

INDSATS TIL FREMME AF ELEVERS PSYKISKE TRIVSEL

Evaluering af Projekt Optur på to skoler i skoleåret 2010/2011



PROJEKT

OPTUR

PROJEKT OPTUR ER ET SAMARBEJDE MELLEM:



TAK TIL VORES SPONSORER:

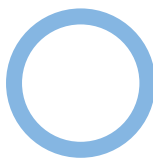


FREMME AF PSYKISK TRIVSEL BLANDT SKOLEELEVER

Projekt Optur som pilotprojekt på to skoler i skoleåret 2010/2011

Forfattere: Malene Kubstrup Nelausen, Charlotte Meilstrup og Line Nielsen

Copyright © Forskningsgruppen for Børn og Unges Sundhed og Trivsel, 2011
Uddrag, herunder figurer, tabeller, citater er tilladt mod tydelig kildeangivelse.
Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende publikation, bedes tilsendt.



FORORD

Denne rapport præsenterer resultaterne fra proces-evalueringen af Optur. Optur er et skolebaseret interventions-projekt, der har til formål at fremme den psykiske trivsel blandt skoleelever. Rapporten belyser, hvordan deltagerne i interventionsprojektet, der er gennemført i skoleåret 2010/2011 oplever udfordringer og potentialer i relation til implementering, whole school approach samt undervisningsmaterialet. I forlængelse heraf fremskrives i rapportens afsluttende del en række anbefalinger til ændringer, udvidelser og justeringer, som Opturs projektgruppe kan forholde sig til i forbindelse med fremtidige interventionsprojekter.

Foruden denne rapport, hvori resultaterne fra proces-evalueringen er at finde, er der endvidere publiceret en rapport med resultater fra en gennemført effektevaluering blandt 5.-9. klasseeleverne på de to skoler.

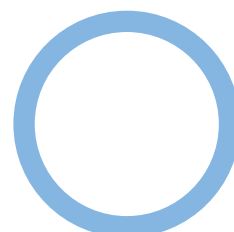
Udgangspunktet for denne evaluering har været at belyse de udfordringer og potentialer, Optur har mødt på de to interventionsskoler. Optur er stadig under udvikling og afprøvning, og i den forbindelse var det forud for evalueringen ventet at finde udfordringer og potentialer i projektet. Anbefalingerne, der præsenteres i løbet af rapporten, skal således læses som en række forslag og udviklingspotentialer for projektet.

Mange personer har bidraget til denne evalueringstilblivelse. En stor tak skal særligt lyde til de lærere, elever, forældre, pædagoger, ressourcepersoner og ledelsen på de to skoler, der har deltaget i interviews samt givet os mulighed for at observere i undervisningen.

Rapporten er udarbejdet af forskningsmedarbejder, bachelor i pædagogik, Malene Kubstrup Nelausen, videnskabelig assistent cand.scient.soc Line Nielsen, videnskabelig assistent cand.scient.san.publ Charlotte Meilstrup. Tak til studentermedhjælper Anne Hjørlund Christiansen og Christina Bæksted for hjælp med transskription af interviews.

Endelig skal der lyde en tak til TrygFonden, HelseFonden og Nordea-fonden som har bidraget økonomisk til projektets gennemførelse.

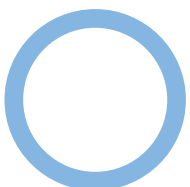
Statens Institut for Folkesundhed, august 2011
Malene Kubstrup Nelausen, Charlotte Meilstrup og Line Nielsen





INDHOLDSFORTEGNELSE

RESUMÉ	5
INDHOLD	3
INDLEDNING	6
LÆSEVEJLEDNING	7
OPTUR – EN SKOLEBASERET INDSATS TIL FREMME AF PSYKISK TRIVSEL	8
KONSTRUKTION AF EVALUERINGSMODEL	11
EVALUERINGSDESIGN	14
ANALYSESTRATEGI	20
DE TO INTERVENTIONSSKOLER	21
ANALYSE	20
<i>Implementering og proceshjælp</i>	20
<i>Undervisning og undervisningsmateriale</i>	24
<i>Whole School Approach</i>	30
KONKLUDERENDE ANBEFALINGER	46
EFTERORD	50
REFERENCER	51





RESUMÉ

Optur er en intervention til fremme af elevers psykiske trivsel. I denne rapport præsenteres resultaterne af den procesevaluering, der er foretaget i forbindelse med gennemførelsen af Optur på to skoler i skoleåret 2010/2011. På begge skoler er der i interventionsperioden foretaget et feltstudie bestående af interviews med skoleledelse, lærere, elever og forældre, samt observationer af klasseundervisning og lærergruppernes arbejde med Optur. Undersøgelsens analyser er orienteret om tre områder. Det drejer sig om 1) interventionens whole school approach, 2) undervisning og undervisningsmateriale samt 3) implementeringen af interventionen.

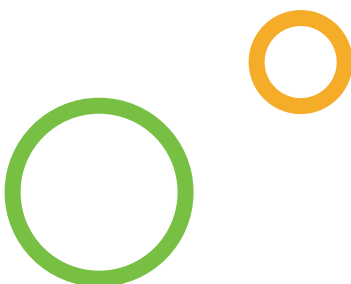
Analyserne viser i forhold til det anlagte whole school approach, at det er langt mere omfattende og kompliceret at implementere en sådan model på skolerne end antaget. Det har f.eks. været vanskeligt at involvere forældrene, at udvikle skolens politikker og igangsætte ændringer i skolernes fysiske miljø. På trods af vanskelighederne er der dog bred opbakning til tilgangen hos de involverede parter.

Mht. undervisning og undervisningsmaterialer viser undersøgelsen, at de udviklede undervisningsmaterialer bliver meget positivt modtaget af skolerne. Undersøgelsen

viser også en bred støtte til den didaktiske model, som er en del af Optur: IVAC-modellen (Investigation; Vision; Action for Change), som er en metode, der er udviklet på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, AU, til at styrke elevers handlekompetence. IVAC har dog også vist sig vanskelig at implementere.

Sluttelig viser undersøgelsen i forhold til den generelle implementering af indsatsen, at selv i den skole, som gjorde den største indsats, blev Optur ikke gennemført som tiltænkt hverken i forhold til fideliteten (nøjagtigheden i forhold til indholdet af indsatsen) eller efterlevelsen (elevers eksponering for projektet). Undersøgelsen giver mange stærke udsagn om, at det er selve implementeringsprocessen som er svær.

For at imødekomme disse implementeringsvanskeligheder tilrådes et styrket fokus på forarbejdet på skolerne inden selve interventionsåret, at interventionen tilrettelægges individuelt til skolerne ud fra en standardiseret interventionsproces samt at kurserne til lærerne om bl.a. IVAC videreudvikles. Endelig skal der udvikles konkrete redskaber til skolerne, således at skolerne hjælpes til at arbejde med alle elementerne i det anlagte whole school approach.





INDLEDNING

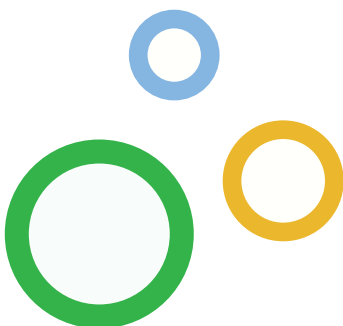
De fleste skolebørn i Danmark trives og har det godt, men psykisk mistrivsel er et problem for mindst hver femte skoleelev (Holstein et al. 2011). Internationale erfaringer viser god effekt af skolebaserede programmer til at øge elevernes psykiske trivsel. Disse undersøgelser peger på, at den bedste effekt opnås hvis der 1) anlægges et såkaldt *whole school approach*, dvs. involverer alle elever, lærere, ledelse og andre personalegrupper i skolen, 2) når der sættes fokus på psykisk sundhed og trivsel i stedet for psykisk sygdom, 3) når indsatsen er langvarig, mindst et helt skoleår, 4) når der skabes ændringer eller forbedringer i skolens sociale, fysiske og politiske miljø, og 5) når alle skolens muligheder og ressourcer derved inddrages i interventionen (Nielsen og Meilstrup 2009).

På baggrund af ovenstående erfaringer har en gruppe forskere i Forskningsprogrammet for Børn og Unges Sundhed ved Statens Institut for Folkesundhed på Syddansk Universitet, og medarbejdere fra Børne- og Ungeafdelingen i PsykiatriFonden i samarbejde udviklet *Optur* - en skolebaseret intervention med fokus på at fremme psykisk trivsel blandt skoleelever.

Det har været et ønske for gruppen at omsætte de internationale erfaringer til danske forhold og til den danske folkeskole, således at interventionsdesign og interventionsform dels bygger på de evidensbaserede retningslinjer for interventioner inden for psykisk sundhedsfremme blandt skolebørn, og desuden er implementerbar i den danske

folkeskole (Nielsen et al. 2010). *Optur* er designet som en multikomponentindsats og anlægger et såkaldt *whole school approach*, som på dansk kan kaldes en helskoleindsats. *Opturs* hovedmålgruppe er elever, og det er deres psykiske trivsel, der søges fremmet med projektet. Dette sker gennem et omfattende undervisningsmateriale, der er differentieret på fag og klassetrin. Undervisningsmateriale er udviklet med afsæt i den didaktiske model IVAC, der fremmer handlekompetence. Med det anlagte *whole school approach* indeholder *Optur* også elementer, der er rettet mod andre grupper. Ved et *whole school approach* inddrages nemlig alle elever, lærere, ledelse og andre personalegrupper på skolen, og alle skolens muligheder og ressourcer tænkes ind i projektet.

Erfaringer med denne type af helskoleindsatser stammer hovedsageligt fra Australien, USA og Storbritannien. Der er dog ingen publicerede artikler om emnet fra Danmark, hvis skolesystem adskiller sig væsentligt fra de fleste andre landes skolesystemer ved en højere grad af demokrati, medbestemmelse samt forældreinddragelse. Det er vigtigt at undersøge, om de internationale erfaringer med sådanne interventioner har gyldighed herhjemme, og sådanne undersøgelser bør omfatte både en vurdering af effekten af interventionen og de processer, der kan understøtte eller forhindre en vellykket implementering.





Formålet med denne rapport er at formidle erfaringerne fra den procesevaluering, der er foretaget på de to skoler i skoleåret 2010/2011. Rapporten anlægger et deltagerorienteret perspektiv, der skal kaste lys over *Opturs* anvendelighed, implementering og interventionsdesign i det danske skolesystem. Procesevalueringen er foretaget med et udviklings- og læringssigte, der kan danne grobund for projektgruppens justeringer af projektet ud fra deltagerne oplevelser af og erfaringer med *Optur*. Dette kan skabe et bedre grundlag for fremtidig implementering og for udvikling af interventionsdesign og -indhold. Den grundlæggende præmis ved det deltagerorienterede

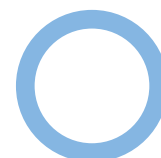
perspektiv er, at *Opturs* mission og vision kun lykkes, hvis *Optur* implementeres på skolerne. Da dette implementeringsarbejde skal forestås af skolerne selv – lærere, elever, ledelse, forældre osv. – er det betydeligt at *Optur* opleves som et meningsfuldt og kvalificeret projekt på skolerne. I forlængelse heraf bliver det helt afgørende at orientere evalueringen omkring netop deltagerne vurderinger, erfaringer og holdninger til *Optur*, således at interventionen designes så den opfylder de krav og behov deltagerne oplever. Med nærværende rapport søges netop disse forhold videreførelset.

LÆSEVEJLEDNING

Nærværende rapport består af tre dele. Rapportens første del belyser det teoretiske og metodiske grundlag for evalueringen herunder evalueringsmodel- og design. I rapportens anden del findes evalueringens analyser under overskrifterne 'Implementering', 'Undervisning og undervisningsmateriale' samt 'Whole school approach'. I forlængelse af hver af overskrifterne bliver der foretaget en opsamling på analysens hovedfund. Rapportens tredje og afsluttende del består af 'Konkluderende anbefalinger',

hvor alle analysernes fund vil blive opsummeret og sat ind i en ramme til ændringer, justeringer og tilføjelser til *Optur*.

Før blikket rettes mod evalueringsmodel og -design, vil vi dog foretage et kort ophold ved selve interventionsdesignet i *Optur*, da dette informerer konstruktionen af evalueringens design.





OPTUR – EN SKOLEBASERET INDSATS TIL FREMME AF PSYKISK TRIVSEL

BAGGRUND OG FORMÅL

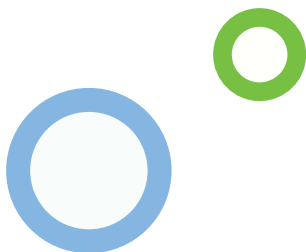
Optur er en skolebaseret indsats, der har til formål at fremme psykisk trivsel blandt danske skoleelever og iværksættes med ambitioner om at reducere den sociale ulighed i psykisk mistrivsel. *Optur* lægger sig i forlængelse af en tendens, hvor sundhed og trivsel betragtes som nøglen til læring. Udgangspunktet for *Optur* er således, at elever, der ikke trives, ikke er undervisningsparate (Nielsen et al. 2010).



INTERVENTIONSDESIGN

Som nævnt indledningsvis bygger interventionsdesignet i *Optur* på de internationale erfaringer med skolebaserede trivselsfremmende interventioner. *Optur* er således en universel skolebaseret intervention, der er designet som en multikomponentindsats med et projektforsløb, der strækker sig over et helt skoleår. Interventionen er søgt tilrettelagt således at den kan kobles til de aktiviteter - herunder undervisning - skolen i forvejen udfører, og på den måde undgå at blive endnu en opgave som skolen skal varetage, men nærmere bidrage til, at skolen kan opfylde folkeskolens formål. *Optur* anlægger et såkaldt *whole school approach*, som på dansk kan kaldes en helskole-

indsats. Ved et *whole school approach* inddrages alle elever, lærere, forældre, ledelse og andre personalegrupper på skolen, og alle skolens muligheder og ressourcer tænkes ind i projektet. Målet med *whole school approach* er således at igangsætte en indsats på mange fronter og niveauer samtidig, så der både i skolens undervisning, sociale miljø, fysiske miljø, ledelse og eksterne relationer arbejdes med fremme af psykisk trivsel. Selvom det er skolernes elever, der er hovedmålgruppen for indsatsen, involveres og inddrages andre grupper således også betydeligt i indsatsen, da omgivelserne betragtes som ressourcer og som afgørende for en virkningsfuld indsats.



Det anlagte *whole school approach* består i *Optur* af fire elementer illustreret ved figur 1

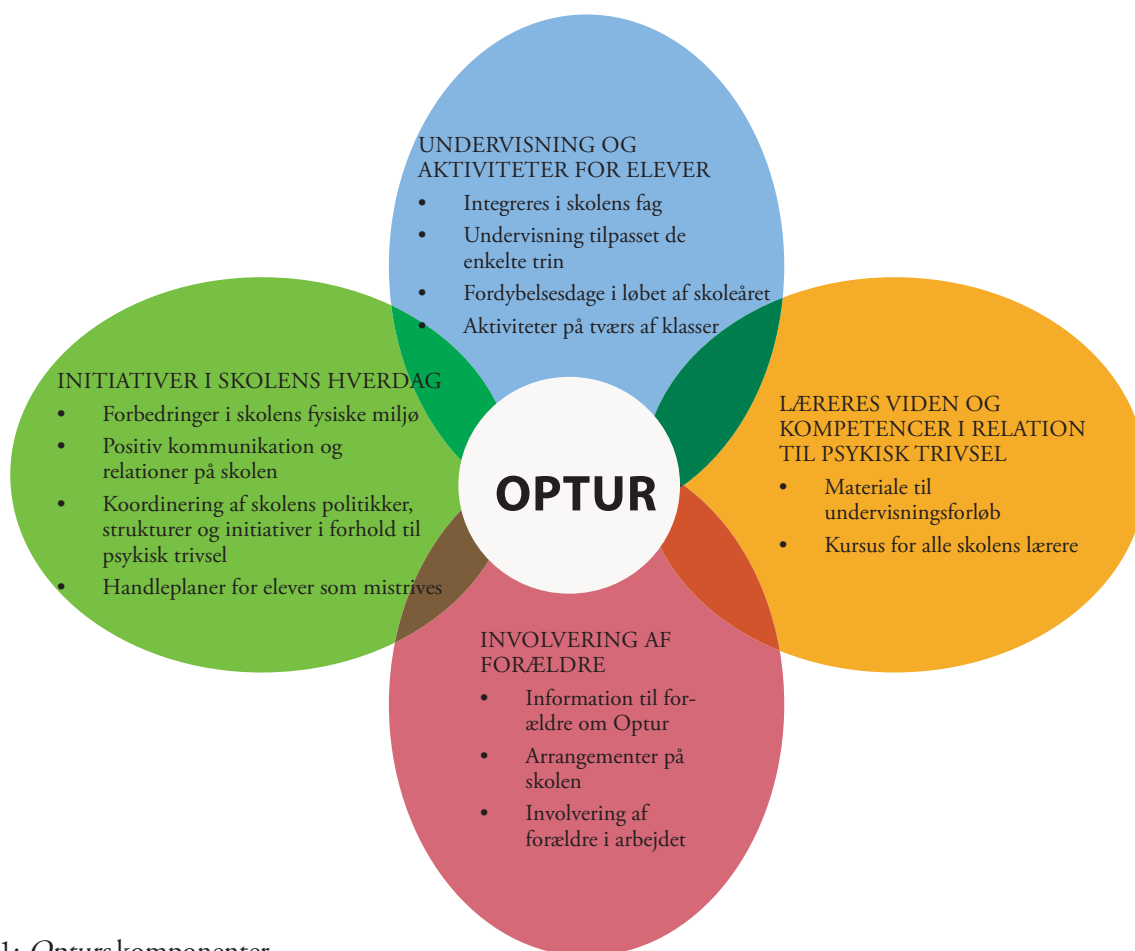


Fig. 1: *Opturs* komponenter.

I det følgende præsenteres de respektive elementers indhold nærmere.

UNDERSVISING OG AKTIVITETER FOR ELEVER

Hovedaktiviteten for eleverne i projektet er undervisning med det formål *"at give eleverne handlekompetence i forhold til psykisk trivsel og social kompetence gennem faktuel viden og handling"* (Nielsen et al. 2010:12) Undervisningsmaterialet er udviklet med afsæt i den didaktiske model IVAC og læringsredskabet 'Cooperative Learning' og er endvidere differentieret i forhold til indskoling, mellemtrin og udskoling samt fagkataloget i folkeskolen. Undervisningen i *Optur* begynder med et introforløb 'De gode historier', og er efterfølgende opbygget omkring tre temaer: "Os alle sammen", "Dig og mig" og

"Mig selv". *Optur* afsluttes med et outroforløb, hvor de enkelte klasser og skolen som helhed fokuserer på, hvordan arbejdet med psykisk trivsel kan fortsættes og forankres i skolen. Temaerne er tilrettelagt således, at eleverne arbejder med fællesskabet og det kollektive i begyndelsen af projektet for at skabe en forståelse for, at psykisk trivsel er et fælles anliggende, dernæst arbejdes med de nære relationer og venskaber og sluttelig med det personlige og den individuelle oplevelse. Afsluttende fokuseres der på projektets forankring i skolen.



