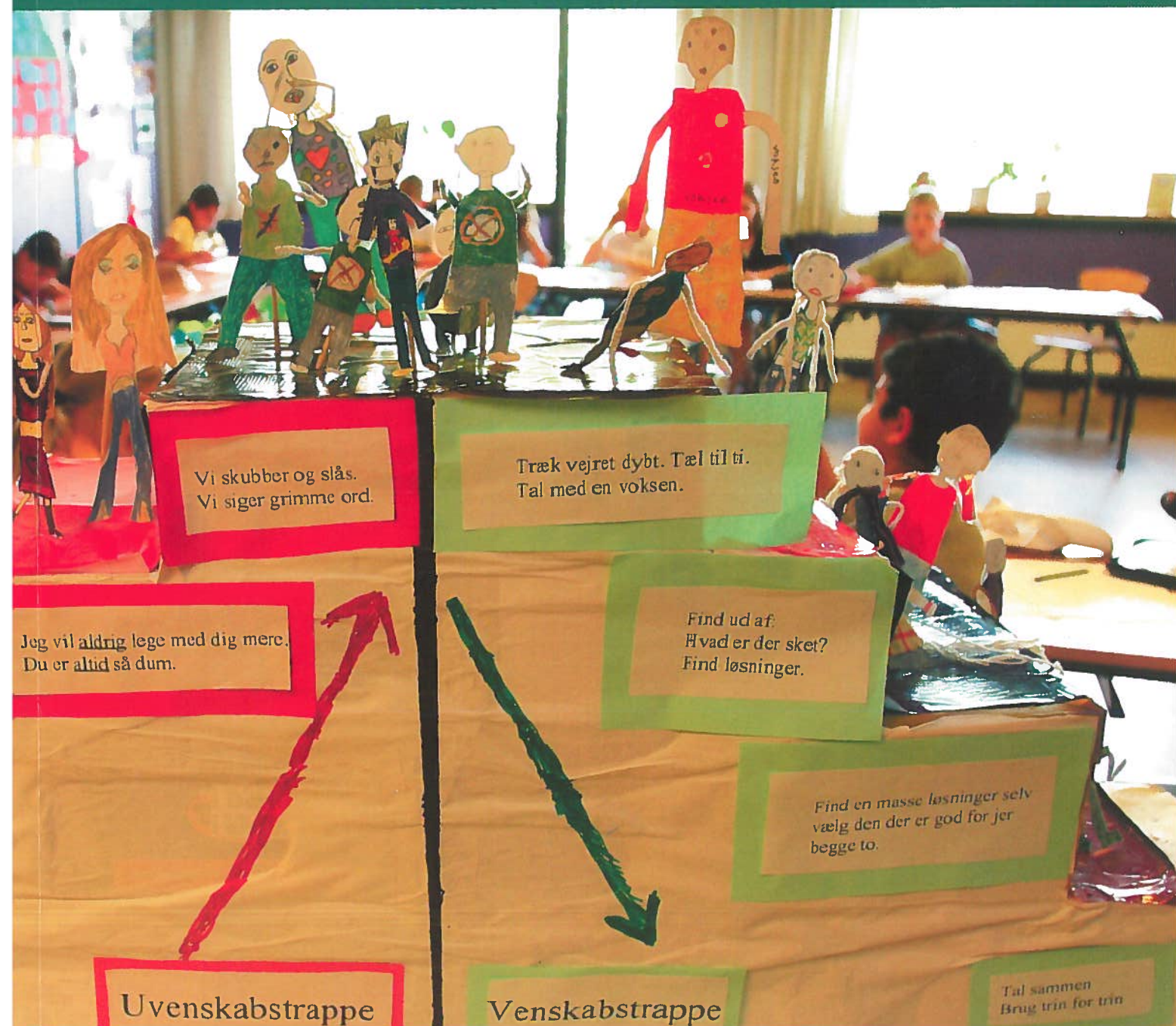


Skolens Sociale Liv

Rapport fra et udviklingsprojekt
2000 - 2002



Skolens Sociale Liv

rapport fra et udviklingsprojekt 2000 - 2002

Indholdsfortegnelse

<i>INDLEDNING</i>	3
<i>Om projektet</i>	5
<i>Udgangspunktet</i>	10
Inspiration fra ind- og udland	11
Danmark.....	12
<i>Hvad virker?</i>	14
<i>Teori og centrale begreber</i>	16
Kultur - skolekultur	16
Rollemodel.....	17
Samtalekultur - om forskellighedernes fællesskab.	17
Kompetencer - sociale kompetencer, handlekompetence.	17
Konfliktløsning - konflikthåndtering.....	19
Den pædagogiske udfordring.....	20
Evaluering	22
<i>Projektet i praksis</i>	23
Opbygning	23
Ressourcer - personale og økonomi.....	24
Lærertimeforbrug - projektskoler	25
Kommentarer til uddannelsesmodellen.....	25
Uddannelse - indhold	27
<i>Projektskolernes handleplaner</i>	29
Byskolen.....	29
Hjortespring skole	33
Vallekilde-hørve skole.....	46
<i>Skolens kultur - refleksioner på udvalgte områder</i>	52
I. Det kollegiale samarbejde.....	52
II. Pædagoger og lærere- et ligeværdigt samarbejde?.....	54
III. Børnenes skolehverdag	56
IV. Forældrene.....	58
V. Skoleledernes rolle.....	59
Personlig beretning 1	62
Personlig beretning 2	65
Personlig beretning 3	67
<i>Anbefalinger</i>	69
<i>Evaluering</i>	

Bilag

INDLEDNING

Med denne rapport præsenteres udviklingsprojektet Skolens Sociale Liv.

Det er rapportens formål:

- At levere en samlet beskrivelse og evaluering af projektet til initiativtagere, projektets deltagere samt interne og eksterne samarbejdspartnere.
- At videregive erfaringer og anbefalinger fra projektet til skoler, der overvejer at igangsætte tilsvarende projekter, samt til øvrige interesserede.

Der er lagt vægt på:

- At beskrive projektets forudsætninger: Inspirationskilder i ind- og udland, teoretiske og metodiske overvejelser samt rammer og ressourcer.
- At synliggøre projektets særlige udformning og liv på den enkelte projektskole.
- At bringe en samlet evalueringsrapport.
- At viderebringe projektledelsens fortolkninger af datamateriale samt refleksioner over centrale temaer.

For en beskrivelse af projektets pædagogiske og faglige indhold henvises til inspirationsmaterialet "Grib konflikten - om konstruktiv konflikthåndtering i skolen", som i februar 2003 udsendes til alle skoler, lærer- og pædagogseminarier, biblioteker, amts- og pædagogiske centraler m.fl.

Yderligere materiale med ideer og øvelser til brug i træningsforløb og undervisning af elever vil i løbet af marts 2003 kunne findes på www.crimprev.dk/skoleliv

Rapporten falder i flg. afsnit:

- Projektet i oversigt
- Udgangspunktet
- Hvad virker?
- Teori og centrale begreber
- Projektet i praksis
- Ressourcer – personale og økonomi
- Uddannelsesmodel
- De tre projektskolars handleplaner

- Skolens kultur - refleksioner på udvalgte områder
 - det kollegiale samarbejde
 - pædagoger og lærere - et ligeværdigt samarbejde?
 - børnenes skolehverdag
 - forældre
 - skoleledelsens rolle
- Evalueringsdesign, metode og resultater.
- Anbefalinger

Evalueringsrapporten er udarbejdet af sociolog og metodemedarbejder Charlotte Vincent, Det Kriminalpræventive Råd, som har forestået den interne evaluering. Projektskolernes handleplaner er udarbejdet af skolerne. I afsnittet om skoleledelsens rolle bringes tre personlige beretninger fra skolelederne: Helle Hansen, Birgit Hardt Hansen og Anders Bo Hansen. Øvrige afsnit er udarbejdet af projektleder Lotte Christy.

En varm tak skal rettes til BG Fonden for økonomisk støtte til gennemførelse af projektet. Ligeledes til projektets styregruppe for konstruktivt og muntert samarbejde. Tak til projektets deltagere på Byskolen i Svendborg, Hjortespring Skole i Herlev og Vallekilde-Hørve Skole i Dragsholm for at puste liv i projektet og give erfaringerne videre. Og en tak til kolleger og samarbejdspartnere for råd og dåd undervejs.

Lotte Christy , Projektleder Det Kriminalpræventive Råd, 20. januar 2003

Om projektet

Baggrund

Med udviklingsprojektet 'Skolens Sociale Liv' har Det Kriminalpræventive Råd forsøgt at gå nye veje i det forebyggende arbejde. Kriminalitetsrisikoen er mange gange større der, hvor eleverne ikke er glade for at gå i skole. Det fremgår f.eks. af RisikoUngdom (1999) af Flemming Balvig, hvor han bl.a. afdækker sammenhænge mellem unges risikoadfærd og deres oplevelse af at slå til og få noget godt ud af skolen. Andre undersøgelser om mobning og børns trivsel har bidraget til billedet af et problem, der påkalder sig opmærksomhed: 15-20% af børn og unge i de danske skoler trives dårligt og er truet af udstødning og marginalisering, fordi de ikke kan se nogen mening med det, skolen tilbyder dem. Det er bekymrende, fordi børn og unges identitet i høj grad dannes i skoleårene og i tilfælde af mistrivsel kan udvikles i uheldig retning. Hvis den positive identitet ikke næres gennem udfordringer og venskaber i skolen, er der risiko for, at den unge i stedet søger mod subkulturer udenfor og her finder udfordringerne i misbrug eller kriminalitet.

Klimaet og indstillingen på den enkelte skole og hos den enkelte lærer er en væsentlig faktor i børn og unges trivsel. Det er tydeligt gennem undersøgelserne, og projektets strategi har derfor været at støtte et godt socialt klima og en kulturudvikling på den enkelte skole i retning af, at flere elever vil få en oplevelse af at være inkluderet frem for ekskluderet. Tanken har været, at alle elever har gavn af at udvikle sociale kompetencer og lære konflikthåndtering, og at en bred indsats også vil give nogle af de 15-20% bedre muligheder for at finde en mening med at gå i skole. Hvis det lykkes, kan der måske også blive større overskud til at målrette særlige indsatser mod en lille gruppe med helt specifikke behov.

Udviklingsprojektet Skolens Sociale Liv blev iværksat i august 2000 med støtte fra BG Fonden for at fremme elevernes positive identitetsdannelse.

Den afsluttende rapport foreligger hermed.

Formål

"Det langsigtede formål med projektet er, at det store flertal af elever i de danske skoler bliver i stand til at håndtere egne og andres aggressioner, vrede, konflikter og følelser så hensigtsmæssigt, at de får en handlekompetence, der giver dem basis for at vælge "et godt liv" (bilag I. Projektbeskrivelse)

Mål og indhold

Projektet har haft til opgave at afprøve og beskrive, hvordan arbejde med konfliktløsning, mægling og sociale kompetencer kan indgå i den enkelte skoles strategi og udvikling til gavn for elevernes trivsel og læring.

Ved projektets afslutning er inspirationsmaterialet "Grib konflikten - om konstruktiv konflikthåndtering i skolen" udsendt til alle skoler. På Det Kriminalpræventive Råds hjemmeside findes flere ideer og øvelser til arbejdet med eleverne.

Projektskoler

Det Kriminalpræventive Råd har i projektperioden samarbejdet med 3 folkeskoler: Vallekilde-Hørve Skole i Dragsholm, Byskolen i Svendborg og Hjortespring Skole i Herlev. Skolerne blev af projektets styregruppe udvalgt blandt flere interesserede skoler ud fra tre kriterier: 1) Skolerne skulle være af forskellig størrelse og geografisk / befolkningsmæssig placering, 2) projektets indhold skulle bygge på skolens kultur og igangværende udvikling, og 3) der skulle være bred opbakning på den enkelte skole til at medvirke i såvel projekt som evaluering.

Skolernes lærere, SFO-pædagoger og ledere har i større og mindre omfang fået uddannelse i konflikthåndtering. Undervejs og efterfølgende har de voksne på den baggrund tilrettelagt arbejdet med børnene.

Projektet har trods fælles kerneindhold udviklet sig forskelligt på de tre skoler, idet der, som nævnt, har været lagt vægt på at indpasse arbejdet med skolens sociale liv i den enkelte skoles udvikling. Dette har betydet, at projektet bygger på lokale forudsætninger og efter projektperiodens afslutning videreføres af skolerne selv og forankres lokalt.

Opbygning og rammer

På de tre skoler har i alt godt 200 personer (pædagogisk personale på skole og SFO) været omfattet af projektet i større eller mindre grad. Alle har deltaget i fælles indføring i grundbegreber og enkle redskaber. På hver skole har en 'kernegruppe' (henholdsvis 11-15 -22 personer) bestående af lærere og pædagoger fået yderligere træning og fordybelse i udvalgte temaer og metoder, som de efterfølgende har omsat i arbejdet med eleverne. Endelig har en mindre 'forankringsgruppe' på den enkelte skole haft til opgave at planlægge, hvordan arbejdet kunne forankres og videreføres efter projektperioden. Midtvejs i projektperioden var 35 deltagere fra de tre skoler samlet til et seminar med udveksling af erfaringer og opsamling af fælles anbefalinger for udviklingen af projektet. Seminaret gav samtidig mulighed for at afprøve arbejdsformer som caféproces og akvariemodel - metoder, som også kan anvendes i skolernes praksis.

Projektet er fortrinsvis finansieret af BG Fonden og koordineret via Det kriminalpræventive Råd af en specielt til formålet ansat projektleder. En styregruppe (bilag II) har haft det overordnede ansvar og fulgt projektet løbende. Evalueringen er designet og gennemført af Det Kriminalpræventive Råds faste sociolog og metodemedarbejder.

Vedr. det faglige og metodiske indhold om konflikthåndtering er projektet inspireret af Center for Konfliktløsning, som har bidraget med såvel erfaringer, materialer og undervisning i samarbejdet med Det Kriminalpræventive Råd.

Centrale elementer i projektet

- Grundig forberedelse: Deltagere, evalueringsdesign, værdigrundlag, indhold og struktur
- Uddannelse og træning af lærere og pædagoger. De voksne som rollemodeller
- Handleplaner for forløb med eleverne. Afprøvning
- Løbende erfaringsindsamling og -udveksling, refleksion, justering
- Evaluering
- Udgivelse af materiale til inspiration for andre skoler
- Forankring på projektskolerne

Afledte aktiviteter

I januar 2001 arrangerede Det Kriminalpræventive Råd i samarbejde med Statens Pædagogiske Forsøgscenter en åben heldags-konference om 'Skolens sociale Liv - i lyset af elevens alsidige personlige udvikling' på forsøgscentret i Rødovre. Formålet var at give de ca. 200 deltagere fra hele landet inspiration til arbejdet med udvikling af elevernes sociale kompetencer. Ud over fælles oplæg og forumspil præsenteredes i 7 værksteder forskellige temaer, metoder og tilgange til emnet, herunder projekt Skolens sociale Liv.

Projektskolerne har alle tre i stadigt stigende omfang holdt oplæg, workshops og kursusvirksomhed for skoler og amtscentraler i såvel egne kommuner som rundt om i landet.

Evaluering

Evalueringen af projekt "Skolens Sociale liv" er en udviklingsorienteret evaluering, der har fokus på erfaringsopsamling og materialeudvikling. Evalueringen indgår som en del af lærings- og refleksionsprocessen hos deltagerne ved, at resultaterne undervejs er blevet meldt tilbage til de involverede parter og på denne måde er en del af grundlaget for refleksioner, vurderinger, udvikling og læring.

Evalueringen har indgået som en del af projektets proces, samtidig med at den også har påvirket og sat pejlemærker ud i processen i form af tilbagemeldinger fra de forskellige former for evalueringsresultater. Der indgår ikke deciderede kvantitative før- og eftereffekt / resultatmålinger i denne evaluering, men "målinger" såvel kvalitative som kvantitative, der på fast afsatte tidspunkter har taget pulsen på projektet og specifikt udvalgte områder. Primært har evalueringen bestået i fokusgruppeinterviews før og efter projektet, samt en mindre spørgeskemaundersøgelse på de tre skoler lige efter projekts afslutning.

