

# EVALUERING AF HELTIDSUN- DERVISNINGEN I NORDDJURS KOMMUNE

## INDHOLD

---

1. Indledning.....	3
2. Rapportens indhold og opbygning.....	3
3. Rapportens konklusioner.....	4
3.1 Delkonklusion for nedslaget "Visitation".....	4
3.2 Delkonklusion for nedslaget "Undervisningstilbud".....	4
3.3 Delkonklusion for nedslaget "Samarbejde".....	5
4. Indledende beskrivelse af Heltidsundervisningen.....	6
5. Visitation.....	8
5.1 Visitationsproceduren.....	8
5.1.1 Visitationsproces til specialundervisningstilbud.....	8
5.1.2 Visitationsprocedure i Kvalitetsstandard.....	8
5.1.3 Visitationsprocessen i praksis.....	8
5.2 Fleksibel eller systematisk visitationsproces.....	9
5.3 Målgruppen.....	10
5.3.1 Fælles forståelse af en bred målgruppe.....	11
5.3.2 Oplevelse af manglende tydelighed i målgruppen.....	12
5.4 Opsamling på nedslaget visitation.....	13
6. Undervisningstilbud.....	14
6.1 Visionen.....	15
6.2 Kvalitet i tilbuddet.....	16
6.2.1 Mål, justering og vurdering af progression.....	16
6.2.2 Praksislæringsformer.....	18
6.2.3 Relationen mellem elever og lærer.....	19
6.2.4 Et stort pædagogisk råderum.....	20
6.2.5 Oplevelse af progression og tilfredshed blandt elever og forældre.....	21
6.2.6 Oplevelse af progression og tilfredshed blandt UU-vejlederne.....	22
6.2.7 De fysiske rammer.....	23
6.2.8 Forbedret fremmøde.....	23
6.3 Opsamling for nedslaget Undervisningstilbuddet.....	23
7. Samarbejde.....	25
7.1 Samarbejdsformer.....	25
7.2 Tre forhold kalder på opmærksomhed.....	26
7.2.1 Samarbejdet om visitationen.....	27

7.2.2 Samarbejdsstruktur .....	27
7.2.3 Samarbejde mellem HU og forældrene .....	27
7.3 Opsamling på afsnittet om samarbejde.....	28
Bilag .....	29

## 1. INDLEDNING

---

I forbindelse med vedtagelsen af budgettet for 2021 blev det besluttet, at der skulle udarbejdes en evaluering af specialundervisningen i Norddjurs Kommune.

I forlængelse heraf blev der udarbejdet et kommissorium med følgende mål for evalueringen:

- At skabe et godt grundlag for den fremtidige politiske prioritering af ressourcerne på området og stillingtagen til de enkelte skoler og børnebyers frihedsgrader på området
- Etablere et fælles sprog og en fælles referenceramme, som alle parter i skole- og dagtilbud kan tage udgangspunkt i, når der skal tales om kvalitet på specialundervisningsområdet

Evalueringen af specialundervisningen blev godkendt i kommunalbestyrelsen den 24. august 2021. I forlængelse heraf blev det besluttet at supplere evalueringen med en evaluering af Heltidsundervisningen i Norddjurs Kommune.

## 2. RAPPORTENS INDHOLD OG OPBYGNING

---

Evalueringen af Heltidsundervisningen har afsæt i de tre nedslag *visitation, undervisningstilbud og samarbejde*, der også var udgangspunktet for evalueringen af specialundervisningen.

Rapporten indledes med evalueringens tre delkonklusioner. Herefter følger et afsnit med relevante informationer om Heltidsundervisningen. I forlængelse heraf foldes analyser og refleksioner ud under de tre nedslag.

Analyserne tager udgangspunkt i et kvalitativt interviewmateriale. I forhold til udvælgelse af informanter og interviewguide henvises der til bilag 1 (Kommissorium) og bilag 2 (interviewguide). I bilag 3 fremgår kvalitetsstandard for Heltidsundervisningen.

Det er vigtigt at understrege, at pædagogisk praksis er et kompliceret anliggende, og at det må betragtes som umuligt at belyse og evaluere feltet i en lineær og kausal evalueringsforståelse. Derimod belyser evalueringen en række nedslagspunkter, som vi for enkeltheds skyld behandler hver for sig, men som i praksis er svære at adskille, da samarbejde netop er indlejret i visitationen og undervisningstilbuddet.

## 3. RAPPORTENS KONKLUSIONER

---

### 3.1 DELKONKLUSION FOR NEDSLAGET "VISITATION"

Visitationsprocessen til Heltidsundervisningen adskiller sig fra visitationsprocessen til den eksterne specialundervisning ved at foregå løbende uden et visitationsudvalg. Evalueringen viser, at der på den ene side er en oplevelse af en fleksibel og hurtig proces, og hvor der også kan identificeres en fælles forståelse for, hvilken målgruppe Heltidsundervisningen henvender sig til. På den anden side peges der også på en manglende systematik i visitationsprocessen og en tydelig afgrænsning af målgruppen, og der rejses derfor en bekymring ved at have en hurtig og usystematisk visitationsproces.

### 3.2 DELKONKLUSION FOR NEDSLAGET "UNDERVISNINGSTILBUD"

Vision og indsats for Heltidsundervisningen er tydelige for både ledelse, medarbejdere, alment skolerne og UU-vejlederne.

I Heltidsundervisningens arbejde med at indfri visionerne træder en række pædagogiske temaer i forgrunden.

For det første er ledelse og medarbejdere i Heltidsundervisningen optaget af at opstille mål, som passer til elevens forudsætninger. Ligeledes er de optaget af at justere og evaluere, så der skabes de bedste betingelser for elevens mulighed for både trivsel og læring. Der arbejdes i den sammenhæng som udgangspunkt med tre parametre; det personlige, det sociale og det faglige. Der fremstår umiddelbart ingen fælles metoder i arbejdet med mål, justering og vurdering, og empirien indikerer, at arbejdet kan forbedres. Det er dog vigtigt i den sammenhæng at være opmærksom på, at arbejdet med mål, justering og vurdering som udtryk for kvalitet i et undervisningstilbud ikke forveksles med en nødvendig ensretning af bestemte måle- og dokumenteringsmetoder.

For det andet er praksislæringsformer og relationen to afgørende pædagogiske greb i arbejdet med elevernes mulighed for trivsel og læring, og det tyder på, at medarbejderne i Heltidsundervisningen bringer disse to metoder i spil positivt i forhold til elevernes mulighed for progression.

Udover praksisformer og relationen som metodiske greb kan der ikke peges på andre pædagogiske metodesammenfald. Derimod viser der sig et stort pædagogisk råderum, hvilket muligvis også kan forklare, hvorfor der ikke er etableret fælles metoder i arbejdet med mål, justering og evaluering af eleverne progression, som ovenfor berørt. Hvorvidt det store råderum skyldes en særlig pædagogisk kultur, som er frembragt gennem ledelse og medarbejdernes samspil, eller om den hviler på den lovgivningsmæssige fundering i Ungdomsskolelovgivningen og ikke Folkeskoleloven, eller en kombination af begge dele, kan der ikke konkluderes i forhold til.

Udover Heltidsundervisningens pædagogiske arbejde med at indfri visionen og indsatsene viser empirien at eleverne, forældrene og UU-vejlederne oplever progression hos eleverne.

Derudover udpeges de fysiske rammer af flere informanter som betydningsfulde for elevernes oplevelse af en positiv forandring i forbindelse med et kontekstskifte. Evalueringen sætter dog spørgsmålstegn ved, om det er rammerne i sig selv eller rammerne i kombination med det pædagogiske arbejde, der fremmer et positivt skifte for eleverne.

Afslutningsvist bør det bemærkes, at empirien peger på, at særligt elevernes fremmøde forbedres, når de går i Heltidsundervisningen.

### **3.3 DELKONKLUSION FOR NEDSLAGET ”SAMARBEJDE”**

Der er mange samarbejdsfællesskaber relateret til Heltidsundervisningen. Samarbejdsfællesskaberne har både karakter af at være koordinerende, erfaringsudvekslende og udviklende, men i nogen tilfælde fremstår de ustruktureret og uklare. Denne uklarhed udfordrer samarbejdet – dels i forhold til visitationen og dels i forhold til fælles vidensdeling og fælles vidensproducering, i særlig grad mellem samarbejdspartnere i Skole- og dagtilbudsforvaltningen og Heltidsundervisningen. Herudover indikerer empirien, at Heltidsundervisningen i høj grad lykkes med at etablere et samarbejdsfællesskab med forældrene.

## 4. INDLEDENDE BESKRIVELSE AF HELTIDSUNDERVISNINGEN

Heltidsundervisningen er et undervisningstilbud, som henvender sig til unge på 7.-9. klassesetrin (eventuelt 10. klassesetrin), som giver nogle alternative rammer og strukturer for undervisningen end, der tilbydes i folkeskolen. Elever kan tage deres 10. klassesetrin i Heltidsundervisningen, men de er indskrevet i 9. klasse.

Ifølge Kvalitetsstandarden (bilag 3) for Heltidsundervisningen er målene:

- At bryde den negative spiral og hjælpe de unge til kvalificeret at kunne vælge, påbegynde og afslutte en ungdomsuddannelse
- At have fokus på en forbyggende indsats, der lægger vægt på det faglige, personlige og sociale
- At skabe de bedste lærings- og udviklingsbetingelser for de unge, samt styrke deres familiemæssige forhold
- At de unge opnår et godt liv med omsorg og trykthed på lige fod med deres jævnaldrende

Heltidsundervisningen varetager opgaver inden for både undervisnings- og socialområdet, men adskiller sig fra folkeskolen ved at have lovgrundlag i Ungdomsskoleloven. Heltidsundervisningen er etableret i henhold til Ungdomsskoleloven §3 og jævnfør Folkeskoleloven §33, stk. 3. Af lovgivningen fremgår det, at Heltidsundervisning skal stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, men at tilbuddet må afvige fra bestemmelserne om fagrække, timetal mv.

