

Evaluering af Folkeskolen år 2000

8-punkts-programmet



Folkeskolen år 2000

AKF Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut
DLH Danmarks Lærerhøjskole
DPI Danmarks Pædagogiske Institut
SFI Socialforskningsinstituttet

Folkeskolen år 2000

Evaluering af 8-punkts-programmet

Redigeret af

Jill Mehlbye

AKF, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut

Februar 2001

AKF Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut

DLH Danmarks Lærerhøjskole

DPI Danmarks Pædagogiske Institut

SFI Socialforskningsinstituttet

Folkeskolen år 2000
Evaluering af 8-punkts-programmet

Udgivet af F2000 sekretariatet

1. udgave, 1. oplag, marts 2001

ISBN 87-603-1956-9

ISBN (WWW) 87-603-1958-5

Bestilles (UVM nr. 5-373) hos:
Undervisningsministeriets forlag
Strandgade 100 D
1401 København K
Tlf. nr.: 3392 5220
Fax nr.: 3392 5219
E-mail: forlag@uvm.dk
eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse: Schwander Kommunikation

Tryk: Sangill Grafisk Produktion (miljøcertificeret)

Printed in Denmark 2001

Forord

Programmet Folkeskolen år 2000 er et fælles initiativ mellem Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening.

Programmet påbegyndtes august 1998 og afsluttedes august 2000.

Formålet med programmet har været at støtte udviklingen af kvaliteten i folkeskolen. I programmet er opstillet otte fokusområder, som kommunerne opfordredes til at udvikle i samarbejde med lærerkredse, forældre og øvrige parter omkring folkeskolen.

Samtidig med programmets iværksættelse besluttedes det, at programmet skulle evalueres.

Evalueringen gennemføres for Undervisningsministeriet, der også har finansieret undersøgelsen.

Evalueringen er gennemført i et samarbejde mellem de fire forskningsinstitutioner AKF, DLH (nu DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet), DPI (nu DPU) og SFI.

AKF ved docent Jill Mehlbye har haft ansvaret for den koordinerende funktion i forhold til gennemførelsen af den samlede evaluering, og udarbejdelsen af rapporten.

Den samlede evaluering består af to dele. I den første del udarbejdedes der en samlet status over programmets realisering i kommunerne på basis af en spørgeskemaundersøgelse til alle landets kommuner. Resultaterne af denne evaluering er publiceret marts 2000 af Undervisningsministeriet.

I den anden del gennemførtes en dyberegående evaluering af hvert af de enkelte fokusområder på basis af en række interview i 10 udvalgte kommuner.

Foreliggende publikation indeholder resultaterne af den anden og afsluttende evaluering af programmet Folkeskolen år 2000. Publikationen er udarbejdet i et fælleskab mellem de fire forskningsinstitutter.

I forbindelse med den afsluttende udarbejdelse af rapporten har der været nedsat et redaktionsudvalg bestående af docent Jill Mehlbye, AKF, professor Niels Egelund, DLH/DPU, forskningsassistent Ole Robenhagen, DPI/DPU og seniorforsker Dines Andersen, SFI.

Derudover har følgende forskere været bidragydere forskningsassistent Karsten Bo Larsen og bac.scient.soc. Gitte Schimmell, AKF, seniorforsker Jens Johansen, DPI/DPU, seniorforsker Lilli Zeuner og forskningsassistent Martin Green Jensen, SFI.

De 10 deltagende kommuner takkes for deres bidrag til undersøgelsens gennemførelse.

JILL MEHLBYE

Januar 2001

Indhold

Indledning	
<i>Af Jill Mehlbye</i>	9
1 Konklusion og sammenfatning	
<i>Af Jill Mehlbye</i>	12
1.1 Skolerne i de 10 udvalgte kommuner	12
1.2 De væsentligste resultater	14
1.3 Fremmende og hæmmende faktorer for udviklingen af de otte fokusområder	16
2 Kvalitet og udvikling – forventninger og resultater	
<i>Af Jill Mehlbye og Gitte Schimmell</i>	22
2.1 Indledning	22
2.2 Problemformulering og evalueringsmetode	25
2.3 Opstilling og anvendelse af mål for skolens virksomhed	26
2.4 Virksomhedsplaner og årsplaner	35
2.5 Hvad synes de involverede parter om at arbejde med mål?	38
2.6 Evaluering af skolens virksomhed og mål	39
2.7 Konklusion	41
3 Udfordringer for den enkelte elev	
<i>Af Ole Robenhagen</i>	43
3.1 Indledning	43
3.2 Problemformulering og evalueringsplan	44
3.3 Resultater fra midtvejsundersøgelsen	46
3.4 Tre kommuners centrale indsats i forhold til indsatsområdet	51
3.5 Fleksibel tilrettelæggelse af skoleåret og lærernes arbejde	53
3.6 Teamsamarbejdet	55
3.7 Undervisningstilrettelæggelse	59
3.8 Elevsamtaler	63
3.9 Undervisningsdifferentiering	64
3.10 Holddannelse	65
3.11 Samarbejde med forældrene	66
3.12 Elevindflydelse og deltagelse	66
3.13 Konklusion	68

4	Kundskaber og færdigheder	
	<i>Af Jens Johansen</i>	76
4.1	Indledning	76
4.2	De nye CKF'er – og denne evaluerings problemstillinger	77
4.3	Den lokale dagsorden	80
4.4	Hvilke fag?	81
4.5	Hvilke klassetrin?	82
4.6	Målsætning og undervisningstilrettelæggelse	83
4.7	Evalueringsmetoder	87
4.8	Lærersamarbejdet på skolen	91
4.9	Udvidelse af rummet for den pædagogiske samtale	93
4.10	Konklusion	96
5	Undervisningsmidler og skolebygninger	
	<i>Af Niels Egelund</i>	101
5.1	Indledning	101
5.2	Evalueringsmetode	102
5.3	Skolens pædagogiske servicecenter (skolebiblioteket)	102
5.4	Undervisningsmidler	106
5.5	Informationsteknologi	109
5.6	Skolebygningerne	114
5.7	Konklusion	122
6	En god start – det fælles grundlag	
	<i>Af Lilli Zeuner og Martin Green Jensen</i>	124
6.1	Indledning	124
6.2	Problemformulering og formål	125
6.3	Undersøgelsen	128
6.4	Forsøgenes formål	129
6.5	Baggrund for forsøgene	129
6.6	Kommunens rolle i forhold til forsøgene	131
6.7	Typer af samarbejde	132
6.8	Det fagoverskridende samarbejde	133
6.9	Det institutionsoverskridende samarbejde	140
6.10	Vurdering af forsøgene med skolestarten	145
6.11	Konklusion	150

7	Skole/hjem-samarbejdet	
	<i>Af Dines Andersen</i>	152
7.1	Indledning	152
7.2	En overordnet forståelse af skole/hjem-samarbejdet	154
7.3	Samarbejdet i skolebestyrelsen	157
7.4	Samarbejdet på klasseniveau	168
7.5	Konklusion	179
8	Ledelse, udfordringer og ansvar	
	<i>Af Jill Mehlbye og Gitte Schimmell</i>	182
8.1	Indledning	182
8.2	Problemstillinger og evalueringsmetode	184
8.3	Hvilke opgaver og roller har skoleledelsen	185
8.4	Skolelederens roller og funktioner	187
8.5	Kommunernes mål for skoleledelse	190
8.6	Udformningen af ledelsesstrukturen på skolerne	192
8.7	Skolelederens forventninger til og oplevelse af egen rolle	196
8.8	Kvalitetssikringen af at mål for skolen og undervisningen opfyldes	199
8.9	Lærernes forventninger og krav til skoleledelsen	200
8.10	Hvilken støtte har skolelederne i udøvelsen af deres job?	202
8.11	Konklusion	205
9	Målrettet anvendelse af ressourcerne	
	<i>af Karsten Bo Larsen</i>	207
9.1	Indledning	207
9.2	Undersøgelsesmetode	208
9.3	Model	209
9.4	Den decentrale styringsmodel	210
9.5	Skolernes interne styring	214
9.6	Medarbejdernes rolle i den decentrale model	219
9.7	Forholdet til skolens brugere	222
9.8	Samarbejde med andre kommunale institutioner	225
9.9	Forvaltningens og lokalpolitikernes rolle i et decentralt skolevæsen	226
9.10	Er decentralisering den eneste vej?	232
9.11	Konklusion	233
	Litteratur	235

Indledning

Af Jill Mehlbye

Foreliggende publikation indeholder resultaterne af den anden og afsluttende evaluering af programmet Folkeskolen år 2000's otte fokusområder, som er følgende:

1. Kvalitet og udvikling (mål og resultater)
2. Udfordringer til den enkelte elev
3. Kundskaber og færdigheder
4. Undervisningsmidler og skolebygninger
5. En god start
6. Forældre og skole
7. Ledelse, udfordringer og ansvar
8. Målrettet anvendelse af ressourcerne.

Status over kommunernes arbejde december 1999

April 2000 publiceredes en midtvejsrapport (Mehlbye 2000), som gav en status over kommunernes arbejde med programmet frem til december 1999. Rapporten var baseret på en spørgeskemaundersøgelse stilet til alle landets kommuner og de lokale lærerkredse.

Denne evaluering viste, at stort set alle kommuner på dette tidspunkt var i fuld gang med udvikling af folkeskolen. Næsten alle arbejdede med realiseringen af et eller flere af ovennævnte fokusområder, og en tredjedel af alle kommuner arbejdede med realisering af alle otte fokusområder.

Kommunerne prioriterede især fokusområde 5, en god start, og dernæst fokusområde 4, undervisningsmidler, skolebygninger m.m.

Derimod var der kun få kommuner, der havde prioriteret fokusområde 2, udfordringer til den enkelte elev, og fokusområde 6, forældre og skole. Færrest kommuner havde prioriteret fokusområde 8, målrettet anvendelse af ressourcerne, højt.

Dog var situationen den, at i mange kommuner var flertallet af fokusområder dækket ind på skoleniveau, idet nogle skoler arbejdede med nogle områder og andre med andre områder. På denne måde har mange kommuner og mange skoler i de to programår fået erfaringer med de fleste eller alle fokusområder.

Evalueringen af de otte fokusområder

Den foreliggende og afsluttende evaluering af hver af de otte fokusområder som selvstændige dele gennemførtes sidst på foråret i år 2000.

Formålet var at gennemføre en dyberegående analyse af kommunernes arbejde med henblik på en videre udvikling af de otte fokusområder. Derfor har det centrale været dels at opsamle kommunernes erfaringer med arbejdet med de otte fokusområder, dels at beskrive fremmende og hæmmende faktorer for udviklingen af de enkelte fokusområder.

Evalueringen er gennemført i 10 udvalgte kommuner. De 10 kommuner er udvalgt blandt alle landets kommuner på basis af den gennemførte spørgeskemaundersøgelse stilet til kommunerne december 1999.

Da et formål med evalueringen var, at evalueringen skulle danne inspiration og være grundlag for det videre arbejde med de otte udvalgte fokusområder, udvalgte kommuner, der havde en høj prioritering af flere områder og fremstod som rimelig aktive i deres arbejde med skoleudvikling.

Endvidere blev der i udvælgelsen af kommuner taget højde for, at både små og store kommuner skulle indgå i evalueringen, og at kommunerne skulle være fordelt geografisk over så stor en del af landet som muligt.

I hver kommune udvalgte skolerne, der skulle indgå i evalueringen, i samarbejde med den pågældende kommune, idet det var vigtigt, at de skoler, der indgik i evalueringen, havde en vis erfaring med arbejdet med minimum et fokusområde. Det var endvidere besluttet, at mindst fem skoler fordelt over tre kommuner skulle inddrages i evalueringen af hvert enkelt fokusområde.

Indledningsvis gennemførtes et interview i hver kommune med den forvaltningsansvarlige for folkeskolerne i kommunen, samt evt. formanden for det relevante politiske fagudvalg i kommunen. Formålet med dette interview var dels at præsentere kommunen for forskningsinstitutionerne samt for indhold og formål med evalueringen, dels at indsamle mere overordnede oplysninger om den enkelte kommunes arbejde med programmet med henblik på den senere evaluering af skolernes arbejde med det enkelte fokusområde.

Selve evalueringen af fokusområderne er gennemført med et forskningsinstitut som hovedansvarlig for hvert fokusområde, og hvert kapitel i den foreliggende rapport om det enkelte fokusområde er udarbejdet af de ansvarlige forskere.

Metodemæssigt er evalueringen gennemført ved hjælp af kvalitative interview med relevante interessenter inden for det enkelte fokusområde, dvs. lærere, skoleledere, forældre, elever, politikere, administration m.m. Formålet har været at synliggøre variationen i kommunernes måde at arbejde med de enkelte fokusområder på, hvorfor resultaterne ikke nødvendigvis er repræsentative for landets 275 kommuner.

I den foreliggende publikation er der udarbejdet et selvstændigt kapitel for hvert fokusområde, og publikationen er udarbejdet på en sådan måde, at kapitlerne kan læses uafhængigt af hinanden.

I rapporten er der ikke nævnt hverken kommune- eller skolenavne af hensyn til anonymiteten og den lovede fortrolighed omkring dataindsamlingen i kommuner og på skoler.

1. Konklusion og sammenfatning

Af Jill Mehlbye

1.1 Skolerne i de 10 udvalgte kommuner

Er der en udvikling i gang?

I alle de udvalgte kommuner er skoleudviklingen og opstillingen af mål for skoleudviklingen i fuld gang. Det gælder på alle niveauer, dvs. kommune-, skole- og klasseniveau. Udviklingen kan i større eller mindre grad tilskrives programmet Folkeskolen år 2000, idet der ikke kan påvises nogle entydige årsags – virkningen sammenhænge, heller ikke ifølge de udvalgte kommuner selv, som samstemmende udtrykker, at programmet har været med til at stimulere en allerede igangværende udvikling. Kommunerne giver, ligesom det også sås i den landsdækkende spørgeskemaundersøgelse (Mehlbye 2000), udtryk for, at de især har brugt tid og kræfter på at videreudvikle de fokusområder, de allerede var i gang med ved programmets start sommeren 1998.

De udvalgte kommuner har alle arbejdet med måloppstilling for skolernes arbejde i tæt kombination med en større eller mindre grad af decentralisering af kompetencer, økonomi og opgaver fra forvaltningen og ud til skolerne.

De senere års decentralisering har samtidig haft konsekvenser for den kommunale forvaltnings organisation og indhold, idet der er sket en reducereing af opgaver og en ansvars- og opgavedelegering til skolerne.

Det betyder, at i de stærkt decentraliserede kommuner, er der også sket en stærk reducereing i skoleforvaltningen af personale, og i en enkelt af de 10 kommuner er den stort set helt nedlagt, idet de forvaltningsmæssige opgaver varetages af skolelederne via en arbejdsdeling disse imellem.

Den øgede arbejdsbyrde, som skolelederne oplever, at de har fået, som konsekvens af udlægningen af opgaver fra forvaltningen ud til skolerne betyder, at skolelederne klager over for ringe faglig, administrativ og økonomisk støtte fra skoleforvaltningerne. De efterlyser således bl.a. en faglig ledelse og sparring og en fælles koordinering af arbejdet på skolerne.

På skolerne arbejdes der især med opstilling af mål for hele skolens virksomhed, afprøvning af evalueringsmetoder og udarbejdelse af virksomhedsplaner samt ændret skemastruktur med henblik på nye undervisningsformer og styrkelse af lærerteamsamarbejdet omkring de enkelte klasser. I denne proces er skoleledelsen i fokus. Teamstrukturen kræver ændrede ledelsesformer og ledelsesstruktur.

Skoleledelserne oplever et øget administrativt pres, samtidig med at lærerne efterlyser faglig og personalemæssig støtte fra skoleledelserne. Der arbejdes med at udvikle klare opgavefordelinger på ledelsesniveau og nye skolestrukturer, primært koncentreret omkring styrkelse af teamsamarbejde og opdeling af skolen i afdelinger eller i storteams.

I klasserne arbejdes der i lærerteamsamarbejde med opstilling af mål for arbejdet med klassen som helhed, men kun i mindre grad med den enkelte elev. Der arbejdes med årsplaner, og der arbejdes med udnyttelse af en mere fleksibel skemastruktur. Omkring den enkelte elevs arbejdes der med udvikling af elevsamtalen.

Hvor foregår udviklingen?

Set såvel ud fra lærer som forældreside foregår udviklingen især i klasserne, som er det udførende led, og der hvor lærerne har den tætteste kontakt med eleverne.

Mens forældrene er svære at motivere for skolebestyrelsesarbejde, er de langt mere optaget af, hvordan børnene i deres eget barns klasse har det, og hvordan undervisningen i klassen fungerer.

Lærerne er også overvejende optaget af den daglige undervisning i klasserne, det nære teamsamarbejde med klassens øvrige lærere og arbejdet med elevernes faglige og sociale udvikling.

Derudover har især teamstrukturen betydet en styrkelse af den tværfaglige undervisning og en tværfaglig planlægning af undervisningen. Derimod er det lidt usikkert, i hvor høj grad det øgede teamsamarbejde har medvirket til eller resulteret i andre undervisningsformer.

“Privatlærer princippet” er på vej ud. Nu planlægger lærerne omkring klassen i fællesskab undervisningen. Der lægges fælles årsplaner og der sættes fælles faglige og sociale mål for arbejdet i klassen.

Hvad angår mål er det for den enkelte lærer målene på klasseniveau, der har størst prioritet og er mest nærværende, mens de mål der er opstillet på skole- og kommuneniveau kan være så fjerne, at de ikke kan huske dem, når de skal referere dem. Samtidig er der selv på skoler, som har prioriteret Fokusområde 2 Udfordringer for den enkelte elev, kun i mindre omfang tale om opstilling af mål for den enkelte elev, og på denne basis undervisningsdifferenciering.

Samtidig arbejdes med en anderledes strukturering af undervisningen, og nye undervisningsformer. Tværfagligt projektarbejde, emne- og temauger får med skemaløse uger og “åbne uger”, hvor man ikke arbejder med den traditionelle lektionsstruktur, en stadig større plads i undervisningen. På samme tid organiseres skolen flere steder i afdelinger og i storteam eller årgangsteam, hvor man som lærer kan arbejde i mindre og mere fleksible enheder, og få et tættere samarbejde også med lærere, der ikke direkte er knyttet til ens egen klasse (egne klasser).

Behovet for afdelinger, hvilket især ses på de store skoler, skyldes også lærernes ønske om tæt kontakt med ledelsen på skolen. I prioriteringen af, hvad lærere ønsker af deres skoleledelse, giver lærerne udtryk for at de især har behov for en faglig sparring og støtte, samt ikke mindst en synlig ledelse, der er opmærksom på den enkelte lærer. Pædagogisk ledelse og personaleledelse opleves således som de vigtigste elementer i skoleleder jobbet, også set ud fra lederne selv, selv om der set fra lederside bruges alt for meget tid på administration.

I forhold til arbejdet på skolen som helhed er tidligere tiders skolebibliotek ændret til et pædagogisk servicecenter, og der er en øget opmærksomhed på anvendelse af IT i undervisningen. På denne måde har pædagogisk servicecenter på skolerne fået en central rolle i undervisningen. Et behov der er blevet forstærket af styrkelsen af projektarbejdet i klasserne og andre undervisningsformer, hvor eleverne arbejder i grupper, der selv skal søge information og benytte forskellige medier i forbindelse med deres arbejde.

1.2 De væsentligste resultater

Det er vanskeligt at sige noget om, hvor meget udviklingsprogrammet Folkeskolen år 2000 isoleret har betydet for udviklingen på skolerne i de 10 undersøgte kommuner. Skolerne angiver selv, at Folkeskolen år 2000 primært har støttet en allerede igangværende udvikling, og set fra skoleledernes side givet dem "ammunition" til at kræve målrettet udvikling af deres lærere.

Foråret 2000, hvor den foreliggende evaluering gennemførtes, ses følgende udviklingstræk:

I forhold til undervisningens form, indhold og rammer

Der er som nævnt ovenfor sket en opblødning af den traditionelle lektions- og klasseundervisning. Ud fra ønsket om at arbejde med undervisningsdifferentiering og eksempelvis holdopdeling, iværksættes der i øget omfang projektarbejde og tema arbejde, hvor børnene arbejder i grupper evt. på tværs af klasser.

Der arbejdes på samme tid mere med opstilling af mål for undervisningens faglige indhold, og evaluering af denne, samtidig med at skolerne i deres arbejde også er opmærksomme på, at den sociale side af børnenes udvikling er vigtig, og dermed også behovet for opstilling af mål for denne.

Det pædagogiske servicecenters rolle i undervisningen er styrket, og der er en øget opmærksomhed på, hvordan det fysiske miljø såsom bygninger lokaler m.m. skal placeres af hensyn til et effektivt læringsmiljø.

I forhold til børnene i indskolingen

Der er særlige initiativer i gang over for børnene i indskolingen. Ud fra ønsket om skabe helhed og sammenhæng i børnenes hverdag og i overgangene mellem institutioner og skoler, arbejdes der med at etablere et tættere samarbejde mellem pædagogerne i daginstitutioner og SFO'er (skolefritidsordningerne) og lærerne og børnehaveklasselederne. Børnehavebørnene tager fx på besøg på skolerne for at lære skolen at kende, og børnehaveklasselederne eller lærerne tager på besøg i daginstitutionerne. Lærere og pædagoger arbejder således på at etablere både et tværfagligt samarbejde og et tværinstitutionelt samarbejde.

I forhold til samarbejdet med forældrene

I kommunerne er der etableret dialogmøder mellem skolebestyrelserne og politikerne, hvor der er mulighed for at drøfte fælles temaer og høre hinandens synspunkter på skolepolitiske spørgsmål.

På skolebestyrelsesniveau arbejdes der med at inddrage forældrene i den overordnede ledelse af skolen via formulering af principper for skolens virksomhed, medvirken eller medinddragelse i udarbejdelse af virksomhedsplaner, og godkendelse af skolens budgetter. Det største problem er at motivere forældrene på skolen til at deltage i skolebestyrelsesarbejdet.

På klasseniveau eksperimenteres der med forskellige alternative former for samarbejde og iværksættelse af forældremøder, således at man undgår det, der i populær tale kaldes "fagenes fest" med envejskommunikation fra lærer til forældre om klassens arbejde med de enkelte fag. Hvad angår indholdet i samarbejdet er der overvejende enighed mellem lærere og forældre om, at forældrene især skal inddrages eller tages med på råd om det sociale liv i klassen, mens især lærerne mener, at det faglige indhold i undervisningen alene er lærernes domæne, hvad ikke alle forældre er helt enige i.

