

# Udfordringer og behov for viden

En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen

# Udfordringer og behov for viden

En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen

2013

## **Udfordringer og behov for viden**

© 2013 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form  
på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7958-694-9

# Indhold

<b>1</b>	<b>Indledning</b>	<b>7</b>
1.1	<b>Undersøgelsens formål</b>	<b>7</b>
1.2	<b>Undersøgelsens design og metode</b>	<b>7</b>
1.2.2	Analysestrategi	9
1.3	<b>Projektgruppen</b>	<b>9</b>
1.4	<b>Rapportens opbygning</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Hovedresultater</b>	<b>11</b>
2.2	<b>Inklusion</b>	<b>12</b>
2.2.1	Ideal vs. praksis	12
2.2.2	Inklusion har en pris	12
2.2.3	Inklusion kræver flere hænder og en mere differentieret undervisning	13
2.3	<b>Undervisningsdifferentiering</b>	<b>13</b>
2.3.1	Smal forståelse af undervisningsdifferentiering	14
2.3.2	Skolen rammer for smalt og mister for mange	14
2.4	<b>Skolens organisering, logik og opgaveforståelse</b>	<b>15</b>
2.4.1	Skemaet som en styrende struktur	15
2.4.2	Skolen svær at forandre	16
2.4.3	Forskellige forståelser af skolens opgave og formål	16
2.5	<b>Samarbejde</b>	<b>17</b>
2.5.1	Lærer-pædagogssamarbejde	17
2.5.2	Forældresamarbejde	17
2.5.3	Sparring	18
2.6	<b>Ny viden</b>	<b>18</b>
2.6.1	Aktørernes vidensbehov	18
2.6.2	Viden skal være anvendelig	19
2.6.3	Forhold på skolen	19
<b>3</b>	<b>Lærerperspektiver</b>	<b>21</b>
3.1	<b>Inklusion</b>	<b>22</b>
3.1.1	Eksklusionskultur eller skolen for alle?	22
3.1.2	Inklusion er en vanskelig opgave i praksis	23
3.1.3	Inklusion kræver flere hænder og flere redskaber	25
3.2	<b>Undervisningsdifferentiering</b>	<b>27</b>
3.2.1	Undervisningsdifferentiering er en stressfaktor	27
3.2.2	Undervisningsdifferentiering, niveaudeling og særlige uger	30
3.3	<b>It som et redskab i undervisningen</b>	<b>33</b>
3.3.1	Tekniske og funktionelle udfordringer	33
3.3.2	It som middel snarere end mål	34
3.4	<b>En bagvedliggende udfordring: hvordan ruster vi eleverne til ungdomsuddannelse?</b>	<b>36</b>
<b>4</b>	<b>SFO-pædagogers perspektiver</b>	<b>37</b>
4.1	<b>Lærer-pædagogssamarbejdet</b>	<b>37</b>
4.1.1	Et uligevægtigt samarbejde	37
4.1.2	Pædagogens uklare rolle i klassen	39
4.1.3	At have forskellige mål med arbejdet	40

<b>4.2</b>	<b>Opdelingen mellem skole og fritid</b>	<b>41</b>
4.2.1	Den sammenhængende dag og betydningen af et skift	42
4.2.2	Frygten for at miste fritiden	43
4.2.3	Skemaet som en dikterende struktur	44
<b>4.3</b>	<b>Inklusion</b>	<b>45</b>
4.3.1	Eksklusion som mislykket inklusion eller som middel til inklusion	45
4.3.2	Forholdet mellem individet og fællesskabet	47
<b>5</b>	<b>Eleverspektiver</b>	<b>49</b>
<b>5.1</b>	<b>Elevernes perspektiver på god undervisning</b>	<b>49</b>
5.1.1	God undervisning kobles til den gode lærer	49
5.1.2	Variation i undervisningen er en forudsætning for læring	50
5.1.3	Undervisningen er god, når man selv er aktiv og kan fordybe sig	51
<b>5.2</b>	<b>Inkluderende læringsfællesskaber</b>	<b>51</b>
<b>5.3</b>	<b>Anvendelse af it i undervisningen</b>	<b>53</b>
<b>6</b>	<b>Forældreperspektiver</b>	<b>54</b>
<b>6.1</b>	<b>Forventningsafstemning mellem skole og hjem</b>	<b>54</b>
6.1.1	Forestillinger, fantasier og forventninger til den gode skole	54
6.1.2	Uklare forventninger i skole-hjem-samarbejdet	55
<b>6.2</b>	<b>Inklusion</b>	<b>56</b>
<b>7</b>	<b>Ledelsesperspektiver</b>	<b>59</b>
<b>7.1</b>	<b>Hvilke fokuspunkter er skoleledere og skolechefer mest optaget af?</b>	<b>59</b>
<b>7.2</b>	<b>Hvilke udfordringer knytter sig til ledelsesopgaven?</b>	<b>61</b>
7.2.1	Udfordringer på skolechefniveau	61
7.2.2	Udfordringer på skolelederniveau	62
<b>7.3</b>	<b>Hvilke udfordringer knytter sig til undervisningsopgaven?</b>	<b>64</b>
<b>7.4</b>	<b>Hvad skal der til for at udvikle skolen?</b>	<b>65</b>
<b>8</b>	<b>Forskerperspektiver</b>	<b>70</b>
<b>8.1</b>	<b>Manglende enighed om folkeskolens opgave</b>	<b>70</b>
8.1.1	Relationen mellem skole og samfund	71
8.1.2	At lede en skole der skal kunne det hele	71
<b>8.2</b>	<b>Skolen som en reproducerende kultur</b>	<b>72</b>
8.2.1	Skolens logik	73
8.2.2	At gøre som man plejer	73
8.2.3	Kollegiale relationer som en begrænsning for forandring	74
<b>8.3</b>	<b>At ramme for smalt og miste for mange</b>	<b>75</b>
8.3.1	Skolens middelklassekoder taler til en bestemt gruppe elever	75
8.3.2	Manglende motivation	76
8.3.3	Hovedet trumfer hånden	76
<b>8.4</b>	<b>Inklusion og rummelige læringsmiljøer</b>	<b>77</b>
8.4.1	At overføre den specialpædagogiske viden	77
8.4.2	At samarbejde om børn der har det vanskeligt	78
8.4.3	Undervisningsdifferentiering som en forudsætning for inklusion	79
<b>9</b>	<b>Kommunalpolitiske perspektiver</b>	<b>81</b>
<b>9.1</b>	<b>En overordnet udfordring: Skolen rammer ikke alle</b>	<b>81</b>
9.1.1	Undervisningsdifferentiering	82
9.1.2	Inklusion	84
<b>9.2</b>	<b>Ledelse og samarbejde</b>	<b>84</b>
9.2.1	Ledelse af folkeskolen	85
9.2.2	Et styrket samarbejde kan styrke folkeskolen	86
<b>9.3</b>	<b>Viden til at træffe politiske beslutninger</b>	<b>88</b>

<b>10</b>	<b>Ny viden i praksis</b>	<b>90</b>
10.1	Viden om hvad der virker	90
10.2	Det skal ny viden handle om	91
10.3	Det skal der til for at viden er anvendelig	94
10.4	Væsentlige forhold på skolerne	95

## Appendiks

Appendiks A:	Datagrundlag og metode	97
--------------	------------------------	----

# 1 Indledning

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) resultaterne fra undersøgelsen Udfordringer og behov for viden, bestilt af Ministeriet for Børn og Undervisning (MBU).

Undersøgelsen indkredser en række forskellige aktørers perspektiver på, hvilke væsentlige udfordringer folkeskolen står over for, og hvilken viden der skal til for at styrke skolens praksis: Hvad er aktører, der til daglig beskæftiger sig med folkeskoleområdet, optaget af? Hvilke udfordringer oplever de? Hvilken viden skal der til for at styrke skolen, og hvad skal der til for at viden bliver sat i spil?

## 1.1 Undersøgelsens formål

Formålet med undersøgelsen er at få et nationalt billede af, hvilke udfordringer en lang række aktører på skoleområdet oplever som de væsentligste, og hvilke områder, de vurderer, de har behov for viden om. Undersøgelsen bidrager med perspektiver fra skolechefer, skoleledere, lærere, SFO-pædagoger, elever, forældre, forskere og kommunalpolitikere. Resultaterne af undersøgelsen skal blandt andet skabe et grundlag for en samlet og koordineret prioritering af nye forsknings-, forsøgs- og udviklingsprojekter.

Undersøgelsen har dermed et todelt formål. Den skal kortlægge, hvilke aktuelle udfordringer forskellige aktører identificerer som de væsentligste. Samtidig skal den give et bud på, hvilken viden, der kan være med til at imødekomme disse udfordringer og udvikle skolen mere generelt.

Undersøgelsen besvarer følgende spørgsmål:

- Hvilke udfordringer anser forskellige centrale aktører som væsentlige for folkeskoleområdet?
- Hvilke områder har de behov for ny eller mere viden om?
- Hvad skal der til for at erfaringer og forskningsbaseret viden spreder sig og inddrages i praksis?

## 1.2 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen har et eksplorativt sigte. Grundtanken bag undersøgelsens design og metode er at forfølge de tanker, problemstillinger og pointer som aktører på folkeskoleområdet selv identificerer og fremhæver som de væsentligste. Metodisk indebærer dette, at EVA's projektgruppe har afholdt sig fra på forhånd at definere temaer og problemstillinger, men snarere ladet de enkelte aktørgrupper, der har deltaget i den kvalitative del af undersøgelsen, selv komme med deres bud og give plads til de udfordringer, som de forskellige aktører oplever som de væsentligste. De synspunkter og holdninger, der blev bragt op og debatteret, har efterfølgende dannet udgangspunkt for spørgsmål og svarkategorier i undersøgelsens kvantitative del, der havde til formål at afdække udbredelsen af aktørgruppernes synspunkter og holdninger.

Undersøgelsen er baseret på kvalitative og kvantitative data. Følgende elementer indgår i dataproduktionen:

- Indledende interview med repræsentanter fra forskellige aktørgrupper
- Tre fokusgruppeinterview med lærere
- Tre fokusgruppeinterview med SFO-pædagoger
- Tre fokusgruppeinterview med forældre
- En elevcafé
- Individuelle interview med ti forskere

- Individuelle interview med fem kommunalpolitikere
- En repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere
- En totalundersøgelse blandt skolechefer
- En totalundersøgelse blandt skoleledere

De enkelte delelementer præsenteres kort i de følgende afsnit. I appendiks A findes en mere ud-  
dybende beskrivelse af undersøgelsens metoder og en vurdering af datas validitet og reliabilitet.

### **Indledende interview**

Som første led i undersøgelsen gennemførte projektgruppen semistrukturerede telefoninterview med udvalgte repræsentanter for forskellige grupper af aktører – kommunale skolechefer, skoleledere, lærere, SFO-pædagoger og forældre. Formålet med disse interview var at få de forskellige aktørers perspektiver på, hvilke fokuspunkter og spørgsmål, der ville være interessante at undersøge blandt en bredere kreds af aktører i henholdsvis fokusgruppeinterview og spørgeskemaundersøgelser.

### **Fokusgruppeinterview**

EVA afholdt henholdsvis tre fokusgruppeinterview med SFO-pædagoger, tre fokusgruppeinterview med lærere og tre fokusgruppeinterview med forældre. For at sikre variation og mangfoldighed i fokusgrupperne blev deltagerne rekrutteret fra forskellige skoler, som EVA på forhånd har kendskab til, og interviewene blev afholdt i henholdsvis København, Odense og Aarhus. Vi valgte at rekruttere skolebestyrelsesmedlemmer som deltagere i fokusgruppeinterview med forældre ud fra den betragtning, at skolebestyrelsesmedlemmer ikke alene kan henvise til egne oplevelser som forældre til børn i skolen. De repræsenterer også hele skolens forældrekræds og kan derfor ideelt set udtale sig bredere om forældres perspektiver på skolens udfordringer.

Det overordnede formål med interviewene var at få indblik i, hvilke udfordringer henholdsvis lærere, SFO-pædagoger og forældre er optaget af, hvilke løsninger de ser på udfordringerne, og hvilke behov for viden de vurderer, der er brug for i udviklingen af folkeskolen.

### **Elevcafé**

EVA afholdt en elevcafé på EVA med deltagelse af 35 elever fra 8. og 9. klasser fra seks forskellige skoler i hovedstadsområdet. Formålet med elevcaféen var at få et indblik i, hvordan folkeskolen opleves fra et elev-perspektiv. I elevcaféen deltog en blandet elevgruppe, der sikrede, at eleverne kunne byde ind med forskellige erfaringer med, hvordan man kan opleve folkeskolen fra et elevperspektiv.

### **Interview med forskere**

EVA's projektgruppe har gennemført 10 telefoninterview med udvalgte forskere fra professionshøjskoler, universiteter og andre forskningsinstitutioner. Forskerne er udvalgt på baggrund af deres meget forskellige indgangsvinkel til folkeskoleområdet. Hvor nogle beskæftiger sig særligt med undervisning og didaktik, interesserer andre sig for det ledelsesmæssige og organisatoriske aspekt i folkeskolen. Endelig interesserer nogle af forskerne sig for folkeskolen som system og samfundsinstitution. Formålet med disse interview er at få en række forskningsbaserede perspektiver på skolens udfordringer og behov for viden.

### **Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer og skoleledere**

EVA har gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige skoleledere og skolechefer. Spørgeskemaet er konstrueret på baggrund af de kvalitative interview samt EVA's forudgående kendskab til skoleområdet. Der er udarbejdet et fælles spørgeskema til skoleledere og skolechefer. Dog er der spørgsmål, der varierer for de to respondentgrupper. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen er at få et nationalt billede af, hvilke udfordringer skoleledere og skolechefer oplever, at folkeskolen står overfor, og hvilken ny viden, de vurderer, der er behov for. Efter aftale med MBU er hovedfokus på udfordringer frem for på behovet for viden, da sidstnævnte er vanskeligt at operationalisere i et spørgeskema. Centrale resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blandt skolechefer og skoleledere er inddraget i denne rapport. Samtlige resultater vil desuden være at finde i tabelrapporten "Udfordringer og behov for viden på folkeskoleområdet".



## Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere

EVA har gennemført en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere. Formålet med denne spørgeskemaundersøgelse er at få et nationalt billede af, hvilke udfordringer lærerne oplever i deres daglige arbejde, og hvilke af disse udfordringer, de oplever som de væsentligste. Fokus er således i mindre grad på lærernes behov for ny viden, men snarere på selve indholdet i folkeskolen, som for eksempel udvikling af undervisning, undervisningsdifferentiering, inklusion, overgang til ungdomsuddannelse etc. Formålet er at få et repræsentativt billede af, hvilke udfordringer lærerne oplever i deres arbejde. Spørgeskemaerne er konstrueret på baggrund af de indledende interview, forskerinterviewene og EVA's forudgående kendskab til området. Centrale resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere er inddraget i denne rapport. Samtlige resultater vil desuden være at finde i tabelrapporten "Udfordringer og behov for viden på folkeskoleområdet".

## Individuelle interview med kommunalpolitikere

I slutningen af projektforsløbet interviewede EVA fire kommunalpolitikere, der enten er repræsentanter for KL's Børne- og Kulturudvalg eller formænd for det udvalg, der har ansvar for folkeskolen i deres lokale kommune. Inddragelsen af kommunalpolitikere har til formål at kaste lys over, hvilke udfordringer kommunerne står overfor i deres varetagelse af ansvaret for folkeskolen, og hvilken viden kommunalpolitikere har behov for, når de skal træffe lokale beslutninger på skoleområdet. EVA valgte at interviewe kommunalpolitikere i slutningen af projektforsløbet med henblik på at bede kommunalpolitikere forholde sig til nogle af undersøgelsens mest centrale data.

### 1.2.2 Analysestrategi

Undersøgelsens eksplorative karakter har en række praktiske og metodiske konsekvenser for det analytiske arbejde og for formidlingen af rapportens budskaber. Som beskrevet ovenfor har vi stillet åbne hovedspørgsmål i interviewene og forfulgt og udfordret respondenternes svar. At vi ikke på forhånd har fastlagt specifikke temaer for interviewene har haft den metodiske konsekvens, at vi har været nødt til at forfølge de forskellige perspektiver og spor, der er lagt ud i interviewene, herunder anerkende at de forskellige respondentgrupper ikke har været optaget af de samme udfordringer.

Hvor SFO-pædagoger på tværs af interviewene fx har fremhævet, at der knytter sig nogle udfordringer til koblingen mellem skole og fritid, som de er særligt optaget af, har lærere været optaget af, at de særligt føler sig udfordret på kravene om at inkludere flere elever og om at differentiere undervisningen. Det har den naturlige metodiske konsekvens, at vi i vores analytiske arbejde og i rapportens kapitler har bearbejdet og fremlagt de forskellige aktørgruppers perspektiver i separate kapitler.

For hver aktørgruppe har vi gennemgået interviewmaterialet og data fra spørgeskemaundersøgelsen og noteret en række centrale hovedtemaer eller omdrejningspunkter, fx "inklusion", "undervisningsdifferentiering" og "forventninger i skole-hjem-samarbejdet". For hvert hovedtema har vi herefter nærlæst data for at identificere mønstre, holdninger og temaer, der enten er i modstrid med hinanden eller supplerer hinanden. Eksempelvis har vi i nærlæsningen af data, der vedrører temaet "undervisningsdifferentiering", sporet, at lærerne overordnet set opererer med to modsatrettede forklaringer på, hvorfor det er en udfordring at differentiere undervisningen.

## 1.3 Projektgruppen

Undersøgelsen er gennemført af specialkonsulent Mia Lange (projektleder), evalueringskonsulent Thea Nørgaard Dupont, metodekonsulent Ida Rode Hansen og praktikant Lea Høxbroe Jeppesen.

## 1.4 Rapportens opbygning

I kapitel 2 samler vi trådene fra de forskellige kapitler. Vi anlægger et tværgående perspektiv på de analytiske pointer og fremhæver herved undersøgelsens hovedresultater og væsentligste fund.

Kapitel 3 omhandler lærernes perspektiver på udfordringer i folkeskolen. Her behandles særligt tematikkerne inklusion, undervisningsdifferentiering og it.

Kapitel 4 omhandler SFO-pædagogernes perspektiver på udfordringer i folkeskolen. Her behandles særligt samarbejdet mellem forskellige faggrupper i skolen, sammenhængen mellem skole og fritid, arbejdet med inklusion og forholdet mellem fokus på individet og fællesskabet.

Kapitel 5 omhandler elevernes perspektiver på, hvad der kendetegner spændende og lærerig undervisning og deres konkrete erfaringer og oplevelser med, hvad der skal til, for at undervisningen fanger dem. Herudover præsenteres deres perspektiver på brug af it i undervisningen og på udfordringer forbundet med inklusion.

Kapitel 6 omhandler forældrenes perspektiver på udfordringer i folkeskolen. Her behandles særligt skole-hjemsamarbejdet med fokus på de (usagte) forventninger, forældre og skole kan have til hinanden samt problematikker omkring inklusion af børn med særlige behov.

Kapitel 7 omhandler skolelederes og skolechefers perspektiver på udfordringer i folkeskolen. Kapitellet viser hvilke fokuspunkter, skoleledere og skolechefer er mest optaget af, hvilke udfordringer de oplever, der knytter sig til hhv. ledelsesopgaven og undervisningsopgaven, og hvad de vurderer, der skal til for at udvikle skolen.

Kapitel 8 omhandler forskernes perspektiver på folkeskolens udfordringer. Dette kapitel ser på nogle overordnede og tværgående tematikker, der handler om hvad det er for en skole vi vil have, hvad den skal kunne og hvordan den er organiseret. Kapitellet ser også på hvorfor skolen er svær at forandre og hvilke udfordringer der er i forhold til at sikre elevernes motivation.

Kapitel 9 omhandler lokalpolitikernes perspektiver på folkeskolens udfordringer. Her behandles særligt den overordnede udfordring, at skolen ikke formår at ramme alle elever, herunder udfordringer knyttet til undervisningsdifferentiering og inklusion. Kapitellet har også fokus på ledelse af folkeskolen og på nødvendigheden af at styrke samarbejdet om folkeskolen.

Kapitel 10 handler om hvilken ny viden, de forskellige aktører efterspørger. Kapitellet problematiserer desuden, hvordan denne viden skal se ud, for at den er anvendelig og bliver taget i brug på skolerne, og hvilke forhold på skolerne der har betydning for, at ny viden implementeres.

I rapportens appendiks uddybes og dokumenteres de metodiske valg og overvejelser.

Som bilag til denne rapport findes tabelrapporten "Udfordringer og behov for viden på folkeskoleområdet".

## 2 Hovedresultater

Dette kapitel præsenterer rapportens væsentligste resultater og indsigter. I den resterende del af rapporten er hver aktørgruppes perspektiver præsenteret i selvstændige kapitler. I præsentationen af hovedresultaterne er denne struktur imidlertid fravalgt, og i stedet behandles tematikkerne på tværs. Dette giver mulighed for at sammenholde de enkelte kapitlers analytiske pointer, dér hvor flere aktørgrupper er optaget af samme problematik eller udfordring. Inden dette gøres, præsenteres en oversigt over, hvilke udfordringer de forskellige aktører ser som de væsentligste på folkeskoleområdet.

### Folkeskolens udfordringer

De forskellige aktørgrupper er – på baggrund af deres specifikke erfaringer med forskellige dele af skolen – optaget af forskellige problematikker og udfordringer. Dog går nogle udfordringer igen og fremhæves af flere af aktørgrupperne. Hvilke udfordringer, de forskellige aktørgrupper er optaget af og har fremhævet som de væsentligste for skolen fremgår af nedenstående:



## 2.2 Inklusion

En af de udfordringer, alle aktørgrupperne i denne rapport fremhæver som en af de største for folkeskolen pt. er arbejdet med at inkludere flere børn med særlige behov. Analysen viser overordnet, at der på flere niveauer er tale om et mismatch mellem idealet om en rummelig skole på den ene side og skolens konkrete virkelighed på den anden side. Rapporten viser også, at inklusionsdagsordenen ikke er omkostningsfri forstået på den måde, at der er nogle elever, der betaler en pris ved, at almenundervisningen skal rumme flere børn, som tidligere blev henvist til specialområdet. Derudover viser rapporten, at flere hænder og en mere differentieret undervisning ses som løsninger, der kan imødekomme inklusionsudfordringerne, men at disse løsningsforslag også i sig selv er forbundet med udfordringer.

### 2.2.1 Ideal vs. praksis

Overordnet synliggør analysen, at der på mange måder er tale om et skel mellem et ideal, som mange af rapportens aktører finder sympatisk, gerne vil efterleve og ønsker at skolen skal tilstræbe, og den konkrete praksis, de oplever at stå i, som er præget af en række svære dilemmaer, der fylder i hverdagen og har forskellige konsekvenser for både børn, medarbejdere og skolen som sådan.

På den ene side giver lærere og pædagoger udtryk for, at de ser en værdi i, at skolen kan rumme alle og give børn, uanset behov, de bedste betingelser for læring. Så få børn som muligt bør opleve at få det stempel ikke at høre til i almenundervisningen, er mange af rapportens aktører enige om. Når inklusion ses som et ideal, handler det desuden om, at både forældre, elever, lærere og pædagoger ser en styrke i, at skolen er mangfoldig og at elevsammensætningen afspejler det samfund, eleverne senere skal ud at agere i. Det er desuden et synspunkt især blandt lærere og forskere, at man bør gøre op med den eksklusionskultur, de oplever hidtil har præget folkeskolen, hvor man har lokaliseret det specielle og udskilt børn for at henvise dem til andre alternativer end folkeskolen.

I mere eller mindre modsætning til dette ideal står en praksis, som flere lærere og pædagoger oplever særdeles vanskelig. For en del af de medarbejdere, der til daglig står med det konkrete inklusionsarbejde, opleves opgaven med at skabe rummelige og inkluderende læringsmiljøer som så svær, at nogle italesætter inklusionsarbejdet som en umulig opgave. Lærerne oplever blandt andet at stå med voldsomme og udadreagerende børn, som de i langt højere grad kan have svært ved at håndtere, end de børn, der kæmper med forskellige faglige vanskeligheder. For disse lærere opleves inklusionsarbejdet som en stressfaktor, og som et arbejde, ikke alle føler sig tilstrækkelig klædt på til.

Lærerne peger på, at de både mangler konkrete redskaber for at kunne løse opgaven, at de har brug for mere viden om specialområdet og at de nødvendige ressourcer ikke er til stede. I tråd hermed fremhæver forskerne, at overførslen af viden fra special- til almenområdet ikke er sket i den udstrækning, man havde forestillet sig, og at der er udfordringer forbundet med at få spredt den nødvendige specialpædagogiske viden til de lærere, der nu står med opgaven. Når man som lærer ønsker at inkludere alle børn, men ikke oplever at have værktøjerne og ressourcerne til det, får det mange af lærerne til at betegne inklusionsopgaven som en stressfaktor, og flere sætter spørgsmålstegn ved, om – og i så fald hvor – der er en grænse for inklusion.

### 2.2.2 Inklusion har en pris

Analysen viser, at både lærere, pædagoger, forskere og forældre oplever, at det at skulle rumme flere elever med særlige behov sker på bekostning af andre.

Noget af det, der får lærerne til at finde inklusionsopgaven vanskelig, er, at de oplever, at det har konsekvenser for fagligheden. Lærerne finder sig selv i et dilemma, hvor de på den ene side gerne vil hjælpe eleven med særlige behov, men på den anden side frustreres over, at det kan gå ud over de andre elever i de tilfælde, hvor undervisningen ifølge lærerne foregår på et lavere niveau, end den ellers ville have gjort. Disse lærere peger med andre ord på, at de oplever, at undervisningen i inklusionens navn i mindre grad tilgodeser de fagligt stærke elevers behov.

Netop dette dilemma optager også forældrene, og rapporten viser, at forældrene trods førnævnte fokus på idealerne bag inklusion, er bekymrede over hvad prisen for at inkludere flere børn med særlige behov er og hvem der så at sige betaler den. Forældrene er dermed splittede mellem på den ene side at se fordelene ved dét, eleverne lærer om rummelighed og mangfoldighed, og på den anden side at fokusere på hvorvidt inklusionen har negative konsekvenser for de andre (og især deres egne) børn.

Når forældre fokuserer på, hvorvidt inklusion sker på bekostning af andre elever, peger forskere, forældre og lærere på, at det får konsekvenser for folkeskolen som institution, idet nogle forældre med henvisning til risiko for faldende faglighed vælger folkeskolen fra til fordel for en privatskole. Mange af aktørerne peger på, at det at primært ressourcestærke familier flytter deres børn til privatskoler er med til at dræne folkeskolen for ressourcer, og at der dermed er fare for en negativ spiral, hvor flere og flere børn af ressourcestærke familier forsvinder fra folkeskolen.

Det er ikke kun de fagligt stærke elever, der betaler en pris, er især pædagogerne, men også lærere og forskere optaget af. Et synspunkt blandt pædagogerne er, at også nogle af de børn, der har særlige behov, betaler en høj pris, fordi skolerne ikke alle er gearret til at løse inklusionsopgaven. Hvis inklusion i praksis betyder, at nogle børn med en pædagog ord sidder i klassen "på tålt ophold", sætter både lærere og pædagoger spørgsmålstegn ved, hvem en sådan ordning egentlig er til gavn for.

### **2.2.3 Inklusion kræver flere hænder og en mere differentieret undervisning**

Som svar på inklusionsudfordringerne peger især lærerne på flere ressourcer i form af flere hænder. De foreslår både tolærer-ordninger og flere pædagoger i skolen som noget, der dels vil aflaste læreren og dels vil sikre, at inklusionsopgaven ikke sker på bekostning af kvaliteten i undervisningen og dermed af de andre elever. Når der er ekstra hænder i undervisningen, oplever lærerne, at de har bedre mulighed for at fokusere på den faglige undervisning, idet der er en kollega, der har fokus på eventuelle konflikter og på de elever, som kan opleves som vanskelige.

Analysen viser imidlertid, at pædagogerne er kritiske overfor den rolle, de ofte oplever at få, når de arbejder med inklusion i skolen. Pædagogerne sætter spørgsmålstegn ved, om den praksis, der ofte udspiller sig, hvor pædagogen enten afhjælper konflikterne eller kommer dem i forkøbet ved at gå ud af klassen med de børn, der har særlige behov, er den rigtige måde at håndtere udfordringerne på. Flere pædagoger rejser spørgsmålet, om denne praksis kan siges at være ægte inklusion eller om der i stedet er tale om en ekskluderende praksis overfor de elever, de netop havde sat sig for at inkludere. I forlængelse heraf viser rapporten, at forholdet mellem eksklusion og inklusion ikke er entydigt. Dét at ekskludere forstås nogle gange som mislykket inklusion, mens det andre gange tværtimod forstås som et middel til inklusion. Når der er tale om sidstnævnte, fremhæver pædagogerne, at man i nogle tilfælde netop tager elevens særlige behov alvorligt ved at undlade at forlange, at han eller hun skal kunne indgå i og bidrage til et fællesskab med en hel klasse på én gang. I stedet kan inklusion i en lille gruppe være et realistisk og succesfuldt mål.

Endnu et svar på udfordringerne forbundet med inklusion, som både lærere og forskere peger på, er en mere differentieret undervisning. Hvis man skal ramme bredere, bliver evnen til at differentiere så meget desto mere vigtig, lyder argumentationen. Lærerne gør imidlertid opmærksom på, at dette løsningsforslag også opleves som en stressfaktor i sig selv, fordi det at kunne differentiere kræver enormt meget. Nogle af lærerne sætter spørgsmålstegn ved, hvorvidt det overhovedet kan lade sig gøre at differentiere undervisningen i en grad, så man rammer alle eleverne, når skolen og undervisningen er organiseret, som det er tilfældet nu.

## **2.3 Undervisningsdifferentiering**

At blive bedre til undervisningsdifferentiering fremhæves af især lærere og forskere som en forudsætning for at kunne inkludere. Forskerne fremhæver, at der hvor man i særlig grad er lykkes med inklusionsopgaven, er der, hvor man også formår at lave en differentieret faglig undervisning. Således omtaler mange af rapportens aktørgrupper inklusion og undervisningsdifferentiering som tæt forbundet med hinanden. Men at kunne differentiere undervisningen rummer også

udfordringer for lærerne, og på samme måde som inklusion opleves som en stressfaktor, gør undervisningsdifferentiering det også. Analysen viser, at det stressende har at gøre med, at lærerne ikke oplever at forstå begrebet til fulde og at de heller ikke oplever at have de rette betingelser for at kunne praktisere en differentieret undervisning. Rapporten viser også, at dette hænger sammen med, at lærerne opererer med en relativt smal forståelse af begrebet. Derudover viser rapporten, at når undervisningen ikke differentieres i tilstrækkelig grad, får det den konsekvens, at skolen generelt rammer for smalt og mister for mange elever.

### **2.3.1 Smal forståelse af undervisningsdifferentiering**

En del lærere lægger vægt på, at begrebet undervisningsdifferentiering volder dem vanskeligheder. Disse lærere oplever, at man ikke i tilstrækkelig grad har diskuteret, hvad der menes med at differentiere undervisningen, under hvilke omstændigheder det lader sig gøre, og hvornår man så at sige har differentieret nok. Usikkerheder som disse gør det svært for lærerne at levere en differentieret undervisning og både det formelle krav til dem og deres egne forventninger og ambitioner om at kunne differentiere kommer dermed til at virke som et pres.

Desuden viser rapporten, at lærerne generelt udtrykker en relativt smal forståelse af undervisningsdifferentiering. De italesætter for det første princippet som noget, der praktiseres, når undervisningen foregår niveaudelt i hold. Når lærerne arbejder med niveaudelt holdundervisning er det imidlertid et eksempel på, at eleverne differentieres, så de "passer til" undervisningen i højere grad, end det er undervisningen, der differentieres, så den modsvarer elevernes forskellige forudsætninger og behov.

For det andet italesætter lærerne undervisningsdifferentiering som noget, der praktiseres på særlige tidspunkter, når de rigtige betingelser er til stede. Det oplever lærerne eksempelvis er tilfældet, når undervisningen er organiseret i tværsuger, temauger eller projektarbejde, dvs. på de tidspunkter, hvor skemaet brydes op. Rapporten viser, at forståelsen af undervisningsdifferentiering som et princip, der lader sig gøre ved særlige lejligheder, vidner om en smal forståelse i den forstand, at der kun differentieres på den dimension, der handler om organisering af undervisningen.

Lærerne oplever, at det at opbryde skemaet og arbejde på tværs og projektorienteret motiverer og engagerer eleverne. Derfor efterspørger de flere muligheder for at arbejde sådan og gøre op med det skema, som de oplever som en styrende og dikterende struktur. Samtidig oplever de, at i det øjeblik skemaet opbrydes, er det for mange lærere forbundet med en manglende kontrol og en frygt for, at eleverne ikke lærer det, de skal eller får det antal timer, de har krav på. Lærerne kobler således skemastrukturen og det at nå pensum meget tæt. I forlængelse af den forståelse ses skemaet både som noget, der fastholder lærerne i en bestemt undervisningsform, de ikke oplever som hensigtsmæssig i forhold til at differentiere undervisningen, men samtidig også som en garant for, at eleverne får deres timer og lærer det, de skal.

### **2.3.2 Skolen rammer for smalt og mister for mange**

Rapporten viser, at især forskerne og lokalpolitikere italesætter den udfordring, skolen har i forhold til at ramme alle elever og sørge for, at ingen forlader skolen med utilstrækkelige faglige færdigheder. Denne udfordring rører også andre af rapportens aktørgrupper ved, men på en mindre eksplicit måde. Eksempelvis er det ikke en udfordring, lærerne berører ved fokusgruppeinterviewene, men noget, der dog kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne.

Kommunalpolitikere fremhæver, at det samfund, skolen uddanner til, har udviklet sig sådan, at det ikke i samme grad som tidligere er muligt at finde ufaglært arbejde, hvis man har forladt skolen med mangelfulde færdigheder. Derfor er det så meget desto vigtigere at få alle børn med, at kunne differentiere undervisningen, så den rammer alle elever og at være opmærksom på, at børn lærer forskelligt, argumenterer de.

At ramme alle er imidlertid en stor udfordring, er især lærerne optaget af, og det er et synspunkt både blandt lærere, pædagoger, forskere, forældre og politikere, at skolen i høj grad lykkes med at ramme en såkaldt midtergruppe af børn. Men hvis man ikke er et "gennemsnitsbarn" og især hvis man er dreng, er der en risiko for ikke at få det optimale ud af skolen. Forskerne peger i rap-

porten på forskellige årsager til, at det forholder sig sådan. For det første er skolen præget af nogle særlige kulturelle koder, som man skal kunne begå sig i, og som især taler til middelklassens piger. For det andet formår skolen ikke at fastholde elevernes motivation for læring. For det tredje er et fokus på det boglige og akademiske med til at fortrænge de praktiske fag og en mere værkstedsbaseret undervisning, som ville kunne motivere andre elevgrupper.

I forlængelse heraf fremhæver eleverne, at når de oplever, at undervisningen i særlig grad motiverer og engagerer dem, er den for det første kendetegnet ved variation. Når de får mulighed for at arbejde på forskellige måder og med forskelligt stof, engageres de. For det andet fremhæver de, at det er motiverende, når undervisningen giver mulighed for bevægelse. Når kroppen er tænkt med ind i opgaveløsningen, oplever eleverne i højere grad at blive opslugt af undervisningen og får lyst til at deltage mere aktivt. Det er desuden nemmere for dem at fastholde koncentrationen. Dette gør sig også gældende for det tredje forhold, som ifølge eleverne kendetegner god undervisning, nemlig at de selv er aktive og i gang. Som modsætning til selv at være i gang står det, eleverne betegner som "lærersnak". Eleverne oplever, at en stor del af undervisningstiden består af, at læreren taler, mens de selv sidder stille og lytter. Eleverne sidestiller denne rolle med at være passive og at gå i stå. Et sidste forhold, de peger på som motiverende i undervisningen, er anvendelse af it, idet de oplever, at it både kan gøre undervisningen mere spændende og mere fleksibel.

Rapporten viser imidlertid, at der er store udfordringer forbundet med brugen af it i undervisningen. Udfordringerne handler ifølge lærere, forskere og lokalpolitikere både om at sikre, at udstyret er der og virker, men i lige så høj grad om lærernes pædagogiske og didaktiske kompetencer i forhold til at anvende udstyret på en måde, så it ikke bliver et mål i sig selv, men et middel til at forbedre undervisningen.

## 2.4 Skolens organisering, logik og opgaveforståelse

Flere af aktørgrupperne fremhæver, at når skolen især rammer en bestemt gruppe børn og stadig underviser på måder, hvor mange elever ikke får det optimale ud af deres skolegang, skyldes det blandt andet, at der eksisterer en særlig måde, hvorpå man forstår skolen, og hvorpå skolen forstår sig selv, som det er svært at gøre op med og videreudvikle. Rapporten viser, at skolen har en tendens til at fastholde den eksisterende praksis. Dette skyldes, hævder flere aktører, at man ved at foreslå alternativer kommer til at stille spørgsmålstejn ved skolens fundament, ved dens måde at organisere sig på, forstå sig selv på og se sin opgave.

### 2.4.1 Skemaet som en styrende struktur

Flere aktørgrupper peger på skemaet som en struktur, der kan virke begrænsende og som en form, der er styrende for indholdet. Analysen viser, at både lærere og pædagoger oplever skemaet som en rigid struktur, der har konsekvenser for den måde, der kan undervises på og for det indhold, der kan fylde i elevernes hverdag. Af den grund efterspørger de muligheder for at kunne bryde skemaet op og tænke ud over det. At gøre dette er dog samtidig forbundet med manglende kontrol for lærerne og en usikkerhed i forhold til, hvorvidt man når at komme igennem pensum, hvilket lærerne kobler tæt med, om eleverne lærer det, de skal. Lærerne efterspørger derfor viden om, hvordan et opbrudt skema og andre måder at organisere undervisningen på støtter op om elevernes læring.

Rapporten viser også, at overvejelser omkring skemaet fylder meget for pædagogerne. Pædagogerne er optaget af skoleskemaets betydning både for børnenes dag, for mulighederne for at samarbejde med lærerne og tilrettelægge aktiviteter, for deres syn på forholdet mellem skole og fritid og for hele måden at tænke skole på. Det er et synspunkt blandt pædagogerne, at skemaet både gør det svært at bryde med skolens gamle rammer, og at tænke nyt og anderledes om nogle af de udfordringer, de ser i folkeskolen. Skemaet bliver synonym med skolens organisering, og i pædagogernes optik er skemastrukturen med til at blokere for forandring. De aktiviteter, som pædagogerne finder værdifulde at gennemføre med børnene, men som kan være svære at skemalægge, kan desuden være en udfordring for pædagogerne at få plads til, hvilket frustrerer dem.

### 2.4.2 Skolen svær at forandre

At skolen hænger fast i det gamle er også en pointe, som forskerne er optaget af. Flere af forskerne er inde på, at skolen har svært ved at forandre sig, og at det er et kulturelt træk ved skolen, at den i høj grad reproducerer sig selv. Skolen har med andre ord svært ved at holde op med at gøre, som den altid har gjort. Forskerne peger på flere årsager til, at det forholder sig sådan.

For det første fremhæver de, at der eksisterer en særlig logik i skolen, der er svær at udfordre. Skolen er en organisation, der traditionelt har haft fokus på funktion og på organisering, og dette fokus hænger ved. Der er tale om en logik, som er svært at gøre op med, for hvis man ifølge forskerne udfordrer den, så udfordres faktisk hele måden at tænke skole på og hele skolens "væsen". Det et synspunkt blandt forskerne, at skolens fokus på funktion og organisering kan virke kontraproduktivt i forhold til at stille spørgsmål til elevernes lærerprocesser og til at udvikle sin praksis. Dette skyldes, at det at tænke i logistik, struktur og at få "det hele til at gå op" er blevet så indgroet et kulturelt træk i skolens selvforståelse, at hvis der stilles spørgsmålstegn ved dette, virker det som om, man stiller spørgsmålstegn ved hele skolens fundament.

For det andet har skolen ifølge forskerne en tendens til at gøre, som den plejer. Forskerne peger på, at lærere og andre er påvirket og socialiseret ind i en særlig måde at handle på, men også at lærere kommer til at ty til det, de plejer, fordi deres værktøjskasse ikke rummer de redskaber, de har brug for. Når lærerne ikke har de fornødne metodiske værktøjer, er en konsekvens, at deres undervisning bliver for smal.

For det tredje peger forskerne på, at der er en særlig kollegial kultur i skolen, der kan virke begrænsende for forandring, kritik og nytænkning, og dermed for skolens udvikling og lærernes professionelle faglighed. Forskerne fremhæver, at den kollegiale kultur har en høj grad af venlighed, hvilket kan føre til, at lærerne fastholder hinanden i at agere, som de altid har gjort. Den støtte og opbakning, der knytter sig til en tæt og meget personlig relation til kolleger, kan således være en begrænsning for den faglige udvikling, fordi man holder igen med at være kritiske overfor hinanden.

### 2.4.3 Forskellige forståelser af skolens opgave og formål

Både pædagogerne og forskerne peger på, at de oplever en grundlæggende uafklarethed i forhold til, hvad skolen er og skal være blandt de aktører, der på forskellig vis har med skolen at gøre. Folk lægger ganske enkelt vægt på noget forskelligt, når det kommer til deres forståelse af, hvad det er for en opgave, folkeskolen skal løse, og hvad det er, skolen skal uddanne eleverne til. Mens nogle lægger vægt på faglige færdigheder, lægger andre mere vægt på dannelsesaspektet og tilblivelsen af demokratiske og sociale mennesker. Når der ikke eksisterer en fælles forståelse af skolens opgave, medfører det udfordringer, der blandt andet har at gøre med skolens relation til det samfund, den er en del af, herunder hvilke kompetencer samfundet har brug for, at eleverne kommer ud i den anden ende med.

Forskerne peger på, at der er et mismatch mellem de kompetencer, vi som samfund ønsker, at eleverne skal tilegne sig, og den måde, hvorpå skolen fungerer. De fremhæver, at skolen hænger fast i en forældet forståelse af samfundet, og derfor ikke nødvendigvis uddanner til det videnssamfund, vi har i dag. Eleverne opdrages gennem deres skolegang i det man kunne kalde industrisamfundets gamle dyder, hvilket ikke matcher et moderne samfund, der efterspørger kritiske, kommunikative og innovative mennesker.

Forskerne peger desuden på, at skolen har tradition for at være orienteret mod sig selv, men at det er nødvendigt, at den åbner sig i forhold til det omkringliggende samfund og har et fokus, der rækker ud over egne grænser. At skolen er lukket om sig selv, kommer ifølge forskerne til udtryk på forskellige måder. For det første fremhæver de skolernes anvendelse af it og digitale medier som værende ude af trit med det omkringliggende samfund, som eleverne skal ud og agere i. For det andet fremhæver de skolens manglende samarbejde med andre institutioner og elevernes overgang til ungdomsuddannelse som nogle af de områder, hvor det er særligt problematisk, at skolen ikke er mere orienteret mod samfundet udenfor, end tilfældet er i dag.



## 2.5 Samarbejde

Når de forskellige aktører, der er tæt på folkeskolen, opererer med forskellige forståelser af skolens opgave, medfører det, at man arbejder ud fra forskellige overbevisninger og mod forskellige mål. Dette har stor betydning for samarbejdet mellem de forskellige parter, der er inde over skolen. Rapporten viser, at både lærer-pædagog-samarbejdet og forældresamarbejdet mange steder kan være udfordret af forskellige syn på opgaven og på de forventninger, der eksisterer til hinanden. Endelig peger rapporten på, at kulturen for samarbejde og sparring på skolerne spiller en rolle for, hvor let eller svært lærerne har ved en række opgaver og udfordringer.

### 2.5.1 Lærer-pædagog-samarbejde

Rapporten viser, at det, at pædagogerne er til stede og spiller en rolle i skolen, oplever både lærere og pædagoger som noget positivt og nødvendigt. Pædagogerne oplever dog, at samarbejdet kan være vanskeligt, og at det til stadighed er en udfordring, hvordan man får det bedste ud af de to fagligheders forskellige kompetencer. Pædagogerne peger i rapporten på en række forhold, der gør, at samarbejdet kan være en udfordring.

For det første oplever pædagogerne, at forholdet mellem dem selv og lærere kan være uligevægtigt. Ifølge pædagogerne skyldes det, at de er en mindre og relativt ny faggruppe på skolen, at de to faggrupper har forskellig status og at pædagogerne fx ikke alle steder sendes på kursus vedrørende problematikker, som begge faggrupper bør være stærke i for at løse skolens udfordringer.

For det andet oplever pædagogerne, at deres rolle i klassen kan være uklar og udefineret. Rapporten viser, at en del pædagoger efterspørger, at den rolle, de skal udfylde i klassen, er tydelig og afklaret. Når det ikke er tilfældet, har pædagogerne generelt svært ved selv at definere den, blandt andet fordi de ikke føler sig på hjemmebane i skolen. Dette fører ofte til, at pædagogen oplever at få rollen som hjælpelærer eller lærerens højre hånd. Når pædagogerne ikke finder det optimalt at indtage denne rolle, handler det om, at de ikke oplever, at deres specifikke pædagogiske kompetencer bliver bragt i spil i den grad, de kunne ønske sig. De vurderer med andre ord, at uklarhederne i forhold til deres rolle gør, at man ikke profiterer tilstrækkeligt af deres tilstedeværelse i skolen.