LÆRERES VIDEN OG KOMPETENCER I RELATION TIL PSYKISK TRIVSEL

Som et led i at give lærerne viden og redskaber til at gennemføre undervisning og aktiviteter i *Optur* afholdes en kursusdag i begyndelsen af skoleåret samt en række møder i løbet af skoleåret på skolerne. Kurset og møderne tager indholdsmæssigt hensyn til skolernes ønsker, behov og tidligere arbejde med psykisk trivsel, men er også

tænkt som et informationsforum, hvor medarbejdere fra *Optur* fremlægger temaernes indhold samt *Opturs* baggrund og visioner. Alle lærere modtager desuden en *Optur*-mappe, som bl.a. indeholder en beskrivelse af de pædagogiske mål, temabeskrivelser, undervisningsforløb og alt undervisningsmateriale og lærervejledninger.

INVOLVERING AF FORÆLDRE

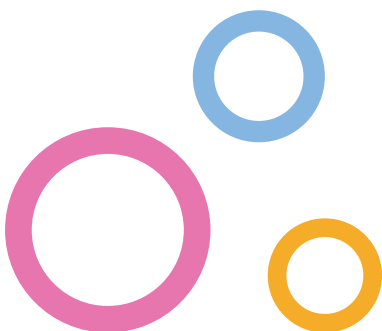
Forældreinvolveringen igangsættes via information på skolens intranet, arrangementer på skolen hvor forældrene inviteres samt opfordringer til at etablere trivselsgrupper, trivselsambassadører eller trivselsråd. Udgangspunktet for involveringen af forældrene i *Optur* er *"at give dem*

viden og information om psykiske problemer blandt børn og unge, at skabe større opmærksomhed omkring deres børns trivsel, at skabe sammenhæng i relationerne og at øge samarbejdet om fremme af psykisk trivsel mellem skole og hjem" (Nielsen et al. 2010:13)

INITIATIVER I SKOLENS HVERDAG

Formålet med at gennemføre initiativer i skolens hverdag er *"at forankre og synliggøre skolens arbejde med psykisk trivsel og at skabe forbedringer i skolens sociale, fysiske og politiske miljø"*. (Nielsen et al. 2010:13). Initiativerne igangsættes ikke som sådan af *Optur*, da det betragtes som vigtigt at initiativerne foreslås, planlægges og gennemføres af skolens elever, lærere og ledelse, sådan at de får medejerskab i projektet. Skolerne opfordres der-

for gennem en række eksempler (som f.eks. formulering af en sundhedspolitik der indbefatter psykisk sundhed, formulering af handleplaner for elever berørt af psykiske problemer og omdannelse af fysiske rum – inde eller ude – til trivselscafé for skolens elever) til selv at finde ud af, hvad der, på lige netop deres skole, er behov for og ønske om.





KONSTRUKTION AF EVALURINGSMODEL

En evalueringsmodel kan begribes som *"et logisk sammenhængende ræsonnement om evalueringsgenstanden (evaluanden), den ønskede viden, de værdier der skal styre evalueringsarbejdet og endelig evalueringens anvendelse"* (Dahler-Larsen 2002: 20-21). Der findes en bred vifte af evalueringsmodeller, der dog sjældent anvendes i ren form. Evaluators foretager som ofte en lokal oversættelse, således at modellen tilpasses den konkrete evaluering.

EVALUERINGS VIDENSINTERESSE

Evalueringen af *Optur* har både et kortsigtet og et langsigtet perspektiv. I det kortsigtede perspektiv har evalueringen til formål at justere og forbedre den aktuelle intervention på de to interventionsskoler undervejs i forløbet på baggrund af de indsamlede erfaringer. I det langsigtede perspektiv har evalueringen til formål at bidrage til udvikling og justering af *Optur* med henblik på fremtidige interventioner. Det har været og er således hensigten at afprøve og evaluere projektet, når det møder en dansk skolekontekst, for dermed at kunne tilpasse projektet dels til den konkrete skole, og dels til den danske folkeskole generelt. Evalueringen foretages således med et udviklings- og læringsigte, der skal danne baggrund for en række anbefalinger til justeringer

Denne evaluering er ingen undtagelse, idet der også her er foregået et oversættelsesarbejde, der har taget hensyn til evalueringens erkendelsesinteresse og evalueringsgenstanden. I dette kapitel skal vi se nærmere på den konstruerede evalueringsmodel, der er kommet ud af dette oversættelsesarbejde og sætter rammerne for empiriproduktion og analysearbejdet.

og ændringer samt forslag til tilføjelser og forbedringer. Samtidig undersøges hvilke elementer der i nuværende form blandt deltagerne synes at fungere. Da gruppen bag *Optur* har ambitioner om at gennemføre interventionen på et større antal skoler ad gangen i de kommende år er det et forhold, der er taget højde for i de foreslåede anbefalinger således at de er 'realistiske' inden for rammen af denne ambition. Der er med andre ord tale om en formativ procesevaluering med et forbedringsorienteret sigte, hvor evaluering, interventionsdesign og praksis har interageret i en dynamisk proces. Figur 2 viser en grafisk fremstilling af de bevægelser, der søges igangsat med evalueringspraksissen.

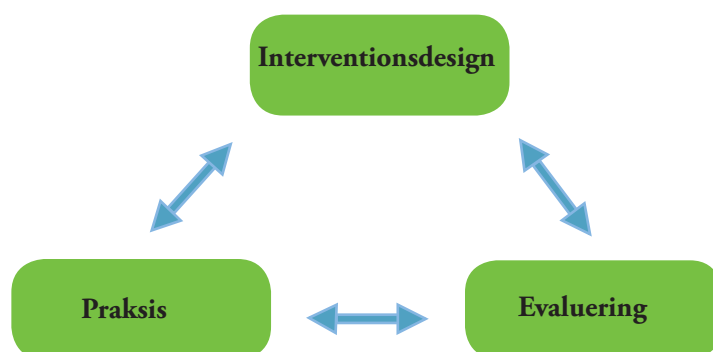


Fig. 2: Evaluerings formative design



Der er ikke tale om en cirkulær bevægelse men dynamiske bevægelser mellem evalueringen, praksis og interventionsdesign, hvor de tre elementer informerer hinanden i evalueringsperioden. Det har været muligt og ønsket at kunne handle undervejs i forløbet på baggrund af de indhentede erfaringer. Helt konkret er dette handlingsorienterede element blevet gennemført

via løbende møder mellem *Opturs* projektgruppe og os hvor vi har delt de erfaringer, der er genereret gennem evalueringen. Projektgruppen har således kunnet handle på de problemstillinger, som vi er blevet bekendt med undervejs i interventionen/evalueringsforløbet via tilstedeværelsen på skolerne, klasserumsobservationer og fokusgruppeinterview/interviews.

EVALUERINGS GENSTAND OG FOKUSPUNKTER

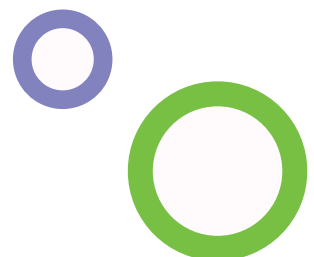
Evalueringen af *Optur* foretages med udgangspunkt i et deltagerorienteret perspektiv. Når der er valgt et sådant udgangspunkt er det for at give plads til, at de involverede parter med deres italesættelser og meningstilkendigelser, har kunnet være medproducenter af evalueringsgenstanden. Det deltagerorienterede perspektiv skal betragtes som et led i at forskyde ekspertrollen fra evaluator til de personer, der indgår i og udfører projektet (forældre, elever, lærere, pædagoger, UU-vejleder, skolepsykolog og skoleledere). Det deltagerorienterede perspektiv indlejrer sig samtidig i et videnssyn, hvor viden er objekt for forhandling og ikke er noget, der kan opnås patent på. Operationaliseret i forhold til evalueringen af *Optur* betyder det, at oplevelser får en helt central rolle at spille, fordi disse netop udgør grundla-

get for sandhedskonstruktion. Konsekvensen bliver, at selvom projektgruppen f.eks. selv oplever at have skabt et for lærerne let tilgængeligt undervisningsmateriale, så ville dette synspunkt i denne henseende være uden værdi, hvis lærerne ikke har den samme oplevelse. Der tages således ikke stilling til, hvem der har ret - men kompleksiteten i oplevelser undersøges. Dog er den underliggende præmis for dette evalueringsarbejde, som det blev skitseret indledningsvist, at projektgruppen er dybt afhængig af deltagernes oplevelse af *Optur* som et meningsgivende projekt, fordi projektet netop implementeres af deltagerne selv. Det deltagerorienterede perspektiv kombineres med en eksplorativ tilgang i evalueringsprocessen med udgangspunkt i spørgsmålet:

Hvordan vurderer deltagerne Optur – og hvilke forhold italesætter de som betydningsfulde for implementeringen af interventionen?

Inden for rammerne af denne problemformulering er der opstillet tre overordnede fokuspunkter i evalueringen. Det drejer sig om *Opturs*:

1. Whole School Approach
2. Implementering
3. Undervisning- og undervisningssmateriale





Valget af netop disse tre fokuspunkter er informeret af erfaringerne fra *Opturs* pilotprojekt på Langbjergskolen¹, som viste, at netop det at implementere en indsats med et *whole school approach* syntes særligt vanskeligt. Samtidig er der foretaget markante ændringer i undervisningsmaterialet samt udviklet og tilføjet en stor mængde nyt undervisningsmateriale siden første pilotprojekt, hvorfor det har været oplagt at have netop dette element i interventionen som fokuspunkt for evalueringen. I forlængelse af procesevalueringens tre overordnede fokuspunkter er der stillet en række evalueringsspørgsmål,

der har dannet grundlag for undersøgelsen af de tre områder og dermed også har fungeret som ledetråde i analysearbejdet. Hvor de tre overordnede fokuspunkter har været fastlagt fra evalueringens begyndelse, er evalueringsspørgsmålene informeret af de indsigter, der undervejs i evalueringen er blevet skabt. Når der er valgt et sådant udgangspunkt, er det med ønsket om at give plads til, at de involverede parter med deres italesættelser og meningstilkendegivelser, har kunnet være medproducenter af evalueringsgenstanden. Evalueringsspørgsmålene lyder således:

IMPLEMENTERING/PROCESHJÆLP

- I hvilken grad bruges og implementeres *Optur* på skolerne?
- Hvordan bruges og implementeres *Optur* på skolerne?
- Hvordan oplever deltagerne i *Optur* implementeringen af projektet? Hvilke potentialer henholdsvis barrierer italesættes af de forskellige grupper?

WHOLE SCHOOL APPROACH

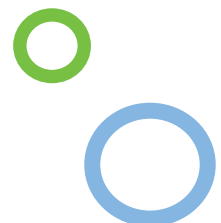
- Bliver WSA praktiseret på de to skoler?
- Hvordan bliver WSA praktiseret på de to skoler?
- Hvordan vurderer de involverede grupper arbejdet med WSA?
- Hvordan ønsker henholdsvis elever, forældre, lærere, skolens ledelse, skolens sundhedspersonale, UU-vejlederen og fritidshjemmene sig involveret i *Optur*?

UNDERVISNING- OG UNDERVISNINGSMATERIALE

- Bruges *Opturs* undervisningsmateriale?
- Hvordan bruges *Opturs* undervisningsmateriale?
- Hvordan vurderer deltagerne i projektet undervisningsmaterialet?

Ovenstående spørgsmål søges belyst gennem et evalueringsdesign, der præsenteres nedenfor.

¹ Pilotprojektet på Langbjergskolen blev gennemført i perioden august-december 2009. Målgruppen var her alene 5.-9. klassetrin





EVALUERINGSDESIGN

Nærværende evaluerings- og dokumentationsrapport er udarbejdet af medarbejdere tilknyttet *Optur*. I en strukturel betragtning er der altså tale om en evaluering af intern karakter (Dahler-Larsen 2003:33; Rieper 2004). Ved interne evalueringer kan der synes at være større risiko for at indforståede forhold overses, samtidig med, at der kan være tendens til konfliktskyhed overfor kontroversielle emner eller kritik. Når denne type evaluering alligevel er valgt, frem for at hyre eksterne konsulenter til opgaven, er det fordi, evalueringen foretages med udgangspunkt i et udviklings- og læringssigte i relation til *Optur*. Med Riepers ord (56:2004):

'Evaluering, der skal indgå i læreprocesser, vil ofte med fordel kunne organiseres som intern evaluering, da organisationen i så fald vil kunne trække på det dybdegående kendskab og den kontinuitet, som en intern evaluator kan tilbyde.'

Med andre ord kan den interne evaluator med fordel benytte sin position som 'insider' med sit særligt gode kendskab til genstanden, der skal evalueres. Den interne evaluering udfordring, hvor der kan opstå skyklapper, synes imødegået af deltagerperspektivet, der netop har

sikret at konfliktfyldte temaer og kritik har fået stemme.

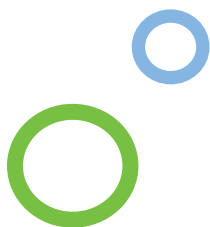
Det interne aspekt bringes ikke alene i spil, idet at vi er en del af *Opturs* projektgruppe, men ligeledes også, idet Malene Kubstrup Nelausen i en tidligere ansættelse har været med til at igangsætte et pædagogisk udviklingsprojekt på Skole A, hvor hun ligeledes havde sin gang på skolen og producerede empiri. Konsekvenserne af forkundskabet fra både hendes og lærernes side synes - for os at se - at have været et forhold, der har gjort det lettere af få adgang til feltet dér end på Skole B. Den lettere adgang kan dog samtidig skyldes de forskellige interventionsdesign, der har gjort medarbejderne fra *Optur* mere synlige på Skole A.

Vi finder det ved denne type evaluering særlig vigtigt at eksplicitere evalueringsmodel (vidensinteresse, genstand og anvendelse) og metodisk design, således at det bliver muligt at følge grundpillerne i evalueringens udformning og spørgsmål. I det følgende rettes blikket mod det design, der danner rammen for empiriproduktionen i evalueringen. Fremskrivningen vil endvidere tage form af et tilbageblik på den empiriproducerende proces, der har fundet sted under *Opturs* interventionsperiode. På den måde er målet, at det bliver muligt for læseren at følge den proces, der har været i forbindelse med empiriproduktionen.

METODEKOMBINATION

Evalueringen bygger empirisk på materiale produceret gennem et feltstudie med observationer og interviews på de to skoler. På den måde er det blevet muligt via observationer at indfange, hvad der i interviewene kunne være relevant at spørge til – og det er blevet muligt at se efter forhold under observationerne, der af interviewper-

soner bliver fremhævet. De forskellige materialetyper skal således betragtes som komplimenterende og ikke som konkurrerende eller som en sandhedssøgende strategi (Halkier 2008:15). Ønsket er derimod at kombinationen af flere metoder skal bidrage til et kompleksitetssensitivt design, der kan tegne et detaljeret billede af *Optur*.



SELEKTION OG TILSKÆRING

For at få både variation og kontinuitet i det empiriske materiale har vi valgt at følge udvalgte klasser på de to skoler fordelt på fem klassetrin. På Skole A udvalgte vi i samarbejde med skolens leder én 1., én 6. og én 9. klasse, vi skulle følge, mens vi på Skole B af skolelederen fik at vide, at vi kunne følge skolens to 3. klasser og to 4. klasser. Dette design er foretaget for at få spredning på de fulgte elevers alder og forskellige lærere, samtidig med hensyn til skolernes ønske om organisering af evalueringen. Udvalgelsen kan således siges at være foretaget med en balancering mellem et pragmatisk og analytisk selektivt snit ud fra ønsket om størst mulig variation.

Bestræbelsen på kontinuitet i empiriproduktionen er afstedkommet af et ønske om at gøre det muligt at følge og forfølge bestemte tematikker, der både bringes op af os og af de deltagende i evalueringen. Samtidig har det at følge de samme klasser over en længere periode gjort det muligt at referere tilbage i tid og diskutere tidligere

hændelser og udsagn. Bestræbelsen på variation er udsprunget af *Opturs* interventionsdesign og *whole school approach*, hvor det bliver vigtigt at alle involverede i projektet høres i evalueringen – også på tværs af elevernes alder, lærernes fag etc.

Det formative design i evalueringens formål har influeret på det metodiske design på den måde, at det har fordret et formativt perspektiv i selve evalueringens designet også. Vi er således gået genstandsfølsomt til værks og har ladet det metodiske design udvikle sig undervejs i evalueringsprocessen. Derfor har vi i løbet af projektforløbet ændret og justeret på, hvilke personer og grupper, vi gerne har villet interviewe. Således var det ved evalueringens begyndelse f.eks. ikke en del af evalueringens designet, at vi skulle interviewe EAT-medarbejderen¹ på Skole A. Denne aftale blev først etableret, da vi, via vores tilstedeværelse på skolen, fik indblik i hendes relevans for et trivselsfremmende projekt.

OBSERVATIONER

Vi har i løbet af projektets forløb foretaget en række observationer på de to skoler, primært i undervisningssituationer men også ved møder og kurser. I tabel 1 nedenfor giver en

oversigt over observationsstudiernes omfang og karakter på de to skoler.

SKOLE A	
DATO	AKTIVITET
9. august 2010	Lærerkursus
31. august 2010	Forældrearrangement
24. september 2010	Undervisning, 1. klasse
29. september 2010	Undervisning, 1. klasse
4. oktober 2010	Undervisning, 1. klasse
11. oktober 2010	Undervisning, 9. klasse
6. december 2010	Undervisning, 9. klasse
14. december 2010	Fordybelsesdag for hele skolen
5. januar 2011	Temaintroduktion for lærere, tema 3
4. april 2011	Forældrearrangement

¹ EAT er et skolemadsprojekt i Københavns Kommune, der har til formål "at udvikle en sund og livsglad spisekultur, der indvirker positivt på læringsmiljøet og trivslen for både elever og ansatte på skolen". Skolernes EAT-medarbejder er ansat som køkkenansvarlig i skoleboden.



