

# Læringsmiljøer i folkeskolen

Samspillet mellem læringssynet, de fysiske rammer,  
undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen

## **Læringsmiljøer i folkeskolen**

© Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma efter Dansk Sprognævnns anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger.

Bestilles hos:

Alle boghandlere eller på EVA's hjemmeside  
[www.eva.dk](http://www.eva.dk)

40,- kr. inkl. moms

ISBN 87-7958-298-2

Foto: Scanpix/Nanna Kreutzmann

# Indhold

Forord	5
1 Resumé	7
2 Indledning	11
2.1 Formål	11
2.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe	12
2.3 De evaluerede skoler og kommuner	12
2.4 Dokumentation og metode	13
2.5 anbefalinger og opfølgning	14
2.6 Rapportens opbygning	15
3 Afgrænsning af begrebet læringsmiljø	17
4 Skoler og kommuner	21
4.1 Lem Stationsskole, Ringkøbing Kommune	21
4.2 Maglegårdsskolen, Gentofte Kommune	28
4.3 Nordbyskolen, Nykøbing Falster Kommune	36
4.4 Stege Skole, Møn Kommune	42
4.5 Vestermarksskolen, Odder Kommune	48
4.6 Vestre Skole, Svendborg Kommune	55
5 Læringssyn	65
5.1 Forståelse	65
5.2 Udbredelse og forankring	66
5.3 Læringssynets betydning for læringsmiljøet	73

<b>6</b>	<b>De fysiske rammer</b>	<b>75</b>
6.1	Forskel på skoler	75
6.2	Byggeprocessen	76
6.3	Udnyttelsen	79
6.4	De fysiske rammers betydning for læringsmiljøet	84
<b>7</b>	<b>Undervisningens tilrettelæggelse</b>	<b>87</b>
7.1	Undervisningsformer	87
7.2	Arbejds måder	94
7.3	Elevernes indflydelse	98
7.3.1	Muligheder for at påvirke læring	100
7.4	Skolebestyrelsens og kommunens rolle	102
7.5	Undervisningstilrettelæggelsens betydning for læringsmiljøet	103
<b>8</b>	<b>Evalueringskultur</b>	<b>105</b>
8.1	Evaluering af elevernes læring	105
8.2	Evaluering af undervisningen	109
8.3	Evaluering af indsatser	110
8.4	Evalueringskulturens betydning for læringsmiljøet	112
<b>9</b>	<b>Styrkelse af læringsmiljøet</b>	<b>115</b>
9.1	Udgangspunktet	115
9.2	Samspelet mellem fokuspunkter	116
9.3	Tjekliste til udvikling af læringsmiljøer	118
9.4	Et fremtidsbillede	121
<b>Appendiks</b>		
Appendiks A	Oversigt over rapportens anbefalinger	123
Appendiks B	Kommissorium	127
Appendiks C	Om evalueringsgruppen	131
Appendiks D	Metode	133
<b>Rapporter fra EVA</b>		<b>137</b>

# Forord

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremlægger i denne rapport evalueringen af læringsmiljøer i folkeskolen.

Evalueringen afdækker og vurderer hvordan folkeskoler arbejder med at etablere og udvikle læringsmiljøer for elever på mellemtrinnet. Det sker ved at undersøge betydningen af og samspillet mellem fire forhold: læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen.

Vi forventer at evalueringens resultater og anbefalinger kan danne grundlag for skolernes fortsatte arbejde med at etablere og udvikle motiverende og alsidige læringsmiljøer der understøtter og fremmer elevernes udbytte af undervisningen.

Evalueringen indgår i EVA's handlingsplan for 2005 og er gennemført i perioden september 2005 til september 2006.

Henrik Mortensen  
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune  
Direktør for EVA



# 1 Resumé

Denne evaluering belyser og vurderer folkeskolernes arbejde med at etablere og udvikle læringsmiljøer for eleverne. "Læringsmiljøer" er evalueringens betegnelse for de rammer som elevernes læring foregår i. Evalueringen ser nærmere på fire fokuspunkter og undersøger hvad de betyder for læringsmiljøet hver for sig og i et indbyrdes samspil. De fire fokuspunkter er skolernes læringssyn, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen.

## Konklusion

Evalueringen viser at de skoler der deltager i evalueringen, forsøger at skabe udviklende og motiverende læringsmiljøer for eleverne, men at der også er plads til forbedringer. Mange engagerede lærere vil gerne gøre en indsats, og skolernes ledelse går ofte forrest og har høje ambitioner for læringsmiljøet. Der ligger dog stadig en opgave i at få alle i lærerkollegierne involveret i arbejdet.

Evalueringen viser også at de fire fokuspunkter hver især har specifik betydning for læringsmiljøets kvalitet. Et fælles læringssyn binder læringsmiljøet sammen og udgør grundlaget for de tre andre fokuspunkter. Nye fysiske rammer giver nye muligheder og nye udfordringer som kan virke stimulerende eller drænende afhængigt af deres kvalitet og hvor godt de bliver udnyttet. Undervisningens tilrettelæggelse er det konkrete udtryk for et læringsmiljø, og det er her eleverne møder læringssynet omsat til praksis. Evalueringskulturen er en nøgle til viden og udvikling som fortæller om målene nås på alle niveauer.

Evalueringen har et stærkt fokus på relationerne mellem de fire fokuspunkter og på hvordan de fungerer i en kontekst, i læringsmiljøet. Her viser det sig at der både er behov for at styrke hvert fokuspunkt og samspillet mellem dem. De vigtigste indsatser i dette arbejde kan sammenfattes i fem anbefalinger.

## Vigtigste anbefalinger

### **Skab større forståelse for og forankring af læringsgrundlaget**

Skolens ledelse, lærere og bestyrelse skal sammen formulere og nedskrive skolens læringsgrundlag, og de skal løbende have en dialog om hvordan grundlaget realiseres i hverdagen, og hvordan det revideres. At udforme skolens virksomhedsplan og årsplaner og at gennemføre teamsamtaler er nøgleaktiviteter i den forbindelse.

Anbefalingen skal sikre at læringsgrundlaget bliver udbredt blandt og forankret hos skolens ledelse, lærere og bestyrelse gennem på den ene side skriftlighed og på den anden side løbende dialog og refleksion. De to former må ikke stå alene, men skal udfolde sig i et dynamisk samspil.

Rapporten anvender begrebet "læringsgrundlag" i stedet for begrebet "læringssyn" fordi evalueringen har vist at "læringssyn" i langt højere grad inviterer til at "synes" noget om pædagogik end til at "vide" noget om det. Når vi har erstattet "læringssyn" med "læringsgrundlag", skal det signalere at et læringsgrundlag både omfatter det man normativt synes, og det man videnskabeligt ved.

### **Udnyt de fysiske rammer bedre**

Skolen skal indrette de fysiske rammer i respekt for læringsgrundlaget og lade rummene afspejle de pædagogiske aktiviteter der er på skolen. Desuden bør lærerne inddrage eleverne i dette arbejde i en endnu højere grad end det sker i dag.

Anbefalingen skal fremme at skolerne får det fulde udbytte af de nye muligheder som nye fysiske rammer giver, og styrke sammenhængen mellem læringsgrundlaget og indretningen af de fysiske rammer. Det er vigtigt at eleverne inddrages i indretningen og udsmykningen af de fysiske rammer så de udvikler en ansvarlighed over for dem. Det sker kun i mindre grad i dag, men besøgene på de skoler der deltager i evalueringen, viste at eleverne at de ofte gør sig tanker om og har gode forslag til hvordan de fysiske rammer kan indrettes og udsmykkes. Her er der med andre ord et potentiale som lærerne kan udnytte.

### **Skab sammenhæng mellem undervisningen og læringsgrundlaget**

Skolen skal tilstræbe at skabe større sammenhæng mellem ord og handling. Det kan den gøre ved at lade lærerteam, skolens ledelse eller eventuelt en kommunal konsulent iagttage undervisningen og på den baggrund drøfte forholdet mellem skolens læringsgrundlag og den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen.

Anbefalingen skal sikre at skolen tilrettelægger undervisningen og vælger undervisningsformer og arbejdsmåder ud fra de fælles beslutninger de har skrevet ned i læringsgrundlaget.



### **Inddrag elevernes viden i evaluering af undervisningen**

Skolens ledelse og lærere skal udvikle en systematisk evaluering af undervisningen der også inddrager viden fra eleverne gennem fx dialog og spørgeskemaer. Denne viden skal igen anvendes i tilrettelæggelsen af undervisningen, i teamsamarbejdet, ved gensidig supervision og ved teamsamtaler.

Anbefalingen skal forbedre skolens arbejde med at evaluere undervisningen. Der har indtil nu været et større fokus på at evaluere elevernes udbytte af undervisningen frem for på lærernes indsats i undervisningen. Der er behov for at skabe en bedre balance mellem de to former. Og her er elevernes erfaringer en vigtig kilde til viden. Ved at lade eleverne komme mere systematisk til orde gennem fx dialog eller spørgeskemaer kan lærerne indsamle vigtig viden og på den baggrund gøre deres praksis endnu bedre.

### **Skab stærke relationer mellem læringsgrundlaget, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen**

Skolens ledelse og lærere skal løbende sikre at der er sammenhæng mellem skolens læringsgrundlag, fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen. Det kan de gøre ved:

- at lade læringsgrundlaget indgå centralt når de udformer og indretter de fysiske rammer, og når de vælger undervisningsformer, arbejdsmåder og evalueringsredskaber
- at udnytte de fysiske rammer i henhold til læringsgrundlaget og sørge for at rammerne er så fleksible og differentierede at de understøtter brugen af de mest hensigtsmæssige undervisningsformer, arbejdsmåder og evalueringsredskaber
- at lade undervisningen afspejle læringsgrundlaget, udnytte de fysiske rammer og påvirke valget af evalueringsredskaber
- at skabe en stærk evalueringskultur der er forankret i læringsgrundlaget, de fysiske rammer og den daglige undervisningspraksis. Evalueringskulturen skal give skolen viden om hvordan disse elementer kan praktiseres og udnyttes hver for sig og sammen, og skolen skal kunne bruge denne viden til at revidere og forbedre hvert af elementerne og sammenhængen mellem dem.

Anbefalingen skal fremme og sikre en løbende udvikling af læringsmiljøet hvor de fire fokuspunkter for evalueringen spiller sammen på en hensigtsmæssig og udbytterig måde.

### **Anbefalingernes status**

Rapportens vurderinger og anbefalinger er foretaget af en ekstern evalueringsgruppe der består af faglige eksperter på området. Anbefalingerne er udtryk for evalueringsgruppens prioritering i de mange mulige anbefalinger der kan udledes af dokumentationsmaterialet. Anbefalingerne er

rettet mod forskellige ansvarlige og skal føre til opfølgning og udvikling på det evaluerede område.

Rapporten indeholder flere anbefalinger end dem der er anført i dette resumé. Anbefalingerne er placeret løbende i rapportens tværgående kapitler i umiddelbar sammenhæng med de analyser og vurderinger de knytter sig til. I appendiks A findes der desuden en liste over alle rapportens anbefalinger.

## 2 Indledning

Folkeskoleloven fra 1993 betød et skift i formål og metoder, hvor undervisningsdifferentiering, projektarbejde, tværfaglighed og løbende evaluering blev introduceret som nye fokusområder. Skiftet betød at flere skoler blev opmærksomme på at etablere læringsmiljøer som fremmer elevernes udbytte af undervisningen. På nationalt niveau har Undervisningsministeriets projekt "Rum, form og funktion" og Folkeskolerådets "Vision 2010" haft udviklingen af læringsmiljøer som et centralt tema. Tilsvarende er der på kommunalt niveau flere eksempler på hvordan om- og nybygninger af skoler, ændrede krav til undervisningen og nye pædagogiske strømninger har sat skub i debatten om læringsmiljøer.

Én ting er at vedtage en politik og starte en debat om hvordan politikken skal føres ud i livet, noget andet er hvordan skolerne faktisk fører de nye tanker ud i livet og får etableret læringsmiljøer der kan fremme elevernes udbytte af undervisningen. Denne evaluering vil gå tæt på netop dette område og sætte fokus på skolernes arbejde med at skabe motiverende og alsidige læringsmiljøer.

### 2.1 Formål

Formålet med evalueringen er at belyse hvordan skoler planlægger, etablerer og udvikler læringsmiljøer som fremmer elevernes udbytte af undervisningen. Læringsmiljøer bliver her forstået som det miljø elevens læring foregår i.

Evalueringen fokuserer på fire forhold som har betydning for læringsmiljøet: skolens læringssyn, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen. Evalueringen ser på hvad disse forhold betyder for læringsmiljøet, både hver for sig og når de påvirker hinanden. Rapporten giver både anbefalinger til hvordan skolerne kan forbedre hvert enkelt forhold, og hvordan de kan skabe en bedre sammenhæng mellem dem og dermed bidrage til at optimere det samlede læringsmiljø. Evalueringen koncentrerer sig om normalklasseundervisningen på mellemtrinnet.

Evalueringen vil belyse:

- hvordan skolerne forstår og anvender læringsynet
- hvad de fysiske rammer betyder for læringsmiljøet
- hvordan skolerne arbejder med undervisningsformer og arbejdsmåder inden for de givne fysiske rammer
- hvordan skolerne udmønter evalueringskulturen så den er med til at vurdere og styrke læringsmiljøet.

Kapitel 3 indeholder en nærmere præcisering af begrebet læringsmiljø og de fire forhold som evalueringen fokuserer på.

## 2.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe

En evalueringsgruppe har det faglige ansvar for rapportens vurderinger og anbefalinger. Gruppen er nedsat til lejligheden og består af fagfolk med særlig indsigt i læringsmiljøer og de fire fokuspunkter for evalueringen. Evalueringsgruppens medlemmer er:

- Skolechef Henrik Mortensen, Aalborg Kommune (formand)
- Folkeskolelærer Lene Freiesleben, Utterslev Skole
- Seniorforsker Inge Mette Kirkeby, Statens Byggeforskningsinstitut
- Lektor Hans Henrik Knoop, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Skoleleder Gorm Sæderup, Buskelundskolen.

I appendiks C findes en nærmere beskrivelse af de enkelte medlemmers baggrund.

En projektgruppe fra EVA har det metodiske ansvar for evalueringen og har skrevet evalueringsrapporten. Projektgruppens medlemmer er:

- Evalueringskonsulent Per Møller Janniche (projektleder frem til 15. maj 2006)
- Evalueringskonsulent Christel Sølvhjem (projektleder fra 15. maj 2006)
- Evalueringsmedarbejder Marie Nygaard (frem til 1. april 2006)
- Evalueringsmedarbejder Rikke Steensig (fra 1. april 2006).

## 2.3 De evaluerede skoler og kommuner

Der deltager i alt seks folkeskoler i evalueringen. Hver skole er blevet bedt om at nedsætte en selvevalueringsgruppe bestående af lærere og ledelse som har udarbejdet en selvevalueringsrapport. Som supplement til selvevalueringsrapporterne er skolebestyrelserne og de kommunale forvaltninger hver især blevet bedt om at skrive en redegørelse om deres arbejde med evalueringens fokuspunkter.

Skolerne er udvalgt inden for gruppen af skoler der inden for de seneste otte år er om- eller nybyggede. Her har skoler og forvaltning altså for nylig haft muligheden for at medtænke skolens værdier og læringssyn i planlægningen af de fysiske rammer. Desuden er der i udvælgelsen af skolerne taget hensyn til geografisk placering og skolestørrelse.

Følgende folkeskoler og kommuner deltager i evalueringen (i alfabetisk rækkefølge):

- Lem Stationsskole, Ringkøbing Kommune
- Maglegårdsskolen, Gentofte Kommune
- Nordbyskolen, Nykøbing Falster Kommune
- Stege Skole, Møn Kommune
- Vestermarksskolen, Odder Kommune
- Vestre Skole, Svendborg Kommune.

## 2.4 Dokumentation og metode

Evalueringen er gennemført på baggrund af et kommissorium der blev vedtaget af EVA's bestyrelse i oktober 2005. Kommissoriet gør rede for evalueringens formål, organisering og metode og kan ses i appendiks B.

Rapporten bygger på dokumentation fra selvevalueringsrapporter inkl. bilag, redegørelser fra skolebestyrelser og kommunale forvaltninger, interview på skolerne og den kvantitative undersøgelse.

### **Selvevaluering og besøg**

I efteråret 2005 nedsatte hver af de seks skoler en selvevalueringsgruppe. Efter EVA's retningslinjer blev gruppen sammensat af fire-seks lærere og en-to personer fra skolens ledelse. Ledelsesrepræsentanter skulle så vidt muligt have været involveret i planlægningen af om- eller nybygningen, ligesom lærerne fra de ombyggede skoler skulle have erfaringer med at undervise i de nye lokaler/områder. Derudover skulle alle lærerne i selvevalueringsgruppen undervise på mellemtrinnet, dække de tre fagområder og repræsentere den lærerdækning som skolen normalt har i forhold til alder, køn og undervisningserfaring. I januar 2006 blev der afholdt et todages seminar hvor selvevalueringsgrupperne udarbejdede størstedelen af deres selvevalueringsrapport.

Ud over selvevalueringsgrupperne har skolebestyrelserne ved de seks skoler og repræsentanter fra kommunerne udarbejdet hver deres redegørelse hvor de forholder sig til evalueringens formål og fokuspunkter.

I marts 2006 besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen de seks deltagende skoler. Under hvert besøg blev der gennemført interview med henholdsvis lærerne fra selvevalueringsgruppen,

skolens ledelse, en gruppe elever fra 4.-5. klassetrin, to-tre lærere der ikke har været med i selv-evalueringsgruppen, og en-to repræsentanter fra den kommunale forvaltning.

### **Brugerundersøgelse**

I januar og februar 2006 gennemførte konsulentfirmaet TNS Gallup i samarbejde med EVA en kvantitativ undersøgelse blandt alle elever på mellemtrinnet på de seks deltagende skoler. Undersøgelsen blev gennemført som en spørgeskemaundersøgelse kombineret med en registerundersøgelse af elevernes sociale baggrund.

Formålet med undersøgelsen var at afdække hvordan eleverne selv mener de fungerer i og opfatter skolens læringsmiljøer, herunder at se nærmere på deres egen oplevelse af hvornår og hvordan de bedst lærer noget. Formålet med registerundersøgelsen var at sætte spørgeskemaundersøgelsens resultater over for en række baggrundsvariable for at belyse hvilken rolle elevernes sociale baggrund og køn eventuelt spiller for deres oplevelse af forskellige læringsmiljøer.

Det er TNS Gallup og EVA der er metodisk ansvarlige for undersøgelsen. En mere detaljeret beskrivelse af den samlede dokumentation og en vurdering af materialets kvalitet finder man i appendiks D. Undersøgelsen vil i rapporten blive omtalt som "elevundersøgelsen".

## **2.5 Anbefalinger og opfølgning**

De seks folkeskoler som deltager i evalueringen, har pligt til at udarbejde en opfølgingsplan til Undervisningsministeriet senest seks måneder efter at rapporten er offentliggjort. Denne forpligtelse følger af bekendtgørelsen om opfølgning på evaluering ved Danmarks Evalueringsinstitut mv.

Mange skoler og kommuner vil i den kommende tid stå over for en om- eller nybygning af en eller flere skoler eller stå i en situation hvor de ønsker at udvikle deres læringsmiljø, og det er evalueringsgruppens håb at de vil lade sig inspirere af rapportens anbefalinger og på den måde være med til at skabe gode læringsmiljøer i folkeskolen.

De seks skoler der har medvirket i evalueringen, har alle været meget glade for at selvevaluere deres læringsmiljø og anbefaler andre skoler at gøre det samme. Det giver overblik over egen praksis, styrker og svagheder bliver identificeret, og løsningsforslag bliver fundet. Den største del af skolernes selvevaluering fandt sted på et todages arbejdsseminar og tog udgangspunkt i en vejledning til selvevaluering udarbejdet af EVA. Vejledningen er tilgængelig på EVA's hjemmeside for alle de skoler der måtte have lyst til at selvevaluere deres læringsmiljø.

## 2.6 Rapportens opbygning

Kapitel 3 indeholder en præcisering af evalueringsgruppens forståelse af begrebet læringsmiljø og de fire fokuspunkter.

Kapitel 4 beskriver og vurderer den konkrete praksis på hver af de deltagende skoler. Her giver evalueringsgruppen en direkte tilbagemelding til skolerne, men uden at komme med anbefalinger. De bliver givet i de tværgående kapitler.

Kapitel 5-8 analyserer på tværs af skoler og kommuner og behandler hvert af de fire fokuspunkter i læringsmiljøet, nemlig læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen. Kapitlerne indeholder evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger.

Kapitel 9 er evalueringsgruppens bud på hvordan læringsmiljøer kan styrkes.

Rapportens anbefalinger er placeret i den løbende tekst i de tværgående kapitler. I appendiks A findes der en samlet liste over rapportens anbefalinger grupperet efter emne.

Bemærk at EVA sætter komma efter Dansk Sprognævns anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger.





### 3 Afgrænsning af begrebet læringsmiljø

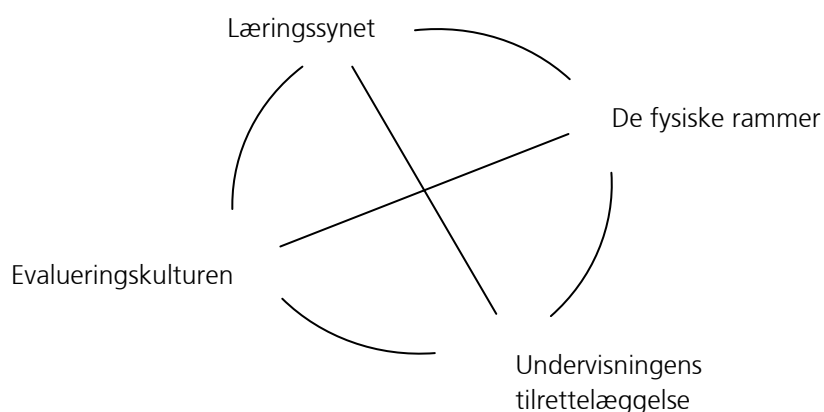
Læringsmiljø er et komplekst fænomen som kan berøre mange forskellige forhold og relationer i en organisation. Derfor skal dette kapitel indkredse denne evalueringens forståelse af begrebet.

At udvikle læringsmiljøer handler om at skabe de bedste rammer for læring på det organisatoriske niveau og set i forhold til elever og ansatte på skolerne. Evalueringen fokuserer først og fremmest på skolerne, men netop fordi et læringsmiljø skabes i en organisatorisk sammenhæng, undersøger evalueringen også det kommunale niveaus betydning.

Lidt mere præcist bliver et læringsmiljø forstået som de rammer elevernes læring foregår i. Men også denne afgrænsning er fortsat ret åben. Rammerne kan vedrøre mange forskellige forhold, og et læringsmiljø skabes, vedligeholdes og udvikles i et samspil mellem mange aspekter i en kompleks sammenhæng.

Udgangspunktet for evalueringen er at belyse primært læringsmiljøets undervisningsrelaterede faktorer og sammenhængen mellem dem. Derfor ser evalueringen på samspillet mellem fire fokuspunkter som er vist i følgende model:

## Et læringsmiljø er sammensat af:



Stregerne og buerne mellem de fire punkter angiver et muligt samspil som evalueringen vil undersøge.

Det er vigtigt at understrege at der netop er tale om valg af nogle fokuspunkter der afspejler evalueringens udgangspunkt. Meget andet spiller ind, men er ikke medtaget i evalueringen. Disse aspekter kan vedrøre belysning og klima, psykosociale faktorer som mobning og sammenhold, lærerens autenticitet og undervisningsrelaterede faktorer. Dokumentationsmaterialet viser da også at skolerne fuldt ud er opmærksomme på dette. Fx peger nogle på lærernes kompetencer som et fokuspunkt. Andre peger på undervisningsmaterialer og på brugen af it.

Frem for at tage udgangspunkt i folkeskoleloven eller i kriterier fastsat ud fra loven tager denne evaluering udgangspunkt i skolernes og kommunernes praktiske arbejde i forhold til læringsmiljøer.

### De fire fokuspunkter

De fire fokuspunkter skal forstås på følgende vis:

**Læringssynet** er synet på hvordan læring finder sted, anvendte læringsteorier, under hvilke betingelser læring bedst sker, hvilke metoder der fremmer læring, betydningen af at skabe interesse og motivation mv. Af folkeskoleloven kan der udledes flere elementer til et samlet lærings syn, fx i forhold til elevinddragelse, undervisningsdifferentiering og projektarbejde, men hverken loven el-

ler faghæfterne nævner at et bestemt læringssyn skal ligge til grund for undervisningen. Skolerne er derfor blevet bedt om at forklare hvordan de forstår begrebet mere præcist, hvordan et læringssyn bliver skabt, udbredt og udviklet på skolen, og hvad et læringssyn betyder for skolens praksis.

**De fysiske rammer** er inde- og udearealer som er anlagt, bygget eller indrettet for at blive anvendt i undervisningsmæssige sammenhænge. Folkeskoleloven siger ikke noget klart om hvordan en skole skal indrettes, hvorimod vejledningerne til faghæfterne indeholder mange forskellige ideer til og anvisninger på indretning af lokaler, værksteder mv. Skolerne er blevet bedt om at beskrive og vurdere deres faglige og pædagogiske begrundelser for de aktuelle fysiske rammer og hvilke muligheder og begrænsninger de ser i de fysiske rammer i forhold til undervisningen.

**Undervisningens tilrettelæggelse** er et helt konkret udtryk for et læringsmiljø. Evalueringen har valgt at se på henholdsvis undervisningsformer og arbejdsmåder. Undervisningsformer vælges af lærerne og kan fx være gruppearbejde, holddeling, klasseundervisning, værkstedsundervisning, projektarbejde osv. Arbejdsmåder er elevernes aktivitet og kan fx være om de arbejder praktisk og undersøgende, eksperimentelt, med fastlagte opgaver, individuelt, problemorienteret osv.

**Evalueringkulturen** er udtryk for hvordan skolen selv og kommunen evaluerer om deres læringsmiljø fungerer som ønsket. Et læringsmiljø udvikles blandt andet gennem den viden og de erfaringer som opstår via evaluering. Evalueringkulturen udmønter sig på flere niveauer både i forhold til den løbende evaluering, evaluering af elevernes udbytte af undervisningen og evaluering af indsatser, og nærværende evaluering vil se på hvilke evalueringsmetoder der bliver brugt for at afdække hvordan læringsmiljøet fungerer i forhold til fokuspunkterne og de tre niveauer.



## 4 Skoler og kommuner

Dette kapitel beskriver og vurderer læringsmiljøet på hver af de skoler der deltager i evalueringen, og danner grundlag for tværgående analyser og anbefalinger i de efterfølgende kapitler.

Kapitlet er inddelt i seks afsnit: ét for hver skole og kommune. Hvert afsnit gennemgår de fire fokuspunkter for evalueringen: læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen. Afsnittene er beskrivende samtidig med at de fremhæver de vigtigste styrker, dilemmaer og udfordringer i de pågældende læringsmiljøer. Som opsamling på hvert afsnit giver evalueringsgruppen sin vurdering af det samlede læringsmiljø på netop denne skole. Her er der lagt vægt på samspillet mellem de fire fokuspunkter, og de vigtigste aspekter i læringsmiljøet er fremhævet.

Når der i kapitlet refereres til udsagn fra skolens ledelse, lærere, skolebestyrelse, elever og repræsentanter fra den kommunale forvaltning, så henvises der til personer der har medvirket til at udarbejde skolens selvevalueringsrapport, eller som er blevet interviewet under besøget.

### 4.1 Lem Stationsskole, Ringkøbing Kommune

Skolens hjemmeside	<a href="http://www.lem-skole.dk">www.lem-skole.dk</a>
Byggeriet	Skolen er bygget i 1909 og løbende udbygget i 1952-1992. Ombygget i 2003 med blandt andet nyt pædagogisk servicecenter og it-lokale
Byggeomkostninger	13.571.000 kr.
Antal elever, klasser og klasstrin	250 elever, 12 normalklasser, 0.-9. klasse
Antal lærere	19
Skolens organisering	Afdelingsopdelte med 3 afdelinger: indskoling (bh.kl.-3. kl.), som har lokaler i en bygning for sig selv, mellemtrinnet (4. kl.-6. kl.) og overbygningen (7. kl.-9. kl.)
Kommunens hjemmeside	<a href="http://www.ringkobing.dk">www.ringkobing.dk</a>

*fortsættes næste side ...*

---

Antal folkeskoler i kommunen i alt	9 (heraf en heldagsskole)
Kommunesammenlægning	Sammenlægning af Egvad, Holmsland, Ringkøbing, Skjern og Videbæk Kommuner til Ringkøbing-Skjern Kommune

---

### Læringsynet

Kommunen vedtog i 2002 et udviklingsprogram med titlen "Helhed i børn og unges liv". Programmet bygger på en pædagogisk tænkning om anvendelse af "mange intelligenser" og "læringsstile". Kommunen ønsker at der skal være en rød tråd i det liv som børnene indgår i i kommunens institutioner. Det indebærer blandt andet et fælles pædagogisk sprog, et fælles syn på børn og læring og en prioritering af stimulerende og støttende læringsmiljøer på skoler og i institutioner.

Alle ansatte i kommunens institutioner har været på et kursus i "Helhed i børn og unges liv" og "de mange intelligensers muligheder". Lærerne giver udtryk for at programmet har været svært at få forankret hos alle, men at det "ligger og ulmer i baghovedet". En af grundene til at udviklingsprogrammet har været svært at tage til sig, er at lærerne føler at det er et krav der er kommet oppefra, og som er blevet trukket ned over skolen. Det har derfor ikke været nemt at få ejerskab til det. Lærerne anerkender at det er vigtigt at kommunalbestyrelsen har skolepolitiske målsætninger, og at det er godt at arbejde for en skole med visioner så længe denne del ikke fylder for meget da det kan gøre arbejdet stressende.

Lærerne er usikre på hvad der vil ske ved kommunesammenlægningen. Om alt det som Ringkøbing Kommune har sat i gang, kan overleve i en sammenlægning med kommuner som ikke har gjort sig de samme tanker. De frygter at skulle til at starte forfra, og at det vil have en negativ betydning for deres læringsmiljø.

Ledelsen forstår lærernes tøvende accept af kommunens program, "Helhed i børn og unges liv". De pointerer at der blev gjort meget for at få pædagogerne med på tankegangen, men at man glemte at tale konsekvenserne grundigt igennem med lærerne.

Forvaltningen er overrasket over at lærerne har opfattet det som en topstyret proces, for den har gjort meget ud af at involvere lærerne undervejs i processen. Det er dog forvaltningens opfattelse at skolen arbejder målbevidst på at udvikle og implementere det kommunalt besluttede program i et fint samarbejde med områdets institutioner og skolens SFO-ordning. Der var planlagt en midtvejsevaluering af programmet, men kommunen måtte aflyse den på grund af manglende ressourcer.

Ledelse og lærere er enige om at der ikke er et formelt, nedskrevet læringssyn for skolen, men at det er indeholdt i forskellige dokumenter. Her fremhæver de skolens egen læseplan, "Klare mål for elevens alsidige personlige udvikling", som central. Læseplanen er ca. tre år gammel og er meget mere præsent i lærernes bevidsthed end kommunens udviklingsprogram. Det er en plan de har ejerskab til. I læseplanen er der opstillet en række personlige egenskaber som skal styrkes gennem skolens daglige arbejde.

Lærere og ledelse peger på at det er en svaghed at læringssynet ikke er skrevet ned i ét samlet dokument. Når de pædagogiske holdninger skal findes i flere dokumenter vil lærerne ikke altid have en klar og fælles oplevelse af læringssynet. De vil derfor gerne have det nedskrevet samlet for at have noget at diskutere ud fra. Som det er i øjeblikket, er forståelsen af læringssynet meget subjektiv. Lærere og ledelse forventer at en præcisering og tydeliggørelse af læringssynet vil medføre at lærerne i højere grad drøfter og medtænker læringssynet i tilrettelæggelsen af undervisningen. Det vil også give skolen en tydeligere identitet, både indadtil og udadtil.

Skolebestyrelsen peger på læseplanen som et vigtigt og overordnet redskab for skolens virke, men derudover lægger den vægt på at den enkelte lærer skal have friheden til at tilrettelægge undervisningen individuelt. Bestyrelsen oplever ikke at det er specielt vigtigt at have et defineret og nedskrevet læringssyn.

### **De fysiske rammer**

I 1999 besluttede Ringkøbing Kommune at renovere og nybygge samtlige skoler primært for at skabe rammer for en tidssvarende pædagogik. Lem Stationsskole tog sine ombyggede lokaler i brug ved nytåret 2004.

Planerne for ombygningen skete i et samarbejde mellem forvaltningen, skolebestyrelsen og skolens lærere og ledelse. I processen indgik tidligere planer og tegninger for nyindretning af det pædagogiske servicecenter og skolen – alle udarbejdet af lærere og ledelse. Den første plantegning for ombygningen blev udarbejdet før det kommunale program "Helhed i børn og unges liv" eksisterede, og tegningerne måtte derfor efterfølgende justeres for at leve op til målene i programmet. Lærere og ledelse peger på at det er vigtigt at turde tænke stort inden man går i gang med en ombygning – at man skal turde drømme lidt og ikke lade sig bremse af praktiske problemer – i hvert fald til en start.

Skolebestyrelsen deltog i ombygningsprocessen og gav forslag til indretning, revideringer, besparelser m.m. Bestyrelsen vurderer selv at den har bidraget på en passende måde og har haft mulighed for indflydelse. Bestyrelsens oplevelse er at processen foregik i et tæt samarbejde mellem ledelse, lærere og bestyrelse.

### **Skolens beskrivelse af de fysiske rammer:**

Skolen består af to adskilte bygningsafsnit: "Lilleskolen" til indskolingen, bh.kl.-3. klasse, og "Storeskolen" til 4.-9. klasse, faglokaler, pædagogisk servicecenter, it, m.m. Efter ombygningen fordeler klasselokalerne sig omkring et stort fællesrum, der rummer et nyt pædagogisk servicecenter og derudover anvendes til gruppearbejdspladser, individuelle arbejdspladser og hygge og opholdsrum. Værkstedslokaler er centralt beliggende ved klasselokalerne. Det nye pædagogiske servicecenter sammenbygger to tidlige lokalefløje. Alle lokaler omkring centret har indvendige vinduer og glasdøre, som giver lys, luft og visuelt samvær. Der bruges kun indesko på skolen. For at styrke trivselen på skolen er det traditionelle lærerværelse erstattet af en lærercafé, som er placeret åbent som en del af det pædagogiske servicecenter. Lærerværelset er nu indrettet til mødelokale og lærerarbejdspladser.

Lærere og ledelse peger på at skolens pædagogiske holdninger har udmøntet sig i den fysiske udformning med de begrænsninger som økonomien og de eksisterende rammer har medført. De pædagogiske holdninger påvirker også brugen af de fysiske rammer – ikke mindst på mellemtrinnet som holder til i de største og bedst beliggende lokaler tæt på det pædagogiske servicecenter.

Lærerne og ledelsen er enige om at den nye lokaleindretning fremmer brugen af holddeling og tværfaglige undervisningsforløb, men lærerne pointerer at de stadig er i den eksperimenterende fase på dette område og ikke udnytter mulighederne fuldt ud. De mener selv at de kan gøre det endnu bedre. En bedre udnyttelse af faglokalerne kunne fx være en ide. Der er en tendens til at faglærerne beskytter deres rum og ikke er meget for at lade andre lærere bruge dem.

Lærerne fortæller at børnene har taget godt imod de nye fysiske rammer, og at de er gode til selv at styre brugen af fællesarealerne. De nye rammer har givet mere ro blandt eleverne, og der er opstået en større åbenhed fordi man kan kigge ind i klasselokalerne fra fællesrummet/det pædagogiske servicecenter. Nedlæggelsen af lærerværelset og placeringen af en lærercafé i fællesrummet har også været med til at skabe denne ro. Lærerne er positivt overraskede over de muligheder der opstår når man har elevarbejdspladser rundt omkring på skolens fællesarealer.

Eleverne giver også udtryk for at de er glade for de nye rammer og fremhæver især det pædagogiske servicecenter som et aktiv. Elevundersøgelsen viser at 93 % af eleverne oplever at skolen har gode steder til gruppearbejde, mens lidt færre, nemlig 85 %, synes at der er rart at være i deres klasseværelse. En forholdsvis høj andel af eleverne (sammenlignet med de andre skoler) oplever at de har haft indflydelse på hvordan der ser ud i undervisningslokalerne. Således svarer 56 % af eleverne "ja" til at de har været med til at bestemme hvordan der ser ud der hvor de bliver undervist, mens gennemsnittet for alle skoler ligger på 39 %.



Forvaltningen er tilfreds med den måde som skolen udnytter de nye fysiske rammer på. Afdelingslederen har en besøgsrutine med nogle timer på skolen hvert år, og han er glad for det han ser på denne skole – det er en slags mønsterskole i kommunen. Han fremhæver at ledelsen er dygtig til at omsætte de kommunale tanker om "Helhed i børn og unges liv", og det sker i et godt samspil med medarbejderne.

### **Undervisningens tilrettelæggelse**

Lærerne anvender flere forskellige undervisningsformer som klasseundervisning, holdundervisning, gruppeundervisning og individuel undervisning. Værkstedsundervisning og tværfaglige forløb anvendes i få, korte perioder.

Undervisningen varieres med brug af forskellige arbejdsmåder. Det sker for at give et differentieret undervisningstilbud og for at leve op til den kommunalt vedtagne pædagogik om anvendelse af "mange intelligenser" og "læringsstile". Lærerne peger selv på at der godt kunne være mere lærersamarbejde om tilrettelæggelsen af undervisningen i det daglige. Lærerne fortæller at ombygningen har givet flere muligheder for at variere undervisningsformer og arbejdsmåder.

Eleverne kunne imidlertid godt tænke sig en endnu mere varieret undervisning. De vil gerne have mere gruppe-, værksteds- og projektarbejde. Af elevundersøgelsen fremgår det at gruppearbejde er den undervisningsform som flest elever synes "godt" om (65 %), mens færrest elever (32 %) synes "godt" om klasseundervisning. Gruppearbejde er også den undervisningsform flest elever (57 %) godt kunne tænke sig mere af, mens færrest elever (12 %) godt kunne tænke sig mere klasseundervisning.

Under skolebesøget giver eleverne udtryk for at de gerne vil være med til at tilrettelægge undervisningen. Flere mener at man er mere aktiv i undervisningen når man selv har været med til at bestemme emnet og arbejdsformen, og eleverne nævner netop medbestemmelse som en af grundene til at de godt kan lide gruppearbejde.

Skolebestyrelsen peger på at læseplanerne er med til at præge tilrettelæggelsen af undervisningen. Det er deres opfattelse at retningslinjerne følges, og at der anvendes forskellige arbejdsformer og metoder. De er generelt tilfredse med praksis.

Det samme er forvaltningen. Den oplever at lærerne i høj grad udnytter de muligheder der er skabt efter ombygningen. Forvaltningen følger via skolens virksomhedsplan, årsberetning, dialog med skoleledelsen og besøg på skolen hvordan skolens pædagogiske udvikling forløber i de nyrenoverede bygninger.

## Evalueringskulturen

Evalueringsaktiviteterne omfatter både faglige test i dansk og matematik, elev- og forældresamtaler og brug af logbog som redskab til den løbende evaluering.

Lærerne giver udtryk for at de er glade for at bruge logbogen. Det tager ganske vist lang tid at bruge den, men de synes at det er tiden værd. Igennem logbogen skal eleverne gerne blive mere bevidste om deres egen læreproces. Lærerne oplever at bogen især er god til de fagligt svage elever der kan bruge den til at beskrive hvad de gerne vil blive bedre til. Logbogen giver læreren overblik over elevens faglige og sociale ståsted og behov, og børnene lærer at tage medansvar. Den giver også viden om trivsel i hjemmet. Eleverne er mere forbeholdne over for logbogen. Det er ikke alle der er lige begejstrede for at bruge den, og de bruger den mest som en lektiebog.