Heltidsundervisningen er organisatorisk placeret under UngNorddjurs, som ligger under Socialområdet i Norddjurs Kommune. Heltidsundervisningen er dermed ikke organisatorisk placeret under Skole- og dagtilbudsafdelingen som det øvrige skolevæsen i Norddjurs Kommune gør. Heltidsundervisningen har to afdelinger; HU Øst med fysisk placering i Grenå og HU Vest med fysisk placering i Allingåbro. Afdelingerne har én fælles afdelingsleder men hver deres personalegruppe. Der er ansat fire medarbejdere på hver afdeling. Heltidsundervisningen har en grundnormering på 26 elever med plads til 13 elever på hver afdeling. Pr. september 2021 er der indskrevet 13 elever på HU Øst og 10 elever på HU Vest.

I 2021 udgør budgettet for Heltidsundervisningen 5.812.022 kr., som afsættes på Socialområdet. Budgettet bliver delvist mængdereguleret hvert budgetår, således, at den del af budgettet, der ligger udover 3.500.000 kr. mængdereguleres i forhold til udviklingen i befolkningstallet for de 11-17-årige. Med en grundnormering på 26 elever er taksten per barn 223.538 kr. om året. Til sammenligning er taksterne per elev i 7.-10. klassesetrin i specialklasserækkerne 228.500,95 kr. om året, mens grundtaksten per elev på Djurslandsskolen ligger på 297.475 kr. om året. Denne sammenligning fremgår af nedenstående tabel 1.

**Tabel 1: Takster**

Skole	Takst per barn om året
Heltidsundervisning	223.538 kr.
Specialklasser (7. - 10. klassesetrin)	228.500,95 kr.
Djurslandsskolen	297.475 kr.

Oprindeligt er budgettet for Heltidsundervisningen fastsat med udgangspunkt i en grundnormering på 28 elever (se beslutningsgrundlaget for model, Kommunalbestyrelsen den 4. maj 2010, sag nr. 18), dengang kaldt A-klasserne. Her var det samlede budget til Heltidsundervisningen på 6.070.000 kr. På dette tidspunkt var UngNorddjurs organisatorisk placeret under Skole- og dagtilbudsafdeling.

Udover den årlige mængderegulering på området blev der i Kommunalbestyrelsen den 21. august 2018 vedtaget en generel rammebesparelse på 5% på hele UngNorddjurs' område, hvoraf en del vedrører Hel-tidsundervisningen.



## 5. VISITATION

---

Ifølge kvalitetsstandarden kræver optagelse i Heltidsundervisningen, at den unge er i målgruppen for tilbuddet, og at der er plads i en af de to afdelinger. Optagelsen sker gennem en visitationsproces, som uddybes i følgende afsnit.

### 5.1 VISITATIONSPROCEDUREN

Visitationsprocessen til Heltidsundervisningen følger ikke den fastsatte kommunale procedure, som vi kender fra visitation til den eksterne specialundervisning, dvs. visitation til Djurslandsskolen og specialklasserækkerne. For at vise denne forskel skitserer vi først overordnet visitationsprocessen til specialundervisningstilbud med fokus på at fremhæve punkter, hvor visitationsprocessen adskiller sig mellem specialundervisningstilbud og Heltidsundervisningen. Herefter går vi i dybden med visitationsproceduren for Heltidsundervisningen, som den er nedskrevet i Kvalitetsstandarden, og derefter hvordan visitationsproceduren opleves af de involverede parter i praksis.

#### 5.1.1 Visitationsproces til specialundervisningstilbud

Ved visitation til den eksterne specialundervisning afholdes der kvartalsvis visitationsmøder med deltagelse af repræsentanter fra Trivsel og Læring, Djurslandsskolen, aftaleholder fra almen skolen, Myndighedsafdelingen samt leder af Staben (visitation) i Skole- og dagtilbudsafdelingen samt Skole- og dagtilbudschefen. Derudover er der krav om, at der forelægger en PPV (pædagogisk psykologisk vurdering) og en handleplan for eleven, når der visiteres til eksterne specialundervisningstilbud. For uddybning af visitationsprocessen til specialundervisningstilbud henvises til evaluering af specialundervisningen.

#### 5.1.2 Visitationsprocedure i Kvalitetsstandard

Af kvalitetsstandarden for Heltidsundervisningen fremgår det, at alle unge fra 7.-10. klasse og deres forældre kan rette henvendelse om optagelse i Heltidsundervisningen. Henvendelsen om optagelse skal ske i samarbejde med elevens skoleledelse, familierådgiver eller UU-vejleder, som også skal udfylde ansøgningsskemaet og indsamle de nødvendige oplysninger til dette. Eleven får i ansøgningsprocessen mulighed for at besøge Heltidsundervisningen. Ved modtagelse af ansøgningen og relevante oplysninger behandles sagen i et visitationsudvalg bestående af lederen af Heltidsundervisningen, den specialpædagogiske konsulent og en leder fra den afgivende skole, ad hoc kan relevante parter indkaldes til drøftelser ved visitationsmødet. Svaret på visitationen sendes skriftligt til forældre, modtagende og evt. afgivende skole. Ved tilbud om optagelse i Heltidsundervisningen bliver eleven og forældre orienteret om opstartsproceduren af lederen af Heltidsundervisningen. Der er ingen adgang til at klage over afgørelsen.

#### 5.1.3 Visitationsprocessen i praksis

I interviewene med samarbejdspartnerne i alment skolerne og UU-vejlederne fremgår det, at lederen af Heltidsundervisningen ofte bliver inddraget i beslutningen om at indlede en visitationsproces for en elev, hvor Heltidsundervisningen overvejes som en mulighed. Det kan for eksempel være, at lederen af Heltidsundervisningen deltager på et netværksmøde med eleven, forældre, afgivende skole og PPR til at kvalificere be-

slutningen om, hvorvidt man skal indlede en visitationsproces. Dette indikerer, at lederen af Heltidsundervisningen ofte er inddraget tidligt i visitationsprocessen.

I Kvalitetsstandarden fremgår det, at sagen behandles i et visitationsudvalg, bestående af lederen af Heltidsundervisningen, den specialpædagogiske konsulent og leder fra afgivende skole. Dette stemmer dog ikke overens med den beskrivelse som både lederen af Heltidsundervisningen og samarbejdspartnerne i Skole- og dagtilbudsforvaltningen (PPR og Leder af Staben (visitation)) giver af visitationsprocessen. Bemærk at der ikke længere er en specialpædagogisk konsulent titel, men at lederen af Staben (visitation) har denne funktion.

I beskrivelserne bliver der ikke nævnt, at visitationerne bliver behandlet på et decideret visitationsmøde eller af et nedsat visitationsudvalg. Derimod indikerer interviewene, at det er lederen af Heltidsundervisningen, som træffer beslutning om visitationen, og at samarbejdspartnerne i Skole- og dagtilbudsforvaltningen kun inddrages til at give sparring og rådgivning om visitationen.

Lederen af Heltidsundervisningen fortæller, at PPR inddrages i de fleste visitationsager, særligt hvis der ligger en PPV eller anden beskrivelse af eleven. Hvis lederen af Heltidsundervisningen har været med på netværksmøder, hvor elevens udfordringer er blevet drøftet, føler lederen af Heltidsundervisningen ofte ikke behov for at inddrage PPR eller lederen af Staben (visitation) yderligere i beslutningen om visitationen.

Samarbejdspartnerne i Skole- og dagtilbudsforvaltningen fortæller ligeledes, at der ikke er en konsekvent inddragelse af dem i visitationsprocessen, men at de inddrages af lederen af Heltidsundervisningen ved behov for sparring om visitation af en elev. Processen beskrives blandt andet således af samarbejdspartnere i Skole- og dagtilbudsforvaltningen:

*”Skolerne finder ud af, at de synes eleven vil passe godt til HU, efter hvad de tænker HU er. Skolen laver selv en ansøgning, som HU ser på og vurderer om det er inden for deres målgruppe. De kan få sparring fra Trivsel & Læring, som de også gør brug af”*

Dette indikerer, at samarbejdspartnerne i Skole- og dagtilbudsforvaltningen inddrages mere som sparringspartnere end som et egentlig visitationsudvalg, og at visitationsprocessen i højere grad foregår lokalt mellem den afgivende skole og Heltidsundervisningen.

## 5.2 FLEKSIBEL ELLER SYSTEMATISK VISITATIONS PROCES

Af ovenstående fremstår der klare forskelle mellem systematikken i visitationsprocesserne til specialundervisningstilbud og Heltidsundervisningen. I det følgende inddrages interviewpersonernes forskellige perspektiver på visitationsprocessen til Heltidsundervisningen.

Blandt samarbejdspartnerne fra almenkolerne og ledelsen af Heltidsundervisningen lægges der vægt på vigtigheden i, at visitationsprocessen er hurtig og fleksibel med løbende optag. Modsat visitation til eksterne specialundervisningstilbud fremhæves det, at man ved visitation til Heltidsundervisning ikke skal vente på et kvartalsvis visitationsudvalg. Dermed kan man handle med det samme i forhold til det man ved, på baggrund af de involveredes dømmekraft, er bedst for eleven. Samarbejdspartnere fra almenområdet udtaler blandt andet dette, når de beskriver visitationsprocessen til Heltidsundervisningen:

*”Man kan tage barnets perspektiv langt mere end på specialundervisningsområdet, der har en lang proces som børnene har lidt under. Der skal være prøvet mange ting af inden, man laver visitation til specialtilbud”.*

*”HU er rundet af en ungdomsskolekultur, hvor man kan arbejde dynamisk, fleksibelt, hurtigt, brugerorienteret og fokuseret”.*

Hertil lægger ledelsen i Heltidsundervisningen også vægt på vigtigheden af at beskytte fleksibiliteten som Ungdomsskolelovgivningen giver, og at de ikke er bundet af "de tunge systemveje" i Folkeskoleloven. Ledelsen udtaler blandt andet:

*"Vi vil gerne kunne agere hurtigt, og vi vil derfor være bange for, at vi skal vente på et visitationsudvalg for at kunne agere. Vi kan sætte i gang med det samme, når der er et behov, uden at vi skal vente."*

Dette indikerer dermed, at der blandt de afgivende og modtagende skoler ses betydelige fordele i, at der er en kort og fleksibel visitationsproces, fordi det giver mulighed for at visitere eleven til det rette tilbud uden, at eleven skal igennem en proces, man i forvejen kender svaret på.