I forhold til styring og ledelse

Skoleledelsernes og skolelederens rolle (skoleinspektørernes) er der særlig fokus på. Skolerne bliver større og større og decentraliseringen fra forvaltningen til skolerne øges, hvilket betyder at der stilles stadig større krav til skolelederne. De bliver at betragte som virksomhedsledere, idet skolen efterhånden kan sammenlignes med en større virksomhed. Det betyder, at skolelederne oplever, at de bruger meget tid på administrativ ledelse og får stadig mindre tid til personaleledelse og pædagogisk ledelse, som er funktioner, lærerne på skolerne især efterlyser. De mange roller og funktioner har krævet målopstilling for skoleledelse på skolerne, hvor lederens opgaver og funktioner søges præciseret både af hensyn til lærerne og af hensyn til lederne selv.

På skolerne sker der også en form for decentralisering ud på afdelings- og klasseniveau, hvor lærerteamene omkring klasserne på skolerne står for årsplanlægningen mm.

i den enkelte klasse, hvilket er en begyndende udvikling i retning af selvstyrende teams. Ligesom decentraliseringen fra forvaltningen ud på skoleniveau kræver en form for styring eller kontrol, kræver decentraliseringen på skolen det samme. Det betyder styringsredskaber som målsætninger og handleplaner på skoleniveau og klasseniveau, der bruges både "opadtil" over for henholdsvis forvaltningen og skoleledelsen, og "nedadtil" i forhold til lærerne. På skolerne søges der tillige gennemført samtaler mellem skoleledelsen og de enkelte klasseteam, hvor årsplanerne for arbejdet i klassen drøftes.

Decentraliseringen har betydet, at også budgetterne er blevet lagt ud på skolerne, og i nogle kommuner er alt lagt ud inklusiv personalelønningerne. På samme tid er det blevet muligt for skolerne at overføre penge fra et år til næste år. Skolelederne oplever det større økonomiske ansvar som et øget pres, men også som et større økonomisk råderum med øget selvstyre og større mulighed for effektiv ressourceudnyttelse. På skolerne har det betydet, at ledelsen er blevet mere bevidste om, hvordan de bruger skolens penge, og hvordan de kan spare på el, varme m.m. og evt. spare op til større investeringer.

1.3 Fremmende og hæmmende faktorer for udviklingen af de otte fokusområder

Kvalitet og udvikling

Fokusområde 1

Fremmende faktorer

Den stigende decentralisering og udviklingen bort fra regelstyring, understreger vigtigheden af mål for arbejdet på skolen. Det giver en god dialog for, hvad man vil med skolen og undervisningen, som også betyder en øget bevidstgørelse af den daglige praksis blandt skolernes personaler. Lærerne giver udtryk for at mål skaber tryghed og sikkerhed i det daglige arbejde, idet man ved, i hvilken retning man i fællesskab skal arbejde.

Hæmmende faktorer

Den øgede skriftlighed omkring eget arbejde opleves af lærerne som uvant, tidkrævende og vanskeligt. Der skal holdes mange planlæggende møder, som tager tid fra det, lærerne prioriterer højest, nemlig det daglige arbejde i klassen. Den øgede mødevirksomhed på klasseniveau betyder, at lærerne nedprioriterer møder på skoleniveau, hvilket igen betyder, at de gerne overlader det overordnede målformuleringsarbejde og arbejde med virksomhedsplaner til skoleledelsen eller til et særligt nedsat udvalg på skolen. Da lærerne ved, at de overordnede mål på skolen ikke nødvendigvis i praksis har nær sammenhæng med klassemål, bliver de heller ikke så vigtige, at de vil bruge energi på dem.

Dialogen, som skulle ske på forskellige niveauer om mål for det fælles skolevæsen

og den fælles skole, er svært at få til at fungere, så selv om man får formuleret mål på alle niveauer fører det ikke nødvendigvis til en dialog på tværs af niveauer, ligesom samarbejdet mellem skolerne i den enkelte kommune er sparsomt. Derfor får målene ofte en symbolsk karakter, især fordi de, som nogle lærere siger, er så luftige, at de er svært at handle ud fra i praksis, og der er for mange mål til, at man som lærer kan forholde sig til alle.

Det største problem er, at det ikke er lykkedes at finde tilstrækkelige gode evalueringsmetoder til måling af om de "bløde mål" opnås. Bløde mål såsom social ansvarlighed, medbestemmelse, inddragelse i undervisningen m.m.

Udfordringer for den enkelte elev

Fokusområde 2

Fremmende faktorer

Realiseringen af dette fokusområde er tæt forbundet med ledelsesmæssigt engagement og planlægning, som sikrer at de rette betingelser etableres for ændret undervisningsplanlægning, der sikrer udfordringer for den enkelte elev. Hertil hører udbygning af lærerteamsamarbejdet så det ud over at sikre planlægning og valg af aktiviteter for klassen også bliver forum for opstilling af både fælles og specielle mål for eleverne.

Udviklingen sker især i forhold til udbygningen af teamsamarbejdet, som der stilles detaljerede krav til om pædagogisk planlægning. Mulighederne for at skabe bedre rammer for at nå målene sker blandt andet ved at gøre planlægningen mere fleksibel, så lærerne lettere kan slippe den traditionelle skema- og timeopdelte skoledag. For at lette mulighederne arbejdes der også med at opdele større skoler organisatorisk i mindre enheder, så lærerne får bedre muligheder for at arbejde tættere sammen på tværs af klasser og årgange.

Hæmmende faktorer

Omsætningen til elevniveau i form af mere differentieret undervisningstilbud, der kan imødekomme elevforskellene savner mere samlede lærerinitiativer på skolerne. Det er således primært enkelte lærere i klasserne der arbejder med at involvere eleverne mere i læringsprocessen gennem forsøg med fx læringsværktøjer, som logbøger og elevmapper.

I forhold til de enkelte fag er der sjældent etableret et fagligt forum på skolerne, hvor fagenes udvikling følges og progression i faget diskuteres til støtte for afklaring af de enkelte fags bidrag til de samlede mål for eleverne på de enkelte klassetrin.

Set ud fra elevperspektivet oplever eleverne kun i mindre grad, at elevsamtalerne fører til mere differentieret undervisning, og hvor der foregår forsøg med undervisningsdifferentiering, sker det ofte isoleret i enkelte fag, hvorved tiltagene er vanskelige at forstå både for eleverne og deres forældre.

På kommunalt niveau er det påfaldende, hvor lidt erfaringsudveksling der finder sted mellem skolerne i kommunen.

Kundskaber og færdigheder

Fokusområde 3

Fremmende faktorer

Nedsættelse af faglige grupper med henblik på opstilling af faglige mål, og en øget faglig dialog mellem lærerne fremmer arbejdet med elevernes opnåelse af kundskaber og faglige færdigheder.

Målene giver lærerne støtte og tryghed i det daglige arbejde. I de skemaløse uger, som også af nogle kaldes "fordybelsesuger" er der mulighed for at arbejde med bestemte faglige færdigheder mere intensivt i forhold til de elever, der har brug for det.

Der er især fokus på læseindlæringen i disse år, derfor er der på nogle skoler udnævnt en læsevejleder.

Forældrene føler sig mere trygge, når der opstilles faglige mål for børnenes undervisning, fordi de er bekymrede for, om børnene lærer nok i skolen.

Hæmmende faktorer

Det er vanskeligt at opstille præcise operationaliserbare mål, når faglighed defineres bredere end blot den traditionelle definition på færdigheder, som de faglige færdigheder, eleverne opnår ved, at en lærer underviser dem. Det gælder især, når elevernes egen aktive medleven i undervisningsmæssige udfordringer og i livet uden for skolen skal måles og evalueres. Det er således væsentligt at skolen og undervisningen fremmer elevernes aktive videndannelse, men en måling af om dette mål opnås er ikke enkel.

Når elevernes færdigheder testes, testes lærernes evne til at undervise også. Derfor er der også blandt lærerne en vis modstand mod for mange test og prøver, især hvis der er risiko for, at resultaterne bliver offentlig tilgængelige.

Hvordan sikres det, at det enkelte fags færdigheder indlæres i tværfaglige undervisningsforløb som fx projektuger, er en særlig problemstilling, som har skolernes opmærksomhed.

Undervisning og skolebygninger

Fokusområde 4

Fremmende faktorer

Skolens pædagogiske servicecenter har udviklet sig til at blive skolernes omdrejningspunkt både for lærere og elever i forbindelse med nye undervisningsformer og integration af I(K)T (informations og kommunikationsteknologi) i undervisningen. Der stilles derfor nye faglige udfordringer til den traditionelle skolebibliotekarfunktion.

Desuden er det et ressourcecenter for lokalområdets befolkning.

Kravet til undervisningsmidlerne ændres i takt med ændrede undervisningsformer og en udvikling på vej hen mod undervisningsdifferentiering og holddannelse på forskellige niveauér. Lærerrollen er med undervisningsdifferentiering, holdundervisning og nye undervisningsmidler under ændring i retning af en mere konsultativ rådgivende funktion.

Der opbygges netværk mellem lærerne på den enkelte skole og på tværs af skoler. IT-integrationen styrkes ved ansættelsen af en IT-konsulent, der virker som inspirator for lærerne.

Hvad angår skolebygninger er der øget opmærksomhed på sammenhængen mellem skolen som pædagogisk miljø og de fysiske rammer.

Hæmmende faktorer

Der mangler kvalificeret personale i skolernes pædagogiske servicecentre. I skolernes målsætninger og virksomhedsplaner nævnes IT (IKT) enten ikke eller kun i ringe grad. Et andet problem er, at lærerne ikke er tilstrækkelig fagligt rustet til at varetage undervisningen.

De unge lærere har heller ikke lært noget om IT i undervisningen på seminariet.

En god start

Fokusområde 5

Fremmende faktorer

Mødet og samarbejdet i hverdagen mellem lærere og pædagoger med hver deres faglighed og viden fremmer det fagoverskridende arbejde. Det giver rum og plads for overordnede diskussioner om værdigrundlag og pædagog- og lærerroller. Desuden fremmer det nytænkningen, når der gives midler til forsøg. Endelig ses både lyst og motivation blandt skoleledere, lærere og pædagoger for at sikre børnene en tryk og rolig skolestart.

Hæmmende faktorer

Der er en vis usikkerhed over for henholdsvis lærernes og pædagogernes rolle i det tværfaglige samarbejde. Pædagogen bliver let en underordnet, der alene varetager en støttefunktion. Der er dermed ikke altid tale om et ligeværdigt samarbejde.

Lærerne har været bange for at det tætte samarbejde skulle forringe det faglige niveau, mens pædagogerne har følt sig på fremmed grund i skolen, hvilket har skabt usikkerhed og tilbageholdenhed på begge sider.

De aktuelle fysiske rammer på skolerne er en barriere for etablering af undervisningsaktiviteter, såsom værkstedsaktiviteter o.l., hvor både lærerens og pædagogens kompetencer kan udnyttes.

Endelig er det en hæmmende faktor, at der mangler "ejerskabsfølelse" i det institutionsoverskridende (tværinstitutionelle) arbejde hos pædagoger og lærere.

Samarbejde mellem skole og forældre

Fokusområde 6

Fremmende faktorer

Forældrene er motiverede for, at deres barns skolegang skal blive så god som mulig og lærerne har behov for forældernes opbakning. Der er overvejende enighed blandt lærere og forældre om, at det faglige indhold primært er lærernes ansvarsområde, mens forældrene især inddrages i det sociale arbejde med klassen.

Alle såvel lærere som forældre er motiverede for en fælles dialog og diskussion på forældremøderne frem for møder af orienterende karakter fra lærernes side.

Hæmmende faktorer

Forældrene oplever ikke altid skolebestyrelsen som en enhed. Lærerrepræsentanterne i skolebestyrelsen synes tilbageholdende og indtager en passivt kontrollerende holdning til arbejdet i skolebestyrelsen set fra forældrenes side. Omvendt oplever lærerne, at skolebestyrelsen er forældrebestyrelse, og med den værdi der ligger i det. Med andre ord forældrene føler sig ikke respekteret af lærerne, og lærerne føler sig ikke som en del af en samlet bestyrelse. Problemer som forældrene oplever fx mobning blandt eleverne tages ikke altid alvorligt af lærerne/skolen, når det tages op af forældrene i skolebestyrelsen. Forældrene oplever desuden at deres interesse for skolen opfattes som udtryk for kritik, hvorfor den åbne ærlige og direkte dialog mellem forældre og skole vanskeliggøres.

Lærerne opfatter, at der er en gensidig dialog mellem forælder og lærere på forældremøderne. En oplevelse, der ikke altid deles med forældrene. Forældrene oplever i stedet, at det er meget begrænset, hvad de må blande sig i, og spørgsmål m.m. opfattes let som kritik af lærerne, og at lærerne viger tilbage for en dialog om vanskelige emner med forældrene.

Set fra lærerens side er de største problemer i samarbejdet med forældrene manglende engagement blandt forældrene generelt og en usammenhængende forældregruppe.

Ledelse, udfordringer og ansvar

Fokusområde 7

Fremmende faktorer

Lederne får flere og flere opgaver på stadig større skoler. Samtidig får skolelederen stadig større råderum – økonomisk og administrativt, hvilket betragtes som en stor fordel.

Lærerne efterlyser ledelse, og der er behov for anden og mere pædagogisk ledelse

end tidligere. Lederen forventes desuden at lede i samarbejde med sine ansatte og “den kommunikative ledelsesform” bliver en nødvendighed.

Desuden får skolerne tillagt stadig større ansvar for andre områder end lige undervisning (fx pasning), og en leder skal forholde sig til mange forskellige samarbejdspartnere. Det betyder behov for at en leder kan udøve “relationsledelse”.

Der er fra kommunernes side fokus på skolelederrollen, som søges styrket ved formulering af mål for god skoleledelse, samt kurser, efteruddannelse m.m.

Hæmmende faktorer

Skolelederne oplever et stort arbejdspress rent administrativt, og der stilles store krav til deres ledelseskompetencer på mange forskellige områder. Der er desuden fra lærernes side mange modsatrettede forventninger. Samtidig med, at lærerne fx efterlyser pædagogisk ledelse, vil nogle lærere også gerne selv bestemme, hvilke pædagogiske mål og visioner de selv vil forfølge.

Det forventes at skolelederen opfylder alle ledelsesfunktioner, og der er endnu ikke arbejdet ret meget med teamledelse, hvor skolens samlede ledergruppe i højere grad fordeler ledelsesfunktionerne mellem sig og arbejder som et team.

Målrettet anvendelse af ressourcerne

Fokusområde 8

Fremmende faktorer

Der er sket en øget økonomisk decentralisering, og på nogle skoler er der langt større økonomisk råderum, som der ikke tidligere har været. Det giver skolerne mulighed for opsparring af midler og alternativ anvendelse af de økonomiske midler og dermed mere effektiv ressourceudnyttelse i forhold til de opstillede mål.

Hæmmende faktorer

Skolelederne er ikke vant til økonomistyring, og økonomistyringen på skolerne er ikke særlig veludviklet. Desuden gør ressourceopgørelserne det vanskeligt at gennemskue, hvor meget de enkelte aktiviteter koster, da man på skolerne ikke tænker i aktivitetsstyring, men i stedet i ressourcestyring. Det betyder dermed, at en prioritering af aktiviteter i forhold til skolens opstillede mål vanskeliggøres.

2. Kvalitet og udvikling – forventninger og resultater

Af Jill Mehlbye og Gitte Schimmell

2.1 Indledning

Mål for kvalitetsudviklingen i skolernes arbejde

Ifølge projektplan for Folkeskolen år 2000 (Undervisningsministeriet 1998) er hensigten med fokusområde1, at

“I år 2000 skal det påbegyndte arbejde med kvalitetsudvikling være udbredt på alle skoler, i alle kommuner og på landsplan

Det betyder

- *at det igangværende arbejde med at udforme kommunale målsætninger, udarbejde planer og fastlægge evalueringsmetoder intensiveres*
- *at den enkelte kommune sikrer dialogen, koordinere og opsamler arbejdet med mål og evaluering*
- *at den enkelte skoles arbejde med mål og evaluering i højere grad beskæftiger sig med undervisningen*
- *at der påbegyndes en national opsamling, der kan anvendes som grundlag for den videre kvalitetsudvikling af den fælles folkeskole.”*

I projektplanen understreges det, at formålet (jf. Folkeskoleloven 1993) er, at skolen både skal give eleverne kundskaber og færdigheder, og udvikle deres erkendelse, fantasi og lyst til at lære. Med henblik på at opnå disse mål skal der løbende arbejdes med mål, handleplaner til opfyldelsen af målene og evaluering.

Udviklingen af fokusområdet er centralt for arbejdet med alle de øvrige syv fokusområder, idet der lægges op til, at der arbejdes med mål og evaluering af al skoleudvikling. Arbejdet med dette fokusområde griber således ind i alt andet arbejde med Folkeskolen år 2000 og skoleudvikling, og kan ikke adskilles fra dette, men er centralt for al skoleudvikling.

Midler i kvalitetsudviklingen i skolernes arbejde

En af metoderne til at opnå målene for folkeskolen, er at skolen fastlægger klare mål og systematisk gennemfører evalueringer på en række af skolens arbejdsområder, hvilket betragtes som det centrale for skolernes arbejde med fokusområdet.

Der lægges op til, at der på alle niveauer, dvs. kommune-, skole- og klasseniveau gøres en ekstra indsats for at følge op på det arbejde, som allerede er iværksat mange steder.

I programoplægget foreslås det, at der i arbejdet med fokusområde 1 på kommune-niveau

- aftales principper for arbejdet med og koordination af virksomhedsplaner og handleplaner, og at alle skolens interessenter i dette arbejde får et reelt medejerskab til og ansvar for dialogen om og udarbejdelsen af disse
- skabes sammenhæng mellem på den ene side målsætninger på skole- og kommunalt niveau og på den anden side de kommunale budgetter
- indføres faste procedurer for tilvejebringelsen af sammenhæng mellem ressourcer, målsætninger og evalueringsmetoder og for inddragelse af alle skolens parter, herunder også forældre og elever i processen med at fastsætte mål for undervisningen
- aftales principper med skolerne for evaluering og aftales tidsrammer og metoder.

På skoleniveau foreslås det i programoplægget, at

- arbejdet med målsætning og evaluering tilrettelægges inden for de rammer og principper, der er fastlagt på kommuneniveau
- dialogen mellem skolen og kommunen bl.a. sikrer sammenhæng mellem mål og ressourcer
- skolerne og kommunen koordinerer udviklingsprojekter og planlægning af efteruddannelse
- der dannes lokale netværk og udviklingsgrupper med deltagelse af alle skolens interessenter
- der samtidig med, at der sættes mål for undervisningen, tages beslutninger om evalueringsmetoder.

Kort fortalt handler det om mål, rammer og ressourcer, og især om sammenhæng mellem mål på forskellige niveauer, om samarbejde mellem skolens forskellige interessenter og sammenhæng mellem mål og ressourcer. Desuden og ikke mindst om evaluering af om de fastsatte mål nås. Et væsentligt værktøj i dette arbejde er skolernes virksomhedsplaner og kommunernes opstilling af servicemål for skolernes virksomhed (jf. Styrelsesloven §62).

Kommunernes erfaringer med arbejdet med fokusområdet

Ifølge midtvejsevalueringen af Folkeskolen år 2000 med deltagelse af alle landets kommuner (Mehlbye 2000) har lidt over halvdelen af kommunerne vægtet arbejdet med fokusområde 1.

Kommuner og DLF-kredse nævner i samme undersøgelse en række fremmende og hæmmende faktorer for udviklingen af fokusområdet.

Der nævnes følgende fremmende faktorer:

- der er blevet arbejdet med mål og resultater i forvejen i mange af kommunerne, hvilket har lettet arbejdet en del på grund af erfaring med udviklings- og projektarbejde
- læreres og skolelederes motivation, engagement og interesse for at arbejde med nye projekter
- engagerede forældre
- den høje grad af decentralisering af opgaver og kompetencer fra forvaltnings- til skoleniveau
- klare kommunale udmeldinger om, hvordan der skal arbejdes med virksomhedsplaner og mål- og handleplaner
- kommuner, ledere og forvaltninger har taget initiativ til udarbejdelse af handleplaner, udviklingsråd mv.
- Undervisningsministeriets kvalitetsstjerne/stjernemodell som hjælp til kontinuerlig opstilling af mål, handleplaner og evaluering
- konsulentbistand, efteruddannelsesaktiviteter, kurser, konferencer og temadage
- nedsættelse af styregrupper, etablering af dialogmøder mellem skoler og politikere samt ekstra bevillinger til skolevæsenet.

Der nævnes følgende hæmmende faktorer:

- mangel på tid og økonomiske ressourcer
- besparelser i kommunerne på efteruddannelses timerne
- økonomiske stramminger i forbindelse med lærernes overenskomst 1999
- for få timemæssige/tidsmæssige ressourcer, idet iværksættelse af programmet Folkeskolen år 2000 må ske i en demokratisk proces, der tager tid
- det tager tid at ændre en skoles kultur og skabe et medansvar og en accept af udviklingsprocessen blandt lærere og skoleledere. Der har fx været en vis modvilje blandt medarbejdere, der har følt sig overbebyrdet af arbejde og nye krav
- manglende værktøjer og redskaber til målfastsættelse for den enkelte elev
- manglende værktøjer til evaluering, idet der ikke før har været praksis for en systematiseret erfaringsindsamling og formidling
- usikkerhed med hensyn til, om skolerne er på vej imod en central (statslig) styring, selv om man er midt i en decentraliseringsproces i kommunerne
- det har været svært at omsætte planer m.m. fra det overordnede ledelsesmæssige plan til den daglige praksis i skolen.

2.2 Problemformulering og evalueringsmetode

I den foreliggende evaluering af skolers og kommuners arbejde med fokusområdet er der gennemført en kvalitativ undersøgelse af skolers og kommuners arbejde med skoleudvikling ud fra følgende problemformulering:

“På hvilken måde er der arbejdet med mål og resultater i skoleudviklingen, og hvilke fremmende og hæmmende faktorer har der været i skolernes og kommunernes arbejde med mål og evaluering af, om målene er opnået?”

