



Evaluering af kom- muners forsøg med lokale taskforces for skoleudvikling

Evalueringsrapport

Ministeriet for Børn og Undervisning

Oktober 2011

Indholdsfortegnelse

1	Resume	1
	1.1 Sammenfatning af analysen	1
	1.2 Konklusion	2
2	Indledning	4
	2.1 Baggrunden for evalueringen	4
	2.2 Undersøgelsens datagrundlag	4
Del 1: Baggrund og indhold i taskforcerne		5
3	Skoleudvikling og taskforces	5
	3.1 Skoleudvikling i de seneste 20 år	5
	3.2 Hvad er en taskforce?	6
4	Forsøgenes indhold og målgruppe	6
	4.1 Forsøgenes faglige indhold	6
	4.1.1 Inklusion som tema	7
	4.1.2 Udviklingen af et skolefag	7
	4.1.3 Cooperative Learning som tema	7
	4.1.4 Udviklingen af nye skoleformer som tema	8
	4.1.5 Udviklingskompetencer som tema	8
	4.1.6 Øvrige emner	8
	4.1.7 Temaer på tværs	8
	4.1.8 Sammenfatning	9
	4.2 Forsøgenes målgruppe	9
Del 2: Styring og organisering i en taskforce		11
5	De organisatoriske karakteristika ved en taskforce	11
	5.1 Brede eller snævre projekter	11
	5.2 Intern eller ekstern forankring og styring	11
	5.3 Implementerings- og organiseringsstrategi	12
	5.4 Taskforcens anvendte redskaber	14
	5.5 Opsummering	14
6	Sammensætningen af en taskforce	15
	6.1 Aktørerne i en taskforce	15
	6.2 Taskforcens kompetencer	16
	6.3 Opsummering	17
7	Opmærksomhedspunkter for en taskforce	17
	7.1 Ejerskab og efterfølgende forankring	17
	7.2 Opfølgning og evaluering	18
	7.3 Ressourcer	19
	7.4 Information og kommunikation	19
	7.5 Sammenfatning	21
Del 3: Det oplevede udbytte af forsøgene		22
8	Det faglige udbytte	22
	8.1 Kommunernes udbytte	22
	8.2 Lærernes udbytte	23
	8.3 Elevernes udbytte	24
	8.4 Sammenfatning	25
9	Taskforcens betydning for udbyttet	25
Del 4: Konklusion		28

10	Konklusion	28
	10.1 Hvad kendetegner den ideelle taskforce?	28
	10.2 Hvornår bør en taskforce anvendes?	29
	10.3 Hvad skal der til for, at det lykkes?	30
	10.4 Hvilke effekter har taskforcen haft?	30
Bilag	31	
11	Bilag 1: Metodebeskrivelse	31
	11.1 Delundersøgelse 1: Fokusgrupper med projekter i runde 1	31
	11.2 Delundersøgelse 2: Spørgeskema til projekterne	32
	11.3 Delundersøgelse 3: Fokusgruppe med udvalgte projekter i runde 2.....	32
	11.4 Samlet vurdering af den anvendte metode	33
12	Bilag 2: Oversigt over de evaluerede forsøg.....	35
	12.1 Forsøg støttet under runde 1 i 2009/2010	35
	12.2 Forsøg støttet under runde 2 i 2010/2011	37
13	Bilag 3: Anvendt litteratur	46

1

Resume

NIRAS har i samarbejde med UC Syddanmark, Tove Heidemann, gennemført en evaluering af forsøg med lokale taskforces for skoleudvikling i 2009-2011. Tilskud til forsøgene med lokale taskforces for skoleudvikling kommer fra Ministeriet for Børn og Undervisnings treårige udviklingsprojekt Skoleudvikling. Projektet har haft fem indsatsområder: 1) Undervisningsassistenter, 2) Erhvervsklasser, 3) Intensive og motiverende læseforløb - Turbodansk, 4) It-støttede undervisningsformer og 5) Lokale taskforces for skoleudvikling. Ministeriet for Børn og Undervisning har i alt givet tilskud til 29 forsøg med lokale taskforces fordelt på 22 kommuner. Det er disse forsøg, som evalueres i denne rapport¹.

Fælles for projekterne har været taskforceorganiseringen. Ministeriet for Børn og Undervisning har med dette fokus støttet kommunerne i at igangsætte nyskabende pædagogisk udvikling, der baserer sig på et samarbejde mellem eksterne og interne aktører i kommunen. Fokus i de konkrete projekter har været på at skabe strukturelle eller kulturelle ændringer i skolers og læreres måde at løse opgaver på, men ud over disse fællestræk har projekterne varieret væsentligt i forhold til indhold, fremgangsmåde, målgruppe og fokus.

Denne evaluering har til formål at belyse betydningen af de lokale taskforces for resultaterne af det pædagogiske udviklingsarbejde. Evalueringen har kortlagt erfaringerne fra de deltagende kommuner samt vurderet organiseringen og tilrettelæggelsen af udviklingsarbejderne samt effekterne heraf.

Evalueringen baserer sig på projekternes ansøgningskemaer, spørgeskemaundersøgelser blandt alle projekterne samt fokusgruppinterview med centrale personer fra udvalgte projekter.

1.1

Sammenfatning af analysen

En taskforce er et nyt begreb, der har været anvendt forskelligt i de enkelte forsøg; fra store, tværsektorielle projekter, over et netværk af lærere eller ledere og en styringsgruppe for en række forsøg, til et begreb for interne eller eksterne konsulenter.

I de 27 forsøg, der er gennemført, har der været forskellige formål og målgrupper. Mange af projekterne har fokuseret direkte på inklusion. En række projekter har haft et andet primært fokus, men har indirekte haft fokus på inklusion, f.eks. læseteknologi til læsesvage, matematikvanskeligheder, it-understøttelse for læsevanskeligheder m.m. Interessant er det, at der også er en række projekter, der rækker ud over at give input til den konkrete undervisning, men som handler om f.eks. overgange til ungdomsuddannelser eller udviklingskompetencer hos lærere. Analysen viser også, at eleverne – ikke overraskende – har været afgørende som slutmålgruppe. Blandt eleverne har projekterne ændringer i skolers og læreres måde at løse opgaver på, men ud over disse fællestræk har projekterne især været målrettet de fagligt svage eller de udsatte børn. Det er dog uomtvisteligt, at vejen til eleverne går gennem lærerne, som langt de fleste aktiviteter i projekterne har været direkte målrettet.

Taskforcerne er organiseret forskelligt, f.eks. med forskellig deltagersammensætning, fremgangsmåde og ressourcer. Et særligt karakteristikum, der bl.a. er betinget af den måde, støttemidlerne er fordelt på, er, at forvaltningen er helt afgørende i initieringen og styringen af projektet, der dermed nærmest pr. definition er top-down-styret. Derudover har det betydning for organiseringen, om projekterne er brede eller snævre i deres fokus, om de er internt eller eksternt forankrede og hvilken implementerings- og organiseringsstrategi, de baserer sig på. Analysen viser, at fem forskellige idealtypiske implementerings- og organiseringsstrategier har været anvendt til at sikre vidensspredning og kulturændring, nemlig:

¹ Varde og København (taskforces til igangsættelse af erhvervsklasser) er ikke blevet gennemført og er derfor udeladt af evalueringen. Evalueringen er dermed foretaget på baggrund af 27 projekter i 21 kommuner.

- ”Ringe i vandet” via best practice
- ”Pilotprojektet” – den mere søgende, afklarende og afprøvende strategi
- Det tværsektorielle samarbejde, der er karakteriseret ved en bred deltagersammensætning
- Forandringsagenter via systematisk uddannelse
- Udrykningstjeneste med anvendelse af interne eller eksterne konsulenter

Taskforcen er en velegnet organisationsform til udvikling, ikke til drift. Det er derfor afgørende for projekterne, hvordan der sikres løbende opfølgning, og hvordan projektet rent ressourcemæssigt er stillet, når projektperioden udløber. Et andet opmærksomhedspunkt er også, hvordan der informeres om taskforcens arbejde. Set fra lærernes perspektiv er der ofte et ønske om tidlig information om projektet – både for at vide, hvad der kommer til at ske, og senere for at vide, hvad der kommer ud af anstrengelserne. Omvendt kan dette også give anledning til usikkerhed, idet information om mulige forandringer kan sætte tanker i gang.

Effekten af taskforcernes arbejde er vurderet på tre niveauer; et kommunalt niveau, et skoleniveau og et elevniveau. Med den kommunale forvaltning for bordenden har styringen og organiseringen af udviklingsprojektet i mange tilfælde været mere effektivt organiseret end skoleudviklingsprojekter traditionelt. Forvaltningens involvering har også sikret en øget bevågenhed, der har givet legitimitet og sikret commitment. Samtidigt har de lagt vægt på kompetencer, der sikrer projektstyring, bl.a. administrative, logistiske evner samt kompetencer til at færdiggøre og følge op på projekter. Dette har givet den nødvendige struktur og fremdrift i projekterne – en struktur der i høj grad værdsættes af de deltagende lærere og skoleledere og efterspørges, når den er fraværende.

På skoleniveau – dvs. over for lærere og skoleledere – er det mere vanskeligt at vurdere udbyttet, da projekterne kun lige er begyndt at implementere deres udviklingsarbejde. Dog vurderer flertallet af både lærere og skoleledere, at undervisningen er blevet kvalificeret som følge af forsøgsarbejdet. På elevniveau er dette endnu vanskeligere at vurdere, da effekterne først vil vise sig på længere sigt.

De mindre vellykkede forsøg har fundet sted der, hvor de primært har været eksternt forankrede, eller hvor projekterne har været mere diffuse.

1.2

Konklusion

Flere aktører i taskforcerne beskriver, at man i folkeskolen traditionelt ikke har været god nok til at gennemføre udviklingsprojekter – de er ofte opstartet, men er sjældent afsluttet og har ofte ringe gennemslagskraft.

Analysen viser, at en taskforce har potentiale til at give gennemslagskraft, hvis den opfylder en række karakteristika, som kendetegner den idealtypiske taskforce. Den succesfulde taskforce har:

- En forankring i forvaltningen
- Et klart politisk mandat, politisk bevågenhed og økonomisk råderum
- Klare rammer og veldefinerede mål samt som følge deraf struktur og progression
- En deltagersammensætning, der dækker en række relevante aktører og viden, også på tværs af faglige og institutionelle skel. Taskforcen skal være en samlet enhed og ikke demokratiske repræsentanter for aktørernes baglande
- Tidsbegrænset varighed, da den fokuserer på udvikling og ikke på drift

Det er ikke alle taskforces i nærværende evaluering, der lever op til disse karakteristika, men analysen har vist, at en taskforce står markant stærkere og får mere gennemslagskraft, hvis den lever op til dem.

Udover disse karakteristika er der en række vigtige læresætninger om, hvornår man bør anvende en taskforce. For det første skal en taskforce prioriteres, så der ikke igangsættes syv om året. Ellers udvides begrebet. Derfor skal man kun anvende en taskforce på større projekter. For det andet viser analysen, at en taskforce er nødvendig, når (udviklings)projektet er komplekst. Dette skyldes, at komplekse problemstillinger ofte kræver en indsats, hvor der er handling bag, dvs. hvor et projekt kan gennemføres med legitimitet, og hvor der er bevågenhed, således at projektet følges til døds. Derfor bør taskforcemodellen – og det er det tredje punkt – alene anvendes, når udviklingsarbejdet er højt prioriteret og har politisk bevågenhed. Endelig er en taskforce et godt redskab, når flere forskellige fagligheder indgår i et projekt – og når flere forskellige institutioner og myndigheder er involveret.

Analysen viser også, hvad der skal til for at taskforcen lykkes. For det første er det nødvendigt, at skolerne kan se nytten i projektet og i at engagere sig. Hvis ikke det er der fra starten, kan det være et oplagt fokusområde for taskforcen. For det andet er det afgørende, at en central gruppe styrer og organiserer det samt sikrer, at projektet er afgrænset og målrettet. For det tredje er det afgørende for succes, at skoleledelsen har givet opbakning til projektet. Ressourcer og dag-til-dag-prioriteringer sker her, og derfor er skoleledelsen nødvendig. Endelig er en god udnyttelse af interne og eksterne fagligheder gennem god tilrettelæggelse af arbejdet afgørende for succes.

Effekten af taskforceorganiseringen på forsøgets gennemslagskraft er på ovenstående baggrund mulig at vurdere – så langt projekterne nu er kommet. På de succesfulde projekter ses en effekt ved, at forvaltningen har fået et redskab eller en organisationsform, der giver ramme for den systematiske kvalitetsudvikling i folkeskolen. Gennem dette redskab har det været muligt at sætte flere fagligheder og sektorer i spil, arbejde med komplekse problemstillinger og samtidig sikre fremdrift på et udvalgt område med politisk bevågenhed. Dermed har gennemslagskraften gode kår. Det er dog for tidligt at vurdere, om projekternes gennemslagskraft så også har fået betydning for lærere og elever.

2

Indledning

2.1

Baggrunden for evalueringen

NIRAS har i samarbejde med UC Syddanmark, Tove Heidemann, gennemført en evaluering af forsøg med lokale taskforces for skoleudvikling i 2009-2011². Tilskud til forsøgene med lokale taskforces for skoleudvikling kommer fra Ministeriet for Børn og Undervisnings treårige udviklingsprojekt Skoleudvikling. Projektet har haft fem indsatsområder: 1) Undervisningsassistenter, 2) Erhvervsklasser, 3) Intensive og motiverende læseforløb - Turbodansk, 4) It-støttede undervisningsformer og 5) Lokale taskforces for skoleudvikling. Ministeriet for Børn og Undervisning har i alt givet tilskud til 29 forsøg med lokale taskforces fordelt på 22 kommuner. Det er disse forsøg, som evalueres i denne rapport³.

Fælles for projekterne har været taskforceorganiseringen. Ministeriet for Børn og Undervisning har med dette fokus støttet kommunerne i at igangsætte nyskabende pædagogisk udvikling, der baserer sig på et samarbejde mellem eksterne og interne aktører i kommunen. Fokus i de konkrete projekter har været på at skabe strukturelle eller kulturelle varieret væsentligt i forhold til indhold, fremgangsmåde, målgruppe og fokus.

Denne evaluering har til formål at belyse betydningen af de lokale taskforces for resultaterne af det pædagogiske udviklingsarbejde. Evalueringen har kortlagt erfaringerne fra de deltagende kommuner samt vurderet organiseringen og tilrettelæggelsen af udviklingsarbejderne samt effekterne heraf.

Derfor fokuserer rapporten først på en kortlægning af de gennemførte forsøg (del 1), derefter på, hvordan taskforcerne har fungeret som styringsredskab (del 2), og endelig på effekterne af taskforcens arbejde (del 3).

2.2

Undersøgelsens datagrundlag

For at generere et validt datagrundlag er der anvendt triangulering, dvs. forskellige metoder og respondentgrupper. Evalueringen baserer sig på følgende datakilder:

1. En analyse af ansøgningsskemaer og andet tilgængeligt materiale om projekterne, bl.a. selvevalueringerne og forsøgsbeskrivelser
2. Fokusgruppeinterview med udvalgte projekter fra både skoleårene 2009/10 og 2010/11
3. Spørgeskemaundersøgelser blandt involverede lærere og skoleledere i projekterne

Dette omfattende datagrundlag har dog begrænsninger. Projekterne er meget forskellige og har udviklet sig undervejs, hvilket har udfordret udformningen og fortolkningerne af spørgeskemaet, som er udarbejdet på baggrund af de oprindelige ansøgninger. Derudover, på trods af en tilfredsstillende svarprocent (65 %) ved spørgeskemaundersøgelsen, er der blandt nogle respondenter usikkerhed om kendskab til og viden om taskforcens arbejde – især for dem, der ikke direkte har været involveret i projektets organisering. Endelig var det kun få projekter, der på tidspunktet for evalueringen havde afsluttet deres projekt, hvorfor det har været vanskeligt at besvare spørgsmål om effekter og udbytte. Derfor fortolkes spørgeskemaundersøgelsens resultater varsomt og anvendes kun, når de er underbygget af de kvalitative data. Dette er uddybet i bilag 1.

² Rapporten er endvidere peer reviewet af lektor Vibeke Normann Andersen, Syddansk Universitet, Institut for Statskundskab

³ Varde og København (taskforces til igangsættelse af erhvervsklasser) er ikke blevet gennemført og er derfor udeladt af evalueringen. Evalueringen er dermed foretaget på baggrund af 27 projekter i 21 kommuner.

Del 1: Baggrund og indhold i taskforcerne

Denne del præsenterer baggrunden for taskforces og kortlægger de støttede forsøg.

3 Skoleudvikling og taskforces

3.1 Skoleudvikling i de seneste 20 år

Traditionelt er pædagogisk udviklingsarbejde i Danmark foregået som en bottom-up-proces. Engagerede lærere har eksperimenteret med nye undervisningsformer og udviklingsorienterede skoler med nye strukturer. Støtte til projekter er bl.a. kommet fra skolen selv, men også kommunale, nationale og internationale puljer har støttet. Der findes intet samlet overblik over pædagogisk udviklingsarbejde, fordi projekterne i sagens natur kun afrapporteres dertil, hvorfra støtten er kommet. Som et resultat af disse selvgroede, organiske udviklingsprocesser har skolerne udviklet sig forskelligt.

Fra begyndelsen af 1990'erne ses en top-down-bevægelse både nationalt og internationalt (se bl.a. Christensen, Tom & Per Lægreid (2000, 2007) og Hargreaves (2009)).