For det tredje peger pædagogerne på, at det er vanskeligt for det fælles arbejde, at pædagoger og lærere ikke nødvendigvis arbejder i samme retning eller mod samme mål med deres aktiviteter. Analysen viser, at selvom parterne deltager i samme aktiviteter, kan de sagtens have vidt forskellige formål hermed. Det er ikke kun i forhold til mål, at lærere og pædagoger arbejder forskelligt. Ifølge pædagogerne fokuserer lærerne på børnenes faglige læring, mens pædagogernes mål i højere grad knytter sig til børnenes tilegnelse af sociale kompetencer. De to faggrupper opererer altså med forskellige former for læring, og analysen viser, at lærere og pædagoger også kan have et grundlæggende forskelligt syn på selve læringsprocessen, og hvad der er vigtigt for, at børnene rent faktisk lærer. Derudover sætter pædagogerne spørgsmålstegn ved, hvad det er for elever, det er målet at udvikle, og de er med en pædagogisk ord optaget af "hvad det er, vi egentlig skal uddanne til". Med andre ord er de ikke nødvendigvis enige om, hvori skolens opgave består, hvilket kan være med til at gøre deres samarbejde til en udfordring.

### 2.5.2 Forældresamarbejde

En problemstilling, som forældrene er optaget af, er, at forventningerne til samarbejdet mellem skole og hjem ofte opleves uklare, usagte og implicite. Rapporten viser, at når kommunikationen svigter og forældrene ikke har indblik i, hvad der foregår i skolen, kan det medføre en usikkerhed i forhold til, hvad ens rolle som forældre i skolen indebærer. Ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne kan forældre opleve et signal fra skolen om, at de skal "blande sig uden om". Når dette er tilfældet kan det være svært for forældre at gennemskue, hvordan man bidrager til sit barns skolegang på en god måde.

Fleere skolebestyrelsesmedlemmer er inde på, at uklare forventninger i skole-hjem-samarbejdet skyldes "indforståetheder" fra både skolens og forældrenes side. Når der er gensidige uklare forventninger i skole-hjem-samarbejdet på grund af manglende forventningsafstemning, kan det føre til mistillid og konflikter. Skolebestyrelsesmedlemmerne er også inde på, at forældrene må-

ske gradvist trækker sig, fordi de ikke ved præcist, hvad de kan og skal bidrage med i samarbejdet.

Netop det dalende engagement fra mange forældres side underminerer ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne skole-hjem-samarbejdet, hvilket igen underminerer arbejdet med at sikre et vel-fungerende fællesskab i klassen. Rapporten viser, at skole-hjem-samarbejdet udfordres i takt med, at eleverne bliver ældre, og at forældrenes engagement daler. Dette er ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne en væsentlig udfordring, idet et vedvarende positivt skole-hjem-samarbejde er et vigtigt led i at sikre, at de unge får en god overgang fra folkeskole til ungdomsuddannelse.

### **2.5.3 Sparring**

Rapporten peger på, at den kultur, der er for sparring og samarbejde på skolen, har stor betydning for, hvordan lærerne oplever en række udfordringer. En interessant sammenhæng, som det kvantitative datamateriale viser, er, at der er en signifikant sammenhæng mellem hvor let eller svær lærerne oplever den opgave, der består i at differentiere undervisningen, og hvor meget sparring de får fra deres ledelse og fra skolens pædagoger. Hvis lærerne har svært ved at differentiere undervisningen, modtager de i mindre grad sparring. Hvis lærerne omvendt har let ved opgaven, er andelen, der i høj grad modtager sparring, større.

Det kvantitative datamateriale vidner desuden om, at lærerne efterspørger forhold på deres skole der netop har at gøre med sparring og samarbejde, hvis de skal udvikle deres undervisning. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne viser nemlig, at mange efterspørger det man kan kalde et opgør med den privatpraktiserende lærer, der lukker døren til sin klasse bag sig. Omkring tre fjerdedele af lærerne svarer således, at hvis de skal udvikle deres undervisning, har de brug for sparring, observation af egen og andres undervisning og feedback på deres undervisning.

## **2.6 Ny viden**

Rapporten viser, at der både blandt praktikerne og lokalpolitikere eksisterer en oplevelse af, at der mangler viden om, hvad der virker på en række forskellige områder. Lærerne fremhæver, at de handler og agerer ud fra en overbevisning om at det, de gør, er det bedste – eller fordi det er sådan, de altid har gjort – dog uden at være i besiddelse af forskningsbaseret viden, der kan slå fast, hvilken virkning de forskellige metoder faktisk har. I tråd hermed viser rapporten, at næsten halvdelen af lærerne finder det svært eller overvejende svært at sikre, at undervisningen baserer sig på evidensbaserede undervisningsmetoder. Det er også næsten halvdelen af lærerne, der finder det svært eller overvejende svært at få et større indblik i evidensbaseret viden om fag, metoder og undervisningsformer.

Rapporten viser, at der er en række tematikker og områder, som der særligt efterspørges viden inden for. Rapporten viser også, at de forskellige aktører efterspørger en viden, der ser ud på en bestemt måde, for at den er anvendelig for dem i praksis. Endelig peger rapporten på, at der er forskellige forhold på skolerne, som har betydning for, hvorvidt den viden, der findes, rent faktisk tages i brug eller ej.

### **2.6.1 Aktørernes vidensbehov**

Alle aktørgrupper oplever et stort behov for viden relateret til inklusion. For det første efterspørger praktikerne specialpædagogisk viden om børn med særlige behov. For det andet efterspørger de i høj grad metoder og redskaber til at håndtere de udfordringer, de oplever at stå med i en undervisning, der nu rummer flere elever med særlige behov, end tidligere. Dette bakkes op af det kvantitative datamateriale, der viser, at viden om inklusionsrelaterede problematikker er noget af det, lærerne oplever det største behov for at få mere af.

Fleere forskellige aktørgrupper er også fælles om at efterspørge ny viden om læringsfællesskaber – dog på forskellige måder og i forskellige retninger. Den første retning har at gøre med hvilken betydning læringsfællesskaber har i forhold til elevernes læring. Den anden retning har at gøre med, hvordan man sikrer, at der etableres fællesskaber, som alle elever kan bidrage til og være en del af trods forskellige behov. Den tredje retning har at gøre med, hvilke læringsmiljøer og læ-

ringsfællesskaber, der virker motiverende på især de ældre elever, så de bibeholder lysten til fortsat at lære og uddanne sig.

Både lærere og forskere efterspørger også viden om de enkelte fag og et stærkere fagdidaktisk fundament, så man opnår et bedre vidensgrundlag for undervisningen i de enkelte fag. Det kvantitative datamateriale viser, at halvdelen af lærerne efterspørger et mere solidt fagdidaktisk fundament i de fag, de underviser i som linjefagsuddannede, og tre fjerdedele efterspørger et mere solidt fagdidaktisk fundament i de fag, de underviser i som ikke-linjefagsuddannede. Et stærkere fagdidaktisk fundament er en forudsætning for at kunne differentiere undervisningen, for når man er godt inde i sit fag, har man lettere ved at imødekomme en heterogen elevgruppe. Lærerne er imidlertid ikke enige om, hvorvidt de mangler viden om undervisningsdifferentiering eller ej. Mens nogle efterspørger det, vurderer andre, at de har tilstrækkelig viden, men at de er underlagt nogle vilkår, der gør det svært for dem at ramme alle elever i undervisningen. Udover et stærkt fagdidaktisk fundament er viden om løbende evaluering og målfastsættelse også en forudsætning for at kunne differentiere undervisningen. Over halvdelen af lærerne, der har besvaret spørgeskemaet i denne undersøgelse, svarer, at de er enige eller delvist enige i, at de har brug for mere viden om arbejdet med målfastsættelse og evaluering, hvilket er afgørende kompetencer at have for at kunne praktisere en differentieret undervisning. Det er dog væsentligt at påpege, at lærerne ikke nødvendigvis kobler evalueringsfaglighed og undervisningsdifferentiering.

Lærere og forskere påpeger også vigtigheden af at få viden om, hvordan it og digitale medier kan bruges didaktisk og pædagogisk til at forbedre kvaliteten af undervisningen.

Forskerne efterspørger desuden viden om ledelse af folkeskolen med fokus på, at skolen ikke skal være isoleret fra, men derimod en integreret del af samfundet samt forskning, der har et eksplicit elevperspektiv og viden, der ser på barndommen i et helhedsperspektiv.

### **2.6.2 Viden skal være anvendelig**

En del aktører påpeger, at der ikke kun mangler ny viden. Der eksisterer allerede meget relevant viden af høj kvalitet, gør de opmærksom på. Til gengæld oplever de, at det af forskellige årsager kan være vanskeligt at anvende den viden, der eksisterer på området. I den forbindelse peger rapporten på, hvad forskellige aktører oplever, at der skal til, for at viden bliver anvendelig og faktisk tages i brug i praksis.

Lærere og forskere fremhæver, at lærerne ofte indenfor kort tid præsenteres for mange skiftende retninger, som de dårligt har tid til at gøre sig erfaringer med, inden de oplever at skulle forholde sig til en ny omgang ny viden. Flere aktører peger på, at en grundlæggende forudsætning for, at viden tages i brug, er, at lærerne oplever at have ro til at indoptage den og tid til at afprøve og få erfaringer med den. Ud over tid og arbejdsro peger rapporten på, at der skal et oversættelsesarbejde til, for at lærerne oplever den viden, de præsenteres for, som anvendelig. Lærerne efterspørger konkrete redskaber, som er til at tage i brug i deres praksis, da det kan være vanskeligt for dem selv at omsætte en abstrakt, teoretisk viden fra utilgængelige afhandlinger til konkrete værktøjer, der giver mening i deres undervisning.

Rapporten viser også, at både forskere og praktikere er optaget af, at praktikerne bør være inddraget i og samarbejde om den viden, der produceres. I den forbindelse peger både forskere og praktikere på nødvendigheden af et styrket og tættere samarbejde mellem professionshøjskolerne, folkeskolen og forskningen, hvis forskningsmæssig viden skal være anvendelig og tages i brug i praksis. Kobling mellem den pædagogiske forskning og udviklingen i folkeskolen er således et af de synspunkter, der fremtræder mest entydigt i datamaterialet. For at mindske afstanden mellem det, der med en lærers ord opleves som "to forskellige verdener" fremhæver flere værdien i, at den viden, praktikerne skal bruge, ikke fjernes fra det sted, hvor den skal give mening og tages i brug, men derimod produceres tæt på og i samarbejde med den.

### **2.6.3 Forhold på skolen**

Rapporten viser, at udvikling ikke kun kræver ny viden. Både praktikere og forskere fremhæver, at forskellige forhold på skolerne – såsom sparring, observation af kollegers undervisning og det at få og give feedback på observeret undervisning – er forudsætninger for at udvikle undervisnin-

gen. Flere aktører ser også udviklingen af en videnskultur på skolerne som en afgørende forudsætning for, at viden med en lærers ord "siver ned". Det er et synspunkt blandt forskerne, at der mangler viden om, hvad det er, der gør, at det på nogle skoler lykkes at ændre lærernes læringskultur, så det at lærerne med en forskers ord "er sultne efter mere viden", kan udbredes og overføres til andre skoler.

Det kvantitative datamateriale vidner om, at lærerne udover ny viden på en række områder efterspørger forhold på deres skole af en mere praktisk karakter, hvis de skal udvikle deres undervisning. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne viser, at mange efterspørger hvad man kunne kalde et opgør med den privatpraktiserende lærer, der lukker døren til sin klasse bag sig. Tre fjerdedele af lærerne efterspørger nemlig sparring, observation af egen og andres undervisning og feedback på deres undervisning. Det er således ikke kun viden om særlige områder, og viden, der ser ud på bestemte måder, som de forskellige aktører efterspørger. Som ovenstående vidner om, har konkrete forhold på skolerne, der støtter op om, at viden spreder sig – eksempelvis sparring – også afgørende betydning for udviklingen af undervisningen.

Et sidste forhold, både praktikere og forskere fremhæver som afgørende for, at det lykkes at implementere og anvende viden på skolerne, er efteruddannelse. I den forbindelse fremhæver flere, at det ikke er ligegyldigt hvem og hvor mange, der efteruddannes. Især pædagogerne er optaget af, at det er uhensigtsmæssigt, at pædagoger og lærere ikke deltager i samme kursusaktiviteter og efteruddannelsesforløb. Et synspunkt, der går igen hos både lærere og forskere, er desuden, at når man eksempelvis som lærer står alene med ny viden efter at have været på kursus, breder den viden, man er blevet præsenteret for, sig ikke som ringe i vandet. Det smitter med andre ord ikke af på resten af skolens lærere, når enkeltpersoner oplever at stå alene med ny viden, efter et efteruddannelsesforløb.

### 3 Lærerperspektiver

I fokusgrubeinterviewene er lærerne i København, Århus og Odense især optaget af tre tema-tikker. Adspurgt om folkeskolens væsentligste udfordringer nævner lærerne følgende problemstillinger:

- Inklusion
- Undervisningsdifferentiering
- Anvendelse af it

Også i det kvantitative datamateriale fremhæver lærerne disse problemstillinger. Når lærerne bliver bedt om at vurdere, hvad det er vigtigt at have fokus på i arbejdet med at udvikle folkeskolen, er topscorerne netop inklusion, undervisningsdifferentiering og it, samt styrkelse af de fagdidaktiske kompetencer. Dette fremgår af nedenstående tabel.

**Tabel 1**  
**Vi vil herunder bede dig prioritere de 3 væsentligste fokuspunkter, som du vurderer, er de vigtigste i arbejdet med at udvikle folkeskolen**

	Antal	Procent
Inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen	249	42 %
Undervisningsdifferentiering	210	35 %
It som redskab til at fremme elevernes læring	191	32 %
Styrkelse af fagdidaktiske kompetencer	189	32 %
Arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling	140	23 %
Skolens organisering	128	21 %
Målfastsættelse og evaluering af elevernes udbytte af undervisningen	114	19 %
Mindske betydningen af social baggrund	114	19 %
Skole-hjem-samarbejde	114	19 %
Ledelse af undervisningsopgaven	101	17 %
Samarbejde mellem forskellige faggrupper i skolen (fx samarbejdet mellem lærere og pædagoger)	69	12 %
Arbejdet med at omsætte Fælles Mål til konkrete læringsmål	64	11 %
Overgang til ungdomsuddannelse	35	6 %
Dansk som andetsprog som dimension i fagene	19	3 %
Sammenhæng mellem skole og fritid	16	3 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*

*Note: Respondenterne kan sætte flere kryds. Rækkefølgen er sorteret*

*Note: N= 598*

Samme billede som ovenstående tegner sig (jf. kapitel 7), når skoleledere og skolechefer skal prioritere, hvilke områder der bør være fokus på i arbejdet med at udvikle folkeskolen. Det er med andre ord nogle af de samme områder og problemstillinger, som de forskellige aktører fremhæver som de vigtigste.

Dette kapitel går i det følgende i dybden med lærernes oplevelser og erfaringer med hhv. inklusion, undervisningsdifferentiering og it. Lærerne, der deltog i fokusgrubeinterviewene, anser inklusion og undervisningsdifferentiering for to tæt forbundne tematikker. Selvom de i interviewene taler om dem som sammenhængende, vil vi for overskuelighedens skyld behandle dem i særskilte afsnit.

## 3.1 Inklusion

Inklusion er et tema, som lærerne i de tre fokusgruppeinterview er særligt optaget af at diskutere. I indledningen til to af interviewene blev inklusion fremhævet af stort set alle lærere som en stor udfordring. I den tredje fokusgruppe undrede lærerne sig over, at de havde glemt at nævne inklusion, for temaet er, som én lærer understregede, "jo oplagt", og som en anden uddybede, "måske det, man er mest frustreret over". Af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne fremgår det også, at inklusionsopgaven er en udfordring for mange. Således svarer 68 % af lærerne, at den opgave, der består i at skabe inkluderende læringsmiljøer, er overvejende svær eller svær.

Dette afsnit om lærernes perspektiver på arbejdet med inklusion tager afsæt i, at lærerne fra de tre fokusgrupper udtrykker et ønske om, at skolen *ideelt* set bør inkludere mange flere elever, end den gør på nuværende tidspunkt. I praksis finder de imidlertid inklusionsarbejdet vanskeligt, og i diskussionerne peger de især på to forhold, der fastholder en ikke-inkluderende praksis. For det første er skolen ifølge lærerne præget af en eksklusionskultur og en retorik, der skelner mellem normal og ikke-normal. Denne kultur oplever lærerne som indgroet i skolen og svær at gøre op med. For det andet er det daglige inklusionsarbejde både dilemmafyldt og stressende, og lærerne efterlyser flere ressourcer til at løse opgaven.

### 3.1.1 Eksklusionskultur eller skolen for alle?

Hvis inklusionsarbejdet skal lykkes og give mening, forudsætter det ifølge flere lærere et kulturelt, sprogligt og holdningsmæssigt skift. Skolen har ifølge flere af lærerne vænnet sig til at udskille elever til specialskoler og specialklasser, og man har opbygget en kultur, der gør, at man skelner mellem almindelige elever, der passer ind, og specielle elever, der ikke passer ind. En lærer forklarer:

*Det, som jeg synes er problemet – og det vi mangler viden om – det er, at folkeskolen skal flytte sig væk fra at være eksklusionskultur. Da jeg gik i folkeskole, havde vi jo 'obsen' (...) vi havde alt muligt. Vi har vænnet os til at være en ekskluderende kultur, hvor, hvis der var noget, så sendte vi dem [et andet sted] hen... Vi skal ikke længere tale om speciel og almindelig længere. Men det er stadig den retorik, der dominerer. På min skole, der er vi begyndt med de retoriske forandringer, hvor vi ikke taler om inklusion eller eksklusion, men om skolen for alle.*

At skolen skal være mere inkluderende, handler ifølge flere lærere om, at en klasse som helhed får et udbytte af at indgå i sammenhænge med forskellige mennesker med forskellige behov. Eleverne har, som en lærer understreger det, "da godt af at lære, at der er andre måder at være på og se ud på. Så [inklusion] giver da en større rummelighed og en større accept af de andre". Ifølge disse lærere kan det være nedbrydende for elevernes personlige udvikling at blive kategoriseret som specielle og derefter ekskluderet fra almenundervisningen. En lærer, der henviser til en konkret succeshistorie med en elev, der "på papiret burde have været ekskluderet til en specialklasse", forklarer, hvordan inklusion kan have en normaliserende effekt i det lange løb:

*"Den normalisering, der ligger i ikke at være udskilt til en specialklasse, har været godt for eleven. En af dem, jeg taler om, er 40 år, og [...] jeg tænker, hold da op, det var godt, at vi ikke fik gjort et nummer ud af, at det skulle være specialklasse, for det var en vellykket integration."*

Der er dog delte meninger blandt lærerne om, hvorvidt alle elever profiterer af inklusion i sin nuværende form og indenfor de nuværende rammer. Flere lærere er inde på, at inklusion nogle gange foregår "på bekostning af de børn, der egentlig er rigtig velfungerende". Andre lærere vurderer derimod, at det er børnene med særlige behov, der i nogle tilfælde ville have bedre af at modtage et tilbud om et alternativ til almenundervisningen. Flere udtrykker dermed en holdning om, at "der er grænser for inklusionen", og at inklusion kan bidrage til, at nogle elever føler sig unødigt anderledes og udenfor i almenundervisningen. En lærer forklarer:

*Jeg havde en elev i min klasse sidste år, som mistrivedes. Han kunne ikke sidde på en stol og kunne ikke finde ud af at være med. Han blev meget nemt frustreret og forstod ikke, hvad der skete. Det gjorde, at han bed og slog de andre (...) Jeg tænker, at man nogle*

*gange er nødt til at se på de her børn, for der er nogle, der mistrives. Og for hvis skyld skal vi inkludere? For at man er inkluderet, skal man også være accepteret og være del af et fællesskab, og der er så mange af de børn, der stikker meget ud, at de er unormale i den sammenhæng de går i. Hvis de var et sted, hvor de andre, de gik sammen med, var som dem selv, jamen så ville de være inkluderet. For at være inkluderet, skal man være en del af det hele.*

Selvom der er delte holdninger blandt lærerne til, hvor grænsen går for, hvornår børn har bedst af at blive henvist til specialområdet, og hvornår de har bedst af at blive i almenundervisningen, er de enige om, at normalområdet er "blevet meget lille", og at det er et problem, at så mange elever bliver udskilt fra almenundervisningen. Lærerne holder dermed fast i, at skolen bør udvikle nogle rammer, der sikrer, at man kan inkludere flere elever på en fornuftig måde. Og de understreger, at eksklusionskulturen er et problem. En måde, hvorpå de meget konkret forholder sig kritisk til eksklusionskulturen, er ved at stille spørgsmålstejn ved kategorierne "speciel" og "almindelig". De to lærere, der er citeret nedenfor reflekterer netop over, om kategorierne holder, dvs. om de elever, der er kategoriseret som specielle, kunne have været kategoriseret som almindelige og omvendt, om de såkaldt almindelige elever kunne betegnes som vanskelige at rumme:

*Nogle gange får jeg altså elever, som jeg tænker, at du er da mindst lige så normal, eller måske endda bedre fungerende end nogle af dem, der sidder der i forvejen. Nogle gange kan det virke lidt som om, at de her børn, der har fået specialtilbud, det foregår lidt efter tilfældighedernes princip.*

*Jeg synes ikke, det er et problem hos os med de elever, vi inkluderer (...) jeg synes faktisk, at det er mere dem indenfor normalområdet, som jeg synes kan være vanskelige at rumme (...) Fx er der nogle som siger "ej, skal de mongoler gå her". Hvis der var nogle vi tænkte, det var svært at rumme, så var det sådan en [elev], der kom med sådan en [bemærkning].*

Datamaterialet viser, at lærerne ofte oplever at stå i et dilemma, hvor de, som beskrevet ovenfor, har et ideal om en skole, der skal være for alle, men på den anden side føler sig fanget i en bestemt virkelighed, kultur og organisering, der gør det svært for dem at leve op til deres idealer. På den ene side ønsker de at gøre op med en skarp inddeling af elever i kategorierne almindelig og speciel. På den anden side er lærerne fastholdt i netop den retorik, de ønsker at bryde med. Man kan argumentere for, at det også gør sig gældende for de to lærere citeret ovenfor. Selvom lærerne hver især stiller spørgsmålstejn ved, om kategorierne holder, kommer de på sin vis – ved at sammenligne eleverne og vurdere, om de er korrekt placeret – til at bekræfte en retorik, der fastholder et billede af inklusion som noget, der stiller "dem, der skal inkluderes" i et modsætningsforhold til "de øvrige elever", "klassen" og "dem fra normalområdet".

Retorikken omkring det almindelige og det specielle synes altså at være vanskelig at bryde med for lærerne. Analysen af data peger på, at dette sproglige dilemma meget vel kan hænge sammen med, at lærerne i praksis er konfronteret med en ganske vanskelig opgave, som ikke alle føler sig klædt på til at løfte. Flere beskriver, hvordan de "specielle elevers" særlige behov presser sig på som en konkret, larmende og tidsrøvende hindring. Ifølge lærerne kan dette føre til, at der opstår et modsætningsforhold mellem at tage sig af de særlige behov og at gennemføre undervisningen som planlagt. Når lærerne føler sig presset på tid, ressourcer og kompetencer, og når de oplever, at det er vanskeligt at nå de faglige mål og samtidig leve op til deres ideal om forskellighed og mangfoldighed som en ressource, da træder problemer omkring specielle elever i forgrunden, og lærerne synes at falde tilbage til en skarp opdeling, hvor eleverne enten er "almindelige" eller "specielle".

### **3.1.2 Inklusion er en vanskelig opgave i praksis**

På tværs af interviewene udtrykker lærerne, som beskrevet i ovenstående afsnit, enighed om, at det ideelt set er godt at inkludere flere elever i almenundervisningen. De er også langt hen ad vejen enige om, at deres elever er gode til at skabe inkluderende fællesskaber, for "[eleverne] ved, at de går i en folkeskole, hvor der skal være plads til alle". Men i praksis er det ifølge lærerne ganske vanskeligt at leve op til egne idealer og skabe god undervisning for alle elever. De er bekymrede for, om de løser opgaven godt nok, og de er, som citatet nedenfor illustrerer, betænke-

lige ved, om det går ud over fagligheden, at de i stigende omfang skal inkludere elever med særlige behov:

*Min erfaring er, at noget af fagligheden kan ryge, fordi der skal være plads til alle. For at undgå at der sidder én oppe i gardinerne, så tænker man på at undervisningen bliver sådan, at vedkommende kan være med. Jeg synes også, at der er ingen tvivl om, at det er godt, at de møder forskellige typer. Men jeg synes også, at der er noget faglighed, der mangler.*

Inklusionsarbejdet er ifølge lærerne særligt vanskeligt i de tilfælde, hvor de underviser elever, der er aggressive, udadreagerende, har svært ved at forstå en kollektiv besked eller indgå i sociale relationer. Flere lærere illustrerer meget konkret, hvorfor det volder dem vanskeligheder at inkludere disse elever. En lærer beskriver fx, hvordan han har undervist en dreng i fysik i 7. klasse, som ikke forstod negationer. Det stillede krav til ham som lærer om aldrig at sige, "du må ikke stikke fingeren ned i [den her væske]", for det eleven hørte, ville han netop gøre. Drengen måtte ifølge læreren ikke sidde ved siden af bestemte drenge, og han kunne heller ikke sidde ved siden af piger, for "enten tog han på dem eller bed dem":

*Så man skulle bruge meget tid hele tiden på at styre ham, samtidig med at man skulle køre et fysikhold igennem, der skulle lave forsøg med opvarmning og syre-base. Så er der mange ting, der kan gå galt, hvor man har et øje på ham hele tiden. Det betyder, at man ikke bliver så fokuseret på de mål, man gerne vil have med det faglige.*

Flere lærere understreger, at det sjældent er tilfældet, at de blot har en enkelt elev, der har en diagnose eller nogle særlige behov. Det er som en lærer problematiserer ofte "en håndfuld eller flere". Når man har ansvaret for at undervise mange elever med særlige behov, har det ifølge lærerne en række konsekvenser for kvaliteten af undervisningen. Flere lærere henviser til, at de oplever at komme til at stå i et krydspres. De vil gerne hjælpe elever med særlige behov, men finder det svært, fordi det at rette opmærksomheden på disse elever opleves som værende i modstrid med arbejdet med at nå de faglige læringsmål. En lærer forklarer, hvordan denne erkendelse stresser ham:

*Og så sidder jeg hele tiden med den der [stressfaktor] med, at jeg har nogle mål, som jeg meget gerne vil nå med mine elever. Og at jeg har to modsætninger, som jeg ikke kan få til at harmonere, og så kan man sige, at så kan jeg arbejde så tæt imod det, men jeg vil enormt gerne kunne gøre det rigtigt for denne her elev [med særlige behov].*

I interviewene påpeger lærerne, at de finder inklusionsarbejdet knapt så vanskeligt og bekymrende, når drejer sig om elever, der har faglige vanskeligheder. De nikker genkendende til hinandens udsagn om, at "de børn, der er lettest at rumme, er dem, der overvejende har faglige vanskeligheder" og "de fagligt svage er ikke en uoverstigelig udfordring. De voldsomme elever er en stor udfordring". Flere lærere kommer med eksempler på, hvordan de oplever det som ganske uproblematisk at inkludere elever med eksempelvis læsevanskeligheder:

*Vi har et læsespor på vores skole, og [eleverne] er fuldt integrerede i de fleste timer i skolen udover i dansktimerne, hvor de arbejder med noget andet læsefagligt. De er med på ture og det hele.*

Uanset hvilke vanskeligheder elever med særlige behov står overfor, er det ifølge lærerne vigtigt, at de råder over tilstrækkelige ressourcer til at løse inklusionsopgaven på en måde, der er til gavn for alle. Det handler både om at få ekstra lærere eller pædagoger involveret i at løse opgaven. Men det handler også om at få nogle redskaber til at opbygge en mere inkluderende undervisningspraksis.



### 3.1.3 Inklusion kræver flere hænder og flere redskaber

Lærerne vurderer, som nævnt ovenfor, at de i praksis står overfor en ganske vanskelig og frustrerende opgave. På den ene side udtrykker de, at de gerne vil løse opgaven, men på den anden side oplever de, at de har brug for flere ressourcer, hvis de skal løse opgaven på en kvalificeret måde. De efterspørger, som flere lærere udtrykker det, "at ressourcerne fulgte med de her børn", så de kan "få det til at balancere". På spørgsmålet om hvilke ressourcer, de har behov for, hvis inklusionsarbejdet skal lykkes, falder lærernes svar i to kategorier: flere lærere eller pædagoger og mere viden om, hvordan de skal løse opgaven. Spontant svarer lærerne enstemmigt, at de har brug for "flere hænder", fx i form af tolærerordninger eller i form af et udvidet teamsamarbejde. Men lærerne giver i løbet af diskussionen også udtryk for, at flere hænder ikke er tilstrækkeligt. De har også brug for en høj grad af videndeling og en mere detaljeret viden om, hvordan de skal gribe inklusionsopgaven an.

Når lærerne efterspørger flere medarbejderressourcer, henviser de til deres erfaringer med, hvordan elever med særlige behov af og til raserer og forstyrrer undervisningen, og hvordan det sker på bekostning af de øvrige elevers læring. Lærerne frustreres over ikke at kunne tage sig af det, når de er alene om en klasse:

*Det, der forstyrrer mig, er eleven der flipper ud i undervisningen uden grund og skriger og sparker og slår en tilfældig elev i klassen [...] Det er enormt forstyrrende, og der kunne det være rart, at man havde en ekstra ressource.*

Lærerne udtrykker betænkelighed ved, at de både skal tage sig af den udadreagerende elev, de øvrige elevers trivsel og arbejdet med de faglige mål. De går, som en lærer formulerer det, i rette med en tankegang om, at "vi alle sammen kan være med til det samme, på samme tid, i én stor dyng, med kun én voksen". Hvis man kun er én lærer til at tage sig af det hele, går det ifølge lærerne ikke bare ud over elevernes læring og trivsel generelt set. Man risikerer også, at inklusionsarbejdet bliver reduceret til, hvad en lærer betegner som "rummelighed forstået som tålt ophold". Tolærerordninger står derimod i lærernes optik som garant for, at nogen "tager trykket", dvs. tager sig af konflikter og elever med særlige behov, så undervisningen kan fortsætte, uden at de øvrige elever bliver forstyrret:

*Hvor ville der være mange situationer, som ville være nemmere at løse, hvis vi havde et par ekstra hænder, når vi underviste, uanset om det var en inklusionspædagog eller en ekstra lærer. Det ville være fantastisk.*

*Vi har brug for nogle ekstra hænder. Der ryger meget ekstra undervisningstid på den konto [inklusion og konfliktløsning]. Hvis man nogle gange var to, ville den ene kunne gå ud sådan helt konkret og løse konflikten, mens den anden kunne undervise.*

Flere lærere er inde på, at det ikke alene vil være til gavn for eleverne, at en kollega tager over i spidsbelastningerne. Det vil også aflaste læreren mentalt i lidt bredere forstand. En lærer forklarer, at hvis man har aftalt med en kollega, at han eller hun "tager sig af" en bestemt elev, så slipper man for selv at bruge for meget energi på de problemer, der måtte opstå og kan bedre koncentrere sig om at undervise resten af klassen.

Hvor lærerne på tværs af interviewene giver udtryk for, at flere lærerkræfter generelt giver god mening i forhold til undervisningsopgaven, sætter enkelte lærere spørgsmålstegn ved, om tolærerordninger i praksis risikerer at modarbejde inklusionstankegangen. De påpeger, at tolærerordningen kan føre til, at man i praksis ekskluderer de (urolige) elever fra undervisningen, som man netop har sat sig for at inkludere. En lærer problematiserer, om man stadigvæk kan kalde sin praksis inkluderende, hvis pædagogen tager over, så snart der opstår et problem. "Det kan være fint, men er det ægte inklusion?", spørger han.

I diskussionerne om, hvordan man kan sikre flere lærerkræfter, henviser flere lærere til deres team, som det sted, man kan gå hen for at få støtte og "tage et fælles løft". Her fremhæves blandt andet samarbejdet med pædagogerne, for, som en lærer forklarer, "selvom vi ikke taler samme sprog, ser de situationer fra et andet perspektiv, som er gavnlige for os lærere". Samtidig

stiller flere lærere spørgsmålstegn ved, hvorvidt teamet har en praksis, der gør, at de rent indholdsmæssigt formår at løse inklusionsopgaven i fællesskab. Som en lærer udtrykker det, er hans team "skidegode til at reflektere over, hvad der er galt og bekymrende. Men når man skal komme til aftalerne om hvem, der gør hvad, så er det tit dér, det går galt." Læreren problematiserer i den sammenhæng både, at hans kolleger hver især lukker døren bag sig og tager sig af deres egen undervisning, men efterlyser samtidig viden om, hvad man skal stille op med alle sine bekymringer. Hvilke aftaler kan man lave, hvis ingen har svaret på, hvad der skal gøres, spørger han. I den forbindelse påpeger en lærer fx, at tolærerordninger i sig selv aldrig kan være en garant for en god inklusionspraksis, for hvis man ikke har de rigtige redskaber, forklarer læreren, "oplever man sig selv reagere uhensigtsmæssigt i forhold til et barn, hvor man måske skulle have gjort noget andet". Det er med andre ord ikke tilstrækkeligt at ændre på organiseringen. Man må også forholde sig kritisk til metoder og indhold. Netop hjælp til hvad de skal stille op med elever med særlige behov, efterlyser lærerne på tværs af fokusgruppeinterviewene. Flere identificerer manglen på viden om, hvilke metoder man skal ty til, som den største udfordring i inklusionsarbejdet:

*Når jeg kigger ned i min taske og skal finde værktøjet til de her børn, så er det ikke sikkert, jeg har det, og så er jeg nødt til at prøve mig frem. Og jeg har ikke tid til tykke afhandlinger om metoder osv. Vi får kastet metoder i hovedet hele tiden, så er der en tysker, der har tænkt noget, så er der en amerikaner og en englænder, og det lyder meget fint, men jeg har ikke tid i min dagligdag til at bruge mange timer til at sætte mig ind i den metode og den metode, og så bruge den effektivt i min undervisning. Jeg kan godt finde ud af, hvad metoden handler om, og tage elementer fra det, men at få det til at manifestere sig i min undervisning, har jeg ikke overskud til overhovedet.*

I tråd med ovenstående citat viser det kvantitative datamateriale, at langt størstedelen af lærerne efterspørger mere viden for at kunne løse inklusionsopgaven. Således svarer 87 % af lærerne, at de har brug for mere pædagogisk viden om at inkludere elever med særlige behov, hvis de skal udvikle deres undervisning. Ligeledes svarer 88 % af lærerne, at de er enige eller delvist enige i, at de har brug for mere viden om at etablere og udvikle inkluderende undervisningsstrategier, hvis de skal udvikle deres undervisning.

Udover behovet for at vide mere er flere lærere også inde på den problemstilling, at de har behov for, at nogen hjælper med at sortere den viden, der findes, og omsætte den, så den er til at implementere. I samme tråd peger datamateriet ret entydigt på, at ny viden skal tænkes helt tæt på praksis for, at det bliver hængende og dermed har en ønsket effekt, hvilket nedenstående citat viser:

*Hvis vi skal opdateres, hjælper det ikke med et foredrag. Det hjælper heller ikke med et halvt års uddannelse uden kontakt. Hvis man får det hjem på skolen som et udviklingsarbejde, hvor man sammen udvikler de redskaber, man skal bruge i den kontekst, man har, og netop med den type børn man er lærer for, så er det noget, der bliver hængende.*

En interessant sammenhæng, som det kvantitative datamateriale viser, er, at der er en signifikant sammenhæng mellem hvor let eller svær lærerne oplever den opgave, der består i at skabe inkluderende læringsmiljøer, og hvor meget sparring de får fra de pædagoger, de samarbejder med. Det overordnede mønster er, at hvis lærerne har svært ved at skabe inkluderende læringsmiljøer, modtager de i mindre grad sparring. Hvis lærerne omvendt vurderer, at de har let ved at løse opgaven, er andelen, der i høj grad modtager sparring, større. Samme mønster gør sig gældende mht. sparring fra de pædagogiske/faglige konsulenter fra kommunen. Disse sammenhænge fremgår af tabel 2 og 3:

**Tabel 2****I hvilken grad oplever du, at du får sparring på din undervisning fra skolens pædagoger?**

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Hvor let eller svær oplever du den opgave, der består i at skabe inkluderende læringsmiljøer?	Let	20 %	27 %	7 %	47 %
	Overvejende let	9 %	14 %	38 %	40 %
	Overvejende svær	5 %	15 %	29 %	51 %
	Svær	4 %	15 %	22 %	59 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012

Note: n=567

**Tabel 3****I hvilken grad oplever du, at du får sparring på din undervisning fra pædagogiske/faglige konsulenter fra kommunen?**

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Hvor let eller svær oplever du den opgave, der består i at skabe inkluderende læringsmiljøer?	Let	13 %	13 %	47 %	27 %
	Overvejende let	5 %	14 %	41 %	40 %
	Overvejende svær	3 %	13 %	31 %	52 %
	Svær	2 %	9 %	27 %	62 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012

Note: n=569

Noget, som de fleste lærere peger på i diskussionerne om inklusion, er, at de har brug for at blive bedre til at differentiere undervisningen, hvis de i stigende grad skal inkludere elever med særlige behov. For som flere lærere er inde på, kan elever, der "hænger i gardinerne", ofte udvise symptomer på, at de ikke har de rette udfordringer. Næste afsnit handler netop om undervisningsdifferentiering, og tager afsæt i, at lærerne giver udtryk for, at princippet aldrig er slået helt igennem i den pædagogiske praksis.

## 3.2 Undervisningsdifferentiering

Siden 1993 har folkeskoleloven stillet krav om, at lærerne tilrettelægger en undervisning, der udfordrer alle elever optimalt i alle fag. I daglig tale omtales dette pædagogiske princip som undervisningsdifferentiering. Det er et princip, som ifølge lærerne i de tre fokusgrupper er ganske vanskeligt at efterleve i praksis. Også det kvantitative datamateriale viser, at over halvdelen af lærere finder det vanskeligt at differentiere undervisningen. 57 % af lærerne svarer, at de finder opgaven, der består i at differentiere undervisningen, overvejende svær eller svær.

I dette afsnit præsenteres lærernes tanker om, hvordan de knytter undervisningsdifferentiering til inklusion, og hvorfor de ser undervisningsdifferentiering som en udfordring. Med afsæt i EVA's rapporter om undervisningsdifferentiering fra 2004 og 2011, peger vi på, at lærerne, der udtaler sig i denne undersøgelse, i lighed med de lærere, der deltog i EVA's to evalueringer, udtrykker en relativt smal forståelse af undervisningsdifferentiering. De italesætter undervisningsdifferentiering som noget, der praktiseres, enten når undervisningen foregår niveaudelt i hold, eller når undervisningen er organiseret på en måde, så skemaet er brudt op, fx i forbindelse med tværsuger, temauger eller projektarbejde.

### 3.2.1 Undervisningsdifferentiering er en stressfaktor

I interviewene kobler lærerne kravet om inklusion til kravet om undervisningsdifferentiering. Lærerne fremhæver, at hvis de skal inkludere flere børn, er det nødvendigt at "blive bedre til at undervisningsdifferentiere", og de peger på, at "en del af svaret på udfordringer om inklusion er [...] undervisningsdifferentiering". Flere stiller dog samtidigt spørgsmålstejn ved, om dette svar er et troværdigt og realistisk svar. For kravet om undervisningsdifferentiering er ifølge lærerne en lige så stor udfordring og stressfaktor som kravet om inklusion.

Analysen af data tegner et billede af, at der blandt lærerne findes to vidt forskellige forståelser af, hvorfor kravet om undervisningsdifferentiering er en udfordring. I den ene forståelse rejser nogle lærere en kritik af, at begrebet undervisningsdifferentiering aldrig er blevet udfoldet, og at man som lærer derfor er i tvivl om hvad der skal til, for at undervisningen bliver differentieret, og hvordan man helt konkret skal gøre. I den anden forståelse tegner andre lærere et billede af, at de til fulde forstår hvad princippet om undervisningsdifferentiering indebærer, men at de finder det vanskeligt at efterleve i praksis pga. folkeskolens organisatoriske rammer.

De lærere, der udtrykker frustration over, at begrebet undervisningsdifferentiering aldrig er blevet udfoldet tilstrækkeligt, sætter fokus på, at undervisningsdifferentiering, snart 20 år efter det blev indført i loven, stadigvæk fremstår diffust, uforståeligt og uhåndgribeligt, og at man som lærer derfor fortsat er usikker på, hvilke krav, man egentlig er underlagt. Som lærer ved man, at der ligger et krav, men man ved ikke med sikkerhed, hvad kravet dækker over, hvornår man har opfyldt det og om det overhovedet er muligt. Uvisheden om, hvad det egentlig er, man skal gøre for at differentiere undervisningen, og hvornår man har gjort det godt nok, er ifølge flere lærere stressende. En lærer undrer sig i den sammenhæng over, at det ikke bliver sagt højt, at der ikke findes en klar begrebsforståelse, når man taler om undervisningsdifferentiering:

*På en eller anden måde er det sjovt, at vi ikke har sat os ned og fundet ud af, hvad dølen det er, vi snakker om. Hvad er undervisningsdifferentiering? Kan vi undervisningsdifferentiere, indenfor de rammer vi har? 45 minutter? 28 elever? Et klasselokale? En lærer? På skoler, som er bygget til noget helt andet? Har vi muligheden for at gøre det, vi gerne vil?*

Stressfaktoren forstærkes ifølge en anden lærer af, at lærerne ikke er uddannet til at efterleve kravet:

*Mht. undervisningsdifferentiering, så synes jeg, det er en stor udfordring. Vi er faktisk ikke uddannet til det. Vi laver holddeling og giver dem forskellige opgaver, hvor man så kan vælge den type eller den type eller den type. Eller vi prøver at variere det, og så synes vi – eller det dækker vi os ind under – at det så er undervisningsdifferentiering. Hvor et mål for os i vores team er, at man har individuelle målsætninger, og at man har sådan organisatorisk... ja, så synes jeg ikke, at vi er uddannet eller har beredskabet til at gøre det. Vi har ikke en teknik og en organisation til at kunne gøre det, vi egentlig gerne ville.*

Af det kvantitative datamateriale fremgår det i tråd med ovenstående citat, at over halvdelen af lærerne er enige eller delvist enige i, at de har brug for mere viden om arbejdet med målfastsættelse og evaluering, som netop er områder, der kan bidrage til at styrke lærernes arbejde med at tilrettelægge en undervisning, der tager udgangspunkt i alle elevers forudsætninger og potentialer. Tabel 4 illustrerer dette.

**Tabel 4**  
**Hvis jeg skal udvikle min undervisning, har jeg brug for mere viden om arbejdet med målfastsættelse og evaluering (n=590)**

	Antal	Procent
Enig	102	17 %
Delvist enig	240	41 %
Delvist uenig	179	30 %
Uenig	69	12 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*

De lærere, der modsat giver udtryk for, at begrebet undervisningsdifferentiering er let nok at forstå, italesætter undervisningsdifferentiering som en udfordring ud fra en erkendelse af, at princippet er svært at efterleve i praksis. Man står, som en lærer beskriver det, over for "det umuliges kunst", der, som en anden lærer udtrykker det, går ud på at:

... være opmærksomme på hvert enkelt barn og præcist vide, hvad det er hvert enkelt barn har brug for, og det er sgu lidt svært, når man har 28 børn i klassen.

Kilden til frustration er altså, som også lærerne citeret nedenfor er inde på, at de inderst inde godt ved, hvad der er det rigtige at gøre i undervisningen, men at de ikke har ressourcerne til at efterleve hverken lovens krav eller egne idealer:

*Mit ideal er langt fra det vi gør, som vi kalder undervisningsdifferentiering. Vi gør noget, som vi kalder undervisningsdifferentiering, men det er langt fra.*

*Stressfaktoren er jo, at vi godt ved, hvad der er det ideelle, vi ved godt hvad rigtig god undervisningsdifferentiering skulle være, men vi har ikke de organisatoriske eller arbejdsmæssige ressourcer til at lave det.*

Det kvantitative datamateriale peger på endnu en potentiel kilde til frustration, der kan bidrage til at forklare hvorfor undervisningsdifferentiering ses som en stressfaktor blandt lærerne. Spørgeskemaundersøgelsen viser nemlig, at lærerne finder de arbejdsområder, der er afgørende for at kunne differentiere undervisningen, vigtige for at kunne tilrettelægge og gennemføre en god undervisning. Dette fremgår af tabel 5. Lærerne oplever også, at arbejdet med målfastsættelse og evaluering konkret bidrager til at udvikle kvaliteten af undervisningen, hvilket fremgår af tabel 6. Samtidig viser spørgeskemaundersøgelsen, at omtrent halvdelen af lærerne finder selvsamme opgaver svære. Således svarer 44 % af lærerne, at opgaven, der består i at omsætte Fælles Mål til konkrete læringsmål er overvejende svær eller svært. 58 % finder det overvejende svært eller svært at samarbejde med eleverne om at formulere individuelle læringsmål. Og 51 % oplever, at det er overvejende svært eller svært, at evaluere om elevernes individuelle læringsmål er indfriet. Med andre ord oplever lærerne, at de arbejdsområder, der er afgørende for, at de kan undervise på en måde, der rammer alle elever, på én og samme tid er vigtige og svære.