Med udgangspunkt i denne problemformulering kan følgende evalueringsspørgsmål opstilles:

- Hvordan opstilles mål for skolernes virksomhed, og hvilken sammenhæng har de med skolernes daglige arbejde med undervisningen?
- Hvordan foregår dialogen mellem skolernes forskellige interessenter?
- Hvilken rolle har virksomhedsplaner og årsplaner i skoleudviklingen på de enkelte skoler?
- Hvilke værktøjer anvendes til at gøre status og evaluere om de opstillede mål er nået?
- Hvilke fremmende og hæmmende forhold er der for arbejdet med mål og resultater?

I undersøgelsen indgår fire af de 10 udvalgte kommuner. I de fire kommuner indgår i alt syv skoler i evalueringen. Kommuner og skoler er valgt, fordi de har haft fokusområde 1 som højt prioriteret indsatsområde.

De fire udvalgte kommuner er forskellige med hensyn til størrelse og geografisk beliggenhed, og de syv skoler er også forskellige med hensyn til størrelse og beliggenhed, dvs. om de ligger i landsbysamfund eller større bysamfund. Der indgår både rene overbygningsskoler (skoler med 8.-10. klasse), “underskoler” (børnehaveklasse til 6. eller 7. klasse), samt skoler omfattende alle klassetrin.

Evalueringen af de syv skolers erfaringer er baseret på kvalitative interview med skolens forskellige interessenter. Der er gennemført individuelle interview med skoleledere og skolebestyrelses formænd. Medarbejdersynspunkterne er repræsenteret ved mødeledere for pædagogisk råd og tillidsrepræsentanter, som er interviewet individuelt, samt ved en mindre gruppe lærere på hver skole, som er interviewet i et fokusgruppeinterview. Gruppen af lærere udvalgte af skolelederne. Kravet til udvælgelsen af gruppen af lærere var, at det skulle være lærere, der underviste på forskellige klassetrin og i forskellige fag. Målet var at få mange forskellige synspunkter og erfaringer frem i interviewene. Der var tale om tematiserede interview, hvor temaerne tog udgangspunkt i ovennævnte delspørgsmål.

I bearbejdningen og formidlingen af resultaterne er bredden i interviewresultaterne

refereret. Der er således ikke tale om udsagn, der er repræsentative for alle, men om forskellige synspunkter og erfaringer i arbejdet med målsætninger og evalueringer.

2.3 Opstilling og anvendelse af mål for skolens virksomhed

Generelt kan man tale om, at der med arbejdet omkring fokusområde 1 foretages en målfastsættelse på tre niveauer: på kommunalt niveau (evt. i form af en handleplan), på skoleniveau (via virksomhedsplaner) og på klasseniveau (via årsplaner).

På denne måde kan man tale om et målhierarki, hvor målene skal passe til hinanden, med kommunemålene i toppen af pyramiden. Skolemålene er det næste trin, hvor skolemålene forventes at ligge inden for kommunemålene, både fordi de skal ses som et middel til at opnå kommunemålene samt skal være sammenhængende med kommunemålene med henblik på at udvikle et "fælles skolevæsen" i den enkelte kommune. Det samme gælder klassemålene, som skal ligge inden for skolens mål.

Set i et målhierarki, og som et mål-middel kædesystem må det forventes, at målene bliver mere og mere konkrete, jo tættere de er på det udførende ledes dagligdag, nemlig læreres og elevers.

Opstillingen af et målhierarki må ses som et led i den decentralisering, som finder sted i kommunerne, hvor mål- og rammestyringen har erstattet tidligere tiders detailstyring (jf. Fogh 1998). I dag har kommunerne således, jf. Den kommunale styrelseslov af 1990 (§62) en forpligtelse til at fastlægge mål og rammer for kommunens virksomhed. Herunder skal der i kommunen opstilles servicemål for alle de kommunale ydelser, herunder skolerne.

Kommunale mål

De mål, der er fastsat fra kommunalt hold, er oftest politisk definerede, og de kan være meget brede og overordnede med henblik på, at de også skal danne ramme for skolernes egne mål og dermed egen virksomhed.

I kommunerne arbejder man ofte med målsætninger på forskellige niveauer. I de undersøgte kommuner har man både målsætninger for hele kommunens virksomhed og for de enkelte institutionstyper, herunder folkeskolerne i kommunen.

I en kommune har man politisk opstillet følgende mål for skoleområdet:

"Byrådet ønsker en aktiv og udviklingsorienteret folkeskole, hvor samarbejde og engagement er nøgleord. Undervisningen skal give eleverne det bedst mulige niveau, og skolens hele hverdag skal sikre tryk og virkelyst."

I en anden kommune siger lederen af skoleområdet følgende om kommunens samlede virksomhedsplan med målsætninger for hele kommunen:

“Vores virksomhedsplan er ret bred, idet den dækker 11 lovgivningsområder (alle forvaltningsområder), hvor det bliver svært at finde skoleområdet specifikt.”

I en tredje kommune nævner en skoleleder, at kommunens hovedmålsætning er, at børnene skal kunne læse efter 3. klasse. I denne kommune har man på sin vis valgt at “ignorere” Folkeskolen år 2000, fordi kommunens skoler i forvejen var i gang med et skoleudviklingsarbejde, hvilket betød, at arbejdet med Folkeskolen år 2000 blev nedtonet og nedprioriteret. En skoleleder i denne kommune siger:

“Egentlig var vores skoleudviklingsprojekt startet med forældreforedrag i foråret 1998, og ved disse var lærerne også inviteret med. På sin vis betød skoleudviklingsprojektet, at Folkeskolen år 2000 som sådan blev ignoreret. Folkeskolen år 2000 betød, at lærerkredsen dukkede op, men da skoleudviklingsprojektet var vedtaget, var der ikke så meget at tale om, og det gav nogen surhed i kredsen.”

I forbindelse med kommunens eget skoleudviklingsprojekt opstillede kommunen forskellige områder, skolerne skulle arbejde med. Disse var: samordning af skole- og institutionsområde, holddannelse og herunder organisering af arbejdet med opdeling af børnegrupper, decentralisering af ressourcestyring samt fælles skoleledelse.

I andre to kommuner arbejder skolerne mere målrettet med Folkeskolen år 2000. I den ene kommune har man bl.a. valgt at arbejde med kundskaber og færdigheder (fokusområde 3), kvalitet og udvikling (fokusområde 1), undervisningsmidler og skolebygninger (fokusområde 4), en god start (fokusområde 5) og skoleledelse (fokusområde 7).

Interviewene viser, at de kommunale mål i 1999 omkring Folkeskolen år 2000 er fastsat ved, at skoleforvaltningens administration i samarbejde med skoler og politikere har udvalgt et eller flere af fokusområderne og derefter har ladet det være op til den enkelte skole selv at fastsætte egne mål inden for disse områder og eventuelt suppleret med flere mål, som skolen selv har ønsket at arbejde med.

En skoleleder i en af de fire kommuner nævner, at kommunens skolepolitiske mål opleves som så overordnede, at de på hans skole ikke har haft den store indflydelse på skolens mål, og på den pågældende skole forholder man sig “ikke fantastisk meget til kommunens mål”.

Der var også andre skoler, hvor de overordnede skolepolitiske mål heller ikke spillede den store rolle, hvilket bl.a. kom til udtryk ved, at de pågældende skolers ledere

ikke kunne huske eller genkalde sig, hvad der var kommunens mål (det var ikke skoler i samme kommune).

Der er således meget der peger på, at de mål skolerne selv har opstillet, betyder mere i dagligdagen på skolen end de opstillede mål på kommuneniveau, hvilket er tankevækkende, når der tænkes på mange kommuners ønske om et "fælles skolevæsen", hvor alle skoler i en kommune identificerer sig med de samme fælles mål.

Mål på skoleniveau

Målene på skoleniveau kan karakteriseres ved, at der både opstilles faglige og sociale mål, ligesom der mere specifikt kan være opstillet mål for særlige områder fx for samarbejde og medindflydelse, såsom skole/hjem -samarbejdet og elevrådsarbejdet.

I en kommune har en af skolerne følgende overordnede målsætning:

"Med udgangspunkt i folkeskolens formålsparagraf arbejder vi på skolen på at skabe et trygt miljø som en vigtig forudsætning for indlæring og udvikling og for i samarbejde med forældrene på at sikre solide kundskaber og færdigheder, at udvikle kreativitet, engagement, selvstændighed, ansvarlighed og samarbejdsevne, at skabe social ansvarsbevidsthed i en demokratisk proces med baggrund i dansk kultur osv."

Samme skole har opstillet delmål samt formuleret kvalitetsmål til opnåelse af de overordnede mål.

Der er i interviewundersøgelsen både tale om skoler med en overvægt af faglige mål, og om skoler med en prioritering af sociale mål – alt efter skolens profil og skolens brugergruppe, dvs. hvad forældrene i skolebestyrelsen giver udtryk for er vigtigt for deres børn.

I udarbejdelsen af mål på skoleniveau har det ligesom målene på kommuneniveau vist sig at være svært at formulere mål, der ikke virker alt for luftige og abstrakte, og som ikke er svære at forholde sig til i det daglige arbejde.

En lærer mener fx, at "målene er så luftige, at de er svære at sætte handlinger på" samt, at de er "direkte afskrivninger af folkeskoleloven", hvilket dog ikke af alle betragtes som noget negativt. En lærer siger således:

"Der arbejdes her på skolen aktivt efter folkeskolelovens formålsparagraffer. Dette indebærer, at der undervises på et kvalitativt højt niveau, der tilgodeser den enkelte elevs interesser og behov."

For at undgå at målene blev for luftige, valgte ledelse og lærere på en skole at

“lave handleplanerne helt nede på jorden med realistiske mål, for at det hele ikke skulle blive for flyvsk”.

På samme skole lagde skolelederen vægt på, at “målene skal være meget på klasseniveau”, da han mente, det er på klasseniveau, det hele “skal starte”.

På en anden skole har skolelederen valgt eksplicit at fokusere på mere end ét bestemt fokusområde og at arbejde med disse i forlængelse af det igangværende udviklingsarbejde på skolen:

“I forbindelse med arbejdet med Folkeskolen år 2000 har man ikke sagt, “nu tager vi fat på punkt 1”. Udviklingsarbejdet er i stedet foregået i naturlig forlængelse af tidligere udviklingsprojekter.”

Denne procedure har været den oftest benyttede, idet alle skolerne har opstillet flere mål, de ønsker at arbejde med, frem for udelukkende at fokusere på et område eller tema.

I ovennævnte skoles virksomhedsplan står følgende i præsentationen af skolen og dens mål:

“Skolen skal være et værested og lærested, hvor man møder engagerede børn og voksne. Dagligdagen bør være præget af tillid og åbenhed og en kulturel mangfoldighed, hvor børn og voksne omgås hinanden i gensidig tillid. Skolen har til hensigt gennem tryghed at styrke elevernes selvværdsfølelse og livsglæde, så de kan udvikle: tolerance og ansvarsbevidsthed; samarbejdsevne og kreativ tænkning; evnen til at tilegne sig indsigt, færdigheder og personlig holdning. Som gør det muligt: at indgå i fortsatte uddannelser; at klare opgaver i det praktiske liv; at deltage i samfundsmæssige aktiviteter.”

Det er således tydeligt, at mål på skoleniveau ikke blot er faglige mål. Målene på skoleniveau er både faglige, pædagogiske og ikke mindst sociale.

Skolerne vælger dermed at fokusere på mål, der hænger sammen med elevernes generelle trivsel og velfærd på skolen.

En skoleleder fortæller fx, at de både har sociale og faglige mål.

“Skolen er nemlig andet end undervisning. Det sociale miljø, det fysiske miljø og det etiske skal være i orden.”

For at opfylde dette har skolen bl.a. valgt at ansætte en kantinedame, så eleverne kan købe ernæringsrigtig mad på skolen, hvilket har både sociale og sundhedsmæssige for-

mål. Men henblik på at styrke det sociale miljø og fællesskab har skolen også en fællessamling en "aulasamling" en gang ugentligt, hvor både elever og lærere deltager,

"hvilket medfører et fællesskab omkring det at gå på skolen".

Derudover har den samme skole mål for læsefærdigheder, teamsamarbejde, indskoling og udskoling.

Eksempler på andre mål, der er fastsat på skoleniveau, kan nævnes: undervisningsdifferentiering, tværfaglighed, værkstedsundervisning, mål- og handleplaner for den enkelte elev, IKT, pædagogisk servicecenter, skole-hjem samarbejde, elevernes medindflydelse/medansvar, tryghed på skolen, ingen mobning, undervisningsmidler, forbedringer af fysiske rammer, skoleledelse mv.

Imidlertid er det bemærkelighedsværdigt, at ligesom det gjaldt kommunemålene, har ledere og medarbejdere på skolerne også svært ved at erindre og genkalde sig skolens mål, når de i et interview bliver bedt om at referere dem.

De mål, der synes at være mest nærværende for skolens lærere, er målene på klasseniveau, som de selv har været med til at opstille. Hvorvidt det skyldes, at de selv har opstillet dem, eller at de vedrører deres dagligdag i klassen kan der ikke siges noget om, men det vil være en indlysende forklaring. Men lige meget hvad grunden er, må konklusionen være, at lærerne er mest opmærksomme på netop deres egen klasse, dvs. den klasse de er klasselærer for eller/og underviser i.

Mål på klasseniveau

Ud over fastsættelse af mål på kommunalt niveau og skoleniveau fastsætter lærerne mål på klasseniveau. Dette foregår i forbindelse med udarbejdelsen af årsplaner i de lærerteam, der er tilknyttet de enkelte klasser.

Målene på klasseniveau vil kunne tage udgangspunkt i klassernes sociale liv og vil være meget afhængige af, hvilket klassetrin de er opstillet for. En lærer for en 7. klasse fortæller, at målene for hendes klasse primært er sociale og arbejdsmæssige mål, eleverne skal bl.a. lære at høre efter og lave deres ting. En 10. classeslærer fortæller, at målet for hans klasse er at gøre eleverne klar til at gå ud af folkeskolen. I en 1. klasse arbejder lærerne med, at de små elever skal have skoletasken og pennalhuset i orden samt med kommunikationen med forældrene. Flere af lærerne påpeger, at

"Det især er det sociale, der er meget vigtigt i øjeblikket, eleverne skal være "velopdragne", og hvordan får du det godt, hvordan gør du andre glade, samt hjælpsomhed eleverne indbyrdes. Det er blevet mere vigtigt i skolen at opdrage børnene."

At lære børnene at acceptere hinanden er dermed et mål, der er indskrevet i mange årsplaner.

Det er især afgørende for, hvilke mål der opstilles, hvilket klassetrin det drejer sig om. På de yngste klassetrin ses en høj prioritering af sociale mål, mens der på de ældste klassetrin ses en høj prioritering af faglige mål, selv om de sociale mål altid er vigtige uanset, hvor gamle eleverne bliver.

De sociale mål kan dreje sig om at kunne fungere i en gruppe, at børnene har medbestemmelse omkring undervisningens indhold og gennemførelse, at eleverne har ansvarsfølelse for fællesskabet, og at børnene har orden i deres lektier og ting på skolen.

De faglige mål kan dreje sig om, at sproget skal styrkes i alle fag gennem udvidelse af begreber og ordforråd, at elevernes mundtlige fremførelse og argumentation forbedres, og at eleverne tager medansvar for egen læring.

Det er dog ikke alle steder, at der er sat mål på klasseniveau. En lille skole nævner, at de i stedet har valgt alene at sætte mål på elevniveau:

“Der er ikke sat mål på klasseniveau, men der er sat mål på elevniveau. Lærerne taler med eleverne to gange årligt og opstiller mål sammen med dem. Det kan fx være en snak omkring, hvad eleverne vil være bedre til, og hvad de er gode til.”

En af lærerne fra denne skole nævner ligeledes, at han med sin nye 1. klasse vil udarbejde planer for det enkelte barn.

På en anden skole er det ikke i alle teamene, at der sættes mål på klasseniveau. På flere af årgangene er det almindeligt, at det er faglærerne, der fastsætter de faglige mål for årgangen (klassetrinet) som helhed:

“Årsplanerne er formuleret på årgangsniveau. 5. klasselærerne har mødtes og lavet nogenlunde parallelle årsplaner. Man har også prøvet at få eleverne i årgangen til at lære hinanden at kende. Man har på årgangsniveau mest diskuteret det faglige, det sociale hører mere til inden for klasserne.”

Lærerne mødes således med de andre lærere på samme klassetrin og lægger en årsplan for faget.

“Hvis der så er “sammenstød” mellem fagene, så kan – ikke skal – man lave tværfaglighed. Undervisningen er stadig grundet i faget.”

Det er ikke alle skoler, hvor der ses en klar sammenhæng mellem målene på skoleniveau og på klasseniveau. En skoleleder forklarer dette med, at

“Skolemålene er meget strukturelle og på voksenniveau (fx hvordan skal lærerne arbejde med undervisningen), dvs. relativt langt fra børnene, mens klassemålene er mere på børneniveau (hvad er vigtigt for børnenes trivsel og udvikling).”

En lærer fra samme skole siger ligeledes, at

“skolens mål inddrages ikke i de mål, der sættes i klasserne. Man er i stedet meget opmærksom på, hvordan klassen fungerer”.

På denne skole ønsker ledere og lærere fremover at skabe en større sammenhæng mellem skolemål og klassemål, idet man vil prøve at indskrive klassernes årsplaner i skolens virksomhedsplan (jf. afsnit 2.4).

På en anden skole er man dog allerede kommet så vidt, idet der som skolelederen udtaler, *“er stor sammenhæng mellem målsætninger på skoleniveau og klasseniveau”*, og det er et krav til lærerne, at skolens mål tænkes med ind i klassernes årsplaner.

Hvordan opstilles målene?

Som tidligere nævnt foregår målsætningsarbejdet ofte ved, at kommune/forvaltning udstikker nogle brede og overordnede rammer, som skolerne selv skal udfylde.

I de undersøgte kommuner gives der blandt de fleste udtryk for, at der er ringe dialog om de fælles skolepolitiske mål på tværs af kommunen, dvs. mellem skolerne indbyrdes og mellem skoler og politikere.

Kommunerne har heller ikke haft helt klare og præcise udmeldinger til skolerne om, hvilke mål skolerne skal arbejde med. Derfor har skolerne heller ikke valgt at inddrage kommunen i en dialog inden målfastsættelsen på den enkelte skole:

“Kommunen har ikke været inddraget i dialog inden målfastsættelsen, men nu kommer handleplanerne op i kommunen, og skolen er i denne sammenhæng blevet indkaldt til møde med kommunen. Hverken forvaltning eller politikere har været inddraget i selve fastsættelsen af målene på skolen, de er mere blevet inddraget retrospektivt.”

Arbejdet med at opstille mål for skolerne foregår i stedet især mellem forskellige parter med tilknytning til skolen. Disse parter er blandt andre skolebestyrelse, pædagogisk råd (PR), fagudvalg, elevråd, MED-udvalg, forældre, lærere og skoleledere. Det er dog både i første og sidste ende skolelederens ansvar. Det konkrete udspil om mål kan

være et udspil fra skolelederens side, men det kan også ske fra et særligt målsætningsudvalg eller udviklingsudvalg, som har den særlige opgave at opstille mål og følge og igangsætte skoleudvikling.

Graden af samarbejdet mellem skolens forskellige interessenter om målfastsættelsen varierer dog en del fra skole til skole, idet skolerne på grund af decentraliseringen selv beslutter, hvordan de vil arbejde med målfastsættelsen.

Ingen af skolerne samarbejder med andre skoler omkring målfastsættelsen.

På skolerne drøftes forslagene til målene i Pædagogisk Råd (PR) og skolebestyrelsen.

Det er forskelligt, hvor meget indflydelse skolebestyrelsesformændene oplever eller føler, at de har haft på skolernes målsætninger og de efterfølgende virksomhedsplaner. Indtrykket fra interviewene med skolebestyrelsesformændene er, at de i højere grad godkender målsætninger og virksomhedsplaner end er aktive i udarbejdelsen af dem. Et indtryk, der bekræftes i interviewene med skolelederne.

Tendensen er dog, at der hersker en relativt stor enighed mellem skolebestyrelse, PR og de andre interessenter med hensyn til, hvilke mål der bør prioriteres og arbejdes med. Der er imidlertid skoler, hvor alle giver udtryk for, at lærere kun i ringe omfang bruger PR til at drøfte skolens målsætning og det pædagogiske arbejde på skolen.

En enkelt skoleleder fortæller, at han ikke kunne opnå konsensus blandt lærerkollegiet om målfastsættelsen, derfor valgte han selv at formulere den endelige målsætning. Dette medførte efterfølgende en del kritik fra lærerne, som følte sig sat uden for indflydelse.

Omvendt er der også flere lærere, der giver udtryk for, at de har al for megen mødevirksomhed generelt, og ikke kan overskue flere møder.

En skole har inddraget forældrene i målformuleringen for skolen ved at sende spørgeskemaer ud, som blev brugt i arbejdet med virksomhedsplanen.

Eleverne inddrages ligeledes på nogle skoler, idet målformuleringen diskuteres i elevrådet og i kraft af, at elevrådsformanden er medlem af skolebestyrelsen, hvor målsætning og virksomhedsplan drøftes og besluttet.

Flere skoler udtrykker dog ønske om at inddrage både forældre og elever mere i målfastsættelsen og arbejdet med virksomhedsplaner. Eleverne er ofte involveret i arbejdet med årsplaner (målfastsættelse på klasseniveau), idet især de ældre klasser er med til at bestemme hvilke bøger, film mv. de skal bruge i undervisningen.

En anden skole valgte at gennemføre en kulturundersøgelse blandt lærerne for på den måde at klarlægge, dels hvilke områder lærerne ønskede at arbejde med og dels at afdække deres generelle trivsel på skolen:

“Det var en kombination af en undersøgelse af, hvilke indsatsområder og problemfelter, der ønskedes arbejdet med, og en afdækning af lærernes trivsel.”

Denne undersøgelse resulterede blandt andet i, at skolen valgte at satse entydigt på opbygningen af lærerteam omkring den enkelte klasse.

På en tredje skole var det ansættelsen af en ny og visionær lærer, der satte skub i skoleudviklingen og målformuleringen ved at få rollen som pædagogisk leder på skolen.

