

FORM



FORM

2015

FORM

© 2015 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7958-833-2

Indhold

1	Resume	5
2	Indledning	9
2.1	Baggrund	9
2.2	Formål	9
2.3	Om FORM	10
2.3.1	FORM-teamsamarbejdet	10
2.4	Design	11
2.4.1	Indsatsteori for FORM	12
2.4.2	Dataindsamling	12
2.5	Læsevejledning	14
3	FORM-teamsamarbejdets virkninger	15
3.1	Oprettelsen af FORM-teams og udvælgelsen af FORM-mødeledere	15
3.1.1	Skolelederne har oprettet FORM-teams	15
3.1.2	Skoleledelserne har udvalgt FORM-mødeledere	16
3.2	Uddannelsen af FORM-mødeledere og øvrige FORM-teammedlemmer	17
3.2.1	FORM-mødelederuddannelsen er gennemført	17
3.2.2	E-learningforløbet er gennemført	17
3.3	Udbyttet af uddannelsesforløbet	17
3.3.1	FORM-mødelederuddannelsen vurderes positivt	17
3.3.2	Forskellige holdninger til e-learningforløbet	18
3.4	Gennemførelsen af FORM-møderne	19
3.4.1	Meget forskelligt, hvor ofte FORM-møderne er blevet gennemført	19
3.4.2	Overvejende positive erfaringer med at følge FORM-analysemodellen	20
3.5	Gennemførelsen af de pædagogiske indsatser	22
3.5.1	De pædagogiske indsatser gennemføres, men evalueringsarbejdet varierer	22
3.6	Udviklingen i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner	22
3.6.1	FORM-teamsamarbejdet vurderes meget positivt	23
3.7	Opsamling	24
4	FORM-teamsamarbejdets følgevirkninger	25
4.1	Udviklingen i lærernes samarbejde	25
4.1.1	Et overvejende positivt, men også komplekst billede af udviklingen	25
4.2	Udviklingen i lærernes arbejdsglæde	26
4.2.1	Lærernes arbejdsglæde hænger sammen med selve FORM-arbejdet	26
4.3	Opsamling	26
5	Opmærksomhedspunkter	27
5.1	Behov for at styrke e-learningforløbet	27
5.2	Behov for sparring på arbejdet med FORM-analysemodellen	27
5.3	Behov for at øge kendskabet til Mini-FORM	27

1 Resume

En projektudviklingsgruppe i PPR-afdelingen i Esbjerg Kommune har udviklet FORM, som er en systemisk og narrativ tilgang til arbejdet med børn og unge i udsatte positioner. Som projekt indeholder FORM et såkaldt FORM-teamsamarbejde, hvor lærerne anvender en FORM-analysemodel i arbejdet med de problemer, som de står med på området.

Formålet med FORM er at sætte børn og unge i udsatte positioner i stand til at indgå i læring i det almene skolesystem. Da FORM har betydning for lærernes praksis, antages det desuden, at FORM også har positive følgevirkninger med hensyn til lærernes samarbejde og som følge deraf arbejdsglæden.

Fra begyndelsen af skoleåret 2012/13 og frem til efteråret 2014 er FORM afprøvet som pilotprojekt på fire skoler i Esbjerg Kommune. Kommunen har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at lave en evaluering af FORM's betydning for lærernes praksis vedrørende børn og unge i udsatte positioner samt lærernes samarbejde og arbejdsglæde. Derudover har kommunen bedt om, at EVA opstiller opmærksomhedspunkter, som kommunen skal overveje forud for en eventuel udrulning af FORM på andre af kommunens skoler.

Evalueringen er tilrettelagt med inspiration fra virkningsevaluering, hvilket betyder, at der er opstillet en indsats-teori for projektet, som er efterprøvet ved hjælp af følgende datakilder:

- Fokusgruppeinterview
- Løbende refleksionsrunder fra arbejdet med FORM-analysemodellen.

EVA formidler i denne rapport resultatet af evalueringen af FORM. En evaluering, som er finansieret af TrykFonden. Nedenfor er resultatet af evalueringen og de fundne opmærksomhedspunkter præsenteret kort.

Resultater

FORM-teamsamarbejdets virkninger

Evalueringen viser, at pilotprojektet som planlagt er startet med, at skolernes ledelser har oprettet FORM-teams og udvalgt FORM-mødeledere, ligesom uddannelsen af FORM-mødeledere og øvrige FORM-teammedlemmer er gennemført. Udbyttet af FORM-mødelederuddannelsen vurderes positivt, og det bliver i den forbindelse fremhævet, at undervisningen var varieret og praksisnær, samt at underviserne på FORM-mødelederuddannelsen var meget kompetente. E-learningforløbet vurderes mere kritisk, og særligt FORM-bogen bliver kritiseret for at være skrevet i et lidt for akademisk sprog.

Der er stor forskel på, hvor ofte FORM-møderne bliver gennemført, hvilket hænger sammen med flere forhold. I den forbindelse ser det bl.a. ud til at være vigtigt, at ledelsen har kalenderlagt FORM-møderne, og at der er en FORM-mødeleder, som sørger for at holde fast i afviklingen af FORM-møderne.

Når FORM-møderne gennemføres, er der overvejende positive erfaringer med at bruge FORM-analysemodellen. Evalueringen viser dog også, at arbejdet med FORM-analysemodellen ikke altid glider problemfrit, og at der er en række forhold, som er vigtige for, hvordan arbejdet forløber. Det bliver bl.a. fremhævet, at lærerne skal have den nødvendige sparring (fx på FORM-mødelederrollen og på arbejdet med kontekst-, aktør- og individperspektivet), ligesom der skal være afsat den tid til FORM-mødet, som arbejdet med FORM-analysemodellen kræver. Der efterspørges i den forbindelse en analysemodel, som tager mindre tid, og en stor del af lærerne giver

udtryk for, at de ikke kender til Mini-FORM, som netop giver mulighed for at gennemføre arbejdet med FORM-analysemodellen på kortere tid.

Den overordnede positive vurdering af FORM-analysemodellen understøttes også af, at de pædagogiske indsatser, som aftales på FORM-møderne, stort set altid bliver gennemført. Hvor ofte der bliver evalueret på de gennemførte indsatser, afhænger dog af det enkelte FORM-team.

Overordnet set vurderes FORM-teamsamarbejdet meget positivt. Der er dog forskel på, hvor positivt lærerne vurderer selve udviklingen i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner, hvilket hænger sammen med lærernes tidligere praksis på området. Evalueringen viser således, at lærerne fra den ene skole er mindre positive i deres vurdering af udviklingen, da de i forvejen havde en veludviklet praksis på området som følge af et tidligere arbejde med LP-modellen.

FORM-teamsamarbejdets følgevirkninger

Evalueringen viser, at FORM-teamsamarbejdet og de pædagogiske indsatser kan være med til at styrke samarbejdet mellem lærerne, hvilket kommer til udtryk, ved at lærerne nu oplever at løfte problemer med børn og unge i udsatte positioner i samlet flok. Selv om lærerne overordnet giver udtryk for et styrket samarbejde, gives der ikke udtryk for, at det fører til en øget arbejdsglæde.

I stedet viser evalueringen, at der er forskellige aspekter ved arbejdet med FORM-teamsamarbejdet, som kan påvirke lærernes arbejdsglæde, og det både i positiv og i negativ retning. Der gives således udtryk for, at de gennemførte pædagogiske indsatser kan have en positiv indflydelse på arbejdsglæden, da de gør hverdagen lettere for alle. Modsat gives der også udtryk for, at det kan give interne problemer, hvis FORM-møderne ikke er kalenderlagte, hvilket kan påvirke arbejdsglæden i negativ retning.

Opmærksomhedspunkter

På baggrund af evalueringen er der opstillet tre opmærksomhedspunkter, som projektudviklingsgruppen skal overveje forud for en eventuel udrulning af FORM til andre af kommunens skoler. De tre opmærksomhedspunkter er følgende:

- Behov for at styrke e-learningforløbet
- Behov for sparring på arbejdet med FORM-analysemodellen
- Behov for at øge kendskabet til Mini-FORM.

Behov for at styrke e-learningforløbet

Evalueringen viser, at der overordnet set er forskellige holdninger til e-learningforløbet, og at særligt lærerne er kritiske over for dette, da de ikke oplever, at det gav de nødvendige forudsætninger for arbejdet med FORM-analysemodellen. Der udtrykkes i den forbindelse kritik af FORM-bogen, som er skrevet i et lidt for akademisk sprog. Projektudviklingsgruppen skal derfor overveje, hvordan e-learningforløbet og lærernes udbytte af dette kan styrkes.

Behov for sparring på arbejdet med FORM-analysemodellen

Af evalueringen fremgår det, at der overvejende er positive erfaringer med at arbejde med FORM-analysemodellen. Dog fremgår det også, at fx håndteringen af FORM-mødelederrollen og arbejdet med FORM-analysemodellens forskellige analytiske perspektiver (kontekst-, aktør- og individperspektivet) kan være vanskeligt, og lærerne udtrykker i den forbindelse et behov for sparring. Det fremgår desuden, at der har været planlagt sparringsseancer med psykologer fra kommunen, men at mange af disse er blevet aflyst som følge af sygdomsmeldinger fra psykologerne. I de tilfælde, hvor der er blevet givet sparring, har det gjort en stor forskel for FORM-teamenes ejerskab til og fortrolighed med FORM-analysemodellen, og projektudviklingsgruppen skal derfor overveje, hvordan lærernes behov for sparring kan imødekommes.

Behov for at øge kendskabet til Mini-FORM

Evalueringen viser, at tiden til arbejdet med FORM-analysemodellen kan være ret begrænset, og at lærerne derfor efterspørger en FORM-analysemodel, som tager mindre tid at arbejde med, og som de kan benytte til de sager, som er mindre komplicerede. Projektudviklingsgruppen har allerede udviklet en model, som kaldes Mini-FORM, og som netop gør det muligt at gennemføre arbejdet med FORM-analysemodellen på kortere tid. Evalueringen viser, at der var en stor del af læ-

terne, som ikke kendte til Mini-FORM, og projektudviklingsgruppen skal derfor være opmærksom på at oplyse tilstrækkeligt om muligheden for at bruge Mini-FORM.

2 Indledning

2.1 Baggrund

En projektudviklingsgruppe i PPR-afdelingen i Esbjerg Kommune har udviklet FORM, som er en systemisk og narrativ tilgang til arbejdet med børn og unge i udsatte positioner. Som projekt indeholder FORM et såkaldt FORM-teamsamarbejde, hvor lærerne anvender en FORM-analysemodel til systematisk at identificere, analysere og udvikle handleplaner for pædagogiske indsatser i forbindelse med konkrete problemstillinger på området.¹

Formålet med FORM er overordnet set at sætte børn og unge i udsatte positioner i stand til at indgå i læring i det almene skolesystem. Da FORM har betydning for lærernes praksis vedrørende børn og unge i udsatte positioner, antages det desuden, at FORM også har positive følgevirkninger med hensyn til lærernes samarbejde og som følge deraf arbejdsglæden.

