

RULL-EVALUERING

Juni 2017

Indholdsfortegnelse

Anbefalinger og konklusioner	5
Indledning	9
Metode.....	13
Præsentation af RULL-programmet	19
Case: Skræppen.....	23
Case: Bakkegårdsskolen	33
Case: Ellevangskolen	43
Case: Børneby Ellekær-Tumlehøjen	59
Case: Væksthuset	73
Case: Frederiksbjerg Skole	97
Case: Gammelgaardsskolen	126
Tværgående analyse	142

Anbefalinger og konklusioner

Oversigt over anbefalinger

En bredt forankret pædagogisk kultur

Vi anbefaler, at den pædagogiske vision kobles tæt til den praksis, man gerne vil opnå på den enkelte skole/institution. Det betyder, at et projekt altid formes af et praksisnært pædagogisk grundlag som udgangspunkt for kommende rum og indretning. Det kan enten være en eksisterende pædagogisk praksis eller udarbejdelse af et nyt fælles grundlag.

Ledelsen skal bære projektet

Det er afgørende, at den lokale institutionsledelse prioriterer projektet højt både i udviklingen og faciliteringen af projektet og sikrer ejerskab i hele ledelseslinjen. Vi anbefaler, at ledelsen understøtter, at der er fokus på ibrugtagning af de nye fysiske rammer igennem facilitering af pædagogisk videndeling.

Ambitioner og mål med byggeriet skal være klare

Vi anbefaler, at det sikres, at alle involverede har det samme billede af byggeriet, og at der løbende sker en klar kommunikation og forventningsafstemning. Der skal være øget opmærksomhed på RULL-processen og den efterfølgende forankring i forbindelse med fusionsprocesser og større strategiske satsninger, f.eks. koblet til helhedsplaner for området, der bygges i.

Fokus på ibrugtagning

Vi anbefaler, at der afsættes tid og ressourcer til, at medarbejderne finder sig til rette i de nye omgivelser og får omsat de pædagogiske tanker til dagligdags praksis. Det kræver støtte både fra ledelse, konsulenter fra B&U og evt. lokale vejledere. Der bør desuden arbejdes med løbende erfaringsudveksling, evaluering og justering i projekterne.

RULL-konsulenten skal være med hele vejen

Vi anbefaler, at RULL-konsulenten skal være med hele vejen igennem fra et projekts start til efter ibrugtagning. Konsulenten skal have fokus på at skabe transparens, så projektets mål og ambitioner står klart for alle involverede.

Fokus på personalemiljøer

Vi anbefaler, at der i projekterne skal være et strategisk fokus på, hvordan alle personalemiljøerne skal indrettes (pauserum, teamrum, kontorer, forberedelsesrum m.m.), så rammerne understøtter et tættere og mere professionelt samarbejde mellem ledelse, lærere, pædagoger og andre faggrupper til opnåelse af en bredt forankret organisatorisk kultur.

Færre evalueringskriterier

Vi anbefaler, at den samlede pulje af evalueringskriterier gentænkes, og at der dannes færre og mere klare evalueringskriterier, så det bliver helt tydeligt, at RULL er samspillet mellem pædagogisk leg og læring og konkrete rum.

Evalueringens konklusion

Det overordnede evalueringsspørgsmål var: *Har RULL sat en retning og skabt en pædagogisk udvikling i læringsmiljøerne på institutionerne i et 0-18 års perspektiv?*

RULL forstås i denne sammenhæng både som program, arbejdsmetoder, processer og konkrete aktiviteter.

Evalueringens konklusion er generelt set, at i flere cases har RULL til fulde skabt både retning og pædagogisk udvikling i læringsmiljøerne ud fra et 0-18 års perspektiv. I andre cases har vi *ikke* set den samme retningskabelse eller udvikling i læringsmiljøerne. Dette er beskrevet i de syv case-beskrivelser, der indgår i evalueringen.

Det giver anledning til en samlet konklusion om, at RULL-blomsten altid skal ses på en kontekstuel baggrund af situationsbestemte faktorer i den konkrete RULL-indsats, hvilket er beskrevet i evalueringens Tværgående analyse.

En given RULL-indsats har dermed en række faktorer, der påvirker skabelsen af fælles retning og pædagogisk udvikling i læringsmiljøerne. Denne evaluering er et vigtigt afsæt for læringen om de påvirkende faktorer i RULL-programmet, og de fremførte anbefalinger såvel som evalueringens indhold kan fremme, at RULL-indsatsen fremover i endnu højere grad skaber retning og pædagogisk udvikling.

Indledning

Baggrund

Aarhus Kommune har ønsket at få en evaluering af RULL-programmet. I 2008 blev det første sæt af evalueringskriterier for programmet udviklet, som senere er opdateret med yderligere en række kategorier for RULL-læringsmiljøer¹. Den samlede liste af kriterier er udtryk for RULL-konceptets grundværdi om, at forandringer på institutionerne set i et 0-18 års perspektiv sker i samspillet mellem fysiske og organisatoriske rammer samt pædagogisk praksis. Konceptet er samlet i det, der kendes som RULL-blomsten, som er en model for RULL-programmets grundværdier og antagelser.

Det overordnede evalueringsspørgsmål er: Har RULL sat en retning og skabt en pædagogisk udvikling i læringsmiljøerne på institutionerne i et 0-18 års perspektiv? RULL forstås i denne sammenhæng både som program, arbejdsmetoder, processer og konkrete aktiviteter.

Evalueringsspørgsmålet er undersøgt i syv cases i foråret 2017. For hver case har vi analyseret forandringsprocessen, RULL-evalueringskriteriernes udmøntning i praksis samt den pædagogiske betydning af de nybyggede rum og bygninger.

Denne rapport sammenfatter effekten af RULL-programmets indsats. Et separat referencedokument opsummerer den generelle forandringsteori og samler op på evalueringens operationalisering af de oprindelige RULL-evalueringskriterier.

¹ Bilag 3, RULL-programmets principper og kategorier

Læsevejledning

Rapporten kan læses i sin helhed eller som enkelte afsnit, alt efter interesse.

Præsentation af RULL-programmet:	En samlet fremstilling af historikken i RULL-programmet som baggrund for de enkelte case-analyser.
Syv case-analyser der hver især belyser program, arbejdsmetoder, processer, konkrete aktiviteter og resultater:	Hver case indledes med en kort opsummering af casens baggrund. Dernæst følger casens centrale temaer, der leder over i casens forandringsproces. Hver case afsluttes med en konklusion.
Tværgående analyser:	Der er lavet tre tværgående analyser: Evalueringens resultater og eksisterende viden, jf. hypoteserne i Bilag 2. Virkningsfulde handlinger, forstået som hvad virker for hvem under hvilke omstændigheder i RULL-indsatsen, herunder formulering af nye hypoteser for RULL-arbejdet. Virkningsfulde processer forstået som formulering af 'arketypiske' procesmodeller for RULL-indsatsen baseret på evalueringens resultater.
Bilag 1: Forandringsteorier:	Indeholder dels den globale forandringsteori, der er udviklet i evalueringen, dels de lokale forandringsteorier for hver case. For hver af de syv cases indgår en skematisk forandringsteori, der viser de vigtigste faktorer i institutionens forandringsproces. Den skematiske model viser et samlet overblik over forandringsprocessen, og hvad den er påvirket af. Forandringsteorierne giver overblik over, hvilke RULL-evalueringskriterier, der er i spil i casene, hvilke elementer fra den generelle forandringsteori, der er i spil, og sammenhængene mellem kontekst, indsats og resultater.
Bilag 2: Oprindelige hypoteser om påvirkende faktorer i RULL-indsatsen:	Indledningsvist blev der formuleret hypoteser om, hvordan RULL-programmets organisering og afvikling påvirker skabelsen af resultater.
Bilag 3: RULL-programmets principper og kategorier:	Evaluatør har på baggrund af dokumenterne, der indgår i evalueringen, lavet en afdækning af alle RULL-evalueringskriterierne. De er samlet i Bilag 3.
Bilag 4: Interviewoversigt:	I Bilag 4 ses en samlet oversigt over inddragelsen i evalueringens kvalitative datagrundlag.

Metode

Forandringsteori som afsæt og ramme

Evalueringsens overordnede metodiske design er *Innovativ Evaluering*, og der arbejdes med forandringsteori og eksplicitte hypoteser koblet med et åbent, undersøgende og praksisnært blik på, hvad der virker for hvem og under hvilke omstændigheder.

En forandringsteori er et generelt koncept for, hvad der skaber forandringer gennem en indsats. I den forandringsteori, der benyttes i denne evaluering, er der fokus på, at det er *mennesker*, der skaber forandringer og ikke aktiviteterne i sig selv. Det betyder, at der er et stort fokus på virksomme mekanismer, der påvirker, hvordan aktiviteterne udføres, og hvad der kommer ud af dem. Forandringsteoriene er en del af evalueringstilgangen *Innovativ Evaluering*², hvis formål er at lave evalueringer, der kan anvendes til at videreudvikle praksis med. Det betyder, at det er en praksisnær evalueringstilgang, der har afsæt i de erfaringsbaserede hypoteser, som praktikerne igennem praksis har dannet om, hvorfor de gør, som de gør, og hvad de forventer, der kommer ud af deres handlinger.

Vi har i evalueringen arbejdet med en generel forandringsteori for, hvad det er ved RULL-indsatsen, der har potentiale til at skabe retning og pædagogisk udvikling i praksis i læringsmiljøerne. Den generelle forandringsteori er på en fælles workshop med RULL-konsulenterne indledningsvis blevet kvalificeret og videreudviklet, og har herefter dannet grundlag for de *lokale* forandringsteorier, der er lavet i hver case, se Bilag 1. Det betyder, at de forandringsteorier, der relaterer sig til den enkelte case, kaldes for *lokale* forandringsteorier, mens den forandringsteori, der beskriver forestillingen om en generaliseret forandringsproces under RULL-programmet er beskrevet i den *globale* forandringsteori.

I evalueringen indgår syv institutions-cases, som er udvalgt af Børn og Unge, Aarhus Kommune, så de bredt repræsenterer RULL-programmets samlede indsats og forskelligartede byggeprojekter:

- Børnehaven Skræppen
- Idrætsinstitutionen Tumlehøjen, en del af Børneby Ellekær
- Bakkegårdsskolen
- Ellevangskolen
- Væksthuset
- Frederiksbjerg Skole
- Gammelgaardsskolen

² Dinesen, M og Kølsen Petersen (2013): *Essensen af Innovativ Evaluering*, Dansk Psykologisk Forlag

Dataindsamling

De lokale forandringsprocesser på case-niveau er undersøgt helt tæt på praksis. Der har været benyttet en kombination af forskellige kvalitative metoder. Dataindsamlingen baserer sig således for hver case både på interviews og observationer af samspillet mellem rum, organisation og den pædagogiske praksis i rum og byggerier. En kombination af metoder, der sikrer data, der giver indblik i såvel praksis som holdninger.

Vi har tilpasset omfanget og aktiviteterne til de enkelte cases i dataindsamlingsprocessen, da de er meget forskellige i størrelse, organisering og tema.

Observationer

I evalueringens datagrundlag indgår i alt 36 hele observationsdage. Når vi har observeret, har vi fulgt det daglige liv, der udspillede sig i rum og bygninger. Vi har været til stede på skolerne og i daginstitutionerne igennem hele dagen. Vi har været ude og inde, og hvor det har været aktuelt, har vi været med i undervisning og fritidsdelen.

Observationerne har været tilrettelagt som 'ikke-deltagende' observationer³. Det betyder, at vi har været til stede i skolernes og institutionernes rum og observeret uden at deltage i de aktiviteter, der er foregået. Bestræbelsen i denne tilgang er at være til stede med et åbent sind, der ikke er 'farvet' af tidligere erfaringer⁴.

Vi anvender både denne åbne eksplorative tilgang, da vi er interesseret i det, der ikke umiddelbart er åbenlyst, ligesom vi har haft fokus på at observere de faktorer og forhold, der er identificeret igennem arbejdet med forandringsteorien. Erfaringen med den eksplorative tilgang har vist os, at det er en af vejene til at skabe nye erkendelser og til at undgå at fastholde og reproducere vanetænkning. Erfaringen med at have udvalgte folk for observationerne anvendes, fordi det er nyttigt at sammenstille interviewdata med observationsdata på systematisk vis med henblik på at undersøge specifikke temaer og forhold fra flere positioner.

I observationerne registrerede vi aktiviteter, pædagogisk og organisatorisk praksis, og de omfattende noter er kendetegnede ved at være beskrivende og registrerende. Det vil sige, at der i disse første feltnoter ikke indlejres vurderinger og bedømmelser.

Vi har været fem personer, som har foretaget observationer fordelt i mindre case-teams. Det har både givet os enslydende og forskellige indblik i praksis. Temaer, kategorier og sammenhænge trådte først frem i den efterfølgende analyseproces, hvor vi i en induktiv databearbejdningsproces har kigget ned i og på tværs af empirien i samspil med den deduktive databearbejdning med afsæt i evalueringens forandringsteorier.

³ Spradley, James P. (1980): *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

⁴ Hastrup, Kirsten (2003): *Ind i verden - en grundbog i antropologisk metode*. Hans Reitzels Forlag.

Eksempler fra observationsnoterne indgår i rapporten som anonymiserede 'episoder', der illustrerer centrale temaer.

Kvalitative interviews

Vi har interviewet i alt 65 personer, 20 ledere og 37 medarbejdere, i de syv case-institutioner⁵. Hertil kommer interviews med de respektive RULL-konsulenter og den indledende workshop med RULL-konsulenterne i relation til arbejdet med den globale forandringsteori.

Vores indledende observationer viste sig at være vigtige i forhold til at beslutte, hvilke personer, der var centrale at få inddraget i interviewprocessen, men vi havde fra starten et todelte fokus på ledelsen og det pædagogiske personale. For at kunne svare på evalueringens spørgsmål, har vi interviewet ledere og medarbejdere, der både har været del af RULL-processen og andre, der først er kommet til efterfølgende.

Hovedparten af interviewene er gennemført som fokusgruppeinterview, en mindre del som interview med enkeltpersoner. Styrken ved fokusgruppeinterviewene var, at metoden bidrog til, at vi fik sikret bredde i inddragelsen og fik indblik i flere perspektiver, herunder meningsdannelsen, der foregik mellem deltagerne i fokusgrupperne undervejs i fokusgruppeinterviewene.

Begge interviewformer er baseret på en semi-struktureret tilgang⁶. En interviewteknik som på den ene side tilstræber en tilpas åben struktur for interviewforløbet, så der er plads til, at både interviewer og informanten kan gå dybere ned i de holdninger og synspunkter, som kommer frem under interviewet, men på den anden side er så tilpas stramt struktureret, at interviewet forbliver at være et interview og ikke blot bliver til en samtale. Den semi-strukturerede tilgang var styret af en fælles interviewguide, og det har været nyttigt med en fælles interviewguide, da fem forskellige personer har foretaget interviews i RULL-evalueringen.

Arbejdet med evalueringens forandringsteorier har sammen med erfaringer fra observationerne og det indledende workshopforløb med RULL-konsulenterne været vigtigt input i forhold til formulering af de færdige interviewguides. Vores interviewguides har været sammensat af tematiserede spørgsmål, der fokuserede på intentionerne i byggeriet, RULL-processen og ibrugtagningen. Vi har i høj grad benyttet os af deskriptive spørgsmål, der åbner for, at interviewpersonerne med egne ord og begreber fortæller om deres verden, og hvad de selv tillægger betydning.

Afsluttende i dataindsamlingsprocessen gav den indledende case-analyse vigtigt input til formulering af interviewguides til interviews med RULL-konsulenterne med henblik på at lave en gensidig evaluering, hvor aktørerne på begge sider af bordet inddrages. Undervejs i dataindsamlingen har vi valgt at inkludere interviewsamtaler med RULL-programlederen, hvilket især har bidraget til kortlægningen af RULL-programmet og forståelsen heraf.

Selvom vi i hver institutions-case har inddraget forskellige perspektiver og niveauer, er der ikke tale om, at vi laver en fuldstændig afdækning af praksis og holdninger. Vi har fokus på centrale temaer og identifikation af nogle af de positioner/aktører og sammenhænge, jf. forandringsteorien

⁵ Bilag 4, Oversigt over interviews

⁶ Kvale, Steinar (1996): Interviews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing, Thousand Oaks, Sage

og de indledende hypoteser (se Bilag 2), der udfolder sig i de enkelte cases og på tværs af cases. Evalueringens metode er udtryk for fokus og systematik, der helt bevidst har været kombineret med åbenhed, eksplorativ tilgang og afdækning af værdier og sideeffekter.

I langt de fleste cases har det været relevant at inddrage børne-/elevperspektivet. Børnene bidrager med et særligt blik på, hvad der i deres optik er gode rum for leg og læring, og vi valgte en inddragende metode til at indfange deres perspektiv. 46 børn og elever har indgået i forløb, hvor vi sendte elever ud 'på opdagelse' på en fotosafari med et ark med ganske få spørgsmål, og så vendte de tilbage med deres 'fund', som vi drøftede med dem. De mindste gik vi rundt med, så vi kunne indgå i dialog med dem og tage noter, mens de udpegede deres bedste steder. Metoden har forsynet os med et rigt input på, hvad børn og elever selv tillægger værdi.

Foruden denne strukturerede inddragelse har vi næsten alle steder haft en masse uformelle mini-interviews med omkring 100 personer – børn og elever, lærere, pædagoger og forældre, der har været ivrige for at dele deres oplevelser.

Alt er anonymiseret i rapporten, hvilket vil sige at alle navne på ledere, lærere, pædagoger og børn og de personrelaterede oplysninger er anonymiserede. Citater fra interviewene og børne-/elevinddragelsen bruges i rapporten til at fremhæve centrale pointer.

Analyseprocessen

Analysearbejdet har fundet sted som en induktiv og deduktiv proces. Overordnet er der for RULL-projekterne formuleret en generel (global) forandringsteori og hypotese samt specifikke og lokale forandringsteorier for hver af de syv cases. De lokale forandringsteorier er så prøvet af i case-analyserne, og de indledende hypoteser (Bilag 2) er undersøgt igennem casene hver især. Tilgangen er koblet med et eksplorativt blik, der har åbnet for, at nye, uventede og forskelligartede temaer viste sig, når det omfattende datamateriale fra de syv cases blev analyseret.

Analysearbejdets resultat er lokale forandringsteorier, som er en skematisk fremstilling af ressourcerne set i konteksten af indsatsen og aktiviteter påvirket af virksomme mekanismer, samt hvilke værdier og resultater, dette samspil har skabt. Forandringsteorien giver et overblik over, hvad der er på færde i den enkelte case, og hvad det er ved den enkelte case, der fremmer eller hæmmer skabelsen af den intenderede pædagogiske udvikling i læringsrummene.

Forandringsteorierne for de enkelte cases præsenterer således et samlet billede af skolens eller institutionens forandringsproces. Sammenhængene i de lokale forandringsteorier er baseret på den indledningsvise formulering af forandringsteorier og hypoteser samt den kvalitative dataindsamling og analyserne af casenes forandringsprocesser.

Hver enkelt forandringsteori består af syv delelementer, der bidrager til at afdække og identificere forandringsprocessen. I et rationelt perspektiv beskriver man ofte, hvordan ressourcer (f.eks. bevilgede penge) fører til aktiviteter, der fører til de ønskede resultater for en indsats. Forandringsteorien fra *Innovativ Evaluering* udfordrer dette perspektiv ved at tilføje et *menneskeligt og fortolkende perspektiv*. Det vil sige, at forandringsteorien skal læses som en sammenhængende erfaringsbaseret hypotese om:

1. Ressourcer i en given menneskelig og organisatorisk *kontekst*,
2. Giver mulighed for aktiviteter, der er påvirket af menneskeligt drevne *hæmmere og fremmere*,
3. Der skaber resultater og *værdier*.

En forandringsteori er dermed et koncept for beskrivelse af forandringsprocesser:



Forandringsteori

Dette koncept genfindes direkte i de lokale forandringsteorier, mens der i forbindelse med den globale forandringsteori fra den indledende situationsanalyse er gennemført en særskilt analyse for alle kategorierne hver for sig, hvorefter kategorierne også i den globale forandringsmodel er blevet lagt sammen, jf. modellen ovenfor.

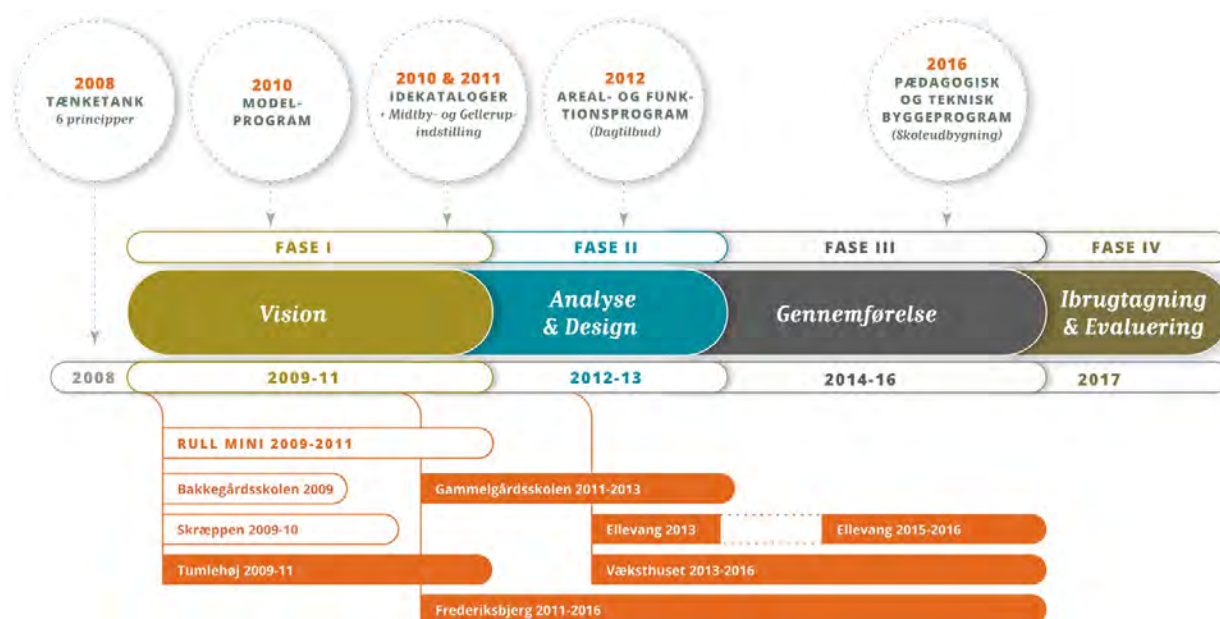
Herudover har et omfattende dokumentmateriale, der udgør en del af RULL-programmet, suppleret analysen af de enkelte cases. Materialet omfatter blandt andet idékataloger, byrådsindstillinger, Modelprogram-beskrivelser, bøger, arealprogram, programkataloger og byggeprogrammer.

Præsentation af RULL- programmet

RULL-programhistorik

Programmet består af en metodisk side og en bevillingsmæssig side, så der både er *RULL-metoder* og *RULL-midler*. Begge dele indgår i programmet, og det interessante er, at RULL-metoderne er på banen allerede fra 2009. I den første principindstilling til Aarhus Byråd d. 11.3.2009 står der, at de 10-årige RULL-midler skal prioriteres årligt med afsæt i områdernes udviklingsplaner og de decentrale institutioner. Det anerkendes også, at der skal opbygges viden og erfaringer med arbejdet med RULL-programmet, der kan danne baggrund for en fremtidig pædagogisk prioritering og viddeling områderne imellem. Der er opsat prioriteringskriterier, som kommer fra Tænk tankens arbejde, der er afsluttet i 2008.

I den første periode af RULL-programmet er der en række byggeprojekter på vej. De videreføres med RULL-midler og RULL-idéer og processer tænkt ind. Tumlehøjen er det første RULL-projekt, der er 'født' med en hel RULL-proces. RULL-mini sættes i søen i 2009, og projekterne forholder sig til og prioriteres i henhold til de opsatte prioriteringskriterier, men der arbejdes endnu ikke fra B&U's side intensivt med den pædagogiske programmering af rummene. Det kommer først til med pilotprojektet Tumlehøjen sideløbende med byggeprojekter relateret til skolefusionsprocessen i midtbyen. Den pædagogiske programmering bruger 'RULL-metoder' som brugerinddragende workshops eller værktøjer (f.eks. 'døgnrytmen', interessentanalyse m.v.).



RULL-programhistorik

I årene 2009-11/12 udloddes der således 15 mio. kr. om året til RULL-mini med ansøgningsfrist hvert kvartal. Fra starten er der fokus på RULL-blomsten og beregninger af arealer til at hjælpe institutionerne med at tænke sammenhængen mellem rum og pædagogik. Parallelt med fortsættelsen af den eksisterende byggepraksis og RULL-mini, hvor byggerierne påvirkes og prioriteres efter RULL-kriterierne men ikke har en egentlig pædagogisk helhedsplan, så sker der inden for selve RULL-programmet en målrettet udvikling af programmets *vision*, hvilket kulminerer i områdernes

idékataloger i 2011. Derfor er årene 2009-11 RULL-programmets *visionsfase*. Idékatalogerne er fremover grundlaget for prioritering af RULL-projekterne.

I 2010 er der en principindstilling om udvikling af midtbyens institutioner, som bliver lavet før udviklingen af idékatalogerne i områderne. Samtidig står det klart, at flere af skolerne i Aarhus Kommune skal fusioneres. Fusionsprocessen er ikke en del af RULL-programmet, men der anvendes RULL-metoder i fusionsarbejdet, og der trækkes på Modelprogrammet, arealberegningerne og 3-skalatænkningen i workshopformater.

Årene 2011-13 kan beskrives som programmets *Analyse og designfase*. Hovedaktiviteterne her er udformningen af den *pædagogiske programmering* af de byggerier, der er prioriteret i RULL-programmet. Udarbejdelsen af det pædagogiske grundlag for byggerierne/helhedsplanen for byggerierne, der er prioriteret i RULL-programmets bevillinger, foregår i et tværgående teamsamarbejde mellem kommunens afdeling for Pædagogik, Byg og Planlægning med afsæt i idékatalogerne (programmets visionsgrundlag). I denne arbejdsproces med RULL-byggerierne formaliseres arealberegningerne i areal- og funktionsprogrammerne, selvom beregningerne i sig selv har været anvendt i flere år.

Resultatet for byggerierne er programkataloget for byggerierne hver især og den pædagogiske programmering af rummene. Nogle af RULL-projekterne har en visionsfase, der ligger før 2011-13, og projekternes visionsfase er dermed mere synkroniseret med programmets visionsfase. Det gælder f.eks. for Tumlehøjen, der er det første test-projekt i RULL-programmet.

Det er også i denne fase, at arealprogrammet finder sin form for daginstitutionerne (2012), idet det allerede er i anvendelse for skolebyggerierne.

Omkring 2013-2014 svækkes det tværgående samarbejde imellem den Pædagogiske afdeling i Aarhus Kommune og afdelingerne for Planlægning og Byg. Det får den betydning, at flere af RULL-projekterne, der er i gang, får lavet den pædagogiske proces i forbindelse med byggeriets helhedsplan/pædagogiske grundlag/programkatalog af en RULL-konsulent, der samarbejder med en ekstern arkitektrådgiver. Det kan have den konsekvens, at den pædagogiske faglighed ikke er til stede i processen i samme grad som tidligere, når der deltog en konsulent internt fra B&U's pædagogiske afdeling. Netop den pædagogiske faglighed kan, hvis den formår at udfordre den eksisterende pædagogik, være en central virksom mekanisme i at skabe nye og innovative byggerier.

Herefter gennemføres RULL-byggerierne i 2014-16, der bliver projekterne og programmets *gennemførelsesfase*. Denne fase er overgangen mellem skitser og forestillinger om ny praksis, til den egentlige nye praksis begynder at forme sig.

RULL-programmet står pt. Over for *ibrugtagnings- og evalueringsfasen* og arbejdet med, hvordan ibrugtagningen af de nye rum til leg og læring konkret kan understøttes. I RULL-projekterne er ibrugtagningen i gang, men det er en fase, der strækker sig over flere år. Derfor står flere af projekterne også over for eller i begyndelsen af denne fase. Egentligt burde programmets *evalueringsfase* komme efter ibrugtagningen, men da ibrugtagningen er udstrakt i tid, så er der et tidsligt overlap mellem ibrugtagning og evaluering.

De enkelte RULL-projekter, hvis forandringsproces beskrives i den følgende case-analyse, gennemløber hver især en visions-, analyse & design-, gennemførelses- og ibrugtagningsfase. Faserne for hvert projekt er samlet i den tilhørende forandringsteori for hver case.

Case: Skræppen

Baggrund

Multirummet i daginstitutionen Skræppen er et RULL-mini-projekt, som stod færdigt i 2010. Projektet er placeret i RULL-programmets visionsfase. Denne fase er præget af at skabe erfaringer til kommende RULL-projekter samt at have en meget agil bevillingsproces, hvor der hvert kvartal uddeles penge fra et årligt budget på 15 mio. kr. Selve RULL-processen står endnu ikke så klart, og processen med at skabe et pædagogisk grundlag har ikke en fast organisering eller indhold.

I Skræppen brugte man allerede inden projektet multirummet til bevægelse, men man ønskede at opgradere rummet, så det blev mere tidssvarende og fleksibelt, og derfor blev en projektansøgning sendt afsted for at søge midler gennem RULL-mini-bevillingen. I første omgang sendte de en ansøgning af sted, de selv havde skrevet. Den fik de afslag på. Så fik de 'professionelle' øjne på i form af en AC'er i deres netværk, som hjalp dem med at skærpe ansøgningen og skrive den i det 'rigtige' sprog, hvorefter den blev godkendt, og projektet kunne sættes i gang.

Der har ikke været konsulenter fra B&U inde over processen omkring gennemførelsen af projektet, efter pengene er blevet bevilget. Institutionen har selv stået for kontakten til de forskellige underleverandører og har også selv styret økonomi og tidsplan. Der er løbende blevet sendt fakturaer ind til B&U som dokumentation for, at pengene er blevet brugt i henhold til aftalen, men hele forandringsprocessen er kørt lokalt af institutionen selv.

RULL-principperne fungerer i projektforsløbet i Skræppen som noget, man taler op imod og gennem arbejdet med ansøgningen sørger for at leve op til. Men principperne er ikke noget, der i sig selv er styrende for projektet. Institutionen har selv en klar vision med projektet, som er tæt koblet til den eksisterende pædagogiske praksis, og det er på baggrund af denne vision, at intentionerne med byggeriet formuleres.

Multirum
Byggeår: 2010
Anlægssum: 0,4 mio. kr.

Overordnede principper
Udviklingstrin
Engagement i inspirerende rum
Innovation og tværfaglighed
Aktivitet og kropslighed
Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet
Integration af IT

Temaer

Bevægelse som centralt omdrejningspunkt

I Skræppen havde man også inden projektet et stærkt fokus på bevægelse og brugte multirummet som et element i det. Det har altid været et rum, hvor der skulle være plads til bevægelse og tumlelege. Skræppen har et tæt samarbejde med naboinstitutionen, vuggestuen Mælkebøtten, der har samme pædagogiske leder. Vuggestuen kalder sig selv for en bevægelsesinstitution og har en pædagog, som er uddannet motorikvejleder.

"Vi kalder os selv for en 'bevægelsesinstitution'. Det er noget, vi arbejder målrettet med, og vi tænker det ind i alt, hvad vi gør. Vuggestuebørnene sidder ikke ved bordene og laver krea, de sidder på gulvet", (leder).

Bevægelse er en stærk del af den pædagogiske praksis og en integreret del af hverdagen, også i Skræppen, hvilket blandt andet kommer til udtryk gennem det daglige morgenræs.

EPISODE: MORGEN I MULTIRUMMET

Kl. 08:17: Der er omkring 20 børn i rummet nu. De leger allesammen med klodserne. To medarbejdere sidder på gulvet og leger med dem. Nu er børnene pludselig væk. En medarbejder er i gang med at finde ting frem til morgenræs. Hun henter nogle hængekøjer og nogle kasser med risposer og tyklude.

"Lige om lidt skal vi have morgenræs, så vi skal lige have ryddet op", siger hun. Fire piger er ivrigt i gang med at rydde op. "I skal lige gå ud og tage strømperne af". Fem piger kommer løbende ind igen. "I kan bare sætte jer op. Du skal lige tage sokkerne af, så du ikke glider til morgenræs", siger medarbejderen til en pige. Børnene hopper rundt.

Kl. 8:33: Børnene er blevet delt i grupper, og musikken er tændt. En af pædagogerne er i front. "Hvis I er dygtige til at strække arme, kan I komme herop og være hjælpeinstruktører". Alle børnene hopper op og ned. "Kom så NN. Kom nu alle sammen". De tonser af sted. "Så løber vi rundt". Alle løber rundt i en rundkreds. Så stopper musikken, og de stopper alle op, læner sig fremover og hænger armene ned om hovedet. Svinger armene. "Kan I mærke jeres hjerte banke?" Den næste sang starter, og de står alle og laver armsving: "1, 2, 3, 4, 5, 6, og den anden vej...".

Faste spilleregler for brugen af rummet

Rummet bliver brugt hver dag, og de har helt faste rutiner for, hvad der foregår, og hvornår det foregår. Om morgenen bliver rummet brugt til de første børn, der møder ind. Der spises morgenmad ved bordet, og omkring kl. 8:15 begynder der at blive gjort klar til det daglige 'morgenræs'. Placeringen af rummet midt i institutionen med døre ud til alle tre stuer kunne let betyde, at der ville være meget gennemgang i rummet, men her er personalet meget bevidste om at få lukket af ind til de stuer, der ikke deltager i aktiviteter i rummet, så de ikke bliver forstyrret. Aktiviteterne i rummet er generelt meget strukturerede og voksenstyrede. Der er altid en voksen med, når der foregår noget i rummet, og der er stor respekt og enighed om måden at bruge rummet på. Det er kun de børn og voksne, der deltager i aktiviteten, som er i rummet.

Fleksibilitet

Man ønskede med RULL-projektet at understøtte et mere fleksibelt rum med mulighed for hurtige sceneskift, så det ville blive lettere at bruge multirummet i dagligdagen til flere forskellige typer af aktiviteter.

"Jeg har jo tidligere ligget og klatret rundt på taget for at dække vinduerne til med sorte sæk-ke til Halloween. Det er da blevet noget nemmere nu, hvor vi bare kan trække gardinerne for (griner)", (pædagog).

Medarbejderne føler i høj grad, de er lykkedes med at opnå denne ambition, og rummet lever dermed op til de forventninger, de har haft til det.

"Det er ti gange nemmere at lave noget foranderligt nu. Børnene skal ikke vente så meget, som de skulle før", (pædagog).



Fleksibiliteten i rummet ses også tydeligt i brugen af rummet i det daglige, hvor der hurtigt kan skiftes fra morgenmad til morgenræs, og hvor de også i de forskellige bevægelsesaktiviteter i løbet af dagen har mulighed for at bruge funktionerne i rummet (f.eks. musik, mørklægningsgardiner og discokugle) til at lave temposkift undervejs.

EPISODE: BEVÆGELSESTIME MED GUL STUE I MULTIRUMMET

Bevægelsestimen slttes af med afslapning. Gardinerne bliver trukket for, og der tændes for discokuglen, som laver en fin stjernehimmel i lokalet. Børnene tier stille, men har stadig lidt uro i kroppen. Der spilles afslapningsmusik på anlægget. Til sidst findes en faldskærm frem. Den bliver lagt ud over alle børn og de bliver nusset, mens de ligger under den.

Da musikken slutter, bliver der sagt: "Tak for i dag – så er det ind og få tøj på". Alle børn får en high five på vej ud af rummet. "Hvor var I gode"! Madrasser og faldskærm bliver liggende fremme på gulvet, for der bliver bare lukket af ind til stuerne, så børnene ikke løber ind i lokalet igen. De to pædagoger hjælper hinanden med at få børnene i tøjet igen, og derefter går den ene tilbage og rydder tingene væk i rummet.



Rummet bruges også til andre typer af aktiviteter. Personalet fortæller, at de for et par måneder siden lavede sushi med nogle af børnene. De kørte rulleborde ind fra køkkenet, og så stod de ellers der og lavede lækre tangruller. Mens vi er på besøg, er der gang i et skraldetema, hvor de største børn skal bygge et skraldemonster ud af affald, de selv har fundet på ture rundt i området.

EPISODE: TILBLIVELSEN AF ET SKRALDEMONSTER

En medarbejder er gået i gang med at dække af. De skal lave et skraldemonster af det skrald, de har samlet sammen på ture. Hun har de sidste dage været i gang med at sortere. En anden medarbejder går igennem lokalet og kigger først undrende, og så griner hun stort. "Jeg er virkelig spændt på at se, hvad der kommer ud af det der".

Den næste times tid gør medarbejderen klar. Lægger plastik ud og finder skraldet frem. Omkring klokken 10 kalder hun børnene ind. De sætter sig på trappen. Hun har fundet en iPad frem. Hun fortæller, hvad de skal og viser dem forskellige eksempler på, hvordan monstre ser ud. "Er der nogen, der ved, hvad et skraldemonster er?" Børnene kommer med input.

"Det er faktisk sådan et vi skal lave". Hun viser dem limpistolerne og hamrene. "Den kan man eks. bruge til at gøre dåserne flade... Er I klar? Så må I gerne begynde at kigge på skraldet". Alle pigerne skynder sig over og tager handsker på. De fleste drenge spurter over og begynder at hamre på dåserne. En pædagog siger til børnene, at de skal gå ud og tage deres sko på. Der bliver hamret løs. En pædagog siger til dem, at de skal komme over og hamre på pladen, så de ikke ødelægger gulvet. "NN, du skal gøre det herovre på pladerne". To af pædagogerne fører an med at få affaldsmonstrets skelet etableret af tre stole og noget gaffatape.

Kl. 10:32: Alle børnene er ivrigt i gang med at slå på dåser og hænge ting på affaldsmonsteret. En grøn parfume bliver monstrets hjerte. Flasker bliver brugt til ører.

Kl. 10:54: En pædagog beder nogle børn sætte sig op på trappen. De trænger til en pause. NN foreslår, at de går ud og leger. En protesterer. "Jamen, du må gerne blive, men så skal du også hjælpe med at lave monsteret". 8 børn er tilbage. De arbejder intenst.



Der foregår altså rigtig mange ting i rummet, og det kan bruges til mange forskellige typer af aktiviteter. De bruger også projektoren i rummet til at lave biograf, og i december samler de børnene hver dag og ser julekalender. Rummet bruges også til forældremøder og lignende. Det er rigtig værdifuldt for pædagogerne i deres arbejde, at de har mulighed for at bruge rummet til mange forskellige aktiviteter, og at det let kan transformeres fra den ene type aktivitet til den næste.

Forandringsprocessen

Stærkt lokalt ejerskab

Kimen til projektet er lagt, før RULL-projektet bliver en realitet. Det er tydeligt, at der allerede fra starten har været en helt klar idé om, hvad man gerne ville opnå med rummet, hvilke funktioner man gerne ville have det indeholdt, og hvor i rummet de forskellige ting skulle placeres.

”Vi kendte jo rummet så godt, at vi allerede vidste, hvor de forskellige ting skulle være, så på den måde var det ikke så svært”, (pædagog).

Institutionen har selv stået for alt i forhold til projektet og har selv kørt hele processen. Den projektansvarlige medarbejder (pædagog) har været en stærk ambassadør for projektet. Hun har indhentet tilbud hos forskellige leverandører og styret økonomien. Selvom det var en af institutionens pædagoger, som stod for gennemførelsen af projektet, og som også i dag i høj grad er en bærende kraft i opretholdelsen og videreførelsen af praksis i rummet, er der også hos lederen i institutionen en bevidsthed om betydningen af den stærke forankring i personalegruppen

”Det betyder alt, at det kommer nedefra. Du er jo nødt til at have nogle pædagoger, der kan følge det til dørs, som går ‘all in’. De ved, det har betydning for børnene og deres udvikling, og det er jo det, de brænder for”, (leder).

Praksis og praktik som styrende principper

Efter pengene er blevet bevilget, involverer institutionen en arkitekt til at sparke det hele i gang og hjælpe det pædagogiske personale med at finde på idéer til, hvordan man bedst udnytter rummet. De ender dog med ikke rigtig at bruge arkitektens forslag, fordi de føler løsningerne bliver for langt fra deres virkelighed.

”Vi ville gerne have en scene, for vi har altid brugt meget at synge og lave teater. Det var også med i arkitektens forslag, men meget af det blev bare sådan lidt for højtravende. Det var sådan noget med en sandkasse i gulvet under scenen og sådan nogle ting. Og det kunne vi bare se, at det ville jo aldrig komme til at fungere i praksis”, (pædagog).

De går i stedet videre med deres egen oprindelige vision for rummet: teater, bevægelse, fleksibilitet. De sidder selv og skitserer forskellige løsninger for rummet og inddrager løbende fagfolk inden for de forskellige områder, de har behov for: teater, gardiner, lys, bevægelsesredskaber. Her trækkes på netværk (teatermand fra Haderslev), og når der indhentes tilbud, prioriteres tilbuddene i forhold til, hvad der er vigtigst, og hvor man får mest for pengene.

Forandringsprocessens kerne er den stærke eksisterende kultur om bevægelse, som finder en ny måde at blive udmøntet på i multirummet. Der er således ikke tale om en ændring af pædagogisk praksis i forbindelse med ibrugtagningen, men nærmere en *udfoldelse* af en eksisterende praksis i

mere velegnede rammer. Det samme træder frem i konstruktionen af rummet, der opfattes som en 'indretningsproces'. Det handler om at bygge et understøttende rum til en *kendt* praksis, hvilket gør det meget konkret, hvad der er brug for i rummet.

Konklusion på case

Der er i Skræppen en oplevelse af at have opnået det, man gerne ville. Det var et stort arbejde at håndtere hele byggeprocessen. Det krævede rigtig meget tid og mange ressourcer af den ansvarlige pædagog i den periode, projektet stod på, men der er en glæde og stolthed blandt personalet over rummet og de ting, det kan. Personalet oplever, at det har været det hele værd. Der er også hos den lokale ledelse en stor bevidsthed om betydningen af denne lokale forankring hos medarbejderne.

"Det er jo super vigtigt med nogen på gulvet, der også kan bære det videre. Ellers kan det jo bare stå og falde hen", (leder).

Det er interessant, at trods en forholdsvis uudviklet bevidsthed om RULL-processen, der skal lede frem mod den pædagogiske programmering af rummene, resulterer dette tidlige RULL-projekt i høj grad i et børnebyggeri, der lever op til RULL-kriterierne og efterfølgende har en ibrugtagning og vedvarende, bæredygtig praksis; ikke bare i Skræppen men også i de tilstødende institutioner.

Det skyldes i høj grad den stærke lokale forankring af visionen. Institutionernes bevægelsesfokus er noget, der gennemsyrrer hverdagen, og der er et kontinuerligt fokus på at blive ved med at udvikle og arbejde med bevægelse som et omdrejningspunkt i hverdagen. Bevægelsesvejlederen fra Mælkebøtten kommer også på besøg i Skræppen for at understøtte dem i arbejdet med at få bevægelse integreret i dagligdagen, og en af pædagogerne i Skræppen (hende der i sin tid også var projektleder på RULL-projektet) starter uddannelsen til motorikvejleder i løbet af efteråret 2017. Den stærke forankring vurderes at have afgørende betydning for resultatet af casen. Rummet er i høj grad med til at understøtte medarbejdernes pædagogiske praksis, og det stærke ejerskab lever videre gennem den daglige brug af rummet.

Forandringsteori

Forandringsteorien er et skematisk overblik over forandringsprocessen i Skræppen. Se metodeafsnit og Bilag 1 til rapporten for en yderligere forklaring af, hvad der vises i forandringsteorien.

Der anvendes en farvekode i skemaet:

Denne farve henviser til principper og kriterier.

Denne farve henviser til den globale forandringsteori.

Denne farve henviser til lokale forhold, der gælder for casen.

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Den første RULL-ansøgning får afslag. Der er etableret en ansøgningspraksis, som det er svært for institutionerne at leve op til (RULL-mini-indstillinger).	Men så får personalet hjælp af en AC'er til at skrive ansøgningen, hvilket øger ejerskabet. Det er en positiv mekanisme, der viser medarbejdernes vedholdenhed og øger ejerskabet i forhold til projektet.	Bevillingen kommer i hus, og rummet er færdigt i 2010.	
Der er kulturbærere involveret i processen, som påvirker ejerskabet positivt. Der er ingen udskiftninger i kernen af drivende personer.	+ ejerskab og personligt drive i at anvende rummet (+ klar på projektet, og ingen projekt-træthed). + skabelse af tværfagligt samspil i processen med at bygge rummet (f.eks. med leverandører).	Der har været kontinuitet i praksis, og anvendelsen af rummet har spredt sig organisk, fordi det er den samme gruppe af medarbejdere, der arbejder med rummet, samtidig med at nye personer oplæres. Engagement i inspirerende rum. Børnene får variation i deres dagligdag, da rummet bruges til meget: sprogunderstøttende aktiviteter, sushi, ræs, julekalender etc.	Fastholdelse af den positive brug af rummet. Respekt om brugen af rummet.
Der er en meget tydelig og stærk pædagogisk vision for multirummet om, at det skal støtte op om en kultur om bevægelse. Det handler om, at der er en stærk selvorganisering omkring bevægelsespædagogik, som ikke drives af lederen eller én person, men som alle har ejerskab til. Der er en eksisterende praksis. Oplæg fra en arkitekt til en visionsdag.	Der er skabt en + mekanisme om, at projektet handler om indretning af et rum, og medarbejderne har været involveret i dialogen om indretningen og de konkrete aktiviteter, der skal foregå i rummet (+ mekanisme af indflydelse). + mekanisme om rummets indretning m.m. har lagt sig 'ovenpå' en eksisterende praksis. Det samme med bevægelse er stadig muligt, men nu på en bedre måde. (+ mekanisme i de personlige opfattelser af konsekvenserne af ændringerne). Mekanismen kunne kaldes konkret rumdidaktik. Det handler om at få rummet ind i en	'Måder at gøre tingene på i rummet' formes gennem den konkrete dialog om indretning i forbindelse med ibrugtagning og er allerede formet af den eksisterende praksis, der ubesværet videreføres i rummet, så det er klart, hvad rummet skal bruges til. Det betyder, at forandringsprocessen (ibrugtagningen) ikke bliver så tydelig/vigtig. Multirummet bliver tæt på den stærke vision, der er til stede blandt medarbejderne: kulturen om bevægelse. Rummet støtter op om den og spiller sammen med det, de gør, og der er 'faste måder' at bruge	Fastholdelse af den positive brug af rummet. Rummet bruges af alle de tre institutioner tæt på. Respekt om brugen af rummet.

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	anden praksis; at få det vist i praksis. ÷ mekanisme blev skabt gennem et oplæg fra en arkitekt, der var for fjernt fra praksis (aktivitet).	rummet på. Engagement i inspirerende rum. Aktivitet og kropslighed. Innovation og tværfaglighed i skabelsen af rummene (ikke så meget fra børnenes side). Inddragelse af børn og unge. Tankerne fra arkitekten var for svære at omsætte; de var besværlige og urealistiske.	
Der er økonomisk fleksibilitet i projektet	+ der kan handles inden for projektøkonomien, og den projektansvarlige pædagog har selv haft ansvaret for budgettet og har selv kunnet prioritere i budgettet.	Multirummet bliver tæt på den stærke vision, der er til stede blandt medarbejderne: kulturen om bevægelse. Rummet støtter op om den. Innovation og tværfaglighed. Aktivitet og kropslighed.	Fastholdelse af den positive brug af rummet.
Ansvarlig pædagog der har været i området i 25 år og har et stort personligt netværk. Lederen bærer ikke projektet, det er kulturen, der bærer det.	+ projektlederen i Skræppen står på mål for de valg, der er taget, håndterer leverandørerne m.v. (involveret og meningsbærende ledelse ift. visionen) og har samtidig et stærk fagligt drive. + lederen understøtter omsætningen af visionen til praksis. + mekanisme om samspil mellem faggrupper (f.eks. leverandører m.fl. og ekspertpersoner, der inddrages fra pædagogens netværk).	Det endelige rum støtter op omkring kulturen om bevægelse, hvilket fremmer ejerskabet fremadrettet. De har fået deres egen tilpasning og deres egen version af visionen om bevægelse. Aktivitet og kropslighed.	Fastholdelse af den positive brug af rummet.

Case: Bakkegårdsskolen

Baggrund

Bakkegårdsskolen er også et RULL-mini-projekt, som blev færdigt i 2009. Det er dermed en del af den allerførste RULL-bevilling defineret som 'projekter, hvor der ikke kræves væsentlige ændringer' (Indstilling til Byrådet, 11.3, 2009) og under gruppen af projekter til 'forbedring af udnyttelsen af eksisterende rammer, fremtidssikring af rammerne og sammentænkning af skole og fritidstilbud' (Indstilling til Byrådet, 11.3, 2009).

Projektet er vurderet ud fra Tænk tankens seks principper samt bl.a. erfaring med læringsstile eller andre differentieringstiltag. Det er dermed et RULL-mini-projekt, hvor RULL-principperne fra Tænk tankens arbejde ligger til grund for prioriteringen af projektet, men hvor der ikke er gennemført en egentlig RULL-proces med henblik på pædagogisk programmering af lokalet.

RULL-projektet på Bakkegårdsskolen udspringer af et andet pædagogisk projekt på skolen med fokus på undervisningsmiljøer til drenge tilpasset elevernes individuelle læringsstile. Projektet hed *Drenge liv og læring – læringsmiljøer i klassen*. 'Drengeprojektet' er blevet evalueret, men det har ikke været muligt at få adgang til evalueringsrapporten. Bakkegårdsskolen står aktuelt foran en større ombygning af mellemtrin og udskoling, herunder indretning af klasserum og bedre udnyttelse af fælles læringsarealer, hvorfor evalueringen af dette RULL-projekt også er interessant viden for den forestående byggeproces og understøttelse heraf.

På Bakkegårdsskolen er der etableret to hemse i to traditionelt indrettede klasselokaler – i alt fire hemse, og mellem klasserne er der en dør. Klasselokalerne anvendes af 5. Årgang, og derfor kommer nye lærere og elever til hvert år. I begge klasselokaler er hemsene placeret i klasselokalernes vinduesside, og fra nogle vinkler spærrer stigerne for udsynet. Under hemsene er der lys, og på hemsene hænger tegninger og tæpper. I begge klasselokalerne er hemsene udnævnt til at være henholdsvis pige- og drengehems.

Læringsmiljø med hemse
Byggeår: 2009
Anlæggsum: 0,1 mio. kr.

Overordnede principper
Udviklingstrin
Engagement i inspirerende rum
Innovation og tværfaglighed
Aktivitet og kropslighed
Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet
Integration af IT

Temaer

Manglende videndeling

Ideen til projektet opstod oprindeligt i et andet projekt om 'drenge's liv og læring'. Her blev der arbejdet med idéer til nye fysiske rammer til forskellige læringsstile og med fokus på i højere grad at understøtte drenge's behov.

De lærere, som oprindeligt var initiativtagere til RULL-mini-projektet, er stadig på Bakkegårdsskolen, men der har ikke fundet nogen overlevering sted imellem 'de gamle' og 'de nye' lærere. Det betyder, at den oprindelige vision for lokalet ikke er kendt af de lærere, der anvender lokalerne nu, og det har blandt andet ført til følgende paradoks:

De 'gamle' lærere siger, at idéen med hemsene var at give nye muligheder til drengene.

"Drenge, der var meget udfordret og havde svært ved at sidde stille".

De 'nye' lærere siger, at hemsene er en hæmsko i forhold til drengene.

"Det dur ikke at bruge hemsene, for drengene er så urolige".

"Jeg har egentligt aldrig hørt, hvad det gik ud på. Det var vist noget med nogle drenge, der fik særlige privilegier. Jeg bruger dem meget lidt – synes de er generende. Og der er nogle drenge, der skal holdes meget tæt, så det er bare med at have fokus på dem".

Det er interessant, at lærergruppen før og nu berører den samme problemstilling med urolige drenge, der har svært ved at sidde stille. Så begge lærergrupper har haft den samme udfordring, men hvor hemsene spillede en rolle i forhold til drenge's bevægelse og læringsstile i den oprindelige vision, ses hemsene nu som en barriere i forhold til 'de urolige drenge'.

Oprindeligt skulle hemsene også indgå i undervisningen og understøtte forskellige læringsstile:

"Vi skulle have forskellige læringsstile..., befinde dig der, hvor du har det bedst, så du kan lære nyt og svært. Vi testede drengene for læringsstile på årgangen.... det var for at skaffe mere plads, for at kunne trække sig tilbage i sin læringsstil: ro, huleagtig, hygge læringsstil, og så mere areal", (lærer).

Både observationer og interviews viser, at hemsene i de to klasselokaler primært bliver brugt til hygge i frikvartererne og kun af og til anvendes i undervisningen til læsning. Døren mellem klasselokalerne anvendes ikke.

"Det er en hyggehule, jeg har ikke på noget tidspunkt tænkt det ind i min undervisning", (lærer).

Der er kommet en ny leder til, som ikke kendte til projektet med hemsene, men som heller ikke prioriterer, at der skal foregå en videndeling mellem tidligere og nuværende brugere eller forsøger at genoplive pædagogiske diskussioner i forhold til brug af hemsene:

“Projektet er 10 år gammelt nu, så at der er hemse i to lokaler, er jo ikke det første, man hører. Og det handler om, at de 2-3 lærere, der var med dengang, ikke længere er de primære brugere af lokalerne. Så nu bruges hemsene sikkert på forskellige måder, fordi de nye har et andet scenarie: rutebil, hestesko eller grupper og sådan sidder man. Og så er der to hemse, og de står i vejen, så det sander lidt til. Og jeg har ikke ... jeg vidste ikke, at der var et projekt”, (leder).

Så de tanker, der oprindeligt lå bag initiativet med hemsene med fokus på drenges læring og med fokus på at anvende hemsene i undervisningen, er ikke blevet formidlet videre.

Konfliktende aktiviteter

Når hemsene anvendes i undervisningen, giver det ofte konfliktende aktiviteter i klasserummet. Hemsene anvendes nemlig primært til læsning og andre fordybelsesaktiviteter, men al bevægelse og lavmælt tale i hemsene kan høres i klassen, og derfor giver hemsene ofte en uro, hvor der er brug for ro.

EPISODE: URO I HEMSEN

Kl. 8:15: Der er læsebånd, læreren er gået ud af klassen, og to drenge kravler op i hemsene med deres bøger. Det bumler en del deroppefra, og de ligger og snakker stille med hinanden. Man kan høre dem nedenunder hemsene. Læreren kommer ind og siger: “I skal komme ned, jeg kan høre, at I ikke læser”. De kravler ned, det bumper igen, og en anden dreng bliver lidt forstyrret af det og tysser højtlydt.

Lærerne siger om de konfliktende aktiviteter:

“Ideen er god, især hvis lokalet er større. Jeg ser ikke, at der kommer ro og fordybelse, fordi akustikken gør, at det er meget lydt”.

“Men hvis man sidder nedenunder, kan man høre, at de bevæger sig ... dunk dunk dunk. Så når mine elever er deroppe, så forstyrrer det, fordi det larmer for dem nedenunder”.

EPISODE: "STILLE" I HEMSEN

Kl. 8:15: Timen starter, og en pige kaldes ned fra hemsene. Det starter med, at der gennemgås opgaver på tavlen; der er ikke nogen oppe i hemsene.

Kl. 10:47: De skal i gang med at lave en side i Format (evalueringshæfte). Hæfterne er personlige og har navn på. De deles rundt. En dreng spørger, om han gerne må kravle op i hemsene og lave opgaverne. Læreren siger: "Det må du gerne, men der må kun være én deroppe, for I skal jo ikke hjælpe hinanden". En pige spørger, om hun må gå op i pige-hemsene. Læreren siger: "Det må du gerne". Endnu en dreng spørger, om han må gå derop. Læreren svarer: "Hvis I kan være deroppe uden at snakke med hinanden". Det bumler en del deroppefra, mens de finder på plads. Der er stille deroppe, de bumler bare, de bevæger sig, og man kan tydeligt høre, at en blyant bliver tabt oppe i hemsene.

Episoden illustrerer, at lydforholdene medvirker til, at hemsene ikke anvendes så meget i undervisningen. Selvom de er stille, individuelle aktiviteter, der foregår i hemsene, så er det forstyrrende for de elever, der sidder i klassen.

Manglende transparens

I de oprindelige planer for hemsene var idéen, at hemsene skulle hænge ned fra loftet med en gangbro imellem, men den løsning var ikke mulig.

I begge lokaler med hemse spærrer stigerne for udsynet til tavlen. Både lærere og elever påpeger den manglende transparens:

"Men det negative: vi kan ikke være inde hos os, der er 3-4 elever, jeg ikke kan se på grund af hemsene, og eleverne kan ikke se tavlen. Det er svært at se. Vi er 23 inde hos mig, men det er der ikke plads til med de to stiger", (lærer).

"Vi brugte det meget i starten, men nu er det mest irriterende, at man ikke kan se", (elev).



Nogle elever klatrer på stigerne både i undervisningen og i frikvartererne, så der er elementer af 'aktivitet og kropslighed' i anvendelsen af hemsene.

Elevernes brug af hemsene



Eleverne er meget glade for at bruge hemsene i frikvartererne, og ord som 'hyggeligt' og 'hule' er de ord, der går igen i interviews med eleverne.

"Jeg bruger det i frikvarteret, for det er så hyggeligt".

"Du må ikke fjerne dem, det er megahyggeligt".

Så elevernes anvendelse af hemsene giver variation i lærings- og fritidsaktiviteter, idet fritidsaktiviteterne inkluderes i undervisningslokalerne.

Forandringsprocessen

Der er tale om et RULL-mini-projekt, hvor tydelig påvirkning fra det deltagende pædagogiske personale spiller en afgørende rolle, ligesom målsætningen og klarheden i den pædagogiske vision er betydningsfuld.

Der ligger en stærk pædagogisk vision bag ombygningen af lokalerne, som udspringer af et andet projekt. De lærere, der har deltaget i det visionsudviklende projekt, har stort ejerskab til lokalet. Det har de øvrige lærere ikke, idet ejerskabet ikke er blevet bredt ud til andre kolleger, som ikke deltog i projektet. Der er ikke en organisatorisk kultur for at tale om, hvad lokalerne kan. Den pædagogiske vision for RULL-projektet er således blevet 'smal' på skolen.

Brugen af hemsene virker ikke til at være styret af den pædagogiske vision længere, og det er mest børnene, der – på eget initiativ og i frikvartererne – bruger hemsene. Børnenes overtagelse af hemsene i praksis bevirker, at der er en drenge- og en pige-hems, så de har hver sit 'fritidsrum' i læringsmiljøet, hvilket de værdsætter og bruger i frikvartererne.

Det interessante er, at der i drengeprojektet har været en pædagogisk proces, som i indhold og intention minder om RULL-processens pædagogiske programmering af RULL-byggerierne. Alligevel slår den intenderede pædagogiske praksis om differentiering og læringsmiljø til drenge m.v. ikke igennem. Lokalerne er blevet bygget anderledes end oprindeligt designet, men det virker til, at ibrugtagningen af lokalerne som intenderet ligger for langt fra den eksisterende pædagogiske praksis hos de øvrige lærere, der ikke deltog i drengeprojektet. De bliver udfordret af at skulle skabe en ny pædagogisk praksis i samspil med et lokale, de ikke har ejerskab for. For de lærere, der var med til at designe lokalet gennem drengeprojektet, virker det til, at deres nye intenderede brug af hemsene som alternative læringsmiljøer afhang af profileringen af elevernes læringsstile. Uden denne profilering falder deres ejerskab også.