En fjerde skole valgte at nedsætte et målsætningsudvalg bestående af et skolebestyrelsesmedlem, en lærerrepræsentant og skoleledelsen. Dette udvalg skulle på baggrund af høringer i PR og MED-udvalg opstille skolens målsætning.

På nogle skoler ventede ledelse og lærere på, at der skulle komme et udspil fra kommunen med hensyn til, hvilke fokusområder i Folkeskolen år 2000 skolen skulle arbejde med, men der kom hverken udspil fra forvaltning eller skolelederkreds.

På en skole var ledelse og lærere frustrerede over, at kommunens udmelding af skolemål blev udmeldt så sent, at de "ramte skævt" i forhold til det arbejde, de selv havde påbegyndt på skolen. På denne skole foregik målfastsættelsen ved, at

"Man får kloge folk ind og tale om årets tema. Derefter afholdes der diskussioner i "delskolen" (afdeling af skolen) og til sidst tilrettelægges der mål for arbejdet i klasserne."

Erfaringerne med målfastsættelsesarbejdet er mange. Blandt andet er der lærere, der mener, at det er for meget at skulle opstille nye mål hvert år, da det bliver svært at få en dagligdag "op at stå", inden de nye mål skal udformes. Holdningen er således, at det er for hurtigt at skifte fokus fra år til år.

"Det er bedre at bruge længere tid på de udvalgte fokusområder og få det gjort ordentligt. Målene føres ofte videre fra år til år, hvilket kan være frustrerende, men det er vigtigt at gøre arbejdet færdigt og blive ved med at arbejde den samme vej. Især med hensyn til de sociale mål."

Derudover er der en skoleleder, der fortæller, at de den første gang, de skulle lave virksomhedsplan på skolen ikke helt vidste, hvad det indebar. "Det skulle bare se pænt ud". Anden gang var det dog endnu sværere, for da vidste de, hvad de ville og havde mange mål, der skulle indgå i virksomhedsplanen. Samtidig mener en af de lærere, der har været igangsætter af skoleudviklingen på den pågældende skole, at der fra starten var en vis skepsis fra lærernes side, idet de tvivlede på, hvad børnene kunne og magtede:

"men så tager man et lille skridt først og ser, at det kan de godt og stiller derefter flere mål, så man rykker sig lidt ad gangen".

Desuden er der skoleledere, som argumenterer for, at grupper såsom pedeller (service-medarbejdere), rengøringspersonale og personalet i skolefritidsordningen (SFO) skal medtænkes i virksomhedsplanen.

2.4 Virksomhedsplaner og årsplaner

Hvordan arbejdes der med mål og skoleudvikling på skolerne?

For at få et indblik i hvordan det daglige arbejde med målsætninger, virksomhedsplaner, årsplaner, handleplaner mv. foregår, beskrives i det følgende en kommunes arbejde med skoleudvikling. Den pågældende kommune påbegyndte arbejdet med målsætninger i starten af 1990'erne, samtidig med at der påbegyndtes en decentralisering af opgaver og beslutningskompetencer fra forvaltningen og ud til den enkelte skole i kommunen.

Kommunen har formuleret overordnede, langsigtede målsætninger, hvor ud fra skolens økonomiske politik, kvalitetsmål og indsatsområder skal kunne opstilles. I denne kommune arbejdes der ikke med virksomhedsplaner, men alene med kvalitetsmål (jf. serviceloven), som skolerne skal opfylde. Både byråd (kommunens servicemål) og de enkelte skoler formulerer kvalitetsmål for deres arbejde¹.

På en af skolerne foregår målsætningsarbejdet ved, at de arbejder ud fra det, de kalder en pyramidemodel. Først formuleres et motto, dernæst en indledning, der fortæller, hvad det er for en skole, de gerne vil have, tertiært formuleres kvalitetsmål (= skolemål), og til sidst opstilles de årsplaner, som lærerne arbejder efter i klasserne. På denne skole er der opstillet fire kvalitetsmål, som er firårige, men som drøftes hvert år. Til hvert kvalitetsmål formuleres to-tre handlepunkter til skolebestyrelse og Pædagogisk Råd.

Skolernes overordnede målsætninger revideres ikke hvert år, ligesom det sker med kvalitetsmålene. Det er dog ikke altid, der formuleres nye kvalitetsmål, idet det hender, at det foregående års kvalitetsmål overføres til året efter.

Både byrådets og skolernes kvalitetsmål evalueres hvert år gennem en brugertilfreds-hedsundersøgelse til både forældre, overbygnings elever, skolebestyrelse og elevråd. Skolerne formulerer et survey, som skal indeholde spørgsmål vedrørende både byrådets kvalitetsmål og skolens kvalitetsmål. Samtidig hermed skal der opstilles succeskriterier for, hvornår skolens mål er opfyldt (fx at 90% skal være tilfredse med skole/hjem samarbejdet).

De enkelte lærerteam skal ligeledes udforme årsplaner indeholdende mål for klasserne.

På en af skolerne fortæller skolelederen, at der var meget løse rammer for, hvorledes årsplanerne skulle laves det første år. Dette resulterede i, at de ikke blev særligt gode:

“Det er i år tredje år, vi laver årsplaner. Det første år var der meget løse rammer, og årsplanerne blev ikke særlig gode. Det andet år lavede man en to-siders skabelon som udgangspunkt for at lave årsplan, og som udgangspunkt for hvordan man arbejder sammen i teamet omkring årsplanen, fx var der gode råd til samarbejde og konfliktløsning.”

Skoleleder på den pågældende skole tror ikke, lærerne umiddelbart kan huske kvalitetsmålene, og han mener ikke, at årsplanerne laves ud fra kvalitetsmålene. Dette vil man dog bestræbe sig på fremover, og man vil samtidig

“få lavet en målsætning, der er knyttet til både budgettet og til uddannelsesplanen. Der skal være nogle kvalitetsmål, der peger mod forældresiden, nogle mod elevsiden og så nogle der peger mod de faglige. Det er ikke tilfældet i dag”.

Årsplaner

Årsplanerne er et vigtigt redskab i lærerteamsamarbejdet om den enkelte klasse. I årsplanen opstilles mål og handleplaner for den enkelte klasse, og såvel arbejds- og opgavefordeling mellem de enkelte lærere drøftes og besluttet. Årsplanen kan således bl.a. styrke lærersamarbejdet om den enkelte klasse.

Det er meget forskelligt fra skole til skole, om klassernes årsplaner relaterer sig til den pågældende skoles overordnede målsætning/virksomhedsplan, og i hvor vid udstrækning de indeholder mål, handleplaner og evalueringsplaner.

På en skole udtaler lærerne, at de savner at vide, hvad årsplanen skal bruges til

“man har ikke indført mål i den, så den kan ikke evalueres – det er blot en plan for aktiviteterne i klassen gennem hele skoleåret”.

Lærerne på den pågældende skole har således ikke haft en diskussion af, hvad årsplanen skal indeholde. Andre steder arbejder skolen eksplicit med, at der skal formuleres konkrete, evaluerbare mål i årsplanerne. Mål der ligeledes skal afspejle det daglige arbejde i klasserne.

En skoleleder mener, at det vigtigste ved årsplanerne er, at

“lærerne reflekterer over deres egen praksis. Det er ikke ment som en kontrol eller et statisk element. Det skal være dynamisk og en skitse. Det er fx også o.k., at lærerne ændrer årsplanen i løbet af året”.

På denne måde indgår årsplanen som et strategisk værktøj i en stadig udviklingsproces i løbet af skoleåret, fremfor alene at have stationær karakter af et planlægningsværktøj i begyndelsen af året, som der evt. evalueres på sidst på året.

En anden skoleleder mener, det er godt at få målsætningerne skrevet ned og få dem præsenteret over for forældrene, idet det gør lærernes arbejde mere forpligtende:

“Arbejdet med målsætning på klasseniveau ser ud til at gå rigtigt godt. Lærerne har tidligere arbejdet uformelt med målsætninger for klasserne, men det er mere forpligtende nu, hvor lærerne har fået skrevet det ned på papir og præsenteret det for forældrene. De lærere, der ikke gider følge målsætningerne, er derfor mere pressede, så klasselæreren kan holde de andre lærere fast på målsætningen. De lærere, der stritter imod, er de lærere som synes, at det hele bare går fint.”

Årsplanerne følges op i skolelederens årlige samtaler med alle lærerteam på skolerne – i det omfang skolelederen gennemfører sådanne. Der er således skolelederne, der fortæller, at de ikke når de planlagte årlige teamsamtaler med lærerne til lærernes store fortrydelse.

Virksomhedsplaner

På skolerne bruges skolens virksomhedsplan til at udarbejde delmål og handleplaner for skolens arbejde som helhed, og hvor lærerne betragter det som en stor hjælp, såfremt målene nedbrydes og konkretiseres. Handleplanerne udarbejdes fx af et lærerudvalg og en skolebestyrelse.

Selve virksomhedsplanens skriftlige udformning udarbejdes som regel af skoleledelsen, og drøftes efterfølgende i skolebestyrelse og pædagogisk råd, og et særligt udvalg (udviklingsudvalg e.l.) kan have en særlig central rolle.

Efter at have arbejdet med virksomhedsplaner et stykke tid er den generelle holdning på flere af de syv skoler, at alle parter på skolen bedre end i starten kan tage stilling til, hvad virksomhedsplanen skal indeholde, hvilket på flere skoler har resulteret i, at struktur og indholder blevet ændret radikalt.

Arbejdet med virksomhedsplanen er oftest en løbende proces, hvor der hele tiden følges op på planen. Den diskuteres, der laves ændringsforslag, og der tages stilling til eventuelle forslag fra kommunen eller fra de forskellige parter eller interessenter på skolene. På alle skoler er det skolelederen, der har det endelige ansvar for udarbejdelsen af planen.

En skoleleder fortæller, at hun oplever det som yderst positivt for arbejdet med virksomhedsplanen, at kommunen tager sig tid til at drøfte virksomhedsplanen med skolerne, hvis der er behov for det.

Koblingen mellem virksomhedsplan og årsplan foregår som regel ved, at virksomhedsplanen angiver formen (skabelonen) for årsplanen. Dernæst tager teamene udgangspunkt i deres klasse, således at lærere og elever i fællesskab (i forskelligt omfang) udarbejder indholdet i årsplanen. Samtidig er det dog forskelligt, om der på den enkelte skole er krav fra ledelsens side til, hvor meget årsplanen skal relatere sig til virksomhedsplanen og de mål, der indgår i denne.

2.5 Hvad synes de involverede parter om at arbejde med mål?

Når man analyserer lærernes holdning til målsætningsarbejdet, er det svært at finde nogle umiddelbart positive tilkendegivelser. De fleste lærere mener, at arbejdet med virksomhedsplaner mv. hæmmer det arbejde/udviklingsarbejde, der allerede var igangsat i klasserne.

Flere lærere giver udtryk for, at virksomhedsplanen er et ledelsesinstrument, som lærerne ikke er med til at lave, men som bare *“skal bruges til at skolelederen skal vise den til kommunen”*.

Lærerne kan dermed ikke identificere sig med virksomhedsplanen, hvilket ofte medfører, at de ikke forholder sig til den i den daglige undervisning:

“Lærerne oplever ikke virksomhedsplanen som vigtig i undervisningssituationen. Den kommer ovenfra, så lærerne skal først kende til den, og derefter blive mere medspillere i skabelsen af den.”

Lærerne synes, at virksomhedsplanen indeholder ord, der er svære at omsætte til praktisk handling. Målene er således ikke konkrete nok til, at lærerne kan bruge dem i det daglige arbejde, og springet fra ide til praksis er for stort:

“(Virksomhedsplanen) er for meget og for teoretisk. [...] arbejdet med virksomhedsplanen er spændende, men det er frustrerende, at der er så stort et spring mellem ideerne og praksis.”

Desuden er der lærere, der mener, at virksomhedsplanen gaber over for meget, således at læreren i stedet kun skal benytte det, han/hun mener, de selv kan bruge i deres eget arbejde i klassen. Ligeledes er der en tendens til, at lærerne ikke bryder sig om, at fokus og engagement skal flyttes fra deres “egne børn” til skolen som helhed. Som en skoleleder siger:

“Lærerne er frustrerede over, at fokus og engagement flyttes ud fra deres egne børn i klasserne til skolen som helhed. Det er dog den vej udviklingen går. Man har drøftet, hvordan man skal undgå, at skolen knækker over, så man kun har øje for sine egne børn, team eller afdeling.”

En mødeleder for Pædagogisk Råd siger:

“Nogle lærere har det dog svært med, at udvikling ikke bare er deres egen sag, men at det er et projekt for hele skolen.”

Ud over at nogle lærere synes, virksomhedsplanen har været for teoretisk og overordnet, er der også dem, der synes, at virksomhedsplanen bare er *“praksis der er sat på papir”*, hvilket udtrykker, at den proces, som er gået forud for virksomhedsplanen, er afgørende for, hvor meget ejerskab den enkelte lærer har over for virksomhedsplanen.

Samtidig er der flere ledere og lærere, der synes, det er et problem, at man på skolen ikke får evalueret målene.

På trods af denne skepsis fra lærernes side over for målsætningsarbejdet, er der dog eksempler på, at det er lykkedes at få klassernes årsplaner koblet direkte til skolens virksomhedsplaner, hvormed man må formode, at virksomhedsplanen skinner mere igennem eller afspejles mere i det daglige arbejde i klassen end tidligere.

2.6 Evaluering af skolens virksomhed og mål

Med hensyn til evaluering af skolens virksomhed og mål er det et problem, at flere skoler for det første ikke har opstillet målbare mål i målformuleringerne.

For det andet er der ofte ikke opstillet succeskriterier for, hvornår målene er nået, og for det tredje har der de fleste steder været langt mere fokus på planlægning end på evaluering.

Det ser dog ud til, at man på de fleste skoler er ved at sætte mere fokus på evalueringssiden, idet man har indset, at det er en afgørende faktor for det videre målsætningsarbejde.

Derudover er det de færreste skoler, der mener at have fundet en løsning på, om og hvorledes man evaluerer på de *“bløde mål”*. Denne diskussion er dog startet mange steder, og nogle skoler nævner, at de måler de *“bløde mål”* via statusrapporter over, hvor langt de er nået. En skoleleder fortæller, at

“bløde mål og sociale kompetencer indgår i evalueringen, så vi evaluerer både på fag-

lige og bløde mål. Evalueringen af de bløde mål er dog stadig i opstartsfasen, og vi er meget bevidste om, at det er en vigtig del”.

I en anden kommune hvor man fra kommunens side mener, der er *”behov for en konkretiseret indsats”* har kommunens forvaltning ansat en antropolog til at varetage en ekstern evaluering af skoleudviklingen.

Som tidligere nævnt er der ligeledes en kommune, der gennemfører en systematisk evaluering via et årligt spørgeskema til forældre og elever (en brugertilfredshedsundersøgelse). I samme kommune har kommunen ligeledes uddybet nogle af resultaterne fra undersøgelsen med statistikker og ved at interviewe børn fra alle klassetrin. Der er dog meget delte meninger om, hvorvidt resultaterne af disse brugerundersøgelser overhovedet er brugbare, og er konkrete nok til at kunne påvirke praksis på skolerne. Lærerne især synes, at resultaterne er svære at relatere til deres egen daglige praksis.

Målene på klasseniveau evalueres typisk, ved at skolelederne afholder teamsamtaler med udgangspunkt i årsplanerne og i referatet fra sidste teamsamtale. Det er dog langtfra alle steder, at man har haft ressourcer nok til at gennemføre dette, selv om viljen har været der. Derudover mener lærerne, at de evaluerer en del i det daglige, idet de snakker med hinanden efter et projekts afslutning, men dette foregår dog ikke særlig systematiseret:

”Evalueringerne sker flydende – typisk ved emneafslutninger. Man taler også løbende med de andre i teamet. Man er helt klart blevet bedre til at evaluere. Førhen var det ellers svært at overskue.”

Flere lærere evaluerer ligeledes deres undervisning og projekter gennem samtaler med eleverne eller ved at lade eleverne skrive om de emnedage, de har haft på skolen eller i klassen.

På en skole, hvor leder og lærere synes, de er kommet langt med evalueringsarbejdet, evaluerer man ved, at der udvælges temaer, hvortil der udarbejdes både mundtlige og skriftlige oplæg til diskussion på et lærermøde. Dernæst diskuteres de opstillede mål, og det drøftes, hvor langt lærerne på skolen er nået i forhold til disse. Selv om ledelse og medarbejdere på den pågældende skole mener, de er kommet langt, har de stadig den holdning, at det er et område,

”der godt kan blive bedre (...) Evalueringen kræver meget tid, men det er netop evalueringen, der skal tages fat på og gøres bedre”.

Der eksisterer dog ikke udelukkende positive holdninger til det at evaluere den daglige

praksis. En lærer nævner fx, at han påvirkes af at skulle sende 3. klasses læseprøver op til kommunen. Dette føler han

“som et pres gennem hele året, hvilket påvirker undervisningen, der bliver mere målrettet og styret end tidligere”.

En udmelding, hvor læreren, uden at være sig det bevidst, netop siger det, der er intentionen, nemlig at styringen skal ske gennem opstilling af mål.

2.7 Konklusion

Der er en god udvikling på vej med hensyn til arbejdet med mål i kraft af, at skolerne lægger stor vægt på udvikling af skolen og dens arbejde. Lærere og ledere synes stadig at være på de indledende trin på de undersøgte skoler, men udviklingen i arbejdet med mål og evaluering styrkes af det øgede lærerteamsamarbejde på skolerne, både i klasseteam og i fagteam.

Der er opnået nogle gevinster, men der er også en række vanskeligheder i videreudviklingen af arbejdet med mål, handleplaner og evaluering.

Fremmende og hæmmende faktorer for skolernes arbejde med kvalitet og udvikling

I Interviewene afspejler der sig følgende fremmende og hæmmende faktorer for arbejdet med skoleudvikling med opstilling af mål, handleplaner og evaluering:

Fremmende faktorer

- Personalet og skolebestyrelsen på skolen har opnået større bevidsthed om, hvad de gør, og hvorfor de gør det.
- Mål og handlinger på forskellige niveauer søges koordineret, hvilket skulle kunne fremme en større sammenhæng og kontinuitet i de handlinger, der foregår på forskellige niveauer: på det politiske niveau, på skoleledelsesniveau og i den enkelte klasse.
- Der ses bredt på formålet med skolernes arbejde, dvs. det er ikke kun de faglige mål, der er i fokus, det er i ligeså høj grad de sociale mål.
- Der søges skabt en mere bevidst og målrettet dialog mellem skolens forskellige parter.
- Der er en “skriftlighed” og dermed synliggørelse af, hvad skolerne arbejder med (årsplaner og virksomhedsplaner).
- Målene på klasseniveau er især nærværende og væsentlige for lærerne.

Hæmmende faktorer

- Det er svært for flertallet på skolen at huske og genkalde sig de opstillede mål – især på kommune- og skoleniveau.
- Lærerne klager over for megen mødevirksomhed, hvilket betyder, at de overlader det til ledelsen og evt. et særligt udvalg at opstille mål for skolens virksomhed, måske fordi de oplever, at det ikke er væsentligt for deres daglige arbejde i klassen.
- Det er svært at finde en hensigtsmæssig form for dialog mellem kommunens politiske niveau og skolerne. Det betyder, at dialogen mellem skoler og politikere/forvaltning ikke er helt tilfredsstillende.
- Mål på alle niveauer sættes ikke nødvendigvis i relation til hinanden, fordi dialogen primært sker horisontalt frem for vertikalt.
- Målene på de forskellige niveauer hænger dermed ikke nødvendigvis sammen.
- Der bliver derfor tale om en top-down styring, hvor det øverste niveau bestemmer over niveauet længere nede, som derfor ikke føler ejerskab til de mål, der opstilles “fra oven”. Hvert niveau identificerer sig primært med egne mål. Det betyder, at den politiske målstyring, som led i decentraliseringen, ikke nødvendigvis lykkes, idet der ikke synes at være sammenhæng mellem målene på forskellige niveauer.
- Der er problemer med at finde gode og brugbare evalueringemetoder.
- Skolerne synes kun at være i den indledende fase med hensyn til at finde brugbare evalueringemetoder af alt andet end faglige mål, som traditionelt måles via de klassiske færdighedsprøver og -test.”

Udfordringerne for de kommende års arbejde med kvalitetsudvikling på skolerne bliver at udvikle målopstillingsprocessen, så de forskellige “målniveauer” hænger sammen og udvikles i en fælles dialog mellem skolens interessenter (lærere, forældre, politikere, elever, m.m.), således at alle føler et “ejerskab” til målene og kan identificere sig med målene.

På samme tid er målene især på kommuneniveau så bredt formuleret, at de er svære at bruge som styringsinstrument af og for det decentrale niveau (skolerne).

Den anden store udfordring bliver at finde evalueringemetoder til alle andre mål end de rent faglige, som traditionelt måles ved hjælp af test.

Noter

- 1) Skolernes kvalitetsmål skal godkendes af byrådet, således at de ikke kolliderer med byrådets egne kvalitetsmål. Der er dog mulighed for at justere kvalitetsmålene begge steder, så målene ikke er modsætningsfyldte.

3. Udfordringer for den enkelte elev

Af Ole Robenhagen

3.1 Indledning

En af de betydeligste pædagogiske udfordringer i folkeskoleloven er undervisningsdifferentiering som det ledende pædagogiske princip. Med folkeskoleloven fra 1993 er den sidste rest af organisatorisk differentiering i form af niveaudeling af eleverne i de ældste klasser fjernet som mulighed. Loven er således en tilskyndelse til at anvende pædagogisk differentiering som grundlag for at udfordre den enkelte elev.

Vi står i en klassisk pædagogisk problemstilling, som allerede blev klart beskrevet i slutningen af 1500-tallet af Montaigne – længe inden skolen opstod som institution i Danmark:

“Når man, som det er skik og brug her hos os, giver sig til at dirigere mange elever med højst forskellige evner og anlæg med en og samme indlæringsmetode, og i et og samme tempo, er det intet under, at det kan være svært at finde blot nogle få ud af en stor flok børn, som får noget ud af undervisningen” (Michel de Montaigne, her citeret efter Hansen et al. (1998)).

Fokuspunkt 2 under Folkeskolen år 2000 tager den pædagogiske udfordring op – at skabe rammer for at kunne imødekomme den enkelte elevs behov og forudsætninger – og peger på en række faktorer, der kan være med til at kvalificere mulighederne for at udvikle en differentieret undervisning.