Fra begyndelsen af skoleåret 2012/13 og frem til efteråret 2014 er FORM afprøvet som pilotprojekt på fire skoler i Esbjerg Kommune.² Kommunen har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at lave en evaluering af FORM's betydning for lærernes praksis vedrørende børn og unge i udsatte positioner samt lærernes samarbejde og arbejdsglæde. Derudover har kommunen bedt om, at EVA opstiller opmærksomhedspunkter, som kommunen skal overveje forud for en eventuel udrulning af FORM på andre af kommunens skoler. Denne rapport præsenterer resultatet af EVA's evaluering. En evaluering, som er finansieret af TrygFonden.³

Evalueringen er gennemført af følgende:

- Evalueringskonsulent Caspar Theut (projektleder)
- Evalueringskonsulent Sara Hach
- Evalueringsmedarbejder Laura Kyed Madsen.

2.2 Formål

Formålet med evalueringen er at vurdere, om ledere og lærere oplever, at FORM har styrket lærernes praksis vedrørende børn og unge i udsatte positioner, samt om FORM har en positiv indflydelse på samarbejdet og arbejdsglæden. Derudover er det formålet med evalueringen at opstille opmærksomhedspunkter, som Esbjerg Kommune skal overveje forud for en eventuel udrulning af FORM på andre af kommunens skoler.

¹ Navnet FORM kommer af det første bogstav i FORM-analysemodellens fire faser. De fire faser er følgende: **f**okus, **o**pret-holdende faktorer, **r**essourcer og **m**etoder.

² De fire skoler er følgende: Vadehavsskolen, Gørding Skole, Nørremarksskolen og Valdemarskolen. To af de fire skoler har tidligere arbejdet med LP-modellen, som er udviklet af Thomas Nordahl fra Høgskolen i Hedmark, Norge. LP-modellen er en pædagogisk analysemodel, hvor resultaterne baserer sig på forskning i forståelse af læringsmiljøets betydning for elevernes sociale og faglige læring. LP-modellens teoretiske grundlag findes i systemteorien, og LP-modellen er således nært beslægtet med FORM.

³ Esbjerg Kommune evaluerer selv på, hvorvidt FORM i sidste ende fører til, at børn og unge i udsatte positioner sættes i stand til at indgå i læring i det almene skolesystem, og EVA's evaluering udgør således kun en del af den samlede evaluering af projektet.

2.3 Om FORM

I det følgende er der kort redegjort for FORM som projekt.

2.3.1 FORM-teamsamarbejdet

Projektudviklingsgruppen har besluttet, at samtlige lærere på de skoler, hvor FORM implementeres, skal indgå i et FORM-team med fem-syv lærere. Skoleledelsen har ansvaret for at udvælge FORM-mødeledere blandt lærerne, der skal lede FORM-møderne, som skal afholdes hver anden eller hver tredje uge.

På FORM-møderne skal der anvendes en FORM-analysemodel, som skal styrke lærernes arbejde med at identificere, analysere og handle på konkrete problemstillinger vedrørende børn og unge i udsatte positioner. FORM-teamsamarbejdet indledes med et uddannelsesforløb, som skal give de nødvendige forudsætninger for dette. FORM-analysemodellen og uddannelsesforløbet er beskrevet i det følgende:

FORM-analysemodellen

FORM-analysemodellen er en systemisk og narrativt funderet analysemodel⁴. Modellen har tre centrale værdier, som hver især har haft indflydelse på modellens udformning. De tre værdier er:

- 1 Det er problemet, der er problemet, og ikke barnet, der er problemet.
- 2 Problemer skal ikke løses. De skal opløses.
- 3 Barnet må aldrig være den mindste analyseenhed.

Med udgangspunkt i disse værdier er der opbygget en analysemodel med fire faser. Hver fase tager 20 minutter, og en samlet FORM-analyse tager således 80 minutter at gennemføre.⁵ Analysemodellens fire faser er følgende:

- 1 Fokus
- 2 Opretholdende faktorer
- 3 Ressourcer
- 4 Metode.

Fokus

Den første fase handler om FORM-mødets fokus. Fasen skal tydeliggøre, hvad der er brug for at tale om, og fasen indledes med, at mødelederen interviewer sagsbæreren⁶ i fem minutter om det problem, som sagsbæreren har bragt med. Dernæst har de øvrige teammedlemmer fem minutter til at bevidne⁷ sagsbærerens beretning. Med udgangspunkt i bevidningen genoptager interviewer og sagsbærer deres samtale i fem minutter med henblik på at skærpe fokus. Afslutningsvis bruges fem minutter på at nedskrive det endelige fokus.

Opretholdende faktorer

Den anden fase omhandler de opretholdende faktorer, som dækker over de faktorer, som blokerer for andre handlinger end de nuværende, og som derved har en opretholdende effekt på det problem, der er i fokus. Fasen indledes med, at interviewer og sagsbærer drøfter de faktorer, som umiddelbart kan identificeres fra hhv. et kontekst-, et aktør- og et individperspektiv.⁸ Herefter får

⁴ FORM-analysemodellen og dens teoretiske grundlag er beskrevet i bogen FORMULA 1, som er skrevet af Anders Lundsgaard, som sidder i projektudviklingsgruppen (Lundsgaard 2012). Dette afsnit om FORM-analysemodellen er baseret på bogen, og for en mere dybdegående beskrivelse henvises der til denne. Anders Lundsgaard har desuden skrevet bogen FORMULA 2 i 2013 (Lundsgaard 2013). I FORMULA 2 er der redegjort for en FORM-observationsmodel, som fx kan benyttes af resourcepersoner i forbindelse med arbejdet med børn og unge i udsatte positioner. FORM-observationsmodellen omtales ikke yderligere i denne evaluering.

⁵ Hvis lærerne har svært ved at finde de 80 minutter, som den komplette FORM-analyse tager, kan lærerne benytte sig af Mini-FORM som analyseredskab. Mini-FORM indeholder de samme grundelementer som den komplette FORM-analyse, men de strukturerede samtaleformer er fjernet, hvilket gør, at analysen kan gennemføres på kortere tid.

⁶ Sagsbæreren er den lærer, som bringer et problem ind i FORM-teamet, som lærerne skal arbejde med. Alle lærere i teamet, på nær mødelederen, kan være sagsbærere.

⁷ Bevidning er opstået i den narrative praksis som en responsform, hvor der tages udgangspunkt i det, som vidnet (her: de øvrige teammedlemmer) særligt har hæftet sig ved, personen har sagt. Det er vidnets opgave ordret at gentage noget af det, der er blevet sagt, fx en sætning eller et udtryk. Formålet er at rette fokus mod det, som personen kan, men som denne ikke eksplicit er opmærksom på.

⁸ Kontekstperspektivet omhandler miljøet og de sociale sammenhænge, som eleven færdes i, og som omgiver elevens handlinger. Det kan fx være skolen, klassen og familien. Aktørperspektivet omhandler de motiver og intentioner, der ligger bag de direkte observerbare handlinger. Fokus er her på elevens ønsker, værdier, mål og kontekstoptagelse. Endelig

de øvrige teammedlemmer, som udgør et såkaldt reflekterende team⁹, fem minutter til at sætte ord på det, de har hørt, og hvad de er blevet nysgerrige med hensyn til. Dernæst genoptager interviewer og sagsbærer samtalen i fem minutter, og perspektiverne fra det reflekterende team inddrages. Afslutningsvis bruges fem minutter på at skrive de opretholdende faktorer ned.

Ressourcer

Den tredje fase er en samtale om de ressourcer, som har været medvirkende til, at det problem, som sagsbæreren har taget op, ikke er større, end det er. Den tredje fase forløber på samme måde som fasen vedrørende de opretholdende faktorer. Fasen indledes således med, at mødelederen interviewer sagsbæreren i fem minutter om ressourcerne, hvorefter det reflekterende team får ordet i fem minutter. Dernæst genoptager mødelederen og sagsbæreren samtalen i fem minutter, og fasen afsluttes med, at de identificerede ressourcer skrives ned.

Metode

Den sidste fase omhandler udviklingen af de metoder, der skal benyttes i den pædagogiske intervention. Der skal i den forbindelse inddrages overvejelser med hensyn til den konkrete handling, der skal iværksættes, de tegn, man vil være på udkig efter for at vurdere indsatsens effekt, samt hvordan evalueringen af interventionen skal foregå, og hvornår denne skal foretages. Der aftales ligeledes, hvem der skal være tovholder på de konkrete handlinger. Afslutningsvis skrives alle beslutninger ned.

Uddannelsesforløbet

FORM-teamsamarbejdet indledes med et uddannelsesforløb, som indeholder dels et forløb, hvor FORM-mødelederne uddannes til at være mødeledere, dels et e-learningforløb, hvor skoleledelsen, de udvalgte FORM-mødeledere og de øvrige FORM-teammedlemmer introduceres til FORM-analysemodellens teoretiske grundlag. FORM-mødelederuddannelsen og e-learningforløbet er beskrevet kort nedenfor:

FORM-mødelederuddannelsen

Uddannelsen af FORM-mødeledere sker på to temadage, som varer seks timer, og som afholdes af projektudviklingsgruppen. Den første temadag handler om nogle af de temaer, som FORM-mødelederne kommer til at forholde sig til i forbindelse med arbejdet som mødeleder. Det drejer sig bl.a. om konfliktløsning og modstand mod forandring. Den anden temadag handler om afviklingen af selve FORM-mødet og vil bl.a. have temaer som samtalen, mødeledelse og det gode FORM-møde. Begge temadage vil indeholde oplæg og arbejde i grupper. Den anden temadag vil desuden indeholde plenumøvelser.

E-learningforløbet

Introduktionen til FORM-analysemodellens teoretiske grundlag sker gennem et e-learningforløb. E-learningforløbet indeholder tre moduler om hhv. systemteori, narrativ teori samt positioner og perspektiver i FORM-analysemodellen. I alle tre moduler skal lederne, FORM-mødelederne og de øvrige FORM-teammedlemmer hver for sig besvare to refleksionsspørgsmål i relation til modulerens forskellige tematikker. Refleksionsspørgsmålene er rettet mod hhv. lederne, FORM-mødelederne og de øvrige FORM-teammedlemmer. Besvarelserne sendes til PPR-afdelingen, og de enkelte moduler afsluttes med, at PPR-afdelingen giver feedback på det afleverede.