Eleverne vil gerne spørges mere om hvordan undervisningen er gået, og hvad de har lært. De kan give eksempler på at læreren har spurgt til hvordan det har været at arbejde med et bestemt emne eller på en bestemt måde. Og det kan de godt lide at læreren gør.

I elevundersøgelsen svarer i alt 82 % af eleverne at undervisningen "nogle gange" eller "meget tit" bliver bedre når de har talt med læreren om hvad de er utilfredse med, men det er ikke så tit de taler om det: 46 % af eleverne angiver at det "næsten aldrig" sker, mens 54 % svarer at læreren "nogle gange" spørger om undervisningen gik godt – som den eneste af de deltagende skoler er der ingen af eleverne der svarer "meget tit". I alt 55 % af eleverne angiver at læreren "meget tit" eller "nogle gange" spørger dem om hvad de har lært, mens 45 % svarer "næsten aldrig" til spørgsmålet. Elevundersøgelsen viser at eleverne på Lem Stationsskole er flittigere til at skrive ned hvor meget de lærer, eller hvordan det går i timerne end eleverne på de øvrige skoler. I alt 36 % af eleverne angiver at de "meget tit" eller "nogle gange" skriver dette ned, mens procenttallene for de øvrige skoler ligger mellem 16 % og 34 %.

Ifølge ledelsen har lærerne generelt taget fint imod den skriftlighed der arbejdes hen imod, og de fleste er klar over at det er vejen frem. Enkelte lærere har syntes at det er besværligt og måske også unødvendigt at sætte mål for hvad de vil nå. De har haft svært ved det. Men her er det en ledelsesopgave at stå fast på den fælles beslutning og hjælpe lærerne videre.

Lærere og ledelse peger på at evalueringskulturen er den svageste del af læringsmiljøet på skolen. De mener at det blandt andet bunder i at der blandt lærerne er en generel usikkerhed om hvordan resultaterne skal følges op. På baggrund af selvevalueringen har lærere og ledelse overvejet om der skal afsættes tid til elevsamtaler hver måned, sikres en bedre videndeling blandt lærerne og ske en opkvalificering af elevernes egen evaluering (i logbogen fx).

Skolebestyrelsen har kendskab til skolens evalueringsaktiviteter, og den er tilfreds med informationsniveauet vedrørende resultaterne af evalueringerne.

Det er forvaltningens opfattelse at evalueringsaktiviteterne på skolen gennemføres kontinuerligt og med konsekvens. Kommunen opsamler resultaterne af skolernes evalueringsaktiviteter vedrørende læsning, stavning og skrivning på første og andet klassetrin, og resultaterne bliver forelagt det politiske udvalg. Men forvaltningen giver udtryk for at kommunen gerne vil være mere aktive i forhold til at udvikle en fælles kommunal evaluingskultur. I det udvalg der arbejder med harmoniseringen af de fem kommuners skolevæsen, er det derfor besluttet at iværksætte et arbejde med at udvikle en evaluingskultur som skal omfatte alle skolerne i den nye storkommune.

### **Læringsmiljøet samlet set – evalueringsgruppens vurdering**

Lem Stationsskoles læringsmiljø er præget af rummelighed og fleksibilitet når det gælder de fysiske rammer. Der er god plads og et fint og spændende miljø i det nye pædagogiske servicecenter som ligger i midten af mellemtrinnets klasselokaler. Den nye lærercafe der afløser det traditionelle lærerværelse, er med til at sende et værdifuldt signal om åbenhed og tæt kontakt mellem elever og lærere. Der er en god, rummelig sammenhæng for klasserne på mellemtrinnet som giver mange muligheder for lærerens tilrettelæggelse af undervisningen. Flexibiliteten i skolens fysiske rammer danner et godt grundlag for udviklingen af et alsidigt læringsmiljø. Man kan sige at det fysiske grundlag for et godt læringsmiljø på mellemtrinnet er til stede på Lem Stationsskole. Skolen skal dog være opmærksom på at den fysiske adskillelse af indskoling og resten af skolen let kommer til at skabe stor afstand mellem elever og lærere i indskoling og de øvrige elever og lærere. Der er potentielt en fare for at der udvikles to forskellige kulturer med hver deres normer og værdier, og så kan det være svært for eleverne at skifte fra 3. til 4. klasse.

Skolen har en stærk ledelse, som er dygtig til at håndtere det kvalitative arbejde, og mange engagerede lærere. Der er en gennemgående begejstring blandt lærerne over skolens nyrenoverede del, og de er godt i gang med at udnytte de nye muligheder for at variere undervisningsformer og arbejdsmåder. Men der er et stykke vej endnu før disse er udnyttet optimalt, og det vil være et vigtigt indsatsområde for skolen i den kommende tid. Fx er det svært at få øje på anvendelsen af "mange intelligenser" i brugen af de fysiske rum, og faglokalerne kunne med fordel inddrages i undervisningen i højere grad end det sker i dag. Dertil kommer at en del af klasselokalerne savner udsmykning i form af pædagogisk dokumentation som fx plancher og andre produkter af undervisningen. Skolen har valgt at lave udsmykning med pædagogisk dokumentation i fællesarealerne, men kunne med fordel også inddrage klasselokalerne.

Der er en tendens til lidt for meget klasseundervisning hos nogle lærere. Her kunne et bedre og mere udbredt lærersamarbejde om tilrettelæggelsen af undervisningen være med til at holde alle lærere fast på skolens læringssyn og hvordan det udmøntes i undervisningen.

Skolen mangler en samlet formulering af et formelt læringsssyn. Ud over at give skolen en tydeligere identitet og øge chancerne for at læringsssynet medtænkes i tilrettelæggelsen af undervisningen, vil et nedskrevet læringsssyn give bedre vilkår for at skabe en fælles forståelse og forankring blandt skolens personale. I arbejdet med at formulere og nedskrive læringsssynet vil det være relevant at finde frem til en større fælles afklaring af brugen af "mange intelligenser" og "læringsstile". Den kommunale forvaltning og skolens ledelse skal være opmærksomme på at informere lærerne om udviklingen i kommunesammenlægningen og konsekvenserne for det kommunale læringsssyn for at undgå rygtedannelse og negative fortællinger om hvad der vil ske.

Evalueringskulturen er ikke så udviklet på skolen, og lærere og ledelse peger selv på at det er den svageste del af deres læringsmiljø. Eleverne inddrages i meget lille grad i evalueringen af lærernes undervisning og arbejder kun med evaluering af deres eget udbytte af undervisningen via logbogen og test. Logbogsarbejdet kunne med fordel videreudvikles så man sikrer sig at logbogen ikke kun bruges som lektiebog. På samme måde er det vigtigt at lærerne arbejder mere målrettet med at lade eleverne evaluere undervisningen. Det vil give lærerne en direkte tilbagemelding om deres undervisning, og sammen med de øvrige evalueringsaktiviteter kan det give en viden og erfaring som kan bruges til at udvikle skolens læringsmiljø.

## 4.2 Maglegårdsskolen, Gentofte Kommune

Skolens hjemmeside	<a href="http://www.maglegaard.gentofte-skoler.dk">www.maglegaard.gentofte-skoler.dk</a>
Byggeriet	Skolen er bygget i 1909 og ombygget i 2000-2001 med blandt andet nye hjemområder, nyt musikhus og idrætshal
Byggeomkostninger	Ca. 30 mio. kr.
Antal elever, klasser og klasstrin	716 elever, 28 klasser, 0.-9. klasstrin
Antal lærere	52
Skolens organisering	Teamorganiseret i 10 hjemområder, som hver huser tre klasser fra hver sit klasstrin
Kommunens hjemmeside	<a href="http://www.gentofte.dk">www.gentofte.dk</a>
Antal folkeskoler i kommunen i alt	12
Kommunesammenlægning	Ingen

### Læringsssynet

Som grundlag for den ombygningsproces som Maglegårdsskolen indledte i 1999, gik ledelse og lærere i gang med at formulere et pædagogisk idegrundlag. Udgangspunktet var givet fordi skolen var pilotskole i det omfattende skoleudviklingsprogram som Gentofte Kommune satte i gang i 1998 (SKUB, Skoleudviklings- og udbygningsprojekt). Både lærere, ledelse og forvaltning mener

at skolens læringssyn entydigt bygger på de pædagogiske målsætninger som oprindeligt blev formuleret i programmet.

Ifølge lærerne er der stort set konsensus om læringssynet. Det er nedskrevet i flere forskellige sammenhænge, det er kendt af alle, og det er et overordnet pejlemærke i hverdagen i forhold til undervisning, evaluering, organisering, indretning af skolen mv. Læringssynet bygger på Løgstrup, teorien om de mange intelligenser, læringsstile og flow-teori. Langt de fleste lærere kender det teoretiske grundlag. Lærerne har generelt en opfattelse af at læringssynet bidrager til at fastholde et fokus på at alt ikke er lige godt i undervisningen af eleverne og i samarbejdet om denne. De ser læringssynet som noget der tydeliggør en stærk rød tråd gennem hele deres praksis.

Fra ledelsens side har man tydeligt tilkendegivet at læringssynet angiver en række grundlæggende vilkår for læringsmiljøet som skal følges når man er ansat på Maglegårdsskolen. Denne holdning har bidraget til at der over de seneste fem år har været forholdsvis stor udskiftning blandt skolens personale. Både ledelsen og lærerne lægger vægt på at en løbende debat om læringssynets indhold er vigtig, både i formelle og uformelle sammenhænge, for at fremme dynamik og undgå stagnation i en dogmatisk opfattelse. Samtidig har interviewene vist at ikke alle opfatter denne invitation til dialog om læringssynet som fuldt ud gældende i praksis. Nogle få af lærerne opfatter læringssynet som en spændetrøje der forhindrer dem i at undervise som de finder bedst, og de finder det svært at arbejde under disse vilkår.

Skolens ledelse og lærere deltog i starten af projektet i et femugers kursus hvor der blev fokuseret på læringssynet, det pædagogiske idegrundlag mv. Effekten af dette kursus har ifølge alle været stor, og kurset har været til megen nytte. Man trækker endnu i dag på den viden, man fik på kurset. Nogle af de lærere der er kommet til senere, har deltaget i et kortere kursus, mens de senest tilkomne selv har måttet sørge for at blive opdateret via kolleger, litteratur mv. Dette er ledelsen opmærksom på, men den har indtil nu ikke fundet en løsning. Blandt ledelsen og lærerne er der en fælles opfattelse af at det selvstyrende team er et vigtigt forum for den løbende kompetenceudvikling i arbejdet med læringssynet. Skolen har organiseret sig med selvstyrende team på fem-syv lærere. Hvert team har ansvar for tre klasser i deres eget hjemområde, fx en 4., 5. og 6. klasse, i alt ca. 75 børn.

Skolebestyrelsen giver udtryk for at den er fuldt ud bekendt med læringssynet via arbejdet med skolens udviklingskontrakt, men bestyrelsen har dog ikke været med i formuleringen af læringssynet. Den betragter læringssynet som et stærkt grundlag for skolens pædagogiske arbejde og mener, at den har et realistisk syn på arbejdet med at implementere det. Bestyrelsen mener desuden at der blandt andet kræves ekstra lærerressourcer hvis alle intentioner skal kunne blive til noget. Dette er drøftet på bestyrelsesmøder, og bestyrelsen fremhæver vigtigheden af den teamstruktur som findes på skolen, og som er helt afgørende for arbejdet med læringssynet.

Der findes et omfattende skriftligt grundlag i kommunen for det samlede SKUB-projekt, herunder også hvilket læringssyn der bliver bygget på. Informationerne er formidlet gennem projektaviser og andet informationsarbejde. I forvaltningen finder man det ikke så vigtigt om den enkelte skoles lærere kender SKUB's grundlag direkte, da man mener at skoleledelsen sikrer at læringssynet fuldt ud anvendes som grundlag for den lokale skoleudvikling. I øvrigt anser forvaltningen læringssynet for at være meget bredt og nærmest en oversættelse af folkeskoleloven. Skolens ledelse mener at lærerne kender til grundlaget, men er i øvrigt af den samme opfattelse som forvaltningen – nemlig at det lokale grundlag nøje følger både SKUB og folkeskoleloven, og at det vigtigste for lærerne at kende til er det som er tættest på hverdagen.

### **De fysiske rammer**

I forbindelse med SKUB-projektet indledte Maglegårdsskolen i 1999 en større ombygningsproces. Der blev stillet en række krav til arkitekten ud fra formuleringen "tegn en skole som...". Disse krav udsprang af det pædagogiske grundlag som på det tidspunkt allerede var formuleret. Et hovedprincip var at alle skolens væresteder skulle betragtes som læringsrum. Et andet princip var at klasselokalerne skulle gøres så små som muligt for at få plads til større fællesområder med fleksible muligheder for at eleverne kunne udfolde deres forskellige læringsstile, arbejde projektorienteret mv.

Målet med byggeprocessen var at skabe fysiske rammer som kunne understøtte det læringsmiljø som SKUB og skolens egne pædagogiske ideer pegede frem imod. Der er blandt lærerne og ledelsen en erkendelse af at alt ikke blev som ønsket, men det var der nu heller ikke på forhånd en forventning om, og blandt lærerne var kun få frustrerede over forløbet. Alle de involverede husker processen som god, spændende og med mulighed for at få indflydelse. Flere lærere peger på at det havde betydning at der var en vision, at ledelsen gik forrest og at byggeprocessen blev styret professionelt.

#### **Skolens beskrivelse af de fysiske rammer:**

Skolen er organiseret i 10 selvstyrende enheder, som hver består af 3 klasser i en lodret struktur (faseopdelt), 5-6 lærere og et fysisk afgrænset område. Den selvstyrende enheds fysiske base kaldes hjemområdet. Det indeholder 3 hjemsteder, som primært er baser for de 3 klasser i hjemområdet, men som også kan have andre funktioner i løbet af skoledagen. Desuden er der et fællesrum i hjemområdet, som bruges af alle elever, og som er indrettet fleksibelt i forhold til børnenes læringsprocesser.

Lærerne udtrykker glæde over de hjemområder som findes for hvert selvstyrende team. Dog peger flere også på at der er pladmangel, og at klasselokalerne er lidt for små. Desuden giver nogle lærere udtryk for at de mangler plads til at indrette rolige rum. Eleverne siger det samme, og flere

giver udtryk for at det kan være svært at finde et sted hvor der er ro når de skal koncentrere sig. Dette på trods af at lærerne selv mener at de i en løbende proces arbejder på at indrette områderne så de giver optimale muligheder for undervisningsdifferentiering. Især har ét team vanskeligt ved at skabe et godt læringsmiljø fordi deres hjemområde kun indeholder klasselokaler til to klasser så den tredje klasse befinder sig i et åbent område. Det giver blandt meget andet et læringsmiljø præget af støj, og det er vanskeligt at arbejde i efter både lærernes og elevernes mening. Enkelte lærere foretrækker derfor at lukke sig inde i klasselokalerne frem for at arbejde i det åbne rum.

Skolens oprindelige bygninger er fra 1909, og den består af flere adskilte bygninger i en slags campusstil. Fra starten af SKUB-projektet blev det prioriteret at fokusere på at ombygge de ydre rammer, og inventar og indre æstetik blev ikke medtænkt. Denne prioritering afspejles også i udsagn fra både lærere og ledelse, gennemførte evalueringer, en undervisningsmiljøvurdering (UMV) fra 2004 og i skolens udviklingsplan hvor det bemærkes at der fortsat er behov for at arbejde med inventar og indretning. Prioriteringen af denne del af de fysiske rammer er således indledt, og blandt andet kan en lærer fortælle om lyset i børnenes øjne da de fik lov til at være med til at bestemme møbler mv.

Faglokalerne fungerer ikke godt, fremgår det af både ledelsens og lærernes udsagn. Flere opfatter lokalene som uinspirerende og misligholdte, og der mangler ansvarlighed i forhold til at vedligeholde lokalene på trods af skriftlige retningslinjer for brugen af dem. En årsag er efter fleres vurdering at lærere og elever er "på besøg", og derfor ikke føler samme ansvarlighed over for lokalet som man gør i hjemområdet. Ud over økonomi til indretning og nyanskaffelser handler det efter ledelsens vurdering også om at give fagteamene mere opmærksomhed så de kan komme til at fungere lige så godt som de selvstyreende team gør i hjemområderne.

Flere lærere peger på at eleverne ikke er specielt gode til at passe på skolens fysiske rammer. Eleverne selv giver udtryk for at problemet først og fremmest skyldes at der ikke er pænt på skolen. De siger at man bliver mere ligeglad med oprydning og orden når malingen skaller af væggene og lokalene virker forfaldne. De synes selv det er ubehageligt når der roder og er grimt, og vil gerne være bedre til at passe på lokalene.

I forvaltningen er man opmærksom på at der er problemer med indretning, vedligeholdelsesniveau og de æstetiske rammer, og der er afsat penge til forbedringer. Men man er tilfreds med den oprindelige prioritering fordi det i dag er lettere at ændre på indretningen end at skaffe økonomi til at bygge nyt. Nye lærere bliver introduceret til kommunen, og blandt andet bliver der talt om hvordan man som lærer kan gribe undervisningen og samarbejdet om denne an så det passer til skolens fysiske rammer

## Undervisningens tilrettelæggelse

De selvstyrede team befinder sig i hjemområder, og lærere og ledelse udtrykker meget stor tilfredshed med denne organisationsform. Der er enighed om at strukturen betyder at de enkelte team fleksibelt kan tilpasse sig læringsaktiviteter som viser sig nødvendige at praktisere. Fx peger nogle af lærerne på at der ikke længere er en kultur pr. lærer, men en kultur pr. team. Denne organisering ligger i forlængelse af de intentioner der er lagt op til med SKUB. Ligeledes fremhæver skolebestyrelsen de selvstyrede team som en helt afgørende forudsætning for at implementere de læringsmiljøer som både SKUB og skolens læringssyn lægger op til.

Undervisningen er oftest delt op i 4. 5. og 6. klasse, men det sker også at der arbejdes aldersintegreret. Klasselokalerne er så små at almindelig klasseundervisning kan være svær at praktisere, og der anvendes derfor undervisningsformer og arbejdsmåder som matcher hjemområdernes fællesarealer. Lærerne giver udtryk for at de er meget opmærksomme på at anvende forskellige principper for gruppe- og holddeling alt efter emne, elevgruppe mv. I forlængelse af mål i udviklingskontrakten mellem kommunen og skolen er der et særligt fokus på det enkelte barns læring og herunder også på undervisningsdifferentiering. Det fremhæver skolen selv som noget der skal ses i tæt sammenhæng med læringssynet hvor blandt andet de mange intelligenser og læringsstile er grundlaget. En konsekvens af dette er blandt andet at lærerne kan vælge hvilke undervisningsformer der tages i brug.

Fra både skoleledelsens og skolebestyrelsens side bliver det fremhævet at når læringsprocesserne er så stærkt orienterede mod den enkelte elev, så kræver det ekstra lærerressourcer hvis ambitionerne skal indfries. Af interviewene fremgår det at enkelte lærere har vanskeligt ved at se sig selv i den lærerrolle og herunder også i de undervisningsformer som er i fokus i skolens læringsmiljø. Det er både kolleger i de relevante team og ledelsen opmærksomme på, og der bliver iværksat forskellige støttende tiltag over for disse lærere.

Elevundersøgelsen viser at eleverne især er glade for projektarbejde. 65 % af eleverne har svaret at de synes godt om denne undervisningsform, mens 58 %, 55 % og 24 % synes godt om henholdsvis gruppearbejde, værkstedsarbejde og klasseundervisning. Projektarbejde er samtidig den undervisningsform hvor flest elever synes at de "deltager meget" i undervisningen (67 % mod 45 %, 52 % og 61 % for de tre andre undervisningsformer), "lærer meget" (57 % mod henholdsvis 31 %, 32 % og 34 % for de andre undervisningsformer) og godt kunne tænke sig mere af (42 % mod henholdsvis 16 %, 27 % og 38 % for de andre undervisningsformer).

Eleverne uddyber under skolebesøget disse tal. De synes at det gode ved projekt- og gruppearbejde er at eleverne har større medbestemmelse, og at der er mere tid til fordybelse. Én siger at klasseundervisning er godt hvis man skal koncentrere sig, og at man ofte laver mere når læreren er i nærheden. Det bliver dog let kedeligt i længden.



Eleverne er desuden glade for at der veksles mellem forskellige arbejdsformer, og de giver udtryk for at undervisningen på den måde undgår at blive kedelig, samt at forskellige undervisningsformer passer til forskellige slags opgaver. De føler samtidig at de har medbestemmelse i forhold til valg af emner og arbejdsmetoder, og de siger at man går mere op i undervisningen når man selv har været med til at vælge hvordan og med hvad der arbejdes.

Lærerne er optagede af at udvikle en undervisningspraksis hvor de får slutmål, trinmål og elevernes individuelle læringsmål til at matche den organisering og faseinddeling som eksisterer på skolen. I den forbindelse har de selv udpeget netop overgange mellem faser og den lodrette faglige progression som et særligt udviklingsområde. Elevundersøgelsen viser at 46 % på undersøgelsestidspunktet havde aftaler med deres lærer om hvad de skulle nå i timerne. Det er det højeste procenttal blandt de deltagende skoler, hvor de øvrige ligger mellem 23 % og 43 %.

### **Evalueringskulturen**

Lige fra starten af ombygningen og implementeringen af målene i SKUB-projektet, har der efter skolens ledelse, lærere, skolebestyrelsens og forvaltningens udsagn været lagt stor vægt på kvalitetssikring, både via egne evalueringsaktiviteter og via samarbejde med forsknings- og evalueringsinstitutioner. Skolen evaluerer derfor også sit læringsmiljø på flere forskellige niveauer. Der er både evalueringsaktiviteter i forhold til selve konceptet (fx brugerundersøgelser, følgeforskning, APV og UMV), i forhold til forløbet/faserne (fx læse- og matematiktest) og i forhold til det enkelte barn (fx test, portfolio og elevplaner). Skolen peger selv på at evalueringsaktiviteterne ikke foregår blot for evalueringens skyld, men for at kunne udarbejde fremadrettede handleplaner for eleven, klassen, faget, hjemområdet og skolen.

På skolen foregår der et omfattende plan- og styringsarbejde med virksomhedsplaner, udviklingskontrakter, udviklingsplaner og aktionsplaner. Disse er i høj grad ledelsens styringsværktøjer og er derfor også udgangspunktet for det overordnede evalueringsarbejde. Lærerne forventes især at kende til udviklingsplanen hvor begrundelser, handleplan og succeskriterier for de aftalte indsatsområder er beskrevet. Ingen lærere omtalte dog dette redskab under interviewene.

Efter skolebestyrelsens opfattelse er evaluering bestemt nyttig, men den oplever også at der evalueres så meget at den overvejer om der skal udarbejdes principper der begrænser indsatsen. Det skulle i givet fald ske for at fokusere på opfølgning af det der allerede er gennemført og evalueret. Bestyrelsen har i SKUB-regi deltaget i en evaluering af kompetenceudvikling på Maglegårdsskolen som satte fokus på udviklingen af fysiske rammer, organisation og pædagogik. Den giver dog samtidig udtryk for at man godt kunne overveje en evaluering med et mere direkte fokus på læringsmiljøet eller en evaluering af de fysiske rammer og inventarets betydning for læringen, men det er ikke et initiativ der står højt på bestyrelsens dagsorden.

Indsatsen fra lærerside foregår især i de selvstyrende team hvor fx udviklingsmål og en læringscirkel (som er elevernes planlægningsværktøj) anvendes. Der er et stort ønske om at lære nye evalueringsmetoder som giver indsigt i hvor langt den enkelte elev er nået i forhold til de kompetencer som er endemålet for undervisningen. Med "indsigt" forstå lærerne især at der ikke blot evalueres, men også etableres et grundlag for fremadrettet handling. I de enkelte team bliver der anvendt supervision, men samtidig peger flere lærere på at evalueringen af undervisningen og af elevernes udbytte af den er uformel og ikke underlagt samme grad af systematik som andre evalueringsskemaer.

Ledelsen er optaget af at evalueringen især fokuserer på om de faglige krav bliver opfyldt. Desuden vil man fra ledelsens side gerne have fokus på evalueringsskemaer som giver viden om hvordan lærerne fungerer – især i teamarbejdet. Til dette formål arbejder man blandt andet med teamsamtaler.

I det daglige arbejde med eleverne bliver der anvendt test, portfolio, elevplaner og blandt andet også læringscirkler. Eleverne giver i elevundersøgelsen udtryk for at evalueringen af undervisningen primært foregår mundtligt. Således svarer 66 % af eleverne i elevundersøgelsen at de næsten aldrig skriver ned hvor meget de lærer eller hvordan det går i timerne, mens i alt 63 % af eleverne "nogle gange" eller "meget tit" bliver spurgt hvad de har lært. I alt 79 % mener at undervisningen "nogle gange" eller "meget tit" bliver bedre når de har talt med læreren om hvad de er utilfredse med.

Fra kommunens side er evaluering nu etableret som et fælles kommunalt indsatsområde, både på grund af regeringens udmeldinger og for at man fra kommunalpolitisk side får mere indsigt i elevernes udbytte af SKUB-aktiviteterne. Indtil dato har man indsamlet test, dog kun til og med 5. klasse. I kommunens udviklingskontrakt med skolen er evaluering et fokusområde, og evaluering indgår her i to ud af fem målområder for skolens udvikling. I den forbindelse er der fokus på en styrket faglig evaluering samt på udvikling og evaluering af børnenes alsidige personlige kompetencer. I fremtiden vil man gerne udvikle et fælles evalueringskoncept som skal sikre at alle ved om det går godt nok, men dog også med plads til at hver skole fortsat kan etablere sine egne procedurer og systematikker. Der er således fra kommunens side fokus på både et kontrolaspekt og et udviklingsaspekt.

### **Læringsmiljøet samlet set – evalueringsskemaets vurdering**

Læringsmiljøet på Maglegårdsskolen er præget af en stor indre sammenhæng, både internt på skolen og i relationerne til kommunen. Sammenhængen i læringsmiljøet sikres ved at man på skolen konsekvent tager udgangspunkt i læringssynet når de fysiske rammer skal ombygges, undervisningen skal tilrettelægges, og evalueringer skal gennemføres. Der er i udstrakt omfang tænkt over hvordan de fire fokuspunkter i evalueringen her kan spille sammen, og i store træk

praktiseres dette samspil også i det daglige liv. Det betyder ikke at alt fungerer perfekt, men der er på alle niveauer klare erkendelser af hvor styrkerne er, og hvor der er behov for yderligere at sætte ind for at optimere indsatsen.

Det er en stor styrke at stort set alle på samtlige niveauer er enige om et bestemt læringssyn og de grundlæggende pædagogiske ideer i dette syn. Det fungerer godt med den klare ledelsesmæssige tilgang om at man er forpligtet til at være med i forståelsen af dette læringssyn, men det rummer også den risiko at hvis ikke der konstant er interesse i at høre andre synspunkter, så kan skolen på længere sigt risikere at udtynde den "bank af viden" som findes på ethvert lærerværelse.

Læringssynet rummer både en metodisk del som bygger på forskellige teoretiske tilgange, og en politisk del som rummer de mere værdimæssige mål der arbejdes hen imod. Det var et betydningsfuldt skridt ledelsen tog, da man i starten af ombygningsfasen gennemførte et femugers fuldtidskursus for alle lærere som der fortsat er gavn af i dag. Det betyder dog også at man aktuelt står med den udfordring at opdatere lærere der er kommet til siden. Selvom den nødvendige indsats er stor, så har den i praksis vist sig at have så stor effekt at resultaterne er indsatsen værd. Skolen har ikke mekanismer der systematisk registrerer om forskningen bag de metodiske tilgange udvikler sig, og det vil forstærke lærernes professionelle refleksion hvis sådanne mekanismer blev etableret. Det er en styrke at forvaltningen har ansat fire kommunale konsulenter som opsøger kommunens skoler. Det giver mulighed for sparring og udvikling.

Besøget på skolen gav et indtryk af at klasselokaler, faglokaler og fællesrum alt for ofte efterlades i en rodet tilstand. Det vil være et vigtigt indsatsområde for skolen at arbejde med. Skolens fysiske rammer er ombygget så de svarer til de ambitioner der er for læringsmiljøet, men samlet set giver rammerne alligevel et indtryk af at der her kun er satset halvt. Det kan undre, når der satses så stort, at kommunen ikke afsætter midler nok til at skabe nogle fysiske rammer der fuldt ud kan leve op til de fine pædagogiske målsætninger for projektet. Den indre vedligeholdelse og rengøringsstandard lader meget tilbage at ønske og efterlader et indtryk af en brist i systemet set i sammenhæng med de satsninger der i øvrigt er gennemført, og det vil derfor fremover være et vigtigt indsatsområde. Her står især faglokalerne som en stor udfordring. Samtidig vil mere vægt på at præsentere produkterne af elevernes læringsaktiviteter vise en større konsistens med et læringssyn der netop vægter dette aspekt.

Undervisningen gennemføres på en måde som hænger sammen med læringssyn og fysiske rammer. Samtidig skal der tages hensyn til de elever og lærere som ikke arbejder effektivt i hjemområdet hvor der foregår mange ting på samme tid. Her støtter lærerne indbyrdes hinanden i teamene, og i den forbindelse er skolens teamorganisering et stort aktiv.

Skolen skriver selv at evalueringskulturen er en organisk del af læringssynet, og dette demonstreres også i praksis. Evalueringer giver skolen viden om brugernes tilfredshed med indsatsen, om det professionelle arbejde blandt ledelse og lærere og om elevernes faglige niveau og deres sociale kompetencer. Skolens største opgaver ligger dels i at udvikle værktøjer til evaluering af elevernes kompetencer, hvilket de selv har fokus på, dels i at opnå et mere stringent fokus på evaluering af udbyttet af undervisningen, herunder også ledelsens indsigt i denne proces.

### 4.3 Nordbyskolen, Nykøbing Falster Kommune

Skolens hjemmeside	www.nordbyskolen.dk
Byggeriet	Skolen er nybygget og blev taget i brug i august 2004
Byggeomkostninger	Ca. 75 mio. kr.
Antal elever, klasser og klassetrin	324 elever, 17 normalklasser, 0.-9. klasse
Antal lærere	23
Skolens organisering	Afdelingsopdelt i tre afdelinger: Indskolingen (bh.kl.-3. kl.) deler lokaler med SFO, mellemtrinnet (4.-6. kl.) og udskolingen (7.-9. kl.)
Kommunens hjemmeside	www.nyk-f-kom.dk
Antal folkeskoler i kommunen i alt	7
Kommunesammenlægning	Sammenlægning af Nykøbing Falster, Nørre Alslev, Nysted, Sakskøbing, Stubbekøbing og Sydfalster Kommuner til Guldborgsund Kommune

#### Læringssynet

Læringssynet er udsprunget af målsætningsprogrammet "Fremtidens skole" som kommunen vedtog i februar 2000. "Fremtidens skole" blev vedtaget i en proces som involverede alle relevante parter, men alligevel er fortællingen på skolen i dag at det var en top-down-proces. Dette accepteres imidlertid, og alle er klar over at når man er i kommunen, så er det programmets målsætninger som overordnet forpligter. Lærerne synes generelt at det er fremmede for læringssynet at der er et fælles grundlag i kommunen, men både de og ledelsen peger også på at programmets detaljeringsniveau er stort med mange metodiske anvisninger, og at virkeligheden på flere områder har overhalet programmet. Det vil derfor efter lærernes og ledelsens opfattelse blive styrket gennem en revidering hvor der er fokus på holdninger og visioner som giver plads til spillerum og diskussioner på skolen. Kommunen har et indtryk af at der er god overensstemmelse mellem programmets målsætninger og skolens hverdag, men en mere formel og systematisk indsigt har man ikke. Man planlægger heller ikke at opnå dette, både fordi kommunesammenlægningerne har topprioritet og fordi der vil ske ændringer af samme årsag.

På skolen er der generelt enighed om at der er et fælles læringssyn. Lærere og ledelse mener at læringssynet er en vigtig faktor der kan binde skolens læringsmiljø sammen og bidrage til at sikre

en vis fælles tilgang til undervisningen. I praksis er det dog vanskeligt at formulere hvad det fælles konkret består i. Meget er uformelt og består af mundtlige forståelser kolleger imellem. Der er ifølge lærerne markante forskelle mellem skolens tre afdelinger med hensyn til fællesskab og praksis i forhold til et læringssyn. Forskellene kan efter alles udsagn især henføres til at skolens personale er sammensat af lærerkollegier fra de skoler som blev nedlagt i forbindelse med bygningen af Nordbyskolen, og en gruppe af helt nyansatte lærere. I den forbindelse har især mellemtrinnet fortsat brug for tid til at etablere sig.

Skolen har i efteråret 2005 indledt en proces hvor skolens profil, herunder læringssynet, søges udtrykt gennem værdier, fokuspunkter og handlinger. Processen er sat i bero, men flere lærere så den gerne accelereret for at fremme det fælles i læringsmiljøet. Ledelsen anser det på den ene side for en god ide og har da også selv taget initiativ til at starte processen op, men på den anden side finder den også at der er rigeligt at fokusere på og har derfor ladet arbejdet stå stille i en periode. Alle er dog enige om at det er vigtigt at læringssynet er formuleret, kendt og skrevet ned. Det gælder også skolebestyrelsen som ser det som et middel til at skabe fælles retning og kontinuitet. Specielt udtrykker lærerne stor lyst til at arbejde meget mere fokuseret med skriftligheden. De skriver selv at de nemt kan diskutere sig frem til enighed, men netop skriftligheden som middel til at fastholde og synliggøre beslutninger vil de gerne styrke.

Ledelsen forsøger via en procesorienteret tilgang og anerkendelse i hverdagen at skubbe til lærernes forståelse og praksis med henblik på at få skabt fælles opfattelser, fælles sprog og fælles begreber i relation til læringsmiljøet. Det sker gennem den daglige praksis, men også ved at uddele teoretisk materiale om relationskompetence som skal drøftes i skolens team. Samtidig er der i ledelsen er klar og velbegrundet opfattelse af at dens opgave er at skabe rammer som de enkelte team selv skal udfylde. I denne proces finder ledelsen det vigtigt at respektere teamets egne behov og forudsætninger.

### **De fysiske rammer**

Skolen er bygget i 2004. Skolens bygninger og indretning blev tegnet og planlagt med udgangspunkt i mål og ideer fra målsætningsprogrammet "Fremtidens skole" hvor der blandt andet blev hentet inspiration til de fysiske rammer hos den svenske Håboskolan. Også her er historien blandt lærerne at byggeprocessen var styret fra oven på trods af høringsrunde, forvaltningens møder med involverede parter mv. Skolebestyrelsen mener heller ikke at den havde indflydelse. Skolelederen blev ansat så han kunne være med i de fleste af byggefaserne samtidig med at han var fungerende leder for de to skoler som blev nedlagt. Han peger på at hvis han havde været med tidligere, så havde det været muligt at spare mange penge ved at han havde kunnet opfange indretningsmæssige forhold som i dag fungerer mindre godt. Forvaltningen mener at den dengang gjorde hvad der var muligt for at inddrage de kommende brugere. I dag synes alle skolens lærere at de fysiske rammer udgør en vigtig del af læringsmiljøet med gode lokaler, ingen uudnyttede

gangarealer, lys, plads og stor fleksibilitet i fællesområderne. Denne positive holdning ses på trods af problemer med at færdiggøre byggeriet og udbedre fejl som har voldt stor irritation på skolen.

### **Skolens beskrivelse af de fysiske rammer:**

Skolen består af et stort fællesrum hvorfra tre fløje udgår. Fløjerne strækker sig i sydlig, østlig og nordlig retning. Denne opdeling danner en overskuelig ramme for det enkelte barn. Fællesrummet udgør skolens hjerte og samler de mange funktioner der benyttes af hele skolen. Rummet er ovenlyst og bevæges i forskellige niveauer på indlagte plateauer der danner base for bygningens hovedtrapper og samtidig er en væsentlig del af rummets møblering. Der er store fællesområder i indskoling, mellemtrin og udskoling, som kan udnyttes fleksibelt. På nær nogle få rum er der glas ind til alle rum. Det giver en flot udsigt, fornemmelse af plads og et spændende kig ind til de aktiviteter der foregår på skolen.

Skolens indretning lægger op til projektarbejde i fællesrum, og klasselokalerne er af samme årsag små. Mellemtrinnet har for nylig indrettet deres fællesrum med flytbare skillevægge mv. Deres håb er at det nu i højere grad matcher læringssynet i "Fremtidens skole" – herunder især prioriteringen af projektarbejdsformer. Den eneste bekymring blandt lærerne er om de svage elever får problemer med at sidde i rum med mange elever og et højt aktivitetsniveau. Flere elever mener at der var for meget støj i de store fællesrum som de var inden lærerne ændrede dem.

Fleksibilitet er et nøgleord, og for de fleste betyder det at de i læringsmiljøet har mange muligheder for at prioritere forskellige undervisningsformer og arbejdsmåder. Ligeledes understøtter rammerne lærernes muligheder for at arbejde i selvstyrende team. Flere peger i øvrigt positivt på faglokalefløjen som ligger i en fælles blok med store lokaler og gode fællesområder. Undtagelsen er hjemkundskab som ikke fungerer rent lokalemæssigt.

For lærerne er der forsat fokus på en udviklingsproces hvor de er i gang med at afklare alle mulighederne i de fysiske rammer, hvor det tidligere på flere af de skoler de kom fra, var begrænsningerne der dominerede. Denne proces er for tiden højt prioriteret fra ledelsens side i forhold til at få mellemtrinnet til at fungere lige så godt som de øvrige afdelinger. Lærerne ser de fysiske rammer som udtryk for de værdier der er prioriteret i "Fremtidens skole", men der er også en udbredt opfattelse af at æstetikken har fyldt mere end det rent funktionelle.

Byggeprojektet blev indledt efter at der var truffet beslutning om evaluering af programmet "Fremtidens skole" som omfattede alle kommunens skoler. Kommunen har derfor ikke foretaget nogen systematisk opsamling af byggeerfaringerne præcis i forhold til Nordbyskolen. Man er klar over at der er indsamlet erfaringer på skolen, men mener at andre skoler som bliver ombygget,

selv må gøre sig deres erfaringer. I øvrigt ser kommunen det som en fordel at lærerne på forhånd vidste hvad de gik ind til, herunder også at rammerne lagde op til afdelingsopdeling og meget projektarbejde. Skolens leder har samlet mange ideer sammen om byggeprocessen, indretning mv. som han gerne vil kommunikere videre, men disse ideer bliver heller ikke brugt systematisk.

Lærerne synes generelt at eleverne arbejder godt i de fysiske rammer. I interviewene under besøget er der flere elever som fremhæver de negative sider af skolen end de positive. Eksempelvis nævner de at den nye skole har for mange trapper og mangler en skolegård. Adspurgt siger alle de interviewede elever at de hellere ville gå på den gamle skole. Elevundersøgelsen viser dog at størstedelen, nemlig 85 % af eleverne, synes at der er rart at være i klasseværelset, og 81 % synes at skolen har gode steder til gruppearbejde.

### **Undervisningens tilrettelæggelse**

"Fremtidens skole" er det formelle grundlag for lærernes valg af undervisningsformer og arbejds måder. Her er samlet mange målsætninger som angiver en retning for læringsmiljøet med hensyn til gennemførelsen af undervisningen. I praksis er lærerne dog i vidt omfang orienterede efter de behov eleverne har, og selv om projektarbejdsformen er det bærende princip i programmet, så foretager lærerne deres egne valg på baggrund af skøn i situationen for ikke at "tabe elever på gulvet". Der anvendes derfor efter lærernes egne udsagn mange forskellige undervisningsformer og arbejds måder. Eleverne kender til variationen og er glade for at der er afveksling.

Forvaltningen har ikke en systematisk indsigt i hvordan skolen lever op til programmets målsætninger for undervisning, men man har dog gennem blandt andet skoleledermøder en fornemmelse af at Nordbyskolen er en "frontskole". I øvrigt er forvaltningen opmærksom på at også projektarbejde forudsætter differentierede tilgange for at få alle med, og man ser gerne en opprioriteret efteruddannelsesindsats for at ruste lærerne til dette. Lærerne er enige i dette og peger umiddelbart på et behov for at blive opdateret med den nyeste viden om projektarbejdsformen.