Et markant træk i forbindelse med denne evaluering af indsatsområdet er, hvor stor respekt der blandt de deltagende politikere, administratorer, skoleledere og lærere udvises over for omsætningen af dette fokuspunkt. Fokuspunktet opfattes som et opgør med to dominerende grundpiller i den traditionelle skolestruktur og skolekultur – *klasseundervisningen* og *det faste fagopdelte skema*.

Respekten er knyttet sammen med de aktuelle betingelser, der eksisterer for at omsætte udfordringer til den enkelte elev inden for skolens nuværende rammer, herunder både de fysiske og organisatoriske forhold og det pædagogiske praksisniveau på området. Hertil føjes, at mange forældre opleves som skeptiske over for tiltag, hvor traditionelle, velkendte (og trygge) undervisningsformer for hele klassen afløses af differentieret undervisning, der forsøger at imødekomme den enkelte elev i forhold til dennes forudsæt-

ninger og potentialer. Den differentierede undervisning er ofte mindre overskuelig og forudseelig set fra forældrenes position.

Denne evaluering vil på baggrund af det indsamlede datamateriale forsøge at tegne et billede af, hvordan denne proces forløber i tre udvalgte kommuner, og tjene til indblik i selve fokuspunktets pædagogiske kerne – *undervisningsstøttet læring*.

Rapporten indledes med afsnit, der resumerer den første del af evalueringen af de otte fokuspunkter under Folkeskolen år 2000 – den kvantitative spørgeskemaundersøgelse, der dækker alle landets kommuner – her med særligt fokus på indsatsområdet “Udfordringer for den enkelte elev”.

Derefter vises, især ved hjælp af illustrative citater og resumeer fra den efterfølgende kvalitative interviewundersøgelse, hvordan udvalgte kommuner arbejder med indsatsområder i forbindelse med udfordringer for den enkelte elev. Efterfølgende sker der en opsamling på interviewundersøgelsen, og der tegnes et billede af, hvilken udvikling der sker på de forskellige indsatsområder under dette fokuspunkt. Afslutningsvis peges på forhold og faktorer der virker fremmende og hæmmende for implementering af indsatsområdet i skolen.

3.2 Problemformulering og evalueringsplan

Problemformulering

Det overordnede formål med denne evaluering er at undersøge, hvordan man i en række udvalgte kommuner har forsøgt at realisere fokuspunktet, hvis mål er, at den enkelte elevs behov og forudsætninger danner udgangspunkt for undervisningens tilrettelæggelse og organisering. Endvidere skal der fokuseres på de forhold, der fremmer og hæmmer omsætningen af fokuspunktet. For at kunne give et svar på de overordnede spørgsmål inddrages en række problemstillinger:

Hvilken betydning har valget af implementeringsstrategi i forhold til fokuspunktet? Har det således betydning, om kommunen tager centrale initiativer og styrer forløbet eller fra begyndelsen overlader initiativerne helt til de enkelte skoler?

På hvilke måder søger man på skolerne at skabe rammer, såvel fysiske, organisatoriske og pædagogiske, der kan imødekomme fokuspunktets krav?

Hvordan afspejler fokuspunktet sig i undervisningstilrettelæggelsen? Er fokus i planlægningen udelukkende klassen som helhed, eller indgår også den enkelte elev i overvejelserne? Skelnes der eksempelvis mellem almene fællesmål og mere specielle mål, som angår den enkelte elev? På hvilke måder afspejler initiativerne sig i differentiering af undervisningen?

Oplever eleverne, at de bliver udfordret, og hvilket syn har de på deres egen lærings-situation?

Uddybning af fokuspunktet om Udfordringer for den enkelte elev

Fokuspunktets overordnede målsætning er synliggørelse af, at den enkelte elevs behov og forudsætninger danner udgangspunkt for undervisningens tilrettelæggelse og organisering. Dette mål skal søges indfriet gennem følgende forslag til initiativer formuleret af Undervisningsministeriet, Danmarks lærerforening og Kommunernes landsfor-
ening i fællesskab:

Skema 3.1

Indsatsområder i forbindelse med Udfordringer for den enkelte elev

Aktør	Initiativ	Uddybning
Skoleleder	<i>Fleksibilitet</i> Fleksibel tilrettelæggelse af skoleåret og lærernes arbejde	<ul style="list-style-type: none">• skemafri perioder, årsnormer m.m• lærerteamdannelse• holddannelse i forbindelse med undervisningsformål for klasser/hold/elev• udnyttelse af ressourcer, specielt i forbindelse med specialundervisningsområdet og pædagogisk servicecenter• undervisningsplanlægning• udbredelse af skoleerfaringer på området
Lærerne (og ledelse)	<i>Lærerteam</i> Samarbejde om undervisningen ud fra den enkelte elevs behov og forudsætninger	<i>Klasseteam</i> <ul style="list-style-type: none">• principper for etablering• fastlæggelse af faglige mål• tværfaglige undervisningsforløb• principper for holddannelse <i>Fagteam</i> <ul style="list-style-type: none">• fagets udvikling• faglig progression og mål• aktiviteter/arbejdsformer• principper for indkøb af materialer
	<i>Undervisningstilrettelæggelse</i>	<ul style="list-style-type: none">• undervisningsplanlægning• undervisningsdifferentiering• dokumentation• mål og evaluering• elevinddragelse• samarbejde med forældrene
Eleverne (og lærerne)	<i>Holddannelse</i>	<i>Elevindflydelse</i> <ul style="list-style-type: none">• deltagelse i planlægning• opstilling i læringsmål• procesbeskrivelsesformer• selvevaluering

Bem.: Skema 3.1 opstillet på baggrund af Folkeskolen år 2000 (1998).

Evalueringsplan

Efter at den første del af Folkeskolen år 2000 evalueringen – spørgeskemaundersøgelsen – var blevet gennemført i 1999 og omfattede alle landets kommuner, er som omtalt i indledningen 10 kommuner blevet udvalgt til nærmere evaluering ved hjælp af en kvalitativ interviewundersøgelse. I forhold til fokuspunktet er tre af de 10 kommuner blevet udvalgt til interview på det politisk-administrative niveau og på skoleniveau. I interviewfasen indgår to skoler fra hver af de tre kommuner, i alt seks skoler.

De tre kommuner blev valgt, fordi de har prioriteret fokuspunktet højt. Interview er gennemført i to kommuner i foråret 2000 og for den sidste kommunes vedkommende i august samme år. Alle skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, er udvalgt på baggrund af forvaltningens anbefaling og ud fra ønsket om at beskrive forløb eller tiltag, som man selv opfatter som positive og fremadrettede. På lignende vis er klasser/lærere udvalgt. I udgangspunktet er der således anlagt en positiv selektion på de tre niveauer, kommune, skole og klasse, hvilket må tages i betragtning ved de efterfølgende analyser.

Interview blev for fokuspunktet gennemført med følgende persongrupper på de to niveauer: politisk-administrative niveau: forvaltningschef og eventuelt politisk chef i form af udvalgsformand og på skoleniveau: skoleleder, lærer eller grupper af lærere og elever. Elever blev interviewet i grupper. Ved yngre elever var læreren ofte med. Interviewgennemførelsen skete med en enkelt undtagelse i samme rækkefølge begyndende med forvaltningsinterview og sluttende med elevinterview.

3.3 Resultater fra midtvejsundersøgelsen

Kommunernes aktiviteter

I det følgende afsnit opsummeres resultater fra spørgeskemaundersøgelsen (Mehlbye 2000) til belysning af kommunernes indsats specielt i forhold til dette fokuspunkt.

Set i forhold til det samlede antal kommuner der medvirker i spørgeskemaundersøgelsen (271 kommuner), er det på kommuneniveau kun hver tredje kommune, der har prioriteret Udfordringer for den enkelte elev. På skoleniveau arbejder imidlertid flere skoler med fokuspunktet, nemlig 57% af alle skolerne i de deltagende kommuner i 1998-99. I det sidste af de to indsatsår er aktivitetsniveauet steget lidt, således at to ud af tre skoler angiver, at de arbejder med dette fokusområde. Der er således ikke en entydig sammenhæng mellem kommunernes overordnede prioritering og skolernes indsats, hvilket sandsynligvis afspejler den store grad af decentralisering og selvforvaltning, der hersker i mange kommuner på skoleområdet. Hertil kommer, at fokuspunktets indhold under alle omstændigheder kalder på forandringer i skolernes undervis-

ning, hvad enten kommunen har prioriteret området eller ej. Et forhold der metodisk gør det vanskeligt at skelne mellem Folkeskolen år 2000-initiativer og den skoleudvikling, der allerede var og er i gang på dette område.

En tilsvarende problematik afspejler sig sandsynligvis også i besvarelserne fra kommunerne, hvad angår udformning af målsætning for dette fokusområde. Kun 43% af 98 kommuner, som har sat centrale kommunale mål for fokusområder, har fastsat kommunale mål for udfordringer for den enkelte elev. Det svarer til blot 15% af alle de deltagende kommuner i undersøgelsen. På skoleniveau har langt flere kommuner fastsat mål, idet 83% af kommunerne har mål for fokuspunkter på skoleniveau.

Målene på kommunalt niveau i forhold til fokuspunktet drejer sig oftest om teamsamarbejde, skemaopbrydning og holdundervisning, og som midtvejsrapporten bemærker "Tilsyneladende er der i lige så høj grad tale om midler som mål i kommunernes beskrivelse af deres centrale mål" (Mehlbye 2000, s. 41).

Indholdet i kommunernes indsats

At arbejdet med Udfordringer for den enkelte elev ikke er nyt for en række kommuner fremgår af spørgeskemaundersøgelsen. Mere end hver tredje kommune anfører, at man også var i gang med aktiviteter inden for dette område, før Folkeskolen år 2000 blev iværksat. Kommunerne anfører her typisk holddannelse, teamsamarbejde, fleksibelt skoleskema (med eksempelvis temauger og fordybelsesuger) samt individuelle handleplaner som eksempler på tidligere gennemførte aktiviteter. Kun hver fjerde af lærerkredsene er dog enig i, at der var aktiviteter i gang i kommunen på dette fokuspunkt før Folkeskolen år 2000. Denne uenighed dækker nok i nogen grad over de fortolkningsmuligheder, der ligger i at vurdere, om man var "i gang med aktiviteter forud". Er eksempelvis en eller to emneuger om året udtryk for, at man har arbejdet med fleksibelt skema på skolen forud for Folkeskolen år 2000?

De anførte kommunale mål i form af teamsamarbejde, skemaopbrydning og holdundervisning, som fremstår i forbindelse med den kvalitative spørgeskemaundersøgelse, passer godt med resultatet af en mindre evaluering, der er foretaget af fokusgruppen knyttet til fokuspunktet. Fokusgruppen består af repræsentanter fra de tre parter samt andre interesseorganisationer. På baggrund af ca. 100 besvarelser (blandt deltagere i fokusgruppens konferencer) om, hvilke temaer de efter konferencen har arbejdet med i tilknytning til fokuspunktet, angives følgende emne- og hyppighedsfordeling (Torm 2000, s. 2):

Skema 3.2

Har skolen i fortsættelse af konferencedeltagelsen videreudviklet eller igangsat aktiviteter på et eller flere af følgende områder?

<i>Tema for indsats</i>	<i>Personer, der svarer ja (i procent)</i>
Årsplanlægning	60
Tilrettelæggelse med skemaløse perioder	57
Udvikling af årgangsteam	53
Brug af holddannelse	47
Elevsamtalen	36
Brug af logbogen	30
Elevmappe	17

Kilde: Torm (2000).

Af fordelingen ses, at hovedparten af deltagerne har taget fat på emner som den overordnede planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen. Færrest har fokuseret på elevaktiviteter som brug af logbog eller elevmappe.

I samme afsluttende rapport fra fokusgruppen ses endvidere, at kun få af deltagerne i konferencerne etablerer netværk i forbindelse med udviklingsarbejdet inden for fokuspunktet i form af for eksempel møder, telefonisk kontakt, internetkontakt, skriftlig udveksling eller lignende (Torm 2000, s. 14).

De fleste kommuner forventer ifølge midtvejsundersøgelsen (Mehlbye 2000) også selv at ville gennemføre en form for evaluering af deres indsats under Folkeskolen år 2000. To ud af tre kommuner har planlagt at foretage en systematisk erfaringsopsamling. Denne evaluering tænkes ofte formidlet i forbindelse med skolens virksomhedsplan. Kun enkelte kommuner påtænker at lade en ekstern part gennemføre en evaluering af kommunens samlede indsats.

Hvad fremmer og hæmmer udviklingen?

I midtvejsundersøgelsen har kommunerne på forvaltningsniveau svaret på, hvad der generelt virker henholdsvis fremmende og hæmmende i forhold til at iværksætte Folkeskolen år 2000 og specifikt i forhold til det enkelte fokuspunkt. Skemaet nedenfor viser et forsøg på en sammenstilling af de to spørgsmål og deres besvarelser. På bag-

grund af spørgeskemaundersøgelsen er det imidlertid ikke muligt at rangordne hverken de fremmende eller de hæmmende forhold.

Skema 3.3

Fremmende faktorer for henholdsvis Folkeskolen år 2000 indsatsen som helhed og i forhold til Udfordringer for den enkelte elev

<i>Generelt fremmende for Folkeskolen år 2000 indsatsen</i>	<i>Specifikt fremmende for Udfordringer for den enkelte elev</i>
Engagement og ændringsparathed hos personale og forældre	Engagement og interesse især hos læreren
Ressourcer	
Politisk opbakning	Positiv politikerinteresse
Koordinering af indsatsen	Teamsamarbejde, erfaringsudveksling, tværfaglighed, fleksibel planlægning
Aktiviteter i gang før Folkeskolen år 2000	
Efteruddannelse, kurser, temadage	Kurser fx om teamsamarbejde, evaluering og målfastlæggelse
Inspirationsmaterialer m.m. fra UM	Især "undervisningens organisering"
Brugerundersøgelser	
	Lærer-elevsamtaler

Kilde: Mehlbye (2000).

Skema 3.4

Hæmmende faktorer for henholdsvis Folkeskolen år 2000 indsatsen som helhed og i forhold til Udfordringer for den enkelte elev

<i>Generelt hæmmende for Folkeskolen år 2000 indsatsen</i>	<i>Specifikt hæmmende for Udfordringer for den enkelte elev</i>
Sen udmelding af Folkeskolen år 2000	Sen udmelding og materialemangel
Central styring af Folkeskolen år 2000 (manglende ejerskab)	
Manglende evalueringsværktøjer	
Uhensigtsmæssige bygningsforhold	Lokalesituationen
Fagorganisatoriske stridigheder (fokuspunkt 5)	
For stort og uoverskueligt program	
Projekttræthed	
For store krav om skriftlig dokumentation	
Vanskeligheder med at etablere lærer-pædagog-samarbejde	
Vanskeligheder med at ændre kulturen i skolen	Traditionel klasseundervisning og læringsopfattelse, elevernes manglende modenhed i forhold til planlægning m.m. Læreren som fejlfinder, skemabindinger, usikkerhed hos læreren over for emnet, og manglende efteruddannelse
	Høj klassekvotient, manglende tid til samtaler, dårligt lærersamarbejde og manglende holddannelse

Kilde: Mehlbye (2000).

Af skema 3.3 og 3.4 fremgår, at engagement og interesse hos lærerne og politikerne over for fokuspunktet på forvaltningsniveau opleves som fremmende. Det samme gør formaliseret lærersamarbejde i form af teamsamarbejde og muligheder for fleksibel planlægning af undervisningen og tværfaglighed og lærer-elev-samtaler. Endelig fremhæves uddannelse inden for feltet som fremmende, og som inspirationsmateriale især hæftet "Undervisningens organisering" (Torm 1999).

Blandt hæmmende faktorer er det for sen udmelding af fokuspunktet, lokaleforhold, høj klassekvotient, manglende tid til samtaler, dårligt lærersamarbejde og manglende

holddannelse, og en række forhold som kan sammenfattes under den traditionelle undervisnings- og læringskultur i skolen, som virker bremsende.

3.4 Tre kommuners centrale indsats i forhold til indsatsområdet

I de følgende afsnit beskrives og vurderes de tre kommuners indsats i forhold til fokuspunktet Udfordringer for den enkelte elev. Beskrivelserne bygger først og fremmest på de interview, som er gennemført på politisk-administrativt niveau og på skoleniveau (to skoler i hver kommune). Der er tale om semistrukturerede interview. Der er anvendt en interviewguide med specifikke spørgsmål til de enkelte aktører. Endvidere er en del skriftligt materiale inddraget, som er udleveret af interviewpersonerne i forbindelse med interview.

De evaluerede kommuner har generelt været meget positive over for Folkeskolen år 2000 og specifikt for Udfordringer for den enkelte elev. De har grebet implementeringen forskelligt an på det politisk-administrative niveau, og det hænger blandt andet sammen med, om der ved Folkeskolen år 2000 initiativets begyndelse allerede var udviklingsaktiviteter i gang på lignende eller beslægtede områder i kommunen.

Centrale kommunale målsætninger for Udfordringer for den enkelte elev

De tre kommuner har alle fastsat centrale mål for skolernes arbejde med fokuspunktet. Indholdsmæssigt er det kommunale mål mere eller mindre bredt som følgende sammenligning af to af kommunernes målsætninger viser.

Målsætning a:

- Lærerne skal samarbejde om undervisningens tilrettelæggelse med udgangspunkt i de enkelte elevers forudsætninger, behov og potentialer.
- Elevernes alsidige personlighedsudvikling sikres ved at medtænke kreative, sociale og musiske dimensioner i undervisningen.
- Den enkelte elev medinddrages i en løbende proces med fastsættelse af individuelle mål og systematisk evaluering for herved at opnå erkendelse af egen tilegnelse og udvikling.

Målsætning b:

- Evaluere og målfastsætte i forhold til den enkelte elev som led i ligeværdigt skole/hjem-samarbejde.

I begge kommunale målsætninger er den enkelte elev udgangspunkt for undervisningens målsætning og evaluering. I den første kommunes målsætning (a) påpeges det, at lærerne skal gøre det i *samarbejde mellem lærerne*, og at den enkelte elev inddrages i en løbende mål- og evalueringsfastsættelse, mens der i den anden kommunale målsætning peges på forbindelsen mellem *skole og hjem* i forhold til mål og evaluering for den enkelte elev. Herudover anviser målsætning a endvidere, hvilke dimensioner der skal være indeholdt i målsætningen for at sikre elevens alsidige udvikling.

Kommunernes implementering af fokuspunktet

Der er betydelig forskel i de tre kommuners centrale initiativer i forhold til implementering af fokuspunktet. I den ene kommune har man stort set overladt det til skolerne selv at implementere fokuspunktet ud fra den centralt opstillede kommunale målsætning. Undervejs oplevede kommunen et behov for mere central styring og reetablerede en kommunal styringsgruppe, men med en klarere målsætning for dens arbejde end det første arbejdsgrundlag.

I den anden kommune blev fokuspunktet knyttet til et overordnet kommunalt projekt med fokus på at styrke børns udvikling og trivsel. De enkelte projekter under fokuspunktet blev formuleret på skolerne og prioriteret i centralt foreskrevne udviklingsgrupper på skolerne.

I den sidste kommune blev tiltag inden for fokuspunktet udvalgt efter idéforslag fra lærere og diskuteret ved en konference med deltagelse af relevante parter, inden de blev politisk prioriteret og gjort obligatorisk for alle kommunens skoler.

Som den eneste af de tre kommuner har denne kommune etableret en udviklingsgruppe inden for fokuspunktet med deltagelse af lærere fra de enkelte skoler. Denne gruppe fik støtte af en konsulent. Kommunen adskiller sig også fra de andre kommuner ved omfanget af ekstern støtte til implementeringen. Ud over støtten til udviklingsgruppen, hvis mål var at skabe inspiration til de enkelte skolars implementering af fokuspunktet, drejede det sig også om støtte til uddannelse af projektledere på skolerne og til udvikling af evalueringsværktøj til fokuspunktet.

Der er en klar forskel i skoleforvaltningens rolle i forbindelse med implementeringen af fokuspunktet i de tre kommuner. I større kommuner, hvor der typisk er ansat medarbejdere med skoleudvikling som arbejdsområde, ses en række centrale initiativer i forbindelse med implementeringen, mens de mindre kommuner, hvor der typisk har været nedsat et centralt udvalg med repræsentanter for skolerne, hurtigt har givet initiativerne videre til skolerne.

3.5 Flexibel tilrettelæggelse af skoleåret og lærernes arbejde

I ingen af de tre kommuner er der formuleret overordnede kommunale mål specielt med hensyn til flexibel tilrettelæggelse af skoleåret og lærernes arbejde. Indsatsen er derfor meget forskellig på området afhængig af, i hvilken grad skolen og da især ledelsen har valgt at prioritere området. Teamdannelse blandt lærerne og skolestørrelse spiller endvidere ind på anvendelsen.

Erfaringer med et fleksibelt skema

På en enkelt skole er man forholdsvis langt med implementering af et fleksibelt skema, som lærerne selv indholdsudfylder. I et flerårigt projekt har man gjort skoledagen gradvis mere indholdsmæssig fleksibel, idet det overlades til klassens lærere at bestemme, hvilke emner og fag der skal undervises i periodevis og på hvilken måde. Samtidig sikres, at timetallet for de enkelte fag respekteres set over et skoleår.

Skolen gennemførte åbent skema i en seksugers periode i 1998. En væsentlig erfaring, der blev gjort i denne periode, var, at man ikke udelukkende kunne lave projektarbejde, idet bibliotekskapaciteten og den tilhørende service slet ikke kunne opfylde behovet.

Skolen konkluderede, at åbent skema ikke bør gennemføres i korte perioder, men opgav ikke selve ideen, og i 1999 har skolen gennemført åbent skema om formiddagen fra 8-11.30. I det skoleår har lærerne, der indgår i teamet, selv lagt skema for de fire første lektioner. Planen er fremover, at det åbne skema i det næste skoleår skal omfatte så mange af ugens timer som muligt.

Lederen har været drivkraften i arbejdet med det åbne skema. En væsentlig inspiration til dette arbejde har været litteratur og kurser, og i den sidste forbindelse specielt et inspirationskursus i form af en konference i tilknytning til fokuspunktet.

