



EVALUERING

En sammenhængende skoledag i Egedal

Udarbejdet for Egedal Kommune og BUPL Nordsjælland af:

Schoug Psykologi & Pædagogik

Marts 2014

INDHOLD

RESUME.....	3
ANBEFALINGER	5
INDLEDNING	7
EVALUERING.....	10
EVALUERINGSMETODER OG DESIGN	10
EVALUERINGENS GENNEMFØRELSE	11
RESULTATER	11
GENERELT UDBYTT.....	11
KENDSKAB TIL OG FORSTÅELSE AF PROJEKTET	13
DE LOKALE PROJEKTER	14
UDFORDRINGER I SAMARBEJDET	16
TVÆRFAGLIG DIALOG.....	17
FORNYET FOKUS PÅ PÆDAGOGENS ROLLE I SKOLEN.....	18
UKLARHED OM UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING.....	19
TO DISKURSER	19
DET NØDVENDIGE EKSPERIMENTELLE RUM.....	22
FAGLIG FORDYBELSE OG FORDYBELSESTID.....	23
UDBYTT FOR BØRNENE.....	24
FORUDSÆTNINGER FOR ØGET SAMMENHÆNG MELLEM SFO OG SKOLE.....	26
AFSLUTNING.....	28
BILAG.....	31

RESUME

Projektet En sammenhængende skoledag i Egedal er gennemført i perioden juni 2013 til februar 2014.

Projektet har udmøntet sig i en række lokale projekter på de deltagende skoler og SFO'er. Projekterne har haft forskellig karakter, der dog alle har sat fokus på understøttende undervisning og faglig fordybelse. Projekterne kan i store træk udskilles i tre typer:

1. **Projekter, hvor den understøttende undervisning er gennemført i samarbejde mellem pædagoger og lærere.** Disse projekter evalueres generelt positivt og såvel pædagoger som lærere fremhæver udbyttet af de tværfaglige dialoger og udvekslinger. Især fremhæves det helhedsperspektiv på børn og læring, som tværfagligheden giver anledning til.
2. **Projekter, hvor den understøttende undervisning alene gennemføres af pædagoger og hvor der er delvist samarbejde med lærerne om form og indhold.** Samarbejdet med lærerne spænder her fra almindelig interesse til tværfaglig sparring på teammøderne. Også disse projekter vurderes generelt positivt.
3. **Projekter, der er karakteriseret ved at være gennemført alene af pædagoger, uden samarbejde med lærerne.** Disse projekter er primært gennemført i SFO tid og med et mere traditionelt fritidspædagogisk indhold. Koblingen til undervisningen er i disse projekter begrænset og i det omfang, der har været en sammenhæng, er den udledt af pædagogerne selv. Disse vurderes generelt mindre positivt end de to første.

Det generelle billede af 'En sammenhængende skoledag i Egedal' er, at udbyttet evalueres overvejende positivt af deltagerne, heraf vurderer ca. en fjerdedel projektet meget positivt. Flertallet (56%) svarer, at de har fået 'noget udbytte' af deltagelsen i projektet.

Af de respondenter, der vurderer, at de har fået et stort udbytte af projektet, svarer 96 % at projektet i 'høj grad' har givet anledning til udforskning og afprøvning af understøttende undervisning. Der er således en meget stærk sammenhæng mellem oplevelsen af udbytte og dét at have anledning til at undersøge og udforske de muligheder, der ligger i pædagogernes bidrag til den understøttende undervisning.

Der er i projektet en vis uklarhed og forskellige forståelser af, hvad understøttende undervisning er eller kan være. Her skiller der sig to forskellige diskurser ud:

En formel læringsdiskurs, hvor den understøttende undervisning ses som en pædagogiske virksomhed, der skal bane vejen for og forstærke læring ved at gøre børnene 'undervisningsparate'. Der trækkes på flere forskellige pædagogiske metoder, der dog alle rettet mod fagfaglige mål. Her er de sociale og æstetiske læreprocesser altså *underordnet* den fagfaglige læring.

En helhedsdiskurs, hvor den understøttende undervisning primært betragtes som et middel til at skabe en mere varieret skoledag, hvor der lægges vægt på fysisk aktivitet, social trivsel og æstetisk virksomhed. Målet er af både faglig og social karakter. Her er altså et mere *ligeordnet forhold* mellem den sociale/æstetiske læring og den fagfaglige læring.

Disse to diskurser gennemsyrrer hele materialet og afspejler sig også i forståelsen og praktiseringen af begrebet 'fordybelsestid'.

Ser man på formuleringen af 'understøttende undervisning' i reformteksten, åbner denne op for begge diskurser, idet der her tales både om at den understøttende undervisning skal *'hæve det faglige niveau'* og åbne for *'aktiviteter, der vedrører elevernes alsidige udvikling og trivsel'*. Det bliver således et centralt tema for skolerne i realiseringen af skolereformen, hvordan de vil definere den understøttende undervisning og dermed hvordan tværfagligheden konkret skal udfoldes.

Et andet centralt tema for realiseringen af skolereformen, som kan udledes af evalueringresultaterne, er nødvendigheden af at understøtte tværfagligheden. Det gælder både i form af tid og rum til dialog og fælles kompetenceudvikling. Der er behov for at de to faggrupper for alvor uddannes til at bedrive tværfagligt samarbejde, herunder at få et fælles afsæt til inklusionsopgaven.

I forhold til projektets overordnede formål, at skabe forstærket dialog og samspil mellem faggrupperne, må projektet sige at være lykkedes i begrænset omfang. Men projektet har understreget betydningen af et udbygget samarbejde, og har endvidere vist, at forudsætninger herfor endnu ikke er fuldt tilstede på skolerne. Dette giver grundlag for en målrettet indsats på skolerne såfremt disse skal blive klar til udmøntning af skolereformen.

Samtidig er projektet lykket med at aktivere en stor del af pædagogerne til at bringe deres faglighed i spil i forhold til de nye opgaver i skolen, herunder særlig i forhold til den understøttende undervisning.

ANBEFALINGER

På baggrund af de erfaringer, der er gjort i projektet 'En sammenhængende skoledag i Egedal', og som er fremkommet gennem evalueringen, skal hermed gives en række anbefalinger for realiseringen af skolereformen i Egedal Kommune. Af evalueringen fremgår det tydeligt, at et forudsætningen for et positivt udbytte af projektarbejdet er, at der er en god forståelse for formålet med projektet og at der etableres et trygt og inspirerende rum for udforskning og afprøvning af samarbejdsformer mellem pædagoger og lærere. Dette kan umiddelbart overføres til reformprocessen, hvor det skal sikres, at forståelse af reformen og dens målsætninger bliver tydeligt formidlet og drøftet.

1. Således understreger 'En sammenhængende skoledag i Egedal' behovet for at arbejde skolereformens begreber og intentioner godt igennem og sikre en fælles forståelse af disse på tværs af faggrupperne.
2. Samtidig og med stor tydelighed viser evalueringen et behov for at skabe et eksperimentelt rum, hvor der kan ske en reel udvikling og afprøvning af ideer til undervisnings- og samarbejdsformer mellem faggrupperne. Her tænkes især på, hvordan den understøttende undervisning skal udfoldes og med hvilket formål.
3. I evalueringen udskilles to relativt forskellige diskurser om, hvad den understøttende undervisning er/skal være, som lægger op til to forskellige faglige positioner mellem faggrupperne. Det vil være et centralt tema i reformprocessen - og en vigtig anbefaling -, at sikre drøftelser af, hvordan man vil definere begrebet og dermed, hvordan tværfagligheden konkret skal udfoldes på de enkelte skoler.
4. I forlængelse af dette skal også anbefales, at man tager en stor del af deltagernes bekymring for, at skoledagen bliver 'mere af det samme' og dermed blot en forlænget skoledag, alvorligt. Den variation og fornyelse som skolereformen lægger op til må derfor sikres bl.a. gennem de forhold, der er nævnt i de foregående punkter.
5. Det skal også anbefales, at sikre et eksplicit og forstærket fokus på inklusion. Dels gennem den mere helhedsprægede undervisning, der kan ske gennem det tværfaglige samarbejde, og dels gennem målrettet kompetenceudvikling. Inklusionsarbejdet er et oplagt og vigtigt samarbejdsfelt, der kan få nye og bedre vilkår gennem skolereformen.

6. Af svarene på spørgsmålet om, hvad der skal til for at sikre en 'sammenhængende skoledag i Egedal', peger flertallet af deltagerne på fælles kompetenceudvikling for lærere og pædagoger. Det er derfor også en stærk anbefaling at etablere et fælles rum for uddannelse, der tilgodeser de specifikke ønsker og behov, der er nævnt i evalueringen. Her anbefales det særligt at uddanne til tværfagligt teamsamarbejde. Tværfaglighed er en særlig samarbejdsdisciplin, der skal læres og trænes, hvorfor man ikke blot kan antage, at der er noget parterne kan a priori.