2.4 Design

Evalueringen af FORM er tilrettelagt med inspiration fra virkningsevaluering. Arbejdet med at lave en virkningsevaluering starter med, at der opstilles en såkaldt indsats-teori, som viser, hvordan en indsats tænkes at føre til et ønsket slutresultat, herunder hvilke delresultater og kontekstuelle forhold der forventes at have en betydning. Evalueringen med indsats-teorien som vurderingsgrundlag giver således et billede af, hvad der virker for hvem og under hvilke omstændigheder.

omhandler individperspektivet de faktorer, der udelukkende er individafhængige, og som eleven ingen indflydelse har på. Det kan fx være fysiske, kognitive og emotionelle forudsætninger.

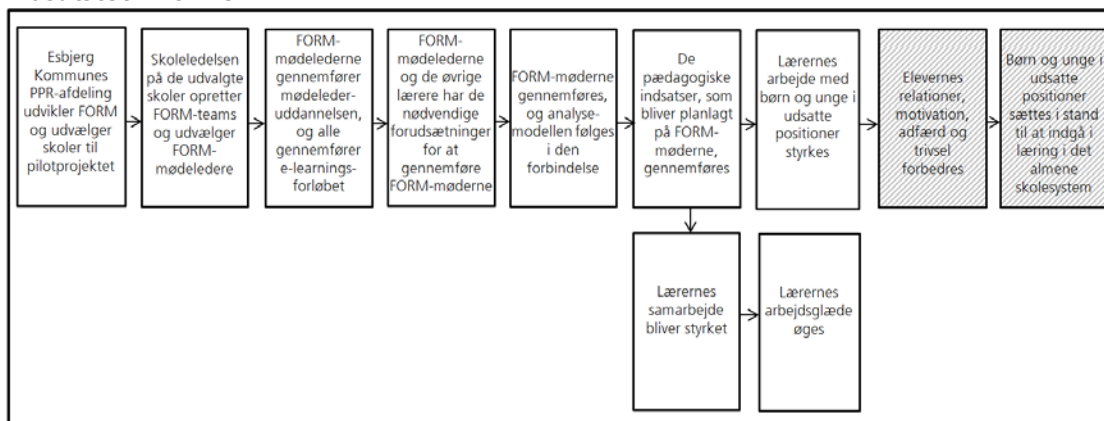
⁹ *Det reflekterende team er en betegnelse, som er udviklet af den norske psykiater Tom Andersen. Det reflekterende team skal bidrage til at bringe alternative aspekter, historier og billeder i spil.*

Som opstart på evalueringen af FORM har EVA udarbejdet en indsats-teori for projektet i samarbejde med projektudviklingsgruppen fra Esbjerg Kommune. Konkret har EVA med afsæt i den eksisterende litteratur om projektet opstillet et udkast til indsats-teorien, som efterfølgende er blevet diskuteret med projektudviklingsgruppen på et møde. På mødet blev det desuden besluttet, hvilke datakilder der skulle bruges til at efterprøve indsats-teorien. Nedenfor er der redegjort for indsats-teorien for projektet og de anvendte datakilder.

2.4.1 Indsats-teori for FORM

EVA har i samarbejde med projektudviklingsgruppen opstillet følgende indsats-teori for FORM:

Figur 1
Indsats-teori for FORM



Forklaring af indsats-teorien

Indsats-teorien starter med projektudviklingsgruppens udvikling af FORM og udvælgelse af skoler til pilotprojektet. Derefter følger en virkningskæde, som viser, hvordan FORM-teamsamarbejdet antages at styrke lærernes arbejde, hvilket i sidste ende skal føre til, at børn og unge i udsatte positioner sættes i stand til at indgå i læring i det almene skolesystem. Nedenfor er antagelserne beskrevet kort:^{10, 11}

Indsats-teorien viser, at udvælgelsen af skoler til pilotprojektet antages at føre til, at de udvalgte skolers ledere opretter FORM-teams og udvælger FORM-mødeledere. Dette antages at føre til, at FORM-mødelederne uddannes af projektudviklingsgruppen, og at samtlige deltagere introduceres til FORM-analysemodellens teoretiske grundlag gennem et e-læringsforløb. De to uddannelsesforløb antages at give deltagerne de nødvendige forudsætninger for at arbejde med FORM-analysemodellen, når FORM-teammøderne gennemføres. Brugen af FORM-analysemodellen på FORM-møderne antages dernæst at føre til, at de pædagogiske indsatser, som er blevet planlagt, gennemføres. Dette antages i sidste ende at føre til, at lærerne oplever, at arbejdet med børn og unge i udsatte positioner er blevet styrket.

Af indsats-teorien fremgår det desuden, at FORM-teamsamarbejdet antages at have en række følger. Indsats-teorien viser således, at gennemførelsen af de pædagogiske indsatser, som bliver planlagt på FORM-møderne, antages at føre til, at lærernes samarbejde styrkes, og deres arbejdsglæde øges.

2.4.2 Dataindsamling

Evalueringen af FORM er baseret på følgende datakilder:

- Fokusgruppinterview
- Løbende refleksionsrunder fra arbejdet med FORM-analysemodellen.

De to datakilder er beskrevet i det følgende:

¹⁰ Ved udarbejdelsen af indsats-teorien blev det drøftet, hvilke kontekstuelle forhold som kunne have betydning for sammenhængen mellem indsats-teoriens forskellige dele. Det blev dog ikke formuleret præcist, hvilke forhold der skulle være til stede, ligesom det ikke blev konkretiseret, hvilke dele af indsats-teorien forholdene forventes at have betydning for. De kontekstuelle forhold, som blev drøftet, er derfor udeladt af figuren. I forbindelse med præsentationen af resultater vil det løbende blive beskrevet, hvilke forhold det indsamlede datamateriale viser, er vigtige for sammenhængen mellem indsats-teoriens forskellige dele. De kontekstuelle forhold vil i den forbindelse blot blive omtalt som forhold.

¹¹ Som det tidligere er nævnt, står Esbjerg Kommune selv for at evaluere på det overordnede formål med FORM. Det overordnede formål er derfor skraveret i figuren for at vise, at det ikke indgår som en del af denne evaluering.

Fokusgruppeinterview

Der er gennemført i alt tre fokusgruppeinterview: et ledelsesinterview og to lærerinterview. I interviewene er der blevet spurgt ind til indsats teoriens forskellige dele. Ledelsesinterviewet er blevet brugt som den primære kilde til at få belyst de dele af indsats teorien, som omhandler ledernes praksis, mens lærerinterviewene er brugt som den primære kilde til at få belyst lærernes praksis. Blandt de interviewede ledere var der en tidligere lærer og FORM-mødeleder, og udtalelser fra denne leder om de dele af indsats teorien, som omhandler lærernes praksis, er blevet brugt på lige fod med udtalelser fra nuværende lærere til at belyse lærernes praksis.

Ved pilotprojektets start var det meningen, at ledere og lærere fra alle fire skoler skulle deltage i fokusgruppeinterviewene. I løbet af projektperioden har Nørremarkskolen og Valdemarskolen fået fælles skoleledelse, og de organisatoriske ændringer har gjort, at projektudviklingsgruppen har besluttet at friholde skolerne. Fokusgruppeinterviewene havde dermed kun deltagelse af ledere og lærere fra hhv. Vadehavsskolen og Gørding Skole.

I ledelsesinterviewet deltog skolelederen og viceskoleinspektøren (tidligere lærer og FORM-mødeleder) fra Vadehavsskolen, ligesom skolelederen fra Gørding Skole var med. Interviewet med de to skoleledelser blev gennemført på Vadehavsskolen og varede ca. to timer.

I det første lærerinterview deltog fem FORM-lærere fra Vadehavsskolen. Blandt lærerne var der to FORM-mødeledere. For alle fem lærere gælder desuden, at de tidligere har arbejdet med LP-modellen. Interviewet blev gennemført på Vadehavsskolen i forlængelse af ovennævnte ledelsesinterview. Interviewet varede ca. 1 time og 30 minutter.

I det andet lærerinterview deltog fem FORM-lærere fra Gørding Skole. Blandt lærerne var der én FORM-mødeleder. Ingen af lærerne har tidligere arbejdet med LP-modellen. Interviewet blev gennemført på Gørding Skole og varede ca. 1 time og 15 minutter.

Projektudviklingsgruppen har stået for at tilrettelægge fokusgruppeinterviewene, mens skolelederne på de to skoler har udvalgt de lærere, som skulle deltage i lærerinterviewene. Skolelederne har desuden stået for at aftale de præcise interviewtidspunkter med lærerne, ligesom de har haft ansvaret for at informere lærerne om længden af interviewene.

Som udgangspunkt var det aftalt med skolelederne, at lærerinterviewene skulle vare to timer, men umiddelbart før gennemførelsen af begge interview stod det klart, at lærerne havde en forventning om, at de havde en kortere varighed, og at de kunne forlade skolen hhv. kl. 16.00 og kl. 15.30. Ved starten af begge interview blev det derfor aftalt, at interviewet fik en kortere varighed, som harmonerede med lærernes forventninger til arbejdstiden. Det første interview blev således afkortet med ca. 30 minutter, mens det andet blev afkortet med ca. 45 minutter.

Interviewene blev bortset fra den ændrede varighed gennemført som planlagt. Med dette menes, at vi under interviewene fik spurgt ind til de forskellige dele af indsats teorien, som vi på forhånd havde planlagt. Den reviderede tidsramme betød dog, at vi ikke kunne gå lige meget i dybden med alle dele af indsats teorien, ligesom vi ikke kunne forfølge samtlige nye aspekter, som informanterne åbnede op for under interviewene.

Løbende refleksionsrunder fra arbejdet med FORM-analysemodellen

I løbet af pilotprojektet har EVA gennemført tre såkaldte refleksionsrunder blandt to FORM-teams fra hver af de deltagende skoler.¹² De to FORM-teams fra hver skole er udvalgt af skoleledelsen på de enkelte skoler. Til hver refleksionsgang har EVA udarbejdet en række spørgsmål, som er struktureret efter indsats teoriens forskellige led. Efter at have besvaret spørgsmålene skulle de deltagende teams sende besvarelsenerne til EVA.

Refleksionsrunderne blev gennemført, for at Esbjerg Kommune løbende kunne få viden om arbejdet med FORM på skolerne, og efter aftale med de deltagende FORM-teams har EVA således

¹² Gørding Skole og Vadehavsskolen deltog i alle tre refleksionsrunder. På grund af de organisatoriske ændringer vedrørende Valdemarskolen og Nørremarkskolen blev Valdemarskolen efter aftale med projektudviklingsgruppen friholdt fra den tredje refleksionsrunde, mens Nørremarkskolen blev friholdt fra samtlige runder.

videregivet de oplysninger, som har været relevante for projektudviklingsgruppen. Derudover har besvarelserne fra de forskellige refleksionsrunder udgjort et vigtigt grundlag for udarbejdelsen af spørgeguiderne til fokusgruppeinterviewene. Enkelte dele af besvarelserne er desuden inddraget i denne rapport for at understøtte det kvalitative datamateriale fra fokusgruppeinterviewene.

