

Pædagogisk og metodisk udvikling i heltidsundervisningen

Evaluering af projektet 'Metode- og kvalitetsudvikling i ungdomsskolens heltidsundervisning'

Pædagogisk og metodisk udvikling i heltidsundervisningen

Evaluering af projektet 'Metode- og kvalitetsudvikling i ungdomsskolens heltidsundervisning'

1.0

05.12.2014

**Pædagogisk og metodisk udvikling i hel-
tidsundervisningen**

© Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls-Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Danmarks Evalueringsinstitut
Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø
T 35 55 01 01
F 35 55 10 11
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Indhold

1	Resume	5
2	Indledning	7
2.1	Projektet 'Metode- og kvalitetsudvikling i ungdomsskolens heltidsundervisning'	7
2.1.1	Formål og organisering	7
2.1.2	Projektets forløb og organisering	7
2.1.3	Deltagende skoler	9
2.2	Evalueringsformål	9
2.3	Dokumentation og metode	10
2.4	Projektgruppe	10
3	Projektets resultater	11
3.1	Et mere bevidst blik på egen praksis – for både model- og partnerskabsskoler	11
3.1.1	En mere systematisk måde at gribe udfordringer an på	12
3.1.2	Kvalificering af det pædagogiske arbejde	13
3.1.3	Større skriftlighed og bedre dokumentation	15
3.2	Gode erfaringer med at støtte eleverne i overgangen til ungdomsuddannelse	16
3.3	Der er opbygget et fælles sprog	17
4	Årsager til de opnåede resultater	19
4.1	Motivation som vigtig forudsætning	19
4.2	Støtte og sparring fra Ungdomsskoleforeningen	21
4.2.1	Ungdomsskoleforeningen har skabt ejerskab hos deltagerne	21
4.2.2	Indsatsteori som gavnligt værktøj til at beskrive og analysere praksis	22
4.2.3	Ungdomsskoleforeningens aktiviteter har bidraget til at skabe fokus og fremdrift i projektet	22
4.3	Gode samarbejdsrelationer	24
4.3.1	Kendskab, genkendelighed og mulighed for tilpasning	25
4.4	Ydre rammer	27
5	Opmærksomhedspunkter til det fremadrettede udviklingsarbejde	29

1 Resume

Evalueringen viser, at både model- og partnerskabsskoler vurderer, at deltagelsen i Ungdomsskoleforeningens udviklingsprojekt har bidraget til at udvikle og styrke deres pædagogiske arbejde. De oplever, at de har fået et mere bevidst blik på egen praksis og derved er blevet bedre til at håndtere de udfordringer og opgaver, som de står overfor i deres daglige arbejde.

Deltagernes udbytte

Ungdomsskoleforeningen har præsenteret skolerne for indsatssteori, som især modelskolerne oplever som et nyttigt redskab til mere systematisk at reflektere over, hvilke udfordringer de har på skolen, og hvad der skal til for at håndtere de pågældende udfordringer. Skolerne ser i den forstand indsatssteorien som et godt redskab til at igangsætte og følge nye udviklingsprojekter.

Modelskolerne har udviklet og benytter sig i højere grad af pædagogiske og didaktiske redskaber, som de anvender til at styre og planlægge undervisningen, og som støtter dem i at forholde sig reflektivt og analyserende til egen praksis. Skolerne oplever, at dette har bidraget til at skærpe medarbejdernes fokus på undervisningens mål og elevernes læring. Det har gjort både medarbejderne og eleverne mere bevidste om den læring og progression, der finder sted i undervisningen. Og det har været med til at styrke medarbejdernes planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Skolerne oplever ligeledes, at de gennem projektet har fået styrket både deres skriftlighed og deres muligheder for at dokumentere praksis.

De pædagogiske og didaktiske redskaber er blevet videreformidlet til partnerskabsskolerne, der også har gjort dem til en fast del af deres pædagogiske praksis. Yderligere vil disse redskaber og værktøjer fremover gøres tilgængelige for andre skoler, som således kan bruge disse som inspiration i eget arbejde.

Model- og partnerskabsskolerne fortæller, at deres deltagelse i projektet har været med til at styrke deres identitet og deres fælles sprog – både internt på skolerne og mellem model- og partnerskabsskolerne. Deltagelsen i projektet har medført, at skolerne oplever, at de har fået et mere professionelt sprog for deres praksis.

Det har været et mål med projektet, at andelen af elever med konkrete målsætninger om at gennemføre en ungdomsuddannelse blev øget i projektperioden. Lærerne fra henholdsvis model- og partnerskabsskoler påpeger, at det endnu kan være svært at vurdere dette. De modelskoler, som i projektperioden har haft specifik fokus på at støtte eleverne i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse, vurderer, at de konkrete indsatser har haft en positiv betydning for de unges motivation for at påbegynde en ungdomsuddannelse. De skoler, som i projektperioden har fået et styrket blik for undervisningens mål og elevernes læring, vurderer, at dette på sigt vil kunne styrke elevernes ønsker om at påbegynde en ungdomsuddannelse, bl.a. fordi eleverne bliver mere bevidste om egen progression og læring.

Årsager til udbytte

Vi har i vores analyse identificeret tre overordnede forhold, som vi mener, kan være mulige forklaringer på de opnåede resultater.

Vi vurderer for det første, at det især har haft betydning for udbyttet, at både model- og partnerskabsskolerne har været motiveret for at deltage i projektet og har været nysgerrige efter at undersøge og udvikle egen praksis. De deltagende model- og partnerskabsskoler har alle været indstillet på at kigge på deres praksis med nye øjne og har set det som både nødvendigt og relevant.

Skolerne ser især et behov for at kvalificere deres pædagogiske og didaktiske arbejde samt evaluering- og dokumentationsarbejdet.

Vi vurderer for det andet, at Ungdomsskoleforeningens rammesætning og projektledelse har spillet en afgørende rolle. Måden, som modelskolerne er blevet rekrutteret på, og fokuset i projektet, hvor skolerne har skullet tage udgangspunkt i at forfine, udvikle og videreformidle egen praksis, har skabt ejerskab hos deltagerne og sikret oplevelsen af relevans.

Vi vurderer også, at Ungdomsskoleforeningens understøttende aktiviteter og redskaber har haft en positiv betydning for skolernes oplevede udbytte. Det har dels været centralt for skolernes udviklingsarbejde, at de er blevet præsenteret for indsatsteori som et konkret redskab til at analysere og udvikle deres praksis. Derudover har møderne, som Ungdomsskoleforeningen har faciliteret, bidraget til at inspirere skolerne undervejs i projektet.

For det tredje vurderer vi, at gode samarbejdsrelationer mellem model- og partnerskabsskolerne har været en vigtig forudsætning for den videndeling, der har fundet sted. Skolerne har grebet samarbejdet meget forskelligt an, og samarbejdet har varieret i omfang. Evalueringen viser, at der er forskel på, hvor mange videndelingsaktiviteter der har fundet sted mellem model- og partnerskabsskolerne. Skolernes samarbejde varierer også med hensyn til, hvor meget medarbejderne er blevet involveret i projektet, især blandt partnerskabsskolerne. På de skoler, hvor samarbejdet har omfattet medarbejdergruppen, er der gode erfaringer forbundet med dette. Medarbejderne oplever, at det støtter dem i arbejdet med at opnå ny viden om den anden skoles praksis.

Skolerne nævner, at de kunne ønske sig, at de havde fået endnu mere ud af deres samarbejde, og at de gerne ville have prioriteret den gensidige videndeling i højere grad. Skolerne forklarer, at der i perioden har været en udskiftning i projektledelsen, som har betydet, at der i en periode ikke var fremdrift i projektet. Derudover peger skolerne på henholdsvis lov 409 og lærerlockout som forhold, der har præget deres udviklingsarbejde, og som har betydet, at det i perioder ikke har været muligt at lægge så meget tid og så mange kræfter i udviklingsprojektet, som de kunne have ønsket.

Opmærksomhedspunkter

De redskaber og gode erfaringer, som er kommet ud af Ungdomsskoleforeningens udviklingsprojekt, skal på sigt gerne sprede sig til øvrige heltidsundervisningstilbud. Evalueringen giver i den forbindelse anledning til at pege på især fire opmærksomhedspunkter. I det fremadrettede udviklingsarbejde kan Ungdomsskoleforeningen med fordel have fokus på:

- at tilrettelægge en udviklingsproces, der i højere grad lægger op til gensidig videndeling
- at projektledelsen har et grundigt kendskab til heltidsundervisningsområdet
- at støtte skolerne i at indgå partnerskaber
- at understøtte, at medarbejderne involveres i samarbejdsrelationerne.

2 Indledning

Ungdomsskoleforeningen har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at evaluere projektet 'Metode- og kvalitetsudvikling i ungdomsskolernes heltidsundervisning – med sigte på flere unge i uddannelse'. Denne rapport præsenterer EVA's analyser og vurderinger af, 1) hvorvidt de involverede skolars deltagelse i projektet har bidraget til at forfine og udvikle deres pædagogiske praksis, samt i hvilken grad det er lykkedes at videreformidle de udviklede metoder og værktøjer til øvrige heltidsundervisningstilbud, 2) hvilke mulige forklaringer og årsager der er i forbindelse med de opnåede resultater, og 3) hvilke opmærksomhedspunkter Ungdomsskoleforeningen kan have for øje i forbindelse med at igangsætte og gennemføre nye udviklingsindsatser.

2.1 Projektet 'Metode- og kvalitetsudvikling i ungdomsskolens heltidsundervisning'

I 2010 offentliggjorde EVA en evaluering af ungdomsskolens heltidsundervisning. Denne rapport beskrev bl.a., at ungdomsskolens heltidsundervisning i høj grad lykkes med at skabe gode relationer til eleverne, hvilket ses som en væsentlig forudsætning for, at eleverne genvinder lysten til at gå i skole. Samtidig viste evalueringen, at ledere og lærere i heltidsundervisningen med fordel kan have mere fokus på at forberede heltidsundervisningens elever til at kunne påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. Evalueringen viste, at blot 65 % af de elever, som i årene 2000 til 2005 gik til heltidsundervisning, påbegyndte en ungdomsuddannelse, og at 46 % af de elever, som påbegyndte en ungdomsuddannelse, efterfølgende faldt fra. Evalueringen pegede i særlig grad på, at der synes at være et udviklingspotentiale med hensyn til at øge opmærksomheden over for lærernes didaktiske og pædagogiske kompetencer, skolernes arbejde med faglige og pædagogiske mål for undervisningen og udviklingsmål for eleverne.

På denne baggrund igangsatte Ungdomsskoleforeningen i 2012, i samarbejde med Uddannelsesforbundet og Landsforeningen af Ungdomsskoleledere, projektet 'Metode- og kvalitetsudvikling i ungdomsskolernes heltidsundervisning – med sigte på flere unge i uddannelse'.

2.1.1 Formål og organisering

Med dette projekt ønsker Ungdomsskoleforeningen at identificere eksempler på undervisningspraksis, der har fokus på at styrke heltidsundervisningens medarbejderes didaktiske og pædagogiske kompetencer, og udbrede denne gode praksis til andre heltidsundervisningstilbud.