Som afgørende for udvikling af det fleksible skema oplever lederen, at lærerne er positive og motiverede for det, selvom der hersker nogen forskel på, hvor udbredt lærerne synes, at det skal være i skoleåret. Skolebestyrelsen har endvidere bakket op og støttet skolens initiativer på dette område ved at anbefale, at der blev afsat ekstra 300 timer til skoleudvikling frem for eksempelvis til ekstra dansktimer.

Skolen har hidtil ikke oplevet forældreklager over det åbne skema. Som modtræk over for eventuelle klager havde man standardiserede prøver, som kunne benyttes til at dokumentere det faglige niveau. Hver 14. dag sendes et skema hjem med børnene, så forældrene kan se, hvad der skal foregå i skolen i den næste periode.

På vej til fleksibelt skema

En anden skole i samme kommune har i 1999-2000 gjort de første erfaringer med åbent skema i en uge. Herudover har man en temauge og en uge med tværfagligt arbejde. I det kommende skoleår vil man tilrettelægge fem fleksible uger og 10 dage med fagdage, hvor fagene får hver sin dag. Der har været en vis modstand fra faglærere over faglærerdagene; men holdningen er ændret efter, at lærerne har afprøvet fagdage.

For at forberede initiativet skal man have en pædagogisk weekend til planlægning af de fleksible uger, og der skal være en forberedelse af skoleåret 2001-2002, hvor fleksibelt skema skal gælde alle uger. Lærerne skal så organiseres i planlægningsteam, hvor klasseteam bygges ind.

Tanken er blandt andet, at der arbejdes med bestemte fag eller temaer på bestemte dage i de boglige fag, så man kan etablere holddannelse på tværs af klassetrin. Det kan også ske i de praktisk-musiske fag.

Som det fremgår af eksemplerne, forankres arbejdet med fleksible skemaer i lærer-team enten for klasser, årgange, eller på tværs af årgange. Evalueringen viser, at en del lærere er bekymrede og skeptiske over for disse tiltag, men et velfungerende teamsamarbejde synes at fjerne en stor del af modstanden. I de to andre kommuner har de udvalgte skoler ikke i samme omfang arbejdet med det fleksible skema, og nogle af skolerne har ikke prioriteret dette område endnu. På disse skoler har man dog enkelte uger om året, hvor det traditionelle fagopdelte skoleskema er erstattet af tværfaglig undervisning, temaundervisning eller lignende, og hvor der nogle gange etableres forløb med holddannelser på tværs af klasser og årgange.

Alle skoleledere forventer eller har allerede udformet planer for initiativer til videre eksperimentering med fleksibelt skema. En af skolerne etablerer således i næste skoleår en dag med åbent skema, og det kommende skoleår afprøves åbent skema i to gange seks uger. Skoleinspektøren peger i den forbindelse på, at *“det er vi ikke nået til at lave en kultur omkring”*, hvilket understreger, at en forankring af sådanne initiativer kræver både forberedelse og tid for at kunne indpasses i skolen.

Skolestruktur og fleksibel tilrettelæggelse

Nogle skolestrukturer synes bedre at være i stand til at optage mere omfattende brug af fleksibel tilrettelæggelse af skoleåret. Evalueringen viser, at især små skoler er længst på området. Skolelederne peger på, at det er lettere for lærerne at overskue og gennemføre tilrettelæggelse af undervisningen knyttet til åbne skemaer, når der ikke er involveret så mange lærere. Hertil kommer, at de mindre skoler oftere har en tættere kontakt til hjemmene, hvilket er en væsentlig betingelse for, at forældregruppen som helhed støtter disse initiativer.

På store skoler kan der dog også skabes rammer for større fleksibilitet. I to af de tre kommuner har man taget initiativ til at etablere "mindre skoler" i den store skole ved at afdelingsopdele skolen i børnehaveklasse til 3. klasse, 4. klasse til 7. klasse og 8. klasse til 10. klasse. Afdelingerne etableres i den ene kommune med afdelingsledere med en række beføjelser i forhold til samarbejdet mellem lærerne, eksempelvis koordinering af teamsamarbejde. I den anden kommune er det lærere, som tillægger specialfunktioner i forhold til afdelingsstrukturen. I begge kommuner regner man med, at afdelingsopdelingen skal give mulighed for større fleksibilitet for afdelingerne gennem at gøre dem mere uafhængige af hinanden og mere selvstyrende. Derved ønsker man at åbne for mere fleksibel planlægning og tilrettelæggelse af undervisningsforløb både i den enkelte klasse, for hold etableret på grundlag af flere årgangsklasser eller hold etableret på grundlag af klasser på forskellige klassetrin.

På en større byskole har man gjort erfaringer med fleksibelt skema. Det er sket i en specialklasserække med få lærere, og hvor der blev lavet gruppeopdeling af eleverne og gruppeteam blandt lærerne. Timerne blev parallellagt for de klasser, som indgik i grupperne. Timerne bliver benævnt tematimer og knyttet til lærere. Det har blandt andet givet god mulighed for tematisk undervisning. I andre perioder af skoleåret laver man for eksempel læsekurser. Initiativet har givet mulighed for både fleksibelt skema og fleksibel holddannelse, fordi der er flere lærere til gruppen. Også i dette tilfælde har ledelsen været initiativtager og gennem prioriteringer ved skolens skemalægning gjort fleksibiliteten mulig.

En del af skolens øvrige lærere ønsker også muligheder for holddannelse og brug af fleksibelt skema, men det er på nuværende tidspunkt kun muligt i afdelingen for de yngste elever (bh. klasse til 3. klasse), der selv forvalter deres årsnorm for fagene. Teamsamtaler mellem ledelse og de enkelte lærerteam benyttes til at følge op på lærersamarbejdet.

3.6 Teamsamarbejdet

Lærerteam

Alle de deltagende skoler har etableret lærerteam, men med store forskelle i samarbejdsstruktur og pædagogisk indhold. Teamdannelsen blandt lærerne har på mange områder gjort planlægning og tilrettelæggelse af undervisning til et mere kollektivt anliggende for lærerne. Den største udvikling hænger især sammen med, at kommunerne i forbindelse med den nye læreraftale (Danmarks Lærerforening 1999) med virkning fra august 2000 sætter tid af til formelt lærersamarbejde.

En af skolerne i evalueringen har arbejdet med lærerteam siden 1993. Hver lærer

er med i to team omkring klasser, men der har hidtil kun været afsat lærertid til at lave en årsplan for arbejdet i de to klasser, mens det øvrige teamsamarbejde har været opfattet som en del af lærernes fælles forberedelsestid. Teamsamarbejdet er derfor brugt meget forskelligt. Nogle team har mødtes hver uge og planlagt aktiviteter, diskuteret elever og undervisning og meget mere, mens andre team næsten ingen mødevirksomhed har haft, og i enkelte situationer har skoleledelsen måttet tvinge møder igennem i team.

Med en ny overenskomst er der på skolerne afsat tid til både deltagelse i klasseteam og fagteam. Skolen har som forberedelse på en udvikling af teamarbejdet haft et fælles kursusforløb, om hvordan teamarbejdet kan benyttes ikke bare som planlægningsteam, men også i forhold til at opstille mål og evaluere undervisningsforløb.

På en anden skole, som også har flere års erfaring med lærerteamsamarbejde, er den nye læreraftale med tid til samarbejde dog nærmest oplevet som et tilbageskridt, fordi lærerne har tradition for fælles planlægning uden skelen til timeforbrug. Her har man eksperimenteret med planlægningsteam ud over de traditionelle klasseteam, men indholdsmæssigt opleves dog store variationer i teamenes arbejde.

Klasseteam

De fleste skoler i evalueringen har den enkelte klasse som udgangspunkt for lærerteamdannelsen, og der er ofte udfærdiget regler for sammensætningen af disse team og deres arbejdsopgaver.

Klasseteamdannelsen sker i høj grad omkring klasselæreren, der pålægges en række opgaver og ansvar omkring mødevirksomhed i teamet og samarbejdet med ledelsen.

Som regel er alle klassens lærere formelt deltagere i et klasseteam, men på flere af skolerne prioriteres der mellem lærernes deltagelse i team afhængigt af, hvor mange timer de har i klasserne, og hvor mange forskellige klasser de underviser i. Det overordnede sigte for skolerne er at knytte så få lærere til klassen som muligt samtidig med, at det faglige niveau fastholdes for undervisningen i de enkelte fag. Oftest er dansk- og matematiklærerne de faste medlemmer af et klasseteam, og herudover suppleres teamet med en eller to lærere, som har et eller flere af de øvrige fag i klassen.

På flere af skolerne bliver teamdannelsen udgangspunkt for lærernes valg af klasser og fag.

Et eksempel fra evalueringen illustrerer nogle af de opgaver, der kan pålægges klasseteamet og de enkelte lærere i forbindelse med en begyndende teamdannelse på skolen:

Klasseteamets arbejdsopgaver:

- Klasselærer som koordinator
- Klasselærer som ansvarlig for mødeindkaldelse

- Teamet ansvarlig for referat
 - Fremgangsmåde ved problemer og konflikter
 - Klasselærer som bindeled til det sociale område
 - Klasselærer som bindeled til ledelsen
 - Klassens lærere og primærpædagog etablerer helhedssyn på barnet
 - Medansvarlig for at klassens fag dækkes forsvarligt ved fagfordelingen
 - Teamet fastlægger tværgående emner og aktiviteter. Øvrige lærere og primærpædagogen informeres og inddrages efter ønske for at skabe sammenhæng
 - Klasselærer skal holdes underrettet om aktiviteter, som involverer klassen eller dele af den
 - Teamet er ansvarlig for planlægning og afvikling af projektopgaven i 9. klasse
 - Teamet kan inddrage relevante faglærere
 - Information gives til øvrige lærere
 - Teamet er ansvarlig for planlægning af § 7 undervisning
 - Øvrige lærere kan inddrages
 - Klasselærerfunktionen kan deles, efter teamets ønske
 - Teamet er forpligtet til at vurdere funktion og samarbejde i teamet.
- (Endvidere er der regler for teamsammensætning).

Team der omfatter flere klasser

På nogle af skolerne laver man lærerteamdannelse om større enheder end klassen. Eksempelvis på en mindre skole med kun et spor. Lærerne arbejder i to storteam, for henholdsvis børnehaveklasse til 3. klasse og 4. klasse til 7. klasse. For lærernes vedkommende er der tale om små lærergrupper. Det første storteam består af fire lærere. Nogle af dem har også timer i den anden afdeling, det vil sige fra 4. til 7. klasse. Lærerne binder sig for at være i teamet i tre år. Lærerne mødes ca. en gang om ugen. Disse møder er ikke skemalagte, men en del af den fælles forberedelsestid. De to storteam har deres eget budget. Lærerne dækker også hinanden ind vikarmæssigt, så der spares ressourcer. Næste år skal lærerne have en større klump timer til teamsamarbejde, idet det klart erkendes fra ledelsens side, at der har været sat alt for lidt tid af til dette arbejde.

Teamdannelsen har imidlertid ikke medført øget holddannelse på tværs af klassetrinene, viser skolens egen evaluering af arbejdet i team. Dette vil man derfor prøve at tage initiativ til, da det er et ønske på skolen at danne hold på tværs af klasser både ud fra fagligt niveau ved faglige forløb og ud fra eksempelvis interesser ved projektarbejde.

Indhold i teamarbejdet

Teamdannelsen omkring klasser eller større grupper af elever er på de fleste af de evaluerede skoler et forum, hvor lærerne laver pædagogisk planlægning og fastlægger aktiviteter. Her laves aftaler om arrangementer ud af huset, fordeling af opgaver i forbindelse med emneuger, tværfaglige aktiviteter m.m. Det fremgår af de årsplaner, der laves i de fleste klasseteam for arbejdet i klassen, og som typisk fremlægges ved det første forældremøde i klassen. Hvis årsplanerne rummer mål, er det typisk fagmål hentet fra de faghæfter, som Undervisningsministeriet udsender som vejledning i tilknytning til de enkelte fag.

Skolerne i evalueringen har få erfaringer med at opstille mål for klasser eller grupper af elever på bestemte alderstrin, der ligger ud over de enkelte fags mål.

Der ses dog nogle tegn på, at en udvikling er på vej på dette område. Det kan illustreres ved et eksempel fra en skole, hvor der i det kommende skoleår (2000-2001) er afsat en betydelig timepulje til hver lærer til deltagelse i klasseteam og årgangsteam(planlægningssteam). I punktform opremses her de arbejdsopgaver, som disse team vil blive stillet overfor:

- teamsamarbejde om årsplaner for undervisningen og teamets arbejde
- fælles forberedelse
- mindst to projektforsøg pr. klasse
- praktisk-musisk dimension medtænkes
- skolens handleplan for trivsel og ansvarlighed implementeres
- elevinddragelse i årsplan
- at forældrene får årsplaner sammen med invitation til første forældremøde
- at planlægningsteam og klasseteam udarbejder årsplan, målsætning, retningslinjer for teamsamarbejde
- at der udarbejdes koordinerende faglige og sociale mål for klassens/trinnets arbejde
- at der er skriftlighed i forbindelse med teamsamarbejdet
- at der tilstræbes holddannelse i løbet af skoleåret
- at der afholdes elevsamtaler i løbet af året
- at der udarbejdes individuelle handleplaner for den enkelte elev
- at teamet især før skole/hjem-samtaler danner sig overblik over den enkelte elevs ressourcer og udviklingspotentialer
- at både undervisning og samarbejde evalueres
 - muligheder: anvendelse af SMTTE-planlægningsmodellen (Status, Mål, Tiltag, Tegn og Evaluering), diagnostiske prøver, logbøger, elevsamtaler, skole/hjem-samtaler, procesevaluering i teamene, teamsamtaler med skolens ledelse, medarbejdersamtaler.

Specialundervisning

På enkelte af skolerne påtænker man at placere specialundervisningsressourcerne i tilknytning til teamet. Det gælder de steder, hvor man arbejder med større enheder end klasseteam, dvs. hvor lærerteamet dækker mere end en klasse. Det kan dreje sig om team for en årgang af elever eller for elever i en klasserække omfattende flere klassetrin.

Fælles er imidlertid, at man ønsker at prioritere en faglig kompetent lærer til specialundervisningen frem for hensyn til fælærer-princip i klasserne, når denne timeressource fordeles.

Fagteam

Ingen af de deltagende skoler har fagteam, som er et gennemgående forum for faglig diskussion af fagets udvikling, og hvor faglige mål og progression diskuteres.

På skolerne har man fortsat fagudvalg, som mødes med forskellige tidsmæssige intervaller, og hvor man primært diskuterer principper for indkøb af materialer. En vis form for faglig diskussion foregår der også i de traditionelle fagudvalg, men det er ofte knyttet til særlige begivenheder og dermed ikke en fast del af rutinen for fagudvalgene. Således påpeger en skoleinspektør, at man afsatte tre eftermiddage i hvert fagudvalg til at diskutere de nye faghæfter, da de udkom for flere år siden.

De fleste af skolerne vil gerne have indført en faglig diskussion i disse udvalg ikke mindst på baggrund af behovet for at få afklaret, hvilke faglige mål man skal arbejde med på skolen inden for det enkelte fag og på det enkelte klassetrin.

På nogle skoler afsættes der fremover tid til deltagelse i fagteam, men i modsætning til lærernes deltagelse i klasseteam ses der endnu ikke skriftlige vejledninger for eller forskrifter for, hvad indholdet i dette arbejde skal være.

3.7 Undervisningstilrettelæggelse

Mål

De mål, der arbejdes ud fra med klassen, kommer til udtryk i de årsplaner, der udarbejdes for klasserne, og som indgår i skole/hjem-samarbejdet. Målene for klassernes arbejde udtrykkes sjældent eksplicit, viser evalueringen, men er især indlejret i beskrivelser af det faglige stof, der skal gennemgås, og de emner og øvrige aktiviteter klassen skal arbejde med. Årsplanerne er således oftest primært en aktivitets- og mødeplan, som viser, hvad man skal arbejde med og hvornår, men sjældent hvorfor (se også kapitel 2 med hensyn til lærernes brug af målsætninger).

En skoleleder ser en udvikling på vej og konstaterer i den forbindelse,

“at skriftlighed nu er ved at blive gennemført i forbindelse med målsætning og planlægningsarbejdet”.

At dette arbejde sker netop nu hænger ifølge ledelsen for denne skole sammen med, at skolen konkurrerer med en privatskole om eleverne på de ældste klassetrin, og forældrene opleves generelt som meget krævende. I forhold til mål for de ældste elever har skolen haft en hel dag for klassernes lærere til at arbejde med spørgsmålet, “Hvilke mål stiller vi?” Dette arbejde er videreført på mellemtrinnet, og skolens leder indgår i dialog med afdelingens team om denne proces. Det oplevede pres fra forældrene med hensyn til det faglige niveau har sammen med indsatsområdet under Folkeskolen år 2000 sat skub i en udvikling, hvor målene for klasserne i højere grad synliggøres.

Læreren finder ofte målsætningsarbejdet vanskeligt. Det drejer sig især om udformning af overordnede målsætninger for elever på bestemte klasse-trin og deres udmøntning i både faglige og tværfaglige delmål.

To lærere formulerer vanskelighederne med at opstille mål og især delmål samt planlægning i en skriftlig form:

“Tankerne er i hovedet, men ikke på papir. Kurser er nok ikke vejen, men en proces må i gang i lærergruppen”.

Den individuelle planlægning er ikke skriftlig, men foregår i hovedet. Det gør den vanskeligt kommunikerbar. Det er nødvendigt at ændre praksis for at kunne pege på fremskridt også over for forældrene. Men det vil kræve megen tid, og tiden er ifølge lærerne hidtil blevet brugt til samarbejde om emner, finde materialer med mere.

En skoleleder udtrykker skolens manglende tradition for skriftlighed om sit virke meget prosaisk ved at sige, at

“glemmebogen er den største i skolen”.

Samme skoleleder har dog også en plan udarbejdet for at styrke målsætningsarbejdet blandt lærerne. En plan som har været drøftet med lærerne, og processen er således påbegyndt.

Udvikling af årsplaner

På en af skolerne, hvor man har etableret fleksibelt skema hver formiddag, har man arbejdet på at udvikle årsplanernes indhold. Skolelederen har taget initiativ til pæda-

gogiske dage hvert år til udformning af årsplaner for klasserne. Der er anvendt en model med fire perioder, med detaljeret indholdsbeskrivelser. Det har man fraveget det andet år (1999-2000), idet man er gået over til at lave mere overordnede målsætninger i tilknytning til fagene med de kompetencer, som man ønsker eleverne skal udvikle (eksempelvis indholdslæser af skøn- og og faglitteratur, lære at arbejde projektorienteret, herunder at søge oplysninger, at formidle og arbejde selvstændigt og ansvarligt). Inden for denne målsætning fastlægges en række emner i hver af de fire perioder af året (eksempler på emner er den gode historie, projekt jul, læsekursus, sundhedsprojekt med mere). Den sidste periode før sommerferien bruges specielt til arrangementer ud af huset, eksempelvis ture, skolebytte temauger og erhvervspraktik og andre. Årsplanen udmøntes efterfølgende i løbet af skoleåret i fire detailplaner *“for bedre at kunne følge den overordnede planlægning”*. Planerne går på klassetrinet eller den enkelte klasse. Der arbejdes ikke med planer på elevniveau.

Opstilling af mål og evaluering for den enkelte elev er vanskeligt at gennemføre for skolerne. Det erkender både skolelederne og lærerne på skolerne. Inden man skal haste videre til nye indsatsområder, siger en af skolelederne, er der problemstillinger, som må diskuteres i forbindelse med evaluering og målfastsættelse for den enkelte elev. “Målene bliver ofte for store og uoverskuelige for det enkelte barn. Det er vigtigt at dele målsætninger op i dele, så barnet også kan registrere målsætningen og fremskridtene. Lærerteamet kan på længere sigt måske bruges til at afklare målene for den enkelte elev”.

Evaluering

Evaluering af undervisningen optager alle de deltagende skoler. I en enkelt kommune har forvaltningen været med til at engagere et seminarium i forbindelse med udvikling af evalueringsmetoder til indsatsområdet. I en kommentar til den evalueringsmodel, som er et resultat af arbejdet, konstateres i forbindelse med udviklingen af evalueringsværktøjerne, at der eksisterer forskellig opfattelse af centrale evalueringsbegreber som løbende evaluering og intern evaluering blandt kommunens lærere. En del af det indledende arbejde har derfor bestået i sammen med lærerne at etablere en sådan begrebsafklaring.

Evalueringsmaterialet fra samme kommune rummer blandt andet en række forslag til, hvordan skole/hjem-samtalen kan struktureres, hvad elevsamtalen uden for klassen bør omhandle og opmærksomhedspunkter ved begge samtaler, som kan medvirke til at sikre kvaliteten af disse samtaler.

Afdækningen af de forskellige evalueringsmetoder, som kan tages i anvendelse for at opfylde folkeskolelovens krav om at inddrage eleven i undervisningen og pligten til at underrette forældre og elev om elevens udbytte af undervisningen, har sat sig spor

blandt kommunens lærere og ledere, idet man for eksempel lægger vægt på at forklare, hvad man forstår ved de forskellige evalueringsebegreber på skolen. Denne viden og indsigten i de forskellige evalueringsmuligheder har ikke udvirket valg af bestemte metoder på skolerne. I forhold til skole/hjem-samtalen siger en skoleleder i kommunen, at man på skolen har opgivet at lave standardskemaer til brug i afdelingerne for skole/hjem-samtalerne. Hvert klasseteam må således udarbejde et aktuelt papir, som kan strukturere samtalen, og som kan udleveres til forældrene inden mødet, men der er samlet materiale i form af interviewmodeller og spørgeskemaer, der kan benyttes som inspiration.

Opmærksomhedspunkter ved evaluering

På samme skole er der mulighed for lærerne til at vælge kvalitetskriterier for den interne eleverevaluering og målfastsættelse for den enkelte elev gennem en række forslag opstillet af en arbejdsgruppe af lærere med konsulentbistand:

- eleverne skal hjælpes til at arbejde hen imod at kunne sætte sig egne mål og selv formulere, hvad de ønsker
- målene skal være over en overskuelig periode, for at eleverne selv kan se, at det kan give resultater
- målene skal være af en sådan karakter, at eleverne kan se/opleve, hvad de har opnået (have et konkret indhold)
- eleverevaluering må ikke drukne i bureaukrati. En mundtlig kontakt er bedre end mange papirer
- lærerne omkring en klasse skal i forbindelse med årsplanlægningen tage stilling til, hvordan den enkelte lærer vil foretage de individuelle elevsamtaler
- ledelsen skal hvert år have en kort orientering om arbejdet i forhold til den enkelte elev
- eleverne i de ældste klasser skal selvstændigt forsøge at formulere mål, hvorefter læreren rådgiver og vejleder
- der gennemføres to elevsamtaler hvert år
- der skal i undervisningen arbejdes hen imod, at løbende evaluering og målfastsættelse af den enkelte elev bliver en del af undervisningen, hvor eleverne i størst mulig omfang bliver inddraget i dette arbejde.