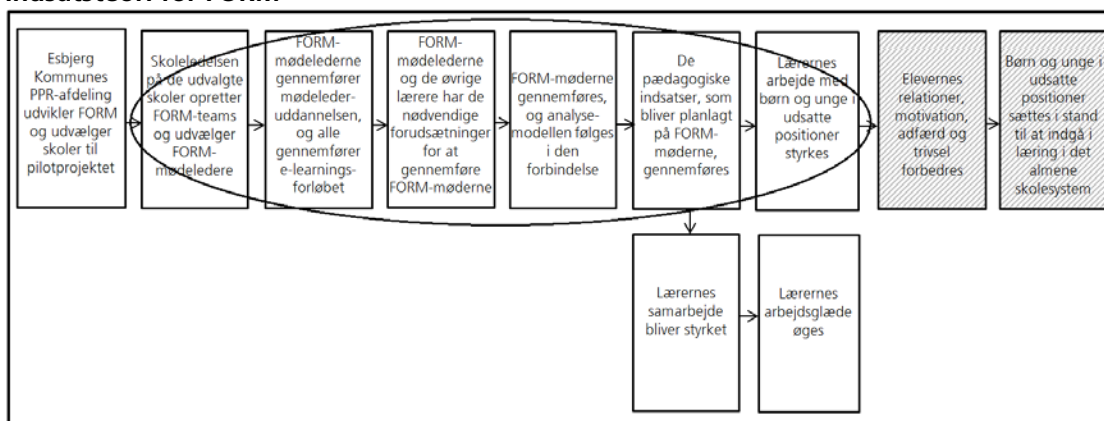
2.5 Læsevejledning

Ud over resumeet og indledningen indeholder evalueringsrapporten tre kapitler (rapportens kapitel 3, 4 og 5). Kapitel 3 indeholder resultaterne fra evalueringen af FORM-teamsamarbejdet med hensyn til at styrke lærernes arbejde med børn og unge i udsatte positioner. Kapitel 4 omhandler følgevirkningerne af FORM-teamsamarbejdet med hensyn til lærernes samarbejde og arbejdsglæde. Det femte og sidste kapitel indeholder de opmærksomhedspunkter, som projektudviklingsgruppen skal overveje forud for en eventuel udrulning af FORM til andre af kommunens skoler.

3 FORM-teamsamarbejdets virkninger

I dette kapitel præsenteres resultatet af evalueringen af FORM-teamsamarbejdets virkninger med hensyn til at styrke lærernes arbejde med børn og unge i udsatte positioner. I figuren nedenfor er det markeret med en cirkel, hvilke dele af indsats teorien som er i fokus.

Figur 2
Indsats teori for FORM



3.1 Oprettelsen af FORM-teams og udvælgelsen af FORM-mødeledere

Indsats teorien viser, at FORM-teamsamarbejdet starter med, at ledelsen på de enkelte skoler opretter FORM-teams og udvælger FORM-mødeledere. I det følgende er skoleledelsens arbejde med dette beskrevet.

3.1.1 Skolelederne har oprettet FORM-teams

Ved starten af pilotprojektet oplyste alle de medvirkende skoler, at de havde oprettet FORM-teams. Interviewene viser, at oprettelsen af FORM-teams er forløbet forholdsvis problemfrit bortset fra lidt indledende modstand fra nogle af lærerne. Af interviewene fremgår det desuden, at lederne har benyttet sig af forskellige organisatoriske principper ved oprettelsen.

De indsamlede oplysninger fra skolerne viser, at der på to af skolerne er oprettet seks FORM-teams, mens der er oprettet fire FORM-teams på de to øvrige skoler. Variationen i antallet af FORM-teams hænger sammen med skolernes størrelse. På de to største skoler er der således seks FORM-teams, mens der er fire FORM-teams på de to mindste skoler.

Lederne fortæller, at der i forbindelse med oprettelsen af FORM-teamene var lidt modstand fra nogle af lærerne. En af lederne sætter følgende ord på modstanden:

(...) da det gik op for folk, at den opprioritering af teamsamarbejdet, som vi havde lagt op til, pludselig havde en konkret form, så var der nogle, der røg op på barrikaderne, for det skulle vi fandeme ikke bestemme (hvordan de skulle holde deres møder, red.).

Af citatet fremgår det, at der var lærere, som reagerede negativt på oprettelsen af FORM-teamene og den styring af afviklingen af lærernes møder, som arbejdet med FORM medfører. Lederen fortæller dog også, at modstanden varierede fra lærer til lærer, og at den siden er aftaget. Lærernes modstand er i øvrigt ikke noget, som fylder i lærerinterviewene, og lærerinterviewene

indikerer på den baggrund, at lederen har ret i sin oplevelse af, at modstanden med tiden er aftaget.

I forbindelse med oprettelsen af FORM-teamene er der overordnet set fulgt to forskellige organisatoriske principper. To af skolerne har valgt at organisere de enkelte FORM-teams, så de består af lærere fra samme fase, hvilket vil sige, at der i de enkelte FORM-teams udelukkende er lærere fra indskolingen, mellemtrinnet eller udskolingen. På de to sidste skoler har skolelederne valgt at organisere FORM-teamene på tværs af faserne.

Interviewene viser desuden, at lederne løbende har justeret organiseringen af FORM-teamene. På de skoler, vi har besøgt, er begge skoleledere således startet med at organisere FORM-teamene i faser, men ved starten af dette skoleår er man gået væk fra denne organiseringsform for i stedet at organisere FORM-teamene på tværs af faserne.

I interviewet med lederne fra de to skoler fortæller en af lederne, at man på skolen besluttede sig for at ændre på organiseringen af FORM-teamene for at gøre op med de såkaldte kærlighedsteams på skolen, som man oplevede kunne gøre det svært at stille de udfordrende og kritiske spørgsmål, som kan være nødvendige for at finde gode løsninger på de problemstillinger, der arbejdes med på FORM-møderne.

Lederen fra den ene skole fortalte dog også, at skolen netop er vendt tilbage til den oprindelige organiseringsform, da organiseringen på tværs af faser gjorde det svært at afvikle de øvrige møder inden for de enkelte faser (fx årgangs- og klassemøder), som lærerne skal deltage i, og som ikke har noget med FORM at gøre. Derudover har det spillet ind, at lærerne oplevede, at det var lettere at gennemføre de pædagogiske indsatser, som blev tilrettelagt på FORM-møderne, når indsatserne var blevet tilrettelagt af dem, der skulle udføre dem. Det indsamlede datamateriale danner ikke grundlag for at sige noget om, hvorvidt ledelsen på anden vis har forsøgt at gøre op med kulturen i de førnævnte kærlighedsteams.

3.1.2 Skoleledelserne har udvalgt FORM-mødeledere

Interviewene viser, at lederne i forbindelse med oprettelsen af FORM-teams har udvalgt FORM-mødeledere til de enkelte FORM-teams. Interviewene viser desuden, at lederne har lagt vægt på forskellige forhold i forbindelse med udvælgelsen.

I interviewet fortæller lederne, at der er udvalgt FORM-mødeledere, men også, at det er forskelligt, hvor mange FORM-mødeledere de har udvalgt til FORM-teamene. På den ene af de to skoler fortalte lederen, at der var udvalgt en FORM-mødeleder til hvert team, mens lederen på den anden skole fortalte, at der i alle FORM-teams på nær et er to FORM-mødeledere, som skiftes til at indtage rollen som FORM-mødeleder.

På baggrund af interviewet med lederne er der ikke grundlag for at sige noget om, hvorfor det varierer, hvor mange FORM-mødeledere der er udvalgt, men en sandsynlig forklaring er, at lederen fra den skole, hvor der er udvalgt to FORM-mødeledere, har ønsket at skabe en fleksibel rollefordeling på FORM-møderne, som giver FORM-mødelederne mulighed for også at kunne indtage rollen som såkaldt sagsbærer. Forklaringen understøttes af lærerne fra skolen, som i interviewet forklarer, at fordelingen ved at være mere end en FORM-mødeleder netop er, at FORM-mødelederne også kan få taget en sag op.

Om selve udvælgelsen af FORM-mødeledere fortæller lederne, at de som udgangspunkt har udvalgt lærere, som udgør en drivkraft på skolen med hensyn til skolens pædagogiske udviklingsarbejde, og som samtidig formår at sætte dagsordenen og gennemføre de ting, som bliver iværksat. En af lederne fortæller dog også, at han har udvalgt lærere til at være FORM-mødeledere, som indtager en lidt mere anonym rolle blandt lærerne. Lederen forklarer udvælgelsen på denne måde:

Jeg brugte det også til at skubbe nogle lidt mere på banen, selv om de ikke ville. Man får jo en ny status, et nyt ansvarsområde. Så jeg valgte måske også nogle af dem, der stod lidt

i anden række. Man skal give folk noget ansvar nogle gange, for det vokser de af. Så jeg brugte det også lidt bevidst til at promovere nogle.

Lederen forklarer således, at udvælgelsen af de lidt mere anonyme lærere er udtryk for et ønske om at promovere denne gruppe lærere. Lederen ønsker at give lærerne mere ansvar, da lederen er af den overbevisning, at uddelegeringen af ansvar kan være med til at understøtte lærernes faglige udvikling.

3.2 Uddannelsen af FORM-mødeledere og øvrige FORM-teammedlemmer

Ifølge indsats teorien skal oprettelsen af FORM-teams og udvælgelsen af FORM-mødeledere føre til, at FORM-mødelederne og de øvrige FORM-teammedlemmer gennemfører det uddannelsesforløb, som projektudviklingsgruppen har lavet, og som består af hhv. FORM-mødelederuddannelsen og e-learningforløbet.

FORM-mødelederuddannelsen indeholder to kursusdage for de udvalgte FORM-mødeledere med oplæg, gruppearbejde og plenumøvelser, hvor der arbejdes med tematikker i relation til FORM-mødelederrollen, herunder fx konfliktløsning og modstand mod forandring. E-learningforløbet er for ledere, FORM-mødeledere og de øvrige FORM-teammedlemmer og indeholder tre moduler, som omhandler FORM-analysemodellen og dens teoretiske grundlag.

I det følgende er gennemførelsen af de to uddannelsesforløb beskrevet.