**Tabel 5**  
**I hvilken grad vurderer du, at følgende områder er vigtige for, at du kan tilrettelægge og gennemføre en god undervisning:**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
At omsætte Fælles Mål til konkrete læringsmål for alle elever	30 %	44 %	23 %	1 %	1 %
At samarbejde med den enkelte elev om at formulere individuelle læringsmål	26 %	49 %	22 %	2 %	2 %
At evaluere elevernes individuelle læringsmål	35 %	46 %	17 %	1 %	1 %
At give eleverne individuel feedback på deres arbejde	64 %	30 %	5 %	0 %	0 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*  
*Note: n=575-586*

**Tabel 6**  
**I hvilken grad oplever du, at nedenstående arbejde med målfastsættelse og evaluering konkret bidrager til at udvikle kvaliteten af din undervisning:**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ikke relevant
Anvendelse af Fælles Mål-faghæfter	25 %	47 %	24 %	4 %	1 %
Arbejdet med årsplaner	44 %	39 %	15 %	2 %	1 %
Arbejdet med at sætte mål for elevernes læring	38 %	47 %	14 %	1 %	0 %
Anvendelse af nationale test	7 %	26 %	42 %	19 %	6 %
Arbejdet med elevplaner	19 %	38 %	31 %	11 %	2 %
Arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen	53 %	38 %	8 %	1 %	0 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*  
*Noter: n=585-594*

En interessant sammenhæng, som det kvantitative datamateriale viser, er, at der er en signifikant sammenhæng mellem hvor let eller svær lærerne oplever den opgave, der består i at differentiere undervisningen, og hvor meget sparring de får fra deres ledelse og fra skolens pædagoger. Det overordnede mønster er, at hvis lærerne har svært ved at differentiere undervisningen, modtager de i mindre grad sparring. Hvis lærerne omvendt har let ved opgaven, er andelen, der i høj grad modtager sparring, større. Disse sammenhænge fremgår af tabel 7 og 8:

**Tabel 7**

**I hvilken grad oplever du, at du får sparring på din undervisning fra din ledelse?**

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Hvor let eller svær oplever du den opgave, der består i at differentiere undervisningen?	let	17 %	33 %	37 %	13 %
	Overvejende let	9 %	39 %	35 %	17 %
	Overvejende svær	7 %	25 %	47 %	22 %
	Svær	11 %	27 %	37 %	24 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*

*Note: n=582*

**Tabel 8**

**I hvilken grad oplever du, at du får sparring på din undervisning fra skolens pædagoger?**

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Hvor let eller svær oplever du den opgave, der består i at differentiere undervisningen?	let	10 %	33 %	23 %	33 %
	Overvejende let	8 %	15 %	33 %	45 %
	Overvejende svær	4 %	15 %	29 %	52 %
	Svær	3 %	16 %	19 %	63 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*

*Note: n=577*

Opsummerende afspejler interviewene altså, at lærerne er enige om, at undervisningsdifferentiering er en væsentlig udfordring. Til gengæld er de grundlæggende uenige om, hvorvidt udfordringen dækker over, at de ikke forstår begrebet, eller at de har svært ved at efterleve lovkravet i praksis. Desuden afspejler det kvantitative materiale, at arbejdet med evaluering og målfastsættelse vurderes af lærerne som vigtigt, men svært.

### 3.2.2 Undervisningsdifferentiering, niveaudeling og særlige uger

Går vi bag om lærernes udsagn om, hvorvidt det er let eller svært at differentiere undervisningen, tegner der sig et billede af, at lærerne primært tolker kravet om undervisningsdifferentiering som et organisatorisk princip, der vedrører organisering af undervisningen.

Lærerne i de tre fokusgrupper er meget optaget af, hvordan skolens organisering og struktur i faste kasser og skemaer ofte bryder med og besværliggør en fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen. De omtaler undervisningsdifferentiering som noget, der er i modstrid med den klassebaserede undervisning og som noget, der primært efterleves i niveaudelt holdundervisning og i særlige uger, hvor skemaet brydes op. I forlængelse heraf er flere lærere inde på, at de finder skemaet – og hele den tænkning, der ligger bag skemaet – som en hindring for at tilrettelægge en fleksibel undervisning:

*Og så tænker jeg, at det der med de timer og moduler, altså patchworkskemaet, er virkelig en bremse man kan sætte i, hvis man vil undervisningsdifferentiere. Der skal man prøve at komme væk fra det der patchwork-skema. Man skal hellere lave store moduler, gerne projektorienteret. Meget mere, så man kan fordybe sig.*

EVA's rapporter fra 2004 og 2011 peger begge på, at disse måder at tale om undervisningsdifferentiering, vidner om en smal forståelse af begrebet, idet undervisningsdifferentiering i denne forståelse består i at differentiere på et enkelt parameter, nemlig organisering.

Undervisningsdifferentiering er et pædagogisk princip, der gennemsyrrer al undervisning. Det indebærer blandt andet, at lærerne tilrettelægger en varieret undervisning, der i sit indhold, stof, organisering og metoder, støtter op om elevernes indfrielse af de faglige mål. Princippet stiller også krav til læreren om, at undervisningen tilrettelægges med afsæt i målfastsættelse og løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Der er altså tale om et komplekst og omfattende pædagogisk princip.

I de tre fokusgruppeinterview giver flere lærere ikke desto mindre udtryk for, at de har levet op til kravet om at differentiere undervisningen, når de har inddelt eleverne i hold efter fagligt niveau:

*Det eneste sted, hvor jeg for alvor kører differentiering, er på de der niveauer, og det er der, hvor man igen accepterer, at der er nogle, som ikke når alle målene, men at de laver et eller andet. Så har man tre niveauer, man kører, og hvor er det taknemmeligt at undervise i en klasse, hvor de er selvkørende, fordi de ikke møder for svært materiale. Det er en ret stor gevinst, så det giver god mening.*

En anden lærer, der arbejder på en skole, der systematisk har inddelt eleverne i hold efter niveau, giver udtryk for, at han er heldig, fordi opgaven med at differentiere undervisningen er "klaret" på forhånd. Han sætter lighedstegn mellem niveaudeling og undervisningsdifferentiering:

*Det er nemt for mig at sidde og snakke om differentiering, for det har jeg gjort. Jeg sidder med de fagligt dygtige i 7.klasse og har kørt en 9. klasse til eksamen, hvor det var topkarakterer. Det er jo fantastisk at prøve at have nogle elever, hvor de kan have undervisning på gymnasieniveau, hvor de kan suge til sig og ikke bliver bremsede.*

Niveaudelt undervisning er, som det fremgår af begge EVA's rapporter om undervisningsdifferentiering, et eksempel på elevdifferentiering. Hvor elevdifferentiering lidt firkantet sagt går ud på, at organisere eleverne, så de "passer til" undervisningen, går undervisningsdifferentiering ud på at tilrettelægge en undervisning, der i sine metoder, stofvalg, organisering, materialer osv. modsvarer eller passer til elevernes forskellige forudsætninger og potentialer.

Niveaudelt undervisning er vel at mærke ikke det eneste billede, lærerne tegner af differentieret undervisning. De henviser til, at undervisningsdifferentiering også gennemsyrrer den undervisning, der finder sted i de tværfaglige projektuger og flexuger, hvor "vi slipper læringen løs" og "tænker ud af boksen". Disse uger, omtalt som kreative og fleksible, italesættes i skarp kontrast til den klassebaserede undervisning og det faginddelte skema, som lærerne beskriver som begrænsende for en differentieret undervisning.

*Der er bindinger alle vegne [i skemaet], og det har vi været ude i, og det er crazy. Og det var stik imod alt det vi gerne ville. Vi kaldte det patchwork-skema, og det var et skældsord.*

Lærerne fremhæver, at eleverne virker mere motiverede og engagerede i de uger, hvor skemaet brydes op. Et nagende spørgsmål, som flere lærere ikke desto mindre kommer ind på, er om man kan være sikker på, at man "når de faglige mål" i flexuger og fordybelsesuger, hvor man "slipper læringen løs". Derudover er flere lærere inde på, at nogle fag kan "komme i klemme", når de arbejder projektorienteret. Dette gør, som en fysiklærer er inde på, at han "ikke tør slippe fysiktimerne, for det er mig, der får balladen, hvis det ikke lykkes". En lærer forklarer tilsvarende, at han altid bliver nervøs for, om eleverne lærer det, de skal, når de bryder skemaet op og arbejder på tværs af fagene:

*Vi arbejder med at hver fjerde uge, der løsner vi alle skemaer op og laver fordybelsesuge. Der er ikke engang fast mødetid. [...] Så skal vi bare huske, at der er en afgangsprøve, der har et helt andet format. Man tør ikke stole på, at det man har gjort, gør, at de kan lave*

*en færdighedsregning, når man når dertil. Der er et misforhold i hvordan man vælger at teste de her ting, som gør at man er lidt nervøs for at holde fast i en anderledes skolegang.*

Lærernes bekymring for, om de faglige mål nås, bevirker, at skemaerne kun brydes op en gang imellem. For, som en lærer er inde på, har man brug for at "kontrollere", at eleverne kommer igennem fagområderne, og det har man ifølge læreren bedst overblik over i den klassebaserede undervisning. Denne overbevisning afspejler, som læreren også er inde på, måske snarere lærerens behov for kontrol, end lærerens professionelle viden om, hvad der skal til for at eleverne får et optimalt udbytte af undervisningen:

*... for vi ved jo godt, at børn lærer noget, selv når de ikke går i skole. Det er ikke sikkert at den curriculumbaserede fagopdelte undervisning nødvendigvis fører mere læring ind med sig end fordybelsesuger. Hele vores berøringsangst handler jo om, hvordan vi, når vi slipper læringen løs, hvordan vi så kontrollerer, at de så kommer igennem de her fagområder, som de skal?*

Spørgsmålet om hvorvidt eleverne lærer mest i den traditionelle klassebaserede undervisning eller i den skemaabrudte undervisning, er ikke den eneste tvivl lærerne rejser i deres diskussioner af undervisningsdifferentiering. Flere lærere er inde på, at både skemaopbrudt og niveaudelt undervisning kan have skyggesider. Niveaudelt undervisning bekræfter fx de fagligt svage elever i, at de er svage, og samtidig bliver de svage elever frataget muligheden for at lære i fællesskab med elever, der kan "hæve niveauet". En lærer, der har lang erfaring med niveaudeling, forklarer:

*[Permanent niveaudeling] synes jeg er en løsning. Men vi oplever jo også minusser ved at have holddeling på den måde, fordi der sidder nogle fagligt svage, hvor det bliver tydeligere at de er fagligt svage (...). Det er klart, at det går bare ikke lige så stærkt, som når man sidder på et hold, hvor der er nogle [andre elever], der kan trække én med op.*

Flere reflekterer tilsvarende over, at projektarbejdsformen med sin løse og selvforvaltende struktur kan medføre, at man taber elever, og det kommer ifølge en lærer særligt tydeligt til udtryk, når man "ikke har en elevgruppe, der kan magte det ideal, man har, med at de kan arbejde med forskellige ting, på forskellige måder og i forskellige tider".

Usikkerheden kan ifølge en lærer hænge sammen med, at man "går og tror" noget bestemt om organiseringen af undervisningen uden egentlig at vide, hvordan et opbrudt skema opleves fra et elevperspektiv, og hvilket fagligt udbytte de får af, at læringen "slippes løs". Samtidig med at lærerne efterspørger, at de "rigide rammer løsnes" og at organiseringen understøtter en mere fleksibel undervisning, er de usikre på, om flex- og fordybelsesuger er svaret, hvilket nedenstående to citater illustrerer:

*På den ene side virker det rigtigt at nedbryde skemaerne, men jeg mangler måske også et helhedsorienteret videnskabeligt belæg for, at projektarbejde har en læringseffekt.*

*Jeg er meget optaget af projektorientering i undervisningen [...] Jeg har kolleger, der bedst kan lide "kasserne" [skemaer og fagopdelt undervisning], fordi de er trygge og rare. Men vi sidder også og er frustrerede over, at vi antager ikke, at kasseskemaerne nødvendigvis giver den bedste læring, men der er nogle, der holder ved dem for deres egen skyld, og ikke for elevernes. Men jeg har ikke noget argument, jo jeg kan godt snakke om flow, fx ift. projektarbejdet, det er argumenterne for det, men jeg mangler stadig noget viden. Er der noget videnskabeligt belæg for, at det her rent faktisk fungerer i praksis?*

At man ikke tør stole på, at den fleksible undervisning virker, kan som læreren ovenfor gør opmærksom på, handle om, at man faktisk ikke har en stor viden om udbyttet af det.

Lærernes diskussioner af, hvilke udfordringer, der knytter sig til undervisningsdifferentiering, fx om det giver bedst mening at organisere undervisningen på den ene eller den anden måde, må, set fra EVA's perspektiv, anskues i lyset af, at lærerne sætter lighedstegn mellem undervisningsdifferentiering og bestemte måder at organisere undervisningen på. Denne undersøgelse tegner,



ligesom EVA's rapporter Undervisningsdifferentiering i folkeskolen (2004) og Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip (2011), et billede af, at lærerne har en relativt smal forståelse af, hvad undervisningsdifferentiering indebærer, nemlig en undervisningspraksis, hvor der primært differentieres på den dimension, der har med organisering at gøre.

### 3.3 It som et redskab i undervisningen

It er en tematik, som særligt fylder i to af de tre fokusgruppeinterview. Overordnet er lærerne optaget af, at it skal "virke", hvilket de giver udtryk for, at det ikke altid gør. Ser vi nærmere på lærernes diskussioner af, hvad der skal til for at it "virker", tegner der sig to forskellige spor, som vi forfølger i dette afsnit, nemlig et praktisk og et indholdsmæssigt spor. Lærerne er for det første optaget af en række administrative og tekniske udfordringer, fx at skolerne sjældent råder over tilstrækkeligt it-udstyr, der fungerer. For det andet er flere inde på vigtigheden af, at it giver mening i undervisningen, hvilket ifølge flere lærere forudsætter, at de har en tilstrækkelig didaktisk viden om, hvordan it kan understøtte arbejdet med de faglige mål.

#### 3.3.1 Tekniske og funktionelle udfordringer

Frustrationer over tekniske benspænd fylder en del i lærernes diskussioner. De udveksler erfaringer og undrer sig i den sammenhæng over hvor meget, hvor lidt, hvor nyt eller hvor gammelt it-udstyr, de hver især råder over. De når derfor hurtigt til enighed om, at man enten kan være heldig eller uheldig, og at de fleste er uheldige. En lærer forklarer, at det, at de er heldige at være velforsynede på it-fronten "har givet en frihed uden lige", og gør, at "vi ikke skal stresses over, om det virker". Flere andre lærere beklager omvendt, at de it-mæssigt "befinder sig i stenalderen", og at deres mangel på tidssvarende it-udstyr bevirker, at de ikke kan anvende it som en integreret del af undervisningen:

*Vi har ét edb lokale med stationer og 16 bærbare. iPads har vi aldrig haft. Jeg skal være en måned fremme i tiden for at få booket de her computere. Nu har jeg heldigvis fået et lokale med smartboards, så det skal jeg til at eksperimentere med, men det er svært, for vi har ikke udstyret, så det passer.*

Én ting er at skolen sjældent råder over tilstrækkeligt udstyr, der fungerer, passer og er tidssvarende. Noget andet er, om man kan henvende sig til nogen, der akut kan hjælpe én med at løse et problem – én der kan sørge for at udstyret virker, bliver opdateret og vedligeholdt. Dette er ifølge lærerne ikke altid tilfældet. En lærer forklarer:

*Det, der blandt andet er problemet hos os, er at vi har en mand, der kommer ud én gang om ugen og kan ordne nogle ting. Vi har også ressourcer selv på skolen, men der er grænser for, hvad de må gøre.*

Om man er heldig eller uheldig it-mæssigt afhænger ifølge lærerne først og fremmest af, om kommunen eller skolen selv har prioriteret området økonomisk. Men man kan også være heldig at have fået hjælp fra forældre eller sponsorer:

*På vores skoler skal alle elever i udskolingene have [aflåste skabe], og så har vi spurgt forældrene om eleverne kunne få en arbejdscomputer med i skole, og så har vi søgt lokale virksomheder om støtte. Jeg tror vi har fået 95 bærbare, så alle i udskolingene kan få en bærbare.*

Der er enighed blandt lærerne om, at det er en stor praktisk hjælp, når fx Microsoft sponsorerer skolen med nogle ekstra computere, eller når forældrene har råd til at give deres børn bærbare computere med i skolen. Samtidig skaber det nogle nye tekniske udfordringer i undervisningen, at eleverne arbejder med forskelligt udstyr. Når eleverne arbejder på forskellige private computere med forskellige programmer, kræver det, at læreren har teknisk indblik i, hvordan programmerne taler sammen og adskiller sig fra hinanden. En lærer forklarer, hvordan han er nødt til at have kendskab til, hvordan man arbejder med Excel i flere forskellige versioner og udgaver end den, han selv arbejder i fra whiteboardet:

*Når jeg skal arbejde med it i matematik, så sidder de med fire versioner af et program. Man skal vide, lige præcis hvordan man sætter to streger under facit i det ene program og i det andet. Og i det program kan vi ikke [sætte to streger under facit]!*

Flere lærere er i den sammenhæng inde på, at eleverne ofte er foran og bedre opdateret end lærerne, hvilket for nogle lærere kan være grænseoverskridende. Andre lærere argumenterer tværtimod for, at eleverne har en lang række kompetencer, som man med fordel kunne udnytte noget mere. Det kræver imidlertid, at man "selv må give slip på at være mester" og at man "følger deres udvikling i stedet for at sidde og vente på, at der kommer noget ovenfra". En af skolerne har fået hjælp fra Microsoft til denne proces:

*Vi har lavet noget der hedder it-rødder på skolen. Microsoft kom ud til os og lavede en workshop hvor de spottede dem, der havde it-kompetencer, for så bliver man udlært til at være superbruger, og så kan de hjælpe lærerne. I 7. 8. og 9. klasse kommer de ned og hjælper i indskolingen.*

Overordnet set er lærerne altså først og fremmest optaget af, om skolernes it-udstyr findes, om det virker, og om de selv har kompetencerne til at anvende det. Om it-udstyret virker, handler ifølge lærerne ikke alene om, hvorvidt man kan "tænde for knappen, og den starter". Det handler i lige så høj grad om funktionalitet og effektivitet. Fx fremhæver flere lærere fordele ved, at eleverne kan aflevere opgaver pr. mail, og at de kan gemme deres arbejde elektronisk:

*Vi bruger også Dropbox i indskolingen, for hvis eleverne får en kort e-mail, så hvis de har en tegning eller fortælling, så kan de låne en iPad og lægge det ind i deres Dropbox, så ligger alt det, de har samlet i deres skoletid derinde. Det er samlet, og det kan SkoleIntra ikke.*

Netop SkoleIntra, som lærerne oplever, at de er forpligtet til at anvende, får en hård kritik af flere lærere, der har forsøgt at inddrage det som et redskab i undervisningen:

*Det er jo en joke, at vi har det [SkoleIntra]. Det kan ingenting, og der er proppet så mange penge ind i det [...] Intra er layoutmæssigt oldnordisk. Det er okay som beskedforum, men til at få eleverne engageret i skolen er det umuligt. Det kan ikke andet end at vi kan sende en besked.*

Når lærerne eksempelvis oplever, at SkoleIntra ikke kan dét, de har brug for, benytter de sig af flere forskellige kommunikationsfora ved siden af. Når de samtidig skal støtte elever, der bruger forskellige programmer og har forskelligt udstyr, betyder det rent praktisk, at lærerne skal kunne jonglere med flere forskellige værktøjer og vide, hvad der virker bedst til hvilket formål. At have dette overblik er ikke noget, alle lærere har. Flere er desuden inde på, at én ting er at maskinerne begynder at virke. Noget andet er, som en lærer spørger: Hvad er det helt præcist, man skal bruge dem til?

### **3.3.2 It som middel snarere end mål**

Lærerne er ikke kun optaget af, om deres it udstyr virker. De er i lige så høj grad optaget af pædagogiske og didaktiske overvejelser i forhold til hvad det egentlig er, it kan, og hvordan man bruger det, så undervisningen bliver bedre.

De fremhæver, at der stadig er store didaktiske udfordringer knyttet til anvendelsen af it og efter-spørger diskussioner både af "hvad det er, vi skal kunne med det" og "hvordan vi får de her elever med og brugt deres kompetencer". Flere lærere er i diskussionerne inde på, at it skal være et arbejdsredskab:

*Vi har iPads og det kræver en helt ny pædagogisk tilgang til it. Det er et arbejdsredskab, og derfor skal man stadigvæk have bøger og papir frem, men portfolio og sådan, det skal oprettes i en iPad. For os er det en kæmpe udfordring at få børnene til at forstå, at det er et arbejdsredskab. Det er ikke for at underholde dig selv, men et arbejdsredskab.*

Lærerne taler også om, at iPad og computer skal være et "udvidet penaltus" forstået på den måde, at it skal være et middel og ikke blive et mål i sig selv. Men hvornår er det, at anvendelsen af it tjener et formål, spørger flere lærere. Især de lærere, der har stor erfaring med it og omtaler sig selv som heldige, fordi deres it-udstyr virker, taler om, at det er vigtigt hele tiden at forholde sig kritisk til, hvornår man skal bruge it, og til hvilket formål. Disse lærere problematiserer, at it kan blive "det nye røv til sæde", og de sætter spørgsmålstegn ved, hvordan it skal anvendes, så det virker understøttende i forhold til de faglige mål. De påpeger desuden, at der også er udfordringer forbundet med at give lærerne de nødvendige didaktiske kompetencer til at anvende udstyret til at lave en bedre undervisning, hvilket nedenstående citat vidner om:

*Det fungerer fint, og netværket er fungerende, og vi har interaktive tavler i alle lokaler, så vi har materialet nu, og det virker. Men så er der hele Faghæfte 48, som på ingen måde er blevet implementeret. Folk aner dårligt hvad det er, og hele den kompetencesnak, den er der bare ikke. Det kan godt være, at vi har fået det til at virke nu, men der er en lige så stor udfordring i at give lærerne kompetencer.*

Det kvantitative datamateriale viser i tråd med ovenstående citat, at 41 % af lærerne finder det overvejende svært eller svært at anvende digitale læremidler som et redskab til at fremme elevernes læring. 54 % af lærerne finder det også svært eller overvejende svært, at anskaffe sig de relevante digitale undervisningsmidler, og 83 % svarer, at de enten er enige eller delvist enige i, at de har brug for adgang til bedre digitale læremidler. Som det fremgår af tabel 9 er det store flertal også enten enig eller delvist enig i, at vedkommet har brug for mere viden om anvendelsen af digitale læremidler i undervisningen, hvis han eller hun skal udvikle sin undervisning.

**Tabel 9**  
**Hvis jeg skal udvikle min undervisning, har jeg brug for mere viden om anvendelsen af digitale læremidler i undervisningen (n=590)**

	Antal	Procent
Enig	224	38 %
Delvist enig	239	41 %
Delvist uenig	88	15 %
Uenig	39	7 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*

Udover at lærerne efterspørger didaktiske kompetencer i forhold til at anvende it i undervisningen, efterspørger de også viden om, hvorvidt og hvordan brugen af it virker rent læringsmæssigt. En lærer fortæller fx, hvordan han oplever at have fået et "helt nyt lærerliv", efter at hans skole har fået iPads, men at han har "brug for evidens for, at det har en læringseffekt". En anden lærer oplever, at "stressfaktoren er væk", men efterspørger dokumentation og undersøgelser af, "hvad det så er, det gør at have iPads". At it skal være et middel til læring og ikke et mål i sig selv, og at brugen af ny teknologi rummer muligheder, men også er forbundet med en række udfordringer er pointer, som Eva's undersøgelse It i skolen fra 2009 også viser.

Endnu et forhold, lærerne er optaget af i relation til brugen af it er synet på og omgangen med viden. Lærerne problematiserer det, de kalder vidensautoritet, og påpeger, at der er udfordringer forbundet med hvordan man tilegner sig viden "i en tid, hvor viden er meget tilgængelig som noget man copy-paster":

*En af de udfordringer, jeg synes det skaber at bringe computere ind i klasselokalet, er, at hvor vi før arbejdede med bøger, der havde været igennem forskellige faglige censorer, så er vi er ovre i wikipedia og youtube-tidsalder, hvor den viden eleverne har, er meget fragmenteret. Det bliver en stor udfordring. Det kommer til at forandre vores arbejde fra at opøve faglighed til at opøve noget metodisk, fx kildekritik og så videre. (...) Hvordan er man kritisk overfor det, man finder på nettet? Det tænker jeg bliver en af vores rigtig store udfordringer, i hvert fald i udskolingen.*

En sidste udfordring, lærerne er optaget af, er, at brugen af it i undervisningen på forskellig vis er forbundet med ulige forhold og forudsætninger. Som tidligere nævnt har skolernes udstyr meget forskellig kvalitet afhængig af, om kommunen eller den enkelte skole har prioriteret området. Men også inden for den enkelte skole kan der være store forskelle. Med en lærers ord er der stor forskel på, om man "går i den fede klasse, der tager it op" eller ej.

Fleere lærere oplever også, at forskelle i elevernes sociale baggrund træder frem, både i forhold til hvilket udstyr, eleverne har adgang til, men også i forhold til om forældrene har kompetencer til at deltage og holde sig orienteret, når meget af kommunikationen fx foregår på Skoleintra. Hvordan håndterer man, spørger en lærer, "at nogle forældre ikke er på intra, fordi de er socialt dårligt stillede?". Eva's evaluering Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner fra 2012 peger på samme udfordring og viser, at når en stor del af kommunikationen mellem skole og hjem foregår på Skoleintra, kan nogle forældre opleve, at det er svært at få adgang til vigtig viden om deres barns skolegang. Evalueringen peger i den forbindelse på, at det er vigtigt, at skolerne enten forsøger at gøre forældrene fortrolige med it eller sørger for, at der ikke udelukkende kommunikerer via denne platform.

At lærerne overordnet ser en masse muligheder i brugen af it, udelukker, som dette kapitel har vist, altså ikke, at der fortsat er mange store og uløste udfordringer forbundet hermed.

### 3.4 En bagvedliggende udfordring: hvordan ruster vi eleverne til ungdomsuddannelse?

Afslutningsvis i dette kapitel er det værd at bemærke, at spørgeskemaundersøgelsen viser, at 55 % af lærerne svarer, at det enten er svært eller overvejende svært at sikre, at alle elever forlader folkeskolen med basale færdigheder. Lidt flere lærere, nemlig 59 % svarer, at den opgave, der består i at sikre, at eleverne er rustet til at gennemføre en ungdomsuddannelse, er overvejende svært eller svær. Lærernes svar viser således, at en af skolens store udfordringer er at sikre, at alle elever får det optimale ud af skolen, og at de tilegner sig de færdigheder, der gør dem i stand til senere at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Det er imidlertid interessant, at denne problemstilling fylder ganske lidt i fokusgruppeinterviewene, når lærerne diskuterer skolens udfordringer. De deltagende lærere er i højere grad optaget af problemstillinger, som man kan sige har en direkte og konkret relation til deres hverdag og de undervisningssituationer, de står i. Man kan dog sige, at de udfordringer, der har at gøre med at sikre, at alle elever forlader skolen med basale færdigheder og er rustet til at tage en ungdomsuddannelse, ligger implicit i problematikkerne om inklusion, undervisningsdifferentiering og it, som lærerne er optaget af i fokusgrupperne.

Overordnet set vil vi derfor pege på, at den overordnede udfordring lærerne står overfor i forhold til at ruste eleverne til ungdomsuddannelse, kommer implicit til udtryk i interviewene. Når lærerne fremhæver udfordringerne forbundet med inklusion, kan det handle om, at de har en forventning om, at det påvirker elevernes læring i negativ retning, at skolen skal rumme flere elever med særlige behov. Når de fremhæver, at de har svært ved at differentiere undervisningen og dermed ramme alle elever i undervisningen, kan det handle om, at de er opmærksomme på, at ikke alle elever får det optimale ud af deres skolegang. Og når lærerne taler om it, kredser det om et behov for at blive klogere på, hvordan man kan bruge it, så undervisningen bliver bedre og så eleverne dermed lærer mere. Dermed kan man sige, at de udfordringer, som spørgeskemaundersøgelsen vidner om, så at sige ligger implicit i eller bagved de udfordringer, som lærerne er optaget af ved interviewene.

## 4 SFO-pædagogers perspektiver

I fokusgruppeinterviewene med SFO-pædagoger er der en række tematikker, der uafhængigt af de enkelte skolers baggrund, går igen. De tematikker, som pædagogerne i både København, Århus og Odense er optaget af, og som dette kapitel er struktureret efter, er:

- Samarbejdet mellem pædagoger og lærere i skolen
- Opdelingen af børnenes dag i skole og fritid
- Arbejdet med at inkludere alle børn i meningsfulde læringsfællesskaber
- Forholdet mellem det enkelte individ og fællesskabet.

De fire tematikker hænger sammen i praksis og lapper på forskellig vis ind over hinanden. For overskuelighedens skyld vil de i det følgende blive behandlet hver for sig.

### 4.1 Lærer-pædagog samarbejdet

Skolen danner ramme for et møde mellem flere forskellige fagligheder. Især i indskolingen samarbejder lærere og pædagoger om børnenes skoledag. Dét, at pædagogerne er til stede og spiller en rolle i skolen, fremhæver både lærere og pædagoger under fokusgruppeinterviewene som noget positivt og nødvendigt. Pædagogerne lægger imidlertid også vægt på, at samarbejdet af flere forskellige grunde kan være vanskeligt, og at det til stadighed er en udfordring, hvordan man får det bedste ud af de to fagligheders forskellige kompetencer.

At lærer-pædagog-samarbejdet er forbundet med udfordringer, er en pointe, der går igen i interviewene og en problemstilling, som pædagogerne bringer på bane af sig selv. Adspurgt om hvilke udfordringer pædagogerne oplever som de væsentligste for folkeskolen, nævner de i alle tre fokusgruppeinterviews samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Ingen af de interviewede – hverken pædagogerne eller andre – stiller spørgsmålstejn ved samarbejdets værdi, og de oplever ikke i det daglige, at der sættes spørgsmålstejn ved, *om* man skal samarbejde. Men de oplever i høj grad spørgsmålet om, *hvordan* man samarbejder. Pædagogerne peger på en række forhold, der gør, at det ikke altid er lige let at praktisere samarbejdet og få det optimale ud af det.

Selvom de forskellige skoler praktiserer samarbejdet på forskellig vis, viser datamaterialet, at der er nogle udfordringer i lærer-pædagog-samarbejdet, der går igen. Disse forhold er: 1) At der kan være et uligevægtigt forhold mellem pædagoger og lærere, 2) At pædagogens rolle kan være uklar og udefineret, 3) At pædagoger og lærere ikke nødvendigvis arbejder mod samme mål med deres aktiviteter og 4) At der eksisterer nogle praktiske barrierer i forhold til at få samarbejdet til at fungere.

#### 4.1.1 Et uligevægtigt samarbejde

Pædagoger og lærere kan noget forskelligt. De har forskellige faglige baggrunde og forskellige måder at arbejde med børnene på. Pædagogerne beskriver netop forskelligheden som en potentiel styrke, og som noget der gør, at de to faggrupper tilsammen kan løfte skolen og børnenes hverdag. Datamaterialet viser imidlertid, at pædagogerne oplever en uligevægt faggrupperne imellem. De oplever, at dét, de forskellige faggrupper hver især kan byde ind med, ikke altid i praksis tillægges samme værdi.

For det første vurderer pædagogerne, at det uligevægtige forhold handler om, at pædagogerne er en mindre og relativt ny faggruppe blandt en større gruppe lærere, der traditionelt har haft skolen som deres område. Nogle pædagoger kan føle sig små blandt lærerne, og de fortæller, at de kan have svært ved at komme til orde. Pædagogerne giver også udtryk for, at det kan være

svært at bevæge sig ind på og blive en ligeværdig del af et område, der traditionelt har tilhørt en anden faggruppe. Dette kommer til udtryk i følgende citat:

*Jeg føler stadigvæk, at jeg er en pædagog, der går med i skolen. Det er lærernes hjemmebane, jeg er med på, og det er selvfølgelig, fordi der skal foregå noget undervisning, og det er jeg jo sådan set ikke uddannet til. Derfor skal jeg finde ud af, hvad jeg kan byde ind med.*

For det andet har det uligevægtige samarbejde at gøre med statusmæssige forskelle. Pædagogerne fortæller, at lærere og pædagoger i kraft af deres forskellige uddannelse har forskellig status, og at det for nogle pædagoger medfører, at de undlader at give lærerne kritik, når de ser, at noget kunne være gjort anderledes. Dette vidner følgende ordveksling i et af interviewene om:

*Pædagog: I den her klasse har man haft to lærere, der har undervist fra tavlen og ned i klassen, hvor jeg oplever, at når jeg har været i klassen, har jeg sat mig ved siden af de to urolige elementer. Så har de hele tiden haft mig, når tingene ikke fungerede, og jeg kunne tage toppen af det, der kunne være en vanskelighed. Det virker, når man er tæt på børnene. Så [der mangler] noget uddannelse af nogle lærere, så de lærer, hvad det betyder at inkludere, så de er i stand til at løfte opgaven.*

*Interviewer: Er det noget, I snakker om?*

*Pædagog: Ja, det kunne jeg måske godt, hvis bare jeg fik lov. Men det ligger ikke rigtigt i kortene. Der er der stadig en uddannelsesmæssig barriere, der hedder, at lærerne har en anden status end pædagoger, så det er ikke altid velkomment, at man kommer med konstruktiv kritik, selvom det ville gavne.*

For det tredje har pædagogerne en oplevelse af, at samarbejdet bliver uligevægtigt, i tilfælde hvor lærerne sendes på kurser og pædagogerne ikke gør. De mener, at det sender et signal om manglende anerkendelse, når kun den ene part kommer på kursus vedrørende problematikker, som begge parter bør være stærke i for at løse udfordringerne i skolen. En pædagog forklarer, hvordan det på hendes skole er sådan, at store dele af lærerstaben deltager på et givent kursus, mens meget få pædagoger, hvis nogle, kommer af sted. Pædagogerne undrer sig generelt over dette, hvilket nedenstående citat vidner om:

*Det er to forskellige kurser for lærerne og pædagogerne, og det står vi jo og synes er fuldstændig tåbeligt, for vi har altså de samme kunder i butikken. Fra højere sted burde man tænke på det signal, de sender [...] Det står vi med gang på gang, hvor vi undrer os over, hvorfor vi skal være adskilt.*

Når lærere og pædagoger skal arbejde sammen om de samme børn, oplever pædagogerne, at det vanskeliggør samarbejdet, at kun den ene faggruppe har deltaget i kurset om en given problematik. De oplever med andre ord, at de bliver hægtet af, og at det er et problem for kvaliteten af arbejdet, når de ikke har den samme viden. Pædagogerne taler i forlængelse heraf om nødvendigheden af at tale samme sprog og forstå hinanden:

*Jeg ved, når læreren tænker nogle ting omkring hvordan hun skal undervise, så ved jeg hvad hun gør, når hun gør det. Så er det ikke fremmed for mig. Og samtidig når jeg anvender min pædagogik, men med samme læringsstrategi, så ved hun hvad jeg foretager mig, fordi vi ved noget, der er vores fælles tredje. Så det handler om, at når lærerne skal på kursus, så sender man pædagogerne med, og omvendt.*

Det fremgår af datamaterialet, at trods ovenstående oplevelse af et uligevægtigt samarbejde, så gør en del pædagoger opmærksom på, at de føler sig personligt anerkendt af deres team. Noget tyder på, at oplevelsen af et uligevægtigt samarbejde knytter sig til, at pædagogerne som gruppe føler sig deautoriseret i forhold til lærergruppen, mens de som enkeltpersoner oplever, at deres lærerkolleger sætter stor pris på deres tilstedeværelse og de opgaver, de løser i det daglige.

Når pædagogerne omvendt taler om ligeværdighed i samarbejdet med lærerne, nævner de en række eksempler på, at en pædagog og en lærer varetager de samme opgaver, og hvor det derfor kan være svært at se forskel på hvem, der er lærer og hvem, der er pædagog. Dette ser pædagogerne dog på med skepsis, for det er vigtigt at holde fast i, at de har nogle forskellige kompetencer, som de hver især kan byde ind med:

*Det lyder lidt som om, om man er lærer eller pædagog er underordnet, for man har stort set de samme arbejdsopgaver. Der er ikke noget særligt fokus (...). Pædagoger er rigtig gode til at være pædagoger, og lærere er rigtig gode til at være lærere. Selvfølgelig ved man nogle ting på tværs af faggrænser. Men det er, som jeg ser det, rigtig vigtigt, at pædagoger får lov at være pædagoger, og lærerne skal være lærere.*

Hvis man kan og skal arbejde forskelligt med børnenes skolegang, hvad forventer de forskellige faggrupper da af hinanden? I fokusgruppeinterviewene var pædagogerne særligt optaget af rollefordeling og ansvarsområder i forhold til lærerne. Dette emne behandles i det følgende.

#### **4.1.2 Pædagogens uklare rolle i klassen**

Der er stor variation i, hvor veldefineret pædagogerne oplever, at deres rolle og opgaver i klassen er. I den ene ende af spektret fortæller enkelte pædagoger om, at de præcis ved, hvad de skal lave, og hvad der forventes af dem. I den anden ende af spektret efterspørger en del pædagoger, at det skal være meget mere tydeligt og afklaret, hvilken rolle de skal udfylde i klassen.

Det uafklarede har for nogle pædagogers vedkommende at gøre med de forventninger, de oplever, lærerne har til pædagogerne og deres opgavevaretagelse. En pædagog forklarer:

*Vi har diskuteret det meget på vores skole, og vi kan mærke en vis forventning fra lærersiden. [Lærerne] forventer, at vi står for en del læring. Og hvad er læring lige? Det er jo rigtig mange ting. Det føler vi os lidt pressede på. (...) For så forventer de også, at så kan vi gøre det, og så kan vi gøre det, og det kan så gå i natur/teknik. Der har vi i hvert fald nogle barrierer i øjeblikket. De forventer, at vi kan undervise, og det vil vi absolut ikke. Vi vil gerne være med på heldagsskole, men med vores faglige kompetencer, kan man sige.*

Andre pædagoger, der tværtimod har meget lyst til at stå for undervisningsforløb, kan opleve, at lærerne ikke tør overlade undervisningsopgaven til dem. Da det er lærerne, der har ansvaret for elevernes læring, oplever nogle pædagoger, at lærerne er påpasselige med at uddelegere undervisningsopgaver til dem. En pædagog forklarer, hvordan lærerne kan blive nervøse og trække en aftale om et undervisningsforløb tilrettelagt af pædagogen tilbage, fordi eleverne skal præstere ved diverse tests. Pædagogerne tolker det som en frygt hos lærerne for, at børnene ikke lærer det, de skal. En pædagog forklarer:

*Jeg tror, at ofte når vi byder ind med noget, så sidder der en lærer og tænker, at det kunne være fedt, men de er også bekymrede for, hvor meget læring der kommer ind (...). Lærerne er bekymrede for at nå pensum, og om man får forældrene på nakken. De er jo ansvarlige for læringen, også når jeg er der.*

For andre handler frustrationerne over de uklare roller om, at når der ikke på forhånd er en klar beskrivelse af og enighed om pædagogens arbejds- og ansvarsområde, så kan det være svært som pædagog selv at definere det, fordi man "ikke er på neutral grund i klasseværelset". Mange pædagoger gør opmærksom på, at dette let resulterer i, at deres pædagogiske kompetencer ikke kommer tilstrækkeligt i spil, og at man i stedet bliver "hjælpelærer" eller "lærerens højre hånd". En pædagog forklarer i den forbindelse, at de fysiske rammer har en betydning for hvor let eller svært det er at komme på banen med sine kompetencer, og at det er lettere, når undervisningen ikke foregår i klassen:

*Når undervisningen foregår i klassen, så har jeg det sådan, at så falder jeg ind i en rolle, hvor man stiller sig nede bagved og ser, at der er en, der markerer, og så kan jeg lige gå derover og hjælpe. Og det gider jeg ikke.*

Når pædagogerne giver udtryk for, at de ikke finder det optimalt at indtage en rolle som "hjælpe-lærer" eller "lærerens højre hånd", eller som i citatet ovenfor hvor læreren "stiller sig nede bagved", handler det om, at de ikke oplever, at deres særlige pædagogiske kompetencer bliver bragt i spil i den grad, de kunne ønske sig. De vurderer med andre ord, at det ville gavne eleverne og læringsmiljøet mere, hvis de ikke indtager netop denne type rolle.

Det uafklarede i forhold til pædagogens rolle kan også være med til at fastholde den oplevelse af uligevægt faggrupperne imellem, der er beskrevet i det foregående afsnit. På en af skolerne har pædagogerne forsøgt at tackle dette ved aktivt at gå ind og definere sin egen rolle:

*Det har meget været sådan, at pædagogerne siger: Hvad er det jeg skal herinde, hvad synes du [henvendt til læreren], at jeg skal? Hvor vi egentlig er gået anderledes til det og har sagt: Nej, hvad synes du selv? Hvad skal du derinde? Hvad er din rolle? (...) Vi har snakket meget om den der uligevægt, fordi lærerne er jo en større gruppe, der holder sammen, end vi er. Men vi skal også selv træde i karakter. (...) Pædagogerne har lidt tendens til at sige: Åh, det er også svært, og hvad skal jeg derinde? Jeg bliver bare hjælper. Men vi har snakket meget om at tage ansvar og sige, jamen hvad er det, du vil derinde?*

Når pædagogens rolle mangler at blive defineret, fører det ifølge pædagogerne til, at man ikke profiterer tilstrækkeligt af deres tilstedeværelse. Deres potentiale udnyttes med andre ord ikke til fulde, og det frustrerer dem.

#### **4.1.3 At have forskellige mål med arbejdet**

*Pædagoger arbejder ikke efter samme mål som lærerne. Lærerne arbejder efter Fælles Mål og pædagoger arbejder måske efter pædagogiske læreplaner, men der er ikke skrevet ind i lovgivningen, at lærere og pædagoger skal nå samme mål.*

Som citatet viser, arbejder pædagoger og lærere ikke altid i samme retning eller efter de samme mål for elevernes læring. Datamaterialet viser, at lærere og pædagoger gennemfører en del aktiviteter, som de sammen deltager i, men som de har forskellige hensigter med. Noget af det, pædagogerne gentagende gange fremhæver som vanskeligt for det fælles arbejde, er at lærere og pædagoger opererer med forskellige mål.

Af datamaterialet fremgår det, at pædagogerne først og fremmest ser en skelnen mellem faglige og sociale kompetencer. Ifølge pædagogerne er lærerne optaget af førstnævnte, mens de selv fokuserer på, at børnene skal udvikle sidstnævnte, for som en pædagog forklarer, "så kan to plus to ikke sætte sig fast, hvis det sociale halter".

De to faggrupper adskiller sig også i deres måder at tale om mål med skolens aktiviteter. Med andre ord er de ikke nødvendigvis enige om hvori skolens opgave består. Følgende citat rører ved dette:

*Min betingelse for succes er ikke, at du bliver bedre til matematik, men at du bliver bedre til at tale højere i klassen, så de kan høre dig, og så du kan byde ind med noget og komme med nogle meninger. For hvad er det, vi gerne vil have børnene til at blive bedre til?*

I tråd med dette synspunkt stiller andre pædagoger spørgsmålstejn ved, hvad det er for elever, det er målet at udvikle. De fremhæver, at det nok er vigtigt at lære at læse, men at "det vel også handler om, at der kommer nogle hele mennesker ud i den anden ende". De er med en af pædagogernes ord optaget af "hvad det er, vi egentlig skal uddanne til".

Pædagogerne oplever, at de som faggruppe kan have sværere ved at arbejde med konkrete mål end lærerne. En pædagog forklarer, at det at arbejde med mål "får det til at stritte" på mange pædagoger. Hun forklarer videre, at man nok som pædagog kan definere mål, men at mange har svært ved at vurdere, hvornår målene er opfyldt, da "det pædagogiske arbejde ikke er så målbart". Udover vanskelighederne ved at måle, giver pædagogerne udtryk for, at det faktisk også kan være vanskeligt *ikke* at have mål som noget fast, man kan læne sig op af, og som kan give retning i ens arbejde. Som modsætning hertil fremhæver pædagogerne, at lærerne har Fælles



Mål at læne sig op ad, hvorimod pædagogerne i højere grad selv skal formulere målet. Flere fortæller, at arbejdet med dette kan volde dem problemer. Nogle pædagoger efterspørger i forlængelse heraf mål, der kunne være en hjælp i forhold til at give en fælles retning på arbejdet.