Lærernes planlægning foregår overordnet i afdelingsteam, mens årgangsteam og fagteam detailplanlægger. Flere peger på at der er brug for at udvikle teamarbejdsprocesserne så de enkelte læreres tid bruges fornuftigt. Nogle af lærerne mener at de har en åben kultur hvor teamet kan tale om det meste, mens andre peger på at det ikke har været en let proces at føre to skolekulturer sammen med deres forskellige udgangspunkter for samarbejde, undervisningsformer osv.

### **Evalueringkulturen**

Programmet "Fremtidens skole" giver nogle overordnede bud på hvordan der skal arbejdes med evaluering, og skolens evalueringkultur er præget af mange uformelle forhold. Der er ikke mange skriftlige retningslinjer, og lærerne fremhæver selv at praksis er præget af stor autonomi. Det betyder ikke at der ikke evalueres. Der anvendes test, elevsamtaler, projektevaluering, spørgeark

til eleverne logbog og andet, men fraværet af rutiner betyder at praksis varierer fra team til team eller fra lærer til lærer.

Lærerne ønsker selv at få større fokus på evaluering, og i forhold til læringsmiljøet peger de fx på at den nye indretning af fællesrummet skal evalueres. Blot er det endnu ikke planlagt hvordan. Generelt opfattes tid som den begrænsende ressource, og hvis der skal arbejdes mere med evaluering, mener flere lærere at det går ud over undervisningen. Lærerne vil gerne i højere grad inddrage eleverne i evalueringen.

Eleverne kan huske at have evalueret i enkelte fag, men opfatter ikke at der er nogen systematik i evalueringen. Nogle klasser bruger dog logbøger, og fjerdeklasserne skriver i dem jævnligt, men giver udtryk for at de ikke er særligt begejstrede for denne evalueringsform. Desuden sætter nogle af eleverne mål for sig selv både til elevsamtalerne og til skole-hjem-samtalerne. Elevundersøgelsen viser at 44 % af eleverne "næsten aldrig" oplever at læreren spørger dem om undervisningen gik godt, og 40 % "næsten aldrig" oplever at læreren spørger dem om hvad de har lært. Dertil kommer at 81 % af eleverne svarer at de "næsten aldrig" skriver ned hvor meget de lærer eller hvordan det går i timerne. Til gengæld svarer i alt 84 % af eleverne at undervisningen "meget tit" eller "nogle gange" bliver bedre når de har talt om hvad de er utilfredse med.

Ledelsen er klar over at evaluering især på mellemtrinnet er et udviklingsområde, men mener at der har været så meget andet at arbejde med at det ikke har været givtigt at presse på for at få mere systematik og skriftlighed i evalueringspraksis. Ledelsen er som et skridt i denne retning begyndt at observere undervisning og bruger blandt andet denne metode til at udvikle gode historier på skolen som fundament for nye indsatser.

Lærerne evaluerer også i fællesskab, både i team og på fællesmøder af forskellig slags, men også her er der ønsket om en mere systematisk indsats hvor man får synliggjort skolens praksis. Hertil vil flere gerne have et "kærligt" skub fra ledelsens side.

Fra kommunens side er der ikke gjort meget for at fremme en fælles evalueringskultur på skolerne i kommunen. Forvaltningen mener at evaluering er vigtigt, men der er tillid til at skoleledelsen sikrer denne sag. Derfor er der ingen procedurer eller krav. Det samme ses i forhold til det læringsmiljø som man ønsker at fremme ved hjælp af kommunens målsætninger, idet forvaltningen ikke har gjort noget for at evaluere hvordan skolen har arbejdet med programmet eller de nye fysiske rammer. Programmet blev evalueret på kommunens skoler før Nordbyskolen blev bygget, og kommunen har ikke efterfølgende fundet det nødvendigt at evaluere indsatsen specifikt i forhold til skolen.



### **Læringsmiljøet samlet set – evalueringsgruppens vurdering**

Nordbyskolens læringsmiljø består af flotte, fleksible og velfungerende fysiske rammer. Lærerne udnytter mange af mulighederne for at tilrettelægge en undervisning som lever op til både folkeskolelov, kommunens målsætningsprogram og skolens egne overvejelser om et lærings syn. Der er fortsat potentialer som lærerne kan udnytte, men skolens form, funktion og æstetik fremmer lærernes vilje og lyst til at udvikle læringsmiljøet så der bliver taget et hensyn til flest mulige elever.

Kommunen har med programmet "Fremtidens skole" lagt et godt grundlag for byggeriet, og det ville være en stor styrke for lignende processer i fremtiden hvis kommunen gjorde sig den ulejlighed systematisk at opsamle de mange erfaringer med både byggeproces og implementering som findes på skolen. Det ville også gavne andre som arbejder med at skabe et læringsmiljø.

Målsætningsprogrammet trænger til en justering så det matcher nye forhold, både ændringer i folkeskoleloven og især sammenlægningen mellem fem nye kommuner, og i den forbindelse er det evalueringsgruppens opfattelse at det vil styrke læringsmiljøet hvis programmet primært fokuserer på værdier, visioner og holdninger så der bliver plads til et spillerum og kreative drøftelser blandt lærerne, ledelsen og skolebestyrelsen.

Skolens læringsmiljø på mellemtrinnet er endnu ikke så veletableret som i indskoling og udskoling, og det er derfor en god prioritering fra ledelsens side når man nu med støtte, vejledning og små skub sætter særligt fokus på mellemtrinnet. I denne proces vil det accelerere indsatsen hvis man færdiggør det indledte arbejde med at udforme skolens profil, herunder lærings synet, og i denne forbindelse kobler profilen sammen med ønsker fra ledelsens side om at styrke lærernes relationskompetencer. Dette vil også give anledning til at drøfte om forskellene mellem skolens læringsmiljøer fra indskoling til udskoling er i overensstemmelse med skolens egne mål. Ledelsens ønsker til lærernes kompetencer skal i øvrigt ses i sammenhæng med en velbegrundet og udpræget systemisk tilgang til udviklingen af skolen. Denne tilgang giver dog, eftersom skolen bliver stadig mere centralt styret, anledning til at ledelsen bør overveje hvornår den skal stille krav, i stedet for små forstyrrelser som fremmer en mere processuel tilgang.

Der er brug for at skolen arbejder mere målrettet med evalueringspraksis. Det gælder både i forhold til undervisningen og i forhold til de tiltag som lærerne iværksætter for at styrke læringsmiljøet. Brug af evalueringsplaner som udformes samtidig med at initiativer planlægges, er fx et tiltag som vil styrke skolens løbende vurdering af om læringsmiljøet fungerer efter hensigten, herunder om det ønskede fokus på projektarbejde fremmer en øget læring blandt eleverne. Samtidig er det også vigtigt med metoder til at måle "øget læring". En øget evalueringsindsats vil også kunne bidrage til at udvikle positive historier om skolen som kan stimulere til at foretage det endelige spring væk fra de gamle skoler og ind i en ny og fælles kultur som er lærernes og elevernes egen historiefortælling.

## 4.4 Stege Skole, Møn Kommune

Skolens hjemmeside	www.stege-skole.dk
Byggeriet	Skolen er nybygget og blev taget i brug i august 1997
Byggeomkostninger	80 mio. kr.
Antal elever, klasser og klassetrin	680 elever, 30 klasser, 0.-9. klassetrin
Antal lærere	72
Skolens organisering	Afdelingsopdelt i tre afdelinger: indskoling (bh.kl.-3. kl.), mellemtrin (4.-6. kl.) og udskoling (7.-9. kl.)
Kommunens hjemmeside	www.moenkom.dk
Antal folkeskoler i kommunen i alt	3
Kommunesammenlægning	Sammenlægning af Møn, Langebæk, Præstø og Vordingborg Kommuner til Vordingborg Kommune

### Læringssynet

Lærerne på Stege Skole har ikke formuleret et læringssyn, men er enige om at det er vigtigt både at have et syn på hvordan elever lærer, og løbende drøfte hvordan man fremmer læringen bedst. Lærerne mener at det har betydning i forhold til udvikling af teamarbejdet og samarbejdet med skolebestyrelsen for at sikre et vist fælles fodslag på skolen, og i forhold til eksterne parter mv. For lærerne er dynamikken vigtig, og selv om flere kan se fordele i at have formuleret et læringssyn, er der også en bekymring over at blive låst fast i fælles aftaler som forpligter alle på det samme syn. Især er dette en bekymring som optager ildsjælene. Det læringssyn som lærerne taler om, er inspireret af teorierne om enzymisk pædagogik, de mange intelligenser og læringsstile.

Der er formuleret målsætninger i kommunen, et værdigrundlag for skolen og teamprofiler for mellemtrinnet. Teamprofilerne beskriver værdier, mål, aktiviteter og metoder og bruges til at give sammenhæng mellem læringssyn og undervisningspraksis. Det er disse formelle dokumenter der kommer tættest på et nedskrevet læringssyn.

Teamprofilerne er udarbejdet for hvert årgangsteam og er dem der er bedst kendt af lærerne. De ses som nyttige redskaber fordi de er tættest på den hverdag lærerne arbejder i. En fordel ved profilerne er ifølge lærernes udsagn at de er skrevet ned og derfor lette at forholde sig til. Hverken skolens værdigrundlag eller de kommunale målsætninger og pædagogiske principper er noget lærerne har et aktivt forhold til.

Ledelsen arbejder på flere måder med at fremme indsigten i og forståelsen af de fælles styredokumenter, fx ved teamsamtaler. Alligevel giver flere lærere udtryk for at det læringssyn der er beskrevet i selvevalueringsrapporten for mellemtrinnet, ikke helt gør sig gældende for udskolingen.

Set fra skolebestyrelsens side er læringssynet vigtigt, og bestyrelsen fremhæver blandt andet projektarbejde som en vigtig del af læringssynet.

Det kommunale grundlag i form af mål og pædagogiske principper udgør i vidt omfang en platform for et læringssyn, men der er ikke en forventning om at lærerne "kan teksten udenad". Disse formelle styredokumenter er efter forvaltningens udsagn primært rettet mod ledergruppen som har ansvaret for at føre målene og principperne ud i livet. I det hele taget prioriterer man på forvaltningsniveau at fremme forhold som sikrer dynamik i både praksis og tænkning så synet på læring ikke stivner. Man forventer derfor at hver skole har en vision som skal give plads til refleksion og også give lærerne et vist spillerum. Samtidig er man fra kommunens side opmærksom på at der er forskel på en relativt lille organisation som Møns Kommune og den nye sammenlægningskommune hvor kravene til styredokumenter og kendskabet til disse formentlig vil øges.

### **De fysiske rammer**

Skolen er bygget i 1997, og i kommunen betragter man den som en af de første i landet som blev bygget til at leve op til folkeskoleloven fra 1993. Projektet blev gennemført på baggrund af oplæg fra adskillige arbejdsgrupper og udvalg, og alt blev styret via en detaljeret anlægsorganisation. Der skete i de sidste faser af byggeriet en række tilpasninger som betød at byggeriet ikke helt blev til det først forventede, og en projektgruppe bemærkede i en indstilling til kommunen at byggeriet ville blive til en brugbar skole, men at den ikke var helt fremtidsikkert.

#### **Skolens beskrivelse af de fysiske rammer:**

Skolen er opdelt i afsnit. Faglokaler, der hører til bestemte klassetrin, er placeret i samme afsnit som de relevante hjemlokaler. Disse ligger i blokke a fire om et gang/torveareal, som klasserummet kan åbnes imod. Afsnitsopdelingen medfører, at man næsten kan tale om "den lille skole i den store". De små elever har især i starten af deres skoleliv glæde af, at rammerne er overskuelige. De kan benytte deres egen indgang og opholde sig i eget afsnit med legemuligheder i tæt forbindelse. Afsnittene bindes sammen af torve og gange, og det store mediateksområde i sammenhæng med skolens samlingshal, administration og lærerværelse danner et naturligt midtpunkt og fælles mødested. Bygningsanlægget lukker sig firlænget om den "indre" skolegård, og alle lokaler har udgang til det fri. I projekteringen er der lagt stor vægt på at skabe ideelle lysforhold. Lysbåndene i tagets lanterne sørger for en lys og luftig stemning på torve og gangarealer. Undervisningslokalerne har vinduesbånd placeret under loftet mod gangene og har således dagslys fra to sider. Der er anvendt robuste og solide materialer, og efter 10 års brug er skolen stadig pæn – uden mærkbart slid og hærværk.

Lærere og ledelse fortæller at de fik en skole med fysiske rammer som alle generelt er glade for, men hvor der løbende er foretaget forbedringer for at lappe på forhold der ikke har fungeret op-

timalt. Samtidig er der utilfredshed med lange "transitgange" som medfører at torve og åbne fællesområder ikke fungerer rigtig godt som de arbejdsområder de oprindeligt var tænkt som.

Også støj og akustik volder problemer rundt omkring hvilket ifølge flere lærere hænger sammen med manglende grupperum. Støjproblemer er efter nogles opfattelse også årsag til at skydedøre og fleksible vægge ikke åbnes ud mod fællesarealerne og ind til naboklasserne. Disse mangler tales der en del om, især blandt lærerne. Samtidig er der en klar vilje til at løse dem – både rent praktisk gennem fysiske ændringer og også ved at kolleger i velfungerende team i udstrakt grad viser hensyn til hinanden i undervisningssituationerne.

Både lærere og ledelse peger på at den indledende ønskefase var for åben idet det viste sig at alt alligevel ikke var muligt, og det betragter de som frustrerende. Blandt andet havde mange set frem til en skole med laboratorier og værkstedsfaciliteter med masser af muligheder for tværgående samarbejder mellem klasser, inspireret af Steen Larsens ideer om enzymisk pædagogik. Her er opfattelsen blandt lærerne at udviklingen ikke gik som forventet. Det prægede efter forvaltningens udsagn især de første år, men lærerne fortæller om det samme i dag.

Ledelsen prioriterede fra starten at få flest mulige kvadratmeter under tag ud fra den betragtning at det ville give den største fleksibilitet, og at det siden hen ville være lettere at indrette eller ombygge end at få ressourcer til at nybygge. Lærerne anerkender denne tilgang og fremhæver fx at skolen har været i stand til at følge med udviklingen på it-området ved at udnytte de store torve og udstyre dem med nicher til computere. Her har man kunnet tilpasse faciliteterne fordi der var kvadratmeter at tage af. Det betyder også at der i dag er mange potentialer i de fysiske rammer som lærerne er bevidste om, og at en udnyttelse af disse potentialer vil skabe læringsmiljøer som efter lærernes egne udsagn i endnu højere grad kommer elevernes forskellige læringsstile i møde.

Byggeprocessen og udnyttelsen af rammerne er ikke blevet systematisk evalueret, hverken fra kommunens eller skolens side. Forvaltningen vurderer at de fysiske rammer generelt set fungerer godt, og at lærerne formår at udnytte de nye fysiske rammer i undervisningen. De er dog opmærksomme på at den nye organisationsstruktur som de fysiske rammer lægger op til med mere undervisning på tværs af klasserne og større teamsamarbejde, er en udfordring for mange, og at nogle lærere har oplevet en forværring af arbejdsmiljøet. Der er fra skolen et ønske om flere lærersamlings-, arbejds- og grupperum. Kommunen har bevilget penge til en udbygning af skolen som er ved at blive projekteret. Den kommer til at rumme et multirum til indskolingen, og det kan frigøre lokaler til andre formål. I forhold til byggeprocessen pointerer forvaltningen værdien af at inddrage skolens ledelse, lærere og elever i planlægningsfasen.

## Undervisningens tilrettelæggelse

Lærerne fortæller at de i vidt omfang udnytter skolens fysiske rammer til at tilrettelægge en varieret undervisning. Værkstedsarbejde, klasseundervisning, holddeling og gruppearbejder på tværs af klasserne er eksempler på dette. I hvert team arbejdes der således bevidst med at skabe et læringsmiljø som resulterer i at eleverne gennem et skoleår får afprøvet mange forskellige undervisningsformer og arbejdsmåder tilpasset det givne emne og den aktuelle situation. Fx vurderes det løbende om der er brug for en løs eller en fast struktur, og på denne baggrund træffes de konkrete beslutninger. Efter lærernes vurdering er der sjældent tale om en helt traditionel klasseundervisning. Undervisningen foregår ofte i klassen, men tilrettelægges med opdeling af eleverne, gruppearbejder osv.

Eleverne giver under besøget udtryk for at de kender til denne variation i undervisningen, og de kan tale om både styrker og svagheder ved de forskellige undervisningsformer og arbejdsmåder. Lærerne har den holdning at den overordnede planlægning af undervisningen skal foregå i de enkelte lærerteam, mens eleverne kan være medbestemmende i de konkrete undervisningsforløb. Eleverne giver udtryk for at medbestemmelsen med hensyn til emner og arbejdsmetoder varierer meget fra fag til fag. De kan bedst lide de fag hvor de er med til at bestemme.

Elevundersøgelsen viser at eleverne især er glade for projektarbejde og gruppearbejde: 64 % af eleverne nævner gruppearbejde, og 62 % peger på projektarbejde som en undervisningsform de synes godt om. De tilsvarende tal for værkstedsarbejde og klasseundervisning ligger på 54 % og 40 %. Projektarbejde er samtidig den undervisningsform hvor flest elever, 59 %, synes at de "lærer meget". 47 % af eleverne vil gerne have mere gruppearbejde og projektarbejde, mens det kun er 16 % af eleverne der godt kunne tænke sig mere klasseundervisning. Flest elever, nemlig 54 %, vil gerne have mere undervisning udendørs.

Lærerne har for hvert team på mellemtrinnet udarbejdet teamprofiler som gennem værdier, mål, aktiviteter og metoder fastlægger både overordnet og konkret hvordan læringssyn og undervisningspraksis hænger sammen. Disse profiler er lærerne glade for. Ligeledes er der tilfredshed med det løbende samarbejde især i årgangsteamet, om end nogle kan opleve de aftalte fælles mål som en stressfaktor, specielt hvis de bliver nødt til at påtage sig undervisning i fag og/eller særlige emner uden at være fuldt kvalificeret til det.

Antallet af tværs-uger, hvor der arbejdes på tværs af årgange og klasser, er ændret i løbet af skolens levetid. I dag er der færre uger end der var i de første år. Der er én uge for hele skolen pr. år, og så er det i øvrigt op til den enkelte afdeling og årgangsteamene hvor mange tværs-uger de derudover vil have. Denne udvikling drøftes intenst blandt ledelse og lærere, og der er ikke fundet en endelig form endnu.

Fra ledelsens side er holdningen at den skaber rammerne for den pædagogiske udvikling, mens det er lærernes opgave at fylde rammerne ud gennem udviklingsarbejder, deltagelse i nationale projekter mv. Også her er teamarbejdet en nøglefaktor i udførelsen af det daglige arbejde. Dette er lærerne ifølge ledelsen tilfredse med.

Kommunen understøtter denne tilgang og er klar over at det kan være en stor udfordring for flere. Kommunen søger selv at inspirere til nye tanker ved fx at afholde en årlig skolerigsdag hvor forskere eller andre udefra holder oplæg.

Generelt er der på skolen tilfredshed med rammerne for undervisningen i form af en kommunal økonomi som med ledelsens ord er "rimelig", godt samarbejde med skolebestyrelsen, positive forældre, gode fysiske rammer mv. I forhold til efteruddannelse peger nogle få på at det var en stor mundfuld, men der er aftalt flere kurser til at opkvalificere alle. Der er ingen lærere der fremhæver mere efteruddannelse i de anvendte undervisningsformer som et påtrængende ønske, men enkelte peger på at bedre opfølgning på kurser ville betyde at de bedre kunne anvende det lærte.

### **Evalueringskulturen**

Lærerne anvender flere forskellige former for evaluering af elevernes udbytte. For nogle team er det fastlagt som aktiviteter i deres teamprofiler, men det gælder ikke for alle. Logbøger og portfolio anvendes mest fra 4. klassetrin og nedefter. Test anvendes på flere klassetrin, og der er to elevsamtaler pr. år med fokus på den enkelte elevs indsats. Flere lærere peger på at de gerne vil styrke den mundtlige tilgang til evaluering sådan forstået at de ønsker mere systematik i deres løbende dialog med eleverne om hvordan de synes det går, hvad deres udbytte har været osv.

Både ledelse og lærere er enige om at der ikke er noget fællesskab i forhold til de anvendte metoder, og det er op til de enkelte afdelinger, team og lærere hvilke metoder de vil anvende. Fællesskabet kommer til udtryk gennem at alle opfatter evaluering positivt når blot det sker meningsfuldt og nyttigt. Lærerne peger på at evalueringen udvikles i en dynamisk dialog mellem dem og ledelsen. Evaluering er udpeget som et af skolens indsatsområder i indeværende skoleår. Efter lærernes udsagn fokuserer man mest på at udvikle skolens teamprofiler og herigennem også at udvikle deres praksis. For ledelsen er indsatsområdet et forsøg på at udvikle en evalueringspraksis som vil bidrage til at Stege Skole etablerer et læringsmiljø som eleverne kan genkende uanset hvilket klassetrin de går på.

For skolebestyrelsen er resultater fra evalueringer et bidrag som den kan bruge til at vurdere hvordan indsatsen er forløbet, og hvilke nye indsatsområder der eventuelt skal besluttes. Skolebestyrelsen er i øvrigt ikke involveret i at stille krav til eller vedtage principper for evalueringspraksis på skolen.

De lærere som deltog i selvevalueringen har udviklet en forståelse af hvordan evaluering spiller sammen med de øvrige fokuspunkter i arbejdet med at tilrettelægge velfungerende læringsmiljøer. Samme erkendelse er de øvrige lærere naturligt nok ikke kommet til endnu. Mere generelt ønsker de selvevaluerende lærere at styrke evalueringskulturen på skolen med det mål at opnå synlighed og gennemsigtighed. Det kan gøres gennem en større systematik i arbejdet med evaluering og via arbejdet med teamprofiler.

Ifølge lærerne bliver eleverne hovedsageligt inddraget i evaluering af deres eget udbytte gennem elevsamtaler og ved skole-hjem-samtaler, men det foregår også i det daglige når eleverne ved en times slutning bliver spurgt om hvordan de har oplevet timen. Det sidste sker dog ikke så tit, og flere lærere forklarer at hyppigheden i vidt omfang afhænger af den enkelte lærers faglige overskud. Blandt lærerne er der en opfattelse af at test og mere kvalitative evalueringstilgange supplerer hinanden, og at dette er nødvendigt når de skal leve op til skolens profil.

I elevundersøgelsen og det efterfølgende interview giver flere elever udtryk for at evaluering hverken foregår ret ofte eller særlig systematisk. 52 % af eleverne svarer at de "næsten aldrig" bliver spurgt hvordan undervisningen er gået, og 40 % svarer at de "næsten aldrig" bliver spurgt hvad de har lært. Til gengæld svarer i alt 83 % af eleverne at undervisningen "meget tit" eller "nogle gange" bliver bedre når de har talt med læreren om hvad de er utilfredse med. 78 % af eleverne angiver at de "næsten aldrig" skriver ned hvor meget de lærer, eller hvordan det går i timerne.

Kommunen har bedt skolerne om at beskrive deres evalueringspraksis på en række felter. Dette er sket i december 2005. Indtil da har der ikke været nogen fast fælles praksis i kommunen. Målet med denne samlede beskrivelse er at give indsigt i praksis og inspirere til ny udvikling. Samtidig har kommunen formuleret sin tilsynspraksis i et notat hvor alle skolesystemets mødefora bliver gennemgået og beskrevet med mål, opgaver, ansvar osv. I arbejdet med tilsyn indsamler kommunen testresultater, men der bliver også lagt stor vægt på dialogen og på at tilsynet ikke alene giver en status, men også har et fremadrettet sigte. Blandt andet fremhæver notatet at tilsynet skal fokusere både på læringssyn og på udnyttelse af de fysiske rammer.

### **Læringsmiljøet samlet set – evalueringsgruppens vurdering**

Stege Skoles læringsmiljø er karakteriseret ved en stor rummelighed og tolerance skolens ledelse, lærere og elever imellem. Det giver sig blandt andet udslag i at eleverne virker glade og tilfredse. Det samme gør lærerne, men deres glæde dæmpes af et stort fokus på manglerne i skolens fysiske rammer. Disse rammer blev skabt tilbage i 1997, og der er siden gjort en stor indsats for at justere dem så de passer bedst muligt til skoleledelsens og lærernes ønsker. Skolen vil kunne målrette sin energi ved at fokusere på løsninger i forhold til det der er enighed om, og vil derved kunne undgå at bruge energi på at opretholde negative historier. Skolens fysiske rammer giver

mange muligheder for at undervise fleksibelt i hold, klasser, større grupper mv. selvom det unægteligt kan være svært at udnytte fællesarealet imellem fire klasselokaler når skolen er tresporet. Skolens pædagogiske servicecenter er et naturligt og velfungerede centrum for skolen. Eleverne er gode til at udnytte mulighederne i centret, og lærerne er gode til at stille forundringsting op.

Læringssynet er på trods af forskellige formelle grundlag hverken skrevet ned eller bredt forankret blandt lærerne. Skolens ledelse vil kunne styrke udviklingen ved at sikre at læringssynet skrives ned, og ved at stille større krav til den fælles forståelse af værdigrundlag, begreber mv. Et velfungerende redskab til at skabe en fælles forståelse er skolens teamprofiler. Ud over en lighed i selve opbygningen ville det forstærke den ønskede sammenhæng i læringsmiljøet hvis der også blev arbejdet med at sikre en større konsensus om indholdet. Ledelsen har fastlagt en linje hvor skolens værdigrundlag løbende kan drøftes og revideres, men det vil være værd at overveje hvilke værdier der ligger fast for en længere periode. I forbindelse med den kommende tilbygning kan skolen med fordel genindtænke nogle af de oprindelige mål for skolen. Der er gået forholdsvis lang tid siden skolen blev bygget, og skolen kan udnytte den kommende tilbygning som et godt tidspunkt for at genopfriske og revurdere relevansen af det teoretiske grundlag (den enzymiske pædagogik, læringsstile og de mange intelligenser) der lå til grund for byggeriet i 1997.

Undervisningen tilrettelægges fleksibelt, og man er parat til at tilpasse både undervisningsformer og arbejdsmåder til fag, emner og elever. Skolens fysiske rammer rummer i dag mange muligheder for forskellige undervisningsformer og arbejdsmåder, og lærerne kan blive endnu bedre til at udnytte disse muligheder i tilrettelæggelsen af undervisningen. Eksempelvis bør lærerne i højere grad gøre brug af de muligheder som foldedørene i klasselokalerne giver.

Evalueringen af undervisningen og elevernes udbytte sker løbende, men en større grad af systematik og fælles retningslinjer for at evaluere på de indsatser der sker, vil styrke udviklingen af læringsmiljøet både i klasserne, i afdelingerne og på tværs af afdelingerne.

## 4.5 Vestermarkskolen, Odder Kommune

Skolens hjemmeside	<a href="http://www.vestermark-skolen.dk">www.vestermark-skolen.dk</a>
Byggeriet	Skolen er nybygget og blev taget i brug i august 2000
Byggeomkostninger	38 mio. kr. (60 mio. kr. inkl. inventar m.m.)
Antal elever, klasser og klassetrin	301 elever, 14 klasser, 0.-6. klassetrin.
Antal lærere	21

*fortsættes næste side ...*



... fortsat fra forrige side

Skolens organisering	Afdelingsopdelt i to afdelinger: indskolingen (0.-3. kl.) og mellemtrinnet (4.-6. kl.). Skolen fungerer som "helhedsskole" hvor 0.-3. kl. har skoletid fra 8.00-14.00 med SFO'en åben til kl. 17. Mellemtrinnet arbejder efter samme principper, men udelukkende med lærerkræfter
Kommunens hjemmeside	www.odder.dk
Antal folkeskoler i kommunen i alt	12
Kommunesammenlægning	Ingen

### Læringssynet

Skolen har ikke et skriftligt formuleret læringssyn, men både lærere og ledelse giver udtryk for at de har et læringssyn der, som en udtrykker det, "lever mundtligt i skolens vægge". De henviser til at der i flere tekster om skolens pædagogiske principper er antydning af koblinger til et læringssyn, ligesom de i deres selvevalueringsrapport har beskrevet hvilket læringssyn de mener skolens praksis bygger på. De mener således at de har et fælles grundlag at arbejde efter.

Den manglende skriftlighed er et helt bevidst valg fra skolelederens side. For ham er personligt ansvar afgørende for den pædagogiske virksomhed. Den enkelte lærer skal tage ansvar for sit arbejde, og den personlige frihed tillægges stor værdi. Det er skolelederens vurdering at når noget er skrevet ned, er risikoen for at lærerne kaster ansvaret fra sig og glemmer at reflektere over egen virksomhed, for stor.

Skolebestyrelsen og den kommunale forvaltning er ikke umiddelbart kritiske over for skolens uvilje mod et fælles, nedskrevet læringssyn. Det vil først være vigtigt i det øjeblik at man er uenige om principperne for skolen, mener skolebestyrelsen. Og en sådan uenighed er der ikke. Forvaltningen fremhæver at skolerne er selvstændige enheder, og at der er en udstrakt grad af selvbestemmelse. Forvaltningen har ikke set nogen grund til at blande sig i skolernes læringssyn da kommunens forældre er tilfredse, og da de nationale karaktergennemsnit har vist at kommunens skoler har et tilfredsstillende gennemsnit.

Der er ikke noget kommunalt læringssyn, men der blev vedtaget et kortfattet "pædagogisk fundament" for bygningen af skolen. Her fremgår det blandt andet at undervisningen skal udføres ved "varierede læringsmuligheder og ved individuelt arbejde såvel klasseundervisning som gruppearbejde". Der var også krav om at skolen skulle være en "helhedsskole" med integration af skoletid og fritid.

Skolens lærere og ledelse peger på både styrker og svagheder ved ikke at have et fælles, nedskrevet læringssyn. De mener at det er en styrke at det manglende fælles læringssyn tvinger den enkelte lærer til at forholde sig til sine valg, og at der er en stor grad af frihed. De mener at det er

lettere at forsvare noget man brænder for og bevidst har valgt at prioritere, frem for noget man er blevet pålagt. Omvendt giver de også udtryk for at det som lærer kan føles meget krævende konstant at skulle tage stilling og kunne argumentere fx over for forældre der stiller kritiske spørgsmål til hvorfor deres børn ikke får nøjagtig den samme undervisning som de børn der går i parallelklassen. De synes også det kan være svært at finde frem til en fælles systematik for fx evaluering og dokumentation hvis undervisningsmetoderne er alt for forskellige.

På baggrund af selvevalueringen er lærere og ledelse enige om at skolen skal afsætte tid til at få læringssynet defineret og gjort formelt via en grundlæggende debat. Men de er uenige om nødvendigheden af at skrive det ned. Flere lærere giver således udtryk for at de gerne ser en højere grad af skriftlighed på skolen i forhold til fx læringssynet. De synes at det kunne være rart hvis ikke alle diskussioner skulle tages forfra hver gang. De peger på at de ikke er interesserede i stive og rigide dokumenter, men at der skal være mulighed for at justere det nedskrevne løbende.

### **De fysiske rammer**

Det var en arkitekt som stod for at udarbejde et ideoplæg til skolen i efteråret 1997. Det gjorde hun på baggrund af det kommunalt vedtagne "pædagogiske fundament" og såkaldte "design-inns" hvor børn og voksne i ord og tegninger formulerede ønsker og behov for deres drømmeskole. Ca. 30 børn i alderen 11 til 15 år blev bedt om at tegne deres drømmeskole, ligesom en gruppe lærere og en gruppe pædagoger og børnehaveklasseledere fra en anden af kommunens skoler blev taget med på råd. Inddragelsen af børn i idefasen fremhæves af både lærere og forvaltning som et positivt element. Og fx elevernes ønsker om at undgå lange gange og grimme toiletter blev taget alvorligt af arkitekten.

Da personalet blev ansat, var tegningerne færdige, men de ansatte blev inddraget vejledende i indretning af faglokaler m.m. Det var med til at skabe medejerskab blandt personalet, siger de i dag.

#### **Skolens beskrivelse af de fysiske rammer:**

Skolen sender med sine stærke farver kombineret med mørkt træ og aluminiumsplader signal om, at her er der liv. Når man gennem indgangsportalen i stål og keramik træder ind i skolens pædagogiske servicecenter, mødes man af et åbent, farverigt og kreativt indemiljø, hvor udsmykning og stærke farver på væggene opretholder følelsen af et hus for børn, og en usikkerhed på, om det mon er en meget stor daginstitution eller en skole? Der er ikke meget "løftet pegefinger" og autoritet over bygningen. Til gengæld findes der nok ikke et hus i Danmark, hvor der er taget så god hånd om dagslysindfald og akustik. Langt de fleste steder er der lysindfald fra mindst to sider. Der er store samlingsrum med gulve i mørkt træ, og klasselokalerne er placeret i cirkler uden om disse to store rum.

Skolen skiller sig arkitektonisk ud med sine to store tikantede bygninger og en mindre, firkantet bygning i midten – og i den ene ende. I hver af de tikantede bygninger er der klasselokaler rundt i omkredsen, og i midten er der et stort fællesareal. Denne indretning beskriver lærere og ledelse som ideel til projektarbejdsformen. Samtidig giver arkitekturen mulighed for at eleverne kan overskue skolen og se fra den ene ende til den anden når de står i fælleslokalerne. Ledelsen peger på at overskueligheden betyder tryghed for eleverne og er med til at skabe en "vi-følelse" på skolen.

De to tikantede bygninger er forbundet af en firkantet bygning som rummer skolens pædagogiske center, administration og faglokalerne (på nær musik, hjemkundskab og idrætshal som befinder sig i den sidste firkantede bygning i den ene ende af skolen). Det pædagogiske servicecenter er centralt placeret som skolens hjerte. Lærerne lægger vægt på at eleverne fra skolestarten opdrages til at være så selvhjulpne som muligt i udnyttelsen af centrets muligheder. Det er deres oplevelse at eleverne er gode til at udnytte centrets muligheder.

Generelt er lærerne tilfredse med resultatet af arkitektens arbejde og vurderer at hjembaser, fællesrum og det pædagogiske servicecenter fungerer rigtig godt. Men de peger også på steder hvor de ikke er tilfredse med arkitektens arbejde. Det drejer sig især om faglokalerne som fra arkitektens side er tænkt som værkstedslokaler for en mindre gruppe børn. Men der er ikke tilstrækkelige lærerressourcer til at kunne efterleve denne tanke – især sløjde- og håndarbejdslokalerne er for små til at kunne rumme en hel klasse. Lærerne er også uenige i arkitektens bevidste valg af at der ikke skulle være separate arbejdsrum til de voksne. De savner bedre fysiske rammer til forberedelse af undervisningen.

Skolen står foran en forøgelse af elevtallet og dermed eventuel udbygning, og lærerne foreslår at der i den forbindelse medtænkes tilstrækkeligt dimensionerede faglokaler og forbedrede rammer til deres individuelle forberedelse af undervisningen.

Ifølge lærerne bruger eleverne skolen på en meget fin måde. De er glade for deres hjemmebaser, men bruger også fællesarealerne på en naturlig og fri måde. Dette positive billede understøttes af resultaterne fra elevundersøgelsen som viser at elever fra Vestermarks skolen oftere svarer "ja" til de to spørgsmål "Har skolen gode steder til gruppearbejde?" og "Synes du det er rart at være i jeres klasseværelse?" end eleverne på de øvrige skoler. Hele 96 % mener at skolen har gode steder til gruppearbejde (mod tal fra de øvrige skoler der varierer fra 79 % til 93 %), og 96 % synes at det er rart at være i deres klasselokale (mod tal fra de øvrige skoler der varierer fra 79 % til 86 %). Under besøget fortæller eleverne at de er glade for skolen fordi den er hyggelig, farverig og med meget lys. De synes skolen er rar at gå på.

## Undervisningens tilrettelæggelse

Da skolen skulle bygges, var det fra kommunal side lagt fast at skolen skulle være en helhedsskole, og at der skulle være gode muligheder for en fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen. Der er indgået en kontrakt mellem skolen og byrådet hvoraf byrådets målsætninger for skoleområdet fremgår, ligesom skolens mål for kontraktperioden fremgår.

I ca. 15 uger om året (med ca. 12 ugentlige lektioner) fordelt på to perioder arbejdes der tværfagligt og på tværs af klasserne i de tre søjler (0.-3. klasse a og b, og 4.-6. klasse) om et bestemt emne. Hvert emneforløb har sit udgangspunkt i eller sin hovedvægt på enten den naturvidenskabelige, den humanistiske eller den praktisk-musiske fagrække, men er samtidig organiseret, uanset udgangspunkt, i tre værkstedstyper "scriptorium" (humanistisk indfaldsvinkel), "eksperimentarium" (naturvidenskabelig indfaldsvinkel) eller "atelier" (praktisk-musisk indfaldsvinkel) sådan at eleverne kan genkende strukturen i organiseringen fra gang til gang.

Som oplæg til emneforløbene afholder lærerne en inspirationsdag hvor eleverne gennem aktiviteter og oplevelser spores ind på emnet. Herefter byder børnene ind med deres ideer til forløbet – oftest i forhold til det indholdsmæssige, men det kan også være med ønsker til fx pararbejde eller produktorienteret arbejde. Lærerne vurderer at det i høj grad motiverer eleverne og er med til at give dem en større ansvarsfølelse og evne til at formulere egne meninger og handle selvstændigt.

Ideen om de fælles emneforløb udsprang af et udvalgsarbejde i skolens andet leveår. Ideen blev godkendt af skolens øvrige personale – men ifølge lærerne er det ikke alle der i dag er lige glade for ideen.

I emneforløbene er der et udpræget lærersamarbejde som på mange måder er givende, men samtidig kræver meget tid til fælles forberedelse. Den enkelte lærer må tilpasse sit valg af indhold i undervisningen i det resterende skoleår til indholdet i emneforløbene. Dvs. at en del af indholdsvalget foretages i samarbejde hvilket er motiverende og inspirerende for nogen, mens andre påpeger at det kan virke begrænsende for valg af indhold.

I resten af skoleåret arbejdes der med mere traditionelle undervisningsformer som fx klasseundervisning og gruppearbejde. Her er der ingen systematik omkring inddragelsen af elever der ifølge lærerne foregår som en naturlig del af samarbejdet mellem voksne og børn. Lærerne vil gerne udvikle undervisningen i de almindelige "rugbrødsuger", men energien bliver brugt på emneforløbene. Disse er en slags højdepunkter hvor man så som lærer er nødt til at puste ud ind i mellem. Skolen har besluttet at der i næste skoleår kun skal være ét emneforløb.

Lærere og ledelse fremhæver vigtigheden af at bruge forskellige undervisningsformer fordi børn lærer forskelligt. De gør opmærksom på at emneforløbenes undervisningsform virker motiverende og udviklende på de fleste børn, men for nogle få kan formen virke uoverskuelig. Lærerne gør

opmærksom på at det er nødvendigt at opøve børnene i at kunne anvende forskellige arbejds måder. Nogle børn har fx meget svært ved gruppearbejde. Det kan man tage hensyn til i et vist omfang, men for at de senere i livet skal kunne indgå i forskellige samarbejdsrelationer, må børnene også trænes i denne arbejdsform.

Elevundersøgelsen viser at eleverne især er glade for projektarbejde og gruppearbejde. Sammenlignet med de andre undervisningsformer er der flest elever der svarer at de synes "godt" om projektarbejde (73 %) og gruppearbejde (72 %), mens der er færre der synes godt om klasseundervisning (59 %) og værkstedsarbejde (41 %). Projektarbejde og gruppearbejde er også de to undervisningsformer som eleverne godt kunne tænke sig mere af. 54 % af eleverne kunne godt tænke sig mere gruppearbejde, 49 % peger på projektarbejde, 21 % peger på værkstedsarbejde og 18 % på klasseundervisning.