Konklusion på case

Hemsene som et pædagogisk tiltag har ikke været en langtidsholdbar løsning, men eleverne er glade for hemsene, som de primært anvender i frikvartererne. Hemsene anvendes i dag sporadisk i undervisningen og er ikke medvirkende til at give variation i undervisningen.

De oprindelige tanker om, at hemsene skulle understøtte læringsstile er ikke i spil i dag, ligesom hemsene heller ikke i dag anvendes med fokus på drenges liv og læring. Den manglende videndeling mellem de oprindelige tanker og de nuværende læreres tanker om pædagogik i undervisningen, den manglende ledelsesmæssige bevågenhed samt de praktiske udfordringer gør, at hemsene i dag kun anvendes sporadisk. Samspillet mellem rummene og pædagogikken er ikke realiseret på en måde, så hemsene anvendes til at understøtte forskellige læringsstile, og der er en overvægt af hæmmende mekanismer i forandringsmodellen. Da lærerne og lederen har lavt ejerskab, glider ejerskabet over til børnene, og hemsene bliver i langt højere grad en del af fritidsaktiviteterne i læringsmiljøet. Det bliver børnenes kultur – f.eks. drenge vs. piger – der bliver det bærende organiseringsprincip.

Forandringsteori

Forandringsteorien er et skematisk overblik over forandringsprocessen på Bakkegårdsskolen. Se metodeafsnit og Bilag 1 til rapporten for en yderligere forklaring af, hvad der vises i forandringsteorien.

Der anvendes en farvekode i skemaet:

Denne farve henviser til principper og kriterier.

Denne farve henviser til den globale forandringsteori.

Denne farve henviser til lokale forhold, der gælder for casen.

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Den oprindelige version inkluderede en løsning, hvor hemsene hang ned fra loftet med en gangbro imellem. Der blev realiseret et lokale med stiger i rummet, som spærrer for udsynet, samtidig med at klasselokalerne opleves som meget små. Der er en pige- og en drengehems, der er et par tæpper og puder deroppe. Det bumler, når man bevæger sig deroppe. Lokalet er et transitionslokale, hvor en klasse er i ét år.	Børnene må være deroppe i læsebånd og evt. 1-2 i undervisningen, hvis der arbejdes selvstændigt, men det er ikke anderledes end at gå ud på gangen. ÷ det er et stort arbejde at indtænke hemsene i pædagogikken for et transitionslokale, hvis man skal gøre det selv (personlig opfattelse af ændringen: uklarhed over hvad hemsene kan; de er i vejen).	De lærere, der ikke var med i det oprindelige projekt om drenge, har ikke ejerskab til hemsene og føler sig udfordret af lokalet. De har ikke overvejet, hvordan hemsene kan bruges i læringsmiljøet. De bruger dem ikke anderledes end en plads på gangen, eller slet ikke.	
Der var en klar pædagogisk version, som udsprang af 'drengeprojektet' og arbejdet med læringsstile. Denne vision var dog kun båret af de lærere, der deltog i drengeprojektet og var understøttet af samtidige kortlægninger af klassernes læringsstilsprofiler. I drengeprojektet var der, hvad der svarer til en RULL-proces med organiserende, projektplan, brugerinddragende workshops, inkl. inddragelse af drengene, der førte til et pædagogisk grundlag for byggeriet og ibrugtagningen (f.eks. profileringen af elevernes læringsstile).	+ stærk driver i drengeprojektet, der udmøntes i dette RULL-projekt om læringsstilene. Der blev udviklet vejledninger og regler for anvendelsen af hemsene for at understøtte ibrugtagningen af lokalerne.	Der var en kort intenderet ibrugtagning, da lærerne fra drengeprojektet var i lokalerne umiddelbart efter, de var ombygget. Aktivitet og kropslighed (bevægelse). Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet (inklusion af drengene og varierede læringsstile).	Har ikke effekt i læringen, når lærere, der ikke var i drengeprojektet er i lokalerne, men bruges i frikvarterne af børnene, hvilket kan ses som Variation i lærings- og fritidsaktiviteter.
Medarbejdergrupperne deler ikke viden om, hvad der er meningen med hemsene i rummene (faggrupper deler viden og bruger den).	÷ Der er en hæmmende mekanisme vedrørende kulturen i lærerkollegiet: de nyere tilkomne lærere, der skal have 5. klasser i lokalerne, taler ikke	Der var en kort intenderet ibrugtagning, da lærerne fra drengeprojektet var i lokalerne umiddelbart efter, de var ombygget. De havde et ejerskab	Har ikke effekt i læringen, når lærere, der ikke var med i drengeprojektet er i lokalerne, men bruges i frikvarterne af børnene, som er glade for

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Der er muligvis flere dominerende fortællinger om, hvad 'den rigtige pædagogik' er. Der er muligvis en vis projekt-træthed tilstede.	med de lærere, der var med i drengeprojektet, om 'hvad rummene kan' (faggrupper deler viden og bruger den). ÷ De lærere, der ikke var med i drengeprojektet, er ikke pædagogisk optaget af rummet og synes, at hemsene forstyrrer undervisningen (personlige opfattelser af konsekvenserne af ændring). ÷ ligeværdighed og anerkendelse mellem faggrupper. ÷ organisering og sammen-tænkning som koordinerende mekanisme i at skabe fællesskab.	dengang, og har det også nu, men har ikke mulighed for at lave profileringen af elevernes læringsstile og kan derfor ikke udnytte hemsene på denne måde. Aktivitet og kropslighed (bevægelse) Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet (inklusion af drengene og varierede læringsstile) Lokalerne med hemsene bruges ikke til drenge og inklusion af de lærere, der ikke deltog i drengeprojektet. De har manglende ejerskab til rummets indretning (bl.a. er det svært at se for stigen, og det larmer deroppefra), og det udfordrer lærernes forståelse af læringsrum.	hemsene, hvilket kan ses som: Variation i lærings- og fritidsaktiviteter. Aktivitet og kropslighed (nogle børn kravler lidt på stigerne m.v. i frikvarterne).
Den nuværende skoleleder har været der i 2 år, og kender ikke projektet.	÷ Skolens videndeling har de sidste tre år fokuseret på ny skolereform, ny tjenestetid, synlig læring, ny BU-politik og nye BU-strategier. Små RULL-projekter som fx etablering af fire hems er således i hård konkurrence om opmærksomhed i forhold til de helt store forandringsprocesser i folkeskolen.	Hemsene er en hyggehule for børnene, der er vilde med dem, men de udfordrer lærernes forståelse af læringsrum.	

Case: Ellevangskolen

Baggrund

Denne case adskiller sig fra de andre i cases i evalueringen, idet den rummer tre forskellige byggeprojekter, der er udført over de seneste tre år.

Alle tre projekter opstod på baggrund af den større omlægning af skolen, der blev iværksat i forbindelse med fusionen af Vejlbyskole og Jellebakkeskolen. Som følge af skolefusionen stod den 'nye' Ellevangskolen med et øget kapacitetsbehov, og der blev derfor igangsat en større proces, primært med skolens ledelse, for at lave en helhedsdisponering af skolens bygninger. Helhedsdisponeringen skulle danne grundlag for beslutningen om, hvor på skolen et anlægsprojekt skulle gennemføres. På dette tidspunkt arbejdede man i B&U sideløbende med en pædagogisk programmeringsfase, hvor pædagogiske konsulenter fra B&U var involveret i at skabe et fælles pædagogisk grundlag for *skolefusionen*.

Udbygning af udskoling

Resultatet blev, at man besluttede at ændre skolens pædagogiske organisering og samle indskoling, mellemtrin og udskoling i hver sit hjemområde. Et brud med en lang og stærk tradition for aldersintegreret opdeling i 'huse' på Jellebakkeskolen men drevet af et ønske om at skabe mere sammenhængende læringsmiljøer.

For at kunne huse 7.-9. klasse sammen valgte man at lave en tilbygning med fire klasseværelser i forlængelse af et eksisterende bygningsafsnit. Der var fokus på at skabe et udskolingsmiljø med projektområder i tæt samspil med faglokalerne. Lærerne blev inddraget i en visionsworkshop, hvor de kom med idéer og tegnede forslag til, hvordan udskolingsmiljøet skulle forme sig i praksis.

Renovering af udearealer

Den pædagogiske reorganisering skabte også anledningen til at realisere et ønske, skolen længe havde haft om at forbedre udearealerne på skolen. Det nye udemiljø blev skabt med det formål at understøtte skolefusionen ved at opløse de oprindelige gårde uden for hvert hus og binde skolen sammen på tværs udenfor. Processen tog udgangspunkt i et forslag, skolen allerede havde liggende, som blev justeret og tilrettet i et samspil mellem B&U's konsulent og den arbejdsgruppe, der blev nedsat til formålet. Det foregik over en række møder, hvor medarbejderne undervejs havde mulighed for at indhente idéer og feedback fra kollegerne i de forskellige huse.

Nyt Håndværk- og Designlokale

Parallelt med skolefusionsprojektet blev Ellevangskolen udvalgt som en af frontløberskolerne i udviklingen af lokaler til det nye fag i skolereformen, *Håndværk og Design*. Sammen med fire andre skoler deltog de i en fælles designproces, der på den ene side mandede ud i et nyt håndværk og designlokale på skolen, og på den anden side dannede grundlag for en designguide, der anvendes i indretningen af tilsvarende lokaler på andre skoler i Aarhus Kommune. Processen omfattede bl.a.

en stor workshop med faglærere og ledere fra de involverede skoler samt repræsentanter fra f.eks. VIA, Aarhus Tech, Ung i Aarhus og Young Enterprise. Men ellers var processen karakteriseret af et tæt samarbejde med B&U's konsulent, hvor ledelse og medarbejdere havde mulighed for at komme med idéer og give feedback på konkrete indretningsforslag udarbejdet af konsulenten.

De tre byggeprojekter er samlet set karakteriseret ved at være lokaliseret i RULL-programmets 'gennemførelsesfase'. Det betyder, at der er udviklet arealprogram, idékataloger for området samt erfaringer med både kriterier og den pædagogiske proces i RULL. Endelig betyder det, at der optræder en klar forståelse af *intentionen* med byggeriet som en del af konteksten for byggeprocessen til forskel fra projekterne i RULL-mini-perioden.

Denne case fokuserer på alle tre byggeprojekter, fordi der både er meget stor forskel på, hvordan processerne forløb og i hvor høj grad, deltagerne har opnået det ønskede resultat. Det betyder også, at den tilhørende lokale forandringsteori er delt op i tre underforandringsteorier, så der er en forandringsteori pr. byggeprojekt.

Temaer

Udskolingsmiljø

Da man valgte at lave en reorganisering af den pædagogiske struktur, var det ud fra intentionen om at skabe sammenhængende læringsmiljøer, der i højere grad passede til elevernes udviklingstrin.

Det betød, at der i visionsfasen var stort fokus på, hvordan man kunne skabe et udskolingsmiljø, der på den ene side appellerede til de store elever, og på den anden side var indrettet, så det understøttede de arbejdsformer, der karakteriserer udskolingen med særligt fokus på projektarbejde.

Der blev arbejdet med en flydende overgang mellem faglokaler, projektfaciliteter og kantine samt et fælles rum med en stor formidlingstrappe. Tanken var at lave et integreret læringsmiljø.

Dette afspejles også rent arkitektonisk i bygningen, hvor der er skabt nem adgang mellem ude/inde og gammelt/nyt, og hvor faglokalerne nu ligger åbent ud til kantine og gruppefaciliteter. Men når man ser nærmere på rummenes indretning, er visionerne dog lidt sværere at få øje på. I den nye tilbygning står fire helt klassiske klasseværelser proppet til randen med borde og stole. Et undervisningsmiljø, som ingen rigtig er glade for. Det er blevet alt for traditionelt, og lærerne kan slet ikke genkende alle de idéer, de havde til den nye bygning i det, der er blevet resultatet.



Udskoling
Byggeår: 2015
Anlægssum: 15,4 mio. kr.

Overordnede principper

Udviklingstrin
Nærhed
Projektarbejde
Integration af udeareal

"Klasseværelserne er fyldt op med borde og stole. Det er svært, når vi skal være 28 mennesker. Det er som et hvilket som helst andet klasselokale. Det byder ikke på mere", (lærer).

"Det er megagrimme klasselokaler. Det ville være fedt, hvis vi måtte male dem", (elev).

De lærere, der blev interviewet, oplever, at indretningen passer dårligt til den måde, de gerne vil undervise på. De savner gode gruppefaciliteter og synes, de er endt med nogle faciliteter, som er svære at få til at fungere i praksis. Et eksempel er formidlingstrappen, som på papiret var en rigtig god idé, men som har vist sig at være vanskelig at få til at fungere i praksis, fordi rummet også er et gennemgangsrum til projektområderne og til det tilstødende udeareal. Det har den konsekvens,

at rummet kun bruges i begrænset omfang, og at meget af undervisningen ender med at foregå i klasselokalerne.

EPISODE

Kl. 8:50: Der er tomt i fællesrummet. Det ser lidt rodet ud. Der står nogle skamler fordelt på gulvet, tre er smidt op på et rundt bord, og resten er stablet. Der hænger et par enkelte plakater på en af tavlerne, men ellers er der ret tomt. Der er undervisning i de forskellige lokaler. En dreng kommer ud fra lokale 111. Går målrettet mod sofaen, hvor han lægger sig og kigger på sin telefon. To min. efter lukker han øjnene og tager et hvil med skoene oppe i sofaen. Han går kort udenfor men kommer ind igen umiddelbart efter og lægger sig igen til rette i sofaen. Bliver kun liggende et minuts tid. Så rejser han sig igen og går tilbage til klassen.

Kl. 9:00: Der er pause i lokale 110. Der kommer en del elever ud. Døren står åben ind til lokale 111. Det virker, som om de laver gruppearbejde. De har fordelt sig i klassen og kantinen. Ingen sidder i fællesrummet.

Kl. 9:05: Døren til lokale 112 går op, og der kommer et par stykker ud spiser frugt. Går op ad trappen ind på gangen. Lyd fra lokale 112 og 110 høres tydeligt i fællesrummet. Der sidder tre drenge i sofaen nu (fra 112) – to med telefoner. En sidder med computer. Det ser ud, som om de holder pause. Snakker ikke rigtig med hinanden. Slapper af med hver deres skærm.

En pige kommer ud fra lokale 110 og sætter sig på bænken ved vinduet. Tre drenge kommer igennem fra gangen – to højlydte, den sidste: "Schhh, der er sgu da nogen, der har time her". De går udenfor. Fra lokale 113 kommer der også nogle ud for at lave gruppearbejde/holde pause.



Når undervisningen ender med at foregå i klasselokalerne, hænger det sammen med, at projektområdet i underetagen ikke fungerer efter intentionen. I vores observationer kunne vi se, at mange elever har svært ved at fastholde koncentration og fokus, når de sidder i det åbne projektområde. En central udfordring er, at området bruges til både arbejds- og pauserum. Der er hele tiden konfliktende aktiviteter i gang i området. Nogle laver gruppearbejde, mens andre henter mad i kantinen. I vores observationer var det ofte svært at se forskel på, hvornår eleverne arbejdede, og hvornår de holdt pause.

En årsag kan også være, at trapperum og projektområde ikke tilbyder de faciliteter, lærerne har behov for i undervisningen. Det paradoksale var, at hvor klasselokalerne er fyldt med borde og stole, så fremstår de andre arealer tomme og lidt umøblerede. Hele udskolingsmiljøet bærer præg af, at hverken lærere eller elever helt har taget ejerskab til rummene. For elevernes vedkomme kommer det til udtryk ved en ligegyldighed over for rummene. Halvtomme chipsposer, madpapir og sodavandsflasker ligger spredt i kroge og under borde og stole. Der bliver tegnet på bordene og gået i møblerne.

Ledelsen har det seneste år haft fokus på at forbedre udskolingsmiljøet og skabe større ejerskab til rummene blandt lærere og elever, bl.a. gennem et forskønnelsesprojekt, hvor eleverne var med til at bygge møbler og skillevægge til projektområdet og via igangsættelsen af projekt 'Ren Ellevang', der har sat skolens oprydningsskilt på dagsordenen. Temaet blev slået an med en musikvideo, som eleverne var med til at producere, og initiativet er efterfølgende blevet fulgt op med indførelse af oprydningspatruljer.

"Der var ingen, der passede på tingene. Der var ingen, der samlede op efter sig. Så vi har sat en masse projekter i gang. Vi har lavet en video, der ligesom boostede det hele. Vi har lavet en rengøringsturnus. Og vi har snakket meget med lærerne om, at de skal snakke med eleverne om det her. Det har givet et kæmpe løft", (leder).

Så skolen arbejder på rigtig mange fronter med at forbedre udskolingsmiljøet på skolen.

Udemiljøer

Ellevangskolen havde et stort ønske om at skabe et sammenhængende udemiljø, der understøtter aktivitet og bevægelse på tværs af alle alderstrin. Der har i renoveringen af udearealerne været fokus på at skabe mange forskellige muligheder til både leg og læring, og det er en intention, der afspejles tydeligt i rummene.

Der er boldbaner, gynger og basket-net, balancebomme, forskellige malede figurer og klatrestativer. Og spredt rundt i uderummene er der forskellige slags bænke og borde. Store brede trapper skaber sammenhæng og overblik mellem niveauerne, samtidig med at et labyrintisk forløb af hække bryder rummene op og skabe små oaser og masser af gemmesteder.

Etableringen af de nye udemiljøer er på alle måder en succeshistorie. I vores observationer kan vi se, at udearealerne bliver brugt intensivt i løbet af dagen af både store og små. Der bliver spillet bold. Der bliver leget gemme og 'jorden er giftig'. Der bliver slappet af og leget vildt. Og i timerne bliver udemiljøet brugt til både købmandsbutik, små boldspil og hurtige lufttere. Især fodboldbanen og gyngerne var populære, de dage vi var på besøg.

Stort set alle er glade for udearealerne, og processen bliver beskrevet som vellykket. Den eneste mislyd, vi hørte, var fra eleverne i udskolingen. De har nemlig klasseværelse lige op til boldbanen og føler sig ofte forstyrret, når elever fra de yngre klasser spiller fodbold, mens udskolingseleverne har time. Kombineret med et kraftigt lysindfald betyder det, at de ofte må sidde bag nedrullede gardiner. Samtidig efterlyser nogle af eleverne et miljø, der i højere grad er rettet mod dem.

Udemiljø
Byggeår: 2016

Overordnede principper
Aktivitet og kropslighed
Integration af udeareal
Udviklingstrin
Nærhed



EPISODE: KONFLIKTENDE AKTIVITETER

Kl. 10:07: Så er det blevet frikvarter. Ude på legepladsen er der heftig aktivitet. En gruppe drenge spiller fodbold. Nogle drenge og en pige fra 9. klasse spiller basket. Det bliver leget tik. Denne i den anden ende er alle gyngerne optaget. I klatreområdet er en gruppe mindre børn i gang med at lege en tagfat. En dreng står i midten, mens de andre er fordelt på stativer og klatrekasser. En pige ligger henslængt hen over en outdoor fitness.

Nede i kantinen er sofaerne fyldt. En gruppe piger sidder henslængt i sofaerne med hver sin telefon. Der er en stadig strøm af børn, der kommer gående med pizzastykker. Et par drenge støder til med en pose chips og en Cocio. Under bordene ligger madpapir og en tom chipspose. På bordene hober deres jakker og tasker sig op. Store elever diffunderer løbende fra aulaområdet og ind i kantinen. Mange går med deres mobiler fremme i hånden.

Kl. 10:30: Ude i udearealet er der stadig gang i fodbolden. Et lidt større hold drenge spiller fodbold op ad en mur. Et par balancerer på en gesims. Og en gruppe mindre børn leger tagfat op og ned af skråningerne mellem husene. Ude foran udskolingen er en gruppe større piger i gang med at lege tik på de malede områder. Klokken ringer, og alle strømmer mod indgangene.

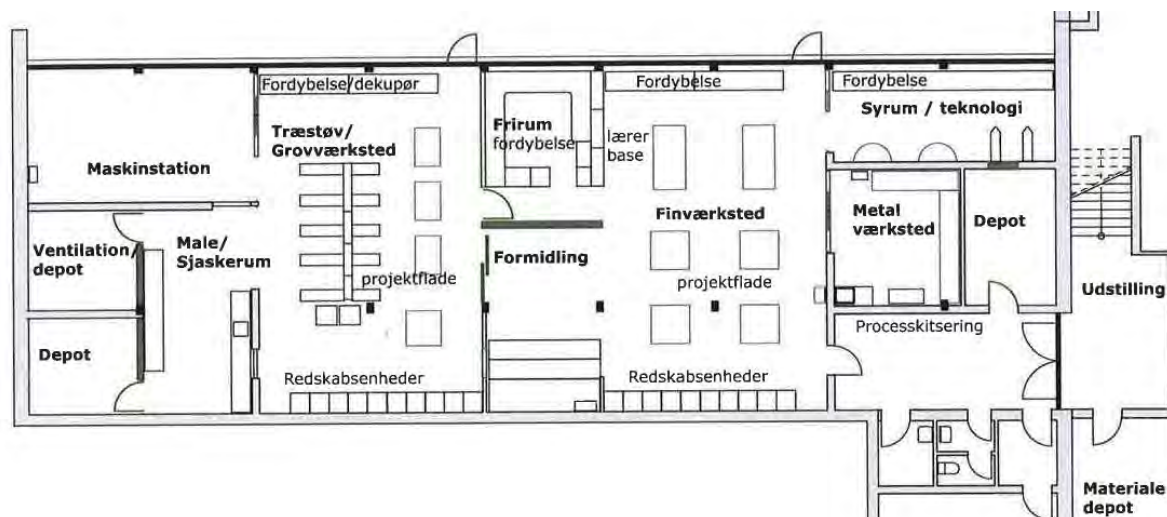
Men alt i alt betragtes udearealet som en succeshistorie, hvilket understreges af de mange forskellige aktiviteter, der foregår i løbet af dagen.

Håndværk og Design

Et af de grundlæggende principper i tilblivelsen af Håndværk- og Design-lokalet var at indrette lokalet, så det passer til en projektarbejdsform, hvor eleverne arbejder selvstændigt med egne projekter, og hvor lærerrollen i højere grad får karakter af igangsætter og vejleder. Det afspejles tydeligt i indretningen af lokalet, hvor der har været fokus på etableringen af forskellige funktionsmiljøer, som eleverne frit kan bevæge sig imellem. Der er tænkt i både nærhed og overblik. Der er tænkt i både fordybelse og formidling. Og der er lavet en kombination af rum, der både understøtter store arbejdsopgaver og koncentreret detaljearbejde.

Håndværk og Design
Byggeår: 2015
Anlægssum: 0,9 mio. kr.

Overordnede principper
Innovation og tværfaglighed
Integration af udeareal
Engagement i inspirerende rum
Nærhed



Processen opleves af alle parter som eksemplarisk. Lærerne hæfter sig især ved det store fokus på didaktikken og det tætte samarbejde med B&U's konsulent om den konkrete udformning af rummene. Lærerne er i princippet også glade for rummene, men de har haft svært ved at få det til at fungere i praksis. Om udfordringen ligger i rummene, eller om det handler om den pædagogiske praksis, er svært at afgøre. Lærerne peger på, at det især handler om, at timerne er organiseret, så der er to klasser i lokalet på samme tid. Formidlingstrappen er ikke bygget til at kunne rumme alle eleverne, og størrelsen på de forskellige rum og funktionsøer gør, at det er svært at give en fælles instruks. Derfor vælger lærerne ofte at flytte dele af undervisningen til klasselokalerne i stedet.

"På papiret er det godt tænkt. Det handler om, hvor mange vi er hernede, og hvor selvhjulpne de er. Det er ikke rummets skyld. Det er også antallet af børn. Det er svært at sige, hvorfor det ikke spiller, men det er ikke indretningen", (lærer).

"Det der med de mange små rum er både en fordel og en ulempe. Fordelen er, at man kan have nogen til at sidde og arbejde ved symaskinerne i fred. Ulempen er, at der er for mange steder, man kan gemme sig, og det giver uro. Og så er det en ulempe, at der faktisk ikke er plads nok til alle. Det handler også om, at to klasser simpelthen er for mange elever. Det er der simpelthen ikke plads til", (lærer).

EPISODE

Ifølge skemaet har 5. klasse Håndværk og Design, men døren er låst, og der er ingen elever i sigte. Kort efter kommer en lærer. Hun skal lige hente et par materialer i lokalet og forklarer, at undervisningen i dag er flyttet til klasselokalerne, fordi de har behov for at give en længere, fælles introduktion.

Samtidig har lærerne svært ved at få den projektorganiserede arbejdsform til at fungere i praksis. Her er klassens elevsammensætning afgørende. Lærerne oplever, at mange elever har svært ved at arbejde selvstændig og selv fastholde fokus. I stedet opstår der en masse uro og larm. Her er rummene en barriere. For de mange små rum gør, at lærerne har svært ved at bevare overblik og fastholde eleverne i arbejdsprocesserne.

EPISODE: ENGAGEREDE ELEVER

Klokken ringer. I Håndværk og Design har børnene allerede sat sig på trappen. Her er ekstraordinært kun én klasse. De er ellers to klasser, men den anden kommer først senere, da de er på udflugt. På trappen sidder 21 børn, der er ikke meget plads til overs. Ivrig snak mellem lærere og elever, der vil høre om, hvorfor makker-klassen er på tur. Dagens program præsenteres, og oprydningshold fordeles. "Man kan lave mellemarbejde, hvis man ikke har gang i et projekt. I kan lave, hvad I vil. Materialevalget skal godkendes af en af os to".

10 minutter senere er børnene i gang med at finde projekter frem. Andre er allerede i gang med projekter ved gruppebordene. Et væld af forskellige materialer er stillet frem på det høje bord. En pige er i gang med at væve med garn og filt. En dreng kommer med en væv. På trappen skal en elev have startet sit projekt og skal finde ud af at få garn på en nål. "Du syr ikke, du væver", smiler læreren. Ved andre borde arbejder en del andre, både piger og drenge, ihærdigt videre med deres væveprojekter. Tre drenge ved et af bordene. De skal i gang. Læreren sætter sig, en gruppe børn samles omkring hende. Andre børn har stillet sig op i kø. Mens der arbejdes, er der hyggesnak ved bordene og på tværs mellem børnene ved de forskellige borde.

Kl. 13:15: Lydniveauet er højere, der er trafik af børn mellem de to lokaler. Så er den anden 4. klasse tilbage. Endnu en lærer er kommet til. Børn bærer deres projekter ind i bakker, andre har allerede sat sig. Tre tegner, hvad det er, de vil lave. De har sat sig i inspirationsklyngen ved inspirationstavlen. Der arbejdes engageret.

EPISODE: ELEVER FORSVINDER UD

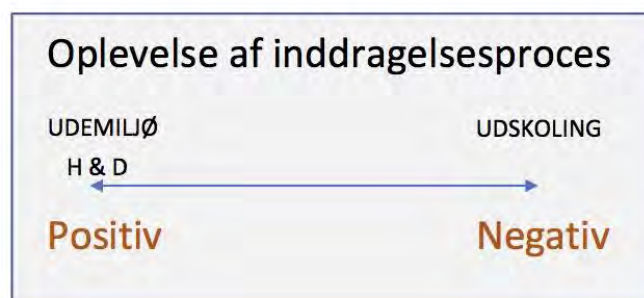
Solen skinner, og dørene til Håndværk og Design-lokalet står åbne. Udenfor sidder et par piger og arbejder på et projekt. To drenge kommer ud. De smider deres ting i græsset og løber op ad skrænten. De tjatter til hinanden, fjoller og griner. Går hen til pigerne og begynder at snakke. En lærer stikker hovedet ud af døren. "NN og NN, var I ikke i gang med noget herinde?" De bevæger sig modvilligt ned ad skrænten og giver lige en af pigerne et dask i ryggen på vej ind. Pigerne fortsætter arbejdet. Et par minutter efter er drengene tilbage. Kaster sig i græsset.

Udfordringerne med at få undervisningen til at fungere i praksis har betydet, at ledelsen i år har valgt at tilføre ekstra lærerressourcer til faget, ligesom man har forsøgt at støtte lærerne i at få etableret nye undervisningspraksisser.

Forandringsprocessen

Oplevelsen af inddragelsesprocesserne

Når man ser på parternes oplevelse af inddragelsesprocesserne i de tre projekter, så skiller udskolingsmiljøet sig negativt ud. Lærerne føler sig ikke hørt, er skuffede over resultatet og efterlyser en grundlæggende pædagogisk diskussion af og vision for udskolingen.



"Repræsentation er ikke en sikkerhed for, at man bliver hørt", (lærer).

"Vi havde frit spil. Tegnede det, der er fedest. Vi lavede et ungdomsmiljø med caféborde og lounge. Det er hårdt at involvere sig og synes, det er gode idéer. Vi havde idéer om at lave en fremlæggelses-ø, lave en mur som en måne, hvor der var mulighed for at hænge projekter op. Mobile tavler som man kan arbejde på i klasserne og derefter trille ud på gangene. Men det blev ikke til noget. Fire caféborde i kantinen og fire sofaer. Det var, hvad det blev til", (lærer).

"Rummene spiller ikke. En pædagogisk lørdag burde bruges på pædagogiske tanker", (lærer).

Omvendt oplevede B&Us konsulenter processen som utrolig svær med meget modstand fra lærerne, som havde svært ved at se muligheder, og som blev ved med at falde tilbage i traditionelle løsninger. Enden på det hele blev en meget traditionel indretning. Hvordan resultatet endte sådan, fortæller sig. Men det handler formentlig om, at udskolingsmiljøet blev til midt i en fusionsproces, hvor andre dagsordner fyldte meget, og hvor man måske ikke tog sig den nødvendige tid til at skabe det nødvendige ejerskab og en fælles pædagogisk vision for, hvordan man ønskede at udvikle udskolingsmiljøet.

"Jeg tror, man har følt, at man er havnet et helt andet sted, end man havde regnet med. Der blev dannet 40 nye klasser og nye teams og skolereform. Der er mange grunde til, at det måske ikke har haft førsteprioritet", (leder).

Processerne stopper for tidligt

Netop det tætte samspil mellem didaktiske og pædagogiske visioner og forskellige indretningsmæssige greb var noget af det, der karakteriserede processen omkring tilblivelsen af Håndværk- og Design-lokalet. Lærerne var inddraget meget længere i forløbet og var meget tættere involveret i de indretningsmæssige beslutninger end i forbindelse med udskolingsmiljøet.

Ikke desto mindre, er man i begge tilfælde endt med løsninger, som lærerne oplever som upraktiske og svære at få til at fungere i hverdagen. I interviewene peger Håndværk- og Design-lærerne

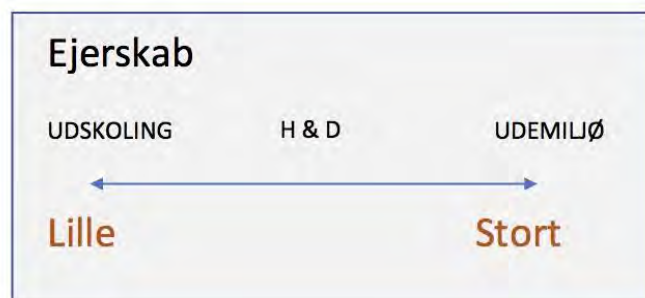
på, at udviklingsprocessen også her stoppede for tidligt. De havde behov for at finde en god måde at få organiseret fagets mange materialer på og komme helt på plads i rummene. De havde også behov for at udvikle nogle nye, fælles undervisningspraksisser. Det de her efterspørger er basalt set støtte i ibrugtagningsfasen. For i en travl hverdag får man måske ikke taget de snakke, der er vigtige for at bryde med indgroede vaner, så rummene kommer til at fungere i praksis.

”Arkitektonisk bliver der tegnet streger, og så bliver der bygget vægge, og så står vi egentlig selv med resten. Hvis man skal helt i hus, så skal man også tænke: hvor skal materialerne være. Og jeg tænker, vi er slet ikke i hus. Det ville være bedre at afslutte, efter der er gjort erfaringer”, (lærer).

”Man kunne godt tage skridtet videre. Det handler lidt om, hvornår konsulenterne slipper projektet. Hvis jeg byggede mit eget hus, så ville jeg selvfølgelig selv indrette det, men jeg ville havde snakket med arkitekten om, hvor placerer jeg sofakrogen. Og kan man overhovedet have sine ting i køkkenet”, (lærer).

Ejerskab

Når man ser på de tre projekter, så adskiller de sig især i forhold til, i hvor høj grad elever og lærere føler ejerskab til projekterne. Hvor projektet omkring etableringen af nye udearealer voksede ud af en drøm, skolen længe havde haft om at forbedre udeområderne, så blev udskolingsmiljøet og Håndværk- og Design-lokalet udviklet i en fusions- og reformproces, som i høj grad var påvirket af udefrakommende faktorer. Disse to projekter var ikke på samme måde født med klare visioner og ejerskab. Det er noget, man har måttet forsøge at etablere undervejs i processen eller efterfølgende i ibrugtagningen.



Samtidig er det vigtigt at bemærke, at det også er begrænset, hvor meget der har været på spil i projektet omkring udearealerne. Dette er ikke på samme måde indgribende i en undervisningspraksis. Det peger på, at det er vigtigt at have særlig opmærksomhed på processen, når de nye rum ikke bare har til formål at understøtte eksisterende praksis, men i høj grad også handler om at facilitere udviklingen af nye undervisningspraksisser.

Både ledere og lærere peger på, at det er vigtigt at tage afsæt i de lokale pædagogiske visioner og samtidig investere de fornødne ressourcer i etableringen af nye holdninger og vaner.

Ændringer i oprindelige forudsætninger

En af de faktorer, der har stor betydning for ibrugtagningen og parternes oplevelse af de nye rammer, er i hvor høj grad forudsætningerne har ændret sig undervejs i projektet. Allerede inden byggeriet af det nye udskolingsmiljø stod færdigt, var det klart, at man havde bygget for småt. Det betød, at man var nødt til at indføre en vandreklasse i udskolingen. Noget som fylder meget for eleverne. De savner at have et hjemsted, og de oplever, at de er i evig transit:

”Vi har behov for flere lokaler. Det er ikke altid, der er frit. Hvor skal vi så være? Vi har ikke et tilholdssted. Nogle gange skal vi være i buret. Der er et eller andet stress over at være vandreklasse. At man skal stresse over, om vi kommer til at sidde ned. Vi oplever, at vi skal være ude, når frikvarteret starter, så vi kan ikke blive og arbejde videre”, (elev).

”Vi mangler noget, der er vores sted. Et sted, hvor vi kan være os selv. Vi er for mange til at sidde i sofaerne. Vi har ikke så meget sammenhold i pauserne. Vi sidder oven i vores tasker og venter på, at vi kan få et lokale igen”, (elev).

Det samme gør sig gældende for lærerne, som har været nødt til at flytte teammøder og forberedelse til den anden ende af skolen pga. manglende plads. Det betyder, at de ikke har samme nærhed til deres undervisningsmiljø som andre lærere på skolen.

Det handler imidlertid også om, hvorvidt der er den fornødne klarhed over forudsætningerne. I Håndværk- og Design-projektet var lærerne ikke klar over, at lokalet skulle kunne rumme to klasser. Så det de egentlig oplevede som en velfungerende indretningsløsning i udgangspunktet, bliver derfor i praksis forvandlet til en indretningsmæssig udfordring.

Byggeprocessen

En af de faktorer, der har stor betydning for lærernes oplevelse af det nye udskolingsmiljø og givetvis påvirker både lærere og elevers ejerskab til lokalerne, er kvaliteten af de materialer, der er brugt i byggeriet.

”Vi fik at vide, at eleverne ikke må sidde i vindueskarmene. Den skulle have været fanget. Selvfølgelig skal man ikke lave noget, hvor elever ikke må sidde i vindueskarmen. Det dur jo ikke. Det synes jeg da, de skal”, (leder).

”Sådan et generelt indtryk af, at man havde bygget lidt skrabet”, (leder).

”Det trådløse net fungerede ikke. Der gik fire måneder. Der skulle trækkes kabler. Og der opstod en konflikt mellem de to entrepriser. Vi havde brug for en, der kunne banke på plads. Dagligdagen skal jo fungere. Hvem er bygherren egentlig?”, (pedel).

Konklusion på case

Det er interessant, at den samme skole med tre delprojekter spredt over 2 år går tre meget forskellige forandringsprocesser igennem. Det er svært at gøre det helt klart, hvor det ene delprojekt ender, og det næste tager over. De er i forandringsteorien adskilt, men reelt set er de mere viklet ind i hinanden.

Det er i høj grad fusionsprocessen af de to skoler, omlægningen af skolens organisering fra huse til trin, kombineret med folkeskolereformen og et ledelsesskifte, der udfordrer forandringsprocessen i denne case. Den uklare organisatoriske kontekst og presset fra reformen skaber et stærkt behov for hjælp til pædagogisk omsætning i forbindelse med den intenderede ændring af praksis i de nye rum i udskolingen. Udemiljøet derimod er baseret på ældre, eksisterende tegninger, og man kan

sige, at udemiljøet allerede har en pædagogisk praksis knyttet til sig fra de eksisterende tegninger. Processen knyttet til Håndværk- og Design-lokalet gør lokalets indretning konkret og relevant, om end der opleves udfordringer i den konkrete undervisningspraksis, der er under udvikling. Udfordringen i forhold til ibrugtagning af udskolingslokalerne i en ny skolestruktur sammen med nye kolleger, elever og ledelse gør, at det bliver en langt mere abstrakt pædagogisk og kulturel opgave, som er svær at få hul på.

Derudover er der en tidslighed i denne case, som ikke er beskrevet i forandringsmodellen, men som formentlig spiller en stor rolle. Udskolingsmiljøet er mere tæt koblet til fusionsprocessen i tid og dermed mere viklet ind i de negative mekanismer, der stammer herfra (f.eks. oplevelsen af manglende ledelsesretning i kulturfusionen). Både erfaringerne med at ibrugtage nye lokaler og den pædagogiske kompleksitet i den nye adfærd er faldende over tid fra igangsætning til udemiljøet er klar i 2016.

Udemiljøet har opnået intentionen om at være et grundlag for fællesskab på tværs af fusionsgrupperne fra de to skoler. Håndværk- og Design-lokalet har det begyndende ejerskab blandt lærerne, der skal bære den nye praksis frem, som understøttes af konkrete tiltag, der giver mulighed for to klasser og to lærere i undervisningen. Dermed skabes en reel mulighed for lærerne for at have en øvebane i lokalet.

Forandringsteori

Forandringsteorien er et skematisk overblik over forandringsprocessen på Ellevangskolen. Se metodeafsnit og Bilag 1 til rapporten for en yderligere forklaring af, hvad der vises i forandringsteorien.

Der anvendes en farvekode i skemaet:

Denne farve henviser til principper og kriterier.

Denne farve henviser til den globale forandringsteori.

Denne farve henviser til lokale forhold, der gælder for casen.

UDSKOLINGSMILJØ

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane
Projekttrætte medarbejdere, der er fyldt op med organisationsforandring og skolefusion, og hvis leder gik på pension midt i processen. Bl.a. er der forskellige skolekulturer på spil, som der er konflikt imellem. Der var ikke ressourceover-skud. Pres på kapaciteten på Ellevangskolen, fordi Vejlbyskole kommer til med børn og personale. RULL- fokus på udviklingstrin og aktivitet og kropslighed i byggeriet. Nærhed baseret på fagmiljøer i den fælles projektfelde (kantin- en). Lang proces, hvor der er set på skolen i sin helhed og på kapacitet m.v., som ledte til omorganiseringen.	÷ mekanisme: fokus var alle mulige andre steder, det var for meget for medarbejderne på én gang; fusionsprocessen har overskygget den pædagogiske vision, og der er manglende ejerskab fra lærere og elever til det nye lokale. ÷ mekanisme: manglende ledelsesretning og svært med de to skolekulturer, der blev ført sammen. Ikke enighed om didaktik og adfærd. ÷ svært samarbejde med ledelsen, fordi der var et lederskifte midtvejs; træthed i forhold til at få ny ledelse. ÷ mekanisme: manglende res- sourcer til at arbejde med at tage lokalerne i brug. + HR-konsulent til at understøtte fusionen. Inddragelse af medarbejderne i udskolingen i idéprocessen til byggeriet (det er lidt uklart, om der har været inddraget medarbejdere fra både Vejlbyskole og Jellebakkeskolen i dette arbejde) ÷ inddragelse af eleverne. ÷ lang proces med tungt fokus på idéfasen men uden en sam- lende pædagogisk vision.	Efterfølgende proces på skolen om brugen af den nye udskolingsafdeling og forståelsen af den nye skolestruktur, inkl. inddragelse af eleverne, inddragelse af relevante aktører. Eleverne er kedede af at være vandreklasser, de savner et 'hjemsted'. (En klasse er vandreklasser på grund af forkert dimensionering). Ny skoleleder mener, det kunne være mere ambitiøst. Der var mange idéer, men det er endt meget traditionelt. Lærerne kan ikke genkende udskolingslokalerne, alle deres gode idéer er ikke synlige, og de oplever bygningerne som traditionelle. Den intendede praksis, jf. RULL-kriterierne, er ikke implementeret.	
Omorganisering af hele skolestrukturen som følge af fusion fra huse til trinopdelt skole.	Stor påvirkning fra at 7. klasse skulle med i udskoling. ÷ mekanisme: der er ikke snakket med lærerne om, 'hvad de	Den nye pædagogiske grundholdning til udskolingslokalerne er ikke landet endnu, intendede interaktion med lokalerne.	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane
	skal med udskolingen'. Der er en oplevelse af, at der ikke er en fælles forståelse af, hvordan lokalerne skal bruges. ÷ mekanisme: der var vægt på i processerne at tegne de nye rum til udskolingen, men der blev ikke arbejdet med 'det pædagogiske liv', og lærerne ved ikke, hvad de skal med den nye afdeling.	Efterfølgende proces på skolen om brugen af den nye udskolingsafdeling og forståelsen af den nye skolestruktur, inkl. inddragelse af eleverne.	

HÅNDVÆRK OG DESIGN

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane
Skole lock-out og arbejdstidsaf-tale kommer på tværs af re-formarbejdet. Nærhed: nye toner blev slået an igennem nytænkningen af faglokalerne og ny placering af dem. Innovation og tværfaglighed, engagement i inspirerende rum følger af reformen. Kendskab til den mere komplekse fusions- og udskolings-miljøproces.	+ mekanisme: der har i byggeprocessen været vekselvirkning mellem at tale om de nye funktioner og få dem skitseret, og så talt om det igen, hvilket har fremmet en iterativ proces og skabt en oplevelse af indflydelse og forståelse af den nye praksis. + mekanisme: lærerne har været med i de konkrete beslutninger, + mekanisme: fælles workshop med fem andre skoler, der arbejder med, hvad rummene skal kunne. + mekanisme: oplevelse af at byggematerialerne er af god kvalitet. + mekanisme: oplevelse af at byggeprocessen fungerede, + mekanisme: opfattelse af at det er en lettere proces end udskolingsprocessen. + mekanisme: den rådgivende arkitekt.	Lærerne har været inddraget men mangler fortrolighed med den nye projektarbejdsform. De har en oplevelse af, at lokalet er indrettet som ønsket, selvom det måske ikke er stort nok? Der er en oplevelse af, at det har været en god proces. De har ikke helt fundet ud af den nye praksis omkring nærhed endnu, og børnene (dem der har det svært med projektarbejdsformen) forlader rummet, når lærerne taber overblikket over det, der foregår. Eleverne er skabende og kreative (innovation og engagement), men der kan også opstå kaos.	
Nye udfordringer i forbindelse med et nyt fag og en dimensionering med to klasser i lokalet samtidig. Behov for kompetenceudvikling af lærerne for at kunne undervise i designprocesser, særligt ift. specialpædagogiske børn/	+ mekanisme: oplevelse af ledelsesopbakning i forbindelse med ibrugtagning, som nyttiggør lærernes kompetencer. ÷ lærerne har en opfattelse af, at de taber overblikket over rummet, kravene til faget og hensynet til børn med udfor-	Som en del af ibrugtagningen er der etableret tolærerordning, mens der kun er én klasse i lokalet ad gangen, så lærerne kan arbejde med flowet i lokalet mellem de forskellige funktioner, hvilket løbende understøtter ibrugtagningen.	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane
urolige børn, og hvordan man arbejder pædagogisk med dem i designprocesser.	dringer. ÷ travlhed og svært med et nyt fag, der skal arbejdes med, oplevelse af, at det er svært at være i lokalet med to klasser samtidig.	Lokalet bruges endnu ikke som intenderet.	

UDEMILJØ

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane
Opbakning og deltagelse fra den nye skoleleder. Eksisterende tegninger på udemiljøet, så det ikke startede forfra. Integration af udearealer understøttet af en pædagogisk tanke for mellemtrin og udskolingstrin.	+ mekanisme: inddragelse af repræsentanter fra skolen, der så efterfølgende kunne inddrage deres bagland fra lærerkollegerne. + mekanisme: oplevelse af, at det er en veltilpasset proces.	Alle er glade for de nye arealer, der bruges flittigt. Der er en oplevelse af, at skolen bliver bundet sammen.	Der er en oplevelse af fællesskab og sammenhænge på tværs, som forventes at vare ved på den lange bane.

Case: Børneby Ellekær- Tumlehøj

Baggrund

Projektet opstod på baggrund af et ønske om at give området omkring Ellekærskolen et løft. Aarhus Kommune havde på det tidspunkt en børnehave og en vuggestue, der lå i lejede lokaler i Bispehaven. Huslejen var høj, og bygningerne var utidssvarende og i dårlig stand. Samtidig havde Ellekærskolen svært ved at skaffe elever fra hele området omkring Bispehaven, og kommunen ønskede derfor at styrke samspillet mellem skolen og daginstitutionerne og skabe en bedre fødekæde fra daginstitutionerne til Ellekærskolen.

Ønsket var at gøre Ellekærskolen til et mere attraktivt og naturligt valg for både etniske danske forældre og forældre med indvandrerbaggrund, der typisk vælger de muslimske friskoler. Projektet blev derfor allerede fra starten italesat som andet og mere end et almindeligt daginstitutionsbyggeri. Det var Tumlehøj i Børneby Ellekær, og derfor kom projektet også til at omfatte aktiviteter, der lå uden for daginstitutionen, herunder renovering af Ellekærskolens Læringscenter samt en udvikling af fritidsklubben på skolen. Denne case har dog kun fokus på selve Tumlehøj-delen.

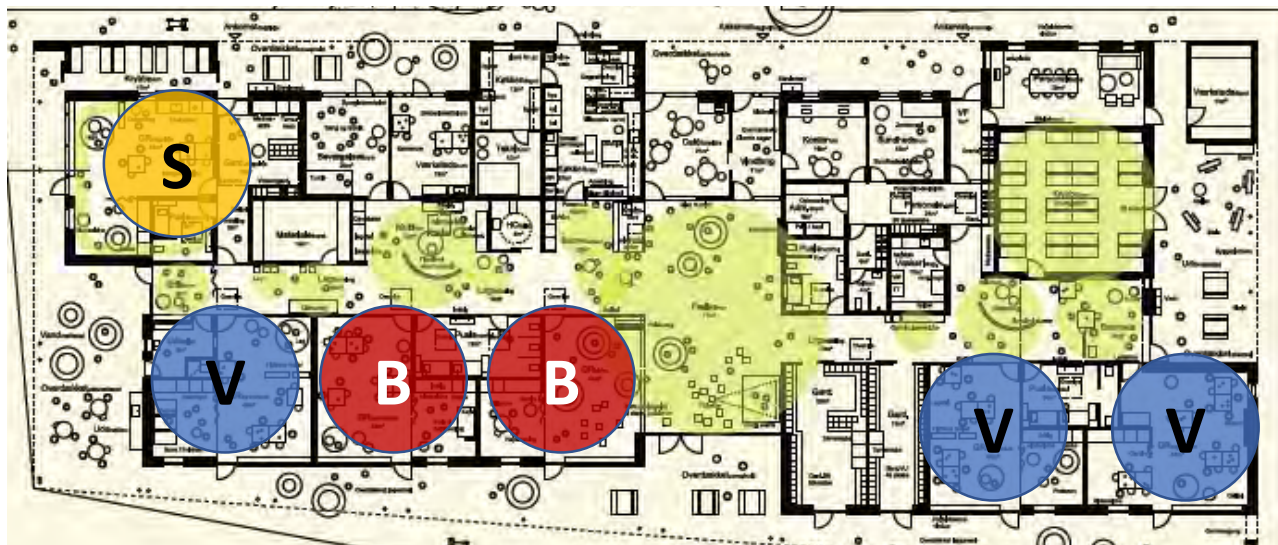
Daginstitution
Byggeår: 2012
Anlægssum: 22,6 mio. kr.

Overordnede principper
Områdeløft
Overgange
Aktivitet og kropslighed
Integration af udeareal
Små og store rum
Børn med i køkkenet
Funktionsopdeling
Sproglig udvikling

Visionsprocessen blev tilrettelagt som en bred inddragelsesproces med mange forskellige interessenter, der igennem fire workshops skabte visioner og idéer til udviklingen af den nye institution. Deltagerne bestod, ud over ledere og medarbejdere fra de to daginstitutioner, bl.a. af forældre og repræsentanter fra fritidsklub, dagpleje, skole og områdets andre dagtilbud. Et bærende princip i processen var, at prioriteringer af visioner blev afgjort gennem flertalsbeslutninger i kredsen af interessenter. Resultaterne blev opsamlet i en rapport, som dannede grundlag for det efterfølgende udbud. Det endelige valg af projekt blev foretaget af en styregruppe bestående af de pædagogiske ledere, dagtilbudslederen og skolelederen med input fra en ekstern ekspert. Processen omkring tilblivelsen af Børneby Ellekær skiller sig ud i forhold til de andre cases i denne evaluering, idet Aarhus Kommune i dette projekt valgte at afprøve de redskaber og den metodik, der var udviklet i Realdanias modelprogram for institutionsmiljøer, og dermed var Tumlehøj et pilotprojekt for de kommende RULL-projekter.

Det var her, man startede med at arbejde med den såkaldte 4-skalatænkning, og spillet 'Rum og Rammer' faciliterede gruppens debat og efterfølgende prioritering af ønsker og behov. Selve processen blev varetaget af eksterne konsulenter fra COWI, og B&U's konsulent fungerede i dette projekt udelukkende som overordnet projektleder. De bærende principper for byggeriet er således skabt ud fra en bred brugerinddragende proces. Tumlehøj som den ser ud i dag er en integreret institution placeret i umiddelbar tilknytning til Ellekærskolen. Det betyder, at skole og daginstitution deler parkeringsplads, og at der er nem adgang til skolens faciliteter. Daginstitutionen består af seks stuemiljøer bygget omkring et stort fællesområde, hvor der er åben forbindelse til daginstitutionens køkken. Det åbne fællesområde strækker sig hele vejen på tværs gennem institutionen, dog brudt af et par døre i den ene ende af institutionen.

Temaer



Realiseret brug af lokalerne i Tumlehøjen

Funktionsopdeling

Tumlehøjen er lavet som en funktionsopdelt børnehave, men dette princip er ikke på noget tidspunkt ført ud i praksis. Allerede i forbindelse med indflytningen valgte man i stedet at etablere adskilte vuggestue og børnehavegrupper. På grund af ændringer i børnegruppens sammensætning betyder det, at man i dag har tre vuggestuegrupper og to børnehavegrupper.

Dette har man haft svært ved at få til at gå op lokalemæssigt, hvorfor den ene vuggestuegruppe i dag er placeret langt fra de to andre og deres fælles krybberum.

Både observationer og interviews viser, at dette giver forskellige udfordringer i hverdagen. De to vuggestuegrupper har umiddelbar adgang til krybberummet og har deres eget lille fælles rum, hvor børnene frit kan lege og boltre sig på tværs af de to grupper. Det betyder, at de voksne nemt har overblik over børnene og umiddelbart kan trække på hinandens ressourcer. Anderledes ser det ud for den tredje gruppe, der vender direkte ud mod det store fællesrum og ikke har de samme muligheder for overblik og sparring. Derudover har man lokalefællesskab med områdets sprogstøttegruppe (se figuren ovenfor).

Aktivitet og kropslighed

Et vigtigt princip i byggeriet af Tumlehøjen var ønsket om at skabe en institution, der fremmer aktivitet og bevægelse i rummene. Og det er da også en intention, der tydeligt afspejles i rummene, idet bevægelses- og motorikredskaber er spredt ud over alle rummene i institutionen. Indenfor er der ribber, indendørs, klatremøbler, tarzanbane, motoriktavler, trædepuder og kroge til sansegynge. Udenfor er der et kuperet terræn med mange kroge, huler og trapper ud over almindelige

gynger, sandkasser og rutsjebane. Dette understøttes af, at Tumblehøjen parallelt med byggeriet blev certificeret som bevægelsesinstitution, og det betyder, at medarbejderne løbende arbejder med, hvordan de kan styrke bevægelse og motorik i hverdagen.

I vores observationer var det tydeligt, at bevægelse og motorik spiller en væsentlig rolle i hverdagen. Vi så motorik-aktiviteter i vuggestuens fællesrum, børn der eksperimenterede med udspring fra borde og lavede balancebaner op over og ned under møblerne inde på stuerne. Og udenfor var der stor aktivitet op og ned ad skrænter og rundt på hele legepladsen – i både regnvejrs og solskin. Men det bemærkelsesværdige var, at meget få bevægelsesaktiviteter forgik i fællesarealerne, hvor hovedparten af bevægelsesredskaberne er placeret.

Vores observationer viser, at store dele af institutionen står ubenyttet hen en stor del af dagen. Fællesrummene bliver hovedsageligt benyttet i ydertimerne, hvor der kun er få børn til stede, og hvor personaleressourcerne er færre. I løbet af dagen opholder personalet sig fortrinsvist på stuerne med børnene. Dørene er lukkede, og børnene bliver på stuerne, medmindre de f.eks. deltager i dialogisk læsning eller ser deres snit til at stikke af sted.

EPISODE: TOMT I FÆLLESRUMMET

Kl 9:20: Fællesrummet er fuldstændig tomt. Man kan svagt høre lyde inde fra stuerne. Dørene er lukket. Ude i køkkenet står medarbejderne og skærer løg. Engang imellem går en medarbejder igennem rummet. Et enkelt barn har gemt sig under en forhøjning...

Kl. 10:28: Der er stadig helt tomt i fællesrummet. To grupper børn er i gang med dialogisk læsning. Den ene gruppe sidder i 'forældrecaféen', den anden i sofaen i forgangen. Dørene er lukket ind til fællesrummet.

EPISODE: LIV I FÆLLESRUMMET

Et barn kommer løbende hen ad gangen. Der er fart på. Flere forældre kommer med børn og trykker sig ind inden de går ind på stuerne. Der driver flokke af børn gennem lokalet på udkig. De løber ræs op og ned ad indergangen med hinanden i hånden.

Henne i vuggestue-enden er to piger i gang med at lege med legekøkkenet. Der bliver leget vildt op og ned ad gangen. Drengene jager hinanden rundt. Ved siden af kravler tre små vuggestuebørn rundt. Den mindste kravler hen ad gangen og stopper ved en legevæg, hvor hun sidder lidt inden hun forstætter langsomt ned i den anden ende. Nu er der tomt hernede. Det vrirler med børn. Der bliver løbet vildt. En pædagog siger. "Stop der er for mange små – I skal ikke løbe her". "Godt, så går vi ind på stuen", siger en anden. "NN og NN, så går vi ind på stuerne", siger hun.



Som en del af vores observationer bad vi en gruppe børn vise os rundt i institutionen og vise deres favoritaktiviteter og de rum, de bedst kunne lide at være i. De valgte alle uden undtagelse forskellige dele af fællesområderne og fortalte med stor entusiasme om løb, vilde lege og gode gemmesteder i det åbne område i institutionen.



"Det bedste sted er der, hvor vi kan kravle op og hoppe ned igen", (barn).

"Her kan vi lave kolbøtter", (barn).

"Og så kan vi gemme os her. Her er der ingen voksne, der kan finde os", (barn).

Små og store rum

Et andet vigtigt princip for byggeriet var at skabe en variation af små og store rum, der på én gang kunne rumme vild leg og store armbevægelser og samtidig understøtte aktiviteter, der kræver ro og fordybelse. Dette er et princip, der i praksis ikke blev levet helt ud i arkitekturen. I hvert fald ikke i den udstrækning, medarbejderne havde ønsket det.

Derfor var medarbejderne allerede ved indflytningen i Tumlehøjen frustrerede over, hvordan institutionen var indrettet. Medarbejderne mente, den var alt for åben, og at rummene slet ikke indbød til de muligheder for ro og fordybelse, som de havde ønsket. Både ledelse og medarbejdere beskriver indflytningen som meget kaotisk for både børn og voksne. Kombinationen af fusionen og nye fysiske rammer var svær. De voksne følte, at de mistede følingen med børnene, og at de ikke havde styr på, hvor børnene var. Og samtidig boksede de med en masse fejl og mangler, som gjorde, at de havde svært ved at få hverdagen til at hænge sammen. Frustrationen var så stor, at man relativt kort efter indflytningen i huset lavede nogle væsentlige justeringer i arkitekturen. Dette bestod bl.a. i, at der blev sat en væg op ind til de to vuggestuer, etableret et semi-aflukket bevægelsesrum i den ene halvdel af fællesrummet og en dør mellem fællesrum og vuggestue (det sidste var et krav fra brandmyndighederne).

"Det var et stort ønske i personalegruppen, at man fik nogle små enheder uden alt for meget larm og forstyrrelser. Har mange udadreagerende børn, og derfor er det vigtigt for medarbejderne nemt at kunne dele børnene op i mindre grupper", (leder).

"De børn der er her har godt af mindre grupper. Der er brug for ro", (medarbejder).

Både ledelse og medarbejdere lægger stor vægt på behovet for små lukkede rum, og at det er nødvendigt at begrænse børnenes bevægelsesfrihed. Forandringerne har betydet, at de nu oplever, at hverdagen fungerer.

"Det fungerer udmærket. Vi kommer igennem dagen", (medarbejder).

"Jeg synes faktisk i det store hele, at det fungerer. Vi er gode til at få brugt rammerne, så vi fylder rummene ud. Her er en helt anden ro, end der var i starten", (leder).



De røde streger viser ændringerne lavet umiddelbart efter indflytning

Integration af udeareal

Der var et stærkt ønske om at skabe en større sammenhæng mellem ude og inde og at styrke udelivet i institutionen. I byggeriet er det bl.a. intenderet gennem direkte udgang fra alle stuerne og et gennemgående bredt udhæng, der strækker sig på langs af hele huset, så aktiviteter kan gennemføres til trods for, at det regner. Der er desuden bygget to udendørs aktivitetsrum, som desværre står ubenyttede hen, fordi der er svamp og råd i træet.