Den danske top-down-reformbølge blev indledt med Styrelsesloven i 1990, som afskaffede lærerråd, fælleslærerråd, skolenævn og skolekommission og begrænsede ledelsen til tre niveauer: kommunalforvaltning, skolebestyrelse og skoleleder. Herefter fulgte i 1993 Tjenestetidsaftalen og Folkeskoleloven. Den byggede i vid udstrækning på ministerielt støttede udviklingsprojekter i 1980'erne. Endelig kom Fælles Mål i 2002, som for første gang i dansk pædagogik indførte bindende trin- og slutmål for alle fag. Evalueringerne viste, at disse reformer var vanskelige at implementere i den traditionelt autonome pædagogiske kultur (MUUSMANN et.al. (2007a), Mehlbye (2001)).

Kommunerne er i perioden i stigende grad blevet engageret i udviklingsarbejde. Med folkeskoleloven i 1993 fik kommunerne pålagt at fastlægge mål og rammer for skolernes virksomhed. Endnu i 1997 havde kun 76 ud af 275 kommuner opstillet mål og rammer med tilhørende handleplaner og planer for evaluering (Regeringen 1997). Det kan opfattes som et symptom på hvor store forskelle, der er kommunerne imellem – fra ekstrem decentralisering, hvor kun gruppen af skoleledere udgør forvaltningen, og hvor al økonomi er udlagt til skolerne, til centralt styrede kommuner med konsulenttjeneste og puljer til udvikling og efteruddannelse inden for udvalgte indsatsområder.

Udviklingen ses bl.a. i KL's Partnerskab om Folkeskolen, som var et stort projekt med 34 kommuner målrettet at give kommunerne en større rolle i skoleudviklingen.⁴ Et andet større udviklingsprogram var "En skole i Bevægelse" fra 2004 til 2007. Her blev over 400 udviklingsprojekter igangsat. Evalueringen viste, at på trods af forvaltningsrepræsentantens formelle underskrift, kendte de i flere tilfælde ikke til projekterne. Dermed blev erfaringer og viden ikke delt, og ressourcer blev spildt. Det blev derfor foreslået, at Ministeriet for Børn og Undervisning "skifter taktik fra spredkandeprincippet til den koncentrerede målrettede indsats. At man udvælger nogle skoler eller kommuner til fællesfinansierede udviklingsprojekter, som kan generere modeleksampler." (MUUSMANN et.al., 2007b).

Endvidere blev kommunerne med revisionen af folkeskoleloven i 2006 pålagt at udarbejde en årlig kvalitetsrapport, der bagudrettet og fremadrettet skal fokusere på systematisk kvalitetsudvikling (se desuden KREVI, 2007). Baggrunden var bl.a. PISA-rapporterne og en undersøgelse fra EVA om kommunernes kvalitetssikring (EVA, 2005).

Forsøgene med lokale taskforces, som denne evaluering fokuserer på, kan opfattes som en forlængelse af denne udvikling og som en måde at understøtte kommunerne i at implementere netop denne fremadrettede, systematiske kvalitetsudvikling.

⁴ <http://www.kl.dk/Fagomrader/Folkeskolen/Partnerskab-om-Folkeskolen/>

3.2

Hvad er en taskforce?

Begrebet "taskforce" er oprindeligt et velkendt militært udtryk og beskrives i nudansk ordbog som: *"en gruppe af eksperter el. specialister som har til opgave enten at analysere og løse et problem el. at udføre en militær operation."*

I uddannelsesmæssig sammenhæng optræder udtrykket formentlig første gang i 1989, da EU-Kommissionen flyttede uddannelsesområdet fra Generaldirektoratet for Beskæftigelse og Sociale Anliggender til en selvstændig taskforce. Det blev anset som et signal om områdets øgede betydning. En embedsmand i kommissionen definerede det således: *"En Task Force er en enhed, som kun arbejder i kortere tid, og hvor en særlig indsats er påkrævet. En Task Force har den fordel, at den kan arbejde horisontalt mellem DG'erne, mens samarbejdet mellem DG'erne skal foregå vertikalt ad kommandovejene."*

Ministeriet for Børn og Undervisning har med dette projekt ønsket at motivere skolerne til at tænke anderledes: *"Der prioriteres forsøg med taskforces, hvor der er særlig vægt på en, i kommunen, ny-skabende pædagogisk udvikling, der kan forbedre elevernes faglige resultater, og hvor der er et samarbejde mellem eksterne og interne aktører i kommunen."* På den baggrund beskriver Ministeriet for Børn og Undervisning videre at: *"En lokal taskforce består af en gruppe personer og kan f.eks. være et samarbejde mellem kommune, skole og personer med relevant ekspertise inden for de faglige og pædagogiske områder"*.

Resultatet af denne meget brede definition har været, at de faktiske forsøg har været meget forskellige. Som eksempler kan nævnes:

- Nogle kommuner har gennemført store projekter med inddragelse af flere forskellige sektorer og fagligheder i taskforcen, bl.a. Frederikshavn og Slagelse
- I nogle kommuner har taskforcen bestået af flere skoler, der har samarbejdet om at implementere et givent tiltag, bl.a. Horsens og Odder
- I andre kommuner har taskforcen været et netværk af lærere eller skoleledere med særlig fokus på et bestemt tiltag, bl.a. Høje Tåstrup og Vejle
- Endnu andre steder har taskforcen haft form af en intern eller ekstern konsulent, der har bidraget med støtte til udvikling, bl.a. Jammerbugt og Frederiksberg

Variationerne i organiseringen beskrives yderligere i afsnit 5.3.

4

Forsøgenes indhold og målgruppe

4.1

Forsøgenes faglige indhold

Fælles for taskforcerne har været et ambitiøst mål om at skabe større kulturændringer i skoler og læreres måde at løse opgaver. Organisationskultur består af nogle grundlæggende antagelser, som er udviklet af en bestemt gruppe. Det kan f.eks. være en konkret skole eller lærerne som fagprofessionel gruppe (se bl.a. Jacobsen og Thorsvik, 2008). Kultur er et mønster af fælles opfattelser og værdier, der giver mening til ansatte. Taskforcens arbejde skal derfor give mening for og opfattes som rigtigt af f.eks. lærerne, hvis det skal føre til en ændring i kulturen.

Projekterne har omhandlet flere forskellige temaer, bl.a. inklusion, udviklingen af et skolefag, Cooperative Learning, udviklingen af nye skoleformer og udviklingskompetencer. Alle projekterne og deres temaer kan genfindes i bilag 2 og beskrives kort nedenfor.

4.1.1

Inklusion som tema

11 af de 27 projekter har direkte haft inklusion som tema:

- Fire af projekterne fokuserer på rummelighed for særligt udsatte børn, bl.a. børn med ADHD og andre børn, der normalt ikke rummes i normalundervisningen. Her har det bl.a. spillet ind, at økonomiske incitament er til at holde specialbørn hjemme er markante. Et enkelt af disse projekter omhandler indskoling af urolige børn og kan ses som en forebyggelse på netop dette felt.
- Tre projekter er målrettet overgangen til og fastholdelsen i ungdomsuddannelserne og omhandler alle udskolingen. To af projekterne har her haft direkte fokus på eleverne og på at give dem selvtillid og handlegener. Det tredje projekt har etableret et samarbejde mellem en lang række kommunale aktører, bl.a. forvaltning, SSP, familieafdeling og skoler med erhvervsklasser for netop at understøtte erhvervsklassernes elever. Projekterne adskiller sig dermed ved, at de har fokuseret henholdsvis direkte på børnene eller på de professionelle.
- Af de øvrige fire projekter fokuserer det ene direkte på at udvikle pædagogiske redskaber til at håndtere forskellige læringsstile, mens et andet omhandler implementering af LP-modellen. LP-modellen er en systematisk, pædagogisk analysemodel fokuseret på en forståelse af læringsmiljøets betydning for elevernes sociale og faglige læring. Et tredje projekt bidrager til at udvikle læringsmiljøer, hvor flere elever oplever sig på højde med folkeskolens udfordringer gennem anvendelse af it. Endelig søger det sidste projekt at fastholde talenter ved at give dem passende udfordringer.

Fokus på udvidelsen af normalbegrebet er gennemgående blandt inklusionsprojekterne, hvilket sker gennem opkvalificering og motivation af lærere til at kunne rumme disse elever, f.eks. gennem coaching, netværk, redskabsudvikling, fokus på læringsstile m.m.

4.1.2

Udviklingen af et skolefag

Seks projekter er direkte fokuseret på udvikling af et skolefag.

- Tre af projekterne omhandler læsning. Et projekt handler om tidligt at identificere og hjælpe elever med mistanke om ordblindhed ved at lære dem læsestrategier, der på sigt vil sætte dem i stand til at læse. Et andet projekt vil fastholde læsesvage elever i ungdomsmiljøet i overbygningen ved at opkvalificere overbygningsteamets lærere. Endelig omhandler det sidste projekt afprøvning af forskellige læseteknologier til anvendelse for læsesvage elever.
- Et projekt fokuserer på matematikvanskeligheder. Her har fokus været på at udvikle en strategi for identificering af elever i matematikvanskeligheder og en procedure for, hvordan de hjælpes. Dette projekt har været et forsøg på at sætte yderligere fokus på matematik og har samtidigt berørt en række centrale diskussioner om bl.a. evalueringskultur, og hvordan man faktisk identificerer vanskeligheder.
- Endelig er to udviklingsprojekter målrettet alle elever. Det ene omhandler kvalificering af naturfagsundervisning i forlængelse af arbejdet som science-kommune. Det andet omhandler et fokus på kreative og musiske evner hos eleverne.

Det er iøjefaldende, at flere af projekterne med fokus på udvikling af skolefag har særligt fokus på udsatte og dermed ligger i forlængelse af inklusionsforsøgene.

4.1.3

Cooperative Learning som tema

Fire projekter omhandler "Cooperative Learning", der er en undervisningsform baseret på højt strukturerede samarbejdsprocesser. Elevernes indbyrdes samarbejde organiseres i særlige strukturer, der trin for trin fører eleven gennem tænkning, skrivning, læsning, problemløsning m.m. Strukturerne sikrer læring gennem bl.a. sociale relationer og samspil eleverne imellem. Kommunerne er i tre af

projekterne meget centrale, og der arbejdes i disse kommuner meget med en "fyrtårns-logik" – at enkelte skoler og/eller lærere går forrest og hjælper andre i gang. Den sidste skoles formål er at afsøge potentialet for anvendelsen af Cooperative Learning, inden det eventuelt spredes.

4.1.4 *Udviklingen af nye skoleformer som tema*

To projekter omhandler udviklingen af nye skoleformer. Det ene fokuserer på indførelse af aldersintegreret undervisning på en række mindre, lukningstruede skoler. Forsøget har her bidraget til at eksperimentere med, hvordan undervisningen tilrettelægges, og hvordan det sikres, at alle børn får tilstrækkeligt med udfordringer uanset alder. Et andet projekt har søgt at nytænke udskolingen, hvor de har arbejdet med projektforbånd og mentorrelationer fra 7. til 10. klasse og over til gymnasieelever. Dette "Junior College" er et forsøg på at udvikle fremtidens skole for teenagere.

4.1.5 *Udviklingskompetencer som tema*

To projekter fokuserer på udviklingskompetencer. Et sted har kommunen valgt at uddanne lærere fra hver skole i projektledelseskompetencer for at få skolerne til at blive bedre til udviklingsprojekter. Konkret har deres projekter haft fokus på bl.a. klasseledelse, antimobbestrategier, kvalitetsudvikling af lærermøder og procesformidling, og det har så været disse projekter, lærerne har anvendt til at lære om projektledelsesredskaber. Et andet projekt har haft fokus på at opkvalificere ledere i forandringsprocesser. Fælles for projekterne er et indirekte fokus på undervisningssituationen.

4.1.6 *Øvrige emner*

Af de to sidste projekter har det ene sigte på at opkvalificere it-didaktik inden for dansk, engelsk og matematik gennem samarbejde mellem faglærerne og skolens biblioteks- og pædagogiske it-vejledere. Endelig omhandler det sidste projekt unges sundhed som et fundament for læring. Skolen har samarbejde med flere kommunale aktører fra bl.a. undervisningsområdet og sundhedsområdet.

4.1.7 *Temaer på tværs*

Analysen af projekternes ansøgninger og forsøgsbeskrivelser viser, at inklusion er et gennemgående tema – både direkte og indirekte i projekter med andre temaer. Også i den kvantitative undersøgelse kan genfindes billedet af, at det ikke alene er fokus på elevernes faglige kompetencer, men også spørgsmål som motivation, skoleglæde, sociale kompetencer m.m.

Tabel 1. Hvilket eller hvilke primære formål har det pædagogiske forsøgsarbejde i forhold til eleverne?

	Procent
Øge elevernes faglige kompetencer	71 %
Øge elevernes motivation og skoleglæde	70 %
Øge elevernes sociale kompetencer	64 %
Øge antallet af elever der fortsætter på en ungdomsuddannelse	25 %
Øge elevernes psykiske sundhed	25 %
Nedsætte elevfravær	11 %
Øge elevernes fysiske sundhed	9 %
Andre formål	7 %
Udvikle elevernes kreative og musikalske evner	5 %

Note: n= 382. Der er både besvarelser fra skoleledere og lærere. Totalsummen summerer til mere end 100 %, fordi det har været muligt at afgive flere svar. Bemærk, at der er stor forskel på hvor mange respondenter, der er fra hvert projekt, jf. metodebeskrivelsen.

Som det ses har langt de fleste fokus på at øge elevernes faglige kompetencer. Bemærkelsesværdigt er det dog, at næsten lige så mange svarer, at målet er at øge elevernes motivation og skoleglæde og at øge elevernes sociale kompetencer, hvilket bekræfter billedet af, at inklusion i skolen er væsentligt blandt forsøgene. En række projekter fokuserer endvidere på fastholdelse på ungdomsuddannelserne – og en yderligere beregning viser, at dette gælder langt de fleste projekter målrettet udskolingen.

4.1.8

Sammenfatning

Analysen viser, at inklusion har været et centralt tema i forsøgsarbejderne. En lang række af projekterne fokuserer på det, der foregår inde i selve undervisningssituationen, men der er også eksempler på projekter, som rækker ud over den konkrete undervisningssituation og f.eks. fokuserer på overgangen til ungdomsuddannelserne eller på udviklingskompetencer m.m., hvad der er en nyere tendens inden for skoleudvikling.

4.2

Forsøgenes målgruppe

Eleverne er selvsagt slutmålgruppen for forsøgene, men lærerne og skoleledelsen er afgørende medlemmer. Der ses tre tendenser i en analyse af forsøgsbeskrivelserne:

- 16 projekter – eller godt to tredjedele – angiver, at de fokuserer direkte på eleverne som målgruppe for projektet. Fem af disse projekter har aktiviteter direkte målrettet eleverne, mens de resterende 11 fokuserer på at ændre vilkårene for undervisningen gennem bl.a. opkvalificering af lærere.
- Seks projekter angiver, at det er en særlig lærergruppe eller lærere i det hele taget, der er direkte målgruppe. Her fokuseres således direkte på at give lærerne f.eks. kompetenceløft, udvikling af nye redskaber m.m.
- Fem projekter angiver både en særlig elevgruppe og deres lærere.

Går vi dybere i analysen af hvilken elevgruppe, projekterne har været målrettet, viser analysen, at projekterne har været jævnt fordelt over de forskellige aldersklasser. Projekterne har dog i høj grad været målrettet elever med udfordringer både i forhold til indlæring, faglighed og det sociale, jf. nedenfor. Dette bekræfter billedet af inklusionen som et gennemgående tema, selvom der også er en række projekter med bredere sigte.

Tabel 2. Hvilken elevmålgruppe er det pædagogiske forsøgsarbejde primært rettet imod?

	Procent
Ingen særlig elevmålgruppe	43 %
Elever med sociale udfordringer	40 %
Elever med faglige udfordringer	35 %
Elever med indlæringsvanskeligheder	30 %
Tosprogede elever	17 %
Anden elevmålgruppe	10 %
Særligt intelligente elever	8 %

Note: n= 394. Totalsummen summerer til mere end 100 %, da det har været muligt at afgive flere svar. Ingen har svaret Ved ikke.

Ser vi nærmere på hvilke lærere, der er i målgruppen, svarer skolelederne, at det især er lærerne bredt, der er målgruppen. Kun projekter med særligt fokus som f.eks. at holde specialbørn hjemme eller science og matematik har særlige lærermålgrupper, nemlig henholdsvis AKT-lærere og naturfagslærere.

Tabel 3. Er det pædagogiske forsøgsarbejde rettet imod en specifik lærermålgruppe?

	Procent
Ja.	19 %
Nej, det pædagogiske forsøgsarbejde retter sig mod alle lærere	81 %
I alt	100 %

Note: n = 121, 8 % har svaret Ved ikke. Spørgsmålet er kun stillet til skoleledere.

Sammenfattende viser analysen, at eleverne har været den primære målgruppe i forsøgene, og at det især hos eleverne er de fagligt eller socialt sårbare elever. Vejen til eleverne går unægteligt gennem lærerne, og derfor er der en lang række af projekterne, der er målrettet lærerne, og enkelte er målrettet ledelsen. Kun få projekter har således primært haft aktiviteter målrettet eleverne.

Del 2: Styling og organisering i en taskforce

Her analyseres de erfaringer, projekterne har gjort sig med styling og organisering i en taskforce. Dette leder til en vurdering af, hvad der kendetegner en succesfuld taskforce.