Interviewmaterialet giver dog også anledning til at rejse spørgsmålet om, hvorvidt denne fleksibilitet og hurtighed i visitationsprocessen er uhensigtsmæssig. Samarbejdspartnere fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen har en oplevelse af, at der mangler systematik i visitationen til Heltidsundervisningen. Her henvises der blandt andet til, at der ikke er et egentligt visitationsudvalg som kan sikre objektivitet, men at Skole- og dagtilbudsforvaltningen kun inddrages, når lederen i Heltidsundervisningen søger sparring og rådgivning om visitationen, og de inddrages dermed ikke i alle sager. Hertil fremsættes en bekymring ved om visitationsprocessen foregår for hurtig med den konsekvens, at man ikke altid rammer målgruppen og dermed øger risikoen for fejlvisitationer.

*Medarbejder fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen: "Havde de været mere præcise i visitationen, havde de måske være mere skarpe på at ramme målgruppen".*

Den samme bekymring for at visitationen sker for hurtigt og dermed ikke "rammer rigtigt" opleves også i Heltidsundervisningen. Blandt andet oplever de, at eleverne kan være "for tunge", og ligeledes efterlyser de også bedre dokumentation og overlevering af elever fra aftageskolerne.

*Medarbejder fra HU: "Jo længere væk de kommer fra stedet, jo større sandsynlighed er der også for at ramme ved siden af."*

Ovenstående viser, at der både i Skole- og dagtilbudsforvaltningen og i Heltidsundervisningen er en bekymring for, hvorvidt visitationsprocessen rammer rigtigt. Gennem ovenstående belyses bekymringen fra forskellige vinkler. Hvorvidt visitationsprocessen vil forbedres af mere systematik og gennemsigtighed er vanskeligt at konkludere. Dog vil systematik og gennemsigtighed have betydning for samarbejdsmulighederne. Dette uddybes nærmere under nedslaget 'Samarbejde'.

### 5.3 MÅLGRUPPEN

I kvalitetsstandarden for Heltidsundervisningen beskrives målgruppen for tilbuddet som "*unge med faglige, personlige, sociale eller indlæringsmæssige problemstillinger, som betyder, at de ikke kan trives og/eller ikke får et rimeligt udbytte af undervisningsformen i folkeskolen eller i andre skoleformer*". Heltidsundervisningen henvender sig til elever i alderen 14-17 år på 7.-10. klassetrin. Ofte er eleverne indskrevet på Heltidsundervisningen mere end et år, medmindre de først visiteres i 9. klasse.

Samarbejdspartnere fra almenskolerne beskriver, at de primært visiterer elever fra 8. og 9. klassetrin på Auning Skole og Søren-Kanne Skolen. Det er ofte elever, som oplever mistrivsel i løbet af 7. eller 8. klasse. Enkelte gange har eleverne forinden visitationen været indskrevet på en friskole eller efterskole, og i disse tilfælde har almenskolerne, som elevens distriktsskole, forestået visitationen. Der er ikke noget der tyder på, at det er i overgangen fra andre skoler, at mistrivsel opstår.

Modsat visitation til eksterne specialundervisningstilbud, er der ikke krav om, at der forelægger en PPV på eleven for at eleven kan visiteres til Heltidsundervisningen. På nuværende tidspunkt (oktober 2021) er der indskrevet 23 elever i Heltidsundervisningen, hvoraf der foreligger en PPV på over halvdelen af eleverne. Disse PPV'er beskriver både specifikke behov for specialpædagogisk bistand og mere generelle sociale og sociokulturelle udfordringer.

Dette indikerer en relativ bred og overordnet målgruppe, og det følgende afsnit har derfor til formål at undersøge, hvordan målgruppen forstås på tværs af Heltidsundervisningen og samarbejdspartnere der indgår i visitationen.

### 5.3.1 Fælles forståelse af en bred målgruppe

I interviewene af ledere og medarbejdere tilknyttet Heltidsundervisningen samt UU-vejledere og samarbejdspartnere fra alment skolerne kan der spores en høj grad af overensstemmelse i deres beskrivelse af målgruppen for Heltidsundervisningen. Målgruppen bliver overordnet beskrevet som unge med sociale udfordringer, hvilket ofte afspejler sig i faglige udfordringer hos eleverne. Fælles for eleverne er, at deres manglende sociale færdigheder har resulteret i mistriivsel i deres foregående skoletilbud, og de har derfor brug for nogle andre rammer for at færdiggøre deres skolegang. I interviewene bliver målgruppen blandt andet beskrevet med disse udtalelser:

*Medarbejder HU: "Børn som klarer sig dårligt socialt, og dermed også fagligt og personligt. Mange har hele pakken".*

*UU-Vejleder: "Børn der ikke er trænet i livet" "Bred gruppe af børn, som har det til fælles, at de mangler sociale og dagligdags færdigheder".*

*Ledelsen HU: "De skal lære at agere i fællesskaber og begå sig for at de kan indgå i den faglige del".*

*Samarbejdspartner fra almenskole: "Når vi har visiteret derud, har vi set et behov for afgrænsning til andre, sociale udfordringer, som de kan få løst derude".*

I interviewene bliver der også lavet en tydelig skelnen til målgruppen for specialundervisningstilbud. Blandt interviewpersonerne bliver målgruppen for specialundervisningstilbud beskrevet ved elever med indlæringsvanskeligheder relateret til en diagnose, hvilket kræver en specialpædagogisk indsats. Derimod bliver udfordringerne hos elever, der visiteres til Heltidsundervisningen, karakteriseret ved at de i højere grad bundet i sociale problematikker, hvor eleven har brug for en anden undervisningstilgang og andre rammer end et traditionelt skoletilbud giver. Der gives derfor udtryk for, at eleverne i målgruppen for Heltidsundervisningen vil føle sig fejlplaceret i specialundervisningstilbud, da elevernes faglige udfordringer i højere grad er relateret til problematikker som stort fravær i skolen, 'skoletræthed', dårlige vaner, angstproblematikker, tilknytningsforstyrrelser eller fordi eleven har indgået i en særlig rolle i klassen.

Medarbejdere i Heltidsundervisningen lægger dermed vægt på, at eleverne som udgangspunkt skal være normalt begavede og ikke have indlæringsvanskeligheder for at være i målgruppen. Det betyder dog ikke, at eleven ikke kan have en diagnose, men at det skal være sociale problematikker, som er hovedudfordringen, for at eleven er inden for Heltidsundervisningens målgruppe. Denne afgrænsning til målgruppen til specialundervisningstilbud, kommer blandt andet til udtryk i følgende udtalelser:

*Medarbejder HU: "Kendetegnet ved vores elever er, at de ikke nødvendigvis har indlæringsmæssige vanskeligheder, men der er parametre rundt om dem som er i ubalance, der gør at de kræver en gruppe af tilpas lille størrelse med få gennemgående voksne, til at genvinde trykningen som er fundamentet for, at de kan udvikle sig fagligt, personligt og socialt. "*

*Samarbejdspartner fra alment skolerne: "HU kan det med at arbejde i værksteder, hvor de kan få nogle sejre".*

UU-vejleder: "Når barnet har massive faglige udfordringer, kan det visiteres til specialklasse. Massive faglige problemer hænger ofte sammen med diagnose. (...) Derimod er HU for de børn, hvor problemerne i virkeligheden er noget mere socialt og familiært".

Et andet kendetegn, som fremhæves blandt interviewpersonerne, er at Heltidsundervisningen henvender sig til unge, hvis opvækst kan have været præget af familiære udfordringer. Hertil fremhæves det af både medarbejdere i Heltidsundervisningen og samarbejdspartnere fra alment skolerne, at Heltidsundervisningen ikke kan rumme elever med misbrugsproblematikker eller voldelig adfærd, da de afviger for meget fra de øvrige elever i tilbuddet. Derudover er der en gennemgående enighed blandt de interviewede ledere, medarbejdere og samarbejdspartnere om, at Heltidsundervisningen er særligt egnet til elever, som trænger til et geografisk- og miljømæssigt skifte væk fra rammerne på deres forhenværende skole. Ikke nødvendigvis fordi de har specialpædagogiske behov, men fordi de af sociokulturelle grunde oplever udfordringer.

Medarbejder HU: "De er væk fra gange, lærer og elever der har voldt dem vanskeligheder og som er årsag til deres mistrivsel."

Leder HU: "Hvis vi lå på en skole, så kom de ikke. Det at de kommer ud et nyt sted, hvor de får en ny chance, betyder rigtig meget. At de ikke skal møde ind på den skole, hvor man har haft meget lidt succes, giver dem en ny chance".

Der hentydes her til at disse elever er indlejret i sociale mønstre og kulturer, der er vanskeligt at bryde i den kontekst hvori de er opstået.

Det samlede indtryk fra ovenstående beskrivelser af målgruppen indikerer, at Heltidsundervisningen henvender sig til en bred målgruppe af elever, men at der på tværs af medarbejdere og ledere i Heltidsundervisningen samt samarbejdspartnere fra alment skolerne og UU-vejlederne er en fælles forståelse af, at Heltidsundervisningen er målrettet unge, som skal hjælpes videre i livet med udgangspunkt i deres sociale udfordringer.

### 5.3.2 Oplevelse af manglende tydelighed i målgruppen

Samarbejdspartnerne fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen giver ikke i samme grad udtryk for, at der er en tydelig afgrænsning af målgruppen fra Heltidsundervisningens side, hvilket også har sammenhæng til oplevelsen af en manglende systematik i visitationsprocessen, som blev berørt i afsnit 5.2. Der bliver givet udtryk for, at den manglende tydelighed om målgruppen udfordrer den sparring og rådgivning som medarbejderne fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen kan give, når de inddrages i visitationsprocessen. Der beskrives blandt andet en oplevelse af, at Heltidsundervisningen tager mange ind, der også har specialpædagogiske behov, hvilket kan virke modstridende med, at de betegner sig som et socialpædagogisk tilbud. Derfor efterspørges der mere tydelighed i bevidste til- og fravalg i målgruppen, blandt andet i skelen mellem elever med special- og socialpædagogiske behov.

Denne udfordring med at ramme målgruppen kommer også til udtryk hos lederen af Heltidsundervisningen, som fortæller, at der ofte forelægger utilstrækkelige beskrivelser af eleverne fra de afgivende skoler, hvilket giver et svagt grundlag til at lave faglige og sociale vurderinger af eleverne. Dette resulterer i, at der nogle gange bliver visiteret elever med store faglige udfordringer og specialpædagogiske behov, og som dermed viser sig ikke at være i målgruppen for undervisningstilbuddet. De ufyldstgørende beskrivelser/handleplaner af eleverne udfordrer også den sparring og rådgivning som Skole- og dagtilbudsforvaltningen kan bidrage med i visitationsprocessen.