Garderoberne er placeret centralt, og det påvirker adgangen til udearealerne. Pga. garderobernes placering kan medarbejderne i praksis ikke udnytte den umiddelbare adgang til udearealerne, som ellers er lagt ind i byggeriet. De er i stedet nødt til at sende børnene i forvejen igennem fællesrummet hen til garderoben. Det betyder, at de har svært ved at bevare overblikket over børnene, og at fællesrummet bliver belastet af gennemgående trafik.

Trafik i fællesrum

Fællesrummet er også belastet af gennemgang og trafik, når forældre afleverer og henter deres børn. Her er de nødt til at gå på tværs af fællesrummet for at komme til garderoben.

EPISODE: GENNEMGANG OG TRAFIK I FÆLLESLOKALET

Kl. 8:45: Når nogle kommer ind af hoveddøren i fællesrummet starter de typisk med at tjekke ind på en skærm. Ud med overtøj i garderobe, ind på stue, og så går forældrene ud af hoveddøren igen. Den snak, der måtte være (forældre/pædagoger), foregår på stuerne. Fællesrummet bliver mest brugt til gennemgang. Der er snak i køkkenet, hvor de er ved at forberede dagens måltid. Tærte med spinat og råkostsalat. En mor går forbi med sin datter.

Kl. 9:10: Hektisk aktivitet i garderoben. Nogle skal på tur (Krokodillerne skal til fødselsdag hos XX, som bliver fire år). Nogle Krokodiller stormer ind gennem fællesrum med flyverdragt og støvler – hen på stuen – stormer tilbage til hoveddøren, hvor de står i samlet flok og venter. Nogen har fået øje på noget sjovt i skraldespanden. Andre kigger og griner. Højt lydniveau. Ingen voksne ved døren endnu.

En del af vuggestuen (Tanglopperne) skal på legepladsen.

Trafikken i fællesrummet kan være medvirkende årsag til, at medarbejderne har haft svært ved at finde anvendelse for rummet i det pædagogiske arbejde.

Rammer til fokus og koncentration

Intentionen var at skabe en tættere kontakt til forældrene i institutionen ved at skabe en forældrecafé, hvor forældre kunne få en kop kaffe og tale uformelt med pædagogerne og deltage i mere formelle møder og samtaler. Der blev derfor skabt et rum umiddelbart ved indgangen med glasparti ud mod det store åbne fællesrum. Men rummet kom aldrig rigtig til at fungere. Tanken om den uformelle kop kaffe virkede ikke i praksis, og de mere formelle samtaler egnede sig ikke til at blive afholdt i rum med fuld indblik fra det store fællesrum.

”Jeg forstod aldrig rigtig, hvad de forestillede sig. Vi har jo ikke hænder til at stå klar med kaffe. De fleste forældre vil jo også bare gerne hjem, når de kommer og henter deres børn”, (leder).

Så døren fra indgangspartier blev hurtigt blændet, og i dag bliver rummet hovedsageligt brugt til dialogisk læsning. I det hele taget står flere rum til fokus og koncentration højt på dagsordenen hos pædagogerne. De forklarer det med, at det er afgørende med små aflukkede rum for at kunne gennemføre aktiviteter som eks. dialogisk læsning.

EPISODE: RAMMER TIL FOKUS OG KONCENTRATION

Ovre i hjørnet sidder tre piger og leger frisør. Ved bordet sidder fire piger og en dreng og tegner. Tre drenge er i gang med klodser, og andre to leger med kablo'er. Den ene pædagog rydder lidt op. Hun siger til pigerne, at de er nødt til at rydde op. Hun instruerer pigen i, hvordan hun rydder ordentligt op. "Lige så forsigtigt", siger hun. Den anden pædagog siger, at hun gerne vil tage dem med ind og læse. Hun henter en bog. Hun tager tre piger med ud. De løber i forvejen. "Der er allerede nogen derinde", råber de. Så siger hun: "Vi går på jagt efter en anden sofa så". De går ud til indgangen og sætter sig i en sofa. De sætter sig sammen. De sidder tæt sammen i sofaen. De begynder at læse en bog. De snakker om øjne. Hun forklarer, hvorfor man blinker, når noget nærmer sig øjet.

Et par drenge kommer ind. Pædagogen siger, at de skal gå ud. De kommer igen - griner. Pigerne bliver distraherede. Hun beder en af pigerne lukke døren. Drengene bliver ved med at komme. "Nu skal I altså gå. Vi har læsecafé". Drengene kommer igen - står og kigger ind og peger fingre. De løber, hver gang de kan se, pædagogen kigger op, og så griner de helt vildt. Pædagogen kommenterer. "De er vist alene på stuen, og så ser de lige deres snit til at luske ud". Ude i fællesrummet er en medarbejder ved at stille tallerkener an på to rulleborde.

I læsecaféen er de færdige med at læse, og pædagogen går tilbage. Fem børn løber ind i caféen. Lidt efter kommer pædagogen. Børnene har bænket sig i en sofa. Hun er henne for at hente et barn. "NN, vi venter kun på dig. Du skal med ind og læse". "Nej!", siger barnet. "Jo", siger pædagogen. "Kan du ikke huske, at det er den bog om Benjamin". Efter lidt overtalelse går han med. Hun sætter sig i sofaen overfor og begynder at læse.

Områdeløft

En af grundtankerne med at bygge institutionen var at skabe et tættere samspil med Ellekærskolen. Men at realisere tanken om Børneby Ellekær kræver mere end etablering af fysiske rammer. Det forudsætter et tæt samarbejde mellem forskellige organisatoriske enheder med egne økonomiske rammer og pædagogiske målsætninger. Det har i praksis vist sig at være svært at få til at fungere. I vores interviews med medarbejdere og ledere fra Tumlehøjen mødte vi en blanding af frustration, resignation og ligegyldighed over for projektet. Skolen vil gerne have et tættere samarbejde med institutionen, og der er igangsat forskellige initiativer, der skal understøtte en glidende overgang fra børnehave til skole. Men dette møder modstand hos både forældre og pædagoger i Tumlehøjen, for her er virkeligheden en anden. De føler ikke noget særligt tilknytningsforhold til skolen og kan ikke se meningen i de initiativer, der igangsættes.

"Det skulle kunne meget. Men de forventninger blev droslet ned undervejs i processen. Da vi flyttede over oplevede jeg ikke, at der var forventninger om, at huset skulle huse mere end en daginstitution – der var ikke forventning om forældrecafé. Jeg har aldrig gjort andet end at forsøge at drive daginstitution", (leder).

"Man poster penge i byggeri og krydser fingre for, at det ændrer noget, men man ændrer ikke ledelsesorganiseringen, og der er ingen ekstra penge til at føre det ud i livet i det daglige", (leder).

"Der var lagt op til Børneby Ellekær. Der kommer hele tiden nye ting oppefra. Alle de gode intentioner drukner, men personalet overlever", (medarbejder).

Forandringsprocessen

Hvis man ser samlet på det, er intentionerne med byggeriet kun i meget ringe grad blevet opfyldt både i forhold til intentionerne om at skabe en samlende Børneby Ellekær og i forhold til de intentioner, der lå for institutionen isoleret set. Men der lå også et større detektivarbejde i overhovedet at finde ud af, hvad intentionerne med byggeriet havde været. I vores interviews med ledere og medarbejdere har vi måttet spørge indgående, men ingen har rigtig kunne gøre rede for det og har tværtimod udtrykt stor undren og skuffelse over, at projektet endte som det gjorde.

”Det ved jeg ikke. Jeg kan ikke få øje på, at noget af det blev en realitet”, (medarbejder).

Når man ikke har opnået det resultat, man ønskede, handler det om en kombination af inddragelsesprocessen og det efterfølgende lederskift og fusionsproces.

For bred inddragelsesproces

De medarbejdere, der deltog i visionsprocessen, udtrykker stor frustration over forløbet. Det hænger nøje sammen med den måde beslutningsprocessen fungerede på, som bevirkede, at centrale beslutninger endte med at blive taget af folk, der kun havde perifer tilknytning til institutionen, og at de beslutninger, der blev taget, ikke var de rigtige set med pædagogernes øjne. De havde derfor ikke ejerskab for projektets vision.

”Man ville jo prøve en ny proces af. Inddrage nogle nye aktører – en bredere aktørkreds, end man var vant til. Og alle skulle være meningsdannende på lige fod. Det var frustrerende for os, der skal arbejde i det, at vi ikke følte, vi blev hørt nok. Inddragelsen døde i den nye proces. Vi blev ofre, og vi kan jo se efterfølgende, at der er en masse ting, som ikke fungerer”, (medarbejder).

”Der var en bred proces. Den landede måske lidt på maven. Beslutningsdygtigheden var ikke altid til stede. Processen var ikke lige så klar som senere. Men det var en søgen i, hvordan kan vi anvende modelprogrammet. Noget ville vi måske have gjort anderledes, hvis det var os selv”, (konsulent).

Fusion og lederskift

Samtidig var man i den situation, at ingen af de to pædagogiske ledere af daginstitutionerne i Bispehaven ønskede at være ledere af den nye institution. Det betød, at ingen af de personer, der stod for udvælgelsen af det endelige projekt, skulle have en hverdag i huset efterfølgende. Der blev i stedet ansat en ny leder, som startede i forbindelse med indflytningen. Lederen havde således ikke være inddraget i processen og havde derfor hverken den fornødne viden om projektet eller ejerskab til visionerne for byggeriet.

”Min oplevelse var, at kulturbærerne forsvandt. At de folk der havde idéerne forsvandt, og så fik projektet måske en lidt stedmoderlig behandling”, (konsulent).

”Vi skulle fusionere. Vi tænkte, at vi skulle fortsætte, som om vi var tre, men så skulle vi det hele på én gang: flytning og fusion”, (medarbejder).

I en kaotisk indflytningsproces, hvor alt for meget ikke fungerede, valgte lederen at slå ring om medarbejderne og fokusere på at skabe tryghed og trivsel i medarbejdergruppen. Derfor stod projektet reelt set uden en ambassadør til at oversætte visionerne med byggeriet og herigennem skabe en forandring af den daglige praksis.

Konklusion på case

Den brede inddragelsesproces som følge af, at projektet er en del af områdets helhedsplan, har haft en stærk indflydelse på dette RULL-projekt. Den brede inddragelsesproces har betydet, at projektets vision ikke havde nogen forankring i medarbejdernes praktiske erfaringer og ekspertise. Ibrugtagning var ikke en del af den definerede byggeproces. En af de bagvedliggende hypoteser om RULL-programmet (se afsnittet ’Eksisterende videnEksisterende viden’ under de tværgående analyser) er, at det pædagogiske personale er en værdifuld ressource, der kan deltage i at udmønte visioner og kriterier i en konkret praksis, hvilket er det samme som at fremme en tilpasning af byggeriet til den lokale kontekst. I Tumblehøjen er denne virksomme mekanisme ikke aktiveret, og der skabes i stedet en hæmmende mekanisme, hvor det pædagogiske personale føler, de ikke har reel indflydelse og ikke bliver inddraget. Resultatet er manglende ejerskab for byggeriet og hindringer for en ny praksis, jf. værdierne i den globale forandringsmodel.

En anden tydelig konsekvens af den manglende inddragelse af personalet er, at *overgangen* fra visionsarbejdet til den praktiske forståelse af, hvad visionen for rummene så er i det daglige pædagogiske arbejde i denne forandringsproces, *er uklar*, og bl.a. derfor opstår der ikke en ny praksis. Medarbejderne har ikke været med til at indrette og træffe beslutning om prioriteringer, hvilket efter deres mening er der, hvor det reelle forandringspotentiale findes igennem dialogen om de nye rum og medfølgende ny pædagogisk praksis. De oplever, de har fået rummene trukket ned over deres hoveder, og dét betyder meget for deres personlige opfattelse af, hvordan de selv kan påvirke en forandringsproces.

Der er bygget efter kriterierne, men ikke realiseret en tilsvarende ny pædagogisk praksis i rummene.

Forandringsteori

Forandringsteorien er et skematisk overblik over forandringsprocessen i Tumlehøjen. Se metode-afsnit og Bilag 1 til rapporten for en yderligere forklaring af, hvad der vises i forandringsteorien.

Der anvendes en farvekode i skemaet:

Denne farve henviser til principper og kriterier.

Denne farve henviser til den globale forandringsteori.

Denne farve henviser til lokale forhold, der gælder for casen.

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Tumlehøjen er en del af helhedsplanen for området, og det første 'model-projekt', hvor der blev kørt efter de tre workshopformater: 1:5000; 1:500; og 1:50. Der var fokus på: Udviklingstrin 0-18 år Store og små armbevægelser (sociale fællesskaber) Aktivitet og kropslighed Frisk farvesætning Integration af udearealer Verdensvendt læringsmiljø (hvilket er en fortolkning af noter fra workshoppen med konsulenterne om det 'kulturelle udtryk og værdier'). Herudover var der mål, der var rettet imod forældrene (helhedsplan og institutionens beliggenhed i et udsat område): sproglig udvikling, forældrecafe og skabelse af et socialt rum.	÷ mekanisme i forbindelse med inddragelse af aktører, arkitekter, områdechefer m.v. Inddragelsen bliver for bred, og den pædagogiske vision (ny intenderet pædagogisk praksis) bliver uskarp som følge heraf. ÷ samarbejdet med ledelsen har været for svagt, og styregruppen har været for langt fra praksis. Alle kunne få lov til at påvirke byggeriet i 'helhedsplanens' navn, f.eks. var forældrene meget inddraget. Noget af dette er måske RULL-konsulentens samarbejde med ledelsen. ÷ mekanisme: byggeriet bliver ikke tænkt igennem som en pædagogisk, sammenhængende version, der kan realiseres i praksis. ÷ mekaniske: skabelse af tværfagligt samspil er præget af det manglende tilbageløb til praksis og af den manglende inddragelse af det pædagogiske personale, hvilket også handler om manglende deling af viden mellem faggrupper. ÷ mekaniske: manglende afstemning med personalet om, at det ikke er alt fra visionen, der realiseres i en udbudsproces om et byggeri, hvilket handler om både inddragelse og kommunikation.	Medarbejderne kan ikke genkende institutionen og har ikke ejerskab for byggeriet. Forældrecafeen virkede ikke som tænkt, men bruges til eks. dialogisk læsning. Dagplejen er lagt ind i Tumlehøjen men er ikke en del af institutionen.	Byggeriet er ikke en platform for fællesskab i 0-18 års perspektivet. Det er bygget som sådan, men det er ikke realiseret. Byggerierne er lavet ud fra kriterierne, men det er ikke medarbejdernes version af kriterierne.
Tumlehøjen er del af helhedsplanen, og der er en meget bred interessentgruppe og en meget bred inddragelsesproces.	÷ mekanisme: Medarbejderne er inddraget tidligt i visionsprocessen men ikke senere, da det kom til konkretiseringen af visionen gennem prioriteringer m.v. Det skabte en mekanisme	Institutionen er ikke funktionsopdelt men stueopdelt, men blev oprindeligt tænkt som funktionsopdelt. Der er efterfølgende en del lokale tilpasninger: opsætning af	Det har været uklart, hvad den nye intenderede praksis var i samspillet mellem pædagogik og rummene i praksis, så der kan ikke ses en sådan ny praksis efter ibrugtagning.

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	af, at medarbejderne ikke følte sig taget alvorligt, jf. respekt for faggrupper og ligeværdighed. Det er spørgsmålet, hvor meget oplevelsen er af, at der er skabt en tilpasning til den lokale kontekst eller ikke. Visionen er lavet af andre end det pædagogiske personale. ÷ mekanisme. Medarbejderne har en uklar oplevelse af, hvad byggeriet er/skal være i praksis, og en oplevelse af, at det er kaotisk at flytte ind i. ÷ mekanisme. Medarbejderne har en oplevelse af, at de pædagogiske løsninger ikke er gennemtænkte i forhold til praksis i rummene. Der er f.eks. meget fællesrum, som ikke bruges, og som er en udfordring at omsætte pædagogisk til aktiviteter i praksis. ÷ mekanisme. Medarbejderne har mange myter om, hvad de kan/ ikke kan i rummene. Disse tre mekanismer er udtryk for påvirkningen fra personlige opfattelser af konsekvenserne af en ændring.	en gipsvæg, eftermontering af døre m.v. Der er ikke ejerskab til byggeriet blandt personalet, og der er ikke en samlet forestilling om en pædagogisk praksis, f.eks. i de fælles arealer. Personalet oplever, at rummene er blevet trukket ned over hovedet på dem, og de er frustrerede.	
Tumlehøjen er del af helhedsplanen, og der er en meget bred interessentgruppe og en meget bred inddragelsesproces. Lederen i Tumlehøjen var ny, kom til undervejs, efter byggeriet var afsluttet, hvilket påvirker kontinuiteten i ledelsen. Der var en vision om Børneby Ellekær, men der var ikke en organisering, der kunne bære et sådan tværinstitutionelt projekt igennem. Der er ikke enighed om, hvad den fælles vision skal være på tværs af de involverede institutioner.	÷ mekanisme: der er ingen der bærer visionen, og der er ikke et fællesskab omkring den blandt de deltagende parter (som samtidig er for langt fra praksis). ÷ mekanisme forbundet med visionsprocessen: Der bliver givet inddragelsen og helhedsplanen tænkt meget bredt om de bygningsmæssige tiltag, og der er ikke en klar vision eller forestilling om intenderet pædagogisk praksis efterfølgende. ÷ lederen har ikke kunnet udfordre personalet pædagogisk. ÷ skabelse af tværfagligt samarbejde fungerer heller ikke over mod skolen, og der er i det hele taget ikke fællesskab om organisatoriske tiltag/Børneby Ellekær, og der var stor oplevelt forskellighed i kulturen hos parterne.	Der er ikke ejerskab til byggeriet blandt personalet, og ingen forestilling om en pædagogisk praksis. Der er ikke kommet åbenhed eller fællesskab på tværs af institutionerne om f.eks. dialogisk læsning med lærere fra skolen, der er i Tumlehøjen.	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Der var en grundlæggende forestilling om bevægelse Aktivitet og kropslighed og idræt og betydningen af det.		Der er en efterfølgende proces om, hvordan udeområdet skal anvendes. De udnytter ikke alle de muligheder, huset tilbyder.	Udeområdet fungerer og er udtryk for aktivitet og kropslighed samt funktionsopdelt og pædagogisk gennemtænkt.

Case: Væksthuset

Baggrund

Baggrunden for byggeriet af Væksthuset var et ønske om at samle nogle af de gamle institutioner i Gellerup i et nyt institutionsbyggeri på den tidligere Nordgårdsskoles arealer. I første omgang omhandlede fusionen fire institutioner: Lærken, Spurven, Mågen og det nye børnehus. De eksisterende institutioner havde til huse i lejede bygninger, som efterhånden var ved at være nedslidte og også havde en relativt høj husleje. Tanken var, at den nye institution skulle være et aktiv for hele området, som kunne tiltrække nye børn til området, og byggeriet blev derfor også projekteret med dét udgangspunkt (ikke på grund af eksisterende kapacitetsproblemer).

Der var en tæt kobling til helhedsplanen og en bred inddragsproces med deltagelse af både ledelse og medarbejdere fra Gellerup Dagtilbud, Sundhedsplejen, Tandplejen, specialpædagoger, dagtilbudsledere fra Aarhus Kommune, uddannelsesinstitutioner, forældre, Brabrand Boligforening, Tovshøjskolen, Gellerupsekretariatet, Foreningslivet, Cirkus Tværs og FU.

Daginstitution
Byggeår: 2016
Anlægssum: 55 mio. kr.

Overordnede principper

Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet
Udviklingstrin
Engagement i inspirerende rum
Innovation og tværfaglighed
Aktivitet og kropslighed
Nærhed
Integration af udearealer
Verdensvendt læringsmiljø



I den indledende visionsproces arbejdede man eksplicit med det pædagogiske fundament for den nye institution gennem RULL-kriterierne, institutionens læringsforståelse og læreplan for dagtilbuddet. Ud fra overskriften 'Ind i livet, ud i verden' blev de overordnede idéer formet til, hvad det var for en institution, man ønskede sig, og hvordan rummene kunne understøtte det pædagogiske arbejde. På baggrund af tre workshops blev der udarbejdet et pædagogisk programkatalog for

byggeriet, der også indeholdt de første funktionsdiagrammer og skitseringer af, hvordan rummene kunne understøtte de pædagogiske visioner.

Den efterfølgende proces er præget af diskontinuitet og uklarhed. Der sker udskiftning i ledelsen, og der er et manglende tilbageløb til de involverede institutioner i forhold til de beslutninger, der bliver truffet undervejs. Efter institutionen står færdig, bliver det besluttet, at yderligere to institutioner, Kloden og Hejredalsparken, skal flytte ind i huset. Disse har ikke været en del af visionsprocessen eller den øvrige proces i forbindelse med byggeriet og flytter i den forstand ind i ukendte rammer, de ikke selv har været med til at forme.

Væksthuset er et kombineret pasnings- og sundhedshus. Det består af i alt fem huse, fire dagtilbudsafdelinger samt et sundhedshus bundet sammen af et fælles orangeri, kaldet Væksthuset. Væksthusets rum er tænkt som et samlende element i bygningen, der forbinder husene internt og bygningskroppen med udearealerne. Rummet er ikke opvarmet, men er tænkt som et uderum under tag. Der er i alt bygget cirka 3000 kvadratmeter og indrettet cirka 4000 kvadratmeter udeareal. Projektet samler sundhedspleje, sundhedshus samt de afdelinger af Gellerup dagtilbud, der flyttes fra andre steder i området som et led i helhedsplanen for området.

De enkelte huse er disponeret med tre grupperum omkring et fællesrum. Fællesrummet har direkte kontakt til decentrale udgange til udearealerne gennem små vindfang. Der er placeret et pædagogisk køkken centralt i fællesrummet, som bliver brugt til morgenmad og morgenåbning, og som også bruges den sidste time om eftermiddagen, når institutionen lukkes ned. Ud over grupperumene (stuerne) er der også i hvert hus et flexrum, der er tænkt som en aflastning til stuerne og eksempelvis kan bruges til motorikrum. I nogle huse er rummet indrettet med ribber og puder, mens det i andre huse ligner et depotrum, der bruges til opbevaring af kasser.

De fire huse forbindes af Væksthuset, der også forbinder dem med det sidste hus, som indeholder sundhedshuset, et fælles industrikøkken, samt et stort personalerum med forberedelsesmuligheder, garderobe og toiletter.



Det vindende forslag.

Temaer

Projektet i Væksthuset bygger på en stærk pædagogisk vision. I projektets visionsfase har der været fokus på at italesætte og arbejde med forskellige RULL-kriterier samt institutionens læringsforståelse og læreplan for dagtilbuddet. Under overskriften 'Ind i livet, ud i verden' arbejdede man i den indledende inddragelsesproces med i fællesskab at udfolde visionen for dagtilbuddet og den nye institution og italesætte nogle af de fokuspunkter, man ønskede skulle være styrende for det nye byggeri. Resultaterne af denne proces er dokumenteret i det pædagogiske programkatalog. I det følgende udfoldes udvalgte kriterier, som de er beskrevet i programkataloget, som vi hører dem italesat af ledere og medarbejdere, og som vi ser dem udfoldet i praksis.

Stor visionsproces koblet til helhedsplan

At RULL-processen har været koblet til helhedsplanen gør, at der har været mange forskellige aktører, som har haft interesser i byggeriet. Det har været en del af intentionen med byggeriet, at man ønskede at give hele området et løft, og den nye institution blev set som et element i det. Man havde en ambition om at tiltrække flere (etnisk danske) børn til området og muliggøre, at institutionen også uden for den officielle åbningstid kunne fungere som et aktiv for lokalområdet. Visionsprocessen beskrives som en omfattende proces med mange møder og mange forskellige aktører, og der er en oplevelse af, at det kunne være svært at skille tingene ad.

"Det er rigtig svært at skille helhedsplanen og RULL-processen fra hinanden. Jeg har siddet i rigtig mange møder på kryds og tværs, – så var det den grønne kile, der skulle gennemskære området, og så var det huset. Vi fik at vide: 'I er de første', og det gjorde nok også, at der var rigtig mange, der havde interesser i byggeriet", (leder).

Den store involveringsproces og koblingen til helhedsplanen har været en stærk kontekstuel faktor, som også har påvirket forventningerne blandt de involverede aktører til, hvad det her byggeri skulle kunne.

"Vi fik jo at vide, at vi skulle tænke pædagogik og ikke mursten – og det skulle være meget ambitiøst!", (pædagog).

De fleste inddragede medarbejdere giver udtryk for, at der var for meget inddragelse. Det blev for stort og 'fluffy'. Der er også en oplevelse af, at visionsprocessen strækker sig over meget lang tid. Den officielle visionsproces for selve RULL-projektet foregår primært gennem tre workshops i første halvår af 2012, men fordi der er den stærke kobling til helhedsplanen, tales der om møder og aktiviteter helt tilbage i 2008/2009, hvor det har været på dagsordenen. De involverede parter, både medarbejdere og ledere, udtrykker en træthed over alle de møder, som der ikke rigtig opleves at være kommet noget substantielt ud af.

”Det blev en illusion, at vi skulle være fælles om det, så jeg ville egentlig gerne have været det foruden. Jeg havde ikke glæde af RULL-processen, det synes jeg faktisk ikke. Jeg oplevede det mest som spild af tid”, (leder).

Der er en følelse af, at man har skullet bruge rigtig mange ressourcer på at deltage i forskellige møder, uden at det var helt klart, hvad resultatet af de enkelte aktiviteter var, og der er en skuffelse over, at det man var med til at idéudvikle på, aldrig rigtig blev til noget.

Områdeløft, medborgerskab og inkluderende fællesskaber

Det beskrives i programkataloget, at Gellerup Dagtilbud skal række ud over normale daginstitutioners funktioner og åbningstider, hvor både børn, forældre og familier er brugere. B&U ønsker at bidrage aktivt til at fremme Helhedsplanens intentioner om et samlet kvalitetsløft for hele Gellerup og Toveshøj. Der var en forventning om, at det skulle være mere end bare en institution, fordi det er en del af et større setup, der skal skabe et løft for hele området.

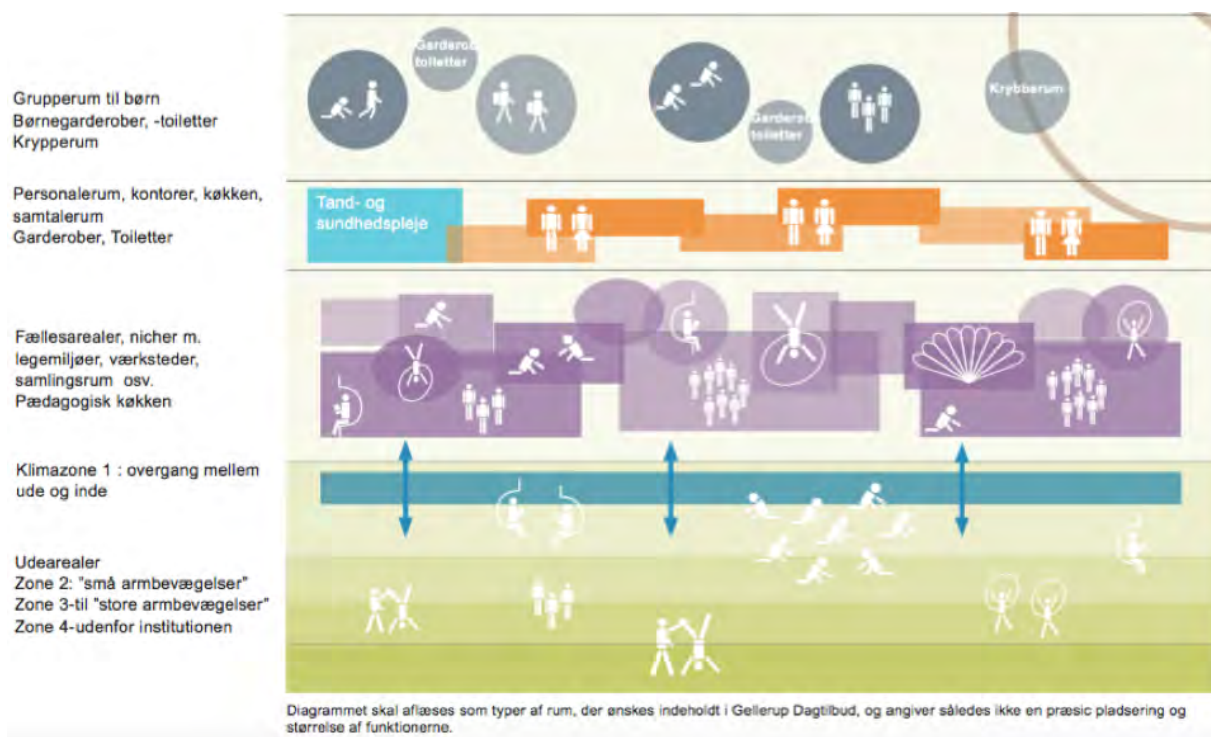
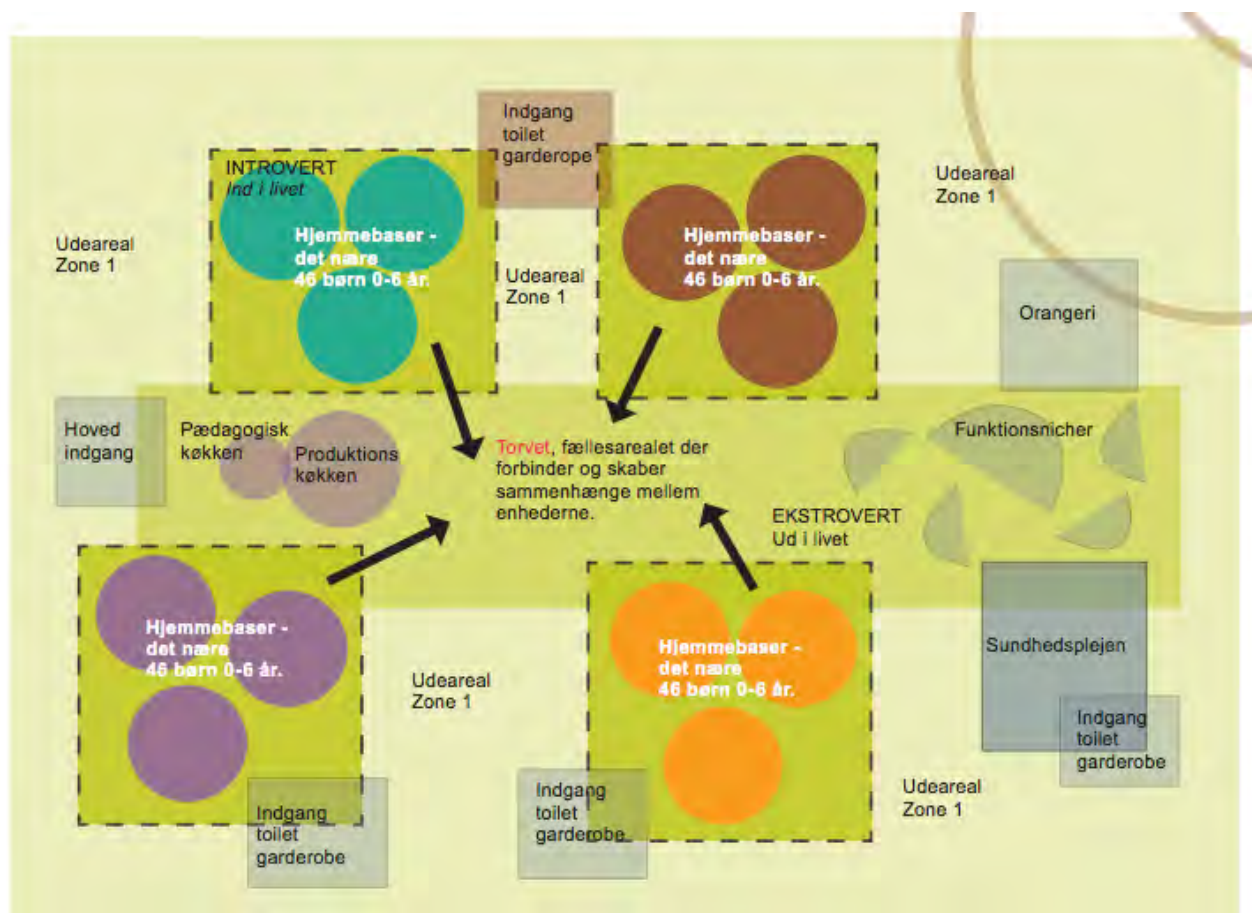
”Man havde tænkt et ’community center’, der skulle være åbent altid, så alle børnene, forældrene og bedsteforældrene kunne bruge det her center, og dem fra byen kunne komme herud”, (pædagog).

Denne intention er ikke indfriet i det endelige byggeri. I praksis fungerer institutionen i dag som en ’almindelig’ institution. Huset er åbent i institutionens åbningstid, men der er ikke på nuværende tidspunkt andre aktiviteter i huset. Sundhedshuset har sine egne åbningstider og afholder også nogle gange arrangementer om aftenen, men institutionen er ikke blevet det åbne hus, som var drømmen.

I stedet oplever Væksthusets personale problemer med uhensigtsmæssig brug af udearealerne uden for institutionens åbningstid. Det er til trods for, at man har forsøgt at undgå dette med belysning, videoovervågning og afspærring. Området er lukket af med hegn, men alligevel oplever personalet folk der hopper over hegnet og sidder på området om aftenen eller i weekenden og drikker eller ryger hash. Personalet må tit fjerne affald og hundelorte på legepladsen, især efter weekender eller ferier, hvilket selvfølgelig er et stort irritationsmoment, som medarbejderne føler sig magtesløse i forhold til.

Nærhed og små og store fællesskaber

Der er et ønske om at skabe ’den lille institution i den store’. Det er én stor institution, så det er vigtigt at sørge for, at børnene stadig føler nærhed og tryghed. De fysiske rammer skal derfor understøtte overskuelighed, tryghed og tætte relationer. I institutionen skal der være både store og små rum, så flere typer og størrelser af fællesskaber kan tilgodeses. Der skal være plads til både store fællesskaber (omkring f.eks. fødselsdage, højtider, traditioner og fællesspisning) og små fællesskaber (omkring f.eks. rollelege, konstruktionsleg, teater, bevægelse, m.v.) med fokus på nærhed og tryghed for det enkelte barn.



Rumtegninger fra Programkataloget.

I programkataloget står bl.a.:

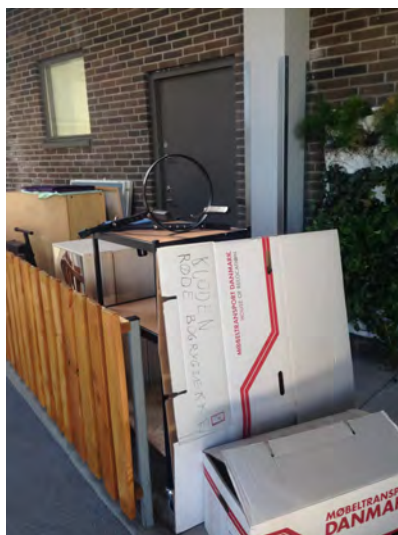
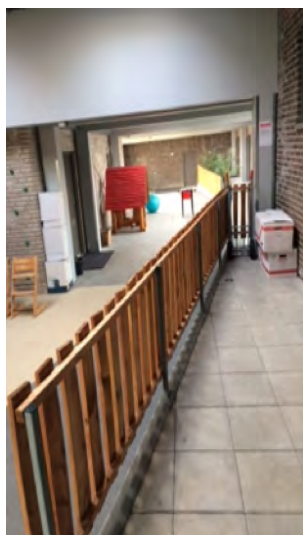
*Fællesarealer, nicher med legemiljøer, værksteder, samlingsrum osv. Pædagogisk køkken
Der skal være fokus på rumlig variation, overskuelighed og foranderlighed. Optimal brug af rummene skabes ved hjælp af nicher, podier, kroge med tæpper, rumligheder skabt med møbler, reoler, lys, udsmykning på væggene, evt. som malede felter mv.*

Man arbejder i funktionsdiagrammerne (se ovenstående) med forskellige rumtyper og forskellige zoner, der skal (farve-)kodes, og bruges til forskellige formål. Nogle steder er til vild leg, mens andre er forbeholdt nærhed og fordybelse. Det er blandt (nogle af) medarbejderne blevet tolket sådan, at det *skulle* man have, og derfor er der også en skuffelse over, at det i praksis ikke er blevet sådan, som det er tænkt og beskrevet i programkataloget:

”Rummene skulle kodes, så de skulle bruges til noget bestemt. Men vi har bare gentaget de gamle opdelinger. Børnemiljøerne er ikke ordentligt belyst – vi har jo bare måttet tage de gamle lamper med, og farverne er heller ikke blevet til noget”, (pædagog).

Indretning og brug af rummene

Indretningen i institutionen bærer præg af, at man stadig er ved at finde sig til rette. I flere huse bruges flexrummet som et opbevaringsrum, men det er stadig tanken, at de med tiden skal blive til noget andet. Også Væksthuset, rummet der forbinder de fem huse, fremtræder med flyttekasser og møbler, der står opmagasineret, mens de venter på at finde deres endelige plads.



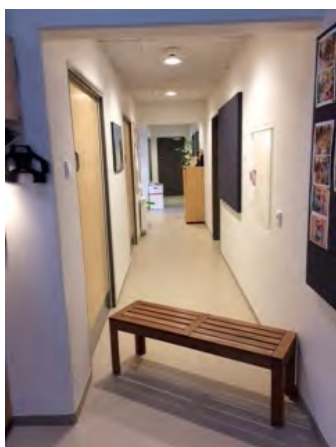
De enkelte huse er ret lukkede om sig selv i dagligdagen. Flexrummene bruges ikke på tværs af husene, sådan som det ellers oprindeligt har været tanken, kun inden for de enkelte huse. Der er ikke tydelig forskel på de forskellige zoner. Meget aktivitet foregår på stuerne, selvom der er andre arealer til rådighed, og de nære fælleszoner i husene bliver hurtigt kaotiske og larmende, når legen rykker derud, fordi der ofte foregår mange ting på én gang.

EPISODE: EFTERMIDDAG I FÆLLESRUM (KONFLIKTENDE AKTIVITETER)

De voksne begynder at komme ud med det beskidte service fra stuerne. Der er kamp om pladsen i køkkenet. To har fat i opvaskemaskinen. Servicen er rent, så de er nødt til at tømme den, før de kan komme af med det beskidte. Står og snakker lidt frem og tilbage om, hvordan de smartest får det løst. Køkkenet er ramt af sygdom, så de må selv rydde op og gøre rent efter eftermiddagsmad. Der er en lidt hektisk stemning i forhold til at få ryddet stuerne og tømt vogne, mens de også forsøger at få sat børnene i gang med noget, så de ikke bare løber rundt i fællesrummet.

NN er 'gårdvagt' i tumlerummet, hvor syv børn, primært fra grøn stue, hopper rundt og leger, tumler på madrasserne. Kravler op i ribberne. Hopper ned. Bryder på madrassen. Der er et højt lydniveau. Trækker også lidt ud i fællesrummet, tager tilløb derudefra og løber tilbage i tumlerummet. Der begynder så småt at være larm og en lidt kaotisk stemning i fællesrummet også, hvor der foregår en masse på én gang. De voksne tømmer vogne, et barn er klædt ud som tiger og løber efter nogle andre børn. Hun er ved at falde over en moppe, da hun løber forbi de voksne ved rullebordene. To andre piger leger med Barbie på gulvet, og nogle drenge sidder i garderoben og fægter med et par små pinde. Inde på grøn stue, hvor der ikke er så mange børn, fordi en del er gået i pudrummet med NN, sidder den nye pædagogstuderende og læser i sofaen med fem børn.

De benytter sig af forskellige løsninger til at lukke mere eller mindre midlertidigt af, for at lægge en dæmper på legene i fællesrummet. For eksempel låger ned til vuggestuen eller en bænk der lukker af til gangen ned mod Væksthuset.



Der er endnu ikke fundet en praksis for brugen af flexrummene på tværs af husene. I nogle huse er de indrettet som tumlerum eller bliver brugt til højtlesning eller børnestyrede dukkelege, mens de i andre huse stadig fungerer som depotrum.

Det er derfor også svært at sige, hvad det endelige resultat vil blive, men på nuværende tidspunkt bliver der ikke i særlig høj grad arbejdet med den rumlige variation. Man har derfor heller ikke endnu fået det fulde udbytte af de muligheder, der ligger i institutionens rumdelinger og tanken om deling af rum på tværs af husene.

Integration af udearealer

Det ligger som et kriterium i programkataloget, at man vil arbejde med integrationen af udearealerne. En særlig klimazone (Væksthuset) skal skabe sammenhæng mellem ude og inde og sikre, at man kan bruge udearealerne hele året rundt.



Beskrivelse af udearealer fra Programkataloget.

Ligesom med rummene inde i huset, arbejder man også i forhold til udearealerne med en zone-tænkning i programkataloget, som er illustreret i ovenstående figur. Tanken er, at terrænet åbner sig op i takt med, at det enkelte barn vokser og bevæger sig længere ud i verden. Der laves i visionsprocessen detaljerede beskrivelser af indholdet af de enkelte zoner, og igen opleves det som direkte modstridende, at der arbejdes så meget og detaljeret med det, hvis det aldrig har været meningen, at det skulle blive til noget i virkeligheden:

”Undskyldningen var, at fordi vi bare skulle flytte, så var legepladsen ikke regnet med i budgettet. Men jeg har selv siddet med til tre møder med en landskabsarkitekt. Så der skulle være en legeplads. Der skulle være zone 1 tæt på og så zone 2 med lidt flere aktiviteter og mindre hegn, og så zone 3, der skulle åbne op ud mod verden – men den er jo bare en bunke jord!! Der var også planer om en sti gennem Gellerup, så vi kunne gå ned til Sølyst”, (pædagog).

Det fremgår tydeligt af ovenstående citat, at det ikke har været klart for alle deltagerne i workshopperne, hvad præmissen for møderne var. Der har blandt medarbejderne været en forventning om, at det der blev præsenteret i det pædagogiske programkatalog også i en eller anden form ville blive til noget i byggeriet, og derfor føler man sig snydt, når nu det ikke er blevet. Det er en frustration, der gør sig gældende for både de medarbejdere, der har været en del af processen og for dem, der er kommet til efterfølgende og har fået overleveret de dårlige historier om alt det, der ikke er blevet.

I praksis opleves Væksthuset ikke rigtigt som det overgangsrum, det var tænkt som. Det både italesættes og bruges som et inderum. Et inderum som det meste af året er ubrugeligt, fordi der er så koldt derude. Nogen mener endda, at det engang har været meningen, at der skulle være gulvvarme i rummet, men at det er blevet sparet væk i processen. Det afvises dog af konsulenterne,

der fortæller, at det hele tiden har været tænkt som en slags overdækket legeplads. Det næste afsnit om kriteriet 'aktivitet og kropslighed' udfolder bl.a., hvordan Væksthus-rummet bruges i praksis.

Aktivitet og kropslighed

Intentionen var, at der skal være rum og steder til bevægelse. Rummene skal give mulighed og plads til den fysiske aktivitet, som er medvirkende til mere energi, livsglæde, livslyst og et overskud til fortsat læring. Den pædagogiske opgave, som følger med denne intention, er således at skabe rum, tid og relationer, der understøtter, at børnene gennem bevægelsen oplever større trivsel, og gennem kroppen lærer sig selv og verden at kende. Bevægelse i institutionen skal tænkes tredimensionelt og skal understøttes af de fysiske rammer og indretningen. Børnene skal præsenteres for spændende og udfordrende måder og miljøer til at bevæge sig på og i.

Væksthuset er tænkt som et sted, hvor man kan udfolde sig fysisk, hvor børnene kan lege vildt og blive udfordret motorisk. Det italesættes også af medarbejderne som et rum, hvor der kan løbes og leges 'udeleg indenfor', men der også en bevidsthed i medarbejdergruppen om, at det ikke bruges så meget, som man måske kunne. I praksis ser vi ikke rummet brugt i særlig høj grad. Kun om eftermiddagen, når der skal brændes krudt af, og er der behov for at trække den vilde leg ud af fællesrummene i husene, bliver det brugt. Her virker det til at fungere. Børnene er glade for at være der, og der er også mulighed for at lave noget på tværs af husene, selvom det i sin nuværende form mest virker som noget, der opstår tilfældigt.

EPISODE: EFTERMIDDAG I VÆKSTHUSET

Kl. 14:30: Efter mad op stuen: Medarbejder siger (i C-huset): "Skal I ned og lege i Væksthuset?" Han tager en flok på ca. 6 børnehavebørn med ud. De er ca. 10 børn i alt i rummet. Der er også nogen fra A-huset. Der er råb og løb gennem lokalet. Fire børn leger en løbe-, fange-, hoppeleg. De løber fra den ene ende og hopper ud over en kant, hvor de lander på to madrasser, der ligger på gulvet.

To andre drenge har gang i en dyrebane med Schleichdyr oppe i den ene ende (tæt ved indgangen til hus B2), hvor det virker til, de har fundet sig en lille 'stillekrog'. Der er ikke så stille, men de sidder i det mindste heller ikke midt på en løbebane. De har stillet dyr op på række på noget, der egentlig ligner en balancebom, men som nu er omdannet til en dyrebane for en stund. En af pædagogerne midt i lokalet har taget en jakke på. Nogle af børnene har også jakker på, andre har ikke.

En anden pædagog tumler med tre drenge og to piger på en madras ved endevæggen. Der brydes og laves karate. Fire andre drenge spiller bordfodbold ved et bord midt i lokalet.

Ellers står rummet tomt det meste af dagen og det er stort set kun, når der skal hentes mad, der er trafik igennem.

Heller ikke legepladsen lever i medarbejdernes opfattelse op til ambitionen om at skabe spændende og udfordrende miljøer, der indbyder til bevægelse. Den er, ifølge medarbejderne, det meste af tiden bare en stor mudderpøl, og der mangler elementer, som kan udfordre børnene motorisk.

”Den er ad H til. Der var en gyng, et skur og to sandkasser. Det er ikke udfordrende for børnehavebørn, der er ikke noget at lave, man kan ikke løbe. Og på den store legeplads er der masser af mudder, og så er der to store gynger og en mooncar-bane, der ikke virker”, (pædagog).

Der arbejdes med bevægelse i institutionen, men det foregår ligeså ofte på stuerne, hvor der både laves sanglege, afslapning og leges med faldskærm.

EPISODE: FALDSKÆRMSLEG I VUGGESTUE (B2)

Der er 12 børn og fire voksne på stuen.

Alle børnene sidder i en rundkreds og holder fast i en faldskærm. De løfter faldskærmen op og ned, og en bold triller rundt ovenpå. Alle de voksne synger: ”Ude på havet der triller en bold, hvem mon den havner ved”.

”Uh, hvor det blæser mere og mere – faldskærmen løftes op og ned, og bolden havner skiftevis hos børnene, som så kaster bolden ind igen. Nogle gange skal de have lidt hjælp til det, da enkelte gerne vil beholde bolden selv.

En af de voksne henter nogle frøer, som også hopper rundt på faldskærmen, når børnene løfter den. Til sidst laves faldskærmen om til en karrusel, hvor to børn får lov at sidde på den, mens resten trækker dem rundt. Børnene griner og har det sjovt.

Der er ikke udviklet en ny praksis, som udnytter de forskellige rumtyper. Det virker i højere grad som om, de har taget den gamle praksis med over i de nye rum uden at udfordre den. De er vant til at lave bevægelse på stuerne, så det gør de også nu, selvom der faktisk er ekstra flexrum, der er tiltænkt den type af aktiviteter.

Skuffelse over resultatet

Som det fremgår af ovenstående afsnit, er der mange af de oprindelige intentioner med byggeriet, som det er svært at genfinde i det endelige resultat og i den nuværende praksis i institutionen.

Manglende kvalitet i byggeriet er en anden ting, der fylder rigtig meget blandt personalegruppen. Der er flere ting i institutionen, de oplever som direkte farlige for børnene, og de fortæller, at de i starten brugte meget tid på at berolige forældrene. En pædagog fra vuggestuen fortæller, at hun hele to gange har måttet pille en lysdæmperkontakt ud af munden på et vuggestuebarn, fordi de tilsyneladende kunne tages af. Det er farligt for børnene og skaber utryghed blandt personalet. Der er en nervøsitet i forhold til, hvad det næste mon bliver? Det kræver ekstra opmærksomhed og ressourcer for de voksne at navigere i, og man kan høre på dem, at det stadig er noget, der fylder i hverdagen og skaber frustration.

Der opleves således et stærkt misforhold mellem de ting, der blev snakket om i den indledende visionsfase, og det man er endt med at få. Så selvom der er en bevidsthed om, at nu må man få det bedste ud af det og fokusere på børnene, så er det stadig noget, der fylder. De mange forskellige udfordringer med kvaliteten af byggeriet (legeplads, låger, vinduer, toiletter, køkken, belægning, planter m.v.) og ønskerne fra visionsfasen, som de endelige løsninger holdes op imod, bliver hæmmende mekanismer for ibrugtagningen og den pædagogiske udvikling.

Derudover påpeges flere ting, de mener er konstrueret uhensigtsmæssigt, og som gør det sværere for dem at udføre deres arbejde, så det bliver Væksthuset. Fliserne, som var den oprindelige be-

lægning i Væksthuset, var umulige at køre med rulleborde på, så de har selv efterfølgende beko-
stet at få lagt et gummilag ovenpå og få skiftet hjulene på rullebordene. De oplever rummene som
en modspiller, og der er en følelse af, at de må få det til at fungere på trods

*”Vi har vænnet os til det og ved, at alle kolleger er fleksible, så kan det lade sig gøre. Vi skal jo
arbejde ind i det, fordi vi skal være her for børnene. Så vi brokker os ikke så meget mere. Vi
skal hele tiden feje mudder og sand op, og vi skulle skifte hjul på alle rullebordene for at de
overhovedet kunne køre gennem Væksthuset. Vi må hele tiden finde løsninger, uden penge,
så det er kollegerne, der er fleksible. Det er det, der får det til at fungere”, (pædagog).*

Legepladsen og Væksthuset er særligt udskældte. De bliver på mange måder materialiserings af
alt det, der ikke fungerer, og det er tydeligt, at der ikke er fundet en (ny) praksis for brugen af dem
endnu. Væksthuset bruges sporadisk (jf. ovenstående episode), men der er ikke nogen systematik i
forhold til det, og det er kun i brug en lille del af dagen. Størstedelen af tiden står det ubenyttet
hen med visne planter og flyttekasser.

På legepladsen har de i perioder måttet spærre områder af, fordi det var for farligt for børnene at
færdes der. Der var steder, hvor man kunne falde ned, som ikke er skærmet ordentligt af, og store
dele af legepladsen har hen over efterår og vinter været én stor mudderpøl, som det var nærmest
umuligt at bevæge sig rundt i.



Afspærring rundt om en ny rutsjebane, der endnu ikke er ordentligt fastgjort.

*”Der har været gode ambitioner, men jeg ved ikke rigtig noget om det; det er bare noget, jeg
har hørt. Jeg har hørt, at det skulle være fantastisk, du kan godt underholde børnene, men
det kan være svært i 10 cm mudder, og bånd hvor man ikke må kravle op, fordi man kan fal-
de ned. Hvorfor har man lavet det, hvis det ikke må bruges, og det ikke fungerer?”, (pæda-
gog).*



Gemmested bag buske v. hegn.

Børnene virker til at have det fint på legepladsen. Mudder bliver til mudderkager, og de finder gemmesteder bag buske på skrænterne eller i nogle af de afkroge, husets udformning tilbyder. Men for de voksne er den manglende overskuelighed en stressfaktor.

"Jah..., lige nu er det meget legepladsen, der fylder. Hvordan vi lige får det til at fungere med børn, der kan gå over det hele. Det er jo meget nyt for os pædagoger, at børn kan bevæge sig så meget rundt. Det er ret grænseoverskridende, at de kan være helt ovre på den anden side, og der er nogle andre, der holder øje med dem. Måske er der ikke lige nogen fra huset, når en falder og slår hovedet, hvordan sørger man for det tilbageløb, der sikrer, at der er den tryghed, der skal til – også i forhold til forældrene. Det skal vi have fundet en vej i", (leder).

De har (endnu) ikke udviklet en ny praksis, der passer til den nye legeplads. Medarbejderne er utrygge ved zoneopdelingen, fordi der samtidig er en oplevelse af, at det også er farligt for børnene at færdes vise steder på legepladsen, og det derfor er vigtigt at holde ekstra godt øje. Denne bekymring for sikkerheden hæmmer (forsinker) udviklingen af en ny praksis.

Forandringsprocessen

Processen i forbindelse med byggeriet fylder rigtig meget, når vi taler med de involverede parter. Det er karakteristisk for casen, at der er meget divergerende fortællinger om forløbet, de aftaler, der er blevet indgået undervejs, og det endelige resultat: hvad var tanken med rummet Væksthuset? Var legeplads og indretning en del af projektet?

Når vi kigger overordnet på forløbet, har det været præget af manglende eller ufuldstændig kommunikation og forventningsafstemning undervejs i processen. Der har været en omfattende inddragelse i visionsdelen, som er dokumenteret i det pædagogiske programkatalog, men efter visionsfasen er der en oplevelse blandt både lokale ledere og medarbejdere af, at man bliver koblet af processen. De efterfølgende faser strækker sig over meget lang tid. Visionsforløbet køres i 2012, og det endelige byggeri står først færdigt i 2016. Der er en følelse af ikke at være blevet hørt i de beslutninger, der er truffet efterfølgende, og en oplevelse af, at det i hvert fald har været nogle umulige rammer, man skulle prioritere indenfor, og at de (lokale ledere) ikke har haft de nødvendige forudsætninger for at træffe de valg. Der er en oplevelse af, at der er sket et stort skred i forhold til de idéer og visioner, man har været med til at formulere, og man har svært ved at genkende det endelige resultat.

Manglende overlevering og forventningsafstemning – medarbejderperspektiv

Der er en oplevelse af, at processen på et tidspunkt ændrer sig markant, og at kriterierne og de pædagogiske visioner fra tidligere i processen ikke længere er styrende for byggeriet. Det er også her, medarbejderne taler om at føle sig koblet af, og at de tværfaglige visioner og tanker fra det indledende arbejde forsvinder. De enkelte huse tænker i dag mere på deres egne behov og er ikke længere optaget af det, der går på tværs.

”Så på et tidspunkt ændrede processen sig. Det gik over til at handle om, hvordan huset skulle være – der forsvandt samarbejdsprocessen ud af det. Det blev meget, hvad havde vi brug for, hver især. Det blev bygningen, der styrede det. Der var ikke så stort fokus på det, der gik på tværs”, (pædagog).

Nogle medarbejdere mener endda at have fået at vide på et tidspunkt, at det nu ikke længere var et RULL-projekt, men bare en almindelig institution. I hvert fald er oplevelsen, at det herfra kun handler om mursten og økonomi. Blandt medarbejderne er der en enorm skuffelse over, at man ikke er blevet hørt i forhold til de endelige beslutninger omkring huset, men kun har været inddraget i starten af projektet igennem en omfattende proces og et hav af møder, som de beskriver det, for at komme med input til det pædagogiske byggeprogram. Skuffelsen bliver en stærkt negativ mekanisme i processen, der påvirker medarbejdernes opfattelse af både forløbet og det endelige resultat.

”Det har ikke været godt. Vi har tilkendegivet, hvad der skal til, hvis børnene skal fungere, og det er der ikke blevet lyttet til. Det er ikke blevet prioriteret. Vi måtte ikke tænke praktisk. Vi blev hørt i visionen, men ikke i det praktiske ... men vi har fået meget rullegræs og mange planter. Nogen har tænkt: det skal se pænt ud, men vi vil hellere have ting, der fungerer”, (pædagog).

Emner, der er blevet diskuteret og besluttet i styregruppen, er ikke blevet kommunikeret videre til medarbejderne i de enkelte afdelinger, hvilket har skabt grobund for både mytedannelse og frustration. Medarbejderne har tilsyneladende ikke vidst, at legepladsen ikke var en del af projektet, eller at de skulle rykke ind med gamle møbler til trods for, at den information har været kendt i styregruppen hele tiden. Det er tydeligt, at der undervejs i processen har manglet fokus på løbende at få forventningerne afstemt i forbindelse med overleveringerne mellem de forskellige faser, og det er også noget, RULL-konsulenterne reflekterer over efterfølgende.

”Måske har vi ikke kommunikeret tydeligt nok, at det var et idéoplæg. Men ledergruppen har jo vidst, at der ikke var penge til inventar. Der har været meget viden i styregruppen, som ikke er kommet videre til medarbejderne”, (konsulent).

Den manglende kommunikation er noget, som i høj grad har påvirket medarbejdernes holdning til projektet og bidraget til de negative historier om forløbet og byggeriet. Man troede, man fik en helt ny institution med gennemtænkte løsninger, der afspejlede idéerne fra programkataloget. I stedet føler man, man fik noget, der ikke fungerer, skrabede lappeløsninger, hvor der er gået på kompromis med både kvalitet og funktionalitet. Fordi man ikke løbende har fået indblik i de valg, der er blevet truffet undervejs, kan personalet ikke gennemskue, hvad der er sket i den proces, hvilket skaber grobund for mytedannelse om, hvorfor det er blevet, som det er blevet.

Usikkerhed omkring organisering og udskiftning i ledelse

Der har været stor uklarhed omkring organiseringen i Væksthuset i løbet af byggeprocessen. Flere institutioner skulle fusionere, og der er udskiftning i ledelsesteamet undervejs. RULL-konsulenterne oplever, at det har været svært at træffe beslutninger i projektets styregruppe og efterfølgende sørge for, at alle stod på mål for de truffede beslutninger og arbejdede videre ud fra det. Det har gjort det til et svært projekt at navigere i for alle involverede parter, fordi den manglende klarhed i organiseringen netop gør det vanskeligt at sørge for, at der løbende bliver forventningsafstemt og kommunikeret tilbage til de involverede parter.

”Der er noget med at afstemme og arbejde i tråd med det, der er blevet besluttet. Beslutningerne er ikke blevet taget alvorligt i det her projekt. Tre år efter kan vi jo ikke genåbne, om der er penge til inventar!!”, (konsulent).

Der kan være flere grunde til, at processen har udviklet sig på denne måde. Byggeprojektet har strakt sig over lang tid, og der har været udskiftning i ledelsen undervejs. Det har heller ikke fra projektets start været klart, hvor mange ledere der skal være i institutionen, og hvorvidt de enkelte ledere skal tilknyttes et specifikt hus, eller man i stedet skal arbejde med en funktionsdelt ledelse, hvor de enkelte ledere hver især har forskellige ansvars- og ekspertiseområder. Disse organisa-

toriske spørgsmål ender med først at blive afklaret, når det bliver nødvendigt i forhold til at kunne komme videre med byggeriet

”Der var mange af den slags ting, der dukkede op undervejs. Det var reelt uklart, hvor mange ledere, der skulle være. Når først tegningerne kommer på bordet, så bliver det tydeligt, at der er nogle ting, som ikke er afklaret. Der har vi som RULL-konsulenter brug for, at de som ledere kommer tilbage med en beslutning. Så mange beslutninger er truffet af områdechefen og dagtilbudsleder, og det kan da godt være, der var mange, som ikke var enige i de beslutninger...”, (konsulent).

