

Danish University Colleges

Evaluering af Relationskompetenceprojektet 2012-16

with English appendix: Perceived professional outcomes, challenges and implications - an evaluation of the Relation Competence Project 2012-16

Nielsen, Birgitte Lund

Publication date:
2016

Document Version
Version blev oprettet som del af udgivelsesprocessen; udgivers layout; normalt ikke offentligt tilgængeligt

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Nielsen, B. L. (2016). *Evaluering af Relationskompetenceprojektet 2012-16: with English appendix: Perceived professional outcomes, challenges and implications - an evaluation of the Relation Competence Project 2012-16.*

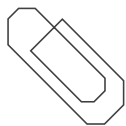
General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

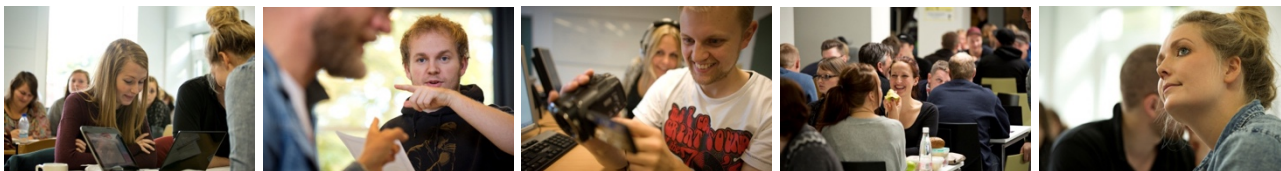
Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Evaluering af Relationskompetenceprojektet 2012-16

*Birgitte Lund Nielsen, VIA Pædagogik og Samfund
Program for Professionsdidaktik*



*... måske er det sådan, at det der gør
projektet stærkt, samtidig er der, hvor
nogle oplever udfordringer ...?*

INDHOLD

Resüme	1
Engelsk abstract	1
1 Om Relationskompetenceprojektet og kort om evaluering	1
1.1 Udvikling med flere perspektiver og niveauer.	2
1.2 Samarbejde mellem flere aktører	3
1.3 Tilgangen til arbejdet med relationskompetence	3
2 Evalueringsdesign og – metode	4
2.1 Hvordan og hvorfor?	4
2.1.1 Tidsplan for evalueringen	5
2.2 Empirisk materiale og dataanalyse.....	5
2.2.1 Svar procent, ikke-svar analyse mm	6
2.3 De deltagende lærerstuderende	6
3 Resultater	7
3.1 Oplevet fagpersonligt udbytte	8
3.1.1 Fagpersonligt udbytte for lærerstuderende krydset med deltagelse på projektets 4.år	9
3.2 Aktørernes refleksioner over fagpersonligt udbytte	11
3.2.1 Kategorien "IKKE"	12
3.2.2 Fagpersonligt udbytte - lærere og skoleledere	12
3.3 Deltagernes oplevede udbytte og udfordringer.....	13
3.3.1 Oplevet udbytte.....	13
3.3.2 Mindre udbytterigt.....	15
3.4 Forskellige aspekter af Relationskompetence	17
3.5 Samarbejde og samskabelse	18
3.5.1 Samarbejde i - og på tværs af aktørgrupper	18
3.5.2 Co-creation/samskabelse	19
4 Opsamling og fremadrettet perspektivering.....	22
5 Referencer	23
Appendix 1: Presentation from conference about Relational Competences, VIA University College, Aarhus, 22th September, 2016	24

Resümé

Relationskompetenceprojektet blev af en bred gruppe af aktører etableret ud fra både et forskningsinformeret og praksisoplevet behov for nye indsatser både i læreruddannelse og skole. Evalueringen af projektet er baseret på et retrospektivt spørgeskema til alle aktører, med både lukkede kategorier og åbne refleksioner, og suppleret med interview og dokumentanalyse. Overordnet set er evalueringen meget positiv når det gælder, at deltagerne har oplevet et fagpersonligt udbytte fra deltagelsen. Det oplevede fagpersonlige udbytte handler bl.a. om at have udviklet sig som fagperson i et kollegafællesskab, at have fået øget bevidsthed om relationers betydning og om at være fuldt til stede i en undervisningssituation, og ikke mindst at have mødt og afprøvet konkrete værktøjer i arbejdet med elever i skolen for lærerne eller for de lærerstuderende i praktik. Nogle udfordringer der fremhæves har handlet om de såkaldte indre øvelser. Det ser således ud til, at det systematiske arbejde med disse øvelser, der fremstår som særdeles udbytterigt for nogle aktører, er oplevet mindre positivt af andre. Det har også været en udfordring når udefrakommende har været kritiske over for projektet. Projektets karakter med samarbejde på tværs af aktørgrupper ser ud til at have været et afgørende perspektiv for det store oplevede udbytte. For de lærerstuderende ser indsatsen over tid ud til at have været vigtig. Den fortsatte deltagelse på 4. år af studiet var frivillig, og de lærerstuderende der valgte dette til, herunder lærerstuderende der har arbejdet med relationskompetence i deres bachelorprojekt, er dem, der har oplevet det største fagpersonlige udbytte. Relationskompetence fremstår i de lærerstuderendes bachelorundersøgelser som et alment perspektiv, der er anvendt i en vifte af fagdidaktiske sammenhænge.

Fremadrettet må anbefalingen, baseret på evalueringen være fortsat at arbejde med relationskompetence som et centralt perspektiv i læreruddannelsen. Det kan anbefales, at dette arbejde med fordel - ligesom andre indsatsområder ifm. læreruddannelse - kan udvikles i tæt samarbejde med skoler og med andre eksterne aktører.

Engelsk abstract

The relational competence project was initiated by a broad group of stakeholders, referring to both research and concrete experiences of a need for development in schools and teacher education. The evaluation of the project is based on a retrospective survey with answers and reflections from all stakeholder-groups and supplemented with interviews and analysis of project-documents. The evaluation is, overall, positive in relation to the participants' perceived professional outcomes. The development as a professional teacher and as part of a professional community is highlighted, and the same is new insight into the importance of relations and the concrete tools and approaches which is tried with students in schools. Some of the challenges emphasised is about the so-called "inner exercises". It seems that systematic enactments with these exercises is perceived as extremely beneficial for some participants, but has been a challenge for others. This can be summed up saying that those specific approaches making the project strong, also might be what causes challenges for some participants. The character of being a co-creation project with cooperation across stakeholder-groups and institutions furthermore seems to have been crucial for project success. For the student teachers in particular the sustained enactments and reflections over time through the four years of education have been important. The participation at the 4th and last year was voluntary – and some student teachers furthermore used the project aspects to frame their inquiries for the final bachelor-project. Those students have experienced the highest level of professional outcomes. Relational competence has in their bachelor-inquiries been used in a very wide range of pedagogical and subject matter contexts, emphasizing relational competence as a generic perspective, not only relevant in certain subjects. Looking forward the recommendation is to continue the work with relational competence as an explicit focus in teacher education, preferable in continuing cooperation also with schools and the other external stakeholders involved. [In Appendix 1 is an English presentation, where all representations from this evaluation report is translated, and with slides summing up on methods, results etc.]

1 Om Relationskompetenceprojektet og kort om evaluering

Relationskompetence-projektet (RK-projektet) 2012 -16 er et eksempel på et længerevarende samarbejdsprojekt med deltagelse fra både praktikere i lærerprofessionen, læreruddannelse og forskning.

Partnerne har været:

- Foreningen af Børns Livskundskab

- VIA University College
 - repræsentanter fra ledelse og undervisere ved Læreruddannelsen i Aarhus
 - to læreruddannelseshold, et dansk og et matematikhold
 - forskning og udvikling funderet i VIA Pædagogik og Samfund
- Center for Grundskoleforskning, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet
- Risskov Skole, Skæring Skole, Mallings skole og Gammelgaardskolen i Aarhusområdet
- Vestervangsskolen, Hobrovejens skole og Nyvangsskolen i Randers.

Evalueringen af projektet, som den fremstår i denne rapport, er foretaget i perioden fra april til september 2016. Projektet er endvidere blevet løbende internt evalueret og formativt udviklet igennem projektperioden. Som det vil fremgå af de metodiske overvejelser nedenfor er evalueringen baseret på empirisk materiale indsamlet og analyseret i den nævnte periode i 2016, men diverse ”materialer” genereret internt i projektet igennem hele perioden, lige fra undervisningsmateriale til følgeforskning, er blevet inddraget i forbindelse med evalueringen.

Evaluator har ikke haft tilknytning til projektet, men er ansat ved VIA, og evalueringen er rekvireret af VIA.

Formuleringen på forsiden af rapporten: ”...måske er det sådan, at det der gør projektet stærkt, samtidig er der, hvor nogle oplever udfordringer ...?” er evaluators formulering, af nogle indsigter fra evalueringen. Dette vil blive yderligere uddybet i resultaterne.

1.1 Udvikling med flere perspektiver og niveauer.

Set fra et læreruddannelses perspektiv er RK-projektet både interessant som eksempel på et længevarende samarbejdsprojekt på tværs af sektorer, og pga. det tema, der er samarbejdet om: det systematiske arbejde med at understøtte bl.a. lærerstudenternes udvikling af relationskompetence.

Relationskompetence er beskrevet i grundlagsdokumenter for læreruddannelserne, fx er praktikfaget i LU13 målsat ift. kompetencer inden for didaktik, klasseledelse og relationer: ”Den studerende kan varetage det positive samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner og reflektere over relationer betydning i forhold til undervisning samt elevernes læring og trivsel”.

I forhold til samarbejde på tværs af sektorer lyder det bl.a. i aftaleteksten bag LU13: ”Læreruddannelsens vidensbase-ring skal omfatte både en forskningsbaseret og en praksisbaseret dimension. Der synes i forhold til den praksisbaserede del af vidensgrundlaget at være et betydeligt potentiale for ”mere folkeskole i læreruddannelsen” gennem øget samspil mellem professionshøjskoleundervisere og grundskolerne. Ikke blot samarbejde om de studerendes praktikforløb, men også samarbejder om f.eks. fagdidaktisk og pædagogisk udvikling”.

I Skibsted og Matthiesen (red) (2016) understreges det endvidere, med reference til bl.a. Juul og Jensen (2002), Nordenbo (2008) og Ågård (2014), at forskningen har dokumenteret relationskompetence som et centralt indsatsområde i uddannelse af lærere, men også at det hidtidige vidensgrundlag ikke har været tilstrækkeligt, og at der hersker uklarhed både om begrebets indhold og hvordan kompetencerne læres i praksis. Samarbejde med eksterne aktører fra skoler mm, med relationsarbejde som omdrejningspunkt og med fokus på vidensgrundlag, forskning og teori, må derfor fra et læreruddannelsesperspektiv ses som helt centralt.

Set fra et skoleperspektiv har både gentagne dimittendundersøgelser og aftagerundersøgelser og eksterne evalueringer af uddannelsen (senest Andersen og Hansen, 2016) peget på områder, hvor der er behov for udvikling af læreruddannelsen. I store træk er der tilfredshed med de nyuddannede læreres faglige kompetencer og deres kompetencer til at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning. Men der peges på udfordringer ift. kompetencer til at håndtere forældre-samarbejde, konflikthåndtering, delvist klasseledelse – og en påpejning af sårbarhed/manglende robusthed på det personlige plan. En skoleleder siger fx i aftagerundersøgelse: ”Relationskompetence og klasserumsledelse er en stor udfordring for nye lærere og samtidigt helt nødvendige for eleverne” (Jensen, 2016).

Undervisning og pædagogisk praksis er grundlæggende en mellemmenneskelig og kommunikativ handling – relationer handler bl.a. om interaktion mellem lærer og elever i undervisningen: ”Dét, der er kendetegnende for relationen, skaber konkret forudsætninger for, hvad eleven lærer, både om det faglige indhold og sig selv i skolen” (Skibsted og Matthiesen, 2016), men kollegialt samarbejde og forældresamarbejde handler på flere måder også om relationer. Så set fra et skoleperspektiv er relationsarbejde også et helt centralt udviklingsfelt, både ift. den eksisterende praksis på skolerne og de nye lærere, der kommer ud i skolen fra læreruddannelsen (”aftagerperspektiv”).

Lederen af VIAs læreruddannelser har beskrevet projektet med følgende tre niveauer (Jensen, 2016):

- *Et læreruddanner-niveau* med fokus på undervisernes kompetenceudvikling og udvikling af didaktisk rammesætning for arbejdet med relationskompetencer.

- *Et læreruddannelses-niveau* med fokus på de studerendes udvikling af relationskompetencer.
- *Et skole-niveau* med fokus på hvordan uddannelse og profession i skolen kan samarbejde om elevernes udvikling af relationskompetencer.

Der har været en gentaget rytmen i den fælles udvikling af projektet, med kursusdage, som har varieret i form og indhold: Nogle kursusgange har kun været for VIA undervisere og lærere. Her er der bl.a. arbejdet med og afprøvet nogle af de ”øvelser”, som de efterfølgende skulle facilitere på fælles kursusdage sammen med de lærerstuderende. Andre kursusgange er blevet afviklet kun med deltagelse af de lærerstuderende fra Læreruddannelsen i Aarhus og desuden har der alle aktørgrupper været samlet til fælles kursusdage.

1.2 Samarbejde mellem flere aktører

RK-projektet blev altså planlagt og initieret i samarbejde mellem en række af forskellige aktører - her lidt uddybning af de forskellige roller og opgaver:

Foreningen af Børns Livskundskab har konkret stået for undervisningen af de lærerstuderende i projektet, og har endvidere planlagt og gennemført aktiviteter for lærere fra de deltagende skoler og VIA-undervisere. De har i forbindelse med disse kursusaktiviteter også stået for den interne løbende evaluering og bidraget til tilpasning og den formative udvikling i projektet baseret på evalueringerne. Der har deltaget 2 – 3 undervisere fra foreningen, plus yderligere repræsentanter på nogle af de fælles møder og seminarer.

Læreruddannelsen i Aarhus har ligeledes været med i planlægning og fortsat udvikling af projektet, og har løbende fulgt projektet med henblik på fortsat udvikling af læreruddannelsens organisering og didaktik både i relation til, hvordan relationskompetence fremadrettet kan indgå i uddannelsen, og i relation til hvad man kan lære mere generisk om samarbejde mellem uddannelse, praksis, forskning, og eksterne organisationer. To hold lærerstuderende, der startede i 2012, har været en del af projektet. Hele holdet og deres undervisere var med gennem de første tre år af uddannelsen, mens de studerende på fjerde år kunne tilmelde sig nogle yderligere aktiviteter. Dvs. ca. 50 studerende og 14 undervisere fra VIA har været med fra start. Hvor mange der deltog på 4. år fremgår af analysen nedenfor.

Endvidere har de nævnte skoler fra Aarhusområdet og Randers (ledere og lærere) deltaget i planlægning og fortsat udvikling af projektet og har både selv og i samarbejde med elever og lærerstuderende praktiseret og afprøvet relationskompetencer i deres pædagogiske praksis i skolen. Alt i alt 7 skoler og 16 lærere, nogle gennem hele projektet, nogle kun i kortere dele af projektperioden.

Center for grundskoleforskning, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet har fulgt, dokumenteret og løbende formidlet handlinger og forandringer. To forskere har deltaget gennem hele projektet.

1.3 Tilgangen til arbejdet med relationskompetence

Foreningen Børns Livskundskab har gennem flere år arbejdet med relationskompetence via dialog og personlig udvikling og med pædagogisk psykologisk afsæt, bl.a. har foreningen forestået nationale og internationale kurser. *Opmærksomt nærvær og empati* har i arbejdet i RK-projektet været helt centrale begreber, der er set som en del af relationskompetencen. Kursusgange med konkrete ”øvelser” nævnes ovenfor. Baggrunden for dette har været, at træning og styrkelse af nærværs- og relationskompetencer hos VIA-undervisere lærere og lærerstuderende er blevet set som en forudsætning for, at de selv kunne lære fra sig til hhv. lærerstuderende og elever.

Det har altså været centralt i projekt, at deltagerne/aktørerne gennem disse ”øvelser” blev fortrolige med egne relations og reaktionsformer (Skibsted og Matthiesen, 2016). Helle Jensen, psykolog fra Børns Livskundskab, peger i interview på, at undervisernes fagpersonlige udvikling har været et centralt mål: *”Som udgangspunktet har relationen tre parter, hvis det er i skolen så er det barnet, så er der læreren, og så er der selve kontakten imellem, og det er læreren, der har ansvaret for kvaliteten i den relation, det kan barnet ikke have [...] når man skal undersøge en relation [...] også når noget er gået galt [...] hvad kan læreren gøre [...] kræver jo at man ser på sig selv [...] hvordan reagerer jeg under pres.* Hun begrundet med dette afsæt, at der har været fokus på fx de lærerstuderendes arbejde med konkrete ”indre og ydre øvelser:” *...vi arbejdede fra begyndelsen med kontakt til kroppen og åndedræt og til hinanden*”. Der har, som det vil fremgå nedenfor været mange positive erfaringer med dette, men Helle Jensen uddybede også i det pågældende interview, at det ikke havde været uden udfordringer, særligt i starten af projektet - mere om dette nedenfor.

I forhold til definition af, hvad relationskompetence er, taler Juul og Jensen (2002, s. 128) om: ”evne til at ”se” det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd herefter uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt

evnen til at være autentisk i kontakten”. Nordenbo et al. (2008) indkredser i et internationalt review af forskningslitteraturen relationskompetence således: ”Lærerens viden om og færdigheder i at skabe og forankre relationer til sine elever, at udvise empati, respekt, tolerance og interesse for eleverne og deres potentialer”. I begge definitioner ses det ovenfor nævnte fokus på nærvær og empati.

Baseret på erfaringer og følgeforskning fra RK-projektet præsenterer Else Skibsted og Mette Vedsgaard Christensen (i Skibsted og Matthiesen, 2016) en nærmere konceptualisering af relationskompetence. De understreger, at relationer helt grundlæggende ikke kan studeres uafhængigt af en kontekst, og peger på fire elementer, som centrale i relationsarbejde. Dels fremhæves *anerkendelse* og gensidigt ligeværd, og vigtigheden af *perspektivskifte*: at kunne indtage hinandens synspunkter og skifte perspektiv. Desuden understreger de *empati*: evnen til at indleve sig, genkende og kunne forstå andres følelser, og *opmærksomt nærvær*: at være til stede både over for den, man er sammen med, og overfor sig selv. Denne model med de fire elementer: anerkendelse, perspektivskifte, empati og opmærksomt nærvær – og konteksten placeret centralt - er endvidere internationalt publiceret, i artikel med fokus på erfaringerne fra RK-projektet (Jensen, Skibsted og Christensen, 2015).

2 Evalueringsdesign og – metode

2.1 Hvordan og hvorfor?

Evalueringen blev som nævnt iværksat forår 2016, altså hen mod slutningen af projektperioden. I forbindelse med forberedelse af evalueringen blev diverse interne og eksterne dokumenter anvendt til at danne et overblik, som afsæt for beslutninger om evalueringsdesign (bl.a. Herskind, Laursen, og Nielsen, 2014; Jensen, 2015; Matthiesen og Skibsted, 2016). Projektet er som det fremgår ovenfor relativt komplekst i sin organisering, og karakteriseret af fordringen om samarbejde mellem en række forskellige aktørgrupper. Co-creation/samskabelse (Agger & Tortzen, 2015; Scharmer, 2009; Ulrich, 2016) har ikke været et eksplicit fokus i den følgeforskning, der er tilknyttet projektet, men der fokuseres flere steder i beskrivelsen af projektet på deltagerorientering og gensidigt udbytte for forskere og praktikere. Ved initieringen af evalueringen blev det ligeledes nævnt, at elementer i projektet var udviklet undervejs i samarbejde mellem aktørerne, og der blev refereret til Scharmers forståelse af ”co-creation” (fx Scharmer, 2009). Dette perspektiv fremgår endvidere eksplicit i præsentationer fra projektet, fx Jensen (2016), med titlen: ”Værdien af *fælles professionsrettet forskning, udvikling og innovation..*”, og i udgivelser fra projektet:

”Relationskompetenceprojektet ved Læreruddannelsen i Aarhus er i sig selv et resultat af et samarbejde mellem profession, uddannelse og forskning. For godt fire år siden mødtes nemlig en gruppe forskellige aktører, som alle havde interesse i at undersøge og arbejde fokuseret med udvikling af relationer i skole og læreruddannelse. Deres bestræbelser bar frugt; et pilotprojekt blev formuleret, midler anskaffet og ved studiestart 2012 kunne projektet byde velkommen til to hold nye lærerstuderende.”
(citater fra indledning i Matthiesen og Skibsted, 2016).

Der var altså god grund til at lade co-creation/samskabelse¹ være et perspektiv i evalueringen.

En pointe i at nævne dette i forhold til evalueringsdesign er endvidere, at mange ny indsigter og tænkninger kan forventes netop at være opstået i relationer mellem aktørerne i projektets fireårige løbetid, som beskrevet med reference til *innovativ evaluering, der skaber indflydelse og anvendelse* (Dinesen & Kølsen, 2010). Det vil i sådanne typer af projekter typisk være formålstjenstligt, at *evalueringsindsatsen er en integreret del af den evaluerede indsats* (Dinesen & Kølsen, 2010), hvad der i sagens natur ikke var muligt, da evalueringen blev igangsat retrospektivt. Men overvejelserne blev forsøgt imødekommet ved at det omfattende materiale, der beskrev og samlede op på de løbende processer, udbytter, og indsigter, er inddraget som en form for empiri i evalueringen, omend dette ikke oprindeligt er skrevet med et evaluerende formål.