Eleverne uddyber disse tal under besøget. De synes at det gode ved projektarbejde er at man får tid til fordybelse, og at man selv får lov at være aktiv. De synes det er vigtigt med afveksling i undervisningsformerne og siger at forskellige undervisningsformer passer til forskellige fag. Gruppearbejde er fx godt i fag hvor man diskuterer, og her er det godt at høre hinandens meninger.

### **Evalueringskulturen**

Emneforløbene evalueres systematisk i forhold til de opstillede mål, de enkelte aktiviteter, undervisningsformer og brugen af de fysiske rum. Denne erfaringsopsamling danner grundlag for planlægning og organisering af det kommende emne. Der evalueres først med børnene, derefter på et søjlemøde mellem lærerne i de enkelte søjler og til sidst på personalemødet.

Derudover er der ingen fast struktur for evalueringen på mellemtrinnet. Men flere er gået i gang med at bruge portfolio som redskab. Det er sket i naturlig forlængelse af at indskoling har vedtaget at bruge denne evalueringsmetode. I fagudvalget for dansk har man vedtaget at anvende LUS (LæseUdviklingsSkema) som evalueringsredskab for børns læseudvikling.

Der er ikke fra ledelsens side stillet formelle krav om en systematisk evalueringskultur for mellemtrinnet. Men evaluering er et fokuspunkt i dette skoleår og udvikles bevidst, både på skolen og kommunalt, og der har været en konsulent udefra tilknyttet. Lærerne er tilfredse med at de ikke er blevet pålagt en bestemt form for evalueringskultur. De ser helst at den vokser op nedefra. De konstaterer dog at når man har evaluering som et fokusområde, kommer man som lærer til at tænke over hvad man gør i hverdagen. Enkelte lærere er bekymrede for om der er overensstemmelse mellem tidsforbruget og udbyttet. De er betænkelige ved den praktiske organisering og ved om der er tid nok til at følge op på resultaterne af evalueringerne.

Elevundersøgelsen viser at der ikke er nogen stor evalueringsaktivitet på skolen. 54 % af eleverne oplever at de "næsten aldrig" bliver spurgt om undervisningen gik godt, og 40 % svarer at de "næsten aldrig" bliver spurgt hvad de har lært. Undersøgelsen viser også at eleverne på Vestermarkskolen ikke i så høj grad som eleverne på de øvrige skoler er vant til at skrive ned hvor meget de lærer, eller hvordan det går i timerne. 84 % af skolens elever har svaret "næsten aldrig" på spørgsmålet "Skriver du nogle gange ned hvor meget du lærer eller hvordan det går i timerne?", mens de tilsvarende procenttal for de øvrige skoler ligger mellem 64 % og 81 %. Der er dog samtidig en oplevelse blandt skolens elever af at undervisningen bliver bedre når elever og lærere har talt om hvad eleverne er utilfredse med. Således svarer i alt 84 % at undervisningen "nogle gange" eller "meget tit" bliver bedre når de har talt om hvad de er utilfredse med.

Kommunen er for tiden i gang med en række initiativer vedrørende evalueringskultur som omfatter alle kommunens skoler. Det sker med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse som kommunen har gennemført blandt skolerne. Forvaltningen har ikke specifikt kendskab til Vestermarkskolens evalueringsaktiviteter.

Skolebestyrelsen har to gange sendt spørgeskemaer ud til alle forældre og elever på skolen for at undersøge tilfredsheden med skolen, undervisningen m.m. Dette er en praksis bestyrelsen vil fortsætte med. Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen viser at tilfredsheden blandt forældre og elever er stor.

### **Læringsmiljøet samlet set – evalueringsgruppens vurdering**

Vestermarkskolens læringsmiljø er præget af velfungerende og unikke fysiske rammer. Det er en lys og venlig skole med gode muligheder for at udnytte de fysiske rammer i tilrettelæggelsen af en varieret undervisning. Med den centrale placering af det pædagogiske servicecenter er det lykkedes skolen at skabe et meget velfungerende og dynamisk miljø hvor eleverne naturligt søger hen når de skal indhente information af den ene eller anden slags, eller besøger i pauserne når de skal slappe af med en bog. Her er der mulighed for at trække sig tilbage til et roligt rum på første sal hvor der er plads til fordybelse. Der er god plads i hjembaser og fællesarealer, men flere af faglokalerne er meget små og fungerer ikke som optimale rammer, ligesom de ikke virker befordrende for læringsmiljøet.

Skolen har engagerede lærere med en positiv holdning til udvikling og eksperimenterende undervisning. Der bliver lagt mange kræfter i emneforløbene – næsten for mange kræfter i forhold til undervisningen i resten af skoleåret som bliver mere traditionel. Uden for emneforløbene har eleverne mindre medbestemmelse og bliver i lavere grad inddraget i evaluering og planlægning. For at forbedre læringsmiljøet kan skolen med fordel arbejde mere for at udvikle sammenhængen mellem emneforløbene og de øvrige undervisningsuger. De kan udnytte den viden og de erfaringer

ger som de opnår i emneforløbene til at udvikle "rugbrødsugerne" og undgå at undervisningen her bliver for traditionel.

Skolen har bevidst valgt ikke at skrive sit læringssyn ned. Det begrundes den ud fra en filosofi om personligt ansvar og personlig frihed. Men der er en begyndende frustration hos lærerne over, at læringssynet ikke er skrevet ned. For at imødegå denne frustration og undgå at den vokser sig større, er det vigtigt at skoleledelsen gør op med sin modvilje mod et nedskrevet læringssyn. Det behøver ikke at betyde et farvel til personligt ansvar og engagement når blot skolen holder fast i sin gode praksis med at diskutere læringssynet løbende. Et nedskrevet læringssyn kan være med til at tydeliggøre skolens værdier, det kan bruges som et fælles pejlemærke i forhold til organisering og evaluering af undervisningen, og det kan være et redskab i forbindelse med konflikter. Den optimale ordning vil være at finde en balance mellem det nedskrevne og det reflekterende så der er plads til refleksion og til lærernes egne initiativer under fælles, nedskrevne rammer.

Skolen har evaluering som et fokusområde i år, og det giver mulighed for at udvikle en evalueringskultur. Bortset fra emneforløbene er der på nuværende tidspunkt kun begrænset systematik i forhold til evaluering – både i forhold til værktøjer og hvad der skal evalueres. For at opnå viden om læringsmiljøet må skolen arbejde mere målrettet med deres evalueringspraksis.

## 4.6 Vestre Skole, Svendborg Kommune

Skolens hjemmeside	<a href="http://www.vestre.dk">www.vestre.dk</a>
Byggeriet	Skolen er bygget i 1932 og ombygget i 2002-04 med blandt andet nye hjemområder og nyt pædagogiske servicecenter.
Byggeomkostninger	Når al istandsættelse er færdig, vil de samlede omkostninger være på ca. 60 mio. kr.
Antal elever, klasser og klassetrin	520 elever, 23 klasser, 0.-10. klasse (10. klasse fungerer som regionsskole)
Antal lærere	45
Skolens organisering	Afdelingsopdelt i tre afdelinger: indskoling (0.-2. kl.), mellemtrin (3.-6. kl.) og udskoling (7.-10. kl.)
Kommunens hjemmeside	<a href="http://www.svendborg.dk">www.svendborg.dk</a>
Antal folkeskoler i kommunen i alt	13 (heraf to heldagsskoler)
Kommunesammenlægning	Sammenlægning af Svendborg, Egebjerg og Gudme Kommuner til Svendborg Kommune

### Læringssynet

Vestre Skoles læringssyn bygger på den konstruktivistiske læringsteori og et dannelsesideal der er grundlaget og målet for skolens undervisning. På initiativ fra ledelsen har skolen udarbejdet en

“Vision 2005” hvor de undervisningsmæssige konsekvenser af læringssynet er formuleret. Her er nævnt såvel flow, læringsstile, portfoliometode og læring som social handling.

Læringssynet diskuteres løbende i lærerteamene, i teamsamtaler med ledelsen, til forældremøder og i den samlede lærergruppe. Lærerne oplever et fællesskab i fortolkningen af læringssynet og peger på at processen har involveret alle relevante interessenter. De betegner det som værdifuldt at have et fælles læringssyn fordi det giver et centralt grundlag at handle ud fra i forhold til samarbejdet med forældre, kolleger, andre personalegrupper og udefrakommende forventninger og krav. Samtidig peger lærerne på at det nedskrevne læringssyn kan være svært for nye lærere at finde frem til fordi det ligger forskellige steder, fx i referater fra pædagogiske rådsmøder. De foreslår at samle alt relevant materiale i en mappe hvor det er nemt at finde. Ledelsen mener at læringssynet godt kunne være bedre forankret hos lærerne. Men der er uenighed i ledelsesgruppen om det fx kan løses gennem en samlet nedskrivning af læringssynet.

Skolebestyrelsen føler sig tilfredsstillende involveret i processen med at formulere et læringssyn. De har blandt andet deltaget i et seminar hvor temaet var skolens læringsmiljø og læringssyn. Bestyrelsen peger dog samtidig på at den ikke får så mange informationer om hvordan skolens læringssyn bliver udmøntet i hverdagen.

Læringssynets betydning for undervisningen diskuteres løbende i de forskellige lærerteam. Men fordi teamene har hver deres samarbejdsform, peger lærere og ledelse på at dybden i de didaktiske drøftelser er forskellig. I enkelte team kan der fx forekomme en “vi plejer at gøre sådan”-holdning som hæmmer læringssynets indflydelse på undervisningen.

Lærere og ledelse er enige om at læringssynet i udpræget grad har påvirket indretningen af de fysiske rammer. Men de peger samtidig på at det ikke altid er så nemt at bruge de fysiske rammer på den måde som læringssynet ligger op til – det kræver tid at ændre på lærernes praksis. De foreslår en kvalificering af dialogen i teamene så der udvikles ejerskab til skolens læringssyn og skabes rum for refleksion over hvordan skolens læringssyn omsættes til praksis.

Lærere og ledelse mener at der er en fin sammenhæng mellem skolens læringssyn og folkeskoleloven – hvor førstnævnte bygger på værdigrundlaget i sidstnævnte. De nævner at kommunen har udarbejdet et “Værdi- og Handlegrundlag” som dens bud på væsentlige kvalitetstegn for skolens virksomhed. Lærere og ledelse mener at grundlaget er holdt i termer der anviser et mulighedsfelt uden snærende bånd for den enkelte skoles muligheder for at tilpasse indsatsområder til skolens særlige karakter. Hverken ledelse eller lærere kan dog gengive hovedpunkterne i kommunens læringssyn.



Forvaltningen er overrasket over at lærerne ikke kender det kommunale læringssyn, men har dog ingen forventning om at hver enkelt lærer skal kunne citere fra det. Det er vigtigere at det kommunale læringssyn sætter processer i gang og afspejler sig i skolernes hverdag. Her har lederen en vigtig formidlingsrolle. Efter forvaltningens opfattelse har Vestre Skole formuleret et lærings-syn der er i overensstemmelse med kommunens "Værdi- og Handlegrundlag".

### **De fysiske rammer**

Planlægningen af ombygningen startede tilbage i 1997 og involverede både lærere, forældre og elever. I 2005 stod de nye fysiske rammer klar til brug. Initiativet til ombygningen kom fra skolen, men de pædagogiske overvejelser byggede ifølge forvaltningen på en kommunalpolitisk status- og perspektivrapport for udviklingen og udbygningen af det kommunale skolevæsen fra 1995-96. Samtidig med at skolen fremlagde sit oplæg og udkast til byggeprogram for kulturudvalget, foreslog skolen at man bød ind på Undervisningsministeriets tilbud til kommuner om at medvirke i udviklingsprojektet "Rum Form Funktion". Der var opbakning fra kommunen til at søge om at deltage i projektet, og Vestre Skole endte med at blive en af de tre skoler der blev udvalgt til at deltage.

#### **Skolens beskrivelse af de fysiske rammer:**

Det nybyggede indskolingshus er den fælles fysiske ramme for indskolingsafdelingen, og rummer 0.-2.årg + SFO. Melletrinnet 3.-6.årg har årgangsvise hjemlokaler med tilhørende fællesarealer. Overbygningen 7.-10-årgang har deres hjemlokaler i bygningen, der også rummer det naturfaglige landskab med biologi og fysiklokaler samt fællesområdet til de kreative fag. I forbindelse med renoveringen fik skolen opfyldt ønsket om et samlingssted, idet der blev bygget en stor fællessal, skoletorvet, som ligger i direkte forlængelse af musiklokalet. Her afholdes fællessamlinger og teaterforestillinger, og i det daglige inddrages rummet som arbejdsrum for især eleverne på melletrinnet. Højt prioriteret er også personalefaciliteterne, idet hver årgang har eget mødelokale, hvor der også er indrettet individuelle arbejdspladser.

Ombygningen har ifølge lærere og ledelse betydet stærkt forbedrede fysiske rammer der har udvidet det pædagogiske mulighedsfelt. Der er fx bedre plads til holddelinger, værkstedsundervisning, gruppe- og projektarbejde og gode muligheder for lærernes individuelle og fælles forberedelse og efterbehandling af undervisningen. Lærerne er enige om at de har fået en skole der er mere fleksibel end tidligere.

Lærere og ledelse peger dog også på fire faktorer som begrænser udnyttelsen af de nye forbedrede muligheder og forringer det pædagogiske mulighedsfelt. For det første var udgangspunktet for byggeprojektet at skolen var tosporet, men der er nu fem klassetrin som er tresporede. For det andet kom der betydelige besparelser i den afsluttende del af renoveringen, og lærerne for-

tæller at de blev stillet over for valg om besparelser som ingen havde lyst til at tage. De er meget skuffede over at de aftaler der var indgået, ikke kunne holdes, og de pointerer at meget af det der syntes var sjovt ved byggeriet, blev skåret væk. For det tredje blev der tænkt nyt i byggeprojektet, men i praksis viste det sig at ikke alt har kunnet lade sig gøre eller er vellykket. Der er således problemer med akustikken på det store flotte skoletorv, begrænsede idrætsfaciliteter og et fælles faglokale mellem billedkunst og håndarbejde der ikke fungerer.

Som en fjerde og sidste faktor nævner de at der er muligheder for at udnytte grupperum, lave holddeling og bruge faglokaler som værksteder i større omfang end det praktiseres i dag. Det er især uformelle forhold i skolekulturen som begrænser udnyttelsen, fx traditioner, forskellige holdninger til god undervisning og konflikten mellem at tro på elevansvarligheden eller kræve opsyn med eleverne. Ledelsen fortæller at de har måttet sande at det er noget nemmere at bygge nyt end at ændre holdninger, praksis og kultur. De erkender at de nok har villet for meget på én gang, og at det har lærerne ikke kunnet rumme.

Forvaltningen oplever at de overordnede mål for ombygningen er blevet udmøntet som det var ønsket. Den har ikke specifikt fulgt op på om rammerne fungerer efter hensigten, men det indgår i den løbende dialog mellem forvaltning og skolens ledelse. Forvaltningen har dog ikke hørt om støjproblemerne på det nye skoletorv og erkender at det ville være hensigtsmæssigt at have kendskab til problemerne for at kunne tage højde for dem i kommende byggeprojekter.

Skolebestyrelsen har løbende været informeret om ombygningen – og det har fyldt en del på møderne på grund af de problemer der har været. Bestyrelsen hører især om alt det der ikke fungerer, som fx elevernes utilfredshed med at sidde på taburetter. Det er dog bestyrelsens opfattelse fra uformel snak med elever og forældre at mellemtrinnets fysiske rammer fungerer.

Ledelse og lærere beklager at eleverne ikke er gode nok til at passe på skolen. De føler ikke at eleverne er tilstrækkeligt ansvarlige. Til det svarer eleverne at hvis der var mere hyggeligt på skolen ville de måske passe mere på den. De synes at skolen er for hvid og moderne og beklager sig over de hospitalsagtige gange ved 6. klasserne. De vil gerne have mere op at hænge og flere farver på væggene. De er kede af at deres udendørsområder er blevet forringet som følge af ombygningen med nedlæggelse af atletikbane, basketnet og en lille skov som børnene legede i.

Ifølge elevundersøgelsen er eleverne på Vestre Skole ikke så glade for at være i deres klasseværelse som elever på de øvrige skoler. 21 % af eleverne på Vestre Skole har svaret "nej" til spørgsmålet "Synes du det er rart at være i jeres klasseværelse?". De tilsvarende procenttal for de øvrige skoler ligger mellem 4 % og 16 %. Vestre Skole er også den skole i denne evaluering hvor færrest elever oplever at de har været med til at bestemme hvordan der ser ud i undervisningslokalerne. 24 % af eleverne svarer "ja" på spørgsmålet "Har du været med til at bestemme hvordan

der ser ud der hvor I bliver undervist?”, mens tallene for de fem andre skoler ligger mellem 33 % og 56 %.

Eleverne har flere forslag til hvordan de fysiske rammer kunne blive bedre. På skoletorvet med de store støjproblemer foreslår de fx små vægge som kunne forme små rum så man kunne sidde dér og arbejde – væggene kunne måske også dæmpe lyden. De mener også at det kunne være en god ide at flytte det pædagogiske servicecenter derved, og peger på at der skulle være en skillevæg mellem bibliotek og computerrum.

### **Undervisningens tilrettelæggelse**

Lærere og ledelse forklarer at tilrettelæggelsen af undervisningen er den måde de med afsæt i deres læringsteori prøver at omsætte skolens dannelsesideal til praksis. De formelle krav til tilrettelæggelsen af undervisningen er beskrevet i “Vision 2005”.

Lærerne fortæller at de arbejder med mange forskellige undervisningsformer. Målet er at udfordre den enkelte elevs potentiale i en social sammenhæng. Det er indholdet og elevgruppen der bestemmer lærerens valg af undervisningsform. Lærerne oplever at brugen af forskellige undervisningsformer gør det nemmere at nå forskellige elevgrupper.

Elevundersøgelsen viser at eleverne især er glade for gruppearbejde, projektarbejde og værkstedsarbejde. Henholdsvis 73 %, 66 % og 64 % har svaret “godt” på spørgsmålene “Hvad synes du om gruppearbejde/projektarbejde/værkstedsarbejde?”, mens kun 41 % af eleverne synes godt om klasseundervisning. Der er flest, 47 %, der har svaret at de lærer “meget” ved projektarbejde og flest, 61 %, der godt kunne tænke sig mere gruppearbejde. Under besøget på skolen bekræfter eleverne dette billede. De fortæller at de er glade for gruppearbejde, og at det fungerer bedst med grupper på to-fire personer.

Lærere og ledelse fremhæver at arbejdet med den praktisk-musiske dimension i undervisningen har stor betydning for de typiske arbejdsmåder eleverne sættes til. Et gennemgående træk i arbejdsmåderne er vekselvirkningen mellem færdighedstilægnelse og færdighedsanvendelse. De peger selv på at der er yderligere behov for at medtænke differentiering på arbejdsmådesiden og opstille individuelle mål for den enkelte også på dette område. Lærerne føler at de er kvalificerede til at bruge forskellige undervisningsformer og arbejdsmåder – men de er også åbne for at de altid kan blive bedre. Her peger de fx på at de gerne vil blive bedre til at få de svage elever med.

Lærerne fortæller at eleverne har medbestemmelse i forhold til ideer til fagligt indhold, overskrifter og arbejdsformer. Dette sker fx ved en brainstorm hvorefter teamets lærere søger at inddrage elevernes ideer i årsplanlægningen af. Samarbejde om undervisningens tilrettelæggelse foregår i

lærerteamene, og der er fast mødetidspunkt hver uge til alle team. Her foregår årsplanlægningen, den fælles planlægning af teamuger og samarbejdet omkring den enkelte elev.

Der er ti teamuger om året på skolen. Her er der ikke skema, men alle fag dækkes ind. Lærerne forklarer at de har lært at planlægge temaugerne så de ikke tapper alle kræfter, mens ugerne for et par år siden var et kæmpe arbejde. Ikke alle lærere er begejstrede for teamugerne. De begrundet det blandt andet med at de fagligt og socialt svage elever ikke magter projektarbejdsformen og ikke får noget ud af den. De peger også på at teamugerne kan være svære for de lærere der er med i flere årgangsteam.

Ledelse og lærere peger på at tilrettelæggelsen af undervisningen kan forbedres på en række områder. De foreslår at der skal arbejdes med hele personalets holdning til og accept af at der undervises med arbejdsformer der inddrager fællesområder, faglokaler og pædagogisk servicecenter. Der skal udvikles en tro på, at eleverne kan magte opgaven, tage ansvar for skolens inventar og arbejde uden læreropsyn.

Skolebestyrelsen har gennem arbejdet med formuleringen af "Vision 2005" været med til at fastlægge principper for undervisningen. Det handler blandt andet om brug af forskellige læringsstile. Bestyrelsen oplever at den har et vist kendskab til hvordan principperne udmønter sig i undervisningen, og er enig om at det sker et stykke af vejen. Bestyrelsen oplever generelt en vilje hos lærerne til at tage fat og arbejde efter principperne.

Forvaltningen peger på at det politisk vedtagne "Værdi- og handlegrundlag 2002-03" indeholder en række mål som har betydning for lærernes tilrettelæggelse af undervisningen. Der var også forud for ombygningen formuleret en række mål om en afdelingsopdelte skole, SFO og skole som én enhed, medtænkning af den praktisk-musiske dimension og fleksible fysiske rammer der muliggør holddannelser og arbejdet med læringsstile. Forvaltningen følger udviklingen og udnyttelsen af mulighederne for at tilrettelægge undervisningen på en ny måde ad flere kanaler, som fx skolens virksomhedsplan og udviklingsplan, og gennem et tæt samarbejde mellem kommunens konsulenter og skolen. De vurderer at samarbejdet mellem pædagoger og lærere er eksemplarisk og et forbillede for andre skoler, og at arbejdet med læringsstile er godt. De peger dog også på at mellemtrinnet har svært ved at overføre erfaringer fra indskoling og forklarer det som faren ved den afdelingsopdelte skole.

### **Evalueringskulturen**

Vestre Skole har indført portfolio som et gennemgående evaluerings- og målsætningsredskab. Her opstiller lærere og elever faglige og sociale mål for undervisningen, og eleverne dokumenterer hvilke faglige og/eller sociale mål han/hun har nået. Derudover gennemføres læseprøver på hele mellemtrinnet med efterfølgende klassekonference. Formålet er en samtale om klassens triv-

sel og om klassens læseundervisning og det enkelte barns læseudvikling. Klassens dansk- og matematiklærer, læsevejleder og skoleleder deltager i klassekonferencen. Der afholdes trepartssamtaler (forældre-elev-skole) to gange årligt. Forud for samtalen afvikles der en elevsamtale.

Lærere og ledelse fremhæver at klassekonferencerne har den styrke, at her drøftes alle væsentlige problematikker i klassen, og der aftales opfølgning. Samtidig peger de på at brugen af portfolio skaber gode rammer for arbejdet med evaluering, og at portfolio generelt er et godt redskab for både elever og lærere til at få indsigt i elevens udbytte af undervisningen. De peger på at det har været en kvalitet at have en ekstern konsulent tilknyttet som inspirator og tovholder.

På trods af skolens store indsats med at indføre portfolio er det ikke alle lærere der anvender metoden, og der er forskel på hvor langt årgangene er nået. Lærerne fortæller at det især er svært at få redskabet til at fungere på de ældste klassetrin, som ikke har været vant til at bruge portfolio og kun udviser lille interesse. Ledelsen har forståelse for at mange lærere stadig prøver sig frem og øver sig i brug af portfolio på de store fag. De beklager dog at evalueringsredskabet ikke har gennemgået en dynamisk udvikling, og peger på at der er behov for at blive dygtigere.

Lærerne er generelt tilfredse med den måde eleverne er involveret i evaluering på, og peger på elevsamtalerne som et værdifuldt element. Her får læreren et mere nuanceret billede af eleven og kan på den baggrund målfastsætte og evaluere sammen med eleven på en kvalificeret måde.

Elevundersøgelsen viser at der er en stor gruppe elever som oplever at læreren næsten aldrig spørger dem om undervisningen er gået godt, eller hvad de har lært. Sammenlignet med de andre skoler i evalueringen har Vestre Skole flest elever der svarer "næsten aldrig" på spørgsmålene "Hvor tit spørger læreren dig om undervisningen gik godt?" (56 %), "Hvor tit spørger læreren dig om, hvad du har lært?" (49 %) og "Bliver undervisningen bedre, når I har talt om hvad du er utilfreds med?" (25 %). Dette billede bekræftes af interviewet med eleverne under besøget. Her fortæller eleverne at de sjældent oplever at læreren spørger til hvordan en time er gået. Læreren konstaterer at det er en god time, men uden at spørge ind til hvad eleverne synes.

Eleverne giver udtryk for at de ikke er så begejstrede for brugen af portfolio. En af eleverne fortæller at hun ikke helt har fundet ud af ideen med at sætte mål. En anden peger på at det måske kunne blive sjovere at bruge portfolio hvis målene var mere udfordrende. De synes det er sjovest at evaluere gennem debat i mindre grupper, men test er også okay.

Ledelsen er overrasket over tallene fra elevundersøgelsen der viser at langt fra alle elever oplever at de bliver spurgt om hvordan det går. En forklaring kunne være at lærerne ikke er gode nok til at gøre opmærksom på når de evaluerer, og fortælle hvad målet med evalueringen er.

Lærere og ledelse peger samstemmende på de årlige teammøder med ledelsen som et positivt element i evalueringskulturen på skolen. Samtalen giver mulighed for dialog og sparring og er med til at fastholde teamet i en udviklingsramme.

På baggrund af selvevalueringen har lærere og ledelse foreslået en række initiativer til en styrkelse af evalueringskulturen. De vil gerne nedsætte mindre evalueringsgrupper, der sammen med brugerne af skolen evaluerer i hvilket omfang intentionerne med den ombyggede skole er nået. De vil også gerne fortsætte arbejdet med portfolio og indføre det på alle klassetrin. Samtidig vil de gerne arbejde med at etablere en kultur på skolen hvor det er legalt at spørge ind til andres undervisning, og hvor man tør dialogen.

Skolebestyrelsen kender til brugen af portfolio, faglige test og ophæng af materiale i klasserne, men kun ud fra erfaringer gennem eget barn. Resultaterne af evalueringerne tages ikke op på bestyrelsesmøder, og der er ikke diskussioner af hvordan skolens læringsmiljø fungerer. Bestyrelsen oplever at projektet med portfolio er vellykket og godt forankret. Hvis den skal pege på et område hvor den kan bidrage til en udvikling af læringsmiljøet, kunne det være at få indsamlet elevernes oplevelse af hvad der skal tages fat på.

Forvaltningen fortæller at der er kommunalt fokus på "evalueringskultur", og at alle skoler arbejder med evaluering og test. Forvaltningen har kendskab til at Vestre Skole arbejder med forskellige evalueringsredskaber, og de vurderer at skolen arbejder systematisk med deres evalueringsaktiviteter. De peger på at det kommunale tilsyn med skolerne følger op på kommunale og lokale indsatsområder, elevresultater, læreres og pædagogers kompetenceudvikling og aktuelle emner. Forvaltningen har planer om at kommunale konsulenter skal indgå i en dialog med skolens ledelse om opfølgning på evalueringerne. Da skolernes læringsmiljø er et af de kommunale fokusområder i "Værdi- og Handlegrundlaget", vil det indgå i dialogen.

### **Læringsmiljøet samlet set – evalueringsgruppens vurdering**

Læringsmiljøet på Vestre Skole er præget af ambitiøse visioner og mål for både læringssynet, de fysiske rammer, tilrettelæggelsen af undervisningen og evalueringskulturen, men skolen er ikke nået så langt som de gerne ville, og der er opstået en negativ fortælling hos både lærere, elever og ledelse. Lærerne har en tendens til at fokusere på alt det de ikke fik – det der blev sparet væk. Eleverne taler meget om det de mistede, og om hvad de ikke har fået, mens en del af ledelsen fremhæver hvor langt lærerne er fra at opfylde visioner og mål og udnytte de nye fysiske muligheder. Det er vigtigt at skolen får brudt denne nedadgående spiral og begynder at skabe en ny, positiv fortælling.

Den negative fortælling til trods er der generelt gode fysiske rammer med mange potentielle muligheder for at tilrettelægge undervisningen ud fra det læringssyn skolen har formuleret. Der er

engagerede lærere som er nået langt i udviklingen af teamsamarbejdet, men der er behov for at udvikle en større fællesskabsfølelse blandt hele skolens lærergruppe.

Lærerne kan forbedre udnyttelsen af de fysiske rammer ved at aktivere rummene på mellemtrinnet i højere grad end det sker i dag, det gælder især lokalerne for 6. klassetrin. Det handler blandt andet om at lærerne tager ansvar for at deres områder fremstår som velfungerende og hyggelige, at produkterne af elevernes læring hænges op på væggene, og at lokalerne udsmykkes bedre. Her kan lærerne med fordel inddrage eleverne og lytte til deres forslag til forbedringer. Herved kunne eleverne opnå et større ejerskab til lokalerne, blive glattere for de nye muligheder og udvikle ansvarlighed for de fysiske rammer. Det er også vigtigt at skolen får løst støjproblemet i skoletorvet så det kan udnyttes bedre, og den daglige misfornøjelse med lokalet kan undgås. Det pædagogiske servicecenter bør integreres bedre i skolens læringsmiljø og gøres mere synligt, fx ved at indrette et lille læsehjørne eller lave en udstilling i stueplan hvor eleverne har deres daglige gang.

Læringssynet deles i store træk af skolens lærere, men der er behov for at få det præsenteret i nedskrevet form på en kort og præcis måde så nye lærere har nemt ved at finde og orientere sig i det. Lærere og ledelse gør selv opmærksom på at det ikke altid er så nemt at bruge de fysiske rammer på den måde som læringssynet ligger op til. De peger på at dialogen i teamene kan kvalificeres, og at der skal skabes rum for refleksion over hvordan skolens læringssyn omsættes til praksis. Det er evalueringsgruppens vurdering at dette vil være et vigtigt indsatsområde for skolen i den kommende tid.

Der er igangsat flere spændende evalueringsaktiviteter på skolen og en særlig satsning på indførelse af portfolio. Der er dog stadig rum for forbedring af evalueringskulturen hvor lærere og ledelse kan arbejde videre med de forslag de selv stiller. Det drejer sig om at evaluere opfyldelsen af målene med ombygningen, indførelse af portfolio på alle klassetrin og etablering af en kultur på skolen hvor det er legalt at spørge ind til andres undervisning, og hvor man tør dialogen. Derudover kan skolen med fordel inddrage eleverne i langt højere grad end det sker i dag.





# 5 Læringssyn

Dette kapitel analyserer og vurderer det første fokuspunkt i læringsmiljøet, nemlig læringssynet. På tværs af de seks deltagende skoler og kommuner vil kapitlet undersøge hvordan et læringssyn bliver forstået, på hvilke måder læringssynet bliver integreret i en skoles og kommunes hverdag, og hvilke forhold der fremmer og hæmmer arbejdet. Til sidst belyser kapitlet læringssynets betydning for læringsmiljøet.

Grundantagelsen i analysen er at det har en værdi at have et læringssyn som er kendt og forstået blandt alle lærere, ledere og skolebestyrelser inden for samme skolevæsen. Men det skal samtidig understreges at det ikke er hensigten at fremhæve et bestemt læringssyn frem for et andet, og der bliver derfor ikke foretaget en vurdering af hvilket læringssyn der er "bedst".

I dette kapitel veksler vi mellem at bruge begreberne "læringssyn" og "læringsgrundlag". "Læringssyn" var det begreb som evalueringen tog udgangspunkt i da skolerne skulle selvevaluere, og da skolerne fik besøg af EVA og evalueringsgruppen. Derfor er det det begreb vi anvender når rapporten beskriver og analyserer dokumentationen.

Evalueringsgruppen har imidlertid senere valgt at anvende begrebet "læringsgrundlag" i stedet for "læringssyn" fordi evalueringen har vist at brugen af begrebet "syn" i langt højere grad inviterer til at "synes" noget om pædagogik snarere end til at "vide" noget om det. Ændringen skal signalere at det er vigtigt at et læringsgrundlag omfatter både det man normativt *synes*, og det man videnskabeligt *ved*. I evalueringsgruppens anbefalinger anvendes derfor begrebet "læringsgrundlag".

## 5.1 Forståelse

Et læringssyn er ikke formelt fastlagt i hverken folkeskolelov, faghæfter eller lignende tekster. Alligevel er det et begreb som bliver brugt i skole- og kommunepolitikker, og evalueringen har som delmål at afdække hvordan begrebet bliver forstået.

## En afklaring

Skoler og kommuner er blevet bedt om at forklare hvad de forstår ved et læringssyn, og det viser sig at begrebet bliver betragtet ret forskelligt af de involverede parter. Det er ikke muligt at udlede én fælles forståelse af læringssynet på tværs af de involverede skolevæsener, men der er en række fællestræk som går igen:

- Et læringssyn udgør et grundlag for den pædagogiske praksis.
- Et læringssyn er et sæt af tanker om hvordan børn lærer.
- Et læringssyn rummer en opfattelse af hvordan mennesker dannes.
- Et læringssyn understøtter den gældende folkeskolelov.

Ud over disse fællestræk viser selvevalueringer og interview at forståelserne er mangfoldige. Det gælder ikke alene ved en sammenligning mellem skolevæsenerne, men også mellem parterne inden for hvert skolevæsen. På flere skoler er man inde på at et læringssyn er sammensat af forskellige komponenter. Nogle kalder komponenterne viden og mening uden dog at forklare opdelingen tydeligt, mens andre siger at et læringssyn er en sammentænkning af hvordan mennesker lærer, og hvilke idealer man stræber mod rent dannelsesmæssigt.

Der er også forskel på hvor dynamisk skoler og kommuner betragter læringssynet. Nogle ser læringssynet som en ret fast størrelse der ikke kan ændres, mens andre ser det som noget der løbende er til debat. Der er mindst slør i opfattelserne på de par skoler hvor læringssynet ses som en fast integreret del af skolens profil, men hvor det samtidig konstant bliver afprøvet i en dialog med henblik på både at undersøge om læringssynet holder, og om det giver den ønskede røde tråd i undervisningen. I disse tilfælde er læringssynet et pædagogisk-fagligt styringsredskab som fungerer godt, og som virker parallelt med mål og andre skolepolitiske overvejelser.

## 5.2 Udbredelse og forankring

Udbredelse og forankring af en skoles læringssyn afhænger af en række faktorer som sammenhæng med andre aktørers læringssyn, graden af skriftlighed, vægten af dialogen og omfanget af den teoretiske forankring.

### Sammenhæng med andre aktørers læringssyn

Ingen af deltagerne i evalueringen er i tvivl om at et læringssyn skal være i overensstemmelse med den gældende folkeskolelov. Flere peger fx på at deres syn harmonerer med værdigrundlaget i folkeskolens formål. Ligeledes peger flere på at læringssynet fremmer arbejdet med principper og metoder som er nævnt i loven, fx undervisningsdifferentiering og projektarbejde. Alligevel overvejer kun få om de seneste ændringer i loven får betydning for deres læringssyn. Dette gælder både på skole- og kommuneniveau, og ingen har planer om at deres læringssyn skal igennem en omfattende revidering som følge af de varslede ændringer i loven. Samtidig er det tydeligt at

den fælles forståelse af folkeskoleloven befinder sig på et overordnet niveau, som fx at undervisningen skal differentieres, men hvordan det skal ske, er der forskellige lokale fortolkninger af.

Det har generelt taget lang tid for skoler og kommuner at omsætte folkeskoleloven fra 1993 til lokale visioner og mål og indarbejde loven i deres læringssyn. Samtidig er indholdet i skolers og kommuners læringssyn i for lille grad baseret på videnskabelige antagelser om hvordan læring bedst finder sted. Skolernes arbejde med at formulere eller revidere deres læringssyn efter ændringerne i folkeskoleloven kunne med fordel hjælpes lidt på vej af centrale initiativer der kunne tilvejebringe opdateret viden om læring.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at Undervisningsministeriet opretter en fælles videnbase om læring med de nyeste teorier og eksempler på god praksis hvor skoler og kommuner kan holde sig opdateret omkring viden om læring og på den måde få lettilgængelig hjælp til faglig ajourføring. Vidensbasen kan eventuelt oprettes i forbindelse med det kommende Clearing House på Danmarks Pædagogiske Universitet.
- at den kommunale forvaltning og skolens ledelse sikrer at den viden om læring som bliver tilgængelig i den fælles vidensbase, bliver formidlet til og drøftet af lærerne.

---

De fleste kommuner har formelle dokumenter om "fremtidens skole", "det kommunale målsætningsprogram", "helhed i børn og unges liv" og lignende. Her sker det at begrebet læringssyn er anvendt, men det er en mere udpræget tendens at ledere og chefer siger at dokumenterne handler om noget som de betragter som et læringssyn, men uden at de har anvendt begrebet direkte. Typisk siger de fleste – både chefer, ledere og lærere – imidlertid at de ønsker at tydeliggøre deres læringssyn og dermed også at anvende begrebet i fx målformuleringer og værdigrundlag. Det er da også en tilgang som efter dokumentationsmaterialet at dømme vil være en styrke.

Det viser sig i øvrigt at skolebestyrelserne har været optagede af at drøfte læringssyn, men mest i forbindelse med måldebatter og temaer om fx rummelighed, skolens fysiske rammer, holddannelse mv. Alle bestyrelser peger på at det er en vigtig diskussion for dem, men at selve formuleringerne ofte er foretaget af skolens ledelse og lærere eller af kommunen.

### **Skriftlighed**

Graden af skriftlighed har også indflydelse på udbredelsen af læringssynet. Dokumentation fra skoler og kommuner viser at den fælles forståelse har bedre vilkår når læringssynet er skrevet ned.

Her gælder det at jo tættere på lærernes hverdag læringssynet er nedfældet skriftligt, desto mere ser det ud til at blive anvendt. Et skriftligt læringssyn på skoleniveau er således knap så kendt som et skriftligt læringssyn på teamniveau. Og samme relation findes mellem skoleniveau og kommunalt niveau. Dette gælder imidlertid kun hvis der ikke er gjort en indsats fra ledelsens side for at formidle læringssynet og sørge for at det bliver drøftet i relevante fora. Hvis det sker, ser det ikke ud til at have væsentlig betydning hvilket funktionsniveau læringssynet er skrevet på.

Dertil kommer at udbredelsen af læringssynet også afhænger af hvor praksisnært det er formuleret. Jo mere læringssynet forholder sig til den praktiske skolehverdag, desto nemmere er det at forholde sig til for den enkelte lærer. Dermed bliver det også bedre forankret.

Dokumentationen viser imidlertid også at skriftlighed ikke er nogen garanti for at læringssynet er kendt, fælles og forstået af alle. Skriftligheden er vigtig for at opnå udbredelse og forståelse, men den kan ikke stå alene.

## **Dialog**

Et typisk træk ved skolerne er at selv om de hævder at læringssynet deles af alle på skolen, viser det sig i praksis at det fælles kendskab er beskedent når der bliver spurgt mere præcist ind til hvad læringssynet egentlig handler om.

Det står klart at succesen for et læringssyn – forstået som hvor udbredt det er, hvor fælles det er, og hvor betydende det er for praksis – i meget høj grad afhænger af den dialog som finder sted om læringssynets indhold. Flere peger på, at hvis læringssynet blot er skrevet ned, men ikke diskuteres, er der risiko for at det ender som noget der kan trækkes frem ved særlige lejligheder, men som ikke er styrende og ikke har nogen betydning i hverdagens læringsmiljø. Hvis et læringssyn skal gavne i praksis, er det altså ikke nok at det er skrevet ned, det er også vigtigt at læringssynet bliver integreret i kulturen og løbende bliver drøftet i forhold til de beslutninger der dagligt tages på en skole. Læringssynet bør bruges aktivt og kan fx indgå i lærernes formulering af årsplaner og i teamsamtaler.