Det virker ikke til, at der har kørt en egentlig proces i forhold til den nye organisering (efter de indledende tanker er blevet skitseret i visionsfasen). I hvert fald er der ikke nogen af de aktører, vi taler med, som kan huske eller redegøre for et sådant forløb. Der kom ny områdechef til i løbet af projektet, og det gør, ifølge konsulenterne, at der bliver genåbnet nogle frustrationer i projektet og stillet spørgsmålstejn ved nogle af de beslutninger, der er truffet i styregruppen tidligere i forløbet, blandt andet i forhold til legeplads og inventar.

Også de nye ledere stiller spørgsmålstejn ved nogle af de beslutninger, der er truffet undervejs. Hvorfor er det endt, som det er? Hvad var tankerne bag de prioriteringer, der er blevet gjort undervejs i byggeprocessen fra et organisatorisk og pædagogisk synspunkt? I

”Jeg fatter ikke, hvorfor der skal ligge to lederkontorer på en gang ved siden af hinanden. Hvis det skulle give mening, skulle alle jo have været samlet, hvis det skulle være fælles – eller også skulle de i højere grad være en del af husene”, (leder).

”Jeg tror, de havde tænkt en anden ledelsesstruktur, men det er stadig mærkeligt, at det er endt, som det er. Der er jo ikke en hel ledelsesgang, så det virker bare underligt”, (leder).

Uklarheden omkring organiseringen, og ikke mindst udskiftningen i ledelsen undervejs, skaber en manglende kontinuitet i forløbet. Der er dermed noget historik og forforståelse, der forsvinder, og det efterlader et hovedindtryk af, at byggeriets fysiske rammer er blevet styrende for de organisatoriske beslutninger, der er blevet truffet undervejs i processen.

Fra prospekt til det endelige byggeri

Den lokale institutionsledelse oplever det også som problematisk, at de ikke har været bedre informeret om de forskellige faser i byggeriet, og hvad de enkelte trin betyder i det samlede billede. De oplever, at de undervejs har skullet træffe beslutninger, de ikke føler sig ordentligt klædt på til at træffe, og det har været både frustrerende og stressende.

”Den flotte bog om byggeriet måtte vi lægge lidt væk, så vi ikke hele tiden blev holdt op på den – det tog lidt af glæden. Og der var ingen hjælp fra RULL-konsulenterne – de var hoppet af på det tidspunkt. Der var jo en styregruppe med forskellige repræsentanter, bl.a. lederen af sundhedsplejen, bygningskontoret og dagtilbudslederen. Og tit når dagtilbudslederen vendte hjem fra de møder med en forespørgsel, var det jo pest eller kolera. Og det er jo vores opgave som ledere at gå foran, selvom det ikke blev, som vi havde regnet med”, (leder).

De lokale institutionslederes manglende forståelse for udbuds- og byggeprocessen har bidraget til en misforståelse af, hvordan de kunne tolke og bruge prospektet. Det vindende forslag blev præsenteret for medarbejderne som det, de ville få, og det er selvfølgelig uhensigtsmæssigt, fordi alt hvad der så efterfølgende sker af prioritering inden for budgetrammen opleves som ting, der 'spares væk'. Som en anden leder forklarer:

"Ja, så skulle vi jo have vidst, hvordan det fungerer sådan noget. Hvad er et udbud, og når det så er vundet, hvad betyder det. Jeg troede jo, at det betød, at det blev ligesom i prospektet, og jeg viste det til mine medarbejdere: se det er det her forslag, der har vundet. Der bliver jeg jo så senere oplevet som totalt utroværdig. Det havde været godt at vide, at der skal spares, og når det kommer dertil, er den enkeltes indflydelse ret lille. Det kom jo til at overskygge det hele", (leder).

Lederne af institutionen har haft et behov for at være klædt bedre på i forhold til at få givet de rigtige informationer til medarbejderne på de rigtige tidspunkter. De giver udtryk for en følelse af at have stået alene med de svære prioriteringer, og de ved ikke, hvor de kunne have fået hjælp til at løse de opgaver.

Forberedelse af ny praksis (og kaotisk indflytning)

De første huse flyttede ind over en sommerferie, og den proces beskrives som totalt kaos. Nogen pakkede ned, mens andre pakkede ud. 1. august kom børn og medarbejdere tilbage fra ferie og mødte for første gang ind i det nye hus, og der var også et lederskift oveni.

"Der var helt sikkert nogle ting og nogle snakke, der gik tabt i den proces, fordi der ikke blev lavet en ordentlig indkøring. Jeg har haft utallige snakke med medarbejdere, fordi de tror det er en spareøvelse, at Væksthuset ikke er opvarmet. Og det ved jeg jo ikke noget om, men ifølge bygningsafdelingen er det en overdækket legeplads, og en overdækket legeplads er ikke opvarmet. Men det er aldrig blevet italesat overfor medarbejderne", (leder).

Der er sket en formel overlevering af byggeriet til B&U, men ingen overlevering til praksis (er i hvert fald oplevelsen). Der har ikke på forhånd været arbejdet med den praksis, der skulle skabes i Væksthuset, og både medarbejdere og ledere har derfor været usikre på, hvordan de skulle indtage rummene, og hvordan de forskellige dele af huset skulle bruges.

I Sundhedshuset vidste de ikke, at de selv skulle stå for drift. De havde en forestilling om, at de skulle leje sig ind hos dagtilbuddet, og de havde ikke noget budget til driftsomkostningerne.

RULL-konsulenterne italesætter tydeligt, at ansvaret for forberedelsen af praksis og pædagogikken ligger hos den lokale ledelse.

"Forberedelsen af praksis og pædagogikken, det er lederen, der skal forberede det. Vi kan hjælpe med indkøb, men ændring af organisering og praksis det er ledelsens opgave", (konsulent).

Det er tydeligt, at den pædagogiske forberedelse af praksis som et element i forandrings-

processen har manglet i denne case, og det har skabt en kaotisk overgang til de nye rammer. For at kunne være i det kaos, der var forbundet med indflytningen, er der en oplevelse af, at man er nødt til at begrænse visionen om samarbejdet på tværs. Personalet er nødt til i første omgang at få det til at fungere i de enkelte huse for at kunne håndtere både flytning, fusion og nye børnegrupper.

”Som dagtilbudsleder er mit hovedfokus på at få de enkelte huse til at fungere. De er små fusioner i sig selv. Vi er ikke klar til at begynde at lave alt muligt på tværs, men det er selvfølgelig også en balancegang, at man ikke når at blive for lukket om sig selv”, (leder).

Der er hos institutionslederne også en opfattelse af, at det grundlæggende er forkert, at det er de pædagogiske ledere, der står med ansvaret for at få udbedret de akutte fejl og mangler, der er i byggeriet, og at de skal holde styr på mangellister og indgå aftaler med håndværkere. En leder går ned med stress, fordi hun, som hun selv udtrykker det, *’knækker nakken’* på at skulle holde styr på alt det og samtidig håndtere medarbejdernes frustrationer og bekymringer. Det er igen noget, der kræver ressourcer og er med til at fjerne fokus fra det, de selv oplever som deres kerneopgave: at få pædagogikken og organiseringen i institutionen til at fungere.

Forandringsprocessen er stadig i gang

De er stadig ved at finde på plads i de nye omgivelser og den nye organisering. Det sidste hus (C) er først flyttet ind i december 2016, og selv de huse, der flyttede ind i sommeren 2016, føler også, de stadig er ved at finde sig til rette.

”Vi skal også have indrettet vores Snoezel-rum med vandseng, lys og lyd, der kan styres elektronisk. Det ligger i B1, og lige nu ligner det bare et depotrum. Og så skal vi også have indrettet de små læserum på et tidspunkt”, (leder).

Der er et begyndende blik for det samarbejde, der kan skabes på tværs. Medarbejderne kan godt se potentialerne i at blive samlet i en større enhed på tværs af fagligheder, men alt det bøvl, der har været i forbindelse med indflytning og ibrugtagning gør, at man har været nødt til at sætte det på pause i første omgang, og fra ledelsens side er man opmærksom på ikke at presse for meget på i forhold til det.

”Nogen er begyndt at lave små aftaler på tværs, men vi er ikke der, hvor vi som ledelse skal initiere alt muligt. Det skal komme af sig selv lige nu”, (leder).

Det pædagogiske personale og lederne har brug for at finde sig til rette i de enkelte huse og få udbedret de værste fejl og mangler i byggeriet, før de for alvor kan tage hul på den pædagogiske udvikling og samarbejdet på tværs af husene og med sundhedshuset.

Konklusion på casen

Der er grundlæggende en stor skuffelse i personalegruppen over resultatet og ikke mindst processen. Der er en følelse af, at man ikke har fået det, man var blevet stillet i udsigt, og at man ikke er

blevet hørt i tilstrækkelig grad på de punkter, der har allermest betydning for hverdagen i institutionen.

Det bidrager yderligere til frustrationerne, at inddragelsesprocessen i visionsdelen har været så omfattende. Det giver ikke mening for dem, at de har brugt så meget tid og så mange ressourcer på det her, når nu resultatet er blevet, som det er blevet.

De har svært ved at forstå, hvordan alle de gode idéer og intentioner, der ligger i det pædagogiske programkatalog, er blevet til det byggeri, de er flyttet ind i. Et byggeri de oplever som kendetegnet ved manglende kvalitet og hovsaløsninger.

Forandringsprocessen i denne case indeholder flere af de centrale kontekstuelle forhold, der kan medvirke til at skabe stærkt hæmmende mekanismer:

1. Det er et byggeri, der refererer til en helhedsplan for området,
2. Det er et byggeri, der er koblet sammen med en fusionsproces,
3. Det er et byggeri, der er udfordret af ledelsesskifte og organisering hele vejen igennem.

Forandringsprocessen for Væksthuset illustrerer, hvordan de aktiverede mekanismer i denne kontekst – for langt de flestes vedkommende – er hæmmende mekanismer ift. ibrugtagningen af byggeriet og det pædagogiske udviklingsarbejde, jf. RULL-kriterierne for byggeriet.

Personalet er så småt begyndt at medtænke deres nye rammer i pædagogikken, hvilket også handler om tidsligheden i, hvornår resultater opstår, men der er endnu ikke realiseret ret meget af den pædagogiske praksis, der er lagt ned i RULL-kriterierne bag byggeriet. De negative fortællinger dominerer stadig medarbejdernes oplevelse af huset. Byggefejl og -mangler fylder rigtig meget, og de samme dårlige historier gentages af medarbejdere, både de, der har været en del af processen og de, der er kommet til senere, samt den lokale ledelse.

Det er tydeligt, at den uklare organisering i processen, den manglende kommunikation og forventningsafstemning, samt den manglende forståelse for elementerne i byggeprocessen har været stærke negative mekanismer, der i høj grad påvirker oplevelsen af det færdige resultat.

Der er en oplevelse af, at byggeriet og processen har spændt ben for det tværgående samarbejde og realiseringen af en ny pædagogisk praksis. Så selvom der begynder at være tegn på, at man er ved at finde sig mere til rette og også at finde hinanden lidt mere på tværs af husene, så er der en opfattelse af, at det er et spirende samarbejde, der opstår på trods. Rummene og især processen omkring byggeriet ses mere som modspillere end som medspillere. Medarbejdere og ledere er efterladt med en masse frustrationer, de ikke ved, hvor de skal placere.

Forandringsprocessen i Væksthuset understreger betydningen af RULL-blomsten, men sætter samtidig fokus på, at bladene i blomsten *ikke* er ligestillede. Væksthusets forandringsproces viser nærmere en kæde af RULL-blomsterblade: organiseringen i byggeprojektet og organiseringen i de fusionerede enheder hæmmer/fremmer grobunden for udviklingen af pædagogikken, som er programmeret i de fysiske rum. Denne pointe understreges og udfoldes i afsnittet om de tværgående analyser til sidst i rapporten.

Forandringsteori

Forandringsteorien er et skematisk overblik over forandringsprocessen på Væksthuset. Se metodeafsnit og Bilag 1 til rapporten for en yderligere forklaring af, hvad der vises i forandringsteorien.

Der anvendes en farvekode i skemaet:

Denne farve henviser til principper og kriterier.

Denne farve henviser til den globale forandringsteori.

Denne farve henviser til lokale forhold, der gælder for casen.

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Byggeriet er del af helhedsplanen for Gellerup og Toveshøj. Det er et projekt med en stærk pædagogisk vision fra B&U om at bygge rammer til at arbejde med inklusionsudfordringer og børn med særlige behov, hvilket er en stærk betoning af kriteriet Sociale fællesskaber og udviklingstrin. Der er personale og børn fra fem institutioner. Det er et projekt, hvor der bygges m² uden inventar. Der mangler børn i Gellerup, fordi forældrene flytter børnene væk.	Der er en bred visionsproces, hvor aktørerne fra helhedsplanen i området inddrages. Det er også en stor og langvarig proces. ÷ krydspres mekanisme: visionsprocessen bliver til en hæmmende mekanisme for det pædagogiske personale, fordi der er (for) mange møder og for meget inddragelse på de 'store linjer', fordi der ikke skal tales om inventar, indretning og legeplads (det kommer fra de gamle institutioner). Samtidig er byggeprocesser i en helhedsplan andet og mere 'end en enkelt institution', fordi det handler om at løfte området. Det skaber en mekanisme hos det inddragede pædagogiske personale om, at de har en lille eller ingen mulighed for at påvirke ændringerne, fordi der er fokus på de store linjer i helhedsplanen. Krydspreset forstærkes af, at personalet har en stærk faglig identitet i deres pædagogiske praksis med børnene i Gellerup. Det handler om inklusion i praksis i konkrete rum og ikke visioner. ÷ mekanisme: der er ingen, der føler et aktivt ansvar for ibrugtagningen, hvilket kan hænge sammen med den manglede skabelse af tværfagligt samspil for at forstå helheden og praksis.	Da det viser sig, at der er en udfordring med ibrugtagningen, opstår der et behov for hjælp og støtte til dette, hvilket bagefter ses som en mere værdifuld investering end den lange visionsproces. Der er ikke skabt en ny praksis, men der er en oplevelse, af at den er på vej.	
Øvrige kriterier er: Variation og lærings- og fritids-	Børnene blandes i de nye huse for at bryde etniciteten.	Der er ikke skabt en ny praksis, men der er en oplevelse, af at	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
aktiviteter (fleksible men stabile rum). Nærhed (små miljøer). Integration af udeareal (inde og ude, fælles og egne arealer). Pædagogisk læreplan (sproglig udvikling). Store og små fællesskaber (fællesskab og videndeling i personalegruppen og sundhedsplejen). Det er meget tydeligt, at de fire enkeltstående institutionshuse har deres egen pædagogiske praksis. Pædagogikken varierer således meget fra hus til hus.	÷ mekanisme: Der er en pædagogisk vision om funktionsopdeling (børn og personale) koblet med sammenhæng på tværs, som ikke tilpasses til byggeriets udformning, og derfor udvikler sig til en hæmmende mekanisme for ibrugtagningen i løbet af byggeriet. + mekanisme: pædagogerne laver aftaler med sundhedsplejerske, så hun kommer ned til Væksthuset til konsultation. + mekanisme: der er et stærk fagligt drive i arbejdet med sproglig udvikling (pædagogisk identitet). ÷ mekanisme: Der er mange forskellige udfordringer med kvaliteten af byggeriet (legeplads, låger, vinduer, toiletter, køkken, belægning, planter m.v.), som skygger for ibrugtagningen og den pædagogiske udvikling.	den er på vej. Det kobler sig især til kriteriet udearealer: fælles arealer og egne arealer. Børnene har svært ved at rumme det store hus (siger det pædagogiske personale), og der er fokus på de nære miljøer. Der er fire adskilte huse, dvs. der er små fællesskaber for børn og personale. Det er nærhedskriteriet. Sundhedsplejen bruges af forældrene, hvis det sættes op som en konsultation af pædagogerne.	
Fusionssituationen påvirker byggeriet og mulighederne for at skabe resultater. Viden om/ikke viden om fusionen og flytningen til Væksthuset blandt det pædagogiske personale.	÷ mekanisme: de gamle institutionskulturer er fremherskende, og der er en længsel tilbage til de gamle institutioner. Dette er særligt tydeligt for de personalegrupper, der først vidste omkring 3. kvartal 16, at de skulle flytte ind i Væksthuset. + mekanisme: faktisk skaber de gamle tilhørsforhold åbne døre til de meget opdelte fire huse, fordi de gamle kolleger snakker på legepladsen om eftermiddagen, hvilket fremmer det store fællesskab. ÷ mekanisme: fusionsprocessen påvirker ejerskabet til det nye fællesskab, fordi de gamle kulturer er mere fremtrædende end den nye fælles sammenhæng. Det omtales bl.a. som 'tvangsægteskab', og ikke alle personalegrupper fra de gamle institutioner har været involveret i fusionsprocessen.	Der er ikke skabt en ny praksis, men der er en oplevelse, af at den er på vej – der er et indtryk af, at det er pædagoger ansat efter fusionen, der arbejder ind i det store fællesskab, f.eks. i forbindelse med store fællesskaber på udearealerne. Det kobler sig til kriteriet udearealer: fælles arealer og egne arealer.	
Der er ikke pædagogiske konsulenter i RULL-teamet, og det er ikke RULL-konsulenterne, der kan/skal lave oversættelsen til	÷ mekanisme: det er uklart, hvem der konkret arbejder med ibrugtagningen af byggeriet	Der stilles spørgsmålstejn ved, hvem der samler op på udfordringer i ibrugtagningen? De	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
praksis. Det er institutionslederen. Der er først ved at komme ro på ledelsen i Væksthuset efter indflytningen, og alle er nye ledere .		ringer til RULL-konsulenten. (Det handler også om reparationer). Der er en oplevelse af at få husene til at fungere, før der kan arbejdes med pædagogisk udvikling, jf. kriterierne.	
Der skiftes leder undervejs i byggeriet, hvilket gør, at der er manglende ledelseskontinuitet. Alle lederne er nye ved ibrugtagningstidspunktet. Der er en gensidig opfattelse af modstand hos hhv. RULL-programmets folk og institutionens folk, som italesættes som 'barrierer' eller manglende forståelse for hhv. udbud og pædagogisk praksis.	÷ mekanisme: ledelse: proces-kompetence, kommunikation, tydelighed, fokus, rolle og evne. Det kommer til udtryk gennem f.eks. institutionsledernes forståelse af, hvad en udbudsproces er. At det færdige byggeri ikke er lig med den pædagogiske programmering, hvilket ikke afstemmes med det pædagogiske personale. ÷ mekanisme: kommunikation og tilbageflow og gennemsigthed træder frem som en mangel i den lidt tilfældige kommunikation og dermed manglende viden, der skaber myter på begge sider af bordet (B&U og institutionsledelse). Det fører til, at samarbejdet om byggeriet hæmmes. ÷ mekanisme: generelt er der en manglende forventningsafstemning og generelt set en manglende procesledelse. ÷ mekanisme: organiseringen af projektet og problemerne i samarbejdet overskygger den pædagogiske vision. ÷ mekanisme: der er meget mytedannelse og historiefortælling om byggeprocessen. ÷ mekanisme: der er en klar pædagogisk overordnet programmering af byggeriet, men ikke en kobling til praksis. Der træffes løbende beslutninger om strukturer, som opstår i byggeriet, f.eks. hvor mange lederkontorer skal der være fører til beslutning om den ledelsesmæssige struktur i Væksthuset.	Der skabes en stor frustration i personalegruppen, da de ikke kan genkende det byggeri, de har deltaget i visionen for, som hæmmer ibrugtagningen gennem manglende ejerskab. Personalet oplever, at resultatet ikke afspejler idéerne, og at kvaliteten i byggeriet ikke er god nok ift. forventningerne. Organiseringen af byggeprojektet har overskygget arbejdet med rummene, og der er ikke noget ejerskab. Der er en antagelse om, at når der kommer 'mere ro på' med den samme ledelse og en daglig praksis, så bliver der grobund for etablering af en ny praksis.	

Case: Frederiksbjerg Skole



"Vi havde ikke fået den her skole, hvis vi ikke havde holdt fast".

Baggrund

Forandringsprocessen for det, der bliver til Frederiksbjerg Skole, starter d. 18.12.2009 med den principindstilling om rum til leg og læring i midtbyen, der afleveres til Aarhus Byråd.

Principindstillingen indeholder B&U's forslag til RULL-projekter i det daværende område 1 – midtbyen. RULL i midtbyen er del af det samlede RULL-program i Aarhus Kommune, men denne forandringsproces sættes i gang, *før* RULL-programmets visionsdokumenter er lavet, herunder områdernes idékataloger. Det er, fordi byggeriet af Frederiksbjerg Skole er drevet af skolefusionerne og de strukturelle udfordringer i midtbyen, herunder stigende børnetal og udfordringer med kapacitet og brandsikkerhed på de eksisterende skoler.

Frederiksbjerg Skole skaber først en pædagogisk vision for skolen med inddragelse af alle medarbejdere. Dernæst gennemføres en workshoprække i samarbejde med B&U i Aarhus Kommune.

Frederiksbjerg Skoles RULL-projekt gennemløber parallelt de samme faser som programmet selv. Byggeprocessen vurderes til at ville vare 5,5 år alt inklusivt, også udarbejdelse af en ny lokalplan, hvilket viser den vedvarende fokusering på at tænke RULL-projekterne ind i *helheden*.

Forslaget til den nye skole er allerede på dét tidspunkt præget af ønsket om at etablere *'et visionært børne- og ungemiljø ved Skt. Anna Gade, der omfatter én samlet ny midtbykskole, der dækker den sydlige del af midtbyen, med plads til klubaktiviteter og fritidsaktiviteter – og tæt samspil med de omkringliggende dagtilbud. (...) Skolen opføres efter princippet om, at den lille skole tænkes ind i den store – med separate afsnit, der tager særligt hensyn til udviklingstrin for elever i indskoling, mellemtrin og udskoling* (Byråds principindstilling, 18.12.2009, s. 2/38).

Skolen stod færdig til ibrugtagning i skoleåret 2016/17 og er den største skole, der er bygget i Aarhus i 100 år. RULL-kriterierne står meget klart i denne case. Dels har de været centrale, dels er de stadig friske i hukommelsen hos aktørerne omkring byggeriet, der deltager i evalueringen. Det betyder, at der er flere konkrete hypoteser knyttet direkte sammen med forventningen om pædagogisk potentiale i de enkelte kriterier i forandringsteorien i denne case.

Ny midtbykskole
Byggeår: 2016
Anlægssum: 290 mio. kr.

Overordnede principper
Udviklingstrin
Engagement i inspirerende rum
Innovation og tværfaglighed
Aktivitet og kropslighed
Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet
Integration af informationsteknologi
Variation i lærings- og fritidsaktiviteter
Nærhed
Integration af udeareal
Synliggørelse af produkter
Verdensvendt læringsmiljø
Bæredygtighed
Transparens
Indeklimadifferentiering i forhold til anvendelse
Akustikdifferentiering i forhold til anvendelse
Lysdifferentiering i forhold til anvendelsen
Farvedifferentiering i forhold til anvendelsen



Frederiksbjerg Skole er en helt ny midtbykskole med dagtilbud og fritidsklub. Indretningen af undervisningen er baseret på tre didaktiske rumprincipper: formidling, fordybelse og projekt. I indskoling har klasserne/holdene egne lokaler, på mellemtrin og i udskoling bevæger eleverne sig hen til de forskellige faglige miljøer, som kaldes klynger.

Klyngerne er undervisningslokaler, som er indrettet ud fra rumprincipperne med forskellige læringsflader til at understøtte forskellige læringsstile. Så i undervisningslokalerne er en formidlingstrappe, som er tænkt til korte oplæg fra læreren eller elever, og i den øvrige del af undervisningslokalet er der mulighed for at arbejde i en projektflade eller f.eks. individuelt/afskærmet.

I valget af inventar har skolen forsøgt at være tro mod det pædagogiske og didaktiske grundlag. Et eksempel er taburetter i undervisningsrum, som gerne skulle være med til at nudge, at der skabes stor variation i aktiviteterne og organisationsformerne i undervisningen.

I fællesområderne, der knytter undervisningslokalerne sammen, er der projektrum og åbne fællesområder bl.a. med sofaarrangementer. Klyngerne er organiseret omkring et fælles atrium, og indskoling, mellemtrin og udskoling holder til på hver sin etage. Hele skolen bygger på synlighed og åbenhed, og man kan se hinanden på kryds og tværs af huset og ind i de forskellige rum. Skolen har stort fokus på bevægelse, og både inde og ude er der mulighed for en række forskellige bevægelsesaktiviteter.

I det følgende beskrives temaer og principper, som vi er stødt på i observationer og interviews. Det er ikke alle principperne, der bliver inkluderet – kun dem vi har set i brug, eller som bliver omtalt af ledere, lærere, pædagoger eller elever. Der er lagt særlig vægt på 'aktivitet og kropslighed', da bevægelse er skolens hovedprincip, skolens DNA.

Temaer

Aktivitet og kropslighed

"Arkitekturen fremmer mere bevægelse", (ledelse).

På Frederiksbjerg Skole er der rigtig mange muligheder for aktivitet og kropslighed. Atriet, trapper og udemiljøer binder de forskellige alderstrin sammen, og i undervisningsmiljøerne er der flere muligheder for bevægelse mellem de forskellige læringsflader og faglige klynger, ligesom der er mulighed for at sidde på en række forskellige måder. Imellem de forskellige etager er der trapper, klatrevæg og en masse bevægelsesstationer, og der er let adgang til udearealer på flere niveauer med muligheder for leg, bevægelse og boldspil.

Fra de mange observationer, hvor vi bl.a. har taget en del rundture på alle skolens etager ude og inde, er et hovedindtryk, at skolen er fyldt med aktivitet og bevægelse på forskellige tidspunkter af dagen, oppe og nede, ude og inde. I forhold til andre skoler, hvor vi har foretaget de samme ture rundt, er der en markant forskel til Frederiksbjerg Skole: Her er rigtig meget bevægelse og aktivitet.

EPISODE: BEVÆGELSE INDE

To drenge står og fægter med hinanden. Børn løber ned af trappen. "Piger skynd jer ud og få frisk luft, inden vi skal ind og høre musik". Store 8.-klasser har taget plads her på trappen. 30-35 unge. Læreren står nederst: "I am a laptop short". Taler til de unge. "Today, we are going to walk around Aarhus in smaller groups".

Fra Savannen kommer mange børn på strømpesokker ud, de løber ovenpå. De løber ind i kreativt værksted. En lærer siger: "You have to find a place for our lunch. There are sandwiches prepared for you". De store bevæger sig afsted ud i byen, efter de har hentet deres mad i cafeen. Endnu et hold af de små kommer igennem fra Bjørnene.

I stueetagen ligger børn på pufferne. Tre børn ved brønden hopper på skift. Børn leger på klatrevægstrappen. En pige hopper halv vejrmølle ved puffen. Hoppende, løbende børn op ad trapperne og op på niveau 1.

Der er gang i motorikrummet! Der er også en voksen. Mange ting er populære. Børn hænger i tove, svinger, klatrer, hænger i ringene, kaster sig på måtter, løber, springer op, balancerer på fuglehylde, kaster, sparker, tumler, svinger, skubber og gynger – ca. 20 børn. I strømpesokker eller på bare fødder. Voksen med små støvler på. To piger har stablet brikse, og de skiftevis ligger og hopper på forskellige underlag. Der er musik derinde.

Ude på reposen oven for trappen: Tre drenge leger talstafet herude. En anden kommer: "Hvad laver i?" De har lidt svært ved at læse. To drenge løber hen til æsken, tager et ord, løber tilbage til en dreng, der sidder på en kurv. Smider ord i skålen. Andre børn spørger: "Hvad laver I?" "skal", "jeg", løber frem og tilbage .. "vi" "altså", nok "NN!, én ad gangen". Smil og grin.

12 elever leger en leg på klatrevæggen, 4-5. klasse." Hop ned NN", løb under trappen. Fangeleg. Springer, løber, griner, klatrer, rullefald, løben ind igennem i svingdøren. En lærer er her også.

EPISODE: BEVÆGELSE UDE

Der er virkelig gang i børnene, der er udenfor. Det er især indskoling og mellemtrin, der er udenfor. De løber rundt. Der er mange, der løber, men også piger, der går rundt to og to eller lidt flere sammen. De er spredt ud over hele arealet. Der er nogle, der spiller bold oppe på taget. To piger leger far, mor og børn. Der er børn, drenge, på alle boldbanerne, der er også et par piger, der kigger på. Her på boldbanen niveau 2 leger de stikbold ude, og en voksen spiller med. Ingen klokke der ringer, men de begynder at trække ind, – ind til mad. Børn går ind og ud gennem døre fra boldbanen. Underlaget er lækkert blødt og fast. Læreren er gået, og otte børn spiller stadigvæk stikbold. Nede på boldbanen 19-20 elever, "Skal I ikke være med drenge?" Flest drenge, men også piger, spiller fodbold.

Nogle går ud på taget på 3 sal. De står udenfor og ser ud som om, de fryser. De går rundt i grupper. Der går to pedeller ud for at rydde op på taget. Nogle drenge går derud med en gul blød bold, som de spiller med derude. De har klart deres egne hjørner. Der kommer en pige gruppe, som ser, at der sidder andre i deres krog: "Vi går derhen", siger en af dem. Der kommer andre drenge med en bold. De spiser alle sammen, æbler m.v.

Til den anden side i gården er der mange små børn ude at lege. De fordeler sig i hele skolegården og bevæger sig rundt, løber, kravler, rutsjer, går rundt, leger tik m.v. Alle de forskellige redskaber udenfor ser ud til at være i brug. Drengene ude på taget er i fuld gang med at spille bold, der er også et par mindre drenge, der spiller bold. En lærer kommer og snakker med to piger: "Er du frisk igen?", spørger han. De snakker lidt. Der er lyde af snak og stemmer, men det er ikke højt.

Der er hele tiden elever på vej fra et sted til et andet, og når eleverne bevæger sig rundt på skolen, er der meget løben, klatren og svingen sig rundt i ringe eller tov. Så det at mulighederne er til rådighed gør, at der er meget fysisk aktivitet i det fælles.

"Jeg kan mærke, at de får krudtet mere af", (lærer).

I interviews var der stort fokus på bevægelse både fra ledere, lærere og pædagoger. At *bevægelse* er det særlige ved Frederiksbjerg Skole. At der her er skabt rumlige muligheder for bevægelse både ude og inde og på vej. Og at bevægelsen også skal fremmes i den tænkning, der er om bevægelse, og hvor bevægelse kan foregå.

"Man må løbe på gangene", (ledelse).

"Det er helt klart bevægelse, der er vigtigt her på skolen. Her må folk bevæge sig, og her kan man lovligt bruge sig selv. Man kan bevæge sig fra et lokale til et andet, og så er der armgang. Vi har fået en fed legeplads. De har noget at give sig til. Konfliktniveauet er faldet markant", (lærere).

I interviews med lærere, pædagoger og børn er der dog også en del divergerende meninger om, hvad man må og ikke må, og hvilke regler, der er gældende:

"Det værste er, at man ikke må løbe på gangene, når nu det er en bevægelsesskole", (tre drenge, mellemtrin).

Bevægelse i undervisningen

Indskoling, mellemtrin og udskoling har ikke taget mulighederne for bevægelse i undervisningen til sig i lige høj grad, så selvom rummene kan understøtte en ændret pædagogik, er det ikke givet, at

det sker. I undervisningen i klyngerne er der stor forskel på, hvor meget bevægelse, vi har observeret. Der er klart mest bevægelse og flest aktivitetsskift i indskolingen, mindre på mellemtrin og mindst i udskolingen.

I indskolingen er der i alle observationerne i undervisningen meget bevægelse, hoppen, dansen osv. og en række aktivitetsskift i undervisningen. På mellemtrin viser de fleste observationer i undervisningen et enkelt skift mellem formidlingstrappen og gruppemiljøerne, og i udskolingen har de fleste af vores observationer vist lektioner næsten uden bevægelseselementer, men også enkelte med. Når man går forbi lokalerne i klyngerne og kigger ind, ser man meget ofte de unge på mellemtrin og i udskoling sidde på forskellige måder i vindueskarmen, ved gruppeborde, på række, enkeltvis osv. Men når vi har fulgt de enkelte lektioner, har vi oplevet, at den variation, man umiddelbart ser, nogle gange er udtryk for noget statisk – at de sidder på samme måde og på samme sted hele lektionen.

Her er tre forskellige typiske episoder fra de tre trin:

EPISODE: BEVÆGELSE I INDSKOLING

Kl. 12:37: Får lov til at følge med løver ind, der er både en pædagog og en lærer. Pædagogen siger: "Det er NN, der står for undervisningen". De hjælpes ad med at hjælpe børnene. De starter på trappen, og de sidder på trappen og er stille. De går hen på trappen uden diskussion og sætter sig. De har engelsk. De taler på engelsk om en sang, og tavlen bruges til at sætte billeder op med clips. Der er en elev, der læser op på engelsk og fint oversætter det. Der kommer en elev mere op.

Kl. 12:43: De danser og synger på engelsk. Noget med at stå op og hoppe og sidde. Der er en pædagog, der hjælper med at få børnene til at sidde. De skal hente et papir og lave noget færdigt. De finder deres 'hjul' i skufferne og henter blyanter i skabe, og fordeler sig. "Hvor skal vi sidde?", er der én, der siger. En dreng siger til en anden dreng. "Vil du sidde her, så kan vi snakke imens".

Kl. 12:43-13:00: Det er intet problem at komme fra trappeplatformen til det med hjulet, som foregår ved bordene. Bordene står i grupper, fire borde sammen i to store grupper. Der sidder 8-9 elever ved hvert bord. Læreren står ved katederbordet og giver en besked. Læreren står lidt ved de to borde. Det er nemt at komme rundt og hjælpe. Der er et par børn, der sidder; dels i grupperummet, dels sidder to for sig selv på de grå sæder med skillevæggen imellem. Det virker som deres eget valg, og de sidder og laver opgaven selv. De sidder stille og snakker om at være syge i skolen, mens de farvelægger hjulet. Bordene er blandet med piger og drenge.

EPISODE: GRUPPEARBEJDE PÅ MELLEMTRIN

Der bliver hentet en stak pc'er. Eleverne er helt fordelt nu, på trappen, i vindueskarmen, bordet i midten, bordet ved væggen, på gulvet ude på gangen og andre borde udenfor.

Kl. 9:11: Ude i matematik fællesrummet sidder der elever i to grupperum og nogle ved et bord. Der sidder også et par piger ovre i sofaen. Klassen er udvidet til hele dette ekstra læringsrum. I grupperum 3 sidder to grupper af piger og arbejder, læreren går ind og hjælper dem og fortæller, hvordan det går med tiden, "Der er max. 10 minutter tilbage". Døren er lukket til grupperummet men ikke til de andre rum; de glider over i hinanden.

EPISODE: GRUPPEARBEJDE I UDSKOLING

9. klasse i fysiklokalet. De sidder i grupper to og to og to grupper med flere i, drenge og piger for sig. Det ser ud til, at de er i gang med en synopsis i fysik. De har deres pc fremme. På tavlen står der, hvad de skal. Læreren kommer ind igen og skriver på tavlen, at de lige skal se på det med sommertid. Der er en pige, der har næseblod, og flere af pigerne hjælper hende. Der sidder to i vindueskarmen, men ellers sidder de ved bordene.

Alle drengene sidder nu nede bagerst, seks drenge om et bord med deres pc fremme. To af dem går over til et andet bord. De taler om andre fag og andre lærere, hvad de har for i engelsk og tysk, det er stille og roligt.

Kl. 8:40: Tre piger leger 'hang man', det skal være et naturfagsord, siger en. Tavlen er bare som en almindelig tavle. De sidder alle tre sammenkrøllet på skamlerne. Med fødderne under sig, med fødderne på de andre skamler, lænet frem over bordet med videre. Man kan se, at de slår krøller på sig selv for at kunne sidde på skamlerne.

Når eleverne er placeret forskellige steder i klyngen, er det læreren, der bevæger sig – fra det ene miljø til det andet, fra den ene gruppe til den anden. Børnene sidder (fast) forskellige steder, og lærerne bevæger sig rundt mellem grupperne.

Holdningen fra ledere og lærere er, at eleverne netop ikke skal sidde så meget, og derfor er undervisningsmiljøerne også indrettet til skift:

"Rummene skulle være en ekstra voksen. Rum indrettet til det vi vil. Rådne op på en stol, det skal de ikke", (ledelsen).

"Hvor man tidligere sad bænket, der har vi fået en meget mere dynamisk skole. Der har vi også fået bevægelsesstationer, hvor de lige kan komme ud", (lærere).

Men om der er aktivitetsskift i undervisningen, afhænger meget af den enkelte lærers tilrettelæggelse af undervisningen. Her er de fysiske muligheder ikke i sig selv en forandringsagent:

"Vi kan jo ikke lave bevægelse hele tiden. Det handler også om fokus", (lærer).

Flere elever klager over stolene:

"Det er et problem med stolene. Man får vildt ondt i ryggen, når man sidder så meget ned".

"Og stolene, de har ikke ryg, det gør megaondt at sidde på dem, det er jo ikke sådan, at vi bare sidder 45 min. Vi sidder jo længe og hører på forelæsninger".

I udskolingen er der ikke en formidlingstrappe. Der er faglokaler med stabelstole og åbne og lukkede gruppemiljøer.

Ledelsen ærgrer sig over, at udskolingen ikke er blevet udfordret nok i processen med den pædagogiske programmering af lokalerne. Det har resulteret i, at udskolingen er mere traditionelt indrettet og f.eks. ikke har fået en formidlingstrappe.

”Udskoling oplever, at de skal levere. Det er jo det, de møder (udefra). En gymnasietænkning. Give forelæsninger. Putte viden ind i hovedet. De synes pensum er stort, og de laver forelæsninger. Man kommer til at stå meget ved tavlen”, (ledere)

Lærerne på alle tre trin kommenterer tit børnenes placering, hvor og hvem de sidder med, og om de sidder godt.

EPISODE: AT SIDDE GODT

Kl. 8:15: I kultur sidder en gruppe og læser. Et par grupper sidder i grupperum, nogle ved et gruppebord, nogle på trætrappen og oppe i vinduet. Læreren siger til en elev: ”Du kan sidde i vinduet på den pude her, – du kan sidde her, hvorfor flytter du ikke herover?”

Og der er også nogle gange lavet en plan for, hvor børnene skal sidde.

I undervisningsmiljøerne er nogle steder designet til at være kortvarige siddepladser, og hvis de så imod intentionen bliver langvarige siddepladser, skabes her en ny problematik i forhold til aktivitet og kropslighed.

De skift der er mellem rum på mellemtrin og i udskoling, hvor eleverne bevæger sig mellem de forskellige faglige klynger, får kritik af nogle af lærerne, der oplever det som en udfordring – primært for eleverne, men også for lærerne:

”Det rummer en masse udfordringer. Det er også pga. pladsmangel. Mellemtrinnet har svært ved skiftene. Det er også svært at skifte så mange gange i løbet af dagen”, (lærer).

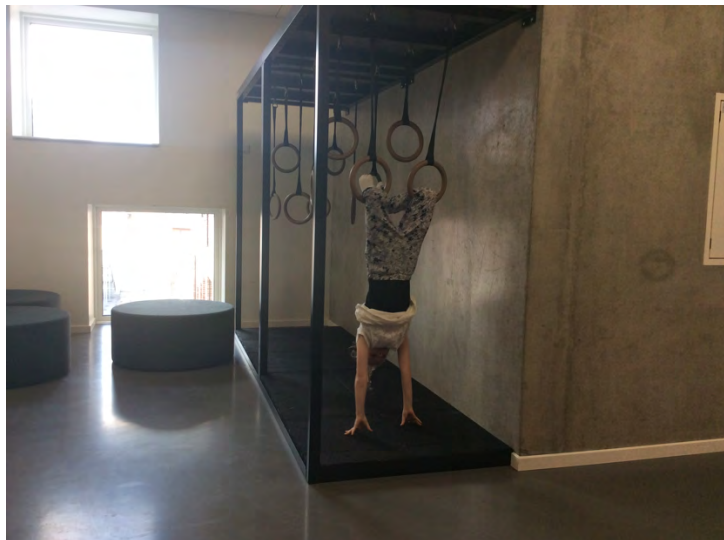
”Eleverne glemmer meget. Der er mange opbrud. De skal bruge meget tid på at finde ting. For nogen er det forvirrende. Og vi lærere har travlt med at flytte os hele tiden”, (lærer).

Men skiftene kan også være en fordel:

”Men nogle gange er der også det med egne lokaler – at det bare flyder, hvis det ser pænt og ordentligt ud. Når man kommer rundt, så passer man det også”, (lærer).

”Det bedste er, at alle har et skab. Det er godt, at vi bevæger os fra klasserum til klasserum, og nogle gange får man en lille pause, når man lige skal lægge noget i skabet”, (piger fra mellemtrin).

På Frederiksbjerg Skole har vi lavet inddragelsesaktiviteter med børnene og de unge på de forskellige trin og bl.a. bedt dem vise os deres yndlingssteder. Her har børnene på mellemtrin og i udskoling det samme fokus på bevægelse som ledere og lærere har i interviews. Deres yndlingssteder er bevægelsesstederne både inde og ude:



På skolen fremhæver de motoriksalen, hallen, løbebanerne, ribben og klatrevæggen. Ude er det klatrestativ, gynger, huler, klatretræer.

Når eleverne i udskoling bliver spurgt om deres yndlingssteder, er det ikke så mange steder på skolen, de udpeger. Det er mere det selv at måtte bestemme.

"Det er fedt, når vi selv må bestemme, hvor vi vil arbejde. I vinduerne eller i sofaerne på gangene".

"Det er fedt, når vi selv bestemmer. Det er for det meste frit – bare det er i klyngen".

Og det problematiske er regler og det ikke at blive vist tillid som ung:

"Byggeriet har ført mange regler med sig. Vi synes jo, den nye skole er megafed, men trivedes nok lidt bedre på den gamle skole, for der var vi lidt mere frie".

"Alt det som vi ikke må. Alt det vi gerne vil. De gør lærerne bare. Vi skal tage trapperne, fordi vi skal bevæge os. Men lærerne tager elevatoren. Og lærerne må gerne have sko på, og de må gerne have mobiltelefoner".

Overblik, nærhed og transparens

Skolen har lagt vægt på transparens, og at i midten af skolen gør, at man kan se hinanden på kryds og tværs i bygningen. Der er glasvægge i alle klyngerne, grupperum og i alle faglokaler, så der hele tiden er et visuelt indblik i skolens rum.

I klyngerne på de forskellige etager på skolen er der både et godt overblik over et område og nærhed til gruppemiljøer og øvrige lærere og elever inden for en fagklynge. Den nærhed kan give nogle nye muligheder for samarbejde inden for den enkelte klynge.

EPISODE: SAMARBEJDE

I matematikklyngen på mellemtrin er eleverne i gang med at løse nogle opgaver i forskellige rum, og matematiklæreren går rundt og hjælper. Han går ind til nogle elever i et grupperum. På et tidspunkt kommer en anden lærer ud i det åbne fællesområde og opdager to piger, som har lidt svært ved en opgave. Han går hen til dem, stopper op og siger: "Kan du ikke finde ud af det? Skal jeg vise dig en god metode?"

Han forklarer om metoden og viser den på et stykke papir, og derefter går han ud af klyngen. Deres matematiklærer kommer ud fra grupperummet og går videre ind til en anden gruppe. Matematiklæreren opdager ikke, at der lige har været en ekstra lærer på.

Transparensen skaber sammenhæng i skolen og er medvirkende til, at elever får indblik i hinandens aktiviteter på tværs af etager og årgange.

I interviews taler ledelsen om transparens som inspirerende, mens nogle lærere taler om transparens som forstyrrende:

"Vi ville skabe visuelle forbindelser. Nogle klager over visuel stress. Men det er fokusreglen, at hvis man kigger efter det, ser man det. Jeg synes, det er inspirerende, at jeg kan se at der er nogen der danser og spiller. Bevægelsessalen. At der er nogen der er fordybet", (leder).

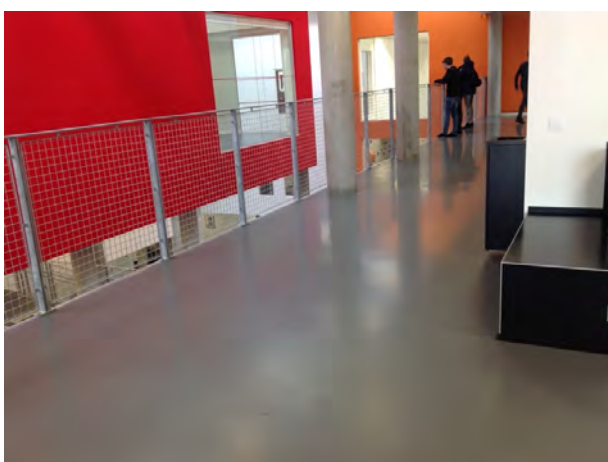
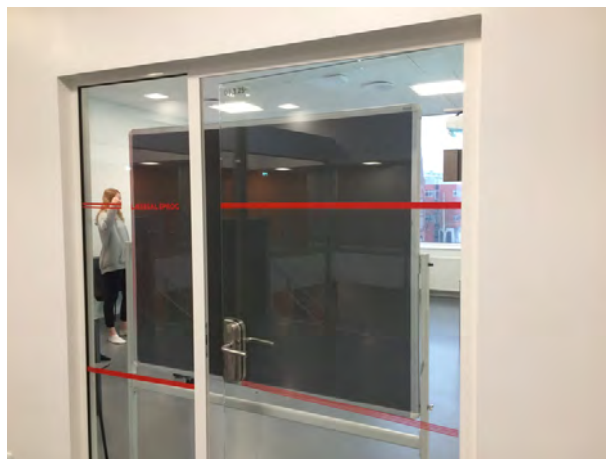
"Jeg oplever meget stor forskel på, hvordan vi taler om visuel støj, og hvordan ledelsen taler om det", (lærer).

I vores observationer har vi iagttaget, hvordan transparens kan opleves som en fordel i nogle situationer og som en gene i andre. Glas i gruppemiljøerne og de øvrige lokaler gør det muligt for lærerne at se, hvad der foregår: Om eleverne arbejder, eller om de laver andre ting. På mange skoler er der stor mangel på gruppemiljøer, og det medfører, at eleverne ofte sidder meget langt væk fra læreren. På Frederiksbjerg Skole er eleverne inden for synsvidde, og det er hurtigt og let for lærerne at bevæge sig rundt.

Lærerne oplever især, at transparens kan være forstyrrende i indskolingen:

"Det er faktisk lidt svært med grupperummene, der hvor der er glasvæg ind til klassen. For hvis klassen skal være fokuseret på læreren, og dem i grupperummene ikke arbejder selvstændigt, så forstyrrer de dem, der er i klassen", (lærer).

I vores observationer er vi også stødt på situationer, hvor eleverne har oplevet transparens som en gene. På billederne herunder danser nogle piger i et lokale, og på et tidspunkt rykker de en tavle hen foran døren for at kunne danse ugenert, fordi der står nogle drenge fra deres klasse udenfor og kigger ind.



I en anden situation er dansesalen fyldt med piger, der spiller bold og hører musik. På gangen står også her nogle drenge og kigger ind. I forhold til transparens er der forskel på, at man kan kigge ind i et lokale, hvor nogle sidder i en vindueskarm eller ved et bord, og så det at kunne kigge ind i lokaler, hvor der bliver danset, eller hvor der er forskellige gymnastikaktiviteter. I vores observationer har vi flere gange oplevet, at børn og unge føler sig overvågede i situationer, hvor de er lidt generte.

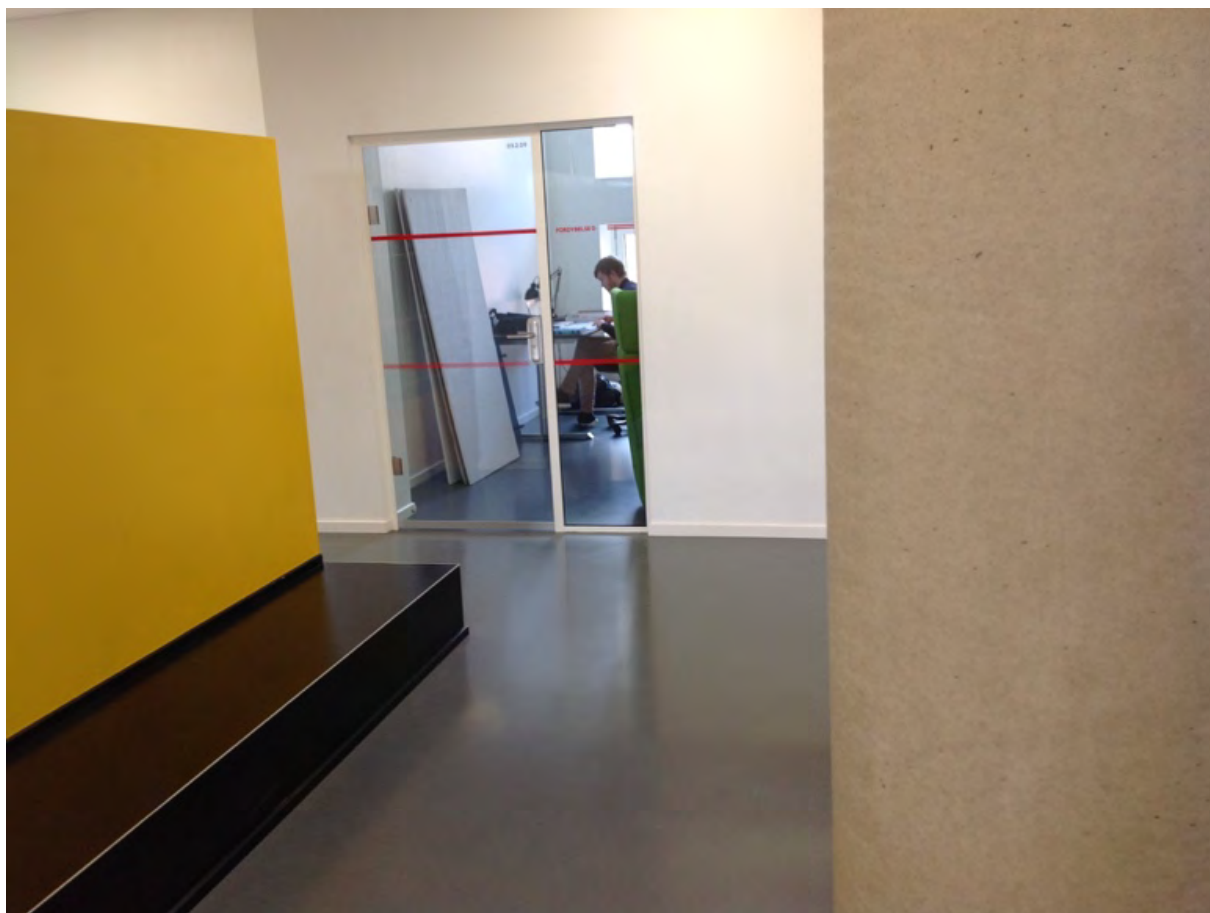
Lærerne har fokus på børn med særlige behov, som har brug for at kunne gemme sig og ikke være så eksponerede:

"Jeg oplever, at børn har ligget i randen af at have problemer. Nu er de på vej ud af kanten. Der er mange stimuli. De skubber sammen og laver en rede. De skaber huler".

"Det hele er så flot. Hvor er det gode børneliv? Det at kunne gemme sig. At vi voksne ikke hele tiden kigger på dem? At de bliver overvåget", (pædagog).

Lærerne selv har heller ikke brug for at være så synlige:

"Det med at sidde i et rum og være i fred... Der er ingen rum. Vi er meget eksponerede. Der er mange stressorer. Vi har fået film på mange døre. Vi sad som gulfisk".



Så transparens er med til at synliggøre alle de forskellige aktiviteter på skolen, og det opleves både som en fordel og en ulempe. Afhængig af situationen kan det være både inspirerende og forstyrrende.

Engagement i inspirerende rum



Rummene på Frederiksbjerg Skole er designet til at bryde vanetænkning. Der er et opgør med de traditionelle klasselokaler, og der er fokus på at skabe engagement gennem de forskellige rum og zoner.

Ideen med det princip har også været, at eleverne kan blive inspireret af andres engagement ved at kunne se hinanden. I huset er der farver, overraskelser og mange inspirerende faciliteter.

Og klasselokalerne er indrettet og møbleret på en anderledes måde for at understøtte forskellige læringsstile, men de er også grebet forskelligt an på de enkelte etager.

I indskoling er der mange materialer og inspiration på væggene og i rummene:



Hvor lokalerne i klyngerne på mellemtrin og i udskoling umiddelbart virker mere ferske. Der er citater, læresætninger og formler i rummene, der viser en faglig identitet, men der er umiddelbart ikke en synliggørelse af produkter, forstået som elevernes produktioner.



Både ledere og lærere taler meget om toningen af rummene og siger, at rummene ikke er helt tonede endnu. Og der er ansat en arkitekt til at arbejde videre med toningen i rummene, så der bliver en linje i det skolen gør. Toningen i undervisningsmiljøerne skal være

professionelt arkitektonisk udført og ikke lærernes eller elevernes udtryk og produkter i de enkelte fag. Ledelsen begrundede dette med, at æstetik har en betydning for menneskers trivsel.

"Hvordan vi så udnytter det, tager vi på afdelingsmøder, dvs. arbejdet med toningen. Det er næste skridt. Nu er det sterile vægge, trekant på væggen. Emmer ikke af faglighed endnu. Håber, vi kommer i mål på det inden sommerferien. Vi har hyret en arkitekt (Henning Larsen arkitekter) til at hjælpe os med det. Først var det skåret ud af processen. Nu har vi fået hende igen, vi har sparet op. Så vi kan få en ensartethed i det, lamper, æstetisk, ramme", (ledere).

Ledelsen siger, at der ikke er regler for, *hvad* man må hænge op, men *hvordan*. F.eks. må der ikke bruges tape og "lærerens tyggegummi" på vægge og glas, men i stedet skal man bruge opslagstavler og rammer. Flere pædagoger giver dog udtryk for, at der er en del regler om, hvad der må stå fremme, og hvad der må hænges på væggene, og at det hæmmer pædagogernes og børnenes udfoldelse og spontanitet.

"I sommerferien havde vi hængt en seddel op, så forældrene kunne se alle aktiviteterne. For eksempel hvilken dag vi skulle svømme osv. Vi gjorde en masse ting, og den eneste reaktion vi fik var, at sedlen ikke måtte hænge på væggen".

"Det er kodet til undervisning og skole – ikke til SFO. Alt skal fjernes i SFO, og det indbyder ikke til leg og inspiration. Børnene kan ikke få øje på noget og så af den vej få lyst til selv at gå i gang. Hvis de vil lege med noget bestemt, skal de have fat i mig, og jeg skal så låse op til depotet – det er ikke særligt spontant".

Ledelse og lærere mener, at undervisningsmiljøerne er på vej til at finde deres udtryk, deres kodning, men pædagogerne i SFO synes, at æstetikken i rummene vejer tungere end børnenes behov.

Små og store fællesskaber

På Frederiksbjerg Skole er der plads til både små og store fællesskaber blandt børnene. Der er spisning og fællessang med store fællesskaber, og der er klynger og grupperum til de små fællesskaber.



EPISODE: STORE OG SMÅ FÆLLESSKABER

Kl. 11:12: I cafeen. Klap-klap ... rytmisk klap. "Alle jer der begynder at snakke nu, lad være med det, der er madro indtil kl. kvart over. Nyd jeres mad, den smager dejligt". 16 x 17 børn, cirka 270 børn i alt. Lyde af tallerkener, bestik, kopper, og der er ro på trods af antallet. Voksne serverer og servicerer ved bordene. Står her og der og snakker. 9-10 voksne på gulvet. Så er der snak!

Kl. 11:16: Barnestemmer. Lydniveauet stiger igen. En lærer går hen og lægger armen omkring en pige, bukker sig lidt ned. Ser hende i øjnene, stryger hende på kinden. Børn går hen til rullebordene. Skraber madrester af, lægger bestik i beholder, stabler tallerkener. Stiller glas. Glade barnestemmer. De løber og går op efterhånden. Klatrer op ad klatrevæggen, går op ad trappen forrest, centertrappen, nogle kommer op via teatertrappen. Nogle med madkasser og vandflasker.

Kl. 11:24: Pige og dreng slår vejrmøller hen langs gangen. Har taget sko på. Flere kommer hoppende med sko på.

Der er masser af eksempler på store og små fællesskaber både ude og inde, i undervisningen og i pauserne.

I forhold til medarbejderne er der mange muligheder for små fællesskaber i pauserum og teamrum på de forskellige etager, men der er ikke et fælles personalerum til det store fællesskab på tværs. Skolens rum er fragmenteret i forhold til medarbejderne. Administration og ledelse er placeret i stueniveau. Lærere og pædagoger har fordybelsesrum, teamrum og pauserum i tilknytning til henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Der er et lokale, hvor nogle af lærerne og pædagogerne spiser frokost, men det bliver primært anvendt af dem, som ikke selv har mad med. Flere lærere spiser i pause- eller teamrum på de enkelte etager.

EPISODE: PAUSE I PERSONALERUM

Det lille personale/køkken på 3. sal. Der er en sofa, et højt bord og et lille køkken. Der er kaffe og et forrum samt et badeværelse. Der er fem lærere derinde, der hygger sig. Der står kopper på hylden med deres navn på (klemme med deres navn). Det er klart deres sted. De taler med hinanden på kryds og tværs; som en samtale, der bare fortsætter.

Pauserum og teamrum er hyggelige og emmer af identitet, og de er hyppigt i brug. Pauserummene er dog ikke så store, så der er nogle gange trængsel i rummene.

Lærerne og pædagogerne værdsætter de små fællesskaber og det sociale og faglige fællesskab med kolleger på det samme trin, men de mangler i høj grad fællesskab på tværs af trinnene på skolen. De taler om, at det store fællesskab er lukket ned, at man kun kender kollegerne på sit eget trin, og at det medvirker til, at den røde tråd forsvinder. At det ikke opleves som en fælles opgaveløsning, hvor der er enighed og fælles retning:

”Det har været hårdt for lærerne at flytte. Vi støder ikke på hinanden længere”, (lærere).

”Vi problematiserede, at vi blev delt i tre. Det giver nogle udfordringer, når vi ikke ser hinanden. Det er et stort problem. Det var jo derfor, vi gerne ville samles. Der er optimale betingelser for børnene. Det er børnenes tarv, der går forud. Vi er blevet tre skoler i én. Vi kender ikke hinanden”, (lærer).

”Vi ser stort set aldrig vores pædagogkolleger, - det er et kæmpe problem”, (pædagog).

Lederne ved godt, at nogle af lærerne udtrykker, at de mangler fællesskabet, men ledelsen er ikke enig i, at det mangler. Nogle ledere siger, at det fællesskab jo heller ikke var der på den gamle skole, hvor lærerne sad hver for sig, og hvis de vil det her store fællesskab, hvorfor gør de så ikke noget ved det?

”Vi har booket klubkøkkenet til lærerne, men der er ikke så mange, der går derned og spiser. Et indbyrdes fællesskab, de gerne vil. Men de gider ikke gå derned”, (leder).

Der er to positioner her, hvor lærerne savner et stort fællesskab og en sammenhæng i organisationen, og hvor lederne betragter det som en lidt forkælet holdning – en slags krævementalitet. Der har i processen ikke været fokus på personalefaciliteterne, og det har ikke været en del af visionen eller inddragelsesaktiviteterne.