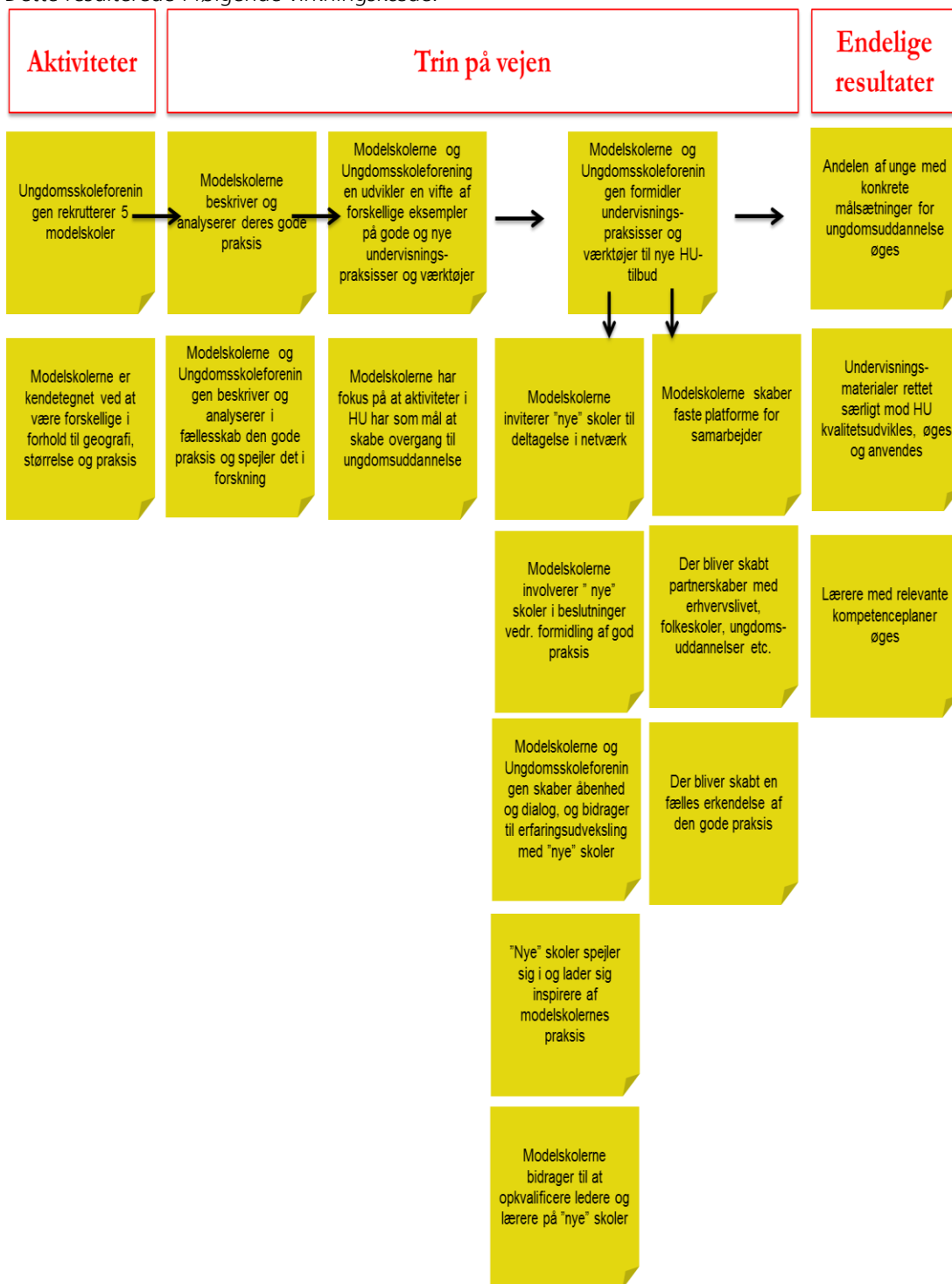
Med projektet ønsker Ungdomsskoleforeningen at øge andelen af elever med konkrete målsætninger om at påbegynde en ungdomsuddannelse samt på sigt at øge andelen af unge, som påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse.

2.1.2 Projektets forløb og organisering

Den bærende tanke i projektet har været at identificere fem såkaldte modelskoler, der har en særlig inspirerende praksis og relevante erfaringer. Det har været hensigten, at disse skoler har skullet inspirere andre heltidsundervisningstilbud og dermed bidrage til at løfte heltidsundervisningens medarbejderes didaktiske og pædagogiske kompetencer. De fem modelskoler har skullet indgå i et samarbejde med fem såkaldte partnerskabsskoler, hvor modelskolerne gennem en række forskellige aktiviteter og værktøjer har skullet videreformidle deres praksis til de fem partnerskabsskoler og på sigt udbrede erfaringerne til øvrige heltidsundervisningstilbud.

For at skabe et fælles afsæt for udviklingsarbejdet valgte Ungdomsskoleforeningen at indlede projektet med at udarbejde en virkningskæde, som skulle være med til at synliggøre deltagerens antagelser om, hvordan projektet på sigt ville kunne generere viden til inspiration for andre heltidsundervisningstilbud. Her deltog projektledelsen fra Ungdomsskoleforeningen samt de fem modelskoler, der var blevet udvalgt til projektet, og EVA faciliterede processen. Formålet med dette var at skabe et fælles afsæt for aktiviteterne i projektet samt skærpe projektledelsens og modelskolernes fokus i og mål for projektet.

Dette resulterede i følgende virkningskæde:



I løbet af de 2 år, projektet har varet, har Ungdomsskoleforeningen og modelskolerne i overordnede træk fulgt den plan, de indledningsvist har skitseret i indsats-teorien. Man kan overordnet tale om, at projektet har bestået af tre overordnede faser:

I den første fase har Ungdomsskoleforeningen rekrutteret 5 modelskoler, som den mente havde gjort relevante erfaringer med nogle af de temaer, som heltidsundervisningsrapporten fra 2010

viste, at man i heltidsundervisningen med fordel kunne arbejde med. Ungdomsskoleforeningen modtog ansøgninger fra i alt 15 heltidsundervisningstilbud, som ønskede at deltage i projektet som modelskoler. Ungdomsskoleforeningen udvalgte af disse fem skoler til at deltage. Skolerne blev valgt ud fra en række kriterier om, at de skulle adskille sig fra hinanden ved at variere med hensyn til geografisk placering, størrelse og pædagogik samt have særlig fokus på overgange til ungdomsuddannelse og/eller arbejde med interessante metoder.

I anden fase har modelskolerne, med sparring fra Ungdomsskoleforeningen, beskrevet og analyseret de dele af deres praksis, som de mente var særligt inspirerende for andre heltidsundervisningstilbud. Interviewene med modelskolerne viste, at der dog ikke alene har været tale om, at modelskolerne har beskrevet og analyseret en allerede eksisterende praksis. Modelskolerne har i lige så høj grad set projektet som en anledning til at udvikle, forfine og nyskabe egen praksis. Reelt set har der således været tale om et 'dobbeltudviklingsprojekt', hvor de fem modelskoler også har udviklet deres praksis. Som resultat af dette har modelskolerne udarbejdet forskellige materialer, som de har kunnet bruge i forbindelse med videreformidlingen.

I tredje fase har modelskolerne indgået et samarbejde med 'nye' heltidsundervisningstilbud, såkaldte partnerskabsskoler. Modelskolerne har selv fundet de partnerskabsskoler, som de har samarbejdet med. En enkelt modelskole er ikke lykkedes med at finde en partnerskabsskole på trods af hjælp fra Ungdomsskoleforeningen. I forbindelse med de partnerskaber, der har været indgået, har skolerne gennem en række forskellige aktiviteter videndelt med henblik på at videregive modelskolens erfaringer til partnerskabsskolen.

2.1.3 Deltagende skoler

Ni skoler har deltaget i dette udviklingsprojekt. Skolerne har deltaget som partnerskaber, hvor én skole har været modelskole, mens den anden har været partnerskabsskole.

Partnerskaberne har bestået af følgende skoler:

- Silkeborg Ungdomsskole (modelskole) i samarbejde med Odder Ungdomsskole (partnerskabsskole)
- Faxe Ungdomsskole (modelskole) i samarbejde med Bornholms Ungdomsskole – afdeling Klemensker (partnerskabsskole)
- Høje-Taastrup Ungdomsskole (modelskole) i samarbejde med Roskilde Ungdomsskole – afdeling Gundsømagle (partnerskabsskole)
- Lemvig Ungdomsskole (modelskole) i samarbejde med Holstebro Ungdomsskole (partnerskabsskole)
- Nyborg Ungdomsskole (modelskole) uden samarbejdspartner.

2.2 Evalueringens formål

I denne evaluering analyserer og vurderer vi, hvorvidt og hvordan det er lykkedes at forfine og udvikle nye pædagogiske og didaktiske metoder og værktøjer, som kan kvalificere undervisningen i heltidsundervisningen. I rapporten beskriver vi, hvilket udbytte model- og partnerskabsskolerne oplever at have fået af deltagelsen i projektet, samt hvad der kan identificeres som forklaringer på dette udbytte. I analyserne vil vi således have fokus på både at beskrive forudsætningerne for det opnåede udbytte og de mulige forklaringer, der kan være på det, og at beskrive, hvilke opmærksomhedspunkter man med fordel kan have, hvis man skal gentage et lignende udviklingsprojekt. I besvarelsen af dette vil følgende evalueringsspørgsmål blive belyst:

- Hvorvidt og hvordan har Ungdomsskoleforeningen identificeret eksempler på god undervisningspraksis?
- Hvorvidt og hvordan er viden om god praksis blevet analyseret, beskrevet og omsat til nye redskaber og metoder? Oplever ledere og lærerne fx at andelen af konkrete undervisningsmaterialer rettet særligt metoder heltidsundervisningen er øget?
- Hvorvidt og hvordan er den gode praksis blevet udbredt til øvrige heltidsundervisningstilbud?
- Hvorvidt og hvordan anvender øvrige heltidsundervisningstilbud de udviklede redskaber og metoder?

- Hvorvidt oplever ledere og lærere i heltidsundervisningen, at flere elever er motiverede for at påbegynde en ungdomsuddannelse? Oplever ledere og lærere fx at andelen af unge med konkrete målsætninger for at påbegynde en ungdomsuddannelse er øget?

2.3 Dokumentation og metode

Denne evaluering bygger på en samlet analyse af følgende data:

Projektledelsens løbende refleksioner og vurderinger af processen i forbindelse med projektet
Ungdomsskoleforeningen har skriftligt redegjort for de refleksioner og erfaringer, som den har haft i løbet af projektperioden. Redegørelsen har taget udgangspunkt i en model til løbende selv-evaluering, som EVA udarbejdede ved projektets start. Modellen er struktureret efter temaerne i indsats teorien og har haft til hensigt at 1) fungere som et redskab til at give EVA mulighed for at få indsigt i de overvejelser, som Ungdomsskoleforeningen løbende har gjort sig, 2) give EVA indsigt i de konkrete tiltag, som Ungdomsskoleforeningen løbende har iværksat som led i projektet, og 3) bidrage til, at EVA får indsigt i, hvorvidt projektet følger den progression, der er skitseret i indsats teorien, og hvad årsagerne til eventuelle afvigelser er.

Ungdomsskoleforeningen har også udarbejdet et statusnotat om skolernes foreløbige resultater frem til 1. marts 2014.

Redegørelsen og statusnotatet er blevet brugt som baggrundsmateriale til at udarbejde spørgeguider til de gennemførte gruppeinterviews.

Gruppeinterviews med model- og partnerskabsskoler
EVA har i september og oktober 2014 gennemført fem gruppeinterviews med ledere og medarbejdere fra hhv. de otte model- og partnerskabsskoler, der har samarbejdet, og Nyborg Ungdomsskole, der ikke har haft nogen partnerskabsskole. I alt har 23 personer deltaget i de fem gruppeinterviews.

Gruppeinterviewene har haft til formål at belyse flere elementer omkring skolernes deltagelse i udviklingsprojektet. Vi har spurgt ind til skolernes motivation for at deltage i projektet, deres arbejde med at identificere og beskrive god praksis, deres samarbejde og videndeling, deres udvikling af materialer og forløb og deres oplevede udbytte af at have deltaget i udviklingsprojektet.

Artikler, redskaber etc., som er blevet produceret som led i projektet
De deltagende skoler har udarbejdet indsatsmodeller for deres aktiviteter. Ungdomsskoleforeningen har løbende produceret handleplaner for projektet og artikler om de deltagende skolers aktiviteter. Disse er også indgået i EVA's evaluering af projektet.

2.4 Projektgruppe

Evalueringsskonsulenterne Kristine Zacho Pedersen og Mikkel Wittenburg Petersen har gennemført evalueringen og udarbejdet denne rapport.

3 Projektets resultater

I dette kapitel beskriver vi det udbytte, som ledere og medarbejdere fra henholdsvis model- og partnerskabsskoler oplever at have fået af at deltage i udviklingsprojektet.

Evalueringen viser, at både model- og partnerskabsskoler oplever, at deltagelsen i Ungdomsskoleforeningens udviklingsprojekt har bidraget til at udvikle og styrke deres pædagogiske arbejde. I løbet af de ca. to år, projektet har varet, har modelskolerne udviklet pædagogiske redskaber, som støtter dem i at forholde sig reflektivt og analyserende til egen praksis, og disse redskaber er blevet videreformidlet til partnerskabsskolerne.