Der bliver fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen givet udtryk for, at man ønsker mere initiativ fra Heltidsundervisningens side for, at der forelægger mere fyldestgørende beskrivelser af eleverne til brug i visitationsprocessen. Der bliver hertil italesat fra Heltidsundervisningens side, at man arbejder på at imødekomme

denne udfordring ved at udbygge ansøgningskemaet, så der skal forelægge en mere dybdegående beskrivelse af elevens faglige niveau ved ansøgning om optagelse.

#### **5.4 OPSAMLING PÅ NEDSLAGET VISITATION**

Visitationsprocessen til Heltidsundervisningen adskiller sig fra visitationsprocessen på den eksterne specialundervisning ved at foregå løbende uden et visitationsudvalg. Evalueringen viser, at der på den ene side er en oplevelse af en fleksibel og hurtig proces, og hvor der også kan identificeres en fælles forståelse for, hvilken målgruppe Heltidsundervisningen henvender sig til. På den anden side peges der også på en manglende systematik i visitationsprocessen og en tydelig afgrænsning af målgruppen, og der rejses derfor en bekymring ved at have en hurtig og usystematisk visitationsproces.

## 6. UNDERVISNINGSTILBUD

---

Som beskrevet indledningsvist varetager Heltidsundervisningen opgaver inden for både undervisnings- og socialområdet, men adskiller sig fra folkeskolen ved at have lovgrundlag i Ungdomsskoleloven. Heltidsundervisningen er etableret i henhold til Ungdomsskoleloven §3. og jævnfør Folkeskoleloven §33, stk. 3. Af lovgivningen fremgår det, at undervisningen i et heltidsundervisningstilbud skal stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, men at tilbuddet må afvige fra bestemmelserne om fagrække, timetal mv.

I kvalitetsstandarden (bilag 3) for Heltidsundervisningen er visionen for skolens arbejde, som tidligere nævnt, rammesat på følgende måde:

*Heltidsundervisningen stræber efter at skabe innovative og udviklingsorienterede læringsmiljøer, der udfordrer de unges faglige, personlige og sociale kompetencer.*

*Heltidsundervisningen yder en forebyggende indsats, der sikrer at de unges negative spiral bremses i et gensidigt og forpligtende samarbejde med forældre og professionelle netværk med fokus på en systemisk anerkendende relations pædagogik.*

*Heltidsundervisningen sikrer, at målgruppen opbygger kompetencer til at kunne begå sig i et demokratisk samfund og afklare de unge i forhold til uddannelsesvalg, samt sikre indslusning i en ungdomsuddannelse.*

På baggrund af visionen har skolen opstillet følgende indsatser i arbejdet med de unge:

*Udviklingsorienterede læringsmiljøer, herunder en veksling mellem en boglig og praktisk tilgang til læringsbegrebet*

*Personligudvikling*

*Social kompetenceudvikling*

*Demokratisk dannelse*

*Forpligtende samarbejde mellem forældre/værge og heltidsundervisningen*

*Forebyggende indsats*

*Sundhed*

*Indslusning i ungdomsuddannelserne og erhvervslivet*

Ud af evalueringens empiri har to temaer rejst sig i relation til arbejdet i skolens vision og indsatser:

- Visionens tydelighed
- Indikatorer for kvalitet
  - Mål, justering og vurdering af progression
  - Praksislæringsformer
  - Det relationelle mellem elever og lærere
  - Et stort pædagogisk råderum med mulighed
  - Oplevelse af progression og stor tilfredshed hos eleverne og forældrene
  - Oplevelse af progression og stor tilfredshed hos UU-vejlerne
  - De fysiske rammer
  - Fysisk fremmøde

I det følgende afsnit behandles de to temaer. Tema 2 fylder mest, da det handler om, hvorvidt Heltidsundervisningen løfter den opgave, de er blevet givet. Teamet har derfor en række underafsnit, som analyseres hver for sig og på skrift er adskilt, men som i praksis er uløseligt forbundet. Afsnittene kan læse enkeltvis, men der er referencer og henvisninger og en rød tråd gennem alle afsnittene.



Afslutningsvist samles pointene fra både team 1 og 2 i en fælles konklusion for nedslaget undervisningstilbuddet.

## 6.1 VISIONEN

En tydelig vision er afgørende for retning og vurdering af kvalitet i et tilbud. I modsætning til medarbejderne i specialundervisningsområdet, som udtrykte uklare forhold til den overordnede retning og forståelse af kvalitet, står det klart for medarbejderne i Heltidsundervisningen, hvad der forventes af dem.

*Medarbejder fra HU: "Da jeg blev ansat, lagde jeg mærke til, at der er en tydelig vision med stedet her. Jeg fik en meget grundig indføring i den af min leder, og jeg har det sidste år gennemgået en fantastisk mesterlære uddannelse. Erfarne kollegaer udførte min oplæring. Jeg har holdt fast, fordi jeg kan se en rød tråd fra øverste ledelse ned til gulvet. Når jeg går hjem, kan jeg tænke, at mine kollegaer kan noget, fordi de har praktiseret det her. Sådan et sted har jeg ikke været før. Det er en organisation, som faktisk fungerer".*

*Medarbejder fra HU: Vi vægter selvfølgelig det faglige, men også det sociale. Det handler om at give dem menneskelige kompetencer."*

*Medarbejder fra HU: "Flere af vores elever har tidligere kunnet forhandle om alting, men her viser vi dem, at alting ikke er til diskussion. Når der står matematik, kan de ikke gå en tur i stedet, men vi kan reducere sværhedsgraden eller finde en anden måde at komme igennem det på"*

Ledelsen giver også udtryk for en klar vision. Blandt andet siger ledelsen følgende:

*"De ansattes hjerter er store... Ikke alle kan være medarbejder hos os. Der er kultur og store forventninger, som vi insisterer på, at de lever op til. Men der er også masser af frihed"*

*"Vi har løbende diskussion af de mål, som vi har sat os – er det det vi vil (eller er der noget, der skal ændres?"*

*"Ledelsen mødes en gang om året til en evaluering af, hvordan vi lever op til de fælles målsætninger, der er sat. Der korrigeres, hvis vi ikke leverer det, og der sættes fokus på steder, hvor vi ikke er stærke nok"*

*"Der er en kobling mellem værdier, og hvordan det giver mening i praksis. Vores medarbejder er bevidste om, hvad vi snakker om, når vi snakker om social kapital og de værdier, der ligger i det. De ved, hvad vi står for, og hvad vi vil have."*

*"Vi er ikke bare en skole, men laver en kobling til fritidsdelen, og en kobling til det almene menneske"*

Den sammen tydelighed gør sig gældende blandt eleverne og forældrene:

*Elev fra HU: "Her kommer man til samtale, inden man begynder på skolen, og til den samtale bliver der sagt, at her tillader de ikke mobning. Det er tydeligt, hvad de vil have og ikke have"*

*Forældre fra HU: "Undervisningen er ikke til forhandling, men lærerne får det vendt, så eleverne føler, at de har noget at skulle have sagt"*

Informanterne fra alment skolerne og UU-vejlederne oplever også tydelighed, og også her beskrives tilbuddet i tråd med visionen og indsatserne:

*Leder fra almenskole: "Når vi har visiteret til HU, er det fordi vi har set et behov for afgrænsning (til andre) og sociale udfordringer, som de kan få løst derude (på HU)"*

*Leder fra almenskole: "Det kan være nogen, der er på kanten af at være risikovillige i deres liv. De kan profitere af et tæt samarbejde med ungdomsskolen og ungdomskonulenter og andre end det specialskolerne kan tilbyde"*

*Leder fra almenskole: "HU er rundet af en ungdomsskolekultur, hvor man arbejder dynamisk, fleksibelt, hurtigt og brugerorienteret"*

Den samme oplevelse af tydelighed fremgår ikke hos medarbejdere fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen.



*Medarbejder fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen: "De har fat i noget i forhold til, at de gør noget andet. Og det er der brug for.... Men vi skal have tydelighed omkring det"*

Overstående udpluk af citater ekspliciterer en gennemgåede tendens i empirien, nemlig at medarbejder i Heltidsundervisningen, eleverne, forældrene og samarbejdspartner fra almenskolerne og UU-vejlederne oplever tydelighed i forhold til vision og indsats. Medarbejdere fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen oplever derimod ikke den samme tydelighed omkring mål, indsats og metoder.

## 6.2 KVALITET I TILBUDET

Hvorvidt Heltidsundervisningen lykkes i forhold til overstående visioner og indsats er umuligt at komme med entydige svar på ud fra det kvalitative materiale. Derimod udfoldes der i nedenstående afsnit en række indikatorer, som kan vurderes at have betydning for kvaliteten i undervisningstilbudet på Heltidsundervisningen.

For at kunne udfolde indikatorernes betydning for kvalitet er det nødvendigt indledningsvist at præcisere, hvordan kvalitet kan "måles" i et undervisningstilbud. I evalueringen af specialundervisningen i Norddjurs kommune blev der argumenteret for **at kvalitet er forbundet med en elevs mulighed for trivsel, læring, udvikling og dannelse i et givet undervisningstilbud. Vigtigt er det derfor at understrege, at kvalitet på den baggrund skal måles på en elevs progression og ikke alene på en elevs slutresultat. Ligeledes bør kvalitet også holdes op imod det menneskesyn og de pædagogiske værdier, som den danske skoletradition hviler på.** For uddybning af denne argumentation henvises der til evalueringen for specialundervisningen i Norddjurs kommune side 47-49. Selv samme forståelse af måling af kvalitet er også rammen for vurdering af kvalitet i Heltidsundervisningen dog med en præcisering gennem overstående vision og indsats for Heltidsundervisningen.

### 6.2.1 Mål, justering og vurdering af progression

Hvis progression for en elev skal kunne vurderes, skal det være tydeligt, hvor eleven befinder sig indledningsvist, og hvor eleven befinder sig, når undervisningsforløbet afsluttes. På Heltidsundervisningen er medarbejderne tydeligvis optaget af dette forhold. Blandt andet står det tydeligt mange steder i empirien, at både ledelse og medarbejder finder det vigtigt, at undersøge hvor en elev befinder sig, når de begynder på Heltidsundervisningen. Det står også tydeligt, at denne optagethed er afgørende i forhold til, hvilke mål der opstilles og hvilke metoder, der skal anvendes for at skabe mulighed for progression.