En løbende dialog om læringssynets indhold betyder at læringssynet knyttes til det daglige læringsmiljø. Dialogen kan føres på flere niveauer. I kommunerne har man generelt den opfattelse at det ikke er så vigtigt at lærerne direkte kender det læringssyn som er formuleret i de kommunale tekster, blot skolelederen tager ansvar for at udmønte det i praksis på skoleniveau. Denne tilgang forudsætter at udmøntningen også sker som forventet, og ikke alle kommuner har en strategi for opfølgning på om skolelederne gør dette – og hvordan. Det viser sig at være svært at komme ud til hver enkelt lærer med en tekst alene, og i et fremadrettet perspektiv hvor mange kommuner bliver endnu større, er det vigtigt at overveje strategier der sikrer en debat på alle niveauer. Med udgangspunkt i dokumentationen fra skoler og kommuner har det fx betydning at

tænke på hvilke fora der skal involveres, hvordan chefer og ledere introducerer initiativet, hvor højt kompetenceudvikling prioriteres mv.

På skolerne er læringssynet, uanset om det er formuleret direkte eller indirekte, ofte tænkt som det fælles fundament for skolen som helhed. Evalueringen viser dog at der kan være problemer med at få skabt dette fundament. Det gælder især når skolen er opdelt i selvstyrende team og i afdelinger. Væggene mellem disse enheder kan i overført betydning være tykke og forhindre at fællesskabet om et læringssyn omfatter hele skolen. I evalueringen har der været fokus på mellemtrinnet, og flere lærere har påpeget at deres selvevaluering og udsagn ikke nødvendigvis er dækkende eller typisk for resten af skolen.

Generelt viser det sig at være i teamene læringssynet bedst drøftes. De fleste peger på at det er her læringssynet kan knyttes til undervisningspraksis, og her det kan omsættes til praktisk handling. Lærerne vil gerne drøfte læringssynet i teamene, men når drøftelserne foregår i et større forum, finder lærerne at der ikke er incitament nok til at involvere sig personligt i diskussionerne. Det vil fx sige at når drøftelserne foregår på skoleniveau, bliver diskussionen oplevet som luftig og uden forankring til praksis, og det befordrer ikke lærernes engagement i diskussionen.

Konkluderende er der brug for at styrke relationerne og kommunikationen mellem team, afdelinger, skole, kommune og ministerium når fokus er på et mere diffust begreb som læringssyn. Mange orienterer sig mod det nære, og fx er et kommunalt læringssyn forholdsvis langt væk. Ud fra den antagelse at det er vigtigt at have et vist fællesskab om et læringssyn, vil det styrke indsatsen hvis skoleledelsen i højere grad påtog sig en igangsættende og besluttende rolle i forhold til de fælles drøftelser af sammenhænge, konkrete betydninger osv.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at kommunen formulerer et overordnet læringsgrundlag som kan udgøre en fælles ramme for kommunens skoler, og hvor der er plads til at den enkelte skole kan formulere sit eget læringsgrundlag. Det er også vigtigt at den kommunale forvaltning sikrer at skolerne hver især formulerer deres egne læringsgrundlag.

- at skolens ledelse, lærere og bestyrelse sammen formulerer og nedskriver skolens læringsgrundlag og gennem dialog og gensidig refleksion løbende forholder sig til, hvordan grundlaget realiseres i hverdagen, og hvordan det løbende bliver revideret. Udformning af skolens virksomhedsplan, årsplaner og gennemførelse af teamsamtaler er nøgleaktiviteter i denne forbindelse.

## Den teoretiske forankring

Flere skoler bygger deres læringssyn ikke alene på folkeskoleloven og markeringer i kommunale målsætningsprogrammer, men også på et teoretisk grundlag. I disse tilfælde er der metodiske overvejelser som inddrager ideer og anvisninger fra forskellige forskningsbaserede teorier. Samlet bliver der peget på følgende teoretiske grundlag:

- de mange intelligenser
- læringsstile
- flow
- enzymisk pædagogik
- konstruktivistisk læringsteori
- filosofiske tænkere.

Af disse er det især de mange intelligenser og læringsstile som hyppigst bliver nævnt.

Flere lærere peger på at de gerne ville have mere tid til didaktiske refleksioner over disse teoretiske grundlag og deres betydning for praksis. Lærerne er meget tilfredse de steder det faktisk sker, og flere peger på at det både giver et godt fundament og en følelse af at kunne begrunde sin praksis. De samme lærere kan dog godt opleve at når det ambitiøse læringssyn møder hverdagen, så bliver de pragmatiske og tilpasser sig det muliges kunst.

Der er flere forklaringer på at der nogle steder ikke er plads til teoretisk refleksion. For nogle teams vedkommende drejer det sig om at der ikke gives plads nok til debatten. Fx oplever man nogle steder at stormøder i afdelingsteam bruges på praktiske ting selvom det har været aftalt at dette skulle ske i de mindre team. En anden årsag er at ledelsen ikke signalerer tydeligt nok at det er en vigtig del af lærergerningen at arbejde med disse refleksioner over sammenhænge mellem teori og praksis.

Når læringssynet bygger på en teoretisk del, er det vigtigt at holde sig orienteret om den faglige og pædagogiske forskning. Det er der dog ingen af deltagerne i undersøgelsen som er optaget af, og der er ikke indsamlet gode ideer til hvordan denne proces kan sikres. I tidligere evalueringer (se fx Evalueringen af læsning, EVA, 2005) er det blevet foreslået at man på enten skoleniveau eller kommunalt niveau eller eventuelt begge steder placerer et ansvar hos bestemte personer eller bestemte grupper for at holde øje med denne eksterne viden. Disse personer eller grupper kan i givet fald bidrage til at tilføre nye diskussioner og ny forskningsviden så der løbende bliver et grundlag for at diskutere om det gældende teoretiske grundlag for læringssynet fortsat er aktuelt. Det kan samtidig bidrage til en løbende kompetenceudvikling af lærerne og styrke deres generelle refleksionskompetence.

I nogle tilfælde har lærerne været på kurser i de teorigrundlag som læringssynet bygger på. Det har især i ét tilfælde været af helt afgørende betydning for det videre arbejde med mål og metoder. Via kurset blev der skabt en mere grundlæggende forståelse for teorien, og begrundelserne for arbejdet er blevet udbygget. I andre tilfælde nævnes kurserne som en god ide, men ikke altid som noget der har flyttet afgørende på hverken forståelsen af eller betydningen for praksis. En analyse viser at dette ikke altid har noget at gøre med kursets omfang. Et sted bliver der fx peget på at et oplæg en enkelt aften stadig står som en milepæl i udviklingen af skolens læringsmiljø. Kursernes succes afhænger af forskellige faktorer og er et samspil mellem:

- måden hvorpå kurset bliver introduceret for lærerne af ledelsen og/eller kommunen
- graden af motivation blandt lærerne inden kurset sættes i gang
- den sammenhæng hvori kurset gennemføres
- omfanget af kurset
- graden af deltagerinvolvering
- opfølgningen på kurset.

---

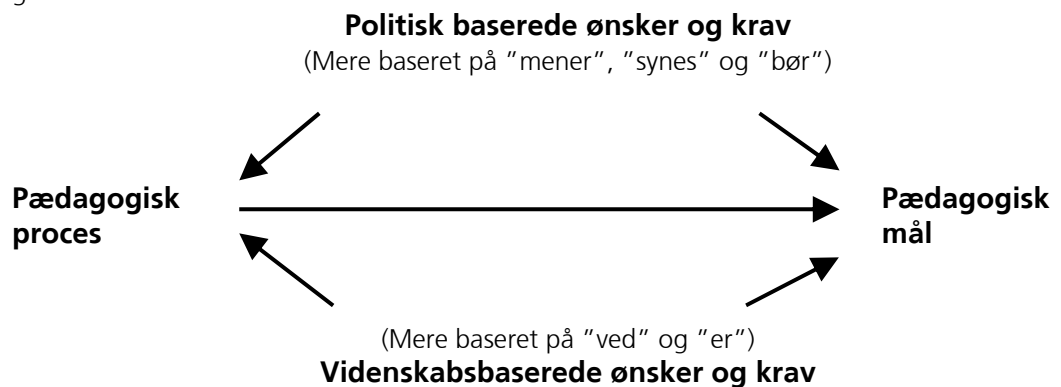
### Evalueringgruppen anbefaler

- at kommunen og skolens ledelse sikrer mulighed for at lærerne kan deltage i kurser eller oplæg om det teoretiske grundlag som skolens læringsgrundlag bygger på.

---

### En opdeling

Indholdet i skolernes og kommunernes læringssyn kan opdeles og analyseres ud fra følgende figur:



En læsning af skolernes og kommunernes læringssyn viser at de i langt overvejende grad er baseret på politiske og normative begrundelser, mens de videnskabelige begrundelser kun i relativt

lille grad er repræsenteret i skolernes selvforståelser og overvejelser. Det er et problem at skoler og kommuners læringssyn baserer sig mere på noget man "synes", og noget man mener at man "bør", end på noget man "ved", eller noget der "er". Videnskaben er et nødvendigt grundlag for politiske og pædagogiske beslutninger og er afgørende for at man når sine politiske og pædagogiske mål. Skoler og kommuner må derfor forsøge at finde en bedre balance mellem de politiske og de videnskabsbaserede ønsker og krav i deres læringssyn.

Skoler og kommuner kan også styrke og øge forståelsen og anvendelsen af et læringsgrundlag ved at opdele det i en del der fokuserer på processen, og en anden del der fokuserer på målet. Procesdelen er i overvejende grad baseret på en række teoretiske antagelser om hvordan elever lærer, hvilke metoder der kan anvendes og lignende. Der er således i vidt omfang fokus på veje frem mod målet. Måldelen derimod består i højere grad af politiske antagelser. Her har lærere, ledere, politikere og en sjælden gang skolebestyrelse formuleret sig visionært om hvad de vil opnå med at drive skole.

Fordelen ved at foretage denne opdeling på en tydelig måde er at læringsgrundlaget bliver mere tilgængeligt for en diskussion om mål og midler. Procesdelen er begrundet med udgangspunkt i pædagogisk teori, og derfor kan denne del i praksis diskuteres med udgangspunkt i dokumenteret pædagogisk videnskab. Måldelen af et læringsgrundlag er politisk begrundet, og derfor kan den diskuteres, men netop ud fra den vinkel at den bygger på holdninger. I en skelnen mellem mål og proces er det desuden vigtigt at have øje for samspillet mellem dem. En velfungerende proces kan forbedre lærere og elevers engagement og trivsel og dermed også læringsmiljøet.

Når læringsgrundlaget bliver betragtet på denne måde, bliver det også lettere at etablere en sammenhængende forståelse hvor de to dele ses i relation til hinanden og derfor kan drøftes ud fra spørgsmålet: Er der et gensidigt og velbegrunderet samspil mellem mål og proces?

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at skolen og kommunen sikrer en god balance mellem de ønsker og krav der er politisk baserede og de der er videnskabsbaserede i deres respektive læringsgrundlag.
  - at skolen og kommunen opdeler og beskriver deres respektive læringsgrundlag i forhold til pædagogiske mål og pædagogiske processer.
-



### 5.3 Læringssynets betydning for læringsmiljøet

Dette afsnit ser på læringssynets betydning for læringsmiljøet. Der er lagt vægt på at se på relationer og samspil, og det er et konkluderende afsnit som dels samler op på de forrige afsnit i kapitlet, dels peger på vigtige sammenhænge som ikke er trukket frem før.

#### Læringssynet binder læringsmiljøet sammen

Den samlede dokumentation viser at næsten alle i evalueringen peger på at netop fordi et læringssyn rummer nogle grundlæggende antagelser om hvordan man ønsker at drive skole, viser det også en retning i forhold til en meget stor del af de beslutninger der i øvrigt træffes i skolens hverdag. En skole peger fx på at læringssynet er det bevidsthedsmæssige udgangspunkt for de øvrige fokuspunkter.

Læringssynet fremmer udvikling og pædagogisk refleksion, og det skaber grundlag for at man kan diskutere om man gør det man siger at man vil gøre. På den måde kan man sammenligne læringssynet med et spejl som man kan holde op foran praksis. Når skolens lærere, ledelse og skolebestyrelse og de ansvarlige på kommunalt niveau bruger tid, energi og ressourcer på at drøfte og begrunde både indhold og konsekvens af et læringssyn, fungerer dette således som et styrende og retningsanvisende pejlemærke for læringsmiljøet på skolen.

Sådan fungerer det kun i de færreste tilfælde, men evalueringen viser meget klart at ovenstående praksis er et ønske fremsat af stort set alle involverede parter i evalueringen. Et flertal af de adspurgte peger i deres fremtidsplaner på at de vil arbejde med at gøre læringssynet tydeligt og handlingsanvisende for at opnå et vist fællesskab i forhold til praksis. På en af skolerne er ledelsen bekymret for om noget nedskrevet vil fjerne ansvaret fra den enkeltes personlige refleksion og styre udviklingen så stramt at diskussionen stivner i dogmatik. Samme sted taler lærere og ledelse dog også om hvordan læringssynet kan gøres tydeligt uden denne negative bivirkning. Her har det betydning for det første at læringssynet ikke er så snævert at det ikke kan rumme nye tanker, for det andet at man holder fast i at placere ansvaret hos lærerne, og for det tredje at både ledelse og lærere bestræber sig på at holde debatten i gang og er opmærksomme på at hvis der er tegn på at det som læringssynet lægger op til, ikke fungerer, så er det på tide at overveje justeringer af læringssynet.

Interview og selvevalueringer fra skoler og forvaltninger viser at læringssyn, mål, værdier og metoder bruges lidt i flæng når der skal formuleres styrende elementer for læringsmiljøet. Et enkelt sted er læringssynet udfoldet i helt centrale tekster for skolen og kommunen, samtidig med at der er mål og værdier. Det har bidraget til at kun få er i tvivl om hvad læringssynet handler om, og det har været en stor styrke for skolens læringsmiljø. Den samlede vurdering er at disse styrende formuleringer udmærket kan fungere side om side, og at det endda er en fordel hvis læ-

ringssynet ses som et vigtigt aspekt af grundlaget for at drive skole – men netop på den måde at der er både en procesdel og en måldel.

Det er samtidig et åbent spørgsmål hvor fælles læringssynet skal være. Skal det gælde alle kommunens skoler, skal det gælde den enkelte skole, skal det gælde på afdelingsniveau eller teamniveau, eller er det den enkelte lærers egen sag? Der gives ikke entydige svar på hvad der er det rigtige, og vurderingen må afhænge af kommunens og skolens ambitioner. Der er dog vigtigt at være opmærksom på tendensen til at jo tættere på en lærerpraksis læringssynet er formuleret, desto mere betragtes det som nyttigt i hverdagen. Det må derfor være en vigtig bestræbelse for især lederne at give plads til at teamene arbejder med at fortolke og forvalte skolens læringssyn. Udmøntningen af skolens læringssyn kan fx komme til udtryk i retningslinjer for elevsamtaler og lærersamarbejde eller i indretningen af det pædagogiske servicecenter.

Mange kommunalbestyrelser og forvaltninger ser gerne et bestemt læringssyn som et kendetegn for netop deres kommune. De formulerer politiske visioner og mål for deres skoler og forsøger at formidle det videre til skoleledere og lærere. Indsatsen for at udbrede kendskabet til læringssynet er dog ikke altid særlig markant, og dermed er der ingen sikring af den nødvendige sammenhæng mellem skolens og kommunens læringssyn. I de kommuner hvor der er et praktisk samarbejde mellem forvaltning og skole der inkluderer regelmæssige besøg og eventuelt observation af undervisningen, er sammenhængen mellem de to parter læringssyn størst.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at den kommunale forvaltning tager initiativ til en dialog med skolens ledelse om kommunens og skolens læringsgrundlag for at sikre at der er en sammenhæng mellem dem.

---

## 6 De fysiske rammer

Dette kapitel analyserer og vurderer det andet fokuspunkt i læringsmiljøet, nemlig de fysiske rammer. På tværs af de seks deltagende skoler og kommuner vil kapitlet først undersøge faglige og pædagogiske begrundelser for skolernes fysiske rammer og dernæst sætte fokus på disse rammers muligheder og begrænsninger i forhold til undervisningen. Kapitlet indleder med at give en kort beskrivelse af skolernes fysiske rammer og slutter med at belyse de fysiske rammers betydning for læringsmiljøet.

Skolernes udendørsarealer er kun berørt meget sporadisk i dette kapitel da dokumentationen har været sparsom. Den manglende berøring er ikke udtryk for en generel nedvurdering af udendørsarealers betydning for læringsmiljøet.

### 6.1 Forskel på skoler

De seks skoler der deltager i evalueringen, har meget forskellige fysiske rammer. Tre skoler er ombyggede, mens de tre andre er nybyggede. Det bevirker indbyrdes forskelle i omfanget af nye arealer og forskelle i inventar. De nybyggede skoler bærer i højere grad præg af helhed og har nyt inventar, mens lærere og elever på to af de ombyggede skoler oplever manglende vedligeholdelse af deres bygninger, fx vinduer hvor malingen skaller af eller huller i væggene, og mangelfuldt inventar, fx hvor der i et lokale er forskellige borde og stole.

Skolernes nye fysiske rammer har også forskellig alder. En skole stod færdig i 1997, mens en anden først blev taget i brug i 2004. Det betyder at lærere, elever og ledelse på hver af de seks skoler har forskellige erfaringer med de nye fysiske rammer, og at udviklingen af en fælles kultur er forskellig. Nogle af lærerkollegierne er næsten nystartede, mens andre har fungeret i flere år. Dertil kommer at to af kollegierne er sat sammen af lærere fra to eller flere nedlagte skoler.

Der er også forskel på hvor mange elever og lærere skolerne skal rumme, og der er forskel på indsatsområder. En skole har fx valgt små klasselokaler for at hæmme brugen af klasseundervisning og fremme brugen af andre undervisningsformer. En anden skole har valgt at nedlægge læ-

serværrelset til fordel for en lærercafe i fællesrummet ved det nye pædagogiske servicecenter, for derigennem at ændre samtalekulturen og forbedre kontakten mellem elever og lærere. Flere skoler har valgt at sætte vinduer i klasselokaler og ud mod fælles- eller gangarealer for på den måde at signalere åbenhed og fællesskab. Mange skoler har gjort meget ud af det pædagogiske servicecenter som flere steder fungerer som både bibliotek, elevarbejdsplads (for både individuelt arbejde og gruppearbejde), udstillingslokale, foredragsrum samt rum til hygge og afslapning.

Flere af skolerne fremhæver at det er vigtigere at satse på mange kvadratmeter frem for dyrt inventar. Indretning og køb af inventar kan ske løbende, mens det er sværere at finde ressourcer til en eventuel tilbygning efter at byggeriet står færdigt. Flere kvadratmeter giver samtidig større fleksibilitet og mulighed for at bygge om inde i byggeriet, og på denne måde kan byggeriets fremtidssikres da der er indbygget foranderlighed.

## 6.2 Byggeprocessen

Der er flere grunde til at de seks deltagende kommuner valgte at om- eller nybygge skolerne. For to af kommunerne skyldtes det et stigende elevtal. I to andre tilfælde skete valget ud fra økonomisk rationalisering og optimering hvor eksisterende skoler skulle slås sammen til én skole. I de to sidste kommuner skete ombygningen af de to skoler ud fra ønsket om at renovere skolerne så de kunne leve op til et nyt pædagogisk grundlag og realisere folkeskolelovens krav. Men selvom anledningen til byggeriet på de fire førstnævnte skoler beroede på faktorer som elevtal og rationalisering, var der også her pædagogiske visioner og mål for øje. "At skabe fleksible rammer og mulighed for helhedsskole med integration af skoletid og fritid" er et citeret eksempel på et kommunalt mål med ombygningen af en skole. En anden kommune besluttede at ombygningen skulle ske ud fra en pædagogik og organisering der kunne tilgodese kravene til fremtidens skole og i langt højere grad end tidligere understøtte behovet for – og folkeskolelovens krav om – undervisningsdifferentiering. Flere af de kommunale forvaltninger fremhæver at alle parter var involveret i byggeprocessen, og at det gav skolen mulighed for at få indflydelse på byggeriet.

Lærere og ledelse på de deltagende skoler giver udtryk for at de i varierende grad har haft indflydelse på den faglige og pædagogiske argumentation bag de nye fysiske rammer. En nybygget skole, hvor lærerkollegiet er sat sammen af to nu nedlagte skoler, fortæller at "beslutninger og principper for "Fremtidens Skole" blev vedtaget oppefra (kommune/forvaltning). Beslutningerne mødte megen modstand, mest fordi disse blev trukket ned over hovedet på personalet på et enkelt møde". Omvendt fortæller en af de ombyggede skoler at "alle parter, personale, forældre og elever blev inddraget".

Selvevalueringsrapporterne og interviewene peger på at indledningsfasen i forbindelse med et byggeri er vigtig for et godt slutresultat. Det er en styrke når både kommunalpolitikere og skolen

har formuleret pædagogiske visioner og mål inden man går i gang med at om- eller nybygge. Begge parter bør gøre sig klart hvilken skole man ønsker at skabe. På samme måde er det en god ide at tænke igennem hvilken organisering skolen skal have. Det kan være spørgsmålet om i hvor høj grad skolen skal være fysisk opdelt i afdelinger – at finde balancen mellem at være "den lille skole i den store" uden samtidig at miste fællesskabet på tværs af afdelingerne.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at overvejelser om læringsgrundlaget er et centralt bidrag i byggeprocessen hvis skolen og kommunen skal om- eller nybygge skolen/kommunens skoler.

---

På fem af skolerne har skolebestyrelserne spillet en aktiv rolle i om- eller nybygningen. De har fx gjort nøjere rede for krav til ombygningen, været med til at udpege det endelige projekt og givet forslag til indretning og til besparelser. Generelt har skolebestyrelserne været tilfredse med den måde de er blevet involveret på, og de oplever at have haft gode muligheder for indflydelse. Det gælder også den ene skolebestyrelse som ikke spillede en aktiv rolle i byggeriet. De mener at andre klarede det på glimrende vis, og at både elever, lærere og skolelederen blev hørt i forbindelse med planlægningen. Der er kun én skole hvor bestyrelsen vurderer at de ikke havde nogen indflydelse på byggeriet, og at der ikke blev lyttet til deres indvendinger.

Lærere og ledelse er overvejende tilfredse med den proces der førte frem til skabelsen af de fysiske rammer. Én skole oplever at det var en god dialogproces med godt og lydhørt samarbejde mellem arkitekt og kommune. En anden skole går så langt som til at sige at en pionerånd så lyset i de dage. Folk følte at den fysiske udvikling understøttede og befordrede de pædagogiske og didaktiske visioner. Arkitekterne havde endda et lille kontor på skolen, og her oplevede lærerne at der var gode muligheder for at komme i dialog med arkitekterne hvis de lige fik en god ide eller havde spørgsmål til byggeriet. Der er dog også skoler som er mere afdæmpede i deres vurdering af processen og gerne havde set en højere grad af indflydelse. De føler at processen har været for topstyret fra kommunens side, og at de ikke er blevet involveret i tilstrækkelig grad.

Når lærere og ledelse skal pege på styrker i byggeprocessen, nævner de:

- at alle havde accepteret den grundlæggende ide inden udførelsen så der ikke kom mange større ændringer i projektet
- at der var plads til at få gode ideer i processen, så indretningen kunne ændres efter behov
- at børn og voksne fik mulighed for at udtrykke ideer til skolens nye fysiske rammer
- at en ønskefase blev fulgt op med en udmelding om hvor stor en økonomisk ramme der var at bygge inden for

- at der var et godt samarbejde mellem arkitekt og skole
- at en høj grad af indflydelse på indretning og indkøb af inventar førte til en følelse af medejerskab blandt personalet.

Når lærere og ledelse skal pege på svagheder i byggeprocessen, nævner de:

- at byggeriet var styret af politiske prioriteringer som i for høj grad bandt de økonomiske ressourcer til bygninger og ikke prioriterede midler til renovering af inventar og udendørsanlæg
- at der skulle bruges uforholdsmæssigt mange kræfter på at få et samarbejde med en klub til at fungere om den fælles brug af lokaler
- at totalentreprise var en problematisk udbudsform fordi planerne var vanskelige at ændre undervejs i byggeriet
- at de traf beslutningerne om de fysiske rammer, var for langt væk fra undervisningspraksis
- at tidshorizonten var for lang og betød mange ændringer undervejs på grund af økonomien.

Der er ingen tvivl om at alle skolerne har været igennem en byggeproces med både gode og dårlige oplevelser, og at mange forskellige faktorer har haft betydning for både lærernes og ledelsens oplevelse af processen. Det er evalueringsgruppens opfattelse at en god byggeproces vil indeholde en række elementer som kan sammenfattes i følgende punkter:

- En formulering af ønsker, værdier og eventuelt teoretisk grundlag i et læringsgrundlag og en stillingstagen til hvordan klasser skal arbejde i afdelinger, årgange, vandret eller lodret.
- En drømmefase som kan være med til at udfordre opfattelser af hvad der kan lade sig gøre og derigennem skabe udvikling. Det er vigtigt at denne fase involverer hele lærerkollegiet (og pædagoger på skoler med SFO), men det kan også være en ide at involvere skolebestyrelser og elever for at forankre de efterfølgende planer for byggeriet så bredt som muligt.
- En afstemningsfase hvor drømmen tilpasses virkeligheden, den økonomiske ramme og de faktiske muligheder for byggeriet. Kommunen skal gøre klart for lærere og ledelse hvad de kan få indflydelse på, og det er vigtigt ikke at love noget som kommunen efterfølgende ikke kan holde. På den måde undgår man skuffelser og urealistiske forventninger i forhold til byggeriet.
- En opstilling af et byggeprogram hvor skolen formidler sine ønsker, værdier og eventuelt teoretiske grundlag til arkitekten. Det er vigtigt at skolernes læringsgrundlag og organisering bliver styrende for byggeriet.
- En løbende orientering om byggeriet til lærere, ledelse, skolebestyrelse, elever og forældre for at sikre følelsen af medejerskab til byggeriet.

Flere skoler efterlyser en central rådgivningstjeneste eller konsulenttjeneste for skoler der skal i gang med en om- eller nybygning. Selvom byggeprocessen er gået godt, så har det været et stort arbejde, og mange skoler og kommuner har følt sig på bar bund i planlægningen af byggeriet.

Flere skoleledere undrer sig også over at deres ny erhvervede erfaringer med byggeri ikke indsamles og gøres tilgængelige for andre skoler der skal i gang med en om- eller nybygning.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at Undervisningsministeriet opretter en central konsulenttjeneste for byggeri af skoler hvor skoler og kommuner kan indhente viden og information og selv videregive sine erfaringer om skolebyggeri.

---

## **6.3 Udnyttelsen**

Skolerne er generelt gode til at udnytte de nye fysiske rammer. Lærerne har fået udvidet deres pædagogiske mulighedsfelt og opfordres nu gennem de fysiske rammer til at tilrettelægge deres undervisning ud fra skolens pædagogiske principper eller læringssyn.

De fleste lærere og ledelser giver i selvevalueringer og under besøget udtryk for glæde over de nye fysiske rammer. De oplever at de giver nye muligheder for lærernes undervisning. Alle skoler har fået et nyt pædagogisk servicecenter, der fremhæves som et vigtigt rum på skolen, og der er generelt en god udnyttelse af dette rum. Det samme gælder for hjemområderne. Klasselokaler og fællesarealer der støder op til disse, bliver på de fleste skoler udnyttet som planlagt. Der er dog samtidig stor forskel på skolernes hjemområder og i hvor høj grad lærere og elever har sat deres præg på dem. Mange lærere og elever har gjort en indsats for at omdanne hjemområderne til deres egne og skabe en identitet her. Men der er også skoler hvor indsatsen ikke har været god nok. Her er de fysiske rammer præget af hvide, nærmest sterile rum som ikke virker befordrende for lysten til at lære. Disse skoler kan styrke læringsmiljøet ved at arbejde med en udsmykning af rummene og være mere opmærksomme på at fremvise elevernes arbejde i det fysiske rum som pædagogisk dokumentation. Rum der vidner om brug og brugere og udstiller både proces og resultat af elevernes arbejde, emmer af faglighed og er med til at skabe et godt læringsmiljø.

---

## Evalueringsgruppen anbefaler

- at skolen indretter de fysiske rammer i respekt for læringsgrundlaget og lader rummene afspejle de pædagogiske aktiviteter.
  - at skolens ledelse gør det tydeligt hvem der er ansvarlig for at skolens fysiske rammer altid er indrettet på en funktionel og inspirerende måde for læringsmiljøet.
- 

Et par af skolerne har foldedøre mellem klasselokalerne eller ud til fællesrum, og lærerne har dermed mulighed for at slå lokalerne sammen og undervise på tværs af flere klasser. Det er dog ikke noget der anvendes i særlig høj grad. På en af skolerne er der oven i købet møbleret op ad foldedørene så disse døre er svære at bruge. Lærerne forklarer den manglende brug af foldedørene med støjproblemer eller med at der er tale om noget uvant. Det er ikke tilfredsstillende for nogen parter når sådanne muligheder står uudnyttede hen. Det sender et dårligt signal til alle, og skolerne bør ændre denne praksis.

Flere skoler efterlyser bedre muligheder for lærernes forberedelse og efterbehandling af undervisningen. Tre af skolerne mener ikke at mulighederne er tilstrækkelige, og peger på at det i sidste ende forringer undervisningen. Det er vigtigt at skolens ledelse påtager sig ansvaret for at løse dette problem fordi en grundig forberedelse og efterbehandling er nogle af forudsætningerne for tilrettelæggelse af en god undervisning og dermed et vigtigt element i læringsmiljøet.

Evalueringen har vist at eleverne arbejder forskelligt inden for forskellige fysiske rammer. På én skole oplever lærerne fx at lokalernes størrelse og indretning er fremmede for gennemførelsen af tværfaglige forløb, mens lærere på en anden skole fortæller at eleverne selv søger at finde og bruge en krog med for dem optimale fysiske rammer. Andre lærere lægger vægt på at der er forskel på elever. De oplever at fagligt svage elever ikke arbejder godt i det store fællesrum. De har brug for et afgrænset rum hvor læreren kan holde opsyn, mens de fagligt stærke elever kan sidde næsten hvor det skal være.

Der er flere eksempler på at skolerne har forventninger til eller stiller krav om udnyttelsen af de fysiske rammer. Det kan være forventninger om at lokalerne anvendes så det fremmer pædagogikken om de "mange intelligenser" og "læringsstile", og der kan være nedskrevne adfældsregler eller retningslinjer for brug af faglokalerne. Disse forventninger og krav kommunikeres til nye lærere og lærerteam både i form af uformel kommunikation på teammøderne og/eller i skriftlig form. Der er ingen tvivl om at det er vigtigt at ledelsen sikrer en formidling af forventninger og krav til lærerne da det er en forudsætning for at lærerne kan leve op til dem.



### **Faglokaler**

På flere skoler står faglokalerne svagt i det samlede læringsmiljø. Her er der ikke mulighed for at udnytte lokalerne som det var tænkt. Et eksempel er en skole hvor faglokalerne med vilje blev bygget så små at der ikke kunne være en hel klasse i dem. Det skete ud fra et ønske om at fremme værkstedsaktiviteter og dele klassen op i mindre hold. Men i praksis har der ikke været lærerressourcer til en bemanning af små hold. Derfor er lokalerne ikke blevet udnyttet optimalt, og det har skabt frustrationer hos lærerne at der ikke kan være en hel klasse i faglokalerne. På andre skoler er faglokalerne store nok, men de befinder sig så langt væk fra hjemområderne at de ikke benyttes spontant.

Flere lærere peger på at faglærerne kan være en hindring for brugen af faglokalerne fordi de ikke altid er positivt stemt over for at lade alle og enhver bruge lokalerne. Der er endda eksempler på at faglærere låser døre med specialnøgle for at holde andre væk. Men lærere og elever kan også blive bedre til at bruge faglokalerne. Lærere og elever har en tendens til at føle at de kun er "på besøg" og derfor ikke er forpligtede til at rydde op og holde orden. Dertil kommer at mange lærere har oplevet at eleverne ikke kan passe godt nok på lokalerne uden opsyn.

Den manglende udnyttelse af faglokalerne er en uheldig praksis som skolerne må arbejde på at ændre. Når faglokaler integreres i den daglige undervisning er der muligheder for at bruge flere forskellige undervisningsformer og arbejds måder. Der bør fra lærerside lægges mere energi i at lære eleverne at passe bedre på lokalerne, og lærerne skal blive bedre til at huske at gå en oprydningsrunde i de faglokaler eleverne har brugt.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at skolens ledelse og lærere gør en indsats for at integrere faglokalerne bedre i undervisningen.

---

### **Elevernes indflydelse og medansvar**

I elevundersøgelsen er eleverne blevet spurgt om hvorvidt de oplever at have steder til gruppearbejde. Dernæst er eleverne blevet spurgt om deres klasseværelse og om medbestemmelse. Tabel 1 viser svarfordelingen for de seks skoler.

**Tabel 1**  
**Elevernes svar på tre spørgsmål om de fysiske rammer**

	Har skolen gode steder til gruppearbejde? (N = 775)	Synes du det er rart at være i jeres klasseværelse? (N = 754)	Har du været med til at bestemme hvordan der ser ud der hvor I bliver undervist? (N = 773)
Ja	85 %	86 %	39 %
Nej	15 %	14 %	61 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

Som det fremgår af tabellen, mener de fleste elever at deres skole har gode steder til gruppearbejde, og at det er rart at være i klasseværelset. Henholdsvis 85 % og 86 % svarer bekræftende på disse to spørgsmål. Undersøgelsen viser også at der er en sammenhæng mellem svarene på de to spørgsmål: Elever der synes det er rart at være i klasseværelset, mener oftere end andre at skolen har gode steder til gruppearbejde. Det er et mindretal, 39 %, der føler at de selv har været med til at bestemme hvordan undervisningens omgivelser skal være. Denne gruppe er mere positiv over for de fysiske rammer – klasseværelse og steder til gruppearbejde – end eleverne uden medindflydelse.

Svarene i tabel 2 viser at elevernes oplevelse af de fysiske rammer varierer fra skole til skole.

**Tabel 2**  
**Elevernes oplevelse af de fysiske rammer fordelt på skoler**

	Skole 1 (N = 69)	Skole 2 (N = 201)	Skole 3 (N = 88)	Skole 4 (N = 161)	Skole 5 (N = 130)	Skole 6 (N = 145)
Har skolen gode steder til gruppearbejde?	93 %	79 %	81 %	84 %	96 %	83 %
Synes du det er rart at være i jeres klasseværelse?	85 %	84 %	85 %	86 %	96 %	79 %
Har du været med til at bestemme hvordan der ser ud der hvor I bliver undervist?	56 %	38 %	48 %	45 %	33 %	24 %

Tabellen viser hvor mange elever der svarer "ja" til hvert spørgsmål.

Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

Tabellen viser at der fra skole til skole er forholdsvis store forskelle på elevernes oplevelse af de fysiske rammer. Især spørgsmålet om om eleverne oplever at have været med til at bestemme hvordan der ser ud i undervisningslokalerne, giver forskelle i procenttal.

Det er en svaghed når eleverne ikke har mere indflydelse på indretningen af deres undervisningslokaler end hvad der fremgår af elevundersøgelsen. Indflydelse er en af forudsætningerne for at skabe forståelse og udvikle ansvarlighed hos eleverne for de fysiske rammer. Under besøget viste eleverne at de havde gjort sig flere tanker omkring en eventuel indretning og udsmykning af de fysiske rammer. Der er med andre ord et potentiale her som lærerne kan udnytte.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at skolens lærere, i højere grad end det sker i dag, inddrager eleverne i indretningen og udsmykningen af de fysiske rammer.

---

Medbestemmelse er ikke den eneste faktor der har betydning for skabelsen af forståelse hos eleverne og udvikling af ansvarlighed. De fysiske rammers tilstand har også afgørende betydning. Når rum er rodede og inventar i dårlig stand, så er det svært at se den nye skole og de mange muligheder – og at passe på sin skole. Rod og uorden giver et indtryk af ligegyldighed og er ikke befordrende for udviklingen af et godt læringsmiljø. Et par af de ombyggede skoler bør arbejde på at få den "gamle" del af skolen til at se velholdt ud.

Mange lærere og skoleledere fremhæver indskolingen som eksemplarisk. Her er man god til at udnytte de fysiske rammer, god til at gøre dem hyggelige og god til at få børnene til at passe på rammerne og udvikle ansvarlighed. Og selvom der er forskel på elever i indskolingen og på mellemtrinnet, er det en oplagt mulighed for mellemtrinnets lærere at kontakte lærerne i indskolingen og høre om deres erfaringer.

### **Skolebestyrelser og kommunale forvaltninger**

Næsten alle skolebestyrelser modtager information om hvordan de fysiske rammer fungerer i hverdagen. På nogle skoler er det et fast punkt på dagsordenen, og det bliver derfor drøftet løbende. Det er især problemerne der kommer frem på bestyrelsesmøderne, hvor skolebestyrelserne kan være med til at finde udveje og løsninger. Det er generelt bestyrelsernes oplevelse at de fysiske rammer fungerer tilfredsstillende på mellemtrinnet.

Den samme opfattelse har forvaltningen. Forvaltningerne er generelt meget tilfredse med resultatet af byggeriet og oplever at forventningerne er blevet indfriet. Enkelte nævner at det har været

nødvendigt med besparelser, men det ændrer ikke ved det overordnede indtryk af at man er glad for de færdige skoler. Forvaltningerne holder sig orienterede om hvordan de fysiske rammer fungerer gennem skolernes virksomhedsplaner, årsberetninger, besøg på skolen og den løbende dialog mellem forvaltning og skoleledelse.

Det er en svaghed at der sjældent gennemføres deciderede evalueringer af byggeprocessen og det færdige resultat. Der står mere herom i kapitel 8 om evalueringskulturen.

## 6.4 De fysiske rammers betydning for læringsmiljøet

Dette afsnit ser på de fysiske rammers betydning for læringsmiljøet. Der er lagt vægt på at se på relationer og samspil mellem læringsmiljøet og de fysiske rammer, og det er et konkluderende afsnit som dels samler op på de forrige afsnit i kapitlet, dels peger på vigtige sammenhænge som ikke er trukket frem før.

### En igangsætter som udløser ny energi i læringsmiljøet

Skoler og kommuner er stort set enige om at nye fysiske rammer – om- eller nybyggede – påvirker læringslysten hos eleverne i positiv retning. Det er i sig selv motiverende og inspirerende at befinde sig i et læringsmiljø med nyt inventar og nye bygninger.

På samme måde kan nye fysiske rammer være med til at udløse ny energi hos lærerne og fremme forandringer i læringsmiljøet. Nye muligheder i de fysiske omgivelser virker ofte inspirerende på lærerne. På den måde kan nye fysiske rammer være med til at understøtte et godt læringsmiljø, men det er samtidig vigtigt at fastslå at de ikke i sig selv kan skabe det – der skal mere til.

Evalueringen viser at de fleste lærere og elever generelt er meget tilfredse med deres nye fysiske rammer. De oplever at det pædagogiske felt for muligheder er blevet udvidet, og at de har gode chancer for at skabe et alsidigt miljø for læring. Man kan dog udnytte mulighederne i endnu højere grad. Det gælder blandt andet brugen af faglokaler og foldedøre som endnu ikke er ordentligt integreret i den daglige undervisning.

Flere skoler peger på at nye fysiske rammer er den del af læringsmiljøet som kan fremme eller hæmme de tre andre fokuspunkter i evalueringen. I forhold til læringssynet kan de nye fysiske rammer enten fremme eller hæmme realiseringen af det. Når der er god sammenhæng mellem en skoles pædagogiske visioner og mål på den ene side og indretningen af de fysiske rammer på den anden, er grundlaget skabt for et læringsmiljø hvor læringssynet kan realiseres. Er der derimod uoverensstemmelse mellem en skoles læringssyn og de fysiske rammer, så kan rammerne hæmme realiseringen af læringssynet. Det samme gør sig gældende for undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen.

---

**Evalueringgruppen anbefaler**

- at kommunen undersøger om de fysiske rammer på kommunens skoler faciliterer realiseringen af det kommunale læringsgrundlag. På den baggrund kan kommunen opstille et samlet langsigtet investeringsprogram for forbedringer af de fysiske rammer på alle kommunens skoler.