Når model- og partnerskabsskoler skal pege på, hvad de oplever at have fået ud af deltagelsen i projektet, peger de på især tre forhold:

- 1 Model- og partnerskabsskolerne vurderer, at projektet har bidraget til, at de har fået et mere bevidst blik på egen praksis. I projektperioden har modelskolerne forfinet og udviklet pædagogiske redskaber, og disse redskaber er blevet udbredt til de partnerskabsskoler, som skolerne har samarbejdet med. Både model- og partnerskabsskoler vurderer, at de pædagogiske redskaber har været med til at kvalificere deres pædagogiske arbejde. Modelskolerne oplever, at de gennem projektet er blevet bedre til at tage hånd om de udfordringer og opgaver, som de står overfor i deres hverdag. De oplever, at projektledelsen har præsenteret dem for især ét konkret værktøj, indsats-teori, som de kan bruge i deres generelle udviklingsarbejde, og som hjælper dem med, på en systematisk måde, at igangsætte og følge nye indsatser og initiativer. Model- og partnerskabsskolerne oplever ligeledes, at projektet har bidraget til at styrke medarbejdernes fokus på mål for undervisningen samt systematisk at følge med i elevernes læring. Hensigten med de pædagogiske og didaktiske redskaber, som skolerne har forfinet og udviklet undervejs i projektet, er, at de skal gøres tilgængelige for andre skoler, som således kan lade sig inspirere i deres arbejde.
- 2 Nogle model- og partnerskabsskoler vurderer, at andelen af elever med konkrete målsætninger om at påbegynde en ungdomsuddannelse er øget. Andre skoler vurderer, at det endnu er for tidligt at se. Skolerne har i projektet arbejdet på forskellige måder med at styrke elevernes motivation for ungdomsuddannelse. Nogle skoler har udviklet indsatser, som bidrager til, at eleverne får et bedre kendskab til ungdomsuddannelserne, hvilket de oplever bidrager til at styrke deres motivation for at påbegynde en ungdomsuddannelse. Andre skoler har mere indirekte arbejdet med at styrke elevernes motivation, bl.a. gennem et fokus på at gøre eleverne mere bevidste om den progression og læring, der finder sted i heltidsundervisningen.
- 3 Model- og partnerskabsskolerne vurderer, at projektet har bidraget til at skabe et fælles sprog – både på det enkelte heltidsundervisningstilbud og mellem model- og partnerskabsskoler. Skolerne vurderer, at dette bidrager til at kvalificere deres pædagogiske praksis, fordi de har fået et professionelt og fælles sprog for deres arbejde.

3.1 Et mere bevidst blik på egen praksis – for både model- og partnerskabsskoler

De ledere og medarbejdere, som har deltaget i projektet, oplever, at de gennem projektet har fået styrket deres pædagogiske praksis. Dette gør sig gældende for både model- og partnerskabsskoler. Skolerne forklarer, at de gennem projektet er blevet præsenteret for et konkret redskab, indsats-teori, som betyder, at især modelskolerne oplever, at de har fået en mere systematisk må-

de at igangsætte og følge nye udviklingsprojekter på. Model- og partnerskabsskolerne beskriver endvidere, at de i løbet af projektet har udviklet nogle konkrete pædagogiske redskaber, som skærper deres fokus på undervisningens mål og elevernes læring og dermed bidrager til at kvalificere undervisningen. Og endelig oplever skolerne, at de gennem projektet har fået styrket både deres skriftlighed og deres muligheder for at dokumentere praksis.

3.1.1 En mere systematisk måde at gribe udfordringer an på

Model- og partnerskabsskolerne fortæller, at deres deltagelse i projektet har bidraget til, at de har fået nogle nye redskaber til at udvikle deres praksis. Deltagelsen i projektet har betydet, at de er blevet bedre til at sætte ord på og beskrive, hvad de gør i deres praksis, samt at de er begyndt at reflektere mere systematisk over, hvilke udfordringer de har på skolen, og hvad der skal til for at klare de pågældende udfordringer. Konkret fortæller en medarbejder fra en skole, at han igennem projektet er 'begyndt at tænke anderledes og løse nogle ting på en anden måde', fordi han gennem projektet har fået præsenteret et værktøj, der giver ham mulighed for at få øje på nye ting i hans praksis.

Som konkret redskab til at få dette systematiske blik på udvikling af egen praksis har nogle af skolerne taget tænkningen i indsats-teori til sig som et nyttigt redskab. Som led i projektet har projektledelsen for udviklingsprojektet præsenteret modelskolerne for tænkningen i indsats-teori og brugt den som redskab til at igangsætte udviklingen i det konkrete udviklingsprojekt. Modelskolerne har oplevet dette redskab som særdeles gavnlige for deres udviklingsarbejde og vurderer, at de fremover vil lade sig inspirere af det i deres fremtidige udviklingsarbejde. Skolerne er blevet optaget af at identificere de konkrete udfordringer, de kan opleve i deres hverdag, og på baggrund af dette opstille en indsats-teori for, hvordan de gennem konkrete indsatser og mål kan overkomme disse udfordringer. En medarbejder på en skole siger fx:

Så sidder vi ikke bare og snakker igen. Man kan godt have dagsordner, men det her er meget synligt, det bliver synliggjort. Hvad det er vi vil, og hvordan vi kommer derhen, og at det kan bruges. Det var da en læring for mig også, hvad det som model egentlig kunne bruges til.

Denne holdning kommer også til udtryk i et interview med medarbejdere fra en af modelskolerne, som forklarer, at indsats-teorien er et redskab, der gør deres udviklingsarbejde mere håndgribeligt og gør dem bedre i stand til at skabe et overblik over, hvordan man kommer fra A til B. Skolernes arbejde med indsats-teori kan således ses som et didaktisk styringsredskab, som støtter skolerne i at styre både de indsatser, de igangsætter, og den daglige undervisning. Nogle modelskoler forklarer, at de kunne bruge indsats-teorien som en metode til at få indblik i, hvordan det, de gør i deres hverdag, virker. Dette fremgår bl.a. af nedenstående udsagn:

Vi fandt hurtigt ud af, at den metode passede godt til vores arbejdsform. Den var let at håndtere og let at sætte sig ind i, og den var let at få resultater ud af (...). Vi har brugt indsats-teorien et par gange for at se efter, hvad det egentlig er, vi gør i vores hverdag. Vi får sat nogle mål og nogle succeskriterier op, og så undersøger vi, hvad der skal til, for at vi når derhen. Hvad er det, der skal til, for at det, vi gør, virker? Og hvor kan vi se succeserne? Hvad er det for nogle tegn, der er på, at det, vi gør, virker? Så det hjælper os faktisk ret meget til at blive skarpe på, at det er det her, vi skal, og det er det her, vi ikke skal. Ud af arbejdet med den her indsatsmodel, så er der også kommet en masse tiltag. Det har ligesom dryppet ned på skolen i undervisningen og i det daglige. Vi er blevet mere præcise med hensyn til, hvad vi skal gøre for at gøre dem mere klar til overgangen.

På en anden modelskole forklarer de, at de med introduktionen af indsats-teorien har fået et redskab, som gør dem mere bevidste om, hvad de går og gør i deres hverdag. Og de fremhæver især det visuelle arbejde i indsats-teorien som en styrke ved modellen. De forklarer følgende:

Når man får det ned på papir eller gule sedler, så bliver det mere visuelt, og så tænker man "nå, gør du egentlig det?". Og hvad er god praksis, og hvordan gør vi det, hvad vil vi have lavet om? Der har systemet været godt, synes jeg.

For nogle af skolerne har arbejdet med indsats teori været afgørende for de konkrete redskaber, der er blevet udviklet i projektet. Et eksempel på, hvordan arbejdet med indsats teori har bidraget til udviklingen af specifikke pædagogiske redskaber, ser vi bl.a. på Nyborg Ungdomsskole. Her havde man forud for projektet oplevet udfordringer med hensyn til elevernes fremmøde, og ligeledes oplevede man et behov for, at eleverne på skolen blev mere bevidste om egen progression og læring. Arbejdet med at sætte disse udfordringer ind i en indsats teori gav dem anledning til at fokusere på de mål, de ønskede at nå, og det medførte, at skolen udviklede to konkrete redskaber, som man mente kunne håndtere de to nævnte udfordringer. Dels udarbejdede skolen nogle synlige fremmødeskemaer, som skulle gøre eleverne mere bevidste om eget fremmøde og dermed dæmme op for det store fravær. Dels udviklede skolen nogle skemaer, hvori medarbejderne løbende kunne notere deres iagttagelser af eleverne og deres progression, og som de skulle tage afsæt i i forbindelse med elevsamtaler. Dette skulle bidrage til at gøre eleverne bevidste om egen læring.

3.1.2 Kvalificering af det pædagogiske arbejde

Både model- og partnerskabsskoler oplever, at de gennem projektet har styrket deres blik på undervisningens mål og elevernes læring. Model- og partnerskabsskoler forklarer, at projektet har bidraget til, at de er begyndt at arbejde mere systematisk med at beskrive målene med undervisningen samt tale med eleverne om den læring og progression, der finder sted i undervisningen. I EVA's evaluering af heltidsundervisningen (EVA 2010) er dette netop ét af de udviklingsområder, som undersøgelsen fremhæver. Af evalueringen fremgår det, at medarbejdere i heltidsundervisningen med fordel kan blive bedre til at tydeliggøre målene for undervisningen samt målene for eleverne, bl.a. fordi eleverne herigennem vil blive mere bevidste om den udvikling, de gennemgår. Forhold, som bl.a. er blevet styrket gennem dette udviklingsprojekt. Ifølge ledere og medarbejdere har de i løbet af de to år, projektet har varet, fået et professionaliseret sprog for det, der sker i undervisningen, og både eleverne og medarbejderne selv er blevet mere bevidste om den læring, der finder sted.

To medarbejdere fortæller her om den kvalificering af deres arbejde, de mener der er sket:

Jeg tror, at vores arbejde gør, at vi bliver mere bevidste om, hvilke kompetencer og muligheder de har. Og det bliver de også selv.

Jeg synes, at det her projekt har været med til at sætte fokus på, at man får talt om, hvorfor man gør, som man gør.

De fem modelskoler har på forskellige måder arbejdet med at kvalificere deres pædagogiske praksis, og skolerne har haft fokus på at styrke forskellige dele af deres praksis.

Særlig fokus på mål for undervisningen

Nogle af skolerne har været særligt optaget af at kvalificere lærernes praksis, bl.a. ved at udvikle en praksis, som styrker planlægningen af undervisningen. Som led i dette udviklingsarbejde har man på disse skoler udviklet konkrete pædagogiske redskaber og dokumenter, som lærerne skal udfylde forud for undervisningen, og som kan bruges som refleksionsredskab i den samlede medarbejdergruppe, når de skal evaluere undervisningen, og som kan bruges i dialogen med eleverne, bl.a. for at dokumentere og synliggøre deres læring.

Som konkrete eksempler på de pædagogiske redskaber, der er blevet udviklet i løbet af projektet, kan nævnes Faxes 'didaktisk undervisningsmanual' og Lemvigs 'Raket'. På Faxe Ungdomsskole har man i projektperioden arbejdet med en række forskellige indsats er. En af indsats erner handlede om udarbejdelsen af en såkaldt 'didaktisk undervisningsmanual', der skulle bidrage til at styrke medarbejdernes fokus på, hvilke mål de har for de aktiviteter, de gennemfører. Det konkrete redskab skal således give anledning til, at medarbejderne i forbindelse med planlægningen af et undervisningsforløb forholder sig til "hvad er formålet, hvad er slutmålet, hvilke læringsmetoder har vi, hvad er lærerrollen, og hvilke læringsstile bruger du?", som lederen udtrykker det. Helt konkret har de på skolen udarbejdet et ark, som medarbejderne skal udfylde forud for de aktiviteter, de gennemfører, og hvori de noterer formålet, slutmålet samt de videns- og færdighedsområder, som er knyttet til den pågældende aktivitet.

På Lemvig Ungdomsskole har man udviklet et redskab, som skal bidrage til at følge den enkelte elevs udvikling tæt og systematisk. 'Raketten' hedder redskabet, som skal ses som et pædagogisk redskab, der giver overblik og hjælp til at holde fokus på elevernes udvikling gennem fem trin, nemlig fremmøde, tillid, deltagelse, kompetencer og udslusning¹.