Det er ikke kun i forhold til mål, at lærere og pædagoger arbejder forskelligt. Ifølge pædagogerne fokuserer lærerne på, at børnene lærer noget fagligt, mens pædagogernes mål i højere grad knytter sig til tilegnelsen af sociale kompetencer. De to faggrupper opererer altså med forskellige former for læring, og det er tydeligt i datamaterialet, at lærere og pædagoger også kan se forskelligt på selve læringsprocessen, og hvad der er vigtigt for, at børnene rent faktisk lærer. I pædagogernes måde at omtale læring på ses det, at de opererer med forskellige grader af voksenstyring. Det fremgår af datamaterialet, at når de omtaler undervisning varetaget af en lærer med det formål at børnene skal lære noget fagligt, så beskrives aktiviteten meget styret, og børnenes rolle forekommer passiv – ”de sidder og modtager noget undervisning”. Modsat forholder det sig ifølge pædagogerne, når børnene gennem leg lærer sociale kompetencer. Her beskriver pædagogerne læringen som resultatet af børnenes egen aktive udfoldelse – ”børnene kommer mere på banen og de er selv aktive og i gang”, lyder det. Legen og de aktiviteter, pædagogerne gerne vil give plads til, er med andre ord ikke lige så voksenstyrede. Denne forskel har ifølge pædagogerne betydning for deres samarbejde med lærerne:

*Så opstår konflikten mellem, at i skolen får de undervisning, og vi som pædagoger vil gerne køre egne projekter, og der bliver man bremset. Når et barn er i skole, skal de være under Fælles Mål. Der kan man godt som lærer tænke på Fælles Mål og gå foran barnet. Som pædagog går vi lidt bag barnet og lader barnet selv.*

Pædagogernes udtalelser og oplevelser vidner således om et grundlæggende forskelligt lærings-syn de to faggrupper imellem. Hvor det faglige i pædagogernes terminologi så at sige puttes ind i børnenes hoveder af en lærer, hvis undervisning er en styret aktivitet, ses børnenes sociale læring som noget, hvor børnene i høj grad selv er aktive og hvor den voksne træder i baggrunden, jf. citatet ovenfor. Denne forskel i forhold til graden af voksenstyring og i forhold til børnenes læring har også at gøre med opdelingen mellem skole og fritid, der behandles yderligere i afsnit 5.2.

Hvor pædagogerne altså på flere områder problematiserer samarbejdet mellem lærere og pædagoger, fremhæver de, at de oplever, at viljen og lysten til samarbejdet både fra lærere og pædagogers side i høj grad er til stede, men at de i det daglige støder på en række forhindringer af praktisk karakter. Der er barrierer for samarbejdet i form af forskellige arbejdstidsaftaler, der gør det svært rent praktisk for lærere og pædagoger at mødes og planlægge forløb og fører til, at faggrupperne i forskellig grad bakker op om arrangementer, fordi de får forskellige timer for det. Nedenstående citat vidner netop om dette:

*Lærerne i mit team vil rigtig gerne, men der kan det være svært pga. nogle fagforenings-ting. Hvor lang tid må de være med på tur med os, og så strander den lidt på det.*

I tråd hermed fremhæver pædagogerne også, at de ikke har forberedelsestid i et omfang, der gør, at de kan samarbejde med lærerne om at planlægge undervisningsforløb. De oplever således flere praktiske barrierer i form af faggruppernes forskellige aftaler og det, at de har hver deres overenskomst.

## 4.2 Opdelingen mellem skole og fritid

Pædagogerne er meget optaget af forskellen på heldagsskole og den mere traditionelle opdeling af børnenes hverdag i en skoledel og en fritidsdel. Der er en række forskellige perspektiver i spil, og det er ikke entydigt, om den ene model er at foretrække blandt pædagogerne frem for den anden. Pædagogerne kan med andre ord se fordele og ulemper ved begge modeller. Et skarpt skel kan noget, og en større grad af kontinuitet kan noget andet. Nogle af de skoler, som pædagogerne kommer fra, har allerede heldagsskole, andre er på vej til at overgå til at være heldagssole og atter andre, har ikke planer om at udvide skoledagen og lave heldagsskole.

Pædagogerne peger på flere forskellige forhold i børnenes hverdag, som de finder vigtige at arbejde for, men som ikke entydigt er for eller imod en skarp opdeling eller en mere sammenhængende dag. Nogle forhold ser pædagogerne god mening i, andre forhold frygter de. Nogle forhold kan ifølge pædagogerne være gavnlige for én børnegruppe, men ikke for en anden og nogle forhold har betydning for det at være medarbejder på stedet. Der er med andre ord stor variation i pædagogernes synspunkter.

De forhold pædagogerne fremhæver som væsentlige og som samtidig er noget af dét, der er en udfordring i skolen, er: 1) om børnenes dag er sammenhængende og hvilken betydning et evt. skift i løbet af dagen har, 2) frygten for at miste fritiden, og 3) skoleskemaet som en dikterende struktur.

#### 4.2.1 Den sammenhængende dag og betydningen af et skift

Pædagogerne er optaget af at skabe en sammenhængende dag for eleverne. De taler om hvorvidt man i de forskellige modeller (en der smelter meget sammen og en der er meget adskilt) har mulighed for at sikre sammenhæng, kontinuitet og rød tråd. Der er blandt pædagogerne meget forskellige perspektiver på og holdninger til dette spørgsmål. I den ene ende af spektret er der pædagoger, der i høj grad ser fordelene i at kunne lade aktiviteter fortsætte over dagen og have et tæt kendskab til hele elevens dag, hvilket følgende citat er et eksempel på:

*Jeg går et sted, hvor tingene smelter meget sammen. (...) Ikke fordi det skal blive en samlet grød, men fordi vi kan trække ting fra en del ind i en anden og omvendt. Vi kan noget tilsammen i den [model]. Og børnene er jo de samme. Så hele den tænkning omkring at lave en mere sammenhængende dag for børnene [giver mening].*

Andre pædagoger påpeger, at man sagtens kan sikre den røde tråd, selvom dagen er skarpere opdelt i skole og fritid. Der hvor skole og fritid er adskilt, gør pædagogerne sig mange anstrengelser for alligevel at skabe sammenhæng for børnene. Pædagogerne ser en værdi i, at der er voksne, der går igen i løbet af børnenes dag, og at de på den måde er med til at skabe kontinuitet og tryghed. Følgende citater giver udtryk for dette:

*Det er os skolepædagoger, der er med til at skabe den røde tråd. Hvor jeg kommer fra, er der en SFO-pædagog i hver klasse, og børnene ved godt, at det er deres voksen. (...) Der var en dreng nu til morgen, som var nervøs for, at han selv skulle gå hjem om eftermiddagen. Der var det heldigt, at jeg var der til at få ro på omkring det, ellers havde han jo kun kunnet snakke med en lærer, som så skulle lave en overlevering. Nu var der en pædagog fra SFO'en, som han kunne snakke med. Børnene trives med det, og det giver tryghed.*

*Hvad angår aktiviteter, har vi mange [aktiviteter] med skolen, hvor de laver det faglige, og vi laver udfoldelserne. (...) Så har vi om det samme emne, og på den måde bliver skellet ikke så stort. På den måde tror jeg, at børnene føler det mere som en helhed.*

Pædagogerne ser således – uanset organisationsform – en værdi i at tænke i en hel, sammenhængende dag. Imidlertid påpeger flere pædagoger, at de faktisk ikke ved, hvad de forskellige modeller egentlig gør ved børnene, og at der mangler viden om lige præcis dette område.

Noget af det, pædagogerne er meget optaget af i relation til, hvorvidt børnenes dag flyder sammen eller er opdelt, er det skift (eller mangel på samme), som markerer overgangen mellem skole og fritid. Hvordan dette skift ser ud, har pædagogerne mange eksempler på, alt efter hvordan man har valgt at indrette sig på de enkelte skoler. Analysen viser imidlertid, at pædagogerne taler om skiftet mellem skole og fritid på to væsensforskellige måder. Den ene måde at omtale skiftet på er, at det er "kunstigt". Den anden måde er, at det er en markering, der er nødvendig for at sikre sig imod, at børnene bliver forvirrede.

En pædagog sætter disse ord på førstnævnte synspunkt om, at skiftet er unaturligt, og at det ikke gør noget godt for børnene:

*Det er jo lidt kunstigt. Børnene kommer jo fra en børnehave, hvor de ikke har været vant til, at der har været skilt op. Og så kommer de i skole, og så hedder det bum, fra klokken det, så skifter hele besætningen omkring mig ud. Det er en kunstig måde.*

Andre pædagoger fremhæver modsat, at hvis ikke skiftet markeres tydeligt, så skaber det forvirring hos børnene:

*At man er i det samme rum, kan skabe forvirring. Vi får dem kl. 13, og det er den samme klokke, der ringer ind til frikvarter og til frugt, og så løber børnene ind, og de ved ikke, om der er frikvarter, eller de skal have frugt. Børnene kan også være forvirrede over, at der ikke sker et fysisk skift, som der gjorde engang. Hvor vi før var på fritidshjemmet, er vi nu i de samme lokaler, men hvad er det lige tiden er. Det oplever jeg tit for de små, som ikke kan navigere i det her. De spørger, om de er i skole nu, og om de må gå på toilettet. Der er en forvirring for børnene.*

Der eksisterer således to modsatrettede synspunkter om, hvorvidt det er godt eller skidt at have et skift midt på dagen. En af pædagogerne argumenterer imidlertid for, at det ikke er skiftet som sådan, der er godt eller skidt, men at det handler om, hvorvidt de voksne har overblik og ledelseskompetence til at guide og støtte børnene i, hvilke regler der gælder, og hvad der er på programmet. Hvis de voksne kan navigere i det og er trygge ved det, bliver børnene det også, lyder argumentet.

#### **4.2.2 Frygten for at miste fritiden**

Noget af det pædagogerne er meget optaget af og til tider direkte frygter, er, at en udvidet skoledag "æder fritidsdelen". Datamaterialet viser, at de både er bekymrede for, at der bliver mindre leg, fordi der er mindre tid afsat hertil, at legen bliver mere voksenstyret, og at den ikke får lov at udfolde sig, fordi den skal passe ind i et skoleskema. Problematikken omkring skemaet som en organisering, der styrer de enkelte aktiviteter behandles i det efterfølgende afsnit. Her dykkes ned i pædagogernes syn på legen og hvilken bekymring de gør sig i forbindelse med, at den både kan ændre karakter og omfang, hvis skoledagen udvides.

Pædagogerne ser på leg på en anden måde end lærerne, og en del frygter, at undervisningen i en udvidet skoledag så at sige vil trumfe legen. Pædagogerne synes at være bekymrede for, at når skoledagen udvides, vil der udelukkende være tid til faglige aktiviteter og stillesiddende undervisning. De taler om legen som truet, og at der "ikke er meget fritter [fritidshjem] tilbage".

Pædagogernes syn på leg hænger sammen med deres syn på læring. Pædagogerne påpeger, at der sker en masse læring igennem legen, men at det er en anden form for læring end den, der finder sted i undervisningen. De er optaget af graden af styring fra de voksnes side og taler om, at de voksne "går foran barnet" i undervisningen og har en fast plan med aktiviteterne. I modsætning hertil fremhæver de, at de voksne i legen "går bag barnet" og lader barnet selv. Pædagogerne skelner i deres sprogbrug mellem på den ene side at være aktiv og i gang i legen og på den anden side at indtage en mere passiv rolle, når man modtager undervisning. Datamaterialet viser, at noget af det pædagogerne bekymrer sig allermost om, er hvorvidt der er plads til legen i fremtidens skole, og hvad det gør ved børnene, hvis legen bliver mere voksenstyret. En pædagog forklarer:

*Børnene kan risikere at miste deres fritid. Hvad er en SFO? Og hvor er vi på vej hen? Tidligere var det der, børnene havde fritid og satte deres egne mål for hvad de havde lyst til og hvem de ville være sammen med.*

En anden pædagog supplerer:

*Det jeg synes, er det værste [at miste], det er børnenes fantasi, når de kommer ind i fritidsordningen. De farer derhen og de ved lige, hvad de skal lave i dag. Fantasien går i gang, og de leger og lærer at agere i de lege. Hvis alt er for styret, så lærer de ikke det mere.*

Nogle pædagoger, der er ansat på heldagsskoler fortæller, at legen netop har en central placering i løbet af dagen, og at de oplever, at det giver dem nogle muligheder, at skole og fritid er slået sammen, eksempelvis muligheder for længerevarende aktiviteter og ture, som det ellers ville have været vanskeligt at få plads til, hvis de først overtog børnene efter skole. Omvendt påpeger nogle af pædagogerne også, at legen er "klemmet ind" i løbet af dagen og skal tilpasses de øvrige aktiviteter:

*Problemet er, at vi jo stadig er lidt fanget af, hvad der står mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, fredag, og den der leg der. Vi kan godt lave legetime, men så er det fra kl. det til kl. det og den er rigtig svær at få trukket væk.*

Meget få pædagoger synes at være trygge ved, at fritidsdelen i en udvidet skoledag vil få en lige så stor plads i børnenes dag, som tilfældet er, når der er en traditionel opdeling mellem skole og fritid. De hæfter sig også ved praktiske problemstillinger og strukturelle ting i forbindelse med legens placering i løbet af dagen. Hvornår er legen placeret? Hvilke aktiviteter kan man nå at lave? Hvilke konsekvenser har det, at legen bliver mere struktureret og styret? Pædagogerne forestiller sig, at fritidsaktiviteterne uundgåeligt vil få en større grad af styring, fordi de skal puttes ind ad flere omgange i løbet af dagen og ikke have sammenhængende tid om eftermiddagen, sådan som man har været vandt til fra tidligere. Denne problemstilling har også at gøre med, at det hele skal gå op med et skema og en fast struktur, hvilket behandles i det følgende.

#### **4.2.3 Skemaet som en dikterende struktur**

Pædagogerne er optaget af skoleskemaets betydning både for børnenes dag, for mulighederne for at samarbejde og tilrettelægge aktiviteter og for måden at tænke skole på. Det er et synspunkt blandt pædagogerne, at skemaet gør, at det er svært at tænke ud af boksen og bryde med de almindelige rammer, som strukturerer både form og indhold i løbet af dagen. En pædagog forklarer, hvordan det kan være svært at gøre op med skemaet og den faste struktur:

*At turde opbryde det, der hedder et skoleskema, det er rigtig svært. Men hvis man virkelig ville, så kunne man godt. Det er mandag i dag, og nu dropper vi det, der står, og nu går vi ud og laver forskellige ting uden for klassen. Men man er meget fastlåst i, at man har et skoleskema. Det synes jeg godt kan være en kamp nogle gange.*

Pædagogerne oplever, at skoleskemaet som struktur for dagen og selve skolen som organisation gør, at det er svært at tænke nyt og anderledes om nogle af de udfordringer, de ser i folkeskolen. De taler om skemaet som "den gamle folkeskole" og forklarer, at skemaet som struktur er med til at fastholde en bestemt måde at lave skole og praktisere undervisning på. Kun i emneuger og ved projektarbejde lykkes det at bryde skemaet op. Men pædagogerne oplever, at det hurtigt "falder tilbage" og at det er meget vanskeligt at "vriste sig fri":

*Man falder meget hurtigt tilbage til det sikre og så sige nu er der dansk og dansk betyder, at der kommer en dansklærer, fordi der er en dansklærer, der har den faglige kompetence. Alt skulle tænke alt det om, der hedder et fag og en time, en klasse, en gruppe elever. Dét er en udfordring.*

For pædagogerne kommer skemaet til at være synonym med selve skolens organisering. De taler om nødvendigheden af at bryde med det gamle, og fremhæver, at samfundet har forandret sig, men "der er stadigvæk en tavle, og der er stadigvæk en lærer og der er stadig en der står og underviser på samme måde". I pædagogernes optik kommer skemaet med dets struktur til at blokere for forandring. Det fastholder med andre ord skolen af i går, hvilket frustrerer pædagogerne. Endnu en konsekvens ved skoleskemaet som styrende for struktur og indhold er, at de aktiviteter, som pædagogerne finder værdifulde, men som kan være svære at skemalægge, støder på nogle tidsmæssige begrænsninger. Endelig gør skemaet også, at det kan være svært at finde tidspunkter for lærere og pædagoger at mødes. Alt i alt er det et synspunkt blandt pædagogerne, at skemaet medfører en række begrænsninger, både for de aktiviteter, der kan foregå med børnene, for lærernes og pædagogernes muligheder for at mødes og for at udvikle skolen til det samfund vi har i dag.

## 4.3 Inklusion

Til alle fokusgruppinterviewene fremhævede pædagogerne arbejdet med at inkludere alle børn og det at skabe rummelige fællesskaber som en problematik, de anser for en stor udfordring i skolen. Pædagogerne er optaget af især to forhold relateret til inklusion, nemlig 1) forholdet mellem eksklusion og inklusion, og 2) forholdet mellem individet og fællesskabet.

### 4.3.1 Eksklusion som mislykket inklusion eller som middel til inklusion

Noget af det, der optager pædagogerne i forhold til inklusion er, hvornår det virker ekskluderende at tage en gruppe elever ud af undervisningen, og hvornår det omvendt kan være med til at sikre inklusionen. Datamaterialet viser, at pædagogerne forholdsvis ofte står i en situation, hvor de af forskellige årsager tager en mindre gruppe elever udenfor undervisningen i klassen og laver en anden aktivitet med dem. Når de urolige børn fjernes, forstyrres hverken de andre børn eller læreren, og læreren kan dermed fokusere på undervisningen inde i klassen. En del pædagoger, der gang på gang finder sig selv med den samme gruppe elever udenfor klassen, oplever imidlertid at stå i et dilemma, hvor de for det første er skeptiske i forhold til, om deres praksis kan siges at være inkluderende, og for det andet er de usikre på, om deres ressourcer bruges hensigtsmæssigt på denne måde. En pædagog sætter disse ord på sin oplevelse:

*Jeg synes, at man kommer i et dilemma som skolepædagog, især i forhold til inklusion, og hvad det er, man skal bidrage med til den her klasse. Jeg ser det som min opgave at rumme og følge de her børn socialt og så understøtte dem fagligt, men der kommer man nogle gange til at glide over i forhold til, at der ikke er så mange ressourcer, og der bliver jeg måske mere en ressourcepædagog, som skal tage sig af de børn, som har det svært. Der er jeg tit i et dilemma i forhold til hvad er mest til gavn for den her klasse? Skal jeg være ved ham, der har svært ved det, og så glemmer jeg måske lige en anden en? (...) Man skal skabe et læringsmiljø i en klasse. Er det bedste læringsmiljø så, at man tager de personer ud, som har svært ved det, fordi de måske støjer, så de andre har svært ved at koncentrere sig. Det er jo ikke inklusion som sådan, at jeg tager en person ud.*

Fle andre pædagoger deler dette synspunkt, at dét at tage nogle urolige og svære elever ud af undervisningen ikke er at inkludere dem. En anden pædagog fortæller:

*Det er ikke meningen at tage børn ud. Meningen er et klasserum og et læringsfællesskab, om det så er en klasse, eller hvordan man vælger at gøre det i forhold til hvor stor årgangen er. Der skal vi skabe et rum, hvor alle kan være, og det kan være fint nok at tage nogle ud, men så kan det hurtigt blive os, der tager eleverne ud, og lærerne som underviser dem, der kan sidde stille på deres stol, og det er dét rum, der skal udvides.*

Som disse citater viser, stiller pædagogerne spørgsmålstejn ved, om det er den rigtige måde at agere på at fjerne de svære elever, når de oplever et ønske fra læreren om i pressede situationer at skabe ro, så det bliver muligt at undervise. For pædagogerne er det dilemmafyldt at medvirke til denne praksis, hvilket følgende citat illustrerer:

*Det endte med, at de syv [elever] kom i en klasse for sig selv, og nogle enkelte gange var vi så sammen, fordi vi har sådan nogle foldedøre man kan åbne (...). Jeg kunne sidde og kigge dem i øjnene, og jeg fik dem til at lave det, de skulle, men det var bare rigtig styret. Efter noget tid sagde jeg så til læreren, at nu tror jeg egentlig, at vi er ved at ekskludere dem frem for at inkludere. Er det rigtigt, det her, vi gør? Og vi må heller ikke gøre det. Man må godt lave hold, men ikke hele tiden. På et tidspunkt kom de tilbage, og der blev lavet helt nye klasser, og det viste sig, at drengene i gruppen savnede hinanden så meget. De ville gerne være den lille gruppe, men de sad og skabte sig og lærte for mange dårlige manerer af hinanden og så videre. Men det med at komme ind i klassen kunne de slet ikke overskue. Man kan jo sige det ene og det andet. Der var vi altså ved at ekskludere dem, og de begyndte at blive stigmatiseret.*

Som ovenstående viser, oplever nogle pædagoger, at de i inklusionens navn modsat hensigten er med til at ekskludere nogle børn. Men pædagogerne giver også udtryk for, at det ikke er entydigt, hvad der er det bedste for de børn, der har særlige behov og som af forskellige grunde kan

være en udfordring i klassen. Der er således også pædagoger, der argumenterer for, at det at tage en gruppe elever ud af klassen kan fungere som et middel til at inkludere dem. Ifølge dette synspunkt kan det nemlig være urealistisk at forlange, at disse børn skal kunne magte hele tiden at have mange børn omkring sig. Nogle pædagoger fremhæver i den forbindelse, at de ikke mener, at det er inkluderende blot at forlange, at alle børn med særlige behov skal være til stede i den almene klasse med mange børn. Man er nemlig ikke nødvendigvis inkluderet, bare fordi man er til stede, eller med en af pædagogernes ord "sidder der på tålt ophold". I stedet kan det ifølge pædagogerne være bedre for nogle børn for en tid at være en del af et mindre fællesskab:

*Det er ikke alle børn, der kan inkluderes i en gruppe på 25 børn. Der er nogle, der skal inkluderes med 5-7 andre. Det er vigtigt, at man holder det åbent, og man ikke siger, du skal kunne være her og så er det bare sådan. Det er vigtigt, at man har de andre områder, hvor man siger, at jeg kan lettere overskue det her nu. Fint, så har vi den her gruppe nu og selvfølgelig skal man på et tidspunkt trænge ind [i klassen]. Men jeg synes, at det er vigtigt, at man holder den åben og siger, at du skal inkluderes nu, og vi kan mærke på dig, at det slet ikke holder med 25 [elever] omkring dig, men med seks [elever], der kører det rigtig godt, og så må vi bygge op derfra.*

Som citatet viser, er det et synspunkt blandt pædagogerne, at det ikke nødvendigvis er det samme at skille nogle elever ud af klassen som at ekskludere dem med det formål at skabe ro i klassen. Men omvendt kan det være et nødvendigt skridt i en inkluderende praksis, hvor barnet og dets behov tages alvorligt. I forlængelse heraf er pædagogerne optaget af hvilke sammenhænge og hvilke fællesskaber, det er gavnlige for børn med særlige behov at være en del af. En pædagog fortæller:

*Vi har også valgt nogle gange ikke at tage barnet med på tur. Det kan virke ekskluderende, men på den anden side, så er der nogle, der ikke udvikler sig i det rum på turen sammen med de andre. Nu har jeg fx en pige, som har angst. Der vil være mange rum, hun ikke udvikler sig i, hvis hun hele tiden skulle gøre det, de andre gør. Der har vi nogle gange valgt at ekskludere for ligesom at tilpasse os hendes verden. Det mener jeg også er inklusion. At acceptere hende for den hun er.*

Datamaterialet viser altså, at grænsen mellem inklusion og eksklusion for pædagogerne kan være hårfin. Det at tage en gruppe elever ud af klassen opleves i nogle tilfælde som en ekskluderende praksis, der er med til at stemple og stigmatisere eleverne, mens det i andre tilfælde, som i citatet ovenfor, omvendt ses som et middel til inklusion.

Når nogle elever tages ud af klassen, pointerer pædagogerne, at man skal være opmærksom på, at det kan have konsekvenser til følge. Pædagogerne skelner mellem konsekvenser for de børn, der har særlige behov, konsekvenser for resten af børnegruppen, og konsekvenser for de voksne, der er omkring børnene. Pædagogerne gør opmærksom på, at hvis der ikke er en fleksibilitet og en forståelse for, at det for nogle børn kan være bedst at "være på sidelinjen" eller være inkluderet i en mindre gruppe jf. ovenstående synspunkt, kan de børn, man nødtigt vil "skille ud", ifølge pædagogerne ende med at blive tabt. Også for den resterende børnegruppe ser pædagogerne en række konsekvenser. En pædagog fortæller, at hun plejer at tage på ture med en gruppe børn, men at det er blevet meget vanskeligt, efter at der er kommet en pige i klassen, som ikke magter at deltage i sådanne aktiviteter uden ekstra voksne. Da der ikke altid er ressourcer til en ekstra voksen, bliver en konsekvens af inklusionen, at klassen ikke kommer af sted. Det kan pga. mangel på ressourcer med andre ord nemt føre til, at mange kommer til at lide under, at få har det svært. Pædagogen fortæller:

*I den klasse jeg har nu, er der en pige, der ikke vil tilpasse sig. Jeg arbejder meget med dannelse og tilpasning, og synes at det hele er vigtigt, og børnene skal også lære at være subjekt i eget liv og så videre. Men de skal også tilpasse sig nogle regler, og det er meget vigtigt for mig, at eleverne indordner sig under de regler der er. Og hvis jeg har en pige i min klasse, der går modsatte vej, så bliver det svært at tage på ture, hvor formålet egentlig er at styrke fællesskabet i en pigegruppe eksempelvis. Det er en situation, der ikke er så spændende. Så må fællesskabet lide under at der er en pige, der ikke vil tilpasse sig.*

En anden konsekvens, pædagogerne er opmærksomme på, er, at det ikke er alle børn i klassen, der bliver set af pædagogen, fordi han/hun fokuserer sine ressourcer og sin tid på et eller få børn. Flere af pædagogerne fortæller, hvordan de er usikre på denne prioritering. De oplever, at det går ud over de mange, der ikke har særlige behov, men som nok kunne have behov for pædagogens tid og støtte alligevel. Om pædagogen skal fokusere på den ene eller de mange er en vurdering og en beslutning, som pædagogerne kan føle sig alene med og som de synes er svær at træffe. Dette hænger nøje sammen med de udfordringer, pædagogerne oplever i forbindelse med deres samarbejde med lærerne, og med hvilken rolle, de skal have i klassen. De oplever til tider et mismatch mellem deres ideal om at udvide fællesskabet i klassen, så det kan rumme alle børn, og den praksis, de oplever rent faktisk sker i skolen.

#### 4.3.2 Forholdet mellem individet og fællesskabet

I forlængelse af ovenstående inklusionsarbejde og de dilemmaer, der følger heraf er pædagogerne optaget af, hvordan de kan arbejde med fællesskabet og med at alle børn får de kompetencer, der er nødvendig for at indgå i fællesskaber. Målet for pædagogerne er, at alle skal indgå i et fællesskab og at ingen børn skal føle, at de ikke er en del af noget:

*Jeg synes, at min fornemmeste opgave er at skabe opgaver, som alle kan løse og deri at skabe et fællesskab. Jeg vil gerne, at alle bidrager med lige præcis det, de kan.*

Alle er med en af pædagogernes ord "noget i kraft af, at de er en del af et fællesskab". Derfor bliver det så vigtigt for pædagogerne at arbejde netop med fællesskabet og med at støtte børnene i at udvikle de kompetencer, de skal bruge i fællesskabet. En pædagog forklarer:

*Min opgave som pædagog kunne sådan set godt være og er tit og ofte fx at skabe differentierede fællesskaber. Fx at sige, at vi har nogle børn, som har lidt svært ved at være i fællesskaber, så lad mig tage nogle af dem og nogle af dem, der har let ved at være i fællesskab og så gå ud med dem sammen. I øjeblikket arbejder vi fx med enere og tiere, og så hænger vi nogle krus op i træerne med sten i, og der skal tælles streger på papirerne og så skal vi regne det ud til sidst. Så vi får de her børn til at klatre i træer og får skabt nogle relationer imellem dem, ved at der er drengen, som har rigtigt svært ved at sidde stille, og der er mange, der synes, at han er rigtigt irriterende, men han får rent faktisk skabt sig ind i et andet hierarki med de her børn, som godt kan finde ud af det, netop fordi han er så hurtig til at løbe op og tælle de her sten i træet.*

Pædagogerne ser således fællesskabet som "den helende faktor", hvor nogle af de vanskeligheder, det enkelte individ måtte have, løses. Denne forståelse af fællesskabet gælder uanset hvilke børn, der er tale om, og har dermed ikke kun at gøre med inklusionsarbejdet. "Hvis man kan i samlet flok, så udvikler individet sig bedre" pointerer en af pædagogerne. Derfor er de også optaget af, at der er en række forskellige forhold, som de oplever, har betydning for, at deres arbejde med fællesskabet vanskeliggøres. Pædagogerne fortæller, at det fokus, samfundet i stigende grad har på individet, præger både forældrene og deres børn. Dette forhold kan ifølge pædagogerne være vanskeligt at arbejde med. Forældre støtter ifølge pædagogerne deres børn i at fravælge det fælles, hvorfor pædagogerne i stigende grad ser "de der almindelige børn, som trækker sig væk". En pædagog uddyber:

*Det er meget den der individ-orienterede tilgang. De ombestemmer sig, og "jeg gør dit og dat". Den måde hjælper vi ikke børnene på. Og de har forældrenes fulde opbakning: "du skal ikke gøre noget, du ikke vil". Hvor vi siger, "jamen det [ombestemme dig] kan du ikke gøre, vi har pakket og det hele og står og er klar til at skulle af sted". Det er nogle udfordringer med individet og fællesskabet.*

Forældrenes fokus på eget barn resulterer, som citatet ovenfor viser, i, at forældrene støtter barnet i at bakke ud af fællesskabet. Dette betyder, at pædagogerne oplever at stå med børn, der skiftevis melder til og fra overfor aktiviteter, hvilket får den konsekvens, at det er en stor udfordring at gennemføre fællesting med hele børnegruppen. Dette oplever pædagogerne videre som en barriere, fordi de er vant til at arbejde med at løse et barns individuelle problemstillinger i fællesskabet, hvilket følgende citat illustrerer:

*Fx hvis det er indlæringsvanskeligheder hos et barn, så er vi vant til at gå ind og se, hvordan barnet trives, og om der er nok deltagelsesmuligheder – og føler barnet et gå-på-mod? Det får vi skabt ude i fællesskabet. Det er en forældet løsningsmodel at arbejde med det enkelte barn som udgangspunkt. Jeg kan få det enkelte barn til at få bedre sociale kompetencer ved at se på den enkelte problemstilling, men til gengæld kan jeg konstatere, at der er et problem, og så kan jeg via fællesskabet få skabt nogle situationer, hvor han får trænet de problemstillinger, som han har.*

Sammenfattende kan man altså sige, at pædagogerne – i deres diskussioner af inklusionsopgaven – er optaget af at diskutere, hvordan fællesskab og individ er hinandens forudsætninger for succes. Og netop i dette stykke arbejde vurderer de, at de har nogle spidskompetencer, som de kan byde ind med i skolen.



# 5 Elevperspektiver

Dette kapitel tager afsæt i en gruppe elevers oplevelser af at gå i skole. Kapitlet er baseret på data fra en elevcafé bestående af 35 udskolingselever fra seks forskellige folkeskoler i hovedstadsområdet. På elevcaféen diskuterede eleverne i mindre grupper – med proceshjælp fra en EVA-konsulent – hvordan den gode og udbytterige undervisning ser ud fra elevernes perspektiv, hvordan anvendelsen af it i undervisningen fungerer, og hvilke erfaringer eleverne har gjort sig med, at folkeskolen i stigende grad optager elever med særlige behov.

Kapitlets struktur følger elevcaféens struktur. Det første afsnit centrerer sig om elevernes perspektiver på god undervisning. Det andet afsnit tager afsæt i elevernes erfaringer med brug af it. Det tredje afsnit har fokus på elevernes oplevelser af, hvad der skal til for at skabe inkluderende fællesskaber i klassen.

## 5.1 Elevernes perspektiver på god undervisning

Som startskud på gruppearbejdet i elevcaféen fik eleverne hver især til opgave at tænke på en særligt motiverende, spændende eller udbytterig undervisningssituation. Eleverne blev med afsæt i disse eksempler bedt om at diskutere og reflektere over, hvad der gør undervisning motiverende og udbytterig. Overordnet tegner elevernes eksempler og diskussioner et billede af, at god undervisning hænger sammen med følgende elementer, der udfoldes nedenfor: den gode lærer, variation i undervisningen, aktive elever og plads til fordybelse.

### 5.1.1 God undervisning kobles til den gode lærer

I alle grupperne sætter eleverne lighedstegn mellem den gode undervisning og den gode lærer. Når læreren er god, kan man, ifølge eleverne, nærmest ikke undgå at lære noget. På tværs af grupperne fremhæver eleverne, at man kan kende den gode lærer på en række forskellige egenskaber.

Først og fremmest er den gode lærer velforberedt. Ifølge eleverne betyder velforberedt, at læreren er klar til at gå i gang til tiden og at læreren udstråler, at han eller hun "vil noget med undervisningen". Den gode lærer, der "vil noget" og har overblik over undervisningen, er ifølge eleverne som regel god til at gå i dialog med eleverne om, hvad de skal lave, og netop denne dialog giver en struktur, der ifølge eleverne skaber ro, mening og respekt omkring undervisningen. Ifølge eleverne kan de omvendt tydeligt mærke, når deres lærer ikke har forberedt sig, hvilket de sidestiller med at komme for sent. Manglende forberedelse fra lærerens side har den konsekvens, at eleverne ikke bliver sat ordentligt i gang, hvilket igen "smitter" eleverne på den måde, at de bliver uengagerede.

Den gode lærer kan man for det andet kende på, at han eller hun "brænder for sit fag" og er engageret og entusiastisk. Lærerens engagement "smitter" eleverne, så de pludselig kan blive helt opslugt af lærerens fortællinger og synes, at "selv kedelige ting bliver spændende". Den uinspirerende undervisning er ifølge eleverne modsat karakteret ved, at læreren selv virker lidt ligeglad og ikke har styr på tingene.

Endelig er den gode lærer imødekommende overfor eleverne, går i dialog med dem og interesserer sig for, hvad de synes og tænker. En dreng fortæller om en historie- og kristendoms lærer, der er god, fordi han "provokerer" og bruger sine egne synspunkter til at sætte diskussioner i gang. Flere elever beskriver, hvordan den imødekommende lærer udviser respekt overfor eleverne ved at snakke med dem, bruger tid sammen med dem og nogle gange bliver siddende i klassen, selv-

om klokken har ringet. Flere elever kobler i denne sammenhæng lærerens respekt med elevernes læring: Når læreren udviser interesse og respekt overfor eleverne, opnår læreren til gengæld respekt fra eleverne, og når der er respekt omkring læreren, er der ifølge eleverne "ro" i undervisningen. Og ro er ifølge eleverne en forudsætning for, at man kan lære noget. Ro vidner dog ikke altid om respekt. Nogle elever forklarer, hvordan ro – i betydningen "stilhed" – kan være tegn på det modsatte, fx forklarer en elev, hvordan "Der er stille i fransk, fordi hun [læreren] bliver hysterisk og giver os ekstra opgaver, hvis vi laver ballade. Eller også gør hun os til grin."

Når eleverne taler om den gode undervisning, henviser de altså til nogle træk i selve lærerens måde at bruge sig selv. Men den gode undervisning handler også om, hvordan læreren tilrettelægger undervisningen. Fx sikrer den gode lærer, at der er variation i undervisningen, at eleverne er aktive og at der er plads til fordybelse. Disse træk ved den gode undervisning bliver tilsvarende fremhævet på tværs af grupperne.

### **5.1.2 Variation i undervisningen er en forudsætning for læring**

Der er enighed på tværs af grupperne om, at undervisning er god, når lærerne formår at variere den. Eleverne fremhæver i den forbindelse en række konkrete eksempler på undervisning, de har oplevet som særlig spændende og udbytterig, fx en gæsteunderviser i geografi, der fortalte om FN, flexuger og temauger, et besøg på Jyllandsposten, hvor eleverne skulle skrive deres egen artikel og en engelsktime, hvor de skulle producere en lille film selv.

Flere af elevernes indledende eksempler på god undervisning illustrerer netop pointen om, at eleverne sætter pris på, at undervisningen varierer i indhold og form. Variation handler vel at mærke ikke kun om "afbræk" og særlige indslag. Det handler også, som flere af eleverne er inde på, om, at læreren er opmærksom på at forklare ting på forskellige måder. Fx giver en elev et eksempel på et godt undervisningsforløb, der gik ud på, at få indblik i forskellige tilgange til at lære matematik.

Eleverne oplever modsat, at det er kedeligt og uinspirerende, når de i længere tid skal lave det samme eller arbejde på samme måde. "Når det bliver det samme, læner man sig ligesom tilbage". Variation i undervisningen står i modsætning til, hvad eleverne beskriver som "det almindelige og kedelige". Med afsæt i elevernes kritik af det almindelige og det kedelige spurgte en EVA-konsulent eleverne, hvordan det ville være, hvis undervisningen hele tiden foregik, som den fx gør i flexuger. Eleverne takkede entydigt nej til dette forslag, ud fra den begrundelse, at de jo skal igennem pensum og ud fra en forestilling om, at man kommer igennem pensum i den "kedelige" undervisning.

Når eleverne efterspørger variation i undervisningen, er de ikke alene optaget af, at lærerne formidler stof på flere forskellige måder, eller at de får gæstelærere, der kan servere et fagligt stof på en ny og spændende måde. Flere elever er inde på, at variation også handler om, at der er fokus på klassens sociale liv og trivsel. Fx fremhæver en elev i sit eksempel på god undervisning klassens lejrskole på Bornholm, fordi eleverne både lærte noget fagligt og blev rystet godt sammen socialt. Ud fra samme logik fremhæver en anden elev klassens time som et rum, hvor der er tid til at snakke sammen, der igen er med til at gøre, at der er ro i andre timer.

I alle grupper fremhæves betydningen af, at eleverne ikke bare sidder ned i undervisningen, men at de får bevæget sig og trukket frisk luft, fordi det giver ny energi til at lære. Når man har mulighed for at bevæge sig i undervisningen, oplever de desuden, at det er nemmere at koncentrere sig og at man ikke bliver træt. De fremhæver også, at man tit bevæger sig sammen med en anden, fx når en lærer beder to elever om lige at løbe en tur rundt udenfor. At have mulighed for at bevæge sig i undervisningen hænger for eleverne ikke kun sammen med, at der skal være tid og plads til at forlade undervisningen for en kort løbetur. De fremhæver også, at det gør undervisningen spændende, når bevægelse er en integreret del af timen. Eksempelvis fortæller en af pigerne om, at når man "går rundt og skriver på store plancher, der hænger på væggen, så er alle mere aktive og i gang".

Netop bevægelse og motion er også et område, lærerne er blevet spurgt til i spørgeskemaundersøgelsen, og 45 % af lærerne svarer, at den opgave, der består i at inddrage bevægelse og motion som led i undervisningen er svær eller overvejende svær.

Det er ifølge eleverne motiverende, når man er deltagende og spiller en aktiv rolle i undervisningen, ikke alene, som en elev forklarer, ved at være aktiv med sin krop, men også, som det fremhæves i nedenstående afsnit, at være "aktiv med sit hoved".

### 5.1.3 Undervisningen er god, når man selv er aktiv og kan fordybe sig

På tværs af grupperne fremhæver eleverne, at god undervisning handler om, at alle elever deltager og er aktivt involveret. Eleverne er enige om, at en god lærer formår at aktivere og motivere alle elever. Netop motivation af elever er et område, som lærerne også er blevet spurgt ind til i spørgeskemaundersøgelsen. 51 % af lærerne har svaret, at den opgave, der består i at motivere alle elever i undervisningen er svær eller overvejende svær, og 65 % af lærerne er enige eller delvist enige i, at de har brug for mere viden om motivation af elever, hvis de skal udvikle deres undervisning. Eleverne peger således på noget, som de selv oplever, har betydning for, hvorvidt undervisningen er god, og som en del lærere samtidig oplever at være udfordret på.

Med elevernes ord er man mest motiveret og lærer mest, når man er "i gang", "oppe og gå rundt" og "selv får lov". Flere elever fremhæver, at man bliver opslugt af det, man arbejder med, når man selv får lov. De fremhæver de eksempler fra bestemte timer, fx kristendom og historie, hvor de har diskuteret emner, en hel dag hvor to klasser arbejdede med matematik på pc'erne, og undervisning på tværs af årgange, hvor man kan fordybe sig.

Eleverne oplever et modsætningsforhold mellem det selv at være i gang og selv at få lov på den ene side og traditionel klasseundervisning, "hvor læreren står og taler, mens eleverne sidder og lytter" på den anden side. Eleverne forklarer, at når "læreren bare holder en lang tale", hvor de ikke selv aktiveres på noget tidspunkt, så føles tiden lang. Hvis læreren tilmed taler monotont og eleverne ikke kan mærke, at læreren "vil noget med timen", er det svært for dem at huske ti-mens indhold bagefter. Flere henviser til oplevelsen af at være passive, når læreren snakker, og flere omtaler denne situation som "lærersnak". Når der foregår lærersnak, sætter eleverne sig selv på en mental pause.

Flere fremhæver projektopgaven som en god læringsoplevelse, både fordi projektopgaven er et eksempel på et selvvalgt emne, der lægger op til variation i undervisningen, et eksempel på, at "man selv får lavet noget" frem for at sidde og lytte til læreren, men også et eksempel på, hvor meget man lærer, når man har tid til fordybelse i et selvvalgt emne. Det er dog ifølge eleverne ikke altid let at arbejde selvstændigt, især kan det være vanskeligt, når det foregår som gruppearbejde. En dobbelthed i forhold til gruppearbejde kommer særligt til udtryk i en af grupperne, der, som en elev opsummerer det, "er noget af det vigtigste, man skal kunne, når man går ud af skolen, men også noget der er så irriterende og svært, at man bare får lyst til at arbejde for sig selv". At gruppearbejdet er udfordrende er en oplevelse eleverne deler med lærerne, og i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne svarer 48 %, at den opgave, der består i at sikre, at alle elever udvikler kompetencer til at indgå i gruppesamarbejde, er svær eller overvejende svær.

Elevernes diskussioner om fordybelse giver i flere tilfælde anledning til diskussioner om betydningen af arbejdsro. Flere elever sætter lighedstegn mellem dårlig undervisning og uro, især er både piger og drenge inde på, at der går meget tid med, at drengene larmer og pigerne råber, at de skal tie stille. I en af grupperne henviser en pige til, at de i hendes klasse har gjort sig erfaringer med at adskille piger og drenge i nogle af fagene, hvilket hun fremhæver, fordi det giver mere ro og koncentration til pigerne. Drengene i gruppen reagerer meget negativt på forslaget om kønsinddelte lektioner. De ønsker ikke at være foruden pigerne, for som en dreng udtrykker det, "så går det helt galt for os".

## 5.2 Inkluderende læringsfællesskaber

I elevcaféens andet tema blev eleverne bedt om at dele deres oplevelser af at gå i skole med klassekammerater, der har særlige behov, enten fagligt eller socialt. Hvilken betydning har det for klassen og for elevernes læring, og hvad skal der til for at skabe inkluderende fællesskaber i klassen, lød spørgsmålene.

Overordnet syntes temaet "elever med særlige behov" at være en smule vanskeligt for eleverne at komme omkring. Det kan både skyldes, at eleverne oplever temaet som tabubelagt. Men trægheden i nogle af diskussionerne kan også, som flere elever gav åbent udtryk for, handle om, at de havde svært ved at identificere præcist, hvilke elever i deres egne klasser, der har særlige behov. Flere elever begyndte at gætte på, om det mon kan dreje sig om "en dreng i vores klasse som er meget intelligent og fx arbejder med matematikstykker, der svarer til niveauet i 1.g", om "en dreng, der ikke taler så godt dansk", "en pige, der har en særlig skærm, fordi hun ikke ser så godt" eller "en dreng, der engang gik i klassen, men holdt op, fordi han havde ADHD og var voldelig".

Efter nogle indledende drøftelser af, hvornår man har særlige behov, bad EVA-konsulenterne eleverne om at diskutere, hvad det betyder, at have klassekammerater med særlige behov. Her syntes der at opstå en ny form for undren eller forvirring blandt eleverne, for som en pige forklarede, "er der mange forskellige børn som kan og vil forskellige ting, og sådan er det jo bare" eller som en dreng udtrykte det, "så er det jo ikke, fordi man ikke kan være sammen, bare fordi der er én, der har svært ved at læse".

Eleverne henviser til, at de elever, der har faglige vanskeligheder af forskellig art, altid har gået i klassen. Ifølge eleverne har de derfor "vænnet sig til" at classesammensætningen ser ud, som den gør. Der er med andre ord ikke noget mærkeligt ved det, for eleverne "får jo bare noget hjælp, og så bliver de bedre til det, de havde svært ved".

Flere elever er inde på, at elever med forskellige faglige, sproglige eller fysiske vanskeligheder eller handicap stiller krav til klassen om at tage særlige hensyn, hvilket man ifølge flere elever godt kan lære noget af. Et stykke inde i diskussionerne tegner der sig imidlertid et mindre rosenrødt og mere dilemmafyldt billede af, hvad det også vil sige at inkludere elever med særlige behov. En pige, der selv har læsevanskeligheder, forklarer, at det er ubehageligt at være så meget ude af klassen og vide, at de andre elever undrer sig over, hvad hun laver. Andre elever kommer også ind på, at der har gået elever i deres klasse med voldelig eller aggressiv adfærd.

Når en elev ikke kan "styre sig", er voldelig, "går amok" eller "bare slet ikke passer ind", opstår der ifølge eleverne problemer med at inkludere dem. Ikke bare fordi klassekammeraterne har svært ved at inkludere dem, eller fordi de er bange for at blive slået, men også fordi nogle af disse elever "ikke selv vil" være en del af klassen, opbygge venskaber o.l. Samtidig kommer flere elever ved eftertanke ind på, at det nogle gange kan være anstrengende at arbejde i gruppe med elever, der har svært ved det faglige, især, som en dreng udtrykker det, "hvis man skal arbejde sammen med to elever, der ikke er motiveret og ikke kan finde ud af det. Det er bedre, hvis der kun er én, for så retter han ind".