På en skole i en anden kommune ser man et behov for, at der skabes en mere ens linje blandt lærerne til brugen af evaluering. Lærerne blev ved hjælp af et spørgeskema fra lederen spurgt om, hvordan de evaluerede, og der tegnede sig et meget broget billede. Ledelsen mener, at der må udvikles et mere fælles evalueringsinstrument, og denne udvikling må ske i teamstrukturen.

Evaluering kommer i fokus, når for eksempel forældrene er bekymret for elevernes faglige udbytte i et længere differentieret undervisningsforløb, hvor der arbejdes tværfagligt. En lærer udtrykker det i dette eksempel, hvor hun i forbindelse, et tværfagligt emne fortæller, at forældrene er bekymret for, om eleverne lærer nok i forbindelse med denne undervisning.

“Det er den samme bekymring, som udtrykkes i dansk, hvor læseundervisningen også foregår differentieret.”

Lærerne evaluerer undervisningen i teamet, men foretager ikke en egentlig intern evaluering. I forhold til elevernes læseniveau evalueres imidlertid ved hjælp af standardiserede læseprøver, og resultaterne formidles til de respektive forældre.

3.8 Elevsamtaler

Der gennemføres elevsamtaler på alle de seks deltagende skoler. Hyppigst er der én samtale om året, men for nogle skoler sker samtalerne to gange om året. Hvor der ikke har været afsat tid til samtalerne, har lærerne fundet andre løsninger, som følgende eksempel viser.

“Det første år var der ikke afsat tid til evaluering, og lærerne måtte undervise to klasser, når kollegaen tog elever ud til samtale, men i det andet år blev der afsat tid til elevsamtaler.”

På samme skole ønskede man at kvalificere disse samtaler. Derfor valgte man dels at arbejde med det på pædagogiske dage, og dels ved at få lærere fra en anden skole med flere erfaringer på området til at holde kursus herom en dag. Dette arbejde mundede ikke ud i skemaer eller lignende til lærerne, men man fik en masse inspiration. Det overlades til teamet omkring klasserne at lave retningslinjer for dette arbejde.

I en anden kommune går det den modsatte vej. Næste år er der ikke afsat tid til individuelle elevsamtaler. Det skal ske i skoletiden. “Lærersamarbejdet er prioriteret på bekostning af elevsamtalen”, konstaterer en skoleinspektør, efter at den nye læreraftale var blevet forhandlet på plads i kommunen.

Samtalerne gennemføres forskelligt på skolerne, men de fleste har den faglige læring i fokus, og det er næsten altid klasselæreren, der gennemfører samtalerne. Samtalen er en vurdering af elevens standpunkt i fagene, primært dansk og matematik; men der tilstræbes også oftest en afklaring af nye mål frem til næste samtale, både overordnede

mål og mål som kan afgrænses og diskuteres løbende mellem elev og lærer.

Men nogle lærere, som deltager, peger på, at samtalerne ofte kommer til at handle mest om de sociale kompetencer, hvilket de finder er i orden; men der er også brug for at vurdere opfyldelsen af de faglige mål.

Nogle elever advarer om, at elevsamtalerne kan medføre, at eleverne føler sig under pres, hvis de har personlige problemer. Samtalerne afdækker ikke altid elevernes faglige vanskeligheder på grund af lærernes forudfattede opfattelser af eleverne. For eksempel nævner en gruppe af de ældste elever, at lærerne ikke kunne se elevens faglige vanskeligheder, fordi de skjules bag elevens styrkesider. Elever peger på, at lærerne nogle gange danner sig for unuancerede billeder af eleverne. Blandt eleverne på de mellemste klassetrin er det vanskeligt at genkalde billeder af, at der med læreren eller lærerne er blevet aftalt mål i forbindelse med elevsamtaler.

3.9 Undervisningsdifferentiering

På de seks deltagende skoler arbejdes der med differentieret undervisning på forskellig vis. De fleste eksempler angår tværfaglige undervisningsforløb eller projektføløb, hvor der ofte er gode muligheder for at differentiere i forhold til de almene fællesmål og mere specielle mål for den enkelte elev. Ofte anvendes interessedifferentiering, hvor eleverne kan vælge et emne eller delemne. Oplæg kan formuleres så brede eller åbne, at eleverne har flere fremgangsmåder at benytte sig af for at løse opgaverne og så videre.

Kun et enkelt forløb angår undervisningsdifferentiering i et fag. Eksemplet drejer sig om den første læseindlæring. Fra 1. klasse er der blevet undervist uden en bestemt læsebog. Bogen fremstilles sammen med eleverne på baggrund af tegninger, som de producerer. De danner udgangspunkt for historier, som eleverne selv fortæller, og som skrives ned i samarbejde med læreren. Herudover har eleverne mange – over 200 – frilæsningsbøger at vælge imellem, og de bruges dagligt. Arbejdet i 2. klasse er organiseret på samme måde. Der tegnes mange tegninger til historien. Historierne, som hører til billederne, skrives på computer med tilpasset lærerstøtte. De andre elever er beskæftiget med læsning eller tegning af historier. Nogle gange opstår der kaos, siger læreren, men ofte forstår eleverne, at de må vente. Der foregår altid flere aktiviteter i klassen samtidig. Gruppedannelse etableres ud fra emne og elevgruppe.

En lærer på 8. klassetrin fortæller, at han momentvis arbejder med differentiering i dansk og da i forhold til skriftligt arbejde som en slags dybdifferentiering. Ved mundtlige aktiviteter arbejder eleverne i grupper, hvor læreren går ind og kvalificerer diskussionerne.

Ved projektopgaven udfordres den enkelte, og her oplever samme lærer tit et helt andet engagement hos eleverne. Aktuelt har eleverne i klassen i en uge arbejdet med projektopgave. Eleverne havde til opgave at indrette et lokale på skolen, som skulle opfylde forskellige formål, for eksempel et sted hvor elever kunne arbejde med edb, en slags kantine og hyggelokale. To elever valgte at arbejde selvstændigt og hjemme, og blot kommunikere via telefon. De dukkede først op ved fremlæggelsen. De havde undervejs informeret om, hvad de ville gøre, og deres fremlæggelse var da også veldisponeret. Tre andre elever fremstillede – ud over en obligatorisk model af lokalet i et bestemt størrelsesforhold – en simuleret model i et edb-program. Det tog meget af deres tid, og de erfarede, at fremlæggelsen blev mangelfuld, fordi de ikke fik den tilstrækkeligt forberedt.

Elevernes opfattelse af undervisningen

En blandet gruppe (hvad angår fagligt niveau) af elever i samme 8. klasse oplever imidlertid ikke, at der generelt tages hensyn til de dygtige elever i den almindelige undervisning. Kun de fagligt svageste får hjælp, og de skal have mange problemer først. Der differentieres i opgavemængden blandt nogle af lærerne. Generelt efterlyser eleverne mere skolearbejde på eget niveau. De synes, at det er vigtigt, "hvis man vil undgå at falde tilbage", det vil sige ikke få udnyttet sit potentiale.

Både blandt de fagligt dygtige og de fagligt svage elever opleves ikke i større udstrækning, at elevsamtalerne med lærerne giver anledning til mere differentieret undervisning i dagligdagen i forhold til den enkelte elev.

3.10 Holddannelse

Holddannelse bruges kun i ringe udstrækning på de skoler, der indgår i denne evaluering.

En af skolerne i evalueringen har dog nogle erfaringer på området. I faget dansk på 1.-4. klassetrin har man i flere år på tværs af klassetrin placeret eleverne på hold ud fra deres forudsætninger i forbindelse med læseindlæringen. Det er sket på baggrund af testning af eleverne. Der har været gennemført læseforløb, hvor alle har fået udfordringer. Omfanget af disse holddannelser er to perioder på ti uger, med fire timer på holdet hver uge.

2.-3. klasse er sammen i efteråret, 4. klasse for sig selv, mens 1.-3. klasse er sammen om foråret, og 4. klasse er fortsat for sig selv. Til forløbet er knyttet tre ekstralærere, der hver har fire timer. Den aktuelle diskussion går nu på, om man skal lave holddannelse på det enkelte klassetrin, hvor der er flere klasser eller som hidtil i forhold til spor.

Man har også forsøgt med holddeling i andre fag. I tre 9. klasser med lave klassekvotienter har to lærere haft succes med at lave holddannelse i et sprogfag på tre forskellige måder i løbet af skoleåret, og de to lærere var fælles om at føre eleverne op til eksamen. Skolens erfaring med disse holddannelser er, at skemabindinger og traditioner i bestemte fag ofte er bremsende for anvendelse af holddannelse i undervisningen.

I forbindelse med at skolen gerne vil arbejde med mere fleksibel planlægning af skemaet, er tanken da også at lave holddannelse på tværs af klassetrin i bestemte fag eller temaer på bestemte dage.

Flere af skolerne har ønsker om at benytte holddannelse i forskellige sammenhænge. Det gælder eksempelvis ved indførelse af fleksible skemaer for skolen i perioder, og da ofte med tanke på projektorienteret undervisning. Holddannelse nævnes sjældent i forhold til undervisning i de traditionelle fag på trods af eksempelvis mange nyere lærebogssystemer lægger op til niveaudelt undervisning.

3.11 Samarbejde med forældrene

I forhold til Udfordringer for den enkelte elev er det især skole/hjem-samtaler, der er sat fokus på. Evalueringen viser, at alle skoler har arbejdet med form og indhold for disse samtaler.

Disse samtaler er oftest strukturerede ved hjælp af et samtaleark, der er tilpasset skolen eller klassen. På flere af skolerne er samlet forskellige skemaer, som kan benyttes, og de revideres jævnligt. I forhold til dette punkt sker der udveksling mellem lærere fra forskellige skoler både inden for kommunen og mellem kommuner. Udvekslingen er hyppigt knyttet til inspirationskurser, møder eller lignende, hvor planerne omtales og diskuteres.

En af kommunerne har inddraget skole/hjem-samarbejdet i den kommunale mål-sætning for fokuspunktet. I denne kommune er der i et samarbejde mellem kommunen og ekstern partner lavet en indholdsbeskrivelse af skole/hjem-samtalen og forslag til at sikre kvaliteten af samtalen, herunder en række forslag til at evaluere både egen indsats og forældrenes holdning til de gennemførte samtaler.

3.12 Elevindflydelse og deltagelse

I dette afsnit ses på, hvordan elevernes deltagelse i og indflydelse på planlægning af undervisnings- og læringsforløb, opstilling af læringsmål, involvering i evaluering og brug af procesbeskrivelsesformer i læringsforløb kommer til udtryk.

På alle de deltagende skoler arbejder man i perioder med forskellige tværfaglige forløb eller projektforsløb og især i disse forløb, er der en højere grad af elevindflydelse end i den mere traditionelle undervisning, der finder sted inden for især de mere boglige fag som dansk, øvrige sprogfag og naturfag.

For de større elever gælder elevindflydelsen ofte det indledende valg af emne, mens det for de yngre elever hyppigere er valg mellem en række på forhånd opstillede del-emner.

Elevdeltagelsen i den efterfølgende planlægning af forløbene afhænger også af elevernes alder. Kun for de ældste elever sker der en større grad af elevdeltagelse i dette arbejde. Arbejdet med projektopgaven i de ældste klasser er især model for elevindflydelse på undervisningen. De erfaringer, der gøres på skolen med projektopgaven i de ældste klasser, tages ofte op i yngre klasser, hvor der arbejdes i en tillempet form.

På en skole har man i et forløb i indskolingen, som omfattede 2. og 3. klasstrin, forsøgt at lade eleverne lave arbejdsseddel. Den rummede eksempelvis en række spørgsmål, der er med til at strukturere arbejdet med emnet og krav om en kort beskrivelse af, hvordan arbejdet var foregået, og hvad eleven fik ud af det. Eleverne skulle arbejde to timer hver dag med emnet. I halvdelen af timerne havde man to lærere i klassen.

Inspirationen til dette arbejde kommer fra arbejde med læsekurser eller læseindlæring. Det at arbejde differentieret har givet inspiration til også at udbrede undervisningsformerne til andre områder. I dette tilfælde et projekt hvor det tilstræbes, at man lærer sine forskellige boglige og ikke-boglige evner at kende.

Fokus på læringsprocesser

En skole ønsker i skoleåret 2000-2001 som en videreudvikling af indsatsområdet, at fokusere på elevernes læring og deres forståelse af egen læring. Det vil man prøve gennem forsøg med logbøger som et fælles initiativ for alle klasser. I det skoleår skal alle eleverne mindst en gang om ugen formulere sig om deres oplevelser og forventninger til undervisningen. Som danskaktivitet skal de fortælle om det. Det skal også indgå i forbindelse med skole/hjem-samarbejdet.

Denne fremgangsmåde er usædvanlig i forhold til den måde, arbejdet med at udvikle børnenes forståelse af, hvordan de lærer, ellers er blevet grebet an på skolerne i de tre kommuner. En række lærere arbejder eller har arbejdet med eksempelvis logbøger, og nogle har også forsøgt at tage elevmappen i anvendelse. Det er imidlertid karakteristisk, at disse lærere arbejder alene med disse muligheder. Ofte bruges logbogen kun i et fag.

En lærer, der som eneste lærer har arbejdet med logbøger i klassen, fortæller, at det er svært at være alene om at bruge logbøger i klassen, både fordi det da er sværere for

eleverne at forstå denne arbejdsform og dens formål, og fordi man som lærer mangler en kollega at reflektere sammen med om den pædagogiske proces.

Eleverne i den klasse, læreren underviser i, fortæller, at de synes, det er svært for dem at bruge logbogen. Dels bruger de den kun i faget matematik, og dels har de kun arbejdet med den i ca. et år. De tror selv, at den kan være med til at gøre dem bedre til at arbejde med matematik. De snakker om indholdet i logbogen hver fjortende dag. De synes, at det er svært at skrive om, hvordan man laver matematik, og de synes ofte, at der er sat for lidt tid af til at skrive i logbogen. At det er noget, der må laves til slut i timen, når de næsten er på vej ud. De opfatter mest, at målsætning og evaluering er vigtig for læreren, og det samme gælder, når de skriver ned om, hvordan de arbejder i faget.

Om opstilling af mål for den enkelte fortæller læreren, at eleverne helst vil have, at dette arbejde bliver gjort af læreren. Det vil kræve mere tid til individuel samtale for at etablere et samarbejde med eleven, så denne kan indgå i et mere ligeværdigt målsætningsarbejde, mener læreren.

På en anden skole arbejder elever på mellemtrinnet meget med tværfaglig undervisning. Aktuelt har de et emne "*om dig selv*", hvor de laver et lille træskab "*om sig selv*", med en række private karakteristika som familie, interesser, temperament med mere. En gruppe elever giver udtryk for, at det er svært at tale om, hvordan man lærer, selvom de har haft fokus på det et stykke tid. De er mest opmærksomme på, om læreren er tilfreds. Det gik først op for dem inde i undervisningsforløbet, hvorfor de arbejdede med skabene. De var mest optaget af produktionen af skabet og ikke symbolikken i skabet.

3.13 Konklusion

I de følgende afsnit søges evalueringens hovedresultater samlet i en række punkter. Det sker på trods af, at der er sammenfald og overlap i disse punkter, som det også er fremgået af de tidligere afsnit. Resultaterne vurderes under indtryk af udvælgelsesproceduren ved denne evaluering, hvor kommuner, skoler og lærere, der selv angiver, at de er aktive inden for fokusområdet, er blevet udvalgt. I opsamlingen ses også fremad, idet evalueringen sker i en proces, som er i gang, og hvis videre forløb også søges vurderet.

Implementeringsprocessen

Kommunernes rolle

Evalueringen viser, at der mellem kommunerne er store forskelle i implementeringsstrategi i forhold til Udfordringer for den enkelte elev. Valget af strategi ser blandt

andet ud til at afhænge af den afsatte økonomi og forvaltningens personalemæssige ressourcer til at støtte implementeringen. Hvor der ikke er afsat ekstra ressourcer, og der ikke er personalemæssige ressourcer i forvaltningen til at koordinere indsatsen, ser det ud til, at initiativerne til implementering af fokuspunktet overlades næsten helt til skolerne. Forvaltningens rolle er da ofte at arrangere et eller flere inspirationskurser for kommunens lærere inden for fokusområdet.

Der kan ikke svares entydigt på, om implementeringen i særlig grad styrkes af, hvor aktiv en rolle forvaltningen spiller i forhold til fokuspunktet. Det skyldes som tidligere nævnt, at Folkeskolen år 2000 initiativerne ofte er blevet indlejret i igangværende kommunale tiltag med tilknytning til området. Endvidere skyldes det, at implementeringen er meget afhængig af især den enkelte skoles ledelse.

Ledernes rolle

Skoleledelsen har stor indflydelse på, hvordan og hvor meget skolen tager initiativer i forhold til for eksempel fleksibel tilrettelæggelse af lærernes arbejde. Evalueringen viser endvidere, at ledelsen også har stor indflydelse på lærernes samarbejde om undervisningens tilrettelæggelse i form af teamdannelse.

Lederne spiller i denne forbindelse en stor rolle i at etablere rammer for dette samarbejde, hvad enten det drejer sig om klasseteam, afdelingsteam eller andre team omkring eleverne, eller det drejer sig om fagteam. Ud over indflydelsen på den organisatoriske ramme viser evalueringen, at lederne også har været en vigtig drivkraft i at indholdsudfylde teamarbejdet. Således er de retningslinier, der udstikkes for teamarbejdet, præget af ledelsens aktive medvirken.

Lærernes rolle

I forhold til lærernes omsætning af fokuspunktet i undervisningssituationen kan det være vanskeligt at vurdere forvaltningens betydning. Det skyldes blandt andet, at der i de evaluerede kommuner kun i ringe grad er fremvist længerevarende forløb med differentieret undervisning og en særlig udbredt anvendelse af holddannelse.

Der er dog en tydelig tendens til, at lærerne i den kommune, der har taget de fleste initiativer for at kvalificere lærerne til at omsætte indsatsområdet, har opnået en større teoretisk viden for eksempel i forhold til individuel målfastsættelse og evaluering. De fleste evaluerede undervisningsforløb bærer imidlertid præg af, at initiativerne er under afprøvning. Og det bemærkes især, at de involverede lærere ofte er alene om aktiviteterne i forhold til klasserne. De er sjældent deltagere i lærerteam, hvor der arbejdes med samme pædagogiske initiativer, hvad enten det drejer sig om differentiering i forhold til mål, benyttelse af forskellige arbejdsformer eller evalueringsformer. I forhold til at arbejde med elevernes forståelse af egen læring er det karakteristisk, at det er

gennemført af enkelte lærere og over kort tid, så det har været svært at vurdere initiativet og dets betydning fremover. Disse iagttagelser ligger i tråd med evalueringen i midtvejsrapporten og fokusgruppens evaluering som tidligere er omtalt.

Der er imidlertid en klar sammenhæng mellem disse læreres forsøg med mere differentieret undervisning og ledelsens støtte. Det skyldes i mindre grad ledelsens faglige viden på området som det forhold, at ledelsens opbakning især i forhold til forældrene af flere lærere opleves som nødvendig for at gennemføre aktiviteterne i klassen.

Forældrenes rolle

Blandt forældrene i de enkelte klasser gives sjældent fuld opbakning til at differentiere undervisningen eller at inddrage arbejde med for eksempel logbøger til at øge elevernes forståelse af egen læring og planlægning af denne. Denne problemstilling forstærkes af, at flere af de deltagende lærere arbejder alene med disse aktiviteter i klassen, hvorfor det er sværere for forældre (og elever) at se værdien i at fokusere så meget på læringsprocessen og ikke blot resultatet af processen. Nogle skoler ønsker da også at gennemføre større fælles initiativer på dette område fremover.

Skolernes rolle

Kun i en enkelt kommune har forvaltningen været med til at etablere et netværk mellem skolerne med hensyn til fokuspunktet, så lærerne ad den vej har kunnet få inspiration og støtte til at udvikle initiativer. Det har især været påfaldende, at der i kommuner, hvor der er skoler, der er kommet længere med et initiativ, eksempelvis fleksibelt skema, ikke sker viden- og erfaringsformidling til skoler i samme kommune, der ønsker at arbejde med initiativer på samme område. En af kommunerne ser dog i lyset af forvaltningens indsats under Folkeskolen år 2000 det som en fremtidig central kommunal opgave, at sikre en sådan videns- og erfaringsformidling mellem skolerne.

Inspiration

Kun ganske få deltagere i evalueringen udpeger bestemte inspirationskilder i forbindelse med deres arbejde med fokuspunktet. I den kommune, hvor der er taget flest centrale initiativer til at støtte skolernes udvikling af fokuspunktet, er en stor del af inspirationen blandt skoleledere og lærere dog knyttet til de møder og de materialer, der er udarbejdet i tilknytning til de centrale kommunale initiativer. En konsekvens af disse initiativer er da også, at der på skolerne er sat en række overvejelser og planlægningsaktiviteter i gang, som sandsynligvis vil medføre ændringer i praksis efter programperioden.

Kun en enkelt skole refererer direkte til inspiration fra de inspirationsmaterialer og konferencer, som den nedsatte fokusgruppe under Folkeskolen år 2000 har stået bag.

Materialerne er blevet set på ledelsesniveau, og enkelte ledere har fulgt udviklingen af Folkeskolen år 2000 på internettet. Blandt lærerne i denne evaluering er der ganske få, der giver udtryk for, at de har fulgt indsatsområdet eller hentet oplysninger om Folkeskolen år 2000 fra internetadressen.

Fleksibel tilrettelæggelse af lærernes arbejde

I forhold til dette område viser evalueringen ganske store forskelle. Ingen af forvaltningerne har centralt taget initiativer i forhold til at tilskynde skolerne til at eksperimentere med fleksibelt skema i stedet for det faste ugeskema. Den mest omfattende anvendelse af fleksibelt skema er i evalueringen set på en mindre skole med et spor, hvor skolen i det sidste indsatsår har fleksibelt skema hver formiddag, og hvor indholdsudfyldelsen sker i de oprettede lærerteam. Skoleåret planlægges i fire perioder.