Variation i lærings- og fritidsaktiviteter

På Frederiksbjerg Skole har klubben sin egen identitet. Klubben har lokaler på to etager, på 1. sal og i stuen. I klublokalet er et computerrum med 6-8 pc'er i et aflukket glaslokale. Så er der en sofa med en stor skærm foran, hvor man også kan spille.



I den anden ende af rummet er nogle pallearrangementer, et bord med stole, billardbord og et depot. Der er en plade på depotet, der kan lægges over billardbordet, så det kan have flere funktioner.

Selve klublokalet giver et fint klubmiljø med en egen identitet. I stueetagen har klubben et café-miljø med køkken og langborde og høje borde ved vinduet, der deles med skolen. Lige ved siden af ligger hallen, som ofte indgår i klubeftermiddagene.



EPISODE: EFTERMIDDAGSHYGGE I KLUBBEN

Pigerne sidder og spiser for sig, og drengene sidder og spiser for sig.

En dreng kommer: "Var der ikke noget med, vi skulle være ovenpå?"

"Jo, men nu tager vi det her. Har du vasket hænder?" Pædagogen sender skiftevis alle børn hen at vaske hænder. På bordet er der boller, smør, leverpostej og rød peber.

"Kan du godt li' leverpostej?", spørger en pige en anden pige: "Ja, jeg kan kun li' det, vi får fra slagteren".

"Tak for mad", siger en dreng til pædagogen. "Hvad så NN – hvad skal du her i weekenden?" "Ikke særlig meget. Min mor skal opereres". "Nåda...!". De taler sammen om moren.

"Må man ikke få en bolle mere?" Det spørgsmål stilles konstant.

Børnene går ind og ud.

"Mor, nej ikke mor – NN, må jeg ikke få en bolle mere?" Kigger på bollerne og på klokken. De børn der har plaget efter flere boller får lov at få en halv mere.

"Må jeg få en halv mere?" "Hvad har du fået", spørger NN. "Kan vi ikke lave figurer?" "Nej, ikke i dag. NN er syg, og MM har ferie, og vi er kun to voksne på arbejde".

"NN er gået ind i salen", siger en lærer der kommer ind.

"Det er fredag – X-faktorfinale", siger læreren. "Vi var med sidste år. Det var bare godt".

"Bare en halv bolle mere", siger en dreng. "Så ok, du bliver lige her, mens du spiser". Der er en stor gruppe børn i køkkenet hele eftermiddagen.

"Vi kan ikke gøre noget i det rum (køkkenet). Børnene gider ikke være der. De skynder sig op i klubben", (pædagog).

Pædagogerne i klubben er utilfredse med de fysiske rammer.

"I går havde vi besøg af Børn og Unge-byrådet. De har opmærksomhed på deling af klubfaciliteter med skoler – at der ikke er nogle ordentlige ungemiljøer", (pædagog).

De ville også gerne have klubfaciliteterne samlet og ikke spredt på flere etager.

I interviews siger børnene:

"Det bedste ved klubben er fællesskabet og de voksne. Lyst til at komme i klub hver dag. De voksne er så søde".

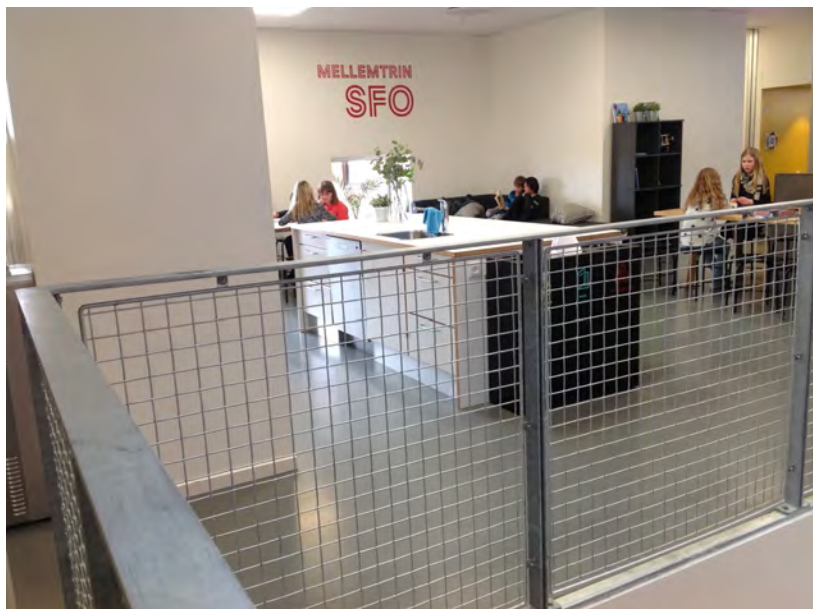
"Der er megamange ting at lave. Vi hænger ud med vennerne, pool, bordfodbold, der er mad fra 3 til 4, og nogle gange laver vi noget om aftenen".

"Den gamle klub var mere hyggelig, og at det ikke var en del af skolen, og den var større. Det var som at komme et nyt sted hen", (pige).

Pædagogerne i klubben ville helst have, at klubben var adskilt fra skolen og havde sine egne lokaler og sin egen identitet. De synes, de er pressede i forhold til plads på skolen, og at det er lidt irriterende at dele nogle rum på grund af manglende oprydning, og fordi rummene så ikke emmer af

klub og fritid. Men det kan også være en fordel at dele, når klubben får adgang til f.eks. hal og motorikrum.

På Frederiksbjerg Skole har SFOerne et køkkenområde med nogle borde til SFO-aktiviteter, og derudover anvendes nogle grupperum i klyngerne.



EPISODE: SKIFT TIL SFO

Kl. 13:50: Der skal ryddes op, og alle skal stoppe nu. Der kommer en lærer inde fra Tigerne, som roser forskellige elever fra den gule farvegruppe. Hun går rundt imellem dem og taler med dem og giver en tilbagemelding på deres evalueringshæfter. Der er en del tummel på trappen nu, og alle eleverne går rundt mellem hinanden. Der står på skemaet, at de skal i SFO nu.

Kl. 14:00: De har ryddet op og går af sig selv om på trapperne. Der klappes igen. De skal nu krydses ud. Pædagogen tager over og råber deres navne op for at høre, om de skal i SFO. Hun fortæller, hvad man kan i dag: tidsmaskine i krea-rummet og noget i multisalen; amerikansk rundbold og keglebold. "Det er de to sale, vi har", siger pædagogen. "Værsågod, SFO" kl. 14.06.

Kl. 14:32: Børnene kommer ind: "Man må godt gå ind", siger de. Der er flere, der bliver hentet. Pædagogen siger: "I kan ikke blive skrevet på noget endnu, det er vi ikke klar til". Børnene samles på sofaen i midten af fællesrummet. De får besked på at stille sig op i en kø. Køen bliver delt op i multisal og krea-kø. Der er nogle børn, der sidder og spiser og leger selv (Pokemon, puslespil). Alle forældre, der kommer og henter, har blå sko uden på deres sko. Når de ikke skal i krea-rum eller multisal, kan de bare sidde her. Drengene skriver sig på listen og løber afsted.

Der er ikke voksne, som er i syne, eller strukturer i det, der foregår. Børnene virker dog ret afslappede.

Kl. 14:52: Børnene har fordelt sig. Der er piger, der leger med dukkehuset inde i grupperummet, og der er drenge, der leger mere vildt inde i tigerklassen. Der er lukket ind til dukkelegen i grupperummet. Der er hele tiden forældre, der kommer og henter, der er vel 10-15 børn i fællesrummet. Der er opbrud, mange børn er gået til krea og i salen.

Pædagogerne i SFO mener ikke, at de har de store muligheder for udfoldelse i de fysiske rammer. De synes, at skoledelen har vundet, og at SFO har nogle meget små områder inde, som er deres. I

SFO-delen kan anvendes grupperum i nogle af klyngerne, men der er ikke mange muligheder for at sætte et SFO-præg på de rum:

”Og der må ikke være hylder, hvor vi kan have vores ting fremme”, (pædagog).

Både klubpædagogerne og SFO-pædagogerne føler sig trængt på skolen i forhold til fritidsaktiviteterne. De oplever ikke, at klub og SFO er blevet prioriteret, og de mener ikke, at der er den fornødne variation i lærings- og fritidsaktiviteter.

Forandringsprocessen

Inddragelsesproces og ejerskab

Inddragelsesprocessens grundighed og fokus roses fra alle sider i interviews, og der er et stort ejerskab til de løsninger, skolen rummer. Ledere og det pædagogiske personale kan genkende det aftryk, de har givet processen i de fysiske rammer, og taler med begejstring både om forløbet og de efterfølgende rumlige løsninger.

Først blev der udarbejdet et pædagogisk grundlag sammen med alle lærere og pædagoger, og det var på skolens eget initiativ:

”Vi ville bygge om mentalt. Vi besluttede os for, at vores skole skulle være indrettet anderledes pædagogisk. Visionerne blev født på Fuglsø sammen med hele personalet. Der blev født mange gode idéer: Fordybelse, breaks, bevægelse, sammenhæng. Tydelig didaktik ind i rummene. Vi lavede et manifest. Vi var fremtiden skole. Da teksten til folkeskolereformen kom, tænkte vi – de har læst vores vision.”, (ledelsen).

”Skolens ledelse har drevet meget i forhold til den pædagogiske del og i forhold til input. Og at få de fysiske rammer op at stå. Og de har arbejdet med at ændre pædagogisk praksis løbende”, (konsulenter).

”Det er en forbilledlig proces. Alle parter er blevet hørt. Vi har bygget i ler. Præsten har også været involveret. Skolebestyrelsen har været med. Vi var ude ved Fuglsøcenteret ad to omgange. Hvad går vi og drømmer om. Noget af det børnene satte i værk. At se dem den dag, de kommer ind og ser den klatretrappe... At det blev virkelighed. Vi lagde vægt på bevægelse. Det er fedt at se det levet ud. Vi havde tanker om den samlingstrappe. Fedt at se den proces og se det forme sig”, (lærere).

På baggrund af det pædagogiske grundlag blev der igangsat en RULL-proces med workshops med lokale interessenter, bestyrelse og medarbejdere. Rollerne var her defineret klart: brugergrupperne kom med inspiration og idéer til skolen, og styregruppen traf de endelige beslutninger. Der var en meget bred inddragelsesproces, hvor der blandt andet blev bygget fysiske modeller af den nye skole, og alle idéerne blev dernæst samlet i et pædagogisk programkatalog, som indgik i udbudsmaterialet. I gennem hele perioden er der sikret dialog og kommunikation med lærere, pædagoger og børn, så det er klart, hvor man er i processen, og hvilke valg, der bliver truffet.

Og da byggeriet går i gang, er der også forskellige arrangementer i tilknytning til byggepladsen for at involvere og informere. Gennem hele perioden har der været tilknyttet en projektleder fra B&U, der sammen med ledelsen har sikret kontinuitet og kommunikation igennem hele processen. Projektlederen var også fast tilknyttet skolen en periode efter indflytningen for at gribe de problemstillinger, der opstod her. Både ledelsen og projektlederen værdsætter samarbejdet, og der er en gensidig respekt og en klar rollefordeling.

"Men det var i samarbejde med konsulenten. Det var et kæmpe løft til processen. Han koordinerede, han havde overblik og ro og knowhow. Han var god, og han er selv arkitekt, så han har ledet processen og forstået behovene, og hvad der skulle ske. Han havde overblikket", (ledelsen).

"Men er der noget, der ikke er i overensstemmelse, så er det mig, der har bolden. Så skal jeg rette krav til totalentreprenør. Det kan være alle problematikker lige fra stikkontakter til højtalere. Faktisk har jeg været rigtig meget på skolen frem til jul for at følge op. Det var forberedt på forhånd, så der var allokeret tid til det", (projektlederen).

Og lærerne roser også samarbejdet med B&U, og de oplever en stolthed over skolen og en glæde over, at de har været med til at forme skolens rum:

"Inddragelsen har haft stor betydning. Den følelse af at være med og præge. At man føler, man har nogle aktier i det og den pædagogik, man skal lave her. Man har flyttet noget ejerskab med over. De har været rigtig dygtige konsulenter. Jeg var overrasket over inddragelsen", (lærere).

"Det er en spritny skole, og den fungerer. Også at den er mobiltelefonfri", (lærere).

Lærerne oplever, at brugerinddragelsen har været reel. At de har haft indflydelse på den måde, skolen ser ud på i dag. At nogle af de idéer, de har været med til at udvikle og lave fysiske modeller af, findes på skolen i dag. Og det giver både en stolthed og et ejerskab til skolen.

De fleste pædagoger synes, at inddragelsesprocessen har været god i forhold til skoledelen og bevægelse, og de synes skoledelen fungerer. Men de synes, at SFO og klub er blevet underprioriteret i de løsninger, der er lavet, både i forhold til plads og i forhold til at kunne skabe en egen identitet og egne rammer.

Nogle pædagoger mener, at der har været stor lydhørhed i processen, og at de har fået sat deres aftryk på nogle af bevægelsesaktiviteterne, mens andre pædagoger er stærkt kritiske over for de løsninger, der er blevet skabt til fritidsaktiviteterne på skolen:

"Vi havde ikke ret meget at sige i forhold til ændringer", (pædagog).

"Det har været op ad bakke. Der er ikke blevet lyttet, og vi har kæmpet en megakamp", (pædagog).

Så inddragelsesprocessen i forhold til Frederiksbjerg Skoles skoledel får ros fra alle sider, men fritidsområdet føler sig overset.

Konklusion på case

Frederiksbjerg Skole **er** en skole, der bevæger sig.

Byggeprocessen relateret til Frederiksbjerg Skole er den største af de byggerier, der indgår i 2017-evalueringen af RULL-programmet.

På den nye Frederiksbjerg Skole bliver udskolingen fysisk flyttet sammen med skolen igen. Det mest fremtrædende i denne proces er, at ledelsesteamet allerede er på plads et år *før*, der flyttes ind i de nye bygninger. Dette var udtryk for en tilpasning af ledelsesstrukturen til skolens organisering.

Alle RULL-principperne kommer til udtryk i denne case. Der har været en ledelse, som på eget initiativ har arbejdet med udformning af et pædagogisk grundlag. Alle interessenter og skolens samlede pædagogiske personale har været inddraget, og de kan se deres aftryk af processen i de fysiske rammer på Frederiksbjerg Skole. Der har igennem hele den lange proces været kommunikation til og dialog med medarbejderne. Personalet roser inddragelsesprocessen og har en stolthed over skolen og et ejerskab til løsningerne. B&U har både faciliteret processerne og haft en gennemgående projektleder, som også har haft en central rolle efter ibrugtagningen af byggeriet. Så hele processen er kørt meget professionelt. Temaerne viser også, at der er emner, der med fordel kan arbejdes videre med i de kommende år, især i forhold til den pædagogiske praksis på de forskellige trin, personalemiljøerne og kobling mellem lærings- og fritidsaktiviteter.

Forandringsteori

Forandringsteorien er et skematisk overblik over forandringsprocessen på Frederiksbjerg Skole. Se metodeafsnit og Bilag 1 til rapporten for en yderligere forklaring af, hvad der vises i forandringsteorien.

Der anvendes en farvekode i skemaet:

Denne farve henviser til principper og kriterier.

Denne farve henviser til den globale forandringsteori.

Denne farve henviser til lokale forhold, der gælder for casen.

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Projektlederens viden spiller en rolle, da det er den samme konsulent på Frederiksbjerg Skole som på Tumlehøjen. Projektlederen har via Tumlehøjen draget erfaringer om tilbageløb til praksis og betydningen af ledelsen.	+ mekanisme: Projektlederen er med i hele projektet og er projektleder for det hele og er ikke kun en proceskonsulent. Han deltager stadig i forbindelse med ibrugtagningen.	Projektledelsen er vigtig i at fastholde øjnene på den pædagogiske programmering og skabe bygninger, der modsvarer visionen.	
Nærhed (af miljøer, alt er tæt på). Integration af udeareal. Synliggørelse af læringsprodukter. Bæredygtighed. Transparens. Sociale kompetencer (pædagogisk læreplan). Store og små fællesskaber. Intention om, at rummet skal være en ekstra voksen, tydelig didaktik i rummene.	+ mekanisme: der er valgt f.eks. dansesal på skolen, fordi der allerede er en gymnastiksal og en svømmehal tæt på samt et stort bibliotek. + mekanisme: der har været en proces for den mentale ombygning for indskoling og mellemtrin, hvor de har afprøvet prototyper for nye lokaler og indretning, inden de flyttede ind. - mekanisme: mangel på vaner i de nye rum for nogle blandt det pædagogiske personale. + mekanisme: oplevelse af, at skolens udformning er synkroniseret med folkeskolereformen. + mekanisme: oplevelse hos ledelsen af at være visionære. - mekanisme: oplevelse af mangel på fællesskab hos lærere og pædagoger. - mekanisme: oplevelse af visuelt stress.	Der tænkes på tværs af skoler og muligheder i nærmiljøet, så institutionerne tilsammen udgør et godt børne- og ungemiljø. Det er lykkedes for indskoling og mellemtrin, stadig en udfordring at realisere de fleste af RULL-kriterierne for udskolingen, hvor det (stadig) i højere grad er en igangværende pædagogisk omstillingsproces (se nedenfor). Der er få 'brugbare vaner' fra det eksisterende, og det er stressende for nogle lærere (se nedenfor).	
Byggeriet er vigtigt for lokalmiljøet, og det er vigtigt at videreføre brugen af Skt. Anna legepladsen som et offentligt rum	+ mekanisme: der afholdes bl.a. 1:5000 workshop for alle interessenter for at fremme, at skolen tænkes som bidrag/samspil	Det er sværere end forventet at være åben mod lokalmiljøet, da det ikke er alle i lokalmiljøet, der respekterer skolen, og sam-	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
og invitere lokalmiljøet ind på skolen. Verdensvendt læringsmiljø/omverden.	til lokalområdet. - mekanisme efter ibrugtagning: nøglekort, knuste glas, cigaretter, folk der render rundt på taget uden for åbningstid, narkomaner der kommer ind på skolen. - mekanisme: skolemar-ken/legepladsen er ikke blevet som ønsket af elever og andre.	spillet med lokalmiljøet foregår mere 'reguleret' og i faste rammer end forventet. Græs og planter m.v. er slidt af, da alt var nyplantet. Legepladsen er ikke det samme 'åndehul' for lokalbeboerne, som den gamle Skt. Annagade legeplads var det.	
Indeklima-differentiering ift. anvendelse. Akustik-differentiering. Lys-differentiering. Farve-differentiering.	+ mekanisme: regulering af larm og støj og eftertilpasninger. F.eks. er gyngen pillet ned (den gik også i stykker). Der er fortsat fokus på, hvor der skal gøres mere med larmen (f.eks. orange trappe). - mekanisme: oplevelse af visuelt stress.	Børn larmer, når de bevæger sig, men der er forbavsende lidt larm, der er børn der kommer til udtryk, Akustik-differentiering	
Aktivitet og kropslighed er det centrale RULL-kriterie for skolen.	+ mekanisme: der er bygget bevægelse ind i hele skolen, det har været en del af grundlaget hele vejen. + mekanisme: at det har været prøvet af på den gamle skole, hvordan lærere og pædagoger skal arbejde med, at børnene ikke sidder så meget ned. - mekanisme: Der er flere lektioner på mellemtrin og i udskoling, hvor eleverne sidder meget.	Der er masser af bevægelse og aktivitet på skolen i pauser og bevægelsesbånd. I undervisningen er der mest bevægelse og flest aktivitetsskift i indskolingen.	
Man vil med denne skole bygge til fremtiden; lavede manifest om skolen. Bygge om mentalt. Lave prototyper, afprøve undervisningsprototyper, inden de skulle flytte ind i de nye rum. Opfattelse af, at skolen er folkeskolereformen. Ledelsen har haft et stærkt ejerskab til processen og en vision, og der er handlet på begge dele.	+ mekanisme: udarbejdelse af et pædagogisk byggeprogram til rådgiveren (pædagogisk programmering) som af projektlederen og rådgiveren er blevet fastholdt som det fælles, og som det, der skulle realiseres. Rådgiveren har bidraget til at oversætte pædagogik til mursten (PLUSS arkitekter). + mekanisme: afsæt i pædagogiske visioner og de inspirationspersoner, der var inviteret med ind. + Projektlederen koordinerede, hvilket var understøttende for processen. + mekanisme: visionsprocessen har en bred brugerinddragelse	Byggeriet lever op til det, som var formålet og visionen. Ibrugtagningen er på vej (se nedenfor).	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	og alle lærerne fra de fusionerende skoler er samlet på Fuglsøcentret, <i>inden</i> RULL-processen går i gang, og arbejder med det pædagogiske grundlag. - mekanisme: der blev lyttet 'for meget' til udskolingslærerne. + mekanisme: at presse lærerne og pædagogerne til at tage stilling i stedet for at udfordre dem med en anderledes pædagogisk tænkning. + mekanisme: der er udnævnt en rumvejleder, der skal hjælpe det pædagogiske personale med at videreudvikle deres pædagogik i rummene og støtte ibrugtagningen på denne måde. + mekanisme: proces for ibrugtagning med lærere og pædagoger. Arkitekten hjælper, elever inddrages.		
Udskolingslærerne har en meget stærk eksisterende kultur, da de har boet for sig selv på en anden afdeling. Måske er den også konservativ om, hvad udskolingspædagogikken handler om, og hvad rummene skal kunne for at træne eleverne til eksamen. De udskolingselever, der er flyttet med, deler denne stærke kultur. Udskolingen har med deres egne ord været en satellit og har ikke prototypet nye forløb eller ny pædagogik, eller arbejdet med, at der skulle skabes fællesskab med nye lærere. Faglig forberedelse til ungdomsuddannelse m.v. ('gymnasietænkning med forelæsninger').	- mekanisme: udskolingslærerne bliver ikke udfordret tilstrækkeligt på deres vision og pædagogik i forbindelse med byggeprocessen. Det betyder, at lærerne ikke har fået et 'benspænd' i form af en trappe i forhold til at udvikle en ny pædagogisk praksis. Der blev lyttet 'for meget' til deres eksisterende kultur i inddragelsesprocesserne. - mekanisme for udskoling: der er pres på for at skabe forandringen og at lykkes med ibrugtagningen, og der opstår frustrationer, der skal rummes. Der er meget, der skal forandres på én gang. - mekanisme: noget er taget fra dem, og noget andet er sat i stedet. - mekanisme: nogle elever presser tilbage på lærerne. De ønsker heller ikke en forandring. De oplever, at de er i 'forbudsland'. - mekanisme: det er en udfor-	Der bygges traditionelt for udskolingen med en svag 'kodning' af rummene og uden de tre læringsflader. Så udskolingen låner f.eks. kulturklyngen for at få adgang til en trappe, men det er lidt trangt for dem at sidde her. De kører skole, som de gjorde før, og udskolingen 'længes' fortsat lidt tilbage til deres gamle lokaler. Langsomt begynder lærerne at få nye vaner og tænke ny pædagogik. Grupperum og fælles læringsarealer fungerer ikke for 7.-8. klasse, hvis/når læreren bliver i klassen. Forandringspresset er kilde til oplevelse af stress for udskolingslærerne.	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	dring at få lærerne til at arbejde med de store rum og en anden pædagogik. + mekanisme: fokus på kerneopgaven og at skabe erfaringer fra det første år, så det bliver dagligdag at være i det nye hus. + mekanisme: fokus på øvebaner og aftaler med lærerne om, hvordan de kan arbejde med læringsrum og værkstedsundervisning. Hertil forståelse af, at det er en kulturforandring.		
Mellemtrin: Det er svært for 3. klasse at navigere rundt, men for de øvrige klasser i mellemtrinnet er det godt. Ved indflytning opleves faglokalerne som sterile. Trivselsfokus. Lærerne i mellemtrinnet er mere autoritetstro.	+ mekanisme: der arbejdes på mellemtrinnet med ibrugtagningen af lokalerne gennem oplæg og eksperimenter. + mekanisme: det diskuteres på afdelingsmøderne, hvordan faglokalerne skal tones, herunder med hjælp fra en arkitekt, der var med i byggeprocessen. 'Vi taler meget om det'. + mekanisme: afdelingslederen har sat et fodaftryk. + mekanisme: samtidig bruger mellemtrinnet rumvejlederen meget. - mekanisme: svært for børnene i 3. klasse at være del af en campustanke og faglokalestrukturering. + mekanisme: forventning om, at ting tager tid, og virkeligheden har sine egne krav. + mekanisme: realistiske forventninger til den nye praksis. - mekanisme: der er observeret en ret traditionel undervisning, hvor de tre læringsflader anvendes som et almindeligt klasserum.	Især mellemtrinnet har taget rummene til sig og bruger de tre læringsflader. Rumvejlederen har skema for, hvordan man bruger de tre læringsflader, og der arbejdes med at udvikle praksis. Toningen af faglokalerne er på vej. De små klasser, til og med 3. Klasse, har mere brug for et stamlokale. Ofter kan de bedre navigere rundt i faglokalerne, så der er i 'blødt lidt op' overfor det.	
Indskoling: Lære at gå i skole. Pædagogerne er med i undervisningen.	- mekanisme: de små børn har svært ved at finde rundt imellem faglokalerne.	Indskolingen er ved at lære, hvordan de skal arbejde pædagogisk med de tre læringsflader. Noget af dette handler også om håndteringen af fokus i de små klasser med de mange glasvægge (transparens ind i lokaler), og at de har svært ved at	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
		finde rundt mellem faglokalerne (nærhed), så der er i indskolingen 'blødt lidt op' overfor det.	
Trinopdelingen og de tre etager med hver sin afdeling, hvilket kobler sig til kriterierne om 'skolen i skolen', og store og små fællesskaber. Der er flere fra det pædagogiske personale, der nu efterlyser det store fællesskab i skolen.	- /+mekanisme: Der er et stærkt tilhørsforhold til afdelingen, men på grund af spiseholdene mødes man ikke i ret høj grad med sine kolleger fra de andre afdelinger. + mekanisme: Der er et klubkøkken, hvor lærerne kan spise på tværs af afdelingerne, men der er ikke så mange der benytter det. – mekanisme: lærerne opholder sig meget i deres teamrum i pauserne og i forbindelse med forberedelse. Alle har heller ikke pause på det tidspunkt hvor klubkøkkenet er åbent for lærere og pædagoger.	Der er mere styrke og sammenhold i de små fællesskaber i afdelingerne end det store skolefællesskab. Der er endnu ikke fundet det gode rum til hele det pædagogiske personale, når de skal være sammen i et dialogisk rum. Personalet efterlyser et tværgående fællesskab.	
Variation i lærings- og fritidsaktiviteter.	- mekanisme: Både klub og SFO føler sig trængte i skolens rum. De oplever, at de har for lidt plads og for få muligheder.	Klub og SFO efterlyser mere plads og et større råderum i forhold til at skabe identitet for fritidsaktiviteter.	
Fagmiljøer (kerneaktiviteter). Der bygges efter en 'campus-tanke' for at løse pladsproblemerne, jf. kapacitetsberegningerne til skolen. Det betyder også, at der etableres nye faglokaler fremfor stamlokaler til klasserne. Det er en antagelse, at børnene bedre kan lide at være i faglokaler, 'man kan se, hvad man skal lære' (engagement i inspirerende lokaler).	- mekanisme: det opfattes som hæmmende for fagrupp-pædagogikken, at faglokalerne ikke er tonet efter fagligheden endnu. Faglokalerne fremstod som 'sterile' klasselokaler, da de flyttede ind, og det pædagogiske personale var vilde med idéen om de tonede faglokaler. + mekanisme: der arbejdes med toningen af faglokalerne, især på afdelingsmøderne. + mekanisme: afdelingslederne arbejder med at lave øer til refleksion for lærerne, pauser, hvor de kan tænke over, hvordan de vil undervise i fagmiljøerne. - mekanisme: klub og SFO oplever, at æstetik og ensartethed går forud for børnenes trivsel og forud for funktionalitet i rummene.	Der opnås en toning, der efterhånden er tilpasset trinmiljøerne og deres krav og udfordringer. Klubben samarbejder med rumvejlederen om at få tonet flere klublokaler.	

Case: Gammel- gaardsskolen

Baggrund

Baggrunden for projektet var, at Gammelgaardsskolens SFO-afdeling på Klokkevej 53 nedbrændte, og der var behov for at genetablere SFO'en i nye lokaler. I en indstilling til byrådet i november 2011 foreslås det, at SFO'en samles på skolen i ny- og ombyggede fælleslokaler med tilhørende udeareal. Formålet var at optimere læringsmiljøet i forhold til undervisningsdelen gennem etablering af fælleslokaler, herunder at samle og skabe sammenhæng i børnenes hverdag. Samtidig var tanken at skabe en mere effektiv brug af lokalerne, idet kvadratmeterne udnyttes bedre, når skolelokaler ikke står tomme efter undervisning.

Skolens egen 'masterplan', som delvist fremgår af områdeprogram/idékataloget for område Silkeborgvej, har fungeret som pejlemærke for byggeriet og etableringen af de nye fælleslokaler. Skolen har været involveret i en visionsproces med B&U og SMAK arkitekter, hvor skolebestyrelse, medarbejdere og ledelse har været inddraget gennem flere workshops. Resultatet fra inddragelsesprocesserne er samlet i et pædagogisk programkatalog med de bærende principper for byggeriet.

Det pædagogiske programkatalog rummer et skitseforslag og peger på udfordringer i skitseforslaget, der skal optimeres og søges løsninger på i forhold til at nå målsætningerne. I kataloget er desuden formuleret en lang række konkrete handlinger og initiativer for, hvordan SFO og undervisning 'tænker sig sammen' i forhold til at realisere mulighederne og opgaveløsningen i de nye fælleslokaler – pædagogisk og organisatorisk. Kataloget bæres siden videre af ledelsen i en lokal inddragelses- og beslutningsproces på skolen.

Byggeriet, der aktuelt sættes i gang som følge af, at SFO'en brænder, er udført i henhold til skoleudbygningsprogrammet, hvor det er en forudsætning, at der er fælleslokaler i sammenhæng med fælles læringsarealer. Samtidig er det en del af RULL-programmets gennemførelsesfase, hvor der er etablerede erfaringer ift. både den pædagogiske del af RULL-processen og RULL-kriterierne.

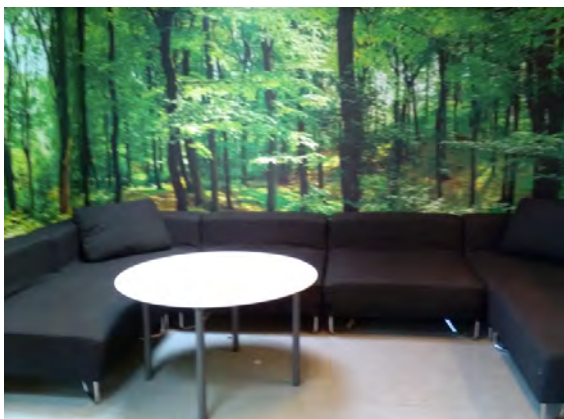
Byggeriet med fælleslokaler for SFO og undervisning danner ramme omkring skolens ene SFO, Bøgen, som er afdeling for skolens 3. og 4. klasser. Byggeriet har taget udgangspunkt i, at de eksisterende lokaler skulle udnyttes, dvs. gangarealer m.v. er ombygget, og en ny bygning er placeret i tilknytning til de eksisterende.

Bøgen omfatter fire klasselokaler, der samler sig omkring et fællesrum i midten. I Bøgen indgår desuden et nyt lydisoleret musiklokale og det, der kaldes samtalerummet. De nybyggede lokaler har højt til loftet og meget lys fra store vinduespartier. Der er brede vindueskarme og hemse. Fra lokalerne er der døre ud med adgang til udearealerne og svalegange.

Fælleslokaler
Byggeår: 2013
Anlægssum: 7,45 mio. kr.

Overordnede principper
Udviklingstrin
Engagement i inspirerende rum
Aktivitet og kropslighed
Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet
Integration af IT
Variation i lærings- og fritidsaktiviteter
Akustikdifferentiering i forhold til anvendelse
Nærhed

Fællesrummet i midten, som er fordelingsrum til de tilgrænsende lokaler, er indrettet, så det danner ramme om mange forskellige aktiviteter. En bred siddetrappe i flere niveauer danner overgang mellem og binder fællesrummets opholdsarealer sammen med de nybyggede lokaler. I fællesrummet er et køkken med en stor bordflade ud i rummet, hvor børn og voksne kan samles omkring pædagogiske aktiviteter, f.eks. madprojekter. Rummet har et andet langt bord med skamler i midten og en del småborde rundt omkring. I gangarealerne er en niche bygget ind i væggen, og i et andet tidligere gangareal er der pc-krog og et legehjørne. Flere steder er der mindre sofaer og puffer, og et stort billede af en bøgeskov indrammer en kæmpe sofakrog.



I Bøgens nye udeområder er der etableret to udeværksteder, og der er anlagt nye legefaciliteter. Lærerne der underviser 3. klasser gør det kun ét år ad gangen i Bøgen, hvorefter de rykker videre med deres 4. klasse til klasselokaler, der ligger uden for Bøgen. Mens der for lærerne således er tale om et midlertidigt lokalefællesskab og læringsmiljø i Bøgen, er det for pædagogerne deres 'hjemsted'.

Temaer

I det følgende udfoldes casens fremtrædende kriterier, som vi hører dem italesat af ledere og medarbejdere, og som vi ser dem udfoldet i praksis.

Nærhed

Nærhed er et RULL-kriterium, men på Gammelgaardsskolen får kriteriet en konkret tolkning og udmøntning. Nærhed forbindes hermed primært med 'hygge', og det at være tæt på børn og kolleger i fællesarealerne. Ved at tilbyde nærhed etableres et fleksibelt læringsmiljø med mulighed for varierende og differentierede læringsaktiviteter.

Nogle af tankerne, der lå til grund for etablering af nye fælleslokaler, var at samle og skabe sammenhæng i børnenes hverdag gennem kriteriet om nærhed for deres aktiviteter i skoledagen og den efterfølgende fritidsperiode. De nye fysiske rammer skulle dels understøtte samarbejdet mellem undervisning og fritid, dels åbne for en pædagogisk og rumlig differentiering i læringsmiljøet for både at støtte børn med særlige behov og tilgodese børns udvikling og forskellighed.

Fællesrummet, der også kaldes caféen af børn og voksne, og af pædagoger beskrives med billeder som 'hjertet', 'arnen', og 'byens torv', giver en fysisk tilgængelighed og videndeling, som er en gevinst for personalet i arbejdet med at understøtte børnenes læring og trivsel.

"Det skal være nært, for at man faktisk føler, at det er nært. 4. klasse ude på gangen, det er ikke nært, man skal krydse en grænse. I Bøgen er der udveksling af viden med pædagogen, både praktisk og omkring elevernes trivsel er der overleveringen. Der er også fælles forberedelse til timerne, og det man ikke når til møderne, kan man aftale i døren", (lærer).

Både observationer og interviews viser betydningen af fællesrummet for trivsel, både blandt børn og voksne. Ordet 'hygge' går igen i alle beskrivelserne af Bøgen og beskriver dermed en menneskelig og relationel nærhed snarere end en fysisk nærhed, selvom der også er fysisk nærhed mellem læringsmiljøet i undervisningslokalerne og fritidslivet.

"Det er en fordel for de børn, der er udfordret. Der er voksne, der ser, hvis børn hænger. På den måde er de fælleslokaler guld værd", (pædagog).

"Børnene er tæt på pædagog og lærer. Alle voksne er opmærksomme, og børnene har altid et sted, de kan gå hen. I timerne og i pauserne. Det giver en tryghed, hvor man er tæt om børnene. Hvis der er børn, der har brug for det, kan man åbne døren og 'hælde nogle børn ud'", (lærer).

"Der er skabt en basetænkning i hjertet i Bøgen. Det er en kultur, der er blevet skabt, hvor der altid er en voksen. Der er en tydelig orientering i børnene. Hvis de slår sig i 3. klasse, så går det ind i hjertet", (pædagog).

EPISODE: NÆRHED OMKRING BØRNE

Kl. 10:30 i Bøgen: To piger sidder i sofaen og arbejder med bærbare pc'er. Læser op på skift for hinanden og snakker om, hvad de har skrevet. "Jeg har set, at de skriver sådan, bruger sådan et tegn". En pædagog kommer igennem. Går hen til køleskabet og skal have lidt at spise. En dreng kommer ind "Må jeg godt få en skål sæbevand?" Drengen går afsted med fingeren i vand. Han har fået en splint i hånden.

Kl. 10:45: "Hvor kan man få noget at drikke, hvis ens klasse er låst?", spørger en pige, der er kommet ind. "Det kan man få her". "Jeg er megatørstig", svarer pigen. "Har I ikke time nu?", spørger pædagogen. "Joh, vi har gymnastik". "Så du er med". "Hvor skal jeg stille glasset?", spørger pigen og får et venligt svar. Pigerne sidder stadigvæk i sofaen og arbejder. Tre store piger kommer ind i Bøgen. De skal lave noget gruppearbejde. Pædagogen låser op i et rum, hvor pigerne sætter sig. En anden pædagog kommer ind, sætter sig ved køkkenbordet i midten og arbejder på sin bærbare. En dreng ligger over ryglænet på den lille sofa.

Vores observationer viser, at Bøgens fysiske indretning omkring et stort fællesrum i midten bidrager til oplevelsen af nærhed for både børn og voksne. Der er tilgængelige voksne omkring børnene, hvor pædagoger og lærere i løbet af hverdagen i Bøgen indtager forskellige roller i forhold til børnenes læring, trivsel og udvikling. At de voksne løber på hinanden i dagligdagen og har mulighed for at koordinere og udveksle viden om børn og klasser befordrer et kollegialt fællesskab mellem de lærere, der har 3. klasserne i Bøgen, og pædagogerne.

Variation i lærings- og fritidsaktiviteter

Blandt de mange principper, der ligger til grund for om- og nybygningen, er der også idéen om at skabe engagement i inspirerende rum, integrere udearealer og styrke sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet.

I Bøgens rammer og indretning med mange rum-i-rum og de forskelligartede aktivitetsmiljøer er der trafik, ophold og aktiviteter dagen igennem. I vores observationer har vi set en intensiv brug af Bøgens rum, og der sker dagligt skift i brug af rummene, når de går fra at danne ramme om skole til fritid.

I fællesrummet er der mere stille, når der er undervisning, hvor der er en tendens til, at de fire 3. klasser trækker ind i klasselokalerne, der bortset fra hemsene er traditionelt indrettet med borde og stole. I undervisningstiden er der dog ofte gruppearbejde og læse-seancer i sofagrupperne i fællesrummet. Her viser flere episoder de udfordringer, der opstår, når der er konflikt mellem koncentrationskrævende fordybelsesaktiviteter som for eksempel læsning og mere livligt og dialogorienteret gruppearbejde.

EPISODE: KONFLIKT MELLEM AKTIVITETER I FÆLLESRUMMET I SKOLETIDEN

Der er læsebånd. Døren er åben ind til 3.b. To piger sidder i sofaen ved akvariet i fællesrummet. En lærer sidder og snakker stille med en elev på trappen. En dreng sidder oppe i en anden sofa for sig selv. Tre piger har taget plads i den store hjørnesofa ved bøgeskoven. Pigen fra trappen går ind i 3.a-lokalet. To børn ligger på hemsene. 3.d kommer ud fra klasselokalet. De skal til nationaltest i it indtil kl. 11. Bevæger sig gående, løbende, springende skråt hen over og op ad trappen. Drengen fra sofaen går ned, hvisker en besked til en anden elev i 3.b. Der er en lærer i klasselokalet. Tre drenge sidder i vindueskarmen. Helt ro. En pige markerer. En lærer går rundt. Grin og høj snak oppe fra bøgekrogen. Sang.

De to piger i sofaen ved akvariet læser højt, stilfærdigt, for hinanden. "Står der øjsten", pigerne støtter hinanden i læsningen. "Noget, ja ... sagde lille Virgil...". Læreren sætter sig ved dem.

"Grønne kaj, siger du hej, mig, mig...". Pigestemmer synger i kor fra bøgekrogen i baggrunden. I sofaen, hvor pigerne læser: "Er det aftalen, at I læser på denne måde? Er det ikke forvirrende, at I læser på den måde?", spørger læreren. Pigestemmer og sang lyder igen fra Bøge-krogen: "... så kom solen og tørrede Peters krop...". Læreren går derop.

Børn sidder mange forskellige steder, når der dagligt er læsebånd. Flertallet sidder på stole i klasselokalerne, mens en mindre del af børnene sidder ude omkring, individuelt eller i små grupper i nichen på gangen, der fungerer som en hule og på hemsene, hvor børnene skiftes til at sidde. Adgangsbilletten til hemsene følger de børn, der har klassens duksetjans.

Fra pædagogernes side er der stor opmærksomhed på at være stille i fællesrummet, indtil undervisningen er slut. Og fra lærerside findes løsninger i hverdagen, selvom de konfliktende aktiviteter i fællesrummet skaber udfordringer. Netop kravet om holddeling trækkes frem som en af udfordringerne i forhold til tilrettelæggelse af læringsaktiviteter. Nogle lærere giver måske derfor også udtryk for, at de synes, det er svært at bruge fællesrummet. Andre lærere fremhæver fællesrummets kvaliteter i forhold til læringsaktiviteter.

I skoletiden fungerer fællesrummet også som samlingspunkt for alle 3. klasserne, når alle fire klasser samles på den brede siddetrappe. Film, tekst eller billeder vises på et stort lærred, og hver fredag er der fællessang.

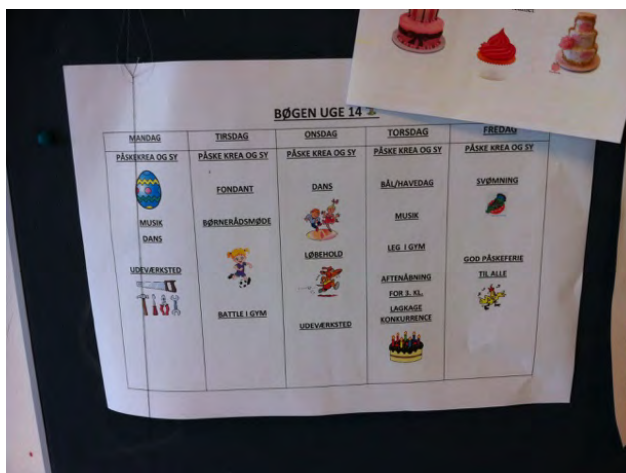


"Cafeen bruger vi meget. Vi bruger den også til morgensamling til 3. klasse. De sidder alle sammen på trappen, får fælles beskeder, vi viser noget, og vi synger", (lærer).

I løbet af skoleugen danner fællesrummet således både ramme om aktiviteter, der er fælles for klasserne, og aktiviteter, der er individuelle og samler mindre grupper af børn. Intensiteten, bredden og variationen af aktiviteter i rummene øges imidlertid betydeligt, når fritidsdelen starter om eftermiddagen.

Når Bøgen skifter til SFO udnyttes de rumlige muligheder optimalt, så der er stor variation i aktiviteterne. At der er engagement i inspirerende rum og en integration af udearealerne fremgår tydeligt, når vi lytter til børnene, der har deres hverdag i Bøgen. Der er netop rum, der giver frihedsgrader, fleksibilitet og kreative muligheder. Der er udendørs rum, der inviterer børnene til aktivitet og virkelyst.

Aktivitetsplaner bidrager til at strukturere brugen af rummene i Bøgen og hjælper børnene med at orientere sig i forhold til aktivitets-flowet inde og ude. Der lægges aktivitetsplaner for flere måneder ad gangen, og synlige tavler i fællesrummet og i klasselokalerne visualiserer ugens skiftende fritidsaktiviteter.



MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSdag	FREDAG
PÅSKEKREA OG SY	PÅSKE KREA OG SY	PÅSKE KREA OG SY	PÅSKE KREA OG SY	PÅSKE KREA OG SY
MUSIK	FONDANT	DANS	BÅL/HAVEIDAG	SVIMNING
OMNS	BØRNERÅDSMØDE	LØBEHOLD	MUSIK	
UDEVERSTED	BATTLE I GYM	UDEVERSTED	LEG I GYM	GOD PÅSKETÆRTE
			ATTENÅRNING FOR J. KL.	TL ALLE
			LADKAGE KONKURRENCE	



I evalueringen har vi inddraget børnenes perspektiv, og når vi lytter til børnene, træder der også en markant forskel frem mellem undervisning og fritid.

”Det er det bedste sted, når det er SFO-tid, for i skolen er det jo kedeligt. Det er timerne, ja at sidde stille, så skal vi sidde stille på en stol i lang tid”.

Børnene er meget glade for Bøgen og de mange små rum, hvor de kan trække sig tilbage og selv bestemme, hvad der foregår. Blandt favoritterne er også de steder, hvor man kan bevæge sig.



Når de har vist os deres yndlingssteder, er det tydeligt, at der er rigtig mange forskellige steder, de holder af at være i og omkring Bøgen. Både oppe og nede, inde og ude. Ordet 'hygge' går igen i beskrivelserne, og de har med stor ivrighed vist os alt fra boldbanerne, multibanen, bålstedet, hvor de laver mad, udeværkstedet, til sofaen, abetårnet/hulen, hemsene, krea, svalegangen, de flytbare hængekøjer, bordtennisbordene, pc/gamer-stedet til gymnastiksalen og musiklokalet.

"Her er plads på multibanen, og vi laver mange ting. Vi kan spille en masse spil. Vi leger og rører os. Man kan lave det, man vil, man kan spille bold".

"Man kan bygge, hvad man har lyst til. Det er fedt, vi må bruge boremaskinerne. I udeværkstedet kan man også lave noget til familien".

"Her i sofaen kan man slappe af, det er hyggeligt og behageligt".

Børnenes favoritsteder er kendetegnet ved, at de oplever, at de kan lave noget og gøre noget aktivt. Det er steder, der er kendetegnet ved at give plads til bevægelse, og det er steder, hvor de kan trække sig, slappe af og få ro. Fælles for aktiviteterne er den betydning, børnene tillægger at de kan bestemme selv, og flere nævner, at det er godt med voksne, der hjælper med at finde på. Der er både mange aktiviteter i rummene, hvor voksne er igangsættere og omdrejningspunkt, og der er megen aktivitet, der tydeligvis udspringer af børnenes egne præferencer.

Samarbejde og organisering i den daglige praksis

Et vigtigt tema omkring betydningen af samarbejde og organisering træder frem i denne case. Overlappet mellem undervisning og fritid fungerer godt, og kommunikation og samarbejde mellem faggrupperne, der deler fælleslokalerne, synes at spille en markant rolle, ligesom de mange organisatoriske tilpasninger og tiltag, der har været i løbet af ibrugtagningen, bidrager til, at hverdagen fungerer, selvom meget forskellige praksisser udfolder sig i rummene.

I ibrugtagningsprocessen har der fundet en lang række organisatoriske og praktiske tilpasninger sted for at få overlappet og overgangen mellem undervisning og fritid til at fungere. Og denne

proces er stadigvæk i gang. Eksempelvis har ledelsen sat ind i forhold til skemalægningen og sikret, at 3.-klasserne har fri på samme tid. Der er faste mødetidspunkter for lærere og pædagoger, hvor de kan snakke om deres fælles, nye praksis, og som nævnt er der tiltag, der hjælper børnene med at orientere sig i forhold til de daglige skift mellem lærings- og fritidsaktiviteter.

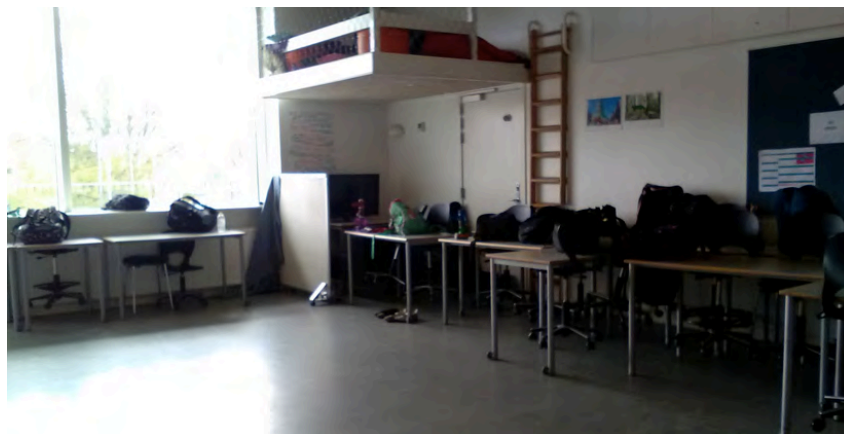
I Bøgen sker der dagligt et sceneskift og en radikal forandring af rummene i overgangen mellem undervisning og fritid. Den hurtige og fleksible forandring af rummenes konfiguration er et fint eksempel på den rolle, organisering spiller i overgangen mellem undervisning og fritid. Hen mod slutningen af undervisningsdagen har vi observeret, hvordan borde og stole skubbes til side i klasselokalerne, og på under 10 minutter skifter rummet karakter og konfiguration.

EPISODE – FORANDRING AF RUMMENE FRA SKOLE TIL FRITID

Kl. 13:30 i Bøgen: Der er pres på. Børn er begyndt at tjekke ind til SFO på skærmen. Fire voksne er i fællesrummet/caféen. "Hvad er det?" Nogle børn kommer igennem. I køkkenet i caféen er der gang i forberedelser til aftenåbent. "I skal gå ind i klassen. SFO er ikke åben endnu. Det ringer fem over halv, så må I komme i SFO". Inde i klasserne er pædagogerne i gang endnu. En hel gruppe 3.-klasser kommer ind fra garderoben på strømpefodder. Dørene til 3.b og 3.d står åbne. De runder af. Nogle arbejder stadigvæk i hæfter, andre sidder med overtøj på.

Kl. 13:39: Højt lydniveau i caféen. Bordtennisbordet trilles ind i 3.a. Fem drenge trækker ind i lokalet efter de første to, der skubber på. To starter skærmen op i pc-hjørnet. Børn er trukket op og ind i lokalerne, i hulen og på hemse. En pædagog og en lille gruppe er ved at starte et bageprojekt op ved køkkenbordet. En pige har kokkehue på. En anden pædagog er trukket i sportstøjet. Kommer igennem og går uden for med en gruppe børn. Lidt senere er et dansehold i gang med 15 piger i 3.b's lokale. Lukket dør. Høj musik.

Et rum skifter fra 3.a til 'bordtennis':



Et andet klasselokale bliver til 'dancesal', et tredje omformes til krea med symaskiner og materialer rundt på bordene, og et fjerde rum skifter til 'stillezone'.

Men der findes også udfordringer og forskellige behov blandt de to faggrupper, der skal skabe lærings- og fritidsaktiviteter i fælleslokalerne:

"Der er tanker, der clasher. Det er ikke altid nemt at dele lokaler, fordi der er forskellige opgaver. Det kan skabe konflikter og utilfredshed, når vi vil forskellige ting", (lærer).

”Der er bindinger, fordi rummene også skal fungere til undervisning”, (pædagog).

Såvel lærere og pædagoger er enige om, at det er en udfordring, at der mangler depotplads. Lærerne taler om manglende plads til at opbevare undervisningsmaterialer, og de italesætter udfordringen med at skabe ’synlig læring’ i rummene.

”Drømmescenariet ville jo være, at vi kunne have ting ud i rummet, vi arbejder med, at vi har vægplads til elevprodukter, og at projekter kan blive liggende fremme i vores lokale. At vi ikke hele tiden skal pakke ting væk”, (lærer).

Blandt pædagogerne er det også en udfordring med manglende depotplads til materialer, da det er en forudsætning for at skabe aktivitetsmiljøer og flow i overgangene. Omstillingen til en ny pædagogisk praksis i fælleslokaler, hvor materialer skal pakkes væk hver aften, har også været krævende.

”Lokalerne skal stå klar til en helt anden funktion næste dag. Man kan ikke sige, nu laver jeg et lokale med mange materialer, der ligger fremme. Det er en udfordring, at tingene skal placeres”, (pædagog).

”Det med rammerne og ikke at kunne lade noget stå. At skulle fjerne det. Der har været nogen, der har været ramt på grund af rammerne”, (leder).

Det er interessant, at selvom begge faggrupper oplever, at den anden faglighed har vundet over rummene, hvilket formuleres i vendinger som ’undervisningen har vundet over fritiden i rummene’, ’rummene er indrettet efter undervisning, ikke SFO’ eller ’vi som lærere følte os sat ud’, så er hovedindtrykket fra såvel interview og observationer, at hverdagen i de fælles lokaler fungerer. Det er i høj grad samarbejdet og organiseringen i den daglige praksis, der gør, at overlappet mellem undervisning og fritid fungerer så godt.

Faggrupperne i Bøgen finder ud af det, og der er stort fokus på sammentænkning på tværs og på at få de faglige tilgange til at spille sammen. Begge parter anerkender og respekterer den anden part og deres praksis. Det er tydeligt, at lokalefællesskabet åbner for nye muligheder, inspiration og fælles projekter på tværs mellem undervisning og SFO – og dermed for udvikling af en ny pædagogisk praksis.

Forandringsprocessen

Ledelse

Der er en tydelig linje og sammenhæng mellem områdeprogram og idékatalog, der giver en ramme og kurs og en aktiv kobling til den lokale praksis, hvor de overordnede prioriteringer oversættes i en lokal pædagogisk vision og helhedstænkning. Lokalt har ledelsen taget teten i processerne og haft en klar rolle som den organiserende part i en grundig inddragelse af hele det pædagogiske personale, forældre, bestyrelse og elever.

”Vi har talt om, hvad rummene skal kunne, i stedet for hvordan de ser ud. I stedet for at bygge og så putte i rummene bagefter ... processen hjalp os med at tale pædagogik, før vi talte rum”, (ledelse).

Allerede inden RULL-processen blev det fra ledelsens side prioriteret, at de lærere og pædagoger, der skulle have praksis og deres hverdag i de nye fælleslokaler, fik fælles tid i form af et ugentligt skemasat møde. På den måde har ledelsen understøttet deres pædagogiske vision og forankringen af ny praksis med konkrete organiserende tiltag.

”Der er en vane med at tænke skole først og SFO derefter, men vores ledelse er god til det. Skolen er det hele, og så er der overlap nogle steder”, (pædagog).

Som del af processen blev der også nedsat et indskolingsudvalg, hvor lærere og pædagoger i samarbejde med ledelsen, definerede rammerne for indretning af de nye fælles lokaler. Der er en ledelsesmæssig opmærksomhed på, at der er forskellige faggrupper og en italesættelse af, at fælleslokalerne er en fælles opgave mellem forskellige ligeværdige fagligheder.

Fra ledelsesside er der et stærkt ejerskab til processen, der træder frem på forskellig vis. Blandt andet i oplevelsen af selv at bestemme tempoet i byggeprocessen, så der var tid til at afklare det lokale grundlag i samspil med RULL-konsulenten. Eksempelvis fastholdt ledelsen, at der skulle være tid til dialog og tilpasning af byggeprogrammet i samarbejde med personalet. Samtalerummet i Bøgen prioriteres således også i involveringsprocessen og afklaringen af det lokale grundlag, hvor også bestyrelsen er på banen i forhold til prioriteringen af et musikrum.

At ledelsen har et stærkt ejerskab til egen proces kommer tillige til udtryk ved, at skolen hyrer sin egen rådgiver til en 'second opinion' af den pædagogiske programmering, der er lavet i RULL-regi.

Ejerskab

Det er ikke kun blandt ledelsen, at ejerskabet er stærkt i forhold til proces og byggeri. Blandt det pædagogiske personale i Bøgen er der et stærkt ejerskab til hele Bøgens inde- og udeområder. Ejerskabet kommer til udtryk i formuleringer, der viser et tydeligt tilhørsforhold og i den fortsatte og vedholdende proces med at tilpasse og indrette rummene indendørs såvel som udendørs. Der

er en bevidsthed om og oplevelse af, at projektet ikke slutter med byggeriet, og at ibrugtagningen indgår som del af processen. "Vi har bygget skibet, samtidig med, at vi sejler" og "det er stadigvæk i udvikling", lyder det, og en masse tilpasningsaktiviteter er allerede gennemført, og endnu flere er på vej. Dette illustrerer samtidig en kultur, hvor ibrugtagning ikke er et punkt på en tidslinje, men en fortsat proces, hvor der hele tiden kommer ny praksis til.

Ejerskabet blandt børnene er også markant. Det kommer til udtryk, når børnene taler om 'vores Bøgen', og vi kunne se det i deres udpegning af mange yndlingssteder. Børnenes ejerskab synes forankret organisatorisk i Børnerådet. I Bøgens børneråd indgår elever fra hver af de otte klasser, der bruger Bøgen, og igennem Børnerådet har eleverne indflydelse på indretningen og den videre udvikling af Bøgen.

Blandt lærerne er der et tilhørsforhold til Bøgen, der adskiller sig fra pædagogernes ejerskab til Bøgen som helhed.

"Man kan føle sig som gæster i en anden faggruppes rum", (lærer).

"Det kan være svært for nogle personaler, at de ruller igennem, så skal de flytte lokaler, mens pædagogerne er der altid", (ledelse).

Noget af forklaringen findes i hverdagen, hvor lærerne passerer igennem og kun er i Bøgen et enkelt år ad gangen, inden de fortsætter med deres 4. klasse i et af de lokaler, der ligger uden for Bøgen.

Der er imidlertid ingen tvivl om, at lærerne er glade for at være i Bøgen. Blandt lærerne er det attraktivt at være der, og de siger, at de savner Bøgen, når de skal videre derfra. Samtidig er de glade for samarbejdet med pædagogerne, og flere er begyndt at komme i Bøgen i 10-pausen i stedet for i det store personalerum.

Lærerne har et klasseejerskab knyttet til det rum, de primært anvender, mens de er i Bøgen. Deres tilhørsforhold knytter sig til de menneskelige relationer og det kollegiale fællesskab, der udvikler sig omkring opgaven med børnenes trivsel og læring – og befordres af den fysiske nærhed mellem læringsmiljøet i undervisningslokalerne og fritidslivet.

Konklusion på case

Denne forandringsproces skiller sig ud fra de øvrige ved den meget konsekvente og vedvarende involvering af hele det pædagogiske personale. Det skaber tillid og en oplevelse af indflydelse, særligt blandt pædagogerne. Det skaber desuden en solid håndtering af omstillingen i begge faggrupper, så de kan dele de samme lokaler. Der foregår bl.a. via pædagogernes inddragelse i forandringsprocessen, en meningsfuld tilpasning af den pædagogiske programmering af projektet til den lokale og konkrete praksis i lokalerne. Igen er det tydeligt, hvordan det er en *eksisterende* pædagogisk praksis, der videreføres *på en ny måde* i nye fælleslokaler, fremfor at der skal skabes og udvikles en helt ny praksis på baggrund af de nye lokaler.

I denne forandringsproces virker det også til at spille ind, at kriterierne er så klare for byggeriet, eftersom klarheden over den intendede nye praksis gør det muligt at håndtere de faglige *forskelle* mellem lærere og pædagoger. Dette resultat af forandringsprocessen er på den korte bane, at Bøgens lokaler både er læringsmiljø og fritidsmiljø, og på den længere bane fortsætter en udviklende faglig dialog mellem lærere og pædagoger om, hvordan deres forskellige behov kan understøttes. Der er divergenser, men det er krusninger på overfladen, og samarbejdet er præget af en konstruktiv og handlingsorienteret organisering. Det betyder, at et nyt kollegialt fællesskab tager form mellem de to professionsgrupper, hvor de netop gennem deres forskellighed og forskellige roller i skolen arbejder med at understøtte børnenes trivsel og læring i Bøgens lokaler.