5 De organisatoriske karakteristika ved en taskforce

Taskforcernes organisering har især været bestemt af formålet med taskforcens arbejde og de eksisterede støttemuligheder, men også lokale forhold. Et helt centralt karakteristikum ved taskforces i dette forsøg er, at de er initierede og også ofte forankrede i forvaltningen. Det har været et krav for at modtage støttemidler, at forvaltningen formelt har ansøgt, hvilket også ligger i god forlængelse af den historiske udvikling, der blev beskrevet i afsnit 3.1, men analysen viser, at de ofte også har deltaget aktivt. Derudover er det også karakteristisk, at der – qua den åbne definition fra Ministeriet for Børn og Undervisning – har været en lang række variationer i taskforcernes organisering. Variationer i centrale karakteristika analyseres nedenfor.

5.1 Brede eller snævre projekter

Der er stor forskel på, om der er tale om brede eller snævre projekter i den forstand, at der er nogle projekter, der går på tværs af en række traditionelle fagområder, inddrager en lang række aktører og spænder bredt i forankring og målsætning, eller om det er mere afgrænsede forsøgsarbejder, der inddrager en mere snæver deltagersammensætning.

Frederikshavn er et eksempel på et bredt udviklingsarbejde, der på tværs af arbejdsmarkedsforvaltningen og børne- og kulturforvaltningen har sat fokus på uddannelsesparathed. Projektet har en tværfaglig og tværsektoriel taskforce og har gennem sit arbejde inddraget over 100 lærere og samtlige skoleledere på Frederikshavns skoler. Et andet eksempel på et bredt projekt er Slagelses it-didaktiske taskforce, der sammensættes af en af kommunens skolekonsulenter og deltagere fra tre skoler i kommunen, herunder repræsentanter fra de involverede fag, skolernes faglige vejledere, skolebibliotekerne og desuden repræsentanter fra den eksterne partner – læremiddel.dk.

Et eksempel på en mere snæver opgaveforståelse er Horsens, hvor taskforcen består af matematiklærere fra to skoler, hvoraf en har særlig viden om elever i matematikvanskeligheder, og en kommunal udviklingskonsulent til at udarbejde en strategi for elever i matematikvanskeligheder. Et andet eksempel er i Tønder, hvor en erfaren pædagog fra specialklassen til indskolingen har et samarbejde med eksisterende AKT-lærere om udvikling af en række redskaber og ny pædagogik, der kan tackle urolige børn i indskolingen.

Der er succesfulde eksempler inden for begge kategorier af projekter, men taskforcen har især vist sin styrke ved de brede projekter – hvor den har en klar force i forhold til f.eks. mere traditionelle arbejdsgrupper. Dette skyldes især det, at den i sin organisering kan trække på flere forskellige fagligheder og samtidig fastholde fokus.

5.2 Intern eller ekstern forankring og styling

En anden afgørende forskel på taskforcernes karakteristika ligger i, i hvilken grad de er **internt eller ekstern forankrede og styrede**. Med eksternt forstås i denne sammenhæng nogle, som ikke organisatorisk hører til i den organisation, hvori tiltaget skal implementeres. Det drejer sig især om eksterne konsulenter, men udfordringen eksisterer også ved nogle fra samme kommune, men måske en anden organisatorisk enhed.

Der er en række eksempler på projekter, som er internt forankrede. Knap en tredjedel (syv) er ifølge projektbeskrivelserne internt forankrede. Som eksempel er Tønders fokus på urolige børn i indskolingen, Horsens' strategi for håndtering af matematikvanskeligheder og Odenses udviklingsprojekt omkring Cooperative Learning. Et klart fællesstræk for disse projekter har været, at der har været gode kompetencer på et særligt felt i kommunen. Projekternes fokus har været at få spredt viden ud i re-

sten af organisationen. Udfordringen for denne type projekter har været, dels om kompetencerne har været til stede, dels om der genereres afgørende ny viden, når det alene er internt forankret. Til gengæld har forankringen og ejerskabet bedre kår her end ved en ekstern forankring.

En anden variation er, at taskforcen er sammensat af deltagere fra kommunen, men her har trukket på eksterne. Fire projekter har anvendt denne form, f.eks. ved at tilknytte en professionshøjskole til at forestå undervisning. Eksempelvis er UC Capital tilknyttet Høje Taastrup omkring projekt- og processtyring, og UC Metropol er tilknyttet et andet projekt i Høje Taastrup omkring Cooperative Learning. Styrkerne ved denne tilgang er, at den eksterne her kan give afgørende ny viden og inspiration til projektet, men heri ligger også en udfordring i at få det forankret, så den viden kan anvendes i det videre projektforløb.

En tredje variation omkring inddragelse af eksterne er at inddrage de eksterne direkte i taskforcen, ligesom de varetager udvalgte opgaver i arbejdet. Dermed forventes de eksterne at have mere afgørende indflydelse (i hvert fald formelt set) på beslutningerne end de forrige modeller. Knap halvdelen af projekterne (13) har valgt denne form. Som eksempel er her Odder, der har fokuseret på forsøg med aldersintegreret undervisning med henblik på at undgå lukning af små skoler. I taskforcen har der siddet skoleledere og nøglemedarbejdere fra de fire små skoler, en konsulent fra VIA, der har bistået hele processen, og skoleudviklingskoordinatoren. Ligeledes har det meget brede projekt i Faxø omhandlende innovative læreprocesser haft inddraget både repræsentanter fra forvaltningen, skolerne og UU samt UUC København. Fælles for projekterne er et noget bredere fokus og det, at opgaverne ikke (nødvendigvis) er klart afgrænsede for den eksterne. Styrken er den gode udnyttelse af den eksterne faglighed, og at den eksterne får mere ejerskab og kan bruge sin viden undervejs i hele projektet, men udfordringen er især ressourcer og den efterfølgende forankring. En forvaltningsrepræsentant fortæller:

”Der blev rusket op i vores organisation, da de eksterne fortalte os, hvordan vi er.”

(citater, forvaltningsrepræsentant)

Endelig har få (tre) projekter valgt at lade organiseringen være primært ekstern. Konkret er der på Frederiksberg nedsat en taskforce bestående af et eksternt konsulentfirma, ligesom Jammerbugt har relativt set mange eksterne i deres taskforce (og en klar ekstern gennemførelse af projektet). I Gentofte har man fast tilknyttet en ekstern til at gennemføre projektet om ”junior colleges”. Styrken ved den form er, at der sikres hurtige resultater, da arbejdet ofte bliver mere målrettet. Omvendt er risikoen, at projektet og dermed den genererede viden bliver personafhængigt, og at forankringen mangler.

Den kvantitative analyse viser, at der ikke er markante forskelle mellem de forskellige organisationsformer i forhold til vurdering af elevernes udbytte, og kun mindre fordele ved vurderingen af, hvor meget lærerne har implementeret projektet i undervisningen. Her fremgår det, at de eksternt forankrede projekter har lidt større gennemslagskraft. Til gengæld er det tydeligt fra fokusgrupperne, at netop den eksterne forankring betyder, at der kommer hurtigere resultater, men effekten på længere sigt er mere usikker, idet ejerskabet for videreførelsen ofte halter. Derfor skal projekter, der baserer sig på eksterne kræfter, have klare overvejelser om overdragelsen og videreførelsen f.eks. ved at ansvarliggøre de interne kræfter mere.

5.3 Implementerings- og organiseringsstrategi

En tredje afgørende forskel, som har afspejlet sig i projektorganiseringerne, ligger i, hvilken implementerings- og organiseringsstrategi projektet baserer sig på. Det er ikke alle projekterne, der har været eksplicitte heromkring, men der er gennem analysen udkrystalliseret nogle idealtypiske organiseringsmodeller. Fokusgruppeinterviewene har skabt et grundlag for at vurdere, hvilke modeller der har vist sig særligt succesfulde.

Analysen har vist, at der kan identificeres fem idealtypiske modeller:

Den første model – **”ringe i vandet”** – baserer sig på, at en eller få skoler er best practice-skoler, og på baggrund af deres erfaringer udrulles projektet til kommunens andre skoler. Et rigtigt godt eksempel herpå er Odense, hvor en skoleleder er uddannet i Cooperative Learning og har udrullet Cooperative Learning først på sin egen, senere på en kreds og endnu senere på en bredere kreds af skoler i Odense. I Silkeborg har de ligeledes en skole, som de betegner ”fyrtårnsskole” inden for Cooperative Learning, og som medvirker til at udrulle projektet på andre skoler. Der er en række gode erfaringer hermed, især hvis det lykkes at få best practice-skolen til at åbne op og lære fra sig – og at denne læringsproces for de andre organiseres godt.

Den anden model – **pilotprojektet** – er ofte karakteriseret ved at være mere søgende, afklarende eller afprøvende. I en taskforce er behovet defineret, men særligt for denne type taskforce er metoden og måske også målet ikke klart defineret. Et eksempel herpå er Odder. Det definerede behov var at undgå lukning af de mindre skoler, og den mere søgende tilgang har så ledt til forsøg med og overgang til permanent at arbejde med aldersintegreret undervisning⁵. Et andet godt eksempel herpå er Aabenraas projekt omkring børn med særlige forudsætninger, som man ønskede at give større udfordringer. Udviklingsarbejdet i Horsens omkring matematikvanskeligheder har også arbejdet ud fra denne logik. Denne type projekt har ofte ikke skitseret en egentlig implementeringsstrategi, da det er at karakterisere som et ”forstadium” til et større projekt, der kan blive udrullet, hvis det er succesfuldt. Her anvendes ofte eksterne til fagligt input, og det vil typisk have et bredt fokus. Vurderingen er, at denne organisationsform – kombineret med en sammensætning på tværs af fagligheder og en god kommunal forankring – har været en succesfuld kombination til at finde klare svar på den søgende tilgang.

Den tredje model – det **tværsektorielle samarbejde** – er særligt velegnet, når der skal findes og implementeres løsninger, som går over de traditionelle fag- og sektorgrænser. F.eks. har Slagelse haft en meget bred deltagersammensætning i taskforcen for netop at kunne trække på særlige kompetencer i forhold til implementering af it i undervisningen. Frederikshavn er også et godt eksempel, idet der her er samarbejde mellem arbejdsmarkedsforvaltningen og børne- og kulturforvaltningen om at undgå frafald. Et andet eksempel er Silkeborg, som i deres arbejde inddrager erhvervslivet.

Den fjerde model – **forandringsagenterne via systematisk uddannelse** – anvender en anden implementeringsstrategi. Her udvælger man nogle – typisk – lærere og uddanner dem til at være forandringsagenter. Implementeringen forankres dermed på lærere, der kan bære idé, viden og erfaringer videre. Som eksempel har man i København uddannet en række LP-tovholdere, der desuden indgår i taskforcen, og ligeledes i Høje Taastrup, hvor taskforcen er uddannede inden for Cooperative Learning.

Endelig som den femte model er **”udrykningstjeneste”**. Den grundlæggende antagelse er, at man samler viden, som andre kan få glæde af, og udfordringen bliver derefter at få det formidlet ud. ”Udrykningen” kan både komme internt og eksternt fra, men vil typisk have et snævert fokus. Et eksempel herpå er Hjørring, hvor man har ønsket at støtte lærere i at have mere rummelighed i forhold til ”normalundervisningen”, idet flere specialbørn er blevet trukket hjem fra specialskoler til almindelig undervisning. Andre eksempler er Jammerbugt og Frederiksberg. Udfordringer her har især vist sig at være at skabe forankring og få medarbejderne ”med på ideen”, og dette har vist sig som så stor en hæmsko, at flere projekter ikke fik udnyttet deres fulde potentiale. En lærer forklarer:

⁵ Skolen har under 150 elever, og derfor gælder der særlige regler for muligheder for aldersintegreret undervisning.

”Der er stor forskel på hvor meget [udrykningstjenesten] bliver brugt, vi er fire teams, og kun de to der har brugt [udrykningstjenesten], de andre kan ikke se meningen med, hvorfor [udrykningstjenesten] skal komme rendende.”

(Citat, lærer, fokusgruppe)

Disse fem implementerings- og organiseringsmodeller karakteriserer idealtypiske træk ved taskforceerne. Analysen har vist, at disse modeller er egnede i forskellige situationer, afhængig af, om man er ved at finde en løsning (pilotprojektet) eller implementere en indsats (ringe i vandet, det tværsektorielle samarbejde eller forandringsagenterne). Derimod vurderes udrykningstjenesten især at have vanskeligheder ved forankring og efterfølgende fastholdelse og vurderes derfor ikke at være en velegnet organisationsform for taskforces. En central udfordring for alle modeller er ejerskabet hos lærerne, og her har modellerne ”som ringe i vandet”, ”pilotprojektet” og endelig forandringsagenterne gode vilkår for at sikre ejerskab i hvert fald for de involverede. Det kan være mere udfordrende ved det tværsektorielle samarbejde, da dette også i høj grad er et forvaltningsspørgsmål. I det omfang, det er relevant for lærerne, har der med denne model været gode erfaringer med at inddrage disse i den konkrete gennemførelse af projektet og dermed sikre ejerskab.

5.4 Taskforcens anvendte redskaber

Én ting er organiseringen af taskforcens arbejde; et andet element er, hvordan de har grebet opgaven an. De måder, udviklingsarbejdet er grebet an på – hvad der her omtales som redskaberne – er som sådan ikke nye i skolesammenhæng og er derfor kun beskrevet kort her.

- Flere af taskforceerne er startet med at **opkvalificere fagligheden** internt i taskforcen. Målet har været at generere viden om feltet forud for iværksættelse af udviklingsarbejdet. Dette er bl.a. sket gennem iværksættelse af empiriske undersøgelser, der kan give ny viden eller legitimere allerede eksisterende viden, litteraturstudier, udvælgelse af litteratur til hele taskforcen, gennemførelse af besøg i andre kommuner eller ganske enkelt anvendelse af traditionelle oplæg fra interne eller eksterne ressourcepersoner.
- I forbindelse med **udvikling af viden, handlemåder og kompetencer** hos lærerne er der også anvendt en række redskaber. F.eks. er der organiseret efter- eller videreuddannelse for grupper af lærere. Udfordringen her er at sikre implementering af det, når man kommer hjem. De gode erfaringer med dette er, når man kombinerer efteruddannelsen med andre implementeringsstrategier. F.eks. fortæller en lærer, der har lært noget nyt, hun skal implementere, at ...
”Det, at jeg er kommet med noget nyt, har betyde, at vi har fået implementeret det meget herude. Der er nogle flere lærere, der er kommet med på banen....Jeg synes de (kollegaerne) tager mere og mere imod det og tager det mere og mere til sig. Flere andre har været på kurser. Det er mere blevet en dagligdags ting. Og ikke noget vi bare prøver af i en emneuge.”
(Citat, lærer, fokusgruppe)
Andre metoder er at prøve ”åbne klasser” på de andre skoler i kommunen, som er længst fremme. Andre metoder er en mere individuel tilgang gennem ekstern eller intern supervision, coaching eller sparring. Værdien af dette er ofte stor for den enkelte, men sværere at overføre til andre. Derudover kan man tilbyde konsulenttjeneste eller netværk.
- Endelig er der en gruppe redskaber, der er anvendt til at **formidle viden** om forsøget til en bredere gruppe interessenter som f.eks. informationsmøder med forældre eller repræsentanter for de berørte skoler eller udsendelse af foldere eller anden netbaseret information til interessenter.

5.5 Opsummering

Analysen har vist en række særlige karakteristika ved taskforces. Taskforces er særligt velegnede, når der er tale om komplekse projekter, hvor der er behov for inddragelse af forskellige fagligheder. Her adskiller en taskforce sig i sin organisationsform fra andre, mere traditionelle arbejdsgrupper. Derudover er det også væsentligt, at den er internt forankret i en eller anden form (jf. organiserings- og

implementeringsmodellerne), da den "rene" eksterne forankring giver en række udfordringer i forhold til forankring og fastholdelse.

6 Sammensætningen af en taskforce

Sammensætningen af en taskforce berører spørgsmål om institutionelle placeringer, fagligheder og kompetencer. Dette analyseres i dette afsnit.

6.1 Aktørerne i en taskforce

Erfaringerne fra analysen er, at en taskforce ikke må være for stor, at den mister sin handlekraft, og samtidig heller ikke så lille, at den ikke indeholder de relevante aktører. Der er gode erfaringer med en størrelse på ca. fem til otte personer.

Det er i forbindelse hermed væsentligt at understrege, at taskforcesammensætningen i høj grad bør være bestemt ud fra taskforcens formål. Derfor analyseres her styrker og udfordringer, der er observeret i forhold til at inddrage de forskellige aktørtyper. I taskforcerne har der været inddraget fem forskellige aktørtyper:

Forvaltningsrepræsentanter er nødvendige for at skabe den ønskede legitimitet og pondus. En lærer fra fokusgruppen siger, at "*... vi skal have nogle magtpersoner ind, så sker der nogle ting.*" Inddragelsen af forvaltningsniveauet er særligt vigtigt i denne sammenhæng, fordi projektbeskrivelser i de fleste tilfælde er formuleret af netop de kommunale forvaltninger og dermed fra begyndelsen er et pædagogisk udviklingsprojekt, der har politisk bevågenhed. Ud over magt og bevågenhed signalerer forvaltningen også, at der er økonomi til at gennemføre projektet. Af væsentlige udfordringer ligger i forlængelse af styrkerne, at der eksisterer en risiko for for meget top-down-styring, hvilket kan lede til, at udførerne, dvs. skolelederne og især lærerne, ikke føler ejerskab til det pædagogiske udviklingsprojekt.