PROJEKTET I OVERSIGT

	2000		2001		2002		2003				
Kontaktfase-----	AUG	SEP	OKT	NOV	DEC	JAN	FEB	MAR	APR	MAJ	JUN
	Skolerne tilrettelægger projektet, fastlægger struktur og indhold samt udarbejder handleplaner---										
Intromateriale			Valg af skoler		Udarbejdelse af interviewguide		1. fokusgruppeinterviews		Projektstart		
	<i>Møder og kontakter med projektskolerne-----</i>										
2001	AUG	SEP	OKT	NOV	DEC	JAN	FEB	MAR	APR	MAJ	JUN
	10/1 konference på SPF 14-15/3 Seminar- erfaringsudveksling mellem skolerne										
Kurser for alle			Kurser for kernegrupperne		2. fokusgruppeinterviews		Supervision - rådgivning - projekjustering		Supervision - rådgivning - projekjustering		Spørgeskemaer
	Supervision - rådgivning - projekjustering										
2002	AUG	SEP	OKT	NOV	DEC	JAN	FEB	MAR	APR	MAJ	JUN
	Erfaringsopsamling - bearbejdning										
Udarbejdelse af materiale											
	Udgivelse - rapport og inspirationsmateriale										
2003	AUG	SEP	OKT	NOV	DEC	JAN	FEB	MAR	APR	MAJ	JUN
	Forankringsfase på skolerne-----										

Udgangspunktet

Skolens sociale Liv er en både ambitiøs og vidtfavnende overskrift på et udviklingsprojekt. Det sociale klima i en klasse og på en skole bestemmes af talrige faktorer såvel inden for som uden for skolens indflydelse. Men vilkår for undervisning og læring påvirkes i høj grad af samtalekulturen, af det sociale fællesskab, der udvikles i klassen og på skolen i det hele taget. Ud fra erfaringer fra internationale og danske projekter er vægtet tre søjler, som det sociale liv i skolen (bl.a.) har indflydelse på og bestemmes af:

- Fællesskab og forskelligheder
- At opbygge og fastholde venskaber
- Konstruktiv konflikthåndtering

Fællesskab og forskelligheder. Heri indeholdes det centrale værdigrundlag: Læring og udvikling sker i det sociale fællesskab, vi som mennesker lever i. For den enkeltes udvikling og trivsel er det afgørende, at forskelligheder accepteres, respekteres og værdsættes.

At opbygge og fastholde venskaber. Dette er af central betydning for alle børn - også i skolen. Skole og SFO kan medvirke til at fremme eller hæmme børns evne til at skabe venskaber og bevare dem, når forskellighederne giver anledning til strid og sorg.

Konstruktiv konflikthåndtering. Her er der tale om at lære konflikters natur at kende og få kompetencer til at håndtere de daglige konflikter. Det giver perspektiv og aktive handlemuligheder i forhold til de to første søjler. Arbejdet med konflikthåndtering indgår på denne måde i projektets langsigtede formål, at børn ".. får en handlekompetence, der giver dem basis for at vælge et godt liv".

Målet i det konkrete arbejde med konflikthåndtering er at finde frem til en række handlinger, der omskaber holdninger og adfærd på en måde, som kan ændre konfliktens forløb fra et destruktivt til et konstruktivt og dermed støtte en demokratisk samtalekultur.

Inspiration fra ind- og udland

Til vurdering af indfaldsvinklen til projektets temaer: Social træning, konfliktløsning, mægling, herunder elevmægling har vi søgt inspiration i udenlandske undersøgelser og erfaringer fra udlandet samt i de få danske projekter, der var kendskab til. Disse beskrives kort i det følgende.

USA

Projekt Resolving Conflicts Creatively Program (RCCP) i New York er - så vidt vides - det ældste, længstvarende og bedst evaluerede af de internationale voldsbekæmpende og konflikthåndterings programmer. Der foreligger generelt meget få tilgængelige undersøgelser af de forskellige programmets effekt. Projektet startede i 1985 i offentlige skoler i New York City med sigte på at mindske skolevold og har siden spredt sig til 12 andre skoledistrikter i USA¹. I New York alene arbejdes der på 60 skoler med programmet, som hvert år omfatter 300 lærere og 7000 elever. Projektet er evalueret i 94-96 og igen i 98-99 med bl.a. flg. centrale resultater:

- Børn, som får solid træning i programmet i klassen, er mindre tilbøjelige til at opleve den sociale omverden truende og fjendtlig og til at betragte vold som en acceptabel måde at håndtere konflikter på, samt til at vælge aggression som handlemåde i konflikter.
- Alle elever - uanset køn, alder, eller 'risiko-for-vold-status' - har gavn af kontinuerlig undervisning i programmet.
- Elevernes resultater i matematik og læsning forbedres, hvis de ofte og konsekvent får undervisning og træning i konflikthåndtering.
- Man har også vurderet børnenes aggressive tanker og adfærd og fundet, at trods deltagelse i programmet stiger disse med alderen. Men væsentlig mindre hos projektets elever end hos kontrolgruppen, som ingen træning får. Det fremhæves i den forbindelse, at skolen ikke kan kompensere for samfundets øvrige voldspåvirkninger af børn: hjem, gader og medier.

I programmet uddannes også såkaldte elevmæglere (peer-mediators), d.v.s bestemte elever, som udvlges, uddannes og fungerer som mæglere for kammerater i skoletiden. Erfaringerne viser, at denne ordning fungerer bedst, når den bakkes op af resten af skolen, og jævnlige følges uddannelsesmæssigt op.

¹ Report of the International Seminar 'Conflict Resolutions in Schools' March 2 and 3 2000, Soesterberg, the Netherlands. Held by European Platform for Conflict Prevention and Transformation. Og Research Brief 1999 by the National Center for Children in Poverty.

Erfaringerne fra USA er genkendelige i øvrige landes projekter. I det følgende suppleres med en kort oversigt:

England

I England findes en vifte af programmer. Vi har ladet os inspirere af en undervisningsmateriale som konsekvent bygger på 'Isbjergsmodellen' og anvendes til såvel hele klasser som uddannelse af elevmæglere². Dette materiale bygger på udviklingsprojekter, som anbefaler systematisk træning af alle elever samt involvering fra hele skolen.

Norge

Siden 1995 har mægling / mediation som metode været udført i de norske skoler. Det norske udviklingsprogram omfattede 13 konfliktråd, 45 skoler og 3500 elever og blev ledet og finansieret af justits- og undervisningsministeriet.³ Programmet bygger på elevmægling ved hjælp af konfliktråd på skolerne. Modellen er evalueret og udbredes nu til hele landet. Der peges på forskellige opmærksomhedspunkter i forhold til elevernes kompetencer over for kammerater, bl.a. i spørgsmål om mobning. Evalueringen viste bl.a. at konfliktniveauet generelt faldt i skolerne, efter at skolemægling var igangsat og havde været i drift en tid.

Sverige

I nogle svenske skoler arbejdes med et 6 ugers program om mægling / mediation med 15 timers undervisning i grupper af to lærere og 12 elever, der uddannes til mæglere. Karin Utas Carlsson, børnelæge og fil.dr. i pædagogik, har udgivet bogen "Lära leva sammen. Undervisning i konflikthantering. Teori og praktik," på baggrund af et udviklingsprojekt støttet af Brottsförebyggande Rådet. Dette projekt arbejder, som Skolens Sociale Liv, med alle elever som målgruppe og erfaringerne ligner på væsentlige punkter.

Danmark

Hans Boserup og Susse Humle udgav i 1995 lærerhåndbogen, elevmaterialet og videoen: "Konflikter løser vi selv", som er et materiale til uddannelse af elevmæglere på dansk.

² Lets Mediate af Stacey og Robinson. Lucky Duck Publishing 1997

³ Hans Boserup og Susse Humle: Mediationsprocessen. Nyt juridisk Forlag 2001

"Selv om også danske pilotprojekter viser, at mediationsmetoden hurtigt tilegnes af børn, og at børn i vidt omfang er egnede som mæglere, har danske skoler og lærere været tilbageholdende med at overlade mægleropgaven til eleverne. Mange danske lærere (mere end 400) har fået uddannelse i konfliktløsning efter mediationsmetoden, men kun ganske få peer-mediation projekter eksisterer i Danmark."⁴

Center for Konfliktløsning gennemførte i skoleåret 1997/98 pilotprojektet 'Den konflikthåndterende Skole' på Peder Syv Skolen i Viby på Sjælland. Her blev hele skolen inddraget gennem lærerkursus, 1 uges undervisning af alle elever og lærere, samt et aftenkursus for forældre. Projektets tilgang var fælles holdninger og sprog omkring konflikthåndtering. I flg. skoleleder Else Ernst medførte projektet en kulturændring, som stadig mærkes. 'Venskab i stedet for konflikt' - et projekt om konfliktmægling mellem og blandt unge på Pilegårdsskolen i Tårnby i skoleåret 1999/2000 - var ligeledes et helhedsorienteret, holdningsændrende forløb, der også involverede de tilknyttede fritidsklubber og det lokale politi. I Center for Konfliktløsning valgte man på baggrund af disse erfaringer derefter at anbefale, at konflikthåndtering på skolen bliver et anliggende for alle, og ikke blot for udvalgte elevmæglere. Dette ses også i lyset af den danske pædagogiske tradition og skolekultur, som på mange måder adskiller sig væsentligt fra de lande, hvor elevmægling er udbredt.

⁴ Hans Boserup og Susse Humle: Mediationsprocessen. Nyt juridisk Forlag 2001

Hvad virker?

I rapporten fra et internationalt seminar i Holland i 2000⁵, hvori deltog ca. 40 forskere og praktikere fra omkring 30 forskellige organisationer og skoleprogrammer, opsummeres generelt:

- Programmer med konfliktløsning i skoler er mest effektive, når de involverer hele skolen og skolesamfundet (personale, ledelse, elever, forældre, repræsentanter fra lokalsamfundet).
- Et væsentligt aspekt i programmerne er et øget ansvar til eleverne. Dette medvirker til en demokratiseringsproces, som ændrer det - i mange lande - traditionelt hierarkiske forhold mellem lærere og elever. Lærerne må i konsekvens heraf dele ansvar og magt med eleverne, hvilket kan medføre problemer og modstand mod programmerne. Derfor må hele skolen inddrages i en beslutningsproces.
- Man kan ikke forvente, at skoler på egen hånd kan implementere programmerne. Der er brug for konsulenthjælp udefra til at igangsætte og støtte undervejs. Samtidig er det vigtigt at sikre skolernes ejerskab til projektet og dets forankring.
- Konflikthåndtering skal ses som et element i generel skoleudvikling og læreruddannelse mere end som en isoleret instrument til løsning af et bestemt problem.
- Skolerne skal ikke sætte forventningerne for højt. Implementering er en spiralproces, forskellig fra skole til skole og tager tid. Forandringerne ses gradvist.
- Implementeringen skal styres og evalueres i forhold til de opstillede mål. Hvis der er ekstern evaluering, bør dens resultater gives tilbage til skolen.
- Programmer med elevmægling kræver opfølgning og supervision fra engagerede voksne.
- Resultatrig gennemførelse af konfliktløsnings programmer indebærer en konstant forandringsproces og kræver langsigtet forpligtelse fra alle involverede.

På baggrund af ovenstående samt den viden, der er akkumuleret fra de nævnte internationale projekter, har SSL-projektet satset på, at alle - børn som voksne - får mulighed for at udvikle kompetencer i konflikthåndtering. Valget af hele skolen som indsatsområde betyder ikke en afstandtagen fra projekter med særlig uddannelse af udvalgte elever til et mæglingsskorp på skolen, men en erkendelse af, at sådanne projekter bør udvikles i forlængelse af den brede indsats, hvad nogle af projektskolerne også overvejer at gøre.

5 Report of the International Seminar 'Conflict Resolutions in Schools' March 2 and 3 2000, Soesterberg, the Netherlands. Held by European Platform for Conflict Prevention and Transformation. Og Research Brief 1999 by the National Center for Children in Poverty

Nogle af de spørgsmål, som rejses i forbindelse med en indførelse af et elevkorps af mæglere er:

- Hvilke problemer medfører en udvælgelse af bestemte elever, som særligt kvalificeres i konfliktløsning i forhold til de øvrige?
- Selve udvælgelsen – kriterier og metode?
- Hvordan sikres lærernes og ledelsens opbakning?
- Hvilke problemer og konflikter kan elevmæglerne gå ind i - og hvilke skal de holde sig fra eller henvise til voksne? Hvordan finder eleverne ud af det?
- Hvordan sikres adskillelse mellem mobning og konflikter?
- Lærernes ansvar og supervision af elevernes arbejde?

Visioner og virkelighed i projekt Skolens Sociale Liv

Visioner før projektets start:

- At projektet får en langsigtet effekt på de deltagende skoler, d.v.s. gøres bæredygtigt ud over projektperioden.
- At de opnåede kompetencer hos deltagerne får overførselsværdi ud over skolen.
- At formidlings- og inspirationsmaterialet tydeliggør nødvendigheden af det lange træk og forandringer i hele skolens kultur og anviser muligheder for at igangsætte dem.

Kompetencerne i konstruktiv konflikthåndtering forudsætter træning gennem væsentlig længere tid for både børn og voksne, end projektperioden. Dertil kommer, at i august 2000, hvor projektet startede, var årsplaner, arbejdstid og indsatsområder desuden for længst fastlagt på evt. projektskoler. På trods af dette valgte vi, at udviklingsprojektet skulle satse på kulturudvikling af hele skolen og starte med uddannelse af de voksne, idet deres rolle som levende modeller for børnene anses for at være central. Sideløbende hermed og efter uddannelsesforløbene skulle de voksne så omsætte indhold og metoder i den konkrete skolehverdag med børnene. Denne omsætningsproces sigter på at respektere den enkelte klasses niveau og undervisningsplan og lærernes metodefrihed. Den valgte model har således til formål at sikre den enkelte skoles ejerskab til projektet, som beskrevet i visionerne. Ved projektperiodens ophør er denne omsætningsproces og arbejdet med eleverne stadig i fuld gang.

Teori og centrale begreber

Projektet "Udvikling af skolens sociale liv" ser en (kriminalitets)forebyggende indsats i at påvirke de vilkår i skolen, som skønnes at fremme eller hæmme elevernes trivsel og dermed deres muligheder for at vælge "et godt liv".

Projektet sætter fokus på at øge skolekulturens evne til at inkludere frem for at ekskludere flere børn og unge i et lærende fællesskab ved at opbygge kompetencer til at forstå, møde og håndtere fællesskabets konflikter konstruktivt. Dette fokus er fremkommet efter valget af de teorier og begreber, som præsenteres kort i det følgende.

Kultur - skolekultur

Børns udvikling af kompetencer forstås i et "kulturpsykologisk" perspektiv jf. J. Bruner⁶. Bruner ser fællesskaber af mennesker (kulturer og institutioner) som forudsætninger for udvikling. Det er gennem aktiv inddragelse i sociale fællesskaber, at børn efterligner og gør det til deres - de kompetencer, som fællesskabet besidder.

Hermed udtrykkes en læringsopfattelse, hvor viden og kompetencer er "socialt skabt" ved at børn gennem samtals støtte får hjælp til at afprøve og vurdere handlinger. Herigennem udvikles deres forståelse og selvværd, deres handle- og vurderingsevne.

Cand. psyk. Per Schultz Jørgensen (tidl.formand for Børnerådet) udtrykker dette således: "Kultur er den virkelighed, vi deler med hinanden, og som kommer til udtryk i vores fælles brug af symboler, som vi konstant fortolker, organiserer og nydanner. En fælles kultur er baseret på en fælles symbolforståelse"⁷.

Skolens kultur ses altså som det sprog og de normer, værdier og traditioner, hvormed skolen skaber vilkår for undervisningen: organiserer fællesskaber, sikrer den enkeltes aktive deltagelse, løser problemer og konflikter, samtaler om glæder og sorger.

6 J. Bruner (1998): Uddannelseskulturen.

7 "Kunsten at flytte bjerge" (Det Kriminalpræventive Råd 1999)

De fælles erfaringer, som udgør kulturen på en skole videreføres af "kulturbærere" - børn og voksne. Ledelsen, lærerne og pædagogerne får dermed en central funktion som rollemodeller.

Rollemodel

Betydningen af de voksne som rollemodeller understreges i teori og forskning i vold og aggression⁸. I flg. denne forskning mangler voldelige og aggressive personer:

- opdragelse i prosoziale strategier: at få at vide, hvordan
- modeller: at se hvordan andre (ældre børn og voksne) gør og efterligne dem
- mulighed for at øve sig i relevant social adfærd
- opbakning: støtte til og forstærkning af de forsøg med social adfærd, de gør sig som børn og unge

Dette giver et perspektiv for det pædagogiske arbejde: Social adfærd læres ligesom asocial adfærd; gennem efterligning, øvelse og forstærkning.

Samtalekultur - om forskellighedernes fællesskab.

Hvordan samtaler skolens forskellige aktører om de uenigheder og problemer, de har fælles?

Hvordan skabes et miljø, som sætter pris på forskellighederne og rummer dem på en inkluderende måde?