SKOLE B	
DATO	AKTIVITET
23. august 2010	Præsentation af Optur for lærerne
31. august 2010	Undervisning, 3. klasse
27. september 2010	Temaintroduktion for lærere, tema 2
30. september 2010	Undervisning, 3. klasse
5. oktober 2010	Undervisning, 3. klasse
29. oktober 2010	Undervisning, 3. klasse
18. november 2010	Undervisning, 3. klasse
14. januar 2011	Undervisning, 3. klasse
21. februar 2011	Temaintroduktion for lærere, tema 3

Tabel 1: Observationsoversigt

Vores bestræbelse har været at være til stede under alle projektets faser på de to skoler, når der har været aktiviteter der relaterede sig til *Optur* i de udvalgte klasser, arrangementer og lignende. Dette har dog været vanskeligt i praksis (uddybning findes i 'Udfordringer i empiriproduktionen').

Foruden de ovennævnte observationer, hvor vores tilstedeværelse har haft mærkat på som evaluering overfor deltagerne i projektet, har der også været en del empiriproduktion, hvor vi har deltaget på møder og dér har været positioneret som projektmedarbejdere og ikke som evaluatore. Endvidere har vi ved vores tilstedeværelse på skolerne haft en del spontant opståede samtaler med lærere og ledelse på lærerværelserne i løbet af skoleåret. Erfaringer, meningstilkendegivelser og spørgsmål, der i disse kontekster er delt med os, har informeret resten af empiriproduktionen, idet vi i interviews har kunnet spørge ind til forhold, der her er delt med os.

Observationerne er foretaget med et dobbelt sigte: De har skullet informere og kvalificere interviewene ved, at vi har fået indblik i den sociale praksis, der har været afsættet for interviewene. På den måde er observationerne brugt som udgangspunkt for udarbejdelse af interviewguides og som referencepunkt i selve interviewene. Samtidig har observationerne også haft et mere konkret formål nemlig det at få indblik i, hvordan undervisningsmaterialet i *Optur* er blevet anvendt, og hvordan det interagerer med lærere og elever. Observationerne kan således siges at være foretaget med et eksplorativt perspektiv og har derfor været forholdsvis ustrukturerede og har taget udgangspunkt i de meget åbne evalueringsspørgsmål: Hvordan bruges undervisningsmaterialet? Hvordan bruges og implementeres *Optur* på skolerne? og Hvordan bliver WSA praktiseret på de to skoler? Observationerne er som oftest blevet efterfulgt af en kortfattet og uformel samtale med læreren om den gennemførte undervisning.





BETRAGTER, OBSERVATØR, DELTAGER, FLUE, EKSPERT, GÆST

I observationssituationerne har vi valgt en vekselvirkning mellem en position som betragter og som deltager. Således har vi skiftet mellem at betragte og tage notater fra sidelinjen og deltage og indtage position som hjælpelærer, procesvejledende interviewer og også som elev, hvor vi har deltaget i øvelserne. Vores position i observationskonteksterne har på den måde mestendels været som deltagende observatør (Kristiansen og Krogstrup 1999). Vi har ikke skjult vores forskningsmæssige ærinde og har deltaget i aktiviteter samtidig med, at vi har observeret.

I de klasser hvor vi har observeret, har lærerne præsenteret os på forskellig vis overfor klassens elever, overfor projektet og overfor dem selv. Således er vi blevet italesat som en slags 'Opturs-ekspert', som 'forskeren', som 'Malene, der skal være med til Optur i dag', som 'fluen på væggen' og som 'gæst'. Selv har vi benyttet vendingen '*Jeg hedder ..., og jeg kommer fra Optur*'. Jeg skal kigge med i dag', når eleverne har spurgt os, hvem vi var. Observatørers tilstedeværelse vil unægtelig have indflydelse på det studerede felt. Vi har dog haft det ønske, at undervisningen skulle organiseres uden hensyntagen til vores interesser. Altså ikke som en videnskabelig forskningsopstilling men i videst muligt omfang, som en lektion, hvor der arbejdes med et trivselsfremmende materiale. Idet skolelederen ved Skole B havde udvalgt fire klasser på skolen, der skulle fungere som 'forskningsklasser' under projektet, var der i begyndelsen af samarbejdet et formidlingsarbejde fra vores side i forhold til at

ændre på lærernes opfattelse af, at de skulle gennemføre *Opturs*-undervisning for vores skyld. Vi ville altså væk fra, at de skulle tænke deres undervisning som en 'eksperimentel forsøgsindretning til et feltforskningsstudie' (Hastrup 57:2010). Vi oplevede at kunne ændre forståelsen i nogen grad hos de berørte lærere, men de ytrede samtidig i afslutningen af studieforløbet, at vores følgen af klassen gjorde, at de følte sig mere forpligtede på at gennemføre *Opturs*-relateret undervisning.

At indtage en observerende position kan betragtes som en privilegeret rolle. Ved at sidde på 'sidelinjen' og blot have til opgave at rette blikket mod det, der foregår i f.eks. et klasserum uden krav om at skulle bidrage til undervisningen, gør det muligt at anlægge kritisk-analytiske blikke på det, der foregår (Kristiansen og Krogstrup 1999:10). Når vi har foretaget observationer, har det således været med et ønske om ikke at lade vores blik og deltagelse (for)føre af en optik rettet mod fejl. Derimod har det været sigtet at identificere, hvor der kan være brug for ændringer og justeringer, hvilke udfordringer materialet og projektet har mødt, og hvordan undervisningsmaterialet kan ændres til gavn for kommende interventioner med udgangspunkt i læreren som deltager og ekspert. Netop dette forhold er blevet søgt videreformidlet til de involverede lærere. Evalueringen har således ikke haft til formål at vurdere og bedømme lærernes indsats og kompetencer på individniveau.

INDIVIDUELLE INTERVIEWS OG GRUPPEINTERVIEWS

Både de individuelle interviews og gruppeinterviewene er foretaget med afsæt i semistrukturerede spørgeguides med udgangspunkt i evalueringens tre hovedfokuspunkter. På den måde har interviewpersonerne inden for rammerne af evalueringens tre temaer kunnet forme interviewet efter, hvad de fandt centralt at fortælle og delagtiggøre intervieweren i. I interviewkonteksten har vi forsøgt at skabe rum for interviewpersonernes evaluering, diskussion og refleksion over *Optur* ved at

stille spørgsmål som: Hvad synes I om...? Hvordan har I oplevet...? Hvordan fungerede...? Hvad tænker I om...? Vi har endvidere pointeret overfor interviewpersonerne, at deres erfaringer med projektet er yderst værdifulde i både et kort- og langsiget perspektiv. På den måde er interviewpersonerne søgt positioneret som eksperter. Dette har dog især været en udfordring i forbindelse med elevinterviewene, idet nogle af eleverne har givet udtryk for, at de ikke fandt det troværdigt, at



der ikke var et 'rigtigt' og 'forkert'. Bestræbelsen på at positionere eleverne som medspillere (Jørgensen 200:16) er således ikke lykkedes til fulde. De ældste elever har ligeledes været optaget af, hvorvidt vi videreformidlede deres udsagn til deres respektive lærere. Her har vi måttet henvise til, at deres udsagn ikke ville kunne blive anonymiseret i streng forstand i evalueringsrapporten, men at vi ikke ville gå til lærerne efterfølgende og referere deres udsagn med navns nævnelse. Vi har således underlagt os tavshedspligt (Helweg-Larsen 2010) uden dog at kunne love fuld anonymitet.

Det producerede interviewmateriale er meget varierende i sin karakter, idet interviewsituationerne har været meget forskelligartede – fra samtalelignende former til mere traditionelle spørgsmål/svar-interviews. Dette tilskrives vi forskelligt forkundskab mellem interviewpersonerne og interviewer. Der er nogen interviewpersoner, vi inden interviewene har haft uformelle samtaler med og vis un-

dervising, vi har observeret i. Interviewene er dog alle foretaget med udgangspunkt i en betragtning om, at interviewsituationen må forstås som social interaktion, hvor interviewer og interviewpersoner sammen konstruerer og forhandler viden (Järvinen 2005).

Som det kan ses af tabel 2, er der ikke gennemført det samme antal interviews på de to skoler. Samtidig er det forskelligt hvilke grupper, der er interviewet på de to skoler, og hvornår interviewene har fundet sted. Dette skyldes det adaptive design, der har skabt mulighed for undervejs i projekt- og evalueringsprocessen at 'opdage' personer og grupper, det kunne være relevant at inddrage i evalueringen og endvidere at tage hensyn til, hvor i projektforsøget skolerne befandt sig. En anden grund til variationerne er, at det har været vanskeligt at få nogle personer til at stille op til interview (se afsnittet 'Udfordringer i empiriproduktionen')

SKOLE A	
DATO	AKTIVITET
13. oktober 2010	Samtækningspædagogerne, 1. klassetrin
17. november 2010	UU-vejleder og skolepsykolog
24. november 2010	Forældre
26. november 2010	Lærere, 9. klasse
6. december 2010	Skoleleder
13. januar 2011	Lærere, 1. klasse
18. januar 2011	EAT-medarbejder
19. januar 2011	Lærere, 6. klasse
25. februar 2011	Elever, 9. klasse
14. marts 2011	Elever, 1. klasse

SKOLE B	
DATO	AKTIVITET
22. oktober 2010	Skolevejleder
25. oktober 2010	Lærere, 3. klasse
17. november 2010	Forældre
22. februar 2011	Elever, 3. klasse

Tabel 2: Interviewoversigt



UDFORDRINGER I EMPIRIPRODUKTIONEN

I det følgende vil vi gøre rede for de udfordringer vi har oplevet i forbindelse med produktionen af empiri og opstille et par hypoteser der kan give mulige forklaringer på, hvorfor disse er opstået. Samtidig kan de måske bidrage til erfaringsbaseret viden om procesevaluering i folkesundhedsvidenskabelige interventioner i folkeskolen.

På begge skoler blev især skolelederne informeret om, at *Optur* blev tilbudt dem gratis med det forbehold, at vi skulle have adgang til både at foretage en effekt- og procesevaluering. Alligevel har vi oplevet det vanskeligt at få både observations- og interviewaftaler på de to skoler. Der synes altså at være et brist mellem de forventninger vi og projektgruppen har haft til samarbejdet omkring evaluering og de opgaver de enkelte lærere oplever at have forpligtet sig på i forbindelse med *Optur*. For at imødegå denne forhindring ved fremtidige evalueringer af projektet, må der udtænkes en strategi, så det bliver tydeligere for skolen som helhed og lærerne konkret, at evaluering er en del af pakken, *Optur*. En samarbejdsaftale med skolerne, hvori dette punkt indgår, kan muligvis være en løsning.

Tendensen til manglende deltagelse i empiriproduktionen synes vi også at se i de tilfælde, hvor det lykkedes os at lave aftaler om gruppeinterviews med lærerne. Disse var oprindeligt designet således, at alle lærerne, der underviste i samme klasse, skulle interviewes i en samlet gruppe, uanset fag og hvorvidt læreren havde gennemført *Optur* i netop den klasse. Dette design viste sig dog umuligt at gennemføre, da der ikke kunne findes datoer, hvor alle havde mulighed for at deltage samtidig med, at det var vanskeligt at formidle vigtigheden af, at læreren prioriterede at komme til interviewet. Nogle lærere oplevede simpelthen interviewene som en del af deres fritid, hvilket kan have haft indflydelse på deres villighed til at stille op. Vores indtryk er, at der er overenskomstsmæssige forhold forbundet med denne problematik. Det kan derfor i fremtiden overvejes, om der skal afsættes midler fra enten skolen eller *Optur* til compensation til lærerne for deres deltagelse, eller om der skal indgås aftale med skolerne

om, at de skal afsætte timer i lærernes årsnorm således, at de kan deltage i interviews.

Observationsaftalerne var lagt an på, at lærerne der var tilknyttet de klasser, som vi særligt fulgte, skulle rette henvendelse til os pr. mail eller via skolens intranet, når de ville gennemføre undervisning i relation til *Optur*. For den fulgte 1. klasse var denne form dog ikke gældende, idet vi havde adgang til klassens ugeplaner og dermed kunne følge med i, hvornår der var *Optur* på skemaet. Vi hørte i lange perioder ikke noget fra nogen af lærerne, hvorfor vi valgte, pr. mail, at erindre lærerne om, at vi meget gerne ville 'kigge med', hvis/når de gennemførte undervisning relateret til *Optur*. Dette afstedkom i nogle klasser, at vi blev inviteret til at kigge med. Som vi allerede har været inde på, har det været os magtpåliggende at formidle til lærerne, at vi ikke havde som ærinde at observere dem konkret men brugen af undervisningsmaterialet og *Optur* generelt. Vi har hermed forsøgt at undgå, at lærerne skulle opleve sig overvåget og bedømt. Man kan forestille sig, at vores position som '*Optur*-ekspert' i andre sammenhænge på skolerne kan have haft indflydelse på, hvor troværdigt dette udsagn er blevet oplevet fra lærernes side. Og dette kan være en mulig forklaring på, hvorfor det har været os vanskeligt at få etableret observationsaftaler. Samtidig kan det tænkes, at der kan have været en vis 'blufærdighed' tilstede, idet lærerne sædvanligvis underviser alene inden for klasseværelsets fire vægge. Endelig kan en forklaring være, at det for lærerne er ubelejligt at skulle detailplanlægge undervisningen, så det bliver muligt at forudse, hvilken dag og lektion undervisningen i *Optur* vil komme til at foregå.

Foruden observationer og interviews er der i evalueringen også anvendt afkrydsningsskemaer som var ophængt på lærerværelserne. Skemaerne indeholdt en oversigt over alle de øvelser, som hørte til det pågældende tema, og lærerne på de to skoler blev bedt om at afkrydse når de havde gennemført en øvelse i en klasse. Ved begyndelsen af hvert tema blev der hængt et nyt skema op



på skolernes lærerværelser, og det gamle blev taget ned. Der har været to formål med afkrydsningsskemaerne: For det første at få kvantificeret omfanget af den *Opturs*-undervisning der foregik. Altså hvor stor dosis *Optur* de enkelte klasser har fået (Linnan og Steckler 2002:13). Fra *Opturs* side har udmeldingen til de to skolars lærere været, at det forventedes, at alle klasser kom igennem alle *Opturs* temaer, men hvordan og hvor meget undervisning de ville gennemføre, var op til den enkelte lærer og team at beslutte. Der har således ikke været krav om, at der skulle gennemføres et vist antal øvelser i løbet af skoleåret. I relation til dette formål har det været os magtpåliggende at kommunikere til lærerne, at skemaerne ikke skulle bruges som et overvågningsredskab fra vores side i forhold til, hvor aktiv den enkelte lærer har været ift. *Optur*, men derimod skulle fungere som et redskab til at vurdere implementeringsgraden af undervisningsmaterialet generelt. Alligevel har det dog været muligt at betragte skemaerne og dermed se, hvilke klasser der har været meget aktive i *Optur* og hvilke der i mindre grad har været. Det andet formål har været at få et kvalitativt

indblik i hvilke øvelser, der er blevet anvendt, og hvorvidt der er mønstre i, hvilke øvelser der er anvendt og ikke er anvendt. Altså om der er en type af øvelser som er mere tiltrækkende end andre. Desværre har vi måttet beslutte at undlade at bruge afkrydsningsskemaerne i analysen, da svarprocenten er uigennemsigtig, og vi ved at tale med en række lærere, har fået indtryk af, at en del ikke har sat krydser i skemaet. På begge skoler bad nogle lærere eksplicit om at få hængt tidligere temaers skemaer op igen, da de vidste, at der var øvelser, de ikke havde fået registreret som gennemført eller havde udført øvelsen efter temaets afslutning. Proceduren for afkrydsning af aktiviteter kan hermed synes mindre oplagt for lærerne at gennemføre end for os. Det empiriske materiale, der er produceret her, finder vi derfor svært at vurdere kvaliteten af, hvorfor vi har udeladt at behandle dem i nærværende rapport. Til fremtidige evalueringer må der udtænkes et andet og bedre system, der sikrer en højere og mere gennemsigtig svarprocent. Det kunne her være optimalt at finde (evt. netbaserede) løsninger, der kan tilpasses de enkelte lærerkollegiers arbejds gange og behov.

ANALYSESTRATEGI

Som optakt til analysen vil vi i dette afsnit fremlægge den analysestrategi, der har dannet grundlag for behandlingen af den producerede empiri.

I en evaluering, der bygger på empiri af kvalitativ karakter vil det hverken være muligt eller ønskeligt at generalisere eller kvantificere, udtalelser og erfaringer, der kommer til udtryk i materialet. Derimod lægger materiale af denne type op til, at der anlægges en kompleksitetssensitiv tilgang i det analytiske arbejde. Som allerede nævnt har de tre overordnede fokuspunkter for evalueringen (implementering, *whole school approach* samt undervisning og undervisningsmaterialet) og evalueringsspørgsmålene, vi har rejst, fungerer som

retningsgivende ved læsningen af materialet. Der er altså tale om en tema- og problemorienteret analysestrategi. Sideløbende med egne spørgsmål har vi søgt en eksplorativ tilgang til materialet, hvorved deltagernes rejste problematikker og spørgsmål ligeledes har kunnet markere sig i materialet. Vi har i læsningerne været optaget af udsagn om erfaringer og oplevelser, der både er forskellige og sammenfaldende. Det har derfor heller ikke været målet at fremskrive én sammenhængende fortælling om *Opturs* møde med de to skoler men at give plads til divergerende synspunkter og de forskellige deltageres oplevelser og erfaringer. Endelig har vi særligt læst efter temaer og forhold, der er fokuseret omkring forbedringer af projektet.



DE TO INTERVENTIONSSKOLER

Vi vil i det følgende kort rette blikket mod de lokale rammer, der danner baggrund for de to skoler og deres deltagelse i *Optur*. Når disse betragtninger tages med, er

det med udgangspunkt i at strukturelle og kontekstuelle faktorer spiller en væsentlig rolle for mødet mellem skole og *Optur* og for skolernes implementeringsproces.

SKOLE A

Skole A er en folkeskole i Københavns Kommune. På skolen går omkring 750 elever fordelt på tre spor og to specialklasser, og der er ansat 44 pædagogiske medarbejdere. Skolen har i sin målsætning fokus på begreberne dannelse, faglighed og læringssyn. Skolen blev rekrutteret til *Optur* via en projektmedarbejders personlige kontakt til skolen. Kontakten mellem *Optur* og skolen indledtes i januar 2010, hvor skolens udviklingsgruppe i samarbejde med pædagogisk råd igangsatte en fase, hvor

lærere og ledelse sammen skulle beslutte, om skolen skulle indgå samarbejde med *Optur*. I denne forbindelse afholdtes møder, hvor medarbejdere fra *Opturs* deltog med oplæg om projektet og stod til rådighed for spørgsmål. Bindeleddet mellem *Optur* og skolen har været en på skolen nedsat styregruppe med lærer- og ledelsesrepræsentanter. *Optur* har løbende over skoleåret afholdt møder med denne gruppe, hvor kommende aktiviteter er planlagt og *Optur* er evalueret undervejs.