I diskussionerne af hvilke krav det stiller til eleverne at have elever i klassen, der har særlige behov, kommer flere elever ind på, hvad det vil sige at tage særligt hensyn, og hvem der har ansvaret for, at klassefællesskabet fungerer. I disse diskussioner er omdrejningspunktet ikke længere elever med særlige behov, men trivsel og inklusion mere generelt, fx i forbindelse med at der kommer en ny elev i klassen. I alle grupper kommer eleverne ind på, at lærerens rolle er central for, at fællesskabet fungerer. På den ene side vurderer eleverne, at de er blevet så store nu, at læreren ikke længere skal blande sig i deres konflikter. På den anden side ser de det fortsat som vigtigt, at læreren tager en stor del af ansvaret for klassens trivsel, fx ved at tage initiativ til fælles sociale arrangementer. Også i denne sammenhæng kommer eleverne ind på betydningen af, at deres lærere interesserer sig for dem og har lyst til at være sammen med dem, for når læreren interesserer sig for eleverne, oplever mange, at det er med til at skabe en hyggelig og god stemning i klassen. En pige fortæller, hvordan de har fået en ny lærer, der i modsætning til ovenstående smider eleverne ud til frikvarter, så snart timen slutter, låser døren til lokalet og går. Det opleves som krænkende af flere af eleverne, der har været vant til at have en lærer, der havde lyst til at snakke og lave sjov med eleverne, også selvom klokken havde ringet.

Når eleverne efterspørger, at lærerne interesserer sig for dem og gør noget for klassens sociale liv, skyldes det ifølge eleverne, at klassefællesskabet er vigtigt for ens trivsel og lyst til at tage i skole. Det betyder både, at man har venner i skolen og fungerer godt socialt, men det betyder

også, at man tør nogle ting fagligt, når man har det godt i klassen. Flere elever fortæller, at klas-sefællesskabet er en forudsætning for, at man føler sig tryk og sikker. Det har blandt andet betydning for, "at man godt tør sige noget i klassen", for, som en elev siger, "man ved godt, at selvom man kommer til at sige noget dumt, så kender de andre én".

### 5.3 Anvendelse af it i undervisningen

Elevcaféens sidste tema handlede om brug af it i undervisningen. Analysen af elevernes diskussioner peger på, at de overordnet er optaget af to ting. Dels af de tekniske og praktiske spørgsmål: Er der maskiner nok til alle? Virker de? Kan læreren finde ud af at bruge dem? Og dels af de mere indholdsmæssige spørgsmål: Hvad sker der for måden at undervise og lære på, når man pludselig kan gå på nettet med det samme og løse opgaverne på en ny og måske mere inspirerende måde?

I dette tema fyldte det i diskussionerne, at der både er meget stor forskel på, hvilke it-mæssige ressourcer skolerne råder over, og derfor stor forskel på hvilke erfaringer eleverne har gjort sig med it i undervisningen. Hvor nogle elever taler ud fra en skolehverdag, hvor alle lokaler er udstyret med smartboards og eleverne har iPads, taler andre elever i højere grad ud fra en anden kontekst, hvor der ikke har været råd til it. Elevernes forskellige erfaringer har i flere tilfælde stor betydning for diskussionerne i grupperne. Eksempelvis efterspørger elever, der ikke har iPads, at skolerne indkøber iPads, ud fra en forestilling om, at alt ville være meget nemmere og sjovere, hvis alle elever havde en iPad. I modsætning hertil problematiserer de elever, der allerede har iPads til rådighed, at iPads er gode til nogle ting, men ikke til alt. Fx nævner en elev, at det er dejligt, at den tænder med det samme, og at man kan tage noter på den og gå på nettet. Det fungerer også godt, når de laver læsetest. Men når de laver diktat, kommer den selv med ordforslag, der "enten er langt ude, eller også staver den bare ordene for en".

Flere elever har fået interaktive tavler i klassen. Det er de meget begejstrede for, fordi tavlerne kan give god og spændende undervisning. Med den interaktive tavle bliver det muligt at hente fx filmklip, opslag eller andre videnkilder, som kan bruges i undervisningen med det samme, når det er relevant. Det giver også mulighed for at få stoffet eksemplificeret og "vist" på flere måder. En dreng fremhæver, at "det er fedt, at man kan sidde med sin egen computer og fx arbejde med excel i matematik, mens man kan følge med på skærmen". En anden dreng siger, at det motiverer ham, når de bruger it i skolen, og at "det lettere at relatere til, fordi det minder mere om det, jeg er optaget af". Problemet i forhold til tavlerne er, at lærerne ikke altid er klædt på til at bruge dem. Derfor bliver undervisningen heller ikke altid mere motiverende, bare fordi klassen har en tavle.

Skolens intranet bliver også fremhævet af eleverne som en god ting, fordi det skaber overblik over lektier og det er godt at kunne aflevere opgaver elektronisk. Det er dog ikke alle lærere, der bruger Skoleintra, hvilket irriterer eleverne.

Flere elever kommer med eksempler på, hvordan brugen af it har gjort noget, der ellers kunne være kedeligt, interessant. Fx fortæller nogle elever, at de i stedet for at lave en sædvanlig personkarakteristik af en person i en roman, fik lov til at oprette personen som en profil på Facebook. Andre fortæller, at de har brugt mobiltelefoner i et forløb i engelsk, hvor de skulle optage sig selv. Det var en god øvelse, fordi alle var aktiveret og blev tvunget til at udtrykke sig på engelsk, fortæller eleven.

# 6 Forældreperspektiver

Dette kapitel har fokus på forældres perspektiver på skolen og trækker på data fra tre fokus-gruppeinterview med forældre, der alle er aktive i skolebestyrelsen på deres barns/børns skole. Deltagerne har dermed et dobbelt blik på skolen. Som forældre kan de udtale sig om deres personlige og konkrete oplevelser af, hvad det vil sige at være forældre til et barn i folkeskolen. Som skolebestyrelsesmedlemmer, der repræsenterer en skoles forældrekræds, har de indblik i, hvad forældre generelt er optaget af i forbindelse med deres børns skolegang. Af praktiske årsager vælger vi i dette kapitel at omtale de deltagende forældre som skolebestyrelsesmedlemmer.

Særligt to fokuspunkter går igen i de tre interview med skolebestyrelsesmedlemmerne:

- Forventningsafstemning mellem skole og hjem
- Inklusion

Kapitlets struktur følger disse to fokuspunkter.

## 6.1 Forventningsafstemning mellem skole og hjem

I de tre fokusgruppeinterview identificerer skolebestyrelsesmedlemmerne forskellige udfordringer, der samlet set kaster lys over, at forældre ofte har en række fantasier og forestillinger om skolen, der ikke altid bliver hverken mødt eller sagt højt: Hvad kan man forvente af den skole, man skriver sin barn op til? Hvad er en god skole? Hvornår er man en engageret forælder? Og hvad kan skole og forældre forvente af hinanden? Når disse spørgsmål ikke bliver diskuteret, og når forventninger mellem skole og hjem ikke bliver afstemt, opstår der ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne ofte frustration og konflikter. Frustrationerne og konflikterne knytter sig især til skolestart og til det løbende skole-hjem-samarbejde.

### 6.1.1 Forestillinger, fantasier og forventninger til den gode skole

Flere af skolebestyrelsesmedlemmerne bemærker, at de ofte kommer i kontakt med forældre, der generelt er meget "krævende" og "har nogle forestillinger om, hvad man kan forvente sig af skolen". Skolebestyrelsesmedlemmerne peger på, at forældre, der aktivt vælger at skrive deres barn op til en bestemt distriktsskole, som regel har opbygget en række fantasier og forventninger til deres barns skolegang. Når forældre oplever, at deres fantasier om "skolens kvalitet" ikke afspejler sig i praksis, starter frustrationerne. Et skolebestyrelsesmedlem forklarer, at hendes barns skole er en meget populær distriktsskole, og at forældre, der søger den, ofte gør sig store tanker om skolens kvalitet – uden helt at kunne sætte ord på, hvad kvalitet er:

*[Vores skole] er meget udfordret på, at mange søger ind til skolen. Det er rygter, hvor vi siger noget til hinanden [...] Og så kommer der konflikter når man oplever [...], at der er gode og dårlige klasser, lærere og forældre på alle skoler. [...] Så kommer frustrationen jo, fordi man troede at man havde valgt kvaliteten.*

I interviewene er skolebestyrelsesmedlemmerne inde på, at forældre bekymrer sig, sætter spørgsmålstegn ved og henvender sig vedrørende skolens kvalitet uden at blive konkrete og "uden egentlig rigtig at vide, hvad de henvender sig om. De har en fornemmelse af et eller andet." Det er ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne et problem, for kvalitet kan have mange betydninger, og det er vanskeligt at gå i dialog med lærerne om, hvis man ikke er sikker på, at man taler om det samme:

*Man [er] som forældre optaget af kvalitet, men [man] ved ikke, hvad kvalitet er. Derfor er det noget med hvad man hører, og hvad andre siger, er en god skole og ikke en god skole.*

De høje forventninger til "kvalitet" og frygten for, at deres barns skole alligevel ikke er god nok, kan ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne føre til, at privatskoler ses som et alternativ til folkeskolens tilbud. Et skolebestyrelsesmedlem taler om "den store frygt for privatskolerne", og andre er inde på, at man flytter sit barn uden at gøre sig præcise tanker om, hvad man flygter fra og hvad man søger til i stedet. Derfor, som et skolebestyrelsesmedlem er inde på, kunne det "være fint at få synliggjort, hvad der er af forskelle mellem folkeskolen og privatskolen." Og det kunne ifølge flere skolebestyrelsesmedlemmer være fint, hvis skolerne i højere grad kunne "sætte ord på" og give forældre indblik i, hvordan de arbejder, og hvordan de forstår og begrundet kvalitet:

*[Forældre] vil gerne have den bedste skole, men de har svært ved at vurdere, hvad kvalitet er eller faglighed er. Så en eller anden form for oplysning eller tillægsviden. Jeg ved ikke, hvordan det skal formidles til dem, for det prøver vi jo hele tiden at gøre, når vi begrundet hvorfor vi gør, som vi gør.*

Forslaget om, at skolerne bliver bedre til at "sætte ord på" og afklare forventninger er et centralt ønske fra skolebestyrelsesmedlemmerne. Skolebestyrelsesmedlemmerne vurderer, at forældreklager til skolebestyrelsen ofte udspringer af manglende eller dårlig kommunikation mellem skole og forældre. Klager kan ifølge et skolebestyrelsesmedlem vedrøre praktiske ting som et forældremøde, der "er blevet meldt ud en uge før, og så forventer man, at forældrene kommer til mødet". Det kan handle om udfordringer ved skolesammenlægninger, classesammenlægninger og omstruktureringer, der særligt fylder på nogle skoler og i nogle kommuner. Men henvendelser fra forældre kan lige så vel handle om, at lærernes undervisning udfordrer forældrenes opfattelse af, hvad det vil sige at gå i skole:

*Vi kører en meget anderledes skole med fleksible skemaer. Det er der mange forældre, der stiller spørgsmålstejn ved, når de ikke kender til det. Et fleksibelt skoleskema kræver også, at forældrene er fleksible.*

Når den traditionelle skoleform udfordres, er det ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne særligt vigtigt at stille høje krav til informationsniveauet i skole-hjem-samarbejdet.

### **6.1.2 Uklare forventninger i skole-hjem-samarbejdet**

En problemstilling, som deltagerne på tværs af interviewene hæfter sig ved, er, at de oplever, at forventningerne til samarbejdet mellem skole og hjem ofte er uklare, usagte og implicite.

Når kommunikationen svigter og forældrene ikke har indblik i, hvad der foregår i skolen, bliver de ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne utrygge ved deres roller som forældre i skolen. Skolebestyrelsesmedlemmerne giver udtryk for, at forældre ofte giver udtryk for, at skolen signalerer, at forældrene skal "blande sig uden om" deres arbejde, og så kan det være svært for forældre at gennemskue, hvordan man kan bidrage til sit barns skolegang på en god måde:

*Man kan godt møde en mur af, at man ikke skal træde lærere og pædagoger for nær og blande sig i deres arbejde. Der mangler tydeligere rammer for, hvordan vi kan invitere forældre ind i skolen til et samarbejde, måske på nogle nye og anderledes og udvidede måder, end vi har været vant til.*

Et skolebestyrelsesmedlem fortæller, at en forældretilfredshedsundersøgelse gjorde hendes skolebestyrelse opmærksom på, at skolens forventninger til forældrene ofte er implicite og uklare. Derfor skred de til handling:

*Det, vi reagerede på sidste år, var, at 64 % på vores skole ikke havde noget klart billede af, hvad skolen forventer af dem som forældre. Det tog vi op og lavede en forældrebrochure, om hvad vi forventer af dem som forældre til et barn på vores skole.*

Flere skolebestyrelsesmedlemmer er inde på, at uklare forventninger i skole-hjem-samarbejdet skyldes "indforståetheder" både fra skolens og fra forældrenes side. Det indforståede og uklare går altså begge veje. Skolens forventninger opleves uklare, men forældrene oplever også uklarhed om hvilke forventninger, de selv kan have til børnenes skole. Her er det ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne skolens opgave at påtage sig ansvaret for at forventningsafstemme mellem skole og forældre i skole-hjem-samarbejdet:

*Vi har en arbejdsgruppe, der arbejder med det samme. Vi har været opmærksomme på [hvad skolen forventer af forældre], men også på hvad [forældre] kan forvente af skolen. Så man også som forælder får en klar besked om, hvad skolen giver mig, og hvad jeg selv skal stå for.*

Når der er gensidige uklare forventninger i skole-hjem-samarbejdet, ender det, som et skolebestyrelsesmedlem udtrykker det, med at det alene fungerer "formelt".

*Formelt fungerer det og de møder, der skal holdes bliver holdt og lærerne taler og forældrene lytter, men når det kommer til stykket, så synes jeg, at der mangler en forståelse i lærerkredsen. En fornemmelse af, hvad et samarbejde er. Det er jo en gensidighed på en eller anden måde. På den ene side er det måske, at vi selv mangler at udtrykke forventninger, men skolen mangler også en fornemmelse for, hvornår man skal åbne sig og bede om dialog.*

Det er værd at bemærke, at det kvantitative datamateriale viser, at lærerne generelt ikke finder opgaven med at opbygge et tillidsfuldt forældresamarbejde svær. 87 % af lærerne finder opgaven med at opbygge et tillidsfuldt forældresamarbejde let eller overvejende let, hvilket tabel 1 i tabelrapporten viser.

Hvor flere skolebestyrelsesmedlemmer er inde på, at manglende forventningsafstemning kan føre til mistillid og konflikter i skole-hjem-samarbejdet, er de også inde på, at forældrene måske gradvist trækker sig, fordi de ikke ved præcist, hvad de kan og skal bidrage med i samarbejdet:

*Så det er noget omkring, hvordan skolen modtager især de nye forældre, som står og tripper for at komme ind og bidrage med noget. Men som allerede i 3. klasse kan stå og være en smule udbrændte, fordi det er svært at komme til at bidrage med noget.*

Netop det dalende engagement fra mange forældres side underminerer ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne skole-hjem-samarbejdet, der igen underminerer arbejdet med at sikre et velfungerende fællesskab i klassen. Flere har konkrete erfaringer fra deres egne børns klasser med, at skole-hjem-samarbejdet bliver udfordret i takt med, at eleverne bliver ældre. De oplever, at forældrenes engagement gradvist forsvinder, og en deltager forklarer, hvordan den manglende "support til barnet, klassen og fællesskabet langsomt glider fra hinanden", fordi:

*... forældre begynder at se sig selv bare som forældre til Emma i fjerde klasse, [og ikke] som en del af et fællesskab, sammen med andre børn og andre børns forældre og lærere og pædagoger, [der] alle har et ansvar for, at vi er en del af et større fællesskab.*

Det dalende forældreengagement er ifølge skolebestyrelsesmedlemmerne en væsentlig udfordring, der skal undersøges nærmere og gribes fat i. For skole-hjem-samarbejdet er fx et vigtigt led i at kunne favne teenageres skolegang og sikre, at de får en god overgang fra folkeskole til ungdomsuddannelse.

## 6.2 Inklusion

Et andet centralt emne, der tages op i fokusgruppeinterviewene, er inklusion. Skolebestyrelsesmedlemmernes tilgang til inklusion er præget af en dobbelthed. På den ene side opfatter de inklusion som noget positivt – som en vigtig del af den danske folkeskoles værdigrundlag, som skal videregives til folkeskolens elever. På den anden side udtrykker de bekymring, og ser en række



udfordringer ved inklusionsarbejdet, blandt andet at det er en tung og omfangsrig opgave, der skal løftes.

Et skolebestyrelsesmedlem forklarer, at hun ser inklusion som noget værdifuldt og særegent ved folkeskolen:

*Inklusion er grunden til min datter går i folkeskolen. Tankerne der ligger til grund for det, det er jo det, som folkeskolen er. Folkeskolen afspejler det samfund, vi er. Vi skal finde ud af at fungere sammen.*

Et andet skolebestyrelsesmedlem uddyber, at inklusion skaber læring for eleverne:

*Der ligger en god læring for alle børn i at være mere inkluderende. Den er positiv.. Det er godt, vi er forskellige, det er godt vi er rummelige.*

Når skolebestyrelsesmedlemmerne også stiller sig kritiske i forhold til inklusionsdagsordenen og fremhæver, at det ikke er uproblematisk at inkludere mange børn med særlige behov, peger de blandt andet på, at rammerne for inklusionsarbejdet ikke altid er gode nok. De er optaget af, at de børn, der skal inkluderes, kan blive tabere, hvis der ikke er fagpersoner og ressourcer nok til at tage hånd om dem. I samme tråd peger flere skolebestyrelsesmedlemmer på, at de fagligt stærke elever risikerer at få mindre ud af undervisningen, hvis inklusionsopgaven ikke griebes hensigtsmæssigt an. Et skolebestyrelsesmedlem forklarer, at hans datter har ydet faglig støtte til andre elever i klassen. Hvor han på den ene side udtrykker, at datteren har lært af sin rolle, har han som forælder samtidig været bekymret for, om hun udnyttede sit fulde potentiale ved at hjælpe andre elever frem for at fokusere på egen læring:

*Min, den ældste, som lige er gået ud, har nærmest været hjælpelærer for nogle af de andre, hvilket også har styrket hende, men du er hele tiden opmærksom. Du er hele tiden bekymret for, om det går godt nok. Jeg er ellers ikke så meget for det med karakterer, men når dit barn ligger over middel, er det en lettelse.*

Skolebestyrelsesmedlemmerne påpeger, at konsekvenserne af inklusionsarbejdet kan være omfattende og angstprovokerende, hvis det ikke bliver grebet rigtigt an, og der ikke bliver talt om det på en ordentlig måde. Flere henviser til, at debatten er forplumret, og at debatten i sig selv er med til at optrappe angsten blandt forældre:

*[Man] er ramt af en frygt for, at nu skal der være plads til endnu flere, som har det svært, og så kan mit barn ikke være der. Der er masser [af elever med særlige behov]. Der er nogle der slår, der er nogle der sparker, og så bliver det kædet sammen med besparelser og alt muligt andet. Og fordi det har fået den lyd, så kan det ikke give andet end negativ samtale.*

Flere af de deltagende skolebestyrelsesmedlemmer udtrykker netop angst og bekymring ved tanken om, at der skal inkluderes flere børn med særlige behov i folkeskolen, for som et skolebestyrelsesmedlem udtaler, skal der...:

*kun ét barn i en klasse på 28 elever til at ødelægge undervisningen for de sidste 27 [elever]. Så hvis der ikke følger midler og ressourcer med til at hjælpe, så undervisningen kan foregå på alles niveauer, også det inkluderede barns, så synes jeg det er...*

Selvom flere skolebestyrelsesmedlemmer er uenige i den holdning, der bliver givet udtryk for i ovenstående citat, tager de den alvorligt. For som flere er inde på, vil det medføre et øget pres på folkeskolen, hvis familier vælger folkeskolen fra, for som et skolebestyrelsesmedlem udtrykker det, giver "inklusion også eksklusion, for der vil være flere stærke, der vælger et andet tilbud, hvis man ikke passer på". Flere skolebestyrelsesmedlemmer taler om at "man skal passe på", og at man skal sørge for, at inklusionsarbejdet ikke tager overhånd, så det ikke også "går ud over" de ressourcestærke elever:

*Vi har en årgang ude ved os, hvor vi startede på nogle og fyrrer [elever], og nu er vi nede på 28. Der er tre [elever], der kræver så meget ekstra støtte og hjælp, så resten er løbet skrigende væk til privatskoler. Det går meget ud over de andre elever. Så det er ikke kun dem der skal inkluderes. Det går også ud over resten.*

Netop det forhold, at det er muligt for nogle familier at "flygte til privatskoler" bliver problematiseret af flere skolebestyrelsesmedlemmer som en medårsag til, at inklusionsopgaven er vanskelig at løfte for de skoler, der står tilbage:

*Folkeskolen er netop, at vi skal rumme det hele, men så skal det også gælde privatskoler og alle former for skoler, sådan så vi løfter i flok. For ellers er det jo igen sådan, at det er folkeskolen, der skal kunne mere, for mange gange mindre penge. [Hvis privatskolerne var underlagt de samme krav som folkeskolen] ville mange af de bekymringer [omkring inklusion] måske forsvinde, for så er det ligesom alle. Men når man kan se, at det kun er folkeskolen [der skal løfte opgaven], vil der være nogle forældre, der siger, at det vil de ikke lægge børn til. Måske af uvidenhed.*

# 7 Ledesperspektiver

Dette kapitel tager afsæt i data fra spørgeskemaundersøgelser blandt henholdsvis skolechefer og skoleledere. Formålet med disse kvantitative undersøgelser er at få et nationalt billede af skolechefer og skolelederes vurderinger af folkeskolens udfordringer og muligheder for udvikling.

Spørgeskemaerne er bygget op omkring forskellige problemstillinger, som EVA – med afsæt i tidligere undersøgelser samt data fra indledende kvalitative interview – har identificeret som de mest væsentlige områder at spørge ind til.

Dette kapitel er bygget op omkring følgende spørgsmål, der også udgør strukturen i spørgeskemaerne:

- Hvilke fokuspunkter er skoleledere og skolechefer mest optaget af?
- Hvilke udfordringer knytter sig til ledelsesopgaven?
- Hvilke udfordringer knytter sig til undervisningsopgaven?
- Hvad skal der til for at udvikle skolen?

Data fra spørgeskemaerne, der ikke er behandlet i dette kapitel, fremgår af tabelrapporten "Udfordringer og behov for viden på folkeskoleområdet".

## 7.1 Hvilke fokuspunkter er skoleledere og skolechefer mest optaget af?

I spørgeskemaundersøgelsen blev både skoleledere og skolechefer bedt om at prioritere tre fokuspunkter, som de vurderer, er de væsentligste at tage fat på i arbejdet med at udvikle folkeskolen. Som det fremgår af nedenstående tabeller, fremhæver begge respondentgrupper, om end med forskellig vægtning, følgende seks fokuspunkter som de væsentligste:

- Inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen
- Undervisningsdifferentiering
- Ledelse af undervisningsopgaven
- Målfastsættelse og evaluering af elevernes udbytte af undervisningen
- It som redskab til at fremme elevernes læring
- Styrkelse af fagdidaktiske kompetencer.

Skoleledernes prioriteringer fremgår af tabel 10.

**Tabel 10**

**Vi vil herunder bede dig prioritere de 3 væsentligste fokuspunkter, som du vurderer, er de vigtigste i arbejdet med at udvikle folkeskolen**

	Antal	Procent
Inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen	192	44 %
Undervisningsdifferentiering	191	44 %
Ledelse af undervisningsopgaven	166	38 %
Målfastsættelse og evaluering af elevernes udbytte af undervisningen	142	32 %
It som redskab til at fremme elevernes læring	99	23 %
Styrkelse af fagdidaktiske kompetencer	96	22 %

*fortsættes næste side ...*

... fortsat fra forrige side

	Antal	Procent
Skolens organisering	87	20 %
Samarbejde mellem forskellige faggrupper i skolen (fx samarbejdet mellem lærere og pædagoger)	73	16 %
Mindske betydningen af social baggrund	72	16 %
Arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling	52	12 %
Skole-hjem-samarbejde	52	12 %
Arbejdet med at omsætte Fælles Mål til konkrete læringsmål	28	7 %
Overgang til ungdomsuddannelse	27	6 %
Sammenhæng mellem skole og fritid	10	2 %
Dansk som andetsprog som dimension i fagene	8	2 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere

Note: Respondenterne kan sætte flere kryds

Note: rækkefølgen er sorteret efterfølgende

Note: N= 433

Skolechefernes svar fremgår af tabel 11.

### Tabel 11

**Vi vil herunder bede dig prioritere de 3 væsentligste fokuspunkter, som du vurderer, er de vigtigste i arbejdet med at udvikle folkeskolen**

	Antal	Procent
Ledelse af undervisningsopgaven	46	61 %
Undervisningsdifferentiering	33	44 %
Inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen	28	37 %
Målfastsættelse og evaluering af elevernes udbytte af undervisningen	24	32 %
Styrkelse af fagdidaktiske kompetencer	22	29 %
It som redskab til at fremme elevernes læring	19	25 %
Skolens organisering	13	17 %
Mindske betydningen af social baggrund	11	15 %
Arbejdet med at omsætte Fælles Mål til konkrete læringsmål	7	9 %
Samarbejde mellem forskellige faggrupper i skolen (fx samarbejdet mellem lærere og pædagoger)	7	9 %
Arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling	5	7 %
Skole-hjem-samarbejde	4	5 %
Sammenhæng mellem skole og fritid	2	3 %
Overgang til ungdomsuddannelse	2	3 %
Dansk som andetsprog som dimension i fagene	1	1 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer

Note: Respondenterne kan sætte flere kryds. Rækkefølgen er sorteret.

Note: N = 75

Det er væsentligt at bemærke, at der er en høj grad af overensstemmelse, ikke alene mellem skoleledernes og skolechefernes svar, men også mellem skoleledernes, skolechefernes og lærernes svar på samme spørgsmål. I spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, blev lærerne tilsvarende bedt om at prioritere de tre væsentligste fokuspunkter, som de vurderer, er de vigtigste i arbejdet med at udvikle folkeskolen (se tabel 1 i kapitel 3). Sammenligner vi lærernes prioriteringer med skolechefernes og skoleledernes, kan vi se, at lærerne tilsvarende fremhæver følgende fokuspunkter som de væsentligste: inklusion af elever med særlige behov (42 %), undervisningsdifferentiering (35 %), it som redskab til at fremme elevernes læring (32 %) og styrkelse af fagdidaktiske kompetencer (32 %).

## 7.2 Hvilke udfordringer knytter sig til ledelsesopgaven?

Som det fremgik af afsnit 7.1 vurderer både skolechefer og skoleledere, at ledelse af undervisningsopgaven er et af de vigtigste fokuspunkter i arbejdet med at udvikle folkeskolen. Som det fremgår af tabellerne i dette afsnit, har vi spurgt skolechefer og skoleledere om, hvordan de oplever sværhedsgraden af en række af deres ledelsesopgaver.

### 7.2.1 Udfordringer på skolechefniveau

Vi har spurgt skolecheferne om hvor lette eller svære de oplever forskellige opgaver, der knytter sig til kommunernes kvalitetssikring af skolen. Det fremgår af tabel 12, hvordan skolechefernes svar fordeler sig.

**Tabel 12**  
**Hvor let eller svær oplever du opgaven med at...**

	Let	Overvejende let	Overvejende svær	svær
... sætte mål for skolerne i din kommune?	18 %	66 %	15 %	1 %
... følge op på mål for skolerne i din kommune?	5 %	62 %	30 %	3 %
... samarbejde med skolernes ledelser om at udvikle undervisningens kvalitet?	25 %	57 %	13 %	4 %
... rammesætte undervisningsdifferentiering som et bærende princip i skolens undervisning?	3 %	48 %	43 %	7 %
... rammesætte, at dansk som andetsprog er en dimension i fagene?	9 %	53 %	33 %	4 %
... rammesætte, at elevernes alsidige udvikling er i fokus i undervisningen?	17 %	54 %	27 %	1 %
... sikre, at skolerne anvender it som et redskab til at fremme elevernes læring?	13 %	44 %	41 %	1 %
... bidrage til at styrke tilliden til folkeskolen?	6 %	47 %	43 %	4 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer, 2012

Note: N=74-75

Tabellen viser, at skolecheferne oplever, at følgende tre opgaver er de sværeste at løse: 50 % af skolecheferne angiver, at opgaven med at rammesætte undervisningsdifferentiering som et bærende princip i skolens undervisning er overvejende svær eller svær, 47 % af skolecheferne angiver, at opgaven med at bidrage til at styrke tilliden til folkeskolen er overvejende svær eller svær, og 42 % af skolecheferne angiver, at opgaven med at sikre, at skolerne anvender it som et redskab til at fremme elevernes læring er overvejende svær eller svær.

Tabel 12 viser desuden, at skolecheferne finder det lettere at sætte mål for kommunens skoler end at følge op på disse mål. Hvor 84 % af skolecheferne finder det let eller overvejende let at sætte mål for skolerne i kommunen, finder 67 % af skolecheferne det let eller overvejende let at følge op på målene.

En nærmere analyse af data viser, at der findes en signifikant sammenhæng mellem skolechefernes svar på spørgsmålet 'Hvor let eller svært oplever du opgaven med at følge op på mål for skolerne i din kommune?' og på deres holdning til et spørgsmål om kvalitetsrapporternes anvendelighed (tabel 23). På trods af at skolecheferne særligt placerer deres svar i kategorien 'I nogen grad', er der stadig mulighed for at se klare sammenhænge i data. Som det fremgår af nedenstående tabel, er der en tendens til, at skolechefer, der svarer at de oplever, at opgaven med at følge op på mål for skolerne er let, oftere svarer, at de i høj grad oplever, at arbejdet med kvalitetsrapporten giver dem en viden, som de kan anvende til at forbedre kvaliteten på kommunens skoler. Tilsvarende viser tabellen, at skolechefer, som vurderer, at opgaven med at følge op på mål er svær, oftere vurderer, at arbejdet med kvalitetsrapporten i mindre grad eller slet ikke giver dem en viden, de kan anvende til at forbedre kvaliteten på kommunens skoler.

**Tabel 13****I hvilken grad oplever du, at arbejdet med kvalitetsrapporten giver dig en viden, du kan anvende til at forbedre kvaliteten på kommunens skoler?**

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad/Slet ikke	Slet ikke
Hvor let eller svært oplever du opgaven med at følge op på mål for skolerne i din kommune?	Let	38 %	50 %	12 %	100 %
	Svær	12 %	58 %	29 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer, 2012

Note: Kategorierne 'Let' og 'Overvejende let' er slået sammen til kategorien let. Kategorierne 'Svær' og 'Overvejende svær' er slået sammen til kategorien 'Svær'. Ligeledes er 'Slet ikke' og 'I mindre grad' er slået sammen til kategorien 'I mindre grad'. Sammenlægning af kategorierne skyldes for få observationer

Note: N=74

**7.2.2 Udfordringer på skolelederniveau**

I spørgeskemaundersøgelserne har vi både bedt skolechefer og skoleledere vurdere, hvor let eller svært det er for skolelederne at løse en række opgaver, der knytter sig til deres varetagelse af ansvaret for undervisningens kvalitet.

Tabel 14 viser fordelingen af skoleledernes svar.

**Tabel 14****Hvor let eller svær oplever du den ledelsesopgave, der består i...**

	Let	Overvejende let	Overvejende svær	Svær
... at sætte mål for skolens udvikling?	23 %	61 %	15 %	1 %
... at sikre, at skolen lever op til egne målsætninger?	5 %	59 %	34 %	1 %
... at sikre et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger?	18 %	60 %	20 %	2 %
... at sikre et godt samarbejde med andre institutioner?	15 %	65 %	19 %	1 %
... at samarbejde om kvalitetsudvikling med det kommunale niveau?	6 %	59 %	30 %	5 %
... at sikre videndeling mellem pædagogiske medarbejdere?	7 %	51 %	40 %	2 %
... at samarbejde om kvalitetsudvikling med lærerne?	9 %	64 %	25 %	2 %
... at sikre, at undervisningsdifferentiering er et bærende princip i skolens undervisning?	4 %	32 %	59 %	6 %
... at sikre, at undervisningen tager udgangspunkt i Fælles Mål?	18 %	69 %	12 %	1 %
... at sikre, at elevernes alsidige udvikling er i fokus i undervisningen?	12 %	63 %	24 %	2 %
... at sikre, at lærerne arbejder med faglig læsning?	16 %	58 %	25 %	1 %
... at sikre, at lærerne arbejder med at indtænke matematiske kompetencer som dimension i fagene?	2 %	32 %	60 %	7 %
... at sikre, at skolen anvender it som et redskab til at fremme elevernes læring?	17 %	57 %	24 %	3 %
... at sikre, at skolen anvender digitale læremidler som et redskab til at fremme elevernes læring?	15 %	54 %	27 %	4 %
... at etablere et godt samarbejde med skolebestyrelsen?	45 %	48 %	6 %	1 %
... at sikre, at alle elever forlader skolen med basale færdigheder?	7 %	61 %	30 %	4 %
... at øge elevernes faglige niveau?	6 %	59 %	34 %	1 %
... at sikre, at eleverne er rustet til at gennemføre en ungdomsuddannelse?	5 %	62 %	31 %	1 %
... at sikre at lærerne har et højt fagligt niveau?	7 %	63 %	28 %	2 %

fortsættes næste side ...

	Let	Overvejende let	Overvejende svær	Svær
... at sikre, at lærerne baserer deres undervisning på evidensbaseret viden om fag, metoder og undervisningsformer?	1 %	36 %	55 %	9 %
... at sikre, at dansk som andetsprog er en dimension i fagene? (N=400)	1 %	24 %	38 %	7 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, 2012

Note: Spørgsmålet 'Hvor let eller svær oplever du den ledelsesopgave, der består i at sikre, at dansk som andetsprog er en dimension i fagene' er kun besvaret af skoleledere, som har tosprogede elever på deres skole. Desuden var der her mulighed for at benytte svarkategorien 'Ikke relevant'. 34,3 % svarede, at spørgsmålet ikke var relevant.

Note: N=424-432, hvis ikke andet er angivet

Det fremgår af tabellen, at skolelederne finder det lettere at sætte mål for skolens udvikling end at sikre, at skolen lever op til egne målsætninger. Hvor 84 % af skolelederne finder det let eller overvejende let at sætte mål for skolen, finder 64 % af skolelederne det let eller overvejende let at leve op til egne målsætninger.

Det fremgår desuden af tabellen, at skolelederne især vurderer, at de er udfordret på at:

- sikre, at lærerne arbejder med at indtænke matematiske kompetencer som dimension i fagene (67 % af skolelederne finder denne opgave overvejende svær eller svær)
- sikre, at undervisningsdifferentiering er et bærende princip i skolens undervisning (65 % af skolelederne finder denne opgave overvejende svær eller svær)
- sikre, at lærerne baserer deres undervisning på evidensbaseret viden om fag, metoder og undervisningsformer (64 % af skolelederne finder denne opgave overvejende svær eller svær)
- sikre, at dansk som andetsprog er en dimension i fagene (45 % af de skoleledere, der har tosprogede elever på deres skole, finder denne opgave overvejende svær eller svær, og 34 % af de skoleledere, der har tosprogede elever på deres skole, svarede, at spørgsmålet ikke var relevant).

Tablet 15 viser fordelingen af skolechefernes svar på, hvor let eller svært, de oplever, at skolelederne har ved at løse udvalgte opgaver, der knytter sig til deres ansvar for undervisningens kvalitet.

**Tablet 15**  
**Hvor let eller svært oplever du, at skolelederne har ved at varetage ansvaret for...**

	Let	Overvejende let	Overvejende svært	Svært
... at undervisningsdifferentiering er et bærende princip i skolens undervisning?	3 %	19 %	70 %	8 %
... at undervisningen tager udgangspunkt i Fælles Mål?	7 %	64 %	27 %	3 %
... at dansk som andetsprog er en dimension i fagene?	11 %	41 %	42 %	7 %
... at elevernes alsidige udvikling er i fokus i undervisningen?	15 %	57 %	27 %	1 %
... at lærerne arbejder med faglig læsning?	15 %	54 %	30 %	1 %
... at skolen anvender it som et redskab til at fremme elevernes læring?	9 %	43 %	43 %	5 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer, 2012

Note: N=74-75

Som det fremgår af tabellen, vurderer skolecheferne, at skolelederne især har svært ved at varetage ansvaret for:

- at undervisningsdifferentiering er et bærende princip i skolens undervisning (78 % af skolecheferne vurderer, at skolelederne har svært eller overvejende svært ved at varetage ansvaret for denne opgave)
- at dansk som andetsprog er en dimension i fagene (48 % af skolecheferne vurderer, at skolelederne har svært eller overvejende svært ved at varetage ansvaret for denne opgave)

- at skolen anvender it som et redskab til at fremme elevernes læring (48 % af skolecheferne vurderer, at skolelederne har svært eller overvejende svært ved at varetage ansvaret for denne opgave).

Sammenligner vi skoleledernes egne vurderinger af hvor let eller svært de finder deres ledelsesopgaver med skolechefernes vurderinger af, hvor let eller svært de oplever, at skolelederne har ved at varetage ansvaret for deres opgaver, er det blandt andet bemærkelsesværdigt, at 78 % af skolecheferne vurderer, at skolelederne har svært eller overvejende svært ved at varetage ansvaret for, at undervisningsdifferentiering er et bærende pædagogisk princip i skolens undervisning, mens 67 % blandt skolelederne selv finder denne opgave svær eller overvejende svær.

### 7.3 Hvilke udfordringer knytter sig til undervisningsopgaven?

I spørgeskemaundersøgelserne blandt skolechefer og skoleledere har vi spurgt ind til, hvilke udfordringer, de vurderer, der knytter sig til undervisningsopgaven.

Som det fremgår af tabel 16 har skolecheferne svaret på, hvor let eller svært de oplever, at skolerne har ved at løse en række opgaver, der knytter sig til selve undervisningen. Nedenfor ses fordelingen af skolechefernes svar.

**Tabel 16**  
**Hvor let eller svært oplever du, at skolerne har ved at løse opgaven med at...**

	Let	Overvejende let	Overvejende svært	Svært	Ved ikke
... skabe inkluderende læringsmiljøer?	1 %	21 %	61 %	16 %	0 %
... differentiere undervisningen?	0 %	22 %	59 %	18 %	1 %
... omsætte Fælles Mål til konkrete læringsmål for alle elever?	1 %	41 %	40 %	16 %	1 %
... samarbejde med den enkelte elev om at formulere individuelle læringsmål?	0 %	31 %	51 %	13 %	5 %
... evaluere om elevernes individuelle læringsmål er indfriet?	0 %	21 %	52 %	20 %	7 %
... motivere alle elever i undervisningen?	0 %	30 %	55 %	14 %	1 %
... arbejde med dansk som andetsprog som en dimension i fagene?	3 %	35 %	48 %	7 %	8 %
... arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling?	5 %	57 %	32 %	4 %	1 %
... arbejde med faglig læsning?	7 %	55 %	32 %	3 %	3 %
... indtænke matematiske kompetencer som dimension i fagene?	0 %	31 %	48 %	7 %	15 %
... arbejde med at sikre, at alle elever kan bidrage til de fællesskaber, de indgår i?	1 %	39 %	52 %	8 %	0 %
... opbygge et tillidsfuldt forældresamarbejde?	5 %	80 %	13 %	1 %	0 %
... anvende it som et redskab til at fremme elevernes læring?	3 %	38 %	52 %	7 %	0 %
... anvende digitale lærermidler som et redskab til at fremme elevernes læring?	3 %	32 %	56 %	9 %	0 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer, 2012

Note: N=73-75

Som det fremgår af tabellen, vurderer skolecheferne, at skolerne især har vanskeligt ved at løse følgende opgaver:

- at skabe inkluderende læringsmiljøer (77 % af skolecheferne vurderer, at skolerne har svært eller overvejende svært ved at varetage ansvaret for denne opgave)
- at differentiere undervisningen (76 % af skolecheferne vurderer, at skolerne har svært eller overvejende svært ved at varetage ansvaret for denne opgave)
- at evaluere om elevernes individuelle læringsmål er indfriet (72 % af skolecheferne vurderer, at skolerne har svært eller overvejende svært ved at varetage ansvaret for denne opgave)



- at motivere alle elever i undervisningen (69 % af skolecheferne vurderer, at skolerne har svært eller overvejende svært ved at varetage ansvaret for denne opgave)
- at samarbejde med den enkelte elev om at formulere individuelle læringsmål (64 % af skolecheferne vurderer, at skolerne har svært eller overvejende svært ved at varetage ansvaret for denne opgave).

Som det fremgår af tabel 17 har skolelederne svaret på, hvor let eller svært de oplever, at deres lærere har ved at løse en række opgaver, der knytter sig til selve undervisningen. Tabellen nedenfor viser fordelingen af skoleledernes svar.

**Tabel 17**  
**Hvor let eller svært vurderer du, at dine lærere har ved...**

	Let	Overvejende let	Overvejende svært	svært
... at skabe inkluderende læringsmiljøer?	3 %	49 %	43 %	6 %
... at differentierer undervisningen (N=428)?	1 %	42 %	53 %	4 %
... at motivere alle elever i undervisningen?	2 %	51 %	43 %	4 %
... at arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling?	11 %	72 %	17 %	1 %
... at arbejde med at sikre, at alle elever kan bidrage til de fællesskaber, de indgår i?	7 %	60 %	30 %	3 %
... at opbygge et tillidsfuldt forældresamarbejde?	18 %	76 %	6 %	1 %
... at skabe trivsel blandt eleverne?	15 %	78 %	7 %	0 %
... at omsætte Fælles Mål til konkrete læringsmål for alle elever?	5 %	62 %	30 %	3 %
... at samarbejde med den enkelte elev om at formulere individuelle læringsmål?	5 %	46 %	45 %	4 %
... at evaluere om elevernes individuelle læringsmål er indfriet?	5 %	46 %	46 %	4 %
... at arbejde med faglig læsning?	10 %	62 %	27 %	1 %
... at anvende it som et redskab til at fremme elevernes læring?	13 %	56 %	31 %	1 %
... at anskaffe sig relevante digitale lærermidler?	9 %	46 %	42 %	3 %
... at anskaffe sig relevante analoge lærermidler?	16 %	69 %	15 %	1 %
... at basere deres undervisning på evidensbaserede metoder?	1 %	32 %	59 %	8 %
... at få indblik i evidensbaseret viden om fag, metoder og undervisningsformer?	2 %	38 %	53 %	7 %
... at arbejde med dansk som andetsprog som en dimension i fagene? (N=373)	3 %	34 %	52 %	11 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, 2012

Note: Spørgsmålet 'Hvor let eller svært vurderer du, at dine lærere har ved at arbejde med dansk som andetsprog som en dimension i fagene' er kun besvaret af skoleledere, som har tosprogede elever på deres skole

Note: N=425-430, hvis ikke andet er angivet

## 7.4 Hvad skal der til for at udvikle skolen?

I spørgeskemaundersøgelsen blev både skoleledere og skolechefer stillet en række spørgsmål om, hvad der skal til for at udvikle skolen og lærernes undervisning.

Vi bad skolelederne og skolecheferne om at vurdere, hvor vigtige en række fokuspunkter er for skolens udvikling. Deres svar fremgår af tabel 15 og 26 i tabelrapporten. Af både skolechefernes og skoleledernes svar kan vi konstatere, at de overordnet finder alle fokuspunkterne vigtige. En enkelt undtagelse er arbejdet med dansk som andetsprog som en dimension i fagene. Selvom spørgsmålet "hvis vi skal udvikle vores skole, skal vi have fokus på at arbejdet med at dansk som andetsprog er en dimension i fagene" alene blev stillet til skoleledere, der har tosprogede elever på deres skole, svarede 38 % af skolelederne, at de er uenige eller delvist uenige i dette, og 16 % af skolecheferne svarede, at det i mindre grad eller slet ikke er et vigtigt område for at udvikle kommunens skoler.

Spørgeskemaundersøgelsen tegner samtidig et mere nuanceret billede af, hvad skolechefer og skoleledere vurderer, der bidrager til at kvalificere og udvikle lærernes undervisning.

### Hvilke faktorer bidrager på nuværende tidspunkt til at kvalificere undervisningen?

Vi spurgte først skolecheferne og skoleledere om, hvilke faktorer, de vurderer, *på nuværende tidspunkt* bidrager til at kvalificere lærernes undervisning. Skolechefernes svar på dette spørgsmål fremgår af nedenstående tabel.