*Medarbejder fra HU: "Vi lader eleverne komme, og så observerer vi dem meget de første uger. Vi fornemmer, hvem vi har her (...) det er på gefühl"*

*Medarbejder fra HU: "Vi mangler ofte beskrivelser, når vi modtager børn (..) Børn som har gået 7 år i skole, og så gives der 8 linjer om dem. Så kan man undre sig over, at vi er de første, der skal til at skrive (dokumentere) om dem"*

*Leder fra HU: "Det er svært at lave en vurdering af en elev, når det eneste der ligger på ham er en PPV fra 3. klasse"*

*UU-vejleder: "HU er meget OBS på, hvilke metoder der er brugt (på de tidligere) skoler – de skal ikke gøre mere af det samme, som ikke virker"*

På baggrund af en indledende fase opstilles der korte og langsigtede mål som jævnlige justeres:

*Medarbejder fra HU: "Vi opsætter langsigtede og kortsigtede mål. De langsigtede mål skrives ned og der afholdes SOS-møder"*

Medarbejder fra HU: "Vi undersøger det, der er skrevet og prøver dem af her. Vi snakker med dem – hvor er du henne, hvad kan du og hvad kan du ikke?"

Medarbejder fra HU: "Vi sidder hver dag og evaluerer dagen, og derfor bliver der hele tiden ændret i handleplanerne (...) selvfølgelig laver vi også en masse småjusteringer, som ikke skrives i handleplanerne"

Medarbejder fra HU: "Vi behandler eleverne mellem kollegaerne på ugentlige møder. Så vi hele tiden alle har indblik i den enkelte elev. Er vi enige? Er der noget, der skal skrues på? Vi bruger hinanden til sparring"

Medarbejder fra HU: "Vi siger altid til eleverne, at de skal spørge, hvis de er i tvivl, hvorfor de skal lære dette, fordi der er altid en intention med det. Der er altid en rød tråd med det hele. I værkstedet og madkunst lærer man også matematik"

Der arbejdes med mål ud fra, hvor det enkelte barn og/eller gruppe befinder sig.

Medarbejder fra HU: "Vi differentierer i alt, hvad vi gør. Lige fra skemaer til fag. Vi kender dem (eleverne) så godt (...) og vi opdager hurtigt, hvor deres niveau ligger. Vi kan hele tiden justere op og ned. Jo flere succeser, jo mere kommer de til at tro på sig selv"

Medarbejder fra HU: "Vi kan stikke fingeren i jorden og sige, hvad skal vi med den her gruppe?"

Medarbejder fra HU: "Hvis eleven har udfordringer, rettes skemaet til for den enkelte"

Målene kan være fagfaglige, almen faglige og/eller sociale, men der er tydeligvis et stærkt fokus på de almenfaglige og sociale mål. Denne vægtning må betragtes som naturlig set i lyset af Heltidsundervisningens vision og indsats.

Medarbejder fra HU: "Der er fokus på det boglige, det menneskelige, den måde vi taler sammen og den måde vi omgås"

Medarbejder fra HU: "... Det kan være man først og fremmest skal lære at møde om morgenen..."

Medarbejder fra HU: "I vores hverdag kan vi arbejde med helt basale ting – kniv, gaffel, jakke osv."

Medarbejder fra HU: "...Vi vægter selvfølgelig det faglige, men også det sociale. Det handler om at give dem menneskelige kompetencer..."

Leder fra HU: "Vi vurderer på tre parametre: Det personlige, det faglige og det sociale"

Alle ovenstående citater eksemplificerer, hvordan ledelse og medarbejderne i Heltidsundervisningen arbejder med mål. Det står tydeligt, at både Heltidsundervisningen Øst og Vest arbejder med elevens og/eller gruppens progression i almindelighed og i særdeleshed i sammenhæng med skolens vision og indsats. På trods af at begge enheder arbejder eksplicit med mål, viser empirien en tydelig forskel mellem de to enheder i forhold til metoder og systematik.

Medarbejder fra HU Vest: "Vi bruger ikke handleplanskabelonen, som de gør i øst (...) "Der skrives noter på det enkelte barn på et fælles drev"

Medarbejder fra HU Øst: "Handleplanerne er både dokumenteringsredskab og et redskab til vores egen pædagogiske proces"

Leder fra HU: "Der er stor forskel på, hvor meget lærerne skriver i handleplanerne"

Leder fra HU: "Handleplanerne anvendes mere i HU Øst end i Vest. Men vi vender også børnene i Vest. Deres handleplaner er bare ikke så lange"

På trods af forskellighed mellem de to afdelinger kan det tydeligvis peges på, at der arbejdes bevidst med mål, justering og vurdering af elevens og/eller gruppens progression i forhold til faglig, personlig og social udvikling. Dette bevidste arbejde med mål, justering og vurdering af progression indikerer en mulighed for kvalitet i tilbuddet. Dog er det vigtigt at understrege, at der i empirien også kan findes fortællinger om, at dette arbejde kan kvalificeres.

Leder fra HU: "Vi er gode til at lave beskrivelser af det personlige og det social plan, men vi har udfordringer med beskrivelserne af det faglige niveau"

I Heltidsundervisningen Vest peger medarbejderne også på mulighed på forbedringer:

*Medarbejder fra HU Vest: "... Vi er ikke superstruktureret, vi arbejder struktureret, men vi er ikke gode til at dokumentere jævnligt. Vi er hinandens fælles hukommelse"*

*Medarbejder fra HU Vest: "Vi vil gerne bruge mere tid på det, men det vil gå fra eleverne. Vi kunne bidrage med meget viden, hvis der på et offentlig plan blev investeret mere i, at vi havde fysisk tid til dokumentation"*

*Medarbejder fra HU Vest: "Og nogle gange i dette felt kan standardiseret redskaber være svære, når man ikke metodiske er blevet indført i dem. Der kan være et udviklingspotentiale. Vi kunne være mere eksplicite. Vi har meget på sinde hver især – mange meninger, ideer og forhåbninger og det kan godt tage tid at sortere i det."*

Medarbejdere fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen peger også på behov for udvikling i forhold til arbejdet med mål og handleplaner:

*"Vi mangler handleplaner for at kunne give den bedste sparring på opgaven"*

*"Det er svært, som en der skal samarbejde med HU at komme ind og se hvad man skal, når man er vant til at arbejde indenfor en bestemt ramme"*

*"Vi ved ikke om de lykkes, fordi der ikke er gennemsigtighed"*

*"Oplever der mangler sprog for det, de gør – man behøver ikke et fælles sprog, men der skal være et sprog"*

Det er vigtigt at være opmærksom på, at arbejdet med mål, justering og vurdering som udtryk for kvalitet i et undervisningstilbud ikke forveksles med en nødvendig ensretning af bestemte måle- og dokumenteringsmetoder. Mål og justering er afgørende for arbejdet med progression, men der findes mange måder, hvorpå dette kan praktiseres. Det afgørende i denne sammenhæng er derfor ikke EN bestemt metode, men mere hvorvidt det forekommer. Og netop mål og justering med henblik på at skabe progression for eleven, viser sig som tilstedeværende blandt medarbejderne og ledelsen i Heltidsundervisningen, om end der kan peges på forbedringer. Dog kan der argumenteres for en fælles strategi og fælles metoder i forhold til understøttelse af samarbejde omkring fælles vidensproduktion og vidensdeling på tværs af de to afdelinger i Heltidsundervisningen og eksternt i samarbejdet med skole – og dagtilbuddet og andre samarbejdspartner. Dette forhold foldes mere ud under nedslaget "samarbejde".

### 6.2.2 Praksislæringsformer

Fra et teoretiske perspektiv kan læring foldes ud i mange former. Særlig er der to former, som adskiller sig markant fra hinanden. Læring gennem tænkning og læring gennem erfaring. Tydeligvis anvendes den sidste læringsform som pædagogisk princip for en stor del af undervisningen i Heltidsundervisningen. En forælder forklarer det på følgende måde:

*Forældre til elev på HU: "Man kan blive meget skoleklog fordi man har læst sig til det hele, men man kan også blive erfaringsklog, fordi man har lært det ved at prøve sig frem... Eleverne bruger hovedet på en anden måde her. F.eks. er de lige nu i gang med at bygge et skur til deres cykler og knallerter, og ved at bygge det skur har de lært matematik. De lærer ved at gøre det – sådan lærer de bedst. Måske er det sådan alle lærer bedst, men det kan måske være lidt svært at bygge skur med 25 elever i en almindelig klasse. I en almindelig klasse kan det (læringen) godt blive lidt samlebåndsagtigt"*

Medarbejderne siger blandt andet følgende:

*Medarbejder fra HU: "4 dage om ugen er der 1,5 times faglighed, derefter motion og værkstedsfag. Hver anden onsdag er der turdag. Det er ikke sådan at de ikke får det (den faglige læring), men det bliver givet på en anden måde"*

*Medarbejder fra HU: "Eleverne inddrages i den daglige drift og driften ved alle vores arrangementer (lyd, bygge scene osv.). De får opgaver de skal løse, og som de løser sammen med os"*

Der er noget, der tyder på, at praksislæringsform har positiv betydning for elevernes progression, og derved kan kategoriseres, som endnu en indikator for kvalitet i undervisningstilbuddet i Heltidsundervisningen. Teoretiske set kan en metode ikke i sig selv udpeges, som en indikator for kvalitet i et undervisningstilbud. Som der argumenteres for i evalueringen for specialundervisningen på side 49 er pædagogiske - og didaktiske metoder kontekstafhængige, og kan derfor ikke udpeges som en form for kvalitetssikring. En metodes kvalitet er afhængig af målgruppen, lærens pædagogiske- og didaktiske overvejsler og forudsætninger for anvendelse mv. Dog kan der i denne sammenhæng peges på, at netop praksislæringsformen har positiv betydning for Heltidsundervisningens målgruppe af elever. Blandt andet underbygger følgende citater, at praksislæringsformen kan være anvendelige, som en indikator for kvalitet:

*Leder fra almenområdet: "Vi kan gøre mere for vores elever, hvis vi har den praksisfaglige tilgang, som de f.eks. også prøver af i Auning. Der er mange som helt fra indskolingen ville have gavn af mere praksisfaglig tilgang. Men det er vanskeligt i en klasse med 25 elever og eleverne har forskellige (lærings) behov. Nogle har brug for fordybelse (i tænkning).*

*Medarbejder fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen: "De har fat i noget i forhold til, at de gør noget andet. Og det er der brug for, at der er et tilbud, hvor man kan reparere traktorer, game osv."*

*Forælder til elev i HU: "Jeg kunne bare så godt genkende situationen fra mig selv. Jeg var så bekymret for, om han skulle igennem det sammen som mig, så jeg spurgte om der ikke var noget, hvor man kunne kombinere skole og job. Jeg gik selv på "undervisning/arbejde" det hjalp mig så meget"*

*Forælder til elev i HU: "Børn har brug for noget forskelligt, og det er sku vigtigt, at man forstår det. Ellers ender man nemt i kassen "problembørn"*

*Forælder til elev i HU: "Det vakte hans interesse, da han besøgte HU og så at der var et smedeværksted og da han hørte om muligheden for at komme i praktik"*

Udover praksislæring som pædagogisk princip for undervisningen i Heltidsundervisningen bør det bemærkes, at forældrene betragter Heltidsundervisningens mulighed for at bygge bro med arbejdslivet som positivt for deres børns mulighed for læring og udvikling. Netop den mulighed er unik for Heltidsundervisningen jf. lovgivningen for ungdomsskolen versus lovgivningen for folkeskolen. Denne særlige mulighed berøres også under afsnittet "Et stort pædagogisk råderum".

### 6.2.3 Relationen mellem elever og lærer

Alle medarbejder i Heltidsundervisningen og ledelsen beskriver relationen mellem elev og lærer som afgørende i deres arbejde med elevernes mulighed for udvikling og læring. Medarbejderne beskriver det blandt andet på følgende måde:

*"Vi lærer eleverne at kende, men når man tager på arbejde som menneske, så lærer eleverne også os at kende. Man bruger det hele af sig selv, fordi vi bliver udfordret på vores egne personlige kompetencer. Det handler ikke kun om at vi er dygtige nok fagligt i undervisningen. Vi bliver også udfordret på vores temperament mv. Man er godt brugt, når man tager hjem"*

*"Vi er ikke kun lære, vi kommer ind på en anden måde. Har lige været tre dage i KBH. Den autentiske voksen de kan hænge deres jakke på, når lokummet brænder, eller det er træls derhjemme. Vi er mere end bare underviser, fordi vi er så tætte. Vi har tid til alle de snakke pga. normeringen. Når der sker noget stort i deres liv, så kommer de og fortæller os det"*

Teoretisk set er det svært at pege på en psykologisk -, pædagogisk - eller didaktisk teori og/eller metode, som ikke betegner relation som afgørende for kvalitet i et undervisningstilbud. Selv i Hatties omdiskuterede forskning ligger relationen mellem elev og lærer meget højt på ranglisten. Ingen er derfor i tvivl om, at relationskompetence er afgørende for kvalitet, men i sammenhæng med den påstand, bør vi være opmærksom på, at netop dette stærke og magtfulde undervisningsgreb er afhængige af konteksten. Præcist som beskrevet i ovenstående afsnit er relationen som pædagogisk metode afhængig af målgruppen, lærens pæagogi-

ske – og didaktiske overvejelser og forudsætninger for anvendelse mv. I den sammenhæng bør elevernes oplevelser vægte stærkt i vurderingen af, hvorvidt brugen af relationen højner kvalitet i undervisningsbuddet i Heltidsundervisningen.

*”Nogle lærere (fra tidligere skoletilbud, red.) kunne godt tage at ”uppe” sig lidt. De skulle få sig et kursus eller noget, så andre elever ikke skal igennem det, som jeg var. Der var mange lærere som ikke kunne hjælpe sådan en som mig. De stod bare og kiggede på det..... Der skulle være flere skoler som HU. Den her slags skoler er gode til sådan nogle som os. Her bliver man ikke udsat for at blive skubbet til og spyttet på. Man får hjælp og de stopper det med det samme. Jeg er også blevet bedre til dansk og matematik – alting er bare blevet meget bedre!”*

Eleven fortsætter og siger:

*”Det med at lærerne gør sig gode venner med alle elever er ikke godt, for så kan de ikke finde ud af at skælde ud, når der er brug for det. De får ikke sat grænser, og så bliver alt sådan lidt ligegyldigt på en måde. Alle er jo ligeglade, når der ikke er nogle, der gør noget. Der blander sig. Sådan er det IKKE på HU... Her blander lærerne sig. Og de kan både være venner og skælde ud, når der er brug for det.”*

Eleven beskriver her meget tydeligt forskellen på relation som bærende for høj kvalitet og relationen som bærende for lav kvalitet. Gennemgående i empirien tegner der sig et billede af voksne i Heltidsundervisningen, som forstår at sætte relationen i spil, så kvaliteten højnes til fordel for elevens mulighed for progression fagligt såvel socialt.

#### 6.2.4 Et stort pædagogisk råderum

Udover praksislæringsformen og relationen som pædagogisk redskab er det svært at få øje på metode sammenfald. Tværtimod træder det tydelig frem i empirien, at medarbejderne i Heltidsundervisningen har et stort pædagogiske råderum.

Lederen fra Heltidsundervisningen siger følgende:

*”Jeg er på besøg i enhederne ca. to gange om ugen. Jeg er ude og se til lærerne og børnene. Enhederne er ikke større end at jeg kan se og mærke børnene, men jeg lader lærerne arbejde selv med børnene, fordi de har føling med, hvad der ligger forud mv.”*

*”Vi har mere frihed til at agere. Vi kan agere hurtigt fordi systemvejene er tungere i folkeskoleloven end for ungdomsskolerne. Vi kan give frihed til skolerne (afdelingerne i HU)”*

Lederne fra alment skolerne siger følgende

*”Forskellen er, at man i alment skolen skal følge folkeskoleloven, og der har HU noget fleksibilitet (f.eks. timetal og fag) de kan justere på, fordi de følger ungdomsskoleloven. Skal vi gøre det, skal vi søge dispensation”*

*”Vi er nysgerrige på, hvordan man kan trække ungdomsskolelovgivningen tættere på folkeskoleloven og lave fælles praksis i det mellemrum”*

Medarbejderne i Heltidsundervisningen siger følgende:

*”Vi har en enorm frihed til at fortolke og handle og gøre selv, og det synes jeg, gør os til et specielt sted. Vi har ikke mange ting vi skal – der er dansk, matematik og engelsk, men hvordan vi strukturer vores da, bestemmer vi selv. Det giver noget andet”*

*”Vi har alle forudsætninger for at gøre det anderledes end folkeskolen, som er meget besnærende..... Ledelsen giver os lov. Kommer der en ide bliver den understøttet frem for at blive skudt ned”*

*”Vi har metodefrihed, hvilket sikrer motivationen, og at vi arbejder med den højeste kvalitet til gavn for børnene”*

Hvorvidt det store pædagogiske råderum udelukkende har sin begrundelse i den lovgivningsmæssige mulighed for justering i rammerne, eller om friheden også er opstået på baggrund af en bevidst ledelsesstil og/el-

ler en kultur i Heltidsundervisningen er svært et pege på. Uanset hvordan det store pædagogiske råderum er opstået, må det i lyset af den teoretiske forståelse af pædagogiske - og didaktiske metoder som kontekstafhængige (jf. referencen til side 49 i evalueringen af specialundervisningen) betragtes som positiv i forhold til lærernes muligheden for at skabe kvalitet i et undervisningstilbud. Dog er det vigtigt at understrege, at den store frihed stiller høje krav til den pædagogiske dømmekraft. Kvalitet er i høj grad her afhængig af lærerens pædagogiske – og didaktiske kompetencer i almindelighed med i særdeleshed i forhold til deres arbejde med mål, justering og vurdering af elevens progression. Hvis dette ikke er til stede, kan der opstå fare for tilfældighed og manglende retning, hvilket kan betragtes som værende alt andet end positivt for høj kvalitet i tilbuddet og dermed elevens mulighed for progression.

### 6.2.5 Oplevelse af progression og tilfredshed blandt elever og forældre

Udover overstående måleparametre for vurdering af kvalitet i undervisningstilbuddet, er elevernes og forældrenes oplevelser af progression og tilfredshed også relevant at inddrage. Her står det lysende klart, at informanterne oplever progression og stor tilfredshed med tilbuddet.

*Elev fra HU: "Det her et meget bedre sted end de andre steder... Men kan lave joks med lærerne uden, de bliver sure.. Jeg kan følge med, der er ikke noget, som jeg ikke får lavet... jeg kunne ikke dividere før, det kan jeg nu"*

*Elev fra HU: "Man får hjælp og pauser, når der er brug for det"*

*Elev fra HU: "Der skulle være flere skoler som HU. Den her slags skoler er gode til sådan nogle som os"*

*Elev fra HU: Det med at lærerne gør sig gode venner med alle elever er ikke godt, for så kan de ikke finde ud af at skælde ud, når der er brug for det. De får ikke sat grænser, og så bliver alt sådan lidt ligegyldigt på en måde. Alle er jo ligeglade, når der ikke er nogle, der gør noget.. Der blander sig. Sådan er det IKKE på HU... Her blander lærerne sig. Og de kan både være venner og skælde ud, når der er brug for det."*

*Forældre til elev i HU: "Før havde jeg en søn, der ikke ville noget. Han var altid mut og opgivende, når han kom hjem fra skole. Det hele kunne være lige meget. Lærerne var glade for ham på hans gamle skole, og han var også vellidt socialt, men det er jo ikke nok, når man selv føler, at man bare ikke passer ind. Han trak sig fra det hele. Nu er han glad og udadvendt... min søn er blevet meget mere sikker på, hvad han kan"*

*Forældre til elev i HU: "Han blev bare placeret foran en computer, så kunne han sidde der. Da jeg var barn var det ikke en computer, men lydboxer. Nogle gange får man fornemmelsen af, at de bare gør det, der er let, og ikke det der kunne hjælpe. ... her er lærerne bedre til at se, hvad eleverne har brug for"*

*Forældre til elev i HU: "Hvis du spørger mig, så er der brug for mange flere skoler (som den her), hvor der er plads til dem, der ikke lige passer ind"*