Skoleledere er afgørende især i forhold til at sikre implementering af projektet, da de har viden om dagligdagen, og derudover både kontakt til lærerne og mulighed for at prioritere lærernes ressourcer. Dette har været tilfældet i langt de fleste af taskforcerne ifølge lærerne, idet to ud af tre lærere "i høj grad" oplever, at deres skoleleder har bakket op om deltagelsen i udviklingsprojektet. Men nogle af de projekter, hvor lærerne har skullet være forandringsagenter, at lærerne har haft svært ved at trænge igennem, fordi skoleledelsen lokalt ikke har bakket op. En lærer, der har deltaget i et projekt, hvor lærere fra forskellige skoler udgør taskforcen, beskriver, at

"Lærerne i taskforcen tvivler på deres mandat til at sidde der i forhold til deres bagland."
(citater, lærer)

Lærernes styrke ligger i deres faglighed og i, at det oftest er hos dem, forandringen skal ske. Implementeringen afhænger derfor af lærerne, og de kan give en *bottom-up-legitimitet* til projektet – i modsætning til forvaltningens *top-down-legitimitet*. Omvendt viser analysen, at der også er ulemper. For det første er det afgørende, at lærerne alene bør inddrages, når beslutningerne ligger inden for deres ansvarsområde – de skal ikke være gidsler i ledelsesmæssige beslutninger. For det andet er de ofte ikke "garvede projektmagere". Konkret betyder dette, at det kan være svært at fastlægge hvornår i projektforløbet, de skal inddrages. Inddrages de for tidligt, kan de miste ejerskab eller troen på projektet ved flere afslag på ansøgninger. Inddrages de for sent, kan det være svært at sikre ejerskab, da projektet er blevet formet. Der er eksempler på, at lærerne ikke har haft samme ejerskab over for et projekt, hvormed: "*(...) de [lærerne] kunne ikke håndtere strategibegrebet, så de kørte til dels af sporet. Man kan nedsætte en gruppe, der kan blive selvstyret, men det er også problematisk, at de kan køre ud ad et sidespor, og man kan ikke styre dem ind igen.*" Løsningerne kan gå i retning af at taskforcen fastlægger informationsstrategi, hvor åbenheden omkring tiltag sikres for at sikre troværdigheden. Derudover er det også væsentligt at give lærerne anerkendelse for deres udviklingsarbejde og

for den opkvalificering, der ligger heri, f.eks. ved at opfordre lærere til at inddrage det i deres portfolio.

De eksterne aktørers styrke er deres faglighed. Herigennem er der skabt både legitimitet og inspiration i projekterne og samtidig sørget for, at projekterne har arbejdet mere målrettet og resultatorienteret ud fra den eksisterende viden. Udfordringer er især at sikre lokalt ejerskab og forankring undervejs og efter projektet samt de ressourcemæssige udgifter til de eksterne. Der er flere eksempler på, at netop det at basere sig for meget på eksterne har været problematisk.

Endelig er **de andre aktører** en meget bred kategori og indebærer eksempler fra taskforcerne på inddragelse af erhvervslivet, andre sektorer eller lokalpolitikere. Styrken, men også udfordringen, hos denne gruppe er især, at de tør stille spørgsmålstegn ved det, alle ser som selvfølgeligheder.

Det er dog de færreste projekter, hvor alle fem typer af aktører har været inddraget i taskforcen. En analyse af projektbeskrivelserne viser, at projekterne er spredt nogenlunde lige i forhold til, hvor mange aktørtyper, de har med. Der er således erfaringer med både mange og få aktørtyper. Det er karakteristisk, at de med få aktørtyper mangler kompetencer for at få gennemslagskraft og forankring – f.eks. de, hvor der alene var en ekstern person, eller hvor lærerne selv styrede projektet i en anden retning end tiltænkt.

Et godt eksempel på en bredt sammensat, nøje udvalgt taskforce er i Slagelse, som bestod af repræsentanter fra de involverede fag, skolernes faglige vejledere, skolebibliotek og kommunale konsulenter. Desuden har konsulenter fra Læremiddel.dk, Nationalt videntcenter for læremidler, også deltaget. De eksterne har her bidraget med viden og legitimitet bag iagttagelser, forvaltningen har sikret den politiske bevågenhed og fastholdelsen af fokus, mens skoleledelse og lærere har bidraget med den konkrete implementering og viden om hverdagen. Hver for sig har de således bidraget med faktorer, der samlet har givet projektet gennemslagskraft og succes.

6.2

Taskforcens kompetencer

Et helt afgørende element i diskussionen om deltagersammensætning – viser analysen – er, at der er ildsjæle, der brænder for projektet. Men disse alene kan ikke bære projektet – en række yderligere kompetencer er nødvendige.

Af fokusgrupperne fremgår det, at flere fremhæver det nødvendige i, at der er personer i taskforcen, som kan sikre, at det administrative er "på plads", dvs. en person, som kan forestå det logistiske, herunder planlægning af møder og aktiviteter, som kan drive processen frem. Konkret har det primært enten været forvaltningsrepræsentanten eller den faglige ressourceperson, som har varetaget denne opgave. Netop den generelle projektstyring er et aspekt, som taskforcerne har været gode til. En lang række lærere fremhæver i spørgeskemaundersøgelsen, at dette projekt har været velafgrænset og godt styret i forhold til andre udviklingsprojekter, de har deltaget i. For flere projekter har der således været omfattende projektplaner, som har været en nødvendighed, når flere aktører har været med. Det fremhæves eksempelvis, at hvor tidligere projekter i høj grad har været baseret på ildsjæle, der ofte har kunnet sætte et projekt i gang, men ikke følge det til dørs, adskiller taskforces sig ved, at de netop er organiserede, og derfor er der mulighed for også at få projektet gennemført. Erfaringerne er endvidere, at der skal holdes "hånd i hanke" med projektet gennem hele forløbet, jf. eksemplet ovenfor med lærerne, der valgte deres egen dagsorden, da forvaltningen løsnede grebet.

En yderligere væsentlig kompetence, som er inddraget i taskforcerne, er fagspecialisten, dvs. en person, som er godt inde i sit arbejdsområde. Mange taskforces har deres styrke i at have fokuseret på faglighed og inddraget eksisterende forskning og viden. Mest konkret er dette blevet anvendt ved inddragelsen af en ekstern eller en intern ekspert, men andre har sikret dette ved at udarbejde litteraturstudier m.m.

Sluttelig peges der i flere af fokusgrupperne på, at en væsentlig kompetence i en taskforce er at have en person, der kan facilitere samarbejde, og som kan begejstre og inddrage. Flere taskforces har som nævnt inddraget mange forskellige fagligheder fra forskellige niveauer, hvilket potentielt kan være en udfordring. Der er flere erfaringer med, hvordan netop "kemien" i en taskforce eller kommunikation og inddragelse har været svært for nogle, og det er derfor væsentlig at have sådanne kompetencer i en taskforce.

Analysen af projekterne viser, at en succesfuld gennemførelse af projektet kræver tilstedeværelsen af de forskellige kompetencer (se f.eks. Belbin 2010). Udfordringen for tidligere skoleudviklingsprojekter har især været mangel på fokus på det at drive processen både i forhold til aktørerne og især også logistisk og planlægningsmæssigt.

6.3 Opsummering

Analysen viser, at det er væsentligt for taskforcens succes, at den sammensættes både med udgangspunkt i forskellige aktørgrupper og gerne så bredt som muligt med relevansen for projektets fokus. Derudover er det afgørende for gennemslagskraften at sikre repræsentation af forskellige kompetencer, især det at kunne administrere, sikre procesfremdrift, faglighed og endelig at kunne begejstre og inddrage.

7 Opmærksomhedspunkter for en taskforce

Analysen har også vist en række yderligere udfordringer for en taskforce, der beskrives her.

7.1 Ejerskab og efterfølgende forankring

Ejerskab og forankring er to separate problemstillinger – og alligevel afhængige af hinanden. Ejerskabet afgør gennemslagskraften undervejs, og forankringen er afgørende for gennemslagskraften efterfølgende. Udfordringerne bliver dermed at sikre ejerskab undervejs og derudover at sikre, at den faglige viden, der oparbejdes i taskforcen, ikke forsvinder, når den opløses. Denne udfordring er særlig til stede, hvor udviklingsprojektet er personafhængigt, hvad enten det er fordi, det er båret af ildsjæle eller af eksterne.

Ejerskabet har været et væsentligt tema i taskforcerne. Der er en række eksempler på projekter, hvor ejerskabet er indtænkt fra begyndelsen. Eksempelvis er der i projektet i Frederikshavn fokus på lærernes holdninger, hvor taskforcens rolle er at understøtte denne holdningsbearbejdning gennem støtte til forskellige pilotprojekter, som lærerne eller skolelederne kan iværksætte. Dermed sikres det, at lærerne arbejder videre med tankegangen bag projektet, og at dette hverken er afhængigt af tilkøb af eksterne konsulenter eller personafhængigt. Dette kræver dog god kommunikation, og at der løbende informeres til skolerne om muligheden for projektstøtte via taskforcen (kommunikation uddybes i afsnit 7.4). Det skal dog i forbindelse hermed nævnes, at projektet i Frederikshavn er ambitiøst, og at der derfor også er afsat kommunale midler til at videreføre projektet.

En særlig udfordring omkring ejerskabet kan der findes ved projekter, der har været eksternt forankrede. Et godt eksempel herpå er et projekt i Frederiksberg, hvor de eksterne konsulenter ikke fik inddraget lærere og skoleledere, men i stedet havde eleverne som deres direkte målgruppe. Denne tilgang gør det vanskeligt at videreføre projektet efterfølgende; dels fordi lærerne ikke er blevet undervist i den anvendte tilgang, dels fordi tilkøb af eksterne konsulenter bliver en udfordring ressourcemæssigt:

"Uanset hvor meget vi har klædt lærerne på, så skal der afsættes ekstra midler på skolerne for at køre det videre." (Citat, faglig ressourceperson)

Dette er også et eksempel på, at ejerskab og forankring hænger sammen. Det er dog væsentligt at fastholde, at kun få projekter er afsluttet ved udarbejdelsen af denne evaluering, og det derfor er for tidligt at vurdere forankringen dybdegående.

7.2

Opfølgning og evaluering

Flere af fokusgruppemedlemmerne nævner, som en generel betragtning i forhold til skolers deltagelse i udviklingsprojekter, at skolerne generelt er gode til at sætte projekter i gang, men opfølgningen er omvendt en del sværere:

"Jeg synes jo altid, evalueringen er sur og træls, det er ikke min store interesse." (Citat, skoleleder)

En anden udfordring, ud over hvor langt projekterne er i deres projektforsløb, i forbindelse med at foretage opfølgning er, at flere af projekternes målsætninger er vanskelige at evaluere på – i hvert fald for projekterne selv:

"(...) hvordan evaluerer vi bløde områder, hvordan spørger vi børn og unge 'hvad har I fået ud af det her?'" (Citat, forvaltningsrepræsentant)

Også for lærerne selv synes opfølgningen på projekternes resultater at hvile på et skøn – i hvert fald hvis der fokuseres på, hvordan lærerne vurderer resultaterne af forsøgsarbejdet over for eleverne, jf. nedenfor.

Tabel 4. Hvordan dokumenteres elevernes faglige udbytte af det pædagogiske forsøgsarbejde?

	Procent
Via test	33 %
Via elevsamtaler	52 %
Via kollegial dialog	51 %
Via lærernes observation	65 %
Hvis andre metoder, angiv hvilke:	12 %
Det dokumenteres ikke	14 %
I alt	100 %

Note: n=324. Totalsummen summerer til mere end 100 %, fordi det har været muligt at afgive flere svar. Ingen har svaret Ved ikke.

Sammenfattende viser analysen, at eleverne har været den primære målgruppe

De fleste angiver således, at resultaterne dokumenteres via lærernes egne observationer i undervisningen. Derudover vurderes dette også ud fra elevsamtaler og kollegial sparring. Begge aspekter angiver over 50 % af lærerne som deres grundlag for at vurdere elevernes faglige udbytte. Sluttelig angiver 33 %, at elevernes udbytte dokumenteres gennem test. 14 % angiver, at det ikke dokumenteres⁶. Evalueringskulturen i sig selv kan dermed blive en udfordring for vurderingen af projektets effekt.

Ingen af de deltagende projekter i fokusgrupperne havde ved afholdelsen af interviewene foretaget en evaluering af projektet. For alles vedkommende skyldtes det, at projekterne ikke havde været igangsat længe nok til at foretage evalueringen meningsfuldt. Alle projekterne har dog foretaget – i en eller anden form – en selvevaluering, som Ministeriet for Børn og Undervisning har modtaget. Hvordan selvevalueringen af projekterne gennemføres, herunder hvordan lærerne dokumenterer fremdriften, er som beskrevet fortsat en udfordring for projekterne.

⁶ Det har været muligt at afgive flere svar til spørgsmålet om dokumentation, hvorfor tallene ikke summerer til 100 %.

7.3

Ressourcer

Økonomien spiller en rolle på mange forskellige måder. Økonomien har for en del projekter været selve indgangsvinklen til at gå ind i udviklingsarbejdet, bl.a. fordi den økonomiske besparelse ved at "holde specialbørn hjemme" nogle steder er gået direkte til skolen og i høj grad har motiveret dem til at tænke rummelighed.

Men også på andre niveauer er økonomien interessant. Sammenlignet med de øvrige forsøg, der blev igangsat af Ministeriet for Børn og Undervisning på samme tid, har forsøgene med taskforces fået relativt beskedne midler, da de maksimalt kunne søge om 200.000 kr. Flere af projekterne har imidlertid også midler fra andre kilder, ligesom der også har været en væsentlig egenfinansiering i det. I flere tilfælde har det korte taskforceforsøg på ét eller højst to år været en del af et længerevarende kommunalt initiativ (f.eks. Randers og Silkeborg).

Ikke desto mindre fremhæves ressourcerne i projektet af flere i fokusgrupperne som noget afgørende for gennemslagskraften. Ressourcerne – og især det, at den kommunale forankring flere steder er fulgt op af kommunale ressourcer – har betydet, at der har været en oplevelse på skolerne af, at kommunen "virkelig vil det her". Dette har ifølge flere adskilt sig fra tidligere projekter:

"Det er ikke meget anderledes end, når vi ellers har haft arbejdsgrupper, men vi har haft midler i gruppen, så vi skulle ikke andre steder hen og spørge for at planlægge, vi har siddet med det hele et sted, så vi har kendt rammen. Så måske ligger det positive i, at vi har taskforce og midlerne, og det er her, og så arbejder vi." (Citat, forvaltningsrepræsentant)

Ressourcetilførslen er derfor afgørende – fordi den faktisk skaber grundlag både for at bruge tid på projektet og for selve symbolværdien i det.

Fra fokusgrupperne fremgår det, at midlerne har været anvendt forskelligt:

- Til køb af ydelser fra eksterne eksperter. Eksperterne har f.eks. gennemført state-of-the-art-undersøgelser forud for forsøget, eller de har holdt oplæg på konferencer eller workshops, ligesom de har ydet konsulenttjeneste til skoler eller lærerteam, i nogle tilfælde endda som "udrykningstjeneste" til lærere, som har haft behov for ekstra støtte. Eksterne eksperter har i flere tilfælde også være deltagere i taskforce
- Til køb af kurser eller diplommoduler til lærere, der efterfølgende skal have særlige opgaver, og til vikardækning ved anvendelse af interne eksperter i forsøget
- Til frikøb og vikardækning af lærerne til forsøgsvirksomhed, deltagelse i efter- eller videreuddannelse, studieture eller lokale konferencer

Det er interessant, at halvdelen af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de har fået tildelt timer, mens den anden halvdel angiver, at de ikke har. Evalueringen har ikke undersøgt, hvilken betydning det har for lærernes engagement og dermed blandt andet for forsøgets gennemslagskraft, om lærerne er frikøbt eller ej.

Den potentielle betydning af dette emne er blevet tydeligere undervejs i evalueringen, men har ikke været inddraget i det oprindelige design. Det vil derfor være oplagt at undersøge det nærmere i fremtidige evalueringer.

7.4

Information og kommunikation

Information og kommunikation er det sidste opmærksomhedspunkt, der bør fremhæves på baggrund af evalueringen. Det er bemærkelsesværdigt, at der ikke er et omfattende kendskab til taskforcens

rolle i det pædagogiske forsøgsarbejde – kun tre fjerdedele af lederne og halvdelen af lærerne har kendskab til taskforcens rolle.

Tabel 5. Har du kendskab til taskforcens rolle i det pædagogiske forsøgsarbejde?

	Skoleleder	Lærere
Ja	76 %	51 %
Nej	24 %	49 %
I alt	100 %	100 %

Note: n = 127/236, 16 % har svaret "Ved ikke".

Tendensen understreges også i de uddybende kommentarer i spørgeskemaet, hvor det blandt andet angives, at et af projekterne ikke har haft en effekt, fordi *"ingen har hørt om projekt skoleudvikling"* (lærer, spørgeskema), eller *"jeg aner ikke, hvad det har handlet om"* (lærer, spørgeskema).

En yderligere undersøgelse af data viser, at der er en tendens til, at deltagerne i de internt forankrede projekter i højere grad har kendskab til det pædagogiske forsøgsarbejde, mens det i mindre grad er tilfældet i dem, der har ekstern tilknytning. Som sådan er det ikke nødvendigvis vigtigt, at de har kendskab til selve taskforcens rolle i det pædagogiske forsøgsarbejde, men af det mere kvalitative materiale i spørgeskemaundersøgelsen viser det sig, at dette i høj grad også i nogle projekter gør sig gældende med selve taskforcens arbejde, og dermed begynder det at blive problematisk for disse projekters gennemslagskraft.