3.2.1 FORM-mødelederuddannelsen er gennemført

Af interviewene med lederne og lærerne fra de to skoler fremgår det, at de udvalgte FORM-mødeledere på skolerne har gennemført FORM-mødelederuddannelsen, og at de i den forbindelse har deltaget i de to kursusdage. FORM-mødelederne fortæller desuden, at de på de to kursusdage er blevet undervist i de planlagte temaer om konfliktløsning og modstand mod forandring, og at der i den forbindelse har været en blanding af oplæg, arbejde i grupper og plenumøvelser.

På baggrund af ovennævnte giver interviewene samlet set indtryk af, at FORM-mødelederuddannelsen er blevet gennemført, som projektudviklingsgruppen havde planlagt det forud for igangsættelsen af pilotprojektet.

3.2.2 E-learningforløbet er gennemført

Både ledere og lærere fortæller i interviewene, at e-learningforløbet er blevet gennemført. De interviewede ledere og lærere fortæller, at forløbet bestod af tre moduler, hvor de som planlagt arbejdede med FORM-analysemodellen og dens teoretiske grundlag. Af interviewene fremgår det desuden, at gennemførelsen af modulerne fx er foregået i et klasselokale på skolen, hvor refleksionsspørgsmålene til de enkelte moduler er blevet vist på et smartboard.

På baggrund af ovennævnte giver interviewene samlet set indtryk af, at også e-learningforløbet er blevet gennemført, som det har været planlagt af projektudviklingsgruppen forud for igangsættelsen af pilotprojektet.

3.3 Udbyttet af uddannelsesforløbet

Ifølge indsats teorien skal gennemførelsen af uddannelsesforløbet føre til, at FORM-mødelederne og de øvrige FORM-teammedlemmer har de nødvendige forudsætninger for at gennemføre FORM-møderne. I det følgende er udbyttet af uddannelsesforløbet beskrevet.

3.3.1 FORM-mødelederuddannelsen vurderes positivt

Interviewene viser, at FORM-mødelederne vurderer FORM-mødelederuddannelsen positivt, og at den giver et rimeligt godt grundlag for at indtage rollen som FORM-mødeleder. Dette bekræftes af de øvrige FORM-teammedlemmer, som overvejende oplever at have kompetente FORM-mødeledere, som er klædt på til opgaven. En af lederne, som var med på FORM-mødelederuddannelsen, sætter følgende ord på udbyttet af uddannelsen:

Man kommer igennem, hvordan man skal køre selve processen. Man lærer, hvordan man skal styre det hele – hvordan man skal sætte sig for bordenden, sørge for at skabe gode rammer, og hvordan man får tingene afsluttet og bliver ved med at holde næsen i sporet. Det kan godt være en udfordring nogle gange – at man ikke kommer ud af en sidevej. Det er nogle af de ting, man lærer som mødeleder.

Lederen fortæller således, at FORM-mødelederuddannelsen giver en grundlæggende indsigt i, hvordan man kan styre og rammesætte FORM-møderne.

I interviewene med lærerne fortæller en af FORM-mødelederne, at noget af det, som fungerer særligt godt ved FORM-mødelederuddannelsen, er vekselvirkningen mellem oplæg, gruppearbejde og plenumøvelser. At det ikke blot er teori, men at der også er "en masse dejlig praksis", som giver konkrete erfaringer med fx interviewteknikker, og som desuden er med til at give ejerskab til arbejdet med de fire faser i FORM-analysemodellen.

Derudover fremhæver FORM-mødelederne underviserne på FORM-mødelederuddannelsen som meget kompetente og gode til at oversætte det lidt akademiske sprog i bogen om FORM-analysemodellen. Det fremhæves i den forbindelse, at underviserne var gode til at give konkrete eksempler fra hverdagen, som de udvalgte FORM-mødeledere kunne relatere sig til.

Som det fremgår af citatet med lederen, kan det være en udfordring at indtage rollen som FORM-mødeleder. Dette bekræftes af de interviewede FORM-mødeledere, som fortæller, at de efterspørger mere uddannelse, og det altså på trods af den positive vurdering af FORM-mødelederuddannelsen. FORM-mødelederne giver således udtryk for, at de i forbindelse med gennemgangen af de fire faser i FORM-analysemodellen jævnligt bliver bragt i situationer, som de er usikre på, hvordan de skal håndtere.

Konkret efterspørger FORM-mødelederne, at de efter at have gennemført FORM-mødelederuddannelsen kan få løbende sparring på deres arbejde, mens en af lederne foreslår et videndelingsmøde på tværs af skolerne mellem FORM-mødelederne. Både ledere og lærere fortæller i øvrigt, at det har været hensigten, at der løbende skulle gives praksisnær sparring på arbejdet med FORM-analysemodellen under FORM-møderne, men at mange af sparringsseancerne er blevet aflyst som følge af sygemeldingerne blandt de kommunale psykologer, som har været tilknyttet.

Med henblik på en eventuel udrulning af FORM er den videre sparring et helt centralt opmærksomhedspunkt, som projektudviklingsgruppen skal overveje håndteringen af.

3.3.2 Forskellige holdninger til e-learningforløbet

Interviewene viser, at der er forskellige holdninger til udbyttet af e-learningforløbet. I interviewene er der ledere, der udtrykker sig positivt om den viden, de har fået om FORM-analysemodellen og dens teoretiske grundlag, mens lærerne giver en overvejende hård, men dog også lidt blandet kritik. Det samlede billede af udbyttet er derfor ret komplekst.

På den ene side viser interviewene, at der er ledere og lærere, som udtrykker sig positivt om udbyttet. Fx er der en af FORM-mødelederne, som giver udtryk for, at e-learningforløbet har været medvirkende til, at vedkommende er blevet klædt på til at arbejde med FORM-analysemodellen.

På den anden side viser interviewene også, at der er lærere, som er ret kritiske over for e-learningforløbet, ligesom der er lærere, som åbenlyst har vanskeligt ved at holde styr på de forskellige begreber, som knytter sig til arbejdet med FORM-analysemodellen. Lærernes vanskeligheder med at sætte ord på arbejdet med FORM-analysemodellen kan dog hænge sammen med flere forhold og er dermed ikke nødvendigvis et udtryk for kvaliteten af e-learningforløbet. Som det er beskrevet senere i rapporten, er der stor forskel på, hvor ofte FORM-møderne er blevet gennemført, og det kan ikke udelukkes, at lærernes vanskeligheder også kan hænge sammen med, at der er noget viden, der med tiden er gået tabt som følge af den lave mødefrekvens.

En af de lærere, som er kritiske med hensyn til udbyttet af e-learning forløbet, udtrykker sig på denne måde: "Det var meningen, at vi med e-learning skulle få overblikket, men det er stadig svært. (...) Det gav ikke meget."

Ifølge den citerede lærer gav e-learning forløbet ikke meget. Et af de kritikpunkter, som bliver fremhævet som årsagen til dette, er det lidt akademiske sprog i bogen om FORM-analysemodellen, som er blevet brugt i forbindelse med besvarelsen af refleksionsspørgsmålene. En af FORM-mødelederne udtrykker kritikken sådan: "Vi var tilbage i LP-bøgerne for at hente svarmuligheder. (...) Det var lidt snørklet (i FORM-bogen, red.). I LP-bogen var det mere ligetil at forstå. Sproget blev lidt for akademisk i FORM-bogen."

I citatet bliver bogen om FORM-analysemodellen altså kritiseret for det akademiske sprog. Et sprog, som gjorde, at lærerne fra den skole, som tidligere har arbejdet med LP-modellen, søgte tilbage til LP-bøgerne.

Ved en eventuel udrulning af FORM til andre af kommunens skoler skal projektudviklingsgruppen være opmærksom på kritikken af e-learning forløbet, og det bør overvejes, om det er muligt at styrke dette. Det bør fx overvejes, om det er muligt at forklare FORM-analysemodellens teoretiske grundlag på en måde, som gør bogen lettere at anvende for lærerne.

3.4 Gennemførelsen af FORM-møderne

Indsatsteorien viser, at FORM-mødeledernes og de øvrige FORM-teammedlemmers udbytte af de to uddannelsesforløb antages at føre til, at FORM-møderne efterfølgende gennemføres hver anden eller hver tredje uge, og at FORM-analysemodellen i den forbindelse følges.

3.4.1 Meget forskelligt, hvor ofte FORM-møderne er blevet gennemført

Interviewene viser, at det er meget forskelligt, hvor ofte FORM-møderne er blevet gennemført. På den ene skole er der siden projektstart gennemført FORM-møder ca. hver anden uge. På den anden skole blev der i løbet af sidste skoleår gennemført møder ca. en gang om måneden, mens der i det nuværende skoleår er et FORM-team, som kun har mødtes én gang, mens andre FORM-teams stort set har fastholdt mødeaktiviteten.

På den skole, hvor FORM-møderne er gennemført hver anden uge, har ledelsen kalenderlagt FORM-møderne, så de ligger fast hver anden uge. På den anden skole ser billedet lidt anderledes ud. Her var afviklingen af FORM-møder sidste skoleår ligeledes kalenderlagt fra ledelsens side, men i indeværende skoleår er der truffet en beslutning om, at FORM-møderne kun afvikles, når lærerne vurderer, at der er behov for det.

Ledelsen forklarer ændringen med lærernes arbejdstidsaftale og det tidspres, som mange af lærerne oplever som følge af denne med hensyn til at forberede undervisningen. Ifølge lærerne på skolen er konsekvensen af den ændrede struktur for afviklingen af FORM-møderne, at de ofte bliver nedprioriteret til fordel for de andre opgaver, som presser sig på.

Interviewet med ledelsen på den skole, hvor FORM-møderne nu afvikles efter behov, peger dog også på, at den negative udvikling i mødeaktiviteten ikke udelukkende hænger sammen med, at FORM-møderne ikke længere er kalenderlagte. Viceskoleinspektøren (tidligere lærer og FORM-mødeleder) fra skolen fortæller således, at der især er ét FORM-team, som fortsat afvikler FORM-møderne, og at dette bl.a. hænger sammen med, at de har en erfaren FORM-mødeleder, som sørger for at holde fast i afviklingen af FORM-møderne. Viceskoleinspektøren fortæller i den forbindelse, at det kræver selvdisciplin at få afviklet FORM-møderne, mens skolens leder fortæller, at ledelsen for at understøtte lærernes arbejde med FORM kunne have brugt mere tid på at følge op på dette.

Selv om afviklingen af FORM-møder ikke udelukkende hænger sammen med, om FORM-møderne er kalenderlagte eller ej, så betyder ovennævnte, at de enkelte skoleledelser skal være meget opmærksomme på, hvordan de rammesætter afviklingen af FORM-møderne, og at det i

den forbindelse ser ud til at være afgørende, at FORM-møderne er kalenderlagte, så arbejdet med FORM ikke løber ud i sandet.