SKOLE B

Skole B er en folkeskole i Københavns Kommune. På skolen går knap 500 elever fordelt på to spor fra 1.-9. og tre 0. klasser. Skolen har 38 lærere ansat. Skolens leder blev ansat pr. 1. januar 2010. Skole B har siden 2009 været Københavns Kommunes Internationale profilskole, hvilket betyder at skolen har indgået en særlig udviklingsaftale med tilhørende certificeringskrav med Københavns Kommune. Skolelederen fortæller os i et interview, at skolen i forlængelse af den internationale

profil arbejder med begreberne demokrati, medborgerskab og tolerance. Skolen blev rekrutteret til *Optur* via en mail, der blev sendt bredt ud til en række skoleledere i Københavns Kommune i marts 2010. Denne mail responderede skolens leder hurtigt på og efter et møde mellem hende og *Opturs* projektgruppe aftaltes at indlede samarbejde. Skolens leder har været bindeled mellem *Optur* og skolen både før og under projektperioden.

FORSKEL PÅ HJÆLP TIL IMPLEMENTERING

Da *Optur* er en flerkomponentindsats og dermed kan betragtes som en indsats med en indbygget kompleksitet i forhold til implementering var evalueringen oprindeligt planlagt som et komparativt studie. På Skole B skulle gennemføres en kernemodel af *Optur*, mens der på Skole A skulle gennemføres en såkaldt ekstramodel. Forskellen på kerne- og ekstramodel skulle bestå i mængden af proces- og implementeringshjælp. Dette design var ud-

færdiget for at undersøge forholdet mellem proceshjælp og implementering. Med andre ord: hvor meget og hvilken type af proceshjælp er nødvendig for at *Optur* bliver implementeret på de deltagende skoler? – og hvorledes kan denne proceshjælp tænkes ind i interventionsdesignet, således at den ikke kræver medarbejderkræfter og tilstedeværelse på skolerne fra *Opturs* projektgruppe. Kernemodellen er den version af *Optur*, der, som udgangs-



punkt, var tænkt som den version som skulle benyttes i fremtiden mens ekstramodellen skulle producere nyttig viden om, hvordan kernemodellen kan blive implementerbar for skolerne (Nielsen et al. 2010).

Skole A har således i løbet af projektet som led i ekstramodellen modtaget

- Besøg af to undervisere i hver klasse i august
- Deltagelse af projektmedarbejdere i møder med skolens *Optur*-styregruppe
- Observationer i klasser som ikke er foretaget af evaluator men af andre projektmedarbejdere
- Tilstedeværelse på skolen ugentligt gennem 2

måneder, hvor projektgruppen har tilbudt sparring og hjælp til øvelser

- Møder med enkelte trin og teams
- Møder med pædagoger fra skolens fritidshjem, med skolepsykolog og UU-vejleder
- Deltagelse på elevrådsmøde

Da interventionen - som vi senere skal se - nærmest ikke tog en egentlig begyndelse på Skole B har dette design måttet ændres. Det komparative element i evalueringen har således forskudt sig fra at omhandle mængden og typen af proces- og implementeringshjælp til at dreje sig om forskellige måder at rekruttere skoler på.

ANALYSE

IMPLEMENTERING OG PROCESHJÆLP

Implementering er et tema, der går på tværs i det empiriske materiale. I dette kapitel vil de mest markante forhold omkring implementering blive behandlet

Som vi allerede har været inde på indledningsvis, er projektets gennemførelse og implementering fuldstændig afhængig af deltagerne i projektet. Lærerne er

særligt vigtige, da de gennem deres arbejde skal initiere de andre deltagere (elever, forældre, pædagoger etc.) arbejde med *Optur*. I det empiriske materiale fremstår følgende temaer som centrale for lærerne i forhold til implementering af *Optur*: ejerskab til projektet, tid samt årsplanlægning.

REKRUTTERING AF SKOLER

Som tidligere nævnt er de to skoler rekrutteret til *Optur* på forskellig vis. Endvidere har skolernes proces omkring beslutning om at deltage i projektet været meget forskellig.

Skolelederen på Skole A fortæller i et interview om processen i forbindelse med beslutningen om at deltage i *Optur*:

"Vi gjorde jo det, at vi var meget opmærksomme på to ting: at man virkelig skulle have comitted sig på det hele vejen rundt i lærerpersonalet, og at vi skulle sørge for, at det ikke blev oplevet som endnu et skib, der blev sat i søen, men at det blev en integreret del af det daglige arbejde. Det var lige som de to



ting, som vi gjorde meget ud af i processen, og derfor var det jo, at det blev præsenteret for udviklingsgruppen, som så præsenterede det videre og gik ind for det og anbefalede det til pædagogisk råd, som så vendte tilbage. Vi har ikke bedt andre end pædagogisk råd om at comitte sig på det.”

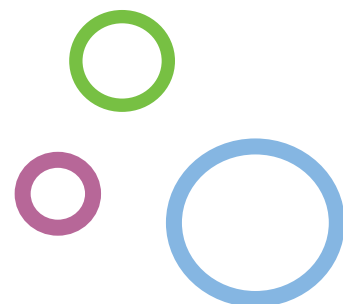
I forbindelse med beslutningen om deltagelse i *Optur*, er der altså foregået en demokratisk høring blandt lærerkollegiet på skolen. Projektet er blevet præsenteret af medarbejdere fra *Optur*, og lærerne har i fællesskab besluttet, om de ønskede at indgå i projektet. Ambitionen med projektet på skole A, har været at få sammenbundet skolens eksisterende trivselsfremmende tiltag og skabt en fælles kultur og fælles grundlag for det trivselsfremmende arbejde på skolen. Anderledes har det foregået på Skole B, hvor skolelederen fortæller, at beslutningen om deltagelse blev truffet *”dels i ledelsen, og så talte vi med vores tillidsrepræsentant omkring, at det var noget, vi gerne ville. Og det sagde man ja til”*. Skolelederen fortæller, at hun med projektet har ønsket at give skolens lærere en række værktøjer til at arbejde med elevernes trivsel.

Hvor lærerne på Skole A har været tilfredse med beslutningsprocessen har lærerne på Skole B været svært utilfredse med beslutningsprocessen. De oplever, at projektet er trukket ned over dem og at de først meget sent er blevet informeret om indhold og omfang af projektet. Lærerne beskriver sig selv som negative i forhold til projektet, og de fortæller, at de har haft lyst til at boykotte projektet. Blandt lærerne er projektet endvidere blevet kaldt *’Projekt Nedtur’*. Adspurgte om hvorledes lærerne på Skole B kunne have tænkt sig en beslutningsproces efterlyser de en proces, hvor de var blevet informeret, hørt og inddraget i en demokratisk beslutningsproces.

På Skole B taler lærerne netop beslutningsprocessen frem som helt afgørende for deres manglende deltagelse i projektet. Samtidig italesættes lærernes motivation og egen trivsel som en afgørende faktor for implementeringen af *Optur* på skolerne:

”Men jeg sidder og tænker på, projektet her, det er børnenes psykiske trivsel, og jeg kan mærke, at når vi er på en arbejdsplads, hvor vores trivsel ikke er topmål for tiden, så er der altså ikke energi og overskud til at gå ind i et totalt fedt projekt, og så sige ’nu skal den bare have fuld skrue’. Altså var vi på en arbejdsplads, hvor tingene fungerede, hvor vi ikke blev ved med at ’Nå, så fungerede IT ikke, så fungerede det der heller ikke’ Så bliver det altså lidt småt, hvad jeg sådan har lyst til. Altså det der med, altså så bliver det hele sgu bare lidt ligegyldigt. Det kan jeg da mærke. Det er ikke, jeg kaster mig ikke over det der med den vildeste gejst. Jeg gør det nok for tiden, fordi vi er blevet pålagt det, og så er vi jo, selvom vi er anarkister, så er vi jo også sådan lidt ’nå men det er jo vores job og’. Så selvfølgelig skal det laves på en eller anden måde. Så jeg ja jeg er totalt ambivalent med det.”

Konsekvensen af lærernes utilfredshed med beslutningsprocessen, deres oplevelse af mangelfuld information og oplevelsen af mistrivsel blandt lærerne har været, at *Optur* langt fra er implementeret på skolen som tiltænkt fra *Optur*s side. Dette er en vigtig pointe at tage med videre i læsningen af den resterende analyse.





TID, TIDSPRES OG RAMMER

Et tema der står meget markant frem i det empiriske materiale for lærerne på begge skoler, er deres oplevelse af at mangle tid til at udføre *Optur*. Vi er på skolernes læreværelser blevet mødt af lærere, der nærmest undskyldende har fortalt, at de ikke fået undervist så meget i *Optur*, som de gerne ville, og de derfor havde dårlig samvittighed og følte sig pressede. I interviewene med lærerne er tidspres ligeledes et tema:

Interviewer: *Er der noget, I savner i projektet?*

Lærer: *Man kan sige tid til at udføre det [latter]*

Lærerne oplever således tidspres som en forhindring for større grad af implementering af projektet. På mange måder kan dette betragtes som en positiv udmelding fra lærernes side. Der er ikke tale om, at de finder *Optur* f.eks. uinspirerende og uvedkommende. Tværtimod ønsker de sig mere tid til at gennemføre projektet. Samtidig må det være et mål fra *Opturs* side, at bestræbelser på at øge den psykiske trivsel blandt skolernes elever ikke skal betyde, at lærerkollegierne bliver udsat for et øget stressniveau, der kan nedsætte deres psykiske trivsel. Det kan derfor synes hensigtsmæssigt, at skoler, der ønsker at deltage i projektet, diskuterer, hvordan arbejdet med *Optur* bliver en overkommelig opgave for lærerne og *Optur* tænkes ind som et satsningsområde for skolen, der samtidig tilsidesætter andre områder.

I relation til det oplevede tidspres blandt lærerne, fremhæver mange af de interviewede lærere, at de ville ønske, at de allerede havde haft undervisningsmaterialet før de begyndte deres årsplanlægning (hvilket vil sige fra april). Projektet ville således få en plads i årsplanen og lærerne påpeger, at dette formodentlig ville have betydet, at de havde brugt materialet mere. En lærer forklarer:

"Jeg tænker også fordi, at vi har jo netop lavet årsplanen inden, at vi fik jeres ting ind, så til en anden gang kunne det måske være godt at have fået det inden, sådan så man i hvert fald kunne aftale på trinnet 'jamen så i de her uger, der sætter vi af til at gøre det her'"

og så ved man så, at det er det, der står, at man skal der, og så føler man sig sådan lidt mere "Nå, men nu gør vi det, så det er ikke fordi, at vi gør det i stedet for noget af det der andet, som vi har planlagt". Derfor tror jeg, at det kunne have været meget fedt at få det inden."

På den måde bliver *Optur* ikke et projekt oveni den almindelige undervisning, men en integreret del af undervisningen, der ikke opleves som en tidsrøver fra det allerede planlagte.

Som allerede nævnt er der ikke fra *Opturs* side udstukket krav om, hvor mange øvelser hver enkelt klasse eller lærer har skullet gennemføre i løbet af projektet. *Opturs* medarbejdere har derimod på det introducerende kursus i forbindelse med forventningsafstemning fortalt, at *Optur* forventede at alle klasser i en eller anden form gennemgik de tre overordnede temaer ('Os alle sammen', 'Dig og mig' samt 'Mig selv') samt intro- og outroforløbet, men at det var lærerne selv, der skulle vurdere klassernes behov. Lærerne på Skole B efterlyser dog i interviewet klarere rammer:

"I har trukket lidt energien ud af det, for lige så meget som I selvfølgelig kommer for at servere det hele og inspirere, så har I altså også sagt flere gange at 'Jamen det bestemmer I selv. Jamen I bestemmer selv niveauet'. Og der oplever jeg det som, der trækker man simpelthen energien ud af det igen. Man giver det, og samtidig siger man så: 'Det er ikke så vigtigt'. Sådan opfatter jeg det."

En anden lærer fortæller:

"Men I skal bare vide, at lærere de vrager, de tager selv. Lad vær at give os så meget frihed, vi tager den selv. Altså forstår du mig? Altså det der er ingen grund til 'det må I selv om', fordi det gider jeg ikke høre på. Det er det her"



projektet er og så lærere, de vrager og vælger og gør ved og udvider og skærer ned og alt efter hvem man er og hvor meget tid man har og hvilken klasse man har. Det sker automatisk. Så det skal I ikke tvivle på.”

Lærerne synes nærmest at opfatte udmeldingen fra *Optur* som sløset og uambitiøs. De fremhæver, at de uanset *Opturs* udmeldinger vil foretage en selektion. Det budskab, de ønsker sig præsenteret for er derfor mere en form for boost til projektet, der inspirer til arbejdet.

LÆRERKURSER OG TEMAINTRODUKTIONER

Vi har i interviewene bedt lærerne om at fortælle, hvad de synes om det introducerende kursus, der blev afholdt på skolen i august, og de temaintrouktioner, der har ligget fordelt over skoleåret i tråd med, at temaerne i *Optur* skiftede. Indholdet har været forskelligt fra gang til gang alt efter, hvad *Optur*gruppen, ud fra tilkendegivelser fra lærere og ledelse, har fundet relevant at benytte møderne til.

Især to ting bliver fremhævet som givende og noget lærerne kunne ønske sig mere af. Det drejer sig om oplæg om emner, der knytter sig til psykisk trivsel og mistrivsel samt at få tid til at sidde med kolleger og planlægge og uddelegere opgaver. En lærer fortæller:

”Jeg synes, at det var meget godt her til sidst, hvor vi fik tid til at sidde i vores team, og planlægge hvad vi godt kunne tænke os at lave, ikke. Så det var sådan ret konkret, at man ligesom kunne sætte sig ned og tænke over ”Okay, de her øvelser – hvor passer de?” og også mulighed for som matematiklærer at gå ind og sige ”Hvad for nogen af dem passer ind i 1., hvad for nogen passer ind i Natur og Teknik?”, og så fik jeg så den øvelse, og så fik vi ligesom delt ud, hvilke nogle forskellige øvelser, vi kunne tage. Og der tænker jeg i hvert fald, at det var helt vildt rart. Men jeg savner også at kunne gøre det med 6., men det må vi gøre på et andet tidspunkt, så. Men det synes jeg var meget rart, sådan at få det helt konkret ned og få fordelt øvelserne ud, sådan så man heller ikke lige pludselig sidder

og laver de samme og sådan ”Nå, det laver dansklæreren også”.”

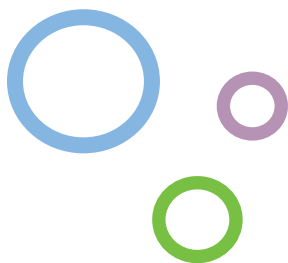
I citatet fremhæver læreren vigtigheden af et rum, hvor lærerne i fællesskab kan koordinere og planlægge indsatsen. Det er således ikke ønsket, at medarbejdere fra *Optur* skal bidrage med oplæg og øvelser i al den disponible tid til temaintrouktionerne.

Samtidig bliver det af lærerne fremhævet, at informationer, der står i mappen, ikke skal gentages på møderne. De oplever, at dette er spild af tid og fremhæver, at det kan de godt selv læse sig til. I stedet vil de gerne have ny viden. Eksempler på kurser der kunne udvikles og udbydes som en del af *Optur* kunne være:

- Den støttende samtale
- Den procesvejledende lærer
- Forældresamarbejde
- De stille og de vilde – elever med angst og ADHD
- Beredskabsplaner ved sorg, krise, mobning

Skolelederen på Skole A fremhæver endvidere vigtigheden af, at der er en gennemgående *Opturs*-kontaktperson for skolen som også fungerer som nøgleperson på kurserne. Dette ville i hendes optik have styrket lærernes commitment til projektet.

Lærerne på Skole B efterspørger foruden kurser i plenum for hele lærerkollegiet, også kollegial sparring i klassen fra lærere fra andre skoler eller medarbejdere fra *Optur*, der har erfaring med arbejdet omkring *Optur*. En lærer siger:



”jeg [vil] gerne altså inspireres i forhold til at se hvordan det kunne gøres. Altså her kan jeg læse mig til en masse gode forslag. Jeg synes, det kunne have været helt vildt sjovt om det så var nogle gode undervisere inde fra jer, der kunne komme ned og sige ’nu har jeg sgu klassen i to timer og så bliver det lige kickstartet’ eller vi kunne være kommet på besøg ude på Skole A, hvis de er længere fremme end os i forholdt til hvordan de arbejder med det. Jeg synes meget af det vi bliver præsenteret for, det er, jamen læs dig til det og bliv inspireret. Hvor jeg vil gerne, se mig til det og bliv inspireret. I hvert fald altså sådan engang i mellem.”

OPSAMLING

I dette kapitel har vi set på forhold omkring implementering og proceshjælp. Analysen har vist at skolernes forberedelse af *Optur* og måden hvorpå skoler rekrutteres til projektet er meget centralt for en vellykket implementering. End-

Den læringsoptik, der tales frem i citatet, synes at stemme godt overens med det anlagte læringsgrundlag i *Optur*, IVAC, hvor læring opnås gennem handling og tager form af erfaringer. Samtidig er der ønske om en form for mesterlærerordning. Efterspørgslen er interessant i lyset af, at den kommer fra lærerne på Skole B, der netop ikke som led i proceshjælp fra *Optur* har haft besøg af *Optur*-medarbejdere i hver enkelt af skolens klasser. En hypotese kunne i forlængelse heraf være, at der er et behov for, at det bliver en del af *Optur*, at alle klasser får besøg af enten en medarbejder fra *Optur* eller en erfaren lærer fra en tidligere *Optur*-skole.

videre har analysen peget på, at lærerne oplever tidspres i forbindelse med gennemførelsen af projektet og har brug for tid til at strukturere og planlægge undervisningen i klasserne sammen.

UNDERVISNING OG UNDERVISNINGSMATERIALE

I vores læsning af det empiriske materiale er en række temaer omkring undervisningsmaterialet og brugen af dette trådt frem. Det drejer sig om tidsforbrug, undervisningsmaterialets niveau, klasselærerens rolle samt lærerrollen i undervisningssammenhæng.

Undervisningsmaterialet bliver benyttet som en komponent i *Opturs whole school approach* som led i

involveringen af forældrene i projektet. Samtækningspædagoger, skolepsykolog og UU-vejleder er i interviews blevet spurgt, om materialet kunne udarbejdes, så det får samme effekt for disse grupper. Dette forhold vil vi dog behandle i analysens kapitel om *whole school approach*. I dette afsnit vil omdrejningspunktet således primært være lærer- og elevperspektiver på materialet.