Det overordnede fokus i evalueringen har populært sagt været: ”Hvad har virket for hvem og under hvilke omstændigheder?” (Pawson & Tiley, 1997). Dvs. målet har været, at indfange de forskellige aktørers perspektiver, deres oplevede udbytte, de udfordringer de peger på, og deres oplevelse af (det løbende) samspil og samarbejde – ikke som sådant at

¹ Baggrunden for at referere til både den engelske og den danske term (samskabelse/co-creation) vil blive diskuteret sidst i rapporten. Kort fortalt anvendes ”co-creation” i projektets dokumenter og ”samskabelse” er hidtil anvendt i dansk kontekst med en lidt anden forståelse end i dette projekt.

evaluere på, hvorvidt og i hvor høj grad aktørerne har udviklet relationskompetence. Følgeforskningen, der har haft fokus på særligt de lærerstuderendes udvikling af relationskompetence, vil dog blive inddraget (Herskind et al., 2014; Nielsen og Laursen i Skibsted og Matthiesen, 2016). Alle aktørgruppers synspunkter er forsøgt anerkendt, fx er alle indgået som respondenter i spørgeskemaundersøgelse. Som det allerede er fremgået har en del af projektet handlet om undervisning af to hold lærerstuderende primært foretaget af foreningen Børns Livskundskab. Denne undervisning er blevet løbende internt evalueret og målet med herværende evaluering har ikke været at evaluere en undervisning ”nogen har foretaget og hvor andre har været studerende”, men at rejse nogle fremadrettede perspektiver baseret på en evaluering af et projekt med forskellige grupper af samarbejdende aktører.

Det 1. trin i evalueringen bestod i en grundig gennemlæsning af det allerede eksisterende materiale ”med evalueringsbrillerne på”. Dette tjente både til at kondensere centrale pointer set fra et evalueringsperspektiv, og til at identificere aspekter, som skulle yderligere empirisk belyses i trin 2. Det omtalte materiale viste bl.a., at det meste af FoU indsatsen ifm. projektet - velbegrunderet i de pågældende undersøgelsesspørgsmål - var baseret på rige kvalitative data, men at der så ud til at forefindes relativ få data, med inddragelse af *alle* aktørgrupper, og *alle* deltagere fra de respektive aktørgrupper. Trin 2 i evalueringen bestod, bl.a. med denne begrundelse, af en spørgeskemaundersøgelse der blev udsendt til hele den mangfoldige gruppe af aktører. Her indgik også nogle uddybende interviews (se mere nedenfor).

Trin 3 trin i evalueringen bestod af uddybende interviews med en fokusgruppe af centrale aktører, hvor den første kondensering af resultater blev diskuteret. Målet var både at uddybe og yderligere perspektivere - og et supplerende formål var den kvalitetssikring, der metodisk ligger i at lave såkaldt ”member-checking”, bl.a. med verificerende spørgsmål (Cohen, Manion og Morrison, 2007).

2.1.1 Tidsplan for evalueringen

25. april – 18. Maj	Trin 1: Analyse af det allerede eksisterende materiale Design og pilotering af spørgeskema, herunder sparring med aktører i projektgruppen. Kort info, bl.a. med ønske om høj svarprocent, på møde i RK-projektet d. 2. maj, 2016
18. maj – 30. juni	Trin 2: Spørgeskema blev udsendt via e-mail Påmindelsesmail ca. halvvejs i svarperioden og gentaget 14 dage inden frist.
1. juli – 1. september	Data-analyse. Kondensering af resultater og fremadrettede perspektiver.
1. september	Trin 3: Fokusgruppeinterview med centrale aktører i projektgruppen, hvor resultater blev fremlagt: kommentarer og perspektiverende diskussion.
– 22 september	Udarbejdelse af evalueringsrapport og forberedelse af præsentation på konference i projektet d. 22 september, 2016.

2.2 Empirisk materiale og dataanalyse

Spørgeskemaet blev designet med både lukkede kategorier, fx niveau af oplevet udbytte inden for nogle angivne områder, og åbne felter, til fokuserede refleksioner. Svarene i de lukkede kategorier blev analyseret via frekvens og krydstabulering. De åbne refleksioner blev i analysen kategoriseret og kodet, med kategorier der blev udviklet baseret på refleksionernes indhold (data-baseret analyse: Cohen et al., 2007). I resultaterne nedenfor indgår både de kvantificerede åbne refleksioner – med efterfølgende frekvens og krydstabulering med øvrige data – og citater til illustration af karakteren af refleksionerne.

Nogle aktørgrupperne blev i analysen underopdelt ift. den type af involvering, de har haft i projektet. Fx er der en gruppe lærerstuderende, der i forbindelse med udarbejdelse af deres bachelorprojekt, har været dybere involveret end de andre på de to hold. Spørgeskema-resultaterne er analyseret for eventuelle forskelle mellem disse undergrupper af lærerstuderende. Ligeledes har underviserne fra læreruddannelsen og lærerne fra de deltagende skoler, været involveret i varierende grad, det har dog ikke vist sig at være meningsfuldt at underopdele disse grupper, da det har været et mindre antal af respondenter.

Interview med lærerstuderende er foretaget enkeltvis, ud fra den samme interviewguide (Kvale og Brinkmann, 2009). Disse interview er foretaget af lektor Ove Nielsen, der ligesom evaluator er tilknyttet Program for Professionsdidaktik.

Øvrige interview er foretaget af evaluator, ligeledes ud fra en interviewguide. Dels som enkeltmandsinterview, og dels som gruppeinterview (det afsluttende ”verificerende” interview med centrale aktører). Data fra alle interviews er kondenseret og citater indgår i de sammenskrevne resultater.

2.2.1 Svar procent, ikke-svar analyse mm

Spørgeskemaet er sendt til 89 personer, dvs. alle de deltagere, der med hjælp fra projektpartnerne kunne identificeres. Der er svar fra 63 af disse deltagere, altså en svarprocent på 70%. Svarene er fordelt med svar fra 30 lærerstuderende, 13 lærere, 8 fra VIA-FoU, 6 VIA-undervisere, 3 skoleledere, 2 deltagere fra Foreningen Børns livskundskab, og 1 fra DPU. Dette svarer rimeligvis til fordelingen i den samlede gruppe af deltagere.

Svar fra de lærerstuderende er jævnt fordelt på hhv. dansk og matematikholdet. Lærerstuderende der valgte at fortsætte med at deltage på 4 årgang af studiet er dog let overrepræsenteret blandt respondenterne: 69% af svarene fra lærerstuderende er fra studerende, der deltog på 4. årgang, mens 31% er fra studerende, der ikke deltog på 4. årgang. Fordelingen i den samlede gruppe er, at 51% deltog på 4. årgang, mens 49% ikke gjorde. Som følge af dette er lærerstuderende, der har skrevet bachelor i tilknytning til projektet også lettere overrepræsenteret blandt respondenterne (se mere nedenfor om disse undergrupper af lærerstuderende). Dette kan give en (mindre) grad af bias, da der, som det vil fremgå af resultaterne, er lidt forskel på svarene fra disse undergrupper af lærerstuderende.

De lærere og skoleledere der har svaret er fra de skoler, der har været mest involveret i projektet. Det har ikke været muligt at få svar ind fra skoler, der kun kort tid var involveret. En skoleleder skrev tilbage at skolens involvering havde været så kort, at vedkommende helst ikke ville bidrage. Der var også lærere, som ikke længere var ansat på de pågældende skoler.

2.3 De deltagende lærerstuderende

Den første analyse, der blev foretaget i forbindelse med evalueringen, handlede om den største aktørgruppe: de lærerstuderende. Det er den gruppe af aktører, hvor det har givet mest mening at dele op i undergrupper.

Fra start af projektperioden var det bestemt, at to hold af lærerstuderende skulle inddrages, henholdsvis et dansk (DA) og et matematik (MA) hold. De studerende blev, da de startede på uddannelsen på 1. årgang, præsenteret for projektet, som noget det allerede var bestemt, holdet var med i. På afsluttende møde i RK-projektet d. 2/5-2016 blev tilgangen på det første møde lidt humoristisk og i retrospektiv af en repræsentant fra ledelsen på læreruddannelsen formuleret således: ”Velkommen til jer studerende, velkommen ind i et udviklingsprojekt [...] I får en gave, som I ikke vidste I ønskede jer”. Det blev ved samme lejlighed fremhævet, at mange studerende på det tidspunkt var noget afsøgende: ”Hvad betyder det egentlig det der relationskompetence?”.

En studerende supplerede på mødet d. 2/5: ”... I er blev udvalgt [...] konflikthåndtering, danne professionelle relationer med elever [...] først blev man lidt skuffet [...] hvorfor er dette ikke del af læreruddannelse allerede [...] desuden overrasket og lidt nervøs [...] hvad bliver man nu kastet ud i [...] hvem skal man danse med denne gang. Den lærerstuderende summarerede på mødet op med ordene: ”nu kan jeg godt se værdien [...] og de andre studerende på årgangen er misundelige”.

De første tre år var det altså holdet, dvs. i princippet alle studerende, der deltog i RK-projektet. På fjerde studieår blev der som opfølgning præsenteret *et tilbud* om at fortsætte, som de studerende positivt skulle tilmelde sig. De deltagende studerende fik bl.a. supervision i forbindelse med deres 4. års praktik, og deltog i seminar dage med fortsat fokus på fagpersonlig udvikling. Desuden var der en del af disse studerende, der i løbet af 4. årgang valgte at inddrage perspektivet relationskompetence i deres afsluttende professionsbachelorprojekt. Her blev også tilbudt ekstra vejledning.

Fra DA holdet indgik 24 studerende, hvoraf 18 var kvinder og 6 mænd. På MAT holdet var 25 studerende, hvoraf 12 var kvinder og 13 mænd. Samlet set var der 51% af de studerende, der positivt valgte til, at de ville fortsætte i projektet på 4. årgang. Dvs. de valgte at have dette som en ekstra aktivitet ved siden af deres øvrige studiebelastning. Hvis man skelner mellem de to hold dækker dette over 16 studerende, dvs. 67%, fra det oprindelige DA hold, og 9 studerende, dvs. 36%, fra det oprindelige MAT hold. DA holdet er altså overrepræsenteret i de studerende, der valgte at fortsætte på 4. årgang. Af disse studerende var der i alt 19, der valgte at skrive bachelor i tilknytning til projektet, 11 fra det oprindelige DA hold og 8 fra det oprindelige MAT hold. Dvs. den nævnte overrepræsentation af DA holdet blev lidt indhentet, da næsten alle dem fra det oprindelige MAT hold, der var med på 4. årgang, valgte at skrive bachelor i tilknytning til projektet.

Der var altså 39% af de oprindelige studerende, fordelt med 13 kvinder og 6 mænd, der valgte at inddrage relationskompetence som et væsentligt perspektiv i deres bachelorprojekt. Hvis man sammenligner med den oprindelige kønsfordeling samlet set på de to hold er det stort set en kønsmæssig fordeling, der svarer til dette – altså ingen kønsmæssig skævhed. I forhold til omfanget er det svært at finde et sammenligningsgrundlag fra andre projekter, men det må umiddelbart vurderes som en relativ stor gruppe, der vælger at skrive bachelor i tilknytning til projektet. Det er endvidere markant, at det var en meget bred vifte af almen- og fagdidaktiske perspektiver, som blev inddraget i de studerendes undersøgelser inden for rammen af projektet, og med en eller anden grad af fokus på relationskompetence. Bl.a. er perspektiver fra engelsk, dansk, fysik/kemi, musik, idræt, materiel design, samfundsfag, madkundskab og specialpædagogik repræsenteret. Dette er en vigtig pointe, da skævheden i deltagelse på 4 årgang i forhold til de oprindelige fag dansk og matematik kunne tolkes som om relationskompetence er et mere væsentligt perspektiv i nogle læreruddannelsesfag end i andre. Historikken i RK-projektet giver ikke nogen entydig begrundelse for, hvorfor flere studerende fra DA end MAT holdet valgte at fortsætte på 4 årgang. Det kunne handle om, at der var flere undervisere på MAT holdet, så DA holdet i højere grad havde de samme undervisere, der selv var aktive i projektet. Betydningen af gennemgående undervisere og kontinuitet på dansk holdet – ”den daglige holden fast” - bekræftes i interview med aktører i projektet. Opsamlende kan sige, at den brede vifte af faglige og fagdidaktiske perspektiver, som de studerende inddrog i deres bachelorprojekter, afkræfter, at det skulle handle om, at relationskompetence ”hører mere hjemme” i nogle faglige sammenhænge end i andre.

Der er som argumenteret ovenfor heller ikke tegn på, at køn skulle være et væsentligt perspektiv. I analyserne af svar i spørgeskemaundersøgelsen viste der sig nogle forskelle i det oplevede udbytte imellem de studerende, der var med de 3 første år, dem der valgte også at være med det 4. år, og dem der valgte at skrive bachelor (mere nedenfor). Det har således set ud til, at det var denne graduering i hvor meget de studerende havde været involveret, der havde størst betydning for deres svar, mere end fx køn eller fag. Det er derfor repræsentationer og krydstabuleringer med denne underopdeling, der vises nedenfor i resultaterne, og ikke fx opdeling ift. køn. Heri ligger dog også indirekte nogle forskelle mellem de oprindelige DA og MAT hold, som også vil blive adresseret, bl.a. i de studerendes refleksioner over projektet.

Det skal i øvrigt understreges igen, at evalueringen med reference til projektets mål, i ligeså høj grad har haft fokus på det oplevede udbytte hos de øvrige aktørgrupper, lærere, skoleledere mm. Det har blot været nødvendigt, at bruge noget plads på at forklare disse forskelle blandt de lærerstuderende, da de får betydning for at forstå resultaterne. De øvrige aktørgrupper består enten af for få deltagere, og/eller var for ens i deres svar til at det har givet mening at dele op inden for gruppen.

3 Resultater

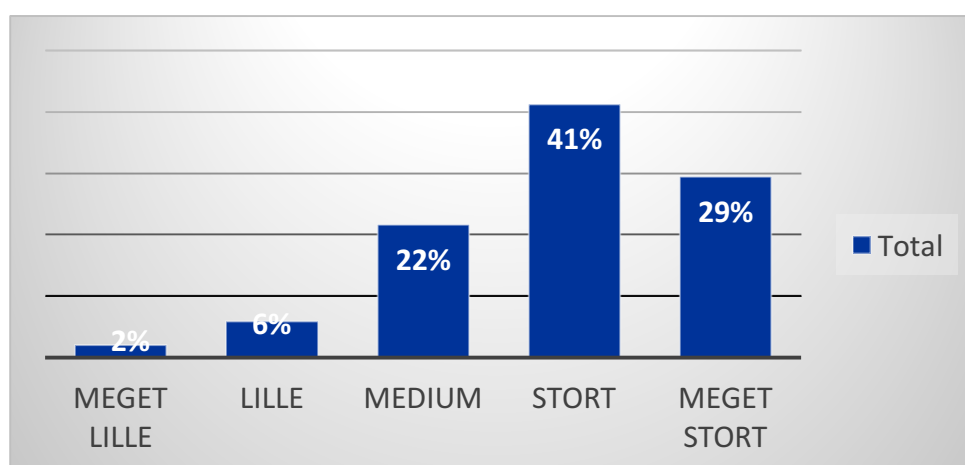
Beskrivelsen af resultater fra evalueringen tager afsæt i survey-resultaterne, men det øvrige empiriske materiale, som fx interview, anvendes løbende til uddybning af nogle af de perspektiver, der rejses. Der vil i de forskellige afsnit blive samlet kort op på centrale pointer og perspektiver. Disse opsamlende pointer vil i afsnit 4 blive anvendt i en fremadrettet perspektivering. Resultaterne vil blive illustreret dels med frekvens og krydstabuleringer fra lukkede kategorier og kategoriserede og kodede åbne kategorier, og dels med citater fra de åbne kategorier, interview og observationer.

I spørgeskemaet blev respondenterne først bedt om at reflektere over, det de helt overordnet set havde oplevet som det mest udbytterige ved at deltage i projektet, og modsat, hvad de ville pege på som mindre udbytterigt – der hvor de havde oplevet udfordringer. Dette var afsæt for at spørge mere specifikt ind til det oplevede fagpersonlige udbytte, og deltagerens oplevelse af, at have udviklet kompetencer inden for nogle på forhånd definerede elementer. Hensigten i denne progression i spørgeskemaet har været at ”fange” og anerkende de forskellige deltagerperspektiver med respondenterne egne formuleringer inden for de mere specifikke spørgsmål. Præsentationen af resultaterne starter dog med det fagpersonlige udbytte, fortsætter i afsnit 3.3 med de nævnte indledende refleksioner over oplevet udbytte og udfordringer, og derefter respondenterne rating i relation til nogle givne kompetenceområder.

Det sidste afsnit 3.5 - inden den fremadrettede perspektivering - handler om det særlige perspektiv på samarbejde og co-creation/samskabelse.

3.1 Oplevet fagpersonligt udbytte

I figur 1 illustreres svarene fra den samlede gruppe af respondenter med vurdering af det fagpersonlige udbytte på en 5-punkts likert-skala. Det fremgår af figuren, at 70% af respondenterne har svaret ”Stort” eller ”Meget stort”, 22% har svaret ”Medium”, og hhv. 6% og 2% har svaret ”Lille” eller ”Meget lille”.



Figur 1. Spørgsmål i survey: ”Hvordan vurderer du overordnet set dit fagpersonlige udbytte fra deltagelse i projektet?” Summeret svar for alle aktørgrupper i % af det samlede antal svar.

Overordnet set må dette siges at være en meget positiv vurdering af fagpersonligt udbytte fra deltagelse i projektet. Der følger her indledningsvis nogle citater til illustration af dette positivt oplevede udbytte. De åbne udsagn vil senere blive præsenteret i kategoriseret og kvantificeret form:

”Jeg har i fire år trænet, øvet, overvejet hvordan jeg ser mig selv som fagperson. Det betyder at jeg allerede nu har et klart billede af min egen fagperson, både i kontakt med elev og forældre, men også i samspil med kommende kollegaer” (Lærerstuderende).

”Et styrket sammenhold og fællesskab i min klasse. Derudover er min måde at samtale på og forholde mig til andre blevet markant anderledes i løbet af forløbet. Der er kommet et meget større overskud i mine samtaler med andre” (Lærer).

”Projektet har været en unik mulighed for at fastholde refleksioner over et væsentligt felt i læreruddannelsen” (deltager i VIAs FoU).

”Det er svært at forestille sig, hvordan læreruddannelsen må have været uden relationskompetence-projektet, men jeg oplever, at jeg har en øget bevidsthed og viden sammenlignet med mine medstuderende” (Lærerstuderende).

”Det har givet mig rigtig megen viden om, hvordan det er at arbejde ind i og i samarbejde med en stor videregående uddannelsesinstitution, og så har det givet mig viden om, hvordan en gruppe helt unge studerende bedst kan mødes og undervises” (fra Foreningen Børns Livskundskab).

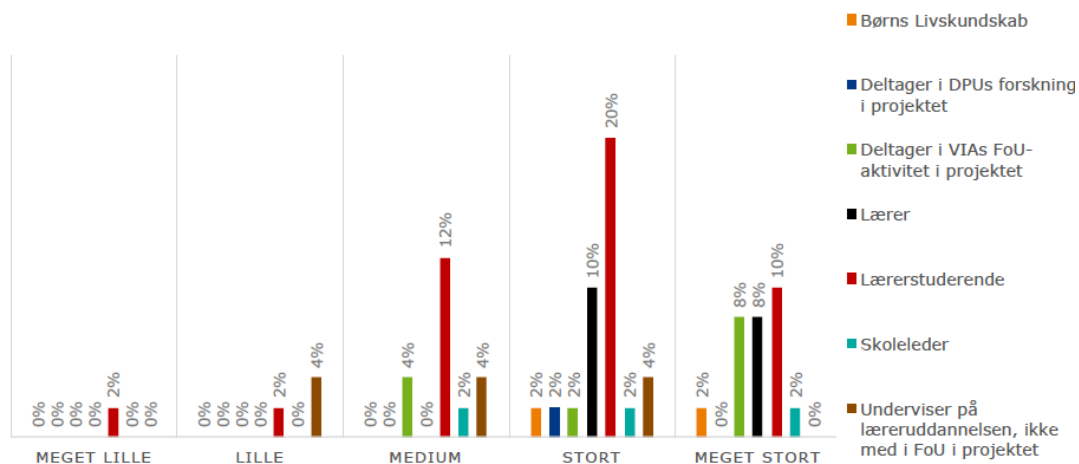
”De redskaber jeg har fået med, har gjort mig til en meget bedre lærer, der kan rumme og inkludere mange flere unge, fordi jeg har redskaberne til at være i det, som kræves, når man står i klassen. Og så jeg blevet meget bedre til at skabe relationer mellem mig selv om andre og elever indbyrdes” (Lærerstuderende).

”Indsigt i lærerstuderendes arbejde med relationskompetencer fra en vinkel, hvor den studerende skal have en egen praksis ift. pentagrammet². At forskellige interesser mødes om det samme projekt” (Skoleleder).