**Tabel 18**

#### I hvilken grad vurderer du, at følgende faktorer bidrager til at kvalificere lærernes undervisning?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ikke Relevant
Sparring fra ledelse	63 %	35 %	3 %	0 %	0 %
Sparring fra teamkolleger	72 %	28 %	0 %	0 %	0 %
Sparring fra skolens ressourcersoner/vejledere	77 %	23 %	0 %	0 %	0 %
Kurser, efter- og videreuddannelse	27 %	52 %	21 %	0 %	0 %
Samarbejde med forældre	17 %	33 %	48 %	1 %	0 %
Samarbejde med pædagoger	16 %	55 %	28 %	1 %	0 %
Samarbejde med UU-vejledere	8 %	43 %	44 %	5 %	0 %
Fælles Mål-faghæfter	16 %	48 %	36 %	0 %	0 %
Arbejdet med at sætte mål for elevernes læring	44 %	47 %	9 %	0 %	0 %
Arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen	55 %	41 %	4 %	0 %	0 %
Nationale Test	15 %	47 %	33 %	5 %	0 %
Arbejdet med årsplaner	21 %	56 %	23 %	0 %	0 %
Arbejdet med elevplaner	27 %	55 %	15 %	4 %	0 %
Aktionslæring e. lign.	47 %	35 %	12 %	0 %	5 %
Observation af undervisning	48 %	43 %	8 %	0 %	1 %
Feedback på observation af undervisning	71 %	21 %	5 %	1 %	1 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer, 2012

Note: N=74-75

Som det fremgår af tabellen, vurderer skolecheferne, at især sparring (både fra skolens ressourcersoner/vejledere, teamkolleger samt ledelse) og feedback på observationer af undervisningen bidrager til at kvalificere lærernes undervisning. Det løbende arbejde med målfastsættelse og evaluering af elevernes udbytte vægtes også højt.

Skoleledernes svar på samme spørgsmål fremgår af nedenstående tabel.

**Tabel 19**

#### I hvilken grad vurderer du, at følgende faktorer bidrager til at kvalificere lærernes undervisning:

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ikke relevant
Sparring fra ledelse	25 %	64 %	11 %	0 %	0 %
Sparring fra teamkolleger	66 %	32 %	2 %	0 %	0 %
Sparring fra skolens ressourcersoner/vejledere	64 %	33 %	3 %	0 %	1 %
Kurser, efter- og videreuddannelse	27 %	56 %	17 %	1 %	0 %
Samarbejde med forældre	8 %	42 %	46 %	3 %	1 %
Samarbejde med pædagoger	18 %	45 %	32 %	3 %	3 %
Samarbejde med UU-vejledere	7 %	37 %	37 %	7 %	12 %

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ikke relevant
Fælles Mål-faghæfter	21 %	53 %	24 %	2 %	1 %
Arbejdet med at sætte mål for elevernes læring	38 %	51 %	10 %	1 %	0 %
Arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen	44 %	49 %	7 %	1 %	0 %
Nationale Test	7 %	49 %	35 %	6 %	2 %
Arbejdet med årsplaner	26 %	57 %	15 %	2 %	0 %
Arbejdet med elevplaner	24 %	56 %	17 %	2 %	1 %
Aktionslæring e. lign.	20 %	37 %	26 %	4 %	12 %
Observation af undervisning	27 %	45 %	25 %	2 %	2 %
Feedback på observation af undervisning	38 %	41 %	18 %	2 %	2 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, 2012

Note: N=426-432

Sammenligner man skolechefernes og skoleledernes svar er en af de mest markante afvigelser, at skolelederne vægter sparring fra teamkolleger og ressourcepersoner væsentligt højere end sparring fra ledelse. Desuden vurderer skolecheferne i højere grad, at observationer af undervisning og feedback på observationer af undervisning bidrager til at kvalificere lærernes undervisning.

### Hvad har lærerne brug for, hvis de skal udvikle deres undervisning?

Vi spurgte derefter skolecheferne og skolelederne om, hvad lærerne har brug for, hvis de skal udvikle deres undervisning. Tabel 20 viser skolechefernes besvarelser.

**Tabel 20**

#### Hvis lærerne skal udvikle deres undervisning, har de brug for...

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
... mere kvalificeret sparring på deres undervisning (fx fra ledelse eller kolleger) end den, de allerede får	84 %	16 %	0 %	0 %
... mere sparring (fx oftere eller i længere tid) end den, de allerede får	59 %	34 %	6 %	1 %
... mere pædagogisk viden om at inkludere elever med særlige behov	60 %	37 %	3 %	0 %
... viden om at etablere og udvikle inkluderende undervisningsstrategier	71 %	27 %	1 %	0 %
... et mere solidt fagdidaktisk fundament	49 %	43 %	8 %	0 %
... mere viden om arbejdet med målfastsættelse og evaluering	55 %	38 %	7 %	0 %
... mere viden om andetsprogspædagogik	15 %	58 %	23 %	4 %
... mere viden om faglig læsning	28 %	58 %	14 %	0 %
... mere viden om, hvordan man sikrer et godt læringsmiljø	48 %	49 %	3 %	0 %
... mere viden om undervisningsdifferentiering	60 %	41 %	0 %	0 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer, 2012

Note: N=74-75

Af svarfordelingen i ovenstående tabel kan vi konstatere, at skolecheferne primært placerer deres svar i kategorierne "enig" og "delvis enig". Nuancerne i deres svar er derfor primært at finde i en sammenligning mellem disse to svarkategorier. Af skolechefernes svar kan vi se, at de især vurderer, at lærerne har behov for følgende:

- Mere kvalificeret sparring på deres undervisning
- Viden om at etablere og udvikle inkluderende undervisningsstrategier
- Mere pædagogisk viden om at inkludere elever med særlige behov
- Mere viden om undervisningsdifferentiering.

Skoleledernes svar fremgår af tabel 21.

**Tabel 21**  
**Hvis lærerne skal udvikle deres undervisning, har de brug for...**

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
... mere kvalificeret sparring på deres undervisning (fx fra ledelse eller kolleger) end den, de allerede får	60 %	35 %	5 %	1 %
... mere sparring (fx oftere eller i længere tid) end den, de allerede får	54 %	42 %	4 %	1 %
... mere pædagogisk viden om at inkludere elever med særlige behov	64 %	32 %	4 %	0 %
... viden om at etablere og udvikle inkluderende undervisningsstrategier	67 %	31 %	2 %	1 %
... et mere solidt fagdidaktisk fundament	29 %	49 %	20 %	1 %
... mere viden om arbejdet med målfastsættelse og evaluering	34 %	50 %	15 %	2 %
... mere viden om andetsprogs-pædagogik (N=409)	14 %	36 %	28 %	22 %
... mere viden om faglig læsning	25 %	51 %	23 %	1 %
... mere viden om, hvordan man sikrer et godt læringsmiljø	39 %	46 %	15 %	1 %
... mere viden om undervisningsdifferentiering	46 %	44 %	10 %	0 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, 2012

Note: N=426-432, hvis ikke andet er angivet

Af svarfordelingen i ovenstående tabel kan vi konstatere, at skolelederne i højere grad end skolecheferne gør brug af kategorierne "delvis uenig" og "uenig". Der er altså en større spredning i svarfordelingen. Sammenligner vi skolechefernes og skoleledernes svar tegner analysen et billede af, at skolecheferne i højere grad end skolelederne efterlyser mere kvalificeret sparring til lærerne, et mere solidt fagdidaktisk fundament og mere viden om undervisningsdifferentiering. Skolelederne efterlyser i højere grad end skolecheferne mere viden om at etablere og udvikle inkluderende undervisningsstrategier og mere viden om at inkludere elever med særlige behov.

### Hvordan påvirker følgende faktorer muligheden for skoleudvikling?

Endelig har spørgeskemaundersøgelsen fokus på, hvilke faktorer, skolechefer og skoleledere vurderer, påvirker deres muligheder for skoleudvikling.

Skoleledernes svar fremgår af nedenstående tabel.

**Tabel 22**  
**Hvordan vurderer du, at følgende faktorer påvirker muligheden for skoleudvikling:**

	Påvirker positivt	Påvirker overvejende positivt	Påvirker overvejende negativt	Påvirker negativt	Ikke relevant
National lovgivning	7 %	63 %	24 %	2 %	3 %
Lærernes overenskomst og arbejdstidsaftale	5 %	24 %	39 %	27 %	5 %
Eksisterende krav til dokumentation, fx kvalitetsrapporter	2 %	42 %	38 %	12 %	6 %
Samarbejde mellem kommune og skole	14 %	73 %	10 %	1 %	3 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, 2012

Note: N=424-429 hvis ikke andet er angivet

Af tabellen fremgår det, at skolelederne primært vurderer, at national lovgivning og samarbejde mellem kommune og skole påvirker muligheden for skoleudvikling positivt eller overvejende positivt. Derimod vurderer de primært, at lærernes overenskomst og arbejdstidsaftale påvirker overvejende negativt eller negativt. Endelig er lederne relativt delt i spørgsmålet om, hvorvidt eksisterende krav til dokumentation, fx kvalitetsrapporter, påvirker positivt eller negativt.

Skolechefernes svar fremgår af nedenstående tabel.

**Tabel 23**

**Hvordan vurderer du, at følgende faktorer påvirker muligheden for skoleudvikling:**

	Påvirker positivt	Påvirker overvejende positivt	Påvirker overvejende negativt	Påvirker negativt	Ikke relevant
National lovgivning	11 %	73 %	14 %	0 %	3 %
Lærernes overenskomst og arbejdstidsaftale	1 %	13 %	41 %	37 %	7 %
Eksisterende krav til dokumentation, fx kvalitetsrapporter	11 %	51 %	25 %	5 %	8 %
Samarbejde mellem kommune og skole	51 %	47 %	1 %	0 %	1 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer, 2012*

*Note: N=72-75*

Af tabellen fremgår det, at skolecheferne, tilsvarende skolelederne, primært vurderer, at national lovgivning påvirker muligheden for skoleudvikling positivt eller overvejende positivt. De vurderer i endnu højere grad end skolelederne, at samarbejde mellem kommune og skole påvirker positivt. Ligesom skolelederne vurderer de, at lærernes overenskomst og arbejdstidsaftale påvirker overvejende negativt eller negativt. Endelig er der en større tendens blandt skolecheferne end blandt skolelederne til at vurdere, at eksisterende krav til dokumentation, fx kvalitetsrapporter, påvirker positivt. Sidstnævnte tendens ses også af tabel 16 og 29 i tabelrapporten, hvor skolecheferne i højere grad end skolelederne vurderer, at arbejdet med kvalitetsrapporten giver dem en viden, de kan anvende i deres kvalitetsudviklingsarbejde.

# 8 Forskerperspektiver

Dette kapitel tager afsæt i 10 forskellige forskeres perspektiver på folkeskolens udfordringer. Forskerne har både i deres egen forskning og i de gennemførte interviews fokus på forskellige dele af folkeskolen, og de fremhæver i forlængelse heraf forskellige udfordringer. Selvom forskerne er optaget af forskellige områder af folkeskolen, er der imidlertid nogle mønstre og en række overordnede temaer, der går på tværs af de udfordringer, de identificerer. Dette kapitel fokuserer netop på de tværgående temaer, som er:

- Manglende enighed om folkeskolens opgave
- Folkeskolen som en reproducerende kultur
- Når eleverne mister motivationen for læring
- Inklusion og rummelige læringsfællesskaber

I praksis er tematikkerne tæt forbundet og lapper på forskellig vis ind over hinanden. I det følgende behandles de enkelte temaer dog hver for sig.

## 8.1 Manglende enighed om folkeskolens opgave

Forskerne peger på en række forskellige udfordringer som skolen står overfor, som har det til fælles, at de viser tilbage til en grundlæggende uafklarethed i forhold til, hvad skolen er og skal være. Flere af forskerne påpeger, at der er uenighed om, hvad det er for en grundlæggende opgave, vi vil have, at folkeskolen skal løse. De aktører, der på forskellig vis har med skolen at gøre, lægger ganske enkelt vægt på noget forskelligt, når det kommer til, hvad skolens opgave er, og hvad det er, den skal uddanne eleverne til. En af forskerne forklarer det således:

*Hvad er det egentlig skolen skal? Vi mangler en politisk diskussion af, hvad det er skolen skal. Når jeg stiller mig op og siger, at nu laver vi det her forsøg, og så undersøger vi, om eleverne bliver bedre til at klare en Pisa-test eller får bedre karakterer, så er der jo nogle, der siger, jamen det er jo slet ikke det skolen skal lave. Skolen skal lave sociale og demokratisk elever. (...) Jeg ser det meget sådan, at det omgivende samfund forventer i høj grad at eleverne lærer at regne rumfanget af trekanter ud, sætte tegnsætning korrekt, og kunne analysere en novelle. Mens mange af dem i systemet modsat lægger mere vægt på, at [eleverne] bliver demokratiske og sociale og rummelige. Og det er jo et kæmpe problem, at embedsapparatet synes, at skuden skal sejle et sted og kunderne synes den skal sejle et andet sted hen. Og det, tror jeg i virkeligheden i Skandinavien og måske særligt i Danmark, er den største udfordring.*

Ifølge denne forsker lægger forældre og politikere generelt vægt på noget andet end de, der er tættere på skolens hverdag, eksempelvis lærerne. Men indenfor hver enkelt aktørgruppe vil der være forskellige syn på skolens opgave, og derfor bør man ifølge forskeren undersøge og diskutere "hvad der egentlig er meningen med de her 9, 10 eller 11 år, de går her". Forskeren påpeger videre, at der er kønsmæssige forskelle i synet på skolens opgave og dermed også på, hvilken opgave lærere og pædagoger i skolen skal varetage:

*Hvad er det, du laver her? Laver du sociale mennesker eller faglig indlæring? Der ved man i øvrigt, at mandlige og kvindelige pædagoger svarer helt modsat. Kvinderne fokuserer på, at de er sociale instruktører, men mændene føler, at de er faglige formidlere.*

Når der ikke eksisterer en fælles forståelse af skolens opgave, medfører det en række udfordringer. Disse udfordringer har for det første at gøre med skolens relation til det samfund, den er en

del af, herunder hvad det er samfundet har brug for, at eleverne lærer. For det andet knytter udfordringerne sig til den opgave, det er, at lede folkeskolen: Hvornår skolen gør sin opgave godt og hvad den kan gøre for at udvikle sig?

### 8.1.1 Relationen mellem skole og samfund

Hvad angår de kompetencer, vi som samfund ønsker, at eleverne skal komme ud med i den anden ende, peger nogle af forskerne på, at der eksisterer et mismatch mellem samfundet af i dag og den måde, hvorpå skolen fungerer. Skolen hænger nemlig, ifølge disse forskere, fast i en forældet forståelse af samfundet, og uddanner ikke nødvendigvis til det videnssamfund, vi har i dag.

En af forskerne forklarer, at eleverne gennem deres skolegang bliver opdraget i det, man kunne kalde industrisamfundets skole. For at agere rigtigt i skolen, skal man så at sige følge industrisamfundets gamle dyder. Eksempelvis er man den gode elev, hvis man laver sine ting og afleverer til tiden, og det er vigtigere hvor meget man har lavet, end hvad man har lavet, forklarer forskeren. Men dette matcher ikke nødvendigvis det moderne samfund, hvor vi ifølge forskeren gerne vil have kritiske, kommunikative og innovative unge mennesker ud i den anden ende.

Flere af forskerne fremhæver desuden, at skolen har tradition for at være orienteret mod sig selv og indadtil, og de argumenterer for, at det er nødvendigt, at skolen åbner sig i forhold til det omkringliggende samfund:

*Folkeskolerne bliver nødt til at interessere sig meget mere for verden uden for. Den har haft en tradition for at kigge indad. (...) Det er også en udfordring, at få den måde man tænker undervisning og skole på knyttet an til en større bevidsthed om alt det, der foregår uden om os.*

En af forskerne pointerer, at det i modsætning til skolesystemer i andre lande meget sjældent ses, at den danske folkeskole har et fokus, der rækker ud over dens egne grænser. Konsekvenserne er ifølge denne forsker dels, at "vores børn ikke [bliver] uddannet med så bredt et perspektiv, som de kunne være blevet" og dels, "at vi vil se nogle private skoler, som griber det globale perspektiv i højere grad", hvilket vil få nogle forældregrupper til at vælge det private tilbud frem for det offentlige.

Det, at skolen er lukket om sig selv, kommer ifølge forskerne til udtryk på forskellige måder. For det første fremhæver de særligt skolernes anvendelse af it og digitale medier som værende ude af trit med det omkringliggende samfund, som eleverne skal ud og agere i:

*Når digitale medier fylder sådan set allermest i den samfundsmæssige kommunikation, så er det fuldstændig vanvittigt, at den er blevet tildelt så lidt i skolen (...) Det er fuldstændig rablende, at når man bruger nettet så meget udenfor skolen, men i skolen kan man ikke, for man skal lære det på den rigtige måde. (...) Mit bud er at lade medierne flyde ind i skolen og nedbryde grænserne imellem indenfor murerne og udenfor murerne.*

For det andet fremhæver forskerne skolens manglende samarbejde med andre institutioner og elevernes overgang til ungdomsuddannelse som nogle af de områder, hvor det er særligt problematisk, at skolen ikke er mere orienteret mod samfundet udenfor skolen. Sidstnævnte pointe kommer til udtryk i følgende citat:

*Alt for mange er skoletrætte. Og rigtig mange har ingen realistiske forestillinger om hvilket liv, der efterfølgende skal leves i forhold til arbejdsmarked og uddannelse. På den måde kan man sige, at folkeskolen er meget lukket i forhold til det omgivende samfund, og det er en af mine pointer, at vi må arbejde hårdt for at åbne folkeskolen mod det omgivende samfund, så vi ikke har det der kæmpe overgangproblem, som vi har i dag, hvor man går fra en institution til andre institutioner.*

### 8.1.2 At lede en skole der skal kunne det hele

Forskerne peger også på, at skolerne er i en position, hvor de skal manøvrere mellem mange forskellige og til tider modsatte krav. Dette har betydning for, hvad det er, skolen skal kunne

for at løse sin opgave godt. En af forskerne forklarer, hvordan skolerne på en og samme tid forventes at agere som en "den evaluerende skole" og som "den innovative skole", og dette ser hun som en udfordring:

*På den ene side med evalueringskulturen, der beder vi skolen om at sætte nogle mål og så gøre alt hvad den kan for at leve op til den målsætning. Men med innovationskulturen beder vi skolen om at bevæge sig ud på en rejse hvor man ikke ved hvad det endelige slutmål skal være, og hvis der dukker noget nyt og uventet op undervejs, er det en god ting, men en dårlig ting i evalueringskulturen. Når vi begriber skolen via evalueringskulturen, så har vi et billede af kvalitet som når skolen er, hvad vi forventede den skulle være. Og med innovationskulturen har vi et billede af, at den performer godt, når den skaber sig selv som noget andet, end hvad vi forventer af en skole. Så der er et fuldstændigt omvendt forhold til om det uventede er en ressource eller en risiko, kan man sige. Jeg er helt enig i, at selvfølgelig skal der mere innovation ind i folkeskolen, og vi skal gentænke hvad en folkeskole kan være. Og det er der masser af forskning i, hvad kreativ læring og skole er. Men der er ikke altid blik for hvordan det kolliderer med tidligere tiders strukturer, som stadigvæk findes.*

Skolen befinder sig ifølge denne forsker i et dilemma, hvor den på en og samme tid skal navigere i to forskellige spor, fordi nye og gamle strukturer mødes. Jf. ovenstående citat stiller disse strukturer hver sine sæt af krav, der endda kan være i direkte modstrid med hinanden. Fra et evalueringsfagligt synspunkt er det ikke desto mindre værd at bemærke, at der teoretisk set ikke behøver at være en modsætning mellem evaluering og innovation. Tværtimod. Opsplitningen mellem evaluering og innovation får ikke desto mindre flere af forskerne til at fremhæve ledelse af folkeskolen som endnu en udfordring, da man som leder skal kunne agere indenfor to potentielt modstridende retninger:

*Skoleledere står til regnskab både for skolen som en evaluerende institution og en innovativ organisation. Så skoleledere bliver både bedømt på, om de lever op til målene, om de udfører hvad de er pålagt, og om eleverne når at lære at læse på det tidspunkt, det er politisk vedtaget, at de skal have nået at lære at læse osv. Men samtidig bliver de også bedømt på, om de formår at skabe skolen som en innovativ organisation, altså et sted hvor man laver nye eksperimenter med, hvad læring kan være. Et sted hvor man arbejder uden for kasser, i projektarbejde osv. Det er der ikke noget odiøst i. Sådan vil det nødvendigvis være i en offentlig organisation, men det kræver jo en masse forskning i, hvad er det så for en form for ledelse, der er brug for, der kan håndtere fx sådanne to hensyn, som potentielt er modstridende.*

Endnu en udfordring i forbindelse med ledelse af folkeskolen er ifølge en af forskerne, at skolelederne mangler styringsredskaber, som medarbejderne ikke oplever som "en kontrollerende styring, der demotiverer dem". Demotiveres lærerne, vil det ifølge forskeren have en afsmittende effekt ned gennem systemet og i sidste ende påvirke elevernes læring negativt.

## 8.2 Skolen som en reproducerende kultur

*Det jeg synes, der er folkeskolens allerstørste udfordring, det er, at vi hænger fast i nogle gamle kulturelle mønstre om, hvad er skole, hvad vil det sige at gå i skole, og hvad er det man skal lære, som faktisk bliver en begrænsning for at udvikle folkeskolens praksis.*

Dette citat illustrerer det synspunkt, som flere af forskerne er inde på, at skolen har svært ved at forandre sig, og at det er et kulturelt træk ved skolen, at den i høj grad reproducerer sig selv. Skolen har med andre ord svært ved at holde op med at gøre, som den altid har gjort. Hvorfor det forholder sig sådan, kommer forskerne med flere forskellige forklaringer på. Dette afsnit fremhæver tre forklaringer, nemlig 1) at der er en særlig logik i skolen, der er svært at udfordre, 2) at der er en tendens til at gøre som man plejer, og 3) at der er en kollegial kultur i skolen, der er begrænsende for skolens udvikling og for en professionel faglighed.



### 8.2.1 Skolens logik

Skolen er ifølge nogle af forskerne udfordret på, at det er en organisation, der traditionelt har haft fokus på funktion, på at få det hele organiseret og til at "gå op". Dette fokus hænger ved, og forskerne fremhæver, at det er svært at gøre op med af den grund, at hvis man udfordrer det, så udfordres faktisk hele skolens organisering, hele måden at tænke skole på og dermed hele skolens "væsen". Følgende citat illustrerer netop dette:

*Det, min forskning bl.a. er med til at vise, og som også understøttes af andre, er at folkeskolen er præget af en funktionalitetslogik som et kulturelt træk. Det at tingene skal gå op, timerne skal passe, eleverne skal have det antal lektioner, som der nu engang står hver dag. Og at der skal være en lærer til en klasse på et bestemt tidspunkt. At de ikke må komme for sent, at opgaverne skal laves til torsdag, at bøgerne skal afleveres fredag osv. Alt det der handler om det strukturelle og det disciplinære og det logistiske i folkeskolen. Det er selvfølgelig vigtigt for at få det til at fungere. Men det jeg synes, jeg kan identificere gennem min forskning, er, at det er blevet et kulturelt træk. Det tillægges ligesom ekstra betydning og værdi at få funktionaliteten til at fungere.*

Ud over at funktionaliteten jf. ovenstående citat tillægges en værdi i sig selv, er det et synspunkt blandt forskerne, at dette fokus på funktionaliteten kan virke kontraproduktivt i forhold til at stille spørgsmål til elevernes lærerprocesser og til, om man kunne ændre sin praksis:

*I det øjeblik man går ind og spørger, om en elev måske skulle have andre rammer for sin læring, så kan man for en stund komme til at udfordre funktionaliteten, og det gør ondt i en kultur, som har været vant til at gå ind og anerkende funktionaliteten i den grad.*

Hvis man vil gøre tingene på en anden måde end hidtil, så "udfordrer [det] jo en klassisk forståelse af en skole, som et sted hvor der er klasseværelser, hvor der står en lærer med nogle elever, og det hele kan organiseres bare ved hjælp af et skema", forklarer en anden af forskerne. Citaterne viser, at det at tænke i logistik, struktur og funktionalitet er så indgroet et kulturelt træk ved skolen og dens selvforståelse, at hvis der stilles spørgsmålstegn ved dette ved eksempelvis at pege på behovet for andre måder at undervise på, så virker det som om, at man stiller spørgsmålstegn ved hele skolens fundament.

En forsker påpeger, at der kan være en tendens til, at de lærere, der vil noget andet og som er åbne for at eksperimentere og gå nye veje – og dermed udfordre funktionalitetslogikken – der fravælger skolen og søger væk. Dermed kommer skolen og dens medarbejdere til at reproducere sig selv og holde fast i en særlig måde at praktisere skolen på.

En anden konsekvens er ifølge en af forskerne, at lærerne ikke bliver så dygtige som de kunne:

*Tværtimod bliver de socialiseret ind i nogle rammer, som fastholder dem i en måde at gøre det på, som måske var god nok engang, men som godt kunne blive udfordret. Så det bliver ikke så dygtige, som de kunne blive. Der er et uudnyttet potentiale for kompetenceudvikling, kan man sige.*

### 8.2.2 At gøre som man plejer

I tråd med ovenstående fokus på skolens særlige logik og fokus på funktionaliteten, taler en af de andre forskere om "det skolske" som en særlig måde at kommunikere på i skolen – en måde, der ikke findes andre steder end i skolen, og en kommunikationsform, som det ifølge forskeren er svært at vriste sig fri af.

Eksempelvis har forskeren observeret nogle lærere, der bevidst har villet noget andet, end de plejer med deres undervisning, og noget andet end det skolske. Trods denne aktive indsats for at gå en anden vej, faldt disse lærere uden selv at være bevidste om det tilbage i en bestemt måde at undervise på, en bestemt måde at tænke læring på og en bestemt måde at have en relation til eleverne på. Man falder med andre ord tilbage i den måde, man plejer at agere på. Dette skyldes med forskerens ord, at "væggene taler med". Hermed menes, at man er påvirket og socialiseret ind i en særlig måde at handle på, som er så indgroet, at lærerne ikke længere lægger mærke til

det. Når noget sidder i væggene, giver det således en meget stærk tilbøjelighed til at gøre, som man plejer, og det er svært at tænke ud over dette. Forskeren forklarer:

*I det øjeblik man gør noget indenfor skolen, altså hvor man har et billede af noget, man vil, og man så gør det indenfor skolen, så taler væggene ligesom med, i den forstand at de taler skolsk, at man så kommer til at gøre ting på en bestemt måde, selvom man egentlig ville gøre noget andet. (...) Jeg har siddet i mange klasser, og set hvad der er sket, og hvor jeg har talt med lærerne først: hvad ville de? Og så har jeg set: hvad gjorde de? (...) Det mener jeg handler meget om – når vi snakker på skoleniveau – at skolerne bliver opmærksomme på deres kultur og forsøger at gøre den mindre skolsk.*

Andre forskere fremhæver, at lærerne tyr til det, de er vant til, fordi deres værktøjskasse ikke rummer de værktøjer og metoder, som de har brug for for at kunne undervise elever af i dag. En af forskerne fremhæver, at børn i dag er meget anderledes, end da lærerne selv var børn, og at nogle lærere kan have svært ved at undervise disse elever, fordi de tænker tilbage på sig selv og deres egen skolegang. Hvis man underviser med udgangspunkt i, hvad der virkede for en selv, dengang man gik i skole, er undervisningen for snæver. Metoderne rækker ikke til nutidens elever og nutidens udfordringer, påpeger en af forskerne. Når lærerne ikke har de fornødne metodiske værktøjer, bliver deres undervisning simpelthen for smal og snæver:

*Når man som lærer skal håndtere en eller anden udfordring, så dykker man ned i den erfaringsbase man har, og hvis den erfaringsbase primært er ens egen skolegang, så bliver det for snævert. Så konsekvensen er, at når lærerne griber efter værktøjer eller ideer til hvordan de kan gribe undervisningen an, så griber de ned i et for smalt spektrum.*

Atter andre forskere fremhæver, at der mangler evidens for, hvad der virker, og at det netop er dette forhold, der gør, at skolerne ikke udvikles, men holder fast i status quo. Lærerne ved ifølge forskerne ikke, hvad de skal finde på at gøre tingene anderledes, blandt andet fordi de mangler viden, der klart og tydeligt påviser, hvad der virker. En forsker udtaler:

*[Folkeskolen] står overfor den udfordring, at vi aner ikke, hvad der virker. Vi har simpelthen ikke ordentlig evidens for, at den ene pædagogik er bedre end den anden.*

### **8.2.3 Kollegiale relationer som en begrænsning for forandring**

Nogle af forskerne fremhæver den særlige kollegiale kultur i skolen som en medvirkende årsag til, at skolen ikke forandrer sig. Den kollegiale kultur har en høj grad af venskabelighed, og det fører ifølge nogle forskere til, at lærerne fastholder hinanden i at agere, som de altid har gjort. Man stiller så at sige ikke faglige krav til hinanden. Følgende to citater eksemplificerer dette:

*Den er en stor styrke i lærer- og pædagogkulturen, det at man bakker hinanden op og støtter hinanden. Men jeg ser det også som en akilleshæl i nogle sammenhænge, fordi kollegialiteten også skrider over imod noget meget personligt og nogle venskabslignende relationer, der kan gøre det svært at indføre en mere professionel faglighed om pædagogik og didaktik. Dvs. at det, man kan opleve i den skolekultur, som jeg snakker om, er, at spørgsmål til vidensgrundlaget, spørgsmål til didaktik og pædagogik bliver ekskluderet til fordel for den hyggelige dialog. Det er det, jeg oplever i forskellige varianter, når jeg snakker med skoleledere og lærere, at de i deres bestræbelser på at udvikle undervisningen støder mod sådan nogle kulturelle barrierer.*

*Jeg synes, at en af de største udfordringer lige nu er at sige, vi har noget viden (...), som ikke er ude at gå i folkeskolens praksis. Fordi folkeskolen måske er en af de arbejdspladskulturer, som er bundet af mange traditioner. Det handler bl.a. om, at der er en stærk kollegial kultur, som gør det svært at stille spørgsmål og eksperimentere og få ny viden i spil. En af de største udfordringer, folkeskolen har i dag, er, hvordan vi får sat gang i regulær organisatorisk udvikling, så vi kan få skabt bedre rum for lærernes læring, bedre rum for elevernes læring. Det er en kæmpe udfordring.*

Den støtte og opbakning, der knytter sig til en tæt og meget personlig relation til kolleger, er altså ifølge flere forskere ikke kun en fordel. Den kan nemlig være kontraproduktiv, forstået på den måde at den faglige udvikling udebliver, fordi man holder igen med at være kritiske overfor hinanden.

### 8.3 At ramme for smalt og miste for mange

Noget af det, der tegner sig mest entydigt blandt forskerne som en udfordring for folkeskolen, er, at en stor gruppe elever ikke får det optimale ud af deres skolegang. Afhængig af hvilken Pisaundersøgelse, der tages udgangspunkt i, forlader 17-18 % skolen med utilstrækkelige faglige færdigheder, og en del afslutter ikke skolen med afgangsprøven, men forlader den for tidligt. Således synes forskerne at være enige om, at en af skolens allerstørste udfordringer er, at der er så mange vi ikke får med. "Der er simpelthen for mange der ikke får det optimale ud af undervisningen. Og det er i begge ender af forudsætningsspektret", forklarer en af forskerne. Man kan med andre ord sige, at undervisningen rammer for smalt.

Forskerne fremhæver især tre forskellige årsager til dette, nemlig 1) at skolen er præget af nogle særlige kulturelle koder, som man skal kunne begå sig i, 2) at skolen ikke formår at fastholde alle elevernes motivation for læring, og 3) at fokus på det boglige har skubbet de praktiske fag og den mere værkstedsbaserede undervisning ud af skolen.

#### 8.3.1 Skolens middelklassekoder taler til en bestemt gruppe elever

Der er ifølge flere forskere en bestemt måde at lave skole på, som for det første taler mere til pigerne end til drengene, og for det andet primært taler til middelklassen og til de elever, der formår at afkode netop disse værdier. Problemet er derfor, at en hel del unge ifølge forskerne har svært ved at klare de fag, der er fyldt med kulturelle middelklassekoder og middelklassens dannelsesidealer. Disse koder kan endvidere virke camouflerende i nogle fag. En af forskerne forklarer, at man i de enkelte fag har pakket de opgaver, der skal løses, ind i nogle bestemte kulturelle koder, som det kan være vanskelige for en gruppe elever at håndtere:

*I sit ønske om at gøre [undervisningen] problemorienteret, [har man] sovset nogle af de her fag ind i en kæmpe sovs af kulturelle sprogkoder. Det fører i virkeligheden til nederlag i fag hvor nogle af dem her ville have succes, hvis de kunne gå direkte til kerneessensen af matematik og fysik og kemi. Pointen er, at der i dag er en masse børn, som i og for sig har en matematisk og naturvidenskabelig intelligens, som bliver hæmmet i deres udfoldelse pga. at den undervisning, der foregår, er fyldt med kulturelle koder.*

Andre forskere fremhæver andre problematikker, der er forbundet med, at ikke alle børn har den samme opbakning med sig hjemmefra:

*Det overordnede handler om, hvordan kan vores folkeskole bidrage til, at vi ikke taber masser af humankapital eller menneskelige ressourcer, fordi vi ikke kan bremse betydningen af negativ social baggrund. Det er udfordringen. Det er en kæmpe udfordring. Og der er det i høj grad også unge med etnisk dansk baggrund, der har problemer. Og der mener jeg et eller andet sted, at der ligger gemt noget intelligens, som vi ikke formår at få bragt i spil, fordi vores undervisningsindhold er problematisk. Så vi har virkelig udfordringer omkring social arv.*

Forskerne fremhæver, at skolen har en opgave i at sikre, at undervisningen ikke kun rammer de elever, der formår at afkode ovennævnte middelklassekoder og har ressourcestærke forældre, men at undervisningen derimod rammer alle elever. En forudsætning for at ramme alle er ifølge forskerne, at lærerne har forventninger til alle eleverne uanset baggrund. En forsker forklarer:

*Forventninger er en meget afgørende ting. Hvis en elev oplever, at der ikke er forventninger, fx fordi vedkommende kommer fra en familie, hvor far er arbejdsløs og mor drikker. Hvis sådan et barn ikke oplever forventninger i folkeskolen, så er der heller ingen motivation, for det svækker selvtilliden. For manglende forventninger er også manglende respekt for en person.*

### 8.3.2 Manglende motivation

Noget af det, forskerne også ret entydigt fremhæver, er, at det er en udfordring for folkeskolen at sikre, at eleverne er motiverede for læring og vedbliver at være det, hvilket følgende udtalelse viser:

*Noget af det, som tegner sig på baggrund af skolerådets undersøgelse for et par år siden, det er, at selvom børn i de danske folkeskoler er glade for at gå i skole, så sker der et markant fald i andelen, der virkelig godt kan lide at gå i skole fra de går i 5. klasse, til de går i 8. klasse. Og det tænker jeg er en udfordring. Hvad er det der sker? Og hvorfor er det, at man mister lysten i løbet af folkeskolen? Og hvordan kan man arbejde på at bevare den her motivation for skole? Det er et mere alment problem, der ikke bare handler om, at der er nogle grupper af børn, som har svært ved at hægte sig på. Men mere generelt at se på, hvordan fanger vi børnene.*

Ifølge flere af forskerne er det især drengene, der er udsatte i forhold til at blive skoletrætte og miste motivationen for skole, uddannelse og læring. En forsker forklarer, at der i nogle drengegrupper er en tendens til, at det ikke er sejt at interessere sig for skolen. Disse drenge skal balancere mellem flere forskellige hensyn, nemlig hensynet til status blandt kammeraterne og hensynet til egen læring og uddannelse.

En af forskerne påpeger, at nogle unge gerne vil have en uddannelse, men at de støder på en række barrierer, fordi de for alt i verden ikke vil i skole. De har dårlige erfaringer med sig fra folkeskolen, og "der er en massiv modstand mod alt, der lugter af faglighed eller skole". Forskeren uddyber:

*Det er et kæmpe problem for de her unge, for der er ikke rigtig andre veje frem, end tilbud som dels kræver en vis faglig kunnen, men også en lyst. Hvad er det, der gør, at vi har fået fjernet den her motivation og læringslyst så godt og grundigt fra den her gruppe unge?*

Elevernes manglende motivation hænger ifølge forskerne bl.a. sammen med, hvad der forventes af eleverne, og hvordan der undervises. Ifølge en forsker viser det sig, at mange unge, når de møder en anden pædagogik, end den der har været praktiseret i deres folkeskoletid, så bliver de motiverede og får lyst til at gøre noget ved det. I tråd hermed fremhæver endnu en forsker, at et meget entydigt fokus på det boglige kan være medvirkende til, at der bliver produceret så mange skoletrætte unge:

*Det er et stort problem, at de her unge mennesker har meget lidt tiltro til, at de kan lykkes i noget, der ligner en uddannelse eller skolesammenhæng. Så deres vedholdenhed er heller ikke særlig stærk, fordi de nemt bliver slået af pinden. Noget af det de efterspørger, er måske andre læringsformer, og mindre at sidde med næsen i en bog.*

### 8.3.3 Hovedet trumfer hånden

Et synspunkt, der går igen blandt forskerne er, at der er for lidt "hands-on" i skolen i dag, og at netop dette kan være medvirkende til, at der jf. afsnittet ovenfor er en stor gruppe elever, der ikke motiveres af den undervisning, der finder sted i skolen. Forskerne gør med andre ord opmærksom på, at det er vigtigt at arbejde med hænderne og ikke kun med hovedet. Flere af forskerne argumenterer for, at det er vigtigt også at have en anderledes praktisk tilgang til læring, end den boglige, der fylder mest i skolen i dag.

En af forskerne forklarer, at vores fokus på videns- og informationssamfundet har været med til at forstærke en forståelse af, at de kompetencer, man har brug for, nærmest udelukkende er boglige og kan tilegnes på en boglig måde. Forskerne forsøger at gøre op med dette og argumenterer for, at mange af de kompetencer eleverne i folkeskolen skal tilegne sig med fordel kan tilegnes på en meget mere værkstedsbaseret og praktisk måde. Ifølge forskerne er det imidlertid det modsatte synspunkt med en dertilhørende akademisk tilgang til læring, der gennemsyrrer hele uddannelsessystemet. En forsker forklarer:

*Man bruger et begreb der hedder 'det akademiske drive', og det er også det man i høj grad ser på vores professionsuddannelser, som prøver at stræbe op i den akademiske verden, og vil lave forskning på niveau med universiteterne. Det er en tendens, der er blevet understøttet ved at gøre uddannelserne længere og fylde teori på. Det træk mod akademisering gør, at unge fra mindre akademiske baggrunde vil have svært ved at gennemføre de uddannelser, og vi ekskluderer på den måde en masse potentiel arbejdskraft i forhold til vores behov for uddannet arbejdskraft på længere sigt.*

Det akademiske drive har ifølge forskerne fortrængt meget af den form for læring, hvor eleverne arbejder med deres hænder frem for med deres hoved. Et synspunkt, der går igen blandt forskerne er, at netop dette er et problem for mange i folkeskolen. Ifølge en af forskerne har et massivt fokus på tests og eksaminer ført til, at de praktiske og kreative fag er blevet skubbet ud af skolen. Forskeren ser en sammenhæng mellem denne mangel på det praktiske på den ene side og elevernes skoletræthed og manglende motivation for videre uddannelse på den anden side. I sin yderste konsekvens har det ifølge forskeren ført til, at mange unge har en manglende tro på, at de er "særligt gode til noget som helst".

Flere af forskerne argumenterer for, at det er afgørende, at der skal være plads til det håndværksmæssige og til at arbejde konkret og værkstedsbaseret med noget af det, man traditionelt har set som det boglige. Nedenstående citat viser netop dette:

*Hvad gør man for de unge, som er til det håndværksmæssige, som også skal have noget i hænderne? Dem, som kan fortælle, at matematik kan være ganske uforståeligt, indtil en lærer finder ud af konkret at vise dem, hvordan det her kan ses. Altså, et eksempel jeg har fra et interview med en [elev], der er ved at uddanne sig som bådebygger og som har haft store [...] problemer i skolen [...] og derfor endte på en specialskole i sine sidste år i folkeskolen. Og først da begyndte at se sig selv som en faglig person, men hvordan han på en maritim efterskole havde en matematiklærer, der, hver gang han ikke kunne finde ud af matematik, tog ham med ud på en båd og viste ham, at hvis du skal se pythagoras, så kan du se, at her har vi masten, og den skal se sådan ud og være vinkelret osv. Og så gik det op for ham. (...) Det var helt tydeligt, at han var så bevidst om, hvad det var, der havde hjulpet ham. Og det var de lærere, han havde mødt undervejs, stort set efter folkeskolen, som havde grebet fat og gjort det scenariebaseret, vil jeg sige. Gjort det konkret i hvert fald. (...) Men det er hele det der med, hvordan gør man det mere fysisk-agtigt, for dem der har brug for det.*

Flere forskere, der fremhæver inklusionsopgaven som en udfordring, er også inde på problemstillingen med, at skolen har opbygget et række vaner, der gør, at den rammer "for smalt".

## 8.4 Inklusion og rummelige læringsmiljøer

En sidste tematik, som går igen hos flere af forskerne som en af folkeskolens store udfordringer, er de dilemmaer og problematikker, der er forbundet med at skulle inkludere flere elever med særlige behov i almenundervisningen, og skabe nogle rammer i skolen, som kan rumme alle børn.

Forskerne fremhæver forskellige perspektiver på inklusionsudfordringen, som vil blive gennemgået i det følgende, nemlig 1) overførslen af viden fra specialområdet til almenområdet, 2) de voksnes samarbejde om børn med vanskeligheder, og 3) undervisningsdifferentiering som en forudsætning for at kunne inkludere.

### 8.4.1 At overføre den specialpædagogiske viden

Det er et synspunkt blandt forskerne, at det er forbundet med store udfordringer at overføre viden fra specialområdet til lærerne i de almene klasser. En af forskerne sætter disse ord på udfordringen:

*Det afgørende element er, hvordan vi kan få nytænkt den traditionelle pædagogik for såvel de bogligt faglige svage og såvel dem, der har en diagnose. Der har jo ligget nogle forstillinger om, at den specialpædagogiske viden, der har været i specialinstitutionerne,*

*kunne frigøres og overføres til normalklassen. Og så nemt går det bare ikke. Og det vil sige, at vi har en afgørende udfordring, der handler om, at hvis inklusionen eller den mere rummelige skole skal realiseres, så skal der et andet beredskab blandt almenlærerne og det kan ikke løses ved, at der kommer en specialpædagogisk konsulent ind og skal hjælpe til.*

Forskeren forklarer videre, at den afsmittende effekt, man havde forestillet sig med hensyn til at overføre viden og kunnen fra et område til et andet, viser sig at have meget svære vilkår. Det sker med andre ord ikke af sig selv. Den specialpædagogiske viden er ifølge forskeren også bundet op på nogle helt andre strukturer end dem, der findes på de almene skoler. Specialpædagogikken er baseret på grupper med langt færre børn, et helt andet tempo, og nogle miljøer, der har en anden fysisk indretning, end et almindeligt klasseværelse. Derfor er overførslen af specialpædagogisk viden ifølge forskeren forbundet med udfordringer.

Også lærernes vilkår og muligheder for at løse opgaven fremhæver forskeren som så pressede, at "det er mission impossible" at løse opgaven. Flere af forskerne peger på, at det at skabe rummelige læringsmiljøer og rent faktisk inkludere alle elever kræver lærere med overskud. Pressede lærere har med andre ord sværere ved at skabe nogle rammer i undervisningen, hvor også elever, der er mere udfordrende, kan bidrage til og profitere af. En af forskerne forklarer:

*Almenlærerne er simpelthen nødt til at få noget luft under vingerne forstået på den måde, at det pres, der har ligget på den almindelige lærer om øget fagfaglighed, fastholdelse, differentiering og plads til flere skæve børn, at det er simpelthen en umulig opgave (...). Derfor har vi en træls skolekultur med lærere, der forsøger at komme af med de svære elever, og de har ikke nogen redskaber til, hvordan man kan lave en bedre kultur. (...) Kongevejen går via almenlærerne, men for at de kan løse den opgave, så kræver det, at de præcis får luft. Det vil sige, at de skal roses for noget andet, end de får ros for i dag. Det er ikke karaktergennemsnittet eller international konkurrence, der er deres egentlige indsats. Det er at skabe et velfungerende læringsmiljø for de mange, og det betragter jeg som en særdeles vanskelig opgave.*

Flere af forskerne fremhæver inklusionsdagsordenen, og det at folkeskolen skal være for alle, som en vigtig egenskab ved folkeskolen. Det er, som en af forskerne understreger, det vigtigste "at hvis den danske folkeskole skal være en skole for folket, så er det rigtig vigtigt, at vi ikke får lavet det der snit, som det indimellem ser ud til". Flere fremhæver, at et mangfoldigt fællesskab nærmest principielt er en af folkeskolens styrker, men de peger i samme åndedrag på, at de udfordringer, skolen står med, netop handler om at kunne rumme mangfoldigheden. En af forskerne problematiserer således den situation, som både skolerne og de elever, der skal inkluderes, kan komme til at stå i:

*Fra min synsvinkel bliver vi nødt til at overveje, om inklusionspolitikken er ved at gå grassat, forstået på den måde, at hvis man mener med inklusion, at der er nogle, der er på tålt ophold i normalklassen (...) så er det inklusion som besparelspolitik og ikke som inklusion i en faglig forståelse. Inklusion går forud for alt. Derfor skal ordet inklusion i uddannelsespolitisk sammenhæng omgås med meget stor varsomhed og det er løbet af sporet lige nu. Så så længe skolen ikke har nået at forandre sig, er der en fare ved at lave en forhastet tilbageføring af elever til normalklassen. Den måde, hvorpå det italesættes, er realistisk umulig.*

En anden udfordring relateret til inklusionsdagsordenen, som en af forskerne fremhæver, er, at børns læring foregår gennem deltagelse i sociale fællesskaber. Så hvis det ikke lykkes at skabe et læringsfællesskab, som har plads til alle, og hvis nogle af børnene ikke har nogle gode positioner i skolens fællesskaber, bliver det en udfordring for dem overhovedet at lære noget og få noget ud af deres skolegang. I den forbindelse peger en af forskerne på vigtigheden af et konstruktivt samarbejde mellem de voksne, der er omkring børnene.