Hvordan støtter skolen børnenes muligheder for at få venner og fastholde venskabet igennem konflikter?

Kompetencer - sociale kompetencer, handlekompetence.

"Kompetence er noget man har, fordi man ved noget, kan noget og gør noget, der lever op til udfordringerne i en given social situation og i en bredere kulturel kontekst."⁹

8 Lone Gregersen om læring og udvikling af sociale kompetencer i PPR nr. 4/99.

9 Bente Jensen: Kompetence og sociale processer – om kompetencefremmende pædagogik i samfundets sociale arenaer for børn (DLH 1999).

a) Sociale kompetencer

De fleste programmer og materialer udarbejdet til udvikling af børn og unges sociale kompetencer bygger på Howard Gardners teori om de mange intelligenser¹⁰ især som den er specialiseret i Daniel Golemans Følelsernes Intelligens¹¹. Goleman definerer følelsesmæssig intelligens som evnen til at opfatte egne og andres følelser, til at kunne skelne imellem dem og til at bruge denne viden til at vejlede sig i tænkning, beslutning og handling.

Den følelsesmæssige intelligens beskrives i fem kerneområder:

1. Selvindsigt

- at genkende følelser og have et sprog for dem
- at mærke egne følelser ved beslutninger
- at se forbindelsen mellem tanke, følelser og reaktioner

2. Håndtering af følelser

- at kunne udskyde impulser
- at kunne forholde sig til stærke følelser
- at kunne vise følelser på rette måde, tid og sted i relation til de rette personer

3. Motivation

- at kunne tage initiativer
- at kunne holde sig sine mål for øje
- at kunne overvinde fiaskoer uden at blive slået ud

4. Empati

- at have fornemmelse for andres følelser
- at bruge denne viden i sin forståelse og omgang med andre

5 Sociale evner

- at kunne omgås andre konstruktivt
- at kunne samarbejde, forhandle og løse konflikter

10 Mogens Hansen (1997) Intelligens og tænkning – en bog om kognitiv psykologi.

11 Bl.a. i tidsskriftet PPR nr. 4 1999 Lone Gregersen DLH Om læring og udvikling af sociale kompetencer.

b) Handlekompetence:

Begrebet handlekompetence bygger på definition og anvendelse hos bl.a. Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack samt faghæfte 21¹². Et vigtigt mål med undervisningen er, at eleverne opnår evnen og lysten til at handle og påvirke både deres eget liv og de rammer, dette liv leves inden for.

Handlekompetence kan også beskrives som kompetence til at foretage begrundede valg og handle i overensstemmelse hermed.

Den søges opnået gennem

- elevinddragelse

samt de fire komponenter:

- viden og indsigt
- engagement
- visioner
- handleerfaringer

Konfliktløsning - konflikthåndtering

Konflikter defineres: uoverensstemmelser, der giver spændinger mellem mennesker.¹³

Konflikter hører til hverdagen og ses som en naturlig del af menneskelivet. Konflikter har vi, fordi vi lever sammen, og fordi vi er forskellige og ofte vil noget forskelligt. Som udgangspunkt er konflikten i sig selv derfor hverken "god" eller "dårlig". Afgørende er håndteringen af den uoverensstemmelse, der ligger i konflikten: fører den til problemløsning og udvikling eller til optrapning og destruktivitet?

12 Faghæfte 21: Sundheds-og seksualundervisning og familiekundskab, Uvm. 1995 samt "Handlekompetence som didaktisk begreb" red. Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, DLH 1993.

13 Center for konfliktløsning

Konflikter er destruktive, når de

- tager energi fra vigtigere sager og aktiviteter
- ødelægger moralen, forstærker dårligt selvbillede og skaber stress
- forstærker polarisering mellem grupper og fastlåser gruppernes holdninger
- gør forskelle i værdier til afgrunde
- skaber uansvarlig adfærd og vold

Konflikter er konstruktive, når de

- åbner for temaer, der har betydning
- resulterer i, at virkelige problemer sættes på dagsordenen
- får flere relevante personer involveret i løsningen af problemerne
- skaber autentisk kommunikation
- forløser indestængte følelser og dæmper angstelse og stress
- hjælper med til erkendelse af sammenhæng og fællesskab
- giver individer mulighed for at vokse, udvikle sig og lære nyt

I relation til konfliktløsning forstås kompetencebegrebet ud fra følgende genrer:

1. at overskue og håndtere konflikter, jeg selv er part i
2. at være en god samtalepartner for en anden i konflikt
3. at fungere som tredjepart for andre i konflikt: mægling / mediation
4. at opbygge en fælles samtalekultur - også om konflikter

Disse 4 temaer ses som mål, som redskaber / færdigheder og som udviklingstegn (bilag).

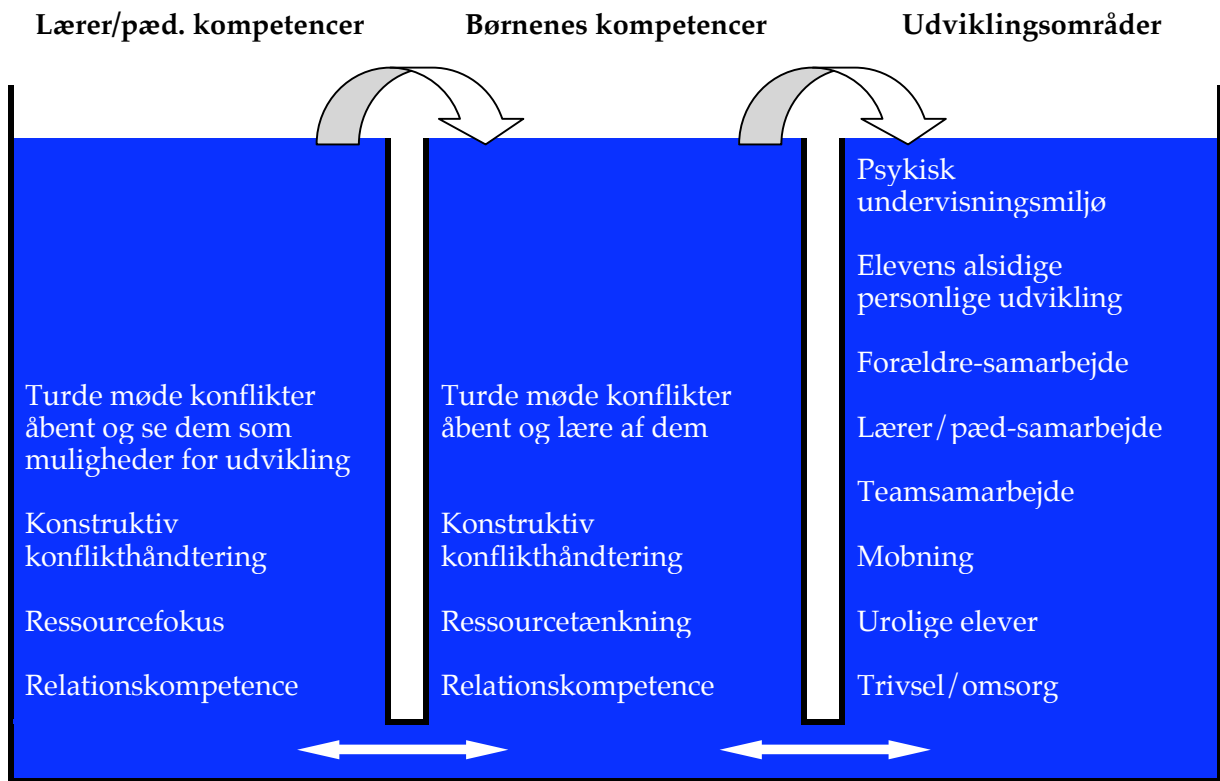
Den pædagogiske udfordring

I opbygningen af projektets pædagogik, indhold og metoder i arbejdet med børnene har vi taget udgangspunkt i 'Isbjergsmodellen'. Modellen 'The Iceberg Principle' er oprindeligt udviklet i projektet Children's Creative Response to Conflict i New York i 1988 og har siden inspireret såvel projekter som lærebøger i mange lande. Modellen kan illustreres således:



Som det ses, er væsentlige dele af de kompetencer, der bredt benævnes 'sociale' (ovenfor), indeholdt i alle lag i modellen. I arbejdet med at lære konflikthåndtering og mægling efter denne model træner og udvikler man altså samtidig de sociale færdigheder.

Forbundne kar i skolens sociale liv.



figur: Bo Ørsnes

Evaluering

Evalueringen ses som en del af udviklingsprojektet med vægt på erfaringsindsamling og på deltagernes vurderende, reflekterende analyse af proces og produkt med evt. justeringer i overensstemmelse hermed.

Evalueringsens formål, problemstillinger og metoder er omtalt i Evalueringsdesign for projekt "Skolens sociale liv".

Projektet i praksis

Med henblik på at omsætte teorierne og de internationale erfaringer til en praktisk og mulig løsning er udarbejdet en model for uddannelse af voksne og børn.

Uddannelsesmodellen begrundes i

- de voksne som rollemodeller for børnene
- deltagernes ejerskab til projektets indhold og metoder
- sikring af forankringsprocessen efter projektperiodens ophør

På de indledende møder på projektskolerne blev flg. forslag til uddannelsesmodel præsenteret, diskuteret og derefter tilpasset den enkelte skoles forhold og ønsker.

Opbygning

a) Alt pæd. personale

Alle pæd. medarbejdergrupper på skolen får som minimum tre-fire timers indføring i grundelementerne og i sammenhængen mellem de voksnes konfliktkultur og børnenes.

b) Kernegruppe

Lærere / pæd. der skal gennemføre konkrete projekter i klasserne

Lærere, der skal gennemføre projektet får to-tre dages uddybede kursus, hvor basale færdigheder afprøves.

På denne baggrund udarbejdes den konkrete handleplan for arbejdet med børnene.

Under afprøvningsfasen gives lærerne løbende mulighed for supervision og erfaringsudveksling.

c) Forankringsgruppe

Lærere / pæd. med særlige opgaver ud over projektperioden

Tre-fire af de direkte involverede lærere fra hver skole uddannes yderligere (fem-seks dage), så de kan få opgaver med at give projektets indhold videre til andre lærere og grupper på skolen. Forankringsgruppe.

d) Erfaringsudveksling

Seminar(er) (f.eks. à et døgn) mellem deltagere (4-6) fra de tre projektskoler med fælles erfaringsudveksling.

I praksis valgte alle tre skoler en model for uddannelse i to led (a+b): Med et fælles grundlag for alle og et uddybende kursus til en kernegruppe af lærere og pædagoger. Forankringsgruppen blev - på Hjortespring og Vallekilde Hørve skoler - dannet af deltagere fra kernegruppen og fik tildelt opgaver med styring af projektet og spredning af

erfaringerne til kollegerne på skolen. På Byskolen blev kernegruppe, styringsgruppe og forankringsgruppe identiske. På Byskolen (se handleplan) blev alle skolens lærere forpligtet til at medvirke i udarbejdelse af sociale handleplaner for klasserne. Kriterier for udvælgelsen til kernegruppen blev fastsat af den enkelte skole. På alle tre skoler var flere personer interesserede, end der var ressourcer til at uddanne. (Se den enkelte skoles handleplan)

Ressourcer - personale og økonomi

	Byskolen	Hjortespring	Vallekilde-Hørve
Antal lærere inkl. skoleledere	41	74	39
Antal pædagoger inkl. ledere	13	30	12
Kernegruppe antal lærere /pædagoger	9 / 2	18 / 4	14 / 1
Temadage for alle – antal timer *	12	8	14
Kernegruppe videre – uddannelse , antal timer *	37	25	22
Uddannelsestimer kernegruppe i alt pr. deltager *	49	33	36
Erfaringsseminar antal deltagere *	12	8	7

* Temadage, uddannelse og erfaringsseminar blev varetaget af Det Kriminalpræventive Råds projektleder og en underviser fra Center for Konfliktløsning.

Udgifterne hertil samt udgifter til lokale og forplejning blev dækket af projektets midler. Projektskolerne har selv dækket timeforbruget (se herunder).

Lærertimeforbrug - projektskoler

	Byskolen	Hjortespring Tallene er fratrukket aflyst undervisning 1/2 – 1/3	Vallekilde-Hørve
Udannelse /kursus / temamøder . Timer i alt	798	840	876
Erfaringsopsamling til DKRs evaluering	40	24	50
Erfaringsseminar antal timer i alt	150	36	105
Timer til planlægning, forankring,tovholdere, samarb.	120	70	360

Byskolen har selv finansieret projektets timeforbrug. Hjortespring har modtaget et tilskud fra kommunens udviklingspulje. Vallekilde-Hørve har modtaget et tilskud fra kommunens børne- og undervisningsudvalg.

Kommentarer til uddannelsesmodellen

Som det ses af oversigten, er der variation fra skole til skole i såvel det samlede timetal som fordelingen af uddannelsestimer mellem 'alle' og 'kernegruppen'. Også indholdsmæssigt blev vægtningen af temaer forskellig. Flere faktorer spiller ind her bl.a. skolernes forskellige størrelse. Skolernes praksis for udvikling, team / afdelingsstruktur, ledelsesformer og samarbejde mellem SFO og skole og har ligeledes haft indflydelse på valget af uddannelsesmodel. Det skønnes vigtigt at give processen den fornødne tid, så skolen træffer beslutninger, der medvirker til, at den får ejerskab til projektet.

I overvejelser over en hensigtsmæssig struktur for uddannelse af personale bør flg. medtænkes:

- Et vist basisniveau af timer til alle har til formål at skabe fælles sprog og begrebsverden, så samtaler om konflikter kan blive mere målrettede og konstruktive. Selv om der indgår øvelser også på temadage for alle, er det begrænset, hvor meget træning, man kan tale om, finder sted her.

- Kernegruppen har brug for dels meget tid til træning og fordybelse dels tid til at prøve ting af i dagligdagen og ikke mindst til at udveksle erfaringer herom. Det sidste er fremhævet igen og igen undervejs i projektforsløbet som en værdi, der mangler i hverdagens travle udvekslinger på et mere overordnet og / eller overfladisk plan. Fælles refleksion ses som et kernepunkt i såvel udviklingen af lærerprofessionen, (pædagogerne arbejder i hverdagen allerede mere på den måde) som af skolens kultur generelt.

Som det kan ses af evalueringen, er der udbredt ønske om 'at flere efterhånden får mere'. Desuden ytrer kernegruppen behov for opfølgings kurser, hvor kompetencerne pudses af og bliver fastere integreret. Der vil altid være konkrete overvejelser over vægten og fordelingen af den tid, der nu måtte være til uddannelse på en skole. Andre modeller (uden for projektet) har f.eks. været at give alle lærere lige meget uddannelse: to samlede dage i mindre grupper fulgt op af en fælles opsamling for alle. Denne model har andre fordele - alle inddrages lige meget fra starten - til gengæld er der mindre tid til træning, fordybelse og løbende fælles refleksion, som så må finde sin plads i hverdagen.

Et andet valg kunne være, at en lille gruppe får rigtig meget træning, så resultaterne hurtigere bliver synlige i de klasser, hvor de pågældende arbejder. Men selv om udviklingsforløb sagtens kan starte med en lille gruppe engagerede ildsjæle, er det i forhold til SSL-projektets temaer afgørende for kulturudviklingen, at alle på et eller andet niveau - på et tidspunkt - inddrages. Heri ligger samtidig en udfordring til at udvikle en konfliktkultur, som respekterer, at folk har forskelligt udgangspunkt, engagement og holdning.

Når vi i planlægningen har valgt at vægte rollemodeltænkningen og de voksnes egen omsætning af stoffet så højt i prioriteringen af ressourcerne, skyldes det dels en overbevisning om, at det er deri, bæredygtigheden på skolen bedst kan støttes og dels en vurdering af risikoen for at lande i en grøft, hvor kulturen signalerer: "I skal gøre som vi siger, og ikke som vi gør." Vi skønner, at projektets langsigtede formål vedr. elevernes kompetencer er bedst tjent hermed. Flere deltagende lærere har undervejs ytret ønske om, at konsulenter udefra også blev inddraget direkte i arbejdet med børnene.

Sammenfattende anbefales, at man tænker forankring med ind i den valgte uddannelsesplan, og at der gives rigelig tid til træning og fælles refleksion. Det sidste kan medføre et stærkt gruppetilhørsforhold, som kan give styrke og retning i kulturudviklingen.