For nærmere at vurdere, hvordan svarene i figur 1 er fordelt på respondenter fra de forskellige aktørgrupper, viser repræsentationen i figur 2, fordelingen på aktørgrupper for hver af svarene på skalaen fra ”Meget lille” til ”Meget stort”.

² En model anvendt i projektet

Det fremgår, at de relativt få respondenter, der har markeret et lille eller meget lille fagpersonligt udbytte er lærerstuderende og VIA undervisere, der ikke har været med i FoU. Skoleledere og VIA deltagere i FoU er, ligesom hovedparten af lærerstuderende og øvrige VIA undervisere, fordelt på de tre øvrige svarmuligheder. Lærerne, deltagerne fra Børns Livskundskab og fra DPU har svaret enten ”Stort” eller ”Meget stort”.

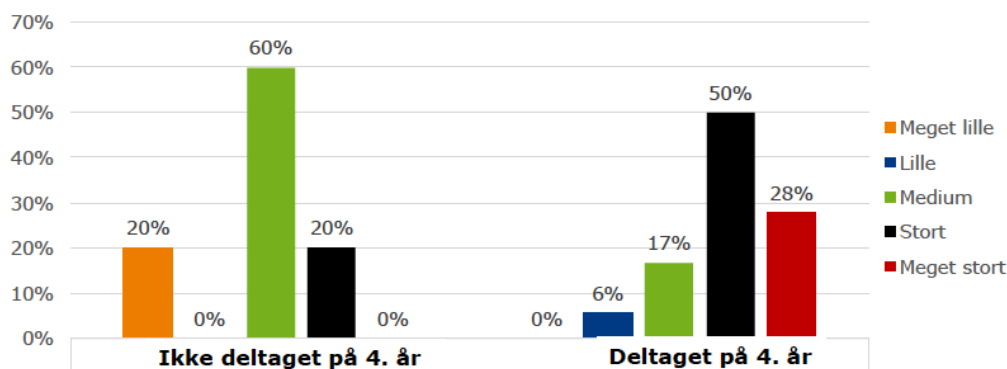


Figur 2. *Hvordan vurderer du overordnet set dit fagpersonlige udbytte fra deltagelse i projektet?*
Figuren illustrerer hvilke aktører, der har svaret i hvilke kategorier, i % af det samlede antal svar.

En systematisk analyse af respondenternes uddybning af deres svar følger i afsnit 4.2, men først lidt mere om de ovenfor nævnte undergrupper af lærerstuderende.

3.1.1 Fagpersonligt udbytte for lærerstuderende krydset med deltagelse på projektets 4.år

De lærerstuderendes svar er i figur 3 fordelt på henholdsvis de studerende, der var med på projektets 4. år, og de studerende der ikke var.



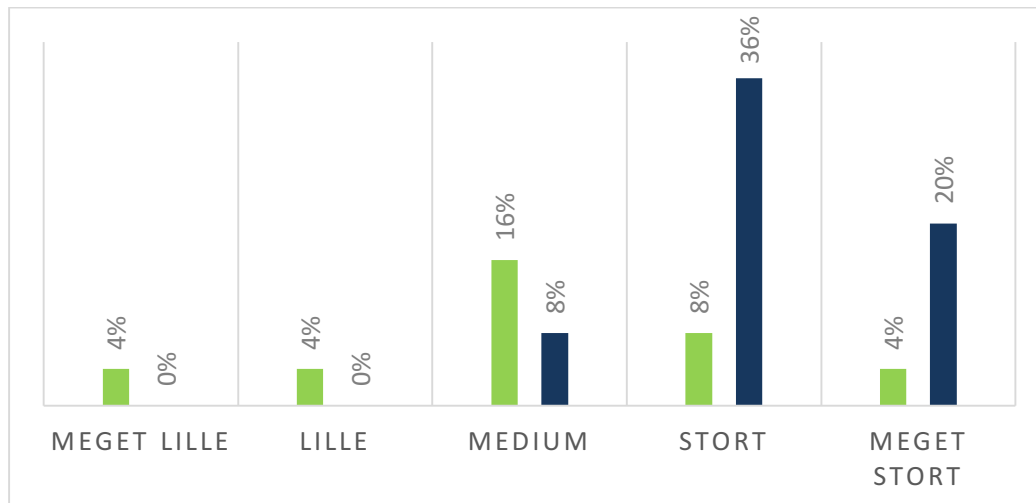
Figur 3. *Hvordan vurderer du overordnet set dit fagpersonlige udbytte fra deltagelse i projektet?* De lærerstuderende, der har deltaget på 4. år til højre og dem der ikke har deltaget på 4 år til venstre. Vist i % af det samlede antal svar i hver af de to grupper.

Det fremgår, at de lærerstuderende, der deltog på fjerde år gennemsnitligt set har vurderet deres fagpersonlige udbytte mere positivt end dem, der ikke deltog. Det kan enten tolkes således, at deltagelse på fjerde år har haft betydning for den samlede oplevelse af fagpersonligt udbytte, *eller*, at de studerende, der valgte at fortsætte på 4. år var dem, der i forvejen oplevede det største fagpersonlige udbytte.

Som det vil fremgå nedenfor, både fra interview med studerende, der har skrevet bachelor i projektet, og efterfølgende fra de øvrige data, ser der ud til at være en sandhed i begge dele. Det ser ud til, at der over de fire år er sket en progressiv udvikling i måden de studerende indgik i projektet og arbejdede med relationskompetence, hvad der også er fremhævet i følgeforskningen (fx Nielsen & Laursen i Skibsted og Matthiesen, 2016).

Alle de studerende, der markerer et ”meget stort” fagpersonligt udbytte er således studerende, der har været med på 4. år, men det skal i øvrigt bemærkes, at der også blandt de studerende, der har deltaget på 4. år er nogle enkelte, der har svaret ”Lille” (figur 3, til højre), og omvendt er der blandt de studerende, der ikke var med på 4. år ”kun” er 20%, der har markeret et meget lille udbytte – 60% har markeret medium og 20% et stort udbytte (figur 3, til venstre).

Vurderingen af fagpersonligt udbytte er desuden krydset med, hvorvidt de lærerstuderende har skrevet bachelor i tilknytning til RK projektet eller ej. Her bliver det ekstra udbytte for de studerende, der har involveret sig mest (og/eller at de studerende, der har valgt at involvere sig mest, er dem der har oplevet det største udbytte) yderligere understreget. I figur 4 er dette illustreret ved at vise, hvordan de lærerstuderende respondenter fordeler sig på de fem likert-kategorierne, opdelt i dem der har skrevet bachelor i projektets ramme, og dem der ikke har.



Figur 4. Hvordan vurderer du overordnet set dit fagpersonlige udbytte fra deltagelse i projektet? Svarene er fordelt på hhv. lærerstuderende, der har skrevet bachelor i tilknytning til projektet (blå), og lærerstuderende der ikke har (grøn). Vist i % af samlede svar fra lærerstuderende

De fleste af de lærerstuderende, der har skrevet bachelor i tilknytning til projektet, har svaret ”Stort” eller ”Meget stort”, og alle svar er i de tre øvre kategorier, mens den største del af svarene, fra dem, der ikke har skrevet bachelor er i kategorien ”Medium”, men i øvrigt er svarene spredt på alle kategorier (figur 4). Ved sammenligning med figur 3 kan man tilføje, at dem i gruppen, der ikke har skrevet bachelor, men har svaret meget stort (4%), må være de studerende, der deltog 4 år, men ikke skrev bachelor. Der er, som figur 3 viser, ikke nogen af dem, der sluttede efter 3. år, der har svaret ”meget stort”.

Refleksioner og begrundelser fra de lærerstuderende, der har markeret ”Meget lille” eller ”Lille” inddrages i næste afsnit. Først her lidt perspektivering baseret på interview med tre af de lærerstuderende, der har skrevet bachelor i relation til projektet, og altså må anses for nogle af dem, der har været mest involveret.

På tværs af disse interviews viser der sig tre overordnede tematiseringer.

Det første tema er ”**Internalisering**”. Der er en del tegn på, at det selvstændige videre arbejde med relationskompetence i forbindelse med egen større undersøgelse/projekt har haft positiv indvirkning på det man kan kalde de studerendes dybdelæring – og deres agency (Bandura 1997) i relation til at tage egne initiativer, hvor indsigter fra RK-projektet bringes i spil i nye kontekster. En studerende siger om at skrive bachelor med fokus på relationskompetence: ”*Min begrundelse for at skrive mit bachelor projekt med fokus på relationskompetence er, at jeg synes det har været vanvittigt spændende det her relationskompetenceprojekt....*”. Han fortsætter om sit særlige fokus i bachelorprojektet på udvikling af elevernes undersøgende arbejde i fysik/kemi faget ”*..jeg fik øje på at der var en kobling [...]eleverne har svært at finde sig i dette åbne læringsmiljø [...] nu skal man ud og tænke selv [...] relationskompetence [...] se eleverne, der hvor de er [...] finde ud af, hvordan jeg kan støtte dem og stilladsere dem i deres åbne undersøgelse*”. En anden studerende understreger: ”*..jamen, jeg tænker i relationer hele tiden [...] brugte nogle af de øvelser fra RK projektet til at skabe et fællesskab, som så gjorde, at vi kunne arbejde med faget [dansk]*“. Den tredje uddyber at han gennem deltagelse i projektet har fået ”*..øje for både det faglige og hvor svært det kan være for nogle elever*”. I det verificerende interview med centrale aktører, blev det diskuteret, hvordan det brede vifte af perspektiver i bacheloropgaverne har vist, at relationskompetence er ”*et alment perspektiv*”, der har vist sig at være ”*anvendeligt i flere fag*”. Det blev endvidere nævnt at ”*internalisering og fagpersonlig forankring*” havde været et specifikt mål for arbejdet på 4. år.

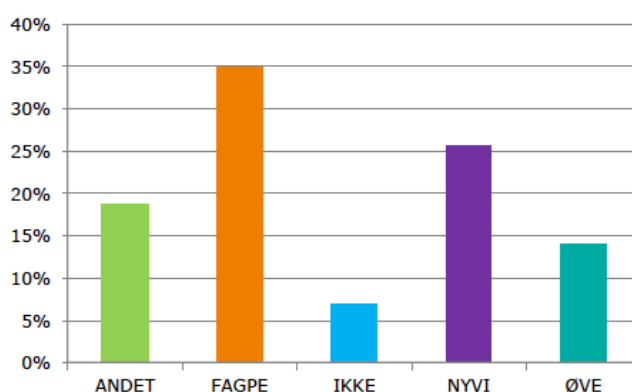
En anden tematisering er, at det ser ud til at have haft stor betydning for de lærerstuderende at **flere aktørgrupper** deltog: *”Det har betydet rigtig meget, at der både har været forskere, undervisere og lærere med i rk forløbet [...] min interesse blev fanget, for igennem dem kunne jeg jo godt se, at det her, det er noget, der er interessant, det er noget man kan bruge til noget.”* En anden type adgang til lærere, nævnes af alle tre informanter, en af dem siger *”Jeg bliver klo- gere af at høre, hvad lærere siger om deres praksis [...] viser eksempler på, hvordan de er overfor elever [...] godt at være ude på skolen og se, hvordan lærerne arbejder med øvelser i undervisningen, hvor vi bagefter kunne bruge det i forhold til at snakke om [...] hvordan det virker overfor børn i en klasse.* Hun nævner dog også et men: *”...fordel hvis jeg havde været i praktik [...] hvor lærerne også var med [...] nødt til hele tiden at skulle forklare....”*. Perspektiv med at nogle af de studerende var i praktik på skoler, der ikke var med i projektet uddybes yderligere nedenfor med åbne re- fleksioner fra spørgeskema. Betydningen af flere aktørgrupper og co-creation underbygges i det verificerende interview: *”det at de studerende oplever at det er et projekt vi er sammen om [...] at det bliver genkendt af lærerne”*. Her fremgik det også, at man havde forsøgt i projektet at understøtte koblingen ved at invitere alle de skoler ind i projektet, hvor de studerende var i praktik, men af strukturelle årsager lykkedes dette ikke helt.

Det tredje tema handler om den **fælles deltagelse som hold**. Det er blevet oplevet positivt at hele holdet var med og ærgerligt at nogle af de medstuderende er *”faldet fra”*: *”Jeg har været irriteret over at så mange faldt fra [...] dem der er tilbage er dem der kan se mening med det.* En anden studerende siger: *”... der var ret mange fra matematikholdet der i starten havde det svært med de der øvelser..”*. Perspektivet med øvelser uddybes ligeledes nedenfor.

Den internalisering og forankring der er sket over tid, ved de studerendes vedholdede arbejde, bekræftes af DPUs følgeforskning, der har undersøgt de lærerstuderendes udvikling af relationskompetencer med kvalitative interview og deltagerobservationer (Herskind, Laursen, & Nielsen, 2014; Nielsen og Laursen, i Matthiesen og Skibsted, 2016). Det påpeges, at de studerende i starten af projektet var usikre overfor *”øvelser”*, de ikke direkte kunne se, hvordan de kunne anvende i praktik: *”Mange lærerstuderende var i begyndelsen skeptiske overfor projektet, men en del af dem erkendte efterhånden, hvordan nærvær og opmærksomhedsøvelser kunne bruges, i begyndelsen til klasseledelsen [...] i løbet af projektet udviklede mange deltagere en grundlæggende opmærksomhed på at arbejde vedholdende og intenderet med at udvikle relationer til elever”*. I følgeforskningen konkluderes, at de studerende gennem deltagelse i projektet har udviklet kompetencer, der handler om at se *”relationer som grundlæggende betydningsfulde, opmærksomhed på relationer og evnen til at reagere hurtigt, bevare roen i vanskelige situationer, forholde sig reflektivt analyserende og eksperimenterende til lærerrollen [...] ikke 100% med en bestemt version af lærerrollen [...] sprækker i den professionelle fremtræden”*.

3.2 Aktørernes refleksioner over fagpersonligt udbytte

Deltagernes første umiddelbare perspektiver og refleksioner på udbytte og udfordringer følger i næste afsnit 4.3, men først en opsamling på uddybende begrundelser for svar på likert-skalaen om fagpersonligt udbytte.



Figur 5. De åbne uddybende refleksioner over det oplevede fagpersonlige udbytte fordelt på fire kategorier og ”Andet”. FAGPE refererer til oplevelsen af udvikling over tid, fx formuleret som *”at finde sin lærerpersonlighed”*, IKKE til svar der uddyber en oplevelse af ikke, eller i mindre grad, at have udviklet sig fagpersonligt, NYVI handler om uddybet viden og forståelse af relations betydning og ØVE om konkrete øvelser, som respondenterne oplever at kunne anvende fagprofessionelt.

Her følger eksempler (citater) inden for de forskellige kategorier:

- FAGPE: *"Jeg har i fire år trænet, øvet, overvejet hvordan jeg ser mig selv som fagperson. Det betyder at jeg allerede nu har et klart billede af min egen fagperson, både i kontakt med elev og forældre, men også i samspil med kommende kollegaer"* (Lærerstuderende)
- "Vi har været igen en lang udviklingsproces sammen - både som enkelte privat personer, som professionelle enkeltvis og i gruppe sammenhæng"* (Lærer)
- IKKE: *"Jeg føler ikke at jeg har fundet eller hviler mere i mig selv end før. Jeg føler ikke at jeg er bedre til at skabe eller varetage relationer på grund af dette projekt. Jeg har ikke skabt nogen relationer gennem projektet. Jeg føler jeg gik til opgaven med åbent sind og gjorde det vi fik besked på, men det blev ikke naturligt og det gør nok jeg ikke får det brugt"*. (Lærerstuderende)
- NYVI: *"I henhold til at kunne forlade sit eget perspektiv for en stund, mener jeg at jeg er blevet mere undersøgende og nuanceret til viden"* (Lærer)
- "Kollegafællesskab over tid sammen med studerende - deling af viden og oplevelser"* (Lærer)
- "Projektet har været en unik mulighed for at fastholde refleksioner over et væsentligt felt i læreruddannelsen"* (VIA deltager FoU)
- ØVE: *"Har fået gode metoder og muligheder for at styrke mine og elevernes relationelle kompetencer, har over flere omgange benyttet både fælles og individuelle øvelser i undervisnings situationer"* (Lærerstuderende)
- ANDET: *"Den ro og accept og ikke-dømmende nysgerrighed, der er trænet i projektet har været guld værd i et arbejdsliv hvor tempoet er aggressivt højt"*. (VIA deltager i FoU)
- "Jeg har som skoleleder været på afstand af arbejdet med børn og unge, og jeg har ikke lykkedes med min vision"* [ikke udbredt til hele organisationen] (Skoleleder)

3.2.1 Kategorien "IKKE"

Under kategorien "IKKE" er ovenfor vist et eksempel på en lærerstuderende, der ikke har oplevet et fagpersonligt udvikling. Det forklares med at "det" ikke blev naturligt. Den pågældende lærerstuderende er fra det oprindelige MAT hold og er én af dem, der ikke valgte at fortsætte på 4. årgang. En anden studerende, fra det oprindelige DA hold, skriver: *"Jeg valgte at afslutte forløbet efter to år, netop fordi jeg ikke så det store udbytte. Ovenstående positive kunne ligeså godt være opnået på mange andre måder. Jeg oplevede ikke diverse øvelser som relationskompetencegivende, selvom jeg forsøgte at bruge det i praktikken. Mit postulat og refleksion må være, at for den relations-usikre er der mange gode værktøjer i det arbejde, men for den som føler sig tryk ved at træde ind i nye relationer, vil personen have et fastlåst skema for hvordan det fungerer. Sidstnævnte er jeg, og jeg har oplevet at mine egne værktøjer fungerer bedst"*.

Det ene af disse citater handler om, at "noget" ikke blev oplevet som værende naturligt, tilsyneladende en bestemt tilgang/nogle øvelser der blev brugt i projektet. Den andet citat henviser også til nogle bestemte "værktøjer", hvor vedkommende mener at have nogle andre "værktøjer", der fungerer bedre. Hvis man ser citat fra lærerstuderende i afsnit 4.1 tales her positivt om nogle "redskaber": *"De redskaber jeg har fået med, har gjort mig til en meget bedre lærer..."*. Der er, når man ser på tværs af disse refleksioner, nogle tegn på, at nogle af de konkrete "øvelser, værktøjer, redskaber" som fremhæves meget positivt af nogle af de lærerstuderende, er det samme, som anvendes i argumentation af de mere negative lærerstuderende. Dette uddybes mere nedenfor.

3.2.2 Fagpersonligt udbytte - lærere og skoleledere

Som illustreret ovenfor i figur 2 har alle de deltagende lærere oplevet et stort fagpersonligt udbytte. Citater fra lærere under "NYVI" illustrerer, at dette blandt andet handler om en undersøgende og nuanceret tilgang til hvad "viden" er, en tilgang som bl.a. er udviklet gennem deling med andre over tid – i kollegafællesskabet i og på tværs af aktørgrupper.

Som det vil blive yderligere uddybet nedenfor handler dette endvidere om en oplevelse af "umiddelbar bonus" i den daglige praksis, fx i kommunikationen med elever. Ved opsamlende seminar på VIA d. 2/5 var der bl.a. én af lærerne, der beskrev sine erfaringer. Stikord fra dette oplæg var: *"Blevet mere robust[...] ikke så meget plads i en samtale, jeg kan sagtens bare lytte[...] med min nærvær og empati giver rum til at de har lyst til at fortælle[...]det er jeg stolt over"*. Her indikeres det man med Bandura (1997) begreber vil kalde mestringserfaringer og øget self-efficacy (mere under perspektivering).

Den skoleleder, der citeres under "Andet" problematiserer, om det oplevede (store) udbytte blandt de deltagende lærere er blevet udbredt til hele lærerkollegiet på skolen, som det var den oprindelige vision. Vedkommende uddyber et andet

sted i spørgeskemaet:” ..intention [..]bredes ud til hele min organisation. Arbejdspresset for medarbejderne i forbindelse med folkeskolereformen og ikke mindst ny tjenestetidsaftale har været meget blokerende ift. timingen for dette“.

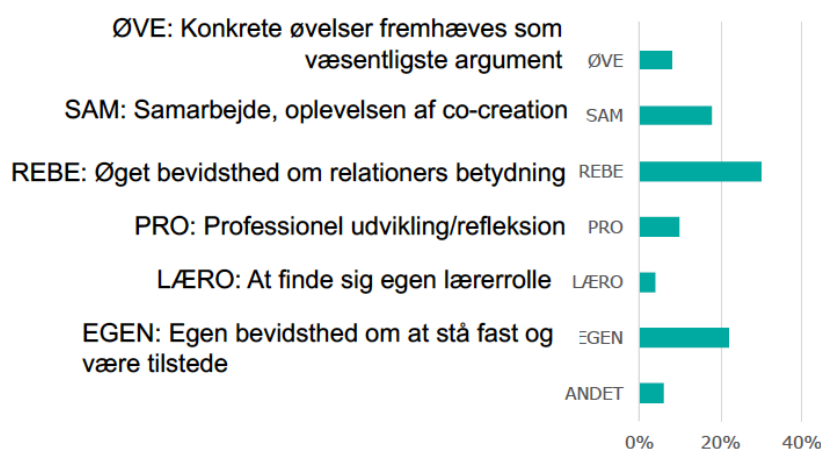
Ved opsamlende seminar i Tebstrup blev dette med spredning på skolerne også kort diskuteret med reference til at nogle fra lærerkollegiet tilsyneladende var skeptiske: “Vi har [i projektgruppen] diskuteret at vi også kunne fange dem der var skeptiske, derfor gik vi fra mindfulness til relationskompetence til forandringledeelse”. En skoleleder nævnte om et afholdt arrangement på skolen:” jeg bad om et lidt modificeret program, men jeg fortryder at vi ikke satte, så det blev all in...”. Der er tilsyneladende en vis skepsis særligt i relation til mindfulness (perspektiveres yderligere i næste afsnit) – men på den anden side er der her elementer, som er kernen i det, der bliver oplevet som ekstra udbytterigt af andre, så skolelederens refleksioner handler om, at man måske skal ignorere (forventet) modstand og gå all-in i arrangementet med hele lærer-kollegiet.