Evalueringen danner ikke grundlag for at sige noget om, hvorvidt en skemalægning af FORM-møderne er den eneste vej at gå, eller om det også er muligt at understøtte lærernes gennemførelse af FORM-møderne på anden vis.

3.4.2 Overvejende positive erfaringer med at følge FORM-analysemodellen

Overordnet set viser interviewene, at lærerne overvejende har positive erfaringer med at følge FORM-analysemodellens fire faser, når FORM-møderne gennemføres. Interviewene viser dog også, at det er forskelligt, hvordan arbejdet med FORM-analysemodellen bliver vurderet, og at variationen hænger sammen med flere forhold.

Interviewene viser, at lærerne overordnet har positive erfaringer med at arbejde med FORM-analysemodellens fire faser. Lærerne fortæller, at de næsten hver gang kommer gennem faserne, og at det kun enkelte gange er sket, at de ikke har fået udviklet en handleplan. I den forbindelse fortæller viceskoleinspektøren (tidligere lærer og FORM-mødeleder), at noget af det, som er vigtigt for arbejdet med FORM-analysemodellen, er den tidsmæssige ramme, som projektudviklingsgruppen har lagt ned over arbejdet med faserne. Ifølge viceskoleinspektøren er styringen med til at sikre, at FORM-teamet ikke bruger for meget tid på at "læsse af", hvilket ofte forekom, da lærerne på skolen arbejdede med LP-modellen.

På trods af de positive erfaringer med at gennemføre faserne giver lærerne dog også udtryk for, at arbejdet med FORM-analysemodellen kan være vanskeligt, og at det ikke altid glider problemfrit. Lærerne fortæller, at tiden ofte er ret presset (på trods af den tidsmæssige styring), og at det ofte er "med det ene ben ude af døren", at de får skrevet de sidste detaljer ned. Derudover fremhæver lærerne, at det kan være svært at adskille FORM-analysemodellens tre perspektiver, aktør-, individ- og kontekstperspektivet.¹³

En del af vanskelighederne ved arbejdet med FORM-analysemodellen kan hænge sammen med udbyttet af hhv. FORM-mødelederuddannelsen og e-learningforløbet. Interviewene viser dog, at der også er andre forhold, som spiller ind. Lærerne peger særligt på fem forhold, som er vigtige for arbejdet med FORM-analysemodellen. De fem forhold er beskrevet nedenfor:

Lærerne skal være villige til at anlægge et systemisk perspektiv

Det første forhold, som er vigtigt for arbejdet med FORM-analysemodellen, er, at lærerne er villige til at anlægge et systemisk perspektiv på de sager, som tages op på FORM-møderne. Ifølge viceskoleinspektøren (tidligere lærer og FORM-mødeleder) er der en mindre gruppe lærere, som ikke er villige til dette. Konsekvensen er, at der spildes en del tid på at diskutere relevansen af FORM-analysemodellens faser, og hvorfor man ikke kan behandle en sag uden at have forholdt sig til hhv. de opretholdende faktorer og ressourcerne ud fra de tre perspektiver. Viceskoleinspektøren forklarer problematikken sådan:

Det handler om, om man kan tilslutte sig den systemiske tankegang. (...) der er nogle, der har det lidt svært med, at de skal se ind i sig selv. Nogle tror, at de er ufejlbarlige, og at det er læreren, der er sandheden, og at det er barnet, der er noget galt med. Det er dér, jeg tror, at den største hurdle er.

Ifølge lederen er der således lærere, som har svært ved at acceptere, at de selv kan være en medvirkende årsag til et givent problem, og at de må se ind i sig selv og derved forholde sig kritisk til egen praksis.

FORM-mødelederen skal have de rette professionelle kompetencer

Det andet forhold, som er vigtigt for arbejdet med FORM-analysemodellen, er, at FORM-mødelederen har de rette professionelle kompetencer til at styre FORM-møderne. De profes-

¹³ Derudover har lærerne haft vanskeligt ved at bruge projektudviklingsgruppens runde notatskabelon, som resultatet af arbejdet med de fire faser skal skrives ind i. Lærerne har derfor udviklet en firkantet notatskabelon, som giver bedre plads til at skrive de beslutninger ned, som træffes under FORM-mødet.

nelle kompetencer handler om, at FORM-mødelederen formår at tage lederrollen på sig, og at FORM-mødelederen fx kan holde fast i FORM-analysemodellens struktur, hvis der opstår irrelevant smalltalk, eller hvis der er en lærer, som vil handle på en sag, før de forudgående faser er gennemført.

FORM-møderne skal gennemføres jævnlige

Det tredje forhold, som er vigtigt for arbejdet med FORM-analysemodellen, er, at der jævnlige bliver gennemført FORM-møder, så det, lærerne har lært i forbindelse med FORM-mødelederruddannelsen og e-læringsforløbet, bliver holdt ved lige. Dette bekræftes bl.a. i interviewet med lærerne fra den skole, hvor gennemførelsen af FORM-møderne i et af FORM-teamene mere eller mindre er gået i stå i dette skoleår. Ifølge en af FORM-mødelederne er en jævnlig afvikling af FORM-møderne med til at sikre en grundlæggende fortrolighed med FORM-analysemodellen og de roller, som indtages i den forbindelse.

FORM-teamene skal have sparring på arbejdet

Det fjerde forhold, som er vigtigt for arbejdet med FORM-analysemodellen, er, at FORM-teamene får sparring på arbejdet med denne. I interviewene giver både FORM-mødelederne og de øvrige FORM-teamemedlemmer udtryk for, at de kunne have ønsket sig mere sparring, end de har fået. Det fremgår dog også af interviewene, at der har været planlagt sparringsseancer med psykologer fra kommunen, men at mange af disse er blevet aflyst som følge af psykologernes sygdomme. I de tilfælde, hvor der er blevet givet sparring, har det gjort en stor forskel for FORM-teamenes ejerskab til og fortrolighed med FORM-analysemodellen, og som det allerede er nævnt, er behovet for sparring derfor noget, som projektudviklingsgruppen skal være opmærksom på i forbindelse med en eventuel udrulning af FORM til andre af kommunens skoler.

En af lederne fortæller fx, at et af FORM-teamene havde svært ved at få gang i arbejdet, men at teamet efter en sparringsseance med en psykolog fra kommunen havde fået bedre fat om FORM-analysemodellen. Derudover fortæller en af FORM-mødelederne, at vedkommende har fået sparring fra en anden FORM-mødeleder, som deltog på et af FORM-møderne, og at det var en stor hjælp med hensyn til det fremadrettede arbejde med at lede FORM-møderne. I interviewet fortæller FORM-mødelederen, at sparringsbehovet blot handlede om, at der under FORM-mødet var lidt øjenkontakt mellem FORM-mødelederne, hvilket gav en indikation af, hvorvidt ledelsen af FORM-mødet gik, som den skulle.

Der skal være afsat den nødvendige tid til FORM-møderne

Det femte og sidste forhold, som er vigtigt for arbejdet med FORM-analysemodellen, er, at der er afsat den nødvendige tid til FORM-møderne. Som det er beskrevet i rapportens indledning, tager arbejdet med FORM-analysemodellen som udgangspunkt 80 minutter. På den ene af de to skoler fortæller lærerne, at der netop er afsat 80 minutter til FORM-mødet, mens lærerne på den anden skole fortæller, at de har 75 minutter. På begge skoler giver lærerne dog også udtryk for, at tiden til møderne ofte er lidt mindre, da der går tid med forskellige praktiske ting i forbindelse med afslutningen af den undervisning, som ligger forud for FORM-mødet.

Ifølge lærerne betyder den afsatte tid til FORM-møderne, at de ofte må skære lidt i tiden i forbindelse med de enkelte faser, hvilket kan gøre, at arbejdet med FORM-analysemodellen kan blive presset. Lærerne fortæller dog også, at det nogle gange passer fint, at de skærer lidt i tiden, når der ikke er så meget at sige til en fase. Datamaterialet giver på den baggrund indtryk af, at det er vigtigt, at lærerne løbende forholder sig til, hvor lang tid de har til arbejdet med FORM-analysemodellen, og at de formår at disponere tiden derefter.

I forlængelse af ovennævnte efterspørger lærerne i øvrigt en FORM-analysemodel, som tager mindre tid at arbejde med, og som de kan benytte til de sager, som er mindre komplicerede. Af indledningen fremgår det, at projektudviklingsgruppen allerede har udviklet en model, som kaldes Mini-FORM, og som netop gør det muligt at gennemføre arbejdet med FORM-analysemodellen på kortere tid. Under interviewene var der en stor del af lærerne, som ikke kendte til Mini-FORM, og ved en eventuel udrulning af FORM til andre af kommunens skoler skal projektudviklingsgruppen være opmærksom på at oplyse tilstrækkeligt om muligheden for at bruge Mini-FORM.

3.5 Gennemførelsen af de pædagogiske indsatser

I indsats teorien antages det, at gennemførelsen af FORM-møderne fører til, at de pædagogiske indsatser, der er blevet lavet en handleplan for, gennemføres.

3.5.1 De pædagogiske indsatser gennemføres, men evalueringsarbejdet varierer

Interviewene med lærerne viser, at de pædagogiske indsatser, der er lavet handleplaner for, stort set altid bliver gennemført. Interviewene viser desuden, at det varierer, hvor gode de enkelte FORM-teams er til at evaluere på arbejdet med de pædagogiske indsatser.

I interviewene fortæller lærerne, at de planlagte pædagogiske indsatser stort set altid bliver gennemført, og lærerne har i overensstemmelse med dette meget svært ved at nævne planlagte pædagogiske indsatser, som ikke er blevet til noget. Blandt de gennemførte pædagogiske indsatser nævner lærerne fx en sag vedrørende en pige, som fagligt set var skriftligt stærk, men som i løbet af undervisningen kunne blive meget larmende. Arbejdet med FORM-analysemodellen resulterede i en handleplan, som tog afsæt i pigens faglige ressourcer, og som bl.a. indebar, at pigen skulle formulere sig skriftligt om de ting, som lå til grund for den højlydte adfærd. Efterfølgende tog lærerne en snak med pigen, så hun oplevede at blive set og hørt med hensyn til de ting, som fyldte for hende.

I forbindelse med gennemførelsen af de planlagte pædagogiske indsatser fremhæver lærerne, at noget af det, som er med til at understøtte gennemførelsen, er, at handleplanerne er så konkrete, som det er tilfældet. Det vil sige, at det er formuleret i detaljer, hvem der gør hvad, og hvornår det gøres.

