige service. Jo lavere den gennemsnitlige socioøkonomiske status er i lærernes klasse, jo større positiv betydning har lærernes Public Service Motivation og engagement (målcommitment) for deres performance (målt som elevernes karakterer til de skriftlige eksamener i dansk og matematik i niende klasse)²⁹. Disse resultater peger altså i en lidt anden retning sammenlignet med de øvrige studier, der undersøger betydningen af elevsammensætningen, hvorfor sammenhængen mellem elevsammensætningen i klassen og lærernes self-efficacy, motivation og engagement ikke kan siges at være helt entydig på baggrund af den inkluderede forskning.

Hvad angår klasse- og skolestørrelse, indikerer resultaterne fra TALIS, at **klassestørrelsen** kun har marginal betydning. De konkluderer, at det snarere er *typen* af elever end *antallet* af elever, der påvirker lærernes self-efficacy og jobtilfredshed (Schleicher 2015). Tilsvarende finder et enkelt studium, at der ikke er signifikant forskel på lærernes self-efficacy på små og store skoler (Meristo & Eisenschmidt 2014).

Blandt de studier, der belyser eksterne rammer, er der flere danske studier, der undersøger, hvordan indførelsen af **elevplaner** i den danske folkeskole påvirker lærernes motivation (Mikkelsen et al. 2015, Jacobsen et al. 2014, Nielsen et al. 2015). Elevplanerne betragtes som et eksempel på ekstern regulering, idet indførelsen af elevplaner i 2006 har gjort det obligatorisk for lærerne mindst én gang årligt at lave en individuel elevplan for hver elev (se boks 4-4). De nævnte studier undersøger imidlertid ikke, hvordan elevplanerne i sig selv påvirker lærernes motivation, men undersøger lærernes *opfattelse* af elevplanerne og, hvordan denne opfattelse hænger sammen med lærernes motivation. Studierne finder den samme tendens: Jo mere lærerne opfatter elevplanerne som understøttende for deres arbejde, jo højere er deres indre motivation og Public Service Motivation, og jo mere kontrollerende lærerne opfatter elevplanerne, jo lavere er deres indre motivation og Public Service Motivation (Mikkelsen et al. 2015, Jacobsen et al. 2014, Nielsen et al. 2015). I nedenstående afsnit om mekanismer belyses det, hvilke faktorer der er betydende for lærernes opfattelse af elevplaner.

Boks 4-11: Elevplaner i den danske folkeskole

I 2006 blev det i den danske folkeskole indført, at lærerne mindst én gang årligt skal lave en individuel elevplan for hver elev. En elevplan er en skriftlig plan for elevens uddannelsesprogram, der indebærer elevens fremtidige læringsmål, status på målene og den opfølgning, læreren og eleven og eventuelt hjemmet skal lave. Elevplanen har til formål at evaluere og følge op på elevens progression og udbytte af undervisningen og giver en ramme for læreren til at kommunikere information om eleven til elevens forældre.

At en opfattelse af ekstern regulering som kontrollerende kan have negativ betydning for lærerne går igen i et svensk, kvalitativt studie af Hult & Edström (2016), som undersøger betydningen af henholdsvis interne og **eksterne evalueringer** af eleverne. Eksterne evalueringer er karakterise-

²⁹ Den positive sammenhæng mellem lærernes Public Service Motivation og elevernes faglige resultater styrkes dog kun af en lav gennemsnitlig socioøkonomisk status i situationer med en mindre grad af arbejdsautonomi (Lynggaard et al. 2016).

ret ved at være initieret på et niveau over skolen og med et centralt fokus, mens der med interne evalueringer forstås evalueringer og test, som lærerne selv laver og gennemfører. Eksterne evalueringer opleves af de lærere, der indgår i studiet, som kontrol og mistillid, og som en forringelse af lærernes professionelle ansvar. Ifølge lærerne har eksterne evalueringer kun i mindre grad en betydning for lærernes praksis. Forfatterne fortolker det således, at lærernes professionelle ansvar udvandes i takt med, at den eksterne ansvarliggørelse (accountability) øges. Dette er i modsætning til interne evalueringer, som lærerne omvendt tillægger stor vægt, og som kan ses som udtryk for, at lærerne tager professionelt ansvar for fortsat forbedring af deres undervisningspraksis (Hult & Edström 2016).