OVERORDNEDE BETRAGTNINGER

Overordnet set giver lærerne tilkende, at de oplever materialet som godt og inspirerende. Samtidig drager en del lærere frem, at emnerne i materialet ikke er nye for dem. Det er noget, de har arbejdet med tidligere. Vi har under observationerne oplevet, at lærerne har

brugt materialet kreativt og selektivt. De har lavet om på øvelser, så de passede bedre til klassens behov, brugt materialet som repetition af f.eks. statistik i matematik og tegneserien som genre i dansk.



Flere lærere påpeger i interviewene, at de finder øvelsesbeskrivelserne i mappen omstændeligt skrevet og vanskelige at navigere i, idet de finder, at der er mange gentagelser (først en kort præsentation af hver øvelse og dernæst en fyldig øvelsesvejledning.) Med en lærers ord: *"men måske fordi det er så grundigt, så bliver det faktisk en lille smule forvirrende"*. En anden lærer fortæller: *"Jeg springer det første – jeg har fundet ud af, jeg bare springer det første over og går – ellers så synes jeg man sidder og læser det to gange"*. Fremskrivningen giver således ikke mening for lærerne, der enten finder det forvirrende eller overflødigt. En tredje lærer har et forslag til, hvordan det kunne forbedres:

"det varede lidt inden jeg fandt ud af systemet med den der mappe. Det er mere, at det første er beskrevet ganske kort, og så kommer øvelsesvejledningen. Måske er det bare en farvet side, hvor der skal stå den ultrakorte udgave og 'her er så værktøjet, når du har valgt, hvad du vil gå i gang med' eller et eller andet, så det bliver tydeligere, hvor det skiller. Og det er jo, fordi man ikke sætter sig ned og læser alt grundigt igennem fra ende til anden. Vi er lærere, så vi bladrer lige lidt og så mister man lidt 'Hvad var egentligt hvad i det her', ik?"

Det synes i forlængelse heraf betydningsfuldt at ændre på layout og/eller indholdet i mappens øvelsesvejledninger. Lærerne på Skole B efterspørger endvidere elektronisk adgang til materialet. På den måde lettes arbejdet med IT-baseret undervisning og smart-board.

Vi har under observationerne i klasserne oplevet, at lærernes introduktioner til øvelser og aktiviteter har været meget tidskrævende samtidig med, at de, for os at se, ikke har indeholdt tilstrækkeligt med meta-kommunikation om øvelsens/aktivitetens formål. I et IVAC-perspektiv synes dette vigtigt, da medejerskab etableres gennem involvering og information. Samtidig har det sprunget os i øjnene, at selv de øvelser og aktiviteter, der baserer sig på leg og kreativitet, i mange tilfælde er lagt an på en afsluttende mundtlig plenumdiskussion i klassen, hvor læreren stiller spørgsmål (som der er foreslået i selve materialet), og eleverne delvist svarer. De mange og lange plenumseancer synes at skabe uro og ukoncentration. Under observationerne fandt vi det i forlængelse heraf påtrængende at:

- Udvikle opsamlings teknikker, der ikke bygger på mundtlighed
- Udarbejde flere elevvejledninger, der kan læses op eller uddeles til eleverne, således at øvelserne beskrives kort for eleverne og formålet ekspliciteres
- Producere power-point eller overheads der kan bruges i undervisningen, så de mundtlige opsamlinger fokuseres og ikke blot bliver en række spørgsmål, der flyver i klassen.

I det følgende vil mere specifikke betragtninger, der knytter sig til indskoling og 9. klasse blive præsenteret.





INDSKOLING

Indskolingslærerne efterlyser øvelser og opgaver, der har en anden karakter end undervisningsmaterialet i mappen. De ønsker øvelser, der kan fungere som "Noget drys hver dag", "ritualagtige ting" og "små sekvenser", der vil gøre det lettere for dem og de yngste elever at lave *Optur*. En lærer i 1. klasse forklarer:

"at der er nogen af de her ting, som godt når man skal gøre det med 1. klasse kommer til at fylde meget tidsmæssigt enten fordi de skal skrive noget eller et eller andet, eller hvor man skal snakke meget. Altså hvor der bliver nogle meget lange oplæg fra lærerens side eller en historie og så skal man snakke meget. Meget dialog. Og det er de altså lige, selvom de er gode, så er de altså lige i underkanten til at de kan holde koncentrationen så lang tid om sådan noget. Så i virkeligheden så, og jeg ved ikke hvordan man skal gøre det, men i virkeligheden så kunne man godt efterlyse sådan nogle ting, hvor man kunne lave det som nogle små sekvenser eller nogle idéer til, hvordan kunne man, havde jeg nær sagt, indlede hver time med nogle rutiner eller hvordan kunne man indlede hver dag med nogle ting, som ti minutters stykker af en eller anden slags, hvor man kunne sige, hvordan kunne man arbejde med det på den måde. Altså så man kunne lægge det ind som nogle små rutiner, man lavede."

Hvor den første lærer ikke havde konkrete forslag til, hvordan sådanne rutiner kunne se ud, har jeg i løbet af projektet observeret forskellige aktiviteter i de fulgte 3. klasser af denne karakter. Under efterfølgende interview talte jeg med lærerne om de små ritualer. Nedenstående eksempler er hentet fra dette interview

- 'Noget på hjerte': Hver skoledag begyndes med, at

eleverne skiftevis opfordres til at fortælle resten af klassen, hvad de har på hjerte. Læreren hjælper via undersøgende spørgsmål eleven til at fortælle. Denne øvelse kunne indgå som en rutine under tema 3 'Mig selv'.

- 'Dagens/ugens ridder': Hver dag eller uge indstiller eleverne en klassekammerat til at blive ridder på baggrund af en god gerning. Læreren kører på baggrund af elevernes indstillinger 'Dagens ridder', som får en legetøjsridder på sit bord. Dette kunne gennemføres som rutine under tema 2, 'Dig og mig'
- Skytsengel: Hver elev i klassen tildeles en skytsengel. Skytsenglen er en klassekammerat vedkommende ikke er tæt ven med. Skytsenglens opgaver kan være at ringe, når man er syg, hjælpe hvis man har slået sig eller yde omsorg, hvis man er ked af det. Denne rutine kan være relevant under hele interventionen.

At fokusere materialet på rutiner kan ligeledes være et værktøj, der kan være med til at forankre projektet i klasserne og på skolen, idet rutinerne netop bliver rutiner.

En anden problematik der rejses er materialets fundering i sproglighed. En lærer i 3. klasse fortæller:

"Jeg tror, jeg kunne godt tænke mig i indskolingen, der var mere konkrete dramaøvelser eller legeøvelser eller alt det der sniksnak 'Hvad mener I?', de ved alt om, hvordan man er en god ven. Det ved de alt om. Og det bliver bare sådan lidt 'ja okay videre'. Altså det skal være meget mere konkret. Vi laver et lille teaterstykke 'hvad skete der her? Hvad hvorfor skete det?' Eller man skal pille noget ud fra hverdagen og sætte det op på det her skema."

Læreren pæpger her ligesom læreren i 1. klasse behovet for materiale, der baserer sig mindre på mundtlighed og samtale.



På et procesvejledningsmøde med 0. klasseteamet på Skole A fortalte børnehaveklasselederne, at de fandt det vanskeligt at præsentere eleverne for *Optur* og skabe en rød tråd i arbejdet. De oplevede, at projektet blev flyvsk for eleverne. Som mulig løsning på dette foreslog de, at

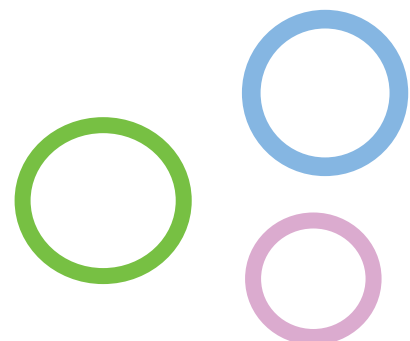
Optur producerer en form for tøjdyrsmaskot, der kan fungere som symbol på *Optur*/det trivselsfremmende arbejde og som samtalepartner under introduktion til øvelser og aktiviteter. Børnehaveklasselederen fortalte, at de før har haft gode erfaringer med netop dette.

9. KLASSE

I det foregående er lærernes oplevelse af tidspres omkring projektet allerede blevet behandlet. Problematikken synes særlig italesat af lærerne i 9. klasse, der oplever at i *"9.klasse, der er man altså rimeligt pejlet ind på den der afgangsprøve"* og *"det er 9.klasse og der ligesom ligger det der eksamenspres"*. Lærerne oplever det derfor vanskeligt at afsætte tid til *Optur*, når afgangsprøven er lige om hjørnet, og undervisningen bliver koncentreret om prøveresultater. For at hjælpe *Optur* på vej på dette klassetrin, foreslår lærerne, at der udvikles kernefaglige forløb med

tilhørende eksamensspørgsmål: *"vi vil også gerne have et par eksamensspørgsmål i Optur til afgangsprøven – så begynder vi at være der"*. Hvis ønsket efterkommes finder de, at det vil være mere sandsynligt, at lærerne i 9. klasse vil opleve at kunne finde tid til projektet.

I udtalelserne fra lærerne i 9. klasse synes at kunne læses et modsætningsforhold mellem *Optur* og faglighed. Dette modsætningsforhold tales også frem af andre lærere. Dette skal vi se på i det følgende.





OPTUR VS. FAG-FAGLIG UNDERVISNING

Det har været et ønske fra *Optur*s side at skabe et undervisningsmateriale, der samtidig med at indeholde trivselsfremmende øvelser også opfylder at udvikle fagspecifikke kompetencer i de respektive fag. *Optur* har således forsøgt at udvikle undervisningsmateriale, der kan indgå i den undervisning, lærerne alligevel skal gennemføre. Når dette er efterstræbt, er det dels som led i involvering af alle skolens lærere i forlængelse af interventionens *whole school approach*, dels for at sikre at forskellige sider af trivsel og forskellige arbejdsmetoder bringes i spil og endelig også for at sprede arbejdsbyrden fra klasselærerne alene til hele lærerkollegiet på skolen.

En dansklærer fortæller om netop dette forhold:

Lærer: *"[...]jeg er ikke god nok til egentlig sådan at kunne kæde det sammen med sådan noget god gedigent danskfagligt. Jeg synes stadigvæk det er, der er Optur og så er der dansk. Eller Optur og matematik. Jeg er ikke god til at lave det sådan, så det kommer fagene til gode."*

Interviewer: *"Du oplever ikke at materialet gør det for dig?"*

Lærer: *"Ikke i hvert fald, det der Intro-forløb"*

Interviewer: *"Nej"*

Lærer: *"Eller altså jo, der har jo været lidt skriftlighed, men hvor jeg tænker hvis jeg lavede noget andet i dansk, der omhandlede skriftlighed, så ville det blive meget mere."*

IKKE KUN KLASSELÆREREN

I de klasser, hvor vi har foretaget vores observationer, har det på nær en enkelt gang været klasselærerne, der har arbejdet med *Optur*. Det er magtpåliggende for *Optur*, at det trivselsfremmende arbejde ikke alene foregår i klasselærerenes timer (hvilket betyder i dansk eller ma-

Men det kan godt være med de andre tre forløb eller hvad det er, vi har tilbage, at det støtter meget mere. Altså som en fagundervisning. Det håber jeg lidt. Fordi ellers så får jeg stress, hvis jeg både skal køre dansk og Optur og det så synes jeg tiden er knap også i forhold til at de antal timer vi har til rådighed især i dansk ikke i 3. klasse"

Når der interverneres inden for folkeskolens rammer vil disse også, om ikke udgøre, så påvirke de rammer interventionen kan gennemføres og implementeres under. En forholdsvis ny ramme for folkeskolen er indførelsen af nationale test og rangering af skolerne efter elevernes resultater ved afgangsprøven. Hermed synes fokus at skærpes omkring kernefaglige kompetencer, hvilket kan tænkes spiller ind på lærernes undervisningspraksis og prioritering af tid. På den måde kan *Optur* komme til at fremstå som en modsætning til den ramme, lærerne skal undervise under. Og lærernes oplevelse af tidspres kan forklares med reference til de modsætningsfyldte mål med undervisningen.

En mulig forklaring på lærernes manglende oplevelse af, at *Optur* og kernefaglig undervisning hænger sammen, kan være at projekttankegangen, der ligger i interventionen, underminerer budskabet om, at *Optur* kan fungere som den daglige undervisning. Skolen forpligter sig på at gennemføre et projekt, lærerne får en mappe hver med overskriften '*Projekt Optur*' og der lægges møder ind i kalenderen med dagsordenen *Optur*.

tematik), men også i skolens andre fag. Dette dels for at sprede byrden med arbejdet over hele lærerkollegiet, dels fordi det er et ønske at mange forskellige aspekter af trivsel berøres på mange forskellige måder. Dette vil implementering af *Optur* i f.eks. idræt, billedkunst



og musik kunne være med til at sikre. I forlængelse af observationerne har vi haft tværfaglighed som tema i interviewene. En idræts- og musikk lærer i 1. klasse fortæller:

"Jeg har ikke brugt nogle af Optursøvelserne i 1. endnu, fordi jeg har fokuseret på min 7. klasse, som jeg er klasselærer for. Og så også fordi at jeg først undervejs fandt ud af, at I rent faktisk lavede øvelser, der var mindet på andre fag end dansk. Så det er grunden til, at jeg ikke har været obs på det før nu, sent i processen."

I citatet trækkes to forhold frem: at læreren har fokuseret på den klasse, hvori han er klasselærer, og at øvelserne til de små fag ikke har været tydelige for ham. Netop disse to forhold trækkes også frem i et interview med dansklæreren (D) og matematiklæreren (M) i den fulgte 9. klasse:

D: Det kan meget vel skyldes de læreres forhold til Optur, tror jeg. Altså, de føler ikke nødvendigvis overhovedet, at de er en del af det.

M: Altså, jeg tror, at nogle af de lærere, der har de små fag i 9., de har faktisk dansk eller matematik i en anden klasse, hvor man har gjort det, så jeg tror, at det er der, man føler ansvarligheden, det er der, hvor man er dansk, altså der hvor man er kernetimelærer: dansk eller matematik, så er det dér, man har lagt kræfterne, og så har man ikke tænkt det ud i de små fag man også har rundt omkring, så jeg tror også, det er det.

D: Det tror jeg også. Jeg tror slet ikke, at de tænker det som noget, de skal bruge i deres korte...

M: Jeg tænker også, at hvis jeg selv havde haft en klasse i håndarbejde – det plejer jeg jo at have, men har det ikke i år – jeg tror altså slet ikke, at jeg havde tænkt på, at jeg skulle

indtænke Optur i håndarbejde. Det har jeg nok tænkt, at der var nogle andre, der ordnede – også selv om, det er blevet sagt 1000 gange og alligevel ville det være det, jeg havde tænkt.

I: Ja, så du tænker ikke, at det er formidlingen, der har været noget galt med? Det er en eller anden i forvejen kultur?

M: Ja, man kan simpelthen, man er hovedansvarlig nogen steder. Det er også et spørgsmål om, hvor meget man kan overskue.

D: Ja, helt klart.

M: Og så har jeg heller ikke opdaget, at der var noget, der var relevant i håndarbejde – det kan godt være, at der er det, men jeg ved det ikke, jeg har ikke opdaget det. Det lille specifikke fag der.

D: Jeg tror, at man meget nemt kommer til at tage det som en klasselæreropgave, altså, og det kan godt være, at I har sagt, at det ikke nødvendigvis er det.

Som allerede antydnet i det ovenstående kan mappens meget omfattende indhold medføre, at de øvelser og opgaver, der retter sig mod de små fag som idræt, billedkunst etc., bliver væk i mængden og derfor ikke bliver brugt af faglærerne. For at gøre disse øvelser mere synlige kan der tænkes i omorganisering af mappen, alternative indholdsfortegnelser og/eller et indeks som afslutning på mappen. En omorganisering af mappen kunne udføres så øvelserne ikke alene var kategoriseret efter trin og tema men ligeledes også efter fag og emne. Et indeks ville kunne kategorisere øvelserne efter fag, således at der i indekset kunne findes en liste over alle øvelser, der kan anvendes i f.eks. faget idræt. Med et indeks vil mappens nuværende organisering kunne bevares.

Samtidig hæfter disse lærere sig ved, at *Optur* har omtalt projektet som noget, det ikke alene er en klasselærer-



opgave at tage sig af, men henviser til at der er klasser hvori, man føler sig hovedansvarlig. Der synes således at tegne sig et billede af, at *Optur* skal ændre ved en allerede eksisterende kultur blandt lærerne, hvis projektet ikke alene skal gennemføres af klasselærerne. I interviewet med lærerne i 1. klasse fremdrager dansklæreren, at klassernes hovedansvarlige lærere bør være bedre til at inddrage og opfordre klassens andre lærere til at tage del i *Optur* i deres egne fag. Kommunikation lærerne imellem fremhæves ligeledes i interviewet med 3. klasselærerne. Her fortæller en lærer:

"Jeg synes også, det er svært som faglærer at tænke det ind umiddelbart uden at træde klasselærerne over tærne, hvis de er i gang

med forløbet særskilt. Det kræver at man koordinerer det. Sætter sig ned sammen og tænker hvad for nogen opgaver tager du og hvad for nogle øvelser laver du og så få et eller andet forløb i det. For ellers bliver det spredt hist og pist for børnene, og super forvirrende tænker jeg umiddelbart. Det kan godt være det ikke bliver det. Det bliver rodet for mig at tænke det ind på den måde i hvert fald."

Dette understreger den tidligere fremskrevne pointe om, at der på temaintroduktionerne skal afsættes tid til, at lærerne sammen undersøger undervisningsmaterialet og dets muligheder og koordinerer indsatsen.

LÆRERROLLE

Opturs undervisningsmateriale bygger som allerede nævnt på den didaktiske model IVAC og lærerne opfordres til at bruge modellen i deres undervisning. Således står der i dokumentet 'Pædagogiske mål i *Optur*', som er en del af lærermappen, at indsatsen på det pædagogiske plan skal tage udgangspunkt i elevernes nysgerrighed og lyst til kritisk stillingtagen til de ofte svære emner, der konstruktiv pædagogisk tilgang vil lade børn og unge selv undersøge og formulere sig om psykisk trivsel og bruge dette som afsæt for aktiviteterne i *Optur*. Lærerne anbefales i forlængelse heraf at anvende IVAC-modellen (Investigation, Vision, Action for Change), som er en didaktisk model, der kan fremme handlekompetence. Modellen tager udgangspunkt i tanken om, at elever, der selv forsøger at handle i det virkelige liv, opnår handlekompetence. Det vil sige, at eleverne forsøger at forandre de omstændigheder, der har betydning for dem. Ved at anvende modellen og inddrage eleverne i valg af øvelser og materiale i undervisningen i *Optur* er ønsket, at eleverne vil opleve medejerskab, relevans og mening med undervisningen og aktiviteterne.