3.3 Deltagernes oplevede udbytte og udfordringer

Som nævnt blev respondenterne først i spørgeskemaet bedt om nogle umiddelbare og overordnede refleksioner over, hvad i projektet de havde oplevet som mest udbytterigt, og hvad de havde oplevet som mindre udbytterigt – hvor de havde oplevet udfordringer. Der vil her naturligt være nogle overlap med respondenternes uddybning af det fagpersonlige udbytte, som lige er gennemgået, men der er også nogle yderligere nuancer.

3.3.1 Oplevet udbytte

De åbne svar er blevet kategoriseret/kodet, og de seks kategorier, hvor refleksioner over det mest udbytterige er kvantificeret, ses i figur 6. Den hyppigst anvendte kategori handler om øget bevidsthed om relationers betydning, dernæst følger reference til egen bevidsthed om at stå fast og være fuldt til stede i en undervisningssituation, og oplevet udbytte knyttet til, at det var et samarbejdsprojekt på tværs af forskellige aktørgrupper. De øvrige kategorier handler om, hvordan man kan understøtte (andres) professionelle udvikling og refleksion, om udbytte fra de konkrete øvelser, og om en udvikling overtid i forhold til at ”finde sin egen lærerrolle”.



Figur 6. Hvad vil du overordnet set fremhæve som det, der har været mest udbytterigt for dig ved deltagelse i projektet? De åbne refleksioner er kodet i 6 kategorier, plus ”Andet”.

Her følger eksempler (citater) inden for de forskellige kategorier:

ØVE: *Jeg er særlig glad for de konkrete øvelser jeg har fået. Det giver mig en følelse af at jeg kan gå direkte ud i arbejdet som underviser og arbejde med elevernes relationer. Jeg finder særligt mindfulness øvelserne meget brugbare til at skabe ro og overblik både for eleverne men også som underviser (Lærerstuderende).*

SAM: *Projektets karakter af udviklingsprojekt og co-creation/samskabelse mellem en gruppe forskellige aktører med interesse for at udvikle viden og praksis om relationskompetencer i læreruddannelse og skole (deltager i VIA FoU)*

REBE: *Det har for det første været fantastisk givende for mig selv at holde fokus på fundamentale og helt afgørende faktorer for, at alle børn og unge får bedst mulige læringsbetingelser i skolen. Det at blive klogere på relationskompetencens betydning, og hvad arbejdet med empati og nærvær gør for det relationelle arbejde. Personligt er jeg blevet fastholdt i at holde fokus på, som allerede nævnt fundamentale og afgørende elementer for at lykkes i hverdagen med børn og unges læring. Det er jeg både stolt over og lidt ydmyg overfor, at vi midt i en tid med fokus på målstyret læring & databaseret viden, kontinuerligt også holder fast på at udvikle basale og livgivende kvaliteter (Skoleleder).*

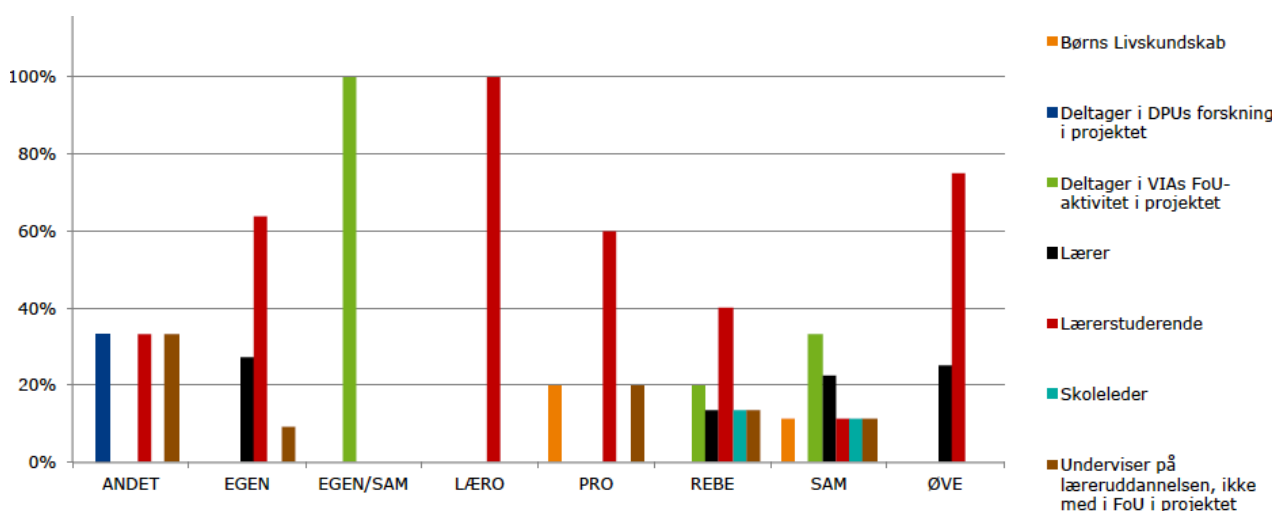
Gennem projektet har jeg fået forståelse for, hvad det at være i besiddelse af relationskompetence indebærer, og hvilke kriterier der gør sig gældende for at være relationskompetent. Relationskompetencebegrebet fremkommer i mange sammenhænge i mere eller mindre konkretiserede udgaver. Projektet har givet mig værktøjer til at kunne tale om kompetencen som en konkret faglig betegnelse og ikke kun en svag betegnelse for en kompetence der kan være vigtig i en lærerfaglig sammenhæng (Lærerstuderende).

PRO: *Har "fået" ideer til at arbejde med relationskompetence med lærerstuderende. Har fået ny viden i forhold til at lærere og undervisere ikke skal strække sig for meget for at løse opgaven 60/40. Har lært meget af at blive mindet om hvilke virkeligheder lærere er kastet i (VIA underviser, ikke med i FoU)*

LÆRO: *At finde frem til den lærer, jeg gerne vil være. Jeg vil ikke være den, der står og råber og hidser mig op pga. konflikter, men jeg har fået nogle redskaber til at bevare roen og troen på, at det jeg gør, er det rigtige. Der til har de mange relationsøvelser været givende for mig, og jeg er ikke i tvivl om, at jeg vil bruge det i mit fremtidige virke som lærer (Lærerstuderende).*

EGEN: *Et nyt syn på forholdet mellem mennesker - et syn, der giver flere handlemuligheder for både mig selv og den person, jeg står over for - lige meget om det er en elev, forældre, kollega eller ven. Når jeg er rolig og i balance, bevarer jeg bedre overblikket i relationen og situationen. Det gør mig i stand til at kommunikere bedre og træffe bedre valg. Jeg kan øve mig med konkrete øvelser i at finde ro og balance. Min ro kan smitte af på Den Anden, hvilket igen kan gøre vores relation mindre konfliktfyldt. Jeg kan også undervise Den Anden i konkrete metoder til at finde ro og balance og dermed kan Den Anden også lære at indgå i relationer med andre på en mere positiv facon, hvor grænser og forståelse træder tydeligere frem (Lærer).*

En af kategorierne handler som illustreret om værdien af nogle konkrete øvelser, en kategori der også sås ovenfor i relation til det oplevede fagpersonlige udbytte. Tilføjelsen "som væsentligste argument" er lavet, fordi der er mange der sammen med noget, der er kodet i en anden kategori, også fremhæver de konkrete øvelser, se fx citat under "LÆRO" og "EGEN" ovenfor. 10% af svarene er således kodet som "ØVE", men 50% af respondenterne nævner de konkrete øvelser et eller andet sted i deres refleksioner. Dette nuancerer det før nævnte perspektiv om, at mange respondenter henviser til de konkrete øvelser, der er arbejdet med i projektet, som noget der har afgørende betydning for deres fagpersonlige udbytte.



Figur 7. *Hvad vil du overordnet set fremhæve som det, der har været mest udbytterigt for dig ved deltagelse i projektet?* Denne repræsentation er lavet, så svarene inden for hver af kategorierne (sat til 100%) er fordelt på aktørgrupperne. Figuren er altså ikke målfast ift. hvor mange, der har svaret inden for hver kategori, dette er vist i figur 6.

I figur 7 er kategorierne fordelt på de forskellige aktørgrupper. Det umiddelbare billede er, at svarene er relativt spredt, på aktørgrupper, dvs. det er ikke bare sådan, at en bestemt aktørgruppe, har henvist til noget bestemt. Fx er det både deltager fra Børns Livskundskab, Lærerstudierende og undervisere på læreruddannelse der henviser til udbytte ift. at kunne understøtte andres udvikling og refleksioner, og der er respondenter fra alle aktørgrupper, der særligt fremhæver at det er et samarbejdsprojekt. Der er dog kategorier med kun lærerstudierende (“at finde lærerrollen”), og med kun lærere plus lærerstudierende (“øvelser”).

Et enkelt citat fra en deltager i VIAs FoU er undtagelsesvist her kodet som tilhørende både “EGEN” og “SAM”: *Jeg vil gerne pege på to aspekter: 1) Min egen øgede opmærksomhed på min egen kropslige tilstedeværelse i undervisningen og evnen til at “hente” styrke og ro fra kroppen og 2) samarbejdet med lærerne fra folkeskolen, de studerende og kollegaer - som underviser på læreruddannelsen er man ofte en lonely rider: Det var skønt at være sammen med andre om at udforske et felt. Det var en meget stor gevinst at være i nærkontakt med de engagerede lærere.*

3.3.2 Mindre udbytterigt

Deltagernes umiddelbare refleksioner over elementer, der har været mindre udbytterige er tilsvarende kodet og kategoriseret (figur 8).



Figur 8. Kan du modsat fremhæve noget, som har været mindre udbytterigt – nogle udfordringer du har oplevet? De åbne refleksioner er fordelt på 8 kategorier og ”andet”.

Her følger eksempler (citater) inden for nogle kategorier. ”NEJ” giver sig selv, det handler om ikke at kunne komme på noget, der har været mindre udbytterigt:

ANKR: ”Største udfordring er kollegers mistillid til projektet” (Lærerstudierende)

“At det stadig kan være svært at tale med ledelse og kollegaer [...]da nogen forbinder fx øvelserne med noget, der ikke rigtig “hører hjemme” (Lærer)

SVÆ: ”Jeg har faget fysik/kemi og håndværk og design. Til disse praktiske fag, synes jeg det er sværere at benytte mig af de øvelser vi har fået, fordi der i forvejen er meget bevægelse i timerne. Det kan være sværere at skulle afbryde/samle eleverne for at lave en øvelse i fysik/kemi frem for matematik” (Lærerstudierende).

MÅL: ”Der gik noget tid før jeg fandt ud af hvad projektet var for en størrelse, og hvordan jeg skulle bruge fx mindfulness i skolen. Det er vigtigt hele tiden at kunne begrunde formålet med det vi laver, så vi får flyttet noget tavs viden” (Lærerstudierende)

MF: ”Jeg har personligt ikke haft særligt stor gavn af mindfulness-delen af projektet. Jeg har svært ved at anvende denne del direkte i skolen, men anvender et metaperspektiv, som jeg har dannet mig ud fra øvelserne på kursusgangene” (Lærerstudierende)

“Det store fokus på mindfulness (indre øvelser) - for meget “kiggen indad” – indblik - frem for fokus på relationer som noget mellem os “udblik”. For de studerende er relationskompetence lig med øvelser hvilket er lidt skævt” (VIA deltager)

LÆRER: ”Fokus var i en periode entydigt på de studerende, og det undrede mig, man ikke var lige så interesseret i at samle erfaringer fra de praktiserende lærere?” (Lærer)

FRAVÆ: ”Det har været vanskeligt at opretholde en god mødeprocent, både blandt studerende og læreruddannere, og det har naturligvis gjort det vanskeligt at nå så langt, som det ellers ville have været muligt”(Børns Livskundskab)

”Egentlig ikke så meget med projektet i sig selv, mere at det generelle arbejdspress som læreruddanner nogen gange udfordrede muligheden for at komme afsted. Men når man så først var der, var det som et kærkom-pusterum. Jeg oplevede dog også, at jeg ikke syntes at der var tilstrækkelig åbenhed overfor & kritisk forholden sig til mindfulness-øvelser under forløbet” (VIA deltager)

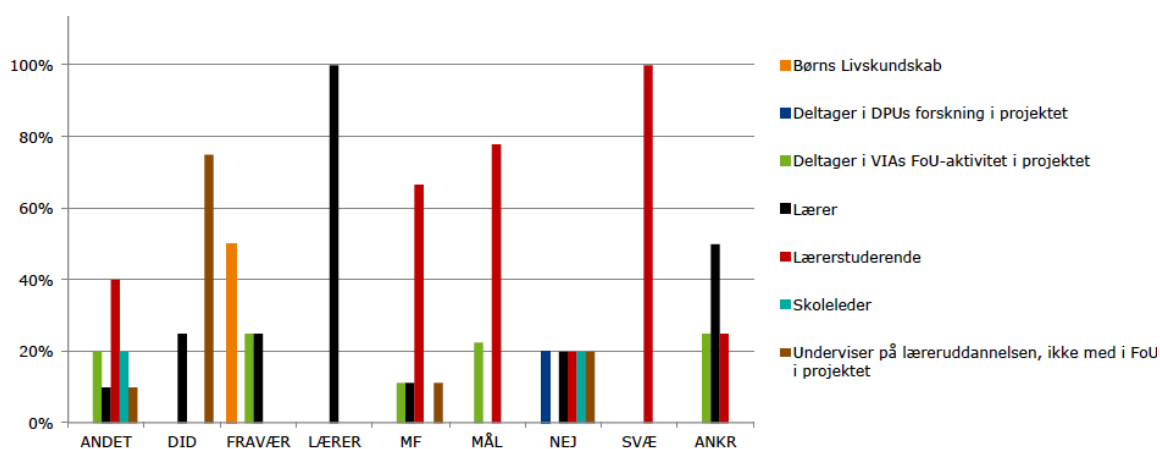
DID: At finde ud af, hvad der er væsentligt at lære/forstå om RK både i forhold til, hvordan det kan/skal indtænkes i skolen og på læreruddannelsen. I sammenhæng med arbejdet på læreruddannelsen har det været svært at finde en form, som er acceptabel for alle studerende. Arbejdet med RK har her været meget relateret til øvelser af forskellig art. Det har været svært at komme ”ud af rillen” og arbejde mere didaktisk sammenhængende med RK (Underviser på læreruddannelsen).

De øverste citater handler om, at nogle deltagere har oplevet, at andre har være kritiske over for projektet. Dette perspektiv blev også fremhævet ved interview med repræsentant fra Børn Livskundskab, særligt i forhold til at lærerstuderende var kommet ”slukørede” tilbage fra praktik: ”..nogle i praktik hos lærere som [...]har været med [...] andre hos lærere som bare grinede af dem..”.

Det der kaldes ”mindfulness delen” af projektet er fremhævet både generelt i kategorien ”MF” og som et element i refleksioner under nogle af de andre kategorier, fx citat under ”MÅL”, hvor det der er kodet her har hovedfokus i refleksioner på overvejelser om hvad mål/formål var, og i et af citaterne under ”FRAVÆ”.

Internt i projektet er termen mindfulness ikke anvendt så meget, men man har skelnet mellem ydre og indre øvelser. Når termen her anvendes er det ganske enkelt fordi, den anvendes af respondenterne i deres refleksioner. Det vil komme for vidt i herværende rapport at gå dybere ind i diskussion om mindfulness som del af uddannelse og hvad det er. Det kan kort nævnes, bl.a. med reference til Herskind og Nielsen (2011) at der i pædagogisk udvikling og forskning er en stigende interesse for mindfulness-lignende interventioner i skoler og børnehaver, og der argumenteres for og henvises til belæg for: ”at øvelser og aktiviteter, som fx afspænding, åndedræts-, opmærksomheds- og visualiseringsøvelser kan befordre ro, venlighed, trivsel og læringsmotivation” (Herskind og Nielsen, 2011, s. 85). I denne forståelse giver det OK mening at kalde de indre øvelser for mindfulness, som flere respondenter altså gør. Det interessante i kontekst af denne evaluering er dog ikke så meget, hvad man skal kalde denne type øvelser, mere at der er tegn på at det er noget af det i projektet, der deler vandene. Over 50 % nævner på en eller anden måde ”øvelser” når de taler om det mest udbytterige ved projektet, men der er altså også nogle der fremhæver denne type øvelser når de reflekterer over udfordringer.

I kategorien om fravær er der både nogle overvejelser fra foreningen Børns Livskundskab om de udfordringer, det giver, ikke at kunne regne med at de samme deltagere er der hver gang. Dette perspektiv er blevet uddybet i interview med repræsentant fra foreningen: ”der har været nogle ting vi måtte opgive, fordi det har været forskellige der kom, og sådan..”. Udsagn fra VIA deltagere om arbejdspress der gør, at man ikke møder op hver gang, er også kodet i denne kategori.

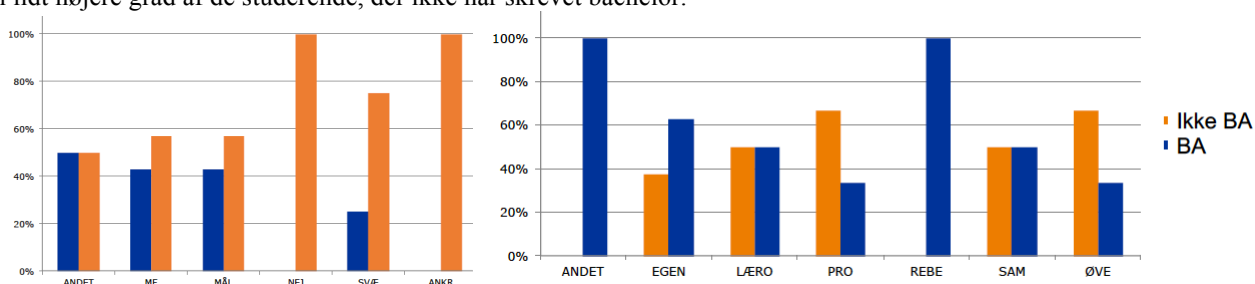


Figur 9. Kan du modsat fremhæve noget, som har været mindre udbytterigt – nogle udfordringer du har oplevet? Denne repræsentation er lavet, så svarene inden for hver af kategorierne (100%) er fordelt på

aktørgrupperne. Figuren er altså ikke målfast ift. hvor mange, der har svaret inden for hver kategori, dette er vist i figur 8.

I figur 9 er refleksioner over det, der har været mindre udbytterigt, fordelt på aktørgrupper. Svarene er også her relativt spredt på aktørgrupper. Fra alle aktørgrupper er der nogle der har svaret, at de ikke kan komme på noget, der ikke har været udbytterigt, ”andres kritik” nævnes både i lærergruppen, de lærerstuderende og af deltager i VIAs FoU. ”Mindfulness-delen” nævnes af både deltager i VIA FoU, undervisere i VIA, lærere og lærerstuderende.

I figur 10 nedenfor er både det kategoriserede oplevede udbytte og det, der er blevet oplevet som mindre udbytterigt krydset med om de lærerstuderende har skrevet bachelor i tilknytning til projektet eller ej. Herfra kan eksempelvis nævnes at de lærerstuderende, hvis refleksioner er kodet i kategorien ”NEJ” er nogle af dem, der har skrevet bachelor – det er også dem, der har oplevet andres kritisk som en udfordring. Udbytte i relation til konkrete øvelser nævnes til gengæld i lidt højere grad af de studerende, der ikke har skrevet bachelor.



Figur 10. De kategoriserede oplevede udbytte (til højre) og udfordringer (til venstre) fra de lærerstuderende fordelt på om de har skrevet bachelor i tilknytning til projektet (blå) eller ikke (orange). Denne repræsentation er lavet, så svarene inden for hver af kategorierne (100%) er fordelt på de to grupper, altså ikke målfast ift. hvor mange der har svaret i hver kategori.