Elementerne i Raketten danner grundlag for det fokus, medarbejderne skal have, når de skal beskrive eleverne i bl.a. elevhandleplanerne og planlægningen af undervisningen. Raketten skal dermed være det systematiske redskab, som sikrer, at medarbejderne følger elevernes udvikling tæt og tager afsæt i deres viden om elevernes progression gennem de 5 trin, når de planlægger undervisningen.

Nedenstående tabel illustrerer, hvordan skolens medarbejdere systematisk følger den enkelte elev gennem de fem trin. For hver elev udarbejdes en handleplan, som beskriver elevens udvikling inden for hvert af de fem områder. Nedenfor ses et eksempel på de informationer, medarbejderen giver vedr. elevens fremmøde:

Deltagelse	Status	Potentiale	Mål	Metode	Tilegnede kompetencer
Engagement					
Motivation					
Evne til samarbejde					
Aktivitetsniveau					
Bidrager til fællesskabet					
Krav					

Særlig fokus på elevernes læring og progression

På andre skoler har man været særligt optaget af at synliggøre den læring og progression, der finder sted i heltidsundervisningen, især overfor eleverne selv. Disse skoler har i løbet af projektet forfinet og udviklet redskaber, som fx lægger op til en systematisk dialog mellem elever og medarbejdere om den læring og progression, der finder sted i undervisningen. Som eksempel på dette kan nævnes elevsamtaleark, hvor medarbejderne systematisk beskriver elevernes progression og efterfølgende snakker med eleverne om dette. Ligeledes er der blevet udviklet redskaber, som skal bevidstgøre eleverne om deres egen adfærd. Fx har en skole udviklet synlige elevfraværsoversigter, som skal gøre eleverne opmærksomme på deres fremmøde med henblik på at styrke fremmødeprocenten.

Fælles for skolerne, uanset hvilket specifikt fokus de har haft, er, at de oplever, at de har fået en større systematik i deres arbejde, som hjælper dem med at gennemføre en kvalificeret undervisning. Om dette siger en medarbejder fra en modelskole bl.a.:

At have de ugentlige samtaler. At have Raketten [det pædagogiske redskab, de har udviklet]. At stille nogle mål op for eleverne. Det gør det nemmere for os at planlægge, hvad det er vi skal arbejde med for dem.

De pædagogiske redskaber, som modelskolerne har udviklet undervejs i forløbet, er som nævnt blevet udbredt til de partnerskabsskoler, som modelskolerne har samarbejdet med. I nogle af tilfældene har model- og partnerskabsskolerne været fælles om at udvikle de pædagogiske redskaber.

¹ Raketten og skolens øvrige pædagogiske arbejde bygger på principper fra arbejdet med det socialpædagogiske system KRAP (kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende) samt et relationsorienteret og empatibaseret program, ICDP (International Child Development Programme).

I andre tilfælde er det i højere grad modelskolen, som har udviklet den konkrete model og efterfølgende videreformidlet den til partnerskabsskolerne. Uanset i hvilken grad partnerskabsskolerne har været en del af udviklingen af det konkrete redskab, oplever de, at arbejdet med det nye redskab, som de har fået gennem projektet, har kvalificeret deres arbejde. Som udtryk for dette siger en leder fra en af partnerskabsskolerne bl.a.:

Helt konkret har vi fået en evalueringsmodel, vi kan bruge på eleverne og i vores undervisning. Det er noget, vi dagligt kan bruge. Så har vi fået nogle metoder med hensyn til, hvordan vi evaluerer det, vi selv går og laver.

Silkeborg Ungdomsskole er en af de modelskoler, som især har haft fokus på, hvordan man kan synliggøre den uformelle læring, der finder sted i undervisningen. I medarbejdergruppen har man taget afsæt i Etienne Wengers teori om situeret læring og praksisfællesskaber, og dette har ifølge medarbejderne givet anledning til en ny bevidsthed om og opmærksomhed over for den læring, der finder sted i undervisningen. For dem har det således været et opmærksomhedspunkt at blive bevidste om, men også synliggøre, at relevant læring finder sted, selvom der undervises i fx et håndværk fremfor i dansk eller matematik. For også at bevidstgøre eleverne om denne læring har de i projektperioden valgt at følge eleverne med et videokamera og efterfølgende snakke med dem om, hvad der sker på optagelserne. Disse videooptagelser er også blevet anvendt i samarbejdet med Silkeborgs partnerskabsskole i Odder, som vurderer, at samarbejdet har bidraget til en ny bevidsthed og opmærksomhed over for den læring, der finder sted i undervisningen. En medarbejder fra Odder siger følgende:

Vi arbejder på samme måde som Silkeborg, og samarbejdet betød, at vi fik et begrebsapparat, der gjorde, at vi kunne se, hvad vi laver, og hvordan det virker. Andre kunne sige, at vi bare gik og hyggede, men pludselig kunne vi sætte ord på vores praksis. Det var også gavnligt for eleverne, fordi de ikke havde en forståelse af, at de fik noget fagligt ud af fx håndværksøvelser. Vi fik blik for al den læring, der foregår i undervisningen.

Medarbejderen udfolder dette med et konkret eksempel:

Det handler om at kunne fokusere på, hvad det er for en læring, der foregår, når de går og arbejder udenfor. Det at lave mørtel handler fx rigtig meget om blandingsforhold. Der er vildt meget matematik i det. Så vi skal fortælle eleverne, hvad det er de laver, når de går rundt derude. De laver nemlig matematik. De går ikke bare og hygger sig derude. Vi havde en elev, som gik og lagde fliser, og så skulle han lægge sand under fliserne. Så snakkede vi med ham om, hvad det var for en beregning han lavede, når han skulle finde ud af, hvor meget sand der skulle under fliserne. Det vidste han, selvom han ikke var særlig dygtig til matematik.

3.1.3 Større skriftlighed og bedre dokumentation

Som det fremgår ovenfor, er der undervejs i projektet blevet udviklet en række forskellige pædagogiske redskaber, som kan bidrage til at skabe synlighed omkring udbyttet af det, der foregår i heltidsundervisningen. Disse redskaber har skolerne implementeret i egen praksis, men de skal også kunne inspirere andre skoler i deres arbejde. Skolerne har fx udviklet elevsamtaleark og pædagogiske journaler, som kan være med til at dokumentere deres arbejde. I et interview med en modelskole siger en leder følgende om dette:

Det, vi har defineret som et undervisningsmateriale, er at opfange, synliggøre og dokumentere den læring, der sker i undervisningen (...). Det, vi har sat fokus på, er guider til procesarbejde.

Både model- og partnerskabsskoler oplever, at de gennem projektet har fået styrket dels skriftligheden i heltidsundervisningen, dels deres muligheder for at dokumentere deres arbejde. De pædagogiske redskaber, som skolerne har udviklet undervejs i projektet, lægger op til en højere grad af skriftlighed, som skolerne oplever at de kan bruge til at dokumentere den læring, der finder sted i heltidsundervisningen. Ikke kun overfor eleverne, men også overfor forvaltningen. Nogle skoler vurderer dette som et særdeles relevant udbytte af projektet, da de oplever et stigende be-

hov for at kunne dokumentere virkningerne af deres arbejde på andre måder end gennem statistikker over karakterer og gennemførelsesprocenter.

Mere skriftlighed er et element, der for flere af de deltagende heltidsundervisningstilbud er noget nyt. Det er en udfordring, og som en leder udtrykker det, har det været en stor mundfuld for nogle af hans medarbejdere. Et synspunkt, der går igen, er dog, at det skriftlige arbejde giver mening. Både for medarbejderne og for eleverne. En leder fra en modelskole fortæller:

Jeg vil sige, vi er blevet væsentligt klogere på vores pædagogiske praksis. Vi har udviklet noget nyt, smidt noget gammelt ud, vi er blevet langt mere skriftlige (...), langt bedre til at sætte målene op og følge op på dem.

Skriftligheden har hjulpet skolerne til at skabe synlighed og en fælles forståelse af, hvilke udfordringer de har, og hvordan udfordringerne skal gribes an. Men for flere af skolerne har det også handlet om at blive bedre til at dokumentere deres praksis. Som en leder på en af partnerskabs-skolerne fortæller:

For os handler det om at gå fra at have været skriftligt evaluerende, når det var nødvendigt, til at være skriftligt evaluerende hele tiden, så du har en dokumentation for, hvad du egentlig går og laver. Det er jo egentlig det, der ligger i det, kan man sige.

Den mere systematiske måde at arbejde på og tale om undervisningen på samt den højere grad af skriftlighed betyder, at nogle skoler oplever, at deres undervisning er blevet "mere målbar". De oplever også, at de pædagogiske redskaber gør det lettere at dokumentere, hvad de gør – over for dem selv og over for eleverne. Skolerne fortæller, at deres deltagelse i projektet har gjort dem mere "dokumenteringsivrige".

En skole beskriver, at dens pædagogiske redskab til at beskrive elever kan bruges til at dokumentere over for politikere, politiet og sagsbehandlere, hvilke pædagogiske indsatser og hvilke forløb eleverne har været igennem. Det bliver på den måde en nuancering af kommunens kvalitetsrapport. Fx har en skole brugt journalerne til at forklare overfor forvaltningen, hvorfor elevgruppen har et stort fravær.

3.2 Gode erfaringer med at støtte eleverne i overgangen til ungdomsuddannelse

Ungdomsskoleforeningens udviklingsprojekt har som sit overordnede mål, at andelen af unge med konkrete målsætninger om at påbegynde en ungdomsuddannelse øges. Nogle af de model-skoler, som har deltaget i udviklingsprojektet, har haft et helt specifikt fokus på netop overgangen i deres udviklingsarbejde. For de øvrige skoler ses arbejdet med at styrke elevernes overgang til ungdomsuddannelse som noget, deres styrkede fokus på at kvalificere praksis og synliggøre læring på sigt vil føre med sig. En modelskole siger fx følgende om dette:

Vi har ikke haft specifikt fokus på overgang. Vi har valgt at sige, at det vil vi ikke kigge på som det første. Det har mere været en grundlæggende del af vores identitetsarbejde. Vi prioriterede at få det grundigt beskrevet, hvad der sker i vores undervisning, og på denne baggrund arbejde videre med overgangen og så på sigt netop styrke overgangen.

Det styrkede fokus på elevernes læring vurderes således som et væsentligt skridt på vejen mod at styrke elevernes målsætninger om at påbegynde en ungdomsuddannelse.

De to skoler, som især har arbejdet fokuseret med overgangen, er henholdsvis Nyborg Ungdomsskole og Høje-Taastrup Ungdomsskole. På Nyborg Ungdomsskole har man arbejdet med at udvikle en mentorordning. Bl.a. har man ansat en specifik medarbejder, som i perioden op til elevernes afslutning i heltidsundervisning og påbegyndelse på ungdomsuddannelse har haft som konkret opgave at støtte og vejlede de unge. I Høje-Taastrup har man som led i projektet indgået et samarbejde med den lokale erhvervsskole. For at gøre overgangen mellem heltidsundervisning og erhvervsskole lettere for de unge har man valgt at gennemføre et otteugers forløb, hvor eleverne to

gange om ugen har fået undervisning på erhvervsskolens tømmerlinje, men med deltagelse af heltidsundervisningens lærere. Bl.a. for at gøre eleverne trygge i den nye sammenhæng, de skulle lære at indgå i. Lederen fra Høje-Taastrup forklarer her om baggrunden for samarbejdet:

Vi havde i foråret 13 et forløb, hvor vi havde en ide, en vision om, at hvis vi kunne skabe noget relationsarbejde med de her erhvervsskoler og vores unge, så kunne det være, at vi fik en større andel, der var fastholdt i en ungdomsuddannelse. Der var så en lærer og mig, primært, som tog til Roskilde og fik en aftale i stand med dem, vi var der to dage om ugen, en dag, hvor vi selv var der og underviste, og en dag, hvor en af deres undervisere stillede sig til rådighed for os en formiddag, og hjemme på skolen, der arbejdede de også med det pensum, som eleverne skulle have efter sommerferien. Det var for at forberede dem, ikke bare på de sociale ting, der sker på skolen, men også på, at de fagfagligt var en lille smule foran, så de måske kunne klare de andre ting, som måtte komme på skolen.