Som følge af denne læringsmodel er det hensigtsmæssigt, hvis læreren i stedet for at indtage rollen som alvidende autoritet indtager rollen som facilitator af diskussion og refleksion. Læreren skal således indtage en mere tilbagetrukket position i forhold til at besidde viden og svar. Dette er dog ikke et forhold, der bliver operationaliseret i materialet.

I forbindelse med de klasserumsobservationer vi selv har foretaget og ligeledes observationer projektgruppens medlemmer har gjort sig, virker det til at være udfordrende for lærerne at skulle være tilbageholdende med at dømme udsagn rigtige og forkerte. Vi har ofte oplevet, at de spørgsmål der stilles kun har ét rigtigt svar, f.eks. af typen: Må man det? Er det godt at gøre? I stedet lægger IVAC's læringsperspektiv op til at stille spørgsmål af typen: Hvorfor kunne man have lyst til at gøre sådan? Hvad kunne konsekvenserne være? Det (be)lærende tager altså over i stedet for at give plads til elevernes egne undersøgelser.

For at sikre implementering af *Opturs* læringssyn og



pædagogiske referenceramme kan det synes hensigtsmæssigt at give mere plads til dette aspekt på lærerkurset, der afholdes i begyndelsen af skoleåret. Endvidere kan det være hensigtsmæssigt at udforme et dokument til lærermappen, der netop beskriver de udfordringer, der kan være til lærerrollen samt gode råd til at indtage en alternativ lærerrolle i forbindelse med arbejdet inden for IVAC. Hvis den didaktiske model IVAC bruges konsekvent ifbm. undervisningen af eleverne, må den også

skulle anvendes i undervisningen af lærerne. Et dokument i mappen, hvor lærerne kan læse sig til tanker bag IVAC er derfor ikke tilstrækkeligt. Lærerne skal gennem øvelser tilegne sig handleredskaber og erfaringer, de kan bruge under deres undervisning af eleverne. Det må derfor være en stærk anbefaling, at det skriftlige materiale følges op af øvelses- og erfaringsbaseret undervisning af lærerne.

OPSAMLING

I det ovenstående kapitel har vi betragtet forhold angående undervisningsmaterialet og undervisningen i *Optur*. Analysen har vist, at materialet i følge lærerne kan forbedres, hvis det:

- Baserer sig mere på 'gøre-ting' frem for samtale og plenumdiskussion
- Tilføjes eksamensspørgsmål til 9. klasse afgangsprøve
- Omorganiseres i mappen, så det bliver lettere at se, at der også er øvelser til de små fag og der tilføjes

indeks over øvelser opdelt på fag og tematikker

Endvidere har analysen vist, at implementering af IVAC som grundlag for undervisningen kræver mere omfattende undervisning/uddannelse af lærerne i disse teknikker. Analysen viser også, at lærerne italesætter *Optur* som modsætning til almindelig faglig undervisning i strid med *Opturs* ønske. Dette forhold besværliggør, at andre lærere end klasselærere varetager undervisningen i *Optur*. Endelig har analysen tegnet et billede af, at lærerne finder materialet interessant og inspirerende for arbejdet med at fremme psykisk trivsel.

WHOLE SCHOOL APPROACH

I det foregående har vi set på, hvilke temaer der for lærerne er betydningsfulde i forhold til at implementere og arbejde med *Optur*. I dette kapitel skal vi se nærmere

på, hvordan *Opturs whole school approach* praktiseres, og hvordan de forskellige deltagergrupper forholder sig til *whole school approach*.

INVOLVERING AF FORÆLDRE

Vi har foretaget interview med en gruppe forældre på henholdsvis Skole B og Skole A. De interviewede forældre er alle kontaktforældre (en gruppe forældre valgt til at initiere sociale arrangementer) i en af de

klasser, vi har fulgt i løbet af skoleåret. Da forældrene på de to skoler oplever *Optur* på meget forskellig vis, vil vi i det følgende behandle interviewmaterialet hver for sig.



Skole B

I interviewet med forældrene på Skole B byttes rollerne mellem interviewer og interviewede om, da forældrenes kendskab til *Optur* er meget sparsomt. Interviewet forløber derfor primært som et interview af intervieweren om projektet. Som et helt centralt punkt i interviewet står således forældrenes efterspørgsel efter mere information om projektet. Nogen mener slet ikke at have modtaget information om *Optur*, mens andre refererer til 'fem linjer på intranettet' og et forældremøde, hvor lærerne endnu ikke vidste særlig meget om projektet. En forælder fortæller: "De har det på ugeplanen, 3. klasserne, en gang om ugen. Altså så arbejder de med det. Men hvad specifikt de arbejder med, det ved jeg ikke". En anden siger:

"Jeg tror i hvert fald, at hvis man skal sætte rigtig ind over for børnenes trivsel, så skal man samarbejde om det. Så skal både forældre og børn og skole og også gerne de institutioner, de er i bagefter, have et samarbejde omkring det. Og hvis vi som forældre ikke ved hvad der forgår, så kan vi heller ikke bakke om omkring det. Så når man i hvert fald ikke helt i mål."

Af dette citat fremgår det at forælderen finder et samarbejde mellem de arenaer, eleverne færdes i vigtigt, men ser netop manglende kommunikation og viden om projektet som en forhindring for at etablere dette samarbejde. Netop manglende viden italesættes som et bud på, hvorfor tilmeldingen til et forældrearrangement på skolen var meget lav (der var ti tilmeldte forældre, hvorfor arrangementet blev aflyst).

Forælder 1: "...men altså alle har så super travlt, man vil godt vide, er det relevant altså. Altså man skal have en vis viden om det før man ligesom gider at melde sig til det, ikke. Altså er det relevant for mig, for også som du siger, det er ikke mit indtryk – jeg synes vi gør som forældregrupper og sådan enormt meget for trivslen og faktisk arbejder rigtig meget med det på alle mulige måder og forældrene er meget engagerede i det og så der er ikke manglende

vilje i forhold til at gå ind og arbejde med trivsel og få noget at vide om det sådan generelt"

Forælder 2: "Ja"

Forælder 3: "Og så har vi jo heller ikke været inddraget på nogen måde. Hvis folk havde været medinddraget fra starten måske i form af nogle opgaver som børnene skulle lave hjemme, f.eks. spørge deres forældre om nogle ting eller hvad ved jeg bla bla, så havde vi måske følt mere ejerskab til den hele idéen og så tror jeg også der var kommet flere til sådan et arrangement."

Kontaktforældrene taler deres primære opgave frem som arrangører af sociale arrangementer som udflugter, fester og fællesspisning, etablering af legegrupper og i samarbejde med klasselæreren tage initiativ til et møde, hvis der er kollektive trivselsproblemer i en klasse. Samtidig ser en kontaktforælder muligheder i at indgå i projektet som ressourceperson, der med *Opturs* hjælp kan iværksætte trivselsfremmende aktiviteter:

"Men hvis det skulle have sigte på sådan mere fokuseret på trivsel også, så kunne det da være fedt ligesom lærerne har et materiale fra jer at kontaktforældrene så også fik et materiale, som med inspiration og idéer til aktiviteter eller udflugter eller lege eller hvad ved jeg. Noget som kunne have et mere målrettet sigte på at ryste folk sammen og skabe gode kammerater og måske hvad ved jeg, gøre det samme som forældregruppen også. Altså vi har en god forældregruppe men man kunne da godt forestille sig en splittet forældregruppe kunne have gavn af nogle af de samme øvelser i virkeligheden ikke. Det var bare en idé."

Citaterne vidner om, at der både er vilje og ønske fra forældrenes side til at indgå i projektet og generere *Opturs whole school approach*.



Skole A

På Skole A oplever de interviewede forældre sig gennemgående godt informeret om projektet. Adspurgt om hvorfra de har deres viden, svarer de skolens intranet og forældrearrangementet i forbindelse med intro-forløbet.

En forælder fremhæver dog samtidig, at der på intranettet findes en meget stor mængde informationer, og det for ham at se kan være svært at navigere i og efter hvilken information, der er vigtig at læse. Han ser derfor gerne, at der som supplement til de kollektive beskeder og opslag på den virtuelle opslagstavle rettes henvendelse til ham pr. mail over intranettet, hvis der er vigtig information.

En af måderne hvorpå forældreinvolveringen er søgt integreret i *Optur* er via øvelser, der skal laves hjemme i et samarbejde mellem forældre og elever. I interviewet spurgte jeg forældrene, hvad de synes om at blive involveret i *Optur* gennem netop lektier. Til dette svarede de:

Forælder 1: *Det tænker jeg er en skide god idé.*

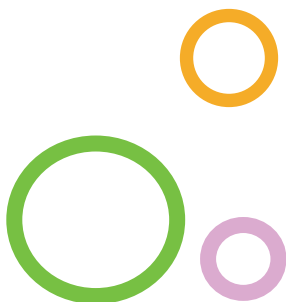
Forælder 2: *Det synes jeg også, også fordi at så, at det er super godt, at hjemmefronten er med inde over det for at skabe en større, hvad skal man sige, tilknytning til dem derhjemme omkring sådan et projekt, så kunne det jo være en måde at få snakken til at gå om det derhjemme også.*

Forælder 3: *Ja, enig. Jeg synes, det er en rigtig god idé.*

Der synes altså at være bred enighed om, at involvering gennem fælles lektielæsning i hjemmet er en god idé. Et dilemmafyldt punkt ved netop dette forhold kan være, at bestræbelsen på at inddrage forældrene i projektet opstår der yderligere ulighedsskabende forhold. I et sådant perspektiv bliver det vigtigt at skabe rum for, at opgaverne kan løses sammen med andre voksne, barnet har en tillidsfuld relation til, end forældre f.eks. bedste-forældre, nabo, fritidshjemspædagog etc.

Opsamlende for forældrenes perspektiver på *Optur* kan det fremhæves, at de centrale punkter i interviewene med forældrene er, at involvering af forældrene kræver mere information. Kontaktforældrene kan se sig selv som medspillere i projektet og vil gerne modtage inspirationsmateriale til arbejdet. Og endelig vurderer forældrene at lektier, der omhandler *Optur*, er en god måde at inddrage forældre i projektet. Af helt konkrete tiltag foreslår forældrene:

- Foredrag om emner relateret til børn og unges psykiske trivsel
- *Optur* som punkt på forældremøder
- Folder til skolernes kontaktforældre om, hvordan de kan tænke *Optur* ind i deres arbejde





ELEVERNES DELTAGELSE

De gennemførte interview med eleverne på de to skoler bærer ligesom interviewet med forældrene på Skole B præg af mangelfuld viden om projektet. Det har derfor været vanskeligt at interviewe eleverne om *Optur*, da deres viden om projektet og erindring om, hvad de har foretaget sig i projektet har været meget sparsom. Jeg har i begyndelsen af hvert interview bedt eleverne om at fortælle, hvad *Optur* er. I interviewet med fire elever i 9. klasse forløb samtalen således:

I: *Hvad er det der Optur for noget?*

Elev 1: *Det vil være meget flabet og sige, at det ved du godt [latter]. Det er vel det der projekt, hvor at det var sådan noget med, at man skulle sørge for, at alle eleverne havde det godt sammen på skolen - eller ikke at alle havde det godt sammen, men der i hvert fald ikke var nogen, der havde det dårligt sammen.*

Elev 2: *Styrke sammenholdet.*

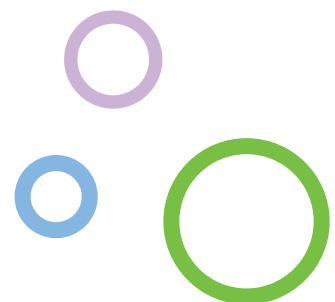
I interviewet med fire 1. klasselever er der kun en enkelt elev, der har et bud på, hvad *Optur* er: "at gøre skolen til et bedre sted". I interviewet med fire 3. klasselever er der ingen af eleverne, der har noget bud på, hvad *Optur* er og de kan heller ikke erindre, hvad de har lavet. Det er forventeligt, at eleverne på de to skoler har forskelligt kendskab til projektet, da alle klasser på Skole A i begyndelsen af skoleåret fik besøg af to medarbejdere fra *Optur*, der introducerede til projektet og igangsatte øvelser.

Da vi har fulgt de interviewede elevers klasser gennem forløbet, har vi viden om, hvilke øvelser klasserne har gennemført. Adspurgt om, hvad eleverne har lavet i *Optur*, har de haft meget svært ved at erindre øvelserne og de aktiviteter, der i regi af *Optur* er gennemført i klasserne, ligesom deres viden om projektet synes sparsom.

Om dette skal betragtes som problematisk, kan der være forskellige udlægninger af:

- Hvis eleverne skal være klar over, at skolen som helhed arbejder med psykisk trivsel og trivselsfremme, er det nødvendigt at lærerne sætter mærkat på øvelserne i *Optur*, når der arbejdes med projektet. På den måde refererer øvelser og aktiviteter til et overordnet fælles mål for skolen. Som led i det didaktiske grundlag for interventionen er det en forudsætning af eleverne oplever ejerskab til projektet. Noget der kun kan lykkes, hvis de til hver en tid er klar over, hvornår de beskæftiger sig med projektet.
- Når eleverne ikke kan erindre øvelser og aktiviteter der er hentet fra *Opturs* undervisningsmateriale, kan det også være udtryk for at det er lykkedes at implementere projektet på den ønskede vis, hvor øvelser og aktiviteter bliver en del af den daglige undervisning i skolens fag. Eleverne er blevet eksponeret for materialet, og det er det, der betyder noget.

Der er således tale om en afvejning af på den ene side at skabe distance til projekttankegangen og implementere øvelserne i den almindelige fagundervisning, og på den anden side løbende at informere eleverne om, hvornår der gennemføres øvelser der er relateret til *Optur*, for på den måde at relatere læringsmålene til *Optur* og skolens arbejde med trivselsfremme. Et dilemma, der ikke umiddelbart er til at løse, men synes presserende for projektgruppen af tage stilling til. Samlet set må det dog synes vanskeligt at opleve medejerskab og involvering i et projekt, man som elev kender så lidt til og har så lidt viden om.





ET UDSKOLINGSPERSPEKTIV

I nedenstående citat får vi et indblik i, hvordan *Optur* opleves fra et 9. klasseperspektiv:

Elev: *"Det har da været meget rart med et alternativ til undervisningen og det har da også, hvad hedder det - jeg synes ikke sådan, det var noget, som man ikke allerede sådan godt vidste. For eksempel det der med, at man ikke skal dømme folk, det ved man jo godt i forvejen. Det har man jo lært gennem årene."*

Den samme elev udtaler i forbindelse med, at vi spørger om, eleverne har lært noget i forbindelse med *Optur*: *"Det er nok mere sådan, det vi har hørt, er noget man allerede godt ved"*. Elevens udsagn peger i retning af, at hun ikke oplever undervisningsforløbet omkring fordomme som en undersøgelse af fordommes betydning, funktion, fordele og ulemper, men derimod som et forløb, der skulle lære hende, at man ikke må dømme på forhånd. Heri ligger en væsentlig pointe i forhold til lærerens rolle i undervisningssituationen. Det er ikke så meget en bestemt viden, eleverne skal have ud af *Optur*, som det er undersøgelse af emner og handleerfaringer (jf. IVAC-modellen).

Adspurgte til om undervisningen i *Optur* har været anderledes end den sædvanlige undervisning svarer eleverne:

Elev1: *"Ja. Mere nemt, der er ikke så meget opgave i det, synes jeg ikke"*

Elev2: *"Jo, hvis man går ind i diskussionen, så er det mere sådan en fælles ting, hvor man selv skal sådan sørge for at være aktiv, hvor det ikke er sådan en fast opgave, du får. Du skal selv sådan gå ind for at være med i det"*

Med elevernes udsagn synes der at være to forskellige oplevelser af undervisningen, dog med det sammenfald at den adskiller sig fra deres almindelige undervisning. For elev 1 har undervisningen båret præg af ikke at stille særlig høje krav, mens elev 2 påpeger, at der har ligget meget ansvar hos den enkelte elev for at få udbytte af undervisningen, idet eleverne selv har skullet tage initiativ til at være aktiv. Det første elevudsagn synes at tegne et billede af, at det ikke er lykkedes at formidle hensigten og formålet med øvelserne på en måde, så eleven har oplevet sig selv som det vigtigste led i undervisningen. Hvis alle elever skal være klar over denne anderledes arbejdsform, kan det altså tyde på, at lærerne meget tydeligt skal formidle dette evt. med henvisning til den af eleverne kendte arbejdsform, der bruges under projektopgaven.

ELEVERNES DELTAGELSE I OPTUR - ET TEORETISK BLIK

I *Optur* er et af de pædagogiske mål i projektet, at eleverne opnår handlekompetence gennem selv at forsøge at handle i det virkelige liv og forandre de omstændigheder, der har betydning for dem. Dette hjælpes i projektet på vej af den didaktiske model IVAC, hvor eleverne på baggrund af undersøgelser og vidensindsamling, opstiller visioner for ændringer, finder hensigtsmæssige handleformer og endelig oplever ændringer i forbindelse med deres handlinger. Samtidig er det målet, at eleverne skal opleve medejerskab, relevans og mening med projektet.

Klasserumsobservationerne samt elevinterviewene har afstedkommet en interesse for, om elevernes deltagelsesniveau på de to skoler har levet op til disse hensigter.

Nedenfor vises, inspireret af Nordin et. al. (2010), en skematisk oversigt over elevernes participationsniveauer i *Optur* som det for os fremstår på baggrund af det empiriske materiale. Den vandrette akse indeholder de forskellige dele af *Optur*, mens den lodrette akse opstiller et kontinuum af deltagelsesniveau.



	Deltagelse i projektet	Valg af tema	Undersøge tema	Udvikle visioner og mål	Handle og iværksættelse af forandringer
Elevers forslag, fælles dialog, fælles beslutninger				X	X
Elevers forslag, dialog og uafhængige beslutninger			X	X	X
Læreres forslag, fælles dialog, fælles beslutninger			X	X	X
Givne beslutninger (Af lærere, lovgivning. Ingen dialog, elever tildelt opgaver)	X	X	X		

Fig. 3: Elevernes participationsniveau i *Optur*

I *Optur* er et af de pædagogiske mål i projektet, at eleverne opnår handlekompetence gennem selv at forsøge at handle i det virkelige liv og forandre de omstændigheder, der har betydning for dem. Dette hjælpes i projektet på vej af den didaktiske model IVAC, hvor eleverne på baggrund af undersøgelser og vidensindsamling, opstiller visioner for ændringer, finder hensigtsmæssige handlemåder og endelig oplever ændringer i forbindelse med deres handlinger. Samtidig er det målet, at eleverne skal opleve medejerskab, relevans og mening med projektet. Klasserumsobservationerne samt elevinterviewene har afstedkommet en interesse for, om elevernes deltagelsesniveau på de to skoler har levet op til disse hensigter.