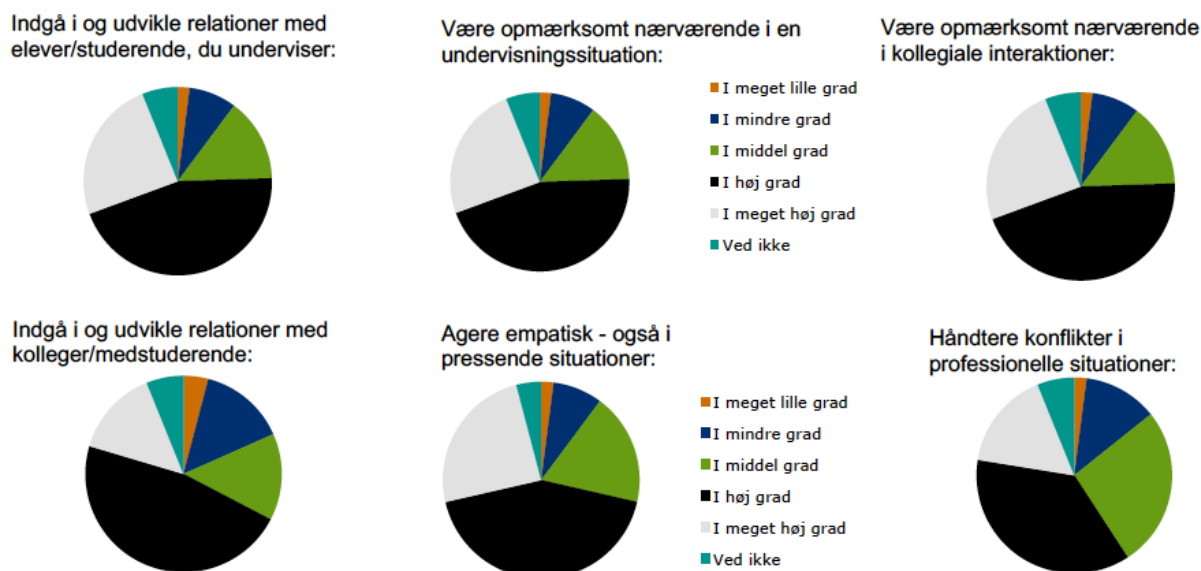
Ifølge de lærerstuderende og de forskellige typer af øvelser uddybes dette af Vilain og Munkholm (i Skibsted og Matthiesen, 2016). De nævner, at overvejelser om gruppeøvelser på kursusdagene, bevægede sig over i didaktiske handlingsovervejelser: *“de studerende var optagede af de konkrete problemstillinger som de mødte i skolekonteksten”*. De konkluderer også, at det er *“de indre og ydre øvelser, der er lavet i kursusforløbet der træder frem som det vigtigste for de studerende. “Det er øvelser som de gerne vil arbejde med i deres praktik”* (Vilain og Munkholm i Skibsted og Matthiesen, 2016), og som de studerende anvender til *“blød klasseledelse”*. *“Ydre øvelser med tydeligt fokus på samspilsdimensionen er lettere at overføre fra kursusdage til klasseøvelser”*.

Det fokuserede arbejde med didaktisering, fra foreningen Børns Livskundskab og fra læreruddannere har altså været helt centralt for de lærerstuderende. Opsamlende fremstår de konkrete øvelser som vægtige i argumentationen, både fra dem der har fået meget stort udbytte af disse, og fra dem, der ikke har oplevet, at det var noget de kunne bruge i praksis (citatet på forsiden).

3.4 Forskellige aspekter af Relationskompetence

I en lukket kategori er respondenterne blevet bedt om at rate i hvor høj grad, de oplever at have udviklet kompetencer inden for det man vil kunne kalde delelementer af relationskompetence, som den er beskrevet/defineret i projektet. Fx nævner Skibsted og Matthiesen (2016) nærvær og empati: *“Centralt i projektet stod udvikling og træning af opmærksom nærvær og empati som del af relationskompetencen”*. Disse to begreber er inddraget i spørgsmålene i figur 11.

Den første af de to redaktører på denne udgivelse der præsenterer forskellige forsknings og udviklingsperspektiver fra projektet (Skibsted og Matthiesen, 2016), har været VIAs ”tovholder” undervejs i projektet. Hun talte på afsluttende møde i projektet d 2/5-2016 om relationskompetence som et *“flydende men også komplekst begreb”* og tilføjede at *“relationer kan aldrig studeres uafhængigt af den kontekst de optræder i”*. Det må for god ordens skyld gentages, at det der illustreres i figur 11, ikke er om deltagerne har udviklet de pågældende kompetencer – det ville ikke give mening at repræsentere på denne måde uafhængigt af kontekst - men i hvor høj grad de selv oplever at have udviklet disse kompetencer, når de svarer i en ikke nærmere defineret kontekst.



Figur 11. Deltagernes rating af i hvor høj grad de har oplevet gennem projektet at udvikle deres kompetence i relation til seks på forhånd definerede aspekter.

Umiddelbart fremstår de seks illustrationer i figur 11 som relativt ens. I alle repræsentationer har mere end halvdelen af respondenterne markeret, at de i ”meget høj grad” eller ”i høj grad” oplever at have udviklet de pågældende kompetencer. Der er dog nogle mindre forskelle. De to figurer til venstre viser, at der samlet set er lidt flere, der har svaret i de to øverste kategorier, når det gælder elever/studerende, man underviser, end i relation til kolleger. Dette dækker dog over en anelse flere i kategorien ”i høj grad” når det gælder kolleger. Opmærksomt nærvær i kollegiale interaktioner er også ratet relativt højt (øverst til højre). Opmærksomt nærvær og empati (de to midterste figurer) viser endvidere en lidt højere rating, end figuren nederst til højre, som handler om konflikthåndtering.

Forskellene er for små til at konkludere mere på, men opsamlende kan siges, at deltagerne i relativ høj grad oplever at have udviklet kompetencer inden for de områder, som er nævnt fx i formålet med projektet.

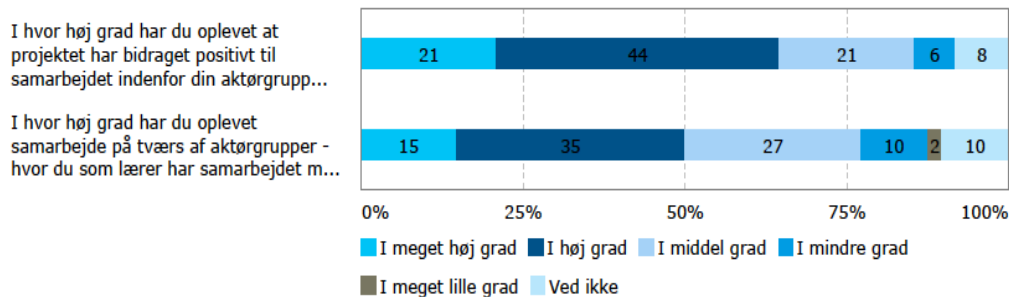
3.5 Samarbejde og samskabelse

En repræsentant fra foreningen Børns Livskundskab så, på det afsluttende møde på VIA d. 2/5- 2016, tilbage på projektets start, med disse refleksioner: ”..sad i 2011 sammen med skoleledere, hvad har børn brug for i dag [...]have fat i lærerne, hvis vi skal fokusere på hvad vi skal i skolen[.]have læreruddannelsen med, og forskere[.]en broget flok gik frejdigt i gang [...]vi var godt klar over, hvis vi skal gøre noget her, skal vi skabe det sammen”.

Samarbejde og ”samskabelse” har altså været kodeord fra projektets start. Først lidt om det oplevede samarbejde – derefter tættere på co-creation/samskabelse, herunder hvorfor begge begreber anvendes her, og hvorfor det engelske ”co-creation” er anvendt i spørgeskemaet.

3.5.1 Samarbejde i - og på tværs af aktørgrupper

I evalueringen er der spurgt konkret ind til samarbejdet både inden for den enkelte aktørgruppe og på tværs af aktørgrupper (figur 12).



Figur 12. Deltagernes rating af i hvor høj grad de har oplevet at projektet har bidraget positivt til samarbejde inden for egen aktørgruppe (øverst) og på tværs af aktørgrupper (nederst).

Der er 65% af respondenterne, der har markeret, at de har oplevet, at projektet ”i meget høj grad” eller ”i høj grad” har bidraget positivt til samarbejdet inden for deres aktørgruppe, altså fx samarbejde mellem lærere, mens der er 50% der angiver at projektet ”i meget høj grad” eller ”i høj grad” har bidraget positivt til samarbejdet på tværs af aktørgrupper (figur 12). ”I mindre grad” og ”i meget lille grad” er markeret af hhv. 6% og 10% til de to spørgsmål. Uden at have noget egentligt sammenligningsgrundlag, kan man godt (forsigtig) sige, at der i disse svar fra respondenterne ligger en relativ stor anerkendelse af udbytte, når det gælder samarbejde. Det er i øvrigt også fremgået af flere citater mm ovenfor.

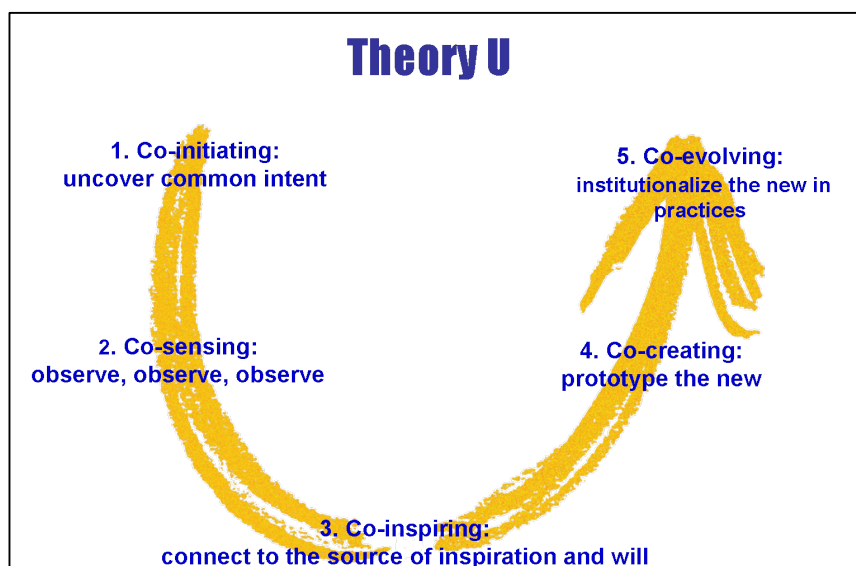
Men hvad ligger der mere i begreberne co-creation/samskabelse end at der i projektet er samarbejdet, både indenfor og imellem aktørgrupper?

3.5.2 Co-creation/samskabelse

De centrale aktører i initieringen af projektet har flere gang henvist specifikt til Otto Scharmer (fx Scharmer, 2009) når de taler om RK-projektet som et co-creation projekt. En illustration af Scharmer’s såkaldte ”Teori U” fremgår af figur 13.

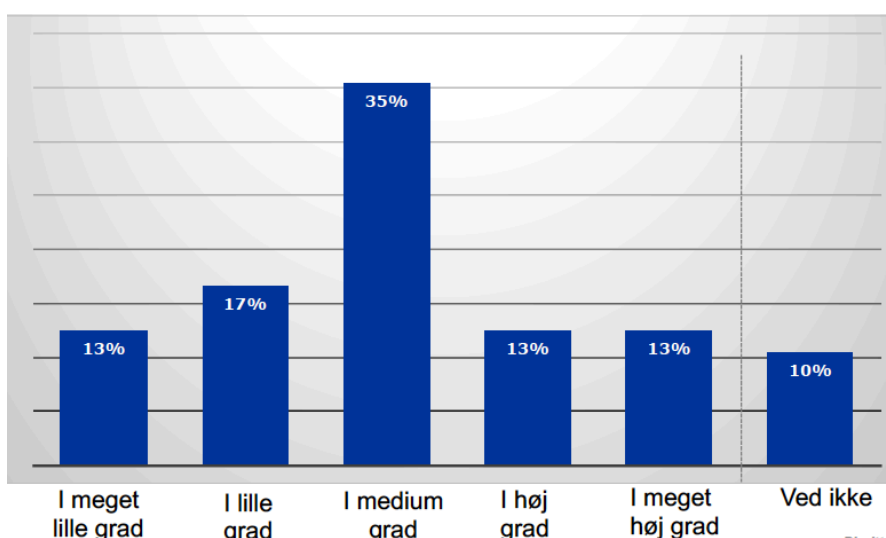
Centralt i Scharmer’s teorier er at se udvikling og forandring, og reaktion på denne, som en integreret del af personer og organisationer (Scharmer, 2009). Et af målene er at man er i stand til at handle ”in an instant”, Scharmer bruger begrebet ”presencing”, som er en sammentrækning af ordene ”sensing” og ”presence” (at være til stede i nuet) - altså det opmærksomme nærvær og tilstedeværelse i situationen, som er fremhævet i indkredsning af relationskompetence i RK-projektet. Modellen viser en U-formet pil, som angiver forandringsprocessen, og forankringen, når forandringer gerne skulle sætte sig fast (”dybdelæring”). Venstre side af modellen handler kort fortalt om sansning og analyse, mens højre side er handlings-siden af modellen, hvor co-creation - at det nye skabes fælles - er centralt.

Brugen af det danske begreb ”samskabelse” er blevet udbredt gennem de seneste år, ofte i kontekster, der handler om offentlig service: ”...aktiv involvering af borgere baseret på partnerskaber og fælles ansvar...”, altså at offentlige institutioner ”udvikler og producerer velfærd sammen med og ikke for borgerne” (review: Agger og Tortzen, 2005). Konteksten for brugen af den danske term er altså ofte en noget anden end når Scharmer forsøger at indkredse kernen i forandring- og forankringsprocesser. Ulrich (2016) supplerer Agger og Tortzens review med en typologi, hvor der kategoriseres en ligeværdig form for samskabelse, der som præmis har, at en fælles undersøgelses output ikke kun er løsningsfokuseret, men at undersøgelsen kan producere et uforudsigeligt resultat. Denne forståelse kan godt ses som central ift. den måde, der er arbejdet formativt med udvikling af RK-projektet. Der arbejdes pt bl.a. i VIAs Program for professionsdidaktik, hvor evaluator er koordinator, med at indkredse samskabelse som et begreb netop i den kontekst, der handler om projekter sammen med eksterne aktører, og professionelle i praksis, som en del af professionsuddannelse. Med afsæt i den uklarhed der hersker om det danske ”samskabelse”, og i anerkendelse af RK-projektets formulerede afsæt, har jeg dog valgt at bruge de engelske term i spørgeskemaet – og begge termer i denne rapport.



Figur 13. Co-creation (Scharmer, 2009)

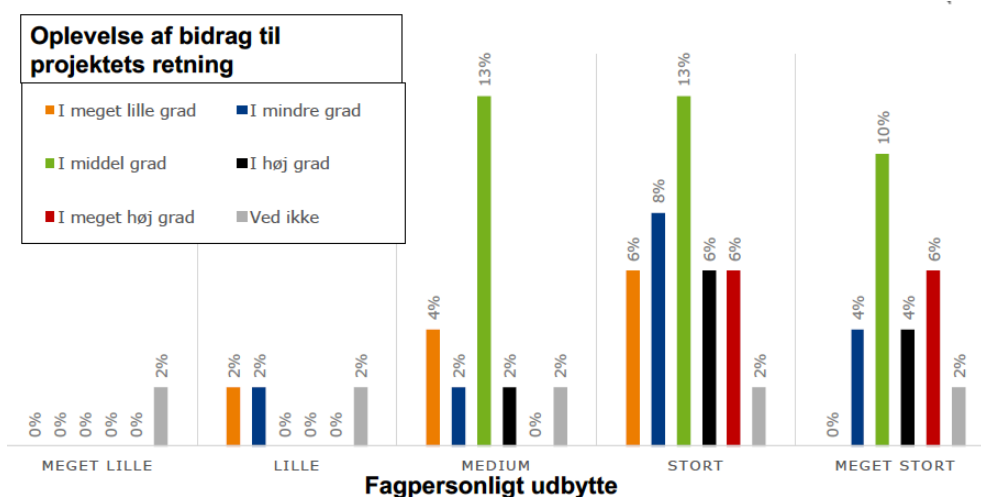
Hvordan svarer aktørerne så når de bliver spurgt om i hvor høj grad de har oplevet at bidrage til retningen i RK-projektet og hvorvidt og hvordan, de har oplevet projektet som et co-creation projekt? Samlede svar fra alle aktørgrupper på, i hvor høj grad de oplever at have bidraget til udvikling af projektet er illustreret i figur 14.



Figur 14. Deltagernes rating i relation til at have oplevet at bidraget til udvikling af RK-projektet.

Det fremgår af figur 14, at 26% oplever, at de ”i høj grad” eller ”i meget høj grad” har bidraget til projektets retning. Der er 10% der har svaret ”ved ikke”, flere end i de øvrige kategorier, mens 30% har svaret ”i lille grad” eller ”i meget lille grad”.

I figur 15 er disse svar krydset med respondenternes rating af det oplevede fagpersonlige udbytte.



Figur 15. Rating af i hvor høj grad respondenterne oplever at have bidraget til projektets retning krydset med niveau af oplevet fagpersonligt udbytte.

Først og fremmest fremgår det af figur 15, at det overordnet set ser ud til at have en vis betydning for oplevet fagpersonligt udbytte, om respondenterne har oplevet at bidrage til projektet retning. Dem der meget høj grad oplever at have bidraget til projektets retning (rød i figur 15) er de samme som har oplevet et stort eller meget stort fagpersonligt udbytte. Og dem der har svaret ”i høj grad” ift. bidrag til projektets retning er fordelt på de tre øverste kategorier i fagpersonligt udbytte (sort i figur 15), men dem der har oplevet i mindre eller i meget lille grad at have bidraget til projekts retning er de samme som har oplevet et lille fagpersonligt udbytte.

Respondenterne har også bidraget med nogle åbne refleksioner om, hvorvidt og på hvilken måde, de har set RK-projektet som et co-creation projekt. Her er nogle citater fra disse refleksioner:

- *“Det var enormt betydningsfuldt, at der blev lyttet til mig selv og andre medstuderende, også når det drejede sig om kritiske røster og oplevelser”* (Lærerstuderende)
- *“Jeg ser det som et co-creation projekt i og med der ikke har været en færdig skabelon for forløbet fra begyndelsen. Samt det, at vi ofte på projektdagene med lærere og læreruddannere har drøftet, hvordan næste fase kunne se ud”* (Lærerstuderende)
- *“Som repræsentant for de studerende i planlægningsgruppen, sad jeg de første år til møder, og oplevede at mange foreslag blev bragt til bordet, men kun ganske få blev ført ud i livet. Jeg oplevede at mange studerende havde et stort ønske om at bevæge sig væk fra mindfullness delen, det kom der så mere og mere af”*(Lærerstuderende)
- *“I starten evaluerede vi så meget, at vi nærmest ikke kunne klare at høre ordet evaluering. Men det gav forskerne mulighed for at tilrette projektets retning, så det gav mening for flest mulige. Der har gennem hele projektet været stor fokus på alle deltagernes meninger. Jeg har følt at projektet har været lige så meget mit projekt, som forskernes”* (Lærerstuderende)
- *“...i samarbejdet med kollegaer om at udvikle didaktisk praksis”* (Lærer)
- *“En del er blevet udviklet hen ad vejen, når projektledere og projektdeltagere har set et behov”* (Lærer)
- *“Alene det at sammensætningen i den ”tænketaank”, som jeg har nævnt tidligere, er så bred styrker samarbejdet og sammenhængskraften samtidig med, at der er rum for, at bidrag inddrages og gøres til genstand for justeringer og nye retninger. Fordi vi bliver klogere sammen”* (Skoleleder)

Disse åbne refleksioner er som de øvrige forsøgt kategoriseret i analysen. Det førte til tre kategorier, hvor man kan skelne mellem om refleksionerne fortrinsvis handler om, 1) hvorvidt ”nogle” har lyttet til input – også kritiske røster – og disse input er blevet anvendt til at påvirke retning af projektet. Denne type refleksioner er fortrinsvis fra lærerstuderende – hvad der vel er meget naturligt, da projektet, som det er beskrevet, har været en del af deres ”formelle” uddannelse, hvor det med at feedback bliver taget alvorligt ofte er et væsentligt perspektiv. En anden ca. ligeså stor gruppe fokuserer på: 2) co-creation som processen med, at man (løbende) har udviklet et projekt på tværs af aktørgrupper. Her er også nogle lærerstuderende, sammen med nogle fra de andre aktørgrupper. Endelig er der nogle refleksioner der handler om 3) at man ikke oplever at have været med til ændre retning, projektet var udstukket på forhånd. Citater fra alle tre kategorier er repræsenteret ovenfor.

Det skal også her nævnes at samarbejde og co-creation også har været perspektiver i deltagernes refleksioner om deres oplevede udbytte fra projektet overfor, fx i et citat som dette om hvad der har været det mest udbytterige ved deltagelse

i projektet: ”Projektets karakter af udviklingsprojekt og co-creation/samskabelse mellem en gruppe forskellige aktører med interesse for at udvikle viden og praksis om relationskompetencer”. Dette citat rammer på fin vis en kerne i projektet, så det får lov at stå som overgang til den afsluttende opsamling og perspektivering.

4 Opsamling og fremadrettet perspektivering

RK-projektet blev etableret ud fra både et forskningsinformeret og praksisoplevet behov. Relationskompetence blev af initiativtagerne anset som et meget centralt indsatsområde både i læreruddannelse og skole, og er bl.a. i projektets FoU opsummeret med reference til fire elementer: anerkendelse, perspektivskifte, empati og opmærksomt nærvær – og med konteksten placeret centralt.