For begge modelskoler gør det sig gældende, at de oplever deres indsatser som vellykkede. På trods af at de generelt er forsigtige med at vurdere, hvilken betydning deres indsatser vil have på længere sigt, vurderer de, at de kan se de umiddelbare resultater af deres specifikke fokus på at støtte dem i overgangen. En leder siger bl.a. følgende om dette:

”Det, vi i første omgang har kunnet se, og det så vi i foråret 13, det var, at andelen af unge, som havde mod på at søge optagelse på ungdomsuddannelsen, den var steget, og blandt den gruppe, vi havde afsted, var det 100 %. De søgte alle sammen. Om det så er en indikator på, at de fuldfører uddannelsen, det ved vi ikke, men vi synes, vi kunne måle på, at de var parate til at gå i gang.”

Trods modelskolernes umiddelbart gode erfaringer med de konkrete indsatser er deres erfaringer og praksis endnu ikke blevet overført til partnerskabsskolerne. For Nyborg Ungdomsskoles vedkommende skyldes det, at det ikke er lykkedes skolen at finde en partnerskabsskole, og for Høje-Taastrups partnerskabsskole, Roskilde Nord Ungdomsskoles, vedkommende skyldes det, at det i denne periode ikke var muligt at indgå et samarbejde med erhvervsskolen.

3.3 Der er opbygget et fælles sprog

Udover de konkrete redskaber, aktiviteter og erfaringer, som projektet har bidraget til at skabe, viser evalueringen også, at projektet har bidraget til at styrke identiteten og det fælles sprog på det enkelte heltidsundervisningstilbud.

Skolernes deltagelse i projektet har skabt et fælles sprog både på det enkelte heltidsundervisningstilbud og mellem model- og partnerskabsskolerne. Flere skoler fortæller, at et fælles sprog ikke i tilstrækkelig grad har eksisteret tidligere, og en udfordring for flere skoler har været, at der har været mange forskellige fagligheder repræsenteret i medarbejdergruppen. Også på små skoler har det været en udfordring:

Selv i vores lille organisation var vi nødt til at få et fælles sprog for det. Hvad mener vi, når vi siger, at man skal være uddannelsesparat? Det kunne der godt være mange forskellige bud på. Men hvis vi skal bruge et eller andet ord for det samme, så skal vi mene det samme.

Et fælles sprog indebærer for skolerne, at der bliver skabt et fælles begrebsapparat og en fælles forståelse af, ”hvad det er, vi går og laver”. Dette giver mulighed for at tale om praksis på en anden måde. Som en medarbejder siger, så handler tilegnelsen af et fælles sprog også om at blive i stand til at ”se det, man ikke kan se”. Skolerne nævner, at et fælles sprog skaber en samhørighed i medarbejdergruppen med hensyn til, hvornår læring opstår, og hvordan man forbereder læringsituationer, og det medvirker til, at eleverne bliver mere bevidste om, at læring finder sted. En medarbejder bemærker, at et mere omfattende fælles sprog har medført, at de på hendes skole nu i højere grad taler om læring end om undervisning.

Det fælles sprog er også vigtigt i kollegial henseende, idet det giver sikkerhed. Som en medarbejder fortæller, bliver der derved skabt klarhed om, hvad de skal minde hinanden om, hvad der bliver arbejdet med, og hvordan de kan gøre det. Dette har en betydning for omgangstonen i medarbejdergruppen:

Jeg vil påstå, at det har gjort noget ved arbejdsmiljøet også. Det giver jo sikkerhed for, hvor man har hinanden, og at der ikke er én, der kommer til at hænge på, hvordan vi synes normer skal være, og hvordan man reagerer rent pædagogisk, men at man får snakket sammen om det. Det snakker vi så også sammen om til hverdag, men at man har et eller andet grundlag, et fælles grundlag, som man agerer på, det synes jeg har været rigtig godt. Godt for de unge, godt for os.

Et af de elementer, der har været med til at give et fælles sprog, er, at skolerne er begyndt at arbejde med indsats-teori. Det skaber en synlighed og en ensartethed i måden at gribe udfordringer an på. En medarbejder siger i den sammenhæng:

Når tingene har været igennem indsats-teorimetoden, så kan jeg sende noget af det, jeg har lavet, over til vores leder, fordi han kender metoden, det er udviklet med. Og så kan han sige, at det med de handle mål, det kommer derinde fra. Det er et fælles sprog og en fælles forståelse af, hvad det her er for noget. Det er kommet af den teori.

Det samme er tilfældet med de pædagogiske redskaber, som skolerne har taget i brug i forbindelse med deltagelsen i projektet. En modelskole har arbejdet med at gøre elevernes fremmøde mere synligt ved at hænge en oversigt op på en tavle. En medarbejder fortæller:

Altså, jeg synes, at noget af det, der er kommet meget hurtigt fælles sprog omkring, det er den der tavle med fremmødet. Altså, fordi den simpelthen er så synlig for dem.

En medarbejder fra en anden skole påpeger om indførelsen af et pædagogisk redskab kaldet SP², der har været brugt som et redskab til at analysere, planlægge og evaluere fælles indsatser:

SP-modellen, altså, den ligger ikke fjernt fra min tænkning, men muligheden for at skabe et fælles sprog og muligheden for at reflektere over og snakke om en given handling, der er forløbet, eller en given elev. Muligheden for at tale om det på en anden måde, det synes jeg har været ganske fantastisk.

Partnerskabet giver ligeledes anledning til, at man får kendskab til, hvad der rører sig. Man får på den måde, som en medarbejder fra en partnerskabsskole siger, en ide om, hvorvidt man er på rette spor. En leder fra en anden partnerskabsskole fortæller, at samarbejdet bevirker, at man som ungdomsskole kommer "lidt ud af kuben". Han uddyber:

Jeg har fået noget større viden om, hvad ungdomsskolestørrelsen egentlig er for noget. I kraft af at man er en lille enhed, som har arbejdet for sig selv i en kommune, og så har der siddet nogle andre et andet sted, som man ikke lige ved hvem er, og man ved ikke, hvorfor de egentlig handler, som de gør. Der er kommet en ny fælles forståelse, hvor man ser det mere oppefra: "Nå, de ligger der, og de gør sådan, og de ligger herovre, og hvad er vi så egentlig?" Der er kommet en anden vi-følelse – vi gør sådan her som heldagsundervisning i Danmark.

² Et kommunalt pædagogisk værktøj. SP står for Systemanalyse og Pædagogik.

4 Årsager til de opnåede resultater

I dette kapitel beskriver og analyserer vi de mulige forklaringer på og årsager til de opnåede resultater.

Vi undersøger, hvordan Ungdomsskoleforeningen har støttet skolerne i deres udviklingsarbejde, og hvordan modelskolerne har arbejdet med at beskrive og analysere deres praksis. Yderligere undersøger vi, hvordan modelskolerne har samarbejdet med partnerskabsskolerne med henblik på at udbrede de gode erfaringer og de redskaber, de har udviklet med henblik på at styrke det pædagogiske arbejde og øge elevernes motivation for at påbegynde en ungdomsuddannelse.

I vores analyser har vi identificeret tre overordnede forhold, som vi mener, kan være mulige forklaringer på, at projektet har opnået de resultater, som beskrives i kap. 3:

1. Vi vurderer, at det især har haft betydning for udbyttet, at både model- og partnerskabsskolerne har været motiverede for at deltage i projektet og har været nysgerrige efter at undersøge og udvikle egen praksis. De skoler, som har deltaget i udviklingsprojektet, har set et behov for at udvikle og styrke deres praksis og har derudover set projektet som et relevant afsæt for at udvikle et fælles og mere professionelt sprog i medarbejdergruppen.
2. Ungdomsskoleforeningens understøttende aktiviteter og konkrete redskaber har haft en positiv betydning for skolernes oplevede udbytte. Det har været særlig gavnligt for skolernes arbejde med at beskrive og analysere deres praksis, at Ungdomsskoleforeningen har præsenteret skolerne for et konkret redskab, indsats teori. Dette har støttet skolerne i arbejdet. Herudover har det været gavnligt for skolernes udviklingsarbejde, at Ungdomsskoleforeningen har faciliteret møder mellem skolerne, og at projektledelsen har været på besøg på de deltagende skoler. Dette har skabt inspiration og givet anledning til nye refleksioner og har således støttet dem i deres udviklingsarbejde.
3. Endelig vurderer vi, at gode samarbejdsrelationer mellem modelskolerne og partnerskabsskolerne har været en vigtig forudsætning for den videndeling, der har fundet sted. Undervejs i projektet er der blevet skabt nogle tætte samarbejdsrelationer, og skolerne vurderer, at det især har været gavnligt, når samarbejdet også har involveret medarbejdergruppen. Herudover indikerer evalueringen, at det har været befordrende for samarbejdet, at skolerne har haft et kendskab til hinanden forud for projektet, og at skolerne har kunnet spejle sig i hinandens praksis.

4.1 Motivation som vigtig forudsætning

Det er kendetegnende for alle de model- og partnerskabsskoler, som har deltaget i udviklingsprojektet, at de alle har haft et stort incitament, en stor motivation og en stor interesse for at deltage. Denne motivation og lyst til udvikling vurderer vi har været en forudsætning for det udbytte, der er opnået, jf. kapitel 3. Det konkrete udviklingsprojekt har i høj grad været drevet af skolerne egne indsatser, og EVA vurderer, at det derfor har været væsentligt, at skolerne selv har haft et ønske om at udvikle deres egen praksis. Et tilsvarende udviklingsprojekt for skoler uden samme ønske om at udvikle egen praksis havde således ikke nødvendigvis givet samme udbytte.

De fem modelskoler, som deltager i dette projekt, er alle blevet udvalgt af Ungdomsskoleforeningen. I alt 15 heltidsundervisningstilbud havde ansøgt om at komme med som modelskole i pro-

jektet, og ud af disse blev fem skoler udvalgt. På denne måde har Ungdomsskoleforeningen været med til at sikre, at de pågældende modelskoler var interesseret i at forpligte sig til at deltage i et toårigt udviklingsprojekt. Ungdomsskoleforeningens udvælgelsesproces skulle samtidig være med til at sikre, at modelskolerne havde en praksis, som var relevant at udbrede til øvrige heltidsundervisningstilbud. De fire partnerskabsskoler, som har indgået et samarbejde med modelskolerne, har ikke på samme måde været igennem en udvælgelsesproces. Her er det modelskolerne selv, som har fundet partnerskabsskoler, som de kunne ønske sig at samarbejde med. Også dette ser ud til at have haft en positiv betydning for samarbejdet og for den videndeling, der har fundet sted i projektet. Dette udfoldes yderligere i afsnit 4.3.

Interviewene viser, at det er nogle forskellige forhold, der har drevet skolernes interesse for at være med. Det, der især ser ud til at have haft betydning for skolernes motivation til at deltage i projektet, er bl.a. oplevelsen af, at forvaltningen efterspørger dokumentation for virkningerne af undervisning, hvilket stiller krav til deres evalueringspraksis. Derudover er der skoler, der har set projektet som en lejlighed til at nytænke og videreudvikle deres heltidsundervisningstilbud og har set projektet som en 'vitaminindsprøjtning', som en deltager i projektet siger.

Skoler, som ønsker at udvikle sig

Det er kendetegnende for de skoler, der har deltaget – både model- og partnerskabsskoler – at de alle har været indstillede på at kigge på deres praksis med nye øjne, og de har set det som en mulighed for at styrke det samlede heltidsundervisningstilbud. De model- og partnerskabsskoler, som har deltaget, beskriver udviklingsprojektet som både nødvendigt og relevant. Med henvisning til EVA's rapport om ungdomsskolens heltidsundervisning fra 2010 (EVA 2010) forklarer skolerne, at de ser et udviklingspotentiale i deres undervisningspraksis, og de har derfor et ønske om at arbejde videre med nogle af de opmærksomhedspunkter, som heltidsundervisningsrapporten påpeger. Skolerne ser især et behov for at kvalificere deres pædagogiske og didaktiske arbejde samt evaluerings- og dokumentationsarbejdet. Særligt den del, der handler om bevidstheden om, hvilke mål de har for undervisningen, samt at være i dialog med eleverne om deres løbende progression, ser de som relevant. I interviewene formuleres det på følgende måder:

Vi syntes, at vi havde et godt produkt, men det var måske ikke altid gennemtænkt i de store lærebøger. Vores undervisning tog måske mere udgangspunkt i vores erfaringer med, hvad der virkede. Motivationen for at tilmelde os det her projekt var, at vi var nysgerrige efter at diskutere, hvad vi egentlig gør, og hvordan vi kan blive bedre.