Uddannelse - indhold

Temaer:

Kursusdage for alle pædagoger, lærere og ledere

- Menneskesyn - syn på konflikter i en institutions-og skolesammenhæng
- Fælles samværsrammer - sociale spilleregler
- Konfliktforståelse: Konflikters væsen og dynamik
- Konfliktmønstre - konfliktkultur
- Konflikters sprog - optrapning, afspænding

Kursusdage for 'kernegrupper'

- Konfliktskulptur - en kropslig arbejdsform
- Ikkevoldelig Kommunikation og "Girafprog"
- Aktiv lytning
- Mægling, faser, træning og anvendelse
- Den afklarende kollegiale samtale - kollegial vejledning
- Teambuilding og handleplaner for det videre arbejde
- "Isbjergsmodellen" - forudsætninger for konstruktiv konflikthåndtering.
- Konkret, praktisk model til udvikling af de nødvendige kompetencer hos eleverne:
 - Samarbejde
 - Kommunikation
 - Anerkendelse af sig selv og andre

Uddannelsens temaer blev gennemdrøftet ved møder på skolerne. Temaerne blev vægtet forskelligt både i forhold til indhold og til fordelingen på kursusdage for alle og i kernegruppen. På Hjortespring Skole lå på forhånd et ønske om at få træning i "Girafprog"¹⁴ (både alle og kernegruppe). På Byskolen indgik dette tema i kernegruppens træning, mens det ikke blev trænet særskilt på Vallekilde-Hørve Skole. Her afholdt Bo Ørsnes et stykke hen i forløbet en kursusdag for elevråd og skolens antimobbegruppe - 'Mobbilen'.

14 »Girafprog» – en særlig form for ikkevoldelig kommunikation – udviklet af Marshall B. Rosenberg

Kernegruppernes deltagere (på Byskolen alle deltagere) fik lejlighed til at meddele ønsker til kurserne skriftligt på forhånd. På den baggrund blev uddannelsesplanen for hver enkelt skole planlagt i detaljer. Kurserne blev evalueret løbende skriftligt og mundtligt.

Kurserne blev planlagt og afviklet af konsulent Bo Ørsnes, Center for Konfliktløsning og projektleder Lotte Christy. Som gæstelærer på Byskolen og Hjortespring Skole medvirkede Berit Mikkelsen, certificeret træner i Ikkevoldelig Kommunikation - "Girafsprø".

Projektskolernes handleplaner

Byskolen

Sundhed og trivsel

Byskolen ligger midt i Svendborg by. Skolen har 410 elever fra børnehaveklasse-10. klasse og 2 specialklasser. Der er 39 lærere og en SFO med ca. 12 pædagogiske medarbejdere. Ledelsen er sammensat af skoleinspektør, viceskoleinspektør og SFO-leder. Der er en fuldtidsansat skolesekretær. Byskolen har et godt samarbejde med en meget aktiv skolebestyrelsen, der siden skolebestyrelsernes start - på trods af skiftende personkreds - har et stort engagement på det kulturelle, sociale og trivselsmæssige område.

Skolen har de seneste 6 år været præget af en stor personalemæssig udvidelse med tilgang af nye - primært unge - lærere, ledsaget af en mindre anciennitetsbetinget naturlig afgang. Medarbejdergruppen havde indtil da i en relativ lang årrække været meget stabil og antalsmæssigt konstant.

Den store personaletilgang skabte et naturligt opbrud i en konsolideret skolekultur såvel som i både det formelle og uformelle kollegiale værdisæt. Skole-/kollegakulturen bar i en periode præg af at være lettere "frit svævende". I erkendelse af vigtigheden i at få kulturen til at lande det sted vi i fællesskab ønskede, satsede skolen i en 3-årig periode fra 1997-2000 mange uddannelsesressourcer på temadage og pædagogiske weekender med overskrifter som:

- den kollegiale samtale
- den vanskelige samtale
- assertionstræning
- værdierne i det kollegiale samarbejde.

Da Byskolen i 2001 blev præsenteret for muligheden for deltagelse i projektet "Skolens sociale liv" (SSL) var den pædagogiske praksis præget af spredte initiativer i de enkelte lærerteams. Der var draget positive erfaringer med Lions Quest, Trin for trin, sociale spilleregler og mål for klasser og årgange. Desuden havde to 1. klasser været evalueringsgrupper for projektet "Reaching Young Europe".

Disse initiativer var ikke en del af en fælles formuleret ønsket udvikling, men der var en tydelig kollegial positiv spredning.

På den baggrund valgte vi på Byskolen at indgå i projektet med et overordnet mål om at alle pædagogiske medarbejdere skal arbejde aktiv og synligt med projektet. Vi valgte at alle pædagogiske medarbejdere skulle gennemgå et mindre kursusforløb lagt på 3 temadage -møder. Derudover skulle den uddannelsesmæssige tyngde bruges på uddannelse af en kernegruppe.

Byskolen er organiseret i 4 afdelinger + SFO. Fra hver af disse udvalgte to lærere /pædagoger på baggrund af kort begrundet "ansøgning". (Fra afdeling 2 - tredje til sjette årgang + 2 special-klasser - deltog 4 lærere). Der var flere end de 12 mulige der meldte sig, derfor måtte der ske en udvælgelse, som tog udgangspunkt i en køns- og aldersmæssig spredning, desuden en fordeling mellem "gamle" Byskolelærere og relativt nyansatte. (Se målsætning, handleplan og uddannelseplan).

Som det fremgår af handleplanen havde vi i projektåret (2001/02) planlagt følgende aktiviteter og indsatser på området:

- Storlejrskole for hele Byskolen med temaet venskaber (afviklet i maj 2002 og omtalt i Lejrskolenyts septemhernummer 2002.
- Udarbejdelse af retningslinier for venskabsklasseordning
- Udarbejdelse og aflevering af målsatte handleplaner for alle klasser for arbejdet med sociale kompetencer m.v. uanset lærerteamets grad af kursus/uddannelsesdeltagelse i SSL-projektet. Der afholdtes i alle klasser 1 særligt forældremøde med temaet: Skolens sociale liv - målsætning og handleplaner for klassen.

Fra kernegruppen til kollegerne

I november 2002 afholdt kernegruppen en pædagogisk aften for hele skolen, hvor erfaringerne blev videregivet og konkret arbejde sat i gang. Aftenen fik stor værdi, idet der blev koblet direkte og jordnært til dagligdagen med masser af genkendelige eksempler. Her holdt projektet flyttedag og ændrede karakter fra "et Det Kriminalpræventive Råd-projekt, vi er med i" til Byskolens eget projekt.

- En lærer gav eksempler på arbejdet med SMTTE modellen i forhold til de handleplaner alle klasse / årgangsteams skulle aflevere 1. december.

- En lærer fra indskolingsafdelingen viste eksempler på 1. og 2. klasses arbejde med individuelle og fælles sociale mål - både for børn og lærere. Afdelingen havde desuden holdt en temauge med socialt træningsprogram, hvori indgik øvelser fra 'Isbjergsmodellen'. Konkrete eksempler på børns ændrede adfærd i konfliktsituationer blev præsenteret.
- En lærer fra 5. klasse havde taget udgangspunkt i pigekonflikter og gennemført frugtbare forløb, som klassens forældre nu ønskede gentaget med drengene. Derefter var der planer om et struktureret undervisningsforløb ud fra 'Isbjergsmodellen'.
- En lærer i 10. klasse gav en fremstilling af arbejdet med elevernes målrettede evaluering og feedback til hinanden set i lyset af deres forventninger til dette skoleår. En særlig oplevelse var at høre om lærerens forhåndssejls, elevernes første reaktion (børnehavepjat) og efter forløbet: deres ønske om mere af samme slags.
- En lærer på 6. klassetrin introducerede via eksempler på kompetenceområderne i 'Isbjergsmodellen' en konkret gruppeøvelse i lærerteams som oplæg og inspiration til udarbejdelsen af de sociale handleplaner. Kernegruppens medlemmer fungerede som konsulenter i de forskellige storteams.

Projektafledte indsatser, mål og handlinger.

I projektperioden er flere indsatser, mål og handlinger blevet tilføjet:

- Principbeslutning i skolebestyrelsen vedr. "Sundhed og trivsel".
- Målsætningens fokus på kropslighed i forhold til projektet har givet valgfaget friluftsliv stor time- og økonomimæssig bevågenhed. Der er indkøbt for 30.000 kr. grej til området. (Heraf 15.000 kr. fra Friluftsrådet). Der er stor elevsøgning til faget.
- Projektets synlighed og forventning i forbindelse med læreransættelser. Forud for skoleåret 2002/03 skulle Byskolen ansætte 7 lærere. I såvel stillingsopslag som ved ansættelsessamtalen var projektets værdier og intensioner og fordringer i fokus.
- Konkret blev der ved ansættelsessamtalerne redegjort for Byskolens konfliktsyn, og positivt spurgt ind til ansøgerens eget syn på egen konflikthåndteringskompetence.
- Projektets videreførelse og implementering er central i skolens virksomhedsplan 2002/04.

Virksomhedsplan - i uddrag:

Formål:

Projektets værdigrundlag og konfliktsyn tilstræbes på sigt at gennemstrømme hele Byskolens kultur i alle relationsforhold:

- lærer/pædagog - lærer/pædagog
- lærer/pædagog – elev
- lærer/pædagog - forældre
- lærer/pædagog - ledelse

Dette styrkes ved:

- at inddrage projektets grundsyn i forbindelse med ansættelsessamtaler
- at tilstræbe en åben konflikthåndterende dialog i alle sammenhænge
- at tilstræbe at påtage sig den adækvate rollemodel som lærer, pædagog og leder
- at videreudvikle den begyndende deling af praksiserfaring og kollegasupervision
- at der satses på kurser og videreuddannelse inden for området

Handleplan:

Der udarbejdes også fremover målsætninger og handleplaner for klassernes sociale liv i forbindelse med årsplanerne.

Der arbejdes videre med en kernegruppestruktur i det kommende skoleår.

Kernegruppen sammensættes i forbindelse med skoleårets planlægning. Gruppen er åben for nye interesserede lærere. Gruppen opdeles i to: SSL 1 og SSL 2.

SSL 1 arbejder med udadvendte opgaver i forhold til kolleger og skole som helhed.

Formålet er fortsat at sætte fokus på området, at inspirere og støtte kolleger med ideer og rådgivning, stille forslag til indkøb af materialer og arbejde debatskabende inden for området konkret at udarbejde debatoplæg for temaet "Det gode frikvarter" til behandling på afdelingsmøder og pædagogiske råds møder.

SSL 2 arbejder som intern studiegruppe med fortsat selvudvikling og personlig opkvalificering inden for konflikthåndtering, mægling, girafsprog m.m. Arbejdet bør tage udgangspunkt i en veldefineret mødeform -ledelse og -organisering. Det vil være oplagt at arbejde med logbogsformen.

Evaluering:

Indsatsen evalueres løbende ved åbent og fastholdende at fokusere på positive tegn i hele skolens kultur: Samarbejds- og mødekulturen, undervisningskulturen og elevkulturen. Evalueringen sker også i forbindelse med medarbejderudviklings samtaler og teamsamtaler.

Projektets eksterne formidling:

Projektet har haft en fyldig placering på Byskolen i projektperioden - og har det stadig. Skolen har haft fornøjelsen af at fremlægge projektet for medarbejdergruppen i pædagogisk psykologisk rådgivning i Svendborg kommune.

Desuden har vi i Amtscentret for undervisning på Fyns regi stået for et 4-timers eftermiddagskursus. I marts måned 2003 har Amtscentret i Hjørring inviteret os til at holde et lignende kursus.

Ved formidling og kurser deltager skoleinspektør og to (skiftende) lærere fra den oprindelige kernegruppe. Forberedelsen og planlægningen af kurser er hele tiden med til at holde os selv på sporet i forhold til projektet. Ligesom formidlingen og dialogen med interesserede lærere giver ny inspiration til vores eget fortsatte arbejde.

Hjortespring skole

"Udvikling af lærerkompetencen i forbindelse med skolens trivselsprojekt"

Hjortespring skole ligger i Herlev Kommune - en forstad til København. Skolen har 776 elever fra 0.-10. klasse, 71 lærere og to SFO'er med ca. 30 pædagogiske medarbejdere. Hjortesprings kernegruppe i SSL-projektet har bestået af 18 lærere og 4 pædagoger.

Handleplan

Skolens handleplan gengives i sin helhed med udgangspunkt i en brugerundersøgelse i 98 / 99 for at vise, hvilken kulturbaggrund SSL-projektet blev indbygget i. Det var vigtigt for skolen, at eleverne oplevede, at skolen handlede på baggrund af undersøgelsen. D.v.s. at alle skulle gøre noget: "Sådan gør vi på Hjortespring Skole". Skolen ønskede hjælp til at finde det kit, der kunne binde lærerne sammen i fælles sprog og handlinger. Et udfordrende spørgsmål blev derfor: Hvor forskellige må vi være? Samtidig var det vigtigt, at se SSL-projektet i sammenhæng med skolens øvrige udvikling, for at det ikke blev oplevet som 'endnu et projekt fra oven' og for at sikre bæredygtighed ud over

projektperioden. Skolen har tradition for at deltage i mange udviklingsaktiviteter og for at lade mindre grupper sprede erfaringer videre til kollegerne.

Sammenhænge:

Skoleevaluering /brugerundersøgelse 98/99.

I skoleåret 98/99 gennemførte Hjortespring Skole en brugerundersøgelse i samarbejde med CLUE. Undersøgelsens resultater var generelt positive, men der blev bl.a. peget på 2 eventuelle fokusområder:

Synet på og pladsen til den enkelte elev

Skolen som værested

En del elever havde en opfattelse af, at der "ikke gribes tilstrækkeligt ind overfor mobning". Vi ønskede at undersøge dette nærmere, og det blev udgangspunkt for, at skolen i 99/00 havde "mobning", som tema.

Mobning - et tema i 99/00:

Hovedområderne i årets arbejde var:

- en spørgeskemaundersøgelse (Olweus) blandt samtlige elever fra 4.-10. klasse som skulle afdække i hvor høj grad mobning fandt sted og i hvilke former
- bh.kl.-3.kl. arbejdede med venskab og kammeratskab for at få den positive indfaldsvinkel
- 2 pædagogiske eftermiddage, hvor hver af skolens 4 afdelinger diskuterede undersøgelsens resultater
- afholdelse af temadage om mobning for indskoling og mellemtrin.
- elevrådet har arbejdet med måder at imødegå mobning
- 6 lærere og 2 pædagoger deltog i Børnerådets temadag om mobning
- specialcentret har været inde i flere klasser og arbejdet med social træning.

Olweus' spørgeskema var meget omfattende, men vi ønskede at afdække følgende: er der forskel på mobning og drilleri?

- hvor mange elever bliver mobbet?
- hvor mange elever er med til at mobbe andre?
- griber lærerne ind?
- griber andre elever ind?
- hvordan er elevernes holdning til mobning?

Det skal nævnes, at vi tog udgangspunkt i Dan Olweus' definition på mobning:

"En person er mobbet eller plaget, når han eller hun gentagne gange og over en vis tid bliver udsat for negative handlinger fra én eller flere personer".

Resultatet af undersøgelsen kan kort sammenfattes:

- de fleste elever føler sig godt tilpas
- enkelte føler sig mobbet med hudfarve, øgenavne eller andet
- de fleste elever har ofte lyst til at blande sig når nogen mobbes,- men de gør det ikke
- de fleste elever, som føler sig mobbet, har talt med nogen om det,- og så bliver der gjort noget ved det
- enkelte elever føler sig udsat for mobning, men har ikke fortalt det til nogen
- nogle elever synes, det er ok, at mobbe nogen man ikke kan lide

Ud fra undersøgelsens resultater, blev det på de pædagogiske arrangementer besluttet at arbejde videre med følgende områder:

- elevernes indlevelsessevne
- løsning af konflikter uden voksenindblanding
- indsats over for enkelte elever, som trods gentagne henstillinger bliver ved med at mobbe/ genere andre elever
- at opnå / bibeholde elevernes fortrolighed
- give eleverne redskaber / handlemuligheder til at blande sig, til at sige fra.

Trivsel - et udviklingsarbejde 00/01:

Med udgangspunkt i ovenstående ønskede vi at fokusere på udviklingen af elevernes sociale kompetence, konfliktløsning og konflikthåndtering.

Mål for projektet:

- at styrke den enkelte elevs sociale kompetence, så eleven får mulighed for at kunne handle aktivt i forhold til egen trivsel
- at styrke en fælles holdning og ansvarlighed på skolen / i SFO'erne m.h.t. at øge trivlsen hos den enkelte elev
- at involvere elever, lærere og forældre så meget som muligt i at være ansvarlige for den enkelte elevs trivsel
- at skabe en fremtidig kultur vedrørende elevernes trivsel på skolen: "Sådan forholder vi os til trivsel på Hjortespring Skole"

Styregruppe:

Der blev nedsat en styregruppe til koordinering af projektet med repræsentanter fra ledelsen, de 4 afdelinger og de to SFO'er. Styregruppen udfærdigede rammen for projektet.