7. Sidst, men ikke mindst, skal det anbefales, at tage deltagernes stærke ønske om mere tid til fælles dialog og samarbejde alvorligt. Som nævnt i det forrige punkt, er tværfagligt samarbejde noget, der skal læres, og der er reelt behov for tid og rum til dette. Det er tænkeligt, at der med reformens forstærkede fokus på tværfaglighed også skal tænkes nyt og anderledes om tid til planlægning og udvikling af samarbejdet.

INDLEDNING

Overordnet kan der konstateres et øget pres på de kommunale velfærdsydelser. Herunder selvfølgelig også på folkeskolen. Der stilles fortløbende krav om stram ressourcestyring, om bedre udnyttelse af ressourcer, herunder krav om øget faglighed og øget inklusion. Det betyder, at der er behov for, at kommuner til stadighed sætter fokus på og arbejder med, hvordan de kan udvikle og forny den måde velfærdsopgaverne løses på.

Også i forhold til folkeskolen er det nødvendigt, at der fortløbende arbejdes med, hvordan det gode faglige niveau, som folkeskolen er kendetegnet af i dag, udvikles. Der er behov for, at der sker en fornyelse og udvikling af, hvordan skolen løser sin komplekse opgaveportefølje. Det skal sikres, at skolen bidrager til, at alle børn og unge opnår faglige kundskaber og færdigheder som er relevante når de forlader skolen. Men ligeså afgørende er det, at der er arbejdes fokuseret med børns og unges udvikling af sociale såvel som personlige kompetencer. Under ét skal det sikres at skoletiden er præget af trivsel, tryghed og læring.¹

Der skal ske en øget fokusering på, hvad der kendetegner en skole, der bevidst søger at tilrettelægge hele sin aktivitet med udgangspunkt i børnenes behov for at lære og udvikle sig til dygtige, glade, nysgerrige, kritiske, kreative og engagerede børn og unge (samfundsborgere).

Skolens/SFO'ens grundlæggende spørgsmål må derfor være:

Hvad skal der til, for at alle børn kan få mest muligt ud af deres skoleliv (tid)?

Dette er også et centralt spørgsmål for projektet "En sammenhængende skoledag i Egedal"

Projektet skal derfor bidrage til:

- *At udbygge og udvikle det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger m.fl.*
- *At forbedre og udvikle det allerede eksisterende samarbejde og samarbejdskulturen, der ligger i forlængelse af intentionerne i folkeskoleforliget.*
- *At udnytte og bringe de to professioners fagligheder og kompetencer i spil i endnu højere grad end i dag*

¹ Rammen og inspirationen for hertil findes bl.a. i de ministerielle materialer: Ny Nordisk Skole og udspil til skolereform og forligstekst.

- *At skabe indblik i (og overblik over) hvilke kompetencer der bidrager til og efterspørges for at den "sammenhængende skoledag i Egedal" bliver en succes.*
- *At aktivere pædagoger til at bringer deres faglighed i spil i forhold til de nye opgaver i skolen*

Med eller uden skolereform (og aktivitetstid) er der behov for, at der findes nye veje, der sikrer, at alle børn uanset social baggrund og øvrige forudsætninger mestrer og magter et liv i skolen/SFO, der gør, at de opnår de fornødne faglige færdigheder samt robusthed (livsduelighed) til at mestre det hele liv.

Ovenstående forudsætter, at de ledelser og medarbejdere, der er arbejder med og omkring børnene, reflekterer over og drøfter, hvad der er vigtigt, at børn lærer, og hvordan de som voksne taler om læringsbegreber i de pædagogiske drøftelser, der finder sted (eller skal til at finde sted) på skolen/SFO'en.

Formål

Formålet med projektet 'En sammenhængende skoledag i Egedal' er, at skabe en platform for udvikling og fornyelse af samarbejdet mellem skole og SFO med henblik på at skabe en mere sammenhængende skoledag, hvor lærere og pædagoger samarbejder om at skabe en både varieret, aktiv og udfordrende skoledag. Og for at lærere og pædagoger opnår forståelse for nødvendigheden af i fællesskab, at udvikle et forpligtende samarbejde om ansvaret for det enkelte barns læring og udvikling. Det vil betyde et styrket samarbejdet mellem faggrupperne.

For at give pædagogerne (og lærerne) mulighed for (sammen og hver for sig) at definere bud på aktivitetstidens anvendelse og bidrag i skolens opgaveportefølje, herunder relevante samarbejdsflader til den sammenhængende skoledag med afsæt i de to faggruppers uddannelsesmæssige ansvar og kompetencer.

BUPL Nordsjælland indgår i projektet i forhold til at understøtte dialogen med pædagogerne (SFO leder og TR) med henblik på sammen med Egedal Kommune at skabe motivation på den enkelte (skole/SFO) til at indlede dialog og diskussion. BUPL Nordsjælland indgår også for at understøtte konkrete forsøg/udviklingsrum om og med "den understøttende undervisnings" anvendelsesmuligheder.

Formålet er ligeledes, at alle skoler og SFO'er i den kommende tid orienterer sig mod et øget og formaliseret samarbejde med hinanden til gavn for det enkelte barn og for at sikre, at børnene både trives og bliver fagligt dygtige. Konkret vil der være fokus på *hvordan det tværprofessionelle samarbejde kan være medvirkende til at styrke indsatsen omkring øget*

faglighed og inklusion. Heri hvad pædagogernes konkrete opgaver kan være i forhold til begrebet "understøttende undervisning"

EVALUERING

Med afsæt i projektets overordnede mål- og rammesætning har projektets styregruppe udpeget følgende temaer som de væsentligste i evalueringen:

- Hvilken læring har projektet konkret bibragt deltagerne?
- Påvirkes den pædagogiske faglighed gennem et udvidet/forandret samarbejde med lærerne - og i givet fald, på hvilken måde?
- Er pædagogerne 'klar' til at træde ind i skolen på ændrede betingelser og med en eventuel ny faglig dagsorden?
- Hvordan vurderer pædagoger og lærere den fælles parathed til et udvidet/forandret samarbejde i retning af en mere sammenhængende skoledag?
- Hvad betyder det udvidede/forandrede samarbejde for børnene? Hvilke effekter kan spores i forhold til børnenes læring og trivsel i skolen?

EVALUERINGSMETODER OG DESIGN

Da der er tale om et relativt bredt evalueringsfokus har der været anvendt såvel kvalitative som kvantitative evalueringsmetoder.

Kvalitative metoder er rettet mod at afdække de erfaringer, tanker, følelser og overvejelser deltagerne har gjort sig. Ligeledes er det hensigten med de kvalitative metoder at undersøge, hvordan deltagerne forstår de centrale begreber, der indgår i projektet og herunder i folkeskolereformen.

Kvantitative metoder er rettet mod at afdække konkrete holdninger, handlinger og hensigter. Her undersøges altså ikke i så høj grad 'hvorfor', men mere 'hvad', 'hvor mange', 'hvordan' og andre mere konkrete data. Man kan sige, at kvalitative metoder undersøger i dybden, mens kvantitative metoder undersøger i bredden.

I denne evaluering er følgende metoder benyttet:

- **Spørgeskemaundersøgelse** omfattende alle deltagende pædagoger og lærere i projektet samt SFO-lederne, der har været projektledere på de lokale projekter. Spørgeskemaerne er udformet elektronisk og besvaret online.
- **Fokusgruppeinterview**, der for medarbejdernes vedkommende har været suppleret med essayevaluering. Et fokusgruppeinterview er kendetegnet ved en ikke-styrende

interviewstil, hvor det først og fremmest går ud på at få mange forskellige synspunkter frem vedrørende det emne, der er i fokus for gruppen. En fokusgruppe består almindeligvis af 6-10 personer. (Interviewguide er vedlagt rapporten som Bilag B.)

- **Essayevaluering** er et kort skriftligt notat, der udarbejdes indledningsvist i forbindelse med fokusgruppeinterviewene, og som udtrykker deltagernes umiddelbare indtryk og overvejelser om emnet, der er i fokus. Essayevalueringen er gennemført af medarbejderne (lærere og pædagoger) og har fungeret som supplement til de data, der er fremkommet under interviewene.

EVALUERINGS GENNEMFØRELSE

Spørgeskemaundersøgelse

I projektet har deltaget 114 personer, hvilket således udgør det mulige antal besvarelser af spørgeskemaet. I alt 111 personer svarede, hvilket udgør en svarprocent på 97,4. Målt på svarprocent må validiteten således siges at være meget høj.

Besvarelserne fordeler sig således på de involverede faggrupper:

FAGGRUPPE	ANTAL
Pædagog	78
Lærer	12
SFO-leder	8
Andet (medhjælper, studerende, PGU)	13
I alt	111

Når der er så ulige en fordeling på faggrupper - her primært pædagoger og lærere - skyldes det, at der kun på to af skolerne har været lærere direkte involveret i projektet. Dette forhold uddybes i det efterfølgende.