Det handler jo også lidt om, at vi måske har haft et skolekoncept, hvor vi er så vant til at gøre, som vi gør, og måske har glemt at få eleverne med. Så der tænkte jeg specifikt, at vi godt kunne have brug for et servicetjek med hensyn til, hvad det er vi forventer af den enkelte elev, og hvad det er der rykker for den enkelte elev, hvornår eleven har rykket sig, og så få det skrevet ned.

Af interviewene fremgår det også, at skolerne oplever et større dokumentationskrav fra forvaltningen. En holdning er, at forvaltningen primært orienterer sig efter de karaktergennemsnit og overgangsfrekvenser, som heltidsundervisningen leverer, og nogle af skolerne ønsker at dokumentere virkningerne af deres praksis på andre måder end gennem tal og statistikker. Nogle af skolerne har således ønsket at deltage i dette udviklingsprojekt med henblik på at udvikle redskaber og metoder, som gør dem i stand til at beskrive den udvikling, der sker med eleverne, mens de er i heltidsundervisningen. En leder fra en modelskole udtrykker det således:

Vi har et enormt relationsarbejde, og det (...) er noget af det, som heltidsundervisningen bryster sig af, men som vi ikke har dokumenteret særlig godt. Når vi ikke dokumenterer det, kan man ikke se resultaterne af det arbejde, vi faktisk laver med hensyn til relationer.

Ønsket om at udvikle en praksis, der gør det muligt systematisk at følge elevernes læring og progression, har således været et væsentligt incitament for at deltage i projektet. Og som kap. 3 viste, er det også netop dette, som skolerne især oplever er blevet styrket gennem deltagelsen i projektet.

Skoler, som ønsker at nytænke

Et andet incitament for at deltage i projektet har for nogle skoler været ønsket om dels at samle medarbejdergruppen, bl.a. ved at skabe en fælles forståelse af retning for det pædagogiske arbejde og opbygge et fælles sprog, dels at udfordre etablerede rutiner og tankemønstre. Ønsker, som skolerne også oplever er blevet indfriet, bl.a. ved at skolerne oplever, at projektet har bidraget til at skabe et fælles og mere professionelt sprog omkring deres praksis, jf. kap. 3.

I et interview kan man høre en leder begrunde skolens deltagelse i projektet med, at *'fordi vi var et nyt team, så var vi i gang med at finde ud af, hvilken pædagogik vi skulle køre efter, og sådan nogle ting'*, og på tilsvarende vis forklarer en leder fra et andet heltidsundervisningstilbud, at *'motivationen var, at vi stod med en virksomhedsplan, som skulle laves. Det gav derfor mening. Virksomhedsplanen skulle række tre år frem, og her passede dette projekt fint'*. Deltagelsen i projektet er således tænkt som et afsæt for etableringen af de konkrete heltidsundervisningstilbud.

Mens de to ledere ovenfor beskriver, at deres skoler netop stod overfor at skulle etablere og udvikle sig, er der også skoler, som forklarer, at de i mange år har været etablerede, og at de havde brug for at blive udfordret. En leder siger fx: *'Vi har haft heltidsundervisning i mange år, og der er personale, der har været i heltidsundervisning i mange år, og det vil sige, at der var rutiner, som man kunne køre måske lidt ureflekteret'*. Det samme kan genfindes i et andet interview, hvor lederen beskriver sit eget heltidsundervisningstilbud som en kube, der har været lukket om sig selv, og hvor der har været brug for at få ny inspiration udefra.

Deltagelsen i dette projekt er således også blevet set som en anledning til både at samle forholdsvist nyetablerede heltidsundervisningstilbud og at udfordre etablerede heltidsundervisningstilbud og medarbejdere.

4.2 Støtte og sparring fra Ungdomsskoleforeningen

I virkeligheden kunne man have lavet det, som er blevet lavet, uden at have været med i et udviklingsprojekt, men så går dagene, og så er der møder. Det at være med i et projekt, det forpligter, så man kommer til at gøre det og får øjnene op for: "Hvor er det dog fedt, og hvorfor har vi ikke gjort det her noget før?"

I citatet ovenfor beskriver en medarbejder det udbytterige i at være en del af et projekt. Selvom deltagelsen og de forpligtende elementer, som projektet består af, fx partnerskabet med en anden skole, er med til at sikre progression og udvikling. De deltagende skoler påpeger, at de kunne have indgået i et samarbejde med andre heltidsundervisningstilbud udenom projektet, men de vurderer samtidig, at det i realiteten nok aldrig var sket. *'Det her forpligter, og det tvinger'*, bliver det sagt i et af interviewene. Det er således en gennemgående opfattelse, at alene det at igangsætte et udviklingsprojekt, som forpligter skolerne, bidrager til at skabe udvikling. Visheden om, at projektet i sidste ende skulle evalueres, og at erfaringerne fra de enkelte projekter skulle viderefremmes til andre skoler, har været med til at styrke skolernes opmærksomhed over for at sikre udvikling undervejs i processen.

Projektets forpligtende rammesætning kan dog ikke alene forklare skolernes oplevede udbytte. Interviewene med model- og partnerskabsskoler giver anledning til at pege på tre elementer i Ungdomsskoleforeningens projekt, som vi vurderer har haft betydning for skolernes oplevede udbytte. Dels ser det ud til at være en vigtig forudsætning, at Ungdomsskoleforeningen har tilrettelagt et udviklingsprojekt, som tager afsæt i skolernes egen praksis, og hvor deltagerne oplever et ejerskab til projektet. Dels ser det ud til at have været vigtigt for skolernes udviklingsarbejde, at de er blevet præsenteret for et konkret redskab (indsatssteori), som de har kunnet analysere og udvikle deres praksis ud fra. Og endelig har Ungdomsskoleforeningen faciliteret en række møder, som har bidraget til at inspirere skolerne undervejs i projektet.

4.2.1 Ungdomsskoleforeningen har skabt ejerskab hos deltagerne

Det har været en grundtanke i projektet, at det skulle være gode erfaringer fra heltidsundervisningens egne skoler, som skulle forfines, udvikles og viderefremmes til øvrige heltidsundervisningstilbud. Frem for at basere udviklingsprojektet på eksterne kompetenceudviklingsforløb eller

præsentere skolerne for specifikke metoder eller modeller, som de skulle arbejde med, har Ungdomsskoleforeningen i stedet valgt at give skolerne mulighed for at kvalificere det arbejde, som de allerede var i gang med. I forlængelse af dette har Ungdomsskoleforeningen primært haft en processuel rolle, hvor den løbende har faciliteret dialog internt på skolerne og mellem skolerne. Den har i mindre grad haft en styrende rolle. I projektledelsens løbende selvevaluering kan man også læse, at den processtyrende tilgang til projektledelsen er blevet styrket i forbindelse med skiftet i projektledelsen i august 2013.

Interviewene indikerer, at grundtanken om, at udviklingsprojektet skulle vokse 'nedefra', samt projektledelsens procesorienterede rolle ser ud til at have været med til at skabe en oplevelse af ejerskab hos deltagerne samt sikret oplevelsen af relevans. At modelskolerne har kunnet arbejde med de temaer og aktiviteter, som de fandt mest relevante, og at partnerskabsskolerne har kunnet koble sig på de specifikke aktiviteter på modelskolen, som passede til deres hverdag og udfordringer, ser ud til at være en vigtig forklaring på den motivation, som de er gået ind i projektet med, og som de har fastholdt i forløbet.

4.2.2 Indsatsteori som gavnligt værktøj til at beskrive og analysere praksis

Det fremgår af den overordnede indsatsteori for udviklingsprojektet, at modelskolerne som led i deres udviklings- og formidlingsarbejde skulle beskrive og analysere deres egen praksis. I indsats-teorien lå dette som en forudsætning for, at modelskolerne dels kunne udvikle egen praksis, dels kunne videreformidle deres praksis til andre skoler.

I forbindelse med skiftet i projektledelsen vurderede den nye projektleder dog, at arbejdet med at beskrive og analysere egen praksis var vanskeligt for modelskolerne. Nogle skoler havde valgt at beskrive og analysere egen praksis med afsæt i den selvevalueringsguide, som EVA havde udarbejdet i 2012, men det var ikke alle skoler, som havde arbejdet systematisk med det. Projektledelsen så derfor et behov for at præsentere skolerne for en metode, som de kunne anvende i dette beskrivelses- og analysearbejde. Med projektledelsens egne ord ønskede man at introducere modelskolerne for et redskab, som kunne støtte dem i at sætte ord på deres 'maveførmønstre' gennem en specifik spørgeteknik og en regelsat samtaleform. Som konkret redskab valgte projektlederen at præsentere modelskolerne for tænkningen bag indsatsteori, hvor modelskolerne skulle beskrive de aktiviteter, som de ønskede at udvikle og formidle, samt de mål og succeskriterier, skolerne havde for de konkrete aktiviteter.

Interviewene med modelskolerne indikerer, at introduktionen til og arbejdet med indsatsteori har været et væsentligt element i deres udviklingsarbejde, hvilket også fremgik af afsnit 3.1.1, hvor det blev beskrevet, at netop dette har bidraget til et væsentligt udbytte for skolerne. Både ledere og medarbejdere beskriver arbejdet med indsatsteorien som gavnligt for deres arbejde med at få et fælles og klart blik på deres praksis.

Erfaringerne fra projektet viser således, at det har været både relevant og udbytterigt, at projektledelsen har præsenteret skolerne for et systematisk værktøj, som kunne understøtte dialogen mellem ledelse og medarbejdere og derigennem støtte arbejdet med at beskrive og udvikle egen praksis.

4.2.3 Ungdomsskoleforeningens aktiviteter har bidraget til at skabe fokus og fremdrift i projektet

På spørgsmålene om, hvad der undervejs i projektet har bidraget til at skabe fremdrift i skolernes udviklingsarbejde, peger skolerne bl.a. på Ungdomsskoleforeningen og projektledelsen. Ungdomsskoleforeningen beskrives som den aktør, der har holdt 'gryden i kog' og sikret løbende progression, og som den aktør, '*der har skabt bevidstheden om det, der foregik i projektet, sådan at vi ikke bare gik i vores små nicher og lavede hvert vores*'. Projektledelsen har således været med til at skabe nogle gode rammer for det udviklingsarbejde, som skolerne har været igennem. Dette fremgår også af nedenstående citat:

Ungdomsskoleforeningen har været en utrolig god koordinator for modelskolerne. Det skal de i foreningen roses for. De har sørget for at skabe ro, tid og lokaler, og de har lyttet til de ønsker, vi måtte have. Også ønsker, vi ikke vidste vi havde. De har været rigtig gode.

De har samlet os til seminarer og netværksmøder. Det har været rigtig godt, og det har bidraget til, at man også fik en ide om, hvor de andre var henne, og hvad de beskæftigede sig med.

Projektledelsen har i statusnotater og den løbende selvevaluering noteret, hvilke konkrete aktiviteter der har været gennemført undervejs i projektet. Her kan man læse, at følgende aktiviteter har været gennemført:

- **Modelskoleledermøder:** Undervejs er der i projektet blevet afholdt en række møder for lederne af modelskolerne. Formålet med disse møder har været at fastholde og sikre, at alle i projektet havde de samme forventninger og forpligtelser med hensyn til projektførelsen samt projektets målbeskrivelse. Yderligere har hensigten været at skabe et rum, hvor lederne i fællesskab kunne reflektere og erfaringsudveksle.
- **Arbejdsgruppemøder:** Undervejs er der ligeledes blevet afholdt arbejdsgruppemøder, hvor projektledelsen samt ledere og medarbejdere fra modelskolerne har været inviteret. Formålet her har været at skabe ejerskab til projektet på både leder- og medarbejderniveau. Desuden har man ønsket at skabe et fælles sprog for og en fælles forståelse af projektets formål og mål.
- **Løbende besøg på model- og partnerskabsskoler:** Fra august 2013 har projektlederen besøgt model- og partnerskabsskolerne med henblik på at give sparring og styrke fremdriften i projektet.
- **Løbende formidling om projektet:** Ungdomsskoleforeningen har løbende formidlet erfaringerne fra projektet, bl.a. via elektroniske nyhedsbreve, på konferencer, på interne netværksmøder og lign.