Opstart:

Startskuddet til projektet blev d.16.9 med en pædagogisk dag for lærere og pædagoger.

1. afdelings lærere og pædagoger blev introduceret til trin for trin, og resten af lærergruppen fik oplæg fra Per Schultz Jørgensen, som tog udgangspunkt i artiklen "Den sociale kultur i skolen".

Desuden blev lærergruppen præsenteret for styregruppens ramme for projektet samt for de tiltag, som allerede var planlagt og i gang.

Projektet indeholdt 3 delprojekter:

Indskoling:

Alle klasser arbejder 1 lektion om ugen i 25 uger med Trin for Trin. Projektet er et samarbejde mellem lærere, SFO-pædagoger og specialcenterlærere.

I afdelingen har man haft en trivselsuge, hvor klasserne arbejdede sporvis (4 spor) i samarbejde med pædagogerne. Ugen sluttede af med en flot udstilling i skolens forhal med fremvisning af sporenes arbejde.

Det har været hensigten, at SFO og skole i samarbejde skal udvikle en struktur, som gør det muligt, at både lærere og pædagoger fremover kan deltage i projektet, og som sikrer, at den nødvendige viden og erfaring kan overføres år efter år.

Der arbejdes i øjeblikket på en model til implementering af arbejdet for det kommende år, men det er besluttet, at trin for trin fremover er en del af indholdet i indskolingens undervisning.

En fælles information til hhv. bh.klasse-forældre og 1.klasse-forældre ved skolestart er planlagt.

Mellemtrin (3. - 7. klasse):

Det overordnede tema er "konflikthåndtering/løsning". Projektet skal være en "løbende" proces med indlagte temadage/temauger i klassen eller afdelingen. Strukturen fastlægges i samarbejde med eleverne.

I starten af skoleåret kom materialet Trin for Trin i en udgave beregnet til 3.-4. klasse. Der blev indkøbt 4 kasser og alle fire 3.klasser har med stor succes arbejdet med materialet en gang om ugen. Der er en forventning om, at klasserne fortsætter i kommende skoleår.

Flere klasser har arbejdet med dele af "Lions Quest", som er et materiale, som arbejder med de sociale kompetencer.

Både 2. afdeling med elever fra 3.-4. klasse og 3. afdeling med elever fra 5.-7. klasse har haft en trivselsuge. 2. afdeling har arbejdet med venskab og spilleregler i klassen og i afdelingen, og i 3. afdeling har 6. og 7. klasserne arbejdet tværfagligt med følelser og venskab, bl.a. ud fra drama, rollespil, film, gæstelærere m.m. Desuden deltog 7.klasserne i et fælles amtskommunalt arrangement om det gode liv.

Overbygningen:

Vi ville gerne involvere så mange som muligt i projektet, bl.a. elevrådet. Både 8. og 9. klasser har arbejdet med "Kurs det gode liv" - et materiale, som er udarbejdet i samarbejde med Sundhedsstyrelsen. 8. klasserne har været på kursus i konflikthåndtering (i samarbejde med SSP).

Status

Indskoling

Som det fremgår af vores mål for projektet, har vi satset meget på at implementere trin for trin i indskoling. Det er her vi har afsat de fleste ressourcer både tidsmæssigt og økonomisk. Bl.a. har vi indkøbt et sæt af materialet til hver klasse. Det har for os været naturligt for at opfylde de opstillede mål, at vi har satset på det forebyggende arbejde i forhold til at styrke den fælles holdning og ansvarlighed hos eleverne. Det har også været et væsentligt udgangspunkt, at stort set hele gruppen af lærere og pædagoger i indskoling var meget begejstrede for tanken om at forsøge at arbejde med trin for trin, det gav arbejdet et "løft". Dette blev understreget af den fælles opstart, hvor både lærere og pædagoger fik en fælles indføring i materialet. Især pædagogerne har givet udtryk for, at arbejdet med trin for trin har været et ligeværdigt samarbejde med fælles mål. Det har været i arbejdet med trin for trin, at vi bedst har været i stand til at opfylde de opstillede mål.

Mulige årsager til succes'en:

- en stor gruppe lærere / pædagoger var "tændt" på ideen fra starten
- fælles opstart med indføring i materialet - alle vidste "lige meget"
- tovholdere (spec. uv.lærere) på projektet
- hele afdelingen var i gang samtidig
- fælles referencerammer skole/SFO

Problemfelter:

- lærersygdom / fravær skabte huller i forløbet for enkelte klasser
- vanskeligt at koordinere spec. uv. læreres skemaer, så de kunne deltage kontinuerligt i 1.klasserne som planlagt
- vanskeligt at koordinere pædagogernes arbejdstid i forhold til det optimale tidspunkt for trin for trin lektionen
- forældreinformation - hvordan i hvilket omfang

Mellemtrin/overbygning:

- Arbejdet her var ikke så struktureret.
- Arbejdet forløb bedst på 3. og 4. klassetrin.

Problemfelter:

- lærerkompetence i forhold til de opstillede mål,- vi manglede overblik
- flere klasser stod i akutte problemløsningssituationer (elevadfærd m.m.) som krævede her-og-nu løsninger, dette kunne vanskeliggøre konfliktløsningsforløb
- evalueringsredskaber - tid

Generelle mangler i forhold til mål:

- elevmedinddragelse - vi var hele tiden i tidnød - manglende struktur
- forældreinddragelse - de blev informerede via brev og skoleblad samt bestyrelse - men ikke medinddraget

Men alligevel:

vi satsede hårdt i indskolingen - med høj grad af succes

"Urolige elever" - tema 00/01:

Sideløbende med årets trivselsprojekt, som primært var rettet mod eleverne. Har vi haft 2 pædagogiske arrangementer med ovenstående tema.

Det var som om, at vi oplevede, at ved at sætte trivsel på dagsordenen, ja, så poppede flere og flere konflikter med efterfølgende frustrationer op. Der lød røster på lærerværelset om, at det næsten var paradoksalt, at temaet var trivsel, for aldrig havde man "trivedes" så dårligt, og aldrig havde der været flere "umulige og urolige" elever. Pædagogisk udvalg besluttede, at sætte temaet på dagsordenen på 2 pæd. eftermiddage. Her blev der sat ord på frustrationerne, men samtidig var det også vigtigt for os, at komme videre end til "brokkassen". Der blev oplistet handlemuligheder. Her blev det også synligt, at der var

mange forskellige holdninger til og syn på elevers adfærd, men også at der var meget, vi kunne være fælles om at løfte. Noget kan vi selv på skolen ved at ændre vores kultur på nogle områder, noget må vi have hjælp til udefra. Det skal nævnes her, at hele området omkring urolige elever også blev et tema på flere andre skoler i kommunen, og at der p.t. sættes forvaltningsmæssige tiltag i værk.

"Skolens sociale liv"

I mellemtiden var vi blevet gjort bekendt med projektet "Skolens sociale liv". Vi fandt, at projektet rummede elementer, som kunne videreudvikle de områder, som vi allerede arbejdede med, samt at projektet kunne tilgodese de mangler (f.eks. omkring lærerkompetencen), som var blevet åbenlyst i vores eget projekt. Vi valgte derfor at indgå i et samarbejde omkring det nævnte projekt.

Resultaterne af diskussionerne om de urolige børn indgik i opstarten på dette projekt og danner hermed sammen med resultaterne fra trivselsprojektet grundlaget for arbejdet med "Skolens sociale liv".

"Skolens sociale liv" - udviklingsprojekt 01/02

Målet er:

at den enkelte lærer / pædagog på skolen opnår en egen kompetence m.h.p. at støtte elevernes videreudvikling af sociale kompetencer i forhold til skolens trivselsprojekt.

Delmålet er:

at arbejdet med temaerne sigter mod såvel integration af kompetencerne hos den enkelte lærer / pædagog, samt mod evnen til at omsætte den opnåede viden i undervisningsforløb med elever.

Vi vil i høj grad bygge videre på de intentioner vi havde med vores trivselsprojekt (jfr. målbeskrivelsen), vi vil i det kommende projekt vægte lærernes / pædagogernes kompetencer. Der er en forventning om, at en stor gruppe lærere (kernegruppen) via en fordybelse i temaerne, bliver i stand til at afprøve forløb i klasser, primært i indskoling og mellemtrin.

På længere sigt ønsker vi at udvikle en metode til implementering af temaerne, dette arbejde foregår primært i "forankringsgruppen"

Det tilstræbes, at eleverne inddrages gennem elevrådet, og i arbejdet i de enkelte klasser. Det er ikke planen, at eleverne medinddrages i målsætningen i projektets 1. år, men det er ønskeligt, at der arbejdes med en metode til elevmedinddragelse i forbindelse med implementeringen.

Tiltag:

Alle lærere og pædagoger:

der etableres kursusforløb, hvor der bl.a. arbejdes med social træning, konfliktløsning, samarbejde og kommunikation

I dette kursusforløb deltager alle lærere og pædagoger, der er planlagt en temadag med et indhold, som skal skabe fælles grundlag for at forstå og samtale om konflikter. Der er ligeledes planlagt et opfølgende møde. Kernegruppen deltager i planlægningen af dette møde. Der er desuden mulighed for at lægge et møde i slutningen af forløbet, dette er endnu ikke fastsat.

Kernegruppen:

der afprøves forløb med eleverne. Der indgår supervision/kollegial respons og erfaringsudveksling.

En gruppe "Kernegruppen" bestående af 18 lærere og 4 pædagoger deltager i et 25 timers kursusforløb m.h.p. afprøvning i udvalgte klasser.

Forankringsgruppen:

En gruppe "forankringsgruppen" bestående af 6 lærere og 2 pædagoger fra Kernegruppen strukturerer arbejdet m.h.p. implementering. Deltager i erfaringsudvekslingsseminar.

Sideløbende med dette fortsætter 8.klasse-lærerne med arbejdet med kollegial respons m.h.p. at kunne videregive erfaringer i kommende år.

Pædagogisk udvalg:

Skolens pædagogiske udvalg, som består af 5 lærere, ledelsen og repræsentanter fra SFO'erne skal fungere som styregruppe/tovholder for projektet. Dette har vi valgt, fordi

udvalget har stor indsigt i og overblik over skolens pædagogiske linie og for at sikre kontinuiteten og forankringen i processen. (Det sidste naturligtvis i samarbejde med forankringsgruppen,- her er i øvrigt en genganger fra pæd. udvalg)

Kommentar: Denne styringsstruktur blev undervejs for uhåndterlig, hvorefter forankringsgruppen blev gjort til styregruppe. De to pædagoger i forankringsgruppen sagde fra i marts, da de havde svært ved at se betydningen af deres deltagelse i forhold til arbejdet i SFO'en. (Se i øvrigt den generelle beskrivelse af samarbejdet mellem SFO og skole).

Tegn:

- at lærerne / pædagogerne opnår viden om, færdigheder indenfor og holdninger til konfliktløsning bredt set
- at lærerne / pædagogerne bliver i stand til at bruge ovenstående i arbejdet med at styrke den enkelte elevs sociale kompetencer, så eleven får mulighed for at kunne handle aktivt i forhold til egen trivsel
- at omgangsformen/tonen elev / elev, elev / lærer / pædagog bliver positiv og at nedsættende tiltaleformer elimineres
- at de voksne får mere "gennemslagskraft" hos "ukendte" børn
- at der skabes en fælles ansvarlighed overfor løsning af konflikter
- at flere elever kan løse deres konflikter selv
- at de belastninger lærere / pædagoger oplever i omgangen med børnene bliver reduceret.

Vi er en stor skole, med et bredt sammensat personale og mange forskellige holdninger og menneskesyn. Det er vores intention, at projektet skal hjælpe med til at skabe fælles referencerammer for løsning af konflikter gennem udvikling af et fælles sprog og en fælles kultur (forståelse) for konflikter og løsning af disse, samt ikke mindst en fælles forståelse af, at dette er et nødvendigt udgangspunkt.

Evaluering - vi vil måle det ved at:

såvel lærere / pædagoger som elever oplever en ændring i skolens kultur, som indebærer en højere grad af trivsel for alle

Vi er klar over, at vi ikke i år 1 kan forvente en ændring i hele skolens kultur, men vi vil drage erfaringer kernegruppens arbejde, som bl.a. bruger logbogen som evalueringsredskab undervejs i forløbet. Vi har også en forventning om, at

forankringsgruppen, på baggrund af handleplanen, arbejder henimod en implementering af erfaringerne fra år 1 til gavn for hele skolen.

Visioner:

vi ønsker at udvikle redskaber til metoder til at evaluere igangsatte projekter med elever.
(antimobning og trivsel - har det betydet noget - hvad?)

vi ønsker at lægge mere vægt på skolens sociale liv i klassernes årsplaner

vi ønsker at udvikle metoder til at medinddrage elever og forældre mere i skolens projekter.

Tidsramme for forløbet 2001:

22.9 kl. 9 - 14	Pædagogisk lørdag for alle
4.10 kl. 8 - 15	Kernegruppen uddannelse
5.10 kl. 8 - 15	Kernegruppen uddannelse
8.10 kl. 19 - 21	Pædagogisk aften for alle
24.10 kl. 9 - 16	Kernegruppen uddannelse
12.11 kl. 14 - 18	Kernegruppen uddannelse

2002:

28.02: Pædagogisk aften for alle. Kernegruppen videregiver erfaringer i de enkelte afdelinger. Det Kriminalpræventive Råds projektleder fortæller om sit syn på skolens konfliktkultur.

14.-15.3 Seminar med de øvrige projektskoler for forankringsgruppen og skolelederne .
Herudover evt. yderligere et møde for alle i slutningen af forløbet (evt. forår 2002)
Forankringsgruppen lægger selv mødedatoer.

Indefra og ud - tilbage igen.

Hjortespriings skole er en stor skole, hvor det ikke er muligt, at alle er lige meget med i alt. Skolen har deltaget i mange udviklingsprojekter både egne og andres og gav ved projektstart udtryk for et ønske om 'at blive set på udefra'. D.v.s. at få hjælp til evalueringsprocedurer og beskrivelser, som kunne gøre skolen klogere på sin udviklingsproces. I forbindelse med overvejelserne om skolens deltagelse i SSL-projektet blev der afholdt to møder for hele personalet, hvor projektlederen kobledes projektet til nøglepunkterne i skolens udviklingsproces.

Som afslutning på projektåret gav projektlederen på det fælles møde i februar efter ønske en beskrivelse af sit syn på skolen, dens udviklingsproces, dens styringsmekanismer i udviklingsforløbet samt et billede på skolens konfliktkultur.

Kernegruppeaftener

Efter kursusforløbet oplevede kernegruppen et stort behov for at fastholde den fælles refleksions- og fordybelsesproces, som de fandt af stor værdi under kurserne. Der var ikke tildelt særlig tid til disse møder, som alligevel kom i stand. I resten af projektåret mødtes gruppen 3 aftener, som blev brugt til at anvende metoderne direkte i samarbejdet og til erfaringsudveksling af oplevelser med kolleger og elever, hvor metoderne havde virket eller ikke virket. Interesserede kolleger uden for kernegruppen blev inviteret med. På den sidste aften udpegede gruppen tre lærere af deres midte, som man med begrundet indstilling ville foreslå ledelsen valgt til de kommende tovholdere for projektet. En indstilling, som blev fulgt.

Kernegruppen arrangerede den fælles pædagogiske aften i februar 02, som indledtes i de forskellige afdelinger af skolen. Kernegruppens medlemmer med klasser i den pågældende afdeling videregav deres erfaringer til kollegerne.

Forankring 2002/ 03

Det har været vigtigt for skolen at fortsætte og forankre den igangsatte proces. Der var en stor entusiasme hos de 18 lærere, som deltog i kernegruppens udviklingsforløb i 01/02 og et stort ønske om at kunne videreføre arbejdet. Der blev derfor afsat 10 timer til hver i den gamle kernegruppe (GKG) til yderligere forankring/erfaringsudveksling. Desuden satte vi en ny kernegruppe (NKG) i gang med et næsten tilsvarende kursusforløb. 11 lærere meldte sig til et 20-timers forløb, som blev afviklet i efteråret. Der var stor tilfredshed med kursusforløbet, og halvdelen af gruppen var interesseret i at deltage i de erfaringsudvekslingsmøder, som planlægges og afholdes af GKG.