Lærernes **arbejdsautonomi** forstået som graden, hvormed lærernes brug af tid er eksternt reguleret, kan også have en betydning. Det danske studium af Lynggaard et al. (2016) undersøger forskellen mellem en situation, hvor et fast antal timer fordeles til specifikke og på forhånd definerede opgaver (lav grad af arbejdsautonomi), og en situation, hvor lærernes timer fordeles på to overordnede opgavekategorier (undervisning og forberedelse), hvor indenfor lærerne selv kan fordele deres timer (høj grad af arbejdsautonomi). Lynggaard et al. (2016) sammenligner skoler over en flerårig periode og viser, at sammenhængen mellem lærernes Public Service Motivation og performance er størst ved en lavere grad af autonomi (og højere grad af ekstern regulering). Med andre ord har lærernes motivation en større positiv betydning for deres performance (udtrykt ved elevernes karakterer), når de har *mindre* grad af autonomi i relation til deres arbejdstid.

Endelig kan også "**skolens målstrukturer**" påvirke lærerne. Der kan her sondres mellem de engelske begreber "*mastery goal structure*" og "*performance goal structure*". Førstnævnte er et miljø, hvor undervisningspraksis og normer fortæller eleverne, at læring og forståelse er vigtigt, at elevernes indsats og progression tillægges positiv værdi, og at alle elever er værdsat. Sidstnævnte er omvendt et miljø, som kommunikerer til eleverne, at deres præstationer er vigtigere end deres indsats, og at det at gøre det bedre end andre tillægges mere værdi end individuel progression. *Mastery goal structure* er positivt relateret til lærernes self-efficacy, arbejdsrelateret engagement og jobtilfredshed, hvilket ikke er tilfældet med *performance goal structure* (Skaalvik & Skaalvik 2013, Ciani et al. 2007).

4.5.2 Hvorfor virker det?³⁰

Skaalvik & Skaalvik (2010) kommer med deres undersøgelse af sammenhængen mellem oplevelse af "ekstern kontrol" og lærernes self-efficacy med en mulig forklaring på, hvorfor en elevsammensætning med en stor andel svage og/eller udfordrede elever kan reducere lærernes self-efficacy. Her skal ekstern kontrol ikke forstås som ekstern regulering, men i stedet som det forhold, at lærerne oplever, at andre faktorer (fx den studerendes evner og forhold relateret til hjemmet) har større betydning for elevernes læring end læreren selv. Hvis lærerne oplever, at der er betydelig **ekstern kontrol**, vil lærerne i mindre grad føle sig i stand til at påvirke elevernes læring, hvilket vil udmønte sig i en lavere self-efficacy. De finder støtte til dette i deres empiriske analyse, som viser, at der er en negativ korrelation mellem oplevelsen af høj grad af kontrol og lærernes self-efficacy.

Andre typer af *mekanismer* er på spil, når elevsammensætningen påvirker sammenhængen mellem lærernes motivation og engagement på den ene side og lærernes performance på den anden side. Dette kan dels skyldes, at lærere, der er motiverede af at gøre noget godt for andre og for samfundet (PSM), i højere grad vil prioritere de svage elever, hvorfor sammenhængen mellem motivation og performance er størst, når den gennemsnitlige socioøkonomiske baggrund er lav (Lynggaard et al. 2016). Dels kan det skyldes, at en "**svær**" opgave kan anspore til udforskning og læring og give læreren en følelse af at kunne præstere, når den lykkes, hvorfor engagement hos lærerne i højere grad vil komme til udtryk i en højere performance, når udfordringen er størst

³⁰ Studierne omkring skolens målstrukturer kommer ikke ind på mekanismer og er derfor ikke behandlet i afsnittet.

(dvs. når den socioøkonomiske baggrund er lavest). Herunder pointeres det endvidere, at sammenhængen kan være medieret af en øget self-efficacy, som opstår, når lærerne får en svær opgave. En høj self-efficacy kan øge lærerens tilbøjelighed til at lægge den indsats, det kræver for at opnå en høj performance (Pedersen 2015). Disse mekanismer undersøges dog ikke empirisk og er alene af hypotetisk karakter.

Ekstern regulering kan dels have en disciplinerende effekt på lærernes adfærd og dels øge eller reducere lærerens indre motivation afhængigt af, om læreren opfatter reguleringssystemet som understøttende eller kontrollerende (sidstnævnte kaldes i litteraturen en *crowding*-effekt). Hvordan lærerne opfatter et reguleringstiltag, afhænger ifølge *Self-Determination Theory*³¹ af tiltagets indvirkning på, hvorvidt menneskets tre basale psykologiske behov opfyldes. Det drejer sig om følelsen af hhv. **autonomi, kompetence og tilknytning** – tilsammen lærernes følelse af selvbestemmelse. Jo mere tiltaget virker fordrende for lærernes selvbestemmelse, jo mere understøttende vil lærerne opfatte tiltaget, og jo mere positiv en indvirkning vil det have på lærernes indre motivation (Jacobsen et al. 2014, Mikkelsen et al. 2015, Nielsen et al. 2012). Nielsen et al. (2012) eksemplificerer med deres kvalitative analyse, hvordan en gruppe af lærere oplever elevplaner som et redskab, der giver ro og overblik i lærerens arbejde, og som gør, at de kan se, at eleverne hele tiden rykker sig som følge af undervisningen (styrket følelse af kompetence). En anden gruppe af lærere oplever omvendt elevplaner som et redskab, der fratager lærerne tid og energi, som de kunne have brugt på noget andet, og som reducerer deres muligheder for at udnytte deres pædagogiske og faglige evner (svækket følelse af kompetence). Mens elevplanerne for den første gruppe gør lærerne endnu gladere for at være lærer (styrket motivation), har elevplaner for den anden gruppe gjort lærerne irriterede og givet dem en opfattelse af, at undervisningen er en mestervare (svækket motivation).