---



# 7 Undervisningens tilrettelæggelse

Dette kapitel analyserer og vurderer det tredje fokuspunkt i læringsmiljøet, nemlig undervisningens tilrettelæggelse. På tværs af de seks deltagende skoler og kommuner vil kapitlet undersøge hvordan undervisningens tilrettelæggelse bliver drøftet og praktiseret. Ved undervisningens tilrettelæggelse er der fokuseret på lærernes valg af undervisningsformer og elevernes arbejdsmåder, herunder inddragelsen af eleverne. Til sidst belyser kapitlet tilrettelæggelsens betydning for læringsmiljøet.

Kapitlet har ikke til hensigt at fremhæve særlige undervisningsformer og arbejdsmåder frem for andre, og der bliver derfor ikke foretaget en vurdering af hvilke der er mest egnede, men derimod en belysning af hvordan aktiviteterne bliver begrundet og efterfølgende praktiseret.

## 7.1 Undervisningsformer

Undervisningens tilrettelæggelse kan omhandle flere forskellige faglige, pædagogiske og planlægningsmæssige aktiviteter. Det er gennem undervisningen at overvejelser om mål, processer og metoder kommer synligt til udtryk. Ved at se på undervisningsformer – og senere i kapitlet på arbejdsmåder – kan man herigennem danne sig et billede af arbejdet i læringsmiljøet. Undervisningsformer vælges af lærerne og kan være gruppearbejde, holddeling, klasseundervisning, værkstedsundervisning, projektarbejde osv. Der er også spurgt til udendørs undervisning i selvevalueringvejledningen, men denne undervisningsform er ikke medtaget i rapporten fordi dokumentationen har været for sparsom. På tværs af dokumentationsmaterialet bliver det analyseret og vurderet hvordan valget af undervisningsformer begrundes og udmøntes i praksis. Den konkrete undervisning er ikke iagttaget. Derimod er eleverne blevet spurgt om hvordan de oplever undervisningen, og hvilket udbytte de får af den. Elevernes udsagn er således et spejl som lærernes refleksioner kan holdes op foran.

### **Klasseundervisning**

På alle skoler er klasseundervisning fortsat en undervisningsform som læreren anvender i udstrakt grad, til trods for en prioritering af fx projekt- og værkstedsarbejde. Klasseundervisning har ifølge

lærerne nogle uundværlige fordele. Klasseundervisning giver ro og overblik, og mange anvender formen til gennemgang af nyt stof. Læreren kan hurtigt formidle et budskab, og der er også plads til fælles refleksioner.

Flere steder er klasseværelserne bevidst gjort mindre netop for at mindske omfanget af klasseundervisningen, eller der er opsat små tavler som forhindrer brugen af lange udredninger, eller der er indkøbt taburetter til eleverne som opfordrer til brug af forskellige undervisningsformer og arbejdsmåder fordi de ikke er egnede til at sidde på i længere tid i klasseværelset. Det er tiltag som lærerne har delte meninger om. Nogle lærere er tilfredse med dette skub som i højere grad får dem til at overveje andre undervisningsformer. Andre lærere ser tiltagene som noget der presser dem til undervisningsformer de selv ikke altid opfatter som de mest meningsfulde. Tabet af fx en tavle og den fornemmelse det giver at stå i en klasse, er for nogle et tab af både tryghed og muligheden for at undervise som de finder bedst. Blandt andet derfor viser interviewene at selv på skoler hvor klasseundervisning formelt set er mindsket mest muligt, er der lærere som forsøger at bevare denne undervisningsform. På en af skolerne har man forholdt sig til dette og taler direkte om en "tilbagefaldsmulighed".

Generelt gælder det også at lærerne benytter sig af traditionel klasseundervisning i højere grad end der officielt bliver givet udtryk for i skolepolitiske dokumenter, læringssyn osv. Det viser sig at være en undervisningsform der rummer styrker som ingen helt vil undvære, men som også praktiseres fordi det er her mange lærere føler sig mest hjemme. Når klasseundervisningen fastholdes, kan det også skyldes at denne form efter lærernes opfattelse giver mere ro end at være ude på fællesområderne, hvor der ofte er mange elever, akustikproblemer mv.

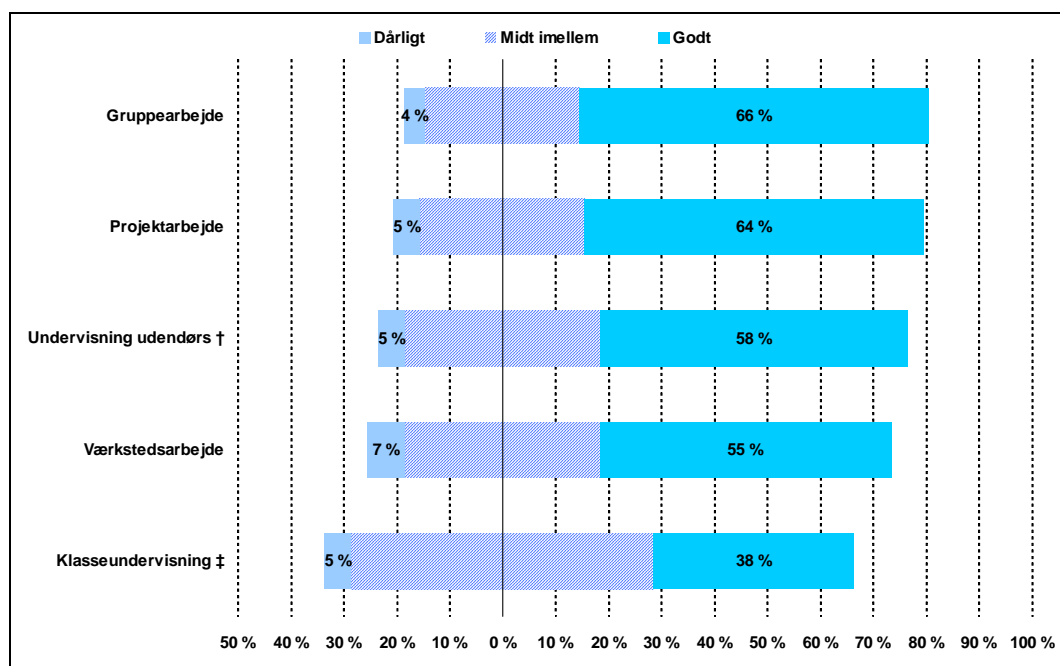
Samtidig peger flere lærere på at klasseundervisning kan praktiseres på flere måder. Dynamisk vekslen mellem at læreren er "på", eleverne siger noget, man underviser hinanden, man arbejder i små grupper osv., er lærernes eksempler på en mere kreativ brug af klasseværelset.

### **Elevernes opfattelser**

Eleverne har også holdninger til klasseundervisning. Figur 1 fra elevundersøgelsen viser hvordan eleverne har vurderet de forskellige undervisningsformer på en trepunktskala med svarmulighederne "dårligt", "midt imellem" og "godt". Den mørke del af søjlerne til højre i figuren repræsenterer den andel af eleverne der har svaret "godt". Den lyse del af søjlerne til venstre udtrykker hvor mange der har svaret "dårligt", og det skraverede område i midten repræsenterer de elever der har svaret "midt i mellem". Søjlerne er centrerede omkring den skraverede midterværdi så aksens nulpunkt går midt igennem denne.



**Figur 1**  
**Hvad synes du om...**



† Ved spørgsmålet om undervisning udendørs var der mulighed for at svare "Vi har ikke undervisning udendørs". De der satte kryds her, er ikke medtaget i procentberegningen. ‡ I spørgeskemaet var den fulde ordlyd: "Hvad synes du om klasseundervisning, hvor det er læreren, som underviser hele tiden?"

Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

Elevundersøgelsen viser at klasseundervisning er den mindst populære undervisningsform, men interviewene med eleverne viser at de også kan se fordele ved klasseundervisning. Fx kan nogle pege på at de her, i modsætning til projektarbejde, kan få direkte lærerforklaringer hvilket gør stoffet nemmere at forstå. Selvom nogle elever finder klasseundervisningen præget af hygge og småsnak, så siger mange at klasseundervisningen giver mere tryghed og ro. For flere elevers vedkommende handler det om at de her kan koncentrere sig, hvilket de heller ikke altid oplever i forskellige former for gruppearbejde. Det hører dog også med til billedet at enkelte elever giver udtryk for at det er i klasseundervisning at man mest mærker de urolige elever, og her kan man ikke søge væk til andre eleverarbejdspladser. Endelig argumenterer nogle elever for klasseundervisning ved at udtale at læreren her holder mere opsyn med dem, og at det ikke er så let at slappe af. Elevernes oplevelse af hvor meget de lærer ved klasseundervisning, viser at de får mest udbytte af denne undervisningsform på 4. klassesetrin. 51 % svarer at de lærer meget, mens svaret på 6. klassesetrin er 32 %. Denne forskel er signifikant.

Det varierer endvidere fra skole til skole hvor mange elever der svarer "lærer meget ved klasseundervisning". Eksempelvis finder 48 % af eleverne på Skole 5 at de "lærer meget ved klasseundervisning", mens tallet for Skole 2 er 32 %.

**Tabel 3**

**Oplevet læring ved forskellige undervisningsformer fordelt på skoler**

	Skole 1 (N = 69)	Skole 2 (N = 201)	Skole 3 (N = 88)	Skole 4 (N = 161)	Skole 5 (N = 130)	Skole 6 (N = 145)
Klasseundervisning	36 %	32 %	44 %	39 %	48 %	37 %
Gruppearbejde	33 %	34 %	52 %	35 %	37 %	38 %
Projektarbejde	38 %	57 %	58 %	53 %	58 %	47 %
Værkstedarbejde	40 %	31 %	38 %	39 %	31 %	36 %
Undervisning ude	20 %	23 %	29 %	36 %	15 %	23 %

Tabellen viser hvor mange elever der – som svar på spørgsmålet "Hvor meget lærer du ved [den pågældende undervisningsform]?" – svarer "lærer meget".

Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

Det er ikke muligt på baggrund af dokumentationen fra lærerne at pege på klare årsager til at eleverne oplever læring i relation til klasseundervisning så vidt forskelligt. Både elev-, forældre- og lærergrupper er forskellige, ligesom læringsmiljøerne er forskelligt prioriteret. Der er dog en årsagsforklaring at hente i forældrenes baggrund. Registeranalysen viser nemlig at elever hvor ingen af forældrene er i arbejde, har oplevet ringere læring ved klasseundervisning end øvrige elever. Det er dog vanskeligt at afgøre hvad der betyder mest. Tallene giver anledning til at hver enkelt skole ser på sin egen praksis i en sammenhæng og drøfter hvilke faktorer der synes at have størst indflydelse.

I interviewene med eleverne giver mange udtryk for at klasseundervisning bliver irriterende og kedelig i længden. Det kan "gå op i hygge", og hvis nogen elever vil, kan de forstyrre alle de andre. Det viser sig også i elevundersøgelsen at når eleverne bliver spurgt om hvad de ønsker mere af, så ønsker færrest elever (16 %) mere klasseundervisning (fra tabel 16 i TNS Gallups elevundersøgelse). Det stemmer overens med elevernes svar på spørgsmålet om hvilken undervisningsform de synes bedst om. Her er det kun 38 % af eleverne som synes godt om klasseundervisning (jf. figur 1).

Med udgangspunkt i den samlede dokumentation er vurderingen at klasseundervisning er en undervisningsform som der fortsat er brug for – også i læringsmiljøer hvor andre undervisningsformer prioriteres højt. Klasseundervisning giver nogle fordele både set fra en lærervinkel og en

elevvinkel. De forskellige opfattelser af hvor tit man underviser i klassen, hvordan det sker, og med hvilket udbytte, tyder på at der er brug for en undersøgelse af styrker og svagheder ved denne undervisningsform. Endvidere er der brug for at drøfte betydningen af at nå til enighed om prioriteringen af klasseundervisning i forhold til andre undervisningsformer. Dermed vil ingen rundt med dårlig samvittighed eller føle sig som "brydere" af et læringssyn der vægter de forskellige undervisningsformer anderledes end lærerne i praksis gør.

### **Andre undervisningsformer**

Andre undervisningsformer – især projektarbejde, gruppearbejde, værkstedsarbejde, individuelt arbejde og pararbejde – fylder ifølge dokumentationen meget i lærernes hverdag. I mange tilfælde er det en direkte konsekvens af det kommunale målsætningsprogram som skolen arbejder efter. Her er der ofte i forlængelse af læringssyn, mål og værdier beskrevet hvilke undervisningsformer der ønskes prioriteret. På én skole er det konkrete undervisningsindhold beskrevet så detaljeret i kommunens program at skolens ledelse og lærere oplever en mangel på frirum. Dette så skolen gerne genskabt ved at kommunen holdt sig til de mere overordnede linjer i undervisningens indhold.

Lærerne vælger de enkelte undervisningsformer ud fra forskellige begrundelser. De fleste fremhæver at de vælger undervisningsform alt efter emne, forløb og elevgruppe. De foretager et skøn over hvad der fungerer bedst i den givne sammenhæng. Nogle lærere har klare, sammenhængende begrundelser mellem valget af undervisningsform, læringspotentialer i den givne undervisningsform, og hvad der passer bedst til eleverne. I disse tilfælde er der en tydelig skelen til læringssynet, og man søger at sammenkæde dette læringssyn med den konkrete undervisning. Det er dog en pædagogisk argumentationskæde som flere steder kunne forstærkes. Begrundelserne for valg af undervisningsform er ikke altid så skarpe som de kunne være, og flere lærere og ledere peger selv på at de gerne vil styrke den didaktiske refleksion. Én skole fremhæver at man over et år vil forsøge med en række forskellige undervisningsformer så eleverne får prøvet det hele. Her lader det til at de pædagogiske overvejelser om læreprocesser bliver tilsidesat til fordel for et princip om alsidighed, hvilket for så vidt er udmærket, men kun hvis alsidigheden ikke bliver et mål i sig selv. Et godt teoretisk fundament kan også bidrage til at begrundelserne for undervisningen styrkes, og at der skabes sammenhæng mellem læringssyn og valg af metoder.

Værkstedsarbejde og forskellige former for gruppearbejde nævnes som undervisningsformer der anvendes meget. Lærerne lægger stor energi i at få disse former til at fungere. Det gør de også, men på de fleste skoler er der lærere som ikke synes at indsatsen giver det ønskede faglige udbytte. Uro, manglende kontakt til eleverne og dårlig koncentration er nogle af indvendingerne. Nogle lærere peger også på at de selv mangler kompetencer til at lede en undervisning af denne slags. Det gælder både i forhold til selve undervisningsformerne, men også hvis værkstederne er indrettet efter forskellige læringsstile. Lærerens rolle veksler mellem at være faglig oplægsholder

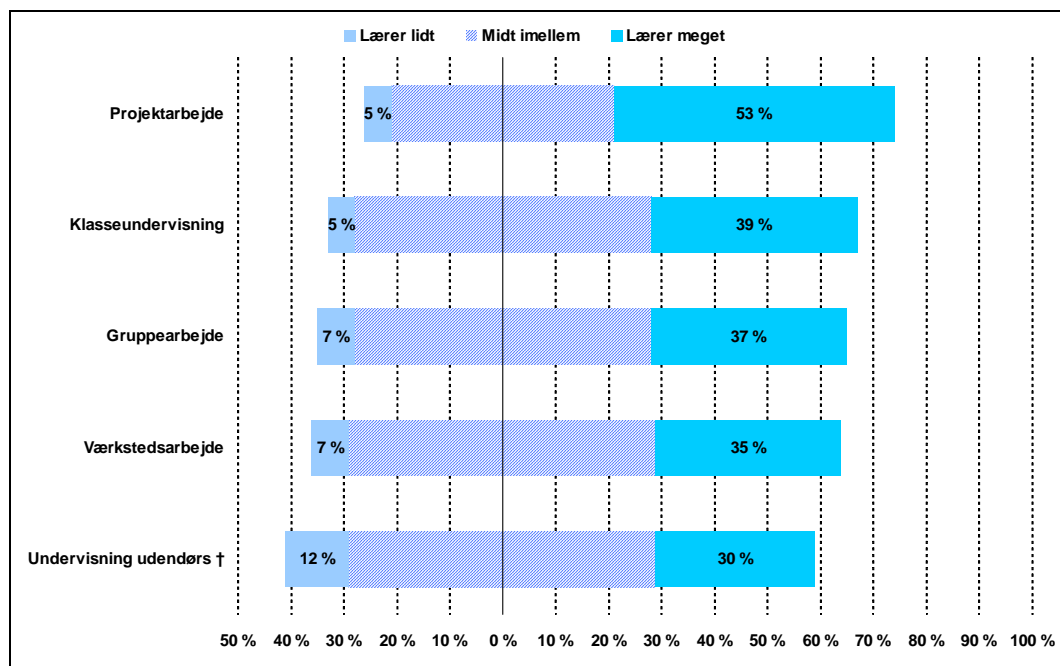
og rådgivende konsulent i forhold til børnenes selvstændige arbejde. Det er et stort spring for nogle lærere, og det er vigtigt at ledelse og kolleger er opmærksomme på dette. Flere team taler da netop også om betydningen af at være opmærksom på kollegers trivsel, og ligeledes har ledelsen fokus på dette gennem blandt andet teamsamtaler.

På alle skoler veksler undervisningen mellem traditionel, fagopdelt undervisning og sammenhængende forløb, kaldet emne- eller tværsuger. Helt op til 15 uger om året er struktureret på denne måde. Ét sted skriver skolen fx selv at man "veksler mellem faglige kursusforløb sat ind i en funktionel sammenhæng, tværfaglighed, klasseundervisning, holddannelse med mulighed for differentiering, niveaudeling, kønsopdeling, interesseopdeling m.m., projektarbejde, gruppearbejde og individuelle forløb". Denne vekslen bidrager generelt set til mange interne debatter på skolerne. Synspunkterne spænder vidt: fra irritation over afbrydelser – især gældende for de fag som er mindre fremtrædende i tværsugerne – over bekymring om ikke at nå det der skal nås, til glæde over sammenhængende forløb hvor der er flere muligheder for at lave "sjov" undervisning end i de fagopdelte uger.

### **Elevernes opfattelse**

Som tidligere beskrevet i kapitlet (jf. figur 1) viser elevundersøgelsen at eleverne generelt er meget tilfredse med undervisningsformer som gruppearbejde, projektarbejde og værkstedsarbejde mv. Efterfølgende er eleverne blevet spurgt om hvor meget de lærer ved de forskellige undervisningsformer. Deres svar kan ses i figur 2.

**Figur 2**  
**Hvor meget lærer du ved...**



† Ved spørgsmålet om undervisning udendørs var der mulighed for at svare "Vi har ikke undervisning udendørs". De der satte kryds her, er ikke medtaget i procentberegningen.  
 Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

Figuren viser at projektarbejde igen ligger øverst – 53 % mener at de "lærer meget". Dernæst følger klasseundervisning hvor 39 % synes at de "lærer meget", mens den mest populære undervisningsform – gruppearbejde – ligger omtrent på højde med klasseundervisning. Her mener henholdsvis 37 % og 39 % at de lærer meget. Elevundersøgelsen viser altså at selv om eleverne generelt set er meget glade for gruppearbejde, er det ikke nødvendigvis en undervisningsform som de synes de får meget ud af rent læringsmæssigt.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at eleverne, i modsætning til forholdet ved klasseundervisning, lærer mere ved projektarbejde i 6. klasse end i 4. og 5. klasse. Det overrasker ikke lærerne, og det bekræfter at projektarbejde er en undervisningsform som i hvert fald på de ældre klassetrin kan give et relativt stort læringsudbytte set i forhold til andre undervisningsformer.

Når lærernes og elevernes udsagn ses i en sammenhæng, så er det tydeligt at fx værkstedsarbejde og projektarbejde er undervisningsformer som der generelt er stor tilfredshed med. De fleste ser mange muligheder i disse undervisningsformer, og dokumentationen viser også at de bliver udnyttet i praksis. Meget tyder dog også på at der er behov for at udvikle nogle af de aspekter som hæmmer det fulde udbytte af arbejdet. Her er det hyppigst problemer med uro og koncentrationsbesvær som nævnes af lærere og elever ved arbejde i fællesrum med stor aktivitet. Det går især ud over den elevgruppe som netop har brug for ro og fokus for at kunne arbejde. Da både lærere, ledelser og elever peger på at disse undervisningsformer kræver store lærerressourcer som der ikke altid er fuld adgang til, så kan der her meget vel være en elevgruppe der ikke får det fulde udbytte af læringsmiljøet.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at skolens lærere begrundes og gør det tydeligt over for eleverne hvorfor de vælger de forskellige undervisningsformer.

- at skolens ledelse og lærere drøfter styrker og svagheder ved klasseundervisningen. De skal både diskutere klasseundervisningen som en professionel aktivitet og elevernes udbytte af den for at afklare hvornår de med fordel kan anvende klasseundervisning som undervisningsform.

---

## **7.2 Arbejds måder**

Ud over valget af undervisningsformer er valget af arbejds måder en del af lærernes tilrettelæggelse af undervisningen. Arbejds måder er elevernes aktiviteter, og det kan fx handle om om eleverne arbejder praktisk og undersøgende, eksperimentelt, med fastlagte opgaver, individuelt, problemorienteret osv.

Skolerne fortæller at de forsøger at gøre brug af mange forskellige arbejds måder for derigennem at give en varieret undervisning. På en af skolerne prioriteres den praktisk-musiske dimension, og det har betydning for de typiske arbejds måder som eleverne sættes til at bruge. Her er det et gennemgående træk at arbejds måderne veksler mellem færdighedstilegnelse og færdighedsanvendelse så eleverne får mulighed for at omsætte den tillærte viden til praksis. På en anden skole sørger lærerne for at der er forskellige slags opgaver i værkstedsundervisningen så der både er noget for dem der vil sidde alene med en opgave, og dem der vil noget andet. På en tredje skole fortæller lærerne at de har ændret syn på forskellige arbejds måder efter at have stiftet bekendtskab med teorien om "læringsstile". Nu giver de fx lov til at elever kan ligge på gulvet og læse.

Skolerne nævner to forhold der har betydning for valget af arbejds måder. Det første er indholdet i opgaven hvor eleverne sættes til at bruge de arbejds måder der passer bedst til den givne opgave. Det andet forhold er differentieringen af undervisningen. Her vælger lærerne de arbejds måder der passer bedst til den enkelte elev. Det sker ofte med baggrund i pædagogiske teorier om "mange intelligenser" og/eller "læringsstile", men kan også basere sig på resultater fra en "CHIPS-test" eller hensyntagen til elevernes alder.

Det er ofte lærerne der vælger elevernes arbejds måder. To af skolerne gør opmærksom på at de forsøger at inddrage eleverne så meget som muligt i valget. Den ene skole lægger vægt på at læreren skal "give rum til elevernes selvforvaltede læringsaktiviteter i overensstemmelse med deres personlige læringsstile med læreren som rammesætter og vejleder". Den anden skole fortæller at deres varierede undervisningsformer giver eleverne mulighed for at anvende mange forskellige arbejds måder. Efter instruktion, oplæg og aftale med læreren kan eleverne indtage hele skolen som deres læringsrum og her søge relevante arbejdspladser, midler m.m. Men også her pointerer skolen at valget ikke udelukkende hviler på eleven. Man oplever fx at børn kan have svært ved gruppearbejde, og selvom der i et vist omfang tages hensyn til det, så er det vigtigt at træne børnene i denne arbejds måde for at de senere i livet kan indgå i forskellige samarbejdsrelationer.

Enkelte elever giver under interviewene udtryk for at ikke alle lærere er gode til at tage hensyn til netop hans/hendes foretrukne arbejds måde. Denne gruppe af elever oplever ikke en individuel tilpasning af arbejds måderne, men fortæller at hele klassen tværtimod ofte anvender de samme arbejds måder.

Lærerne er selv inde på at der er faktorer som hæmmer dem i at vælge så mange forskellige arbejds måder. Nogle lærere føler sig ikke tilstrækkeligt kvalificerede, andre føler at det er overvældende og kræver ekstra planlægning og organisering, og endelig peges der på at gruppen af resourcesvage elever er blevet større uden at der dermed er fulgt flere økonomiske ressourcer med. Det resulterer i manglende overskud blandt lærerne til at vælge mange forskellige arbejds måder.

I elevundersøgelsen er eleverne på de seks skoler blevet spurgt om hvordan de bedst kan lide at arbejde i timerne. Tabel 4 viser at arbejds måden "ved at bruge computer" ligger øverst på listen over elevernes foretrukne arbejds måder sammen med "ved at snakke sammen i en mindre gruppe". Arbejds måder som "ved at røre ved tingene" og "ved rim, remser og sang" ligger i bunden af listen og er ikke så populære blandt eleverne.

**Tabel 4**  
**Elevernes foretrukne arbejds måder (N = 796)**

Hvordan kan du bedst lide at arbejde i timerne?

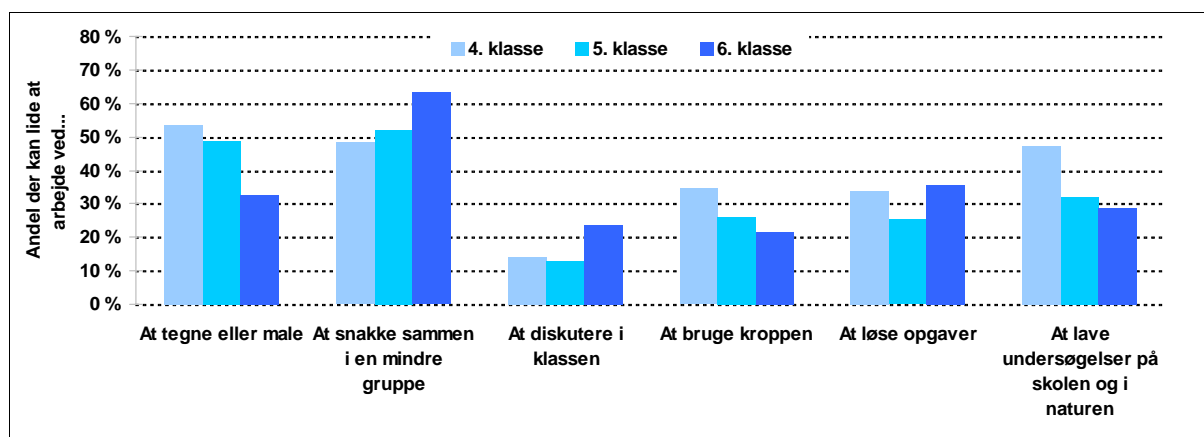
Ved at bruge computer	59 %
Ved at snakke sammen i en mindre gruppe	54 %
Ved at tegne eller male	45 %
Ved at lave undersøgelser på skolen og i naturen	36 %
Ved at løse opgaver	32 %
Ved at bruge kroppen	28 %
Ved at diskutere i klassen	17 %
Ved at røre ved tingene	11 %
Ved rim, remser og sange	8 %

*Svarkategorierne er arrangeret efter hyppighed.*

*Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse*

Undersøgelsen viser også at de foretrukne arbejds måder i et vist omfang hænger sammen med klassetrin – se figur 3 der illustrerer signifikante forskelle. At tegne og male, bruge kroppen og lave undersøgelser på skolen og i naturen bliver alt sammen i takt med stigningen i klassetrin stadig mindre populært. At snakke sammen i grupper og at diskutere i klassen er derimod mere populært i 6. klasse end i 4. klasse.

**Figur 3**  
**Elevernes foretrukne arbejds måder fordelt på klassetrin**





Figuren viser hvor mange elever der markerer de enkelte arbejds måder som svar på spørgsmålet, "Hvordan kan du bedst lide at arbejde i timerne?"

Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

Tabel 5 viser hvilke arbejds måder eleverne foretrækker på de enkelte skoler.

**Tabel 5**  
**Elevernes foretrukne arbejds måder fordelt på skoler**

	Skole 1 (N = 69)	Skole 2 (N = 201)	Skole 3 (N = 88)	Skole 4 (N = 161)	Skole 5 (N = 130)	Skole 6 (N = 145)
Ved at tegne eller male	49 %	43 %	32 %	65 %	37 %	45 %
Ved rim, remser og sange	14 %	6 %	8 %	9 %	5 %	10 %
Ved at snakke sammen i en mindre gruppe	68 %	52 %	60 %	54 %	56 %	52 %
Ved at diskutere i klassen	17 %	23 %	11 %	15 %	23 %	10 %
Ved at røre ved tingene	20 %	18 %	3 %	9 %	8 %	8 %
Ved at bruge kroppen	35 %	18 %	24 %	35 %	38 %	23 %
Ved at løse opgaver	26 %	31 %	32 %	32 %	38 %	33 %
Ved at bruge computer	74 %	51 %	58 %	55 %	55 %	74 %
Ved at lave undersøgelser på skolen og i naturen	45 %	26 %	26 %	48 %	36 %	44 %

Tabellen viser hvor mange elever der markerer de enkelte arbejds måder som svar på spørgsmålet "Hvordan kan du bedst lide at arbejde i timerne?".

Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

Tabellen viser at der er forskel på hvilke arbejds måder eleverne foretrækker på de enkelte skoler. På Skole 1 kan eleverne fx i særlig høj grad lide at snakke sammen i grupper og at bruge computer, mens de er mindre tilbøjelige end gennemsnittet til at nævne opgaveløsning som foretrukken arbejds måde. På Skole 2 kan 26 % bedst lide at arbejde i timerne "ved at lave undersøgelser", mens tallet for Skole 4 er 48 % for samme aktivitet. På denne skole kan de fleste elever bedst lide at arbejde "ved at tegne eller male". Under interviewet kom det da også frem at eleverne tegner meget i timerne og er glade for det.

Eleverne er også blevet spurgt om hvorvidt de bedst kan lide at arbejde to og to, i grupper, alene eller sammen med hele klassen. Stillet over for disse valgmuligheder foretrækker de fleste at arbejde to og to. Det fremgår af tabel 6.

**Tabel 6**  
**Arbejde alene eller sammen med andre (N = 796)**

Kan du bedst lide at arbejde alene eller sammen med andre?

Arbejde sammen to og to	77 %
Arbejde i grupper	48 %
Arbejde alene	36 %
Diskutere i hele klassen	10 %

*Svarkategorierne er arrangeret efter hyppighed.*

*Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse*

Gruppearbejde er med 48 % det næstmest populære, mens 36 % foretrækker at arbejde alene. 10 % kan bedst lide at diskutere i klassen. Registeranalysen viser at elever af forældre med videregående uddannelser i højere grad end andre sætter kryds ved "diskutere i hele klassen". Endvidere kan pigerne bedre lide at arbejde alene eller sammen to og to end drengene kan. Under interviewene uddyber eleverne hvorfor de ikke er så glade for at "diskutere i hele klassen". De oplever at sådanne diskussioner ofte bliver ved i det uendelige. Emnet for disse diskussioner er ofte elevernes opførsel, og det er kedeligt at diskutere. Nogle elever opfatter svarkategorien "diskutere i hele klassen" som at man skændes – de ville måske have svaret anderledes hvis der i stedet havde stået "debat i hele klassen".

Set i en sammenhæng viser lærernes og elevernes udtalelser at mens de fleste lærere er opmærksomme på at variere arbejdsformerne, er der stor forskel på de kriterier der ligger til grund for valget af arbejdsform i den enkelte undervisningssituation. Den enkelte lærer vil ofte trække på egne erfaringer i forhold til børnenes alder, hvilket fag der er tale om, opgavens beskaffenhed og de lærerressourcer der er til rådighed. Der er stor forskel på fra skole til skole og fra lærer til lærer hvor stor indflydelse den enkelte elev har på valget af arbejdsformen. Der er også stor forskel på, både skolerne imellem og inden for de enkelte skoler, hvilke arbejdsformer eleverne foretrækker. Det er vigtigt at læreren ikke blot trækker på egne erfaringer med forskellige arbejdsformer, men også bruger elevernes erfaringer. Når eleverne får frit valg i forhold til arbejdsformer, er det desuden vigtigt at de efterfølgende evaluerer arbejdsformen med læreren så både læreren og eleven selv bliver opmærksomme på hvordan han/hun lærer bedst.

### 7.3 Elevernes indflydelse

Lærerne på de seks skoler er generelt enige om at eleverne inddrages i valg af undervisningsform og arbejds måde, men at det er læreren som sætter rammerne for undervisningen og fx sikrer at man når omkring indholdet i "Fælles Mål". En af skolerne gør opmærksom på at eleverne helst skal gennemgå en vis kognitiv udvikling før de reelt kan blive medansvarlige for valget af under-

visningsform og arbejdsmåde. En anden skole elevernes handleplaner som det konkrete sted hvor eleverne i samarbejde med læreren får sat ord på deres ønsker og mål i undervisningen.

På halvdelen af skolerne gør lærerne opmærksom på at elevernes indflydelse er størst ved projekt- eller emneuger. Det er her eleverne kan vælge ud fra egne interesser og komme med ideer til undervisningens indhold og tilrettelæggelse. Det er med andre ord i tidsbegrænsede perioder at eleverne har mulighed for at blive inddraget i valget af undervisningsform og arbejdsmåde.

Nogle lærere mener at det kan være vanskeligt at inddrage eleverne fordi de ofte er urealistiske i deres forventninger til valg af metoder og arbejdsmåder. Andre mener at der kan være brug for at åbne elevernes øjne for andre tankegange og indfaldsvinkler end de lige selv ville vælge. Endelig gør nogle lærere opmærksom på at undervisningen ikke må blive "et tivolibesøg med frit valg på alle hylder". Selvom det er lærernes indtryk at inddragelsen af eleverne i undervisningen virker motiverende, giver større ansvarsfølelse og bedre evne til at formulere egne meninger og handle selvstændigt, så skal der også være grænser for elevernes grad af indflydelse.

Eleverne giver flere eksempler på hvordan de er med til at bestemme undervisningens tilrettelæggelse. Det kan være en lærer der spørger ind til hvad eleverne kunne tænke sig at arbejde med, en afstemning i klassen om emnet for et projektarbejde og forskellige opgaver man kan vælge imellem.

Eleverne vil gerne have indflydelse. De giver udtryk for at hvis alle elever var med til at bestemme lidt, så ville alle sammen være mere med i undervisningen. Når det er sjovere, vil man yde mere, og når man er med til at bestemme, bliver indstillingen anderledes og mere positiv. Eleverne fortæller at det er en rar følelse at få lov til at være med til at bestemme. De fleste elever oplever at de en gang imellem bliver taget med på råd når læreren skal planlægge undervisningen, men der er også elever som siger at de ikke kan huske at de nogensinde er blevet spurgt eller har haft indflydelse på undervisningen.

Der er ingen tvivl om at mange lærere af og til inddrager eleverne i valg af undervisningsform og arbejdsmåde, men der er også lærere som næsten aldrig gør det. Og samlet set er elevernes grad af indflydelse ikke stor.

---

### **Evalueringgruppen anbefaler**

- at skolens lærere i større grad inddrager eleverne når der skal vælges undervisningsformer og arbejdsmåder, for derigennem at kvalificere undervisningen.

### 7.3.1 Muligheder for at påvirke læring

I både elevundersøgelsen og i interviewene er eleverne blevet spurgt om oplevelsen af svære og nemme fag og om hvorvidt de mener at kunne gøre noget i situationer med et svært eller nemt fag. Undersøgelserne vil herigennem belyse elevernes muligheder for at påvirke egen læring. Elevundersøgelsen viser at de fleste elever føler at de har mulighed for at gøre noget hvis et fag synes for nemt eller for svært enten med hjælp fra deres lærer, fra forældrene eller ved egen hjælp. Det viser tabel 7. Den hyppigst nævnte kilde til hjælp med både nemme og svære fag er lærerne. De nævnes af henholdsvis 40 % og 46 %. Dernæst kommer hjælpen fra forældrene, og en del elever føler også at de selv kan gøre noget. Det er især de nemme fag eleverne selv kan gøre mere spændende (29 % svarer her "ja, ved egen hjælp" mod 12 % for de svære fags vedkommende).

**Tabel 7**  
**Oplevet indflydelse på svære eller nemme fag**

	Hvis der er et fag som er nemt for dig, kan du så gøre noget så faget bliver mere spændende? (N = 796)	Hvis der er et fag som er svært for dig, kan du så gøre noget så faget bliver nemmere? (N = 796)
Ja, med hjælp fra min lærer	40 %	46 %
Ja, med hjælp fra mine forældre	30 %	37 %
Ja, ved egen hjælp	29 %	12 %
Nej	12 %	6 %
Ingen af fagene er for [nemme/svære]	20 %	18 %

Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

Tabel 7 viser også at det opleves som lidt lettere at få hjælp til de svære fag end til de nemme. 6 % sætter kryds i "Nej" ved de svære fag – de oplever ikke at kunne gøre noget i den situation. Den tilsvarende andel for de nemme fag er 12 %.

Tabel 8 og tabel 9 viser elevernes oplevede adgang til at få hjælp til henholdsvis svære og nemme fag fordelt på de enkelte skoler.

**Tabel 8**  
**Oplevet indflydelse på nemme fag fordelt på skoler**

	Skole 1 (N = 69)	Skole 2 (N = 201)	Skole 3 (N = 88)	Skole 4 (N = 161)	Skole 5 (N = 130)	Skole 6 (N = 145)
Ja, med hjælp fra min lærer	47 %	35 %	43 %	41 %	47 %	37 %
Ja, med hjælp fra mine forældre	35 %	32 %	27 %	36 %	27 %	25 %
Ja, ved egen hjælp	28 %	28 %	27 %	36 %	28 %	32 %
Nej	15 %	12 %	8 %	11 %	10 %	17 %
Ingen af fagene er for nemme	16 %	27 %	21 %	16 %	19 %	23 %

Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

**Tabel 9**  
**Oplevet indflydelse på svære fag fordelt på skoler**

	Skole 1 (N = 69)	Skole 2 (N = 201)	Skole 3 (N = 88)	Skole 4 (N = 161)	Skole 5 (N = 130)	Skole 6 (N = 145)
Ja, med hjælp fra min lærer	48 %	40 %	52 %	56 %	43 %	48 %
Ja, med hjælp fra mine forældre	29 %	40 %	27 %	44 %	41 %	32 %
Ja, ved egen hjælp	20 %	12 %	6 %	10 %	15 %	13 %
Nej	6 %	5 %	7 %	5 %	5 %	11 %
Ingen af fagene er for svære	13 %	19 %	20 %	13 %	21 %	20 %

Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

De eneste signifikante forskelle mellem skolerne i tabel 8 og 9 ses i den andel af eleverne der svarer bekræftende på at kunne få hjælp til de svære fag. På Skole 2 angiver fx 40 % at kunne få hjælp fra deres lærer til fag der er for svære, mens tallet for Skole 4 er 56 %. 27 % af eleverne på Skole 3 mener at kunne få hjælp fra deres forældre til de svære fag, mens det tilsvarende tal for Skole 4 er 44 %.

En analyse på individniveau viser en sammenhæng mellem oplevet adgang til hjælp fra forældrene og fra lærerne. Hvis man som elev oplever at kunne få hjælp fra sine forældre, er man også mere tilbøjelig til at opleve det samme fra læreren. Det gælder både de fag der er nemme, og de der er svære.

I interviewene peger flere elever på at det er nemmest at få hjælp til et fag der er nemt – så kan man bare få flere opgaver. Endvidere nævnes muligheden for at bede læreren om at hæve det faglige niveau i undervisningen og at inddele klassen i forskellige niveauer.

Enkelte elever mener at det er nemmest at få hjælp til et fag der er svært. Her kan eleven spørge efter nemmere opgaver, man kan blive ved med at prøve at løse problemet, man kan få hjælp af "en god arbejdspartner som er god til at forklare", man kan hente hjælp hos en tålmodig lærer, eller man kan få hjælp fra sine forældre – de har bedre tid end læreren til at gentage forklaringerne.