Fleere steder har udviklingsarbejdet været en del af større strukturelle ændringer i skolesektoren, f.eks. i forbindelse med at trække specialbørn tilbage til normale klasser eller til kommunens egne specialskoler. Dette er ændringer, der har givet anledning til uro og usikkerhed hos en række af de lærere, der har været med. Forklaringer herfor kan bl.a. findes i teorier om forandringsledelse (se bl.a. Friis og Friis, 2007, Conner, 2006). Forandringsledelse fokuserer blandt andet på, hvordan større ændringer gerne skal forklares, og der skal gives tid til at forstå implikationer m.m. af det, men at forandringer på trods af dette fortsat vil give usikkerhed og modstand. Dette er også tilfældet i taskforceprojekterne. Derfor er kommunikation et vigtigt opmærksomhedspunkt:

"Jeg tror, man kan næsten ikke kommunikere nok til dem [lærerne], der har noget med det at gøre. Alternativet er, at de bliver mødt med mistro eller ikke får ejerskab over for projektet. Det skal derfor gøres klart, hvad der forventes, og til slut, hvad blev resultatet."(Citat, faglig ressourceperson)

Kommunikationen er både væsentligt i opstarten, undervejs og i afslutningen. Eksempler på udfordringer undervejs i projektet er, at der ikke er sket opfølgning efter informationsmøder, og der derfor opstår en ide om, at nogle projekter er gået i stå eller ikke har ført det ønskede resultat med sig, på trods af, at dette er tilfældet. Dette er derfor også en væsentlig del af informationen.

Men ud over fokus på lærere og skoleledere er der også andre grupper, der skal informeres. I nogle projekter har det således været relevant at sørge for information til forældre og evt. elever (både dem, der inddrages, og dem, der ikke gør det).

Et interessant resultat af analysen er desuden forskellen i informationsbehov hos lærere og faglige ressourcepersoner (typisk projektledere/indpiskere). I fokusgrupperne kom det frem, at der hos lærerne er en higen efter information. Informationen bør – ifølge lærerne – gives både tidligt i forløbet, så de kan være med til at påvirke, undervejs, så de ved, hvad der sker, og afslutningsvist, så de ved, at indsatsen ikke har været forgæves. På samme spørgsmål var der blandt nogle af de faglige ressourcepersoner en mere reserveret holdning, da de jo som "projektmagere" har været vant til at være i en virkelighed, hvor projekter ændrer sig. F.eks. er det vigtigt ikke at give information for tidligt i forlø-

bet, da projektansøgninger ofte kan ændre sig afhængigt af, hvad der gives støtte til. Der er derfor behov for, at et projekt kan ændre sig mange gange, inden der informeres om det. Men omvendt, når først projektet er i gang, så vurderer lærerne, at det er for sent at inddrage dem. Denne forskel i oplevelse af informationsbehov er væsentlig for at forstå forskellige opfattelser af projektfremdriften og ejerskabet.

7.5

Sammenfatning

Analysen har vist, at ejerskab undervejs især har været udfordrende ved personafhængige projekter, og dette forventes at give store udfordringer, når disse projekter skal forankres efterfølgende. Endvidere viser projekternes egen evaluering og dokumentation sig som en udfordring – især hvis der skal anvendes et tidsperspektiv, der tager højde for den langsigtede virkning af projekterne. Ressourcernes betydning både som motivator for projektstart og for faktisk deltagelse fra lærerne er kun sporadisk vurderet, men bør fremadrettet inddrages yderligere. Endelig viser analysen, at informationsniveauet i flere projekter ikke har været tilstrækkeligt, men at det kan være særdeles udfordrende at finde den rette balance.

Del 3: Det oplevede udbytte af forsøgene

Der har ikke inden for uddannelsesverdenen været tradition for at udarbejde studier, der isolerer effekten gennem bl.a. brug af kontrolgrupper. Derfor er det med dette såvel som med andre studier vanskeligt at isolere effekten af en konkret indsats på elevernes faglige udbytte. Der er mange faktorer, som påvirker elevernes udbytte ud over et konkret initiativ – opbakning fra hjemmet, læringsmiljøet, trivsel i klassen mv. Samtidig vil der typisk være igangsat flere initiativer på samme tid, som retter sig mod elevernes faglige udbytte. Taksforcens indsats er kun en blandt mange.

På tilsvarende vis kan det være svært at vurdere effekten af taskforcernes indsats i forhold til ændringer af kulturen. Sådanne ændringer tager typisk tid og er svære at isolere i forhold til andre projekters virkning.

Evalueringen baserer sig i denne vurdering på aktørernes opfattelser heraf. Det er dog et væsentligt forbehold – som alle aktørerne gør opmærksom på i diskussionerne – at evalueringen foretages tidligt i projektforløbet, hvorfor det er tidligt at konkludere håndfast omkring udbyttet.

8 Det faglige udbytte

I dette afsnit vurderes henholdsvis kommunernes udbytte, skolernes udbytte og endelig elevernes udbytte i det omfang, det kan lade sig gøre allerede.

8.1 Kommunernes udbytte

Arbejdet med lokale taskforces har afstedkommet nye erfaringer på kommunalt niveau:

”Vi har ikke arbejdet på den her måde før. Vi fik aktiveret lærere og skoleledere på en helt ny måde.”
(Citat, forvaltningsrepræsentant)

Flere af forvaltningsrepræsentanterne i fokusgruppen peger på, at fordi forvaltningen i højere grad end tidligere har været direkte engageret i et skoleudviklingsprojekt, har det medvirket til, at organiseringen og styringen af projekterne har været bedre end i forbindelse med tidligere projekter. Denne vurdering understøttes som nævnt også af både lærere og skoleledere i spørgeskemaundersøgelsen. Dette er et væsentligt udbytte for kommunerne, idet de igennem styringen i højere grad har kunnet fastsætte dagsordenen for skoleudviklingsprojektet. Og for de projekter, hvor forvaltningen i mindre grad har været involveret i taskforcen, har styringen været tilsvarende mindre, hvilket har resulteret i, at disse projekter i højere grad adskiller sig fra de oprindelige projektbeskrivelser. Taskforcen har med andre ord for en række kommuner været en metode til at sikre gennemslagskraft.

Et andet aspekt, ud over organiseringen af skoleudviklingsprojekter, som har været et væsentlig kommunalt udbytte, har været den øgede bevågenhed, som mange af projekterne via fokusgruppeinterviewene gav udtryk for at have nydt. Dette har videre bidraget positivt til udviklingsarbejdets legitimitet og den pondus og commitment, som der har været i projekterne:

”Ved at nedsætte en taskforce, hvor forvaltningen også indgår, sætter man fokus på, at det ikke er en almindelig arbejdsgruppe, men at der er lidt mere bag. Det er med til at skabe commitment”. (Citat, forvaltningsrepræsentant)

Analysen viser, at netop det, at en taskforce giver gennemslagskraft, kommer af, at arbejdet bliver prioriteret løbende. Taskforcerne skal kunne fastholde processen – på trods af, at der kommer mange forskellige andre projekter og konkurrerer om opmærksomheden. En lærer beskriver, at projektet *”...har været målrettet og synligt for alle, hvad det skal bruges til”* (lærer, spørgeskemaundersøgelsen). En anden lærer beskriver projektet som *”overskueligt og velorganiseret. Stor støtte fra ledelsen.”* (lærer, spørgeskemaundersøgelse, om tilfredsheden med organiseringen).

Samlet set viser analysen, at kommunerne gennem taskforcen har fået et organisatorisk værktøj med gennemslagskraft. Især har det været afgørende for udbyttet, at taskforcen har givet politisk bevågenhed og den kommunale forankring samt en målrettet, afgrænset, prioriteret og velplanlagt organisering. Derfor er der også enighed om, at modellen vil blive afprøvet i andre sammenhænge. Flere understreger dog samtidig, at arbejdet med en taskforce som organiseringsform også har været et nyt aspekt for forvaltninger, hvorfor der er sket læring i den henseende i løbet af projektperioden.

8.2

Lærernes udbytte

Et centralt aspekt at vurdere lærernes udbytte af deltagelse i udviklingsarbejdet ud fra er, om projektet har været medvirkende til at kvalificere deres undervisning. Skoleledere og lærere vurderer dette i Tabel 6.

Tabel 6. I hvilken grad vurderer du, at det pædagogiske forsøgsarbejde har medvirket til at kvalificere...

	... de deltagende læreres undervisning? ^(a)	... din undervisning? ^(b)
I høj grad	31 %	27 %
I nogen grad	58 %	55 %
I ringe grad	8 %	10 %
Slet ikke	3 %	7 %
I alt	100 %	100 %

Note: (a): Spørgsmålet er kun stillet til skoleledere, n = 108, 14 % (n=18) har svaret "ved ikke" og indgår ikke i tabellen. (b): Spørgsmålet er kun stillet til lærere, n = 250, 3 % (n=8) har svaret "ved ikke" og indgår ikke i tabellen.

Det er store andele af skoleledere og lærere, der mener, at dette har været tilfældet⁷. Kun få svarer i ringe grad eller slet ikke. Skolelederne er en anelse mere positive end lærerne. Det er dog ikke alle lærere, der angiver, at de konkret har arbejdet med at implementere det pædagogiske forsøgsarbejde i deres daglige undervisning. Af tabel 6 fremgår det, at 8 % angiver, at de slet ikke har arbejdet med at implementere forsøgsarbejdet i selve undervisningen, og yderligere 17 % svarer, at de kun i "ringe grad" har gjort det. Omvendt er der derfor stadig en relativt stor andel, som svarer, at de enten "i høj grad" (30 %) eller "i nogen grad" (46 %) har arbejdet med at implementere forsøgsarbejdet i undervisningen.

⁷ I denne og næste tabel kan der være en større risiko for skævhed i besvarelserne i forhold til dem, der ikke har svaret. Risikoen er, at tabellerne overestimerer, da dem, der ikke har svaret, måske i endnu mindre grad har arbejdet med det. Det er dog i sagens natur usikkert at vurdere på.

Tabel 7. I hvilken grad har du arbejdet med at implementere det pædagogiske forsøgsarbejde i selve undervisningen?

	Procent
I høj grad	30 %
I nogen grad	46 %
I ringe grad	17 %
Slet ikke	8 %
I alt	100 %

Note: Spørgsmålet er kun stillet til lærere, n = 284, 7 % (n=22) har svaret "ved ikke" og indgår ikke i tabellen.

Dette er væsentligt, fordi der er en signifikant sammenhæng mellem, om lærerne har arbejdet med at implementere forsøgsarbejdet i undervisningen, og om lærerne vurderer, at forsøgsarbejdet har kvalificeret deres undervisning, således at dem, der har arbejdet med det i højere grad vurderer, at det har kvalificeret deres undervisning. Med til billedet hører dog også, at evalueringen foretages tidligt, så der er færre, der har nået at arbejde med det. Dette underbygges af fokusgrupperne. Sammenhængen understreger dog væsentligheden af at sikre forankringen af projektet, og at lærere og ledelse kan se nytten af deltagelse, da det ellers vil have begrænset effekt.

8.3

Elevernes udbytte

Mens det for projekterne var vanskeligt at vurdere resultaterne af forsøgsarbejdet i forhold til lærernes undervisning, er det endnu mere vanskeligt at vurdere dette i forhold til elevernes udbytte. Dette understreges af, at godt en tredjedel i spørgeskemaundersøgelsen svarer "ved ikke" (jf. noten til tabellen), når de bedes vurdere elevernes faglige udbytte.

Tabel 8. I hvilken grad vurderer du, at det pædagogiske forsøgsarbejde har styrket elevernes faglige resultater?

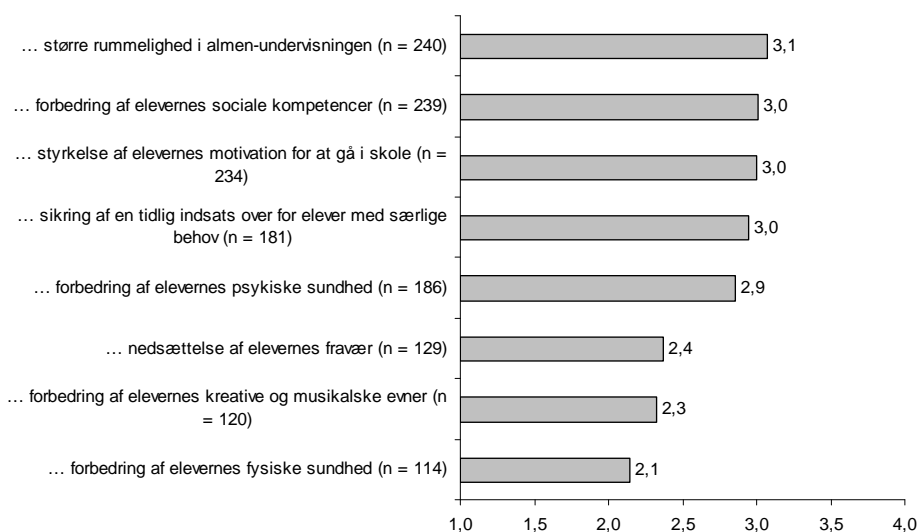
	Procent
I høj grad	15 %
I nogen grad	60 %
I ringe grad	17 %
Slet ikke	8 %
I alt	100 %

Note: n = 265, 35 % (n=144) har svaret "ved ikke"

Af dem, der har angivet at kunne vurdere spørgsmålet, er der flest positive vurderinger af det faglige udbytte – 60 % svarer i nogen grad og 15 % svarer, at forsøgsarbejdet i høj grad har styrket elevernes faglige resultater. En ud af fire vurderer, at forsøgsarbejdet kun i ringe grad eller slet ikke har styrket elevernes faglige resultater.

Ud over at styrke eleverne fagligt har projekterne haft mange andre formål. Nedenstående figur viser, i hvilken grad de forskellige andre formål for projekterne vurderes af lærerne. Lærerne er blevet bedt om at vurdere hvert af nedenstående formål på en skala fra "slet ikke" (1) til "i høj grad" (4), og figuren viser den gennemsnitlige score for hvert af disse formål. Af figuren fremgår det, at større rummelighed i almenundervisningen, forbedring af elevernes sociale kompetencer, styrkelse af elevernes motivation for at gå i skole og sikringen af en tidlig indsats over for elever med særlige behov er de forhold, hvor lærerne vurderer, at forsøgsarbejdet har haft størst effekt. Dette hænger naturligt sammen med målene, som især har omhandlet inklusion og undervisningsdifferentiering. Igen skal det understreges, at en stor andel har svaret "ved ikke".

Figur 1. I hvilken grad har det pædagogiske forsøgsarbejde i forhold til eleverne resulteret i ...



Note: Figuren viser de gennemsnitlige scorer på skalaen som går fra 1 "Slet ikke" til 4 "I høj grad". Svarkategorierne "ved ikke" og "forsøgsarbejdet har ikke haft det som formål" er udeladt.

Endvidere er det karakteristisk, at de projekter, der især kan fremvise resultater nu, er dem der har haft eksterne aktører til at udføre en væsentlig andel af projektet. Dette skyldes som nævnt, at brugen af eksterne aktører ser ud til at have en mere resultatorienteret tilgang.

8.4

Sammenfatning

Kommunerne er den aktør, der har oplevet størst udbytte af taskforcerne. De har herigennem fået et godt redskab til at sikre gennemslagskraft. Flere ting har været afgørende for udbyttet; at taskercen har fået politisk bevågenhed og den kommunale forankring og at der har været en målrettet, afgrænset, prioriteret og velplanlagt organisering. Udbyttet for lærerne har haft en sammenhæng til arbejde med projektet. Nogle har arbejdet med projektet og er nået langt med implementeringen. Ser vi nærmere på eleverne, så er der indikationer på, at eleverne har oplevet et udbytte, og at dette især har været omkring at sikre rummelighed og inklusion. Dette kan dog – tidsperspektivet for projekternes afslutning taget i betragtning – alene blive indikationer.

9

Taskercens betydning for udbyttet

I dette afsnit fokuseres på de elementer, der har gået på tværs af de analyserede emner, og som har medvirket til at sikre taskercens pondus, commitment og legitimitet. En lærer beskriver, at en taskerc er "... en masse gode kræfter, der går sammen med et fælles mål for at prøve at få ændret nogle ting ..." (Citat, lærer)

Dette ligger i forlængelse af andre beskrivelser såsom et kraftcenter, at "det ligger godt i munden og indbefatter KAPOW", at det er et potent ord m.m.

Som beskrevet ovenfor er det tidligt for alvor at vurdere på effekten af taskercen, men spørgeskemaundersøgelsen og fokusgrupperne giver dog mulighed for at få et godt indblik i, hvordan taskercen som organiserings- og implementeringsmodel har fungeret i projekterne, dertil hvor de er kommet nu. For at vurdere dette er lærerne og skolelederne blevet spurgt til, om de er tilfredse med det pædagogiske forsøgsarbejde.

Tabel 9. I hvilken grad er du alt i alt tilfreds med det pædagogiske forsøgsarbejde?

	Skoleledere	Lærere
Meget tilfreds	32 %	28 %
Tilfreds	61 %	64 %
Utilfreds	6 %	6 %
Meget utilfreds	2 %	2 %
I alt	100 %	100 %

Note: n = 104 for skoleledere og n=233 for lærere. 14 % (n=57) har svaret "ved ikke"

Tilfredsheden er stor. Analysen viser endvidere en tendens til, at projekter med en mere snæver projektbeskrivelse har større tilfredshed end projekter med en bredere projektbeskrivelse. Dette kan skyldes, at målsætningerne og dermed forventningsafstemningen er mere klar, så det er sværere at blive skuffet. Der er ikke umiddelbare sammenhæng mellem tilfredsheden og intern eller ekstern forankring.