Nedenfor vises, inspireret af Nordin et. al. (2010), en

skematisk oversigt over elevernes participationsniveauer i *Optur* som det for os fremstår på baggrund af det empiriske materiale. Den vandrette akse indeholder de forskellige dele af *Optur*, mens den lodrette akse opstiller et kontinuum af deltagelsesniveau.

Eleverne på skolerne er ikke adspurgt om, hvorvidt de ønsker at deltage i *Optur*. Endvidere er det overordnede tema psykisk trivsel samt fokus på fællesskabet, den nære relation og mig selv fastlagt fra *Opturs* hånd. Dette må således betragtes som givne beslutninger. Inden for de enkelte temaer er der dog mulighed for at udvælge øvelser til brug i klasserne ud fra klassens behov og ønsker. Om denne udvælgelse inddrager eleverne afhænger af læreren. I *Optur* opfordres der til, at eleverne skal være med i



udvælgelsesprocessen, dog har vi i observationsstudierne ikke overværet elevers medvirken i dette arbejde. Derfor er der tale om et kontinuum fra givne beslutninger til elevernes uafhængige beslutninger. Under punktet 'undersøge tema' og 'handling og iværksættelse af forandringer' er der ligeledes tale om et markant spændingsfelt i elevernes deltagelse og involvering, idet lærernes pædagogiske tilgang her er afgørende for elevernes grad af participation (jf. afsnittet om lærerrollen.)

Umiddelbart fremstår det participationsniveau der har været gennemført ikke helt på niveau med det ønskede fra *Optur*. Det kunne altså tyde på, at det kræver en større indsats fra *Opturs* side at implementere på skolerne og nogle mere konkrete forslag til, hvordan skolerne kan gribe det an. Samtidig er det væsentligt at skabe en mo-

del, hvor elevernes involvering og deltagelse er funderet i *Opturs* overordnede mål med projektet. I forlængelse af ovenstående synes en afklaring af vision for deltagelse og eksplicitering af deltagelsesbegrebet i *Optur* påtrængende. Spørgsmål, der kan stilles i denne forbindelse, kunne være:

- Er elevernes omfang af deltagelse og involvering tilstrækkeligt i forhold til de ønskede mål med *Optur*?
- Skal eleverne være med til at beslutte, om skolen skal arbejde med *Optur*? F.eks. gennem elevrådet.
- Skal eleverne sidde med i skolens styregruppe?

Hvordan sikres en procesvejledende lærerrolle? Hvordan formidles denne undervisningstilgang på bedst mulig vis?

FRITIDSHJEM OG PÆDAGOGER

Vi har kendskab til, at der er etableret samarbejde omkring *Optur* mellem tre fritidshjem og Skole A. Følgende afsnit vil således basere sig på et interview med tre pædagoger fra disse fritidshjem, der er tilknyttet samtækningsordningen. Samtænkning mellem skole og fritidshjem er et formaliseret samarbejde, hvor pædagoger fra elevernes fritidshjem deltager i undervisningen og i samarbejde med klassens lærere underviser i kortere eller længere forløb.

Overordnet set finder pædagogerne det relevant at indgå som parter i projektet. De finder projektets formål i tråd med det arbejde de selv udfører på fritidshjemmene og finder det oplagt at være en del af projektet. En pædagog fortæller:

"[...] vi var alle sammen på det der samtækningsmøde i maj måned og fik det præsenteret. Og jeg tror alle sammen tænkte 'selvfølgelig, det er vi nødt til at være en del af'. Så meget i skolen som vi er, så skal vi da være en del af

det, det er klart. Og så handlede det også meget om det sociale, og det er jo det vi er rigtig gode til. Det er jo det vi arbejder med hver dag som pædagoger ikke. Så det er jo meget naturligt, at vi også vil være en del af det, ikke. Så det tror jeg vi alle sammen tænkte 'Klart, det skal vi da være med til at udvikle sammen med lærerne', ikke."

En anden pædagog supplerer:

*"Ja, og så handler *Optur* jo om trivsel, og det arbejder vi jo selvfølgelig med allerede, så på den måde er der jo ikke så meget nyt i det, hvad hedder det, at vi selvfølgelig hver dag børnenes velbefindende og sørger for at de har det godt og er omsorgsfulde over for dem, og hvis der er nogen, der ikke trives, så hjælper vi dem så med det. Så på den måde var der ikke så meget nyt i det, men det at man så arbejder mere koncentreret med nogen af de her*



emner 'Os alle sammen' og 'Dig og mig' og 'Sig selv' til sidst, jeg mener det er den rækkefølge, de ligger i. Det synes jeg er rigtig godt, fordi det især også kan hjælpe de børn, der har det svært, forhåbentlig kan få nogle succesoplevelser med det."

Pædagogerne finder det således oplagt at deltage i projektet, da temaet ligger inde for rammerne af deres sædvanlige arbejde på fritidshjemmene. Endvidere ser de potentialer i forhold til at samarbejde med lærerne, fordi de to faggrupper har forskellige faglige baggrunde som sammen kan skabe helhedsbilleder af børnene.

MEDEJERSKAB

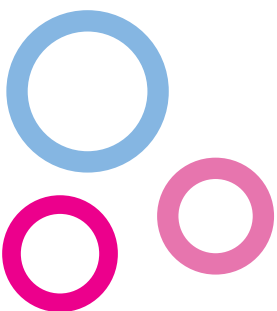
På samme måde som med lærerne, bliver ejerskab og medinddragelse i beslutningsprocesser italesat som afgørende for deltagelse og engagement i projektet blandt de interviewede pædagoger. Pædagogerne mener, at der er to forhold, som ville have bidraget til større ejerskabsfølelse til projektet. Det drejer sig om tidligere og mere omfangsrig information om projektet samt deltagelse på det introducerende kursus for lærerne. Hvor skolens lærere og ledelse havde været i en kollektiv beslutningsproces omkring deltagelse i projektet, blev fritidshjem og pædagoger blot meddelt om, at skolen havde truffet beslutning om at indgå i projektet. Pædagogerne efterlyser at blive "introduceret til det fra starten", da de oplevede ikke at være blevet særlig godt forberedt.

Fritidshjemmenes deltagelse i *Optur* er noget, vi også har drøftet med skolelederen på Skole A. Adspurgt om, hvad hun mener, *Optur* kunne have gjort anderledes, hvis projektet skulle have haft et selvstændigt liv på fritidshjemmene svarer hun:

"I skulle have investeret lige så meget i fritidshjemsdelen som i skoledelen, hvor jeg måske har oplevet, at I har været meget engagerede i skoleskolen, men jo ikke har været nær så nær-

værende i forhold til fritidshjemmene. Formodentligt ville det heller ikke være et problem, hvis vi havde SFO'er, men da det nu er to fuldstændigt adskilte institutioner, som kun har den ene berøringsflade, der hedder 'samtænkning', så kan man ikke gøre det sådan. Så er man nødt til at køre en proces med dem, som handler om, hvad kan I gøre i fritiden, og en proces i skolen om, hvad kan vi gøre i skoletiden. Så det tror jeg helt sikkert, at det har noget med det at gøre."

Pædagogerne fremhæver også i interviewet, at de mangler *Opturs*-mapper. De fortæller, at der er rift om mapperne blandt pædagogerne, fordi de er mange pædagoger, der fungerer som samtækningspædagoger. et lavpraktisk problem, kan det samtidig ses som en markør af, hvor *Optur* har lagt sin primære indsats: blandt skolens lærere. Hvis *Optur* ønsker at inddrage fritidshjem og pædagoger på lige fod med skolen og lærere, må *Opturs* indsats overfor denne gruppe være lige så omfangsrig.





SAMTÆNKINGSOPGAVE ELLER PROJEKT I FRITIDSHJEMMET

På Skole A har samarbejdet mellem fritidshjem og skole i *Optur* fungeret via samtækningsordningen, hvor en fritidshjemspædagog tilknyttedes klassen og deltager i udvalgte undervisningstimer spredt over året. Der har altså ikke været besluttet tale om, at *Optur* har kørt på de tilknyttede fritidshjem:

I: "Er der primært tale om, at det er et samtækningsprojekt eller kører I sådan noget *Optur*-lignende sideløbende bare ovre på fritiden, når ungerne kommer over?"

Pædagog 1: "Uofficielt gør vi jo, fordi tror jeg, fordi vi har mange aktiviteter og lege som helt sikkert vil gavne den psykiske trivsel. Men direkte at tage noget fra bogen, det har vi ikke gjort på den led. Det kan jeg godt sige. Vi har kun lavet noget i samtænkning. Der har vi lavet nogle *Optursting*. Så det er den måde, vi har forholdt os på. Fordi ja fordi jeg tror egentlig at...at det er skolen man skal lægge den største indsats. Ikke dermed sagt at vi ikke, at man ikke kan lave *Optursting* i fritidshjemmet, men jeg tror bare der er så mange ting og aktiviteter de kan lave i deres fritid, som gavner i den retning, som *Optur* gerne vil hen af. Tror jeg."

I: "Så du tænker faktisk at det ligger helt naturligt i det at gå på et fritidshjem, at man arbejder med de der ting?"

Pædagog 1: "Et stykke hen af vejen. Det vil jeg mene. Man kan selvfølgelig godt...i forbindelse med større projekter, hvis man havde nogle rollespil eller teaterting gå ind og arbejde med besluttet og lave nogle ting der munder ud i den der tragtform som I også har med alle sammen, dig og mig og mig selv. Det kunne man sagtens. Men i nogle aspekter, der vil jeg mene, det ligger lidt naturligt,

fordi det er fritid og det handler om at vi skal have det godt sammen derover og det er den psykiske trivsel. "

Pædagog 2: "Uhm"

Pædagog 3: "Så er vi også organiseret på to forskellige måder, man kan sige i skolen der er det klassevis i alle lektioner sammen. Og det skal de. På fritidshjemmet der er de jo mere på frivillig basis, der er de jo delt op på en anden måde. Der går de efter de aktiviteter, de gerne vil, det kan være, der er nogle ture. Skøjteture eller et eller andet rollespilsture. Så det er jo organiseret på en helt anden måde også. Så på den måde er det en helt anden verden på den måde også derovre, kan man sige."

I forlængelse af denne dialog fortæller vi, at *Optur* barer tanken om at udvikle materiale specifikt til fritidshjemmene, da det på den måde kan blive lettere at gå til som pædagog. Vi spørger pædagogerne, hvad de synes om den idé, hvortil en af pædagogerne svarer:

"vi lægger vægt på at altså med fritidshjemmene, det er fri tid altså det er jo, altså nu er de færdige med skolen, nu har de faktisk fri kan man sige. Nu kan de selv vælge sig på, hvad de gerne vil lave altså. Det kan være de har brug for bare at sidde og kigge i en bog. Det mener jeg stadig er vigtigt, at de også har lov til at gøre et eller andet, hvad de har lyst til, eller så bliver det jo bare en forsættelse af skolen 'Nu skal I se, nu går vi bare en på stue 3 her. Nu skal vi lave det her projekt her', så bliver det bare en forsættelse af skolen. Det tror jeg vi vil få meget modstand på. Der er det vigtigt, at vi så gør det mere appetitligt, kan man godt sige."



I forlængelse af vores spørgsmål forklarer pædagogerne os om, hvorledes fritidshjem adskiller sig fra skolen og der italesættes en bekymring for skolastisering af fritidshjemmene, og at *Opturs*-øvelser og aktiviteter i fritidshjemmet kan få karakter af heldagsskole. En af pædagogerne kommer med et bud på, hvordan et *Opturs*-materiale skal indeholde, og hvordan det skal adskille sig fra det producerede materiale til skolerne:

"Jeg tror forskellen på de der to materialer er - hvis man lavede et udbud af materiale til fritidshjem skulle være at det skulle være mere produktorienteret i forhold til fordi hvis man bare lavede den gode historie og snakkede om gode regler og sådan nogle ting, det i forhold hvad vi ellers kan tilbyde i fritidshjemmet så er det ikke noget der fænger an. Så hvis nu man havde – undskyld – sådan nogle ting omkring hvis man lavede dramalege eller et lille teater eller sådan nogle ting, så det ender ud i nogle ting men i teaterforestillingen måske har et produkt af det ender med sådan en hvor man har nogle relationsdannelser og noget sætter fokus på det, så er det ligesom om at så er den mere spiselig for børnene fordi i forvejen er der så meget vi kan tilbyde fordi det netop er deres fritid, så det skal være noget der fænger an. Så det sådan i stedet for at det måske er

sådan mange gode forslag, gode ting man kan lave her i skolen som den mappe, som I har lavet herovre, så skal det måske være færre men måske lidt større produktioner eller dramatisering eller rollespil eller det kan også være fodboldkampe som vi også benytter os af i forvejen de tre fritidshjem f.eks. Der ligger også et eller andet læring i det, synes jeg. Men mindre materiale eller mindre hvad skal man sige. Færre ting at vælge i mellem men måske større udvidelser så der er et produkt man skal frem til, så børnene kan blive så det er appetitvækkende for børnene"

Hvis *Optur* ønskes implementeret på fritidshjemmene er det vores vurdering, at det vil være hensigtsmæssigt at udvikle et aktivitetsmateriale med forslag til *Opturs*-forløb under samme temaer, som *Optur* har i skolerne. Et sådant materiale skal være udformet, så det

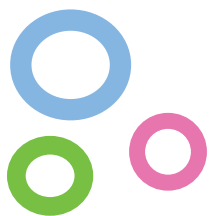
- bygger på leg frem for læring
- er produktorienteret, så der er et konkret mål med aktiviteterne for børnene
- kunne konkurrere med fritidshjemmets andre spændende tilbud

SAMARBEJDSPARTNERE I UDSKOLINGEN

Hvor det har været oplagt for skolens indskoling og mellemtrin at samarbejde med fritidshjemmene omkring *Optur*, har der ikke været noget eksternt samarbejde på udskolingsniveau. Her er der ikke via samtænkningsordningen et eksisterende samarbejde at trække på.

Nogen elever vil på disse klassetrin gå i ungdomsklub, andre vil måske gå til sport eller anden hobby, som en lærer fortæller: "de er jo spredt for alle vinde". De interviewede 9. klasselærere vurderer, at det er urealistisk

at etablere et samarbejde om *Optur* med de fagprofessionelle på disse arenaer. Det skal altså være eleverne selv, der trækker *Optur* med ud disse steder. Undervisningsmaterialet kan således lægge op til elevernes undersøgelse og inddragelse af erfaringer fra arenaer uden for skolen. At bringe arenaer som f.eks. fodboldklub eller danseskole ind i projektet som et undersøgelsessted kan også tænkes at appellere til elever, der af forskellige årsager ikke oplever tilknytning til skolen.



INITIATIVER I SKOLENS HVERDAG

På de to skoler synes der ikke igangsat aktiviteter inden for *Opturs* element 'initiativer i skolens hverdag'. *Optur* opfordrer under dette punkt skolerne til at arbejde med at skabe forbedringer i skolens sociale, fysiske og politiske miljø ved f.eks. at formulere en sundhedspolitik, der også omfatter psykisk trivsel, formulere handleplaner for elever berørt af psykiske problemer, omdannelse af fysiske rum – inde eller ude – f.eks. til en trivselscafé for skolens elever samt andre relevante aktiviteter, som med fordel kan gennemføres på tværs af klassetrinene.

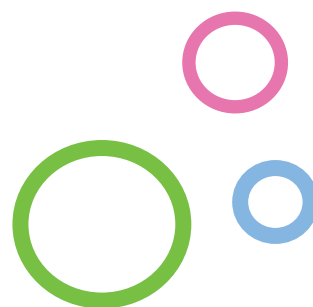
Trods den skriftlige opfordring fra *Optur* om at arbejde på dette område under projektet er der ikke igangsat sådanne initiativer. Der synes således at tegne sig et billede af, at skolerne skal have hjælp til og inspireres til at igangsætte et sådant arbejde. I stedet for blot at opfordre til og præsentere en række eksempler på tiltag kan det synes nødvendigt at implementere elementet mere i selve interventionen. Nedenfor foreslås hvordan elementet kan sikres ved struktureret at inddrage elevråd og skolebestyrelse.

Optur kan gøre det til en del af interventionen, at skolerne skal hjælpe deres elevråd med at nedsætte et *Opturs*-udvalg eller et trivselsudvalg, der med udgangspunkt i IVAC-modellen kunne undersøge elevernes ønsker eller behov og initiere trivselsfremmende tiltag på skolen. Dette vil kunne medvirke til at elevernes participationsniveau for området 'valg af tema' og 'undersøgelse af tema' i udvalgsarbejdet bliver 'Elevers forslag, fælles

dialog, fælles beslutninger', hvorfor elevernes oplevelse af medejerskab og beslutningsdygtighed i projektet forstørres.

Skolernes skolebestyrelse er oplagte parter i udviklingen af politikker og handleplaner på skolen. Med skolebestyrelsernes brede sammensætning (skolens ledelse, lærere, forældre og elever er repræsenterede) bliver dette forum et godt udgangspunkt for samarbejde omkring eleveres trivsel. At skolebestyrelsen bringes ind som medspiller i projektet kan således være med til at sikre, ikke blot at der arbejdes med trivsel på mange forskellige arenaer, men samtidig også at der samarbejdes om det trivselsfremmende arbejde. Ved at gøre det obligatorisk at have *Optur* på som punkt på skolebestyrelsesmøderne sikres arbejdet på dette niveau.

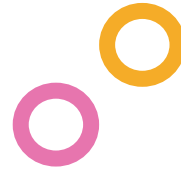
Det skal bemærkes, at der ikke stilles midler til rådighed fra *Opturs* side til arbejdet med ændringer i denne del af projektet, hvorfor alle tiltag skal finansieres af skolerne selv. Dette kan tænkes at have indflydelse på, hvor omfangsrige ændringer af det fysiske miljø, der er mulige for skolerne og hvor mange ressourcer, der kan afsættes til aktiviteter uden for den almindelige skoletid. Hvis det er et markant ønske fra *Opturs* side, at projektet også indeholder tiltag af denne karakter, kan det måske være nødvendigt enten at stille et sum midler til rådighed for hver skole eller alternativt etablere en pulje, som skolerne kan søge midler fra.





INDDRAGELSE AF SKOLENS ANDRE RELEVANTE PARTNERE

På skolerne arbejder mange andre faggrupper end lærere og ledelse. I dette afsnit skal vi ses på, hvordan disse medarbejdere også kan betragtes som ressourcepersoner i *Optur*.