Fokusgruppeinterview

Der har i alt været gennemført 3 fokusgrupper:

- a) En gruppe bestående af pædagoger og lærere (10 deltagere)
- b) En gruppe bestående af pædagoger alene (10 deltagere)
- c) En gruppe bestående af skole- og SFO-ledere (7 deltagere)

Deltagerne i gruppe c) har fungeret som projektledere på de lokale projekter.

Interviewene har været gennemført i perioden 27. januar - 5. februar 2014.

Følgende skoler/SFO'er har deltaget i evalueringen:

Balsmoseskolen; SFO Mosehuset

Maglehøjskolen; SFO Maglehøj

Boesager; SFO Firkløveren

Slagslunde skole

Bækkegårdsskolen

Stengårdsskolen; SFO Stenager

Ganløse skole SFO

Søgerskolen; SFO Kildekær

Hampelandsskolen; SFO Hampeland

Toftehøjskolen, SFO Toftehøj

Lærkeskolen

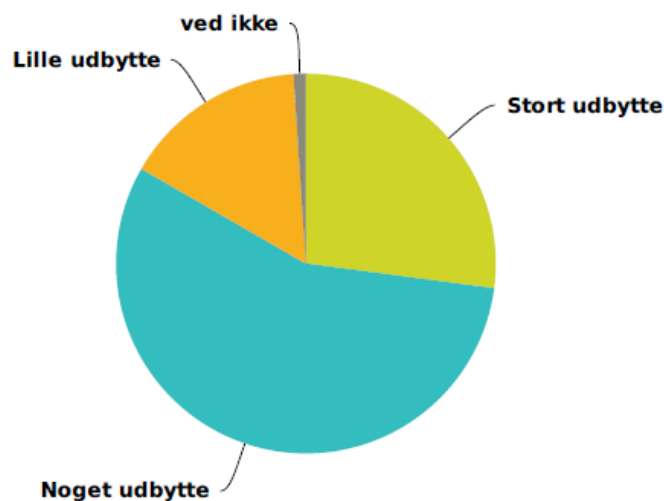
Veksøskole; SFO Veksø

RESULTATER

GENERELT UDBYTTE

Overordnet er evalueringen af projektet positivt fra såvel deltagere som projektledere. Det generelle billede er, at projektet har givet anledning til faglig udforskning, afprøvning og refleksion i feltet mellem den fagopdelte undervisning og fritidspædagogikken, hvilket generelt vurderes relevant og udbytterigt af deltagerne.

Dette afspejles i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 27% svarer, at de har fået et stort udbytte af projektet, 56% svarer 'noget udbytte' og ca. 16% svarer, at de har fået et mindre udbytte.



Spørgsmål: *Hvordan vil du vurdere dit udbytte af projektet?* (Udbytte kan fx handle om indblik i skolereformen, inspiration til faglig udvikling, relevante dialoger og refleksioner, anledning til nye samarbejdsrelationer o.l.)

Flertallet svarer, at de har fået 'noget udbytte' af deltagelsen i projektet. Bag dette svar gemmer der sig en lang række begrundelser og variationer over karakteren af udbyttet og således en række plusser og minusser, der trækker i hver sin retning.

Af forhold på plussiden nævnes bl.a.:

- Spændende og lærerigt at skulle tænke ud over de vante baner
- Udbytterigt at indgå i tværfaglige dialoger

- Godt at få indblik i skolereformen
- Udbytterigt at kunne drøfte både faglige OG sociale tiltag i klassen
- Både lærere og pædagoger har fået indblik i hvad pædagogerne kan bidrage med i skolen
- Lærerne har fået øjnene op for relationsarbejdets betydning for børnenes læring
- Pædagogerne har fået mere fokus på didaktik og målsætning af læring

Af forhold på minussiden nævnes bl.a.:

- Ingen eller begrænset lærerdeltagelse i projektet på flertallet af skolerne
- Formålet med projektet har fremstået lidt uklart, ligesom udmeldingerne om projektet har ændret sig undervejs
- Der har generelt været for få faglige drøftelser på skolen om projektet
- Hovedparten af de lokale projekter har foregået i SFO-tid og alene med pædagoger
- Uens udmeldinger fra skole- og SFO-leder om projektet har skabt forvirring
- Skolereformen opleves ikke så relevant på projekttidspunktet

Ca. en fjerdedel af respondenterne (26 respondenter) svarer, at de har fået et stort udbytte af projektet, mens ca. 16% (15 respondenter) svarer, at de har fået lavt udbytte.

I analysen af svarene, der knytter sig til henholdsvis stort og lille udbytte af projektet, fremtræder nogle meget tydelige sammenhænge. Således er **stort udbytte** forbundet med positive svar på kategorierne:

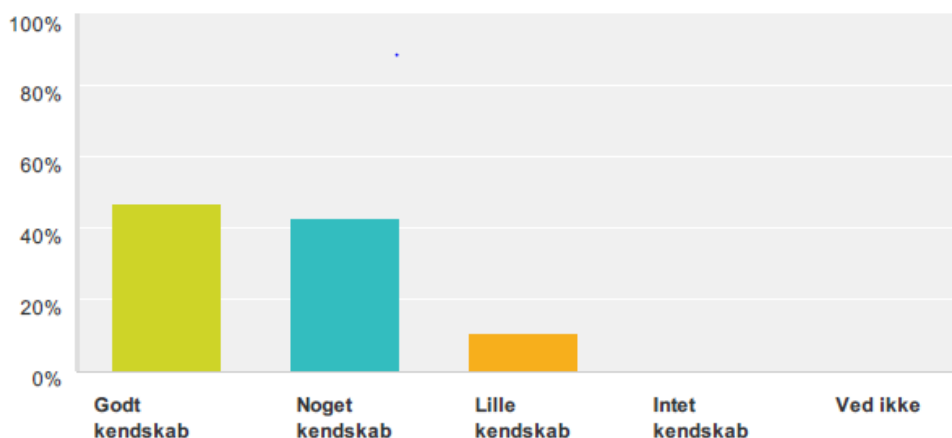
- ✓ Godt kendskab til projektet
- ✓ At projektet har formået at sætte fokus på udvikling af samarbejdet mellem skole og SFO
- ✓ At projektet har sat fornyet fokus på pædagogernes opgave i skolen
- ✓ At projektet har bidraget til udforskning af, hvad 'understøttende undervisning' kan være

Af de respondenter, der vurderer, at de har fået et stort udbytte af projektet, svarer 96 % at projektet i 'høj grad' har givet anledning til udforskning og afprøvning af understøttende undervisning. Der er således en meget stærk sammenhæng mellem oplevelsen af udbytte og dét at have anledning til at undersøge og udforske de muligheder, der ligger i pædagogernes bidrag til den understøttende undervisning. Ligeledes er der en stærk sammenhæng mellem kendskab til projektet og en positiv vurdering af udbyttet. Således svarer 77% af de respondenter, der vurderer deres udbytte som 'stort', at de har et godt kendskab til projektets mål og indhold.

Ser vi til sammenligning på de respondenter, der vurderer deres udbytte af projektet som 'lavt', er der her kun 20 % der har et godt kendskab til projektets mål og indhold og ca. 27% svarer, at projektet 'i høj grad' har givet anledning til udforskning af den understøttende undervisning.

KENDSKAB TIL OG FORSTÅELSE AF PROJEKTET

Et godt kendskab til mål og indhold i projektet 'En sammenhængende skoledag i Egedal' ser altså ud til at have afgørende betydning for, hvor meningsfuldt projektet er blevet oplevet og hvor stort et udbytte, man har fået af de lokale projekter.



Spørgsmål: *Hvordan vil du vurdere dit kendskab til mål og indhold i projektet En sammenhængende skoledag i Egedal?*

Som det fremgår af ovenstående graf vurderer knap halvdelen af deltagerne, at have et godt kendskab til mål og indhold for projektet 'En sammenhængende skoledag i Egedal', mens den anden halvdel vurderer, at have noget eller et lille kendskab.

Lærere og pædagoger vurderer deres kendskab til projektet meget forskelligt. Overordnet set vurderer pædagogerne kendskabet højere end lærerne. Således svarer 36% af de adspurgte lærere at de har et lille kendskab og flere mener, at projektet har været for diffust og udflydende fra start. Dette kan have sin naturlige forklaring i at projektet som udgangspunkt har rettet sig mod pædagogerne, og at projektledelsen på flertallet af skolerne har ligget hos SFO-lederne. Kick-off dagene som BUPL og Egedal Kommune har tilrettelagt forud for projektet, har også alene haft deltagelse af pædagoger samt skole- og SFO-lederne. Ikke desto mindre svarer godt halvdelen af de deltagende lærere, at de vurderer, at de har et godt

kendskab til projektet. Da lærerne ikke har haft samme adgang til information om projektet, har formidlingsopgaven ligget hos ledelsen og pædagogerne i de enkelte klasse- eller årgangsteam. Det ser altså ud til, at denne formidling for nogle team har fungeret godt, mens det for andre er blevet mere uklart på lærersiden, hvad projektet har gået ud på.