## 7.4 Skolebestyrelsens og kommunens rolle

På fem af de seks deltagende skoler har skolebestyrelsen i større eller mindre grad fastlagt principper for undervisningen som har betydning for lærernes tilrettelæggelse. Principperne er mangeartede og omfatter fx principper for skemalægning, timetildeling og fagfordeling, skolens organisering i team og hjemområder, principper for holddannelser, skolens prioritering af AKT-funktionen og skolens forskellige målsætninger. Flere skolebestyrelser gør opmærksom på at principperne er formuleret af skolen og dernæst godkendt af bestyrelsen. Bestyrelserne lægger vægt på at formulering af principper bør ske i et tillidsfuldt samspil med personale og ledelse på skolen. De er generelt tilfredse med samarbejdet med lærere og ledelse og med mulighederne for at påvirke tilrettelæggelsen af undervisningen.

De færreste skolebestyrelser ved hvordan lærerne udmønter principperne i praksis. Som forældre har de et godt billede af hvordan det sker på netop det klassetrin hvor deres eget barn går, men det er sjældent et emne der tages op på bestyrelsesmøderne. Alligevel udtrykker skolebestyrelserne ikke ønske om et større eller mere systematisk kendskab til lærernes faktiske brug af forskellige undervisningsformer og arbejdsmåder. De har tiltro til at lærerne forvalter principperne på en god måde, og skulle der opstå problemer, er skolebestyrelserne sikre på at de ville opfange det.

Kommunalbestyrelserne har alle udarbejdet mål for deres skolevæsen, og disse mål menes at have betydning for lærernes tilrettelæggelse af undervisningen. En kommune har fx i deres målsætningsprogram, "Fremtidens skole", fastlagt et princip om at "projektorienterede arbejdsformer er det bærende princip på alle niveauer i skolen". Programmet beskriver hvordan skoledage og undervisning skal være præget af praktisk-kreativt arbejde, eksperimenter, tværfaglige emnearbejder og træningsprægede aktiviteter. Derudover opdeles de projektorienterede arbejdsformer i værksteds- og laboratoriearbejde, storyline, emnearbejder og projektarbejder. Der er med andre ord detaljerede beskrivelser af de undervisningsformer og arbejdsmåder som kommunens skoler skal anvende i undervisningen. Andre kommuner nøjes med at opstille mål for undervisningen

som skolerne kan udvikle deres praksis inden for. Disse kommuner mener at det er vigtigt at lærerne selv bestemmer metoderne. En af de kommunale forvaltninger begrundet lærernes selvbestemmelse med en klar politik om decentralisering. De oplever at det giver lærerne et råderum som de er meget tilfredse med.

De kommunale forvaltninger er generelt tilfredse eller meget tilfredse med den måde som skolerne tilrettelægger undervisningen på. Man følger udviklingen gennem skolens virksomhedsplan, udviklingskontrakt, årsberetning, dialog med skoleledelsen og eventuelt besøg på skolen. Under interviewet med forvaltningen kommer det dog frem at kendskabet ofte er på et mere overordnet og generelt niveau. Kun på én forvaltning fortæller en konsulent at hun har været på skolen i nogle undervisningstimer for at observere lærerne i praksis og derefter drøftet undervisningen med dem. Det er lærernes opfattelse at udefrakommende betragtninger i høj grad kan bidrage til udviklingen af en god undervisning.

## 7.5 Undervisningstilrettelæggelsens betydning for læringsmiljøet

Dette afsnit ser på undervisningstilrettelæggelsens betydning for læringsmiljøet. Der er lagt vægt på at se på relationer og samspil, og det er et konkluderende afsnit som dels samler op på de forrige afsnit i kapitlet, dels peger på vigtige sammenhænge som ikke er trukket frem før.

### **Det konkrete udtryk for et læringsmiljø**

Dette fokuspunkt ser på hvordan læringsmiljøet kommer til udtryk i den konkrete praksis. Det er her en udenforstående kan se hvordan "man gør". Undervisningsformer, arbejdsmåder og elevinddragelse er således et billede på hvordan læringssyn, mål og værdier omsættes til praksis. Som en skole skriver: "Det er med andre ord den måde (altså undervisningens tilrettelæggelse, red.) vi med afsæt i vores læringsteori prøver at omsætte skolens dannelsesideal til praksis."

Undervisningen er lærernes kerneaktivitet, men det er også et gennemgående træk i dokumentationen at undervisningen ikke sker i et tomrum. Mange aspekter i et læringsmiljø har indflydelse på hvordan den konkrete undervisning kan tilrettelægges. Elevernes trivsel er fx et aspekt der ikke er medtaget i undersøgelsen, men som i høj grad indvirker på den konkrete undervisningssituation, men det står også klart at netop læringssynet, mulighederne i de fysiske rammer og det feedback man får fra evalueringen, er aspekter som har stor betydning.

Undervisningen kan være underlagt mange fælles aftaler, men derudover handler det enkelte menneske også ud fra personlige opfattelser. Dokumentationen viser således at selv om der bliver truffet beslutninger om læringsmiljøet som har direkte konsekvenser for undervisningen, så er der et element af personlig stillingtagen blandt de involverede som ledelse, skolebestyrelse, teamkol-

leger og forvaltning skal medtænke. Undervisningsformer, arbejds måder mv. udtrykker hvordan de fælles aftaler udmøntes i praksis, og viser dermed også om læringsmiljøet er præget af en sammenhæng mellem det man siger man vil gøre, og det man gør – mellem ord og handling.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at skolen tilstræber at skabe større sammenhæng mellem det man siger man vil gøre, og det man gør. Det kan fx ske ved at lærerteam, skolens ledelse og/eller en kommunal konsulent iagttaget undervisningen og på den baggrund drøfter forholdet mellem læringsgrundlaget og tilrettelæggelsen af undervisningen.

---



# 8 Evalueringskultur

Dette kapitel analyserer og vurderer det fjerde fokuspunkt i læringsmiljøet, nemlig evalueringskulturen. På tværs af de seks deltagende skoler og kommuner vil kapitlet undersøge hvordan arbejdet med evaluering forløber, og dække både evaluering af elevernes udbytte, af undervisningen og af fælles indsatser på skole- og kommuneniveau. Kapitlet slutter med at belyse evalueringskulturens betydning for læringsmiljøet.

## 8.1 Evaluering af elevernes læring

Evaluering af elevernes læring er en central del af evalueringsaktiviteterne på de deltagende skoler. Det er en praksis som foregår tæt på klassen og den enkelte elev, og det er derfor også en aktivitet som lærere og lærerteam i helt overvejende grad føler sig hovedansvarlige for. På et generelt niveau er det således muligt på tværs af skolerne at tale om positive holdninger til evaluering. Det er dog ikke ensbetydende med at holdningerne altid udmøntes i praksis. Kløften mellem de to niveauer er de fleste lærere og ledere opmærksomme på, de kan reflektere over det, og de kan se udviklingsmulighederne i forskellen mellem det de gerne vil, og det de gør.

Dokumentationen fra selvevalueringer og skolebesøg rummer gode eksempler på lærere som gerne vil evaluere, som i praksis gør det og som anvender evalueringresultaterne i videre forløb. Der bliver i disse tilfælde anvendt en bred vifte af metoder fra test og skemaer af forskellige slags over elevsamtaler og mundtlig dialog i klassen til logbøger, portfolio og klassekonferencer.

Test er metoder der giver viden om eleverne opnåede mål, men som på mellemtrinnet bliver brugt i mindre grad og mere usystematisk end i indskoling. Ofte bliver test kun nævnt som en del af skolens løbende evaluering når der spørges mere præcist ind til disse forhold. Det kan der være flere årsager til. Dels kan det handle om at test og prøver ses som punktvis nedslag i skolehverdagen og derfor ikke som noget der hører ind under den løbende evaluering. Dels kan det i nogle tilfælde forklares med at selv om test anvendes i undervisningen, så er der også en måske kulturbestemt tendens blandt lærerne til at betragte test som en evalueringsform der mere er til for andres skyld end for elevernes skyld. Når denne holdning er til stede, kan det også medvirke

til at indsatsen inden for denne del af evalueringsaktiviteterne ikke altid giver det fagligt pædagogiske udbytte som den kunne.

Kvalitative evalueringsmetoder som fx logbøger og portfolio arbejdes der meget med, mens brugen af kufferter og kalendere generelt mangler mere indhold og kvalitet og i forhold til brugen af portfolio er der en uheldig tendens til at det kun er enkelte fag, som fx dansk og billedkunst, der er inddraget i arbejdet. Enkelte steder har man fået logbøger og/eller portfolio til at virke efter et større udviklingsarbejde over flere år. Undervejs er der arbejdet med både elevopfattelser, forældrenes involvering, lærernes metodekendskab og kulturelt bestemte opfattelser af hvordan og i hvilke samarbejdsrelationer der plejer at blive evalueret. Udsagn fra forskellige lærere og ledere tyder dog på at redskaberne først og fremmest er udviklet i indskolingen og dernæst i et vist omfang overført til mellemtrinnet.

Interview og selvevalueringsrapporter fra skolerne viser at der ikke findes nogen lette tilgange til brugen af metoderne. Både logbøger og portfolio er metoder som forudsætter både stor evalueringfaglig indsigt og motivation blandt lærerne for at fastholde indsatsen. Samtidig viser lærernes erfaringer at eleverne på mellemtrinnet efterhånden kan miste interessen for at føre logbog eller have en portfolio jo ældre de bliver, og det gør det vanskeligere at fastholde disse evalueringsredskaber. En af mulighederne for anvendelse kan være at fastholde elevernes fokus på målene så det bliver tydeligt for eleverne at se hvad de når, hvad de lærer, og hvordan der kan sættes ind ved mangel på fremskridt. Eksempler fra skolerne viser at når eleverne kan se ideen eller meningen med at arbejde i logbogen eller andet, så gider de også bruge tid på det.

Når lærerne arbejder med fokus på "læringsstile", "mange intelligenser" og både faglige og sociale mål, er det vigtigt at evalueringsmetoderne matcher disse tilgange. Mange er enige i at det forudsætter at man kan fange bredden i læringssynet gennem evalueringerne så det reelt kan vurderes om eleverne udvikler de ønskede kompetencer og i det hele taget lærer som forventet når de fx bliver placeret i særlige værksteder med fokus på læringsstile. Også her er der gode eksempler på hvordan man er gået i gang. På en af skolerne forsøger man at sætte fokus på elevernes alsidige personlige kompetencer ved at udpege det som et særligt indsatsområde med formulerede begrundelser for indsatsen, mål, succeskriterier mv. Der bliver herefter arbejdet med en udvikling i de relevante team hvor lærerne blandt andet udarbejder skemaer for at holde styr på elevernes læring. Indtil videre ser lærerne denne tilgang til metoden som den bedste løsning.

Men igen er der en kløft mellem teori og praksis. Lærere og ledelse udtrykker at det er vanskeligt at arbejde med så bred en vifte af evalueringsmetoder som deres læringssyn lægger op til. De vil dog gerne, og det bliver også drøftet i fx team, men flere steder er der ikke i praksis et særligt stort fokus på at evaluere præcist i forhold til den individualisering som førnævnte tilgange lægger op til. Igen handler det både om tid og evalueringfaglig kompetence. En af konsekvenserne

er blandt andet at det bliver svært at måle succesen i fx arbejdet med læringsstile, både fagligt, socialt og personligt.

---

### Evalueringsgruppen anbefaler

- at skolen udvikler og anvender varierede evalueringsredskaber som svarer til bredden i skolens læringsgrundlag.
- at de skoler og lærere der har valgt at arbejde med logbøger og portfolio, udvikler og intensivere arbejdet og tilføjer det dybde og kontinuitet.

---

Styringsdokumenters fokus på evaluering af elevernes udbytte har en positiv funktion. Det kan dreje sig om indsatsplaner, udviklingsplaner, udviklingskontrakter, målsætningsdokumenter mv. En af skolerne har fx under overskriften "Kvalitetssikring" gjort fuldstændig rede for hvordan der kvalitetssikres i forskellige former for evalueringer og dokumentationsindsamlinger. På nogle af de andre skoler er evalueringsaktiviteterne beskrevet i de grundlag som selvstyrende team arbejder ud fra (teamprofiler og lignende). Også dette fungerer godt, når dokumenterne vel at mærke bliver gjort til genstand for dialog og handling.

Eleverne bekræfter at de bliver evalueret i forhold til deres udbytte. De er glade for evalueringerne og mener at disse har en nyttig funktion idet eleverne blandt andet bliver mere bevidste om deres egen læreproces. Alligevel viser deres svar i elevundersøgelsen at de ikke oplever så tydelig en evaluering.

**Tabel 10**  
**Evaluering**

	Hvor tit spørger læreren dig om undervisningen gik godt? (N = 780)	Hvor tit spørger læreren dig om hvad du har lært? (N = 772)	Skriver du nogle gange ned hvor meget du lærer, eller hvordan det går i timerne? (N = 764)	Bliver undervisningen bedre når I har talt om hvad du er utilfreds med? (N = 771)
Meget tit	4 %	9 %	3 %	16 %
Nogle gange	46 %	49 %	23 %	64 %
Næsten aldrig	50 %	41 %	74 %	20 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse

Som det fremgår af tabellen, oplever de færreste elever en intensiv brug af evaluering. 4 % af eleverne svarer at læreren "meget tit" spørger om hvordan undervisningen gik, og 9 % at læreren "meget tit" spørger om hvad eleven har lært.

I interviewene siger eleverne at de gerne vil spørges mere om hvad de har lært, hvilket understøtter svarene i spørgeskemaet. Samtidig kan eleverne dog også huske at have brugt de fleste nævnte evalueringsmetoder, og fx udtrykker eleverne på nogle skoler stor tilfredshed med en metode som logbog. Svarene kan afspejle at eleverne simpelthen ikke er klar over at der bliver evalueret, men set i relation til deres udtalelser ved interviewene og i lyset af at også mange lærere siger at de kan blive bedre til at undersøge elevernes læring, er der her tale om muligheden for at udvikle et område der vil styrke lærernes viden om undervisningens udbytte samtidig med at det vil bevidstgøre eleverne om at der evalueres.

Elevundersøgelsen viser at der er store variationer imellem de enkelte skoler når elevsvarene bruges som en indikator på hvor hyppigt der evalueres.

**Tablet 11**  
**Brug af evaluering fordelt på skoler**

	Skole 1 (N = 69)	Skole 2 (N = 201)	Skole 3 (N = 88)	Skole 4 (N = 161)	Skole 5 (N = 130)	Skole 6 (N = 145)
Hvor tit spørger læreren dig om hvad du har lært?	55 %	63 %	60 %	60 %	60 %	51 %
Skriver du nogle gange ned hvor meget du lærer, eller hvordan det går i timerne?	36 %	34 %	19 %	22 %	16 %	29 %

*Tabellen viser hvor mange elever der svarer "meget tit" eller "nogle gange" til hvert af de to spørgsmål.*

*Kilde: TNS Gallups elevundersøgelse*

Forskellen mellem skolerne er størst hvad angår elevernes tilbøjelighed til at skrive ned hvor meget de lærer, eller hvordan det går. På Skole 5 bruger 16 % af eleverne skriftlig evaluering "meget tit" eller "nogle gange", mens tallet for Skole 1 er 36 %.

Set i relation til at den samlede dokumentation viser at de fleste skoler netop har som mål at tilrettelægge læringsmiljøer der tager hensyn til den enkelte elev, vil det være en stor styrke hvis både den enkelte lærer og hele lærerteamet i højere grad henvender sig til eleverne for at undersøge deres udbytte.

---

## Evalueringsgruppen anbefaler

- at skolens ledelse og lærere styrker evalueringen af elevernes læring og udvikler en systematisk tilgang til at evaluere elevernes udbytte af undervisningen i relation til faglige, personlige og sociale mål. Det er vigtigt at eleverne inddrages mest muligt i denne indsats.

---

## 8.2 Evaluering af undervisningen

Mens evaluering af elevernes udbytte har fokus på læring, har evalueringen af undervisningen fokus på lærernes indsats. Der er en sammenhæng mellem disse aspekter, men den er kompleks, og der kan ikke trækkes klare linjer fra hverken en god undervisning til høj grad af læring hos eleverne eller modsat. Det er de fleste lærere klar over, og det kan være en af begrundelserne for at evalueringen af undervisningen ikke anvendes i nær så høj grad som den løbende evaluering. En anden begrundelse er mere ligetil. Der er simpelthen ikke et stort fokus på at evaluere egen praksis. Måske skyldes det at lærerne ikke finder tiden godt anvendt til formålet, eller måske at det efter nogle læreres mening kan rejse bekymring for svarene.

Når undervisningen evalueres, sker det mest gennem drøftelser i lærerteam. Der er en klar tendens til at størst fokus på evaluering af undervisningen finder sted i de uger hvor skolerne arbejder med tværsuger, emneuger og lignende. Når der igen er traditionel undervisning, virker det efter flere læreres udsagn som om at energien er brugt op, og fokus på denne evalueringstilgang mindskes derved.

En sjælden gang bliver lærernes egen praksis også evalueret ved hjælp af gensidig supervision. Når lærerne har fået denne samtaleform til at fungere i praksis, er der stor tilfredshed. Den store udfordring består i at undgå negativ og ufrugtbar kritik og i stedet give respons på positiv og konstruktiv vis.

Eleverne bliver af og til inddraget, men mest i form af at der mundtligt spørges ind til hvad de synes om forløbet. Denne tilgang kan være meget effektiv. For nogle lærere er evalueringen af både undervisningen og elevernes udbytte netop gennemført ved hjælp af en professionel spørgeteknik hvor lærerne konstant er opmærksomme på at undersøge hvad eleverne lige nu tænker, hvad de fik ud af dette eller hint, deres mening om en bestemt aktivitet osv. For lærerne er det en frugtbar metode til løbende og dynamisk at opnå indsigt i hvor eleverne læringsmæssigt befinder sig, og hvad de har brug for.

Eleverne selv siger at de bliver spurgt om undervisningen, oftest når en time eller et forløb er til ende, men de husker det hverken som noget der sker ret ofte eller systematisk. Eleverne siger også at de gerne vil spørges, og på tværs af alle klasser er det indtrykket at eleverne har ideer og holdninger til undervisningen som lærerne med fordel kan bruge.

Konklusionen på undersøgelsen er at evaluering af undervisningen ikke forekommer i så høj grad som mange lærere, elever og ledelser ønsker det. Elevernes evaluering af undervisningen giver vigtig viden om opfattelsen af lærernes undervisning, og den supplerer evalueringen af elevernes læring med fokus på optimering af lærernes praksis i forhold til at styrke læringens mål.

---

### **Evalueringgruppen anbefaler**

- at skolens ledelse og lærere udvikler en systematisk evaluering af undervisningen og inddrager viden fra eleverne gennem fx dialog og spørgeskemaer og anvender denne viden i tilrettelæggelsen af undervisningen, i teamsamarbejdet, ved gensidig supervision og ved teamsamtaler.

---

## **8.3 Evaluering af indsatser**

Ved evaluering af indsatser bliver der i det følgende set på hvordan skolevæesenerne arbejder med evaluering i forhold til det nationale niveau, kommunale målsætningsprogrammer, initiativer på skolen mv.

### **Det kommunale niveau**

De fleste kommuner taler om at det er vigtigt at udvikle en fælles evalueringskultur, og flere steder er der også indsatsområder der omhandler dette punkt. Kommunerne er opmærksomme på at det er vigtigt at afklare hvad den fælles evalueringskultur skal bestå i, og her er kommunesammenlægningerne både en anledning til at samtænke ideerne og samtidig et vilkår som har sat lokale initiativer lidt i stå. Nogle af de kommuner der skal lægges sammen, siger dog at der vil komme initiativer til udviklingen af en fælles kultur når sammenlægningerne først er en realitet.

I en af kommunerne er der udarbejdet et omfattende notat som beskriver forvaltningens tilsynsforpligtelse, og for en anden kommunes vedkommende er der via et udviklingsprogram sat mange forskellige initiativer i gang for at evaluere indsatsen på skolen og i kommunen generelt. Konklusionen er dog at på trods af enigheden om at skabe en evalueringskultur, er initiativerne fra kommunal side få i forhold til flere af skolerne.

En analyse på tværs af forvaltningernes besvarelser viser at man primært gennem indsamling af resultater fra test og prøver får indsigt i hvad skolerne præsterer. Ikke alle forvaltninger benytter dog denne form for videnindsamling, og nogle af kommunerne fremhæver fx at de venter på nye landsdækkende profilttest før de tager initiativer. De kommunale målsætningsprogrammer, som ofte er det sted hvor læringssyn formuleres, bliver også kun sporadisk evalueret. I flere tilfælde er kommunens viden om gennemførelsen af læringssyn og mål udelukkende etableret via fornemmelser og indtryk.

I to af kommunerne er der ingen evalueringsprocedurer og krav fra kommuneforvaltningens side, hvilket er overraskende set i forhold til den seneste tids debat om det kommunale ansvar for kvalitetssikring af skolernes ydelser. En af forvaltningerne gør fx opmærksom på at der hersker tillid til at en moderne og udviklingsorienteret skoleledelse og et engageret og udviklingsorienteret personale arbejder i overensstemmelse med målsætninger og tidens krav.

De deltagende skolevæsener er alle udvalgt fordi der her har været gennemført om- eller nybygninger. Der har da også nogle steder været lagt en stor investering i de fysiske rammer. Et par steder er udbyttet af denne investering blevet undersøgt fra kommunal side. Evalueringer og undersøgelser er blevet iværksat, ét sted også i samarbejde med forskere, som har skullet vurdere om målene blev nået, eventuelle behov for justeringer osv. Forvaltningerne kender til skolernes praksis gennem årlige indberetninger i fx virksomhedsplaner, samtaler med lederen og besøg på skolen. På flere af skolerne har kommunale evalueringer og undersøgelser imidlertid ikke fundet sted, og der er tilsyneladende gennemført massive satsninger uden at der samtidig er stillet krav om at evaluere disse (evt. ved brugen af en ekstern part). Begrundelserne for den manglende evaluering fra forvaltningens side varierer fra at det har der ikke været overskud til, over en vurdering af at nu er om- eller nybygningen sket, og der vil ikke ske noget lignende i lang tid, til at det har været skolens eget ansvar, og at man i øvrigt har en god fornemmelse af hvordan det er gået.

Det er en uheldig praksis som betyder at kommunerne mangler viden om skolens erfaringer med byggeriet. Samtidig kan det undre at kommunerne ikke automatisk følger så store investeringer op. Igennem evaluering af skolers om- eller nybyggeri kan kommunerne kvalificere deres fremtidige arbejde på området.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at den kommunale forvaltning evaluerer store satsninger og investeringer som fx målsætningsprogrammer for skolerne og deres om- eller nybyggeri af dem. Forvaltningen skal inddrage ledelse, lærere og elever i evalueringen af brugen af de nye fysiske rammer.

---

## Skolen

De fleste skoler vil gerne udvikle en fælles evalueringskultur på linje med ønskerne på kommunalt niveau. Et sted er det fx en klar fremtidsvision for skoleledelsen fordi skolen derved efter ledelsens opfattelse kan etablere et fællesskab på tværs af afdelinger. Der er dog forskellige opfattelser af hvad der kendetegner en evalueringskultur, både på tværs af skolerne og inden for den enkelte skole. Her befinder stort set alle skolerne sig stadig i en udviklingsproces. De fleste vil gerne udvikle en fælles holdning til evaluering. Det handler især om at skabe en praksis for meningen med at evaluere. Flere ledere peger fx på at det er helt centralt at have fokus på en mere nytteorienteret tilgang til evalueringsspørgsmålet hvis der skal evalueres oftere.

De fleste ønsker også et fællesskab i forhold til evalueringsmetoderne, men ikke i samme grad som et holdningsmæssigt fællesskab. En del lærere og ledelser mener at det er vigtigt at have frihed til at vælge egne metoder. Det resulterer i at der kan være store forskelle mellem afdelinger og mellem team i forhold til valget af evalueringsredskaber, og et par steder er det også et helt individuelt anliggende. På de samme skoler viser det sig imidlertid at denne holdning kan udfordres, for man kan også se fordelene ved at stille klare krav til eller mål for en række metodiske tilgange.

På skolerne sker større evalueringer mest i forbindelse med tværsuger, emneuger og lignende. Her er der ofte klart fokus på at samle erfaringerne op, specielt i afdelinger og team, og reflektere over forløbet, samarbejdet mv. Både lærere og ledelser er opmærksomme på at der er et stort spring mellem evalueringsindsatsen i den daglige undervisning og indsatsen i tværsuger, emneuger og lignende. Flere siger selv, at en af årsagerne kan være at lærerne bruger al deres energi på evaluering i tværsugerne og efterfølgende mangler overskud i de traditionelle skoleuger.

---

### Evalueringsgruppen anbefaler

- at skolens ledelse i samarbejde med lærerne sikrer at evalueringsindsatsen finder sted i alle undervisningsforløb og ikke kun i emneuger/projektuger.

---

## 8.4 Evalueringskulturens betydning for læringsmiljøet

Dette afsnit ser på evalueringskulturens betydning for læringsmiljøet. Der er lagt vægt på at se på relationer og samspil mellem evalueringskulturen og læringsmiljøet, og det er et konkluderende afsnit som dels samler op på de forrige afsnit i kapitlet, dels peger på vigtige sammenhænge som ikke er trukket frem før.



## **En nøgle til viden og udvikling**

Evalueringsskulturen er en aktivitet som sikrer viden om hvordan det samlede læringsmiljø fungerer. Gennem evalueringer indsamler lærere, ledelser, skolebestyrelser og kommunale forvaltninger viden om sammenhænge mellem mål og læringssyn, de fysiske rammer, indsatser i undervisningen og udbyttet af arbejdet. Evalueringsskulturer af denne slags er en forudsætning for at skolen som lærende organisation kan få respons på sine initiativer, viden om sine styrker og svagheder og ideer til ny praksis både internt på skolen og fra skolens eksterne parter. Når et skolevæsen gerne vil skabe én bestemt form for læringsmiljø med nogle helt særlige kendetegn inden for fx læringssyn, fysiske rammer og undervisningsformer, må der nødvendigvis også være adgang til nogle redskaber der kan evaluere denne udvikling.

## **To evalueringssyn**

Læringsmiljøerne er kendetegnede ved at lægge vægt på at fremme flere slags kompetencer hos eleverne. I forlængelse heraf er der også prioriteret undervisningsformer og arbejdsmåder som har fokus på den enkelte elev. Derfor er de fleste lærere og ledelser enige om at der så også bør være en evalueringsskulturen som er så bred i sin tilgang til projektet at den giver grundig indsigt i om skolen formår at skabe de rigtige læreprocesser. Sådan er det imidlertid ikke, og flere af de deltagende parter fremhæver selv evalueringen som det svageste led i deres læringsmiljø.

I nogle læreres bevidsthed findes der to evalueringssyn som kæmper side om side, men ofte uden at forenes i et nyttigt fællesskab. Det ene evalueringssyn har fokus på test og prøver, mens det andet har fokus på dialog og udvikling. Man kan sige at det første evalueringssyn først og fremmest fokuserer på mål, mens det andet evalueringssyn i højere grad forholder sig til læringsprocesser. Når de to evalueringssyn holdes adskilt, får de begge to en begrænset effekt. Det ene kan bruges til at måle og dokumentere med, mens det andet kan bruges til at afdække meninger og holdninger hvor der er lagt vægt på refleksion og en større grad af helhedstænkning hvor resultater kan sættes ind i en kontekst. Der ligger et stort udviklingspotentiale i at forene de to evalueringssyn. Jo mere engagerede lærere og elever er (jo bedre en proces de oplever), des længere vil man kunne forvente at de når fagligt (målt på resultater). Derfor bør testresultaterne bruges til at lærere, ledelse og elever indgår i dialog omkring læringssynet og de forskellige undervisningsformer.

Modsætningsforholdet mellem de to evalueringssyn ses ikke hos eleverne. De accepterer begge former for evaluering og ser ingen modsætninger eller ubehageligheder i at arbejde med begge tilgange. Når der ikke er en oplevelse af konflikt, bliver arbejdet med læringsmiljøet i højere grad kvalificeret fordi der skabes mere nuanceret viden om den komplekse aktivitet som undervisning og læring er. Flere lærere peger netop på at hvis de fik en evalueringsskulturen som var tilpasset deres brede og nuancerede læringssyn, ville der også i højere grad være relationer mellem disse så

evaluering ikke blot forholdt sig til undervisningen, men også blev betragtet som kilde til inspiration i læringsmiljøet.

Forstået således fungerer evaluering som en faktor der fremmer en udviklingsproces hen imod stadig bedre resultater. I modsætning hertil hersker en forståelse af en del af evalueringsaktiviteterne som hæmmende for udviklingen af læringsmiljøet og noget der tager tid fra undervisningen. Det er vigtigt at fremhæve de gode erfaringer med evaluering. Alle skoler har sådanne erfaringer med evalueringsaktiviteter, fx når de har fået ny viden om læringsmiljøet, gjort opdagelser der ændrede kursen for læringsmiljøet, eller har kunnet dokumentere at her gik det rigtig godt.

Ledelsen spiller en betydningsfuld rolle i at få brugt resultatet af evalueringen konstruktivt i relation til samtlige dele af læringsmiljøet. En anerkendende, positiv og ikke-ydmygende tilgang der forener både et udviklingsorienteret og et kontrolorienteret aspekt i relation til mål og ønsker, vil forstærke de gode tiltag rundt omkring.

Når et læringsmiljø skal evalueres er det vigtigt både at se på elevernes udbytte, lærernes undervisning og de ydre vilkår. Alle dele spiller sammen og sætter konteksten for en undervisningssituation, og en evaluering kan her give fornuftige og velbegrundede udsagn om og ideer til hvad der er vigtigt at være opmærksom på i dette komplekse læringsmiljø, hvad man selv kan sætte ind over for osv.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at skolen opbygger en fælles evalueringskultur som holdningsmæssigt og i brugen af evalueringsredskaber forener de to forskellige evalueringssyn, og at skolens ledelse og lærere sammen udvikler fælles holdninger og praksis for deres evalueringskultur.

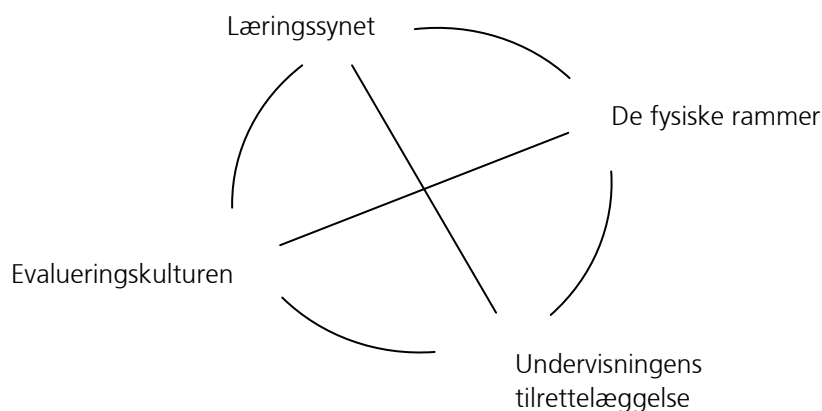
---

## 9 Styrkelse af læringsmiljøet

Dette kapitel vender tilbage til modellen for læringsmiljø som blev præsenteret i kapitel 3. Det samler alle trådene og indeholder en mere overordnet konklusion med fokus på læringsmiljøet i sin helhed. Kapitlet tager udgangspunkt i skolernes egne forslag til sammenhænge, men analyserer også på tværs af det samlede dokumentationsmateriale og fremhæver tidligere nævnte bud på hvordan arbejdet med læringsmiljøer kan få et løft.

### 9.1 Udgangspunktet

Læringsmiljøet er i evalueringen forstået som beskrevet i kapitel 3. Fokus er lagt på læringsmiljøets undervisningsrelaterede faktorer. Evalueringen har valgt at se på samspillet mellem fire fokuspunkter som er vist i denne model:



Allerede fra evalueringens begyndelse stod det klart at der er andre aspekter som påvirker et læringsmiljø. Det har skoler og kommuner da også peget på. De nævner fx organisering, elevernes trivsel, lærerkompetencer og udefrakommende påvirkninger (fx kommunesammenlægningerne, forskellige historier om skolen i medierne og lovændringer) som vigtige aspekter der ikke er med i

evalueringen. Der er ingen tvivl om at disse aspekter er vigtige, men det ændrer ikke på udgangspunktet for denne evaluering: at de fire valgte fokuspunkter er centrale omdrejningspunkter i et læringsmiljø. Det bekræftes også af de deltagende skoler og kommuner. Mange af deltagerne i evalueringen har desuden lagt vægt på at der ofte er forskel på den ideelle model for et læringsmiljø og så de faktiske forhold. Som en af skolerne skriver i sin selvevalueringsrapport: "Når et lærings syn møder virkeligheden, må man blive lidt pragmatisk".

Seks skoler og kommuner er blevet bedt om at selvevaluere i forhold til de fire fokuspunkter. Deres svar har skabt grundlag for konklusionerne i de foregående kapitler. De er også blevet bedt om at analysere og vurdere samspillet imellem de fire fokuspunkter. Evalueringen havde ikke på forhånd opstillet en facitliste for det optimale læringsmiljø, men spurgte til samspillet for at indsamle erfaringer og viden om hvordan skoler og kommuner arbejder med disse aspekter. Der blev således fra starten lagt vægt på at udvide både skolernes og evalueringsgruppens opfattelser af arbejdet med hvert enkelt fokus punkt og samspillet imellem dem.

## 9.2 Samspillet mellem fokuspunkter

I det følgende beskrives samspillet mellem de fire fokuspunkter i læringsmiljøet. Her foretages ikke en nærmere analyse eller uddybning af de enkelte punkter. De beskrevne forhold er nævnt af skolerne som betydningsfulde sammenhænge mellem læringsmiljøets aspekter, og punkterne udtrykker de vigtigste relationer.

### Lærings synets indvirkning på de fysiske rammer

- Det kan give en vision for byggeriet.
- Det kan styre konkrete overvejelser om byggeriet i form af fleksible løsninger, rum med forskellige muligheder for læring osv.
- Det kan danne grundlag for at drøfte indretning og udsmykning af lokaler.
- Det kan præge bygningens æstetik.

### Lærings synets indvirkning på undervisningens tilrettelæggelse

- Det kan danne grundlag for en didaktisk refleksion over undervisningens tilrettelæggelse.
- Det kan pege på konkrete undervisningsformer og arbejdsmåder.
- Det kan give en velbegrundet argumentation for valg af undervisningsformer.
- Det kan angive både værdier om og teoretiske opfattelser af læring som styrer tilrettelæggelsen af undervisningen.
- Det kan have konsekvenser for den måde hvorpå lærerne samarbejder.
- Det kan påvirke mål, ideer og metoder i lokale læseplaner.
- Det kan have indflydelse på anskaffelsen af materialer til undervisningen.

### **Læringssynets indvirkning på evalueringskulturen**

- Det kan have betydning for de metoder der bruges i en evaluering; jo mere nuanceret læringssynet er i sit fokus på både faglige og sociale aspekter, desto flere evalueringsmetoder skal der bringes i spil.
- Det kan fremme brugen af evaluering som et springbræt til udvikling af læringssynet.

### **De fysiske rammers indvirkning på undervisningens tilrettelæggelse**

- De kan skabe mulighed for brugen af forskellige undervisningsformer og arbejdsmåder alt efter rammernes grad af fleksibilitet.
- De indgår som en naturlig og vigtig del af lærerens undervisningsplanlægning.
- De kan hæmme eksperimenterende undervisning hvis faglokalerne er for små.
- De kan udvide de pædagogiske muligheder.

### **De fysiske rammers indvirkning på evalueringskulturen**

(De fleste skoler mener ikke at de fysiske rammer påvirker evalueringskulturen, men et par skoler nævner dog nogle aspekter).

- De kan muliggøre fremvisning af elevarbejder som dokumentation for elevernes arbejde og udbytte af undervisningen.
- De kan muliggøre fremlæggelse via teater og/eller video.

### **De fysiske rammers indvirkning på læringssynet**

- De kan være med til at udvikle og befordre pædagogiske holdninger.
- De udgør det konkrete grundlag for realisering af læringssynet.
- De understøtter læringssynet i skabelsen af flere udfoldelsesmuligheder og muligheder for at danne fællesskaber.
- De kan fremme læringssynets praksis.

### **Undervisningstilrettelæggelsens indvirkning på evalueringskulturen**

- Den sikrer tid til og rammer for evalueringsaktiviteterne.
- Den påvirker valget af evalueringsredskaber og har indflydelse på hvordan man bruger evalueringsresultaterne og følger op på disse.

### **Undervisningstilrettelæggelsens indvirkning på læringssynet**

(Ingen af skolerne mener at undervisningens tilrettelæggelse påvirker læringssynet).

### **Undervisningstilrettelæggelsens indvirkning på de fysiske rammer**

- Den kan medføre ændringer i lokalernes indretning og brug, fx ved projektorienteret undervisning og værkstedsundervisning.
- Den ligger til grund for udformningen og justeringen af de fysiske rammer.

- Den afdækker muligheder for konkrete ændringer i de fysiske rammer. Også i selve undervisningen kan man finde nye måder at bruge de fysiske rammer på.
- Den påvirker den aktuelle indretning af lokalerne. Rammernes fleksible muligheder udnyttes med henblik på at indrette lokalerne ud fra indhold, arbejdsform og mål.
- Den peger på vigtigheden af at skabe fysiske rammer der virker hensigtsmæssige, inspirerende og motiverende.
- Den afgør og definerer lokalernes konkrete indretning af inventar.
- Den kan hæmme brugen af forskellige arbejdsmåder idet faglokalernes anvendelsesmuligheder kun i begrænset omfang medtænkes.

#### **Evalueringskulturens indvirkning på læringssynet**

- Den hænger tæt sammen med det valgte læringssyn.
- Den kan ændre læringssynet hvis tiltag i undervisningen efterfølgende viser sig ikke at fungere som forventet.
- Den kan forudsætte en ændring af læringssynet hvis der fra fx lovgivningsmæssig side bliver lagt vægt på evalueringsmetoder som ikke harmonerer med skolens læringssyn.

#### **Evalueringskulturens indvirkning på de fysiske rammer**

- Den kan på baggrund af undersøgelser pege på behovet for ændringer i de fysiske rammer.
- Den kan vise om en bestemt brug af de fysiske rammer fungerer, eller om der er behov for justeringer.
- Den kan afsløre nye muligheder for brugen af undervisningslokaler.
- Den kan gennem en visuel fremstilling af elevernes udbytte af undervisningen indvirke på opfattelsen af et rums funktion og dynamik.

#### **Evalueringskulturens indvirkning på undervisningens tilrettelæggelse**

- Den er helt afgørende for forståelsen af om undervisningsformer og arbejdsmåder fungerer efter hensigten.
- Den viser om der er brug for udvikling af bestemte kompetencer.
- Den kommer med ideer til nye måder at tilrettelægge undervisningen på.
- Den bidrager til skolens faglige og pædagogiske refleksioner.
- Den indsamler viden og erfaringer som kan formidles videre.

### **9.3 Tjekliste til udvikling af læringsmiljøer**

Evalueringen viser at skoler og kommuner er stærkt optagede af at udvikle læringsmiljøer som er et begreb der hyppigt bruges. Der er en række fælles træk i arbejdet med læringsmiljøer, men der er også stor forskel på hvordan man de enkelte steder mener at udviklingen skal ske. På baggrund af evalueringen er det derfor vanskeligt at opstille klare og entydige retningslinjer for udar-

bejdelsen af et godt læringsmiljø. Dertil er samspillet for komplekst og skolevæsenet for forskellige, både hvad angår politiske mål, pædagogiske ønsker, vilkår i lokalsamfundet, organisatoriske vilkår mv.

Set i det perspektiv lægger evalueringen op til – i lighed med fx erfaringerne fra "Folkeskolen år 2000", fokuspunkt 4 – at der bliver gennemført en forskningsmæssig indsats med fokus på at forstå samspillet mellem de mange aspekter af læringsmiljøet.

På trods af forskelle mellem skolerne i forhold til opfattelsen af læringsmiljøet har evalueringen resulteret i en række anbefalinger, som er beskrevet i de foregående kapitler (kapitel 5-8). Disse anbefalinger er udledt af det samlede dokumentationsmateriale. De vil have en forstærkende effekt på at et læringsmiljø fungerer efter hensigten. Anbefalingerne rummer derfor en række anvisninger på hvad man bør overveje ved etablering og udvikling af læringsmiljøer.