Ser vi nærmere på, hvilke elementer i Ungdomsskoleforeningens arbejde undervejs i projektet som har haft positiv betydning for skolernes udviklingsarbejde, peger ledere og medarbejdere især på de løbende modelskoleledermøder og på de besøg, de løbende har haft af projektlederen.

Møder, der inspirerer

Ledere og medarbejdere fra modelskolerne vurderer, at det har været gavnligt for deres udviklingsarbejde, at de undervejs i projektet er blevet præsenteret for de andre modelskolers praksis. Modelskolerne forklarer, at mødet med de andre skoler har været med til at inspirere og præge deres eget udviklingsarbejde. I udviklingsarbejdet har det således været gavnligt ikke alene at beskrive og analysere egen praksis, men også at få nye input udefra.

Disse møder har givet anledning til nye refleksioner og nye idéer. Samarbejdet, ikke blot med partnerskabsskolen, men også med de øvrige modelskoler, har således også givet anledning til udvikling af praksis.

Undervejs i projektet har Ungdomsskoleforeningen afholdt henholdsvis modelskoleledermøder og arbejdsgruppemøder, netop for at støtte denne erfaringsudveksling. På en af modelskolerne fremhæver en leder bl.a. modelskoleledermøderne som gavnlige, fordi de her er blevet stillet spørgsmål, som har givet anledning til nye refleksioner, som de har kunnet tage med sig hjem og diskutere i medarbejdergruppen. En leder siger bl.a.:

På lederniveau har det været sparring. Der får man nogle andre overvejelser indover. Der synes jeg, at de gange, vi har mødtes, så kan man godt stille nogle kritiske spørgsmål til hinanden, når man nu kender hinanden lidt. Det giver grund til nogle overvejelser, som man måske ikke selv har gjort (...). Man kan også få noget konkret med hjem, når man er på besøg hos hinanden, som man så igen former om til det, der passer til vores hverdag. Men det der med, at man får inspiration, det var rigtig godt.

Også arbejdsgruppemøderne beskrives som gavnlige, fordi de her har fået en specifik præsentation af de redskaber og indsatser, de enkelte skoler har udviklet i projektet. En medarbejder siger fx følgende:

Vi har været på kurser sammen med andre ungdomsskoler, hvor der har været workshops, hvor der har været foredragsholdere, og vi har arbejdet ud fra den gode indsats. Her har vi talt om vores praksis og dokumentation. Vi har haft lidt over et døgn sammen, hvor vi har arbejdet, og hvor vi har haft tid til at fordybe os. Og så er vi blevet præsenteret for de andre modelskoler, så de kan arbejde på. Bl.a. var der en workshop, hvor de præsenterede et fantastisk redskab, hvor de arbejdede med klasseledelse og teamsamarbejde. Det synes jeg også var rigtig brugbart.

Projektledelsens besøg

Undervejs i projektet har projektlederen besøgt de skoler, som har været involveret i projektet. Modelskolerne har fået besøg undervejs i deres udviklingsarbejde, mens partnerskabsskolerne har fået besøg i forbindelse med deres indtræden i projektet. Det, skolerne især fremhæver som gavnligt ved projektlederens besøg, er de spørgsmål, der er blevet stillet om deres praksis. Spørgsmål, som har givet anledning til nye refleksioner, og som har givet anledning til, at de har forholdt sig til sig selv og deres praksis på en ny måde. I et interview forklarer lederen bl.a.:

Projektlederen kom så over til os for at sige 'OK, nu er I med i det her projekt, men hvad er I egentlig for nogen?'. Så blev vi nødt til at forholde os til os selv. Og det var jo egentlig der, ideen opstod, med at vi skulle blive bedre til at dokumentere. For det var vi ikke særlig gode til.

I forlængelse af dette er det en gennemgående holdning, at det har været gavnligt for deres udviklingsarbejde, at projektlederen har haft et grundlæggende kendskab til heltidsundervisningen og dens særlige skoleform. Ledere og medarbejdere vurderer, at dette har betydet, at han har stillet 'de rigtige' spørgsmål, og for nogle har det været afgørende for, at de har kunnet bruge ham som konsulent. En leder fra en partnerskabsskole siger bl.a. følgende om dette:

Når projektlederen har været på besøg, så har han jo også formået at sætte fingeren ind nogle steder og sige: "Det her kan være godt."

En af skolerne vurderer, at netop projektlederens måde at stille nysgerrige spørgsmål om skolens undervisningspraksis på, er det, der har haft den største betydning for denne skoles udbytte af projektet.

4.3 Gode samarbejdsrelationer

Af kapitel 3 fremgår det, at det undervejs i projektet er lykkedes modelskolerne at videregive egne gode erfaringer til de partnerskabsskoler, som de har samarbejdet med, og at partnerskabsskolerne har taget de redskaber i brug, som modelskolerne har udviklet.

Når man skal forklare årsagerne til, at denne videndeling er lykkedes, handler det bl.a. om, at skolerne har opbygget nogle gode samarbejdsrelationer. Som et udtryk for skolernes oplevelser af at have indgået i nogle gode samarbejdsrelationer ser vi, at ledere og medarbejdere i interviewene beskriver, at de næsten betragter samarbejdsskolen som 'familie' eller 'venner'. Nedenstående citater er eksempler på dette:

Man kan sige, at den proces har gjort, at det sgu næsten er helt familiært. Man kan kigge på hinanden, og så ved vi godt, hvad det er vi forventer af hinanden.

Jeg vil først og fremmest sige, at det har været utrolig behageligt, udbytterigt og positivt at arbejde sammen. Det, at vi har haft sådan et forpligtende samarbejde, har gjort utrolig meget.

Vi bliver til venskabsskoler.

Af indsats teorien i forbindelse med projektet fremgår det, at modelskolerne skulle etablere nogle faste platforme for dialogen og kommunikationen mellem model- og partnerskabsskolerne. Evalueringen viser, at skolerne har grebet samarbejdet meget forskelligt an, og at samarbejdet har

varieret i omfang. For nogle af skolerne har møderne mellem model- og partnerskabsskole kun fundet sted i begrænset omfang og kun involveret lederniveauet. For andre skoler har samarbejdet indebåret mange møder med deltagelse af både ledere og medarbejdere fra begge skoler. Og på atter andre skoler har samarbejdet primært involveret enkelte medarbejdere fra partnerskabsskolen og i mindre grad skolens ledelse.

På den skole, hvor samarbejdet primært har involveret ledelsesniveauet, oplever lederen fra partnerskabsskolen, at dette har fungeret godt. Dette har givet lederen mulighed for at trække det ud af modelskolens arbejde, som især var relevant, og efterfølgende præsentere dette for medarbejdergruppen.

På de skoler, hvor samarbejdet har omfattet medarbejdergruppen, er der gode erfaringer forbundet med dette, og de oplever, at det støtter dem i arbejdet med at tilegne sig den anden skoles praksis. En medarbejder fra en partnerskabsskole siger følgende om det møde, man havde med den modelskole, som vedkommendes skole samarbejdede med:

”Jeg synes, at vi fik noget ud af den dag (...). Ja, sådan en dag, hvor man hører, at I fortæller om nogle ting, som man bagefter kan sætte sig ned og arbejde med, det er da noget, der giver noget. At vi også møder hinanden, og det ikke kun er på lederplan.”

I ét af partnerskaberne har modelskolen bl.a. deltaget i møder på partnerskabsskolen, hvor de har skullet forsøge at anvende det pædagogiske redskab, som modelskolen havde forfinet i projektperioden. En medarbejder fra partnerskabsskolen forklarer, at dette var særlig givende for deres arbejde, og forklarer følgende:

Vi har sammen brugt redskabet på vores elever. Vi har ikke bare talt om, hvordan vi kunne bruge det, og så gået hver til sit bagefter. Vi har valgt at gøre det sammen med hensyn til at tænke ”hvordan ville du arbejde med den model?”. Der er jo flere måder at arbejde med sådan nogle redskaber på, som man kan drage nytte af. Så vi har gjort det i fællesskab i forhold til at være nysgerrige efter, hvordan den kan bruges.

På de skoler, hvor man endnu ikke har involveret medarbejderne i samarbejdet, understreger man, at man vil fokusere på dette fremover, og også efter projektets afslutning. Ét af partnerskaberne har som konkret målsætning, at medarbejdere fra henholdsvis model- og partnerskabsskole skal i job swap hos hinanden. Lederen fra modelskolen forklarer, at ’der, hvor vi kan lære noget, det er, hvis vi tager af sted sammen og er sammen med andre mennesker, går rundt med dem og ser, hvordan de gør, i faktisk en hel uge’.

Interviewene indikerer dog også, at skolerne skal prioritere at afsætte tid, hvis samarbejdet skal fungere optimalt, og som det vil fremgå af afsnit 4.4, er manglende tid en af årsagerne til, at skolerne trods oplevelsen af et godt samarbejde stadig vurderer, at de stadig er ’på vej’ med hensyn til at bruge samarbejdet optimalt. En leder siger følgende:

Det kræver, at du sætter tid af til projektet. Det havde vi i hvert fald i en lang periode, sådan et punkt, når vi lavede et møde. Sådan en ”hvad er status på modelskoleprojektet, hvor langt er vi med det, hvad med Roskilde, hvad gør vi selv ...?”.

Når skolerne forklarer, at de stadig er ’på vej’ i etableringen af samarbejdet, handler det bl.a. om, at skolerne endnu ikke har nået den gensidige videndeling. Modelskolerne forklarer, at også partnerskabsskolerne har en praksis, som det kunne have været relevant at videndele og udveksle erfaringer om, og at videndelingen på denne måde i højere grad kunne være gået begge veje.

4.3.1 Kendskab, genkendelighed og mulighed for tilpasning

Samarbejdet mellem model- og partnerskabsskoler, og i den sammenhæng den forpligtelse, der for begge parter ligger i at indgå i dette samarbejde, ser ud til at have været væsentligt i projektet. Modelskolen har været forpligtet til at præsentere partnerskabsskolen for en praksis, som den kunne forstå og lade sig inspirere af, og partnerskabsskolen har været forpligtet til at forsøge

at overføre modelskolens praksis til egen skole. Dette har for begge parter vedkommende betydet, at de har forholdt sig til egen praksis på nye måder.

Evalueringen indikerer, at især to forhold har haft betydning for, at der er blevet skabt et godt samarbejde mellem skolerne:

- Skolerne har haft et forudgående kendskab til hinanden.
- Der har været en vis lighed mellem skolerne.

Skolernes kendskab til hinanden giver gode forudsætninger for videndeling og sparring

De modelskoler, som har deltaget i projektet, har typisk selv fundet deres partnerskabsskole. For nogle af skolerne betyder det, at de har haft et kendskab til hinanden i forvejen – et kendskab, som de mener har været et givtigt afsæt for samarbejdet i dette projekt. En skole siger fx:

Hvis det ikke havde været for [den konkrete modelskole], så havde vi måske også sagt nej. Vores kolleger har altid snakket positivt om jer, og nogle af jeres afdelinger minder om de afdelinger, vi har. Så jeg tror, det har været en god idé med et vist forhåndskendskab til hinanden.

Der bliver i interviewene givet udtryk for, at kendskab kvalificerer samarbejdet. Det har en vis 'overføringsværdi' for videndelingen, at skolerne kender hinandens vilkår og ved, hvilken kontekst hver skole taler ud fra. Dette er vigtigt i relation til det 'at kunne sætte den nye viden ind i sin egen ramme', som en medarbejder fra en partnerskabsskole udtrykker det. Kendskabet kan være etableret i forvejen, men et fast samarbejde over tid, som det har været tilfældet i dette projekt, kan også bidrage til, at skolerne får et indgående kendskab til hinandens praksis og dermed bedre forudsætninger for videndeling og sparring. En medarbejder fra en partnerskabsskole siger:

Det bliver også bedre, jo mere man kender hinanden. Når man så sidder der 5-6 gange med de samme mennesker, så bliver det nemmere at gå til og spørge ind: "Hvordan gjorde I lige med person B på det tidspunkt der?"

Forudgående kendskab er således en faktor med hensyn til at få nogle skoler til at deltage. Forudgående kendskab gør det også nemmere at komme i gang. En medarbejder fra en anden partnerskabsskole fortæller:

Jeg tror, at det, der er vigtigt for at komme ud over stepperne med udvikling, det er, at der platforme er der. Det kendskab, som I to havde til hinanden på forhånd qua de platforme, der var skabt før, gjorde jo, at det var nemt at gå i gang med.