SUNDHEDSPLEJERSKE, SKOLEPSYKOLOG OG UU-VEJLEDER

Det vil givetvis være meget varierende fra kommune til kommune og dermed også fra skole til skole, hvorledes sundhedsplejerske, skolepsykolog og UU-vejleders opgaver er organiseret, hvorfor det også vil være forskelligt, hvilke muligheder disse faggrupper har for at indgå i projektet. Helt afgørende for medarbejdernes mulighed for at indgå i projektet er dog, at de informeres om projektet i foråret, når skolen træffer beslutning om at gennemføre projektet. Nedenfor er oplistet et par eksempler på, hvorledes medarbejderne kan tænkes ind i *Optur*:

- Facilitere et tættere samarbejde mellem skolepsykolog, UU-vejleder, sundhedsplejerske, skolens AKT-lærere samt ledelse og lærere ved at opfordre skolerne til at nedsætte en 'Sundheds- og trivselsgruppe' med disse medarbejdere som deltagere.
- UU-vejlederen beskæftiger sig med udskolingselevernes uddannelsesvalg. UU-vejlederen fortæller, at hans primære opgave er at vejlede de unge inden for området

uddannelsesvalg, men han oplever at netop dette emne spiller meget sammen med elevernes trivsel. Han finder det derfor relevant, at *Optur* udarbejder øvelser, der kan benyttes af UU-vejledere.

- Sundhedsplejerske og skolepsykolog som oplægsholdere på forældreaftener. Her kan de holde oplæg under overskrifter som f.eks. 'Identitetsdannelse i puberteten', 'Den nye generation: tweens', 'Få din teenager i tale', 'Leg, venskab og sociale relationer' etc. UU-vejlederen kan holde oplæg under overskrifter som 'Hjælp dit barn med uddannelsesvalg'.
- Sundhedsplejerske og skolepsykolog inviteres med i skolens styregruppe for *Optur*
- Skolepsykologen besøger udskolingsklasserne og holder oplæg om identitetsdannelse ud fra et psykologfagligt perspektiv, når eleverne arbejder med tema 3.

TAP'ERE

På skolerne arbejder foruden det pædagogiske personale også pedeller, rengøringsmedarbejdere, sekretærer og EAT-medarbejdere (en medarbejder som er ansat af kommunen til at drive skolens madbod). Deres jobbeskrivelser indeholder ikke direkte kontakt med skolens elever, men de har skolen som arbejdsplads og er derfor omgivet af eleverne. Den interviewede EAT-medarbejder betragter disse faggrupper som en overset ressource på

skolen. Hun har observeret, at elever i frikvartererne spiller skak med skolens pedeller, at rengøringspersonalet blander sig, hvis der er optræk til uhensigtsmæssig adfærd og hun selv retter henvendelse til skolens lærere, hvis hun observerer mobning eller mistrivsel. Hun opfordrer derfor til, at TAP-siden af skolens medarbejderstab inviteres med på det introducerende kursus.



OPSAMLING

I det ovenstående kapitel har vi betragtet de udfordringer og potentialer, der er forbundet med det anlagte whole school approach i *Optur*. Analyserne har vist, at parterne der ønskes involveret i projektet generelt set er imødekommende over for projektet og finder det relevant at bidrage. Sam-

tidig har analysen også vist, at det har været vanskeligt at implementere. I det nedenstående præsenteres forslag til, hvordan implementeringen af whole school approachet kan hjælpes på vej.

WSA-KATALOG

Overordnet set synes der at tegne sig et billede af, at *Opturs* whole school approach skal hjælpes i gang på skolerne, hvis det ønskes implementeret som en del af interventionen på skolerne.

Det er således ikke nok blot at **opfordre** til, at der f.eks. etableres forældreinvolvering gennem trivselsråd, at der arbejdes med skolens politiker, at skolens fysiske miljø tænkes ind i det trivselsfremmende arbejde etc. I forlængelse heraf synes det relevant at udarbejde et inspirationskatalog med proceshjælpende anvisninger

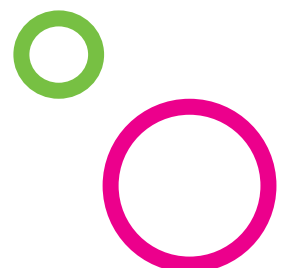
over WSA-tiltag, der kan gennemføres på skolen. Kataloget kan indeholde idéer og inspirationsoplæg samt **redskaber** og **procesvejledninger** til, hvordan arbejdet kan igangsættes. I stedet for at liste en række eksempler op på forhold, der kan arbejdes med, skal der udarbejdes mere køreplanslignende vejledninger under overskrifter som f.eks. 'forældresamarbejde og forældreinvolvering', 'samtækning, fritidshjem og klub', 'skolens politikker, undervisningsmiljø og elevråd'.

KOMMUNIKATION OG FORMIDLING

Manglende eller mangelfuld information synes at være et gennemgående tema i relation til de forskellige parter, der søges delagtiggjort i projektet. Helt oplagt bliver det derfor at sætte markant ind på dette punkt og udarbejde procedurer for en mere omfangsrig og løbende information fra både *Opturs* side og skolen. Dette kan f.eks. ske via nyhedsbreve til skolens forældre, opfordringer til lærerne om løbende at skrive til klassens forældre om arbejdet med *Optur* (Optur kan evt. udarbejde et eksempel på, hvordan et sådant forældrebrev kan formuleres, så det bliver lettere for lærerne at gå til). Samtidig kan skolernes hjemmesider tages i brug, så det på forsiden bliver enkelt at klikke sig videre til generel information om projektet,

skolens vision med projektet og viden om skolens indsatsområder.

For det fagprofessionelle samarbejdes vedkommende efterlyses invitation til deltagelse i kursus og arrangementer samt information om projektet som helhed. Det synes således hensigtsmæssigt, at *Optur* løbende minder skolerne om at informere og involvere alle skolens ressourcer og hjælper skolerne i dette arbejde. Endvidere kan skolerne opfordres til at invitere en pædagog fra de tilknyttede fritidshjem, skolens skolepsykolog og sundhedsplejerske med i styregruppen for projektet for på den måde at sikres samarbejdet om *Optur* på tværs af faggrupper.





KONKLUDERENDE ANBEFALINGER

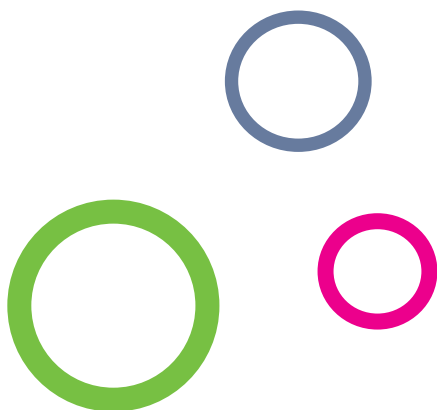
I det foregående er analyserne af procesevalueringen af *Optur* skoleåret 2010/2011 præsenteret. Overordnet set tegner der sig et billede af at intervention, hvis hensigter og mål tages godt i mod af de involverede parter. Samtidig peger analyserne på, at implementeringen af interven-

tionen kan forbedres. I det følgende præsenteres et bud på, hvordan en model for implementering kan tage sig ud med afsæt i evalueringens resultater samt internationale undersøgelser.

FORSLAG TIL PROCES

Australske undersøgelser peger på at det kan være vanskeligt og uhensigtsmæssigt at udvikle en intervention efter princippet 'one-size-fits-all' (Patton et al. 2003). I stedet skal interventionsprocessen ensartes, mens interventionen tilrettelægges individuelt til de enkelte skolars ønsker og behov inden for rammerne af interventionens formål og visioner. Pointer der synes at være i tråd med de ovenstående konklusioner. I det følgende skal vi se på, hvordan en sådan standardiseret proces kunne se ud i lyset af de erfaringer, der er indhentet via procesevalueringen.

Procesevalueringen har markeret vigtigheden og nødvendigheden af et grundigt forarbejde på skolerne inden selve interventionsåret sættes samt en rekrutteringsproces, der involverer flere deltagere end blot skolernes leder. Med den nedenstående faseopdelte proces er der søgt taget højde for skolernes egne behov, behov for involvering og information til alle deltagerne i projektet samt en skolebaseret og ikke ledelsesbaseret beslutningsproces i forhold til at indgå i projektet.





Fase 1 - Rekrutteringsfase	Skolen kontaktes
	Optur besøger Pædagogisk Råd og fortæller om projektet.
	PR og ledelse beslutter i fællesskab om skolen ønsker at indgå i projektet
	Skolens elevråd, skolebestyrelse samt skolens fritidshjem informeres. Hvis det ønskes deltager Optur på et skolebestyrelsesmøde
Fase 2 - Skoleanalyse	En baselineundersøgelse i form af spørgeskemaer, blandt skolens elever, hvor elevernes psykiske trivsel undersøges. På baggrund af resultaterne herfra bliver det muligt at tilrettelægge Optur efter de behov, der specifikt synes at være blandt den enkelte skoles elevgruppe
	Spørgeskema til udvalgte lærere, elevrådet, skolebestyrelsen og ledelse med spørgsmål om samarbejdspartnere, behov, ønsker, særlige udfordringer etc.
Fase 3 - Nedsættelse af skolens Optur-gruppe	Gruppen har til formål at koordinere, prioritere og igangsætte Optur på skolen. Gruppen udpeger en tovholder, der fungerer som kontaktperson til Optur. Gruppen kan sammensættes af lærere fra forskellige klassetrin og andre fagpersoner
	Skabe overblik over igangværende og nye initiativer.
	Skolens Optur-gruppe får på et møde hjælp fra Optur til prioritering og planlægning af indsatsen.
Fase 4 - Forberedelse og information	Skolens lærere og relevante samarbejdspartnere (f.eks. fritidshjem, skolepsykolog, sundhedsplejerske) modtager en Opturs-mappe.
	Skolens Optur-gruppe informerer relevante parter herunder skolebestyrelse, elevråd, skolepsykolog, sundhedsplejerske og UU-vejleder om projektet.
Fase 5 - Optur intervention	Introduktionskursus for lærere, pædagoger og andre interesserede faggrupper.
	To kurser for lærere, pædagoger og andre interesserede faggrupper fra Opturs kursuskatalog.
	Undervisning af elever ud fra Opturs undervisningsmateriale og øvelser.
	Initiativer udvalgt af skolen.
Fase 6 - Optur evaluering	Effektevaluering. Ved afslutningen af skoleåret gennemføres eftermålingen af spørgeskemaundersøgelsen, som kan sammenlignes med baseline undersøgelsen gennemført i fase 2. Procesevaluering: Gennemføres løbende gennem hele skoleåret.

Fig. 4: Model for fremtidig implementering



Rekrutteringsfasen (1) igangsættes i januar således at fase 5 og 6 kan påbegyndes fra skoleårets begyndelse. Fase 1 til 4 foregår således før selve interventionen igangsættes.

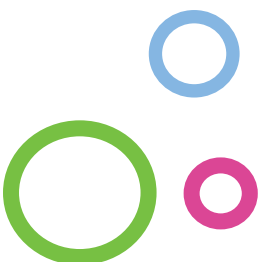
For at få indblik i den enkelte skoles ressourcer, ønsker for interventionen, udfordringer og elevernes generelle trivselstilstand på skolen, kan der foretages en skoleanalyse (fase 2). En sådan analyse kan indeholde:

- En baselineundersøgelse blandt skolens elever, hvor elevernes psykiske trivsel undersøges gennem en spørge-skemaundersøgelse. På baggrund af resultaterne herfra bliver det muligt at tilrettelægge *Optur* efter de behov, der specifikt synes at være blandt den enkelte skoles elevgruppe.

- Spørgeskema til udvalgte lærere, elevrådet, skolebestyrelsen og ledelse med spørgsmål om samarbejdspartnere, behov, ønsker, særlige udfordringer etc.

I boks 1 kan ses forslag til eksempler på spørgsmål til afdækning af skolernes ønsker og behov. Svarene fra kortlægningen benyttes som planlægningsredskab, når skolen skal vælge sine fokuspunkter og satsningsområder omkring det trivselsfremmende arbejde.

- *Hvem samarbejder lærerne med i deres daglige arbejde? Hvem kunne de tænke sig at arbejde sammen med?*
- *Hvordan fungerer forældresamarbejdet? Hvordan skal forældresamarbejdet tilrettelægges, hvis netop denne skoles forældregruppe skal engageres og involveres i projektet?*
- *Hvilken rolle spiller skolens elevråd generelt på skolen? Hvordan kan skolens elevråd inddrages aktivt i arbejdet med Optur?*
- *Hvilke politikker har skolen udviklet? Er der behov for at udvikle flere eller revidere eksisterende?*
- *Hvilke trivselsfremmende tiltag har skolen i forvejen? (konfliktmægling, legepatruljer, venskabsklasser, legegrupper, trivselsambassadører, trivselsgrupper). Hvilke kunne der være behov eller ønske om at iværksætte?*
- *Hvilke allerede nedsatte udvalg på skolen kan projektet trække på?*





ANBEFALINGER

Nedenfor opridses i punktformat under evalueringens tre fokuspunkter, hvilke ændringer og tilføjelser det på baggrund af evalueringen anbefales *Optur* at foretage.



IMPLEMENTERING

- Standardisering af proces frem for intervention
- Udvikling af rekrutteringsstrategi, der sikrer, at især skolernes lærere er indstillede på at arbejde med og implementere *Optur*
- På alle interventionsskoler foretages en skoleanalyse, der danner grundlag for en skræddersyet intervention og planlægning af arbejdet med *Optur*

UNDERVISNINGSMATERIALE OG UNDERVISNING

- Øget fokus på lærerrollen, således at lærerne uddannes grundigere til at praktisere det pædagogiske grundlag i *Optur*, IVAC
- Fokusering på handleorienteret undervisning, frem for materiale der lægger op til dialog ift. indskolingen
- Udarbejde materiale som er orienteret omkring afgangsprøven til udskolingen. Evt. udvikle eksamensspørgsmål eller forslag til paralleltekster.
- Mappen med undervisningsmateriale tilføjes emne- og fagopdelt indeks

WHOLE SCHOOL APPROACH

- Øget og løbende kommunikation med, og information til elever, forældre, pædagoger og andre samarbejdspartnere er påkrævet for at lykkes med whole school approach
- Udvikling af WSA-katalog, der konkretiserer hvordan skolerne og de forskellige deltagende parter kan implementere og arbejde med *Optur*
- Opfordring til at arbejde IVAC baseret er ikke nok. Skolerne skal have mere proceshjælp



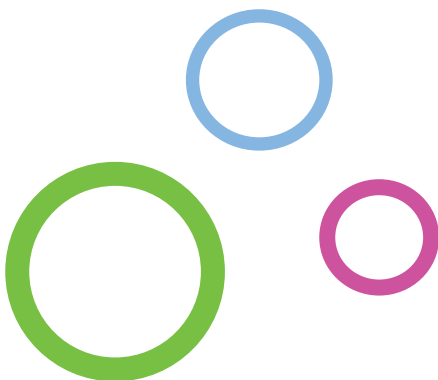
EFTERORD

Ved afslutningen af det redaktionelle arbejde med denne rapport er de to deltagende skoler på vej ind i et nyt skoleår – på begge skoler er det besluttet at fortsætte med *Optur*. På Skole B har ledelse og lærere valgt på egen hånd at genstarte projektet og gennemføre det i skoleåret 2011/2012 med de erfaringer og lærdomme skolen har fået omkring projektet det forgangne år.

På Skole A er *Optur* blevet indarbejdet som et punkt i lærerteamenes årsplanlægning, således at arbejdet forsættes kontinuerligt de kommende skoleår. Skolelederen på denne skole betragter projektet som et 3-årigt forløb, der skal munde ud i en fælles tilgang til trivsel og trivselsfremme på skolen. Her ønskes at projektet bliver så forankret, at der ikke længere er tale om et projekt, men en tanke- og tilgang som alle på skolen deler. På begge skoler beretter lærerne, at de har intentioner om at benytte undervisningsmaterialet i fremtiden.

En lærer, der adspurgt om, hvorvidt hun tror *Optur* er noget, lærerne vil arbejde videre med, når projektperioden er sluttet, fortæller:

” Ja, det tænker jeg. Jeg tænker da helt klart, at hvis jeg har dem i kristendom næste år, at så vil jeg da kigge i den der og blive inspireret og tænke, og så netop også, fordi at de bliver jo ældre og ældre, så det er jo ikke det samme, man laver hvert år, så man kan jo faktisk bruge det hele vejen op. Helt sikkert, tænker jeg. For der er super mange gode idéer i og forslag til forskellige ting og undervisningsforløb, der bare ligger helt klar. Det er jo en gave ”





REFERENCER

Dahler- Larsen, Peter (2002): Evaluering kortlagt
Århus, Systime, 2002

Halkier, Bente (2002): Fokusgrupper
Frederiksberg, Forlaget Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag, 2002

Hastrup, Kirsten (2010): Feltarbejde
I: Kvalitative metoder. En grundbog
København, Hans Reitzels Forlag, 2010

Halkier, Bente (2008): Fokusgrupper
Frederiksberg, Forlaget Samfundslitteratur, 2008

Holstein Bjørn et al. (2011): Psykisk mistrivsel blandt 11-15-årige - bidrag til belysning af skolebørns mentale sundhed.
København, Sundhedsstyrelsen, 2011.

Järvinen, Margaretha (2005): Interview i en interaktionistisk begrebsramme
I: Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv
København. Hans Reitzels Forlag, 2005

Kristiansen, Søren og Hanne Kathrine, Krogstrup (1999): Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik
København, Hans Reitzels Forlag, 1999

Krogstrup, Hanne Kathrine (2007): Evalueringsmodeller
Århus, Academia, 2007

Linnan Laura og Steckler Allan (2002): Process Evaluation for Public Health Interventions and Research. An Overview.
I: Steckler A, Linnan L (red.): Process Evaluation for Public health Interventions and Research.
San Francisco, Jossey-Bass, 2002

Nielsen, Line og Meilstrup, Charlotte (2009): Fremme af psykisk trivsel blandt skoleelever - Videnskabelig baggrund for
Projekt Optur
København, Statens Institut for Folkesundhed, 2009

Nielsen, Line et al. (2010): Fremme af psykisk trivsel blandt skoleelever – Projektbeskrivelse for Optur 2010-2011
København, Statens Institut for Folkesundhed, 2010

Nordin, Lone Lindegaard et al. (2010): Unges deltagelse i sundhedsfremme. Hvad siger litteraturen?
I: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Cursiv, nr. 5, 2010

Patton et al. (2003): Changing schools, changing health? Design and implementation of the Gatehouse Project
Journal of Adolescent health, 2003;33:231–239

Rieper, Olaf (2004): Intern eller ekstern evaluering?

I: Rieper, Olaf (red.): Håndbog i evaluering

København, AKF Forlaget, 2004

PROJEKT
PTUR

**PsykiatriFonden og Forskningsgruppen
for Børn og Unges Sundhed, FoBUS**