Der er en klar tilgang hos ledelsen, og det pædagogiske personale kan koble RULL-forandringerne til den eksisterende praksis og øvrige udvikling på skolen. Det giver et unikt ejerskab hele vejen rundt blandt ledere, pædagoger, lærere og børn.

Forandringsteori

Forandringsteorien er et skematisk overblik over forandringsprocessen på Gammelgaardsskolen. Se metodeafsnit og Bilag 1 til rapporten for en yderligere forklaring af, hvad der vises i forandringsteorien.

Der anvendes en farvekode i skemaet:

Denne farve henviser til principper og kriterier.

Denne farve henviser til den globale forandringsteori.

Denne farve henviser til lokale forhold, der gælder for casen.

Ressourcer/ kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Meget faglig og velfunderet pædagogisk gruppe med en stærk SFO-leder på skolen og en meget erfaren pædagogisk leder i SFO'en for 3.-4. klasse. Der er en stærk pædagogisk identitet. Klar professionspraksis i det pædagogiske personale og tilpasning af pædagogisk vision i projektet, hvilket knytter sig til: Udviklingstrin (forskellige udfordringer). Engagement i inspirerende rum. Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet. Integration af it (pædagogerne har haft et ønske om spillekonsoller og it til lokalerne, da det er en del af fritidslivet). Variation i lærings- og fritidsaktiviteter. Nærhed (hygge). Akustikregulering i forhold til anvendelse. Erfaringer fra SFO for 0.-2.-klasse, som er vant til at dele lokaler med undervisningen.	+ mekanisme: investering i it til Bøgens lokaler til at spille på mv., som indgår som en del af Bøgens fællesrum, samt i 'bordtennisrummet'. - mekanisme: pædagogernes oplevelse af, at klasselokalerne var undervisning og ikke fritidsaktiviteter, fordi der skal ryddes og skiftes lokaleidentitet til undervisning (og der mangler depotplads m.v.). + mekanisme hos det pædagogiske personale i deres oplevelse af, at de har fået mange af deres ønsker opfyldt i de byggede lokaler, hvilket også er oplevelsen af, at der kan skabes ændringer, og at man har indflydelse. + mekanisme: aktivering af erfaringer fra SFO for 0.-2.-klasse, som er vant til at dele lokaler med undervisningen. - mekanisme: 'kamp' mellem RULL-konsulenter og praktikerne.	Allerførst modstand mod at flytte ind i Bøgen fra det pædagogiske personale, fordi oplevelsen var, at pavillonerne fungerede som fritidslokaler i modsætning til den daglige oprydning af undervisningslokalerne, samt at det ikke var de lokaler, man havde forestillet sig, jf. visionsprocessen. Efterhånden stigende ejerskab til processer og bygning for både pædagoger og lærere. Der er hyggeligt i Bøgen, siger alle samstemmende (nærhed). Der er en organisk fornemmelse af flow mellem læringsmiljøer og fritidsmiljøer i Bøgen. Det er meget velorganiseret med fælles aktiviteter, hensyn og samspil. Bøgen er Bøgen og er både SFO og undervisningsmiljø.	
Ledelsen (og her er det både SFO-leder og skoleleder, der sammen udgør 'ledelsen') spiller en klar rolle som den orkestrerende part i en grundig inddragelse af det hele pædagogiske personale, forældre, bestyrelse og elever, og der ses en klar sammenhæng i denne til-	+ mekanisme: klarlægning af det lokale grundlag; skolen bestemmer tempoet i byggeprocessen, så der først træffes beslutninger, 'når de er klar', hvilket giver en + mekanisme, der fremmer ejerskab til byggeri og processer.	Yderligere sammentænkning mellem faggrupperne (lærere og pædagoger), hvilket også fremmer ejerskab og forankring på den mellemlange bane. Lærerne fortæller, at det er af stor værdi, at der er andre voksne (pædagoger) at tale med om børnene, og at der altid er 'en	

Ressourcer/ kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
gang til kriterier om variation i lærings- og fritidsaktiviteter Ledelsen har finansieret ud-dannelse af to medarbejdere til at være mentorer for elever på skolen. Den ene medarbejder er pædagog i Bøgen og har etableret samtalerummet, hvilket knytter sig til Rum der støtter børn med særlige behov SFO-lederen er ikke bange for processen, og ønsker samarbejde på tværs af de uddannelsesmæssige baggrunde i personalegruppen.	+ Ledernes ejerskab til deres proces kommer også til udtryk igennem, at skolen hyrer sin egen rådgiver til en 'second opinion' af den pædagogiske programmering af Bøgen, som er lavet i RULL (involvering af andre konsulenter end RULL-konsulenterne). + mekanisme: Inddragelse af hhv. den pædagogiske SFO-leder, SFO-lederen og skolens personale (både lærere og pædagoger), som skal have praksis i de nye rum. Dette trigger den positive mekanisme af mulighed for at skabe ændringer og mulighed for at have indflydelse på ændringerne. + mekanisme: der blev talt om pædagogikken, før der blev talt om rummenes udformning. + mekanismer: tillid, ligeværdighed og respekt mellem faggrupperne, der skal dele lokaler (samtidig fortæller begge faggrupper, at det er den anden gruppe, 'der har vundet' i indretningen, så lokalerne er mere tilpasset den anden faggruppe). + mekanisme: samarbejdet mellem faggrupperne skaber en fremmende mekanisme af pragmatisme og handlingsorientering, som faggrupperne løbende beriger hinanden med. + mekanisme: skabelse af en oplevelse af, at det er en fælles opgave, hvor personalet er afhængige af hinanden. Der er et udtalt fokus på relationer som det, der bærer arbejdet. + mekanisme: der gøres plads til et samtalerum i Bøgen, hvor der kan være individuelle samtaler med eleverne og de mentoruddannede medarbejdere. + mekanisme: skolelederen iværksætter fælles møder mellem lærere og klassepædagoger i Bøgen af 1 times varighed hver uge på det samme tidspunkt til at facilitere dialogen om pædagogisk tilrettelæggelse, og hvordan Bøgens lokaler	voksen i Bøgen'. Der er således ikke kun tale om variation i aktiviteterne men også om meningsfuldt fagligt overlap og et stærk kollegialt fællesskab mellem lærere, der har klasser i Bøgen, og pædagogerne. Alle faggrupper og faglige perspektiver oplever, at de bliver inkluderet i byggeriet, f.eks. med samtalerummet, Rum der støtter børn med særlige behov Der er variation i lærings- og fritidsaktiviteter, f.eks. gennem den særlige indretning af rummene, som kommer fra pædagogerne (små rum, huler, private rum og kriteriet nærhed). Eleverne bidrager stadig til den fortsatte udvikling af Bøgens arealer ude og inde gennem Børnerådet. Det er ledelsens ejerskab til byggeprocessen og faciliteringen af ibrugtagningen, der bevirker, at der bliver lavet rum, som praktikerne kan se mulighed i.	

Ressourcer/ kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	skal bruges.		
Det er både +/- på konsulentens justeringskompetence, fordi skoleledelsen oplever både den nødvendige styring fra konsulenten, men også et pres for beslutning fra RULL-konsulentens side, der skal håndteres. Der var ting på spil i byggeriet som skolens pædagogiske personale ikke fandt meningsfuldt. Der er en omfattende visionsproces, hvor man ikke taler om økonomien i projektet. Områdeprogram/Idekatalog Silkeborgvej fra 2010.	+ mekanisme: klarlæggelse af det lokale grundlag; skolen bestemmer tempoet i byggeprocessen, så der først træffes beslutninger, 'når de er klar', hvilket giver trigger en + mekanisme, der fremmer ejerskab til både byggeri og proces. - mekanisme: gennemsigtighed og oplevelsen af, at byggeriet er for langt fra praksis: gennem visionsprocessen skabes forventninger om mere, end der realiseres i byggeriet, og der er en mekanisme om, at hvis man kender budgettet for byggeriet, så er det mere fair at melde det ud, end at sætte personalet i gang med en stor visionsproces, der så ikke kan realiseres. Denne negative mekanisme modvirkes af ledelsens ejerskab til processen og deres erfaring med, at det er vigtigt at være opmærksom på, hvad der kan lade sig gøre inden for den økonomiske ramme. - mekanisme: 'kamp' mellem RULL-konsulenter (RULL kriterierne) og professionspraktikere, der skal finde en praksis. Der har dog som modvirkning været et stort fokus på inddragelse fra kommunens side + mekanisme: pragmatisme og handlingsorientering. + mekanisme: gennemsigtighed fra konsulentens side, så konsulenten blev en hjælper med sin styring af processen under respekt for skolens ejerskab.	Efterhånden stigende ejerskab til processer og bygning for både fritidspædagoger og lærere. Læring om byggeprocesser. Fastholdelse i de gamle programmer, helhedsplanen m.v.	
Arealprincipper og funktionsprincipper giver en klar ramme. Den konkrete økonomi i projektet.	+ mekanisme: fokus på, hvad der kan lade sig gøre inden for den konkrete økonomiske ramme samt respekt for den pædagogiske programmering.	Indretningsmæssigt fungerer det godt, og der er en god udnyttelse af arealerne med rum i rum, hemse og varierede små og stor rum til fritidsaktiviteterne. Ville gerne have haft flere m² til børnene.	

Tværgående analyse

Formål med den tværgående analyse

Indholdet i det følgende afsnit er resultatet af en analyse på tværs af de syv lokale forandringsteorier for de syv cases i evalueringen. Forandringsteoriene er samlet i et bilag for sig, men hver case indeholder et afsnit om forandringsprocessen.

Formålet med den tværgående analyse er at uddrage mønstre og erfaringer, der kan bruges til at videreudvikle RULL-indsatsen med. Fokus er på, *hvad der virker for hvem under hvilke omstændigheder*, eller med andre ord: hvad er det ved RULL-indsatsen, der virker, hvilket er en central del af evalueringens opdrag.

Fokus i den tværgående analyse er entydigt på *forandringsprocessen* og ikke på de konkrete effekter og resultater, der er beskrevet for hver case under case-afsnittene.

Dette afsnit er opdelt i tre underafsnit, der på hver sin måde forholder sig til evalueringens resultater:

1. **Evalueringens eksisterende viden:** Dette afsnit bidrager med en analyse af de syv forandringsprocesser set gennem de hypoteser, der blev dannet om RULL-forandringsprocessen ved evalueringens afsæt. Hypoteserne er knyttet til en forståelse af RULL-programmets overordnede faser, og de er baseret på den indledende situationsanalyse, hvor RULL-konsulenterne bl.a. var inddraget. Hypoteserne kan ses i Bilag 2.
2. **Virkningsfulde handlinger:** Resultatet af evalueringen af RULL-forandringsprocessen er struktureret i syv nye, *erfaringsdrevne* hypoteser om RULL-praksis. Hypoteser skal i denne forbindelse opfattes som 'teorier om praksis', dvs. 'når jeg gør sådan, eller situationen er sådan, så sker der sådan'. Dermed er det tæt på at være retningsgivende for handlinger og opmærksomhed på forudsætninger i forandringsprocessen. Sættet af erfaringsbaserede hypoteser hviler på en tematisk analyse af de syv forandringsteorier. Det er fokuserede og præcise gengivelser af evalueringen af forandringsprocesserne. Det er helt tilfældigt, at der er det samme antal nye erfaringsbaserede hypoteser som antallet af cases. Det er erfaringen, at den enkelte case trækker på 2-3 af de nye hypoteser samtidig, og læseren kan således ikke lave en én-til-én kobling mellem hypoteser og cases.
3. **Virkningsfulde processer:** Med afsæt i ovenstående afsnit er der lavet en model af forandringsprocesserne, der skematisk præsenterer hhv. *en fremmende, en hæmmende og en neutral* forandringsproces. Forståelse for hvilken forandringsproces, man står overfor, kan give indsigt i, hvordan processen skal håndteres, og hvad der skal hhv. fremmes og hæmmes for at skabe de bedst mulige resultater under de givne omstændigheder i den konkrete forandringsproces.

Det kan virke som om disse afsnit er overlappende i deres indhold, men afsnit 2 og 3 er udtryk for to forskellige perspektiver på evalueringens resultater. I afsnit 1 forholder evalueringens resultater sig til den eksisterende viden om RULL-programmet, *før* evalueringen blev sat i gang. Alle tre afsnit er formuleret med henblik på at fremme læring og indsigt for RULL-programmets aktører.

Eksisterende viden

På baggrund af den globale forandringsmodel for evalueringen af RULL-programmet blev der inden dataindsamlingen lavet fem hypoteser om, hvad der virker og ikke virker i RULL-programmets forandringer og udvikling af pædagogisk praksis, se Bilag 2. Hypoteserne er struktureret i fem målrettede forandringsteorier. Ordet 'hypoteser' dækker i denne sammenhæng mere over *scenarier for udvikling*, da det er mere komplekse sammenhænge end én til én relationer. Hypoteserne/scenarierne er formuleret som udtræk af ord og fokuspunkter i den globale forandringsteori, og er dermed udtryk for et bestemt perspektiv på forandringsteorien.

Gennem de første hypoteser er der, ud fra den eksisterende viden, formet perspektiver på (se Bilag 2):

Hypotese 1-2 handler om, hvor i RULL-programmet (hvilken fase) et projekt hører til. Der er to primære faser, og hypotese 1 er en hypotese om RULL-mini. Hypotese 2 handler om forandringsprocessen knyttet til RULL-projekter fra 2011 og frem, hvor der er en proces for den pædagogiske programmering af rummene.

Hypotese 3 handler om RULL-konsulenternes praksis, og **hypotese 4** om, hvordan institutionernes kompetencer påvirker forandringsprocessen. Den sidste **hypotese 5** handler om den rolle, som ydre pres fra lovgivning og politiske beslutninger kan spille i forandringsprocessen.

Dermed siger vi også, at det er disse fem hypoteser, der er de 'arketypiske' kontekster, der former projekterne. Det betyder, at et RULL-projekt formes af, hvornår det er placeret i det 10-årige RULL-program, RULL-konsulenternes interaktion med de øvrige aktører, samt hvordan institutionerne spiller ind i forandringsprocessen, og hvilke politiske beslutninger om f.eks. anknytning til helhedsplaner, der er på spil.

Hypoteser/scenarier skal læses som vores bud på, hvordan ressourcer/kontekst (f.eks. hvilken RULL-fase projektet tilhører), påvirker aktiviteter og mekanismer og resultater/værdier. Hvis f.eks. valget af kriterier står klart, så er det nemmere at integrere kriterierne i de efterfølgende RULL-aktiviteter, og der kan opstå den værdi, at der er sammenhæng mellem kriterierne og B&U-visionen. Et projekt kan for de fleste cases vedkommende ikke beskrives alene ved én hypotese, da perspektiverne om f.eks. konsulenternes rolle går på tværs.

Hypotese	Kvalitativ vurdering af hypotesen ud fra cases i evalueringen
Hypotese 1: RULL-mini og RULL-fasen: vision. Hypotesen fokuserer på den rolle, som den pædagogiske programmering spiller for skabelsen af værdifulde resultater for praksis, og hvad det overordnet set betyder for forandringsprocessen, at den ikke har en systematisk ramme (se Bilag 2).	I forhold til RULL-mini projekterne, hhv. casene Skræppen og Bakkegårdsskolen i evalueringen, er hypotesen <i>ikke</i> bekræftet som en beskrivelse af disse to forandringsprocesser. Hypotese 1 beskriver en forventet forandringsproces, hvor der vil være en mindre grad af resultater, fordi der ikke er en struktureret RULL-pædagogisk programmering af lokalerne, og institutionerne derfor påvirkes mere 'tilfældigt' fra deres personalegrupper. Der vil være et lavere fokus på kriterierne og en hæmmende mekanisme af en manglende formål med byggeriet. Dette er på ingen måde en beskrivelse af forandringsprocessen i Skræppen, der er præget af succesfulde resultater og en stærk og konsistent forandringsproces med et klart formål. I forhold til Bakkegårdsskolen er billedet af selve forandringsprocessen det samme som i Skræppen, men efterfølgende 'dør forandringerne ud', og der opstår faktisk en oplevelse af manglende formål med hemsene i klasselokalerne i forbindelse med læringsmiljøet. En af forklaringerne er bl.a., at der ikke er en bred forankring i personalegruppen, og derfor opstår der måske en mere 'tilfældig' kodning af hemsene blandt det pædagogiske personale. Så hypotesen er delvist bekræftet af Bakkegårdsskolens case.
Hypotese 2: RULL-faserne: gennemførelse og ibrugtagning. Hypotesen er målrettet en beskrivelse af, hvilken rolle RULL-evaluering-kriterierne spiller i at skabe resultater i forandringsprocessen, samt et fokus på de hæmmende og fremmende mekanismer, der aktiveres af forandringsprocessens aktiviteter og kontekst. En central fremmende mekanisme er f.eks. ejerskab til byggeriet, tillid til processen, klar rolle til RULL-konsulentens m.v. (se Bilag 2).	Forandringsprocessen, der er skitseret i hypotese 2 er <i>bekræftet</i>. Interessant nok så gælder det både for en fremmende og en hæmmende version af hypotesen, forstået på den måde, at hvis flest mekanismer og konteksten er fremmende, så fremmes resultatet og ibrugtagningen, og hvis det modsatte er tilfældet, så hæmmes resultatet. Vi antager derfor, at hypotesen er en opsummering af en 'arketypisk' forandringsproces for de RULL-cases, der indgår i evalueringen. For casene Frederiksbjerg Skole, Ellevangskole udemiljø og Gammelgaardsskolen er flere af mekanismerne og kontekstuelle forhold positive, hvilket leder til ibrugtagning af de nye rum og udearealer. RULL-kriterier og arealprogrammer spiller en mindre rolle end angivet i hypotesen, og de centrale fremmende mekanismer er opsummeret i afsnittet om 'virkningsfulde handlinger' nedenfor. For casene Ellevang udskoling og til dels håndværk- og designlokalet, Væksthuset og Tumblehøjen (RULL-testcase) er flere af mekanismerne og kontekstuelle forhold hæmmende, og ibrugtagningen som intenderet er forsinket/udeblevet på evalueringstidspunktet. For alle casene gælder det, at det især er mekanismen vedrørende oplevelsen af, hvad man kan /ikke kan i rummene, som er stærk i denne model.
Hypotese 3: I denne hypotese er der fokus på RULL konsulenterne og deres rolle i byggerierne. En del af dette er RULL-blomsten, samarbejdet med institutionsledelsen, åbenhed, kommunikation, tydelig projektledelse med videre, som er væsentlige påvirkende faktorer fra konsulenternes side.	Hypotese 3 handler om RULL-konsulenternes rolle i projekterne, og denne hypotese <i>bekræftes</i> af evalueringens resultater. Det er især 1) konsulentens evne til at understøtte, at den konkrete pædagogiske praksis på institutionerne kommer i fokus i projekterne 2) deres 'justeringskompetence' til den lokale kontekst, og hvad der er brug for her, samt 3) deres samarbejde med institutionsledelsen og vel-fungerende kommunikation og tilbageflow til praksis, der er vigtigt. Konsulentens åbenhed for brugerinput forstået som ledere og personale er en meget vigtig fremmende mekanisme. Samlet set ser vi i casene, at de cases, hvor der i hypotese 2 er fremmende mekanismer, der får RULL-konsulenterne gode arbejdsbetingelser og fremmer resultaterne og ejerskabet og ibrugtagningen. I de cases, der i hypotese 2 har flere hæmmende mekanismer, er det svært for konsulentens at skubbe på den lokale tilpasning gennem institutionsledelsen og brugerinddragelsen og derigennem at bidrage til overførelsen til ny pædagogisk praksis. Som beskrevet i det følgende afsnit, så er RULL-konsulenternes mulighed for at fremme projekterne afhængig af samarbejdet med institutionsledelsen og denne ledelsesgruppes sammenhæng med kulturen og personalet (se hypotese 4).
Hypotese 4: RULL-Professionalisering af praksis hos deltagerne, med især institutionsledelsen. Der er i hypotesen fokus på ledel-	Det næstsidste perspektiv i konteksten er sammenfattet i hypotese 4, der handler om betydningen af professionel praksis hos deltagerne i RULL-projekterne. Denne hypotese er <i>delvist bekræftet</i> som en beskrivelse af betydningen af institutionsledelsens og personalets rolle i projekterne og den efterfølgende ibrugtagning.

Hypotese	Kvalitativ vurdering af hypotesen ud fra cases i evalueringen
sens modenhed i forhold til forandringsprocesser, og indstilling til den forandring, der skal understøttes. Særligt vigtigt er, hvordan ledelsen arbejder sammen med RULL-konsulenterne, leder den pædagogiske udviklingsproces, samt hvordan ledelsen generelt udfører forandringsledelse (se Bilag 2).	Det er ikke hypotesens mekanismer, der er bekræftet, men derimod de beskrevne ressourcer og konteksten for RULL-projektet, hvor der er en ledelsesgruppe, der spiller en klar rolle i forhold til <i>den intendede pædagogiske praksis</i>, som ligger til grund for byggeriet og praksisoversættelsen af den pædagogiske programmering af lokalerne. Den helt centrale aktivitet i denne hypotese er dermed 'mere samarbejde med ledelsen, flere medarbejdere er aktivt inddraget' end i mindre succesfulde cases. Aktiviteten hænger sammen med, at institutionens personale og ledelse allerede har en klar professionel praksis og en vision, der er konkret udmøntet i forestillinger om ny pædagogisk praksis (se næste afsnit under den tematiske analyse). Det er uklart i vores case-materialer, hvilken rolle det spiller, om ledelsen har fokus på/ hvor meget fokus de har på, B&U's generelle visioner og ambitioner med børn og unge politikken, f.eks. 0-18 års perspektivet og tidlig indsats m.v.
Hypotese 5: Den femte hypotese handler om omgivende politiske beslutninger. Der er nævnt beslutninger knyttet til skolereformen og deraf følgende travlhed, som kan medføre mindre inddragelse af de professionelle praktikere og aktivere en række hæmmere, såsom oplevelse af systempres, manglende muligheder for indflydelse, mindre tillid etc. Samlet set kan disse hæmmere gøre, at der er en lav bevidsthed om RULL hos aktørerne, og at de intendede ændringer i den pædagogiske praksis ikke udvikles.	Denne hypotese er <i>bekræftet</i>, men på en anden måde en forventet. Der er ikke dokumenteret ret meget pres fra folkeskolereformen i evalueringens RULL-projekter, andet end i relation til ibrugtagningen af lokalet til håndværk- og designfaget, hvilket besværliggøres af, at det samtidig er et nyt fag. Fokuseringen på bevægelse, som er meget tydelig i flere af RULL-projekterne, optræder ikke som et 'systempres' i casene. Evalueringen dokumenterer derimod, at det påvirker RULL-processen, hvis projektet er tæt koblet til en helhedsplan for området, eller hvis der er en fusionsproces involveret i forandringsprocessen samtidig med byggeriet og den pædagogiske udvikling. Dette er politiske beslutninger, der hæmmer skabelsen af resultater i RULL-processen, jf. hypotese 5. Det interessante er imidlertid, at det ikke er på grund af travlhed, manglende inddragelse eller manglende fokus, at processen hæmmes, hvilket betyder, at denne del af hypotese 5 <i>ikke</i> kan bekræftes. Det er paradoksalt nok tværtimod et overdrevent fokus på RULL og for omfattende inddragelse i RULL-processen, der kan give udfordringer i denne kontekst. Denne indsigt har givet anledning til formuleringen af flere af de nye, erfaringsbaserede hypoteser. Se afsnittet om 'Virkningsfulde handlinger' i det følgende afsnit.

Virkningsfulde handlinger

Dette afsnit er opdelt i dels et afsnit om RULL-blomsten og dels et afsnit om de erfaringsbaserede hypoteser om forandringsprocesserne, som evalueringens resultater har genereret; tilsammen *virkningsfulde handlinger* identificeret i evalueringen.

RULL-blomsten er et grundlæggende koncept for RULL-programmets form og indhold. RULL-blomsten er i sig selv en form for hypotese om, hvordan en meningsfuld og effektiv forandringsproces skal gennemføres. Derfor har der i evalueringen også været fokus på, hvordan RULL-blomsten har foldet sig ud i praksis.

Erfaringsbaseret af RULL-blomsten

RULL-blomstens antagelse er, at ved at anerkende og arbejde med sammenhængen mellem den pædagogiske praksis, organiseringen og de fysiske rammer i byggerierne, så vil der opstå en *ligelig balance i læringsmiljøet*. Læringsmiljøet er midten af blomsten. Det er en holistisk tilgang til byggerierne for rum til leg og læring. Arbejdet med sammenhængen beskrives som følger i teksten, der akkompagnerer RULL-blomsten:

Den pædagogiske organisering får indflydelse på strukturen på de fysiske rammer. Justeringer i den pædagogiske praksis og organisering fordrer ledelse. Ændringer i den pædagogiske praksis og de fysiske rammer fordrer kompetenceudvikling (Pædagogisk og teknisk byggeprogram til skoleudbygningsprogrammet i Aarhus Kommune, sept. 2016, s. 10).

Pointen er, at hvis der ændres i ét af 'blomsterbladene', så sker der samtidig ændringer i sammenhængen mellem alle tre dele. RULL-blomsten viser ved sit grafiske udtryk (se figur), at den holistiske tilgang understøttes af hhv. fysisk infrastruktur, ledelse og kompetenceudvikling.



RULL-blomsten

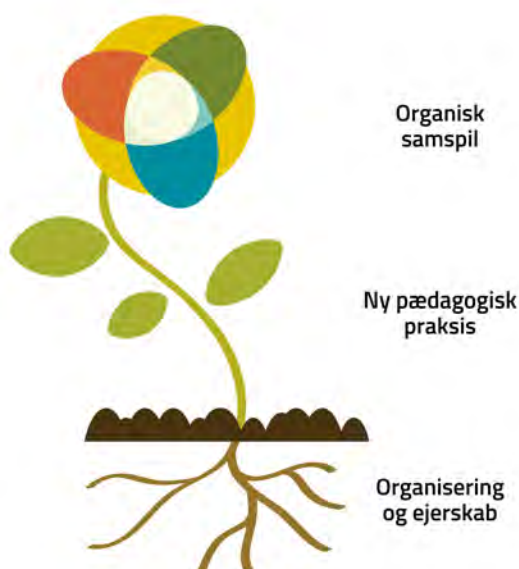
Evalueringen af RULL-programmet har bidraget med en interessant *videreudvikling* af RULL-blomstens grundlæggende antagelse om forandringsprocessen for RULL-byggerierne.

Det første tværgående resultat i denne forbindelse er en cementering af **samspillet** mellem pædagogisk praksis, organisering og fysiske rammer. Udfordringen opstår i at realisere dette samspil i de konkrete projekter.

Men hvor den nuværende RULL-blomst beskriver en sammenhæng, som om samspillet mellem delene allerede findes, så viser evalueringens resultater, at bladene i den nuværende blomst *ikke* er ligestillede, hvilket bedst kan beskrives ud fra evalueringens cases. Forandringsprocessen i Væksthuset og Tumlehøjen viser ikke et holistisk samspil med en vedvarende organisk tilpasning af fysiske rammer, organisering og pædagogisk praksis, men viser derimod en *effektkæde* af RULL-blomsterbladene: organiseringen af daglig praksis igennem forandringsprocessen hæmmer grobunden for udviklingen af pædagogikken, som er programmeret i de fysiske rum.

På Gammelgaardsskolen i Bøgen, i Skræppen og for en betydelig del Frederiksbjerg Skole ser vi det modsatte, dvs. organiseringen af praksis igennem forandringsprocessen fremmer grobunden for udviklingen af pædagogikken og den fortsatte udvikling heraf. Casen på Ellevangskolen viser begge dele i de tre delforandringsprocesser, der indgår i denne case, og Bakkegårdsskolen falder lidt uden for nummer i denne analyse.

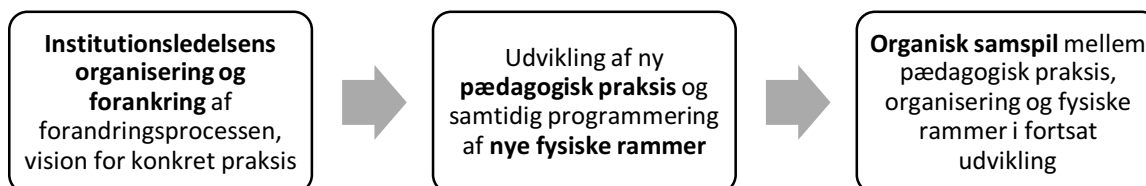
Det giver anledning til en præcisering af RULL-blomsten, idet evalueringen har afdækket *forudsætningerne for, hvad der skaber samspillet i RULL-blomsten* mere tydeligt. For at blive i blomstermetaforen, ser det således ud:



Øverst ser vi stadig blomsterhovedet, som er det ønskede, organiske og holistiske samspil. Men samspillet bæres af en solid forankring i rodnettet af hele blomsten. Rodnettet er *organiseringen af forandringsprocessen* både i selve overgangsperioden og i den nuværende daglige praksis, som gør vækst muligt, og giver næring til den meningsfulde oplevelse af praksis – og især ny praksis.

Rodnettet er institutionsledelsens organisering og ejerskab. Med den rette, fremmende organisering er det muligt at stimulere til, at det pædagogiske personale gror blade af ny pædagogisk praksis på stænglen af eksisterende praksis, som efterhånden kommer 'i blomst' som det fortsatte og vedvarende samspil, hvor de fysiske rammer ibrugtages og fortløbende udfordres og udvikles. Blomsten bliver ved med at gro og sætte nye blade.

I en mere skematisk version af modellen, der lægger fokus på antagelsen om *årsags-virkningssammenhænge*, ser det således ud:



Denne præcisering af RULL-blomstens grundlæggende antagelse om forandringsprocessen i et byggeri skal formentlig ses på baggrund af udviklingen i RULL-programmet og programmets faseopdeling.

Der er således igennem RULL-programmets 10-årige forløb sket en udvikling i fokuseringen fra at *lave visioner og design* til *gennemførelse af byggerier og ibrugtagning*. Dette hænger sammen med de konkrete byggeprojekters gennemførelse og ibrugtagning. Det kan også forstås som en omstilling fra primært at håndtere pædagogiske visionsprocesser til også at håndtere ibrugtagningsprocesser. Der ligger en vigtig overvejelse for B&U i, hvor langt RULL-processen skal strække sig ud i praksis og hvilke kompetencer, det evt. kræver. En anden måde at se det på er, at ibrugtagningen bliver en mere kontant del af de nuværende RULL-processer, hvilket er sket f.eks. i relation til Skræppen, Frederiksbjerg Skole og Ellevang Håndværk og Design.

Endelig er det afgørende for RULL-projekterne, at institutionernes ledelse forstår og anerkender deres afgørende rolle og betydning i forandringsprocesserne. Nyere forskning i udvikling af folkeskolen drager tilsvarende konklusioner, se f.eks. resultaterne fra *Anvendelse af Digitale læringsplatforme* på EMU'en eller forskningsartiklen om skoleudvikling i relation til it, innovative undervisningsformer og undervisningsdifferentiering fra *De nationale Demonstrationsskoleprojekter* (udkommer efteråret 2017), samt tidligere rapporter og studier udført af Alexandra Instituttets konsulenter vedrørende skoleudvikling og skoleledelse, se f.eks. rapporten *Skoleledelse – tæt på eller langt fra 2015*.

Erfaringsbaserede hypoteser om forandringsprocessen

Følgende hypoteser om praksis er udtryk for *erfaringsbaserede* hypoteser baseret på evalueringens forandringsproces. Dermed bevares fokus på 'hvad virker for hvem under hvilke omstændigheder'. Hypoteserne følger den skematiske form fra forandringsteoriene og de oprindelige hypoteser (se forrige afsnit 'eksisterende viden' og Bilag 2). Samtidig er hypoteserne oplæg til *anbefalinger til videreførelse af praksis, der virker, og anbefaling om ophør af praksis, der ikke virker*.

Hypoteserne er en kraftig reduktion af kompleksiteten i de forskellige syv case-forandringsprocesser, der er analyseret. Det er en generalisering af mønstre og indsigter og skal derfor altid efterfølgende belægges med forbehold og nuancer. Der er tilfældigvis syv nye hypoteser om forandringsprocesserne. *Næsten alle casene i evalueringen har træk fra flere forandringsprocesser, så man kan ikke sidestille en given hypotese med en given case.*

Det er altså ikke tilfældet, at ét RULL-byggeri beskrives ved én hypotese. Hver case i evalueringen indeholder et par af hypoteserne, da de netop er udtryk for *tværgående erfaringer* baseret på en tværgående analyse af forandringsteoriene.

Fremmere: hypotese 1-5 er udtryk for hypoteser om, hvad der virker, hvilket er praksis, der skal fremmes, og videreføres i forandringsprocesserne knyttet til RULL-programmet. Det drejer sig om hypoteser vedrørende:

1. Institutionsledelse med ejerskab.
2. Bredt forankret pædagogisk kultur.
3. Ledelse med ejerskab i hele ledelseslinjen.
4. Klare ambitioner og mål for byggeriet.
5. RULL-konsulenterne som projektledere.

Hæmmere: hypotese nr. 6 er udtryk for en hypotese om, hvad der *ikke* virker, hvilket er praksis, der skal hæmmes og begrænses i forandringsprocesserne knyttet til RULL-programmet. Der kan være forhold, der ikke kan 'begrænses', f.eks. at byggeriet er del af en helhedsplan eller lederskifte, men da kan hypotesen pege på, hvad der er af påvirkende forhold, der bevidst skal arbejdes med for at begrænse den hæmmende effekt fra konteksten, som byggeriet foregår i.

6. Byggeri med tilknytning til Helhedsplan og manglende ejerskab.

Både - og: hypotese nr. 7 er udtryk for en hypotese, der både indeholder hæmmende og fremmende elementer.

7. RULL-byggerier koblet til en fusionsproces, hvilket gør forandringsprocessen mere kompleks.

Som nævnt er de nye erfaringsbaserede hypoteser formuleret ind i den forandringsteori, der som modelredskab ligger til grund for evalueringen.

1: INSTITUTIONSLEDELSE MED EJERSKAB

Ressourcer Inddragelse af pædagogisk viden (også ekstern rådgiver)	Aktiviteter Udførelse af pædagogiske eksperimenter, Ledelsen driver projektet, Der er tilpasset inddragelse af personale	Resultater Der er konkrete nye pædagogiske aktiviteter i de nye rum	Ibrugtagning af rum som intenderet
Kontekst Institutionsledelse med ejerskab	Mekanismer Der er en fremmede mekanisme af nye pædagogiske vaner og praksis aktiveres	Værdi Der er en oplevelse af pædagogisk liv i rummene	

2: BREDT FORANKRET PÆDAGOGISK KULTUR

Ressourcer Eksisterende, klar pædagogisk praksis.	Aktiviteter Den pædagogiske programmering af byggeriet opfattes som en 'indretning' af den eksisterende praksis på en ny måde. Der er mange skitse aktiviteter.	Resultater Der er konkrete nye pædagogiske aktiviteter i de nye rum.	Ibrugtagning af rum som intenderet
Kontekst Pædagogisk, forankret kultur, der bærer forandringen. Bred forankring i personalet.	Mekanismer Fremmede mekanisme af videreførelse af eksisterende praksis aktiveres, Fremmede mekanisme af konkret pædagogisk vision	Værdi Der er en oplevelse af pædagogisk liv i rummene.	

3: LEDELSE MED EJERSKAB HELE VEJEN I LEDELSESLINJEN

Ressourcer Ressourcer til at planlægge og opretholde en organisering (tid, penge, viden etc.).	Aktiviteter Organisering af ibrugtagning efter indflytning med: pædagogisk videndeling, pædagogiske samtaler om rum, inddragelse af egen rådgiver m.v.	Resultater Fortsat udvikling af pædagogiske aktiviteter i rummene.	Ibrugtagning af rum som intenderet og med fortsat udvikling
Kontekst Institutionsledelse med ejerskab, inkl. afdelingslederne på de store institutioner.	Mekanismer Fremmede mekanisme: oplevelse af mulighed for at gennemføre ændringer og oplevelse af indflydelse hos personalet.	Værdi Udvikling af en kultur om fortsat udvikling af praksis.	

4: KLARE AMBITIONER OG MÅL FOR BYGGERIET

Ressourcer RULL-programmeringsfase gennemføres, og der bygges i overensstemmelse med forventninger.	Aktiviteter Inddragelse af lokale, pædagogiske 'oversættere' (personale, rådgivere i fælles proces).	Resultater Realiseret byggeri med tilhørende klarhed om ny praksis	Ibrugtagning af rum som intenderet
Kontekst Klare ambitioner om byggeriet, og hvad der er centralt.	Mekanismer Fremmende mekanisme idet kriterierne er retningsgivende og forventningsafstemmende. Fremmende mekanisme i oplevelsen af indflydelse. Hæmmende mekanisme hvis det opleves, at kriterierne er en 'norm', der ikke tilpasses, hvilket skaber en oplevelse af manglende indflydelse.	Værdi Forholdt sig til kriterier og praksis og derigennem skabt fokus på nye pædagogiske muligheder.	

5: RULL-KONSULENTER SOM PROJEKTLEDERE

Ressourcer RULL konsulenter og andre pædagogiske rådgivere i forløbet, inkl. efter ibrugtagning.	Aktiviteter RULL konsulenten har en rolle som koordinator, fastholder fremdrift, styrer. Konsulentrolle har samspil med øvrige pædagogiske aktiviteter for / organisering af ibrugtagning.	Resultater Transparent proces, hvor forventningerne er styret og klare.	Ibrugtagning af rum som intenderet
Kontekst RULL konsulent, der ved noget om økonomi, styring og arkitektur. Institutionsledelse med ansvar og ejerskab.	Mekanismer Fremmende mekanisme af meningsfuld rollefordeling, Fremmende mekanisme af at den pædagogiske programmering står klart for personalet gennem en transparent proces med både styring og pædagogik.	Værdi Positiv oplevelse af at deltage i udvikling i personalet.	

6: BYGGERI MED TILKNYTNING TIL HELHEDSPPLAN OG MANGLENDE EJERSKAB

Ressourcer Manglende ledelsesressourcer/-kapacitet på grund af lederskifte eller ikke fastlagte beslutninger. Manglende synlig ledelse.	Aktiviteter Der er en meget bred brugerinddragelse og en meget bred visionsproces. Der er fravær af organisering af ny pædagogisk praksis, f.eks. gennem afprøvninger etc.	Resultater Forvirring over, hvad der er meningen med de nye rum. Manglende ny praksis, lav interesse for udvikling. Dagligdagen skal 'bare' fungere.	Manglende ibrugtagning af rum som intenderet. Ibrugtagningen kan være forsinket flere år.
Kontekst Der er et krydspres mellem Helhedsplanens intentioner for et område og institutionens lokale behov. Der er ofte en fusion undervejs.	Mekanismer Hæmmende mekanisme: manglende ejerskab. Hæmmende mekanisme: manglende lokal oversættelse af pædagogisk programmering til institution. Hæmmende mekanisme: manglende skarp ambition, Hæmmende mekanisme: manglende organisering og fokus på forandring, Hæmmende mekanisme: manglende fokus på administrative arealer.	Ikke værdi Oplevelse af frustration i personalet og hos institutionsledelsen. Manglende glæde over de nye rum. Manglende proaktiv udvikling af ny pædagogisk praksis	

7. BYGGERI I FORBINDELSE MED EN FUSIONSPROCES

Ressourcer Hæmmende ressource: Manglende organisering af den pædagogiske udvikling fra ledelsens side. Fremmende ressource: ledelsesteamet er på plads og der er arbejdet med ny pædagogisk praksis.	Aktiviteter Kan mangle: aktiviteter for den pædagogiske udvikling og organisering. Aktiviteter for at fremme kulturens sammenlægningen og den nye kultur.	Resultater Afventer resultatet/ der er forsinkelse på udviklingen af ny praksis. Ny praksis er i fuld udvikling.	Ibrugtagning af rum som intenderet, men med forsinkelse, og evt. større forsinkelse i nogle dele af institutionen end andre
Kontekst Flere kulturer i spil. Brat overgang til en ny bygning og praksis, meget massivt. Ingen/lille forankret pædagogisk praksis. evt. stærk pædagogisk vision (som fremmer).	Mekanismer Neutral mekanisme: fokus på at komme igennem dagen. - mekanisme: oplevelse af, at forandringen er for massiv. - mekanisme: oplevelse af pres for forandring. + mekanisme: oplevelse af nye muligheder.	Ikke værdi Overlevelse fremfor vision. Inspiration fra de nye rum, glæde over de nye rum og muligheder.	

Datainformedede temaer om forandringsprocessen

På baggrund af en tværgående analyse af fællestræk i forandringsprocesserne beskrevet i de syv forandringsteorier (se Bilag 1), er der dannet et sæt af datainformedede temaer, der knytter sig til forandringsprocessen i RULL-projekterne, der indgår i evalueringen. I det følgende gennemgås temaerne, som danner baggrund for de erfaringsbaserede hypoteser om forandringsprocessen ovenfor.

Temaerne er:

- Pædagogisk programmering af rummene
- RULL-konsulenternes rolle og samspil med de øvrige aktører
- Eksterne rådgiveres rolle (ikke RULL-konsulenter)
- Institutionsledelse
- Helhedsplan og fusion som del af et RULL-projekt
- Tidslighed – hvornår opstår den nye pædagogiske praksis?
- Pædagogisk liv i rummene

Temaerne er ikke fuldstændigt afgrænsede fra hinanden. Tværtimod trækker de forskellige temaer på indhold fra de øvrige temaer, jf. modellen af den nye RULL-blomst.

PÆDAGOGISK PROGRAMMERING AF RUMMENE

Som en del af RULL-programmet gennemføres der en pædagogisk proces, hvis mål er den 'pædagogiske programmering' af de nye rum til leg og læring. Processen består af et antal workshops (populært omtalt som 1:5000, 1:500, 1.50 og andre brugerinddragende møder og workshops). Det er erfaringen fra evalueringen, at virkningen af den brugerinddragende proces afhænger af den institutionskontekst, som den foregår i, dvs. den kultur, der er i institutionen.

RULL-pædagogikprocessen understøtter, hvis der er en bærende *pædagogisk kultur* i institutionen, hvor byggeriet foregår, eller der er en leder, der forstår samspillet mellem pædagogik og rum (Frederiksbjerg Skole, Skræppen, Gammelgaardsskolen, Ellevang udearealer). RULL-processen med workshops og brugerinddragelse understøtter den pædagogisk bærerende leder eller den pædagogiske forankring i institutionens kultur, der ofte i afsættet allerede er integreret med kriterierne/principperne i RULL. Integrationen af RULL-kriterier antages at opstå, idet stærk fokusering på pædagogisk faglighed og fokus på samspillet med rummene er kernen i en stærk pædagogisk, bærerende kultur eller leder. Kulturen og lederen fremmer, at projektet og efterfølgende praksis kommer til at følge intentionerne i RULL.

Opsummerende giver evalueringens resultater anledning til følgende antagelse: den pædagogiske programmering af byggeriet via brugerinddragelsen kan skabe en pædagogisk vision i personalet, men det er ikke tilstrækkeligt til at få byggerierne til at fungere som intenderet i den efterfølgende pædagogiske praksis. Grunden hertil er, at der er et interessant krydsfelt mellem behovet for en klar pædagogisk vision med rummene og behovet for, at den pædagogiske udvikling samtidig er meget konkret, så ny praksis kan implementeres. Der hvor den pædagogiske programmering lykkes, er der hvor '*pædagogisk vision*' betyder '*praktisk intenderet adfærd*' i rummene.

I vores case-materiale har Skræppen både den brede pædagogiske vision om bevægelse i kulturen hos personalet, og Skræppens personale er drevet af en konkret intenderet adfærd, mens Bakkegårdsskolen har en stærk vision hos få lærere og mangler den brede kulturelle opbakning. Casen om Ellevang, udskoling har ingen af delene. På Frederiksbjerg Skole er der en ambitiøs vision, men der er samtidig arbejdet med 'prototyping' af intenderet ny pædagogik og ny praksis som en måde at forankre og konkretisere den pædagogiske vision på, så visionen overvejende kan omsættes til ny praktisk adfærd. På Gammelgaardsskolen er det gruppen af pædagoger, der har en stærk faglig identitet, som er med til at fremme ibrugtagningen af lokalerne og omsætningen til praksis. For de tre cases Væksthuset, Tumlehøjen, Ellevang udskoling er der lavet et eksplicit visionært grundlag i den pædagogiske programmering gennem RULL-pædagogikprocessen, men RULL-processen kan ikke alene skabe oversættelsen til den praktiske adfærd i rummene. Her er det først opbygningen af de konkrete pædagogiske erfaringer, der måske kan medvirke til at skabe en ny praksis. Se temaet 'Tidslighed' nedenfor.

Der er blandt RULL-programmets aktører en opmærksomhed på, at ibrugtagningen hæmmes, når der ikke bliver skabt sammenhæng mellem **pædagogik, rum og praksis**. Det er værd at bemærke, at sammenhængen ikke nødvendigvis etableres af en bred inddragelsesproces. Arkitekter m.fl. kan formentlig skabe en sammenhæng mellem pædagogik og rum, men det er lederne og kulturen, der kan skabe *sammenhængen til praksis* for at fremme ibrugtagningen.

Den pædagogiske programmering af rummene gennem kriterierne for byggerierne bliver mere og mere eksplicit fra 2009 og frem til nu. Det gør RULL-kriterierne og -principperne til en *retningsgivende* ressource, jf. hypotese 2. I hypotese 2 anses de ekspliciterede RULL-evalueringskriterier som en fremmede ressource for forandringsprocessen, men der kan opstå et krydspres mellem de mere værdibaserede, normative intentioner i kriterier og principper og *tilpasningen* til den lokale kontekst. Hvis tilpasningen til den lokale kontekst i institutionen fejler, så skifter kriterierne fra at være en ressource til at være en hæmmer, fordi der skabes en oplevelse hos det pædagogiske personale af inddragelse men *manglende indflydelse*. Man kan med reference til de ovenstående afsnit sige, at den pædagogiske vision kommer for langt væk fra en konkret, genkendelig og realistisk praksis.

Det modsatte er i overvejende grad tydeligt for Frederiksbjerg Skole, hvor kriterierne har været retningsgivende, og eksperimenterne med den nye praksis har bidraget til, at det pædagogiske personale er blevet tvunget til at forholde sig til kriterierne og oversætte dem til lokal fortolkning.

RULL-KONSULENTERNES ROLLE OG SAMSPIL MED DE ØVRIGE AKTØRER

Konsulentens rolle udfolder sig forskelligt igennem RULL-programmets udvikling, men for flere af de store cases med en forholdsvis ambitiøs vision, pædagogisk og læringsmæssigt (Frederiksbjerg Skole og Gammelgaardsskolen), trækkes det frem, at det har været vigtigt, at konsulenten er: *fastholdende, koordinerende og ejer processens fremdrift*. RULL-konsulenten må også gerne være en, der foruden sin strukturerede projektledelse ved noget om arkitektur og økonomi, og som kan forstå den pædagogiske programmering, og hvad der skal ske/til i byggeprocessen og ibrugtagningen. Dette er en projektlederrolle, hvor projektlederen har indsigt i det faglige område og ved, hvad der er vigtigt/ikke vigtigt at lytte til, og hvornår der skal gives efter eller presses på, men det er ikke en *pædagogisk* projektleder.

Både Gammelgaardsskolen og Frederiksbjerg Skole har hyret andre konsulenter og forskere, der tager det pædagogiske ansvar i visions- og gennemførelsesfasen af byggeriet, mens det er *skolelederne og de pædagogiske ledere*, der tager ansvaret for ibrugtagningen og omsætningen til det pædagogiske liv i rummene. Det er muligt, at skoleledelsens ejerskab er påvirket af, at det så at sige er deres egne rådgivere, der deltager i den pædagogiske programmering. Det er 'deres' projekt.

I Skræppen er det en 'ildsjæl', der driver projektet i alle faserne, men det har den samme effekt (det er dog et mindre projekt). De to store cases, Væksthuset og Tumlehøjen, mangler et gennemgående ejerskab fra ledelsens side, samtidig med at sammenhængen mellem den pædagogiske programmering af byggerierne og de resulterende bygninger står svagere for det pædagogiske personale.

Man kan tænke over, om RULL-konsulenten kan gennemføre sit arbejde, hvis ikke der er en tydelig og forandringsbevidst ledelse at arbejde sammen med, hvilket indikerer, at RULL-konsulentens effekt og indsats påvirkes af ledelseskapaleteten i casen. Derfor er det vigtigt, at det pædagogiske drive og den pædagogiske oversættelse til lokal meningsgivende praksis sker gennem institutionens ledere.

EKSTERNE RÅDGIVERES ROLLE

Eksterne rådgivere spiller en central rolle i RULL-processen, hvilket er et fællestræk med den generelle litteratur om innovation i organisationer. I litteraturen om innovation generelt set, er der fokus på rådgiveren som en vigtig brik i at lykkes med en succesfuld innovation⁷. Et vigtigt succesriterium er valget af rådgiver, hvor det spiller ind, om det er en kendt rådgiver, som ledelsen kender og har tillid til.

I evalueringens resultater har vi set både hæmmende og fremmende mekanismer i relation til de eksterne rådgivere. I en institution var der et oplæg fra en arkitekt, der var for fjernt fra praksis, og som derfor hæmmede processen, fordi det blev svært for personalet at finde ud af, hvad ombygningen skulle realisere af ny pædagogiske muligheder. I andre cases var inddragelsen af den eksterne rådgiver udtryk for en fremmende mekanisme, idet rådgiveren var med til at sørge for, at projektet blev fulgt til dørs, og der blev skabt ibrugtagning.

På Gammelgaardsskolen var *skolens egen* eksterne rådgiver (arkitekt) med til at kvalificere de beslutninger, der blev truffet. Og på Frederiksbjerg Skole blev der inddraget en pædagogisk rådgiver, og en rådgivende arkitekt stod for udfordringen af det pædagogiske personale og fastholdelsen af den pædagogiske vision. Arkitekten er på Frederiksbjerg Skole også inddraget i f.eks. toningen af faglokalerne efterfølgende, hvilket er vigtigt i forhold til at få ejerskab til campustankegangen.

Der er på nuværende tidspunkt en antagelse om institutionsledelsens ejerskab til processen og byggeriet og en deraf følgende brug af eksterne rådgivere, og den rolle som rådgiverne kan få lov til at spille. Det hænger formentlig sammen med en fremmende mekanisme om at realisere det pædagogiske potentiale i rummene.

⁷ Se f.eks. Klewitz og Hansen, 2014: *Sustainability-oriented innovation of SMEs: a systematic review*

INSTITUTIONSLEDELSE

Der er allerede skrevet en del om betydningen af institutionsledelsen og dens bidrag til RULL-projekterne, bl.a. gennem organisering af aktiviteterne i forandringsprocessen og den efterfølgende daglige praksis. Eksempler på organiserende aktiviteter er beskrevet i casen fra Gammelgaardsskolen og kan i øvrigt være videndeling om, hvad rummene kan og oplæring af nye kolleger i rum-pædagogikken, arrangerede og skemalagte fora til at diskutere, hvordan rummene skal bruges.

På Gammelgaardsskolen er det samarbejdet mellem pædagoger og lærere, der skal fungere i ibrugtagningen, og de får skemalagt faste ugemøder til dette. Herudover er der fokus på at tale om rummene og udvikle en pædagogik inden for afdelingerne. I Væksthuset virker det mere til at være en form for 'græsrodsbevægelse', der via den fælles legeplads og relationer fra de gamle institutioner arbejder et fællesskab og en ny pædagogisk praksis frem. Væksthus-casen viser et eksempel på mindre synlig ledelse af den pædagogiske udvikling. På Ellevangskolen træder en ny ledelse ind og arbejder systematisk med at rette op på den manglende inddragelse og manglende ejerskab, der ligger i forhold til ibrugtagningen af udskolingsmiljøet

Det træder frem, at det vigtige er, *at der skal være konkrete personer, der bærer projektet*. Det kan være lederen, ildsjæle, personaler med fælles relationer m.v., men uanset RULL-processens pædagogiske programmering af casenes rum, så skal der være ejerskab til ændringerne for, at der kommer effekt.

HELHEDSPLAN OG FUSION SOM DEL AF ET RULL-PROJEKT

Som nævnt var der oprindeligt en hypotese 5 om ydre påvirkninger af RULL-processen, f.eks. fra skolefusioner, reformer, politiske beslutninger med videre. Hypotese 5 er ikke så synlig i casene som en udfordring med skolereformen og travlhed hos personalet og medfølgende svigtende fokus i RULL-projekterne, men kommer derimod til syne som et tydeligt tværgående tema om betydningen af tæt tilknytning mellem RULL-projektet og områdets helhedsplan og fusioner. Både helhedsplan og fusion er på sæt og vis udefrakommende faktorer, der påvirker RULL-projektet.

Flere af institutionerne og byggerierne involverer fusionsprocesser, og forandringsprocessen indeholder dermed nye og gamle kulturer. Dette bliver især 'sprælsk', hvis der samtidig er tale om et byggeri, der bruger en helhedsplan som referencepunkt i lige så høj grad/højere grad end at referencepunktet for byggeriet er personalets ønsker og den konkrete pædagogik og praksis.

Der er ingen tvivl om, at fusion mellem kulturer og et mere 'områdeorienteret' fokus på byggeriet især påvirker især ibrugtagningen og forstyrrer den pædagogiske udvikling. Sagen er, at det største fokus på f.eks. 'at løfte et område' fjerner fokus fra den lokale fusion af pædagogiske kulturer, der i sig selv er en udfordring. Der følger formentlig en påvirkning af både forandringsprocessen og resultater som manglende ibrugtagning, forsinkelse i ibrugtagning, mange myter, opgør mellem konkurrerende pædagogiske opfattelser og kulturer, og det fordrer en meget synlig ledelse.

Udfordringen er kort sagt, at en fusionsproces gør det meget vanskeligt med 1) en *fælles* forankret pædagogisk vision og 2) konkret intenderet praksis knyttet til visionen, som begge dele er forudsætninger for ibrugtagningen og et videreudviklet pædagogisk liv i rummene.

Spørgsmålet er, hvordan håndteringen af fusionsprocesser indgår i RULL?

I forbindelse med byggeriet af den nye Frederiksbjerg Skole afhjælpes presset fra fusionsprocessen ved, at skoleledelsen for den fusionerede skole er på plads et år inden, der flyttes ind på Frederiksbjerg Skole. Det er med til at styrke den fælles pædagogiske vision inden ibrugtagningen af rummene går i gang, og ledelsen er meget synligt i styringen af processen. Det modsatte billede ses ved Væksthuset, hvor beslutningerne om ledelsen af Væksthuset følger som en beslutning af, hvor mange ledelseskontorer, der skal være plads til, og ved Ellevangskolens fusionsproces er der en udskiftning af det meste af ledelsen, hvilket også er udfordringen i Tumlehøjen.

I afsnittet om RULL-blomsten er det beskrevet som en del af evalueringens resultat, at *forudsætningen* for ny pædagogisk praksis, som RULL-kriterierne beskriver, er forankret organisering og ejerskab hos institutionsledelsen. Der ligger en vigtig overvejelse for B&U i, hvor langt RULL processen skal strække sig ud i praksis, og hvilke kompetencer det evt. kræver. En anden måde at se det på er, at ibrugtagningen bliver en mere kontant del af de nuværende RULL-processer, som f.eks. ved Skræppen, Frederiksbjerg Skole eller Ellevang-håndværk og design.

En fusionsproces kan skabe uklarhed, men det kan en helhedsplan også. Helhedsplanen trækker fokus væk fra den lokale pædagogiske og forankrede praksis og indstiller fokus på en stor, ofte lidt uskarp vision for området, hvor mange andre faktorer og institutioner spiller ind. Det handler ikke om at udvikle institutionen men derimod om at udvikle *området*.

Både Tumlehøjen og Væksthuset er orienteret mod en helhedsplan for deres lokalområde, hvilket skaber et andet fokus på, hvad bygningerne skal realisere end de projekter, der 'kun' handler om institutionen selv. Bl.a. er der i forbindelse med begge projektet en meget bred inddragelsesproces, og det gør den pædagogiske intenderede praksis uskarp.

TIDSLIGHED – HVORNÅR OPSTÅR DEN NYE PÆDAGOGISKE PRAKSIS?

Flere af casene i evalueringen har forandringsprocesser med et meget brat skift fra de gamle bygninger til helt nye bygninger, ofte med fusion af flere eksisterende institutioner oveni hatten. Det skaber en erfaring om, at 'vi kommer gennem dagen' i de nye rum, mere end det er en pædagogisk innovation og udvikling af ny pædagogisk praksis.

Opmærksomheden retter sig imod, 1) *hvornår og under hvilke omstændigheder* det bliver for stort et spring fra visionen til praksis, jf. arbejdet med at lave oversættelsen til den konkrete, lokale praksis, og 2) *hvor lang tid* det tager, hvis byggeprocessen har installeret hæmmende mekanismer ift. at skabe en ny intenderet pædagogisk praksis.

Tumlehøjen og Væksthuset er cases på pkt. 2) i forrige afsnit, dvs. de er udtryk for byggerier, hvor byggeprocessen og RULL-processen har skabt hæmmende mekanismer. Der er med andre ord i det bedste scenarie en klar *forsinkelse* på resultaterne, og i et lidt mindre positivt scenarie forbliver det uklart *om/i hvilken grad*, der bliver skabt en ny pædagogisk praksis i tilknytning til kodningen af rummene. Der kan være en udvikling på vej nedefra blandt nogle medarbejdere i Væksthuset, men i Tumlehøjen virker det til at være manglende skabelse af en betydelig del af den intenderede praksis. Igen ses, at Skræppen og Ellevangs udemiljø har en eksisterende praksis med sig, hvilket giver resultater også på den korte bane.

Frederiksbjerg Skole har i princippet de samme kontekstuelle træk som Væksthuset, men ender et andet sted i praksis, fordi deres praksis-oversættelse er drevet dels fra toppen og dels af decentrale eksperimenter med ny praksis.

PÆDAGOGISK LIV I RUMMENE – 'RUM DIDAKTIK'

Evalueringen viser, at der er skabt en fremmede mekanisme, der handler om *konkretiseringen af det kommende pædagogiske liv i rummene* og som samtidig er udtryk for en involvering af medarbejderne. Mekanismen skaber konkretiseringen gennem fokus på indretning og de konkrete aktiviteter, der skal foregå i rummene, og dermed håndteres den potentielle hæmmer, at det pædagogiske personale ikke kan skabe sammenhængen mellem idé og implementering.

Mekanismen kunne kaldes *konkret rum-didaktik*. Det handler om at få rummet ind i en anden praksis, om at få den nye pædagogik vist, og måske prøvet igennem eksperimenter i praksis. Det er *'Måder at gøre tingene på i rummet'*, som formes gennem den konkrete dialog om indretning i forbindelse med ibrugtagning, så det ikke er uklart, hvad rummet skal bruges til.

På Ellevang mangler 'det pædagogiske liv i rummene' i udskolingen, det er kun en indretning. Så projektet har indeholdt den konkrete 'indretningsdel', men fordi der er tale om at skulle etablere en ny praksis i en ny struktur, så bliver indretningsgangen for konkret, og rum-didaktikken opstår ikke. På Frederiksbjerg Skole underbygger ledelsen dialog og kommunikation med lærere, pædagoger og børn, så det er klart, hvor man er i processen, og hvilke valg der bliver truffet. Og da byggeriet går i gang, er der også forskellige arrangementer i tilknytning til byggepladsen for at involvere og informere. På den måde er det hele tiden klart, hvilke rum der kommer ud af det, og pædagogisk personale og børn kan løbende danne konkrete forestillinger om, hvordan livet i rummene bliver.