Genkendelighed er vigtig, men ...

I forbindelse med selve udtænkningen af udviklingsprojektet var det vigtigt for Ungdomsskoleforeningen, at modelskolerne rummede en vis repræsentativitet, således at mange forskellige heltidsundervisningstilbud ville kunne genkende sig selv i deres praksis. Landets mange heltidsundervisningstilbud er kendetegnet ved at være forskellige med hensyn til bl.a. størrelse, pædagogik og elevgrundlag, og Ungdomsskoleforeningen vurderede, at der var risiko for, at erfaringerne fra projektet ikke kunne udbredes i tilstrækkelig grad, hvis modelskolerne ikke tilsammen rummede denne mangfoldighed.

Erfaringerne fra projektet bekræfter Ungdomsskoleforeningens opmærksomhed over for, at en vis genkendelighed kan være væsentlig med hensyn til at skabe gode betingelser for skolernes videndeling. En leder fra en modelskole påpeger dog, at hvem det er mest hensigtsmæssigt at samarbejde med, afhænger af, hvad formålet med samarbejdet er. Er formålet at nytænke sin praksis grundlæggende, er det en fordel at samarbejde med en skole, der er meget forskellig fra en selv. Er formålet derimod at forfine og forbedre eksisterende måder at gøre tingene på, vil det være en fordel, at de samarbejdende skoler har et nogenlunde ens grundlag at arbejde ud fra.

Betydningen af genkendeligheden imellem heltidsundervisningstilbuddene ser i den forstand også ud til at have været relevant, men dog ikke en fuldstændig afgørende forudsætning for pro-

jektets resultater. Evalueringen viser, at skolerne orienterer sig efter mange forskellige ting, når de spejler sig i hinandens praksis, og at de er gode til at tage det med sig fra samarbejdet, som passer til dem. I projektet finder vi samarbejdsrelationer, hvor der har været stor forskellighed mellem de pågældende model- og partnerskabsskoler, og dette ser ikke ud til at have rummet udfordringer. Som en medarbejder på en modelskole i nedenstående citat udtaler, så kan man etablere et samarbejde og et fællesskab om mange forskellige ting:

(...) hvis vi ikke havde kunnet genkende nogen problematikker, så var der opstået et andet fællesskab omkring nogle andre ting.

En holdning blandt skolerne er dog, at det er en fordel, hvis samarbejdsskolerne arbejder ud fra de samme grundlæggende værdier eller den samme pædagogik.

Jeg tror nok, at man skal have noget, der minder om samme grundværdi for ikke at gå så skævt af hinanden. Jeg tror, det måske er det med, hvad for et livssyn og værdigrundlag man har, der egentlig gør udslaget for det gode samarbejde. Hvis jeg kom hen og skulle samarbejde med nogle, der sagde noget helt anderledes end mine grundværdier for et godt ungeliv, så ville det blive svært.

Skolerne forklarer, at det har været væsentligt, at de i dette projekt har kunnet indgå i nogle formaliserede samarbejder med andre heltidsundervisningstilbud. Interviewene indikerer, at nogle heltidsundervisningstilbud oplever det som 'ensomt' at være et heltidsundervisningstilbud, fordi kommunen ikke nødvendigvis tilbyder nogen meningsfulde samarbejder. Samarbejdet med folkeskolerne opleves ikke nødvendigvis som relevant, fordi de i pædagogisk og didaktisk henseende har andre vilkår end heltidsundervisningen. En leder fra en af modelskolerne mener, at fagfaglig sparring sagtens kan foregå sammen med en folkeskole, hvorimod sparring om problemstillinger, der er særegne for heltidsundervisningstilbud, mest hensigtsmæssigt sker i samarbejde med andre ungdomsskoler. De deltagende skoler fortæller, at de i det daglige kan savne nogle tættere samarbejdspartnere, som de kan spejle sig i. Og det har dette projekt givet mulighed for. På denne måde har genkendeligheden været vigtig for skolerne.

4.4 Ydre rammer

Som nævnt påpeger flere af de deltagende model- og partnerskabsskoler, at deres samarbejde stadig er undervejs. Målet har fra Ungdomsskoleforeningens side været, jf. indsats teorien, at skolerne i 2. kvartal af 2014 og frem skulle være klar til at formidle resultaterne af deres indsatser. Helt så langt er flere skoler ikke nået. Der er tre årsager til dette, som går igen i interviewene med skolerne.

Flere skoler nævner, at lov 409, skolereformen og lærerlockouten i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i 2013 har forsinket deres udviklingsarbejde. Disse nye udfordringer er i perioder "kommet forrest i køen", som en leder fra en modelskole formulerer det. Dagsordenen ændrer sig i disse perioder fra "at snakke ren udvikling" til, hvordan man "strukturerer en ny skoledag". Skolerne fortæller, at de i forbindelse med indførelsen af reformen har måttet bruge mange ressourcer på at indgå nye, mere formelle partnerskaber med folkeskoler og fritidsordninger, bl.a. ved at være med til at gennemføre understøttende undervisning i folkeskolen. En leder fra en modelskole fortæller, at dette især havde betydning for, hvor meget energi partnerskabsskolen kunne lægge i udviklingsprojektet:

"Skolereformen og arbejdstidsaftalen har betydet rigtig meget, og det har især haft betydning for [partnerskabsskoler], som er små steder, hvor det har fyldt."

Lærerlockouten betød også, som en medarbejder fra en modelskole fortæller, at lærerne i den periode ikke kunne være med til møder. En leder fra en modelskole fortæller, hvad lockouten og lov 409 betød for samarbejdet mellem model- og partnerskabsskolen:

"Efter lockouten, der var man nødt til at bringe det videre til samarbejdsskolen fra leder til leder, fordi vi ikke havde tid til at mødes, simpelthen. Det var en meget presset periode, så det var den eneste måde at komme videre på. Der var ikke en anden løsning."

Et andet ydre forhold, som ser ud til at have haft betydning for projektet, er projektlederskiftet og den manglede projektledelse fra foråret til sensommeren 2013. Skolerne selv beskriver dette som en faktor, der har haft en indvirkning på, hvor langt de er kommet i deres udviklingsarbejde. Projektlederskiftet har betydet, at deadlines er blevet rykket, og modelkolernes planlagte besøg hos hinanden "går i stå", som en leder fra en modelskole fortæller.

Nogle skoler nævner også, at lokale udfordringer såsom stillingsnedlæggelser og nedskæringer har haft betydning for, hvor mange ressourcer de har kunnet øremærke til deres udviklingsarbejde.

På én af de skoler, der har deltaget i projektet, er medarbejdergruppen blev halveret, og på en anden skole har der i perioden været en halvering af ledelsesgruppen. Også disse er forhold, som har påvirket skolerne undervejs i projektet. En leder fortæller:

"Alene processen i vores kommune med at få skabt en ressourcemodel, plus specialklasserne, plus den takst, vi skal have til heltidsskoleundervisningen, det var en kæmpe proces at gå igennem, og det har præget det arbejde, vi har gået og lavet".

De tre årsager har alle været med til, at skolerne har været under tidspres. Dette betyder, som en leder fra en af modelskolerne formulerer det, at de kunne "have fået flere ringe i vandet, hvis det ikke havde været så presset".

5 Opmærksomhedspunkter til det fremadrettede udviklingsarbejde

Af projektbeskrivelsen for udviklingsprojektet fremgår det, at dette konkrete projekt, og de gode erfaringer og redskaber, der er blevet udviklet undervejs, fremover gerne skal sprede sig til landets øvrige heltidsundervisningstilbud. I dette kapitel beskriver vi en række opmærksomhedspunkter, som Ungdomsskoleforeningen kan have for øje i videreførelsen af dette udviklingsprojekt.

I kapitlet peger vi på fire opmærksomhedspunkter.

1) Udviklingsproces, der lægger op til højere grad af videndeling

Evalueringen viser, at både model- og partnerskabsskoler udtrykker ønske om, at videndelingen i projektet i højere grad kunne have gået begge veje. Samtidig har det været en udfordring for en af modelskolerne at rekruttere en partnerskabsskole, selvom 15 skoler ansøgte om at blive modelskole. Dette indikerer, at det hierarkiske element og den ensrettede videndeling i konceptet med model- og partnerskabsskoler kan rumme udfordringer med hensyn til rekrutteringen af skoler. Ungdomsskoleforeningen kan på denne baggrund overveje, om den i forbindelse med det fremadrettede udviklingsarbejde kan tilrettelægge processer, der i højere grad understøtter gensidig videndeling mellem de deltagende skoler, frem for at det primært er den ene skole, som 'overfører' viden til den anden.

2) Projektledelsens kendskab til HU-området er vigtigt

Evalueringen viser, at det har haft positiv betydning for skolernes udviklingsarbejde, at de løbende er blevet udfordret og støttet af projektledelsen i projektet. Både model- og partnerskabsskoler fremhæver, at det har været gavnligt, at projektlederen har faciliteret dialogen mellem de deltagende skoler, samt at det har været inspirerende at få besøg af projektlederen. Disse besøg har givet anledning til nye refleksioner og erkendelser.

Evalueringen viser, at det er særlig gavnligt, hvis projektledelsen har et indgående kendskab til heltidsundervisningen. De deltagende skoler vurderer, at projektledelsens kendskab til og forståelse af heltidsundervisningen betyder, at den kan stille relevante spørgsmål til deres praksis samt støtte skolerne i deres udviklingsarbejde. Det betyder også, at projektledelsen kan bringe erfaringer fra andre heltidsundervisningstilbud videre som inspiration til andre.

3) Ungdomsskoleforeningen skal støtte skolerne i at indgå partnerskaber

Evalueringen viser, at både model- og partnerskabsskoler har været glade for de samarbejdsrelationer, de har indgået i i dette projekt. Det gode samarbejde har været et forpligtende element i udviklingsarbejdet og haft betydning for den videndeling, der har fundet sted mellem skolerne. På denne baggrund ses samarbejdet mellem heltidsundervisningstilbuddene som et væsentligt element i det videre udviklingsarbejde.

Evalueringen indikerer, at det kan være relevant, at Ungdomsskoleforeningen i endnu højere grad støtter skolerne i at indgå disse partnerskaber og samarbejdsrelationer. For én af de fem modelskoler fra udviklingsprojektet lykkedes det ikke at finde en partnerskabsskole, og det betød, at denne skole aldrig nåede til den fase i udviklingsprojektet, som bestod i at videndele med andre skoler. Den pågældende modelskole forklarer, at den fik hjælp af Ungdomsskoleforeningen til at finde en partnerskabsskole, men alligevel lykkedes det ikke.

Interviewene med de deltagende skoler indikerer, at Ungdomsskoleforeningen allerede har iværksat konkrete aktiviteter, som støtter skolernes netværksdannelse. Helt konkret nævnes HU-netværket som et eksempel på dette. Men i interviewene er der også medarbejdere, som efterspørger elektroniske platforme, som kan understøtte netværksdannelse og videndeling. En elektronisk platform, hvor skolerne kan dele gode erfaringer, udfordringer og materialer, nævnes således som en platform, der vil hjælpe skolerne til at kunne få viden om hinanden og derved også støtte indgåelse af fremtidige partnerskaber – også på trods af geografiske afstande.

4) Vigtigt at involvere hele medarbejdergruppen

Evalueringen viser, at samtlige skoler oplever, at samarbejdet mellem model- og partnerskabsskole har fungeret godt, men det fremgår også, at samarbejdet ikke på alle skoler har involveret hele medarbejdergruppen. På nogle skoler har projektet været båret af enten en leder eller en medarbejder, og for disse skoler ligger der nu et arbejde i, uden for projektperioden, at dele den viden, som er opnået i forbindelse med projektet.

I forbindelse med lignende udviklingsprojekter kan Ungdomsskoleforeningen overveje, hvordan den kan tilrettelægge processer, som involverer hele eller dele af medarbejdergrupperne fra de heltidsundervisningstilbud, som deltager. På de skoler, hvor medarbejdergruppen har været involveret, beskrives dette nemlig som særligt positivt og som det, der bl.a. har bidraget til at skabe et fælles sprog og en fælles forståelse af deres arbejde.