DE LOKALE PROJEKTER

De lokale projektbeskrivelser viser, at den understøttende undervisning ikke bare er håndteret forskelligt fra skole til skole, men også på skolerne internt. De fleste skoler har haft flere parallelle projekter, der i de fleste tilfælde har været årgangsstyret, nogle inden for klasserne, andre på tværs af klasser.

I de fleste af projekterne har den understøttende undervisning været gennemført og tænkt som egentlig undervisningsaktivitet, der er udført i bestemte lektioner. Disse kaldes UU-timer.

De fleste UU-timer har været afholdt i 6. lektion eller tidsrummet mellem 12.15-13.45, hvor de har været afholdt fra 0-3. klassestrin. På de skoler, hvor nogle af klasserne ikke havde fri til 6. lektion, har børnene måtte udeblive fra deltagelse.

I udformningen af de lokale projekter kan udskilles tre typer:

1. **Projekter, hvor den understøttende undervisning er gennemført i samarbejde mellem pædagoger og lærere** og hvor projektet ledes af skolelederen.

Dette gælder to af de deltagende skoler, Bækkegårdsskolen og Maglehøjsskolen. Begge disse projekter er oprindeligt initieret af den tidligere skolechef, og er planlagt før 'En sammenhængende skoledag i Egedal' blev iværksat.

Disse to skoler har således, i modsætning til de øvrige skoler, haft mulighed for at tænke samarbejdet mellem pædagoger og lærere ind i planlægningen af skoleåret, hvilket har givet helt andre muligheder for at skabe fælles struktur. Projektet 'En sammenhængende skoledag i Egedal' har man valgt at integrere i de eksisterende projekter.

Disse projekter evalueres generelt positivt og såvel pædagoger som lærere understreger det positive udbytte af de tværfaglige dialoger og udvekslinger. Især fremhæves det helhedsperspektiv på børn og læring, som tværfagligheden giver anledning til. Af vanskeligheder nævnes i disse to projekter bl.a. uklarhed i forhold til målet for samarbejdet (og projektet) og utilstrækkelig tid til både møder og praktisk afvikling.

2. Projekter, hvor den understøttende undervisning alene gennemføres af pædagoger og hvor der er delvis samarbejde med lærerne om form og indhold.

Samarbejdet med lærerne spænder her fra almindelig interesse til tværfaglig sparring på teammøderne. I disse projekter henlægges den understøttende undervisning typisk til en bestemt lektion på dagen, hvor pædagogerne er alene med klassen og gennemfører undervisningsaktiviteter, hvor læringen kan være rettet mod såvel fagfaglige mål som social eller æstetisk læring.²

Også disse projekter vurderes generelt positivt. Et træk er her, at (nogle af) lærerne har bidraget af interesse og ofte *på trods* af strukturelle og fagpolitiske barrierer, hvilket genererer en sympati og velvilje i samarbejdet, som sandsynligvis farver evalueringen i positiv retning.

Pædagogerne fremhæver her den indsigt, de har opnået gennem undervisningsforløb, hvor de alene har haft ansvar for en klasse og har skullet arbejde ud fra nogle relativt præcise læringsmål. En del af pædagogerne har oplevet dette som vanskeligt og efterlyser støtte fra lærerne, mens andre beskriver det vældig inspirerende at arbejde mere målrettet og didaktisk funderet end de almindeligvis gør i SFO.

3. Projekter, der er karakteriseret ved at være gennemført alene af pædagoger, uden samarbejde med lærerne. Disse projekter er primært gennemført i SFO tid og med et mere traditionelt fritidspædagogisk indhold. Koblingen til undervisningen er i disse projekter begrænset og i det omfang, der har været en sammenhæng, er den udledt af pædagogerne selv.

En stor del af disse projekter bliver vurderet positivt i forhold til at have åbnet for (monofaglige) refleksioner over pædagogens opgave i skolen, men har også givet anledning til en del frustration, bl.a. fordi de har synliggjort en række barrierer i samarbejdet mellem pædagoger og lærere.

² Æstetisk læring anvendes i denne sammenhæng om læreprocesser, der sker gennem sansemæssige, kropslige og/eller kunstneriske ind- og udtryk og som indeholder en særlig form for erkendelse, hvor følelse og fornuft, krop og intellekt, udgør indbyrdes forbundne dele.

UDFORDRINGER I SAMARBEJDET

Det ulige udgangspunkt for samarbejde mellem pædagoger og lærere i især den sidstnævnte type af projekter, synliggør en række problemstillinger :

"Vi har fortalt lærerne om vores tanker omkring projektet, men der har ikke været den store velvilje. Det handler lidt om den magtkamp, der er mellem lærere og pædagoger om timerne på skolen. Lærerne har følt sig udenfor projektet, fordi de ikke har deltaget i kick-off arrangementerne, og derved ikke er blevet klædt på, på samme måde. Derfor har de sat hælene lidt i, og sagt: Så kan det også være lige meget!"

På grund af den begrænsede kommunikation mellem pædagoger og lærere om projektet, har en del af pædagogerne selv skullet 'opfinde' anknytningen til undervisningen:

"Jeg har lavet et teaterstykke omkring dialogisk læsning, så der ligesom har været en rød tråd. Men det er ikke noget jeg har talt med lærerne om. Så har jeg arbejdet meget med inklusion og betydningsfulde fællesskaber - men på eget initiativ."

En stor del af problemet med at etablere samarbejde med lærerne om projektet er dels, at lærerne har vanskeligt ved at afsætte tid til samarbejde og dels, at nogle lærere har vanskeligt ved at afgive suveræniteten:

"Generelt er én af de ting, vi støder på desværre, at der er lærere, der lukker deres dør, og siger: "Jeg underviser, som jeg altid har gjort!"

En lærer udtrykker det således:

"Jeg synes ikke pædagogerne skal varetage den understøttende undervisning. Det er ikke deres interesseområde og det er ikke det, de har uddannet sig til."

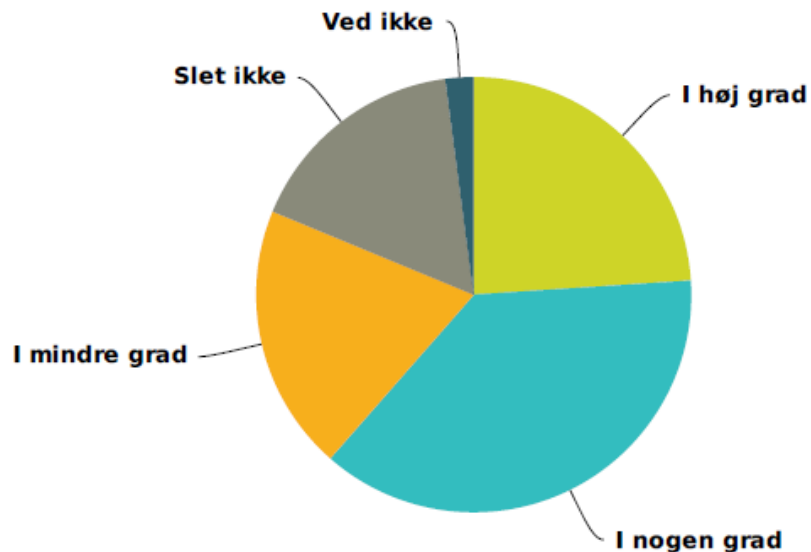
Andre pædagoger kan fortælle om interesserede lærere, der trods vanskeligheder med at frigøre tid til samarbejdet, imødekommer pædagogernes ideer og ønsker:

"Jeg har lært meget om samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Og om nye læringsmetoder: Undervisning ud af klassen og ud i naturen. Det var vores faglige udgangspunkt, men lærerne var med på den."

Stort set alle deltagerne peger på begrænsninger i møde- og planlægningstid som en stor udfordring og begrænsning i samarbejdet. Således peger over 90 % af deltagerne på behovet for mere mødetid, herunder både tid til faglig dialog og til planlægning.

TVÆRFAGLIG DIALOG

Med disse forskelle i udførelse og samarbejde følger også store forskelle på, hvor godt deltagerne oplever at være lykkedes med projektets overordnede målsætning: At skabe fornyet dialog mellem lærere og pædagoger om samarbejdet.



Spørgsmål: *I hvor høj grad vurderer du, at projektet har skabt fornyet dialog om samarbejdet mellem pædagoger og lærere?*

Ca. 61 % af deltagerne mener, at det i nogen grad eller i høj grad er lykkedes gennem projektet at opnå fornyet dialog mellem faggrupperne, mens 37 % mener at det i mindre grad eller slet ikke er lykkedes. Overordnet set er det altså lykkedes for størstedelen af projekterne, at skabe en fornyet dialog, men mange gør dog opmærksom på, at den gode dialog ikke er opstået (alene) gennem projektet, men har været til stede i længere tid.