I forbindelse med Bøgen på Gammelgaardsskolen er det videreførelsen af en eksisterende, konkret pædagogisk praksis, der bærer ibrugtagningen af lokalerne. Den nye måde at gøre tingene på, kobler sig til den eksisterende praksis.

Tumlehøjen og Væksthuset er helt nye byggerier lige som Frederiksbjerg Skole, men der er i de to daginstitutioner ikke på forhånd arbejdet med pædagogiske eksperimenter relateret til de nye rum. I hhv. indskolingen og på mellemtrinnet på Frederiksbjerg Skole er der lavet prototyping på den nye praksis for at udvikle den konkrete pædagogiske praksis inden indflytning.

I forbindelse med Bakkegårdsskolen er pædagogikken i rummene koblet tæt sammen med screeningen af eleverne for deres læringsstile, fordi det er antagelsen, at hemsene skal understøtte læringsstilene forskelligt pædagogisk. Da pengene til at screene elevernes læringsstile ophører, så ophører det tilhørende fokus på at udvikle pædagogikken. Denne case er en særlig variant af, hvad der sker med udviklingen af det pædagogiske liv i rummene efter ibrugtagning.

Virkningsfulde processer

De foregående to afsnit har gennemgået en række egenskaber og karakteristika for forandringsprocessen, dels baseret på den eksisterende viden hos programmets aktører, dels på den aktuelle viden fra evalueringsindsatsen.

Det billede, der tegner sig i evalueringens cases er, at der er 3 typer af RULL-forandringsprocesser, som primært er karakteriseret ved ét af følgende træk:

1. En *fremmende* proces, hvor ibrugtagningen af rum sker og ny pædagogisk praksis udvikles.
2. En *hæmmende* proces, hvor ibrugtagning af rum og ny pædagogisk praksis er forsinket/ sker langsomt/ ebber ud/ eller mangler.
3. En *neutral* proces, der kombinerer begge dele, fordi der er tale om flere samtidige forandringsprocesser, eller som er neutral i sin påvirkning af resultatet, fordi de hæmmende og fremmende mekanismer så at sige ophæver hinandens påvirkning.

I det følgende beskrives de tre proces typer i en *idealform*, hvilket er ment som tre læringscases. Håbet er, at aktørerne fremover kan genkende et givent RULL-projekt som en af idealformerne og gennem beskrivelserne tage læring af, hvad der skal til for at videreudvikle og forbedre projektets proces gennem at fremme de positivt virkende mekanismer og hæmme de negativt virkende.

Beskrivelserne kan fungere som inspiration og en analytisk generalisering af evalueringens resultater af forandringsprocesserne. Det skal bemærkes, at beskrivelserne i sagens natur *kun er baseret på de syv cases, der indgår i evalueringen*. Der er tilfældigvis syv nye hypoteser ligesom der er syv cases i evalueringen. Det interessante er, at én case kan indeholde træk fra flere hypoteser.

Fremmende RULL-proces: intenderet ibrugtagning

Den fremmende RULL-proces består af de nye hypoteser 1-5, som handler om den positive effekt, der er af institutionsledelsens ejerskab som forankres i hele ledelseslinjen, bred forankring i den pædagogiske kultur, klare mål og ambitioner for byggeriet og RULL-konsulenterne som styrende projektledere og koordinatore af hele RULL-forløbet fra brugerinddragelse til og med ibrugtagning.

Disse ressourcer og kontekstuelle forhold som ejerskab m.v. skaber aktiviteter i forandringsprocessen, som fokuserer på at drive processen med et lokalt og pædagogiske forankret ejerskab hele vejen, så der udvikles og tilpasses ny pædagogisk praksis. Det er kendetegnende, at aktiviteterne er meget konkrete i forhold til rummenes anvendelse, f.eks. med skitser og indretning. Et andet kendetegn er, at der er en meget klar organisering af forandringsprocessen med fora til videndeling, udvikling af ny praksis, sparring, eksperimenter m.v. hvilket støtter koordineringen mellem faggrupper og kulturer i organisationen. Der er også et fokus på, at den pædagogiske udvikling fortsætter, hvilket medfører et fokus på organisering også i den efterfølgende dagligdag.

Der triggere fremmede mekanismer af videreførelse af eksisterende praksis og værdier i en ny og spændende praksis i nye og inspirerende rum. Den mere abstrakte vision opleves som omsat til en konkret praksis, nye vaner og en oplevelse af meningsfuldhed i udviklingen. Dette hænger sammen med en vigtig mekanisme hos det pædagogiske personale om, at de oplever, at de kan gennemføre forandringer og har indflydelse. Den eneste malurt i bægeret kan være en hæmmende mekanisme af, at de normative RULL-kriterier er mere vigtige end den konkrete og lokale praksis, hvilket er en oplevelse af inddragelse, men ikke indflydelse på de endelige rum, og dermed en svagere pædagogisk udvikling.

Styringsmæssigt er der en meningsfuld rollefordeling mellem RULL-konsulent og institutionsledelsen, og samarbejdet fungerer i overensstemmelse med den rollefordeling. Det er karakteristisk, at RULL-konsulent også er i samspil med de øvrige aktiviteter for at fremme udviklingen af en ny pædagogisk praksis. Selve processen opleves som transparent, styret og klar.

Resultatet på den korte bane er for alle disse processer en intenderet ibrugtagning af de nye rum. Og i de forandringsprocesser, hvor der skabes en oplevelse af mulighed for indflydelse og kontrol over den pædagogiske udvikling i personalegruppen, kan der også udvikles en *fortsat pædagogisk udviklingskultur* knyttet til de nye rum og oplevelserne af det pædagogiske liv i rummene, som fortsat udforskes og udfordres.

Hæmmende RULL-proces: forsinket eller manglende intenderet ibrugtagning

Den iagttagede hæmmende RULL-proces knytter sig til hypotese 6 om *Byggeri med tilknytning til Helhedsplan og manglende ejerskab*.

Hypotesen beskriver en forandringsproces, der hæmmes af mangel på ledelsesressourcer og – kapacitet, hvilket skyldes lederskifte eller ikke fastlagte beslutninger. Byggerier der er tæt knyttet til områdets helhedsplan kan også indeholde fusioner eller andre strukturelle træk som lederskifte m.v. Konteksten for forandringsprocessen er *krydspresset* mellem helhedsplanens intentioner for området og institutionens lokale behov, ønsker og pædagogik.

Krydspresset kommer til udtryk i den meget brede inddragelsesproces, der ofte er i forbindelse med et helhedsplan-byggeri, hvor store dele af lokalsamfundet i området inddrages, og alle aktørers mening tillægges værdi og vægt. Det pædagogisk personale kan opleve et fravær af aktiviteter og inddragelse, der fokuserer på den *faglige og pædagogiske praksis*. Inddragelsesprocessen bliver et løft af området ved områdets samlede sum af aktører og beboere, og ikke et pædagogisk udviklingsprojekt.

Denne kontekst og aktiviteterne kan igangsætte en række af hæmmende mekanismer, hvoraf langt den mest betydningsfulde er manglende ejerskab kombineret med manglende oversættelse af de brede visioner for områdets løft til en konkret og håndtérbar pædagogisk praksis i rummene. Hvis denne situation også følges af manglende retningsgivende ledelse af pædagogikken, bliver forandringsprocessen yderligere hæmmet.

Resultatet på den korte bane er forvirring over meningen med de nye rum og intentionerne og formålet i byggeriet koblet med en manglende ny praksis og lav eller manglende interesse for at skabe en ny pædagogisk praksis. Der kommer fokus på 'at få dagligdagen til at fungere'. Værdimæssigt er der skabt en frustration i både personalegruppen og ledelsesgruppen over de nye rum. På den længere bane kan der være begyndende udvikling af ny pædagogisk praksis, men den nye praksis kan være forsinket i flere år eller få en helt anden form end den oprindelige pædagogiske programmering af rummene, eller helt udeblive.

Det interessante er, at den nye pædagogiske praksis over tid *kan begynde* at udvikle sig som en 'græsrodsbevægelse' i medarbejdergrupperne, dvs. som en pædagogisk nyudvikling inspireret af den pædagogiske programmering, eller som en udfordring af den pædagogiske programmering for at tilpasse den til den lokale praksis 'after the fact'. Evalueringen kan ikke sig noget entydigt om, hvordan eller hvornår denne 'græsrodsudvikling' evt. kommer på banen men kan blot konstatere, at den kan iagttages i en af casene.

Neutral RULL-proces: forsinket intenderet ibrugtagning

Den neutrale forandringsproces relaterer sig til den nye hypotese 7 om *Byggeri i forbindelse med en fusionsproces*. Hypotesen indeholder både en fremmende og en hæmmende del, der antages ofte at forekomme samtidig, evt. forskelligt i forskellige afdelinger i en stor institution, eller de to dele afløser hinanden i løbet af en længerevarende bygge- og flytteproces i forbindelse med fusion. De to påvirkende kræfter ophæver derfor delvist hinandens effekt og skaber det, vi her kalder en 'neutral forhandlingsproces'.

De hæmmende resultater er den manglende organisering af den pædagogiske udvikling af praksis fra institutionsledelsens side, hvilket hænger sammen med, at det kan være uafklaret, hvordan ledelsen skal sammensættes som følge af fusionen. I andre tilfælde er ledelsen allerede på plads, og arbejdet med den nye praksis er i gang og kan understøttes med det samme. I store institutioner kan begge ledelsessituationer være tilstede i forskellige afdelinger samtidig. Disse to forhold skal ses i lyset af en kontekst, hvor der er flere pædagogiske kulturer og medarbejderkulturer i spil og en brat overgang mellem gamle og nye bygninger. Der kan være en fælles eller begyndende fælles pædagogisk praksis, eller evt. en fremmende fælles vision.

Hvis de organiserende aktiviteter for at skabe fælles praksis og pædagogisk udvikling mangler, så aktiveres der hæmmende mekanismer i form af oplevelser af, at forandringerne er for massive, at der er pres for en uoverskuelig forandring, som ikke understøttes af dialog, videndeling, fællesskaber m.v. Hvis organiseringen er på plads, sammen med aktiviteter for at fremme kultursammenlægningerne, er der i stedet en fremmende mekanisme af oplevelse af nye muligheder.

Resultatet er enten en forsinkelse på udviklingen af ny praksis, og en 'nu ser vi det lige an', 'og kommer gennem dagen' først, eller resultatet er en oplevelse af inspiration fra de nye rum og glæde over de nye rum og muligheder, som skaber en intenderet ibrugtagning.

Hvis man står over for en 'neutral forandringsproces med modsatvirkende kræfter', så det vigtigt at sætte ind over for organiseringen og ledelsen af forandringen. De beskrevne hæmmende mekanismer skal mindskes mest muligt, mens de fremmende mekanismer skal understøttes.

BILAG TIL RULL-EVALUERING

Juni 2017

Indholdsfortegnelse

Bilag 1: Forandringsteorier.....	3
Bilag 2: Indledende hypoteser.....	31
Bilag 3: Principper og kategorier	35
Bilag 4: Interviewoversigt.....	37

Bilag 1: Forandringsteorier

Indledning

Den generelle (globale) forandringsteori beskriver, i modsætning til forandringsteoriene for den enkelte case, den generaliserede forandringsproces for hver enkelt projektindsats i RULL-programmet, som den aktuelt ser ud i dag. Det vil sige, at det er en beskrivelse af den overordnede forventning om RULL-indsatsens potentiale for at skabe pædagogisk udvikling, inden der er taget højde for de iboende, lokale faktorer i indsatsen, der påvirker resultatskabelsen. Den globale forandringsteori indeholder input, ressourcer og kontekst, der kommer fra historikken i RULL-programmet, men den beskriver ikke programmets egen udvikling. Programmets egen udvikling er så at sige kontekst for både de lokale og den generaliserede globale projektforandringsmodel.

Bemærk at der i den globale forandringsteori indgår +/- tegn. Det henviser til, at den samme faktor kan være både hæmmende og fremmende, afhængig af den enkelte case. Det er så at sige den lokale casekontekst, der definerer plusser og minusser på de virksomme mekanismer.

Først vises den globale forandringsteori, der er resultat af evalueringens arbejde. Det betyder, at denne version indeholder de tilretninger og input, der blev genereret på workshopen med RULL-konsulenterne. Derefter vises en forandringsteori for hver case. I casenes forandringsteori bruges følgende farvekode:

Denne farve henviser til principper og kriterier.

Denne farve henviser til den globale forandringsteori.

Denne farve henviser til lokale forhold, der gælder for casen.

Efter hver af de lokale forandringsteorier er der ydermere en kort tekstuel beskrivelse af institutionens forandringsproces formuleret på baggrund af den lokale forandringsteori. Dele af denne tekst indgår som en naturlig del af i caseanalyserne men er gentaget her i bilaget med henblik på at fremme læsningen af selve forandringsprocessen i én samlet fremstilling.

Den generelle (globale) forandringsteori for RULL-programmet

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
6 kriterier fra RULL-rapport. 11 kategorier for læringsmiljøer. Dagtilbud: pædagogisk læreplan på egne områder og pædagogiske kategorier for læringsmiljøer. Areal- og funktionsprincipper (en klar ramme). Konsulentens justeringskompetence. +/- Professionel praksis. +/- Pædagogisk vision. RULL-mini indstillinger (- proces).	Selve ombygningen, omstruktureringen. Arbejde med at kriterierne er integreret i alle rum og aktiviteter. RULL-proces med organisationsaktiviteter og klarlægning af det lokale grundlag, f.eks. projektplan med interessentanalyser, kommunikationsplan m.v., styregruppe og brugerinddragende workshops >> pædagogisk grundlag, herunder målhierarkiværktøj, for projektet.	Intenderet interaktion med RULL-proces og bygning. Opnået ændret professionel adfærd. Børnene får variation i dagen. Mere optimeret bygningsdrift. Måling/evaluering ift. det enkelte projekt. Bedre til at løse pasningssituation?	Sammenhængende 0-18 års perspektiv for Rum til Leg & Læring. Støtter børn og unges læring og giver bedst mulig kvalitet i læringsmiljøet. Klare kriterier for evaluering fremover = databaseret opfølgning og tilpasning af RULL. Tilbageflow til programmet. Glade børn.

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	Tilpasningsaktiviteter til den lokale kontekst. Visionsproces. Inddragelse af aktører + arkitekter, forskellig deltagelsesgrad. Samarbejdet med ledelsen. Skabelse af tværfagligt samspil (fra start og forstå helheden).		
Skoler: det er skoleledelsens ansvar at implementere. Dagtilbud: >> samarbejdsmodel. RULL-blomsten = fælles sprog. PRINCE 2 fælles ramme i B&U. B&U-vision, RULL og andre rapporter. Erfaringer fra RULL. Der kan være forskellige forståelser af RULL, også blandt rådgiverne. Øvrige baggrunds faktorer pr. case. Skolens placering i lokalsamfundet, f.eks. demografi, interesser/nøglepersoner. Områdechef (B&U). Ledelse. +/- Projektmodenhed/-træthed. SFO på skole (politiske rammer). Klubber ind på skolen 'når det giver mening'.	Personlige opfattelser af konsekvenserne af ændring. 'Hvad tænker andre', jf. intention i RULL-kriterier. Oplevelse af system pres, f.eks. fra Folkeskolereform m.v. +/- Tværgående implementeringsprocesser (kan skolerne trække på andre proceskonsulenter/anden del af B&U). Ro og tryghed i kendte rammer. Oplevelse af mulighed for at skabe ændringer generelt. Oplevelse af mulighed for at påvirke ændringerne. +/- Oplevelse af indflydelse (samme som ovenfor?). +/- Om skolen er centrum for lokalsamfundet. +/- Faggrupper deler viden og bruger den. +/- Tillid, respekt, ligeværdighed og anerkendelse mellem faggrupper. +/- Organisering og sammentænkning mellem medarbejdergrupper. +/- Om rådgiver er med i hele processen. +/- RULL-konsulentens samarbejde med ledelsen. +/- Hvornår RULL-konsulenten træder ind i processen og slipper den igen? ('Vi kan slå tonen an'). +/- Kommunikation, 'tilbageflow' og gennemsigtighed. +/- Ledelse: proceskompetence, tydelighed, kommunikation, fokus, rolle og evne til at koble til andre forandringer +/- Skift/-kontinuitet i ledelse +/- Åbenhed for brugerinput Forskellighed i kulturer Projektræthed hos medarbejdere	Bevidsthed om processerne. Dagtilbud: brugerinvolvering. Skoler: udbygning sker i overensstemmelse med B&Us visioner. Lokale ønsker tilgodeses. Ejerskab til forandringerne/forankring lokalt. Bygninger er lavet ud fra kriterier og kategorier. Klare kriterier for evaluering. Bevidsthed om samspil mellem rum og pædagogik (er RULL-processerne langtidsholdbare?). Sammentænkning giver fokus på organisering. Børnene føler sig værdsat/set. Institutionerne føler sig mere anerkendt. Anerkendelse mellem faggrupper (tværfaglighed og respekt). Forskellige fagligheder bidrager med værdifuldt input i processen	

Forandringsteori for Børnehaven Skræppen

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Den første RULL-ansøgning får afslag. Der er etableret en ansøgningspraksis, som det er svært for institutionerne at leve op til (RULL-mini-indstillinger).	Men så får personalet hjælp af en AC'er til at skrive ansøgningen, hvilket øger ejerskabet. Det er en positiv mekanisme, der viser medarbejdernes vedholdenhed og øger ejerskabet i forhold til projektet.	Bevillingen kommer i hus, og rummet er færdigt i 2010.	
Der er kulturbærere involveret i processen, som påvirker ejerskabet positivt. Der er ingen udskiftninger i kernen af drivende personer.	+ ejerskab og personligt drive i at anvende rummet (+ klar på projektet, og ingen projekt-træthed). + skabelse af tværfagligt samspil i processen med at bygge rummet (f.eks. med leverandører).	Der har været kontinuitet i praksis, og anvendelsen af rummet har spredt sig organisk, fordi det er den samme gruppe af medarbejdere, der arbejder med rummet, samtidig med at nye personer oplæres. Engagement i inspirerende rum. Børnene får variation i deres dagligdag, da rummet bruges til meget: sprogunderstøttende aktiviteter, sushi, ræs, julekalender etc.	Fastholdelse af den positive brug af rummet. Respekt om brugen af rummet.
Der er en meget tydelig og stærk pædagogisk vision for multirummet om, at det skal støtte op om en kultur om bevægelse. Det handler om, at der er en stærk selvorganisering omkring bevægelsespædagogik, som ikke drives af lederen eller én person, men som alle har ejerskab til. Der er en eksisterende praksis. Oplæg fra en arkitekt til en visionsdag.	Der er skabt en + mekanisme om, at projektet handler om indretning af et rum, og medarbejderne har været involveret i dialogen om indretningen og de konkrete aktiviteter, der skal foregå i rummet (+ mekanisme af indflydelse). + mekanisme om rummets indretning m.m. har lagt sig 'ovenpå' en eksisterende praksis. Det samme med bevægelse er stadig muligt, men nu på en bedre måde. (+ mekanisme i de personlige opfattelser af konsekvenserne af ændringerne). Mekanismen kunne kaldes konkret rumdidaktik. Det handler om at få rummet ind i en anden praksis; at få det vist i praksis. ÷ mekanisme blev skabt gennem et oplæg fra en arkitekt, der var for fjernt fra praksis (aktivitet).	'Måder at gøre tingene på i rummet' formes gennem den konkrete dialog om indretning i forbindelse med ibrugtagning og er allerede formet af den eksisterende praksis, der ubesværet videreføres i rummet, så det er klart, hvad rummet skal bruges til. Det betyder, at forandringsprocessen (ibrugtagningen) ikke bliver så tydelig/vigtig. Multirummet bliver tæt på den stærke vision, der er til stede blandt medarbejderne: kulturen om bevægelse. Rummet støtter op om den og spiller sammen med det, de gør, og der er 'faste måder' at bruge rummet på. Engagement i inspirerende rum. Aktivitet og kropslighed. Innovation og tværfaglighed i skabelsen af rummene (ikke så meget fra børnenes side). Inddragelse af børn og unge. Tankerne fra arkitekten var for svære at omsætte; de var besværlige og urealistiske.	Fastholdelse af den positive brug af rummet. Rummet bruges af alle de tre institutioner tæt på. Respekt om brugen af rummet.
Der er økonomisk fleksibilitet i projektet	+ der kan handles inden for projektøkonomien, og den projektansvarlige pædagog har	Multirummet bliver tæt på den stærke vision, der er til stede blandt medarbejderne: kultu-	Fastholdelse af den positive brug af rummet.

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	selv haft ansvaret for budgettet og har selv kunnet prioritere i budgettet.	ren om bevægelse. Rummet støtter op om den. <i>Innovation og tværfaglighed.</i> <i>Aktivitet og kropslighed.</i>	
<i>Ansvarlig pædagog der har været i området i 25 år og har et stort personligt netværk.</i> Lederen bærer ikke projektet, det er kulturen, der bærer det.	+ projektlederen i Skræppen står på mål for de valg, der er taget, håndterer leverandørerne m.v. (involveret og meningsbærende ledelse ift. visionen) og har samtidig et stærk fagligt drive. + lederen understøtter omsætningen af visionen til praksis. <i>+ mekanisme om samspil mellem faggrupper (f.eks. leverandører m.fl. og ekspertpersoner, der inddrages fra pædagogens netværk).</i>	Det endelige rum støtter op omkring kulturen om bevægelse, hvilket fremmer ejerskabet fremadrettet. De har fået deres egen tilpasning og deres egen version af visionen om bevægelse. <i>Aktivitet og kropslighed.</i>	Fastholdelse af den positive brug af rummet.

Skræppens forandringsproces

Skræppens forandringsproces knytter sig til hypotesen om RULL-mini projekter, som er placeret i RULL-programmets visionsfase. Denne fase er præget af at skabe erfaringer til kommende RULL-projekter og af at have en meget agil bevillingsproces, hvor der hvert kvartal uddeles penge fra et årligt budget på 15 mio. kr.

RULL-programmets pædagogiske proces (jf. hypotesen om RULL-mini) står endnu ikke så klar, og processen med at skabe et pædagogisk grundlag har ikke en fast organisering eller indhold. Det betyder samtidig, at projekterne fra denne tid i RULL-programmet er tydeligt påvirket af de personer, der indgår i projektet, herunder både ledelsen og det pædagogiske personale, og disse personers *opfattelse* af projektet og mulighederne for at skabe ændringer i praksis og mulighed for indflydelse. Rådgiverens rolle er typisk også mere uklar.

I byggeprojektet af Multirummet i Skræppen er det en positivt påvirkende faktor, at institutionen selv har stået for visionen, byggeprocessen samt ibrugtagningen, fordi de involverede mennesker og kulturen i institutionen har *fremmet* projektets realisering af gevinsterne hele vejen. Det betyder med andre ord ikke noget for Skræppens personale, at det er et RULL-projekt, RULL er midler for Skræppens personale og ledere, der finansierer deres multirum, og de har i ansøgningen skrevet sig ind i kriterierne, men det er deres egen kultur og vision, der bærer projektet.

Forandringsprocessens kerne er den stærke eksisterende kultur om bevægelse, som finder en ny måde at blive udmøntet på i multirummet. Der er således ikke tale om en ændring af pædagogisk praksis i forbindelse med ibrugtagningen, men nærmere en *udfoldelse* af en eksisterende praksis i mere velegnede rammer. Det samme træder frem i konstruktionen af rummet, der opfattes som en 'indretningsproces'. Det handler om at bygge et understøttende rum til en *kendt* praksis, hvilket gør det meget konkret, hvad der er brug for i rummet. Det er som at få en ny og bedre cykel med flere gear, tilpasset ens brug og behov, når man allerede *har* lært at cykle. Derfor opleves det som forstyrrende og ubrugeligt, at en arkitekt præsenterer en vision, der ligger langt fra persona-

lets egen praksis. Hvad skal de med en 'selvkørende elmotorcykel', når de allerede ved fra praksis, hvad der virker som 'cykel'?

Ud over kulturen er det vigtigt, at lederen selv håndterer hele byggeprocessen, leverandørerne og valgene af indretningen, da dette dels understøtter ejerskabet, dels udmøntningen af deres version af visionen om bevægelse. Ejerskabet er desuden båret af en god inddragelsesproces af personalet. Der er tillid til ledelsen og opbygning af respekt for rummet, og hvad det kan bruges til.

Det er interessant, at dette RULL-projekt med lav bevidsthed om RULL-programmet og kriterierne for RULL, modsat forventningen i hypotesen, i høj grad resulterer i et børnebyggeri, der lever op til RULL-kriterierne, og efterfølgende har en ibrugtagning og vedvarende, bæredygtig praksis; ikke bare i Skræppen men også i de tilstødende institutioner.

Forandringsteori for Bakkegårdsskolen

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Den oprindelige version inkluderede en løsning, hvor hemsene hang ned fra loftet med en gangbro imellem. Der blev realiseret et lokale med stiger i rummet, som spærrede for udsynet, samtidig med at klasselokalerne opleves som meget små. Der er en pige- og en drengehems, der er et par tæpper og puder deroppe. Det bumler, når man bevæger sig deroppe. Lokalet er et transitionslokale, hvor en klasse er i ét år.	Børnene må være deroppe i læsebånd og evt. 1-2 i undervisningen, hvis der arbejdes selvstændigt, men det er ikke anderledes end at gå ud på gangen. ÷ det er et stort arbejde at indtænke hemsene i pædagogikken for et transitionslokale, hvis man skal gøre det selv (personlig opfattelse af ændringen : uklarhed over hvad hemsene kan; de er i vejen).	De lærere, der ikke var med i det oprindelige projekt om drenge, har ikke ejerskab til hemsene og føler sig udfordret af lokalet. De har ikke overvejet, hvordan hemsene kan bruges i læringsmiljøet. De bruger dem ikke anderledes end en plads på gangen, eller slet ikke.	
Der var en klar pædagogisk version, som udsprang af 'drengeprojektet' og arbejdet med læringsstile. Denne vision var dog kun båret af de lærere, der deltog i drengeprojektet og var understøttet af samtidige kortlægninger af klassernes læringsstilsprofiler. I drengeprojektet var der, hvad der svarer til en RULL-proces med organisering, projektplan, brugerinddragende workshops, inkl. inddragelse af drengene, der førte til et pædagogisk grundlag for byggeriet og ibrugtagningen (f.eks. profileringen af elevernes læringsstile).	+ stærk driver i drengeprojektet, der udmøntes i dette RULL-projekt om læringsstilene. Der blev udviklet vejledninger og regler for anvendelsen af hemsene for at understøtte ibrugtagningen af lokalerne.	Der var en kort intenderet ibrugtagning, da lærerne fra drengeprojektet var i lokalerne umiddelbart efter, de var ombygget. Aktivitet og kropslighed (bevægelse). Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet (inklusion af drengene og varierede læringsstile).	Har ikke effekt i læringen, når lærere, der ikke var i drengeprojektet er i lokalerne, men bruges i frikvarterne af børnene, hvilket kan ses som Variation i lærings- og fritidsaktiviteter.
Medarbejdergrupperne deler ikke viden om, hvad der er meningen med hemsene i rummene (faggrupper deler viden og bruger den). Der er muligvis flere dominerende fortællinger om, hvad 'den rigtige pædagogik' er. Der er muligvis en vis projekt-træthed tilstede.	÷ Der er en hæmmende mekanisme vedrørende kulturen i lærerkollegiet: de nyere tilkomne lærere, der skal have 5. klasser i lokalerne, taler ikke med de lærere, der var med i drengeprojektet, om 'hvad rummene kan' (faggrupper deler viden og bruger den). ÷ De lærere, der ikke var med i drengeprojektet, er ikke pædagogisk optaget af rummet og synes, at hemsene forstyrrer undervisningen (personlige opfattelser af konsekvenserne af ændring). ÷ ligeværdighed og anerkendelse mellem faggrupper. ÷ organisering og sammenlægning som koordinerende	Der var en kort intenderet ibrugtagning, da lærerne fra drengeprojektet var i lokalerne umiddelbart efter, de var ombygget. De havde et ejerskab dengang, og har det også nu, men har ikke mulighed for at lave profileringen af elevernes læringsstile og kan derfor ikke udnytte hemsene på denne måde. Aktivitet og kropslighed (bevægelse) Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet (inklusion af drengene og varierede læringsstile) Lokalerne med hemsene bruges ikke til drenge og inklusion af de lærere, der ikke deltog i	Har ikke effekt i læringen, når lærere, der ikke var med i drengeprojektet er i lokalerne, men bruges i frikvarterne af børnene, som er glade for hemsene, hvilket kan ses som: Variation i lærings- og fritidsaktiviteter. Aktivitet og kropslighed (nogle børn kravler lidt på stigerne m.v. i frikvarterne).

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	mekanisme i at skabe fællesskab.	drengeprojektet. De har manglende ejerskab til rummets indretning (bl.a. er det svært at se for stigen, og det larmer deroppefra), og det udfordrer lærernes forståelse af læringsrum.	
Den nuværende skoleleder har været der i 2 år, og kender ikke projektet.	÷ Skolens videndeling har de sidste tre år fokuseret på ny skolereform, ny tjenestetid, synlig læring, ny BU-politik og nye BU-strategier. Små RULL-projekter som fx etablering af fire hems er således i hård konkurrence om opmærksomhed i forhold til de helt store forandringsprocesser i folkeskolen.	Hemsene er en hyggeshule for børnene, der er vilde med dem, men de udfordrer lærernes forståelse af læringsrum.	

Bakkegårdsskolens forandringsproces

Der er tale om et RULL-mini-projekt, hvor tydelig påvirkning fra det deltagende pædagogiske personale spiller en afgørende rolle, ligesom målsætningen og klarheden i den pædagogiske vision er betydningsfuld.

Der ligger en stærk pædagogisk vision bag ombygningen af lokalerne, som udspringer af et andet projekt. De lærere, der har deltaget i det visionsudviklende projekt, har stort ejerskab til lokalet, det har de øvrige lærere ikke, idet ejerskabet ikke er blevet bredt ud til andre kolleger, som ikke deltog i projektet. Der er ikke en organisatorisk kultur for at tale om, hvad lokalerne kan. Den pædagogiske vision for RULL-projektet er således blevet 'smal' på skolen.

Brugen af hemsene virker ikke til at være styret af den pædagogiske vision længere, og det er mest børnene, der – på deres eget initiativ og i frikvartererne – bruger hemsene. Børnenes overtagelse af hemsene i praksis bevirker, at der er en dreng- og en pige-hems, så de har hvert deres 'fritidsrum' i læringsmiljøet, hvilket de værdsætter og bruger i frikvartererne.

Det interessante er, at der i drengeprojektet har været en pædagogisk proces, som i indhold og intention minder om RULL-processens pædagogiske programmering af RULL-byggerierne, og alligevel slår den intenderede pædagogiske praksis om differentiering og læringsmiljø til drenge m.v. ikke igennem. Lokalerne er blevet bygget anderledes end oprindeligt designet, men det virker til, at ibrugtagningen af lokalerne som intenderet ligger for langt fra den eksisterende pædagogiske praksis hos de øvrige lærere, der ikke deltog i drengeprojektet. De bliver udfordret af at skulle skabe en ny pædagogisk praksis i samspil med et lokale, de ikke har ejerskab for.

For de lærere, der var med til at designe lokalet gennem drengeprojektet, virker det til, at deres nye intenderede brug af hemsene som alternative læringsmiljøer afhænger af profileringen af elevernes læringsstile. Uden denne profilering falder deres ejerskab også.

Forandringsteori for Ellevangskolen

UDSKOLINGSMILJØ

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane
Projekttrætte medarbejdere, der er fyldt op med organisationsforandring og skolefusion, og hvis leder gik på pension midt i processen. Bl.a. er der forskellige skolekulturer på spil, som der er konflikt imellem. Der var ikke ressourceoverskud. Pres på kapaciteten på Ellevangskolen, fordi Vejlbyskole kommer til med børn og personale. RULL- fokus på udviklingstrin og aktivitet og kropslighed i byggeriet. Nærhed baseret på fagmiljøer i den fælles projektflade (kantinen). Lang proces, hvor der er set på skolen i sin helhed og på kapacitet m.v., som ledte til omorganiseringen.	÷ mekanisme: fokus var alle mulige andre steder, det var for meget for medarbejderne på én gang; fusionsprocessen har overskygget den pædagogiske vision, og der er manglende ejerskab fra lærere og elever til det nye lokale. ÷ mekanisme: manglende ledelsesretning og svært med de to skolekulturer, der blev ført sammen. Ikke enighed om didaktik og adfærd. ÷ svært samarbejde med ledelsen, fordi der var et lederskifte midtvejs; træthed i forhold til at få ny ledelse. ÷ mekanisme: manglende ressourcer til at arbejde med at tage lokalerne i brug. + HR-konsulent til at understøtte fusionen. Inddragelse af medarbejderne i udskolingen i idéprocessen til byggeriet (det er lidt uklart, om der har været inddraget medarbejdere fra både Vejlbyskole og Jellebakkeskolen i dette arbejde) ÷ inddragelse af eleverne. ÷ lang proces med tungt fokus på idéfasen men uden en samlende pædagogisk vision.	Efterfølgende proces på skolen om brugen af den nye udskolingsafdeling og forståelsen af den nye skolestruktur, inkl. inddragelse af eleverne, inddragelse af relevante aktører. Eleverne er kede af at være vandreklasser, de savner et 'hjemsted'. (En klasse er vandreklasser på grund af forkert dimensionering). Ny skoleleder mener, det kunne være mere ambitiøst. Der var mange idéer, men det er endt meget traditionelt. Lærerne kan ikke genkende udskolingslokalerne, alle deres gode idéer er ikke synlige, og de oplever bygningerne som traditionelle. Den intenderede praksis, jf. RULL-kriterierne, er ikke implementeret.	
Omorganisering af hele skolestrukturen som følge af fusion fra huse til trinopdelt skole.	Stor påvirkning fra at 7. klasse skulle med i udskoling. ÷ mekanisme: der er ikke snakket med lærerne om, 'hvad de skal med udskolingen'. Der er en oplevelse af, at der ikke er en fælles forståelse af, hvordan lokalerne skal bruges. ÷ mekanisme: der var vægt på i processerne at tegne de nye rum til udskolingen, men der blev ikke arbejdet med 'det pædagogiske liv', og lærerne ved ikke, hvad de skal med den nye afdeling.	Den nye pædagogiske grundholdning til udskolingslokalerne er ikke landet endnu, intenderet interaktion med lokalerne. Efterfølgende proces på skolen om brugen af den nye udskolingsafdeling og forståelsen af den nye skolestruktur, inkl. inddragelse af eleverne.	

HÅNDVÆRK OG DESIGN

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane
Skole lock-out og arbejdstidsaf-tale kommer på tværs af re-formarbejdet. Nærhed: nye toner blev slået an igennem nytænkningen af faglokalerne og ny placering af dem. Innovation og tværfaglighed, engagement i inspirerende rum følger af reformen. Kendskab til den mere komplekse fusions- og udskolings-miljøproces.	+ mekanisme: der har i byggeprocessen været vekselvirkning mellem at tale om de nye funktioner og få dem skitseret, og så talt om det igen, hvilket har fremmet en iterativ proces og skabt en oplevelse af indflydelse og forståelse af den nye praksis. + mekanisme: lærerne har været med i de konkrete beslutninger, + mekanisme: fælles workshop med fem andre skoler, der arbejder med, hvad rummene skal kunne. + mekanisme: oplevelse af at byggematerialerne er af god kvalitet. + mekanisme: oplevelse af at byggeprocessen fungerede, + mekanisme: opfattelse af at det er en lettere proces end udskolingsprocessen. + mekanisme: den rådgivende arkitekt.	Lærerne har været inddraget men mangler fortrolighed med den nye projektarbejdsform. De har en oplevelse af, at lokalet er indrettet som ønsket, selvom det måske ikke er stort nok? Der er en oplevelse af, at det har været en god proces. De har ikke helt fundet ud af den nye praksis omkring nærhed endnu, og børnene (dem der har det svært med projektarbejdsformen) forlader rummet, når lærerne taber overblikket over det, der foregår. Eleverne er skabende og kreative (innovation og engagement), men der kan også opstå kaos.	
Nye udfordringer i forbindelse med et nyt fag og en dimensionering med to klasser i lokalet samtidig. Behov for kompetenceudvikling af lærerne for at kunne undervise i designprocesser, særligt ift. specialpædagogiske børn/ urolige børn, og hvordan man arbejder pædagogisk med dem i designprocesser.	+ mekanisme: oplevelse af ledelsesopbakning i forbindelse med ibrugtagning, som nyttiggør lærernes kompetencer. ÷ lærerne har en opfattelse af, at de taber overblikket over rummet, kravene til faget og hensynet til børn med udfordringer. ÷ travlhed og svært med et nyt fag, der skal arbejdes med, oplevelse af, at det er svært at være i lokalet med to klasser samtidig.	Som en del af ibrugtagningen er der etableret tolærerordning, mens der kun er én klasse i lokalet ad gangen, så lærerne kan arbejde med flowet i lokalet mellem de forskellige funktioner, hvilket løbende understøtter ibrugtagningen. Lokalet bruges endnu ikke som intenderet.	

UDEMILJØ

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane
Opbakning og deltagelse fra den nye skoleleder. Eksisterende tegninger på udemiljøet, så det ikke startede forfra. Integration af udearealer understøttet af en pædagogisk tanke for mellemtrin og udskolingstrin.	+ mekanisme: inddragelse af repræsentanter fra skolen, der så efterfølgende kunne inddrage deres bagland fra lærerkollegerne. + mekanisme: oplevelse af, at det er en veltilpasset proces.	Alle er glade for de nye arealer, der bruges flittigt. Der er en oplevelse af, at skolen bliver bundet sammen.	Der er en oplevelse af fællesskab og sammenhænge på tværs, som forventes at vare ved på den lange bane.

Ellevangskolens forandringsproces

Det er interessant, at den samme skole med tre delprojekter spredt over to år gennemgår tre meget forskellige forandringsprocesser. Det er svært at gøre det helt klart, hvor det ene delprojekt ender, og det næste tager over. De er i forandringsteorien adskilt, men reelt set er de mere viklet ind i hinanden.

Det er i høj grad fusionsprocessen af de to skoler, omlægningen af skolens organisering fra huse til trin, kombineret med folkeskolereformen og et ledelsesskifte, der udfordrer forandringsprocessen i denne case. Den uklare organisatoriske kontekst og presset fra reformen skaber et stærkt behov for hjælp til pædagogisk omsætning i forbindelse med den intenderede ændring af praksis i de nye rum i udskoling. Udemiljøet derimod er baseret på ældre, eksisterende tegninger, og man kan sige, at udemiljøet allerede har en pædagogisk praksis knyttet til sig fra de eksisterende tegninger, og processen knyttet til håndværk- og designlokalet gør lokalets indretning konkret og relevant, omend der opleves udfordringer i den konkrete undervisningspraksis, der er under udvikling. Udfordringen i forhold til ibrugtagning af udskolingslokalerne i en ny skolestruktur sammen med nye kolleger, elever og ledelse gør, at det bliver en langt mere abstrakt pædagogisk og kulturel opgave, som det er svært at få hul på.

Derudover er der en tidslighed i denne case, som ikke er beskrevet i forandringsmodellen, men som formentlig spiller en stor rolle. Udskolingsmiljøet er tættere koblet til fusionsprocessen i tid, og dermed mere viklet ind i de negative mekanismer, der stammer herfra (f.eks. oplevelsen af manglende ledelsesretning i kulturfusionen). Både erfaringerne med at ibrugtage nye lokaler og den pædagogiske kompleksitet i den nye adfærd er faldende over tid fra igangsætning til udemiljøet er klar i 2016.

Udemiljøet har opnået intentionen om at være et grundlag for fællesskab på tværs af fusionsgrupperne fra de to skoler. Håndværk- og design-lokalet har det begyndende ejerskab blandt lærerne, der skal bære den nye praksis frem, som understøttes af det konkrete tiltag med tolærerordningen, der skaber en reel mulighed for at have en øvebane i lokalet for lærerne.

Forandringsteori for Tumblehøjen

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Tumblehøjen er en del af helhedsplanen for området, og det første 'model-projekt', hvor der blev kørt efter de tre workshopformater: 1:5000; 1:500; og 1:50. Der var fokus på: Udviklingstrin 0-18 år Store og små armbevægelser (sociale fællesskaber) Aktivitet og kropslighed Frisk farvesætning Integration af udearealer Verdensvendt læringsmiljø (hvilket er en fortolkning af noterne fra workshoppen med konsulenterne om det 'kulturelle udtryk og værdier'). Herudover var der mål, der var rettet imod forældrene (helhedsplan og institutionens beliggenhed i et udsat område): sproglig udvikling, forældrecafe og skabelse af et socialt rum.	÷ mekanisme i forbindelse med inddragelse af aktører, arkitekter, områdechefer m.v. Inddragelsen bliver for bred, og den pædagogiske vision (ny intentioneret pædagogisk praksis) bliver uskarp som følge heraf. ÷ samarbejdet med ledelsen har været for svagt, og styregruppen har været for langt fra praksis. Alle kunne få lov til at påvirke byggeriet i 'helhedsplanens' navn, f.eks. var forældrene meget inddraget. Noget af dette er måske RULL-konsulentens samarbejde med ledelsen. ÷ mekanisme: byggeriet bliver ikke tænkt igennem som en pædagogisk, sammenhængende version, der kan realiseres i praksis. ÷ mekaniske: skabelse af tværfagligt samspil er præget af det manglende tilbageløb til praksis og af den manglende inddragelse af det pædagogiske personale, hvilket også handler om manglende deling af viden mellem faggrupper. ÷ mekaniske: manglende afstemning med personalet om, at det ikke er alt fra visionen, der realiseres i en udbudsproces om et byggeri, hvilket handler om både inddragelse og kommunikation.	Medarbejderne kan ikke genkende institutionen og har ikke ejerskab for byggeriet. Forældrecafeen virkede ikke som tænkt, men bruges til eks. dialogisk læsning. Dagplejen er lagt ind i Tumblehøjen men er ikke en del af institutionen.	Byggeriet er ikke en platform for fællesskab i 0-18 års perspektivet. Det er bygget som sådan, men det er ikke realiseret. Byggerierne er lavet ud fra kriterierne, men det er ikke medarbejdernes version af kriterierne.
Tumblehøjen er del af helhedsplanen, og der er en meget bred interessentgruppe og en meget bred inddragelsesproces.	÷ mekanisme: Medarbejderne er inddraget tidligt i visionsprocessen men ikke senere, da det kom til konkretiseringen af visionen gennem prioriteringer m.v. Det skabte en mekanisme af, at medarbejderne ikke følte sig taget alvorligt, jf. respekt for faggrupper og ligeværdighed. Det er spørgsmålet, hvor meget oplevelsen er af, at der er skabt en tilpasning til den lokale kontekst eller ikke. Visionen er lavet af andre end det pædagogiske personale. ÷ mekanisme. Medarbejderne har en uklar oplevelse af, hvad byggeriet er/skal være i praksis,	Institutionen er ikke funktionsopdelt men stueopdelt, men blev oprindeligt tænkt som funktionsopdelt. Der er efterfølgende en del lokale tilpasninger: opsætning af en gipsvæg, eftermontering af døre m.v. Der er ikke ejerskab til byggeriet blandt personalet, og der er ikke en samlet forestilling om en pædagogisk praksis, f.eks. i de fælles arealer. Personalet oplever, at rummene er blevet trukket ned over hovedet på dem, og de er frustrerede.	Det har været uklart, hvad den nye intenderede praksis var i samspillet mellem pædagogik og rummene i praksis, så der kan ikke ses en sådan ny praksis efter ibrugtagning.

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	og en oplevelse af, at det er kaotisk at flytte ind i. ÷ mekanisme. Medarbejderne har en oplevelse af, at de pædagogiske løsninger ikke er gennemtænkte i forhold til praksis i rummene. Der er f.eks. meget fællesrum, som ikke bruges, og som er en udfordring at omsætte pædagogisk til aktiviteter i praksis. ÷ mekanisme. Medarbejderne har mange myter om, hvad de kan/ ikke kan i rummene. Disse tre mekanismer er udtryk for påvirkningen fra personlige opfattelser af konsekvenserne af en ændring.		
Tumlehøjen er del af helhedsplanen, og der er en meget bred interessentgruppe og en meget bred inddragelsesproces. Lederen i Tumlehøjen var ny, kom til undervejs, efter byggeriet var afsluttet, hvilket påvirker kontinuiteten i ledelsen. Der var en vision om Børneby Ellekær, men der var ikke en organisering, der kunne bære et sådan tværinstitutionelt projekt igennem. Der er ikke enighed om, hvad den fælles vision skal være på tværs af de involverede institutioner.	÷ mekanisme: der er ingen der bærer visionen, og der er ikke et fællesskab omkring den blandt de deltagende parter (som samtidig er for langt fra praksis). ÷ mekanisme forbundet med visionsprocessen: Der bliver givet inddragelsen og helhedsplanen tænkt meget bredt om de bygningsmæssige tiltag, og der er ikke en klar vision eller forestilling om intenderet pædagogisk praksis efterfølgende. ÷ lederen har ikke kunnet udfordre personalet pædagogisk. ÷ skabelse af tværfagligt samspil fungerer heller ikke over mod skolen, og der er i det hele taget ikke fællesskab om organisatoriske tiltag/Børneby Ellekær, og der var stor oplevet forskellighed i kulturen hos parterne.	Der er ikke ejerskab til byggeriet blandt personalet, og ingen forestilling om en pædagogisk praksis. Der er ikke kommet åbenhed eller fællesskab på tværs af institutionerne om f.eks. dialogisk læsning med lærere fra skolen, der er i Tumlehøjen.	
Der var en grundlæggende forestilling om bevægelse Aktivitet og kropslighed og idræt og betydningen af det.		Der er en efterfølgende proces om, hvordan udeområdet skal anvendes. De udnytter ikke alle de muligheder, huset tilbyder.	Udeområdet fungerer og er udtryk for aktivitet og kropslighed samt funktionsopdelt og pædagogisk gennemtænkt.

Forandringsprocessen i Tumlehøjen

Den brede inddragelsesproces som følge af, at projektet er en del af områdets helhedsplan, har haft en stærk indflydelse på dette RULL-projekt. Den brede inddragelsesproces har betydet, at projektets vision ikke havde nogen forankring i medarbejdernes praktiske erfaringer og ekspertise. Ibrugtagning var ikke en del af den definerede byggeproces.

En af de bagvedliggende hypoteser om RULL-programmet (se afsnittet 'Eksisterende viden' under de tværgående analyser) har en klar forestilling om, at det pædagogiske personale er en værdifuld ressource, der kan deltage i at udmønte visioner og kriterier i en konkret praksis, hvilket er det samme som at fremme en tilpasning af byggeriet til den lokale kontekst.

I Tumlehøjen er denne virksomme mekanisme ikke aktiveret, og der skabes en hæmmende mekanisme, hvor det pædagogiske personale føler, de ikke har reel indflydelse og ikke bliver inddraget. Resultatet er manglende ejerskab for byggeriet og hindringer for en ny praksis, jf. værdierne i den globale forandringsmodel.

En anden tydelig konsekvens af den manglende inddragelse af personalet er, at *overgangen* fra visionsarbejdet til den praktiske forståelse af, hvad visionen for rummene så er i det daglige pædagogiske arbejde i denne forandringsproces, *er uklar*, og bl.a. derfor opstår der ikke en ny praksis. Medarbejderne har ikke været med til at indrette og træffe beslutning om prioriteringer, hvilket efter deres mening er der, hvor det reelle forandringspotentiale findes igennem dialogen om de nye rum og medfølgende ny pædagogisk praksis. De oplever, de har fået rummene trukket ned over deres hoveder, og dét betyder meget for deres personlige opfattelse af, hvordan de selv kan påvirke en forandringsproces.

Der er bygget efter kriterierne, men der er ikke realiseret en tilsvarende ny pædagogisk praksis i rummene.

Forandringsteori for Væksthuset

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Byggeriet er del af helhedsplanen for Gellerup og Toveshøj. Det er et projekt med en stærk pædagogisk vision fra B&U om at bygge rammer til at arbejde med inklusionsudfordringer og børn med særlige behov, hvilket er en stærk betoning af kriteriet Sociale fællesskaber og udviklingstrin. Der er personale og børn fra fem institutioner. Det er et projekt, hvor der bygges m² uden inventar. Der mangler børn i Gellerup, fordi forældrene flytter børnene væk.	Der er en bred visionsproces, hvor aktørerne fra helhedsplanen i området inddrages. Det er også en stor og langvarig proces. ÷ krydspres mekanisme: visionsprocessen bliver til en hæmmende mekanisme for det pædagogiske personale, fordi der er (for) mange møder og for meget inddragelse på de 'store linjer', fordi der ikke skal tales om inventar, indretning og legeplads (det kommer fra de gamle institutioner). Samtidig er byggeprocesser i en helhedsplan andet og mere 'end en enkelt institution', fordi det handler om at løfte området. Det skaber en mekanisme hos det inddragede pædagogiske personale om, at de har en lille eller ingen mulighed for at påvirke ændringerne, fordi der er fokus på de store linjer i helhedsplanen. Krydspreset forstærkes af, at personalet har en stærk faglig identitet i deres pædagogiske praksis med børnene i Gellerup. Det handler om inklusion i praksis i konkrete rum og ikke visioner. ÷ mekanisme: der er ingen, der føler et aktivt ansvar for ibrugtagningen, hvilket kan hænge sammen med den manglede skabelse af tværfagligt samspil for at forstå helheden og praksis.	Da det viser sig, at der er en udfordring med ibrugtagningen, opstår der et behov for hjælp og støtte til dette, hvilket bagefter ses som en mere værdifuld investering end den lange visionsproces. Der er ikke skabt en ny praksis, men der er en oplevelse, af at den er på vej.	
Øvrige kriterier er: Variation og lærings- og fritidsaktiviteter (fleksible men stabile rum). Nærhed (små miljøer). Integration af udeareal (inde og ude, fælles og egne arealer). Pædagogisk læreplan (sproglig udvikling). Store og små fællesskaber (fællesskab og videndeling i personalegruppen og sundhedsplejen). Det er meget tydeligt, at de fire	Børnene blandes i de nye huse for at bryde etniciteten. ÷ mekanisme: Der er en pædagogisk vision om funktionsopdeling (børn og personale) koblet med sammenhæng på tværs, som ikke tilpasses til byggeriets udformning, og derfor udvikler sig til en hæmmende mekanisme for ibrugtagningen i løbet af byggeriet. + mekanisme: pædagogerne laver aftaler med sundhedsplejerske, så hun kommer ned til	Der er ikke skabt en ny praksis, men der er en oplevelse, af at den er på vej. Det kobler sig især til kriteriet udearealer: fælles arealer og egne arealer. Børnene har svært ved at rumme det store hus (siger det pædagogiske personale), og der er fokus på de nære miljøer. Der er fire adskilte huse, dvs. der er små fællesskaber for børn og personale. Det er nærhedskriteriet. Sundhedsplejen bruges af	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
enkelstående institutionshuse har deres egen pædagogiske praksis. Pædagogikken varierer således meget fra hus til hus.	Væksthuset til konsultation. + mekanisme: der er et stærk fagligt drive i arbejdet med sproglig udvikling (pædagogisk identitet). ÷ mekanisme: Der er mange forskellige udfordringer med kvaliteten af byggeriet (legeplads, vinduer, toiletter, køkken, belægning, planter m.v.), som skygger for ibrugtagningen og den pædagogiske udvikling.	forældrene, hvis det sættes op som en konsultation af pædagogerne.	
Fusionssituationen påvirker byggeriet og mulighederne for at skabe resultater. Viden om/ikke viden om fusionen og flytningen til Væksthuset blandt det pædagogiske personale.	÷ mekanisme: de gamle institutionskulturer er fremherskende, og der er en længsel tilbage til de gamle institutioner. Dette er særligt tydeligt for de personalegrupper, der først vidste omkring 3. kvartal 16, at de skulle flytte ind i Væksthuset. + mekanisme: faktisk skaber de gamle tilhørsforhold åbne døre til de meget opdelte fire huse, fordi de gamle kolleger snakker på legepladsen om eftermiddagen, hvilket fremmer det store fællesskab. ÷ mekanisme: fusionsprocessen påvirker ejerskabet til det nye fællesskab, fordi de gamle kulturer er mere fremtrædende end den nye fælles sammenhæng. Det omtales bl.a. som 'tvangsægteskab', og ikke alle personalegrupper fra de gamle institutioner har været involveret i fusionsprocessen.	Der er ikke skabt en ny praksis, men der er en oplevelse, af at den er på vej – der er et indtryk af, at det er pædagoger ansat efter fusionen, der arbejder ind i det store fællesskab, f.eks. i forbindelse med store fællesskaber på udearealerne. Det kobler sig til kriteriet udearealer: fælles arealer og egne arealer .	
Der er ikke pædagogiske konsulenter i RULL-teamet, og det er ikke RULL-konsulenterne, der kan/skal lave oversættelsen til praksis. Det er institutionslederen. Der er først ved at komme ro på ledelsen i Væksthuset efter indflytningen, og alle er nye ledere .	÷ mekanisme: det er uklart, hvem der konkret arbejder med ibrugtagningen af byggeriet	Der stilles spørgsmålstegn ved, hvem der samler op på udfordringer i ibrugtagningen? De ringer til RULL-konsulenten. (Det handler også om reparationer). Der er en oplevelse af at få husene til at fungere, før der kan arbejdes med pædagogisk udvikling, jf. kriterierne.	
Der skiftes leder undervejs i byggeriet, hvilket gør, at der er manglende ledelseskontinuitet . Alle lederne er nye ved ibrugtagningstidspunktet. Der er en gensidig opfattelse af modstand hos hhv. RULL-programmets folk og institutionsfolk, som italesættes som 'barrierer' eller manglende forståelse for hhv. udbud og	÷ mekanisme: ledelse: proceskompetence, kommunikation, tydelighed, fokus, rolle og evne . Det kommer til udtryk gennem f.eks. institutionsledernes forståelse af, hvad en udbudsproces er. At det færdige byggeri ikke er lig med den pædagogiske programmering, hvilket ikke afstemmes med det pædagogiske personale.	Der skabes en stor frustration i personalegruppen, da de ikke kan genkende det byggeri, de har deltaget i visionen for, som hæmmer ibrugtagningen gennem manglende ejerskab. Personalet oplever, at resultatet ikke afspejler idéerne, og at kvaliteten i byggeriet ikke er god nok ift. forventningerne. Organiseringen af byggeprojek-	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
pædagogisk praksis.	÷ mekanisme: kommunikation og tilbageflow og gennemsigtighed træder frem som en mangel i den lidt tilfældige kommunikation og dermed manglende viden, der skaber myter på begge sider af bordet (B&U og institutionsledelse). Det fører til, at samarbejdet om byggeriet hæmmes. ÷ mekanisme: generelt er der en manglende forventningsafstemning og generelt set en manglende procesledelse. ÷ mekanisme: organiseringen af projektet og problemerne i samarbejdet overskygger den pædagogiske vision. ÷ mekanisme: der er meget mytedannelse og historiefortælling om byggeprocessen. ÷ mekanisme: der er en klar pædagogisk overordnet programmering af byggeriet, men ikke en kobling til praksis. Der træffes løbende beslutninger om strukturer, som opstår i byggeriet, f.eks. hvor mange lederkontorer skal der være fører til beslutning om den ledelsesmæssige struktur i Væksthuset.	tet har overskygget arbejdet med rummene, og der er ikke noget ejerskab. Der er en antagelse om, at når der kommer 'mere ro på' med den samme ledelse og en daglig praksis, så bliver der grobund for etablering af en ny praksis.	

Væksthusets forandringsproces

Forandringsprocessen i denne case indeholder flere af de centrale kontekstuelle forhold, der skaber meget stærke mekanismer:

1. Det er et byggeri, der refererer til en helhedsplan for området,
2. Det er et byggeri, der er koblet sammen med en fusionsproces,
3. Det er et byggeri, der er udfordret af ledelsesskifte og organisering hele vejen igennem.

Forandringsprocessen for Væksthuset illustrerer, hvordan de aktiverede mekanismer i denne kontekst – for langt de flestes vedkommende – er hæmmende mekanismer, der hæmmer ibrugtagningen af byggeriet og det pædagogiske udviklingsarbejde, jf. RULL-kriterierne for byggeriet.

Personalet er så småt begyndt at medtænke deres nye rammer i pædagogikken, hvilket også handler om tidsligheden i, hvornår resultater opstår, men der er endnu ikke realiseret ret meget af den pædagogiske praksis, der er lagt ned i RULL-kriterierne bag byggeriet. De negative fortællinger dominerer stadig medarbejdernes oplevelse af huset. Byggefejl og mangler fylder rigtig meget, og de samme dårlige historier gentages af medarbejdere, både af dem, der har været en del af processen og af dem, der er kommet til senere, samt den lokale ledelse. Det er tydeligt, at den uklare

organisering i processen, den manglende kommunikation og forventningsafstemning, samt den manglende forståelse for elementerne i byggeprocessen, har været stærke negative mekanismer, der i høj grad påvirker oplevelsen af det færdige resultat.

Der er en oplevelse af, at byggeriet og processen har spændt ben for det tværgående samarbejde og realiseringen af en ny pædagogisk praksis. Så selvom der begynder at være tegn på, at man er ved at finde sig mere til rette og også finde hinanden lidt mere på tværs af husene, så er der en opfattelse af, at det er et spirende samarbejde, der opstår på trods. Rummene og især processen omkring byggeriet ses mere som modspillere end som medspillere. Medarbejdere og ledere er efterladt med en masse frustrationer, de ikke ved, hvor de skal placere.

Forandringsprocessen i Væksthuset understreger betydningen af RULL-blomsten, men sætter samtidig fokus på, at bladene i blomsten *ikke* er ligestillede. Væksthusets forandringsproces viser nærmere en kæde af RULL-blomstblade: organiseringen i byggeprojektet og organiseringen i de fusionerede enheder hæmmer/fremmer grobunden for udviklingen af pædagogikken, som er programmeret i de fysiske rum.