#### **8.4.2 At samarbejde om børn der har det vanskeligt**

*Nogle lærere, jeg [forskeren] snakkede med, sagde, at hvis det var nogle forældre, man kunne samarbejde med, så kunne man rumme meget mere. Men hvis de blev bekymrede*

*over nogle forældre, så blev de mere urolige og havde en større tendens til at sige, at det her barn ikke kan være her eller må indstilles til psykolog.*

Som ovenstående citat vidner om, betyder samarbejdet mellem de forskellige voksne, der er omkring barnet, ifølge denne forsker, overordentlig meget for hvilke foranstaltninger, der iværksættes, og hvordan det enkelte barn hjælpes. Det er en påstand hos forskeren, at mange børn kan inkluderes, hvis de forskellige parter evner at få et godt samarbejde omkring dem op at stå.

En af forskerne forklarer, at det at være blevet udskilt til en form for specialhjælp kan give børnene nogle ekstra udfordringer, fordi de kommer til at leve på tværs af de almindelige børnefællesskaber og det specielle. Med inklusionsdagsordenen ændres dette, fordi man ikke længere skal udskille børnene, men beholde dem. Forskeren gør i den forbindelse opmærksom på, at selvom disse børn nu skal inkluderes, så fjerner det ikke, at der er nogle dilemmaer i forhold til at rumme dem:

*Det nytter jo ikke noget at lade som om, at der ingen problemer er, og bare sige, at nu skal de alle sammen være i samme klasselokale. Udfordringen bliver igen det her med, at de voksne finder ud af at samarbejde om dem, i stedet for at komme i konflikt om dem. Der er så mange voksne der vil noget forskelligt med den danske folkeskole, der er lærere og pædagoger, men der er så sandelig også forældre. (...) Og der tænker jeg, at skolen som institution [må] finde måder at møde og inddrage de her forældre på i stedet for at få sådan nogle uhåndterlige konflikter omkring børnene (...). Så i forhold til det med hvilken viden vi har brug for, så har vi brug for viden omkring de her samspil. Vi har brug for konkret viden om, hvad der sker i de processer, hvor nogle børn ikke længere kan være med, og hvor nogle voksne bliver så utroligt uenige.*

Ifølge forskeren kan denne uenighed føre til en forståelse af problemet som noget, der er iboende i barnet:

*Vi kommer meget hurtigt til at tale om, at det er barnet, og så laver vi nogle meget individuelle undersøgelser af det barn. Nogle gange når vi sidder i forskningsprojekter og hører om et barn, så kan pædagogerne fortælle, at det også er den drengegruppe, de slås, der er noget de ikke kan finde ud af. Vi kan se, at det er hver gang de skifter lærer, og de siger, jamen hvad med forældrene, så siger de, at forældrene også er kommet i konflikt. Og så kan man se, at bag ved det her individuelle barn, som der er fokus på, der er der en række konflikter, som der ikke er nogen, der gør noget ved, eller inddrager som en del af problemet. Vi kigger kun på ham. (...) Jeg tror, at vi næsten altid meget fokuserer på, at det er fordi, at lige præcis det barn er, som han er. Men tit har det noget at gøre med, om fællesskabet er et trygt og rummeligt fællesskab.*

Forskeren argumenterer for, at det er et grundvilkår, at "der er konflikter omkring vores skole", og at det handler om hvordan kan vi forstå dem og håndtere dem på nogle måder, så det ikke fører til eksklusion.

#### **8.4.3 Undervisningsdifferentiering som en forudsætning for inklusion**

En del forskere er optaget af, at det at inkludere børn med særlige behov er tæt forbundet med og stiller store krav til lærernes evne til at differentiere deres undervisning. Forskerne fremhæver, at de steder, hvor man har gode erfaringer med at løse inklusionsopgaven, er der, hvor "man formår at lave en differentieret faglig undervisning" og har "et rummeligt og inkluderende læringsmiljø". I forlængelse heraf påpeger flere forskere imidlertid, at vi har brug for mere forskning i hvordan sådanne rummelige læringsmiljøer rent faktisk skabes. Mange lærere er ifølge forskerne usikre på, hvordan de skal gribe opgaven an, og hvad der rent faktisk virker.

Derudover peger forskerne på, at opgaven med at ramme forskellige elever og differentiere undervisningen også er en udfordrende opgave for mange lærere. En af forskerne forklarer:

*Der er en kæmpe stor forskel på at skulle tænke undervisning, der er baseret på at hele klassen skal være fælles om det samme, til at klassen består af en 5-6 forskellige typer af*

*elever der befinder sig på hvert sit sted, i deres egen udvikling, som kun for alvor er med i det der foregår i klassen, hvis man på en eller anden måde kan ramme dem med noget forskelligt.*

Noget af det, lærerne benytter sig af i forsøget på at differentiere deres undervisning, er holddeling. Hos forskerne er der forskellige synspunkter i forhold til, hvorvidt det at inddele eleverne i hold, er en frugtbar metode. Det kommer i hvert fald an på, hvilke kriterier man anvender til at danne holdene, og hvilke faglige mål man arbejder med. Flere forskere fremhæver styrkerne ved at eleverne arbejder i mindre hold, der fra gang til gang kan være sammensat efter forskellige kriterier, og de ser samtidig med skepsis på, at "de dygtige kommer sammen med de dygtige, og de dumme kommer sammen med de dumme", og fremhæver, at omkostningerne herved er for store.

Et synspunkt blandt forskerne er, at mange lærere netop er udfordret på det at skulle differentiere undervisningen og sikre, at alle elever får et maksimalt udbytte af undervisningen. Med inklusionsdagsordenen er denne udfordring ikke blevet mindre. En af forskerne sætter disse ord på sin oplevelse af lærernes frustrationer:

*Jeg tror bare, at det er mega svært [at differentiere undervisningen]. Når man snakker med lærere om undervisningsdifferentiering, så bliver de lidt blanke i øjnene og synes at det er rigtig svært at få det omsat til noget der giver mening i klasserumssammenhæng.*



# 9 Kommunalpolitiske perspektiver

Dette kapitel har fokus på politikeres perspektiver på folkeskolen og de udfordringer, der knytter sig til folkeskoleområdet. Kapitlet tager afsæt i og trækker på data fra interview med fire kommunalpolitikere fra forskellige politiske partier.

I interviewene er der på trods af forskellige politiske og ideologiske overbevisninger en række udfordringer, der går igen. Disse udfordringer er:

- At skolen ikke rammer alle elever, herunder også undervisningsdifferentiering og inklusion
- Ledelse af folkeskolen og samarbejdet om at sikre elevernes faglige og alsidige udvikling

Kommunalpolitikere er desuden optaget af, at de med en af politikernes ord mangler viden om, "hvad der virker bedst", når de skal træffe politiske beslutninger på folkeskoleområdet. Dette behandles afslutningsvis i kapitlet.

## 9.1 En overordnet udfordring: Skolen rammer ikke alle

De interviewede kommunalpolitikere er uafhængigt af politisk observans optaget af den overordnede udfordring, at skolen ikke formår at ramme alle elever og dermed ikke sikrer, at alle elever får det optimale ud af skolen og bliver så dygtige, som de kan. Dette er med en af politikernes ord "utvetydigt den største udfordring for folkeskolen", hvilket de resterende politikere synes at bakke op om.

Når kommunalpolitikere taler om, at folkeskolen ikke rammer alle, opererer de i deres eksempler og udtalelser ofte med tre forskellige grupperinger af børn. De elever, som skolen rammer, er en såkaldt midtergruppe af børn, som passer ind i systemet og som netop lærer på den måde, som skolen er indrettet til at undervise på. En kommunalpolitiker forklarer:

*Vi har en folkeskole, som er rigtig god for dem, som der er flest af, og det er jo også rigtig fint. Hvis man er et godt gennemsnitsbarn, og særligt en pige, så skal det nok gå i folkeskolen. Men det er ikke alle, der har leverpostejfarvet hår, og det er ikke alle, der er piger. Det er så der, vi har nogle udfordringer.*

Kommunalpolitikere er optaget af, at der på hver side af midtergruppen befinder sig en del elever, der ikke oplever at få de udfordringer i skolen, der passer til dem, og som de har brug for. I toppen er der de dygtigste elever, som kan komme til at kede sig, fordi de ikke udfordres tilstrækkeligt. I bunden er en gruppe af elever, for hvem undervisningen er for svær, og som ifølge kommunalpolitikere risikerer at blive tabt eller selv at give op. Følgende to citater fra to forskellige kommunalpolitikere illustrer dette:

*Ca. hver 6. elev forlader folkeskolen uden tilstrækkelige kompetencer til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Det er ikke godt nok. Man er ikke god til at få de sidste med. Jeg oplever bare også i den anden ende, at de elever, som er særligt begavede, der risikerer ofte også ikke at blive udfordret nok på deres niveau. Det giver sig til udtryk i, at der er mange elever, der siger, at de har det godt i folkeskolen, men at de keder sig. Det er vel også et udtryk for, at det ikke er godt nok.*

*Vi har spurgt børn i [kommunen] om, hvordan de oplever undervisningen i forhold til sværhedsgrad, og der kan vi se, at der er nogle børn, som konsekvent svarer, at alting er meget svært og der er nogle, som konsekvent svarer, at alting er meget nemt. Og det dur*

*jo ikke, hvis man synes, at ALT er nemt, eller at ALT er svært. Så får du ikke udfordringer nok, eller også ender du med at opgive. Der er for mange børn i de grupper.*

For de børn, der ikke befinder sig i midtergruppen, og som skolen derfor ikke nødvendigvis rammer, er der ifølge kommunalpolitikerne nogle konsekvenser. Også for samfundet har det konsekvenser, at skolen ikke formår at ramme alle. En kommunalpolitiker forklarer:

*Når de allerbedst begavede sidder og keder sig, så får vi ikke den videnselite, som vi kunne have haft. Noget banalt noget, f.eks. når de dygtigste børn beslutter sig for, at det med at læse lektier, det behøver de ikke. Så får vi ikke så dygtig en arbejdskraft i fremtiden, som vi ellers kunne have haft. Den anden dimension er dem, der sakker bagud og oplever, at de føler sig som rene fiaskobørn. Og mange af dem ender med ikke at få sig en ungdomsuddannelse. Det er et problem, for det skal du have for at klare dig i dagens Danmark.*

Flere af politikerne sætter også ord på det mismatch, de oplever, der kan være mellem samfundet af i dag og den måde, skolen er indrettet på. "Skolen skal kunne noget andet og uddanne til et anderledes arbejdsmarked, hvor vi er udsat for en alvorlig konkurrence", udtaler en af kommunalpolitikerne. Hvor der førhen i højere grad var plads i samfundet til, at en vis andel af eleverne ikke fik mere skolegang og uddannelse end folkeskolen, har vi i dag et samfund, hvor det ifølge kommunalpolitikerne er absolut nødvendigt, at alle får det optimale ud af skolen. Det har vi som samfund brug for, og det har hver enkelt elev brug for, forklarer flere af politikerne:

*Globaliseringen presser os til at rumme flere og presser os til at vi skal have alle unge med. Og der er bare nogle af dem, der ikke passer ind i forhold til den måde, vi har valgt at organisere vores skole på. Og det er det vi skal lykkes med. Og lykkes bedre med.*

*Der er mange, der taler om, at vi har industrisamfundets folkeskole. (...) Men dengang var der ufaglært arbejde til dem. Det er der bare ikke i dag. Jeg tror, at det er et problem for den europæiske folkeskole, at vi har nogle lande, der har været industrisamfund, hvor det var meningen, at de 20 % skulle falde fra og blive ufaglært arbejdskraft. Men den er der ikke længere behov for. Så derfor er vi nødt til at finde ud af, hvordan vi får de børn til at få en chance i skolen.*

Nogle af de børn, kommunalpolitikerne er optaget af skal have en chance i skolen, og som kan have det svært i skolen, som den ser ud i dag, er drengene. Kommunalpolitikerne fremhæver, at skolen generelt ikke formår at ramme og motivere drengene i samme grad, som den formår at ramme og motiverer pigerne. Skolen lægger med en politikers ord "op til at række hånden op, før du taler, at sidde pænt og at tale pænt", hvilket ifølge denne politiker er med til at gøre skolen til "en pigeskole":

*Det er ikke sådan, at alle drenge har et problem. Men drenge, der kommer med en social svag hjemmebakgrund, har ofte et problem i folkeskolen. Og det er et delelement i forhold til, om folkeskolerne formår at lave en undervisning, der rammer alle børn.*

Kommunalpolitikerne peger på, at der også er flere drenge end piger, der ikke tager en ungdomsuddannelse eller en videregående uddannelse, og at dette ifølge en af politikerne "allerede er et problem, der starter i folkeskolen".

### **9.1.1 Undervisningsdifferentiering**

Ifølge kommunalpolitikerne er et af svarene på udfordringen med at ramme alle børn undervisningsdifferentiering. Hvis det skal lykkes at sikre, at alle får de udfordringer og møder den undervisning, der passer til dem hver især, skal undervisningen i langt højere grad differentieres, end det ifølge kommunalpolitikerne er tilfældet nu. Kommunalpolitikerne gør opmærksom på, at undervisningsdifferentiering som princip er en stor udfordring for mange lærere, både fordi det er et princip, som ikke alle lærere føler sig sikre på, har kompetencerne til at praktisere eller oplever at have de nødvendige praktiske muligheder for at realisere:

*Lærerne tøver i forhold til, hvordan de skal undervisningsdifferentiere, og det er et stort problem, når nu undervisningsdifferentiering har været det bærende princip i folkeskolelovgivningen siden 1993. Når lærerne så ikke ved, hvordan de skal gøre det, så har vi et problem. (...) Det handler dels om lærerkompetencer og at lærere skal vide, hvordan de undervisningsdifferentierer, og der findes forskellige typer af undervisningsdifferentiering. I forhold til den begrebsmæssige, der foregår i et klasserum og i undervisningen, der handler det om lærerkompetencer. Men det kan også foregå via holddeling. Ikke kun niveaudeling, men også efter læringsstile. Men det kræver, at der både er fysik og lærerressourcer. Undervisningsdifferentiering kan også foregå via materiale. Men det kræver, at materialerne er der. Vi ved, at IT kan en hel masse. IT er en rigtig god måde at gøre det [undervisningsdifferentiere] på, men det kræver, at lærerne har det materiale, de skal have, og at de ved, hvordan de kan bruge det. Det minder lidt om det, Helle Thorning siger i forhold til læringsstile. Altså at Emil skal bygge en hule, for det kan være nemmere at lære ved selv at lave tingene. Men det kræver, at der er f.eks. et værksted og lærere, der ved, hvordan man integrerer det praktiske og det teoretiske. Det er en udfordring.*

Politikerne kobler desuden undervisningsdifferentiering til organisering og struktur på skolerne og problematiserer, at den måde, hvorpå skolen og undervisningen er struktureret og organiseret i dag, ikke er optimal for at kunne differentiere og ramme alle. Politikerne peger på, at der er behov for fleksibilitet i organiseringen af dagen og mulighed for undervisning i forskellige læringsfællesskaber, hvilket nedenstående citat vidner om:

*Det er en af de allervigtigste opgaver at få udfordret det enkelte barn optimalt. Derfor har vi brug for fleksibilitet, og det betyder efter min mening, at skoledagen skal være længere og ikke kan organiseres, sådan som den gør i dag. Der skal selvfølgelig være klassefællesskaber, men også en masse andre fællesskaber, som man bevæger sig rundt i, alt efter ens læringsmål, som jo er vidt forskellige, alt efter hvem man er. Det at nå sine læringsmål og på den måde komme i flow vil betyde, at man laver undervisningsdifferentiering, der for alvor vil noget. (...) Man kan ikke lave gedigen undervisningsdifferentiering, når man kun er i klassen. Man har skullet det i mange år, men aldrig formået det. Så derfor er vi nødt til at organisere vores undervisning i større og mindre fællesskaber.*

Derudover er det et synspunkt blandt politikerne, at både høje klassekvotienter som følge af ændrede skolestrukturer i nogle kommuner samt vanetænkning og et såkaldt "et-talstyranni, med én klasse, én lærer, én tavle og ét fag" gør det endnu vanskeligere at differentiere undervisningen og ramme alle elever.

Noget af det, kommunalpolitikere imidlertid peger på som et middel til en differentieret undervisning er anvendelsen af it og digitale lærermidler i undervisningen. De digitale medier kan noget særligt i forhold til at fange eleverne og det at bruge it motiverer eleverne på en anden måde end bøger og andet traditionelt undervisningsmateriale, "fordi der er så mange udtryksformer her", lyder kommunalpolitikernes argumentation. Rent teknisk kan digitale programmer også være nyttige til at målrette undervisningsmaterialer til eleverne, forestiller kommunalpolitikere sig. Men brug af it i undervisningen er også forbundet med store udfordringer, er de enige om. Kommunalpolitikere gør, i stil med andre af aktørgrupperne i denne rapport, opmærksom på, at én ting er at få udstyr, teknik og lærermidler til at virke. Noget andet er at opkvalificere lærerne til at kunne bruge teknikken i deres undervisning på en sådan måde, at kvaliteten af undervisningen bliver bedre og så den formår at ramme og motivere flere:

*Hele digitaliseringen ser jeg også som en udfordring. En ting er selve teknologierne, og selve det at udvikle lærermidlerne, der kan og vil noget, men selve digitaliseringen af lærerne og skolerne er en stor udfordring. De lærere, vi har i skolerne, er i høj grad uddannede i en tid, hvor det med computer ikke var relevant. Der er for mange, der mangler nogle it-kompetencer i forhold til at kunne udnytte, hvad der kan komme ud af at arbejde med digitale lærermidler. Jeg tror, at opgaven med at lave digitale lærermidler, det skal vi nok få løst indenfor en relativt kort årrække. Men den anden udfordring i forhold til dem, der skal bruge det i praksis, både pædagogisk og didaktisk rigtigt, f.eks. med fokus på det med undervisningsdifferentiering, det tror jeg er en større udfordring. Og der tror jeg, at vi*

*også har en udfordring i forhold til de lærere, vi får ud i dag. De er vokset op med computere, men der er langt til at kunne bruge dem pædagogisk og didaktisk. Det hører jeg også derude fra. Jeg tror, det er en udfordring for begge grupper [både unge og ældre] lærere.*

*Vi har ikke belæg for, at digitalisering i sig selv har en positiv pædagogisk effekt, så det er en udfordring for skoler at anvende it, så en positiv effekt for elevernes læring opstår.*

### **9.1.2 Inklusion**

Kommunalpolitikerne er også optaget af de udfordringer, der har at gøre med inklusionsdagsordenen. På samme måde som de kobler undervisningsdifferentiering tæt til udfordringen med at ramme alle, ser de også inklusionsudfordringen som koblet dertil. Kommunalpolitikerne taler således om inklusion som et tydeligt eksempel på, at skolen er udfordret på og skal blive bedre til at ramme alle – ikke kun de elever, der tidligere sad i klassen uden at få det optimale ud af skolegangen, men også de elever, som var blevet udskilt fra almenundervisningen til et specialtilbud.

Kommunalpolitikerne er særligt optaget af, at inklusion er forbundet med udfordringer i forhold til at klæde lærerne på til at arbejde med børn med særlige behov. Kommunalpolitikerne lægger vægt på, at viden skal overføres fra specialområdet til almenundervisningen, for at lærerne får den nødvendige viden og de redskaber, de har brug for:

*Det handler om, at de lærere og de voksne, der er omkring børnene, bliver klædt på til at håndtere de grupper af forskellige børn, der er i klassen, og at man har den specialpædagogiske indsigt og evner at praktisere den i hverdagen. At man kan håndtere det, at der også er børn, som har behov for at lære på alternative måder.*

*Inklusion handler jo også om, at alle de eksperter, vi har, de har dels været med til at udskille børn og dels været med til at undervise børn, når de så var udskilt. De skal jo på banen omkring folkeskolens udfordringer. Dvs. de personer med helt særlig uddannelsesbaggrund, erfaringer og viden, de skal tilknyttes folkeskolen. Den enkelte lærer skal jo ikke stå alene med den udfordring at inkludere. Der er brug for specialviden, og den viden skal ind i folkeskolen.*

Kommunalpolitikerne gør videre opmærksom på, at det er en udfordring relateret til inklusion, at der er risiko for, at især ressourcestærke forældre vælger folkeskolen fra til fordel for en privatskole. En af kommunalpolitikerne peger i den forbindelse på, at ressourcerne ikke altid er fulgt eller i fremtiden vil følge med opgaven og ende på skolerne:

*Så bliver vi udfordret på, at folkeskolen er en skole for folket og en skole for alle, men der er nogle, der vælger den fra, fordi vi mangler svar på, hvordan vi løser det med at have mange elever i klasserne, og at nogle af dem har særlige udfordringer. Det er delvist et ressourcepørgsmål. Men ikke kun. Det handler også om, hvad man kan gøre i praksis. Det kan godt være, at der er ekstra ressourcer i perioder, men det er ikke noget, der er altid. Det er også noget af det, vi har været igennem kommunalt. Altså hvor ressourcerne fra specialområdet skulle gå til det offentlige, men når man sidder og skal have budgettet til at gå op, så er nogle af pengene gået til at dække huller andre steder.*

Netop det at få budgettet til at gå op uden at miste fokus på at lave en god skole, er ifølge kommunalpolitikerne, også en opgave den enkelte skoleleder er udfordret på.

## **9.2 Ledelse og samarbejde**

God ledelse er ifølge kommunalpolitikerne en krumtap for, at folkeskolen udvikler sig i den rigtige retning. En politiker fremhæver hvordan der hviler et stort pres på den kommunale skoleleder, der skal kunne "lede forandringen gennem en ny skole, hvor alle børn lærer mere". Ledelsesopgaven er, som kommunalpolitikerne pointerer, ikke bare vigtig. Den er også forbundet med store udfordringer.

I forlængelse af kommunalpolitikernes påpegnings af, at god ledelse er nødvendig, er flere desuden inde på, at skolen og den enkelte leder ikke bør være alene om at varetage ansvaret for elevernes faglige og alsidige udvikling. Mange forskellige aktører har betydning for, at det enkelte barn trives og får et maksimalt udbytte af skolen og af livet. Derfor gælder det, ifølge flere af politikerne, om at sætte eleven i centrum og få alle omkring eleven til at samarbejde.

### 9.2.1 Ledelse af folkeskolen

Kommunalpolitikerne er enige om, at ledelse er et indsatsområde, der skal prioriteres højt, hvis man skal udvikle folkeskolen. "Vi ved, at god skoleledelse virker", understreger en af de fire politikere: "God og dygtig skoleledelse er i stand til at forbedre elevernes resultater." Derfor skal man, som en af de øvrige politikere fremhæver, gerne kunne "mærke lederen", når man træder ind ad døren til en af kommunens folkeskoler.

Politikerne problematiserer samtidig, at der knytter sig en række udfordringer til ledelsesopgaven. De identificerer samlet set tre udfordringer, der har betydning for, hvordan lederne kan agere. For det første har lederne brug for at blive styrket i at varetage den store og komplekse opgave, som ledelse af folkeskolen rummer. I forlængelse heraf står lederne overfor den udfordring, at de skal navigere i et krydspres af holdninger til, hvad skolen skal og ikke skal. For det tredje synes det fortsat vanskeligt for lederne at komme til at "blande sig" i lærernes undervisning, og af samme årsag er det ifølge politikerne svært for lederne at arbejde med at udvikle undervisningens kvalitet.

Ledelse af folkeskolen er en stor mundfuld for de kommunale skoleledere, og ifølge politikerne er ikke alle skoleledere lige godt rustet til at varetage opgaven. Flere politikere fremhæver netop det forhold, at lederne skal bestride mange forskellige kompetencer for at lykkes med opgaven:

*Du skal ind og lede dine lærere i en faglig retning, samtidig med at der skal holdes styr på økonomi og på personalejuraen, og der skal både ledes opad og nedad. Opad mod et politisk niveau og nedad mod lærere og børn og forældre. Så det er ikke et nemt job at være leder. Det at være leder er utrolig komplekst, fordi der er så mange dimensioner, f.eks. konkurrence om eleverne.*

*Det er en stor udfordring for både kommuner og skoler, at skolens ledelse skal kunne lede, prioritere og dokumentere at alle elever lærer mere uanset deres baggrund. Det bliver nødvendigt med smidighed og fleksibilitet fordi elevernes behov er forskellige.*

To af politikerne synes særligt optaget af, at nogle ledere, som en politiker udtrykker det, "kører surt i det og holder op med at bedrive ledelse". De finder det problematisk, at det overhovedet er muligt at holde op med at tage sig af ledelsesopgaven. At det er muligt at "komme af sted med det". En enkelt politiker retter i den forbindelse blikket mod kommunernes ansvar for at holde øje med at lederne kan klare opgaven:

*Der er mange offentlige ledere der kører surt i det og holder op med at bedrive ledelse. Og det kan man godt komme af sted med som offentlig leder ret længe. Det er der forvaltningens opgave er at vi bliver bedre til at opdage dem der ikke påtager sig et ledelsesansvar.*

En ting er, at skolelederen står overfor en stor opgaveportefølje. Noget andet er, at skolelederne af og til kan have svært ved at prioritere, hvilke opgaver de skal tage sig af, og hvilke opgaver, der må tilfalde nogle andre. Vi arbejder, som en af politikerne problematiserer, meget ud fra "trends", og disse trends skal lederne navigere i, vælge fra eller vælge til. En anden politiker peger i den sammenhæng på, at der hviler et stort forventningspres på skolelederne, fordi mange forventer, at skolerne skal tage sig af alle samfundets problemer:

*Jeg tror også at en af vores udfordringer er, at alle tror at alle vores problemer opstår i og kan løses i folkeskolen. Det vil sige, at hvis der er samfundsmæssige problemstillinger, så er det oftest folkeskolen man kigger på, derfor bliver der skabt mange forandringer hele tiden.*

Politikerne fremhæver, hvordan især én af ledernes opgaver, nemlig opgaven med at lede lærerne, fortsat er forbundet med store vanskeligheder. Det er uheldigt, påpeger en af politikerne, for "hvis man ser på hvad der er brug for i folkeskolen, så er der behov for at se på lærernes praksis." To af politikerne henviser til, at lærerne lægger vægt på selvstændighed og autonomi, og det har den konsekvens, at de ikke vil lade sig lede eller inspirere:

*Vi taler om den privatpraktiserende folkeskolelærer, at læreren i sit klasselokale gør som læreren har gjort de sidste tyve år. Hvis man spørger lærere hvad der betyder mest for deres praksis, så er det typisk dem de selv har været fæl hos. Så de gør ligesom de gamle. Der er der rigtig meget behov for en ledelse, der formår at ruske fagligt op i dem og stille en faglig retning.*

*Ja, og så synes jeg nogle gange at lærerne har en tendens til at blive demotiverede at de ting der kommer ovenfra, og det er meget skadeligt. Der er en "vil-selv" kultur, så derfor er man ikke altid villige til at ville lytte til, hvad man har af gode erfaringer andre steder fra. Konsekvenserne af det, er at enten så bliver de forandringer der bliver indført, indført halvhjertet, eller også bliver de slet ikke indført. Der er en meget selvstyrende kultur, og det kan være meget fint, men det kan også være rigtig skidt hvis man gerne vil ændre noget samlet.*

To af politikerne peger på, at man måske kan hjælpe skolelederne med at blive autoriseret som ledere – i lærernes øjne – ved at ændre på nogle strukturer, herunder lærernes overenskomst. En politiker udtrykker, at der er behov for at gøre overenskomsterne lidt mere fleksible:

*... forstået på den måde, at selv lærere må erkende, at de er underlagt en leder, der kan disponere over deres arbejdstid, frem for at tingene skal være delt op og planlagt mere eller mindre et år i forvejen. Og jeg tror det kunne give noget mere dynamik, hvis man får noget mere fleksibilitet ind i, hvordan man kan drive skolen og give et større ledelsesrum til den enkelte skoleleder.*

Netop det, at den enkelte leder skal have mere fokus på ledelse, er en faktor, som politikerne er enige om. Og hvis de skal blive dygtigere ledere og have et større ledelsesrum, så skal der være politisk opbakning og vilje til at prioritere skoleledelse. En af kommunalpolitikerne forklarer, at det er et fælles ansvar at prioritere skoleledelse, for uden en dygtig skoleledelse, kan skolen ikke løse sin opgave tilfredsstillende:

*Ja, for vi er ikke vant til at prioritere skoleledelse. I mange år har det været sådan, at man ikke kunne lede lærerne. Og det rum skal vores kommunale skoleledere nu til at udfylde. Samtidig skal man prioritere og dokumentere at alle elever lærer mere uanset baggrund. Der skal skabes nye holdninger og forventninger til det at bedrive skole, og det kan vi alle sammen være med til at gøre. Politiske ledere, kommunale ledere, forvaltningsledere og skoleledere. Så vi skal være med til at skabe et fælles billede af fremtidens skole og de krav vi må stille. En skole der løser den opgave at ALLE elever lærer mere. Det er en udfordring på alle niveauer, og det kræver ledelse.*

At alle skal samarbejde og bidrage til at gøre skolen bedre, er en pointe som de fire kommunalpolitikere fremhæver som væsentlig. Denne pointe sætter, som det fremgår af nedenstående afsnit, skoleledelse i et lidt bredere perspektiv.

### **9.2.2 Et styrket samarbejde kan styrke folkeskolen**

Ledelse skal tænkes bredt, for folkeskolen eksisterer i et lokalsamfund, og skolen skal se ud over sig selv, hvis den skal få alle elever til at trives og præstere optimalt. Det handler om samarbejde, understreger de fire kommunalpolitikere. Det handler om nye samarbejdsformer, og det handler om at gøre de eksisterende samarbejdsformer bedre.

Grunden til at samarbejde er vigtigt, er ifølge politikerne, at samarbejde på tværs af sektorer, forvaltninger, fritid og undervisning vil sikre et mere helhedsorienteret syn på børnene. Det, at der er flere forskellige voksne og fagligheder i spil, vil i højere grad kunne imødekomme børnenes for-

skellige behov og forudsætninger. Et oplagt samarbejdsforum som flere politikere fremhæver, er samarbejdet mellem pædagoger og lærere:

*Vi har nogle børn og unge i vores skoler, som lærer på forskellige måder, og nogle har behov for at have et break, andre vil gerne køre seks timer i træk, og hvis vi skal imødekomme det, så er vi nødt til at tænke fritidsdelen ind i skolen på en mere fleksibel skole (...) Man kunne få mere ud af ressourcerne, tror jeg, hvis det var mere fleksibelt, f.eks. i forhold til de børn og unge, som har behov for nogle flere breaks i hverdagen.*

Når man taler om koblingen mellem fritid og skole, er det, som en af politikerne pointerer, måske ikke så afgørende om man integrerer skole og fritid, eller om man gør det modsatte. Det vigtigste er, at der bliver "snakket om det på tværs af lærere og pædagoger". For som denne politiker fremhæver, er det vigtige måske "ikke strukturen, men den faglige refleksion i forhold til, hvordan man får det positive ud af den struktur man nu har". Der er med andre ord behov for at skolelederen leder samarbejdet og igangsætter en pædagogisk refleksion over, hvorfor man vælger at gøre, som man gør.

Hvis skolerne i højere grad skal kunne arbejde med at indfri den enkelte elevs potentialer, kræver det ifølge flere af politikerne desuden, at mange flere voksne omkring barnet kommunikerer og står sammen. Det er ikke alene samarbejdet mellem lærere og pædagoger man skal skæve til. En politiker forklarer, hvordan forvaltninger bør samarbejde på tværs, og hvordan skolen med fordel kan samarbejde med forskellige aktører uden for skolen – faktisk alle de aktører og resourcepersoner, der er omkring eleven:

*Sådan som jeg tænker det, så arbejder man kommunalpolitisk meget opdelt efter de enkelte forvaltninger, det er meget sektoropdelt. Og noget af det vi har fokus på nu, det er at blive bedre til at få fritiden til at spille en væsentligere rolle i skoledagen. Og der tænker vi meget i at de forskellige faggrupper skal være bedre til at udnytte hinandens fagligheder. Det er en af de udfordringer som jeg er meget inde i. Men det er også en af de ting, hvor hvis vi lykkes med det, så tror jeg også, at vi kan lykkes med i høj grad at kunne få ændret på alle mulige andre parametre. Vi bliver nødt til at kunne arbejde bedre sammen omkring børnene, og hvordan det egentlig er at vi skaber en skole for dem. Det er både pædagoger og lærere, men det er også fodboldtræneren eller socialrådgiveren. Alle de stærke resourcepersoner som er omkring børn og forældre. Jeg oplever ikke at vi har et tilstrækkeligt godt samarbejde omkring børnene.*

For at få et tilstrækkeligt godt samarbejde omkring børnene, er det ifølge to af kommunalpolitikkerne særdeles vigtigt at få forældresamarbejdet til at fungere optimalt:

*At kunne nyttegøre værdien af at forældre har ekstremt stor betydning for deres børns læring. Lige gyldigt hvilken uddannelsesmæssig og økonomisk baggrund forældrene har, så har deres indsats hjemme i familien kæmpe betydning for børnenes udvikling og læring.*

Denne kommunalpolitiker er ligesom flere andre inde på, at samarbejdet med forældrene måske ikke bliver udnyttet optimalt, og at samarbejdet måske skal nytænkes. Det handler om at skabe gensidig forståelse og tillid, og det handler om at inddrage fx sundhedsplejersker og socialrådgivere i denne proces:

*Det er en udfordring for skolen at fremme et positivt og tillidsfuldt samarbejde med alle elevers forældre. (...) Det kræver at både skoler og kommuner nytænker samarbejdet med forældrene. F.eks. skal man gennemtænke form og indhold af forældremøderne. Måske skal der helt nye samarbejdsformer til. Hvis man som børn og forældre helt selv tydeligt selv kan se hvad de skal lære i de forskellige fag, så bliver det meget nemmere for lærerne at samarbejde med forældrene. (...) Men det er også en stor udfordring for skolen at få drøftet den viden de har om forældrenes betydning for barnets trivsel og læring med alle der samarbejder med forældrene. Både lærere, pædagoger, sundhedsplejerske og socialrådgivere skal vide det.*

Endelig fremhæver flere af kommunalpolitikerne, hvordan befolkningen mere generelt kan bidrage til at spille en rolle i at styrke folkeskolen. For som en af politikerne udtrykker det, er en af de store kommunalpolitiske hovedpiner, at mange forældre, oftest de mest ressourcerstærke, vælger folkeskolen fra:

*Vi har en konflikt mellem privat og folkeskoler, der gør at der er en del ressourcerstærke forældre, som vælger folkeskolen fra. Det kan skabe en del problemer på nogle skoler, i forhold til at man får isoleret en masse ressourcetsvage elever, og det er de 15-20 % vi skal blive bedre til at fange. Det er en stor hovedpine kommunalpolitisk.*

Folkeskolen skal gerne være det bedste tilbud til alle, og som led i at styrke folkeskolen og gøre den attraktiv for alle er det ifølge kommunalpolitikerne vigtigt at råde over tilstrækkelig med viden til at træffe de rigtige beslutninger.

### 9.3 Viden til at træffe politiske beslutninger

I forbindelse med behovet for ny viden efterspørger kommunalpolitikerne en viden, der omhandler de udfordringer, som dette kapitel har behandlet. De ønsker altså mere viden om de samme områder, som de vurderer, at skolerne er udfordret på, dvs. mere viden om hvordan man sikrer, at alle børn lærer mest muligt og hele tiden udfordres optimalt, herunder viden om undervisningsmiljøer og undervisningsdifferentiering, mere viden om koblingen mellem god ledelse og elevpræstationer, mere viden om forældrenes betydning for deres børns læring og det gode forældresamarbejde og mere viden om hvordan skolerne kan udnytte de digitale muligheder.

Det, der overordnet kendetegner politikernes efterspørgsel efter ny viden, er, en viden, der sikrer, at man kan gennemskue, hvad man skal satse på politisk. Som en politiker udtrykker det, føles det bedre at "eksperimentere med penge end med børn". Fordi der er mange "trends" og mange forskellige metoder og redskaber, der dukker op og forsvinder igen, kan det være svært som politiker at vide, hvad man skal man satse på, og have overblik over, hvilken retning man vil vælge. Er der metoder, der virker bedre end andre? Fx i forhold til indretning af læringsmiljøer? Holddeling? Negativ social arv? Er det efteruddannelse af lærere, man skal satse på? Eller noget helt tredje? Som en politiker pointerer, vil det "være mere trygt for os at træffe beslutninger, hvis vi ved at der er enten den rigtige eller forkerte vej at gå". Ny viden skal altså ifølge kommunalpolitikerne give indblik i, "hvad der virker", så de har et oplyst grundlag og føler sig klædt på til at træffe de rigtige politiske beslutninger på folkeskoleområdet.

Derudover peger kommunalpolitikerne på, at viden skal være tæt på praksis, hvis man skal gøre sig forhåbninger om, at den bliver anvendt og implementeret på skolerne. En måde at producere anvendelig viden på er ifølge politikerne at sikre sig, at forskning og praksis går hånd i hånd. Politikerne argumenterer for, at den viden, der bliver produceret, på forskellig vis skal være tæt på praksis, for at den bliver anvendelig:

*Jeg ser gerne at den her viden findes ude i praksis. (...) For at man skal lykkes med at sætte den nye viden i spil, skal lærerne og pædagogerne kunne bruge det. Vi skal have viden der bliver omsat i praksis og viden der bliver efterspurgt. Praksis og forskning skal ske i et samspil. Forskning skal ske i praksis og formidling af forskning skal ske i praksis. Forskning skal oversættes til praktikerne. F.eks. professionshøjskolerne der oversætter forskning til praksis og efteruddannelserne skal vidensbaseres. Forskerne skal blive bedre til at prioritere at de kan formidle deres praksisrelevante resultater og professionshøjskolerne skal blive bedre til at bruge, udvikle og implementere de resultater der er. Kommunerne og skolerne skal blive meget bedre til at analysere og anvende resultaterne i praksis.*

Kommunalpolitikerne argumenterer også for, at man skal være bedre til at udbrede viden, da det tit er personbåret og dermed skrøbeligt, hvorvidt det lykkes at udbrede den viden, der allerede eksisterer:

*Vi er ikke så gode til at få nok ud af best practice. Altså at vi ikke får nok ud af de evalueringer og de gode forsøg, der bliver lavet rigtig mange steder. Der er vi ikke helt gode nok*



*til at udbrede det alle steder. Det står i kontrast til, at det selvfølgelig også er vigtigt at man har nogle lærere der brænder for at skulle lave de forandringer alle steder. Jeg tror lige præcis at det handler om, at vi ikke arbejder nok sammen og ikke er gode nok til politisk at tage styring på, hvad det er for nogle forandringer, der skal skabes. Den viden, der skabes, er oftest knyttet op på de enkeltpersoner, der brænder for det, og hvis de så stoppe eller flytter, så ender det med at gå lidt i glemmebogen eller bliver i hvert fald ikke spredt ud andre steder.*

Om viden i sidste ende bliver udbredt, hænger ifølge kommunalpolitikerne altså tæt sammen med, om der eksisterer en forandringsvillig kultur på skolerne, og om man med en af kommunalpolitikernes ord formår at "få medarbejderne til at ville de forandringsprocesser, vi sætter i værk".

# 10 Ny viden i praksis

Dette kapitel fokuserer for det første på, hvilke former for ny viden, de forskellige aktører efterspørger og vurderer, de har brug for, for at kunne løse deres opgaver og udvikle både egen undervisning og skolen. I de foregående kapitler har vi løbende gjort opmærksom på forskellige aktørers vidensbehov. I dette kapitel trækker vi derfor på pointer fra de forrige kapitler. Derudover trækker vi data ind fra det kvantitative materiale, der ligeledes viser aktørernes behov for ny viden.

Kapitlet fokuserer for det andet på, hvordan den viden, aktørerne oplever at have behov for, skal se ud, for at den er anvendelig for dem i praksis, og for at den lader sig implementere på skolerne. Her vurderer både forskere og praktikere, at et tættere samarbejde mellem institutionerne er nødvendigt, hvis forskningsmæssig viden skal være anvendelig og tages i brug i praksis. Behovet for at sikre, at man med en lærers ord "får lavet den der kobling mellem den pædagogiske forskning og udviklingen i folkeskolen", er et af de synspunkter, der fremtræder mest entydigt i datamaterialet. Men også efteruddannelse af lærere og pædagoger og ro til at afprøve den nye viden, fremhæves som forudsætninger for, at ny viden rent faktisk spredes og vil blive brugt.

Sidste del af kapitlet beskriver, at det ikke kun kræver ny viden at udvikle undervisningen. Både praktikere og forskere fremhæver, at forskellige forhold på skolerne – såsom sparring, observation af kollegers undervisning og det at få og give feedback på observeret undervisning – er med til at udvikle undervisningen, ligesom udviklingen af en videnskultur på skolerne ses som en afgørende forudsætning for, at viden med en lærers ord "siver ned".

## 10.1 Viden om hvad der virker

Overordnet peger praktikerne på, at de mangler viden om, hvad der virker på en hel række forskellige områder. En lærer påpeger, at "vi går rundt og gør noget, fordi vi tror, det er det bedste, eller fordi det er det, vi plejer at gøre, men vi ved faktisk ikke, hvilken virkning det har". Denne oplevelse bakkes op af det kvantitative materiale. Af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne fremgår det, at 46 % finder det svært eller overvejende svært at sikre, at undervisningen baserer sig på evidensbaserede undervisningsmetoder. Lidt flere, nemlig 48 %, svarer desuden, at det er svært eller overvejende svært at få et større indblik i evidensbaseret viden om fag, metoder og undervisningsformer.

De forskellige aktørgrupper har, som rapporten har vist, forskellige ønsker og behov hvad angår ny viden. Der er dog også store overlap og sammenfald i de områder, hvor de vurderer, at der er behov for mere viden. Overordnet efterspørgeres viden om de samme områder, som rapporten har vist, at skolerne er udfordret på. Nedenfor er de konkrete områder, som alle rapportens aktørgrupper vurderer, at der er behov for mere viden om:

- Mere viden om, hvordan alle børn lærer mest muligt.  
Herunder viden om hvad der skal til politisk og ledelsesmæssigt, og hvordan undervisnings- og læringsmiljøer kan støtte op om at sikre, at alle børn hele tiden udfordres optimalt. Der efterspørgeres også viden om, hvordan lærere, pædagoger og elever skal arbejde, så eleverne lærer mere, samt hvordan man sikrer, at lærere og pædagoger hele tiden udvikler deres kompetencer.
- Mere viden om, hvordan man differentierer undervisningen.  
Herunder viden, der kan understøtte lærerne i at finde ud af, hvad der virker bedst, og hvad der kan understøtte kommunerne i at opbygge de mest optimale rammer og vilkår for skolernes ar-

bejde med at differentiere undervisningen. Der efterspørges især viden om virkningen ved forskellige former for holddeling, læringsmiljøer og undervisningsmetoder i forhold til at ramme alle børn i undervisningen.

- Mere viden om arbejdet med børn med særlige behov.  
Herunder viden om de forskellige vanskeligheder og diagnoser, som børnene har, og viden om hvordan man bedst understøtter, at erfaringer opbygget i specialområdet overføres til og kan tages i brug i almenområdet. Der efterspørges også viden om, hvordan samarbejdet om de børn, der nu inkluderes, kan optimeres, så alle parter omkring barnet inddrages aktivt i samarbejdet.
- Mere viden om hvordan skolerne udnytter forældrenes betydning for børnenes læring.  
Herunder viden om hvordan den bedste dialog med forældrene sikres. Der efterspørges også viden om, hvordan nye samarbejdsformer mellem forældre, elever og professionelle i og omkring skolen kan udvikles og optimeres.
- Mere viden om forholdet mellem skole og fritid.  
Herunder viden om betydningen af forskellige former for opdeling af og struktur på børnenes dag. Hvordan organiseres børnenes dag bedst og hvad er betydningen hhv. af et skift mellem skole og fritid og en integrering af skole og fritid for forskellige børnegrupper? Der efterspørges også viden om hvilke rammer og samarbejdsaftaler, der kan understøtte og optimere samarbejdet mellem de forskellige faggrupper i og omkring skolen.
- Mere viden om elevernes motivation for undervisning og uddannelse.  
Herunder viden der har fokus på, hvordan man sikrer, at især udskolingselever og drengegrupper ikke opgiver skolen og mister motivationen for læring. Der efterspørges også viden om, hvordan en mere værkstedsbaseret undervisning med en praktisk og kreativ tilgang til læring virker, og hvordan man bedst sikrer sammenhængen og samarbejdet mellem grundskole og ungdomsuddannelse.
- Mere viden om hvordan skolerne kan udnytte de digitale muligheder.  
Herunder viden om hvilke didaktiske og pædagogiske betydninger it har på lærerarbejdet, og hvordan it kan bruges i evaluering af elevernes arbejde. Hvilke digitale læremidler er der brug for, hvordan udvikles de, og gøres tilgængelige for elever, lærere og forældre?
- Mere viden om koblingen mellem god ledelse og elevpræstationer.  
Herunder viden om hvilke ledelsesindsatser der skal til over for lærere og pædagoger, når alle elever skal blive så dygtige, som de kan. Der efterspørges også viden om, hvordan ledelsen sætter mål for og følger op på lærere og pædagogers indsatser, når de skal fremme elevernes læring.