Tabel 10. I hvilken grad er du alt i alt tilfreds med den måde, det pædagogiske forsøgsarbejde har været organiseret og tilrettelagt på?

	Skoleledere	Lærere
Meget tilfreds	28 %	23 %
Tilfreds	62 %	60 %
Utilfreds	8 %	15 %
Meget utilfreds	2 %	2 %
I alt	100 %	100 %

Note: n = 104 for skoleledere og n=233 for lærere. 14 % (n=56) har svaret "ved ikke"

Ser vi på tilfredsheden med organiseringen af det pædagogiske forsøgsarbejde, er den lidt mindre udtalt end tilfredsheden med forsøgsarbejdet, men fortsat stor. Ni ud af ti skoleledere er tilfredse, og tilsvarende er otte ud af ti lærere. Og omkring en fjerdedel er meget tilfredse, mens mellem 10 % og 15 % er utilfredse. Dette anses som tilfredsstillende.

Det er væsentligt, at lærerne især lægger vægt på, at projektet har været godt afgrænset, velorganiseret og struktureret. Det beskrives bl.a., at:

"Arbejdet i styregruppen har været velorganiseret. Antallet, varigheden af og output fra møderne har været godt. Produktet har været tilfredsstillende."(Citat: lærer, spørgeskemaundersøgelse om tilfredsheden med organiseringen)

"Der har været tilrettelagt en målrettet proces med et godt og velunderbygget resultat til følge." (Citat: lærer, spørgeskemaundersøgelse om tilfredsheden med organiseringen)

Derudover viser analysen, at det er væsentligt for succes, at projektet er afgrænset tidsmæssigt. Dette er vigtigt for at vise fremdrift og sikre overskuelighed i projektet, men også fordi en taskforce er velegnet til udvikling, ikke til drift.

Det generelle billede er dermed, at erfaringerne med taskforces som organisationsform er positive. Der er dog også uddybet en række forhold omkring utilfredsheden. Det drejer sig især om for få ressourcer og tid til at gennemføre det pædagogiske udviklingsarbejde, ligesom det ikke er alle, der har været begejstrede for de eksterne undervisere. Samtidig nævnes også forhold som, at en god, enga-

geret ledelse, der prioriterer projektet, er en forudsætning, som ikke er opfyldt alle steder. Omvendt er dette også et af de elementer, som nævnes de steder, hvor der har været succes.

Afdækkes utilfredsheden med organiseringen mere indgående, fremgår det, at de projekter, der især har været eksternt forankret, har en lidt større utilfredshed end de øvrige projekter. Dette kan skyldes det forhold, at det har været svært at få de eksterne integreret i dagligdagen, ligesom der fra fokus-grupperne er beretninger om, hvordan det som ekstern har været svært at samarbejde med andre, f.eks. lærere, der ikke var med i taskforcen. Det har givet en række udfordringer – både af praktisk og af mere indholdsmæssig karakter – i forhold til at få projektet gennemført, når der ikke har været intern opbakning og støtte til den eksterne person, som kom. Dette har således været eksempler på, at taskforcen ikke har haft den fornødne forankring og dermed ikke fået gennemslagskraft til at gennemføre aktiviteterne.

Det generelle billede er dog fortsat, at der er overordnet tilfredshed med organisationsformen.

Del 4: Konklusion

10 Konklusion

Evalueringen har analyseret tre overordnede aspekter af forsøg med lokale taskforces, nemlig taskforcernes baggrund og indhold, organisering og styring af taskforcerne og endelig deres effekt.

Grundlaget for analyserne har været en gennemgang af forsøgsbeskrivelser, en række fokusgruppeinterview og endelig to spørgeskemaundersøgelser, en til lærere og en til skoleledere.

Taskforcerne har varieret meget. Deres indhold og målgrupper har været forskellige, men fællestrækket har været et ønske om at skabe større kulturændringer i skolers og læreres måde at løse opgaver. Ligeledes har de forskellige organiseringsformer varieret, hvilket giver grundlag for at vurdere, hvilke karakteristika der har været afgørende for at give taskforcen den ønskede gennemslagskraft. Afgørende er det derfor, at der blandt taskforcens aktører kan observeres en vurdering af, at man i folkeskolen traditionelt ikke har været god nok til at gennemføre udviklingsprojekter – de er ofte opstartet, men er sjældent afsluttet og har ofte ringe gennemslagskraft. Taskforce som organiseringsmodel har potentiale til at sikre en bedre gennemførelse af projekterne.

Denne konklusion fokuserer på fire gennemgående spørgsmål, der samlet vurderer, hvordan de hidtidige erfaringer med taskforcerne kan bidrage til at sikre skoleudvikling fremadrettet.

- Hvad kendetegner den ideelle taskforce?
- Hvornår bør man bruge en taskforce?
- Hvad skal der til for, at en taskforce lykkes?
- Hvilke effekter har taskforcen haft?

10.1 Hvad kendetegner den ideelle taskforce?

På tværs af analysen har der vist sig en række karakteristika, som kendetegner den idealtypiske taskforce, defineret som en taskforce, der har gode betingelser for at opnå gennemslagskraft.

Samtlige taskforces har haft en eller anden form for **kommunal deltagelse**. Dette skyldes dels udviklingen, dels det faktum, at kommunen har været nødvendig for at kunne ansøge om midlerne. Men dette har også været medvirkende til at sikre taskforcernes succes. Der er således flere eksempler på, at forvaltningsforankringen har været afgørende for at sikre den brede vinkel på udviklingsprojekterne, og det har været svært for nogle projekter at fastholde fokus, hvis den kommunale forankring blev svækket undervejs i forløbet. Dette er således et afgørende parameter.

Et andet afgørende karakteristikum ligger i forlængelse heraf og handler om det **politiske mandat og bevågenhed**. Det har vist sig afgørende for både motivation hos deltagerne og gennemslagskraft hos taskforcen, at der har været politisk bevågenhed om projektet. Dette er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at der er politisk deltagelse i taskforcen, men mere, at det politiske mandat er klart, og at der er interesse for taskforcens resultater. Heraf følger også, at der følger de fornødne ressourcer, der svarer til taskforcens ambitionsniveau.

Taskforcerne har også – for det tredje – været karakteriseret af at have **klare rammer og veldefinerede mål**. I flere projekter har netop det, at projektet er organiseret som en taskforce, medvirket til at opprioritere organiseringen – og det fremgår af spørgeskemaundersøgelsens kommentarer, at flere projekter har vist sig succesfulde, fordi de netop har været klare, afgrænsede på tid og indhold samt målrettede. Det er derfor et tredje væsentligt karakteristikum, at taskforcerne har klare rammer og veldefinerede mål, og at fokus på organiseringen har medført struktur og fokus på progression.

For det fjerde er en **nøje udvalgt deltagersammensætning** central, så vægtningen af faglighed, praksiserfaring og ledelseskompetence vægtes så det tilpasses taskforcens fokusområde. Det er tydeligt fra evalueringen, at skoleledere, lærere, specialister og forvaltningspersoner – uanset baggrund – tænker forskelligt og derfor kan bidrage med forskellige perspektiver til netop det at udvikle et bestemt område. Det er dog væsentligt at sikre en fælles forståelse af, at taskforcen arbejder mod samme mål, så taskforcen ikke bliver arena for diskussioner om, hvad man som person ”repræsenterer”, men mere en arena for en udviklingsorienteret diskussion.

Endelig er det væsentligt, at en taskforce alene anvendes til **tidsbegrænsede opgaver**, da den som organisationsform ikke er velegnet til driftsspørgsmål, men mere til udvikling og implementering. Gennemslagskraften ligger i den veltilrettelagte intervention – ikke i det ”lange, seje træk”, En taskforce er – med andre ord – et redskab til at skabe forandring og få den implementeret i hverdagen, og derefter afsluttet.

På den baggrund viser analysen, at den idealtypiske taskforce er karakteriseret ved at have:

- En forankring i forvaltningen
- Et klart politisk mandat, politisk bevågenhed og økonomisk råderum
- Klare rammer og veldefinerede mål samt som følge deraf struktur og progression
- En deltagersammensætning, der dækker en række relevante aktører (gerne på tværs af traditionelle skel) og den relevante viden – men som samtidig ikke ser sig som repræsentanter for deres respektive baglande, men mere som en samlet taskforce. Især forvaltningsrepræsentanter og skoleledelsen fra relevante skoler er centrale.
- Tidsbegrænset varighed

Denne idealtypiske definition indebærer, at ikke alle udviklingsprojekter er egnede til en taskforce. Derfor er det relevant at overveje, hvornår en taskforce bør anvendes.

10.2

Hvornår bør en taskforce anvendes?

Et væsentligt element i taskforcernes gennemslagskraft er, at en taskforce kun anvendes, når det er nødvendigt, idet begrebet og dermed effekten let kan blive udvandet. Gennemslagskraften styrkes af, at taskforcerne doseres med måde: *”Vi skal ikke udvande det til syv taskforces om året, men kun en.”* (Citat: forvaltningsrepræsentant). Der bør således være tale om større ændringer i skolers og læreres måde at løse opgaver og dermed også, når der er tale om større kulturændringer.

Endvidere peger analysen på, at en taskforce er særlig nyttig, når (udviklings)projektet er komplekst. Værdien af at arbejde med en taskforce som organisationsmodel synes at stige i takt med, at kompleksiteten af udviklingsarbejdet øges. Dette skyldes, at komplekse problemstillinger ofte kræver en indsats, hvor der er kommunal forankring og lokalt engagement, og hvor forskellige fagligheder og sektorer inddrages.

Derfor kan taskforcemodellen med fordel anvendes, når udviklingsarbejdet er højt prioriteret og har politisk bevågenhed; dels fordi en taskforce kan sikre commitment til projektet; dels fordi en taskforce kan agere med den fornødne pondus.

Endelig kan det på baggrund af fokusgruppeinterviewene konstateres, at en taskforce er velegnet, når flere forskellige fagligheder indgår i et projekt – og når flere forskellige institutioner og myndigheder er involveret. Dette skyldes at, såfremt de rigtige kompetencer, herunder organisatoriske, er til stede i taskforcen, kan taskforcen sikre en god projektstyring og sammentænkning af fagligheder i løsningen af opgaven.

10.3 **Hvad skal der til for, at det lykkes?**

Analysen har vist, at der er en række parametre, som er afgørende for, at det lykkes.

For det første er det altafgørende, at skolerne kan se nytten af at deltage i taskforcen – især fordi den ikke nødvendigvis direkte vedrører skolens kerneydelse. Hvis de ikke kan se nytten, kan det være svært at engagere skolerne. Derfor skal dette perspektiv kommunikeres klart til skolerne.

For det andet har det, at en central gruppe har styret og organiseret udviklingsarbejdet og sikret, at projektet var afgrænset og målrettet, givet en god effekt i forhold til organiseringen og implementeringen. Det er tydeligt, at i de taskforces, der har størst gennemslagskraft, har der været deltagere med relevante projektledelses- og forandringsledelsesmæssige kompetencer. Her er det også afgørende, at taskforcen – for at adskille sig fra en "almindelig arbejdsgruppe", har tidsbegrænset varighed, så udviklingsprojektet sætter en dagsorden, implementerer den og derefter afslutter projektet. Dette hænger klart sammen med de klare rammer og den progression, som følger heraf.

For det tredje er det afgørende for gennemslagskraften, at der har været en kommunal forankring og en kommunal bevågenhed om projektet. Dette har i sig selv medvirket til at sikre fremdrift i projektet, da det har givet engagement, at der er bevågenhed. Derfor er det væsentligt altid at have en forvaltningsrepræsentant med i taskforcen.

For det fjerde viser analysen, at en central faktor for gennemslagskraft er, om ledelsen har givet opbakning til projektet. Skoleledelserne er en helt afgørende "gatekeepere" inden for skoleudvikling. Ressourcer og dag-til-dag-prioriteringer sker her, og derfor er skoleledelsen nødvendig. Det er tydeligt, at de projekter, hvor skoleledere har engageret sig, har større gennemslagskraft. Samtidig nævnes fraværet af skoleledelsens engagement også som et kritikpunkt i nogle af de projekter, som har haft sværere ved at få det til at fungere.

Et femte element, der medvirker til succes, er en god udnyttelse af interne og eksterne fagligheder. Fokusgrupperne indeholder en række eksempler på, at specialister har bidraget godt til især at sikre fagligheden i taskforcen, men samtidig er der også eksempler på, at det kan være svært at få eksterne ressourcer direkte bragt i spil i dagligdagen.

10.4 **Hvilke effekter har taskforcen haft?**

Det er for tidligt at konkludere håndfast på effekterne af taskforcernes projekter på elever, lærere og skoler, men derimod er det muligt at vurdere på effekten af projekternes organisering – så langt projekterne nu er kommet.

Det er tydeligt, at en effekt af taskforcerne – blandt de gode eksempler – er, at der har været større fokus på at sikre en god, velforankret organisering, hvor forvaltningen har spillet en rolle.

Samtidig viser analysen, at taskforcen for en række kommuner har været en god måde at sikre gennemslagskraft for et udviklingsprojekt. Udfordringerne har især været de steder, hvor det primært har været eksternt forankret, eller hvor projekterne har været mere diffuse.

Effekten har således – overordnet set – været, at forvaltningen har fået et redskab eller en organisationsform, der giver en ramme for den systematiske kvalitetsudvikling i folkeskolen. Gennem dette redskab har det været muligt at sætte flere fagligheder og sektorer i spil, arbejde med komplekse problemstillinger og samtidig sikre fremdrift på et udvalgt område med politisk bevågenhed. Og dermed har commitment og gennemslagskraft gode kår qua taskforcens organisering. Det er dog for tidligt at vurdere, om projekternes gennemslagskraft så også har fået betydning for lærere og elever.

Bilag

11 Bilag 1: Metodebeskrivelse

Dette afsnit beskriver evalueringens datagrundlag og metodiske fremgangsmåde samt giver en samlet vurdering af datas validitet.

For at sikre at evalueringens resultater er baseret på et så validt datagrundlag som muligt, er der anvendt metodetriangulering. Evalueringen er med andre ord baseret på både kvantitative og kvalitative data, ligesom forskellige respondentgrupper indgår i evalueringen. Mere konkret består evalueringen af et review af projektbeskrivelserne og tre delundersøgelser:

1. **Review.** Alle projektbeskrivelser er gennemgået og kategoriseret ud fra bl.a. taskforcesammensætning, bred-snæver-dimensionen og anvendelsen af eksterne aktører. Dette har bl.a. dannet baggrund for udvælgelse af projekter til fokusgruppeinterview.
2. **Fokusgruppeinterview med projekter i runde 1:** I juni 2010 gennemførtes fokusgruppeinterview med projekter fra første ansøgningsrunde (projekter, der er gennemført i skoleåret 2009/2010).
3. **Spørgeskemaundersøgelse til samtlige projekter:** I september 2010 gennemførtes en spørgeskemaundersøgelse blandt alle projekter fra første ansøgningsrunde. Respondenterne var alle involverede lærere og skoleledere. I april 2011 gennemførtes en tilsvarende spørgeskemaundersøgelse blandt projekter fra ansøgningsrunde 2 (projekter, der er gennemført i skoleåret 2010/2011).
4. **Fokusgruppeinterview med udvalgte projekter i runde 2:** I juni 2011 gennemførtes fokusgruppeinterview på tværs af ni udvalgte projekter fra ansøgningsrunde 2 med hhv. forvaltningsrepræsentanter, lærere, skoleledere og faglige ressourcepersoner.

Analyserne er endvidere peer reviewet af lektor Vibeke Normann Andersen, Syddansk Universitet, Institut for Statskundskab.

11.1 Delundersøgelse 1: Fokusgrupper med projekter i runde 1

I runde 1 var der i alt syv projekter. I alt blev der gennemført fire fokusgruppeinterview, mens der for yderligere to projekter blev gennemført telefoninterview med projektdeltagere. Dette fremgår af nedenstående tabel.

Projekt	Status
Faxe	Fokusgruppeinterview med skoleleder og forvaltningsrepræsentant
Odense	Fokusgruppeinterview med skoleleder og to forvaltningsrepræsentanter
Silkeborg*	Fokusgruppeinterview med medlem af taskforcen og skoleleder samt ekstern samarbejdspartner
Randers*	Fokusgruppeinterview med forvaltningsrepræsentant
Høje Taastrup	To telefoninterview med én lærer og to forvaltningsrepræsentanter
Vejle	Tre telefoninterview med to lærere og én projektkoordinator

Note: * Repræsentanter for Silkeborg og Randers deltog i samme interview

11.2 Delundersøgelse 2: Spørgeskema til projekterne

Spørgeskemaundersøgelserne er foretaget ad to omgange – for begge ansøgningsrunder gælder det, at spørgeskemaundersøgelsen blev iværksat så sent i projektperioden som muligt med henblik på at opnå så valide og reliable data som muligt, eksempelvis i forhold til lærernes vurdering af udbyttet⁸.

Spørgeskemaundersøgelsen for runde 1 blev gennemført i perioden september-oktober 2010, mens runde 2 blev gennemført i perioden april-maj 2011. I begge tilfælde blev kontaktoplysningerne på respondenterne (samtlige lærere og skoleledere, som har været involveret i udviklingsprojektet) indhentet ved at kontakte projektlederne, som efterfølgende sendte en samlet liste over projektets deltagere. I runde 1 drejede det sig om i alt 269 respondenter, mens der i runde 2 har været 471 respondenter.