Forandringsteori for Frederiksbjerg Skole

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Projektlederens viden spiller en rolle, da det er den samme konsulent på Frederiksbjerg Skole som på Tumlehøjen. Projektlederen har via Tumlehøjen draget erfaringer om tilbageløb til praksis og betydningen af ledelsen.	+ mekanisme: projektlederen er med i hele projektet og er projektleder for det hele og er ikke kun en proceskonsulent. Han deltager stadig i forbindelse med ibrugtagningen.	Projektledelsen er vigtig i at fastholde øjnene på den pædagogiske programmering og skabe bygninger, der modsvarer visionen.	
Nærhed (af miljøer, alt er tæt på). Integration af udeareal. Synliggørelse af læringsprodukter. Bæredygtighed. Transparens. Sociale kompetencer (pædagogisk læreplan). Store og små fællesskaber. Intention om, at rummet skal være en ekstra voksen, tydelig didaktik i rummene.	+ mekanisme: der er valgt f.eks. dansesal på skolen, fordi der allerede er en gymnastiksal og en svømmehal tæt på samt et stort bibliotek. + mekanisme: der har været en proces for den mentale ombygning for indskoling og mellemtrin, hvor de har afprøvet prototyper for nye lokaler og indretning, inden de flyttede ind. - mekanisme: mangel på vaner i de nye rum for nogle blandt det pædagogiske personale. + mekanisme: oplevelse af, at skolens udformning er synkroniseret med folkeskolereformen. + mekanisme: oplevelse hos ledelsen af at være visionære. - mekanisme: oplevelse af mangel på fællesskab hos lærere og pædagoger. - mekanisme: oplevelse af visuelt stress.	Der tænkes på tværs af skoler og muligheder i nærmiljøet, så institutionerne <i>tilsammen</i> udgør et godt børne- og ungdomsmiljø. Det er lykkedes for indskoling og mellemtrin, stadig en udfordring at realisere de fleste af RULL-kriterierne for udskolingen, hvor det (stadig) i højere grad er en igangværende pædagogisk omstillingsproces (se nedenfor). Der er få 'brugbare vaner' fra det eksisterende, og det er stressende for nogle lærere (se nedenfor).	
Byggeriet er vigtigt for lokalmiljøet, og det er vigtigt at videreføre brugen af Skt. Anna legepladsen som et offentligt rum og invitere lokalmiljøet ind på skolen. Verdensvendt læringsmiljø/omverden.	+ mekanisme: der afholdes bl.a. 1:5000 workshop for alle interessenter for at fremme, at skolen tænkes som bidrag/samspil til lokalområdet. - mekanisme efter ibrugtagning: nøglekort, knuste glas, cigaretter, folk der render rundt på taget uden for åbningstid, narkomaner der kommer ind på skolen. - mekanisme: skolemarke/legepladsen er ikke blevet som ønsket af elever og andre.	Det er sværere end forventet at være åben mod lokalmiljøet, da det ikke er alle i lokalmiljøet, der respekterer skolen, og samspillet med lokalmiljøet foregår mere 'reguleret' og i faste rammer end forventet. Græs og planter m.v. er slidt af, da alt var nyplantet. Legepladsen er ikke det samme 'åndehul' for lokalbeboerne, som den gamle Skt. Annegade legeplads var det.	
Indeklima-differentiering ift. anvendelse. Akustik-differentiering. Lys-differentiering. Farve-differentiering.	+ mekanisme: regulering af larm og støj og eftertilpasninger. F.eks. er gyngen pillet ned (den gik også i stykker). Der er fortsat fokus på, hvor der skal gøres mere med larmen (f.eks.	Børn larmer, når de bevæger sig, men der er forbavsende lidt larm, der er børn der kommer til udtryk, Akustik-differentiering	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	orange trappe). - mekanisme: oplevelse af visuelt stress.		
Aktivitet og kropslighed er det centrale RULL-kriterie for skolen.	+ mekanisme: der er bygget bevægelse ind i hele skolen, det har været en del af grundlaget hele vejen. + mekanisme: at det har været prøvet af på den gamle skole, hvordan lærere og pædagoger skal arbejde med, at børnene ikke sidder så meget ned. - mekanisme: Der er flere lektioner på mellemtrin og i udskoling, hvor eleverne sidder meget.	Der er masser af bevægelse og aktivitet på skolen i pauser og bevægelsesbånd. I undervisningen er der mest bevægelse og flest aktivitetsskift i indskoling.	
Man vil med denne skole bygge til fremtiden; lavede manifest om skolen. Bygge om mentalt. Lave prototyper, afprøve undervisningsprototyper, inden de skulle flytte ind i de nye rum. Opfattelse af, at skolen er folkeskolereformen. Ledelsen har haft et stærkt ejerskab til processen og en vision, og der er handlet på begge dele.	+ mekanisme: udarbejdelse af et pædagogisk byggeprogram til rådgiveren (pædagogisk programmering) som af projektlederen og rådgiveren er blevet fastholdt som det fælles, og som det, der skulle realiseres. Rådgiveren har bidraget til at oversætte pædagogik til mursten (PLUSS arkitekter). + mekanisme: afsæt i pædagogiske visioner og de inspirationspersoner, der var inviteret med ind. + Projektlederen koordinerede, hvilket var understøttende for processen. + mekanisme: visionsprocessen har en bred brugerinddragelse og alle lærerne fra de fusionerende skoler er samlet på Fuglsøcentret, inden RULL-processen går i gang, og arbejder med det pædagogiske grundlag. - mekanisme: der blev lyttet 'for meget' til udskolingslærerne. + mekanisme: at presse lærerne og pædagogerne til at tage stilling i stedet for at udfordre dem med en anderledes pædagogisk tænkning. + mekanisme: der er udnævnt en rumvejleder, der skal hjælpe det pædagogiske personale med at videreudvikle deres pædagogik i rummene og støtte ibrugtagningen på denne måde. + mekanisme: proces for ibrugtagning med lærere og pædagoger. Arkitekten hjælper,	Byggeriet lever op til det, som var formålet og visionen. Ibrugtagningen er på vej (se nedenfor).	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	elever inddrages.		
Udskolingslærerne har en meget stærk eksisterende kultur, da de har boet for sig selv på en anden afdeling. Måske er den også konservativ om, hvad udskolingspædagogikken handler om, og hvad rummene skal kunne for at træne eleverne til eksamen. De udskolings elever, der er flyttet med, deler denne stærke kultur. Udskolingen har med deres egne ord været en satellit og har ikke prototypet nye forløb eller ny pædagogik, eller arbejdet med, at der skulle skabes fællesskab med nye lærere. Faglig forberedelse til ungdomsuddannelse m.v. ('gymnasietænkning med forelæsninger').	- mekanisme: udskolingslærerne bliver ikke udfordret tilstrækkeligt på deres vision og pædagogik i forbindelse med byggeprocessen. Det betyder, at lærerne ikke har fået et 'benspænd' i form af en trappe i forhold til at udvikle en ny pædagogisk praksis. Der blev lyttet 'for meget' til deres eksisterende kultur i inddragelsesprocesserne. - mekanisme for udskoling: der er pres på for at skabe forandringen og at lykkes med ibrugtagningen, og der opstår frustrationer, der skal rummes. Der er meget, der skal forandres på én gang. - mekanisme: noget er taget fra dem, og noget andet er sat i stedet. - mekanisme: nogle elever presser tilbage på lærerne. De ønsker heller ikke en forandring. De oplever, at de er i 'forbudsland'. - mekanisme: det er en udfordring at få lærerne til at arbejde med de store rum og en anden pædagogik. + mekanisme: fokus på kerneopgaven og at skabe erfaringer fra det første år, så det bliver dagligdag at være i det nye hus. + mekanisme: fokus på øvebaner og aftaler med lærerne om, hvordan de kan arbejde med læringsrum og værkstedsundervisning. Hertil forståelse af, at det er en kulturforandring.	Der bygges traditionelt for udskolingen med en svag 'kodning' af rummene og uden de tre læringsflader. Så udskolingen låner f.eks. kulturklyngen for at få adgang til en trappe, men det er lidt trangt for dem at sidde her. De kører skole, som de gjorde før, og udskolingen 'længes' fortsat lidt tilbage til deres gamle lokaler. Langsomt begynder lærerne at få nye vaner og tænke ny pædagogik. Grupperum og fælles læringsarealer fungerer ikke for 7.-8. klasse, hvis/når læreren bliver i klassen. Forandringspresset er kilde til oplevelse af stress for udskolingslærerne.	
Mellemtrin: Det er svært for 3. klasse at navigere rundt, men for de øvrige klasser i mellemtrinnet er det godt. Ved indflytning opleves faglokalerne som sterile. Trivselsfokus. Lærerne i mellemtrinnet er mere autoritetstro.	+ mekanisme: der arbejdes på mellemtrinnet med ibrugtagningen af lokalerne gennem oplæg og eksperimenter. + mekanisme: det diskuteres på afdelingsmøderne, hvordan faglokalerne skal tones, herunder med hjælp fra en arkitekt, der var med i byggeprocessen. 'Vi taler meget om det'. + mekanisme: afdelingslederen har sat et fodaftryk. + mekanisme: samtidig bruger mellemtrinnet rumvejlederen meget. - mekanisme: svært for børnene i 3. klasse at være del af en	Især mellemtrinnet har taget rummene til sig og bruger de tre læringsflader. Rumvejlederen har skema for, hvordan man bruger de tre læringsflader, og der arbejdes med at udvikle praksis. Toningen af faglokalerne er på vej. De små klasser, til og med 3. Klasse, har mere brug for et stamlokale. Opefter kan de bedre navigere rundt i faglokalerne, så der er i 'blødt lidt op' overfor det.	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	campustanke og faglokale-strukturering. + mekanisme: forventning om, at ting tager tid, og virkeligheden har sine egne krav. + mekanisme: realistiske forventninger til den nye praksis. - mekanisme: der er observeret en ret traditionel undervisning, hvor de tre læringsflader anvendes som et almindeligt klasserum.		
Indskoling: Lære at gå i skole. Pædagogerne er med i undervisningen.	- mekanisme: de små børn har svært ved at finde rundt imellem faglokalerne.	Indskolingen er ved at lære, hvordan de skal arbejde pædagogisk med de tre læringsflader. Noget af dette handler også om håndteringen af fokus i de små klasser med de mange glasvægge (transparens ind i lokaler), og at de har svært ved at finde rundt mellem faglokalerne (nærhed), så der er i indskolingen 'blødt lidt op' overfor det.	
Trinopdelingen og de tre etager med hver sin afdeling, hvilket kobler sig til kriterierne om 'skolen i skolen', og store og små fællesskaber. Der er flere fra det pædagogiske personale, der nu efterlyser det store fællesskab i skolen.	- /+mekanisme: Der er et stærkt tilhørsforhold til afdelingen, men på grund af spiseholdene mødes man ikke i ret høj grad med sine kolleger fra de andre afdelinger. + mekanisme: Der er et klubkøkken, hvor lærerne kan spise på tværs af afdelingerne, men der er ikke så mange der benytter det. - mekanisme: lærerne opholder sig meget i deres teamrum i pauserne og i forbindelse med forberedelse. Alle har heller ikke pause på det tidspunkt hvor klubkøkkenet er åbent for lærere og pædagoger.	Der er mere styrke og sammenhold i de små fællesskaber i afdelingerne end det store skolefællesskab. Der er endnu ikke fundet det gode rum til hele det pædagogiske personale, når de skal være sammen i et dialogisk rum. Personalet efterlyser et tværgående fællesskab.	
Variation i lærings- og fritidsaktiviteter.	- mekanisme: Både klub og SFO føler sig trængte i skolens rum. De oplever, at de har for lidt plads og for få muligheder.	Klub og SFO efterlyser mere plads og et større råderum i forhold til at skabe identitet for fritidsaktiviteter.	
Fagmiljøer (kerneaktiviteter). Der bygges efter en 'campustanke' for at løse pladsproblemerne, jf. kapacitetsberegningerne til skolen. Det betyder også, at der etableres nye faglokaler fremfor stamlokaler til klasserne. Det er en antagelse, at børnene bedre kan lide at være i faglo-	- mekanisme: det opfattes som hæmmende for fagrumspædagogikken, at faglokalerne ikke er tonet efter fagligheden endnu. Faglokalerne fremstod som 'sterile' klasselokaler, da de flyttede ind, og det pædagogiske personale var vilde med idéen om de tonede faglo-	Der opnås en toning, der efterhånden er tilpasset trinmiljøerne og deres krav og udfordringer. Klubben samarbejder med rumvejlederen om at få tonet flere klublokaler.	

Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
kaler, 'man kan se, hvad man skal lære' (<i>engagement i inspirerende lokaler</i>).	+ mekanisme: der arbejdes med toningen af faglokalerne, især på afdelingsmøderne. + mekanisme: afdelingslederne arbejder med at lave øer til refleksion for lærerne, pauser, hvor de kan tænke over, hvordan de vil undervise i fagmiljøerne. - mekanisme: klub og SFO oplever, at æstetik og ensartethed går forud for børnenes trivsel og forud for funktionalitet i rummene.		

Frederiksbjerg Skoles forandringsproces

Byggeprocessen relateret til Frederiksbjerg Skole er den største af de byggerier, der indgår i 2017-evalueringen af RULL-programmet. Den nye Frederiksbjerg Skole er resultatet af en skolefusion, hvilket skaber opmærksomhed på den kompleksitet, som fusionsprocesser giver anledning til, og hvordan det er løst i denne case. Det mest fremtrædende i den forbindelse er, at ledelsesteamet for de fusionerede skoler allerede er på plads et år *før*, der flyttes ind i de nye bygninger.

Alle RULL-principperne kommer til udtryk i denne case. Der har været en ledelse, som på eget initiativ har arbejdet med udformning af et pædagogisk grundlag. Alle interessenter og skolens personale har været inddraget, og de kan se deres aftryk af processen i de fysiske rammer på Frederiksbjerg Skole. Der har igennem hele den lange proces været kommunikation til og dialog med medarbejderne. Personalet roser inddragelsesprocessen og har en stolthed over skolen og et ejerskab til løsningerne.

B&U har både faciliteret processerne og haft en gennemgående projektleder, som også har haft en central rolle efter ibrugtagningen af byggeriet. Så hele processen er kørt meget professionelt.

Forandringsteori for Gammelgaardsskolen

Ressourcer/ kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
Meget faglig og velfunderet pædagogisk gruppe med en stærk SFO-leder på skolen og en meget erfaren pædagogisk leder i SFO'en for 3.-4. klasse. Der er en stærk pædagogisk identitet. Klar professionspraksis i det pædagogiske personale og tilpasning af pædagogisk vision i projektet, hvilket knytter sig til: Udviklingstrin (forskellige udfordringer). Engagement i inspirerende rum. Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet. Integration af it (pædagogerne har haft et ønske om spillekonsoller og it til lokalerne, da det er en del af fritidslivet). Variation i lærings- og fritidsaktiviteter. Nærhed (hygge). Akustikregulering i forhold til anvendelse. Erfaringer fra SFO for 0.-2.-klasse, som er vant til at dele lokaler med undervisningen.	+ mekanisme: investering i it til Bøgens lokaler til at spille på mv., som indgår som en del af Bøgens fællesrum, samt i 'bordtennisrummet'. - mekanisme: pædagogernes oplevelse af, at klasselokalerne var undervisning og ikke fritidsaktiviteter, fordi der skal ryddes og skiftes lokaleidentitet til undervisning (og der mangler depotplads m.v.). + mekanisme hos det pædagogiske personale i deres oplevelse af, at de har fået mange af deres ønsker opfyldt i de byggede lokaler, hvilket også er oplevelsen af, at der kan skabes ændringer, og at man har indflydelse. + mekanisme: aktivering af erfaringer fra SFO for 0.-2.-klasse, som er vant til at dele lokaler med undervisningen. - mekanisme: 'kamp' mellem RULL-konsulenter og praktikere.	Allerførst modstand mod at flytte ind i Bøgen fra det pædagogiske personale, fordi oplevelsen var, at pavillonerne fungerede som fritidslokaler i modsætning til den daglige oprydning af undervisningslokalerne, samt at det ikke var de lokaler, man havde forestillet sig, jf. visionsprocessen. Efterhånden stigende ejerskab til processer og bygning for både pædagoger og lærere. Der er hyggeligt i Bøgen, siger alle samstemmende (nærhed). Der er en organisk fornemmelse af flow mellem læringsmiljøer og fritidsmiljøer i Bøgen. Det er meget velorganiseret med fælles aktiviteter, hensyn og samspil. Bøgen er Bøgen og er både SFO og undervisningsmiljø.	
Ledelsen (og her er det både SFO-leder og skoleleder, der sammen udgør 'ledelsen') spiller en klar rolle som den orkestrerende part i en grundig inddragelse af det hele pædagogiske personale, forældre, bestyrelse og elever, og der ses en klar sammenhæng i denne tilgang til kriterier om variation i lærings- og fritidsaktiviteter Ledelsen har finansieret uddannelse af to medarbejdere til at være mentorer for elever på skolen. Den ene medarbejder er pædagog i Bøgen og har etableret samtalerummet, hvilket knytter sig til Rum der støtter børn med særlige behov SFO-lederen er ikke bange for processen, og ønsker samarbejde på tværs af de uddannelsesmæssige baggrunde i personalegruppen.	+ mekanisme: klarlæggelse af det lokale grundlag; skolen bestemmer tempoet i byggeprocessen, så der først træffes beslutninger, 'når de er klar', hvilket giver en + mekanisme, der fremmer ejerskab til byggeri og processer. + Ledernes ejerskab til deres proces kommer også til udtryk igennem, at skolen hyrer sin egen rådgiver til en 'second opinion' af den pædagogiske programmering af Bøgen, som er lavet i RULL (involvering af andre konsulenter end RULL-konsulenterne). + mekanisme: Inddragelse af hhv. den pædagogiske SFO-leder, SFO-lederen og skolens personale (både lærere og pædagoger), som skal have praksis i de nye rum. Dette trigger den positive mekanisme	Yderligere sammentænkning mellem faggrupperne (lærere og pædagoger), hvilket også fremmer ejerskab og forankring på den mellemlange bane. Lærerne fortæller, at det er af stor værdi, at der er andre voksne (pædagoger) at tale med om børnene, og at der altid er 'en voksen i Bøgen'. Der er således ikke kun tale om variation i aktiviteterne men også om meningsfuldt fagligt overlap og et stærk kollegialt fællesskab mellem lærere, der har klasser i Bøgen, og pædagogerne. Alle faggrupper og faglige perspektiver oplever, at de bliver inkluderet i byggeriet, f.eks. med samtalerummet, Rum der støtter børn med særlige behov Der er variation i lærings- og	

Ressourcer/ kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	af mulighed for at skabe ændringer og mulighed for at have indflydelse på ændringerne. + mekanisme: der blev talt om pædagogikken, før der blev talt om rummenes udformning. + mekanismer: tillid, ligeværdighed og respekt mellem faggrupperne, der skal dele lokaler (samtidig fortæller begge faggrupper, at det er den anden gruppe, 'der har vundet' i indretningen, så lokalerne er mere tilpasset den anden faggruppe). + mekanisme: samarbejdet mellem faggrupperne skaber en fremmede mekanisme af pragmatisme og handlingsorientering, som faggrupperne løbende beriger hinanden med. + mekanisme: skabelse af en oplevelse af, at det er en fælles opgave, hvor personalet er afhængige af hinanden. Der er et udtalt fokus på relationer som det, der bærer arbejdet. + mekanisme: der gøres plads til et samtalerum i Bøgen, hvor der kan være individuelle samtaler med eleverne og de mentoruddannede medarbejdere. + mekanisme: skolelederen iværksætter fælles møder mellem lærere og klassepædagoger i Bøgen af 1 times varighed hver uge på det samme tidspunkt til at facilitere dialogen om pædagogisk tilrettelæggelse, og hvordan Bøgens lokaler skal bruges.	fritidsaktiviteter, f.eks. gennem den særlige indretning af rummene, som kommer fra pædagogerne (små rum, huler, private rum og kriteriet nærhed). Eleverne bidrager stadig til den fortsatte udvikling af Bøgens arealer ude og inde gennem Børnerådet. Det er ledelsens ejerskab til byggeprocessen og faciliteringen af ibrugtagningen, der bevirker, at der bliver lavet rum, som praktikerne kan se muligheder i.	
Det er både +/- på konsulentens justeringskompetence, fordi skoleledelsen oplever både den nødvendige styring fra konsulenten, men også et pres for beslutning fra RULL-konsulentens side, der skal håndteres. Der var ting på spil i byggeriet som skolens pædagogiske personale ikke fandt meningsfuldt. Der er en omfattende visionsproces, hvor man ikke taler om økonomien i projektet. Områdeprogram/Idekatalog Silkeborgvej fra 2010.	+ mekanisme: klarlæggelse af det lokale grundlag; skolen bestemmer tempoet i byggeprocessen, så der først træffes beslutninger, 'når de er klar', hvilket giver trigger en + mekanisme, der fremmer ejerskab til både byggeri og proces. - mekanisme: gennemsigtighed og oplevelsen af, at byggeriet er for langt fra praksis: gennem visionsprocessen skabes forventninger om mere, end der realiseres i byggeriet, og der er en mekanisme om, at hvis man kender budgettet for byggeriet, så er det mere fair at melde det ud, end at sætte personalet i	Efterhånden stigende ejerskab til processer og bygning for både fritidspædagoger og lærere. Læring om byggeprocesser. Fastholdelse i de gamle programmer, helhedsplanen m.v.	

Ressourcer/ kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier på den korte bane efter ibrugtagning	Effekter på den lange bane efter ibrugtagning
	gang med en stor visionsproces, der så ikke kan realiseres. Denne negative mekanisme modvirkes af ledelsens ejerskab til processen og deres erfaring med, at det er vigtigt at være opmærksom på, hvad der kan lade sig gøre inden for den økonomiske ramme. - mekanisme: 'kamp' mellem RULL-konsulenter (RULL kriterierne) og professionspraktikere, der skal finde en praksis. Der har dog som modvirkning været et stort fokus på inddragelse fra kommunens side + mekanisme: pragmatisme og handlingsorientering. + mekanisme: gennemsigtighed fra konsulentens side , så konsulenten blev en hjælper med sin styring af processen under respekt for skolens ejerskab.		
Arealprincipper og funktionsprincipper giver en klar ramme. Den konkrete økonomi i projektet.	+ mekanisme: fokus på, hvad der kan lade sig gøre inden for den konkrete økonomiske ramme samt respekt for den pædagogiske programmering.	Indretningsmæssigt fungerer det godt, og der er en god udnyttelse af arealerne med rum i rum, hemse og varierede små og stor rum til fritidsaktiviteterne. Ville gerne have haft flere m ² til børnene.	

Gammelgaardsskolens forandringsproces

Denne forandringsproces skiller sig ud fra de øvrige ved den meget konsekvente involvering af det faglige personale. Det skaber tillid og en oplevelse af indflydelse, særligt blandt pædagogerne. Der foregår, bl.a. via pædagogernes inddragelse i forandringsprocessen, en meningsfuld tilpasning af den pædagogiske programmering af projektet til den lokale og konkrete praksis i lokalerne. Igen er det tydeligt, hvordan det er en *eksisterende* pædagogisk praksis, der videreføres *på en ny måde* i nye fælleslokaler, fremfor at der skal skabes og udvikles en helt ny praksis på baggrund af de nye lokaler.

I denne forandringsproces virker det også til at spille ind, at kriterierne er så klare for byggeriet, eftersom det bliver muligt at håndtere de faglige *forskelle* mellem lærere og pædagoger. Dette resultat af forandringsprocessen er på den korte bane, at Bøgens lokaler både er læringsmiljø og fritidsmiljø, og på den længere bane fortsætter en udviklende faglig dialog mellem lærere og pædagoger om, hvordan deres forskellige behov kan understøttes.

Der er divergenser, men det er krusninger på overfladen, og samarbejdet er præget af en konstruktiv og handlingsorienteret organisering. Det betyder, at et nyt kollegialt fællesskab tager form

mellem de to professionsgrupper, hvor de netop gennem deres forskellighed og forskellige roller i skolen arbejder med at understøtte børnenes trivsel og læring i Bøgens lokaler.

Der er en klar tilgang hos ledelsen, og det pædagogiske personale kan koble RULL-forandringerne til den eksisterende praksis og øvrige udvikling på skolen. Det giver et unikt ejerskab hele vejen rundt blandt ledere, pædagoger, lærere og børn.

Bilag 2: Indledende hypoteser

Indledning

Hypoteserne er udledt af den generelle forandringsmodel for RULL-programmet. Ordet 'hypotese' dækker i denne sammenhæng mere over scenarier for udvikling, da det er en mere kompleks sammenhæng end én til én relationer. Hypoteserne er formuleret som udtræk af ord og fokus-punkter i den generelle forandringsmodel, og er dermed udtryk for et bestemt perspektiv på forandringsmodellen.

Vi har lavet fem sådanne perspektiver på den generelle forandringsmodel. Der er igennem hypoteserne lavet perspektiver på:

- 1) RULL-mini
- 2) hvor i RULL-programmet (hvilken fase) projektet hører til, RULL-projekt
- 3) RULL-konsulenterne
- 4) institutionens kompetencer
- 5) ydre pres fra lovgivning og politiske beslutninger

Dermed siger vi også, at dette er de 'arketypiske' kontekster, der former projekterne. En hypotese/et scenarie skal læses som vores bud på, hvordan ressourcer/ kontekst (f.eks. hvilken RULL-fase projektet tilhører), påvirker aktiviteter og mekanismer og resultater/ værdier. Fx hvis valget af kriterier står klart, så er det nemmere at integrere kriterierne i de efterfølgende RULL-aktiviteter, og der kan opstå den værdi, at der er sammenhæng mellem kriterierne og B&U-visionen.

	Ressourcer/kontekst	Aktiviteter/mekanismer	Resultater/værdier	Effekter
Hypotese 1: RULL mini indstillinger, fase 1 projekter	Ressourcer RULL mini-indstillinger. Idekataloger lavet sammen med områderne. Indstillinger lavet i henhold til kataloger. Kontekst Er fra den tidlige fase, hvor RULL-programmet ikke står så klart. Færre erfaringer fra RULL. Mere påvirkning fra skolens placering i lokalsamfundet og fra ledelsen.	Aktiviteter Inddragelse af aktører. Der er ikke en samlet proces og <i>ikke</i> organiseringsaktiviteter. Mekanismer Forskellig deltagelsesgrad. Tydeligere påvirkning fra personlig opfattelse af ændringerne og mulighed for at skabe ændringer hos deltagerne. Mindre sammentænkning mellem personalegrupper. Rådgiveren ikke med i hele processen. Manglende formål. Påvirkning fra hæmmere i mekanisme kategorien.	Resultater Mindre grad af resultater ift. det konkrete projekt. Sværere at konstatere intenderet interaktion med rummene og RULL-proces. Værdier Lav bevidsthed om RULL og tilknyttede processer, lavere vedvarende forankring ny praksis. Lokale ønsker tilgodeses, lavere fokus på B&U vision. Mindre fokus på kriterier og deres synlighed.	Tilbageflow til programmet i form af behov for mere systematisk proces og arealprogram. Færre synlige resultater jf sammenhæng 0-18 år.

Hypotese 2: Kriterier og principper/ klar ramme via Areal program m.v. (fase 2 og 3)	Ressourcer Valget af kriterier og kategorier, og de står klart i projektet, de er en retningsgivende ressource. Pædagogisk personale er med på RULL. Klar ramme i arealprogrammet. Kontekst Kriterier er valgt, så de er en tilpasning til den lokale kontekst, jf. øvrige case-faktorer knyttet til casen, OC med videre. Skolens konkrete projektmodenhed og RULL-kompetence. Forståelse for RULL-blomst.	Aktiviteter Påvirker arbejdet i RULL-processen med at integrere kriterier i alle rum og aktiviteter og udføre RULL-processen. Anvendes som fælles referencepunkt. Mekanismer Den normative tænkning om, hvad tænker andre om rum. + arealprogrammet som et fælles tredje mellem partnerne. Opfattelsen af RULL-konsulentens som eksponent for RULL-kriterier og principper, og hvornår og hvordan RULL-konsulentens træder ind på scenen/ud af scenen. + organisering og tillid og + oplevelse af indflydelse.	Resultater Intenderet adfærd i de nye rum, jf. udvalgte kriterier og principper. Håndtering af forskellighed via den klare ramme. Værdier Sammenhæng mellem kriterier og B&U vision i byggerierne. Lokale ændringer tilgodeses. Bygningerne er lavet ud fra kriterierne. Der er ejerskab for den nye praksis. Evalueringskriterierne er klare. Børnene føler sig værdsat.	Afhænger af fokuseringen i byggeriet, men antages af være sammenhængende perspektiv og bedst mulig kvalitet i læringsmiljøet.
Hypotese 3: RULL konsulenter fase 2 og 3 projekter	Ressourcer Konsulentens justeringskompetence og + professionel pædagogisk praksis på institutionen. Fælles pædagogisk vision. Kontekst RULL-blomst og fælles sprog. Øvrige RULL-erfaringer hos institutionen og konsulenten. Rådgivernes indstilling til RULL. Om det er skole eller dagtilbud, fordi der er forskel på, hvem der implementerer (=forskel på konsulentens samarbejdspartnere).	Aktiviteter RULL-processens aktiviteter og tilpasningsaktiviteter til den lokale kontekst. Visionsproces. Inddragelse og samarbejde med ledelsen, tværfagligt samspil. Mekanismer Hvad tænker andre (RULL-kriterier). RULL-konsulentens samarbejde med ledelsen og evnen til at træde ind og ud af processen på en fremmede måde. Velfungerende kommunikation og tilbageflow til projektet, genemsigtighed. Åbenhed for brugerinput hos konsulenten. Konsulentens faciliterer at faggrupperne deler viden og bruger den.	Resultater Opnået ændret professionel adfærd. Intenderet brug af rummene. Variation i dagene i rummene for børn og unge. Værdier Ejerskab til forandringerne/forankring lokalt set. Opbygget bevidsthed om samspil mellem rum og pædagogik (langtidsholdbare RULL-processer). Anerkendelse mellem faggrupperne. Børnene føler sig værdsat.	Afhænger af projektet. Tilbageflow til programmet via konsulenten. Kvalitet i læringsmiljøet.

Hypotese 4: Professionel praksis hos deltagerne, både ledelse og personale	Ressourcer Institutionens personale og ledelse har klar professionel praksis og vision med projektet. Erfaringer fra andre RULL og rapporter m.v. er viden, der er aktiv hos deltagerne. Kontekst Ledelsen er klar og spiller en rolle i forhold til institutionens rolle i lokalsamfundet, herunder også fokus på, hvad der er B&Us vision. Øvrige baggrunds faktorer på institutionerne, f.eks. lederskifte og personaleudskiftning.	Aktiviteter Aktiviteter som i RULL, mere inddragelse, mere interessant-analyse, mere klarlægning af det lokale grundlag. Mere samarbejde med ledelsen, flere medarbejdere er aktivt inddraget end ved andre situationer. Mekanismer Institutionen opfattes som central i lokal området. Fokus på at håndtere hæmmere som f.eks. projektræthed hos medarbejdere, manglende tillid, respekt og fællesskab mellem faggrupper. Ledelsen kan koble RULL forandringerne til andre udviklingsprojekter på institutionen.	Resultater Projekterne er målbare og tydelige i deres resultater, jf. den intenderede praksis og adfærdsændring. Der er opnået ny professionel adfærd. Diverse værdier om variation, bevægelse m.v. er i fremgang. Værdier Bevidsthed om RULL-processer, lokale behov tilgodeses. Ejerskab, forankring og bæredygtighed. Fokus på sammentænkning mellem faggrupper m.v. (bæredygtig udvikling).	Høj opfyldelse af effekter. Klare kriterier for fremadrettet evaluering.
Hypotese 5: Ydre pres reform, politiske rammer	Ressourcer Ledelse og konsulenternes kompetencer og evner i RULL, Areal og funktionsprogrammer og pædagogisk vision +/-. Kontekst Der er krav om, at SFO og klubber skal ind i skolen. Områdechefen spiller en rolle i projektet. Folkeskolereform. Der er travlt på skolerne med reformen, og RULL har ikke ledelsens top fokus.	Aktiviteter Aktiviteter som i RULL, mindre inddragelse, mindre interessant-analyse, mindre klarlægning af det lokale grundlag. Mindre samarbejde med ledelsen. Mekanismer Hæmmer oplevelse af systempres. Personlig oplevelse af indflydelse og mulighed for at skabe forandringer +/-. Mindre tillid og fællesskab mellem faggrupperne. Hæmmer oplevelse af projektræthed hos medarbejdere. Hæmmer der arbejdes ikke målrettet med at håndtere forskelligheder i kulturer mellem faggrupper. Påvirkning fra øvrige hæmmere i mekanismekategorien.	Resultater Svært at måle projektet, fordi formål og ramme ikke har været klar. Lokale intenderede ændringer ikke opfyldt/forankret. Værdier Lav bevidsthed om RULL-processer. Udbygning er alignet med B&U vision og lovgivning, men anvendes ikke i den intention. Institutionerne føler sig ikke anerkendt, og faggrupper er ikke kommet hinanden nærmere.	Lav grad af effekt, det er ikke beskrevet, hvordan den ser ud (endnu).

Bilag 3: Principper og kategorier

RULL-programmets principper og kategorier

RULL-principper

- Udviklingstrin
- Engagement i inspirerende rum
- Innovation og tværfaglighed
- Aktivitet og kropslighed
- Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet
- Integration af Informations- og kommunikationsteknologi (IKT)

RULL-kategorier

- Variation i lærings- og fritidsaktiviteter
- Nærhed
- Integration af udeareal
- Synliggørelse af produkter
- Verdensvendt læringsmiljø
- Bæredygtighed
- Transparens
- Indeklimadifferentiering i forhold til anvendelsen
- Akustikdifferentiering i forhold til anvendelsen
- Lysdifferentiering i forhold til anvendelsen
- Farvedifferentiering i forhold til anvendelsen

I forhold til Den Pædagogiske Læreplan og Kategorierne for Læringsmiljøer er kun medtaget de kategorier, der er set i spil:

Den Pædagogiske Læreplan

- Sproglig udvikling
- Kulturelle udtryk og værdier

Kategorier for Læringsmiljøer

- Køn
- Små og store fællesskaber
- Små og store armbevægelser
- Rum der støtter børn med særlige behov

Bilag 4: Interviewoversigt

CASES	FOKUSGRUPPEINTERVIEWS – heraf nogle gennemført som enkeltinterviews	ELEV-/BØRNEINDDRAGELSE – nogle steder er der gennemført miniinterviews
SKRÆPPEN	Ledere, 1 Medarbejdere, 2 + uformelle interviewsamtaler pædagoger	
BAKKEGÅRD	Leder, 1 Medarbejdere, 4 Konsulent, 1 + uformelle interviewsamtaler med lærere	Miniinterviews med elever
TUMLEHØJ	Ledere, 3 (forskellige niveauer) Medarbejder m proces, 2 Medarbejder u proces, 2 Konsulent, 1 + uformelle interviewsamtaler med pædagoger	4 store børn 'viser bedste steder'
ELLEVANG	Leder, 1 Pedel + adm. leder, 2 Udskolingslærere, 2 HDS lærere, 3 Konsulent, 2 + uformelle interviewsamtaler med lærere	'Fotoopdagelse' med elever fra to forskellige 9. klasser, 12 Miniinterviews
VÆKSTHUSET	Ledende sund.pl, 1 Ledere, 2 Pædagogiske ledere, 2 Medarbejder u proces, 3 Medarbejder m proces, 3 Konsulent, 2 + uformelle interviewsamtaler pædagoger	Miniinterviews med børn
FREDERIKSBJERG	Medarbejder u proces, 2 Medarbejder m proces, 4 Ledelse u proces 2 Ledelse m proces 3 Pædagoger, 3 Konsulent, 2 + uformelle interviewsamtaler med lærere og pædagoger	Fotosafari med tre grupper; Indskoling, 6, Mellemtrin, 6 Udskoling, 6 Miniinterviews
GAMMELGÅRD	Ledere 2 Medarbejder, pæd. 3 Medarbejder, lærer 3 Afdelingsleder 1 + uformelle interviewsamtaler med lærere og pædagoger	Fotosafari med to grupper, 3. klasse, 6 4. klasse, 6
TOTAL	65 personer. Heraf 20 ledere og 37 medarbejdere.	46 børn og elever i inddragelsesforløb. Herudover miniinterviews med omkring 100 børn/elever.

REFERENCEDOKUMENT

RULL-evaluering

Juni 2017

Indledning

Referencedokumentet opsummerer den tværgående analyse af forandringsprocesserne og er en operationalisering af RULL-evalueringskriterierne med henblik på fortsat målrettet og systematisk anvendelse af RULL-evalueringskriterierne.

Den del af referencedokumentet, der indeholder en opsummering af de tværgående analyser af forandringsprocesserne i evalueringens cases, kan læses i afsnittet 'Tværgående analyser' i RULL-evalueringsrapporten. Nærværende referencedokument og den globale forandringsteori (se Bilag 1) tager hånd om en erfaringsbaseret systematisering af evalueringsgrundlaget for RULL-programmet, både i prioriteringen af projekterne og ved evalueringen hhv. på den korte bane (1 år efter byggeriet er taget i brug) og på den længere bane (5 år efter færdiggørelse).

Præcise og systematiske evalueringskriterier for både prioritering af indsatser og efterfølgende måling af graden af opnået intenderet pædagogisk adfærd er en central del af tilliden til RULL-programmet og forståelsen for værdien af investeringerne.

RULL-programmets evalueringskriterier har gennemgået en udvikling og udfoldelse i praksis siden de første 6 principper blev beskrevet i den oprindelige rapport *Fremtidens børnebyggeri – Rum til leg og læring* fra 2008. Udviklingen er inkluderet i den samlende meningskondensering af principper og kategorierne baseret på praksis, så den nedenstående beskrivelse er en *aktualiseret, nutidig og erfaringsbaseret fastholdelse af erfaringer og viden*.

Erfaringsbaseret operationalisering af kriterier og kategorier

Der indgår både erfaringer fra evalueringscasene og diverse dokumenter/indstillinger til Byrådet i meningskondenseringen. Beskrivelserne er en form for 'ideal-beskrivelse', der ikke forholder sig til, om de enkelte cases har fået realiseret intentionerne i principper og kategorier.

Opsummeringen af RULL-programmets evalueringskriterier forholder sig til de kriterier, vi har kunnet observere i casene, og den beskrivelse af aktiverede kriterier, som RULL-konsulenterne på den indledende workshop har knyttet til casene hver især. Det er det, der ligger i benævnelsen 'erfaringsbaseret operationalisering' af evalueringskriterierne.

Det betyder, at evalueringen ikke har afdækket lige meget viden om alle evalueringskriterierne, hvilket i sig selv er en form for indikation af, hvad der træder mest frem i praksis i arbejdet med RULL-projekterne.

De 6 principper for børnebyggeri (2008 til nu)

De 6 RULL-principper for børnebyggeri	Erfaringsbaseret og aktualiseret beskrivelse
Udviklingstrin	Kriteriet <i>Udviklingstrin</i> handler om skabelse af rum, der er tilrettet børnenes udviklingstrin, og som fremstår som et integreret læringsmiljø. Den pædagogiske forestilling om, hvad et barn på et givent udviklingstrin har brug for, kan med fordel udfordres af rummet, så der laves benspænd i rummets udformning, der kalder på udvikling af den pædagogiske praksis. Det kan være svært inden for den samme institutionsramme (f.eks. en hel skole) at bygge efter et ensartet koncept (f.eks. campus), som modsvarer alle børnenes behov for nye udfordringer og miljøskifte. Flexibiliteten i rummene og pædagogisk indsats kan skabe tilpasningen til børnenes konkrete behov. Der lægges fokus på, at rummene skaber mulighed for vigtige pædagogiske læringsformer som f.eks. bevægelse, fordybelse, projektarbejde, formidling og værkstedsundervisning. Det er det pædagogiske personales udnyttelse af rummene, der afgør, hvad der sker i læringsrummene, herunder om der f.eks. er en pædagog med i undervisningen, eller to-lærer undervisning. Rum (og udemiljøer), der programmeres efter udviklingstrin, er del af en omgivende institution, og de specialiserede krav og behov for et givent udviklingstrin må ses som en del af helheden og en del af dagliglivet i institutionen. Helhedstænkningen i institutionen og pædagogisk programmering af rummene til udviklingstrin må gensidigt tilpasse sig hinanden for at fungere i praksis. F.eks. kan der være en organisk tilpasning med tilbud til alle aldersgrupper i det samme miljø, hvor aldersgrupperne selv organiserer deres bevægelse, eller en opdeling i aldersgruppernes udemiljø med en stærkere alderstøning til opdelt zoner. Rum tilpasset udviklingstrin inkluderer ofte varierede aktiviteter i rummene, f.eks. både til læring og fritidsaktiviteter og leg, og det kan gøre rummets kodning af udviklingstrinnets behov skarpe, men kodningen af grænserne mellem fritid/frikvarter og undervisning mere udflydende – med mindre rummene direkte ændres f.eks. til SFO-kodede rum efter undervisningen, eller larmende fritidsaktiviteter flyttes væk fra undervisningens nærhed.
Engagement i Inspirerende rum	På samme måde som rummene kan udfordre den pædagogiske tænkning om 'udviklingstrin', kan rummene bidrage til at bryde med den vanetænkning, der er i faste rum og vaner omkring f.eks. faste klasserum og faste stuer m.v. Udfordringen kan med fordel (i relation til ønsket om udvikling af pædagogisk praksis) koble sig til et eksisterende grundlag for det pædagogiske personale, og et potentiale for vedvarende udvikling gennem mindre forandringer. Børnene udfolder sig i rummene efter en tilrettelagt og guidet pædagogisk praksis, der f.eks. er præget af bevægelse.

De 6 RULL-principper for børnebyggeri	Erfaringsbaseret og aktualiseret beskrivelse
Engagement i Inspirerende rum	Rummet giver mulighed for mange forskellige aktiviteter, som børnene kender til og forstår, og som styres af pædagogerne. Børnenes engagement hænger sammen med pædagogernes brug af rummet, deres respekt for, hvordan man færdes i det, der er f.eks. altid en voksen med til aktiviteterne derinde. Det er værdifuldt, at rummene kan bruges varieret, så der er plads til den pædagogiske praksis, herunder forældremøder, biograf, musik, projekter, madlavning, undervisning, fritidsaktiviteter, hygge etc. Rummet indgår i den pædagogiske dagligdag. Det vigtige er styringen fra det pædagogiske personales side, og at rummet understøtter nemme skift mellem aktiviteterne.
Innovation og tværfaglighed	Kriteriet handler om muligheden for at videreudvikle spændende og ny pædagogisk praksis i rummene i samspil med: 1) forskellige faggrupper, 2) sammentænkning af fag, 3) faglokaler i forlængelse af hjemmemiljøer, og 4) mellem forskellige aktiviteter. Rummets praksis spreder sig efterhånden i personalegruppen gennem erfaringer med rummene. Eksisterende pædagogisk praksis videreudvikles innovativt i rummene, rummene 'tones' til deres faglighed, og praksis udvikler sig fortsat gennem de udfordringer, som rummene stiller til rådighed. Rummet udgør en fleksibel ramme, som vedvarende kan understøtte ny pædagogisk praksis, og som gør børnene kreative og skabende. Der er en klar 'måde' at anvende rummene på, knyttet til en konkret pædagogisk praksis/forestilling om konkret pædagogisk praksis. Dette kan være en udfordring, hvis faget også er nyt, f.eks. Håndværk og Design, og det kan være svært at finde en passende ny praksis, når både omgivelsen og læringskravene er innovative og tværfaglige. Der er en umiddelbar forbindelse mellem dette princip og kategorien '<i>Variation i lærings- og fritidsaktiviteter</i>' i den måde, de udmøntes i praksis.
Aktivitet og kropslighed	Tegn på dette kriterium er, at der er en varieret udfoldelse af bevægelse, kreativt skabende og musisk udfoldelse, som bruges meningsfuldt ind i aktivitets-flowet i en institutionsdag, f.eks. som opstart, i pauserne eller som afslapning. Kropsligheden og bevægelsen kan både være styret af det pædagogiske personale og selv-organiserende fra børnenes side. Der er bygget rum til 'tumblelege' og 'vilde lege', som børnene bruger til at brænde krudt af i. Der er rum med integrerede bevægelses- og motorikredskaber i fælleszonerne og rum og arealer udenfor, som børnene holder af at udforske og bruge til dans, boldspil, kolbøtter, kravle i, hoppe på etc. Institutionernes rum kan indeholde rigtig mange muligheder for aktivitet og kropslighed, hvor hovedindtrykket fra observationerne er, at der er fyldt med aktivitet og bevægelse på forskellige tidspunkter, op og ned, ud og rundt. Samtidig er det igen tydeligt, at det afhænger af, hvordan det pædagogiske personale planlægger undervisning og aktiviteter, hvor meget bevægelse, der reelt er. Rummenes fysiske muligheder er ikke altid <i>i sig selv</i> en forandringsagent, men kan imødekomme bevægelse som en mulighed.

De 6 RULL-principper for børnebyggeri	Erfaringsbaseret og aktualiseret beskrivelse
	Udemiljøer kan også være indrettet med tanke på bevægelse, der er vægt på gynger, boldbaner, små rum til privathed og huler, og bakker at løbe op og ned ad.
Sociale fællesskaber baseret på anerkendelse af individualitet	Dette kriterium har en kvalitativ indbygget intention om praksis i rummene, hvor antagelsen er, at anerkendelse af individualitet skaber sociale fællesskaber. Inklusion har vi set udfolde sig på to måder i RULL-projekterne: 1) som inklusion af børn indenfor institutionens rammer, og 2) som inklusion af lokalområdet i institutionen. Begge dele er udtryk for sociale fællesskaber, der indgår i RULL-projekterne. Men pkt. 2) er i denne gennemgang inkluderet under 'Verdensvendt læringsmiljø'. Ad 1) Rummene understøtter 'store og små fællesskaber', og der er rum til, at børnene selv kan vælge og prioritere deres fællesskab; herunder også at vælge det fra, hvis ønsket. Den sociale del af fællesskaberne udtrykkes som 'hygge', 'steder, hvor vi kan være os selv', 'steder hvor vi kan snakke' og 'steder, hvor vi kan spille bold og lege uforstyrret' fra børnenes perspektiv. Det sociale fællesskab kan også tage form, som 'den lille institution i den store', hvor der er fokus på nærhed, trykke og tætte relationer, som er overskuelige for børnene. De små fællesskaber bliver i dagligdagen udfordret af f.eks. larmende leg, kaos, opbrud og trafik i rummene. Det betyder konkret, at der både er store, åbne fælleszoner med mange børn, og små kroge, hygge-hemse, tæpper og puder og andre former for små rum, børnene kan trække sig tilbage til to og to, alene eller i små grupper. Det kan også være muligheder for at opdele store rum, f.eks. kantinerum, eller andre fællesrum, så der kan laves plads til mindre fællesskaber.
Integration af IT	It udvikler sig løbende, og det er svært at fastholde, hvad der generelt set for fremtiden er en ønskværdig og meningsfuld integration af it i institutionernes rum til leg og læring. Der kan være fokus på en fremtidssikret infrastruktur mht. netværk og interaktive tavler og digitale læremidler, såvel som børnene har deres egne devices medbragt. It fylder ikke tydeligt i evalueringens cases, men anvendes som en naturlig del af undervisningen og som et 'almindeligt' læremiddel, især fra mellemtrin og opefter i skolerne. (Dette skal ses i lyset af de udvalgte cases i evalueringen, og det som observationer m.v. konkret har vist). Digitale læremidler, læringsplatforme, PC'ere, tablets, brug af smartphones og andre interaktive teknologier træder således markant <i>ikke</i> frem i evalueringens konkrete observationer af praksis i rummene som en klar it-didaktisk praksis eller pædagogik. Det er en interessant observation, at 'integration af it' også kan handle om at <i>begrænse it</i>, f.eks. brug af mobiltelefoner i undervisningen og frikvarterne. Det er dog tydeligt fra vores observationer af skolerne, at it er integreret i rummenes aktiviteter, og ikke findes i særlige 'it-lokaler'. Det er tillige forventningen, at kriteriet om integration af it bliver ved med at udfolde sig og bevarer sin aktualitet i takt med teknologiernes udvikling og nye og innovative anvendelser.

RULL-kategorier for læringsmiljøer (ca. 2012 til nu)

RULL-kategorier for læringsmiljøer	Erfaringsbaseret og aktualiseret beskrivelse
Variation i lærings- og fritidsaktiviteter	Det er nemmere at lave noget foranderligt, hvis rummene tilbyder mulighed for fleksibilitet. Værkstedundervisning i skoletiden og værksteder i SFO'en trækker på den samme hjemmel om variation og børnenes selv-organisering af leg og læring. Det kan være fremmende, at der er faglige voksne tilstede for at understøtte de varierende og organiske bevægelser i aktiviteterne, dvs. voksne som har pædagogisk indsigt i, hvad det er, og hvad aktiviteten kræver af styring. Der kan være fællesrum og fælleslokaler mellem skole og SFO, hvor de samme lokaler bruges til begge former for aktivitet. Rummene er ikke fast kodet til enten undervisning eller fritidsaktiviteter, men skifter kodning i løbet af dagen. Børnene bidrager i høj grad til disse skift af kodningen med at rydde skolen op og rydde fritiden frem. Rummene indeholder dog faste rumelementer som f.eks. hemse og depotskabe, som er til fritidsaktivitet. Der er en udtalt koordinering og et stort samarbejde om fælles rum på tværs af faggrupper i det pædagogiske personale. Der kan være dedikerede lokaler, der kun er fritids eller undervisningslokaler i den samme skole, men som er favnet af den samme <i>ydre ramme</i>, hvorved rammen som helhed er udtryk for variation i aktiviteterne.
Nærhed	Nærhed udfoldes på forskellig vis i de konkrete cases. Det kan være: • Udemiljøer med private zoner, hvor der er 'nærhed' mellem børnene og evt. en voksen. • Nærhed som hygge, altså mere en relationel oplevelse. • Nærhed på den måde, at eleverne er indenfor synsvidde af læreren, og det er hurtigt for læreren at bevæge sig rundt imellem eleverne (hvilket også er 'Transparens'), • Nærhed på den måde, at alle de funktioner, der er brug for, er tæt på, f.eks. fagmiljøer eller bevægelsesmuligheder (boldbaner mv.), • Nærhed som et mindre fællesskab i det store fællesskab skabt igennem f.eks. afdelinger, huse, klynger af klasser (f.eks. Bøgens klasser eller dyregruppernes 'hjemmemiljø' på Frederiksbjerg Skole, hvilket også er 'Sociale fællesskaber' og 'Udviklingstrin').
Integration af udearealer	Der er under RULL-programmet bygget 'klima-zoner', som er en sammenhæng mellem ude og inde, hvor man kan være ude, når det er dårligt vejr, f.eks. væksthusrummet i Væksthuset.

RULL-kategorier for læringsmiljøer	Erfaringsbaseret og aktualiseret beskrivelse
	Der er lavet udearealer, hvor terrænet åbner sig op, efterhånden som børnene bevæger sig længere og længere ud i verden. Udearealerne kan også direkte være opdelt efter alderstrin. Udemiljøerne kan støtte det faglige pædagogiske arbejde som måder at lave bevægelse på i folkeskolen, og understøtte sociale fællesskaber i institutionerne. Især pædagogerne tænker i de sociale fællesskaber i udearealerne i f.eks. indretning af bålplads, så flere kan sidde sammen, ude-værksteder, hængekøjer, musik udenfor, leg i nye fællesskaber, børnenes evne til selv at organisere deres leg etc. Udearealerne kan være svære at arbejde med som en integreret del i dagligdagen, hvis de ikke fungerer pga. mudder, at de er farligt indrettet, at de ikke kan lukkes forsvarlig af, og legeredskaber m.v. ikke kan bruges efter hensigten.
Synliggørelse af produkter	Især i de lokaler, der deles af SFO og undervisning, er det svært at have plads til synliggørelsen af elevernes produkter (synlig læring), fordi der simpelthen ikke er plads i lokalerne. Nybyggede rum kan have en tilsigtet æstetik, der træder i forgrunden fremfor at fremfor at udstille produkter på produkternes egne præmisser. Det betyder, at synliggørelsen af produkter bliver mere æstetisk designet.
Verdensvendt læringsmiljø	Inklusion af lokalområdet i institutionerne med fokus på styrkelse af sociale fællesskaber, jf. princippet om sociale fællesskaber ovenfor: Inklusionen kan ske gennem inkludering af andre institutioner eller fagligheder <i>ind i institutionen</i>, som f.eks. sundhedshuse, forældre-cafeer, aftenskoler m.v. Eller det kan foregå som <i>besøg og inddragelse</i> af faciliteter i lokalområdet. Fokus er her på at skabe nye relationer mellem lokalområdet og institutionen. Dette er svært i praksis med hensyn til inklusion af private borgere, især hvis de lokale borgere ikke respekterer institutionens rum og udearealer, og ikke behandler dem ordentligt. 'Verdensvendt læringsmiljø' kan også henvise til 'fysisk' nærhed i den betydning, at man er tæt på alle institutionens muligheder og alle de muligheder, der er i nærmiljøet. Der er ikke nogen grund til at reproducere rum, der findes i nærmiljøet (svømmehaller, gymnastiksale mv.). Dette kan ligeså vel være en del af kategorien om 'Nærhed'.
Bæredygtighed	Bæredygtighed kommer til udtryk som 1) konkrete tiltag i byggeriet for at lave et ressourcebesparende byggeri, 2) at indtænke energidata fra bygningerne og bæredygtighed som temaer i undervisningen. Der kan være lokal regnvandsafledning og brug af energidata fra bygningen i undervisningen, f.eks. fra indlagte solceller i bygningen. Bæredygtige bygninger laves som CO2 neutralt byggeri, eller indeholder andre lys-, varme- og energibesparende teknologier og styringer. Der kan også være et fokus på at genanvende materialer f.eks. sten, i byggeriet, eller fokus på at bruge materialer til f.eks. at bygge et 'skraldemonster', en tidsmaskine med videre. Dette tema fylder ikke meget i evalueringen, men det er forventeligt, at det vil blive

RULL-kategorier for læringsmiljøer	Erfaringsbaseret og aktualiseret beskrivelse
	mere og mere betydningsfuldt efterhånden som den grønne dagsorden vinder frem i samfundet.
Transparens	Dette kriterium henviser til, hvordan overblik over institutionens aktiviteter, kan skabe transparens. Glaspartier i lokaler og døre gør det muligt for lærere og pædagoger at se, hvad der foregår i rummene, og f.eks. om eleverne arbejder i gruppelokalerne. Der er en opmærksomhed på at 'Se fokuseret og ikke se det hele, så man undgår at få 'visuelt stress'. Det kan være svært for børnene at bevare fokus og koncentration, hvis de kan se hinanden/ se hvad andre laver. Samtidig kan der være forskel på, hvad ledelsen mener om transparens, og hvad det pædagogiske personale og børnene siger om det. For personalet og børnene er det ind imellem en gene og forstyrrende, og det er svært for børn med særlige udfordringer at trække sig væk, mens det for ledelsen giver sammenhæng og overblik i institutionen. Det kan opleves som et sammenstød mellem forskellige interesser, hvis der er høj transparens i byggeriernes rum.
Indeklima ift. anvendelsen	Der er fokus på indeklima i undervisningslokalerne og i de fælles rum, der f.eks. har fokus på bevægelse. Der kan også være opmærksomhed på indeklimaet i forbindelse med specifikke aktiviteter (f.eks. vuggestuebørn, der skal sove), eller kulde ved gulv, som børn kravler på. Endelig er der eksempler i materialet på opvarmning af lokaler på grund af glaspartier vendt mod syd, og problemer med at lufte ud. I arbejdet med at integrere ude og inde, er der også eksempler på rum, der har et neutralt klima, som hverken er inde eller ude, da intentionen her er at lave et udeklima indenfor til de dårlige vejrperioder. I forhold til at udvikle ny pædagogisk praksis i nye rum, så er indeklimaet en mindre faktor i de cases, der indgår i evalueringen.
Akustik differentiering ift. anvendelsen	Der er i de nyeste RULL-cases et stort fokus på lydtætte materialer og efterklang i fællesrum, så rummene lever op til lovkravene, og det er acceptabelt for alle at færdes i rummene. Der er f.eks. lydtæt til 'fordybelseslokaler' til det pædagogiske personale. Akustikken/larmen/uroen i lydbilledet kan være medvirkende til, at man søger at lave mindre rum ud af de store fællesrum, da de mindre rum er mere velegnede til målrettede pædagogiske indsatser. En del af den pædagogiske udvikling i forhold til akustik, handler om at lave klare regler for, hvordan man færdes i fællesrummene, f.eks. spisning i kantinen, hvor der er 'madro' i en del af spiseperioden og snak bagefter. Klare regler om samarbejde mellem pædagoger og lærere, f.eks. har alle klasser fri på samme tid, så SFO'en kan begynde i de fælles lokaler på samme tidspunkt, og der er klarhed om, hvornår der skal være stille af hensyn til undervisningen.
Lysdifferentiering ift. anvendelsen	Der er fokus på lyssætningen og den form for lys, der skabes. Der arbejdes f.eks. med at lyset kan være med til at definere rummet og afgrænse aktiviteterne inden for 'lyskeglen'. Skarpt lysindfald kan være en udfordring, som resulterer i, at gardiner trækkes for med henblik på at kunne afvikle undervisningen.
Farvedifferentiering ift. anvendelsen	Der er arbejdet med farvedifferentiering i få af de cases, der indgår i evalueringen. Der er fokus på at bruge farverne til at skabe <i>genkendelighed</i> for f.eks. en klynge af rum, eller en funktion.

Anbefalinger vedr. principper og kategorier

Evalueringsens analyse af principperne og kriterierne giver anledning til følgende konkrete anbefalinger, der kan skabe *mere klarhed og præcision i den samlede mængde af evalueringskriterier for RULL-programmet*. Anbefalingerne er i uprioriteret orden:

- Læg princippet 'Innovation og tværfaglighed' sammen med kategorien 'Variation i lærings- og fritidsaktiviteter', da variationen ofte udmøntes som et resultat af innovative tilgange til den pædagogiske praksis på tværs af faggrupper m.m. Den pædagogiske programmering af rum til 'innovation' har da også mange fællestræk med en pædagogisk programmering af fleksible, men alligevel stabile rum.
- Princippet om 'integration af it' er i dag måske i lige så høj grad som tilstedeværelsen af teknologi (hardware, software og infrastruktur) et spørgsmål om at integrere teknologien i didaktikken og lære- og legeprocesserne. Det vil sige forestillinger om, hvordan rummene kan spille sammen med re-didaktiseret undervisning med fokus på it, både som undervisningsmiddel og som *computational thinking*¹, det vil sige undervisning, hvor det er it som faglighed, der undervises i.
- Evalueringen kan ikke sige noget om rummene i denne sammenhæng, men anbefalingen kan være at udvikle på dette princip, så det får en tidssvarerende udformning, og inkluderer rum og læringsmiljøer med dette fokus, f.eks. fab-lab, eksperimentel undervisning etc. Denne aktualisering gælder til dels også for kategorien om 'Bæredygtighed', der er ved at udvikle sig som team i undervisningen.
- Nogle af principperne og kategorierne beskriver meget *konkrete aspekter* af rummene (f.eks. indeklima-, akustik-, lys-, og farvedifferentiering i forhold til anvendelsen, Synliggørelse af produkter, Transparens), mens andre kategorier og principper i højere grad afhænger af *samspillet* med det *pædagogiske arbejde* i rummene (f.eks. 'Udviklingstrin', 'Engagement i inspirerende rum', 'Innovation og tværfaglighed' og til dels 'Aktivitet og kropslighed' og 'Sociale fællesskaber'). Da der er mange kriterier og principper, anbefales det på baggrund af evalueringen at gentænke den samlede pulje af evalueringskriterier, og danne færre og mere klare evalueringskriterier, f.eks. opdelt efter rummenes konkrete udformning og samspillet med det pædagogiske arbejde, så det bliver klart, at RULL er *samspillet mellem konkrete rum og pædagogik for leg og læring*.

¹ 'Computational Thinking' henviser til, hvordan man underviser i it som det faglige indhold i undervisningen. For eksempler kan man ty til gymnasiernes fag 'Informationsteknologi', der er bygget op omkring computational thinking.