Overordnet set viser analyserne en meget positiv evaluering når det gælder, at deltagerne har oplevet et fagpersonligt udbytte fra deltagelsen. Det oplevede fagpersonlige udbytte handler bl.a. om at have udviklet sig som fagperson i et kollegafællesskab, at have fået øget bevidsthed om relationers betydning og betydningen af at være opmærksomt til stede i undervisningen, og ikke mindst at have mødt og afprøvet nogle konkrete værktøjer i arbejdet med elever i skolen for lærerne eller for de lærerstuderende i praktik. Nogle udfordringer der fremhæves har handlet om de såkaldte indre øvelser. Det ser således ud til, at det der fremstår som særdeles udbytterigt at nogle er det samme, som er oplevet mindre positivt af andre, kondenseret i evaluatorens refleksion på forsiden: ”.. måske er det sådan, at det der gør projektet stærkt, samtidig er der, hvor nogle oplever udfordringer ...?”. Desuden nævnes udefrakommendes kritik og manglende forståelse som en udfordring.

Projektets karakter med samarbejde på tværs af aktørgrupper ser endvidere ud til at være et afgørende perspektiv for det store oplevede udbytte. Det er ikke alle projektdeltagere, der i samme grad oplever at have bidraget til projektets retning, men det er tydeligt, at der er sket en formativ udvikling undervejs, og inspirationen fra Scharmer’s (2009) forståelse af co-creation fremtræder også tydeligt i den måde der er arbejdet på i projektet.

For de lærerstuderende ser indsatsen over tid ud til at have været vigtig. Det er i følgeforskningen påpeget, hvordan de lærerstuderende har udviklet relationskompetence over tid – men også at der var nogle udfordringer i starten, som bl.a. handlede om behov for didaktisering, så de lærerstuderende tydeligt kunne se, hvordan de øvelser, der blev afprøvet på kursusgange, kunne anvendes med eleverne. Generelt påpeger de lærerstuderende, ligesom de øvrige aktører, et stort oplevet udbytte, men der er også nogle, der har oplevet et mindre udbytte, og er kritiske over for projektet. Den fortsatte deltagelse på 4 år af studiet var frivillig, og de lærerstuderende der valgte dette til, herunder lærerstuderende der har arbejdet med relationskompetence i deres bachelorprojekt, er dem, der har oplevet det største udbytte. Relationskompetence fremstår i de lærerstuderendes bachelorundersøgelser som et alment perspektiv, der er anvendt i en vifte af fagdidaktiske sammenhænge. Den internalisering, der tilsyneladende er sket, ved at anvende perspektivet i egne undersøgelser, fx ifm bachelor, ser ud til at have været betydningsfuldt ift. de lærerstuderendes self-efficacy og agency (Bandura 1997). Disse studerende må i høj grad baseret på deres refleksioner forventes at tage relationskompetence med ud som et centralt perspektiv i deres praksis som lærere.

Fremadrettet må anbefalingen, baseret på evalueringen være fortsat at arbejde med relationskompetence som et centralt perspektiv i læreruddannelsen. Projektet har også allerede sat sig konkrete spor i læreruddannelsen, bl.a. gennem bidraget med en nærmere konceptualisering af centrale elementer i relationskompetence og relationsarbejde (fx Jensen et al., 2015; Skibsted og Matthiesen, 2016). Desuden er der med afsæt i erfaringer fra projektet konkret udviklet moduler, hvor der arbejdes teoretisk og praktik med udvikling af lærerstuderende relationskompetence, fx modulet: ”Elevens faglige, sociale og personlige læring og udvikling”. Der arbejdes således fortsat med en didaktisering og operationalisering af relationskompetencer til brug i læreruddannelse og skole, med hvad der ser ud til at være en behørig balance mellem ”indblik og udblik”, som rejst i evalueringen. Det kan anbefales, at dette arbejde med fordel - ligesom andre indsatsområder ifm. læreruddannelse – kan udvikles i tæt samarbejde med skoler og andre eksterne aktører. Oplevelsen af, at være med i ”co-creation” bidrager til udbyttet, også for skoler/lærere herunder og eksterne aktører, som foreningen Børns Livskundskab, har, baseret på evalueringen, bidraget med noget der er oplevet som meget væsentlige perspektiver.

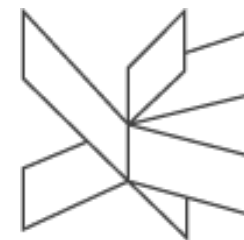
Når det gælder elevperspektivet, som også var nævnt i formålet, har dette mest fremstået indirekte i respondenternes refleksioner, i og med observation i skolen ikke har været en del af evalueringen. Det har dog været et tydeligt perspektiv, når fx en lærer siger om fagpersonligt udbytte: ”Et styrket sammenhold og fællesskab i min klasse”. På dette område skal fremadrettet nævnes, et nyt forskningsprojekt (Skibsted og Bertelsen i Skibsted og Matthiesen, 2016), med fokus på børn og unges mulighed for at udvikle selvværd og selvtillid, som kan understøtte deres læring og trivsel, gennem mødet med anerkendende og empatisk responderende voksne. I dette projekt er der særligt fokus på de ”tilværelsesopgaver” eleverne står over for, men også fortsat på lærernes faglighed.

Relationskompetence må være en central del af læreruddannelsen for alle, og igennem hele progressionen fra 1. Til 4. årgang, men ift. at prioritere co-creation/samskabelses projekter som del af læreruddannelsen, også inden for andre pædagogisk/didaktiske områder kunne man overveje om lærerstuderende positivt skal til-vælge et givet projekt – altså at studerende inddrages lidt senere i studiet og selv vælger til. Elementet af at formulere egen tilgang og forståelser ser i hvert tilfælde ud til at have været udbytterigt for de lærerstuderende, der har været mest involveret, og med i slutningen af uddannelsen.

5 Referencer

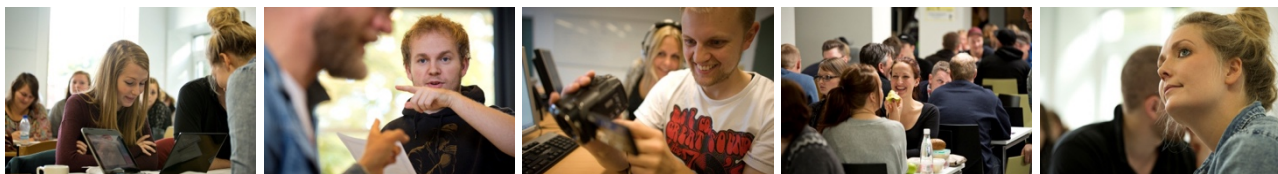
- Agger, A. & Tortzen, A. (2015). *Forskningsreview om samskabelse*. UC lillebælt
- Andersen, J. (2005). Handlingsorienteret socialforskning - om empowermentperspektivet. *Research Papers*, 7/05 from the Department of Social Sciences, RUC
- Andersen, T. & Hansen, M.E. (2016). *Evaluering af kompetencemålstyring af læreruddannelsen*. Aarhus: Teknologisk institut.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Cohen, L., Manion, L. & Morrioso, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge
- Dinesen, M.S. & Kølsten, C. (2010). *Innovativ evaluering – evaluering der skaber indflydelse og anvendelse*. Dansk evalueringsselskab
- Herskind, M., Laursen, P.F., & Nielsen, A.M. (2014). Relationsarbejde og praktik. *Unge Pædagoger*, 75(2), 33-39.
- Herskind, M. & Nielsen, A.M. (2011). Læring af nærvær – i kultursensitivt perspektiv. *Psyke & Logos* 32(1), 85-104
- Hulgård, E.; Jull-Olsen, M. & Nielsen E.N. (2016) (Red). *Samskabelse og socialt entreprenørskab*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jensen, E. (2016). *Værdien af fælles professionsrettet forskning, udvikling og innovation: relationskompetenceprojektet på LiA 2012-2016*. Præsentation, lokalt publiceret.
- Jensen, E., Skibsted, E.B., & Christensen, M.V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competencies. *Education Research Policy Practice* 14, 201-212
- Jensen, H. (red) (2015). *Udvikling af nærvær, empati og relationskompetence for fremtidens lærere - Udviklings- og forskningsprojekt, Læreruddannelsen i Århus, DPU, Gammelgårds skolen, Malling skole, Risskov skole, Skæring skole, Vestergårdsskolen*. En samling af dokumenter fra projektet, lokalt publiceret
- Juul J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. Aarhus: Apostrof
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView. 2 edition*. København: Hans Reitzel.
- Løw, O. (2006). Gensidig forbundethed i skolen – gensyn med professionelle relationelle og kommunikative færdigheder. I T. Ritchie (red). *Relationer i skolen – perspektiver på liv og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer
- Matthiesen, N. & Skibsted, E. (red) (2016). *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole - viden og praksis*. Frederikshavn: Dafolo
- Nordenbo S.E. et al. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Pawson, R. & Tiley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage
- Scharmer, O. (2009). *Theory U – leading from the future as it emerges*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers
- Ulrich, J. (2016). *Samskabelse – en typologi*. [VIA Clou](#)
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer. Lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation*. Aarhus: Systime.

**Appendix 1: Presentation from conference about Relational Competences, VIA
University College, Aarhus, 22th September, 2016**

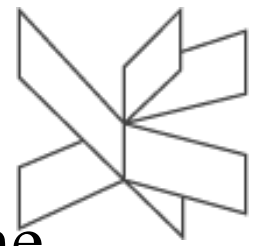


Perceived professional outcomes challenges - and implications

- an evaluation of the Relation
Competence Project 2012-16



Agenda



- The presentation sums up on central aspects from the retrospective evaluation including the perceived professional outcomes experienced by the various (groups of) stakeholders as well as the challenges dealt with.
- Implications and forward-pointing perspectives will in particular elaborate on the experiences concerning the co-creation processes.
- An assertion:

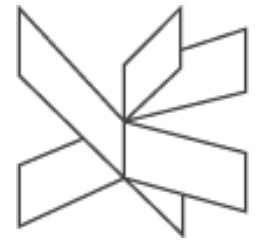
●
... it might be that those specific approaches making the project strong, also is what causes challenges for some participants ...?

Design of the evaluation: what & why



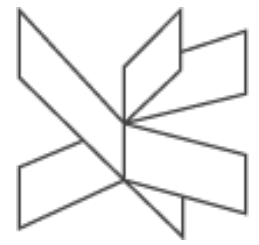
- Co-creation project (Scharmer, 2009) with various (groups of) stakeholders
- Aims at 3 levels (Jensen, 2016)
 - *A teacher-educator level* focusing on professional development and how to frame and approach the work with relational competences in teacher education
 - *A teacher-education level* focusing on the students teachers' development of relational competences
 - *A school level* focusing on how education and professional practitioners in schools can cooperate with the aim of students developing relational competences
- New insights and understandings developing along the process:
 - Evaluation must be an integrated part of what is evaluated (Dinesen & Kølsen, 2010)
 - ..initiated in retrospective – but using materials, research etc. from the process
- *What is it that works for whom in what conditions?* (Pawson & Tiley, 1997)

Empirical design



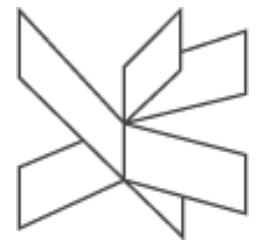
- Survey to all (groups of) stakeholders
 - many open reflections (inductive coding)
 - sent to 89 respondents, 63 answers (70%)
 - 30 student teachers (STs), 13 teachers, 8 from VIA-research, 6 VIA-professors, 3 school leaders, 2 from “The Danish Society for the Promotion of Life Wisdom in Children”, 1 from DPU
 - STs: evenly distributed from Danish and Math, those choosing to participate the 4th year slightly over-represented (69/31% versus 51/49% in the project)
- Interview
 - The Danish Society for the Promotion of Life Wisdom in Children.
 - 3 STs making their bachelor in connection to the project
 - Group interview: “member-checking”
- Observation: VIA (2/5-2016) & Tebstrup (16/6-2016)

The STs choosing to continue at 4th year?

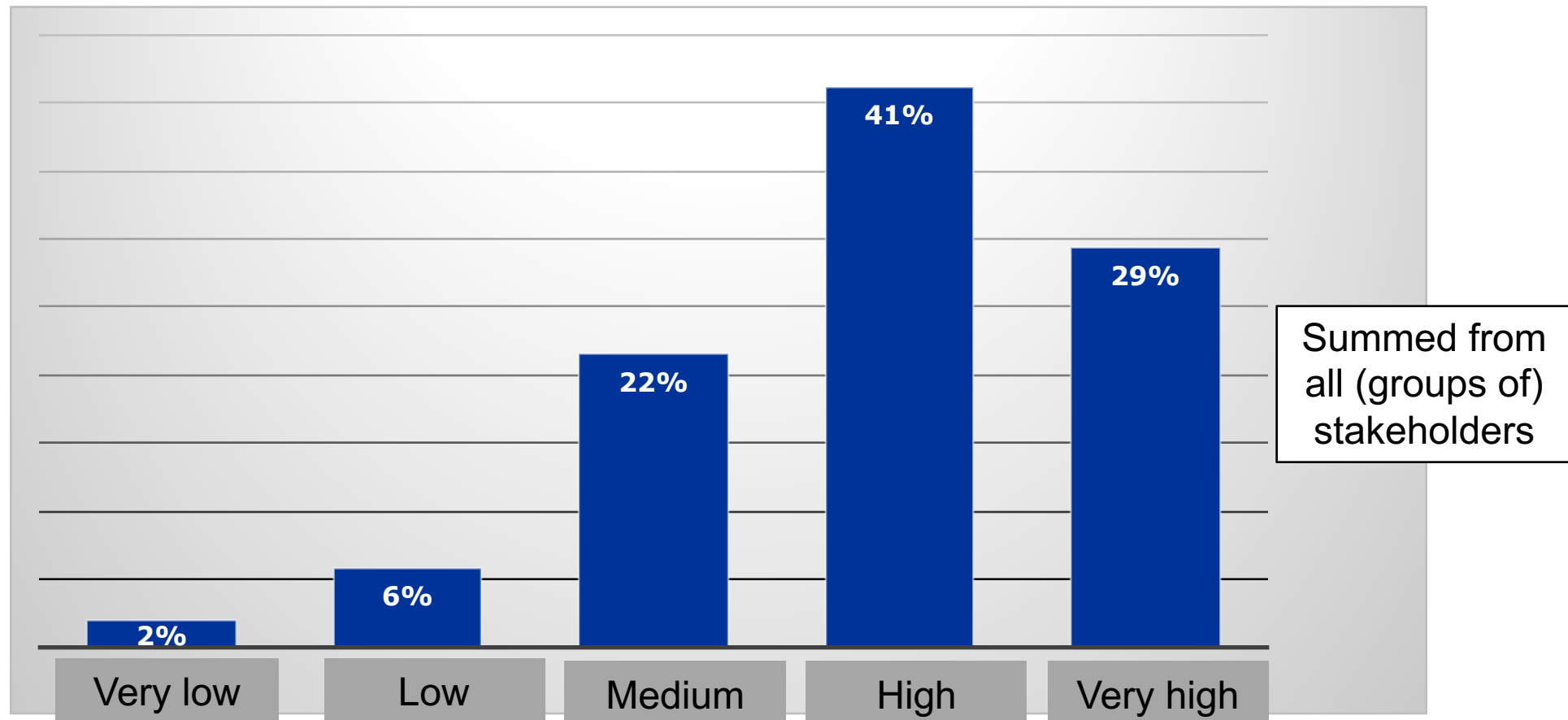


- Danish: 24 student teachers (STs): 18 female (f) and 6 male(m)
 - 16 STs participated 4th year: 67% (in average 51%)
 - 11 STs made their bachelor-project framed by the project: 46%
- Mathematics: 25 STs: 12 f and 13 m
 - 9 STs participated 4th year: 36% (in average 51%)
 - 8 STs bachelor-project: 32%
- Bachelor-projects
 - 19 STs, 39% of the participating STs made this choice
 - 13 f and 6 m
- More STs from Danish than Math continued at 4th year
- But, only one of those continuing from Math did not make bachelor: so difference between the two subjects smoothed + new subjects:
 - E.g. English, Physics/Chemistry, Music, Sports, Material designs
 - No gender skewness 4th year/BA compared to original STs

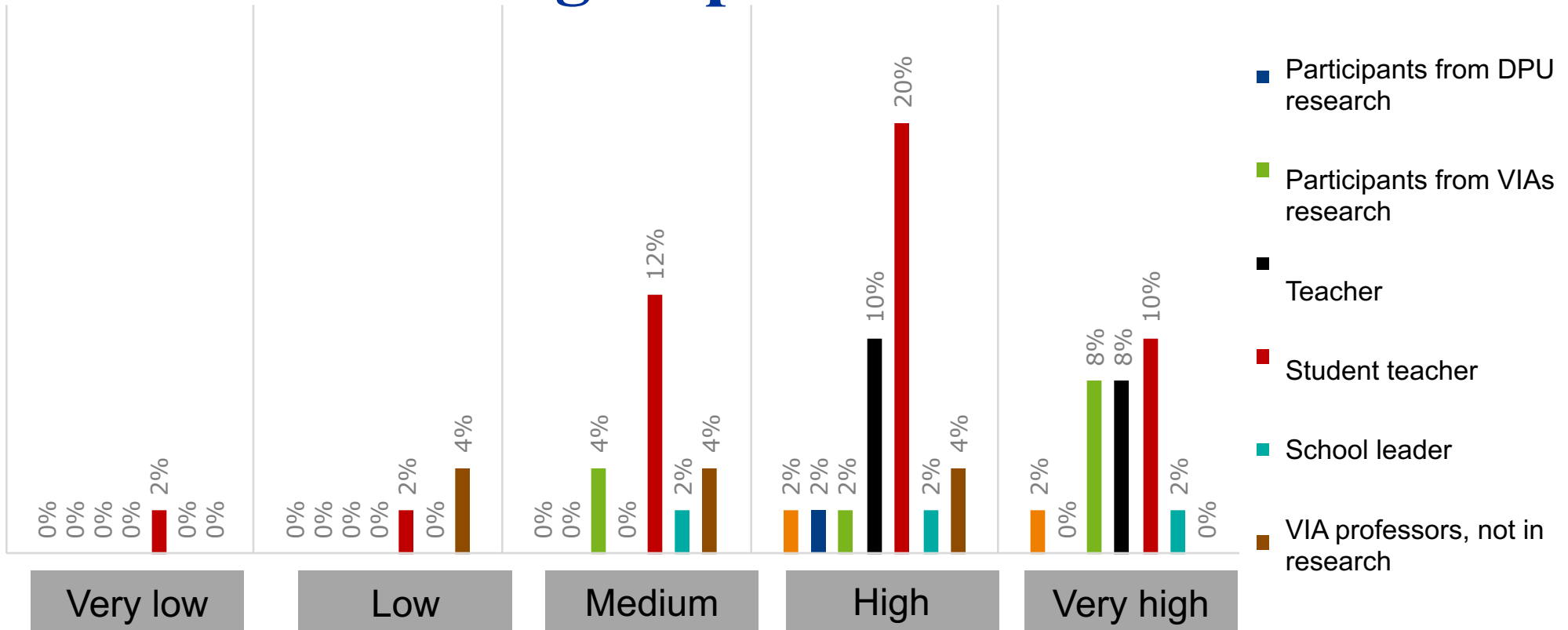
A rather high level of perceived professional outcomes



Your overall rating of your level of perceived professional outcomes from participating in the project ?