Evalueringen gør det muligt at give nogle kvalificerede bud på hvad der kendetegner et godt læringsmiljø på en skole. De kan formuleres som spørgsmål som skolerne kan stille sig selv og bruge som en slags tjekliste hvis de vil undersøge og udvikle deres læringsmiljø. Når skolerne svarer på spørgsmålene afdækker de hvor de skal sætte ind for at udvikle deres læringsmiljø:

### **Spørgsmål til læringsgrundlaget**

- Har vi et nedskrevet læringsgrundlag?
- Er der sammenhæng mellem vores læringsgrundlag og et eventuelt kommunalt læringsgrundlag?
- Er vores læringsgrundlag forankret gennem en fælles proces?
- Er vores læringsgrundlag dynamisk – har vi det løbende til overvejelse og debat?
- Præsenterer vi vores læringsgrundlag for skolens nye medarbejdere?
- Forholder vi os løbende til hvordan læringsgrundlaget realiseres i undervisningen?
- Drøfter vi løbende ny viden om læring?
- Er der en god balance mellem ønsker og krav der er politisk baserede og videnskabsbaserede i vores læringsgrundlag?
- Har vi opdelt vores læringsgrundlag i forhold til pædagogiske mål og pædagogiske processer?
- Deltager vi løbende i kurser eller oplæg om det teoretiske grundlag som vores læringsgrundlag bygger på?

### **Spørgsmål til de fysiske rammer**

- Har skolen indrettet de fysiske rammer i respekt for læringsgrundlaget, og afspejler rummene de pædagogiske aktiviteter?
- Er skolen opdelt i overskuelige enheder/afdelinger?
- Har skolen fleksible lokaler i varierende størrelse?
- Har skolen et multifunktionelt og centralt placeret pædagogisk servicecenter?
- Har skolen tilstrækkelige værkstedsfaciliteter?
- Er faglokalerne godt integrerede i undervisningen?
- Har skolen mindre "læringsmiljøer" fysisk placeret rundt omkring på skolen?
- Inddrager vi eleverne i indretningen og udsmykningen af de fysiske rammer?
- Har vi en tydelig placering af ansvaret for hvem der løbende skal sørge for at skolens fysiske rammer er indrettet på en tilstrækkelig funktionel og inspirerende måde for læringsmiljøet?

### **Spørgsmål til undervisningens tilrettelæggelse**

- Gør vi brug af mange forskellige undervisningsformer som passer til den givne undervisning?
- Gør vi brug af mange forskellige arbejdsmåder?
- Inddrager vi eleverne i valg af undervisningsformer og arbejdsmåder?
- Begrunder vi valgene af forskellige undervisningsformer over for elever og kolleger?
- Har vi afklaret hvornår vi med fordel kan anvende klasseundervisning? Har vi drøftet styrker og svagheder ved klasseundervisning både som en professionel aktivitet og med henblik på elevernes udbytte af undervisningen?
- Arbejder vi med at skabe større sammenhæng mellem ord og handling ved at lærer-team, skolens ledelse og/eller en kommunal konsulent iagttager undervisningen, og drøfter forholdet mellem læringsgrundlaget og tilrettelæggelsen af undervisningen på den baggrund?



### Spørgsmål til evalueringskulturen

- Udvikler og anvender vi evalueringsredskaber som svarer til bredden i vores læringsgrundlag?
- Evaluerer vi systematisk elevernes udbytte af undervisningen i relation til faglige, personlige og sociale mål? Inddrager vi eleverne i denne indsats?
- Inddrager vi viden fra eleverne gennem fx dialog og spørgeskemaer og anvendes denne viden i teamsamarbejdet, ved gensidig supervision og ved teamsamtaler?
- Evaluerer vi alle undervisningsforløb og ikke kun i emneuger/projektuger?
- Har vi en fælles evalueringskultur som holdningsmæssigt og i brugen af evalueringsredskaber forener de to forskellige evalueringssyn?
- Har vi udviklet fælles holdninger og praksis for vores evalueringskultur?

## 9.4 Et fremtidsbillede

Evalueringen viser tydeligt at de enkelte fokuspunkter fletter sig ind i hinanden, og at der er en lang række synergieffekter. En af de vigtigste udfordringer for skolen er derfor at se på helheden og drøfte, begrunde og arbejde med forestillinger om hvordan det samlede læringsmiljø skal fremtræde for eleverne. Det kan ske ved først at skitsere et stærkt fremtidsbillede af det ønskede læringsmiljø. Ved først at se på helheden bliver det derefter lettere at begrunde hvordan hvert enkelt fokuspunkt skal praktiseres, end hvis man går den modsatte vej. Skolernes erfaringer har vist at ved valg af de enkelte fokuspunkter er læringssynet det bedste sted at starte.

Erfaringer viser også at skolernes arbejde med de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen kan styrkes når de ses i forhold til læringssynet. Hermed underbygges erfaringer fra EVA's tidligere evalueringer om vigtigheden af at have mål og værdier for øje når fx en evalueringskultur skal begrundes. Disse mål og værdier er for de fleste af de involverede skoler netop udtrykt i læringssynet.

Med klare forestillinger om hvilket læringsmiljø eleverne skal møde og arbejde inden for, kan skolen bedre forholde sig til de mange hændelser som påvirker hverdagen og "forstyrrer" på måder der kræver justering af planlagt praksis. Evalueringen viser at det er hændelser på flere niveauer. Det er:

- ydre vilkår i form af ny lovgivning, ændrede ressourcerammer og lignende
- relationer i organisationen i form af kompetencer, kulturelle antagelser, dialog mellem beslutningslag, samarbejde med forældrene og lignende

- den personlige tilgang til undervisningen i form af den enkelte lærers overbevisninger og kvalifikationer, elevernes forudsætninger og lignende.

Hver enkelt hændelse har potentialet til at ændre både de konkrete beslutninger i hverdagen og fremtidsbilledet af læringsmiljøet. Det er her at samspillet mellem del og helhed bliver centralt. Hændelserne ses ofte som forhindringer der hæmmer en planlagt udvikling. Der kan rettes meget brugbar energi mod både den daglige undervisning og planlagte udviklingsprocesser hvis skolen i stedet arbejder ud fra en forståelse af at ting sjældent bevæger sig i lineære processer fra a til b. Vejen er ikke lige og jævn. Netop i forhold til et læringsmiljø vil der altid forekomme hændelser som gør det aktuelt at gendrøfte udviklingen mod fremtidsbilledet.

Fremtidsbilledet af det ønskede læringsmiljø kan være en rettesnor når hændelser påvirker den konkrete udmøntning af fx undervisningens tilrettelæggelse. Frem for blot at være pragmatisk og tilpasse tilrettelæggelsen efter de aktuelle vilkår, vil en sådan tilgang føre til at skolen drøfter konsekvenserne for næste skridt i forhold til det læringsmiljø der blev beskrevet i fremtidsbilledet.

---

### **Evalueringsgruppen anbefaler**

- at skolens ledelse og lærere løbende sikrer at der er en sammenhæng mellem læringsgrundlag, fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskultur ved:

- at lade læringsgrundlaget indgå centralt når de udformer og indretter de fysiske rammer, og når de vælger undervisningsformer, arbejdsmåder og evalueringsredskaber.
- at udnytte de fysiske rammer i henhold til læringsgrundlaget og sørge for at rammerne er så fleksible og differentierede at de understøtter brugen af de mest hensigtsmæssige undervisningsformer, arbejdsmåder og evalueringsmetoder.
- at lade undervisningen afspejle læringsgrundlaget, udnytte de fysiske rammer og påvirke valget af evalueringsredskaber.
- at skabe en stærk evalueringskultur der er forankret i læringsgrundlaget, de fysiske rammer og den daglige undervisningspraksis. Evalueringskulturen skal give skolen viden om hvordan disse elementer praktiseres og udnyttes hver for sig og sammen, og skolen skal bruge denne viden til at revidere og forbedre hvert af elementerne og sammenhængen mellem dem.

# Appendiks A

## Oversigt over rapportens anbefalinger

Denne oversigt indeholder alle rapportens anbefalinger inddelt tematisk efter kapitler. Formålet er at give et overblik over anbefalingerne og at gøre det muligt for de skoler der medvirker i evalueringen, at finde de anbefalinger der er relevante for dem. Efter hver anbefaling er der en henvisning til det afsnit inde i rapporten der gør rede for baggrunden og formålet med anbefalingen.

### Lærings syn (kapitel 5)

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at Undervisningsministeriet opretter en fælles vidensbase om læring med de nyeste teorier og eksempler på god praksis hvor skoler og kommuner kan holde sig opdateret omkring viden om læring og på den måde få lettilgængelig hjælp til faglig ajourføring. Vidensbasen kan eventuelt oprettes i forbindelse med det kommende Clearing House på Danmarks Pædagogiske Universitet (se afsnit 5.2).
- at den kommunale forvaltning og skolens ledelse sikrer at den viden om læring som bliver tilgængelig i den fælles vidensbase, bliver formidlet til og drøftet af lærerne (se afsnit 5.2).
- at kommunen formulerer et overordnet læringsgrundlag som kan udgøre en fælles ramme for kommunens skoler, og hvor der er plads til at den enkelte skole kan formulere sit eget læringsgrundlag. Det er også vigtigt at den kommunale forvaltning sikrer at skolerne hver især formulerer deres egne læringsgrundlag (se afsnit 5.2).
- at skolens ledelse, lærere og bestyrelse sammen formulerer og nedskriver skolens læringsgrundlag og gennem dialog og gensidig refleksion løbende forholder sig til, hvordan grundlaget realiseres i hverdagen, og hvordan det løbende bliver revideret. Udformning af skolens

virksomhedsplan, årsplaner og gennemførelse af teamsamtaler er nøgleaktiviteter i denne forbindelse (se afsnit 5.2).

- at kommunen og skolens ledelse sikrer mulighed for at lærerne kan deltage i kurser eller oplæg om det teoretiske grundlag som skolens læringsgrundlag bygger på (se afsnit 5.2).
- at skolen og kommunen sikrer en god balance mellem de ønsker og krav der er politisk baserede og de der er videnskabsbaserede i deres respektive læringsgrundlag (se afsnit 5.2).
- at skolen og kommunen opdeler og beskriver deres respektive læringsgrundlag i forhold til pædagogiske mål og pædagogiske processer (se afsnit 5.2).
- at den kommunale forvaltning tager initiativ til en dialog med skolens ledelse om kommunens og skolens læringsgrundlag for at sikre at der er en sammenhæng mellem dem (se afsnit 5.3).

## **De fysiske rammer (kapitel 6)**

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at overvejelser om læringsgrundlaget er et centralt bidrag i byggeprocessen hvis skolen og kommunen skal om- eller nybygge skolen/kommunens skoler. (se afsnit 6.2).
- at Undervisningsministeriet opretter en central konsulenttjeneste for byggeri af skoler hvor skoler og kommuner kan indhente viden og information og selv videregive sine erfaringer om skolebyggeri (se afsnit 6.2).
- at skolen indretter de fysiske rammer i respekt for læringsgrundlaget og lader rummene afspejle de pædagogiske aktiviteter (se afsnit 6.3).
- at skolens ledelse gør det tydeligt hvem der er ansvarlig for at skolens fysiske rammer altid er indrettet på en funktionel og inspirerende måde for læringsmiljøet (se afsnit 6.3).
- at skolens ledelse og lærere gør en indsats for at integrere faglokalerne bedre i undervisningen (se afsnit 6.3).
- at skolens lærere, i højere grad end det sker i dag, inddrager eleverne i indretningen og udsmykningen af de fysiske rammer (se afsnit 6.3).
- at kommunen undersøger om de fysiske rammer på kommunens skoler faciliterer realiseringen af det kommunale læringsgrundlag. På den baggrund kan kommunen opstille et samlet

langsigtet investeringsprogram for forbedringer af de fysiske rammer på alle kommunens skoler (se afsnit 6.4)

### **Undervisningens tilrettelæggelse (kapitel 7)**

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at skolens lærere begrundes og gør det tydeligt over for eleverne hvorfor de vælger de forskellige undervisningsformer (se afsnit 7.1).
- at skolens ledelse og lærere drøfter styrker og svagheder ved klasseundervisningen. De skal både diskutere klasseundervisningen som en professionel aktivitet og elevernes udbytte af den for at afklare hvornår de med fordel kan anvende klasseundervisning som undervisningsform (se afsnit 7.1).
- at skolens lærere i større grad inddrager eleverne når der skal vælges undervisningsformer og arbejdsmåder, for derigennem at kvalificere undervisningen (se afsnit 7.3).
- at skolen tilstræber at skabe større sammenhæng mellem det man siger man vil gøre, og det man gør. Det kan fx ske ved at lærerteam, skolens ledelse og/eller en kommunal konsulent iagttager undervisningen og på den baggrund drøfter forholdet mellem læringsgrundlaget og tilrettelæggelsen af undervisningen (se afsnit 7.5).

### **Evalueringskultur (kapitel 8)**

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at skolen udvikler og anvender varierede evalueringsredskaber som svarer til bredden i skolens læringsgrundlag (se afsnit 8.1).
- at de skoler og lærere der har valgt at arbejde med logbøger og portfolio, udvikler og intensiverer arbejdet og tilføjer det dybde og kontinuitet (se afsnit 8.1).
- at skolens ledelse og lærere styrker evalueringen af elevernes læring og udvikler en systematisk tilgang til at evaluere elevernes udbytte af undervisningen i relation til faglige, personlige og sociale mål. Det er vigtigt at eleverne inddrages mest muligt i denne indsats (se afsnit 8.1).
- at skolens ledelse og lærere udvikler en systematisk evaluering af undervisningen og inddrager viden fra eleverne gennem fx dialog og spørgeskemaer og anvender denne viden i tilrettelæggelsen af undervisningen, i teamsamarbejdet, ved gensidig supervision og ved teamsamtaler (se afsnit 8.2).

- at den kommunale forvaltning evaluerer store satsninger og investeringer som fx målsætningsprogrammer for skolerne og deres om- eller nybyggeri af dem. Forvaltningen skal inddrage ledelse, lærere og elever i evalueringen af brugen af de nye fysiske rammer (se afsnit 8.3).
- at skolens ledelse i samarbejde med lærerne sikrer at evalueringsindsatsen finder sted i alle undervisningsforløb og ikke kun i emneuger/projektuger (se afsnit 8.3).
- at skolen opbygger en fælles evalueringskultur som holdningsmæssigt og i brugen af evalueringsredskaber forener de to forskellige evalueringssyn, og at skolens ledelse og lærere sammen udvikler fælles holdninger og praksis for deres evalueringskultur (se afsnit 8.4).

### **Styrkelse af læringsmiljøet (kapitel 9)**

Evalueringsgruppen anbefaler:

- - at skolens ledelse og lærere løbende sikrer at der er en sammenhæng mellem læringsgrundlag, fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskultur ved:
  - at lade læringsgrundlaget indgå centralt når de udformer og indretter de fysiske rammer, og når de vælger undervisningsformer, arbejdsmåder og evalueringsredskaber.
  - at udnytte de fysiske rammer i henhold til læringsgrundlaget og sørge for at rammerne er så fleksible og differentierede at de understøtter brugen af de mest hensigtsmæssige undervisningsformer, arbejdsmåder og evalueringsmetoder.
  - at lade undervisningen afspejle læringsgrundlaget, udnytte de fysiske rammer og påvirke valget af evalueringsredskaber.
  - at skabe en stærk evalueringskultur der er forankret i læringsgrundlaget, de fysiske rammer og den daglige undervisningspraksis. Evalueringskulturen skal give skolen viden om hvordan disse elementer praktiseres og udnyttes hver for sig og sammen, og skolen skal bruge denne viden til at revidere og forbedre hvert af elementerne og sammenhængen mellem dem (se afsnit 9.4).

# Appendiks B

## Kommissorium

### **Evaluering af læringsmiljøer i folkeskolen – samspillet mellem læringssyn, fysiske rammer, undervisning og evaluering**

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har med Handlingsplan 2005 besluttet at evaluere samspillet mellem læringssyn, organisering af undervisningen og skolens fysiske rammer. Dette kommissorium gør rede for evalueringens formål, organisering og metode.

Forundersøgelsen har betydet et mindre skift i fokus for evalueringen. Ændringerne vil fremgå af det følgende.

Forundersøgelsen har vist at det vil være relevant at evalueringen sætter særligt fokus på udviklingen af læringsmiljøer. Læringsmiljø bliver her forstået som de rammer elevernes læring foregår i. Et læringsmiljø er sammensat af en række fysiske (fx belysning og klima), psykosociale (fx mobning og trivsel) og undervisningsrelaterede faktorer. Denne evaluering vil primært behandle læringsmiljøets undervisningsrelaterede faktorer. Andre, fx Dansk Center for Undervisningsmiljø, arbejder med de øvrige faktorer.

Der har i en årrække været opmærksomhed på hvordan man etablerer læringsmiljøer som fremmer elevernes udbytte af undervisningen. Fx har Utdanningsdirektoratet i Norge udgivet publikationen "Strategi for læringsmiljøet i grunnsopplæringen, 2005-08", der skal hjælpe skoleejere og skoler med at sætte mål, lave planer og igangsætte tiltag for gode læringsmiljøer. På nationalt niveau har Undervisningsministeriets projekt "Rum, form og funktion" og Folkeskolerådets "Vision 2010" haft udviklingen af læringsmiljøer som et centralt tema. Også på kommuneniveau er der en del eksempler på hvordan ny- og ombygninger af skoler, ændrede krav til undervisningen og nye pædagogiske strømninger har sat skub i debatten om læringsmiljøer.

Når læringsmiljøer etableres eller videreudvikles, bliver der direkte eller indirekte taget udgangspunkt i et læringssyn og ideer om læreprocesser så man kan tilrettelægge og gennemføre en un-

dervisning der svarer til elevernes behov og forudsætninger. I et læringssyn kan visioner for pædagogisk praksis udfoldes. På nogle skoler tilpasses de fysiske rammer til læringssynet og de pædagogiske visioner således at den traditionelle struktur med klasseværelser, gange og faglokaler afløses af moderne læringsmiljøer med hjemområder, pædagogiske servicecentre og multifunktionelle rum. På andre skoler tilpasses læringsmiljøet til de allerede eksisterende fysiske rammer.

Mange skoler og kommuner står over for at drøfte hvordan de kan etablere læringsmiljøer, og deres prioriteringer i den forbindelse kan få stor betydning for elevernes udbytte af undervisningen. Etablering af læringsmiljøer skal derfor også ses i sammenhæng med evaluerings- og opfølgingsstrategier som viser om læringsmiljøerne fungerer efter hensigten.

### **Formål**

Formålet med evalueringen er at belyse hvordan skoler både i en planlægningsfase og i praksis arbejder med at etablere og udvikle læringsmiljøer for eleverne.

Der bliver taget udgangspunkt i følgende fire fokuspunkter med henblik på at afdække og vurdere hvad samspillet mellem dem betyder for det givne læringsmiljø. De fire fokuspunkter, som også markerer hvordan læringsmiljøer bliver forstået, er:

1. Læringssynet – herunder visioner, mål, pædagogiske principper og læringsopfattelser i relation til hvad skolerne vil opnå med deres læringsmiljøer.
2. Fysiske rammer – herunder hvordan de fysiske rammer udnyttes i undervisningen.
3. Undervisningens tilrettelæggelse – herunder refleksion over og anvendelsen af undervisningsformer og arbejdsmåder inden for de givne rammer.
4. Evalueringskulturen – herunder registrering og dokumentation af elevernes udbytte med henblik på vurderinger om eventuelle justeringer af læringsmiljøet.

### **Evalueringsområde**

Evalueringen omfatter normalundervisningen med fokus på mellemtrinnet og inddrager alle tre fagområder: de humanistiske fag, de naturvidenskabelige fag, og de praktiskmusiske fag.

Følgende skoler og kommuner deltager som selvevaluerende skoler:

- Vestre Skole, Svendborg Kommune
- Lem Stationsskole, Ringkøbing Kommune
- Maglegårdsskolen, Gentofte Kommune
- Stege Skole, Møn Kommune
- Vestermarksskolen, Odder Kommune
- Nordbyskolen, Nykøbing Falster Kommune.



Halvdelen af skolerne er nybyggede, mens den anden halvdel er ombyggede inden for de seneste fem år. Denne udvælgelse er sket ud fra en antagelse om at skolerne i planlægningen af de fysiske rammer har arbejdet med at udvikle de undervisningsrelaterede faktorer i tilknytning til læringsmiljøer.

Begrebet læringsmiljø er afgrænset som beskrevet i indledning og under formål.

### **Evalueringens organisering**

EVA nedsætter en evalueringsgruppe der er ansvarlig for evalueringens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppen skal identificere styrker og svagheder ved samspillet mellem læringsnet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen. Gruppen skal have viden om og erfaringer med skolebyggeri og udvikling af læringsmiljøer som beskrevet i formålet for evalueringen. Gruppen sammensættes så den repræsenterer følgende profiler hvoraf en så vidt mulig har en nordisk baggrund:

- undervisning
- skoleledelse
- kommunal ledelse
- arkitektur/konsulentarbejde
- forskning/udviklingsarbejde.

EVA's projektgruppe skal sikre at der i evalueringen bliver anvendt hensigtsmæssige og pålidelige metoder i overensstemmelse med evalueringens formål. Den har desuden det praktiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og udarbejder den endelige rapport.

### **Metode og tilrettelæggelse**

#### *Forundersøgelse*

Projektgruppen har som grundlag for dette kommissorium gennemført en forundersøgelse der indebar litteraturstudier og interview med relevante parter. Formålet har været at sikre at evalueringen bliver rettet mod vigtige forhold og problemstillinger.

#### *Selvevaluering og anden dokumentation*

Der bliver gennemført selvevalueringer på seks skoler i seks kommuner. Hver af de seks skoler skal nedsætte en selvevalueringsgruppe bestående af 4-6 lærere og 1-2 personer fra skolens ledelse. Gruppen skal blandt andet drøfte styrker og svagheder ved samspillet mellem de fokuspunkter som er nævnt under formålet for evalueringen. Lærerne skal have erfaring med at undervise i skolens nye fysiske rammer. Derudover skal lærerne:

- undervise på mellemtrinnet
- dække de tre fagområder

- være repræsentative for den lærerdækning som skolen normalt har i forhold til alder, køn og undervisningserfaring.

Hovedparten af selvevalueringen bliver gennemført som et arbejdsseminar over to dage. Inden seminaret arrangerer EVA et besøg på skolerne og uddyber en selvevalueringsvejledning og selvevalueringsprocessen. Skolerne afleverer kort tid efter seminaret en selvevalueringsrapport.

Skolebestyrelsen og repræsentanter fra kommunen skal udarbejde hver deres redegørelse hvor de forholder sig til evalueringens formål og fokuspunkter. Udgangspunktet er en skriftlig vejledning fra EVA.

Skolerne og kommunerne får i den endelige evalueringsrapport en direkte tilbagemelding på deres praksis baseret på selvevalueringsrapporterne og skolebesøgene.

#### *Skolebesøg*

Efter selvevalueringen vil medlemmer af evalueringsgruppen og projektgruppen besøge de deltagende skoler. Her vil de interviewe lærerne fra selvevalueringsgruppen, lærere der ikke har deltaget i selvevalueringen, skoleledelsen, elever og repræsentanter fra kommunen.

#### *Undersøgelser*

Der gennemføres en kvantitativ undersøgelse på de seks skoler med fokus på hvordan eleverne fungerer i og opfatter skolens læringsmiljøer. Undersøgelsen vil blandt andet omfatte elevernes syn på de anvendte undervisningsformer og arbejdsmåder, de hensyn der bliver taget til deres forudsætninger, og det udbytte de selv mener at få af undervisningen. Undersøgelsen inddrager elever fra mellemtrinnet og overbygningen.

#### **Høring**

Evalueringsrapporten sendes til høring på de skoler som har selvevalueret. Høringen giver skolerne mulighed for at rette faktuelle fejl og kommentere evalueringens proces, metode og resultater. Høringen er skriftlig.

# Appendiks C

## Om evalueringsgruppen

**Henrik Mortensen** (formand for evalueringsgruppen) har fungeret som skolechef i Aalborg Kommune fra 1995. Han var skoledirektør i Skørping Kommune 1987-93 og forstander ved social- og sundhedsuddannelserne i Nordjyllands Amt 1993-1995. Han har som skolechef været hovedmand bag projekt "Fleksible læringsmiljøer" hvorigennem man i Aalborg Kommunale Skolevæsen har arbejdet målrettet med at ombygge og indrette kommunens skoler efter en række politisk vedtagne principper. Gennem afvekslende arbejdsmetoder og organisationsformer har hensigten været at tilgodese elevernes forskellige måder at lære på. Projektet har ført til en samlet ud- og ombygningsplan for alle kommunens skoler.

**Lene Freiesleben** har været lærer ved Utterslev Skole siden skolens start i 2002. Hun er uddannet folkeskolelærer i 1985 og har tidligere været ansat ved Rødkilde Skole, Vanløse, hvorfra hun har et stort kendskab til det praktiske arbejde med at organisere undervisningen fleksibelt. Fra Utterslev Skole har Lene Freiesleben stor erfaring med arbejdet med forskellige læringsmiljøer og inddragelsen af de fysiske rammer i undervisningen. Hun fungerer som oplægs- og kursusholder om gode erfaringer med arbejdet med fleksibel organisering af undervisning.

**Inge Mette Kirkeby** er arkitekt MAA, ph.d., og seniorforsker ved Statens Byggeforskningsinstitut. Hun er uddannet folkeskolelærer i 1970 og arkitekt fra Arkitektskolen Aarhus 1979. Hun har siden 1997 arbejdet med forskningsprojekter om skolebyggeri med særlig vægt på samspillet mellem pædagogik og arkitektur, mellem børn og rum. Inge Mette Kirkeby har desuden været projektleder i projektet "Rum Form Funktion" og har bidraget til flere publikationer fra dette samarbejde. Endelig var hun med til at starte Netværk for nordiske forskere, der arbejder med skolebyggeri.

**Hans Henrik Knoop** er lektor i pædagogisk psykologi på Danmarks Pædagogiske Universitet. Han har forestået en lang række udgivelser om leg, læring, kreativitet, undervisning, ledelse og it. Hans Henrik Knoop har hovedsaglig beskæftiget sig med forskning inden for forholdet mellem

trivsel og læring samt forholdet mellem kreativitet og social ansvarlighed. Blandt udgivelserne er bogen *Leg, læring og kreativitet – hvorfor glade børn lærer mere* (Aschehoug, 2002) og antologien *Et nyt læringslandskab – Flow, intelligens og det gode læringsmiljø* (Dansk Psykologisk Forlag, 2005). Hans Henrik Knoop har desuden som akademisk ekspert deltaget i ministerielle arbejdsgrupper vedrørende blandt andet alsidig personlig udvikling, talentudvikling, udvikling af it-baserede læringsmiljøer, skolestart og evaluering. Endelig er han redaktør af Dansk Psykologisk Forlags tidsskrift *Kognition & Pædagogik* og af *Gyldendals Psykologisk-pædagogisk ordbog*.

**Gorm Sæderup** er skoleleder ved Buskelundskolen i Silkeborg fra 2000 og var skoleleder ved Gjessø Skole 1996-2000. Han har fra begge skoler erfaringer med arbejdet i forbindelse med tilbygninger og nybyggeri, herunder det planlæggende samarbejde med eksterne instanser. Han har i denne forbindelse besøgt om- og nybyggede skoler i Danmark og Sverige sammen med arkitekter og byggeudvalg for at hente inspiration til byggeriet. Han har også deltaget i kommunalt udvalgsarbejde omkring udvikling af folkeskolen i Silkeborg Kommune 2002-2008 og været med til at etablere netværket "Nye skoler i Danmark".

# Appendiks D

## Metode

Dette appendiks indeholder en uddybende redegørelse for og vurdering af det dokumentationsmateriale som evalueringen er baseret på, samt refleksioner over den anvendte metode.

### **Kommune- og skoleudvælgelse**

For at sikre at evalueringen inddrog kommuner med fokus på læringsmiljøer, identificeredes indledningsvis en række skoler som inden for det seneste årti har gjort sig erfaringer med om- eller nybygninger. Blandt disse skoler udvalgte seks skoler hvor skriftligt og internetbaseret materiale vidnede om at en række grundige overvejelser om læring, både fra skolens og kommunens side, var gået forud for byggeprocessen. Under udvælgelsesprocessen blev der desuden også taget hensyn til geografisk spredning, eventuel tidligere deltagelse i en evaluering under EVA samt varierende størrelse både hvad angår kommuner og skoler.

Udvælgelsen af skoler med nye fysiske rammer skal tolkes som en art "best cases" hvor midler og mulighed for at tilpasse de fysiske rammer til brugernes ønsker har været til stede.

### **Forundersøgelse**

Sideløbende med udvælgelsesprocessen i foråret 2005 samt i sensommeren 2005 gennemførte EVA's projektgruppe en forundersøgelse for at sikre at evalueringen blev rettet mod vigtige forhold og problemstillinger. Forundersøgelsen indebar grundige litteraturstudier af relevant forskning og interview med relevante parter med praktiske erfaringer og ekspertise på området. Dette gjaldt både på skoleniveau og forvaltningsniveau samt inden for det forskningsmæssige og arkitektoniske område. Forundersøgelsen har dannet baggrund for udarbejdelsen af evalueringens kommissorium.

### **Selvevalueringsproces og seminar**

Selvevaluering er en grundlæggende og fast bestanddel i EVA's evalueringer. Den er et væsentligt element i evalueringens dokumentationsmateriale og skal samtidig bidrage til en udviklingsproces på de skoler der selvevaluerer.

Selvevalueringen er foretaget på baggrund af en selvevalueringvejledning udarbejdet af EVA. Vejledningen tager udgangspunkt i den model for selvevaluering i grundskolen som EVA har udviklet. Modellen er beskrevet i EVA's udgivelse Nøgler til forandring, og den er bygget op over tre faser: en beskrivelse af praksis, en analyse og vurdering af praksis og en beskrivelse af hvordan praksis ønskes udviklet. I den specifikke vejledning er de tre faser bygget op omkring vurderingen af og samspillet imellem de fire fokuspunkter: skolens læringssyn, de fysiske rammer, tilrettelæggelsen af undervisningen og skolens evalueringskultur.

Selvevalueringen blev udarbejdet af en selvevalueringssgruppe nedsat i efteråret 2005 af ledelsen på hver skole. På grundlag af EVA's retningslinjer blev disse grupper sammensat af fire-seks lærere fra mellemtrinnet og af en-to ledelsesrepræsentanter. De valgte personer skulle så vidt muligt have været involveret i planlægningen af om- eller nybygningen og have erfaringer med undervisning i de nye fysiske rammer. Tilsammen skulle selvevalueringssgruppen så vidt muligt være repræsentativ i forhold til fagområder, køn og anciennitet. Desuden skulle der udpeges en koordinator blandt selvevalueringssgruppens medlemmer. Koordinatoren har haft ansvar for korrespondancen mellem EVA og skolen og for det praktiske i forbindelse med skolebesøget. Projektgruppen vurderer at skolerne har fulgt EVA's retningslinjer for nedsættelsen af selvevalueringssgruppen. Størrelsen på selvevalueringssgrupperne varierede fra fem til otte medlemmer.

I december 2005 holdt EVA's projektgruppe informationsmøder for selvevalueringssgrupperne på hver enkelt skole hvor vejledningen til selvevalueringen blev gennemgået. Ifølge skolernes tilbagemeldinger gav mødet en god forståelse af både vejledning og den videre proces.

Størstedelen af selvevalueringen fandt sted på et todagesseminar i januar 2006 hvor selvevalueringssgrupperne kunne arbejde intensivt med selvevalueringen samtidig med at projektgruppen var til stede og kunne konsulteres i forbindelse med uklarheder eller spørgsmål til vejledning og proces.

Det er projektgruppens absolutte indtryk at selvevalueringssgrupperne var meget tilfredse med seminaret fordi det netop gav dem mulighed for at arbejde koncentreret og isoleret med spørgsmålene i selvevalueringssvejledningen og derved mindske arbejdsbyrden uden for seminaret. Mange gav udtryk for at det var en fordel at være væk fra både privatliv og skole fordi det gav mulighed for at fordybe sig. Enkelte mente dog at en udvidelse fra to til tre dage ville være hensigtsmæssigt for den tidsmæssigt pressede arbejdsproces.

Projektgruppen vurderer at selvevalueringssgruppernes rapporter vidner om en systematisk, grundig og nuanceret debat. Rapporterne udgør et væsentligt og troværdigt dokumentationsmateriale i evalueringen. Selvevalueringssrapporterne har desuden været et godt udgangspunkt for de interview som evalueringssgruppen gennemførte på de efterfølgende skolebesøg.

Samlet set udtrykker selvevalueringsgrupperne at de har opfattet selvevalueringsprocessen som frugtbar for skolens fremtidige udvikling af praksis idet den har givet anledning til refleksion og inspiration. Dog nævner flere skoler at processen har været meget tidskrævende, og at de har brugt mere tid på forløbet end EVA havde vurderet var nødvendigt.

### **Redegørelser**

Også skolebestyrelsen fra hver af de seks skoler og forvaltningen i hver af de deltagende kommuner har besvaret en række skriftlige spørgsmål om arbejdet med læringsmiljøer stillet af EVA. Spørgsmålene følger evalueringens fire fokuspunkter, dog med udgangspunkt i de to forskellige gruppers synsvinkel på arbejdet med læringsmiljøer.

Redegørelserne fra både skolebestyrelser og forvaltninger var generelt tilfredsstillende og troværdige, og de gav samlet set et godt udgangspunkt for besøgene.

### **Kvantitativ undersøgelse**

I januar 2006 gennemførte TNS Gallup i samarbejde med EVA en kvantitativ undersøgelse blandt alle elever i 4., 5. og 6. klasse på de selvevaluerende skoler. Undersøgelsen blev gennemført som en kombination af en spørgeskemaundersøgelse gennemført i en undervisningstime og en registerundersøgelse af elevernes sociale baggrund. Formålet med undersøgelsen var at afdække hvordan eleverne fungerer i og opfatter skolens læringsmiljøer, herunder at se nærmere på deres egen oplevelse af hvornår og hvordan de bedst lærer noget. Registerundersøgelsen skulle sætte spørgeskemaundersøgelsens resultater over for en række baggrundsvariabler for at belyse hvilken eventuel rolle elevernes sociale baggrund, etniske herkomst og køn spiller for deres oplevelse af forskellige læringsmiljøer.

Spørgeskemaet blev pilottestet både blandt lærerne på de selvevaluerende skoler og blandt 4. og 5. klasseselever på en for evalueringen udenforstående skole, som også har arbejdet grundigt med læringsmiljøer og udviklingen af de fysiske rammer.

I alt svarede 796 elever på spørgeskemaet hvilket svarer til en svarprocent på 94.

En spørgeskemaundersøgelse rettet mod elever fra 4.-6. klassetrin er nødt til at bestå af få korte og letforståelige spørgsmål. For at få lidt mere at vide om elevernes oplevelse af skolens læringsmiljø blev undersøgelsens resultater brugt som udgangspunkt for interviewene med eleverne under skolebesøgene. Projektgruppen vurderer at undersøgelsen fungerede som et godt grundlag for interviewene.

Undersøgelsen er trykt som et særskilt bilag til denne rapport og er tilgængelig i elektronisk form på [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

## Skolebesøg og interview

Evalueringssgruppen og projektgruppen besøgte de seks skoler i marts 2006. På besøgene blev lærerne fra selvevalueringsgruppen, elever fra 4., 5. og 6. klasse, lærere fra mellemtrinnet der ikke havde selvevalueret, skolens ledelse og repræsentanter fra forvaltningen interviewet hver for sig. Interviewene skulle uddybe lærernes, ledelsens og de kommunale forvaltningers besvarelser samt resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne.

Det er projektgruppens indtryk og vurdering at interviewene med selvevalueringsgrupperne fungerede godt, og at selvevalueringsgrupperne var nået langt i deres refleksioner over den praksis som finder sted på hver skole. Interviewene fungerer derfor som en troværdig dokumentationskilde for evalueringen.

Til interviewene med eleverne blev skolerne bedt om at sammensætte en gruppe på i alt 12 elever fra 4., 5., og 6. klassetrin. De udvalgte elever skulle være ligeligt fordelt i forhold til køn og årgang, og de skulle efter skolens vurdering have noget at sige om emnet samt så vidt muligt dække de forskellige synspunkter i forhold til læringsmiljøer. Projektgruppen vurderer at de fleste skoler havde udvalgt eleverne efter disse kriterier. Projektgruppens samlede vurdering af elevinterviewene er at de fungerede godt, og at elevernes synspunkter udgør et interessant og relevant perspektiv i forhold til evalueringens øvrige dokumentation.

Til interviewene med lærere der ikke havde selvevalueret, blev skolerne bedt om at udnævne to-tre personer som underviser på eller har erfaring med mellemtrinnet. Ved flere muligheder skulle de vælge dem der er født tættest på den 1. juni. Det er projektgruppens vurdering at retningslinjerne blev fulgt. Interviewene fungerede godt og var med til at perspektivere selvevalueringsgruppens synspunkter.

Interviewene med skolernes ledelser blev gennemført på tilfredsstillende vis og var, som de øvrige interview, en vigtig dokumentationskilde.

Interviewene med to repræsentanter fra de kommunale forvaltninger skulle sammensættes af en person med ledelsesansvar og en person der har været involveret i arbejdet med de nye fysiske rammer på den pågældende skole. Så vidt muligt skulle to personer deltage. Projektgruppen vurderer at de to kriterier, så vidt det var muligt, blev opfyldt, og at det fungerede godt fordi de to repræsentanter tilsammen gav indsigt i perspektiver af væsentlig betydning for arbejdet med læringsmiljøer.



# Rapporter fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut offentliggør løbende evalueringsrapporter, undersøgelser, foldere mv. om emner der ligger inden for instituttets arbejdsfelt: evaluering og kvalitetsudvikling af undervisning og uddannelse på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Instituttet gennemfører både projekter af egen drift og som indtægtsdækket virksomhed, dvs. hvor en rekvirent betaler EVA for at påtage sig opgaven.

## Her finder du EVA's udgivelser

Alle EVA's udgivelser kan læses og downloades på instituttets hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk). Trykte eksemplarer kan bestilles gennem din lokale boghandel eller ved at sende en e-mail til Nordisk Bog Center på adressen [ekspedition@nbcas.dk](mailto:ekspedition@nbcas.dk) med følgende oplysninger:

- Udgivelsens titel og ISBN
- Dit navn og adresse
- Evt. navnet på din institution og dens EAN.

Rapporter om rekvirerede projekter vil dog typisk ikke kunne købes i trykt form, men kun kunne hentes på EVA's hjemmeside.

## Priser

En evalueringsrapport koster typisk 30 eller 40 kr. Hertil skal ved bestilling hos Nordisk Bog Center lægges et gebyr, mens bestillinger hos boghandleren er gebyrfri.

## Aktuelle rapporter

EVA's seneste udgivelse på grundskoleområdet:

- *Matematik på grundskolens mellemtrin – skolernes arbejde med at udvikle elevernes matematikkompetencer*, august 2006, ISBN 87-7958-297-4
- *Skoleledelse i folkeskolen*, august 2006, ISBN 87-7958-302-4

EVA's seneste udgivelse på ungdomsuddannelsesområdet:

- *Kvalitetsarbejde på erhvervsskoler – Erfaringer og perspektiver*, juni 2006, ISBN 87-7958-296-6

EVA's seneste udgivelse på det videregående uddannelsesområde:

- *Master in Management of Technology - Uddannelsernes forankring, markedsføring og kvalitet*, juni 2006, ISBN 87-7958-287-7

EVA's seneste udgivelse på voksen- og efteruddannelsesområdet:

- *Gode råd om praktik - i professionsbacheloruddannelser*, august 2006, ISBN 87-7958-290-7

EVA's seneste tværgående udgivelser:

- *Engelsk i det danske uddannelsessystem – overgange og sammenhænge*, december 2005, ISBN 87-7958-259-1