Der er dog også en del, som ikke oplever at dialogen med lærerne er tilstede, og knytter det til lærernes lockout:

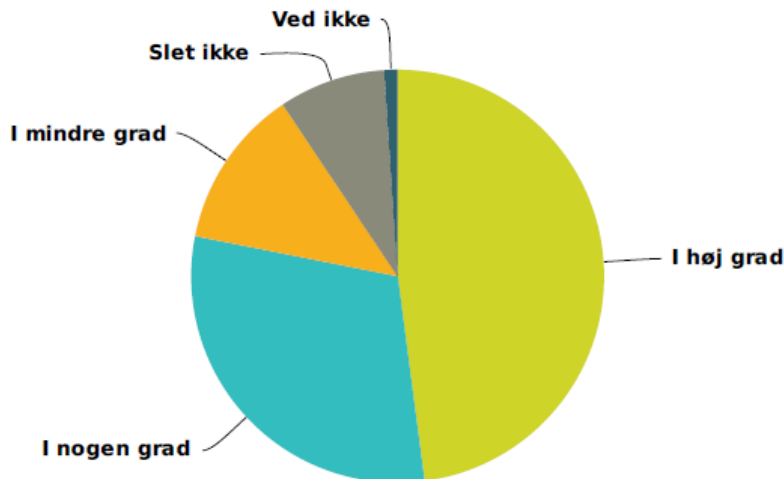
"Lærerne har desværre ikke været en stor del af UU-aktiviteterne. Projektet kommer lige efter deres lockout, hvilket nok har haft stor betydning for deres (manglende) lyst til at deltage."

Ser man på svarfordelingen mellem de projekter, hvor der har været et reelt samarbejde mellem pædagoger og lærere (Balsmoseskolen og Maglehøjskolen) og de projekter, hvor der ikke har været et formelt samarbejde, fremkommer en tydelig forskel: Således svarer *alle*

involverede (100 %) - dvs. både pædagoger og lærere - på Balsmoseskolen og Maglehøjskolen, at der i "nogen grad" eller "I høj grad" er opnået fornyet dialog mellem faggrupperne, mens kun 76 % i de øvrige projekter mener, at der er lykkedes. Der er således 24 %, der svarer, at der 'slet ikke' er opnået fornyet dialog gennem projektet.

FORNYET FOKUS PÅ PÆDAGOGENS ROLLE I SKOLEN

Mere positivt ser det ud med hensyn til spørgsmålet om projektet har sat fornyet fokus på pædagogens rolle i skolen. Her svarer ca. 78 % bekræftende på dette spørgsmål .



Spørgsmål: I hvor høj grad vurderer du at projektet har bidraget til fornyet fokus på pædagogens opgave i skolen?

Hvor der var en del, der ikke oplever, at projektet er lykkedes i forhold til at skabe fornyet dialog mellem lærere og pædagoger, er der således en del flere, der oplever, at det er lykkedes at sætte fornyet fokus på pædagogens opgave i skolen. Her er der en del flere pædagoger end lærere, som besvarer spørgsmålet positivt, hvilket kan være en afspejling af at en del af projekterne er foregået i SFO-tid og uden deltagelse fra lærerne.

Det må dog betragtes som en generel gevinst ved projektet, at over 3/4 af deltagerne oplever at det faktisk er lykkedes at sætte pædagogens opgave i skolen til fornyet debat.

UKLARHED OM UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING

Mange pædagoger fortæller, at de har sat sig godt ind i indhold og formål omkring kick-off dagene, og at de også har læst de forskellige notater, der er sendt ud om projektet. Alligevel er der en vis usikkerhed i forhold til projektets overordnede ide og indhold. Især ser det ud til at definitionen (og dermed forståelsen) af begrebet 'understøttende undervisning' fremstår uklart for en del af deltagerne, ligesom der også er usikkerhed om det principielt er lærere eller pædagoger, der har ansvaret for denne. Usikkerheden ser ikke ud til kun at gælde de deltagende pædagoger og lærere, men også skole-/SFO-ledelsen:

"Der har været kommunikationsproblemer i forhold til ledelsen: skal det være langsigtede mål eller kortsigtede? Ligeledes stor forvirring omkring det er et fagligt eller socialt relationelt indhold projektet handler om? Det er meget forskellige svar, man har fået fra skole- og SFO-ledelsen. Selve definitionen af understøttende undervisning var uklar."

Et gennemgående træk ved problemerne omkring projektforståelsen har således været uklare og/eller uens udmeldinger fra SFO- og skolelederne. Nogle deltagere nævner, at forvirringen er blevet forstærket af den ændrede formulering fra 'aktivitetstimer' til 'understøttende undervisning' (i aftaleteksten om skolereformen).

I hele evalueringsmaterialet træder denne uklarhed med hensyn til begrebet 'understøttende undervisning' frem. I såvel fokusgruppeinterviewene, i de lokale projektbeskrivelser som i de konkrete projektaktiviteter gives mange forskellige bud på begrebet og dets pædagogiske og/eller didaktiske indhold. Ud af dette træder to diskurser frem, som har hver sit blik på, hvad understøttende undervisning er/kan være og dermed på, hvordan pædagogernes faglighed kan sættes i spil.

TO DISKURSER

For mange lærerne og pædagoger er det vigtigt, at den understøttende undervisning ikke bliver en simpel udvidelse af den fagopdelte undervisning, men at den supplerer denne ved at integrere, hvad man kunne kalde en social eller æstetisk didaktik, hvor også pædagogernes faglighed kommer til udfoldelse.

"Projektet har vi skullet udvikle undervejs. Vi har fumlet noget rundt, og været inde på, at det blev for fag-fagligt. Så kom der motion, bevægelse, klassefællesskab, osv. ind over UU-timerne. Dermed kom pædagogerne mere i spil. Det blev en forkert retning, da det blev for læreragtigt. Begrebet 'undervisning' har været fastlåsende og svært at bryde ud af."

For en del lokale projekters vedkommende har man således arbejdet med elementer som bevægelse, social trivsel, udeliv, digitale medier, kunst og andre æstetiske udtryksformer. Her har inklusionstænkningen også haft sin naturlige plads. Pædagogerne har generelt været primus motor i disse aktiviteter, mens lærerne har haft en mere tilbagetrukket rolle eller været ikke-deltagende.

Fokus har ligget på, hvordan man gennem en fritidspædagogisk metodik har kunnet skabe læringsrum, hvor kroppen, legen og de sociale samspil er i centrum for læreprocesserne. Det særlige i flere af projekterne har ikke alene været *vejen til læring* - altså de pædagogiske metoder - men at disse har haft til hensigt at understøtte specifikke fagfaglige læringsmål, som at træne talforståelse, øve bogstavlyde, øve klokken o.l.

Andre projekter har haft et mere bredt pædagogisk sigte, som at styrke den sociale trivsel i klassen, øge evnen til at opnå ro eller stilhed gennem forskellige fysiske øvelser, træne hukommelsen og lignende. Men stadig med et mål om at variere skoledagen for eleverne og understøtte mange læringsstile og -former.

Samtidig træder også en anden forståelse af den understøttende undervisning frem, hvor den denne defineres som noget, der ligger i direkte forlængelse af den fagopdelte undervisning. Eller rettere som noget, der går forud for denne ved at 'forberede' børnene til at modtage undervisning. På de skoler, hvor skolelederne har været tæt inde over projektet, tales således om at den understøttende undervisning først og fremmest skal gøre børnene 'undervisningsparate' eller 'læringsparate':

"Vi har lavet lege, der træner tingene helt bogstaveligt, for at børnene kan være klar til at modtage undervisning."

"Vores skoleleder har kaldt det, at gøre børnene 'undervisningsparate'."

I fokusgruppeinterviewet med skolelederne fremgår det da også, at disse i høj grad ser den understøttende undervisning som noget, der skal underbygge den fagfaglige undervisning og styrke elevernes 'læringsparathed':

"Man skal huske, at en af hovedoverskrifterne i reformen er, at eleverne skal indhente et år fagligt. UU skal være med til at sørge for, at eleverne indhenter det år. Der skal mere hard core læring ind i hovederne på eleverne. Derfor er det vigtigt for mig, at man ved, hvad UU i virkeligheden skal ind og gøre." (Skoleleder)

En anden skoleleder udtrykker det således:

”UU skal bruges til en individuel bevidstgørelse for den enkelte elev for hvad deres mål er. Bevidstgørelsen, og det, at man inddrager børnene i deres egen læring – hvad er det jeg skal kunne? – er rigtig vigtigt i denne proces. Eleven skal kende sit læringsperspektiv.”

Denne læringsdiskurs har flere grader, hvor det fx bliver sagt, at relationsarbejdets mål er en skærpet fagfaglighed i indskoling. Andre ledere giver endvidere udtryk for forståelsen *”det dygtige barn bliver det glade barn”*, hvor UU-timerne kan give børnene selvtillid og glæde gennem en mestring inden for fagene.