3 lærere blev udpeget til at være tovholdere for projektet i 02/03, til denne funktion får de hver 7 timer. Sideløbende deltager disse 3 lærere i et "skræddersyet" kursusforløb, som bl.a. indeholder teambuilding, mægling og arbejde med "Isbjergsmodellen". Der er afsat 26 timer til kursusforløbet. Nedenfor er tovholdergruppens opgaver beskrevet:

Tovholdertid:

- indkalde til møder i gl. kernegruppe
- følge op på møderne - referat

- følge ny kernegruppe på sidelinien med erfaringer fra sidste års kernegruppe - støtte og opfordre til samarbejde med gl. kernegruppe
- bindeled til ledelsen
- bindeled til specialcentret

Ledelsens forventninger i forhold til anvendelse af kursusforløbet:

- fortsat at følge kernegrupperne som under forrige punkt
- fortsat at være bindeled ml. kernegrupperne og ledelse
- at være sparringspartnere for lærere og pædagoger i forhold til arbejdet med sociale kompetencer - her tænkes på de hovedområder som kurset har bestået i.
- evt. at stå for småkurser / eftermiddagscafe på Pædagogisk Servicecenter
- at bruge "ekspertviden" i specialcentret

Man kunne evt. på sigt overveje tiltag i forhold til elevråd med henblik på mægling / konfliktløsning ml. børn samt "førstehjælp" til team og introduktion til nye lærere.

En stor del af tovholdergruppens tid er gået med at tilrettelægge kernegruppens møder. Der tages hér udgangspunkt i, hvad kollegerne aktuelt har behov for at træne, genopfriske og debattere. Der er i høj grad fokus på og debat af egen lærerrolle sideløbende med at konkrete elevforløb med konflikthåndtering deles. Samtidig giver møderne en klar fornemmelse af, hvor hver enkelt i lærergruppen befinder sig og hvad der videre er behov for af træning i forhold til den fælles udvikling.

Det er tydeligt, at der er et stort behov for disse "erfaringsudvekslingsmøder", hvor det der fylder i klasserne og i undervisningen tages op til fælles refleksion ud fra det teoretiske grundlag.

Fra teori til praksis:

Blandt kernegruppens medlemmer er der et stort behov for gensidig støtte og opbakning men også for erfaringsudveksling i forhold til konkret anvendelse af kursets redskaber.

I 3. klasse har man haft stor succes med at omsætte konflikttrappen til et konkret arbejdsredskab i hverdagen, eleverne har omsat den til "Venskabstrappen". I 5. klasse bruges redskaberne hver dag, børnene kan bruge konfliktløsning med støtte, processen tages seriøst af børnene, jeg-sprog bruges meget bevidst og mægling inddrages, der arbejdes bl.a. med at tale i runder. Det er generelt for begge kernegrupper vedkommende, at de giver udtryk for, at de mangler træning, og at der derfor er et behov for at få genopfrisket kursets teknikker.

Kollegial respons:

Samtidig med videreudvikling og forankring af Skolens Sociale Liv uddannes 14 lærere internt i et supervisionsforløb, som er tilrettelagt og udført af 7 af skolens egne lærere med hjælp fra en ekstern supervisor. "Underviserne" har selv arbejdet med kollegial respons i de forløbne 2 år under vejledning.

Indsats-model i forhold til uro-problematik:

Uro-cirklen

Sideløbende med projektet, SSL, har vi på skolen været optaget af, at arbejde med problematikken omkring "urolige elever". I den forbindelse har ledelse og et par lærere fra Specialcentret udviklet en model - urocirklen - et redskab, som giver overblik over de handlemuligheder, vi har på skolen i forhold til forskellige grader af uro-problemer. Urocirklen angiver en struktur at tænke og handle i, og den giver en oversigt over de handlemuligheder lærerne har i relation til alle de uroproblematikker der findes, i forhold til elever vi skal rumme på skolen.

I urocirklen indgår 3 variabler

- en specifik og generel uro-variabel. Her tænkes på enkelt elev-uro og klasse-uro
- Indsatsområderne grad af progression: forebyggende- foregribende- indgribende
- indsatsgruppernes grad af nærhed: klasselærer / team, forældre, støttecenter, ledelse m.m

Vi kan på skolen altså handle fra det forebyggende til det indgribende.

Cirklen er opbygget så den enkelte lærer har mulighed for at se, "hvad gør jeg", når der er for megen uro i klassen. Der er en rækkefølge i handlemulighederne, der er anvist eksempler og henvisninger til lærere, som har afprøvet forskellige tiltag.

Vi kan handle koordineret og samlet.

Der er her fokus på lærer- elev - forældre. I cirklen angives, hvilke personer, det er relevant, der kommer på banen og hvornår.

Cirklen kan udover, at angive handlemulighederne også bruges som tjekliste af lærerteamet og skolen. For lærerne: Har vi arbejdet i alle relevante felter?

For skolen: Har vi støttemuligheder hele vejen rundt og ligger vægten rigtig.

Urocirklen er en dynamisk model, som er under stadig udvikling og kræver vedligeholdelse. Det er en tidskrævende men nødvendig proces.

Oplæg ud af huset:

2 af lærerne fra Kernegruppen har været inspiratorer på et mellemtrinsprojekt på La Courvejens Skole.

Flere lærere deltager i workshops i projekt "Den sundhedsfremmende Skole" i Værløse.

Vallekilde-Hørve skole

"Et godt undervisningsmiljø"

Vallekilde-Hørve Skole ligger i landlige omgivelser i Dragsholm Kommune i Vestsjællands Amt. Skolen har 370 elever fra 0.-10- klasse, en heldagsklasse, 37 lærere og en SFO med ca. 12 pædagogiske medarbejdere.

Vallekilde-Hørves kernegruppe i SSL projektet har bestået af 14 lærere og en pædagog.

Da skolen fik tilbud om at deltage i SSL-projektet, havde man netop nedsat en lille gruppe, som skulle finde inspiration og ideer til at skabe fælles fodslag omkring et godt undervisningsmiljø. Dette udgangspunkt afspejler sig i nedenstående handlingsplan. Eleverne havde året før taget initiativ til at oprette en anti-mobbe gruppe på skolen, 'Mobbilen'. Dette arbejde ønskede skolen at inddrage og støtte i forbindelse med deltagelse i SSL-projektet.

Skolen lagde vægt på en grundig orientering og beslutningsproces, før det blev endeligt besluttet at deltage i projektet. Der blev arbejdet med spørgsmål som: Hvad gør vi allerede, som går godt? Bliver dette en ny opgave? Hvem kan / skal være med - er det frivilligt? Hvordan skal uddannelses- og udviklingsmidlerne prioriteres? Skolen ligger i et område, der ikke tidligere har været begunstiget af et væld af udviklingsprogrammer og tilbud.

Handleplan

Problemstilling/overordnet formål

Hvordan kan vi arbejde på, at skolen får en fælles opfattelse af og et værdigrundlag for hvad et godt undervisningsmiljø er. F.eks. hvordan kan der arbejdes med at opnå en fælles opfattelse af, hvilke spilleregler, der skal til for at skabe et godt undervisningsmiljø i klassen, herunder gode sociale omgangsformer / mål.

Sammenhæng

Undervisningsmiljøet er et af skolens indsatsområder i 1999-2001

Der er allerede nedsat et udvalg , der mere indgående har beskæftiget sig med indsatsområdet i form af en definition af ordet " undervisningsmiljø", et udkast til skolens virksomhedsplan, og et kursus om mobning.

Yderligere har der været afholdt en medarbejderaften arrangeret af skolebestyrelsen omhandlende undervisningsmiljø og et oplæg på pæd. dag omkring, hvordan et bedre undervisningsmiljø fremmes.

Status på skolen

- nogle klasser har sociale mål
- skolens lærerteams udarbejder sociale mål i forbindelse med årsplanen
- bh. klasserne arbejder med Trin for Trin
- nogle klasser har i emneuger og / eller andet arbejdet med:
 - fremstilling af mobbespil
 - "Du har ret til, jeg har ret til"(bog med rollespil)
 - den varme stol

Mål

- at give elever og lærere redskaber til at kunne håndtere konflikter på en hensigtsmæssig måde
- at alle klasser naturligt arbejder med sociale mål. Disse udarbejdes både af klassen og af klasseteamet.
- at nedbringe mobning - der lægges især vægt på tilskuergruppen
- at alle klasser har en makkerklasse

Tiltag og erfaringsopsamling

- Vi vil deltage i de kurser, Det Kriminalpræventive Råd tilbyder i forbindelse med projektet "Skolens sociale Liv". Kurserne skal danne basis for projektets videre arbejde.
- Pædagogisk weekend for lærere / pædagoger (d.14+15/9 -2001) :
- Pæd. dage d. 2/10 og d. 20/11 2001, hvor der bl.a. arbejdes med konflikthåndtering og sociale mål.
- Alle bh. klasser bliver makkerklasse med en 6. kl.
- Alle klasser udarbejder en plan for hvordan de arbejder hen imod at opfylde deres sociale mål.
- Vi vil sammen med eleverne arbejde med rollespil, mægling og samtaleteknik.
- Vi vil sætte fokus på tilskuergruppen i mobbesituationer og få eleverne til at tage ansvar / stilling.
- Der afholdes en forældrekursusaften d. 28/8.01 med bl.a. skolens sociale liv som indhold.
- Kursus for 15 lærere / pædagoger(kernegruppen) d. 3/8 og d. 27+28/9 2001, hvor der bl.a. arbejdes med mægling, kommunikation og sociale spilleregler.
- Kernegruppen fører logbog igennem hele projektet og mødes en gang i kvartalet for at udveksle erfaringer. (Struktur aftales senere)
- Forankringsgruppen (3 lærere, en heldagslærer og en pædagog) holder sig løbende ajour med kernegruppens arbejde og erfaringer.
- Fokusgruppeinterview (v/ Det Kriminalpræventive Råd) 6 - 12 lærere april 2001 og april 2002.

Kriterier for udvælgelse af deltagere i kernegruppen (15 i alt)

Det var frivilligt at deltage, og der meldte sig flere end, der var plads til.

Kriterier for udvælgelsen:

- De tre lærere i udvalget vedr. undervisningsmiljø
- En person fra hvert klassetrin 0.- 6. klasse
- Tilgodese nyuddannede lærere
- 2 pædagoger

I den endelige gruppe deltog også lærere fra heldagsklassen og 7 .klassetrin og på grund af sygdom kun en pædagog.

Kursus for 'Mob bilen 'og elevråd

I november 2001 deltog projektlederen i et møde med 'Mob bilen's elever (på det tidspunkt primært fra 9. klasse). Eleverne havde udtrykt ønske om at blive draget aktivt ind i SSL-

projektet. En gensidig udveksling mandede ud i et ønske om at få et kursus, hvor eleverne gerne ville lære:

- Hvor går grænserne mellem mobning og konfliktløsning? En konkret handleplan for vores funktion.
- Hvad har vi ret til? Hvad skal / kan vi gribe ind i?
- Må vi gå til eleverne?
- Lære samtaleteknik over for elever og lærere.
- Vide hvordan lærerene (f.eks. klasselærere) gerne vil kontaktes om forhold vedr. deres elever.
- Undervise andre: Ung til ung.
- Et en dages kursus for både elevråd og 'Mobbilen' blev gennemført til stor tilfredshed. De to kontaktlærere deltog, og Bo Ørsnes fra Center for Konfliktløsning stod for undervisningen.

Forældreaften

Skolebestyrelsen lagde sit årlige beretningsmøde sammen med en kursusaften i august 2001, hvor de deltagende forældre fik orientering om projektet og afprøvede nogle af øvelserne. I skolebestyrelsens årsberetning 2002 orienterede 3 lærere om hvordan, vi det seneste år havde arbejdet med SSL i praksis.

Caféaftener

Kernegruppens fælles møder efter projektforsløbet blev til 4 caféaftener, som efterhånden blev åbnet for deltagelse af andre kolleger. Her blev arbejdet med konkrete erfaringer med oplevelser og metoder samt udvekslet glæder og bekymringer undervejs.

Forankringsgruppen var meget aktiv i forberedelsen af aftenerne og var opmærksom på at få handleplanen konkretiseret og omsat. Eksempler på temaer: Hvordan arbejdes med tilskuerrollen i forbindelse med mobning? kursusdag i konfliktløsning for 'Mobbilen' og elevrådet; SFO's arbejde med de fælles konflikter; heldagsklassens anvendelse af metoderne; oplevelser fra mæglingssituationer og tværsuger; faglæreres kontra klasselæreres forskellige roller; frikvarterkonflikter; hvordan inddrager vi nye lærere? I skoleåret 2002/03 mødes nye lærere med ressource lærerne til orientering om projektet.

Fra kernegruppe til kollegerne

I november 2001 afholdt kernegruppen en formidlingsaften om 'Isbjergsmodellen' for resten af skolen. Der blev givet et fælles oplæg og derefter arbejdet konkret i klasseteams med bistand fra kernegruppens medlemmer. Aftenen var en vigtig milepæl i forhold til

spredning og hele skolens ejerskab til SSL-projektet. Især var det vigtigt, at skepsis og usikkerhed, f.eks. i forhold til de ældste elever kunne luftes.

Kernegruppen har afholdt pædagogisk eftermiddag, hvor alle prøvede en del af øvelserne fra "Isbjergsmodellen".

Kernegruppen har udformet en mappe med inspiration til diverse øvelser, aktiviteter samt artikler til kollegerne. Den skal løbende uddybes med nye ideer og kommentarer til øvelser.

Eksempler på elevaktiviteter

- Fælles motionsdag for alle elever på tværs af alle årgange.
- Hvert år til skolefesten står 'mob bilen' for en oplysningsbod. Her fortælles om hvordan eleverne kan bruge 'mob bilen' og hvilke aktiviteter de har.
- Temauger .
- I makkerklasserne arbejdes der meget forskelligt ; men her er nogle eksempler på noget, som vi har haft succes med: Højtlesning, lege i dræt og især den frie leg, hvor de store og små drenge kan brydes med hinanden, fælles madlavning, historiedigtning hvor de små digter og tegner til og de store nedskriver historien, arbejde på data, de store følger de små rundt på skolen i starten af bh-klassen, fællesjuleklip, fælles teater som vises for forældrene, eller projekter hvor klasserne fremlægger for hinanden. Vi har også glæde af hinandens selskab når hele skolen samles og de små kan følges med deres makker.

Ekstern formidling

- Artikel til lærernes lokale kredsblad om projektet.
- Inspirationskursus i SSL for Holbæk Seminariums studerende.
- Kursus på Amtscentralen i Odense.

Forankring 2002/03.

- I skoleåret 2002/03 har skolen afsat 3 x 30 timer til tre lærere, som tilbyder hjælp til
- Arbejde med sociale kompetencer; med hele klassen eller mindre grupper
- Mægling mellem få elever
- Udarbejdelse af samværsregler / sociale mål
- Iagttagelser i klasseværelset (fire øjne ser mere end to)
- Rollespil ud fra konfliktsituationer
- Ideer til inddragelse af faglærere i arbejdet med de sociale kompetencer
- Konflikthåndtering

Tilbuddet er beskrevet i en folder til kollegerne.

Der afholdes desuden en pædagogisk aften for alle med et opfølgningskursus i mægling. For personale i børnehaver, daginstitutioner og skole har der været afholdt introkursus om materialet : Trin for trin.

Skolens kultur - refleksioner på udvalgte områder

I. Det kollegiale samarbejde.

Fælles prioriteringer af indsatsområder får stigende betydning i dagens skole. Behovet udspiller sig tydeligst i konfliktsituationer med og mellem børnene samt i valg af handlemuligheder over for børn med vanskeligheder. På alle tre projektskoler så man i projektet Skolens Sociale Liv en mulighed for også at udvikle kulturen af det kollegiale samarbejde. Mest udpræget på Hjortespring Skole, hvor netop det element sås som det manglende 'kit' i den store skoles bestræbelser på at arbejde samlet og synligt med elevernes trivsel. En lærer udtrykte vigtigheden af fælles værdier og indbyrdes solidaritet således: "Fællesskab er vigtigt over for børnene. For megen forskellighed skaber frustration hos børnene. Forvirrende for dem, når de får mange forskellige beskeder. Der er meget forvirrende i deres liv i forvejen. De har brug for noget, der er konstant, noget de kan holde sig til: de voksne er på den her måde. Jeg siger ikke, at vi skal være ens alle sammen."

En anden betonedede at, "det signal, alle kan sende, er, at det er handlingen, ikke barnet, man fordømmer. Det kan gøres på forskellige måder!"

De daglige arbejdsvilkår er stadig oftest én lærer til 20-28 elever. Og de færreste lærere er på lærerseminariet uddannet i samarbejdets kunst og håndtering af konflikter. I afsnittet om pædagoger og lærere belyses de to personalegruppers forskellige forudsætninger og vilkår på dette område.