Samme mekanismer synes at påvirke lærerne professionelle ansvar. Når lærerne opfatter de eksterne evalueringer som kontrol og mistillid, og som et redskab, der gør dem ansvarlige for detaljerede aspekter af deres undervisning og dermed tager tid fra deres kerneopgave, oplever de, at de eksterne evalueringer indskrænker deres autonomi og fjerner fokus fra den ansvarlighed, der har været forbundet med deres profession. I enkelte tilfælde opfatter lærerne omvendt evalueringerne som understøttende for deres arbejde, og som en måde, hvorpå de kan styrke deres professionelle ansvar. Dette uddybes i boksen nedenfor (Hult & Edström 2016).

Med ovenstående 'selv-bestemmelsesmekanismer' for øje, kan det umiddelbart virke kontraintuitivt, at arbejdstidsaftaler, der indebærer en høj grad af regulering, styrker sammenhængen mellem lærernes motivation og performance, idet denne antages at reducere lærerens opfattelse af autonomi. Som det fremgik af afsnit 4.1, kan PSM i mindre eller større grad være integreret i individet afhængigt af, hvor høj grad af selvbestemmelse individet oplever, og jo mere internaliseret PSM er, desto mere forventes lærerens motivation at komme til udtryk i lærerens adfærd og i en højere performance. Ifølge Lynggaard et al. (2016) hviler dette argument imidlertid på en antagelse om, at de performancemål, som læreren vurderes på, er sammenfaldende med, hvad lærerne finder ønskværdigt for andre og for samfundet. Hvis dette ikke er tilfældet, kan et **større handle- rum** til lærerne potentielt resultere i, at lærerne fokuserer på andre mål end de, de måles og vurderes på. I det konkrete studium er performance målt som karakter, der udgør et relativt snævert performance-mål. Det er plausibelt, at PSM-motiverede lærere har andet for øje end elevernes resultater i de afsluttende prøver, men den konkrete mekanisme er ikke testet empirisk.

Ovenstående tegner et billede af, at lærernes *opfattelser* af ekstern regulering er afgørende for, hvilken betydning elevplaner, eksterne evalueringer og arbejdstidsaftaler har for lærernes motivation og professionelle ansvar. Et par af studierne giver et konkret bud på, hvordan det er muligt for lederne at påvirke denne opfattelse. Dette udfoldes i nedenstående tekstboks.

³¹ Deci & Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.

Boks 4-12: Lederens mulighed for at påvirke lærernes opfattelse af ekstern regulering

Skolelederens tilgang til at implementere elevplaner i Danmark

Da kravet om de obligatoriske elevplaner blev indført i Danmark i 2006, kunne skolelederne vælge at handle på flere mulige måder med henblik på at implementere elevplanerne på den konkrete skole. Der kunne her sondres mellem "bløde" og "hårde" tilgange. De bløde tilgange er eksempelvis, at lederne indgår i dialog med lærerne om brugen af elevplaner eller kommer med forslag til, hvordan eleverne kan bruge elevplanerne. Blandt de mere hårde tilgange er monitorering af, hvorvidt lærerne kan bruge elevplanerne eller deciderede krav om, at lærerne skal bruge elevplanerne. Derudover kan lederne naturligvis anvende flere forskellige handlinger. Mikkelsen et al. (2015) har undersøgt sammenhængen mellem henholdsvis lederens handlinger i forbindelse med indførslen af elevplaner, lærernes opfattelse af elevplanerne som enten kontrollerende eller understøttende og lærernes indre motivation. Deres resultater indikerer, at lærernes indre motivation er større, når lederne anvender en blød implementeringstilgang, sammenlignet med, når lederen anvender en hård implementeringstilgang, og at denne sammenhæng netop medieres af lærerens opfattelse af elevplanerne som værende understøttende for deres arbejde. Med andre ord antydes det, at lederen har mulighed for at påvirke, hvordan lærerne opfatter den eksterne evaluering og derigennem påvirke lærernes motivation. Dog er der tale om et studium baseret på tværsnitsdata, hvorfor det ikke kan udelukkes, at det er lærernes opfattelse af elevplanerne, der påvirker lederens valg af handling og ikke omvendt.