Der udskiller sig altså to forskellige diskurser om, hvad understøttende undervisning er/kan være:

En formel læringsdiskurs. Her opfattes den understøttende undervisning som en pædagogiske virksomhed, der skal bane vejen for og forstærke læring, og hvor der trækkes på flere forskellige pædagogiske metoder, der dog alle rettet mod fagfaglige mål. Under denne diskurs ses også opfattelsen af UU som en særlig undervisningsaktivitet, der henlægges til bestemte lektioner. Heri ligger en relativ fastholdelse af fag- og tidsstrukturer. At skabe en sammenhængende skoledag ses som at skabe sammenhæng mellem pædagogernes og lærernes virke, så de arbejder mod fælles læringsmål. Her har de sociale og æstetiske læreprocesser ikke nødvendigvis en selvstændig betydning og funktion, men skal først og fremmest forstærke den fagfaglige læring og er altså *underordnet* denne.

Denne diskurs er primært båret af skolelederne og nogle af de medarbejdere - såvel pædagoger som lærere -, der har deltaget i projekter, hvor skolelederne har været projektledere.

En helhedsdiskurs, hvor den understøttende undervisning primært betragtes som et middel til at skabe en mere varieret skoledag, hvor der lægges vægt på fysisk aktivitet, social trivsel og æstetisk virksomhed. Målet er her både af faglig og social karakter. I denne forståelse er UU ikke noget, der nødvendigvis er afgrænset til bestemte lektioner, men kan finde sted på mange måder, steder og tidspunkter af dagen. Heri ligger altså en opblødning af traditionelle fag- og tidsstrukturer. At skabe en sammenhængende skoledag forstås her som at skabe rammer for at se det hele barn, og fokusere på de pædagogiske processer såvel som på faglige læringsmål. Her er altså et mere *ligeordnet forhold* mellem den sociale/æstetiske læring og den fagfaglige læring.

Denne diskurs er primært båret af pædagoger og SFO-ledere, men også af nogle af de lærere, der har haft et nært samarbejde med pædagoger.

Ser man på formuleringen af 'understøttende undervisning' i reformteksten (se bilag), åbner denne op for begge diskurser, idet der her tales både om at UU skal 'hæve det faglige niveau' og åbne for 'aktiviteter, der vedrører elevernes alsidige udvikling og trivsel'.

Det bliver således et centralt tema for skolerne i realiseringen af skolereformen, hvordan de vil definere den understøttende undervisning og dermed, hvordan tværfagligheden konkret skal udfoldes.

DET NØDVENDIGE EKSPERIMENTELLE RUM

Uanset hvilken diskurs de lokale projekter har lænet sig op ad, er der et gennemgående træk ved de projekter, der er positivt evalueret, nemlig, at der er etableret et eksperimentelt rum for udforskning af understøttende undervisning.

Af de deltagere, der beskriver at de har fået 'stort udbytte' af projektet, svarer ikke mindre end 96 % at projektet har bidraget til en udforskning af den understøttende undervisning. Analogt hermed svarer kun 26 % af de deltagere, der angiver et 'lavt udbytte' af projektet, at det er lykkedes at etablere et sådan undersøgende og eksperimentelt rum.

Der er altså en meget stærk sammenhæng mellem oplevelsen af fagligt udbytte af projektet og det forhold, at der har været givet gode rammer for afprøvning, dialog og refleksion.

" Vi har afholdt temadage, hvor vi ved hjælp af brainstorm fandt frem til mange måder vi kunne arbejde med den understøttende undervisning. Det har været inspirerede og efterfølgende har vi så udvalgt temaer, som er blevet afprøvet i praksis, og som igen er blevet evalueret."

At det også kan være svært at eksperimentere og tænke 'ud af boksen' vidner flere udsagn om:

" I praksis er det lidt svært at komme helt væk fra det, vi "plejer", og slippe kreativiteten og de innovative tanker løs. Men vi har talt meget om det blandt os pædagoger."

Flere har oplevet selve begrebet (understøttende) 'undervisning' som en binding, der har lagt op til nogle bestemte måder at gå til projektet på, hvor man er kommet for tæt på den fagopdelte undervisning:

"Vi bliver nødt til at tænke fleksibelt. Det er vigtigt, at der ikke udvikles en form for manual, da hver klasse har brug for hver sit.(...) vi har måtte starte forfra i det helt basale, for at finde ud af, hvad det handler om. Understøttende undervisning bliver for låst et begreb - vi skal mere over i retning af trivselsbegrebet."

I udviklingen af nye måder at tænke understøttende undervisning på efterlyses i høj grad dialog med lærerne:

" Vi har haft mange gode diskussioner om mulige tilgange til understøttende undervisning, og udbygger løbende vores katalog med ideer dertil og de indeholdte læringsmål. Desværre er det kun blandt pædagoger, så vi har ikke fælles sprog med lærerne i dette."

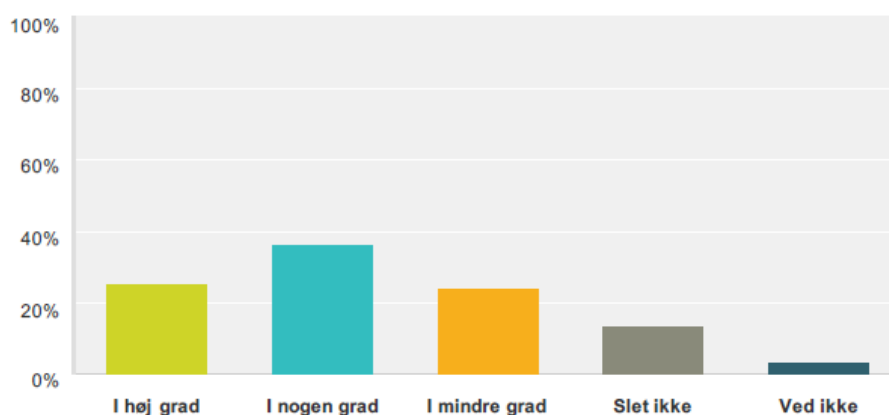
Også lærerne formulerer ønsker om at være en del af denne udforskning og skabe et fælles afsæt for den understøttende undervisning:

" Timerne havde været meget bedre givet ud, såfremt der havde været en lærer og en pædagog i undervisningen, frem for at pædagogen skulle varetage timerne helt isoleret."

Et vigtigt fund i denne evaluering er altså, at der er behov for at skabe et eksperimentelt rum for fælles læring, hvor der ikke på forhånd er en fast definition på den understøttende undervisning. Samtidig fremgår det også, at det kræver tid, gensidig tillid og ledelsesmæssig støtte at lykkes med det.

FAGLIG FORDYBELSE OG FORDYBELSESTID

Mens der har været specifikt fokus på den understøttende undervisning i projektet er det ikke i samme omfang, at det er lykkedes at sætte fokus på den faglige fordybelse, hvilket fremgår af nedenstående graf:



Spørgsmål: I hvor høj grad vurderer du, at projektet har givet anledning til udforskning af, hvad 'fordybelsestid' kan være?

Her svarer over 38 % 'I mindre grad' eller 'slet ikke', mens 36 % svarer 'i nogen grad'.

Begrebet 'fordybelsestid' er forstået vældig forskelligt i de lokale projekter, og har derfor også været anvendt forskelligt. Ser man i reformteksten beskrives faglig fordybelse som en del af lektiehjælpen, der har til formål at "*styrke elevernes faglige niveau ved blandt andet at tilbyde eleverne faglig træning, faglige udfordringer eller turboforløb, som er tilpasset deres niveau og behov.*"

I nogle af projekterne er aktiviteter med fokus på faglig fordybelse praktiseret i overensstemmelse hermed, enten som led i den understøttede undervisning, hvor børnene har haft tid til at fordybe sig i UU-timernes tema, i lektiecafé og/eller gennem fordybelsesmapper med individuelle faglige målsætning for hvert barn.

I andre projekter har man haft en mere bred forståelse af 'fordybelsestid' og har koblet det til dét, at koncentrere sig og fordybe sig i bestemte gøremål - altså mere i betydningen 'flow'. I disse projekter har man arbejdet med børneyoga, sanseoplevelser og fordybende aktiviteter som teater, naturoplevelser, o.l.

Denne variation i forståelsen af mål og grundbegreber i 'En sammenhængende skoledag i Egedal' er kendetegnende for projektet som helhed. Og ligesom for de to diskurser om begrebet understøttende undervisning, bevæger forståelsen af faglig fordybelse og fordybelsestid sig fra en meget formel læringsdiskurs til en mere 'blød' og helhedspræget diskurs, hvor man argumenterer for at fordybelse er noget, der skal læres, og at man kan træne evnen til fordybelse og koncentration på mange måder og i mange sammenhænge. Som en af pædagogerne siger:

"Vi har en lektiecafe og har ellers plads til fordybelse i både kreative værksteder, skak og i børnenes egne lege."

I realiseringen af skolereformen ser det også ud til at dette forhold og denne argumentation kan blive central for udviklingen og udfoldelsen af en tværfaglig praksis.