Fra flere sider oplever lærerne i disse år udfordringer til det kollegiale samarbejde: Der stilles for det første stadig større krav fra myndigheder og ledelse om samarbejde mellem lærerne og mellem lærere og pædagoger. For det andet oplever lærerne også et stigende behov for at finde fælles fodslag om værdier og normer på skolen, især i forhold til 'uroelige' elever og 'krævende' forældre. Og samtidig ønsker lærerne at bevare metodefriheden og retten til - eller glæden ved - at være forskellige.

Rollemodeller

Projektets kulturforståelse indebærer, at det ikke er tilstrækkeligt for børns tilegnelse af kompetencer til konflikthåndtering, at de får at vide, hvordan de skal gøre. De må opleve troværdige voksne, som selv praktiserer og demonstrerer, at det kan lade sig gøre at møde konflikter på en respektfuld og samarbejdende måde. Et centralt element i konfliktløsning er, at ansvaret for såvel problem som løsning ligger hos parterne selv. De voksne skal derfor både kunne forholde sig ikkedømmende i konflikter mellem børnene, lade børnene tage ansvar og selv tage ansvar for egen andel i konflikter med såvel børn som andre voksne. Børnene har også brug for at se voksne, som er tydelige og forskellige og kan håndtere, at de er forskellige. Pædagogisk personale, som arbejder med børn med sociale og emotionelle vanskeligheder, kender til det dobbelte fænomen med 'parallelprocesser': At konflikter i voksengruppen straks opfanges og kommer til udtryk i konflikter i børnegruppen og mellem børn og voksne, og at børnenes konfliktfyldte adfærd kan slide på personalets indbyrdes forhold og slå ud som splittelse eller udbrændthed.

Uddannelsesforløbet

For at støtte udviklingen af det kollegiale samarbejde og bevidstheden om funktionen som rollemodel indarbejdede vi øvelser med teambuilding og kollegial vejledning i uddannelsesforløbet for kernegrupperne. Opmærksomheden har her været rettet imod:

- at slippe den automatiske og hurtige kobling fra problem til løsning, som er typisk i hverdagen. At give sig tid til at grave lidt dybere og udforske handlemulighederne, før der vælges strategi.
- at støtte hinanden i den proces (kollegial vejledning / kollegial supervision)
- at kende sine reaktioner i mødet med konflikter
- at give og modtage kritik fra kolleger; at åbne konflikterne, før de gror til eller eksploderer
- at udveksle både positive og negative erfaringer

Fælles refleksion

Kernegrupperne på de enkelte skoler har mødtes uden for kursusforløbene - med eller uden tidskompensation. Det er blevet fremhævet af deltagerne, at de kernegrupper, der har udviklet en metode til erfaringsudveksling og fælles refleksion over praksis, har følt det meget værdifuldt at mødes og har haft en oplevelse af 'at tilhøre en gruppe med fælles mål'. De giver samtidig udtryk for, at netop dette åndehul af fordybelse og tid til at lytte bagved overfladen, er et af de mest centrale elementer at holde fast i for at sikre projektets

livskraft ud over projektperioden. De udtrykker dermed også et klart ønske om, at ledelsen fortsætter med at bakke op om muligheden for refleksive rum både økonomisk og holdningsmæssigt. En vision kunne være, at lærere i højere grad også får mulighed for 'samlæring' af og til, undervise sammen, skiftes til at observere og give feedback til hinanden. Her kan skolen inspireres af pædagogernes stærkere samarbejdskultur.

Den kollegiale samtalekultur på skolerne har været et tema i de afholdte fokusgruppeinterviews. Som et eksempel på de generelle erfaringer fortæller en lærer: "Efter dette år er der ting, jeg er bedre til, og vi sammen gør på anden måde. F.eks. bliver værdi- og holdningsforskelligheder ikke til konflikter. Der er større tolerance. Vi kan godt være forskellige."

II. Pædagoger og lærere- et ligeværdigt samarbejde?

Projektets idé har været at inddrage alle grupper af det pædagogiske personale på ligeværdig basis i projektet. Det er ikke lykkedes optimalt, viser drøftelser med de fire SFO'er. Selv om pædagoger har deltaget i 'kernegrupperne' og for de flestes vedkommende har tilkendegivet, at de har fået personligt udbytte af uddannelsen, har de ikke følt det samme ejerskab til selve projektet som kernegruppernes lærere, og de har oplevet det domineret af skolens vinkler. I afsnittet her gives et bud på nogle forklaringer.

Den strukturelle faktor.

SFO er formelt en del af skolen med skolens leder som overordnet ansvarlig. Samtidig er SFO en professionel, pædagogisk arbejdsplads med egne mål, værdier, pædagogik og ledelse. De pædagoger, som deltager i skolens undervisning, kan opleve en vis grad af fællesskab med skolen, men de færreste oplever, at deres primære tilknytning er til skolen. Og en del af pædagogerne i SFO'en har måske slet ikke deres gang på skolen. Et projekt med titlen "Skolens sociale Liv" får derfor naturligt nok en længere vandring mod ejerskab hos SFO-pædagogerne end hos lærere og børnehaveklasseledere.

I de indledende møder om projektet deltog SFO leder og i et vist omfang personale fra SFO'en. Der var derfor (hos projekt- og skoleledelse) en oplevelse af, at også SFO var fuldt med i beslutningsprocessen. På specielt Byskolen udtrykte SFO-lederen klart sin

bekymring for, om dette kunne blive (endnu) et projekt, hvor pædagogerne blev glemt. Vi greb spørgsmålet om ligestilling an ved at udnævne alle til at være på lige fod; d.v.s. at SFO som en afdeling af skolen også kunne få 1-2-4 pædagoger med i kernegruppen, og at alt pædagogisk personale deltog på lige fod i de fælles temadage på skolen. Set i bakspejlet var dette en fejlbedømmelse. Ved at afholde separate møder i SFO'en forud for projektet, ville vi i højere grad kunne tage højde for pædagogernes bekymringer og måske endnu vigtigere, have givet pædagogernes faglighed mere tydelig plads i udformningen af projektet til gavn for udviklingen af samarbejdet om det fælles sociale liv. Da det var skoleleder/afdelingsleder, som havde kontakten til projektledelsen, fik SFO-lederen via strukturen i projektet en lidt uklar midt-imellem-position, som ikke var optimal i forhold til at støtte de pædagoger, som gik ind i kernegruppen og forankringsgruppen. Dette er en fælles erfaring fra alle tre projektskoler. Det konkrete samarbejde i kerne- og forankringsgruppe har desuden været underlagt den klassiske strukturelle faktor: de forskellige personalegruppers skemamæssige (vanskelige)muligheder for at mødes.

Forskellig faglighed

Pædagoger og lærere har forskellig fagligt udgangspunkt, mål, vilkår og opgaver. Konkret ses det i hverdagen, hvor læreren oftest arbejder alene og selv må finde sin metode til at håndtere konfliktfyldte situationer. Lærerne har de forskellige krav i undervisningen som det retningsgivende. Det kollegiale samarbejde om fælles metoder og erfaringsudveksling blandt lærerne er - trods fremskridt i teamsamarbejdet - stadig væsensforskelligt fra pædagogernes. For pædagoger er samarbejdet med kolleger et grundvilkår i arbejdet. Det sociale liv er i forvejen daglige praksis i SFO, som i højere grad er præget af drøftelser om pædagogik og om holdningen til enkelte børn, ofte med daglige møder, hvor uoverensstemmelser og uklarheder kan vendes. Desuden foregår selve arbejdet med børnene ofte i fællesskab, hvilket betyder, at man ser sine kolleger i funktion og bliver afhængige af hinandens arbejde. Dermed har pædagoger mange erfaringer at bidrage med i udviklingen af det sociale liv, såvel på det kollegiale område som i forhold til børnene. Og da folkeskolens formålsparagraf pålægger også lærerne at støtte barnets alsidige personlige udvikling, har pædagoger og lærere her et naturligt fælles arbejdsfelt.

Det frugtbare potentiale, der ligger heri, fik vi ikke udnyttet godt nok, idet pædagogerne havde svært ved at finde ud af deres funktion og rolle i forhold til udformningen af

projektet. Dette gav en del frustration blandt både pædagoger og lærere. Uligheden i antallet af pædagoger og lærere i kernegrupperne bidrog hertil. Hjortespring Skoles pædagoger valgte at trække sig ud af forankrings- og kernegruppen i februar 2002. På Hjortespring skoles to SFO'er har pædagogerne gennem flere år været inddraget i arbejdet med Trin for Trin. Pædagogerne oplevede herigennem, at skolens og institutionens arbejde med sociale kompetencer og konflikthåndtering blev naturligt integreret for netop den børnegruppe, der er i SFO'en, og valgte at koncentrere sig om institutionens videre arbejde med Trin for Trin.

Som nævnt oplevede pædagogerne på trods af disse faktorer kurserne positivt, og begge grupper fik et bedre indblik i hinandens arbejdsvilkår. De pædagoger, der deltog i erfaringsseminaret i marts 2002, fik her mulighed for at mødes om de fælles glæder og frustrationer.

Vores konklusion er, at tilsvarende projekter først bør tage udgangspunkt i hver institutionstype for sig frem for i den tilsyneladende fællesnævner, som hele skolen er.

III. Børnenes skolehverdag.

Det har været en bærende idé i projektet, at børnenes tilegnelse af kompetencer i konflikthåndtering skulle udvikles på baggrund af: 1) iagttagelse af og medvirken i daglig praksis i forhold til hverdagens konflikter (i skole og SFO) og 2) målrettet og struktureret undervisning og træning i de enkelte klasser. Også her har vi - i overensstemmelse med visionerne for projektet - lagt vægt på at give skolen muligheder for at udvikle ejerskab til projektet. Projektet starter med de voksne og omsættes i stigende grad i arbejdet med børnene, tilpasset den enkelte classes niveau, undervisningsplan og forudsætninger samt lærernes metodefrihed og samarbejde med pædagogerne.

De pædagogiske erfaringer og metoder er uddybet i inspirationsmaterialet til skolerne: Grib konflikten – om konstruktiv konflikthåndtering i skolen samt på www.crimprev.dk/skoleliv. Den enkelte skoles vægtning fremgår i nogen grad af skolens handleplan. Her bringes blot en kort oversigt:

ad1) Daglig praksis.

Under denne overskrift er der arbejdet med at opbygge en kultur, som forebygger destruktiv optrapning af konflikter og forstyrrende uro: Spilleregler i klassen og sociale mål og handleplaner. På Byskolen arbejder alle klassers team fra projektperiodens start og fremover med sociale mål og handleplaner i klasserne. Et vigtigt udviklingspunkt er at inddrage eleverne i udarbejdelsen af disse handleplaner.

Mange af lærerne har forsøgt at vægte opmærksomhed på ressourcer frem for fejl og mangler i dagligdagen i klasserne. Der er afprøvet og udviklet metoder til at gribe konflikterne, når de opstår og håndtere dem på forskellig vis: Konfliktskulptur, forumspil og mægling.

Et vigtigt tema for refleksion og diskussion blandt de voksne har været: Hvornår og hvordan griber de voksne ind i hvilke typer af konflikter mellem børnene? Hvornår skal uacceptabel adfærd bare stoppes? På Hjortespring skole arbejder man med at udvikle en metode til at afgrænse og adskille 'uro' og 'urobørn' fra almindelige, normale konflikter i en skolehverdag. "Redskaberne gør, at vi kan stille skarpt på rummeligheden. Det bliver meget tydeligt, når både voksne og børn bruger redskaberne korrekt, hvem der falder totalt igennem og har brug for noget helt andet. Det bliver virkelig en øjenåbner. Det er en styrke, netop fordi vi meget fra politisk hold oplever, at rummelighed er kunstgreb for nedskæringer. Vi skal være rummelige, ændre vores voksenrolle, men vi er også nødt til sige, at der er nogle behov, vi ikke er uddannet til at varetage. Den markering er vi nødt til at lave."

ad 2) Undervisning og træning.

En del af de temaer, der er indeholdt i de voksnes uddannelsesforløb, er blevet omsat til billeder og sprog, som passer til den konkrete børnegruppe. Der er eksempler på undervisningsforløb med bl.a. 'konflikttrappen'.

'Isbjergsmodellen' er anvendt som en struktureret metode til at udvikle sociale kompetencer og kompetencer i konflikthåndtering. Modellen tilbyder en række beskrevne kompetencer, som kan trænes ud fra den enkelte classes niveau og udfordringer, og er ikke som f.eks. "Trin for Trin" et fast undervisningsprogram time for time. Modellen indeholder ideer til øvelser og aktiviteter på begynder-, mellem- og højniveau inden for de

enkelte kompetencelag. Ud fra teorien om 'nærmeste udviklingszone'¹⁵ kan det enkelte team omkring en klasse / gruppe bruge modellen til en konkret vurdering af, hvor der skal sættes ind.

Der findes eksempler på anvendelse af Isbjergsmodellen i såvel enkelte klasser som i tværsforløb for flere klasser - temauger m.v.

Ved projektperiodens ophør er denne omsætningsproces og arbejdet med eleverne stadig i fuld gang.

Børnenes handlekompetence

I den flydende proces med kompetenceudvikling fra voksne til børn, kan børnenes inddragelse og indflydelse - et centralt tema i udvikling af handlekompetence - glemmes eller i bedste fald forsinkes, sådan at de voksne kommer til at evaluere og opstille mål og visioner uden om børnene. Dette vurderes ved projektafslutningen som et kritisk punkt i skolernes videreførsel af projektet.

Isbjergsmodellen giver gode muligheder for at inddrage eleverne aktivt i at opstille og vurdere læringsmål, hvad flere lærere også har gjort erfaringer med. Det samme gælder arbejdet med spilleregler i klassen. På Byskolen er der erfaringer med at arbejde med individuelle mål sammen med den enkelte elev og forældrene.

På Vallekilde-Hørve Skole bad eleverne i antimobbegruppen 'Mobbilen' tidligt i forløbet om at blive inddraget i projektet. Ved et afklarende møde med eleverne drøftedes behov og ønsker i forhold til gruppens arbejde, hvilket resulterede i en afholdelsen af en kursusdag for såvel elevråd som 'Mobbilen'.

IV. Forældrene.

På alle tre skoler er forældrene blevet informeret om projektet. På Byskolen afholdtes et særligt forældremøde i alle klasser om de sociale handleplaner for klassen. På Vallekilde-Hørve Skole inviterede skolebestyrelsen alle forældre til orientering og smagsprøver på Isbjergsmodellens øvelser.

¹⁵ I bl.a. Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim

Det kunne være hensigtsmæssigt at involvere forældrene mere aktivt i kulturudviklingen og arbejdet med projektets temaer.

V. Skoleledernes rolle

Lederne har haft en central funktion ved at engagere sig i projektet, støtte og opmuntre medarbejderne samt inddrage skolebestyrelserne. De tre skoleledere har desuden deltaget i projektets overordnede styregruppe. På erfaringsseminaret mellem de tre skoler i marts 2002 fik lederne mulighed for at konkretisere og samle deres fælles erfaringer og anbefalinger. Herunder følger en kort opsummering af de vigtigste punkter. Derefter beretter hver af de tre ledere om deres personlige erfaringer fra den pågældende skole.

Skolelederne anbefaler, at der arbejdes ud fra to niveauer i forhold til at tydeliggøre og forankre værdigrundlag og konfliktsyn: 1) Den overordnede målsætning for skolen og 2) det personlige plan.

Den overordnede målsætning - nøgleord:

Overordnet 'motto': At alle er klar over, at det er på denne måde på vores skole.

- Synliggørelse
 - virksomhedsplan
 - servicedeklaration / infofolder
 - hjemmeside
 - stillingsopslag
- Dialog
 - forældremøder
 - team-, afdelings-, lærermøder
 - personalemøder, pæd. råd
 - skole-hjemsamtaler
 - team- og medarbejdersamtaler
 - elevrådsmøder
- Uddannelse
 - fælles sprog / referenceramme
 - (f.eks. Mægling, Isbjerg, Girafsprog, Trin for Trin)
 - kollegial vejledning / supervision
- Det personlige plan - nøgleord:
 - lederen, læreren og pædagogen som konflikthåndterende rollemodel
 - erfaringsudveksling
 - praksisanalyse
 - tydeliggøre holdninger
 - holde fast og følge op
 - elevstyrede processer

Lederne havde desuden en lang drøftelse af den måde, vi beskriver børn på: Hvilken betydning har sprog anvendelsen heri? Hvad gør det sprog, vi bruger, ved vores forståelse af barnet, når vi f.eks. beskriver 'uroelige' børn? Det er vigtigt at være opmærksom på, at negative beskrivelser af børn ikke tager overhånd.