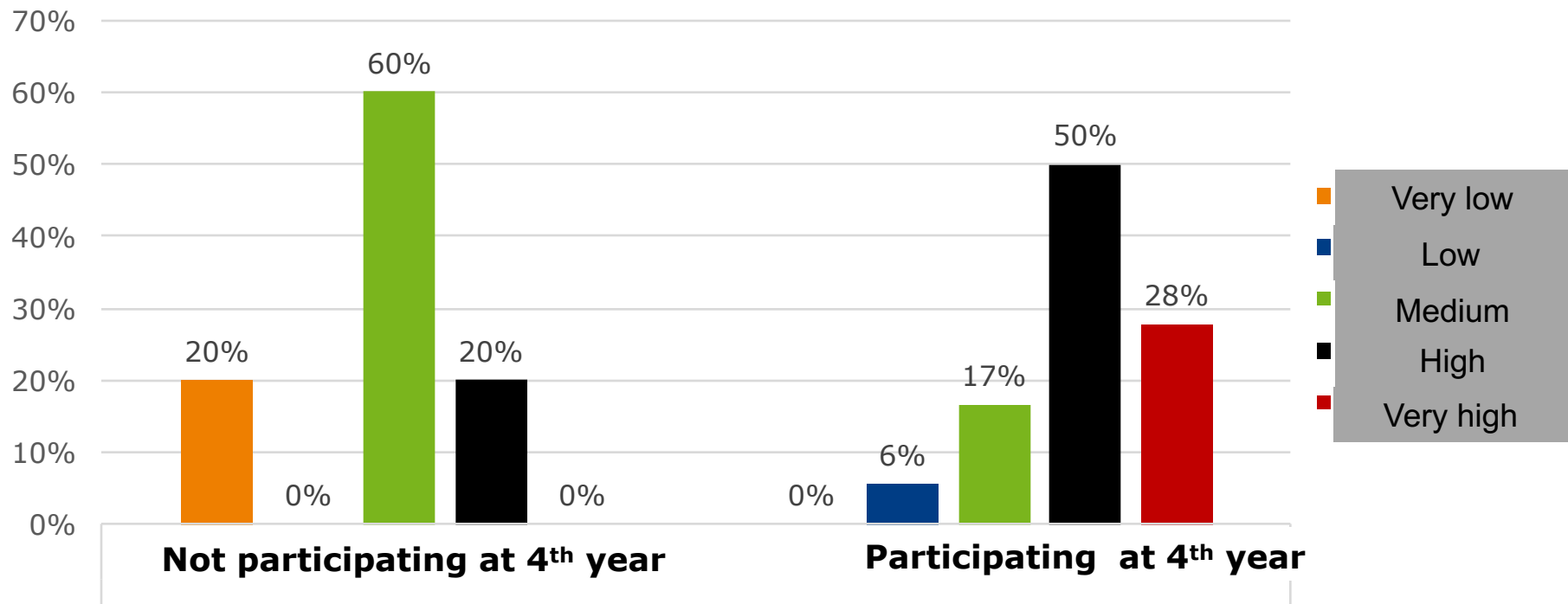
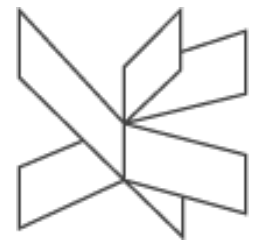
Cross tabulation of perceived outcomes & stakeholder-group



- Participants from "Life wisdom in children"
- Participants from DPU research
- Participants from VIAs research
- Teacher
- Student teacher
- School leader
- VIA professors, not in research

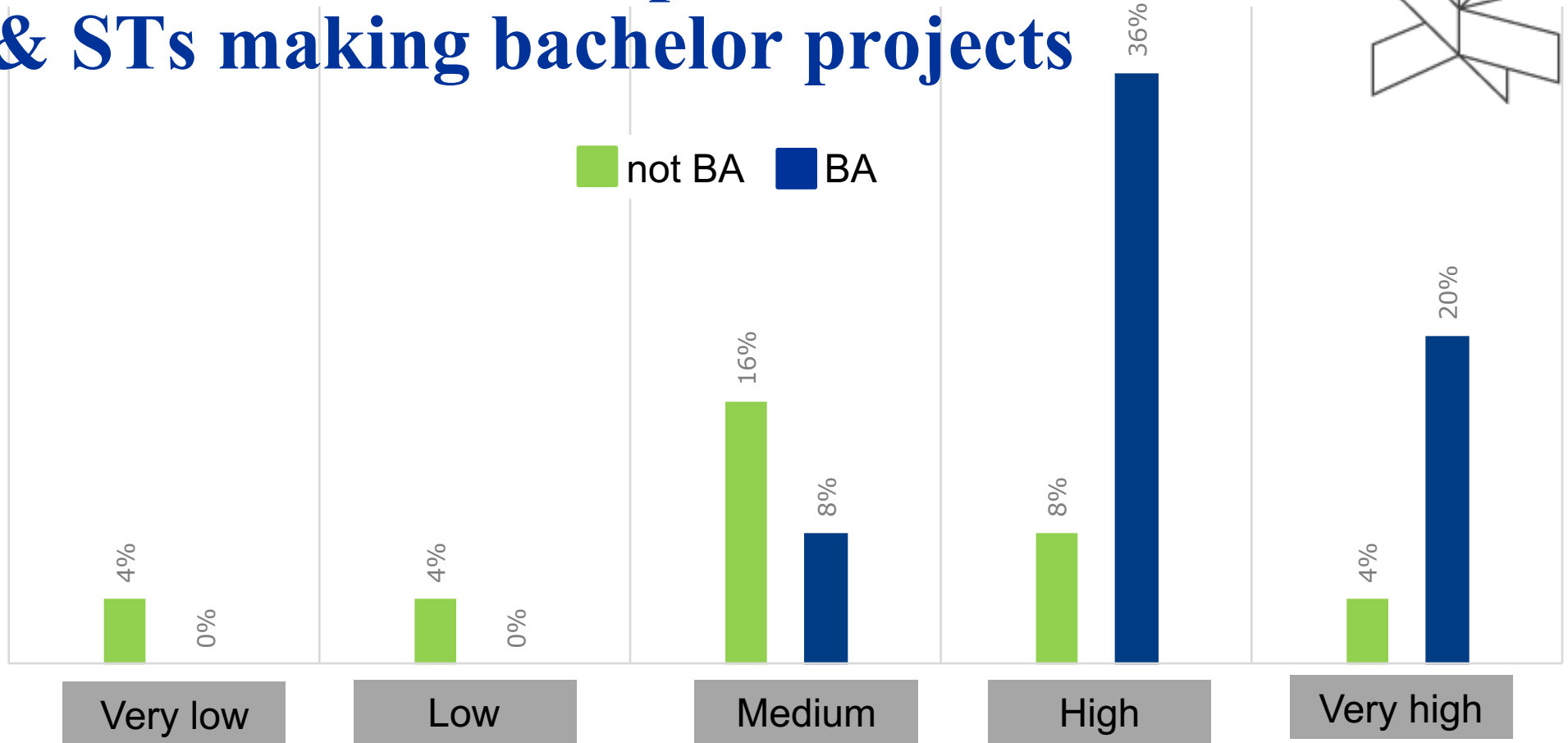
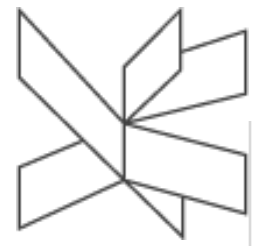
- Those (few) emphasizing a "very low" or "low" level of professional outcomes are student teachers or VIA professors, not in research
- VIA professors in project research are more positive than those not
- All answers from teachers are "high" or "very high". School leaders from "medium" to "very high"

Cross tabulation of perceived outcomes & STs participation at 4th year



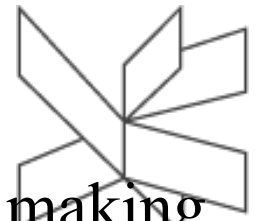
- STs choosing to participate at 4th year have experienced a higher level of professional outcomes from the project than those who did not
- ...OR – the STs did choose to continue 4th year, because of experiencing outcomes the first years! (both seem to be true based on e.g. interviews)
- Among those not participating 4th year 20% emphasized a low or very low level of outcomes – but also 20% “high”

Cross tabulation of perceived outcomes & STs making bachelor projects



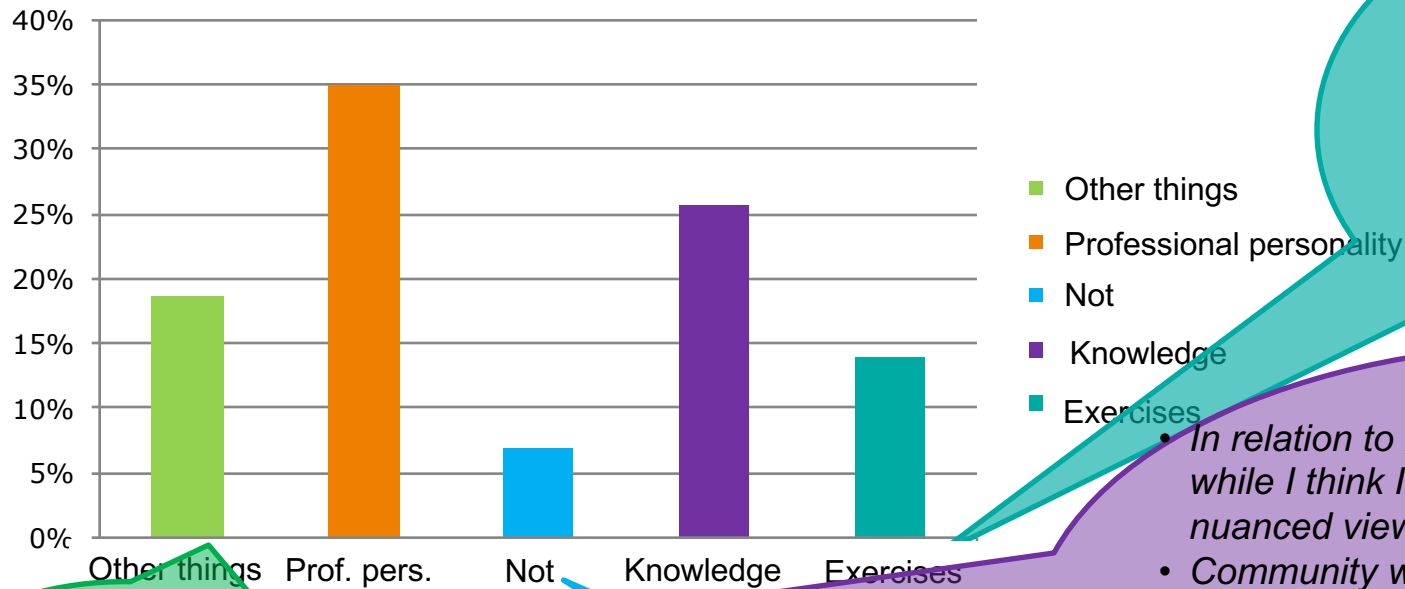
- None of the STs answering "very low" or "low" did choose to make their bachelor-project within project frames
- Choosing to include relational competences as a perspective in your BA project depends on your experience of professional outcomes from the project *OR* the BA process did accelerate the experience of professional outcomes (both seem to be true based on e.g. interviews)

More about perceived professional outcomes (interview STs)



- **Internalised:** they are themselves continuing developing and making meaning about relational competences + a student focus
 - *..it appeared to me that there was a connection*
 - *.. I have “eye for” both the content and how difficult things can be for some students....*
 - *..yes, I am thinking in relations all the time ..*
- Participation of **various groups of stakeholders**
 - *Another kind of connection with and access to the teachers*
 - *[but] ...an advantage if I had been in school practice [..]with teachers also in the project [..]all the time I had to explain things....*
- **Participation as a group** (a pity that co-STs stopped)
 - *I have been annoyed that so many stopped [..] those remaining are those that can see the meaning*
 - *.. rather many from Math did in the beginning have a hard time with those exercises*

Elaborate on perceived professional outcomes:



*I have gained methods and possibilities to strengthen my own and my students' relational competences, have several times use both collaborative and individual **exercises** in a teaching situation (student teacher)*

*In relation to leaving your own perspective for a while I think I have grown to have a more nuanced view on what **knowledge** is (teacher)*

*Community with colleagues over time and with student teachers - sharing **knowledge** and experiences (teacher)*

*The project has provided a unique opportunity to sustain reflections and **knowledge** about an important field in teacher education (VIA participant in research)*

The peace and accept and non-judgemental curiosity trained in the project has been "like striking gold" in a working life with aggressively high speed (VIA participant in research)

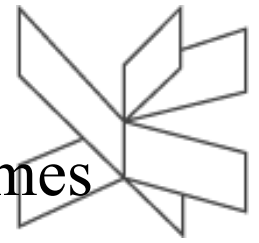
I have as a school leader been in distance of the work with children, and I do not feel I succeeded with my vision [dissemination in the organization] (school-leader)

*During the four years I have trained, exercised, reflected how to see myself as a **professional person**. Because of that I have already now a clear vision of how I want to be as teacher, both in interaction with students and parents, but also in interaction with future colleagues" (student teacher)*

We have been through a long development process together – both as individual professionals and in a group context (teacher)

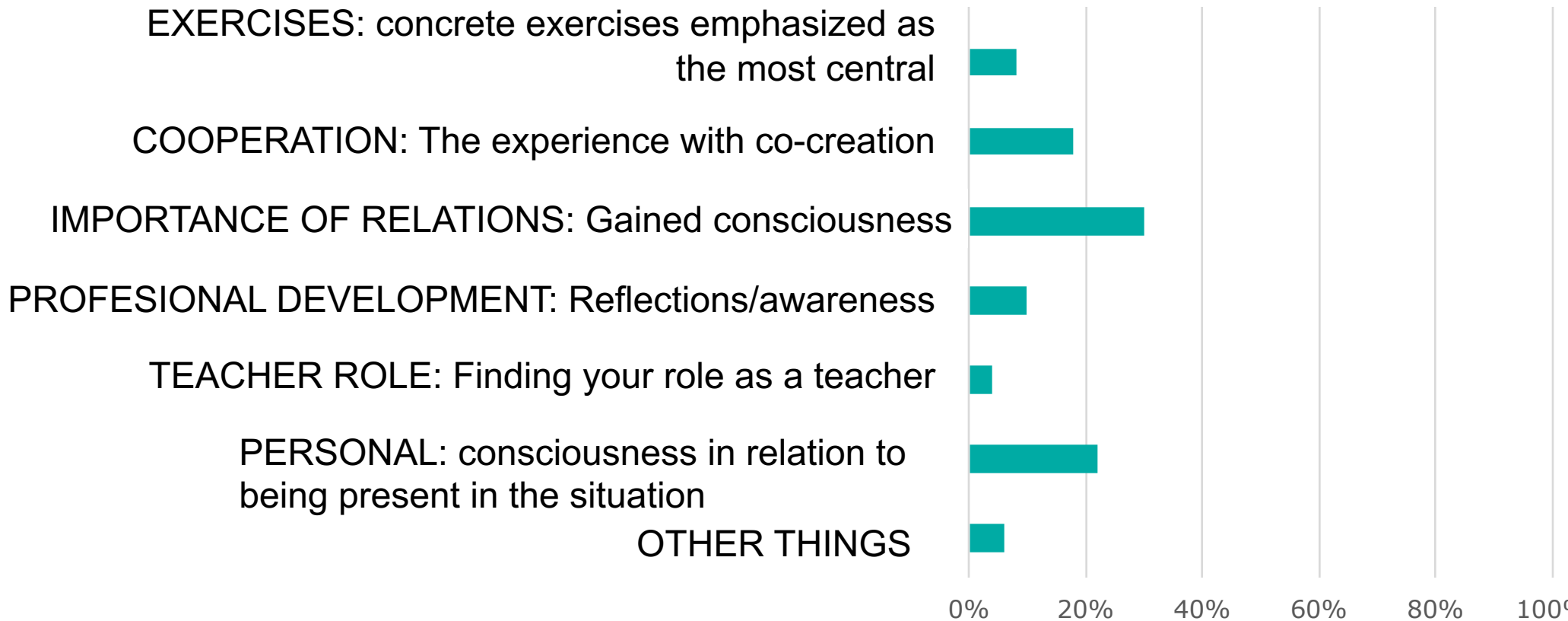
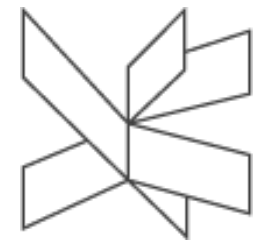
*I do **not** feel I rest more in myself than before. I do **not** think I am better in creating and nursing relations because of this project. I did not create any relations through the project. I feel I approached it with an open mind and did what we were asked to do, but it did **not** grow to be natural and because of this I do not think I will use it (student teacher)*

Teachers/school leaders

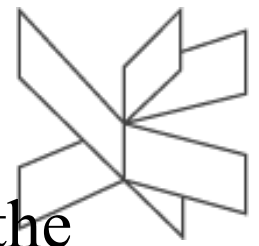


- Teachers have experienced a high level of professional outcomes
 - quote from teacher presentation 2/5-2016:
 - *..grown to be more robust – do not need so much room in a conversation, it is OK just to listen – with attentively presence and empathy I give room for them to tell – that I am proud of*
- Professional community in the project across groups of stakeholders and institutions but dissemination seem to have been difficult
- School leader in survey:
 - *..the intention [...]dissemination in the full organization. The stress level among members of staff has been high due to school reform [...] this has been blocking the timing in relation to dissemination from the project..*
- School leader at meeting:
 - *We have discussed that we need to also target those more sceptical ones, therefore it developed from mindfulness to relational competences [about a school arrangement] I asked for a slightly modified program, but I regret not going all in...*

Respondents' (coded) reflections about what has been most beneficial

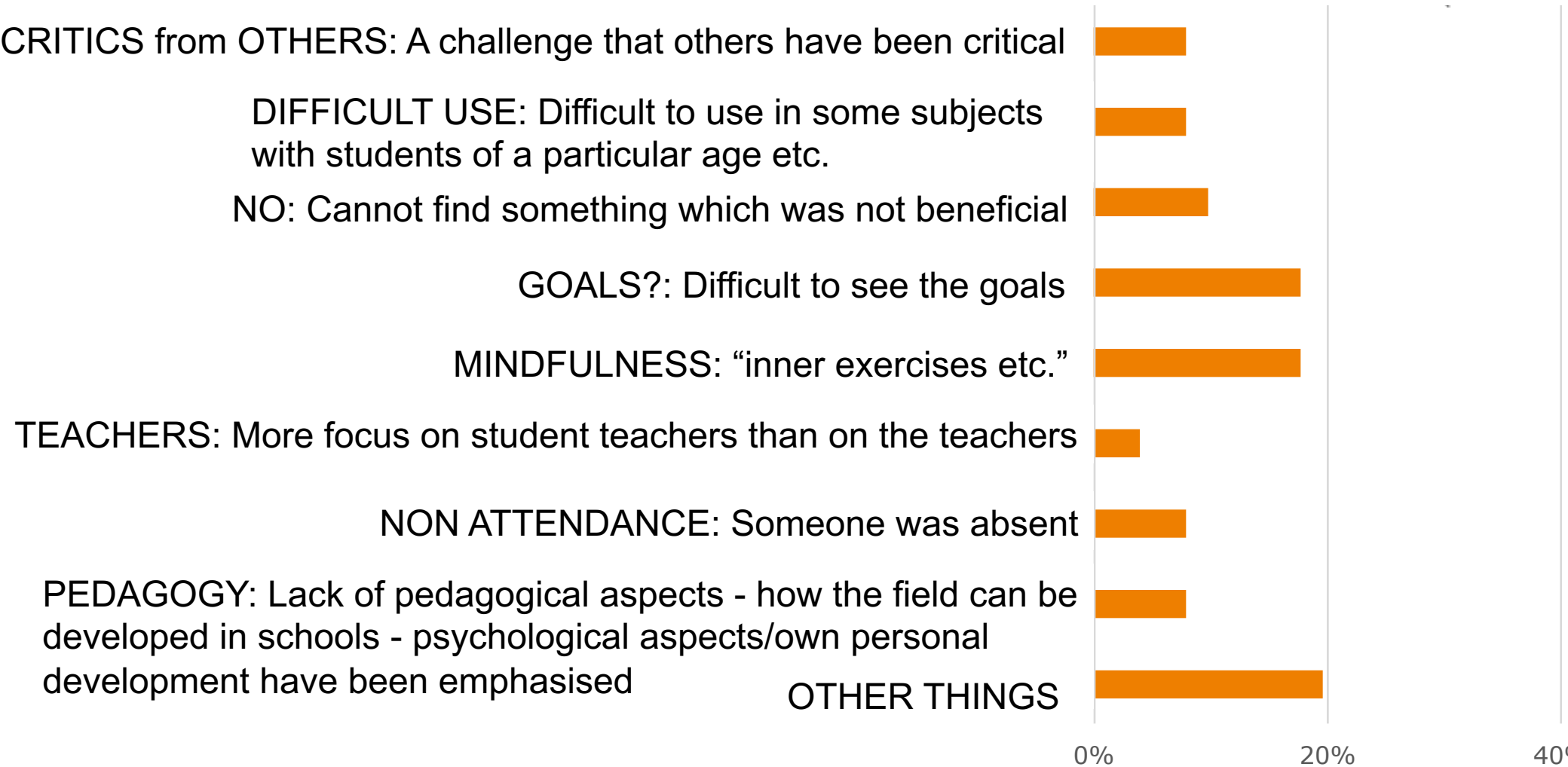


“Exercises”



- 10% of the respondents emphasize concrete exercises as the only/the dominant argument
- but around 50% mention “exercises” in their reflections
- This is in particular student teachers and teachers:
- *I am in particular fond of the concrete exercises [..]I can go directly out as a teachers and work with relations. Especially the mindfulness-exercises are really useful to create peace and to see the big picture in class ...”*
- *What has been most important for me are the exercises we have been working with*
- *[first some reflections about cooperation] ...and inspiration with exercises for immersion and contemplation*
- *[first some reflections about possibilities to act in the classroom] ...and concrete exercises to find peace and balance*

Elaborate on challenges (coded reflections)



“Critics from others”

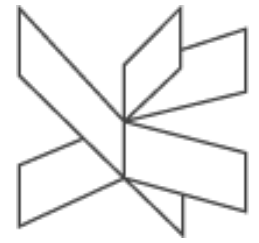
- *The greatest challenge has been the distrust among colleagues (student teacher)*
- *That it still can be hard to talk with leaders and colleagues [..]someone see e.g. the exercises as something that does not belong in school (teacher)*

Interview “Life wisdom in children”:
..some have been in “school practice” with teachers who [..]was in the project [..] others with teachers who just laughed at them..