Ved udarbejdelsen af handleplanerne lægges der ikke blot en plan for en pædagogisk indsats, der lægges også en plan for, hvordan denne skal evalueres. Interviewene viser, at det er meget forskelligt, hvordan FORM-teamene griber evalueringen af de pædagogiske indsatser an, og at variationen i høj grad hænger sammen med skolernes praksis i forbindelse med gennemførelsen af FORM-møderne.

Interviewene viser, at FORM-teamene på den skole, hvor FORM-møderne er gennemført ca. hver anden uge, har et evalueringsmøde med jævne mellemrum, hvor de samler op på arbejdet med de pædagogiske indsatser. Lærerne fra skolen fortæller dog også, at det varierer fra FORM-team til FORM-team, hvor ofte de evaluerer på de pædagogiske indsatser. Ét FORM-team har lagt evalueringsmøderne ind i rækken af FORM-møder, hvilket betyder, at FORM-teamet som regel har to FORM-møder, hvorefter der samles op. Skolens øvrige FORM-teams drøfter løbende behovet for et evalueringsmøde.

På den skole, hvor FORM-teamsamarbejdet i et af FORM-teamene mere eller mindre er gået i stå i dette skoleår, ser FORM-teamenes evalueringspraksis anderledes ud. Evalueringen danner ikke grundlag for at sige præcist, hvordan der følges op på de enkelte pædagogiske indsatser i de forskellige FORM-teams. Dog står det klart, at det FORM-team, som kun har afviklet et enkelt FORM-møde i dette skoleår, ikke har haft et formaliseret evalueringsmøde, hvor teamet har fulgt op på de forskellige pædagogiske indsatser, som tidligere er blevet igangsat. Lærerne i FORM-teamet understreger dog, at de løbende har uformelle samtaler om de pædagogiske indsatser, og at de derved oplever at have styr på, hvordan de pædagogiske indsatser virker, og om der eventuelt er noget, som skal justeres.

3.6 Udviklingen i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner

Ifølge indsats teorien skal gennemførelsen af de pædagogiske indsatser føre til, at lærerne oplever, at arbejdet med børn og unge i udsatte positioner er blevet styrket. I det følgende er lærernes oplevelse af FORM-teamsamarbejdets betydning for arbejdet med børn og unge i udsatte positioner beskrevet, ligesom det beskrives, hvordan arbejdet på dette område har udviklet sig, siden pilotprojektet blev igangsat.

3.6.1 FORM-teamsamarbejdet vurderes meget positivt

Interviewene med lærerne viser, at lærerne vurderer FORM-teamsamarbejdets betydning meget positivt. Interviewene viser desuden, at der er forskel på, hvor positivt lærerne vurderer selve udviklingen i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner, hvilket hænger sammen med lærernes praksis på området, før pilotprojektet blev igangsat.

I interviewene udtrykker lærerne sig meget positivt om FORM-teamsamarbejdets betydning for arbejdet med børn og unge i udsatte positioner. Eksempelvis giver en af de interviewede lærere udtryk for, at FORM-teamsamarbejdet "er guld", mens andre fortæller, at de ser det som en god måde at arbejde med de forskellige problemer på, som de oplever på området.

Lærerne vurderer FORM-teamsamarbejdet positivt på trods af de udfordringer, som lærerne fra begge skoler beskriver i forbindelse med gennemførelsen af FORM-møderne. Her tænkes fx på udfordringerne med hensyn til at få alle lærere til at tænke systemisk og med at få ejerskab til FORM-analysemodellens begreber.

Som det er beskrevet tidligere, er det desuden ret forskelligt, hvor ofte FORM-møderne gennemføres. Forskellen med hensyn til gennemførelsen af FORM-møder ser dog heller ikke ud til at have betydning for vurderingen af FORM-teamsamarbejdet. Lærerne fra det FORM-team, hvor FORM-teamsamarbejdet er ved at gå i stå, er således også positive i deres vurdering, og de forklarer, at manglende tid er grunden til, at FORM-møderne ikke er blevet gennemført.

Denne forklaring kan dog umiddelbart undre lidt, da der er andre FORM-teams på skolen, som godt kan finde tiden til FORM-møderne. Som det tidligere er omtalt, kan FORM-mødeledernes erfaring også være en del af forklaringen på variationen, og spørgsmålet er naturligvis, om der er yderligere forhold, som spiller ind, herunder fx udbyttet af de tidligere møder. Det indsamlede datamateriale danner ikke grundlag for at sige yderligere om dette.

Med hensyn til lærernes oplevelse af selve udviklingen i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner viser interviewene, at der er forskel på lærernes vurdering af denne, og at variationen hænger sammen med de erfaringer, som lærerne fra de to skoler havde på området, før pilotprojektet startede. Evalueringen viser således, at både ledere og lærere fra den skole, som tidligere har arbejdet med LP-modellen, er mindre positive i deres vurdering af udviklingen, hvilket begrundes med, at de i forvejen havde en veludviklet praksis på området.

Lærerne fra de to skoler lægger i forskelligt omfang en række forhold til grund for deres vurdering af FORM-teamsamarbejdets betydning for udviklingen i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner. De forskellige forhold er beskrevet nedenfor:

Det første, lærerne fremhæver, er, at FORM-teamsamarbejdet kan føre til nye erkendelser, fx med hensyn til egen praksis i relation til de problematikker, der arbejdes med. De nye erkendelser gør, at der på FORM-møderne bliver udarbejdet handleplaner, som rækker ud over det handlingsrum, som lærerne selv havde kunnet tænke sig til forud for FORM-mødet. En af lærerne formulerer det sådan:

Når man kommer til det, så har man en idé om, hvor det bærer hen. Man har tænkt, at man godt ved, hvad der skal ske, og når man er færdig, så er det faktisk endt i en helt anden retning. Jeg har prøvet det to gange. Det er lidt en erkendelse for én selv. Man får øjnene op for noget andet også.

Ifølge den citerede lærer kan FORM-teamsamarbejdet altså være med til at gøre, at lærerne får et mere nuanceret blik på de sager, de arbejder med. Som en af de andre lærere giver udtryk for, så gør arbejdet med FORM-analysemodellen helt konkret, at man når "hele vejen omkring de aspekter, der er. De andre får lov at byde ind med det, de tænker, og så får man en masse ting frem, som man måske ikke lige selv havde tænkt over."

Lærerne forklarer i forlængelse af ovennævnte, at FORM-analysemodellens struktur er afgørende for de erkendelser, som de får, og dermed også for de handleplaner, som bliver udarbejdet. En af

lærerne fra Vadehavsskolen fortæller, at de tidligere tit diskuterede elever på et uformelt plan, men at de sjældent kom hele vejen rundt, og at strukturen i FORM-analysemodellen er med til at gøre, at de nu får et helt billede af situationen eller barnet.

Lærerne fremhæver, at FORM-teamsamarbejdet ud over at føre til nye erkendelser har givet lærerne et fælles sprog, når de taler om arbejdet med børn og unge i udsatte positioner. Lærerne fortæller fx, at begreber som opretholdende faktorer og ressourcer er blevet en naturlig del af de fleste læreres sprog. Lærerne fortæller desuden, at de oplever, at det fælles sprog er med til at give en mere professionel tilgang til arbejdet.

Endelig fortæller lærerne, at FORM-teamsamarbejdet har en afsmittende effekt på den måde, de tænker på. En af lærerne udtrykker det sådan: "Hvis der er en episode i en klasse, tænker man med det samme: 'Hvilke ressourcer har han, og hvor kan man sætte ind? Hvad er udfordringen, og hvornår kommer det til udtryk?' Det tænker jeg over med det samme."

Ifølge læreren bevirker FORM-teamsamarbejdet således, at vedkommende med det samme anlægger en ressourcetilgang, ligesom vedkommende analyserer på, hvornår udfordringen kommer til udtryk. Samlet set har FORM-teamsamarbejdet dermed ikke blot betydning for de nye erkendelser og det fælles sprog, der fremkommer i forbindelse med planlægningen og gennemførelsen af de pædagogiske indsatser. Det påvirker også lærernes tankesæt i det daglige arbejde, og FORM-teamsamarbejdet ser på den baggrund ud til på kompleks vis at række videre ind i lærernes professionelle virke.

3.7 Opsamling

Evalueringen viser, at pilotprojektet som planlagt er startet med, at skolernes ledelser har oprettet FORM-teams og udvalgt FORM-mødeledere, ligesom uddannelsen af FORM-mødeledere og øvrige FORM-teammedlemmer er gennemført. Udbyttet af FORM-mødelederuddannelsen vurderes positivt, og det bliver i den forbindelse fremhævet, at undervisningen var varieret og praksisnær, samt at underviserne på FORM-mødelederuddannelsen var meget kompetente. E-learningforløbet vurderes mere kritisk, og særligt FORM-bogen bliver kritiseret for at være skrevet i et lidt for akademisk sprog.

Der er stor forskel på, hvor ofte FORM-møderne bliver gennemført, hvilket hænger sammen med flere forhold. I den forbindelse ser det bl.a. ud til at være vigtigt, at ledelsen har kalenderlagt FORM-møderne, og at der er en FORM-mødeleder, som sørger for at holde fast i afviklingen af FORM-møderne.

Når FORM-møderne gennemføres, er der overvejende positive erfaringer med at bruge FORM-analysemodellen. Evalueringen viser dog også, at arbejdet med FORM-analysemodellen ikke altid glider problemfrit, og at der er en række forhold, som er vigtige for, hvordan arbejdet forløber. Det bliver bl.a. fremhævet, at lærerne skal have den nødvendige sparring (fx på FORM-mødelederrollen og på arbejdet med kontekst-, aktør- og individperspektivet), ligesom der skal være afsat den tid til FORM-mødet, som arbejdet med FORM-analysemodellen kræver. Der efterspørges i den forbindelse en analysemodel, som tager mindre tid, og en stor del af lærerne giver udtryk for, at de ikke kender til Mini-FORM, som netop giver mulighed for at gennemføre arbejdet med FORM-analysemodellen på kortere tid.