Ledernes anbefalinger:

Projektet er andet og mere end aktiviteter i enkelte klasser. Det handler om skolekultur. Udvikling af skolekulturen er en ledelsesopgave. I projektforsløbet må ledelsen sørge for, at der løbende evalueres og justeres i planerne.

"Hvis vi vil rokke ved en kultur, skal vi tage afsæt i, hvor vi er og holde målet for øje".

Kulturudvikling kan iværksættes uden konsulenter udefra, men det er bedre med.

Ledelsen må optræde som rollemodel ved at bruge metoderne selv.

Vigtigt at ledelsen samler op på de små fremskridt og gør opmærksom på dem.
Ledelsen skal sikre god tid til forberedelse af alle involverede.
Forankringsprocessen skal tænkes med ind tidligt i forløbet og støttes omhyggeligt undervejs.

Personlig beretning 1

Helle Hansen, skoleinspektør på Byskolen

Da jeg i foråret 2001 blev præsenteret for Det kriminalpræventive Råds projektoplæg "Udvikling af skolens sociale liv" tænkte jeg: Dette er anderledes.

Det vil i sin fulde udfoldning kunne ændre en hel skolekultur - fra samværsformer i alle relationsforhold til den inderste kerne i selve undervisningsmiljøet.

Projektbeskrivelsen var gennemført og sammenhængende i forhold til værdigrundlag, definitioner og formål. Det imponerende var ikke projektets umiddelbare intention om at arbejde målrettet med udviklingen af elevernes sociale kompetencer. Det var selvfølgelig hverken enestående eller nyt. Det havde skolerne været i gang med længe.

Mange bestemt gode - men også dårlige - undervisningsmaterialer tilbyder læreren pædagogisk assistance til arbejdet med elevernes sociale kompetencer (værdigrundlaget fortøner sig for visse materialers vedkommende i en gråsløret programmeret undervisnings- tænkning), og stort set fælles for alle materialer er at lærerens/pædagogens egne sociale kompetencer ikke sættes i fokus.

Netop på dette område opfatter jeg Det Kriminalpræventive Råd's projekt som unikt.

Det er en indbygget forudsætning i projektet at lederen/ læreren /pædagogen / rollemodellen opkvalificerer egne dialog- og konflikthåndteringskompetencer.

Der gives ikke blot en bestemt metode eller et gennearbejdet kopiforlæg, som "kan køres af på klassen de næste 3 uger".

Skal - skal ikke ?

Før jeg lagde projektideen frem for forretningsudvalget og pædagogisk råd gjorde jeg mig overvejelser om:

- Byskolekulturens status og erfaringer
- delprojekt eller skoleprojekt ?
- skolens organisering
- ressourceforbruget
- implementeringen

Den største overvejelse gik på om projektet skulle lægges frem til deltagelse for en enkelt afdeling - for særligt interesserede - eller for hele skolen ?

Min fascination gjaldt fra første færd projektets potentiale for en samlet skolekulturudvikling.

Som tidligere omtalt var vi på Byskolen et par år inde i en proces med dette tema.

Efter et formøde med Det Kriminalpræventive Råd -konsulent Lotte Christy- i et hurtigt sammensat ad hoc udvalg, hvor stemningen var overvejende positiv, blev projektet lagt frem for pædagogisk råd og skolebestyrelse som et forslag om skoleudviklingsprojekt.

Den timemæssige ressource på uddannelses- og kursusforbrug i mit Byskoleoplæg var på ca. 1000 timer, hvilket svarer til omkring 85% af gennemsnitlig årligt afsatte timer til området.

Modtagelsen i skolebestyrelsen var meget positiv. I pædagogisk råd blev oplægget behandlet overvejende positivt, dog uden store fælles jubelscener. Det var min vurdering at den skepsis og de forbehold der var i pædagogisk råd var så velformulerede at de var håndterbare i projektet.

Det er sjældent at skoleudvikling tager udgangspunkt i en 100% positiv tilkendegivelse for en projektide.

Den udvikling som har fuld og hel opbakning vil oftest være sket inden nogen udtænker ideen.

Så Byskolen var med - og hurtigt kunne vi opleve den MEGET kvalificerede konsulentbistand som projektet tilbød, både på proces- og evalueringskonsulentområdet.

Det føltes næsten luksuøst for en almindelig provinsfolkeskole.

Det har været afgørende for Byskolen at projektet har haft konsulenter tilknyttet. Netop arbejdet med egen kultur profiterer meget af at have andres øjne på sig. Selvfølgelig kan kulturudviklingsprojekter lykkes uden, men jeg vil mene at det på ledelsesniveau kræver en særlig målrettet indsats i ledelsesteamet.

De sikre ? tegn - og frustrationerne.

Jeg tror ikke alle medarbejdere på Byskolen ser udviklingstegnene fra processen eller postprocessen i samme lys som jeg.

Dog fremgår det i medarbejderudviklingssamtalerne at mange oplever en klar positiv udvikling i både samtale- og mødekulturen.

Mange lærere har i projektet følt et pres bl.a. i forhold til kravet til alle om skriftlige mål og handleplaner for det sociale arbejde i klasserne.

Der var i projektåret sat en deadline pr. 1. december 2001 for aflevering af det skriftlige materiale, bl.a. under hensyntagen til at alle kursusforløb for hele den pædagogiske personalegruppe skulle være afviklet.

Midt i november var tidspresset og de afledte frustrationer store.

På dette tidspunkt henvendte 2 lærere sig til mig med en klar tilkendegivelse af at dette var en stor mundfuld.

Gør det slet ikke indtryk på dig når vi siger at det virker uoverkommeligt ?

Jo, sagde jeg, fortæl hvilken hjælp I har brug for at overholde jeres deadline som er 1. december.

Jeg nævner eksemplet for at fremhæve at alle klassers årsplaner det efterfølgende år (indeværende) har generelt set fyldige mål og handleplaner for den sociale dimension. Det er synligt at handleplanerne udvikler sig i en mere og mere operationel retning, desuden at der forekommer en progression med udgangspunkt i evaluering/status på forrige år.

De fortsatte SSL-grupper yder en stor indsats for at støtte og inspirere i forhold til årsplanerne.

Et af initiativerne fra SSL-grupperne er et møde for nye kolleger med en kort gennemgang af projektideen og eksempler fra praksis, krydret med småøvelser.

Skolekulturen

Generel oplever jeg at dagsordnen på Byskolen er i en ændringsproces.

Dels er vi i færd med at opbygge et fælles sprog i forhold til håndteringen af uoverensstemmelser og konflikter, dels har vi fået en større åbenhed og vilje/lyst til at være i dialog omkring emner som relaterer til værdier, normer og sprog - også medarbejdergruppens.

Det er min overbevisning at en af de største udfordringer til folkeskolen ligger i kravet om rummelighed. Skolens evne til at integrere og rumme, både fagligt og socialt, skal styrkes.

Kravet er pædagogisk, kulturelt, socialt og økonomisk betinget og begrundet.

En vigtig forudsætning for en positiv og vellykket udvidelse af skolens rummelighed ligger i udviklingen af både de voksnes og børnenes sociale kompetencer.

Hele skolens kultur skal være båret af lysten og evnen til at forstå, møde og håndtere egne og andres følelser, problemer og aggressioner, såvel som fællesskabets uoverensstemmelser og konflikter.

Skolens opgave og skolens udvikling fordrer en stadig stigende kommunikativ kompetence for hele det pædagogiske personale.

En ønsket skoleudvikling i projektets ånd kræver at også ledelsen aktivt arbejder på at mestre den konstruktive dialog - iført girafører eller lignende.

Det er ikke lettere for ledere end for lærere, men det er mindst lige så vigtigt.

Personlig beretning 2

Birgit Hardt Hansen, afdelingsleder på Hjortespring Skole.

Ledelsesovervejelser i forhold til at søsætte et stort projekt:

- Hvad rører sig på skolen - udgangspunkt for projektet
- Beslutningsprocesser
- Hvem skal deltage - frivillighed/ tvang
- Ressourcer - økonomisk/ menneskeligt
- Ting Ta'r Tid - implementering/ forankring/ kontinuitet

Hvad rører sig på skolen - udgangspunkt for projektet

Når jeg tænker på, hvad der skal til for at et projekt kan blive en succes, er det første der falder mig ind "Hvad er godt og værd at bevare - og hvad kan gøres bedre". Sætningen står som overskrift for alle de processer vi i de senere år har sat i værk her på Hjortespring Skole. Det er vigtigt, fordi al udvikling skal have rod i den skolekultur, som lige netop findes på vores skole. Der findes hos os en vilje til forandring, men også en sund skepsis i forhold til nye projekter. Da Lotte Christy henvendte sig til vores skole med sine tanker om projektet Skolens Sociale Liv, følte vi faktisk, at vi fik "en appelsin i turbanen". Vi var i gang med et større trivselsprojekt, som primært var rettet mod eleverne (beskrevet i handleplanen), og i dette forløb blev det meget tydeligt, at der var en manglende lærerkompetence i forhold til de opstillede mål, mange lærere følte sig ikke godt nok "klædt på" til at arbejde med konfliktløsning, de manglede redskaber. Så på den måde passede projektet fantastisk godt ind i skolens daværende udvikling.

Jeg var selv på det tidspunkt lærer på skolen og formand for pædagogisk udvalg og blev her præsenteret for projektet af viceinspektør, Hanne Jensen, som på det tidspunkt var med i Styregruppen. Pædagogisk udvalg var, og er, et meget centralt organ på skolen, de tog opgaven på sig og blev koordinerende i forhold til den proces, som skulle i gang. Kort tid efter blev jeg ansat som afdelingsleder på skolen og skiftede derfor position i forhold til projektet. Jeg overtog pladsen i Styregruppen, og blev ledelsesansvarlig for projektet.

Beslutningsprocesser

Som leder er det utrolig vigtigt at have en klar fornemmelse for hvad der rører sig i lærer/pædagoggruppen, når et nyt projekt skal søsættes. Beslutninger skal meldes klart ud, der skal ikke være tvivl om, hvad der er til debat. SSL - projektet var en videreførelse af vores igangværende projekt, trivsel. Ledelsen tog den endelige beslutning om at "vi var med" i projektet, efter at det var drøftet i lærergruppen på baggrund af en fremlæggelse af pædagogisk udvalg.

Hvem skal deltage - frivillighed/tvang

Når det drejer sig om et projekt som SSL, som i høj grad bevæger sig ind på det personlige plan, er det vigtigt at overveje, om alle skal tvinges med i et sådant projekt, eller om det skal være frivilligt,- og kan det overhovedet lade sig gøre at tale om frivillighed, hvis målet er at ændre skolekulturen? Vi mente ja, og set i bakspejlet, mener jeg stadig at beslutningen var rigtig.

Det optimale ville være, at have samtlige personalegrupper med i et sådant projekt, men ressourcemæssigt ville det nok være utopisk, men det er i alt fald nødvendigt at have både lærere og pædagoger med i arbejdet, og det kræver meget store overvejelser over, hvordan projektet søsættes.

Vi havde ikke SFO-lederne med i den indledende proces, og heller ikke pædagogerne i de indledende fællesmøder, derfor kom pædagogerne aldrig til at føle ejerskab for projektet, hvilket besværliggjorde dele af processen.

Ressourcer - økonomisk/menneskeligt

Lige så vigtigt som at afstemme de økonomiske ressourcer til et større projekt er det, at finde ud af hvilke menneskelige ressourcer, der rent faktisk er til rådighed på skolen Er der et overskud i lærer/pædagoggruppen på det pågældende tidspunkt, således at

projektet kan løftes? Er der vilje til at prøve nye veje hos en overvejende del - eller er/vil modstanden blive for stor?

Ting ta'r tid

Der er mange veje til målet, hvis målet er at ændre skolekulturen, men TING TA'R TID. Det tager tid at ændre kulturen på en stor arbejdsplads, det kan indimellem opfattes meget frustrerende især hos ildsjælene, som synes, at halen er for langt bagud. Men her det er ledelsens opgave at støtte og følge op hele tiden, og sikre at der undervejs sker en forankring i processen. Også kontinuiteten er vigtig. Man skal ikke sætte en proces i gang for et enkelt skoleår, det skal have rod i det forgangne og række ind i fremtiden. Når der, som i SSL-projektet, skal arbejdes på det personlige plan, så vil implementeringstiden være lang, der er brug for, at der afsættes mulighed for et refleksionsrum, hvilket bl.a. kan opnås ved at afsætte ressourcer til mødevirksomhed, også efter projektets første år.

Personlig beretning 3

Anders Bo Hansen , skoleleder på Vallekilde-Hørve Skole.

Igennem arbejdet med skolens sociale liv har der især vist sig nogle områder, hvor der er blevet sat ord og handlinger på grundlæggende værdier i skolens hverdag både de synlige og ubevidste.

Enhver skole i dag vil gerne fremstå med et værdigrundlag som er retningsgivende for skolens dagligdag og virksomhed. Det er ikke svært at blive enige om, hvilke værdier der skal være gældende; men den store udfordring ligger i hvordan værdierne omsættes i praksis og dermed bliver en del af skolens dagligdag.

Det er her, at arbejdet med specielt konflikthåndtering og mægling har vist sig at være et utroligt godt arbejdsredskab. Ved konstruktiv konflikthåndtering er det meget vigtigt at sætte fokus på de handlinger, der understøtter processen og hvor det er at kunne lytte, forstå, beskrive, have empati er kernebegreber. Jeg har som skoleleder udviklet en langt større bevidsthed om betydningen af ikke altid at have svar på rede hånd, men at tage

udgangspunkt i, at det er personen, der selv bærer løsningen på en evt. konflikt. - kort sagt jeg/vi er blevet bedre til at lytte og spørge ind til problemet, frem for at gribe til den nemme løsning: At komme med en tilrettevisning. Det er i erkendelsen af problemet løsningen ofte ligger.

Det tager tid, men jeg er blevet overbevist om det på længere sigt er værdifuldt og giver mening.

Et værdibegreb som "At vise respekt for hinandens forskelligheder" kommer nu i højere grad end tidligere til udtryk i reelle handlinger og accept og opleves som positiv konfliktløsning.

I både børn og voksnes omgangstone har jeg noteret en langt større forståelse for at erkende hinandens synspunkter ved uenigheder og dermed en større vilje til at fremkomme med løsninger og derved undgå en optrapning af en evt. konflikt.

I udformningen af skoleudtalelser for elever med et særligt undervisningsbehov fokuseres der nu i langt højere grad end tidligere på hvad barnet kan og barnets potentiale. Barnets negative sider bliver ikke beskrevet som "fejl og mangler", men udtrykt som forslag til, hvad der kan arbejdes med og hvordan og dermed tilgodese barnets udviklingsmuligheder bedst muligt.

At opnå færdigheder i konflikthåndtering og mægling er lige så vigtige færdigheder som at tilegne sig grundlæggende kundskaber i kulturteknikerne dansk, matematik og informationsteknologi.

Anbefalinger

til skoler, der overvejer at starte tilsvarende projekter

- Husk at det tager tid at ændre kulturer!
- Tag udgangspunkt i skolens kultur, værdigrundlag og aktuelle situation og byg projektet videre på 'kendt grund' henimod "Sådan gør vi på x skole" (SMTTE modellen - bilag III kan bruges)
- Husk at projektet er andet og mere end aktiviteter i enkelte klasser. Det handler om skolekultur.
- Giv forberedelsen god tid.
- Overvej, hvordan alle skolens personer kan inddrages, i hvilket omfang og på hvilket niveau.
- Give accept af, at ønsket om udvikling af skolens sociale liv kan være større eller mindre hos forskellige personalegrupper.
- Hvis SFO skal indgå i projektet, skal dette have sin egen start i SFO og bygge på institutionens kultur, værdigrundlag og faglighed.
- Ledelsen (af både SFO og skole) skal være en engageret og stabil støtte for projektet i hele perioden og i forankringsprocessen.
- Overvej medvirken af konsulenter udefra: "Det kan gøres uden - og er bedre med."
- Indbyg forankringsmetoder og -modeller tidligt i projektet.
- Styring af projektet - evt. ved en mindre gruppe, der kan tage temperaturen, evaluere og justere undervejs.
- Tænk i rollemodeller i hele projektet.
- Overvej, hvilken grundmodel for uddannelse, der passer bedst for netop jeres skole i lyset af den valgte model for forankring og i forhold til ressourcerne.
- Overvej, hvordan arbejdet med specifikke indsatser for enkelte børn afgrænses fra en generel indsats for alle børn.
- Brug skolens profil vedr. det sociale liv aktivt i forbindelse med stillingsopslag og nyansættelser.
- **Giv tid til kollegial erfaringsudveksling og fælles refleksion undervejs og ikke mindst, når selve projektperioden stopper, og forankringen skal sikres, selv om nye projekter dukker op.**