“Mindfulness”

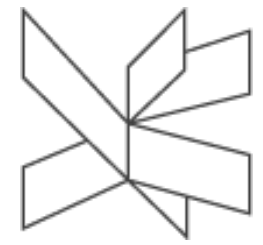
- *I did personally not gain much from the mindfulness-aspects in the project. I found it hard to use this part directly in school, but I use it anyway as a kind of meta-perspective (student teacher)*
- *The focus on mindfulness (“inner exercises”) – to much “looking inside” –to little focus on relations as something between us “looking out”. For the student teachers relations competences equals exercises which is a little skew (VIA professor)*

“Non attendance”

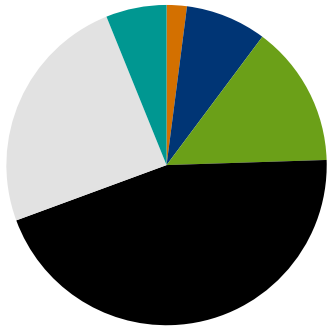


- *It has been difficult to keep up the level of attendance both among student teachers and teacher educators, and this has of course made it difficult to “get as far” as it might have been possible....*
- *...there has been thing we had to give up because it was disparate people attaneding and like that*
- *...international education[..] in Berlin [...] 24 people sign up, and they are all attending ...*
- *.....the general press you are under as a teacher educator sometimes challenged the possibility to attend ...*

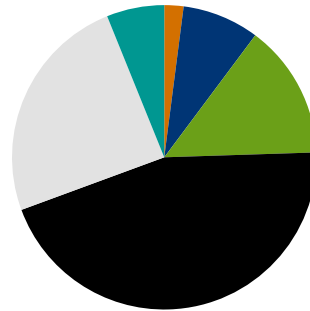
To what extent did you by participating in the project develop your competence to.....:



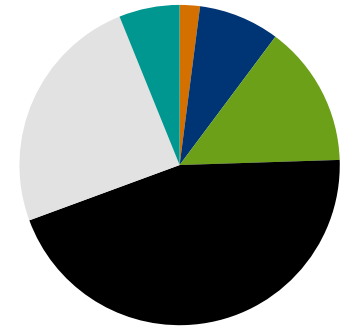
be part of and develop relations with students you teach:



be attentively present in a teaching situation:

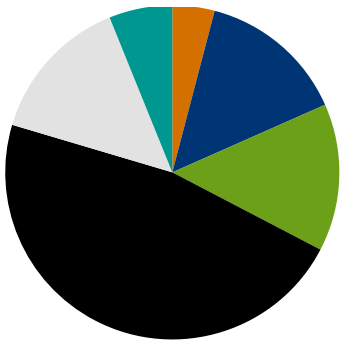


be attentively present in collegial interactions:

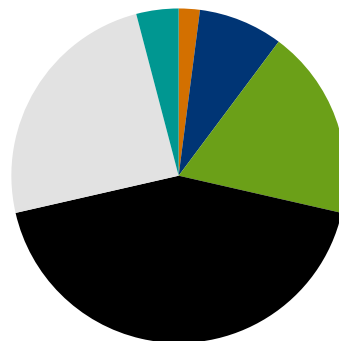


- To a very low degree
- To a low degree
- To a medium degree
- To a high degree
- To a very high degree
- Don't know

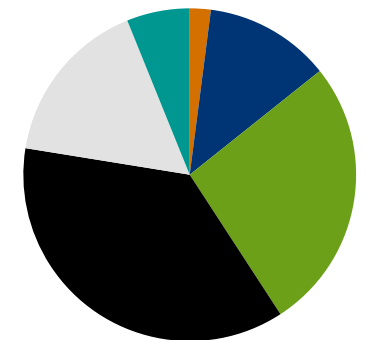
be part of and develop relations with colleagues/co-students:



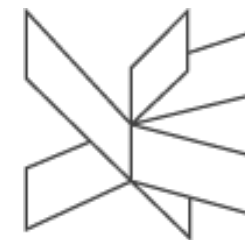
act with empathy – also in stressed situations:



manage conflicts in professional situations :

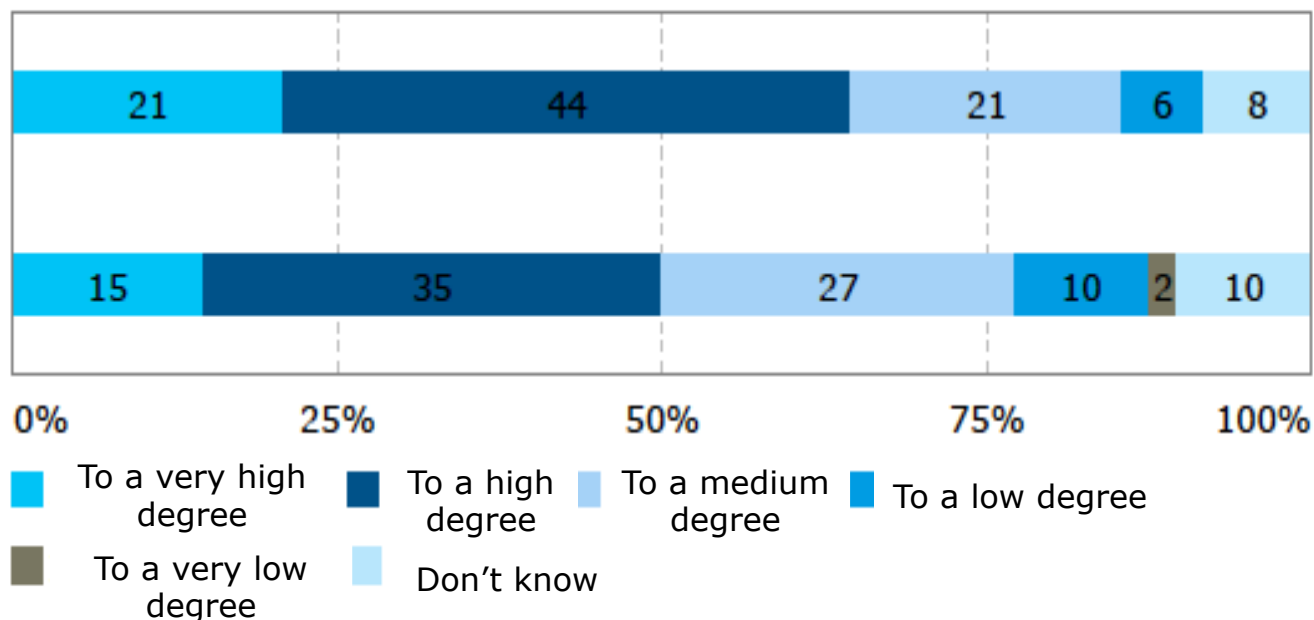


Cooperation



To what degree did you experience that the project has contributed positively to cooperation in your own group of stakeholders?

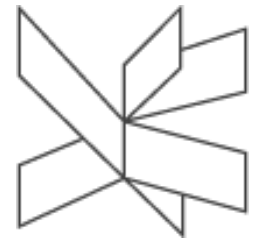
To what degree did you experience that the project has contributed positively to cooperation across groups of stakeholders?



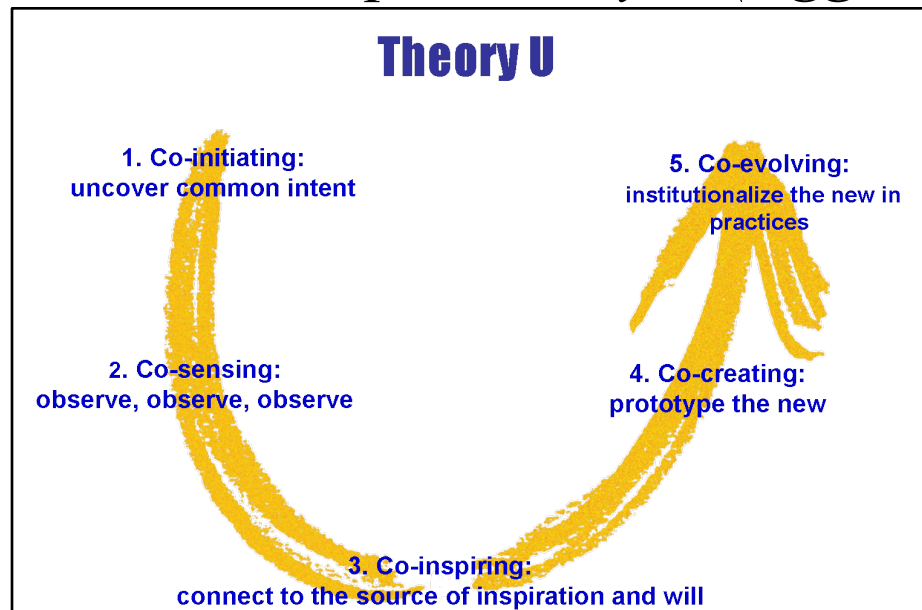
- The project has contributed positively to cooperation both in and across groups of stakeholders
- To a slightly higher degree in you own groups of stakeholders

- *It has been an unique experience to be with professors and co-students in situations, which was not only circling around subject matter and theoretical perspectives (student teacher)*
- *I had many great conversations with teachers from the schools and this has provided me with insights into possibilities and dilemmas when working with relations in schools. Furthermore I have had a concrete cooperation with teachers around student teachers visiting their classes (VIA professor)*
- *I had a successful visit to teacher education where I observed the professor's teaching. She also visited me in my class, but unfortunately I could not attend the following workshop where we were meant to follow up on this visit (teacher)*
- *In the group of stakeholders we had to develop a lot of material for the project. And the co-creation nature of the project meant cooperation across groups – a very giving process which hopefully do not stop with the project. The cooperation has been crucial in relation to adjusting the project constructively along the way (participant from “Life wisdom in children”)*

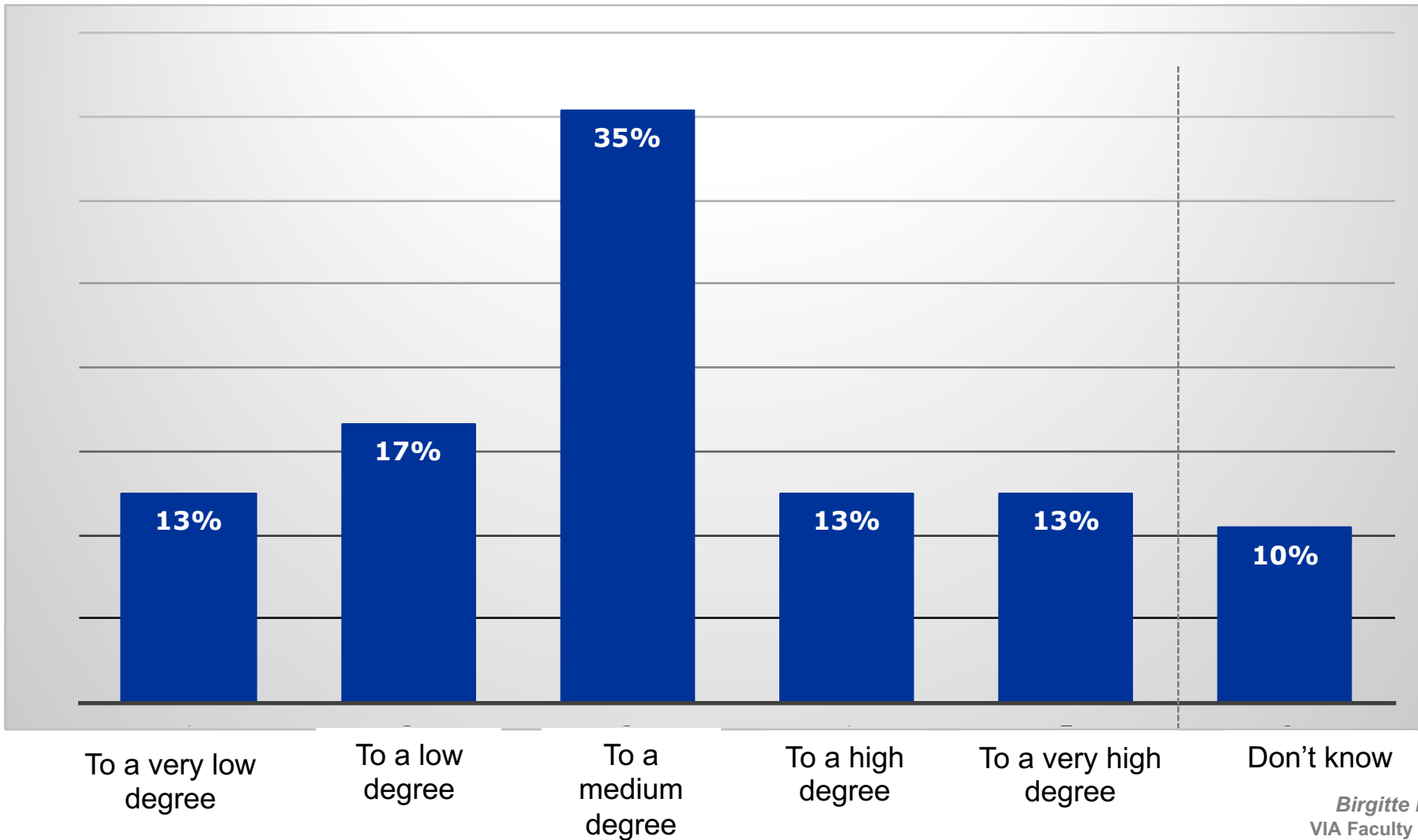
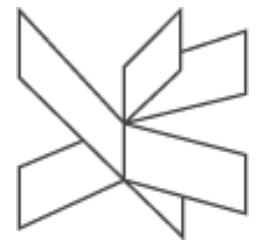
Co-creation versus the Danish use of the term “samskabelse”



- The project did explicitly refer to Scharmer (e.g. 2009)
- “*Prototyping the new in living examples to explore the future by doing*”
- Therefore the english term “co-creation” is used – also in survey questions
- “Samskabelse” : ...*active involvement of citizens based on partnerships and shared responsibility... (Agger & Tortzen, 2005; Ulrich, 2016)*



Co-creation: To what degree did you experience to be contributing to project direction, e.g. by suggestions and ideas being used ...?

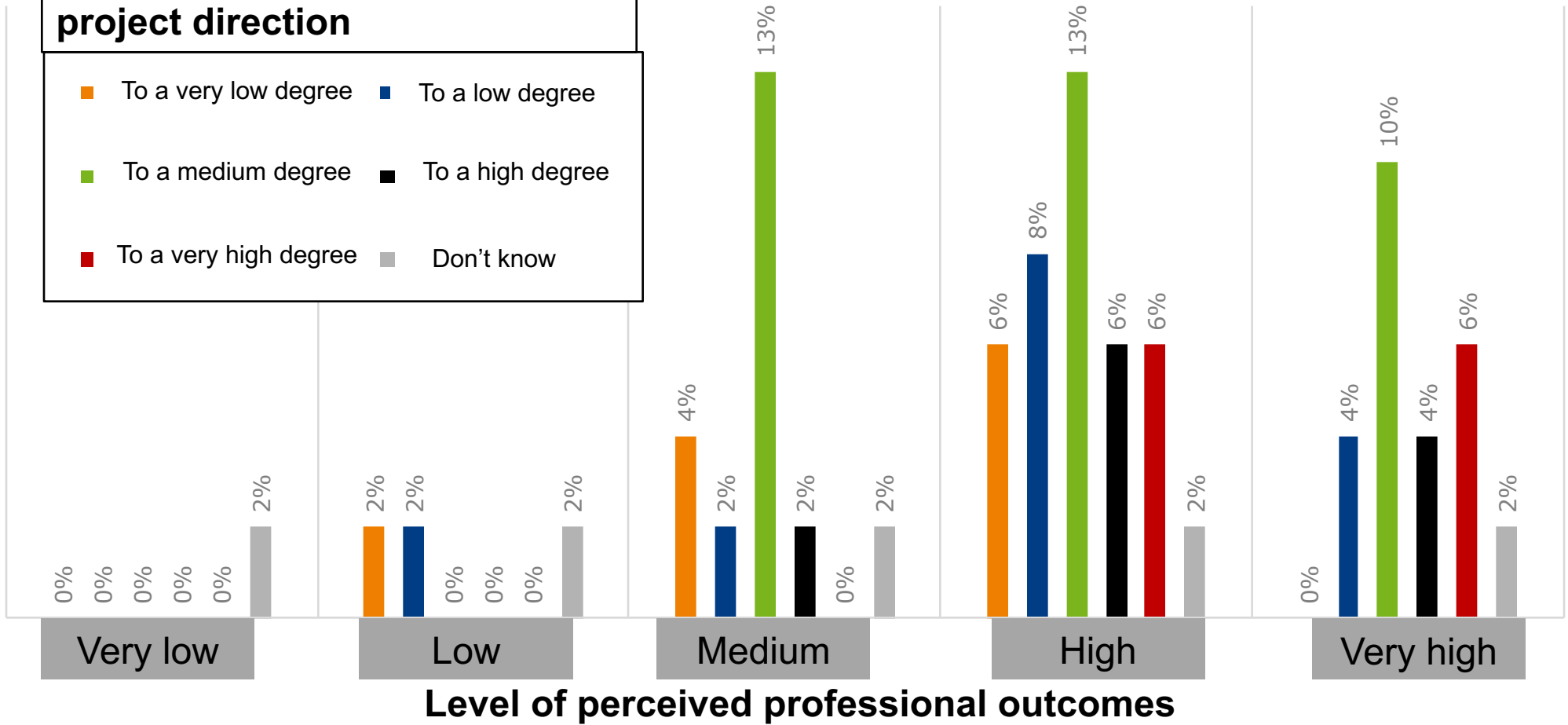


Cross tabulation of perceived outcomes & experience of contributing to project direction



Experience of contributing to project direction

- To a very low degree
- To a low degree
- To a medium degree
- To a high degree
- To a very high degree
- Don't know



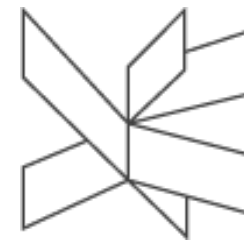
Those experiencing to contribute to project direction did also experience the highest level of perceived professional outcomes

Student teachers: about co-creation



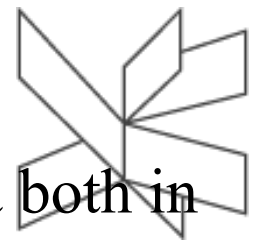
- *It has been extremely important that me and my co-students were listened to, also when it was critical voices and experiences*
- *I see it as a co-creation project because there was no finished template for the project from the beginning. Furthermore we have often, after project activities discussed how the next phase might look like.*
- *As a representative for the student teacher in the planning-group I experienced the first years that many suggestions were “brought to the table”, but rather few of them were actually used. As I see it many student teachers were critical towards the mindfulness part, but anyway there was more of that.*
- *In the beginning we evaluated so much that we nearly couldn't stand the word evaluation any more! But it provided the researchers with the opportunity to re-direct the project to be meaningful for as many as possible. Through the project there has been a lot of focus on participants' opinions. I have felt that this has been my project as well as the*

Teachers/school leaders: about co-creation



- *...in the cooperation with colleagues around developing our pedagogical practice... (Teacher)*
- *... parts have been developed along the way when project leaders and participants experienced s need (Teacher)*
- *...the "think tank", I have mentioned before, had a very broad range of participants. This has strengthened the cooperation and cohesiveness. At the same time there has been room for including contributions to adjust and re-direct. We are getting wiser together.....(School leader)*

Conclusion and perspectives

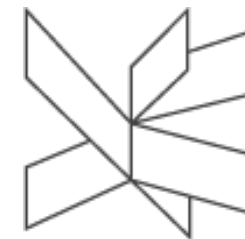


- Relational competences must continue to be a central focus area both in teacher education and in schools
- For students teachers: a focus over time during education and own inquiries (e.g. bachelor projects) seem important (self- efficacy/agency: Bandura 1997)
- The concrete project: Overall a high level of perceived professional outcomes, but:

..... *it might be that those specific approaches making the project strong, also is what causes challenges for some participants ...?*

- Initiatives in this area can, like other developmental initiatives in teacher education, profit from close cooperation with (external) stakeholders – the experience of “co-creation” contributes to outcomes, also for schools/teachers (self- efficacy/agency: Bandura 1997)
- Relational competences needs to be a part of education for all STs, but i.r.t. co-creation in general free choice of project might be considered

References



- Agger, A. & Tortzen, A. (2015). *Forskningsreview om samskabelse*. UC lillebælt
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Dinesen, M.S. & Kølsen, C. (2010). *Innovativ evaluering – evaluering der skaber indflydelse og anvendelse*. The Danish Society for Evaluation
- Herskind, M., Laursen, P.F., & Nielsen, A.M. (2014). Relationsarbejde og praktik. *Unge Pædagoger*, 75(2), 33-39.
- Jensen, E., Skibsted, E.B. & Christensen, M.V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Education Research Policy Practice*, 14, 201-2012
- Jensen, E. (2016). *Værdien af fælles professionsrettet forskning, udvikling og innovation: relationskompetenceprojektet på LiA 2012-2016*. Presentation
- Jensen, H. (ed) (2015). *Udvikling af nærvær, empati og relationskompetence for fremtidens lærere - Udviklings- og forskningsprojekt, Læreruddannelsen i Århus, DPU, Gammelgårds skolen, Malling skole, Risskov skole, Skæring skole, Vestergårdsskolen*. Collection of documents from the project
- Juul J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. Aarhus: Apostrof
- Matthiesen, N. & Skibsted, E. (eds) (2016). *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole - viden og praksis*. Frederikshavn: Dafolo
- Pawson, R. & Tiley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage
- Scharmer, O. (2009). *Theory U – leading from the future as it emerges*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers
- Ulrich, J. (2016). *Samskabelse – en typologi*. [VIA Clou](#)