## 10.2 Det skal ny viden handle om

Både lærere og forskere efterspørger viden om de enkelte fag og et stærkere fagdidaktisk fundament. En forsker fremsætter det synspunkt, at "den forskningsproduktion, vi har haft på det didaktiske og pædagogiske område, har understøttet didaktikken i fagene for lidt", og at der er behov for et "bedre vidensgrundlag for undervisningen i de enkelte fag". Dette synspunkt bakkes op i det kvantitative datamateriale. I tråd med forskerens synspunkt efterspørger halvdelen af lærerne et mere solidt fagdidaktisk fundament i de fag, de underviser i som linjefagsuddannede, og tre fjerdedele af lærerne efterspørger et mere solidt fagdidaktisk fundament i de fag, de underviser i som ikke-linjefagsuddannede. Dette fremgår af tabel 24 og 25.

**Tabel 24**

**Hvis jeg skal udvikle min undervisning, har jeg brug for et mere solidt fagdidaktisk fundament i de fag, jeg underviser i som linjefagsuddannet lærer (n=588)**

	Antal	Procent
Enig	95	16 %
Delvist enig	204	35 %
Delvist uenig	172	29 %
Uenig	117	20 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*

**Tabel 25**

**Hvis jeg skal udvikle min undervisning, har jeg brug for et mere solidt fagdidaktisk fundament i de fag, jeg underviser i som ikke-linjefagsuddannet lærer (n=505)**

	Antal	Procent
Enig	221	44 %
Delvist enig	159	32 %
Delvist uenig	81	16 %
Uenig	44	9 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*

Et stærkere fagdidaktisk fundament er, som EVA's evaluering Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip (2011) peger på, en forudsætning for at differentiere undervisningen. Når man er godt inde i sit fag, har man lettere ved at imødekomme en heterogen elevgruppe ved hjælp af forskellige tilgange til stoffet, metoder, materialer osv. Som kapitlet om lærerperspektiverne viste, er lærerne, ligesom lærerne, der indgik i EVA's evaluering fra 2011, ikke enige om, hvorvidt de mangler viden om undervisningsdifferentiering eller ej. Som vi så, vurderer en del af lærerne, at de har tilstrækkelig viden, men at de er underlagt nogle vilkår, der gør det svært for dem at ramme alle elever i undervisningen. Viden om løbende evaluering og målfastsættelse er, som EVA's evaluering Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip (2011) også peger på, tilsvarende en forudsætning for at kunne tilrettelægge en undervisning, der tager udgangspunkt i alle elevers forudsætninger og potentialer. En stor del af lærerne, der har besvaret spørgeskemaet i denne undersøgelse, nemlig 58 %, svarer, at de er enige eller delvist enige i, at de har brug for mere viden om arbejdet med målfastsættelse og evaluering, som er afgørende for at kunne praktisere en differentieret undervisning. Det er dog væsentligt, jf. EVA's evaluering fra 2011, at påpege, at lærerne ikke nødvendigvis kobler evalueringsfaglighed og undervisningsdifferentiering.

Noget af det, flere forskellige aktørgrupper er fælles om at efterspørge ny viden om, er læringsfællesskaber. Materialet peger på, at efterspørgslen af viden i forhold til fællesskaber går i forskellige retninger. Den første retning har at gøre med, hvordan velfungerende læringsfællesskaber med en lærers ord "smitter af på læringen", dvs. hvordan det at være en del af et bestemt fællesskab – og dette fællesskabs karakter – har betydning for og påvirker elevernes læring. Den anden retning har at gøre med, hvordan man sikrer, at der etableres fællesskaber, som alle elever kan bidrage til og være en del af trods forskellige behov. Med en forskers ord har vi "ikke brug for mere forskning, som fortæller os, at vi har en inklusionsudfordring, men det er mere forskning i hvordan vi skaber rummelige læringsmiljøer". Den tredje retning har at gøre med, hvilke læringsmiljøer og -fællesskaber, der virker motiverende på især de unge elever, så de bibeholder lysten til fortsat at lære og uddanne sig.

Alle aktørgrupper oplever et stort behov for viden relateret til inklusion. For det første efterspørger praktikerne specialpædagogisk viden om børn med særlige behov. For det andet efterspørger de i høj grad metoder og redskaber til at håndtere de udfordringer, de oplever at stå med i en undervisning, der nu rummer flere elever, der tidligere ville være blevet henvist til et andet tilbud.

Det kvantitative datamateriale viser ret overbevisende, at viden om inklusionsrelaterede problematikker er noget af det, lærerne oplever et stort behov for at få mere af. Lærernes svar fremgår af tabel 26 og 27:

**Tabel 26**

**Hvis jeg skal udvikle min undervisning, har jeg brug for mere pædagogisk viden om at inkludere elever med særlige behov (n=592)**

	Antal	Procent
Enig	305	52 %
Delvist enig	205	35 %
Delvist uenig	51	9 %
Uenig	31	5 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*

**Tabel 27**

**Hvis jeg skal udvikle min undervisning, har jeg brug for mere viden om at etablere og udvikle inkluderende undervisningsstrategier (n=591)**

	Antal	Procent
Enig	284	48 %
Delvist enig	236	40 %
Delvist uenig	53	9 %
Uenig	18	3 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*

Som det fremgår af tabel 26 svarer 87 % af lærerne, at de er enige eller delvist enige i, at de har behov for mere pædagogisk viden om at inkludere elever med særlige behov. Tabel 27 viser, at 88 % af lærerne svarer, at de har brug for mere viden om at etablere og udvikle inkluderende undervisningsstrategier.

Noget af det, især pædagogerne påpeger, der mangler viden om, er spørgsmål vedrørende opdelingen mellem skole og fritid. Hvilken opdeling er mest hensigtsmæssig for eleverne og for deres læring, og hvad betyder det skift, der på forskellig vis kommer mellem de to rum, er pædagogerne interesseret i at blive klogere på, for som en pædagog problematiserer:

*Vi går og gør det på en bestemt måde, men hvordan opleves det egentlig fra et børneperspektiv, og hvilken betydning har det?*

Lærere og forskere påpeger også vigtigheden af at få viden om it og digitale medier. En lærer præciserer:

*[Der er] behov for viden om den her it problematik, hvordan man tænker it ind i undervisningen. Men på en kritisk måde, sådan at det, at man bringer it ind, er noget, der skaber bedre undervisning, og ikke bare en anden måde at gøre det samme på.*

Et andet område, som der efterspørges viden om, er ledelse af folkeskolen med fokus på, at skolen ikke er isoleret fra, men derimod en integreret del af samfundet. Så når skolen går fra at være en institution i et industrisamfund til en moderne organisation i videnssamfundet af i dag, hvilke organisationsstrukturer opstår da? Hvad betyder de skiftende betingelser for, hvordan skolen skal og kan ledes? Og hvad kan ruste medarbejderne til at navigere i de forskellige krav, der er til folkeskolen?

Endelig efterspørger flere aktører viden, der har et eksplicit elevperspektiv, og viden der ser på barndommen i et helhedsperspektiv. En forsker forklarer:

*Det er vigtigt, når vi skal snakke om, hvilken viden vi kunne have gavn af at få mere af, at vi så får det set i et helhedsperspektiv. Jeg tror ikke, at alle de specifikke brikker giver ret meget værdi, hvis ikke de indgår i et forsøg på at få dannet et mere overordnet helhedsbillede. Hvis man ikke får sat alle de små elementer af viden ind i et større billede, så kan det ende med, at de små specifikke dele heller ikke giver det, som vi egentlig har brug for. (...) Jeg savner, at der er forskning, der forsøger at skabe en mere overordnet ramme, som man kan forstå de forskellige ting i. Der er en tendens til, at vi forstår fx fagenes didaktik snævert, som undervisning der foregår på forskellige klassetrin og bestemte fag. Det er også vigtigt, men vi får ikke set det i det rigtige perspektiv, hvis ikke vi får det koblet til nogle mere overordnede billeder af børns udvikling (...). Jeg bliver mere og mere overbevist om, at vi skal tænke i helheder omkring børnenes opvækst, og der er rigtig meget at hente ved at blive klogere på det.*

### 10.3 Det skal der til for at viden er anvendelig

En del aktører påpeger, at de ikke nødvendigvis ser et behov for en hel masse ny viden, da der allerede eksisterer meget relevant viden af høj kvalitet. Tværtimod peger de på, at det af forskellige årsager kan være vanskeligt at anvende den viden, der eksisterer på området. I det følgende præsenteres deres bud på og oplevelser af, hvad der skal til, for at viden bliver anvendelig og faktisk tages i brug i praksis.

*Når man snakker med lærerne, så siger de, at de får forskelligrettede beskeder på, hvad de skal gøre. Så kommer der et nyt smart pædagogisk trick, men hvad er fundamentet for at det virker. Så det er en udfordring, at få den videnskabelige viden om hvad der virker ind i en fagdidaktisk/pædagogisk orden, der bliver transporteret ned til de her lærere. (...) Mange af dem har jo opgivet at tyde alle de nye måder, der kommer, fordi det skifter så hurtigt. Det er ikke faste normer, der er ikke den her sikkerhed, som gør at man kan gribe ned i sin faggruppes faglige standarder, hvis man kommer i tvivl. Det er en udfordring.*

Som ovenstående citat fra en forsker viser, er det et synspunkt, at lærerne indenfor kort tid præsenteres for mange skiftende retninger, som de dårligt har tid til at gøre sig erfaringer med, og som ikke "bliver transporteret ned" til lærerne. Flere aktører peger på, at ro til at indoptage ny viden og afprøve nye metoder er en nødvendighed. En lærer forklarer:

*Jeg synes egentlig, at der er et vidensproblem, fordi der foregår så meget socialforskning og forskning på læring. Siden jeg startede på seminariet for ca. 10 år siden og så til i dag er der blevet skiftet retning rigtig mange gange. Vi har meget tendens til at fokusere på nye måder og nye veje og vil gerne være innovative, så vi hopper med på bølger. Der er rigtig mange pædagogiske forandringer, men knap så meget pædagogisk forankring. (...) Jeg tænker netop, at erfaringer med metoder gør, at man måske tilpasser metoderne og udvikler dem.*

Som ovenstående vidner om, er en grundlæggende forudsætning for, at viden tages i brug, at lærerne oplever at have tid til at afprøve og få erfaringer med det nye, men også at de oplever at være inddraget i og en del af den viden, der produceres, så lærerne ikke med en forskers ord "kun er passive modtagere af forskernes viden". Derimod bør praktikerne, ifølge flere forskere selv have en medproducerende rolle. Som en af forskerne gør opmærksom på, så "skal vi nok ikke regne med, at lærerne sætter sig ned og læser tykke forskningsrapporter". Derfor er det af afgørende betydning, at vidensproduktionen sker i et samarbejde. I den forbindelse peger flere på nødvendigheden af et styrket samarbejde mellem professionshøjskolerne, folkeskolen og forskningen, hvis viden skal anvendes i praksis. Andre peger på, at "vidensomsætningsselementet" skal tænkes ind fra start:

*Vi skal tænke ind, hvis vi laver forskning for forandring, så skal vi tænke ind allerede i starten, altså hvordan gør vi det her på en sådan måde, så den viden, vi producerer, bliver relevant for praksisfeltet, uden at vi går på kompromis med, at vi laver uafhængig og valid forskning. En måde at gøre det på kunne være ved at gribe til sådan noget som praksisudviklende forskning, som netop ikke er aktionsforskning, som ikke er, at nu er det lærerne, der skal bestemme, hvad problemstillingen er, men nu er det nogen, som ved, hvad den nyeste viden er, som er med til at definere fx en forandringsteori.*

Datamaterialet viser således – som noget af det allermest tydelige – at både praktikere og forskere oplever et behov for et tættere samarbejde. For at mindske afstanden mellem det, der med en lærers ord opleves som "to forskellige verdener" fremhæver flere, at vidensproduktionen bør være tættere på praksis. En pædagog problematiserer, at den viden, praktikerne skal bruge, så at sige er løsrevet og fjernet fra det sted, hvor de skal bruge den:

*Vi gør tit det, at når vi står med et problem, så søger vi væk fra dér, hvor viden aktivt skal bruges, og så søger man derhen hvor viden er. (...) Det handler om, at vi har en ide om, at vi søger ud i verden for at søge ny viden, i stedet for at få viden til at komme til os, dér hvor det skal fungere.*

For at imødekomme at viden kan være løsrevet og fjernet fra den virkelighed, hvor den skal give mening og tages i brug, fremhæver flere forskere værdien i at lave forskning tæt på og i samarbejde med praktikerne:

*Vores forskningsprojekter er altid tænkt tæt sammen med praksis. En gammel model er, at man går ud i praksis og henter noget empiri, og så går man ind på kontoret og så sidder man der i et par år. Og så spytter man en bog ud. Sådant en model er vi i stigende grad gået væk fra og mere over imod, at forskning og udvikling forpligter sig mere på hinanden løbende i forløbet. Jeg synes ikke det er et ideal, at forskning og praksis skal smelte sammen, der er brug for forskning, der kan skabe noget viden om praksis netop ved at være noget andet end praksis. Men man kan jo godt gøre forskningsmæssige begivenheder til begivenheder i praksis.*

## 10.4 Væsentlige forhold på skolerne

At udvikle ens undervisning kræver ikke altid kun ny viden, eller at viden ser ud på en bestemt måde, for at den tages i brug. Også forhold på skolerne har betydning. Især fremhæver flere aktører det forhold, at der skabes en videnskultur på skolerne. Med en forskers ord er det afgørende, at der skabes et miljø på skolerne, hvor lærerne "er sultne efter mere viden":

*Hvis ikke man får skabt et miljø og en kultur, hvor den efterspørgsel efter viden kommer, så tror jeg ikke, man kan proppe det ned i halsen på dem. Man er nødt til at få skabt en sult blandt lærere og pædagoger og de fagprofessionelle.*

I tråd hermed gør en anden forsker sig overvejelser om, at man er nødt til at ændre på kulturen på skolerne, og at der mangler viden om hvad det er, der gør, at det på nogle skoler lykkes at ændre lærernes læringskultur, så man med forskerens ord "kan upscale det til resten af skolerne".

Endnu et forhold, både praktikere og forskere fremhæver som afgørende for, at det lykkes at implementere og anvende viden på skolerne, er efteruddannelse. I den forbindelse fremhæver flere, at det ikke er ligegyldigt hvem og hvor mange, der kommer på kursus. Især pædagogerne er optaget af, at det er u hensigtsmæssigt, at pædagoger og lærere ikke deltager i samme kurser og efteruddannelsesforløb, for som en pædagog forklarer, er det vigtigt at faggrupperne "kommer på kursus sammen, taler samme sprog og forstår hinanden, for det er de samme børn vi har".

Et synspunkt, der går igen hos flere aktører er, at når man som lærer er på kursus alene eller sammen med enkelte kolleger, breder den viden, man bliver præsenteret for på kurset, sig ikke som ringe i vandet. Det smitter med andre ord ikke af på resten af skolens lærere, når et par stykker sendes på kursus. Dette synspunkt bakkes op af en af forskerne, der påpeger, at efteruddannelse netop fungerer bedst i grupper, så man undgår at stå alene med ny viden bagefter. En pædagog og en lærer udtrykker samme erfaring i citaterne nedenfor:

*Vi har haft mange kurser, der virkede, mens [deltagerne] sad i den der bobbel. Men når folk kommer hjem til deres egen virkelighed og skal arbejde videre, så skal de selv finde ud af at omformulere det til praksis. Så det er det spring, der skal til.*

*Jeg synes egentlig, at der er ufattelig meget viden. Men den bliver ikke grebet, eller måske bliver den grebet af nogle enkelte lærere på et kursus, men der er ikke en tydelig afsmitning fra det, man har fra den pædagogiske forskning og så ned til det pædagogiske arbejde.*

Endelig vidner det kvantitative datamateriale om, at lærerne udover ny viden på en række områder efterspørger forhold på deres skole af en mere praktisk karakter, hvis de skal udvikle deres undervisning. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne viser, at mange efterspørger hvad man kunne kalde et opgør med den privatpraktiserende lærer, der lukker døren til sin klasse bag sig. Som det ses af nedenstående tabel efterspørger en del lærere nemlig sparring, observation af egen og andres undervisning og feedback på deres undervisning.

**Tabel 28**  
**Hvis jeg skal udvikle min undervisning, har jeg brug for...**

	Enig	Delvist enig	Delvist uenig	Uenig
... mere kvalificeret sparring på min undervisning (fx fra ledelse eller kolleger) end den, jeg allerede får	29 %	44 %	17 %	10 %
... mere sparring (fx oftere eller i længere tid) end den, jeg allerede får	27 %	44 %	18 %	11 %
... at andre observerer min undervisning	25 %	46 %	21 %	8 %
... at jeg observerer kollegers undervisning	26 %	44 %	22 %	8 %
... at andre giver mig feedback på observation af min undervisning	30 %	45 %	18 %	8 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, 2012*

*Note: N=585-592 hvis ikke andet er angivet*

Det er således ikke kun viden om særlige områder, og viden, der ser ud på bestemte måder, som de forskellige aktører efterspørger. Som ovenstående vidner om, og som vi så i kapitel 3, har konkrete forhold på skolerne, der støtter op om, at viden spreder sig – eksempelvis sparring – også afgørende betydning for udviklingen af undervisningen.



# Appendiks A

## Datagrundlag og metode

Denne undersøgelse er gennemført på baggrund af en projektbeskrivelse, som er udarbejdet af EVA. Undersøgelsen er en kortlægning af centrale aktørers perspektiver på, hvilke udfordringer og behov for ny viden, folkeskoleområdet står over for.

Følgende elementer er indgået i dataindsamlingen:

- Kvalitativt forstudie
- Fokusgruppeinterviews med SFO-pædagoger, lærere og forældre
- Enkeltinterviews med 10 forskere
- Enkeltinterviews med 4 kommunalpolitikere
- Elevcafé med 35 elever fra 8.-9. klasse fra skoler i Københavnsområdet
- Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og skolechefer
- Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere

I rapportens indledning findes en beskrivelse af undersøgelsens design og metoder. I dette appendiks gør vi nærmere rede for de valgte metoder samt undersøgelsens datagrundlag.

### Kvalitativt forstudie

Undersøgelsen tager afsæt i et kvalitativt forstudie, der består af deskresearch samt indledende interviews med centrale aktører på folkeskoleområdet. Formålet med forstudiet var:

- at få indblik i, hvilke temaer, der er relevante at undersøge i en bredere kreds
- at kvalificere operationaliseringen af interviewguides til lærere, SFO-pædagoger, forældre
- at kvalificere operationaliseringen af spørgeskemaer til skolechefer, skoleledere og lærere

EVA udvalgte de aktører, der deltog i de indledende interviews, ud fra et forudgående kendskab til deres erfaringer med folkeskoleområdet. EVA interviewede i alt ni personer til forstudiet, herunder to kommunale skolechefer, to skoleledere, to lærere, to SFO-pædagoger samt en forælder.

De indledende interviews blev gennemført som semistrukturerede interviews, hvilket gav EVA mulighed for at forfølge aktørernes refleksioner og perspektiver i interviewsituationen. Interviewene blev optaget på diktafon og efterfølgende transskriberet, samt bearbejdet af EVA.

Samlet set har forstudiet fungeret som et stærkt fundament i undersøgelsen og spillet en central rolle i forhold til at kvalificere og belyse folkeskoleområdets udfordringer og behov for ny viden.

### Løbende inddragelse af forskere

EVA har foretaget interviews med i alt 10 forskere, der hver især er tilknyttet forskellige institutioner, fx professionshøjskoler, universiteter og andre forskningsinstitutioner. Forskerne blev udvalgt på den måde, at EVA opstillede en bruttoliste af forskere, der kunne være relevante at inddrage, hvorefter MBU valgte de mest centrale ud i forhold til denne undersøgelses fokus. Forskerne er således udvalgt på baggrund af deres meget forskellige indgangsvinkel til folkeskoleområdet. Hvor nogle beskæftiger sig særligt med undervisning og didaktik, interesserer andre sig særligt for det ledelsesmæssige og organisatoriske aspekt i folkeskolen. Endelig er der udvalgte forskere, der beskæftiger sig med folkeskolen som system og samfundsinstitution. Tilsammen giver forskernes forskellige perspektiver undersøgelsen en bredde, som er ønskværdig, når formålet for undersøgelsen er at afdække udfordringer og behov for ny viden på folkeskoleområdet.

Forskerne blev løbende interviewet i undersøgelsen, men særligt i starten af undersøgelsen valgte EVA at inddrage de forskere, hvis erfaringer og viden ligger tæt på selve undervisningssituationen. Dette var med henblik på at EVA her kunne spørge forskerne om, hvad der, set fra deres perspektiv, kan være meningsfyldt at spørge ind til hos elever, lærere, SFO-pædagoger og forældre.

Forskerne har således været med til at kvalificere interviewguides og spørgeskema, og samtidig givet et selvstændigt bidrag i form af egne perspektiver og viden om udfordringer og behov for ny viden på folkeskoleområdet. Det, at forskerne beskæftiger sig med forskellige områder i folkeskolen betyder endvidere, at EVA har fået et bredt spænd i perspektiverne på udfordringer og behov for ny viden på folkeskoleområdet.

De deltagende forskere er følgende:

- Lise Tingleff, Forskningschef, UCC
- Vibeke Hetmar, Professor, DPU
- Søren Langager, Lektor, DPU
- Jørgen Søndergaard, Administrerende direktør, SFI
- Lotte Bøgh-Andersen, Professor, Institut for Statskundskab Aarhus og AKF
- Charlotte Højholt, Lektor, Institut for Psykologi og uddannelsesforskning RUC
- Torben Pilegaard Jensen, Forskningsleder, AKF
- Justine Grønbech Pors, Adjunkt Ph.d., CBS
- Anders Holm, Professor, DPU
- Mette Pless, Ph.d., CEFU

## Datagrundlag og metode - den kvalitative undersøgelse

Med afsæt i data fra forundersøgelse og interviews med udvalgte forskere, afholdt EVA ni fokusgruppeinterviews og én elevcafé.

### Fokusgruppeinterview

Formålet med EVA's fokusgruppeinterview var at få et konkret og praksisnært billede af, hvilke udfordringer lærerne, SFO-pædagoger og forældre oplever fra hvert deres perspektiv. Fokusgruppeinterviewets ramme giver nogle muligheder for diskussion som enkeltinterviews ikke på samme måde kan tilbyde. Fokusgruppeinterviewet er valgt som metode ud fra en betragtning af, at det giver mulighed for, at aktørerne kan blive inspireret af hinanden til at reflektere over undersøgelsens temaer. Samtidig giver fokusgruppeinterviewet en mulighed for, at EVA kan se ligheder og forskelle i aktørernes perspektiver, hvilket skaber en bredde, som er ønskværdig i en eksplorativ undersøgelse som denne.

I næsten alle tilfælde har vi udvalgt fokusgruppemedlemmerne sådan, at en skoleleder blev bedt om at udvælge en – i forholdt til emnet – særligt reflekteret lærer, SFO-pædagog og forældrebestyrelsesmedlem. Skolerne blev dels udvalgt på baggrund af EVA's forudgående kendskab til skolerne og dels på baggrund af anbefalinger fra centrale repræsentanter fra skoleforvaltninger i henholdsvis København, Odense og Aarhus.

EVA valgte i samråd med MBU, at gennemføre fokusgruppeinterviewene med forældre blandt skolebestyrelsesformænd. Dette udvælgelseskriterium hviler på det argument, at forældre, der sidder i bestyrelsen og derfor repræsenterer en bredere forældrekræds, ikke alene kan repræsentere egne synspunkter, men også har et bredere, og mere indgående kendskab til forældres perspektiver på skolens udfordringer. Det er muligt, at der i den forbindelse kan opstå en bias, idet den type af forældre som vælger at engagere sig i skolebestyrelsesarbejdet kan have en særlig profil og at de måske i højere grad end andre forældre vil have en tendens til at tale på skolens vegne. De deltagende skoler bestod primært af byskoler eller skoler fra lokalområdet i hhv. København, Odense og Aarhus.

Fokusgruppeinterviewene bestod af 5-8 deltagere, og grupperne var delt op i hhv. lærere, pædagoger og forældre. Der deltog således kun én deltager fra hver skole i hver fokusgruppe, da EVA ønskede at skabe et rum for fri diskussion uden, at eventuelle forforståelser, magtstrukturer eller konflikter blev taget med i rummet. De deltagende grupper bestod af mænd og kvinder i forskelli-

ge ældre, og i de tre lærerfokusgrupper, deltog både lærere fra indskoling, mellemtrin og udskoling.

Fokusgruppeinterviewene blev optaget på diktafon og varede hver især cirka 1,5 time.

Samlet set var fokusgrupperne med til at skabe et nuanceret billede af hvilke udfordringer og behov for ny viden der er på folkeskoleområdet.

### **Elevcafé**

Formålet med elevcaféen var at få et indblik i, hvordan folkeskolen opleves fra et elev-perspektiv. I elevcaféen afholdt på EVA deltog 8.-9. klasses elever fra følgende seks skoler i Københavnsområdet:

- Strandgårdsskolen
- Sølvgade Skole
- Brønshøj Skole
- Enghavegårdsskolen
- Langelinje Skole
- Kildevældsskolen

Af praktiske hensyn blev eleverne rekrutteret sådan, at de havde mindre end én times transporttid til EVA. Elevernes skoler blev desuden udvalgt med afsæt i et kriterium om, at de skulle repræsentere forskellige elevsammensætninger. Der deltog seks elever fra fem skoler, og fem elever fra en enkelt skole. I alt deltog 35 elever i elevcaféen.

I elevcaféen deltog en blandet elevgruppe, der sikrede, at eleverne kunne byde ind med forskellige erfaringer med, hvordan man kan opleve folkeskolen fra et elevperspektiv. Fx deltog flere tosprogede elever, der har erfaring med dansk som andetsprog, og der deltog både elever, der gav udtryk for, at de var meget ambitiøse og motiverede for at lære og andre elever, der gav udtryk for en vis grad af skoletræthed.

Elevcaféen blev valgt som metode, fordi EVA har erfaring med, at den bidrager med nogle rammer og omgivelser, der skaber motivation til at deltage. Elevcaféen strakte sig over tre timer. Eleverne blev inddelt i seks grupper bestående af elever fra forskellige skoler. Ved hvert bord faciliterede en EVA-konsulent processen og sikrede, at alle temaer blev berørt. Diskussionerne var koncentreret i grupperne fremfor i plenum, da plenumdiskussionen kunne virke overvældende for eleverne som ikke havde mødt hinanden før og måske ikke følte sig trygge ved at tale foran så mange mennesker. De små grupper blev altså vurderet til at skabe den bedste ramme for elevcaféen. Endvidere blev eleverne inddelt, så de ikke sad sammen med nogen fra deres egen skole. Det skyldes at EVA ikke ønskede, at diskussionerne blev påvirket af eventuelle indforståetheder og magtstrukturer eleverne imellem. Der skulle være rum for, at eleverne ville og turde udtale sig.

EVA præsenterede tre temaer for eleverne, som de arbejdede med. De tre temaer var:

- God og motiverende undervisning
- Inkluderende fællesskaber
- Anvendelse af it i undervisningen.

Efter hvert tema roterede eleverne, så de kom til at sidde i en ny gruppe. På den måde sikrede EVA en mulighed for at ændre i gruppedynamikkerne og en mulighed for at nye perspektiver kunne udveksles. Hver diskussionsrunde blev indledt med, at eleverne fik lov til at tænke over et spørgsmål i et minut. Oftest skulle de tænke tilbage på et eksempel, som de efterfølgende skulle dele i gruppen. Dermed ville det være muligt fremadrettet at diskutere forskellige problemstillinger med afsæt i konkrete eksempler og hverdagsituationer. Efter en kort tænkepause snakkede eleverne med sidemanden om deres overvejelser, hvorefter de præsenterede deres overvejelser og diskuterede dem fælles i gruppen. Konsulent fra EVA stillede undervejs spørgsmål, der relaterede sig til det pågældende emne. I slutningen af hver runde skulle eleverne skrive de tre vigtigste pointer fra diskussionen ned på papir og efterfølgende præsentere dem i plenum. På den måde fik alle elever indsigt i, hvad der blev sagt og kunne diskutere det i gruppen bagefter.

Data blev indsamlet ved at EVA-konsulenterne skrev noter undervejs i diskussionerne, og elevernes pointer, som de selv havde skrevet ned undervejs, blev indsamlet.

Proceduren for elevcaféen var med til at sikre at eleverne fik en god opstart og rum for en god diskussion. Data fra elevcaféen har givet EVA indsigt i hvordan de deltagende elever oplever forskellige aspekter af skolen.

### **Enkeltinterviews med kommunalpolitikere**

De fire kommunalpolitikere, der deltager i enkeltinterviews i denne undersøgelse, er udvalgt således, at der er en forskellighed i partier, region og størrelse på den kommune, de repræsenterer. Endvidere er tre af politikerne medlem af KL's Børne- og Kulturudvalg. Alt sammen for at give både dybde og stor variation i input og perspektiver.

Eftersom folkeskolen er en kommunal opgave, tjener inddragelsen af kommunalpolitikere til formål at kaste lys over, hvordan kommunerne ser på skolens udfordringer, og, ikke mindst, hvilken viden kommunalpolitikere har behov for, når de skal træffe lokale beslutninger på skoleområdet.

EVA valgte at interviewe kommunalpolitikere i slutningen af projektforsløbet med henblik på at bede kommunalpolitikere forholde sig til nogle af undersøgelsens mest centrale data. Det drejer sig specifikt om temaerne undervisningsdifferentiering, inklusion og forholdet mellem skole/fritid.

Interviewene varede cirka 30 minutter og blev optaget på diktafon, og efterfølgende transskriberet.

De deltagende kommunalpolitikere er følgende:

- Anne Vang (A), Københavns Kommune, Borgmester for Børne- og Ungeforvaltningen, medlem af KL's Børne- og Kulturudvalg
- Jane Findahl (F), Fredericia Kommune, Formand KL's Børne- og Kulturudvalg
- Henrik Christensen (V), Faxe Kommune, medlem af KL's Børne- og Kulturudvalg
- Tim Vermund (A), Odense Kommune.

## **Datagrundlag og metode - de kvantitative undersøgelser**

### **Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og skolechefer**

EVA har gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige skoleledere og skolechefer. I projektbeskrivelsen er der lagt op til en totalundersøgelse blandt skolechefer og en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere. Spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne er dog gennemført som en totalundersøgelse ud fra et ønske om at have et tilpas stort antal respondenter til at lave kryds i data. Der er udarbejdet et spørgeskema, som er brugt til undersøgelsen blandt begge aktørgrupper. Der er dog spørgsmål, der varierer for de to respondentgrupper, da spørgsmålene er konstrueret ud fra et ønske om at tage udgangspunkt i respondenternes praksis.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere og skolechefer er at få et nationalt billede af, hvilke udfordringer de oplever, og hvilken ny viden, de vurderer, der er behov for. Efter aftale med MBU er hovedfokus dog på udfordringer frem for på behovet for viden, da sidstnævnte er vanskeligt at operationalisere i et spørgeskema. Spørgeskemaet fokuserer desuden både på folkeskolens indhold, men også på arbejdet med evaluering, dokumentation samt kompetencer, støtte og vejledning i forhold til at udvikle undervisningen. Spørgeskemaet er konstrueret på baggrund af de indledende interviews, forskerinterviews og EVA's forudgående kendskab til området.

Spørgsmålet 'Hvordan vurderer du, at følgende faktorer påvirker muligheden for skoleudvikling?' er både stillet til skolelederne og skolecheferne, der her har mulighed for at svare på spørgsmålet i forhold til en række valgmuligheder (se tabel 21 og 32 i tabelrapporten). Det skal her bemærkes, at svarkategorierne til en række af disse valgmuligheder ikke er optimale. Vi har anvendt den bipolare svarkategori 'positiv', 'overvejende positiv', 'overvejende negativ' og 'negativ', hvor det i stedet havde været mere passende at anvende den unipolare svarkategori 'I høj grad', 'I nogen grad', 'I mindre grad' og 'slet ikke'. Dette ser man tydeligt i respondenternes svar, hvor respondenterne

overvejende forholder sig positivt til spørgsmålet. Dermed er der ikke variation i svarene. Desuden kan der være en bias i forhold til, at respondenterne anvender en anden logik, når de svarer på spørgsmålet.

De mest centrale pointer og sammenhænge fra spørgeskemaundersøgelserne findes i denne rapport, og samtlige svar er vedlagt i en tabelrapport.

Skolelederne blev identificeret ved brug af UNI-C's institutionsregister fra 2010. Siden 2010 har der dog været ændringer. Det er der forsøgt taget højde for og populationen af skoleledere ender på 1288.

Spørgeskemaet til skolechefer er sendt ud til de 98 kommuner. Det er som udgangspunkt adresseret til kommunens skolechef, men i enkelte tilfælde er det videreformidlet og udfyldt på skolechefens vegne af en ansat i forvaltningen.

### Svarprocent og bortfaldsanalyse skoleledere og skolechefer

I nærværende afsnit følger en analyse af, om gruppen af personer, der besvarede spørgeskemaet, dvs. analyseudvalget, adskiller sig fra den totale gruppe af skoleledere og skolechefer. Det gøres ved at se på fordelingen af bortfald på udvalgte variable ved hjælp af en  $\chi^2$ -test.

Blandt skolelederne besvarede 433 spørgeskemaet ud af en population på 1288. Svarprocenten for spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere er derfor 34 %. Videre besvarede 75 skolechefer spørgeskemaet ud af de i alt 98 skolechefer. Det betyder, at spørgeskemaundersøgelsen blandt skolechefer har en svarprocent på 77 %.

Bortfaldsanalysen for skoleledere hviler på en analyse af variablerne region og skolestørrelse. Dette er angivet i nedenstående tabel.

**Tabel 29**  
**Bortfaldsanalyse på spørgeskemaundersøgelsen 'Behov for ny viden på folkeskoleområdet' blandt skoleledere: Region og skolestørrelse**

Variabel	Andel (population)	Procent (analyseudvalg)
<b>Region</b>		
Region Hovedstaden	21,0 %	22,2 %
Region Sjælland	15,8 %	15,5 %
Region Syddanmark	23,1 %	22,9 %
Region Midtjylland	27,1 %	24,9 %
Region Nordjylland	13,0 %	14,5 %
I alt (N=1288)	100 %	100 %
<b>Skolestørrelse (antal elever)</b>		
0-150	15,3 %	15,5 %
151-400	31,1 %	31,4 %
+400	53,6 %	53,1 %
I alt (N=1288)	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse af 'Behov for ny viden på folkeskoleområdet, 2012

Note 1: Skolestørrelsen er opdelt efterfølgende på små skoler, mellemstore skoler og store skoler

Som det ses i tabel 1, ligger både fordelingen for region og skolestørrelse tæt på hinanden og igennem en  $\chi^2$ -test finder vi, at der ikke er en signifikant forskel mellem andelen af skoleledere der er blevet kontaktet og andelen i analyseudvalget. Der er således ikke en skævhed at finde i spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere.

Det samme gør sig gældende for skolechefer, hvor vi heller ikke her finder en skævhed i data. Som det er vist i tabel 2 er fordelingen mellem populationen og analyseudvalget pænt fordelt, og ved brug af  $\chi^2$ -test er der heller ikke en signifikant forskel mellem de to grupper.

**Tabel 30****Bortfaldsanalyse på spørgeskemaundersøgelsen 'Behov for ny viden på folkeskoleområdet' blandt skolechefer: Region**

Variabel	Andel (population)	Andel (analyseudvalg)
<b>Region</b>		
Region Hovedstaden	28,6 %	29,3 %
Region Sjælland	18,4 %	17,3 %
Region Syddanmark	22,4 %	22,7 %
Region Midtjylland	20,4 %	21,3 %
Region Nordjylland	10,2 %	9,3 %
I alt (N=98)	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse af 'Behov for ny viden på folkeskoleområdet, 2012

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere havde en svarprocent på 34 %, hvilket er noget læseren, som det er nævnt tidligere, skal være opmærksom på under sin gennemgang af rapporten. Her skal det dog siges, at der i samme undersøgelse ikke forekom nogle skævheder i fordelingen af skoleledere holdt op imod populationen, og EVA vælger derfor at udtale sig generelt om skoleledernes perspektiver. Vi finder således undersøgelsen repræsentativ.

Blandt skolechefer er svarprocenten på 75 %. Da der er en pæn fordeling af respondenter i forhold til geografi, konkluderes spørgeskemaundersøgelsen blandt skolechefer derfor også at være repræsentativ.

**Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere**

Der er gennemført en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere. Formålet er at få et nationalt billede af, hvilke udfordringer lærerne oplever i deres daglige arbejde, og hvilke af disse udfordringer, de oplever som de væsentligste. Fokus er således i mindre grad på lærernes behov for ny viden, men snarere på selve indholdet i folkeskolen, som for eksempel udvikling af undervisning, undervisningsdifferentiering, inklusion, overgang til ungdomsuddannelse etc. Formålet er at få et repræsentativt billede af, hvilke udfordringer lærerne oplever i deres arbejde. Spørgeskemaerne er, som det også var tilfældet for spørgeskemaet til skolechefer og skoleleder, konstrueret på baggrund af de indledende interviews, forskerinterviews og EVA's forudgående kendskab til området.

Lærerne blev udtrukket simpelt, tilfældigt alfabetisk ud fra deres efternavn. Selve udvælgelsen skete gennem skolelederen på den enkelte skole, som forinden havde modtaget en mail omkring udvælgelsesprocedure. Skolelederen videregav de udvalgte lærers kontaktoplysninger til EVA, og på den måde kunne EVA komme i direkte og hurtig kontakt med lærerne.

Der er udtrukket fem lærere fra hver skole. På den måde sikrer EVA, at flere lærere fra samme skole deltager i spørgeskemaundersøgelsen. Da antallet af lærere på hver skole samtidig ikke er højere, får EVA mulighed for at kontakte mange skoler og dermed skabe variation i de skoler, lærerne arbejder på<sup>1</sup>. Skolerne, der blev kontaktet, var både folkeskoler og 10. klasser centre. EVA kontaktede således 426 skoler, der skulle angive kontaktoplysninger på fem lærere. Der var 287 skoler der meldte tilbage. Stikprøven af lærere der deltog i spørgeskemaundersøgelsen blev derfor 1341.

De skoler, der blev udtrukket til at udvælge lærere, blev udtrukket fra UNI-C's institutionsregister med en vægtning i forhold til skolernes størrelse. Det vil sige, at chancen for at få flere lærere fra de store skoler, var større. Denne udtrækningsmodel var at foretrække, da antallet af store skoler er langt færre end antallet af små skoler, og på den måde imødekommer man en overrepræsentativitet af lærere fra små skoler. Her skal det nævnes, at institutionsregisterets seneste oplysninger er fra 2010. Siden da har der været ændringer på folkeskoleområdet, og endvidere har ikke alle skoler oplyst elevtal, hvorfor EVA har været nødsaget til at finde elevtal manuelt. Derfor er der ud af

<sup>1</sup> Antallet af lærere som EVA skulle indhente kontaktoplysninger på fra hver skole er desuden fastsat på baggrund af et ønske om en stikprøvestørrelse på 1600.

den samlede population på 1303 skoler 43 skoler, som er baseret på elevtal fra 2012. Dette er en relativ lille andel set i forhold til den samlede population, men ikke desto mindre et punkt læseren skal være opmærksom på<sup>2</sup>.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere vil blive inddraget i undersøgelsens hovedrapport til at underbygge og kvantificere perspektiver på udfordringer og behov for ny viden på folkeskoleområdet set ud fra denne respondentgruppe perspektiv. Samtlige resultater vil desuden være at finde i tabelrapporten.

### Svarprocent og bortfaldanalyse lærere

Her følger en analyse af, om gruppen, der besvarede spørgeskemaet, dvs. analyseudvalget, adskiller sig fra den totale gruppe af lærere i stikprøven. Bortfaldsanalysen gennemføres igen ved at se på fordelingen af bortfald på udvalgte variable ved hjælp af en chi<sup>2</sup>-test.

Af 1341 lærere besvarede 600 lærere spørgeskemaet. Det giver en svarprocent på 45 %.

Bortfaldsanalysen for lærere tager udgangspunkt i fordelingen på variable region, skolestørrelse, køn og alder, som angivet nedenfor.

**Tabel 31**

### Bortfaldsanalyse på spørgeskemaundersøgelsen 'Behov for ny viden på folkeskoleområdet' blandt lærer: Region, skolestørrelse, køn, alder

Variabel	Andel (Stikprøve)	Andel (analyseudvalg)
<b>Region</b>		
Region Hovedstaden	26,0 %	28,3 %
Region Sjælland	16,9 %	16,7 %
Region Syddanmark	23,5 %	25,0 %
Region Midtjylland	24,4 %	22,3 %
Region Nordjylland	9,2 %	7,7 %
I alt (n=1341)	100 %	100 %
<b>Skolestørrelse (antal elever)</b>		
0-150	3,0 %	2,5 %
151-400	20,1 %	19,2 %
+400	77,0 %	78,3 %
I alt (n=1341)	100 %	100 %
<b>Køn</b>		
Mand	27,5 %	25,9 %
Kvinde	72,5 %	74,1 %
I alt (n=1341)	100 %	100 %
<b>Alder</b>		
20-35 (i analyse 22 år)	23,9 %	17,7 %
36-50	43,3 %	43,7 %
51+	32,8 %	38,7 %
I alt (n=1335)	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse af 'Behov for ny viden på folkeskoleområdet, 2012

Note 1: Skolestørrelsen er opdelt efterfølgende på små skoler, mellemstore skoler og store skoler.

Note 2: Der er en overvægt af store skoler, da spørgeskemaundersøgelsen blandt lærer hviler på en vægtning af data i forhold til skolestørrelse.

<sup>2</sup> Den opmærksomme læser vil se, at populationen af skoleledere er 1288 og ikke 1303, som den var ved indhentning af kontaktoplysninger på lærere. Det skyldes, at EVA efter indhentning af kontaktoplysninger på lærere er blevet gjort opmærksom på yderligere ændringer på folkeskoleområdet, der betyder at antallet af skoler er færre end 1303.

Som det fremgår af tabellen, er fordelingen mellem stikprøve og analyseudvalg på regionsvariable, skolestørrelse og køn tæt, og igennem en  $\chi^2$ -test viser det sig også, at der ikke er signifikant forskel mellem analyseudvalget og populationen.

Dog ser vi en forskel på fordelingen af alder i henholdsvis stikprøven og vores analyseudvalg. I analyseudvalget er der således en overrepræsentation af personer på 51+ og samtidig en underrepræsentativitet af gruppen af 20-35 årige. Dette understøttes af en  $\chi^2$ -test.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere havde en svarprocent på 45 %, og da analyseudvalget for både region, skolestørrelse og køn er repræsentativ i forhold til stikprøven, vurderer EVA at spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere er repræsentativ.

### **Pilottest**

Hvert spørgeskema blev godkendt af MBU og derefter pilottestet. Der deltog fem lærere, fem skoleledere og fem skolechefer i pilottestene. De blev udvalgt på baggrund af elevtal og geografi for lærernes og skolelederens vedkommende, og på baggrund af kommunestørrelse og region for skolechefens vedkommende.

Spørgeskemaet blev sendt til deltagerne forud for pilottesten for at de på den måde havde tid til at reflektere over spørgeskemaet og prøve at besvare det. Spørgeskemaet blev efterfølgende gennemgået telefonisk, og her blev der særligt lagt vægt på respondentens forståelse af centrale begreber, respondentens forståelse af spørgsmålene og deres relevans samt om svarkategorierne var dækkende. Videre var pilottesten med til at kvalitetssikre det tekniske omkring spørgeskemaet. Efter pilottestene blev spørgeskemaerne revideret på baggrund af respondenternes udtalelser.

### **Udsendelsesprocedure**

Spørgeskemaundersøgelserne blev gennemført af EVA og er en internetbaseret undersøgelse. Spørgeskemaet er opstillet i en EVA-skabelon og blev efter pilottesten tilrettet og kvalitetssikret af EVA's projektgruppe.

Spørgeskemaundersøgelserne blev igangsat den 3. oktober 2012 og sendt til de mailadresser EVA havde på lærere, skoleledere og skolechefer. Der blev herefter rykket for svar den 10. oktober. Sidste frist for svar var den 16. oktober, men EVA sendte en påmindelse den 12. oktober, hvor EVA anmodede om besvarelse på grund af en lav svarprocent. De skolechefer, der endnu ikke havde besvaret spørgeskemaet, blev desuden ringet op telefonisk af EVA's projektgruppe. Spørgeskemaundersøgelsen blev lukket den 16. oktober 2012.

### **Fremstilling af data**

Fremstillingen af data fra de tre spørgeskemaundersøgelser er baseret på frekvenstabeller for alle variable. Desuden er der lavet krydstabeller. De variable, der er anvendt til at fremstille krydstabellerne er udvalgt på baggrund af diskussioner i EVA's projektgruppe om, hvilke variable, der på baggrund af frekvenstabellerne, er interessante at studere nærmere. Der er således både foretaget kryds mellem relevante baggrundsspørgsmål og holdningsspørgsmål, og videre mellem forskellige holdningsspørgsmål. Igennem  $\chi^2$ -test har det på den måde været muligt at identificere forskellige signifikante sammenhænge i data. Desuden har det ved hjælp af en test af gamma-værdien for de ordinalt skalerede variable været muligt at teste for om retningen i sammenhængene er signifikant. Afslutningsvis skal det tilføjes at tal anvendt i denne rapport vil være rundet op/ned.