Alle respondenter modtog en invitation til at deltage i evalueringen via e-mail, og spørgeskemaet blev udfyldt elektronisk. Respondenter, som ikke i første omgang besvarede spørgeskemaet, modtog efter ca. to uger en påmindelse, efterfulgt af endnu en påmindelse efter en uge. I alt har der været udsendt minimum⁹ to påmindelser.

Samlet set er svarprocenten 65 % – jf. nedenstående tabel.

	Population	Besvarelser	Svarprocent
Runde 1	269	151	56 %
Runde 2	471	329	70 %
I alt	740	480	65 %

11.3 Delundersøgelse 3: Fokusgruppe med udvalgte projekter i runde 2

I anden runde har der i alt været 20 projekter (plus to der ikke blev gennemført). Af disse blev ni udvalgt til at skulle deltage i fokusgruppeinterview. Udvalgelsen skete med udgangspunkt i projektbeskrivelserne, ud fra at opnå variation på følgende to dimensioner:

- Bred/snæver dimension. Et bredt udviklingsprojekt har til formål at få flere forskellige aktører til at samarbejde og har en bred målgruppe. Et snævert projekt har omvendt en mere afgrænset målgruppe og problemformulering
- Ekstern/intern dimension. Denne dimension omhandler, i hvilken grad projektet har gjort brug af eksterne ressourcepersoner i projektet

Derudover blev der sikret geografisk repræsentation af hele landet.

I runde 2 blev der afholdt i alt fire fokusgruppeinterview: et med forvaltningsrepræsentanter, et med faglige ressourcepersoner, et med skoleledere og et med lærere. I denne runde afholdtes fokusgrupperne således på tværs af projekterne.

⁸ For tre projekter er der dog undtagelser herfor: Randers fik udsættelse og deltog derfor først i evalueringen i runde 2 (selvom de havde fået bevillingen i runde 1). Varde og København (erhvervsklasser) er ikke blevet gennemført og er derfor udeladt af evalueringen. Evalueringen er dermed foretaget med 27 projekter.

⁹ I runde 2 modtog projekter, hvor den samlede svarprocent ikke blev vurderet tilstrækkelig, yderligere henvendelser for at hæve svarprocenten.

Nedenstående tabel giver en oversigt over, hvilke deltagere fra hvilke projekter der har været med i de fire fokusgrupper. Som det ses, var der god repræsentation fra forvaltningsrepræsentanter og faglige ressourcepersoner, mens det i mindre grad er lykkedes at få skoleledere og lærere inkluderet. Dette skyldes dels, at skoleledere og lærere i perioden for afholdelse af fokusgrupperne har været travlt optaget grundet eksamener, dels, at skoleledere og lærere i mindre grad direkte har været involveret i taskforcens arbejde og derfor har haft mindre tilskyndelse til at deltage i fokusgrupperne. Sluttelig skal det også nævnes, at der for skolelederne kom afbud kort før afholdelsen.

	Forvaltnings-repræsentanter	Faglige ressourcepersoner	Skoleledere	Lærere
Frederiksberg	X	X		
Frederikshavn	X	X	X	X
Hjørring	X	X	X	
Horsens	X	X		X
Jammerbugt		X	X	X
København	X	X		
Odder	X	X		X
Slagelse	X	X		
Aabenraa	X	X	X ¹⁰	
I alt	8	9	4	4

Interviewene blev gennemført vha. en semistruktureret interviewguide, hvilket er med til at sikre, at der i løbet af fokusgrupperne holdes fokus på de relevante emner, men samtidigt at der er plads til fleksibilitet, hvor projekterne selv har kunnet fremhæve det, de finder interessant.

I fokusgrupperne indgik også en øvelse, hvor først forvaltningsrepræsentanterne gennemgik projektforløbet ved at lave en oversigtsplanche over forløbet, herunder hvornår og hvordan de forskellige aktører blev inddraget. Disse plancher blev efterfølgende gennemgået og kvalificeret i de øvrige fokusgrupper. Denne øvelse har således bidraget til at sikre overblik over de udvalgte projekters forløb.

Alle fokusgrupper blev optaget på en lydfil, og der blev taget referat. Lydfilen har sikret korrekthed i de anvendte citater, ligesom de har suppleret eventuelle mangler i referaterne.

Efterfølgende er referaterne blevet analyseret ud fra gængse kvalitative metoder.

11.4 Samlet vurdering af den anvendte metode

Spørgeskemaets resultater skal tages med visse forbehold; dels pga. den relativt lave svarprocent på 65 %; dels fordi der er en relativt stor andel, som svarer "ved ikke". I gennemsnit er det ca. 15 %, men på spørgsmålet om vurdering af elevernes udbytte er det helt oppe på 35 %.

Dette skyldes to forhold. For det første blev spørgeskemaet udformet med udgangspunkt i projektbeskrivelserne, men de afsluttende fokusgrupper afslørede, at – som det er forventningen for de fleste udviklingsprojekter – projekter har udviklet sig undervejs i forsøgsperioden og derfor kun i mindre

¹⁰ Her blev der gennemført telefoninterview efterfølgende med en skoleleder fra taskforcen.

grad er overensstemmende med de oprindelige projektbeskrivelser. Dette har bl.a. været medvirkende til den relativt høje andel, som i spørgeskemaundersøgelserne har svaret "ved ikke", da respondenterne har haft vanskeligt ved at tilpasse svarkategorierne til deres egne projekter (som i nogen grad er forskellige fra deres projektbeskrivelser). Dette forhold er dog i selve spørgeskemaet søgt imødekommet ved, at respondenterne har haft mulighed for at angive uddybende åbne besvarelser. I forlængelse heraf skal det også nævnes, at der i invitationen til deltagelse i evalueringen blev henvist til "lokale forsøg med taskforces". Især for lærere, der ikke direkte har været involveret i taskforcens arbejde, har det ikke været entydigt, hvilket af de mange skoleudviklingsprojekter, som lærere deltager i, de skulle evaluere.

For det andet var det kun få projekter, der på tidspunktet for evalueringen havde afsluttet deres projekt, hvorfor det eksempelvis har været vanskeligt for disse at besvare spørgsmål om effekter og udbytte. Sidstnævnte forhold kan også have haft en betydelig indflydelse på motivationen til i første omgang at besvare skemaet.

På baggrund af ovenstående er kvaliteten af de kvalitative data derfor central. For at afdække organiseringen og taskforcens rolle har det derfor været centralt at få især forvaltningsrepræsentanter og faglige ressourcepersoner til at deltage i fokusgrupperne. Dette synes at være opnået. Disse har således givet god forståelse af, hvordan projektet er forløbet, hvilket dermed også bidrager til forståelsen af besvarelserne i spørgeskemaet.

For lærere og skoleledere var der en mindre grad af repræsentation fra projekterne, og selve rekrutteringen var også vanskeligere. Alligevel har fokusgrupperne været særdeles brugbare – eksempelvis gjorde det lave antal det muligt at komme helt i dybden med, hvordan taskforcen har fungeret for disse projekter.

Endeligt er det også væsentligt at fremhæve, at peer reviewet af rapportens analyser har medvirket til at sikre rapportens kvalitet.

12

Bilag 2: Oversigt over de evaluerede forsøg

Dette afsnit giver i tabelform en oversigt over projekterne i forsøg med lokale taskforces. Datagrundlaget herfor er ansøgningsskemaerne og de reviderede forsøgsbeskrivelser, der er tilgængelige på: <http://www.ktst.dk/sitecore/content/skoleudvikling/forsoeg/lokale%20taskforces.aspx>.

Endvidere er en række af projekterne interviewet i forbindelse med evalueringen, og data herfra er anvendt til at kvalificere beskrivelserne.

12.1

Forsøg støttet under runde 1 i 2009/2010

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
Høje Taastrup* Kompetenceudvikling i udviklingsråd	At der på alle kommunens skoler sidder lærere med konkrete kompetencer i projekt- og processtyring samt evnen til at koble projekter til den daglige praksis – nemlig børns læring og udvikling.	UC Capital skal forestå undervisningen på forløbet, da det skal svare til et diplommodul. Taskforcen defineres som 28 lærere, der allerede er i gang med kompetenceudviklingsforløbet, samt forvaltningen.	Primær målgruppe: de 28 lærere. Sekundær målgruppe: skolerne forstået som skoleledelserne, den lokale udviklingsgruppe og børnene.
Vejle Netværk: Mange måder at lære på	Styrke relationerne mellem skolerne i forhold til udvikling af pædagogiske redskaber som f.eks. læringsstile.	Samarbejde mellem Vejle Kommune og Universe Research Lab.	Alle medarbejdere på skolerne.
Randers It-understøttede undervisningsformer	Udvikle læringsmiljøer, hvor flere elever oplever sig på højde med folkeskolens udfordringer og dermed i højere grad forlader folkeskolen med tilstrækkelige faglige og sociale kompetencer, således at de har lyst til og mod på at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse og blive impliceret i livslang læring.	Netværk af læsevejledere, specialcenterkoordinatorer, AKT-vejledere, skolebibliotekarer og it-vejledere. Forsøgsarbejdet tager udgangspunkt i, hvilke støttestrukturer, organisationsforhold, netværk og samarbejdsrelationer der på nationalt, kommunalt og skoleniveau er befordrende for, at flere elever med særlige behov bliver omfattet af læringsmiljøer, der i højere grad inddrager it i læreprocesserne.	Elever med særlige behov.
Faxe Innovative lærerprocesser	Udvikling af læringsmiljøerne på især mellemtrin og overbygning – elementer her vil være kompetenceløft af lærerne inden for faggrupperne (matematik som det første planlagt til skoleåret 2009/10); forsøg med LP-modellen; forsøg med Cooperative Learning, turbolæsning samt udvik-	Repræsentanter fra forvaltningen, skolerne, UU og UUC København (KLEO). Gruppen får til opgave gennem inddragelse af relevante interessenter at tilrettelægge en flerårig udviklingsproces, hvor bl.a. nedenstående elementer indgår: • strukturtilpasning således at større fagmiljøer opnås.	Mellemtrin og overbygning.

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
	ling af it-understøttede undervisningsformer; indførelse af mentorordninger for unge, der skønnes i særlig grad at have brug for rollemodeller for at komme i gang med og gennemføre en ungdomsuddannelse; videndeling mellem skolerne.	<ul style="list-style-type: none"> • udvikling af læringsmiljøerne på især mellemtrin og overbygning med det formål at de unge fastholder motivationen for at lære. • indførelse af mentorordninger for unge der skønnes i særlig grad at have brug for rollemodeller for at komme i gang med og gennemføre en ungdomsuddannelse • alle ledere deltager i valgfaget Innovationsledelse på lederdiplomuddannelsen 	
Silkeborg Kommunal naturfagsstrategi	At kvalificere naturfagsundervisningen på skolerne i Silkeborg.	Kommunen har tilmeldt sig konceptet Science kommune, hvor et af indsatsområderne er udvikling af en kommunal Naturfagsstrategi, hvor bl.a. samarbejdet med ungdomsuddannelserne og det lokale erhvervsliv om de naturvidenskabelige fag beskrives og formaliseret.	Skolerne og specielt naturfagslærerne på skolerne.
Odense* Cooperative Learning	At øge anvendelsen af Cooperative Learning. Tre skoler startede med undervisning. Tanken er, at det skal udbredes til flere skoler i løbet af nogle år.	Søren Lohmann skoleleder, uddannet sig i Cooperative Learning i USA.	Alle elever på udvalgte skoler.
København** Erhvervsklasser	At have fokus på erhvervsklasserne.	Der er ikke nedsat en egentlig taskforce, og man anvender ikke den betegnelse, men der er igangsat initiativer i forhold til en erhvervsklasse, og lærere og skoleledere herfra deltager i spørgeskemaundersøgelse.	Elever i erhvervsklasser.

Note: * Indikerer, at projektet har fået midler i runde 1 og runde 2. **Projektet indgår ikke i evalueringen.

12.2

Forsøg støttet under runde 2 i 2010/2011

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
Frederikshavn* Tidlig indsats	<p>Formål: At få etableret et samarbejde mellem skoleforvaltning, Frederikshavn Kommunes projekt-afdeling, SSP, den kommunale ungdomsskole, familieafdelingen, UU-Vendsyssel (Ungdommens Uddannelsesvejledning) og de skoler, der har erhvervsklasser og lignende initiativer.</p> <p>Formål: At sikre en så tidlig indsats som muligt over for de unge 16-25-årige, som ikke er påbegyndt en uddannelse. Herudover er formålet at sikre, at de unge ikke falder ud af systemet ved ledighed, eller hvis de stopper deres uddannelse.</p>	<p>Taskforcegruppen er bredt sammensat, så alle vinkler på de unge (16-25-årige) er repræsenteret i gruppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mai Hein, Arbejdsmarkedscentret/Jobcentret • Ole Schwarz, Arbejdsmarkedscentret/projektafdelingen • Britta Andersen, Børne- og Kulturforvaltningen • Niels Christian Andersen, Børne- og Kulturforvaltningen • Margaretha Cedergren, Arbejdsmarkedscentret/Projektafdelingen • Peter Pedersen, Arbejdsmarkedscentret/Projektafdelingen <p>Taskforcegruppen kan blive suppleret med medlemmer fra eksempelvis Socialforvaltningen.</p>	<p>Den primære målgruppe for projektet er erhvervsklasserne på (7.) 8.-10. klassestrin</p> <p>Sekundært er målgruppen de 16-25-årige, som har afbrudt deres uddannelse eller står uden job.</p>
Slagelse* En it-didaktisk taskforce	Samarbejde mellem kommunale institutioner med tilkøb af eksternt viden.	<p>Taskforcegruppen sammensættes med en af kommunens skolekonsulenter som projektleder og deltagere fra tre pilotskoler i kommunen.</p> <p>I gruppen skal indgå repræsentanter fra de involverede fag, skolernes faglige vejledere, skolebibliotek og kommunale konsulenter. Desuden deltager konsulenter fra Læremiddel.dk, Nationalt videncenter for læremidler.</p>	Pilotskolernes faglærere i dansk, engelsk og matematik i samarbejde med skolernes matematik-, læse-, engelsk-, biblioteks- og pædagogisk it-vejledere.
Jammerbugt* Elevfravær – væk fra symptombehandling til fokus på skolens kerneydelse i bred forstand	At flere elever – især de elever, som ligger i risikozonen for at droppe ud – får et større kvalitativt udbytte af at gå i skole. Dette betyder, at der er et bevidst og aktivt fokus på elevens udvikling og trivsel i tæt samarbejde mellem skole og forældre. Dette fokus skal	<p>Taskforcen består af:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lene Tanggaard • Mogens Blæhr • Ole Harrit • Michael Stilling • Skoleledernes pædagogiske udvalg <p>Eksterne:</p>	Elever med fare for at droppe ud af undervisningen og voksne i elevernes dagligdag – lærerne.

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
	generere processer, som understøtter elevens skolegang, således at forældre og lærere oplever et meningsfyldt samspil med skolen, hvor kontinuitet er det bærende princip for kommunens opgaveløsning. PPR udvikling.	<ul style="list-style-type: none"> Aalborg Universitet, professor Lene Tanggaard UCN Nordjylland, Mogens Blæhr Konsulent Ole Harrit Konsulentbistand, undervisning og evaluering 	
Aabenraa* Superkids	Taskforcen skal understøtte og tilrettelægge det pædagogiske udviklingsarbejde med projektet for elever med særlige forudsætninger.	<p>Taskforce bestående af to lærere, en konsulent fra kommunen og to medarbejdere fra UC Syddanmarks afdeling for udvikling og forskning.</p> <p>Konsulenter fra UC Syddanmark er tovholdere i fremdriften i processen og faglige konsulenter i forhold til taskforcen.</p>	<p>Elever med særlige forudsætninger samt de lærere, der varetager den daglige undervisning af disse</p> <p>Elever.</p>
Hjørring* Hvordan skaber vi bedre basis for reel rummelighed og inklusion på skolerne i Hjørring?	Formålet med udviklingsprojektet er at medvirke til, at der skabes bedre mulighed for at sikre større rummelighed i normalskolen samt sikre, at der bliver større kvalitet i rummeligheden.	<p>I de indledende faser med kortlægning, beskrivelse og organisering er taskforcen identisk med styregruppen for projektet: konsulent fra Undervisningskontoret, konsulent fra PPR, speciallærer fra ADHD-afdelingen, Bagterpskolen samt skoleleder for ADHD-afdelingen, Bagterpskolen.</p> <p>I løbet af perioden skal den egentlige taskforce etableres. Den skal bestå af konsulenter fra PPR, undervisningskontoret, specialklasselærere samt eventuelle andre personer med specielle kompetencer, der er relevante for projektet.</p> <p>Ingen eksterne partnere.</p>	Alle lærere, pædagoger og eventuelle undervisningsassistenter samt elever på alle klassetrin på skolerne i Hjørring kommune (primært indskoling).
Horsens* Tidlig identificering af elever i matematikvanskeligheder	Formålet med projektet og dermed taskforcen er at udvikle en strategi for identificeringen af elever i matematikvanskeligheder samt en procedure for, hvordan disse bedst hjælpes i deres vanskeligheder. Dette således at disse elever kan bibehol-	<ul style="list-style-type: none"> Matematiklærer, Torstedskolen Matematiklærer, Lundskolen Specialunderviser, Torstedskolen Specialunderviser, Lundskolen 	<p>Primær målgruppe: eleverne i matematikvanskeligheder.</p> <p>Sekundær målgruppe: Matematiklærerne i Horsens Kommune.</p>