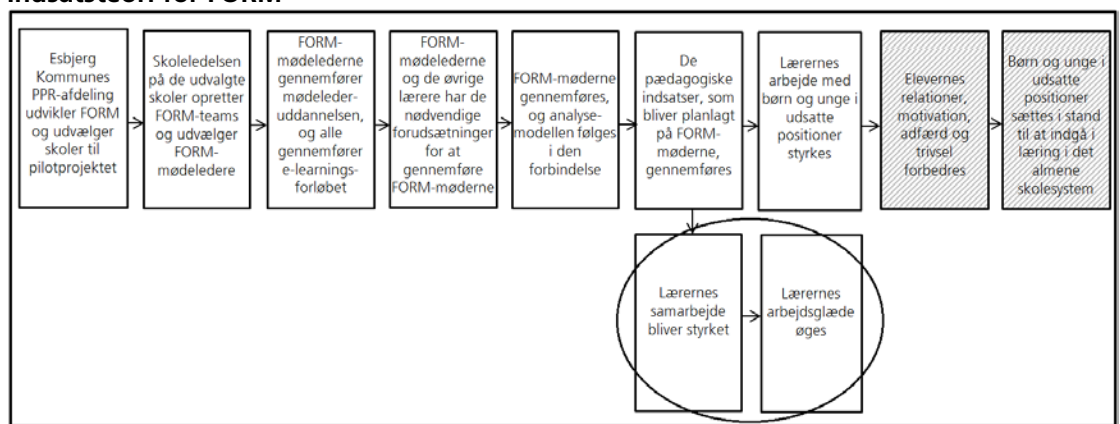
Den overordnede positive vurdering af FORM-analysemodellen understøttes også af, at de pædagogiske indsatser, som aftales på FORM-møderne, stort set altid bliver gennemført. Hvor ofte der bliver evalueret på de gennemførte indsatser, afhænger dog af det enkelte FORM-team.

Overordnet set vurderes FORM-teamsamarbejdet meget positivt. Der er dog forskel på, hvor positivt lærerne vurderer selve udviklingen i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner, hvilket hænger sammen med lærernes tidligere praksis på området. Evalueringen viser således, at lærerne fra den ene skole er mindre positive i deres vurdering af udviklingen, da de i forvejen havde en veludviklet praksis på området som følge af et tidligere arbejde med LP-modellen.

4 FORM-teamsamarbejdets følgevirkninger

I dette kapitel præsenteres resultatet af evalueringen af FORM-teamsamarbejdets følgevirkninger med hensyn til lærernes samarbejde og arbejdsglæde. I figuren nedenfor er det markeret med en cirkel, hvilke dele af indsats teorien som er i fokus.

Figur 3
Indsats teori for FORM



4.1 Udviklingen i lærernes samarbejde

Ifølge indsats teorien skal gennemførelsen af de pædagogiske indsatser, som er planlagt på FORM-teammøderne, føre til, at samarbejdet blandt lærerne bliver styrket.

4.1.1 Et overvejende positivt, men også komplekst billede af udviklingen

Interviewene viser, at arbejdet med de pædagogiske indsatser, som er planlagt på FORM-møderne, overordnet set kan have en positiv indvirkning på samarbejdet mellem lærerne. Interviewene viser dog også, at billedet af udviklingen i samarbejdet er mere komplekst, end det fremgår af indsats teorien.

I interviewene fortæller lærerne, at de som følge af arbejdet med de pædagogiske indsatser, som er planlagt på FORM-møderne, er blevet bedre til at håndtere problemerne med hensyn til børn og unge i udsatte positioner i fællesskab, og at de nu i højere grad løfter i samlet flok.

Lærerne giver dog også udtryk for, at udviklingen ikke blot skyldes arbejdet med de pædagogiske indsatser. Den hænger således også sammen med gennemførelsen af FORM-møderne, som gør, at lærerne kommer tættere på hinanden, og at de får en indsigt i de problemer, som de har med børn og unge i udsatte positioner. En af lærerne sætter følgende ord på, hvordan fællesskabet er blevet styrket: "Med FORM er man også blevet bedre til at snakke sammen. Det er okay at sige, at man har haft en dårlig dag. Man bliver tætte med dem, man er i FORM-team med, med hensyn til gode og dårlige dage. Man er mere åben."

Endelig viser interviewene, at det ikke er alle lærere, som oplever en udvikling i samarbejdet. Dette forklares med, at den pågældende skole er lille, hvilket gør, at lærerne i forvejen havde et indgående kendskab til hinandens børn. De forskellige holdninger blandt lærerne på skolen viser dog, at udviklingen i lærernes samarbejde ikke blot handler om skolens størrelse, men at også

andre forhold spiller ind. Det indsamlede datamateriale danner dog ikke grundlag for at udtale sig om, hvilke øvrige forhold som ellers kan spille ind på lærernes oplevelse af udviklingen i samarbejdet.

4.2 Udviklingen i lærernes arbejdsglæde

Endelig viser indsats teorien, at udviklingen i lærernes samarbejde antages at føre til øget arbejdsglæde.

4.2.1 Lærernes arbejdsglæde hænger sammen med selve FORM-arbejdet

Interviewene viser overordnet set, at der ikke er en direkte sammenhæng mellem lærernes samarbejde, herunder udviklingen i fællesskabet blandt lærerne, og lærernes arbejdsglæde. Derimod viser interviewene, at forskellige aspekter ved arbejdet med FORM kan påvirke arbejdsglæden, og dette både i positiv og i negativ retning.

De interviewede skoleledelser giver udtryk for, at de ikke mener, at der er en direkte sammenhæng mellem samarbejdet lærerne imellem og lærernes arbejdsglæde. Dette understøttes af de interviewede lærere, som heller ikke lægger vægt på samarbejdet i forbindelse med vurderingen af udviklingen i arbejdsglæden. Lærerne fremhæver i stedet to forskellige aspekter ved arbejdet med FORM, der kan påvirke arbejdsglæden.

For det første fremhæver lærerne, at de pædagogiske indsatser i forlængelse af FORM-teamsamarbejdet kan have en positiv indflydelse på arbejdsglæden. Om de pædagogiske indsatser udtaler en lærer: "Det fjerner nogle frustrationer, idet man får løst nogle ting og får gjort nogle børn glade og dermed også sin hverdag lettere. Så på den måde, så påvirker det selvfølgelig." Arbejdsglæden er altså ikke udledt af det generelle samarbejde og fællesskab lærerne imellem. Arbejdsglæden hænger i stedet sammen med, at lærerne via de pædagogiske indsatser kan få fjernet nogle af de frustrationer, der fylder i deres hverdag.

For det andet fremhæver lærerne, at selve planlægningen af FORM-møderne kan have en indflydelse på arbejdsglæden. Nogle af lærerne fortæller, at det kan give interne problemer, hvis FORM-møderne ikke er kalenderlagte, da der her kan opstå konflikter, hvis nogle kollegaer ønsker at få en sag på et FORM-møde, mens andre ikke gør på grund af tidspres.

4.3 Opsamling

Evalueringen viser, at FORM-teamsamarbejdet og de pædagogiske indsatser kan være med til at styrke samarbejdet mellem lærerne, hvilket kommer til udtryk, ved at lærere nu oplever at løfte problemer med børn og unge i udsatte positioner i samlet flok. Selv om lærerne overordnet giver udtryk for et styrket samarbejde, gives der ikke udtryk for, at det fører til en øget arbejdsglæde.

I stedet viser evalueringen, at der er forskellige aspekter ved arbejdet med FORM-teamsamarbejdet, som kan påvirke lærernes arbejdsglæde, og det både i positiv og i negativ retning. Der gives i den forbindelse udtryk for, at de gennemførte pædagogiske indsatser kan have en positiv indflydelse på arbejdsglæden, da de gør hverdagen lettere for alle. Modsat gives der også udtryk for, at det kan give interne problemer, hvis FORM-møderne ikke er kalenderlagte, hvilket kan påvirke arbejdsglæden i negativ retning.

5 Opmærksomhedspunkter

I forbindelse med præsentationen af evalueringens resultater er der beskrevet tre opmærksomhedspunkter, som projektudviklingsgruppen skal overveje forud for en eventuel udrulning af FORM til andre af kommunens skoler. Dette kapitel indeholder en redegørelse for opmærksomhedspunkterne, som omhandler hhv. e-learningforløbet, FORM-analysemodellen og Mini-FORM.

5.1 Behov for at styrke e-learningforløbet

Det første opmærksomhedspunkt, som projektudviklingsgruppen skal overveje, er, hvordan man kan styrke e-learningforløbet og udbyttet af dette.

Evalueringen viser, at der overordnet set er forskellige holdninger til e-learningforløbet, og at særligt lærerne er ret kritiske over for forløbet, som de ikke oplever, giver de nødvendige forudsætninger for arbejdet med FORM-analysemodellen. Der udtrykkes i den forbindelse kritik af FORM-bogen, som er skrevet i et lidt for akademisk sprog.

Som følge af kritikken af e-learningforløbet skal projektudviklingsgruppen overveje, hvordan e-learningforløbet og udbyttet af dette kan styrkes.

5.2 Behov for sparring på arbejdet med FORM-analysemodellen

Det andet opmærksomhedspunkt, som projektudviklingsgruppen skal overveje, er, hvordan man kan imødekomme lærernes behov for sparring på arbejdet med FORM-analysemodellen.

Evalueringen viser, at der overvejende er positive erfaringer med at arbejde med FORM-analysemodellen. Evalueringen viser dog også, at eksempelvis håndteringen af FORM-mødelederrollen og arbejdet med de tre perspektiver (kontekst-, aktør- og individperspektivet) kan være vanskeligt, og lærerne udtrykker i den forbindelse et behov for sparring på arbejdet med FORM-analysemodellen.

Af evalueringen fremgår det desuden, at der har været planlagt sparringsseancer på arbejdet med FORM-analysemodellen med psykologer fra kommunen, men at mange af disse er blevet aflyst som følge af psykologernes sygdomsmeldinger. I de tilfælde, hvor der er blevet givet sparring, har det gjort en stor forskel for FORM-teamenes ejerskab til og fortrolighed med FORM-analysemodellen.

Fremadrettet skal projektudviklingsgruppen derfor overveje, hvordan lærernes behov for sparring på arbejdet med FORM-analysemodellen kan imødekommes.

5.3 Behov for at øge kendskabet til Mini-FORM

Det tredje opmærksomhedspunkt, som projektudviklingsgruppen skal overveje, er, hvordan man kan øge kendskabet til Mini-FORM, som flere af de interviewede lærere ikke har hørt om.

Evalueringen viser, som nævnt ovenfor, at der overvejende er positive erfaringer med at følge FORM-analysemodellen. Interviewene viser dog også, at lærerne finder tiden til arbejdet ret presset, og de efterspørger derfor en FORM-analysemodel, som tager mindre tid at arbejde med, og som de kan benytte til de sager, som er mindre komplicerede.

Af rapportens indledning fremgår det, at projektudviklingsgruppen allerede har udviklet en model, som kaldes Mini-FORM, og som netop gør det muligt at gennemføre arbejdet med FORM-analysemodellen på kortere tid. Det fremgår i den forbindelse, at der var en stor del af lærerne, som ikke kendte til Mini-FORM.

Ved en udrulning af FORM til andre af kommunens skoler skal projektudviklingsgruppen derfor være opmærksom på at oplyse tilstrækkeligt om muligheden for at bruge Mini-FORM.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

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

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.