*Forældre til elev i HU: "Han tager glad sin scotter hver morgen og ræser afsted. Han skal lige være der et kvarter før, så han lige kan nå at snakke med de andre. Det er noget helt andet"*

*Forældre til elev i HU: "Hun havde nej-hatten på. Ville ikke andet end det, som hun selv fandt på. De kunne godt læse hende, da de først lærte hende at kende. Hun var der bare ikke (...), men HU har hjulpet hende videre til FGU, hvor hun er nu, og er rigtig glad for at være"*

*Forældre til elev i HU: "Jeg synes, de snakker med dem (eleverne) om alt. Der er nem tilgængelighed til voksne"*

### 6.2.6 Oplevelse af progression og tilfredshed blandt UU-vejlederne

Det er ikke kun eleverne og forældrene, der oplever progression og tilfredshed med Heltidsundervisningens tilbud. Blandt andet siger UU-vejlederne følgende:

*UU-vejleder: "Vi ser progression hos eleverne. De bliver både uddannelsesparate og social parate – de gør noget der virker"*

UU-vejleder: "I år har vi haft et godt hold. De har klaret sig godt"

UU-vejleder: "Skrækkeligt, hvis vi ikke havde muligheden for at sende dem derud"

UU-vejleder: "Så skulle man udvide 55érne ellers ryger de her elever mellem to stole"

Som understreget indledningsvist kan kvaliteten af et undervisningstilbud aldrig måles alene på karakterniveau, eller på hvorvidt eleverne føres til afgangseksamen. Kvalitet kan måles på progression, og ikke mindst på, hvorvidt de metoder, der anvendes, er funderet i de pædagogiske værdier, som er grundlæggende for den danske skoletradition. Dog er det i forlængelse af UU-vejlederens oplevelse af elevernes progression og uddannelsesparathed interessant at forholde sig til, hvor mange elever, der gik til eksamen og ikke mindst, hvilke tilbud Heltidsundervisningen hjalp dem videre til.

Nedenstående tabel 2 viser en oversigt over antal elever der har gennemført Folkeskolens afgangsprøver og hvortil eleverne udsluses efter Heltidsundervisningen. Tallene i tabellen angiver antallet af elever på de forskellige parametre.

**Tabel 2: Gennemførelse og udslusning fra Heltidsundervisningen**

Skoleår	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Afsluttede HU	5	11	13
Afgangseksamen i dansk	5	11	10
Afgangseksamen i matematik	5	11	10
Afgangseksamen i engelsk	5	11	4
Afgangseksamen i andre fag	2	0	0
Udslusning til ungdomsuddannelse	1	1	2
Udslusning til job	0	2	1
Udslusning til andet (FGU, UU-projekter mv.)	4	8	10

Note: Antallet af elever der afsluttede Heltidsundervisningen angiver kun elever, der afsluttede 9. klasse. Elever der har afsluttet 7. og 8. klassestrin i Heltidsundervisningen er ikke indeholdt i tabellen.

Af tabellen fremgår det, at der hvert år siden 2018 er elever fra Heltidsundervisningen, der har aflagt afgangsprøver i dansk, matematik og engelsk. Derudover bliver alle elever, der afslutter Heltidsundervisningen i 9. klasse hjulpet videre til enten ungdomsuddannelse, i job eller andre erhvervsrettede forløb.

En UU-vejleder fremhæver dog, at Heltidsundervisningens arbejde med at føre elever til eksamen ikke nødvendigvis bør have så stort et fokus:

*"Som UU-vejleder kunne vi godt have en drøm om en mere virksomhedsskole, som var mere rettet mod virksomheder og praksisrettet. HU har stort fokus på, at de er en folkeskole, og at de får en eksamen. Og nogle har mere brug for praksis".*

På den baggrund er der måske værd at forholde sig til, at Heltidsundervisningens mulighed for anderledes skemaer og brobygning, som de i forvejen har fokus på, kan udnyttes bedre og mere, hvis der er tid, fokus og sammenstemthed omkring det.



### 6.2.7 De fysiske rammer

Flere steder i empiri springer det frem, at Heltidsundervisningens fysiske rammer har betydning for kvaliteten i Heltidsundervisningens undervisningstilbud. Ledelsen af Heltidsundervisningen beskriver rammernes betydning således:

*"Forudsætningen for at vi kan gøre en forskel er, at det er et andet sted og en anden pædagogik."*

*"Hvis vi lå på en skole, så kom de ikke. Det at de kommer ud et nyt sted, hvor de får en ny chance, betyder rigtig meget. At de ikke skal møde ind på den skole, hvor man har haft meget lidt succes, giver dem en ny chance".*

*"Eleverne oplever, at de er kommet et specielt sted hen, fordi de er blevet flyttet til HU".*

Medarbejderne på Heltidsundervisningen tillægger også rammerne stor betydning for eleverne:

*"HU ligger i deres egen bygning, som bliver et helle for eleverne, da de ikke skal ind af en dør i folkeskolen."*

*"Alle elever siger, at det er det bedste sted, de har været, fordi vi giver dem mulighed for at sænke skuldrene. Måske også fordi vi er et lille sted, få voksne, og at lokationen ikke er geografisk tilknyttet skolen. De er væk fra gange, lærer og elever der har voldt dem vanskeligheder og som er årsag til deres mistrivsel."*

Teoretisk set er der ingen tvivl om, at låste positioner og sociale processer på afveje kan brydes, når eleven skifter kontekst. Hvorvidt netop skiftet fra elevens oprindelig kontekst til Heltidsundervisningens kontekst i sig selv sikrer kvalitet, er der ikke teoretisk belæg for at konkludere. Teoretisk set er et kontekstskift præcist som en pædagogisk/didaktisk metode afhængig af en række faktorer som f.eks. hvem er til stede i den nye kontekst, hvordan mødes eleven, hvordan hjælpes eleven ud af sin låste position, hvor motiveret er eleven selv mv. Hvorvidt det empirisk kan påvises, at et specifikt kontekstskift til Heltidsundervisningen har positiv betydning, kan evalueringen heller ikke konkludere, men dog kan der henvises til, at eleverne, forældrene, lærerne i Heltidsundervisningen, lederne af Heltidsundervisningen, aftageskolerne og UU-vejlederne oplever stor forandring, når de skifter fra det "gamle tilbud" til Heltidsundervisningen.

### 6.2.8 Forbedret fremmøde

Udover stor tilfredshed peges der flere steder på, at elevers fremmøde generelt forbedres, når de går i Heltidsundervisningen. En vigtig forudsætning for elevens progression faglig såvel som social er fysisk fremmøde. På den baggrund er fremmøde indiskutabelt en vigtig indikator for kvalitet i tilbuddet.

*Leder fra HU: "Det er ikke altid et endemål fra start, at de kommer i uddannelse eller får en folkeskoleksamen. Nogen gange er det et mål i sig selv bare at komme i skole."*

*Medarbejder fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen: "De kan lykkes med f.eks. skolefraværssager, fordi de kan noget andet."*

*Forælder: "Han tager sin scotter hver morgen og ræser af sted, skal lige være der et kvarter før, skal lige snakke med de andre. Det er noget helt andet. Det kan ikke gå hurtigt nok med at komme af sted om morgenen, og fortæller glad om det når han kommer hjem."*

## 6.3 OPSAMLING FOR NEDSLAGET UNDERVISNINGSTILBUDET

Vision og indsats for Heltidsundervisningen er tydelige for både ledelse, medarbejdere, almenskolerne og UU-vejlederne.

I Heltidsundervisningens arbejde med at indfri visionerne træder en række pædagogiske temaer i forgrunden.



For det første er ledelse og medarbejdere i Heltidsundervisningen optaget af at opstille mål, som passer til elevens forudsætninger. Ligeledes er de optaget af at justere og evaluere, så der skabes de bedste betingelser for elevens mulighed for både trivsel og læring. Der arbejdes i den sammenhæng som udgangspunkt med tre parametre; det personlige, det sociale og det faglige. Der fremstår umiddelbart ingen fælles metoder i arbejdet med mål, justering og vurdering, og empirien indikerer, at arbejdet kan forbedres. Det er dog vigtigt i den sammenhæng at være opmærksom på, at arbejdet med mål, justering og vurdering som udtryk for kvalitet i et undervisningstilbud ikke forveksles med en nødvendig ensretning af bestemte måle- og dokumenteringsmetoder.

For det andet er praksislæringsformer og relationen to afgørende pædagogiske greb i arbejdet med elevernes mulighed for trivsel og læring, og det tyder på at medarbejderne i Heltidsundervisningen bringer disse to metoder i spil positivt i forhold til elevernes mulighed for progression.

Udover praksisformer og relationen som metodiske greb kan der ikke peges på andre pædagogiske metodesammenfald. Derimod viser der sig et stort pædagogisk råderum, hvilket muligvis også kan forklare, hvorfor der ikke er etableret fælles metoder i arbejdet med mål, justering og evaluering af eleverne progression, som ovenfor berørt. Hvorvidt det store råderum skyldes en særlig pædagogisk kultur, som er frembragt gennem ledelse og medarbejdernes samspil, eller om den hviler på den lovgivningsmæssige fundering i Ungdomsskolelovgivningen og ikke Folkeskoleloven, eller en kombination af begge dele, kan der ikke konkluderes i forhold til.

Udover Heltidsundervisningens pædagogiske arbejde med at indfri visionen og indsatsene viser empirien at eleverne, forældrene og UU-vejlederne oplever progression hos eleverne.

Derudover udpeges de fysiske rammer af flere informanter som betydningsfulde for elevernes oplevelse af en positiv forandring i forbindelse med et kontekstskifte. Evalueringen sætter dog spørgsmålstegn ved, om det er rammerne i sig selv eller rammerne i kombination med det pædagogiske arbejde, der fremmer et positivt skifte for elevernes.

Afslutningsvist bør det bemærkes, at empirien peger på, at særligt elevernes fremmøde forbedres, når de går i Heltidsundervisningen.

## 7. SAMARBEJDE

---

Som i evalueringen af specialundervisningen har evalueringen af Heltidsundervisningen vist, at der er etableret en række samarbejdsfællesskaber både internt i Heltidsundervisningen og eksternt. Vi har forsøgt at samle samarbejdsfællesskaberne i nedenstående liste. Listen nedenfor er hverken fyldestgørende eller prioriteret men blot et udsnit af de samarbejdsfællesskaber, som er trådt tydelig frem gennem udfoldelsen af nedslagene "Visitation" og "Undervisningstilbuddet".