Skolelederens tilgang til at implementere ekstern evaluering i Sverige

Selvom den negative oplevelse af eksterne evalueringer er relativt udbredt i Hult & Edströms undersøgelse (2015), er der også enkelte eksempler på skoler, hvor lærerne har en positiv opfattelse af evalueringerne. På disse skoler er skolelederne lykkedes med at knytte evalueringerne tæt til lærernes egne praksisser. På den ene skole har man valgt at gøre det til en årlig evaluering blandt elever, forældre og lærere. Lederen lægger stor energi i at analysere resultaterne med henblik på at udlede fokusområder for det kommende år og laver efterfølgende konkrete handleplaner sammen med lærerne. Endelig afholder lærerne individuelle ugentlige mentorsamtaler med eleverne som opfølgning på evalueringerne. På den anden skole er evalueringerne implementeret som ugentlige evalueringer og inkluderer både en selvevaluering blandt lærerne og evalueringer af elevernes performance. Evalueringerne er enkelte i sin form og gennemføres af læreren. Når resultaterne af evalueringerne giver anledning til problemer, kan læreren diskutere det med kolleger eller skolelederen, afhængigt af problemets alvor. Formålet med disse evalueringer er at give lærere såvel som ledere et opdateret billede af den nuværende situation på skolen, for på den måde at kunne reagere hurtigt, når behovet er der. Lærerne på denne skole sætter pris på, at lederen får så hurtigt besked som muligt, så lederen på denne måde kan tage stilling til den konkrete situation i dialog med læreren og se sin egen rolle og sit eget ansvar i situationen. Samlet set har disse to ledere formået at transformere de eksterne evalueringer til interne evalueringer, som gør lærerne i stand til selv at foretage faglige skøn og tage professionelt ansvar.

4.5.3 Opsamling og opmærksomhedspunkter

Flere steder i forskningen undersøges sammenhængen mellem en række rammebetingelser for lærernes arbejde på den ene side og lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar på den anden side. Herunder falder dels en række interne rammer som klassens eller skolens elevsammensætning og størrelse, hvoraf der særligt synes at være en sammenhæng mellem førstnævnte og henholdsvis lærernes self-efficacy, motivation og jobtilfredshed. Dels fokuseres der på eksterne rammer i form af ekstern regulering (fx elevplaner og evalueringer), som særligt påvirker lærernes motivation og professionelle ansvar. De eksterne og interne rammer påvirker lærernes self-efficacy, motivation, engagement og professionelle ansvar gennem flere forskellige mekanismer, men særligt rammernes virkning på lærernes oplevelse af autonomi, kontrol og tilknytning synes at gå igen.

Yderligere viser den inkluderede forskning, at interne og eksterne rammer ikke alene kan påvirke lærernes self-efficacy, motivation og engagement direkte, men at de også kan have en betydning for, hvorvidt lærernes motivation og engagement får indflydelse på elevernes læring. Et opmærksomhedspunkt med relevans for undersøgelsesspørgsmål 2a og 2b omkring god undervisningspraksis og børn og unges udvikling, trivsel og læring er således, at et højt niveau af motivation og engagement hos lærerne ikke i alle tilfælde medfører et tilsvarende højt performanceniveau, hvorfor det ikke er strækkeligt alene at fokusere på, hvad der kan fremme lærernes motivation og engagement. Såfremt målet er at styrke lærernes undervisningspraksis og i forlængelse heraf elevernes udvikling, trivsel og læring, kan det *også* være relevant at være opmærksom på forhold, der virker fordrende for, at høj grad af motivation og et stort engagement hos lærerne også ud-

mønster sig i lærernes praksis. Det gælder fx elevsammensætningen i en given klasse, hvor nogle lærere bliver særligt motiverede af at løfte elever med udfordringer.

Rammebetingelser kan være udfordrende at ændre på for den enkelte skoleleder, rektor eller lærer, og der er således færre konkrete indsatser, tiltag, metoder og praksisser at trække frem som eksempler (dertil kommer, at skoleledere og rektorer tilsvarende også kan være påvirket af samme rammebetingelser). Ikke desto mindre kan eksterne og interne rammer have væsentlig betydning for lærerne, og de er derfor relevante at være opmærksom på. Som det blev eksemplificeret ovenfor, finder et par af studierne indikationer på, at lederen kan påvirke, hvordan disse rammer *opleves* af lærerne og derved indirekte påvirke lærernes motivation og professionelle ansvar. Når rammerne opleves *understøttende*, kan de påvirke lærernes motivation og professionelle ansvar positivt, og når rammerne omvendt opleves *kontrollerende*, kan de påvirke lærerne negativt.