UDBYTTE FOR BØRNENE

På spørgsmålet om børnenes udbytte af pædagogernes deltagelse i den understøttende undervisning og andre aktiviteter med faglig fordybelse for øje, er der især tre synspunkter, der gør sig gældende:

1. Pædagogernes deltagelse i den understøttede undervisning giver bedre muligheder for at variere undervisningen og dermed understøtte differentieret læring. Det

betyder konkret mere bevægelse, flere kreative udfoldelser og mere legeprægede undervisningsformer. En pædagog siger: *"Børnene har syntes det har været sjovt og vi har fået opbygget en bedre relation børn og voksne imellem"*, mens en lærer fortæller: *"Vi kan en masse, når vi arbejder sammen og udnytter hinandens ressourcer. Vi har opdaget, at skolen også kan være leg, sjov og alligevel lærerig."*

Pædagogernes øgede inddragelse i undervisningen indebærer også bedre muligheder for at arbejde med inklusion, idet pædagogerne bidrager med et helhedsblik på klassen og kan arbejde i feltet mellem social trivsel og faglig læring.

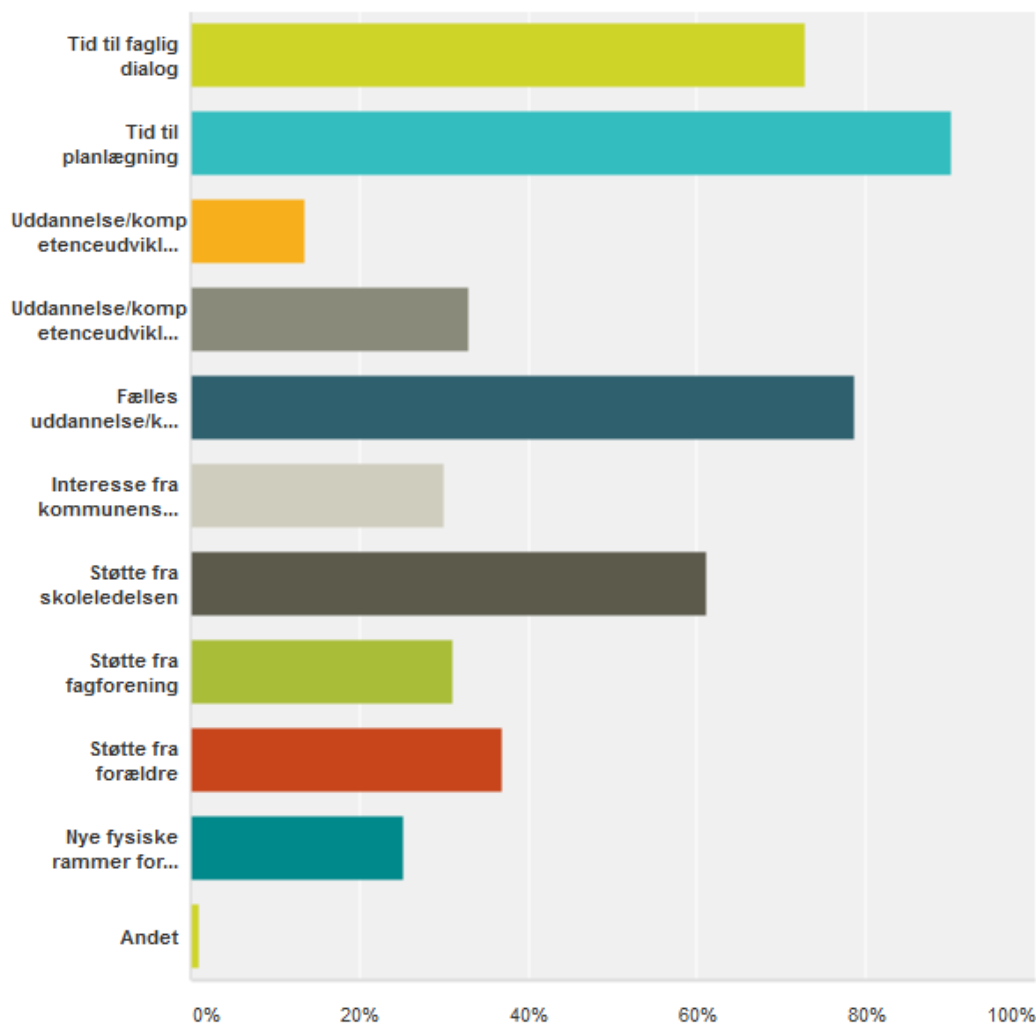
2. Et andet synspunkt, der træder frem, er risikoen for at skolen blot bliver mere undervisning for børnene. Dette synspunkt er tydeligst blandt pædagogerne, men også lærerne udtrykker bekymring. Således siger en lærer: *"Vi risikerer at det bliver en lang struktureret dag, hvor børnene ikke har mulighed for at trække sig, hvis de har brug for det. Især de yngste børn udfordres af den lange dag - hvad sker der med legen...?"*

Hovedparten af deltagerne påpeger risikoen for dette og dermed nødvendigheden af for alvor at gentænke skolen under skolereformen. Der udtrykkes især bekymring for at de børn, der ikke trives under den nuværende struktur i skolen, risikerer at blive endnu mere ekskluderet af en skoledag med forstærket fokus på formel læring. Enkelte udtrykker også bekymring for at en længere skoledag vil begrænse andre typer af fritidsaktiviteter, som også er betydningsfulde for børns trivsel, som fx sport og musikundervisning.

3. Et tredje synspunkt, der dog kun deles af et mindretal er, at lærere skal undervise og pædagoger skal tage sig af børnenes sociale trivsel, og at der derfor ikke er behov for tværfaglig udvikling. Heri ligger også det synspunkt, at det alene er lærerne, der skal tage sig af den understøttende undervisning. Som en lærer udtrykker det: *"Jeg synes ikke pædagogerne skal varetage den understøttende undervisning. Det er de ikke uddannede til, og det er de ikke interesserede i!"* Heri ligger altså også en vurdering af, at børnenes udbytte af skolereformen reduceres, hvis pædagogerne skal varetage en del af undervisningsopgaven i skolen.

FORUDSÆTNINGER FOR ØGET SAMMENHÆNG MELLEM SFO OG SKOLE

Det sidste spørgsmål, der er inddraget i evalueringen er spørgsmålet om, hvad der skal til for at realisere intentionen om at skabe en mere sammenhængende skoledag, herunder en øget sammenhæng mellem skole og SFO. Svarene herpå fremgår af nedenstående graf:



Spørgsmål: *Hvad mener du er de vigtigste forudsætninger for en øget sammenhæng mellem skole og SFO?*

Af svarene fremgår det, at der især er fire forhold, der har betydning for at opnå en stærkere forbindelse mellem skole og SFO:

- Tid til fælles planlægning (90 %)

- Fælles kompetenceudvikling for pædagoger og lærere (79 %)
- Tid til faglig dialog (73 %)
- Støtte fra ledelsen (61 %)

Også her fremgår det tydeligt, at der er et stort behov for og efterspørgsel på tid til den fælles dialog og planlægning. Dette er på mange måder et gennemgående træk i evalueringen, og er et behov, der skal tages alvorligt i realiseringen af skolereformen. Mange af deltagerne understreger således nødvendigheden af fælles mødetid og planlægning:

"Den faglige dialog og planlægning skal ske i fælles møder for pædagoger og lærere, så vi kan se det som et teamsamarbejde og udvikle os via videndeling mellem de to faggrupper."

"Det er svært at finde tid til planlægningen af de aktiviteter vi laver, men det er en stor og vigtig del af "En sammenhængende skoledag"."

Næst vigtigst er fælles uddannelse og kompetenceudvikling for pædagoger og lærere. Her peges især på kompetenceudvikling indenfor:

- Inklusion
- Tværfagligt samarbejde
- Teamsamarbejde
- Didaktik
- Klasserumsledelse
- Cooperative Learning
- Særlige læringsudfordringer fx i form af ADHD
- Leg og læring
- Evaluering
- Kurser, der tager et fælles sigte på skolens fag: Hvordan man kan arbejde både fagfagligt og pædagogisk fagligt i fx matematik og dansk
- ICDP (International Child Development Programme)

På tværs af disse forslag og ønsker træder behovet for den tværfaglige dialog tydeligt frem. Der er brug for at uddanne pædagoger og lærere til at indgå i et reelt tværprofessionelt samarbejde. Dette er en krævende disciplin, og selvom der på nuværende tidspunkt er gjort mange erfaringer på området, så er der altså stadig et udtalt ønske om at styrke kompetencerne på dette felt. Ligeledes er der behov for at styrke specifikke kompetencer i relation til inklusionsopgaven, som jo også må siges at være en tværfaglig opgave.

AFSLUTNING

Formålet med denne evaluering har været overordnet at vurdere udbytte og læring af projektet 'En sammenhængende skoledag i Egedal', herunder at besvare følgende evalueringsspørgsmål:

- Hvilken læring har projektet konkret bibragt deltagerne?
- Påvirkes den pædagogiske faglighed gennem et udvidet/forandret samarbejde med lærerne - og i givet fald, på hvilken måde?
- Er pædagogerne 'klar' til at træde ind i skolen på ændrede betingelser og med en eventuel ny faglig dagsorden?
- Hvordan vurderer pædagoger og lærere den fælles parathed til et udvidet/forandret samarbejde i retning af en mere sammenhængende skoledag?
- Hvad betyder det udvidede/forandrede samarbejde for børnene? Hvilke effekter kan spores i forhold til børnenes læring og trivsel i skolen?