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
	de et sundt og konstruktivt tilhørsforhold til klassen frem for, på baggrund af vanskelighederne, at stigmatiseres i en sådan grad, at dette er hæmmende for livskvaliteten. På sigt er det et formål at kunne bidrage til etableringen af et kommunalt videntcenter for matematikvanskeligheder og dyskalkuli.	<ul style="list-style-type: none"> • Matematikkoordinator Christina Fuglsang Madsen • Projekttovholder og matematiklærer Helle Sejer Damkjær, Lundskolen • Udviklingskonsulent Thue Fast Jensen 	
Frederiksberg* Udnyt dit potentiale	Gennem coaching af eleverne i de ældste klasser at medvirke til, at eleverne får hjælp til at afdække kompetencer og talenter.	Taskforcen består af et konsulentfirma, der tager ud på skoler og laver coachingforløb med eleverne.	Elever på 8. og 9. klassetrin.
København* Implementering af LP-modellen	Gennem uddannelse af tovholdere og koordinatore, som bliver skolens taskforce, sættes lærerne i stand til at udvikle inkluderende læringsmiljøer, som hjælper eleverne til at opnå øget selvværd i forhold til skolearbejdet og et større fagligt udbytte af undervisningen.	Taskforcen skal stå for implementeringen af LP-modellen. To skoler – to taskforces. På hver af de to skoler består taskforcen af en koordinator og syv tovholdere, skolens ledelse, distriktets psykologer, inklusionsmedarbejder og distriktets skolekonsulent. Det er samtidig disse personer, der uddannes. Ekstern konsulent: University College Nordjylland. UCN's rolle er at stå for uddannelsen af lærere, ledere og psykologer samt at vejlede i processen	Alle.
Odder* Aldersintegreret undervisning	At eksperimentere med fleksible organiseringer af læringsrummet.	Taskforcen består af skoleledere fra fire små skoler (Skoleledere fra Randlev, Hundslund, Ørting og Gylling skole og nøglemedarbejdere fra Randlev og Hundslund skole), konsulenter fra VIA og skoleudviklingskoordinatoren. Taskforcen bidrager til at kvalificere implementering af indsatser på skolerne og til at skabe et fælles refleksionsrum på tværs af skoler.	Indskolingen, specialklasser

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
Kalundborg Coaching og rummelighed	<p>Formål: Forsøgsordning hvor lærere, der rummer elever med diagnoser som f.eks. ADHD og Asperger eller elever med lignende diagnoser, får opdateret deres kompetencer i arbejdet med disse elever.</p> <p>Udviklingsarbejdet består af:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Undervisning fra eksterne konsulenter 2) Supervision fra eksterne konsulenter 	<p>Taskforce: Team i 3.-6. klasse.</p> <p>Skolens ledelse er tovholdere i processen sammen med skolens pædagogiske forretningsudvalg. Taskforcen består også af de eksterne samarbejdsparter, skolen tilknytter til projektet.</p> <p>Det er endnu ikke besluttet, hvilke konsulenter og coaches der benyttes.</p>	Alle ansatte – dog primært lærere på mellemtrinnet.
København Tidlig indsats i forhold til ordblindhed	<p>Målet er, at deltagende elever i projektet allerede i indskolingen får lært nogle læsestrategier, som på trods af mistanke om ordblindhed på sigt vil sætte dem i stand til at læse.</p> <p>Endvidere skal undervisningen foregå i Distrikt Indre By og efter normal skoletid, så eksklusion undgås.</p>	<p>Indhold: På Sølvgades Skole udbydes eftermiddagskurser for elever i 1., 2. og 3. klasserne fra bydelens skoler. Kurserne forløber over en periode på eksempelvis to gange eftermiddage ugentligt i 14 uger.</p> <p>Til at stå for undervisningen tilkøbes lærerkraft fra Ordblindeinstituttet i Ballerup, som sidder inde med den specialviden, der er nødvendig for at støtte mulige ordblinde elever.</p> <p>Forsøgsarbejdet forankres på Sølvgades Skole. Ansvarlig i den proces er Mette Møller Andersen/ Sølvgades Skole i samarbejde med Skolekonsulent Kirsten Hansen.</p> <p>Eksterne konsulenter: Ordblindeinstituttet, hvor der købes undervisning af elever og lærere.</p>	Elever i 1.-2.-3.klasse.
Høje Taastrup Cooperative Learning	<p>Formål: At få uddannet en gruppe lærere (15) inden for Cooperative Learning-teorien, således at de efterfølgende kan virke som dynamiske inspiratorer ude på kommunens skoler.</p>	<p>Det forventes, at UC Metropol bliver ansvarlige for den faglige kompetenceudviklingsdel i forhold til Cooperative Learning. Det forventes, at UC Capital skal være ansvarlige for det vejledningsmæssige modul.</p>	Målgruppen for projektet er alle kommunens elever.

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
		Taskforce: 1 repræsentant fra forvaltningen, 1 ledelsesrepræsentant og 15 lærere i kommunen	
Silkeborg Cooperative Learning	Formål: Give lærerne på de kommunale skoler i Silkeborg hjælp til at indføre Cooperative Learning-metoden gennem praksisnær kompetenceudvikling. I kommunen har vi en skole, der i stor udstrækning praktiserer denne didaktik. Vi forestiller os, at denne skole skal virke som fyrtårn for de øvrige skoler.	<p>Forsøget organiseres af Pædagogisk Udviklingssektion (PUS) i Silkeborg Kommune i samarbejde med skolelederen på Gødvadskolen (Fyrtårns-skolen).</p> <p>Taskforcen består primært af fire lærere på Gødvadskolen, sekundært af de øvrige ca. 20 lærere på skolen.</p> <p>Til styring af denne del af Taskforceprojektet er skolelederen på Gødvadskolen, Lone Svejstrup projektansvarlig.</p> <p>Til styring af projektet, hvor didaktikken Cooperative Learning bliver versioneret til de øvrige kommunale skoler, er Pædagogisk konsulent, Lars Bo Nielsen fra den Pædagogiske Udviklingssektion projektansvarlig.</p>	Målgruppen for forsøgsarbejdet er primært lærere ved de kommunale skoler i Silkeborg kommune og sekundært eleverne.
Albertslund Skaber sundhed læring?	Formål: At sætte fokus på de unges sundhed som en essentiel del af selve fundamentet for læring. Fokus på motion og psykisk trivsel.	<p>Projektet har sin primære forankring på skolen. Her er det skolens ledelse, Majbritt Svensson, der er leder af projektets gennemførelse</p> <p>Taskforce:</p> <p>Skolens ledelse og pædagogiske personale, KL-projektet "I folkeskolen lykkes alle børn", Albertslund Kommunes tværgående sundhedsgruppe og kommunens sundhedsplejersker, Albertslund Kommunes idrætskonsulent (kulturforvaltningen).</p> <p>Børne- og Undervisningsforvaltningen, Skoleafdelingen, de lokale klubber og idrætsforeninger, de sociale viceværter i ABC-boligforeningen, Kongsholm-gymnasiet, PCA-konsulenter, eksterne konsulenter, oplægsholdere og</p>	<p>10. klasseeleverne på Det 10. Element.</p> <p>Skolen har en lille lærergruppe på 12 lærere, der alle bliver involveret i projektet.</p>

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
		undervisere.	
Faxe Kultur og design	Formål: Udvikle og understøtte elevernes kreative og musiske evner og skabe forståelse for design og håndværk. Lærerne i de kreative musiske fag er hovedaktørerne.	Der er indgået aftale med UC, Haderslev og KØS (Kunstmuseet Køge Skitsesamling) med henblik på at kompetenceudvikle lærergruppen. Geomuseet Kanten Medarbejder med uddannelse fra Danmarks Designskole ansættes. Vil søge midler i Huskunstnerordningen. Kunsten ind i klasserummet, hvor kunstnere er gæstelærere. Taskforce: Skolens leder, den nyansatte lærer inden for kunst og design og lærere i sløjd, håndarbejde, musik og billedkunst (4 stk.).	Hylleholt Skole Melletrinnet 4., 5. og 6. kl. (120 elever). 8. kl. (40 elever).
Holbæk Læseteknologi	Formål: At tilrettelægge og organisere pædagogiske forsøgsarbejder, som vil tilvejebringe ny viden om anvendelse af læseteknologi i skolen. Forsøgsarbejderne skal med udgangspunkt i den nyeste læse- og skrivestøttende teknologi søge at udvikle evidensbaserede undervisningsformer og ny didaktik.	Kommunale institutioner som Familiekonsulentcentret, Børnekonsulentcentret, kommunale læsekonsulenter og skoleledergruppen vil indgå som samarbejdsparter i forhold til at udvikle Holbæk kommunes tiltag over for ordblinde elever ved anvendelse af læseteknologi. Taskforce: Holbæk Kommune har siden august 2007 etableret et center for læsning og læseteknologi, LæseTek. I centret er ansat tre audiologopæder og speciallærere med speciale i læsning, læsevanskeligheder og læseteknologi. Taskforcefunktionen skal løses i samarbejde med Familiecenteret, Børnekonsulentcentret, de kommunale skoler og LæseTek, CSU-Holbæk.	Absalonskolen – specifikt rettet mod særligt udsatte elever i skolens indskolings-, mellem- og udskolingsafdeling.
Syddjurs Inklusion med Cooperative Learning	Formål: At afsøge potentiale i Cooperative Learning specifikt i forhold til inklusion af elever med både specifikke og generelle indlæringsvanskeligheder.	Alle lærere skal deltage i et kursus på 3 x 6 timer fordelt over det første halve år. Vi vil søge konsulentbistand fra Cooperative Learninginstruktører til både kurser og opfølgning samt ikke mindst	Mørke Skole, mellemtrin og overbygning.

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
		<p>til et forældrearrangement.</p> <p>Skoleleder vil stå som koordinator og organisere kurser med Cooperative Learning 's danske afdeling. Fra Cooperative Learning's danske afdeling søges kurser og sparring. Fra PPR søges hjælp til tests og interview.</p> <p>Taskforce: Skoleleder er koordinator, konsulenter fra PPR, konsulenter fra Cooperative Learning, Danmark.</p>	
Gentofte Junior College	Formål: At udvikle et bud på fremtidens skole for teenagere – en anden form for udskoling	<p>Delprojekt 1: Junior College – udskoling på en ny måde: Taskforce.</p> <p>Delprojekt 2: Junior College – IKT-plattform for læring, kommunikation og uddannelsesrejsen.</p> <p>Projektet ledes af en ekstern konsulent, som Gentofte Kommune har insourcet til arbejdet – i forlængelse af samme konsulents arbejde med ideudviklingen til dette punkt. Konsulenten er Lene Jensby Lange.</p> <p>Taskforcen består af projektlederen, skolelederne fra de involverede aktører samt chefkonsulenter for pædagogik, it og læring fra Gentofte Kommune Skole & Fritid.</p> <p>Taskforcen udvides undervejs med kommende medarbejdere med henblik på fuldt ejerskab og stor indflydelse.</p>	Målgruppen er elever fra 7.-10. klassetrin og strækker sig til gymnasieelever, der tænkes at dele projektforløb og mentorrelationer med elever fra folkeskolen.
Odense Udvikling af profilskole inden for læsning	<p>Formålet er at udvikle et attraktivt tilbud til læsesvage elever i overbygningen, der er i risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse pga. utilstrækkelige læsekompetencer.</p> <p>Forsøgsåret skal opkvalificere Højmeskolens lærerteam i overbygningen, så tilbuddet til kommu-</p>	<p>(Søgt som Turbodansk).</p> <p>Feel Højmeskolen er et nyt tilbud under udvikling i kommunalt regi til overbygningselever med læsevanskeligheder. Et tilbud, der foruden det faglige arbejde lægger vægt på udvikling af selvværd, sammen med kommunikative færdigheder.</p> <p>Det vigtigste i FEEL er: Variati-</p>	Elever i 7. og 8. klasse, der pga. svære læse- og skrivevanskeligheder har brug for et skoletilbud med særligt fokuseret danskundervisning, og som samtidig har brug for at være en del af et ungdomsmiljø.

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
	nens læsesvage elever bliver af høj kvalitet.	<p>on i dagens tilbud, faglighed og tryghed, sammenhold og nærhed.</p> <p>Udvikling af læsetilbuddet sker i tæt samarbejde med Skoleafdelingen og PPR. Der samarbejdes med Læsecentret på Ejbyskolen, som er Odense Kommunes læsetilbud til 18 visiterede elever fra 4.-6. klassetrin. Børn- og Ungeforvaltningens konsulenter er med i processen omkring udvikling af læsetilbuddet og holder jævnlige møder med Højmeskolen. Derudover tænkes to dygtige undervisere på Læsevejlederuddannelsen under UCL tilknyttet skolen i projektåret.</p>	
<p>Varde**</p> <p>Udvikling af skoleledere til at arbejde med forandringsprocesser</p>	<p>Taskforce KOM ON dannes for at understøtte skoleledernes implementering af lokale skoleudviklingsprojekter på baggrund af KOMPAS-Masterplanens anbefalinger. Forsøgsarbejdes formål er at understøtte skoleledelser i deres KOMPAS-arbejde med at udvikle og gennemføre pædagogisk udvikling i skolens organisation, hvilket betyder, at lærere og pædagoger opbygger læringsmiljøer, der understøtter alle børns trivsel, læring og udvikling, og som nedsætter eller forebygger, at børn ekskluderes fra de almene miljøer.</p>	<p>Der nedsættes en KOM ON-taskforce bestående af: pædagogisk udviklingschef, udviklingskonsulent fra PUsT, konsulent fra Forskningsinstitution, BUF (Børne-Unge og Familie), PPR, skoleledergruppen og lærerrepræsentant.</p>	<p>Målgruppen er skoleledelsen.</p>
<p>Frederiksberg</p> <p>Mål og retning</p>	<p>Formål: At hjælpe drengene til at finde et ståsted i forhold til egne værdier og drømme for fremtiden. Det er vores ønske at stimulere drengenes selvverdsfølelse og styr-</p>	<p>Taskforce: Annette Olsson: NLP-uddannet, specialunderviserviser</p> <p>Line Staffeldt: Coach, AKT lærer.</p>	<p>Målgruppen er drenge på skolens 8. og 9. klassetrin – Skolen på Duevej.</p>

Kommune	Formål	Taskforce	Målgruppe
	ke.		
Tønder Inklusion af urolige indskolingselever med sociale adfærdsvanskeligheder	Formål: At ændre hele skolens vilkår, som de urolige indskolingsbørn med adfærdsmæssige problemer udvikles under, ved også at udvikle deres individuelle kognitive og sociale redskaber. Vi vil i stedet udvikle en række redskaber og en ny pædagogik, der både kan tackle og hjælpe disse børn med deres adfærdsp problemer. Grundantagelsen er, at børnenes adfærdsmæssige udfordringer skyldes, at de ikke mestrer en række kognitive færdigheder og sociale kompetencer.	Taskforcen består primært af en erfaren pædagog fra vores specialklasse til indskolingen i grundskolingen, som i samarbejde med de eksisterende AKT-lærere i indskolingen skal forestå udviklingsarbejdet.	Agerskov Skole Målgruppen er primært indskolingen fra 0. til 3. klasse – og en efterfølgende opfølgning/implementering i resten af skoleforløbet.

Note: * indikerer, at projektet har deltaget i uddybende fokusgrupper i forbindelse med evalueringen.

**Projektet indgår ikke i evalueringen

Bilag 3: Anvendt litteratur

Regeringen (1997): Danmark som foregangsland. Uddannelse – omkostninger og resultater

Bryman, Allan (2004, anden udgave): Social Research Methods. Oxford University Press

Belbin, Meredith (2010): Management Teams: Why They Succeed or Fail, Butterworth Heinemann, 3rd ed.

Christensen, Tom & Per Lægheid, red. (2007): Transcending New Public Management. The Transformation of Public Sector Reforms. Ashgate Publishing Limited, Aldershots

Christensen, Tom & Per Lægheid (2000): "New Public Management – Undermining Political Control?", pp. 93-120 i Tom Christensen & Per Lægheid (eds.): New Public Management. The Transformation of ideas and Practice. Ashgate Publishing Limited, Aldershots

Conner, Daryl R. (2006): Managing at the speed of chance. Random House

EVA (2005): Kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen – mellem tilsyn og kvalitetsudvikling

Friis, Claus Toft og Maj Thorup Friis (2007): Ledelse af processer, Børsens forlag

Jacobsen, Dag Ingvar & Jan Thorsvik (2008). Hvordan Organisationer fungerer? Hans Reitzels Forlag

KREVI (2007): "Hvad vil kvalitetsrapportbekendtgørelsen betyde for kommunernes administration og selvstyre? VAKKS-UNDERSØGELSE AF BEKENDTGØRELSE OM KVALITETSRAPPORTER I FOLKESKOLEN", hentet fra: http://kreivi.dk/files/VAKKS-rapport_Kvalitetsrapportbekendtgørelsen.pdf

Mehlbye, Jill (red) (2001): Folkeskolen år 2000. Evaluering af 8-punkts-programmet. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut, Socialforskningsinstituttet

Høyrup, Steen (red) (1997) Skoleudvikling – en antologi. Danmarks Lærerhøjskole

Hargreaves, Andy and Dennis Shirley (2009): The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change, Sage

King, Gary, Robert O. Keohane og Sidney Verba (1994): Designing Social Inquiry. Princeton University Press

MUUSMANN Research & Consulting, CVU Sønderjylland og CVU Nordjylland (2007a): Slutevaluering af Fælles Mål, november 2007

MUUSMANN Research & Consulting, CVU Sønderjylland og CVU Nordjylland (2007b): Evaluering af En skole i bevægelse". Slutrapport oktober 2007

Sørensen, Eva & Jacob Torfing (2010): Theories of Democratic Network Governance. Palgrave