- Samarbejdsfællesskab mellem de lærere som i et samlet team, varetager den umiddelbare planlægning, udførelse og evaluering af et undervisningen på HU øst
- Samarbejdsfællesskab mellem de lærere som i et samlet team, varetager den umiddelbare planlægning, udførelse og evaluering af et undervisningen på HU vest
- Samarbejdsfællesskab mellem de to afdelinger
- Samarbejdsfællesskab mellem en kontaktlærer og en elev
- Samarbejdsfællesskab mellem en kontaktlærer og en elevs forældre
- Samarbejdsfællesskab mellem alle forældre i en klasse og det samlede team af lærer, der varetager den umiddelbare planlægning, udførelse og evaluering af et undervisningen på HU
- Samarbejdsfællesskab mellem lederen af HU og teamet på henholdsvis HU øst og HU vest
- Samarbejdsfællesskab mellem lederen af HU og forældrene til en elev
- Samarbejdsfællesskab mellem UU vejleder og ledelsen på HU
- Samarbejdsfællesskab mellem UU vejleder og henholdsvis teamet på HU øst og HU vest
- Samarbejdsfællesskab mellem lederen af HU og lederne fra almenskolerne
- Samarbejdsfællesskab mellem lærerne på distriktsskolerne og teamet på henholdsvis HU øst og HU vest
- Samarbejdsfællesskab mellem PPR og ledelsen på HU
- Samarbejdsfællesskab mellem PPR og teamet på henholdsvis HU øst og HU vest
- Samarbejdsfællesskab mellem specialkonsulent fra skole – og dagtilbudsafdelingen og HU
- Samarbejdsfællesskab skole – og dagtilbudsafdelingen og socialforvaltningen
- Samarbejdsfællesskab mellem socialforvaltningen og HU
- Samarbejdsfællesskab mellem HU og fritidstilbud
- Samarbejdsfællesskab mellem HU praktiksteder

### 7.1 SAMARBEJDSFORMER

Når fællesskaberne undersøges nærmere, viser fællesskaberne sig præcist som i evalueringen af specialundervisningen både som formelle, uformelle, strukturerede og ustrukturerede - og langt de fleste fællesskaber fremtræder i spændende kombinationer. F.eks. kan et samarbejde være formelt, men ikke eksplicit struktureret og omvendt.

I evalueringen af specialundervisningen blev teori og forskning af Albrechtsens<sup>1</sup> og Lise Tingleff<sup>2</sup> trukket ind i rapporten med henblik på at udfolde forskellige samarbejdsformer. Der blev sondret mellem tre former for samarbejde:

1: Udveksling (udveksling af erfaringer)

2: Arbejdsdeling/synkronisering (samarbejde som kræver koordinering og planlægning sammen)

3: Fælles konstruktion (sammen om udvikling af pædagogisk praksis)

For uddybning af de tre former henvises der til s. 61 i evalueringen af specialundervisningen.

Som i undersøgelsen af arbejdsfællesskaberne omkring specialundervisningen viser det sig også her, at samarbejdsfællesskaberne har planlæggende - og koordinerende funktion. De kan også have form af rådgivning og udveksling af ideer og meninger. Der kan også findes elementer af fælles konstruktion (jf. Albrechtsens definition) - herunder professionel læring og udvikling af kerneopgaven, men noget tyder på, at organisering og strukturering af disse samarbejdsfællesskaber i flere sammenhænge er mere uklare og uformelle. Blandt andet kan følgende citater trækkes frem:

*Medarbejder fra HU: "Vi er ikke super struktureret, vi arbejder struktureret, men vi er ikke så gode til at dokumentere jævnligt. Vi er hinanden fælles hukommelse. Og så skriver vi referat fra møder."*

*Medarbejder fra HU: "Vi har en hverdag, når der begynder at komme mennesker, så er der knald på. Og nogen gange i det felt kan de standardiseret redskaber være svært. Når man ikke metodisk er blevet indført i det. Der kunne være udviklingspotentiale". Kunne være mere eksplicit. "Vi har meget på sinde hver især og mange idéer, meninger og forhåbninger, og det kan godt tage tid og få sorteret i det"*

I forlængelse af undersøgelsen af samarbejdsfællesskaber og de samarbejdsformer, som fremkommer heri, er det væsentligt at bemærke, at der ikke findes et samarbejdsfællesskab mellem ledelsen af Heltidsundervisningen og ledelsen i Skole- og dagtilbudsafdelingen (aftaleholdere og Skole- og dagtilbudschefen). Der er dermed ikke et formaliseret tværgående samarbejde til udvikling af undervisningen af elever.

## 7.2 TRE FORHOLD KALDER PÅ OPMÆRKSOMHED

Både gennem kvalitetsstandard for Heltidsundervisningen og de kvalitative interviews fremgår det, at alle fællesskaberne har til formål at understøtte kerneopgaven. Hvorvidt de i praksis fungerer efter hensigten, er et komplekst forhold, som der ikke entydigt kan svares på hverken i almindelighed eller specifikt i denne sammenhæng. Dog kan vi gennem empirien pege på tre forhold, som kalder på opmærksomhed i forhold til samarbejdsfællesskabernes kvalitet.

- Samarbejdet om visitationen
- Samarbejdsstrukturer som skal understøtte dels videns produktion og dels videns overførsel
- Samarbejde mellem HU og forældre

---

<sup>1</sup> Albrechtsen, T. (2013): Professionelle læringsfællesskaber, Dafolo

<sup>2</sup> <https://www.folkeskolen.dk/699032/teamsamarbejdet-maa-aldrig-blive-et-maal-i-sig-selv>

### 7.2.1 Samarbejdet om visitationen

Som beskrevet under nedslaget 'Visitation' viser empirien, at der både fra Heltidsundervisningens side og fra Skole- og dagtilbudsafdelings side er en bekymring for, hvorvidt visitationen rammer rigtigt. Bekymringen belyses fra forskellige vinkler. Dels gøres der fra Heltidsundervisningens side opmærksom på manglende dokumentering af eleven, og dels gøres der fra Skole- og dagtilbudsforvaltningens side opmærksom på ugenomsigtighed og ustruktureret visitationsproces. Disse forhold udfordrer samarbejdet omkring visitationen.

*Medarbejder fra Skole- og dagtilbudsforvaltningen: "Det er svært, som en der skal samarbejde med HU, at komme ind og se hvad man skal, når man er vant til at arbejde inden for en bestemt ramme".*

*Ledelse fra HU: "Når den eneste beskrivelse der ligger er en PPV fra 3. klasse, så er det svært at lave en vurdering om, hvor han er fagligt og socialt".*

### 7.2.2 Samarbejdsstruktur

Som berørt under nedslaget 'Undervisningstilbud' er der stor pædagogisk frihed i Heltidsundervisningen. Muligvis af den grund er der ikke etableret fælles strukturer for planlægning, udvikling og evaluering af den pædagogiske praksis. Men som analyseret frem under afsnittet 'mål, justering og vurdering af progression' viser empirien, at der er praksis til stede i Heltidsundervisningen, hvor planlægning, udvikling og evalueringen forekommer. På den baggrund er det store pædagogiske råderum ikke i sig selv et problem, men i forhold til samarbejdet med PPR, leder af Staben (visitation) eller andre eksterne samarbejdspartner er der noget, der tyder på, at de individuelle metoder gør det vanskeligt at etablere strukturer, hvori fælles viden kan produceres og flyde mellem afdelingerne. Blandt andet siger medarbejdere fra Skole – og dagtilbudsafdelingen følgende:

*"Vi har god sparring med ledelsen, men det kan somme tider være svært at tale ind i problematikken, fordi der ikke ligger dokumentation eller en klar målgruppe".*

*"Vi kan blive ramt på vores faglighed, fordi vi tænker meget efter logik og systematik, og den oplever vi ikke i sammen grad på HU"*

Jævnfør ovenstående afsnit forekommer den samme problematik om manglende fælles systematik og metoder i forhold til visitationen. Dog arbejdes der i den sammenhæng på et forbedret ansøgningskema.

### 7.2.3 Samarbejde mellem HU og forældrene

Forældrene udtrykker tilfredshed med samarbejdet. Blandt andet siger de følgende:

*"Man skal være meget åben for at få samarbejdet til at fungere. Man skal lytte og høre, hvad skolen har at sige, eller ryger man sgu som forældre i klassen "ikke samarbejdsvillig". Når vi er lykkedes med det her, så er det fordi ALLE her har lyttet til hinanden"*

*"Man føler, at de er vildt engageret i lige præcis mit barn, at han er meget vigtigt. De har tid til ham, de har tid til at lytte til mig. De ringer og orienterer, når der er noget. F.eks. ringede hans kontaktlærer og sagde, at du skal bare lige vide, at når X kommer hjem, så ..... På de andre skoler drukkede det eller der var ikke redskaber"*

Dog opfordrer en af forældrene til, at Heltidsundervisningen etablerer mere samarbejde eller kontakt forældrene imellem:

*"Jeg kunne godt bruge lidt mere samarbejde eller kontakt mellem os forældre. Det er jo ikke kun eleven, det er hårdt for. Det er det sgu også for os. Måske man kunne lave nogle arbejdsdage på HU, hvor vi sammen elever og forældre kunne gå og lave noget?"*

### 7.3 OPSAMLING PÅ AFSNITTET OM SAMARBEJDE

Der er mange samarbejdsfællesskaber relateret til Heltidsundervisningen. Samarbejdsfællesskaberne har både karakter af at være koordinerende, erfaringsudvekslende og udviklende, men i nogen tilfælde fremstår de ustruktureret og uklare. Denne uklarhed udfordrer samarbejdet – dels i forhold til visitationen og dels i forhold til fælles vidensdeling og fælles vidensproducering, i særlig grad mellem Skole- og dagtilbudsforvaltningen og Heltidsundervisningen. Herudover indikerer empirien, at Heltidsundervisningen i høj grad lykkes med at etablere et samarbejdsfællesskab med forældrene.

## Bilag

Bilag 1: Kommissorium

Bilag 2: Interviewguide

Bilag 3: Kvalitetsstandard for Heltidsundervisningen