Jeg skal i det følgende forsøge at samle op på evalueringens hovedresultater gennem besvarelsen af disse spørgsmål.

Der har været en stor variation i form og indhold af de lokale projekter. Derfor er udbyttet og dermed den læring, der har fundet sted i projektet, også varierende. I enkelte projekter må læringen vurderes til at være relativ begrænset. Her har de lokale projekter nok forsøgt at udforske, hvordan pædagogerne kan bidrage til den understøttende undervisning, men har været begrænset dels af manglende deltagelse fra lærerside og dels af at initiativerne har ligget meget tæt på en traditionel SFO praksis. Her må der formodes at ligge et vist ansvar hos skoleledelsen (skole- og SFO-leder) i form af at undlade at skabe de forudsætninger for et tværfagligt samarbejde og utilstrækkelig sparring på opgaven.

I andre projekter er der gjort ny og betydningsfuld læring. Dette gælder både projekter, hvor der har været tæt samarbejde med lærerne, men også projekter, hvor pædagogerne har været mere på egen hånd. Her har man reelt arbejdet med at udforske, hvordan pædagogerne kan bidrage til den understøttende undervisning. Mange har oplevet arbejdet med at understøtte specifikke fagfaglige læringsmål gennem en social eller æstetisk didaktik både meningsfuldt og virkningsfuldt for børnene. En del har været overrasket over den glæde ved læringen, som børnene har givet udtryk for. Her rokkes altså også ved nogle fordomme om, at skolepr. definition er 'kedeligt' og SFO er 'sjovt'.

Flere lærere roser pædagogernes kreativitet i forhold til at finde på lege og fysiske aktiviteter, der kan understøtte undervisningen, men også pædagogernes evne til at arbejde i feltet mellem social dannelse og faglig læring møder anerkendelse. Her tænkes ikke blot på

færdigheder i form af at tage sig af børn i konflikter o.l., men også evnen til at betragte klassen som en social helhed og at operere i denne helhed gennem forskellige typer pædagogiske interventioner.

Den kompetenceudvikling, der er fundet sted i projektet, har således for en stor dels vedkommende fundet sted i feltet mellem formel og nonformel læring - med henvisning til følgende opdeling i læringsformer:

- ▶ **Formel læring**, der er læring som foregår i en organiseret og struktureret kontekst, hvor læring er eksplicit angivet som mål, tid m.m. Formel læring er tilrettelagt bevidst af underviseren. Formel læring finder typisk sted i den fagopdelte undervisning i skolen.
- ▶ **Nonformel læring** er den læring som er inkorporeret i planlagte aktiviteter, som ikke eksplicit er beskrevet som læring i forhold til mål, tid m.m., men som indeholder vigtige læringselementer. Nonformel læring kan fx være den læring, der finder sted gennem sport, musiske eller æstetiske aktiviteter.
- ▶ **Informel læring** er læring, der er et resultat af daglige aktiviteter i forbindelse med fritid, familie eller arbejde. Læringen er ikke struktureret i forhold til mål, tid m.m. Informel læring kan finde sted gennem leg, samvær med andre mennesker eller dyr, gennem løsning af daglige opgaver o.l.

SFO-pædagogen arbejder sædvanligvis i feltet mellem informel og nonformel læring. I dette projekt bevæger pædagogens indsats sig over i feltet mellem nonformel og formel læring, hvorved både pædagogens rolle og opgave ændrer sig. Den læring, der har fundet sted i projektet, kan således beskrives som erfaringer med at operere i dette felt og at knytte pædagogfaglige metoder til skolens fagfaglighed.

Projektet afslører, at pædagogen nok er parat til træde ind i skolen ' med en ny faglig dagsorden, men også at der er en række udfordringer forbundet med dette, som dels handler om pædagogens egen faglighed, men også om skolens parathed til at udvikle en ny pædagogisk dagsorden. En del pædagoger fortæller, at de har fundet et godt fodfæste i den nye opgave, som skolereformen lægger op til bl.a. gennem understøttende undervisning. De har haft god støtte fra samarbejdende lærere i deres team og delvist også fra ledelsen. Andre er mere usikre på den nye opgave, hvilket i høj grad hænger sammen med, at det kun i begrænset omfang er lykkedes at etablere et reelt tværfagligt samarbejde, og at ledelsen har været for uklar eller ikke tilstrækkelig støttende. Det må altså konstateres at ledelsens understøttelse af det tværfaglige samarbejde er en afgørende forudsætning for at lykkes med 'en sammenhængende skoledag'.

Effekter i forhold til børnenes læring og trivsel er umiddelbart vanskeligt at afdække i projektet, bl.a. fordi det tidsmæssigt har været et begrænset projekt. Tydeligst står deltagernes bekymring for, at en længere skoledag bliver 'mere af det samme', dvs. en længere dag med struktureret undervisning. Der gives dog udtryk for, at de erfaringer, man hidtil har gjort i projektet, på sigt peger mod en indfrielse af projektets målsætninger, MEN at der er behov for bedre rammer for tværfaglighed og fælles kompetenceudvikling. Her peges især på behov for at blive dygtige til teamsamarbejde, til fagligt at supplere hinanden i undervisningen og ikke mindst til at arbejde med inklusion.

Definitioner af aktiviteterne ' understøttende undervisning', 'lektiehjælp og faglig fordybelse' samt 'Bevægelse'

Understøttende undervisning

Med folkeskolereformen kommer en ny aktivitet - den understøttende undervisning. Den skal sikre, at eleverne møder endnu flere forskellige måder at lære på, at de har tid til faglig fordybelse, og at de får mulighed for at arbejde med et bredere udsnit af deres evner og interesser. Det skal bidrage til at hæve det faglige niveau.

Den understøttende undervisning skal give plads til, at skolerne i højere grad arbejder med kobling af teori og praksis. Undervisningen skal også i højere grad inddrage situationer fra dagligdagen som eleverne genkender, og derfor oplever som relevante og interessante.

Eleverne får med den relevante understøttende undervisning tid til at afprøve, træne og udvikle de færdigheder og kompetencer, de får i den fagopdelte undervisning. Tiden til understøttende undervisning kan for eksempel bruges til læsetræning, til matematikøvelser eller til lektiehjælp og faglig fordybelse.

Lærere, pædagoger og personale med relevante kvalifikationer kan varetage den understøttende undervisning.

Pædagogernes kompetencer kan for eksempel være særlig relevante, når eleverne har aktiviteter, der vedrører deres alsidige udvikling og trivsel, mens det er lærerne, der skal sikre sammenhæng til den undervisning, der finder sted i de forskellige fag.

Der er ikke selvstændige mål for den understøttende undervisning. De undervisningsrelaterede aktiviteter, der finder sted i dette tidsrum, skal understøtte opfyldelsen af folkeskolens formål generelt og målene for de enkelte fag.

Kilde: Undervisningsministeriet

<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Understoettende-undervisning>

Lektiehjælp og faglig fordybelse

Tilbuddet om lektiehjælp og faglig fordybelse skal styrke elevernes faglige niveau ved blandt andet at tilbyde eleverne faglig træning, faglige udfordringer eller turboforløb, som er tilpasset deres niveau og behov.

Faglig træning

Den faglige træning har fokus på at gentage og træne de kundskaber og færdigheder, som eleverne har lært i løbet af undervisningen, så de bliver fortrolige med de nye færdigheder og får dem indarbejdet som et naturligt redskab til brug i den videre læring.

Faglige udfordringer

Faglige udfordringer er aktiviteter for de elever, som har tilegnet sig færdighederne på eget niveau eller klassetrin. Her tilbydes eleverne opgaver, tekster mv., der udvider og højner deres niveau i det pågældende fag. Målet er at udvide elevernes kundskaber og færdigheder og at motivere deres lyst til at lære.

Turboforløb

Eleverne kan gennem intensive fag- eller opgavespecifikke turboforløb nå et alderssvarende niveau eller blive udfordret ud over den normale undervisning.

Skolerne skal også inden for den tilbudte lektiehjælp tilbydes varierede og differentierede læringsformer, der udfordrer både fagligt stærke og fagligt mindre stærke elever.

Kilde: Undervisningsministeriet

<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Understoettende-undervisning>

Bevægelse

Motion og bevægelse styrker motivation, læring og sundhed. Med reformen bliver motion og bevægelse integreret i alle elevers skoledag.

På alle folkeskolens klassetrin skal motion og bevægelse indgå i et omfang, der i gennemsnit svarer til cirka 45 minutter dagligt i løbet af den længere og varierede skoledag.

Det skal medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge samt understøtte motivation og læring i skolens fag. Motion og bevægelse kan både indgå i den fagopdelte undervisning, herunder idræt, og i den understøttende undervisning.

Kilde: Undervisningsministeriet

<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Understoettende-undervisning>