På en anden af kommunens skoler er man først på vej til at arbejde med fleksibelt skema, men der er allerede vedtaget en plan for, hvordan forløbet skal forme sig, og man satser på, at det fleksible skema vil dække alle timer i løbet af to til tre år.

Skolernes forsøg med fleksibelt skema ser ud til at være knyttet nært sammen med ledelsens interesse for emnet, hvor udbygget teamsamarbejdet er og skolens størrelse.

Det sidste forhold søger to af kommunerne at ændre på ved at afdelingsopdele skolerne. Hensigten er set med skoleledelsens øjne blandt andet at give muligheder for mere fleksibel tilrettelæggelse af lærernes arbejde og styrke teamdannelserne om de enkelte klasser ved at knytte lærere til bestemte afdelinger i kortere eller længere perioder. Ønsket er for lederne på sigt at gøre afdelingerne så selvstyrende som muligt for derved at kunne arbejde mere fleksibelt i forhold til afdelingernes forskellige behov.

Fleksibiliteten i planlægningen synes imidlertid ikke – på nuværende tidspunkt i større udstrækning på de evaluerede skoler – at være centrum for initiativer i form af periodiske holddannelser inden for især klasser på samme årgang eller på tværs af årgange.

På den skole, der mest omfattende arbejder med fleksibelt skema, er målsætningen for det kommende skoleår at arbejde med holddannelser inden for hver af de to grupperinger af klasser og at placere specialundervisning i tilknytning til elevernes deltagelse på forskellige elevhold.

Lærerteamdannelse

Der er etableret formelle lærerteamdannelser på alle de skoler, der indgår i evalueringen. Der er stor forskel på, hvor længe man har arbejdet med teamdannelse. En af skolerne har mindst syv års erfaring på området, mens en anden skole først sidste år etablerede formelle lærerteam. I indsatsperioden er der arbejdet meget forskelligt i disse lærerteam. For eksempel har skolen med lang teamerfaring haft klasseteam med høj mødeaktivi-

tet, mens andre klasseteam næsten ingen mødeaktivitet har haft. Forskellen forklares blandt andet med, at mødevirksomheden har været defineret som fælles forberedelse. Med hensyn til teamdannelsen er den nye læreraftale, der blev forhandlet i 1999 med ikrafttrædelse fra august 2000, blevet det skridt, der sandsynligvis vil udligne nogle af de store forskelle i teamkulturer, der ses på de deltagende skoler.

I hvert fald lægger de præsentationer for rammen om teamarbejdet på skolerne i skoleåret 2000-2001 op til en mere ensartet brug af teamsamarbejde. Det ser endvidere ud til, at kravene til indholdet i teamsamarbejdet skærpes, hvilket uddybes i et senere afsnit.

Den hyppigste teamdannelse har klassen som udgangspunkt og klasselæreren som den helt centrale person. På mindre skoler eller afdelingsopdelte skoler er der eksempler på (eller under konstruktion) teamdannelser, der dækker flere årgange eller flere klasser på samme klassetrin. I et enkelt tilfælde er der skabt teamdannelse om klasser, der slås sammen, og hvor der så er tolærer-ordning.

De ovennævnte team har i indsatsperioden hovedsageligt beskæftiget sig med planlægning og valg af aktiviteter for eleverne. Det viser blandt andet skolernes skriftlige vejledning om, hvad teamet har af ansvarsopgaver og de eksempler på årsplaner for klassens arbejde, som de enkelte team udarbejder, og som typisk fremlægges for forældrene på det første forældremøde.

Blandt andet i sammenhæng med at der nu afsættes tid til deltagelse i et klasseteam, ser det ud til, at nogle skoler skærper kravet til indholdet i teamsamarbejdet, så lærerne i højere grad skal opstille mål for klassernes undervisning på det aktuelle klassetrin og tilrettelægge undervisningen i forhold til disse mål. Og opstilling af mål for den enkelte elev introduceres nu også som emne for klasseteamarbejdet.

En støtte til dette arbejde synes at kunne være de tanker, der hos flere af skoleinspektørerne er om at styrke de traditionelle fagudvalg, hvis hidtidige arbejde primært har været at rådgive om lærebogskøb og andre anskaffelser inden for fagets rammer. Styrkelsen tænkes at ske dels ved at afsætte tid til deltagelse i egentlige fagteam og dels ved at skærpe kravene til fagteamets opgaver, så det bliver et sted, hvor den pædagogiske diskussion om faget finder sted. Hvor blandt andet fagets udvikling diskuteres, og hvor progressionen i faget søges afklaret. Et sådan forum vil kunne støtte lærernes deltagelse i klasseteam, hvor de skal indgå i opstilling af både de overordnede fællesmål for klassen på klassetrinet og de delmål, hvis basis blandt andet vil være knyttet til de enkelte fag (se også om fagmål i kapitel 4).

Teamdannelse og dermed lærersamarbejdet er i forhold til de skoler, der indgår i evalueringen, det område under indsatsområdet, hvor der sker den største samlede indsats på skolerne, hvilket harmonerer med indtrykket fra midtvejsrapporten og fokusgruppen.

Differentieret undervisning

Som nævnt ovenfor er der kun i ringe udstrækning set eksempler på hold dannelse som pædagogisk metode. En af skolerne har gjort erfaringer på de ældste klassetrin, hvor klasser er blevet slået sammen i et skoleår, og forskellige holddannelser er blevet afprøvet.

På en anden skole er specialklasser slået sammen i undervisning, hvorved der har kunnet dannes hold med to lærere. En enkelt skole blandt de deltagende skoler har lavet planer for i større omfang at arbejde mere med holddannelse som pædagogisk metode.

De differentierede undervisningsforløb, der er præsenteret i forbindelse med evalueringen, har primært baseret sig på projektarbejdsformen. Differentieringen har ofte karakter af interessedifferentiering, hvor emner vælges ud fra interesse, og hvor opgaverne oftest er af åben karakter, som giver mulighed for at løse opgaven på forskellige niveauer. Der blev kun præsenteret ganske få differentierede undervisningsforløb inden for et enkelt fags rammer.

På flere af de seks skoler er der sat fokus på den individuelle målfastsættelse og evaluering for eleverne. Dette arbejde er især knyttet til elevsamtaler og skole/hjem-samtalen. På disse områder har skolernes lærere været involveret i udvikling af forskellige hjælperekskaber i form af samtalskemaer, interviewguider, spørgeskemaer og lignende for at kvalificere disse samtaler, der blandt andet rummer opstilling af mål for den enkelte elev og evaluering i forhold til den enkelte. Dette arbejde har kvalificeret samarbejdet både med den enkelte elev om tilrettelæggelse af undervisningen og samarbejdet med forældrene om målene for undervisningen. Det har imidlertid ikke været muligt inden for evalueringens rammer at studere omsætningen af disse tiltag, det vil sige i hvilken udstrækning kvalificeringen af samarbejdet har ført til øget differentieret undervisning i forhold til de enkelte elevers forudsætninger og potentialer.

Det samlede indtryk af de præsenterede undervisningsforløb og samtalerne med lærerne og især eleverne, rejser tvivl om, i hvilken udstrækning den løbende evaluering fører til en mere differentieret undervisning i hverdagen og dermed til flere udfordringer for den enkelte elev.

Enkelte lærere arbejder som nævnt i undervisningen med elevlogbøger for at udvikle elevernes forståelse for egen læring. Også forskellige dokumentationsformer afprøves af lærere. Fælles for disse initiativer er, at de ofte er kortvarige og ikke forankret i lærerteam, men er enkelte læreres egne projekter. Lærerne er sjældent knyttet til lokale lærernetværk eller andre pædagogiske netværk og står således ofte alene med deres arbejde.

Eleverne, som deltager i denne form for undervisning, er ofte usikre på, hvorfor de arbejder med logbøger eller lignende. Det skyldes blandt andet, at de ofte kun har arbejdet i kortere tid med denne form for støtte til egen læring, og at denne arbejdsform ofte

kun er knyttet til et enkelt fag. Desuden synes det også at have sammenhæng med, at der ikke afsættes den nødvendige tid til at udfylde eksempelvis logbogen, eller at den ikke bliver regelmæssigt anvendt i faget. Det er bemærkelsesværdigt, at ingen af skolerne hidtil har sat større projekter i gang med fokus på elevens egen refleksion over læringsforløb og dens resultater.

Forældre og elever

Udfordringer til den enkelte elev har en yderst positiv klang, men på det konkrete plan, det vil sige i omsætningen af denne hensigt, støder mange af lærerne i undersøgelsen på en række holdningsmæssige barrierer hos en del forældre. I evalueringen giver flere skoleledere endvidere udtryk for, at de møder bekymring eller direkte kritik, når der tages fat på at ændre den fagopdelte skoledag og klasseundervisningen. Mange af skolerne og lærerne har derfor sat en øget skriftlig information i værk i forhold til forældrene. Det gøres blandt andet gennem informationsblade udleveret hver eller hver anden uge.

Også elever kan være meget skeptiske over for differentieret undervisning. Mange oplever eksempelvis samtalen om læringsprocessen som vanskelig at gennemføre og få mening i. Mens de åbne opgavers forskellige løsningsmuligheder accepteres, er det fortsat vanskeligt for mange elever at se det rimelige i, at der differentieres i opgavemængden i forhold til eleverne. I et interview i forbindelse med et af undervisningsforløbene siger eleverne det direkte: "Det er snyd, hvis ikke alle skal regne de samme opgaver." For dem er det uretfærdigt, hvis der differentieres, og deres tiltro til lærerne er stor: de lige betingelser opstår via lærerens undervisning (instruktion), som de så mener, må øges i forhold til de elever, der har faglige vanskeligheder.

Fremmede og hæmmende faktorer for udviklingen af indsatsområdet

I det følgende opsummeres en række forhold, der i forbindelse med evalueringen er set som henholdsvis fremmede og hæmmende for udviklingen af initiativer i forhold til Udfordringer for den enkelte elev.

Som fremmede faktorer ses:

- prioritering i den enkelte kommune med hensyn til, hvilke områder inden for indsatsområdet man ønsker fremmet, og målrettet faglig støtte til skolerne i at lave udviklingsplaner for initiativer der støtter prioriteringen
- skoleledelser der indgår som dialogpartner sammen med lærerne både ved idéudvikling inden for indsatsområdet og ved omsætning af ideerne til konkrete initiativer og aktiviteter i klassen

- involvering af større grupper af lærere på den enkelte skole ved nye tiltag i forbindelse med indsatsområdet. Her kan nævnes indsats omkring udvikling og brug af forskellige "læringsværktøjer", eksempelvis logbøger og elevmapper. Initiativerne kan derved blive afprøvet i større omfang og blive mere synlige og forståelige for både elever, forældre og lærere. Initiativerne vil ligeledes i højere grad kunne evalueres i forhold til den samlede skoleudvikling
- teamdannelse blandt lærerne i forhold til den enkelte klasse (eventuelt flere klasser), hvor overordnede mål for klassen fastlægges, faglige såvel som tværfaglige delmål opstilles, og årsplaners indhold udvikles, og aktiviteter udvælges
- støtte fra skolens ledelse til udvikling af indholdet i teamarbejdet både i forhold til elever og fag, eksempelvis gennem regelmæssige teamsamtaler
- en tæt dialog mellem skole og hjem og mellem den enkelte klasses lærere og hjemmene for at skabe samarbejde om, forståelse for og tiltro til tiltag i forhold til at udfordre den enkelte elev, som bryder med den traditionelle klasseundervisning.

Som hæmmende faktorer ses:

- et manglende forum blandt lærerne for diskussion af de enkelte fags udvikling og diskussion af progression i det enkelte fag begrænser mulighederne for opstilling af både mere almene overordnede mål og mere specielle mål på det enkelte klassetrin og i forhold til den enkelte elev
- vanskeligheder med at omsætte elevsamtalerne i en mere differentieret undervisning, hvis resultat fører til flere udfordringer for den enkelte elev
- ringe eller ingen udveksling mellem kommunens skoler af erfaringer og opsamlet viden inden for indsatsområdet
- manglende involvering af større grupper af lærere på den enkelte skole i systematisk afprøvning af nye tiltag i forbindelse med udvikling af differentieret undervisning
- manglende netværksdannelse blandt lærere med sammenfaldende interesser for at udvikle forskellige elementer af undervisningsplanlægningen
- modstand i forældregruppen i den enkelte klasse over for differentiering af undervisningen.

4. Kundskaber og færdigheder

Af Jens Johansen

4.1 Indledning

Målsætningen for folkeskolens arbejde med fokuspunkt 3 er i handlingsplanen for "Folkeskolen år 2000" formuleret på denne måde:

"I år 2000 skal der være sat mål for elevernes udvikling af de basale kundskaber og færdigheder, og disse mål skal danne grundlag for en tidligere indsats over for elever med særlige vanskeligheder. Det betyder

- at kommunerne sikrer, at der fastsættes mål for undervisningen både generelt og på den enkelte skole, og at det endvidere evalueres om udbyttet svarer til de fastsatte mål;
- at skolernes ledelse tager initiativ til at konkretisere skolens arbejde med at udmønte formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder samt læseplaner og vejledninger;
- at der fortsat udvikles, formidles og forankres gode undervisningsmetoder;
- at det analyseres, om de nationalt fastlagte centrale kundskabs- og færdighedsområder skal præciseres;
- at der iværksættes en tidlig målrettet indsats over for elever med vanskeligheder" (Folkeskolen år 2000, s. 9).

Midtvejsrapporten (Mehlbye 2000) giver oplysninger om kommunernes interesse for at arbejde med udfordringerne i fokuspunkt 3: Henholdsvis 47% (98/99) og 59% (99/00) af kommunerne oplyser at have prioriteret fokuspunktet højt. 40% af de danske kommuner oplyser, at deres initiativer i forhold til fokuspunktet er en videreførelse af et tidligere kommunalt indsatsområde, især er der taget afsæt i indsatser vedrørende læseindlæring og sproglig opmærksomhed (Mehlbye s. 39). Det er dog lærerkredsens vurdering, at andelen af kommuner med fokuspunkt 3-relaterede indsatser forud for 1998 kun udgør 27% (ibid. s. 38). Som i andre sammenhænge afhænger det set af øjnene, der ser – de kommunale forvaltninger synes at kunne se lidt mere kommunal indsats end lærerkredsene.

Om fremmende og hæmmende forhold for den kommunale implementering af fokuspunktet konstaterer midtvejsrapporten på baggrund af forvaltningernes spørgeskemabesvarelser:

“Som de mest fremmende forhold for implementeringen af fokusområde 3 nævnes læseundersøgelser på kommunalt, nationalt og internationalt plan ... Det betragtes ligeledes som fremmende, at resultaterne af læsetest samt specialundervisningen har haft stor politisk bevågenhed, hvilket har ført til øgede bevillinger især til specialundervisningsområdet” (Mehlbye s. 57).

Som hæmmende forhold nævner de kommunale forvaltninger den forsinkede udsendelse af undervisningsministeriets læseplaner.

“Det kritiseres, at kommuner og skoler skulle vente så længe på læseplanerne, hvilket skabte usikkerhed og tøven over for at gå i gang. Desuden kritiseres læseplanerne for at være for brede og med alt for upræcise mål. Desuden har personalet haft problemer med at holde trit med udviklingen og været bange for ikke at være gode nok. Derfor efterlyses der mere tid til efteruddannelse samt mere Ø-tid og flere ressourcer (tid/økonomi)” (Mehlbye s. 58).

For at få nuancer på det overordnede billede og få præciseret forskellige aktørperspektiver på fokuspunktets problemstillinger er der taget kontakt til konkrete undervisningsmiljøer, hvor arbejdet med fokuspunkt 3 har været prioriteret. Der har været kontakt med fem skoler og tre kommuner. Der er indsamlet skriftligt materiale vedrørende fokuspunktets undervisningsmæssige initiativer og resultater – på kommunalt og lokalt niveau – og der er gennemført interview med forvaltningspersoner, skoleledere, skolebestyrelsesrepræsentanter og lærere.

4.2 De nye CKF'er – og denne evaluerings problemstillinger

Baggrunden for fokuspunktet er den aktuelle folkeskolelov, der ved sin ikrafttræden i 1994 implicerede et krav om, at nye formål og nye centrale kundskabs- og færdigheds-mål (CFK) skulle indarbejdes i skoleundervisningen.

Historisk set har erhvervelsen af “basale” kundskaber og færdigheder tidligere været betragtet som et relativt enkelt spørgsmål om formel træning og etablering af paratviden og automatiserede færdigheder. Når de basale færdigheder: læse-skrive-regne-funktionerne var på plads hos eleverne – hvilket forventedes i løbet af de første skoleår og kunne konstateres ved hjælp af standardiserede prøver – var der åbnet op for elevernes tilegnelse af den øvrige boglige kultur i skolen. Faglige kundskaber og færdigheder var opfattet som et resultat af veldefinerede enkeltfaglige undervisningsforløb, og havde i

praksis ofte en bestemt faglærer som yderste forklaring på, om eleverne havde lært noget eller ej.

Sidenhen kom det enkelte barns egen erkendelsesorientering og dets personlige og demokratiske dannelsesproces stadig mere ind i folkeskolens fokus, som noget der influerede den faglige tilegnelsesproces, og noget som også skulle understøttes og videreudvikles i mødet med undervisningens betingelser. At kunne samarbejde og forholde sig kritisk og selvtilidsfuldt til sin omverden var i sig selv at betragte som basale færdigheder, som skolen skulle tage vare på og videreudvikle. Omend disse basisfærdigheder ikke var knyttet til undervisningen i et bestemt fag. Personlige kompetencer blandede sig på denne vis med de faglige kvalifikationer i undervisningssammenhængen, understøttede tværfagligheden i skoleundervisningen og lagde op til et didaktisk paradigmeskifte.

Ifølge Folkeskoleloven fra 1993 kan elevernes kundskaber og færdigheder – deres viden eller kompetence – ikke opfattes som et direkte resultat af lærerens undervisning, men som noget eleverne selv konstruerer i forbindelse med deres mere eller mindre aktive medleven i de undervisningsmæssige udfordringer og i livet uden for skolen. Det ligger i lovens ånd, at eleven ikke må presses til at være et passivt objekt for lærerens undervisning, men derimod skal gives muligheder for at konstruere sin kompetence med afsæt i sin egen erfaringsverden og sit sociokulturelle tilhørsforhold. Læreren skal således ikke bestemme elevernes faglige udvikling udefra, men er forpligtet på at tilvejebringe nogle (ydre) mulighedsbetingelser for elevens læring (faglige udfordringer, jf. fx fokuspunkt 2).

På denne baggrund forekommer det logisk, at loven ikke konkret præciserer, hvordan og hvornår eleverne skal "kunne" hvad, men alene definerer nogle almene mål og rammer for undervisningen, som skoler og kommuner skal udfylde konkret med henblik på at tilrettelægge en undervisning, der bedst muligt – på det lokale samarbejdes præmisser – fremmer elevernes aktive vidensdannelse.

Loven betoner mere end tidligere mange andre socialiserings- og dannelsesaspekter end de klassisk-faglige kundskaber og færdigheder. Den beskæftiger sig bredt med den aktive elev, der er subjekt for egen læring og udvikler sin faglighed i forbindelse med sin "deltagelse" i flere forskellige læringsrum – i og uden for skolen. Centrale kodeord for undervisningen er tværfaglighed, projektorganisering, undervisningsdifferentiering og teamsamarbejde.

Under indtryk af den moderne undervisnings mange nye problemstillinger og deres forventelige beslaglæggelse af læreropmærksomhed og undervisningstid, har der igennem 90'erne været en udtalt nervøsitet for, at undervisningen i de klassiske kundskaber og færdigheder ikke blev varetaget optimalt, men stod i skyggen af hensynet til andre opgaver. Internationale pædagogiske undersøgelser af danske skoleelevers læse- og matema-

tikkundskaber har givet næring til denne opfattelse, som også kommer til udtryk i kommunernes udmelding om hæmmende forhold – lærerne har følt sig usikre med den nye lov og har fra starten efterlyst konkrete retningslinjer – læseplaner – fra ministeriet. Selvom det principielt er et stykke arbejde, der skal gennemføres og begrundes lokalt.

Fokuspunkt 3 er på denne baggrund en opfordring til at synliggøre og videreudvikle den kundskabs- og færdighedsorienterede undervisning, som man lokalt vurderer er i pagt med folkeskoleloven fra 1993. Men punktet kan også læses som et centralistisk forsøg på i den decentraliserede folkeskole at fremme et vist mål af ensartet kvalitet på området.

Et udvalg nedsat af Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening har udarbejdet en CKF-redegørelse for folkeskolen. Redegørelsen indskærper, at man lokalt sætter præcise mål for undervisningen i de forskellige fag – at man præciserer, hvilke kundskaber og færdigheder, der skal undervises i og hvornår, og samtidig beskriver hvordan man konkret evaluerer og dokumenterer undervisningens resultater med henblik på at konstatere, i hvilket omfang målet er nået. At det ikke er nogen let opgave at finde fodslag på dette punkt, vides blandt andet fra danskfagets interne strid om “Mål for læsning” (bl.a. Sørensen 1997). Der er blandt skolens aktører meget forskellige opfattelser af, hvordan man fremmer elevernes faglige og tværfaglige vidensdannelse på de forskellige klassetrin, og hvordan resultaterne kan måles og synliggøres. Skal der undervises direkte (lægges op til elevernes upersonlige imitation) eller indirekte (med en tilgang der i vidt omfang knytter an til de enkelte elevers forforståelse og lægger op til en transformation af denne)? Skal man primært stramme op for at genfinde fortidens kriterier for faglighed? Eller skal man søge nye kriterier, der er i harmoni med en moderne forståelse for elevernes læringsituation – som er baseret på samspillet mellem forskellige læringsrum, fagene indbyrdes og skolen i samspil med forhold uden for skolen?

Eksistensen af meget forskelligartede pædagogiske opfattelser og den udtrykte usikkerhed blandt folkeskolens aktørgrupper (jf. Mehlbye 2000) bekræfter vigtigheden af at sikre, at der også fremover pågår lokale kollegiale samtaler om disse undervisnings- og læringsmæssige problemstillinger. Og begrundet umiddelbart Folkeskolen år 2000's evalueringsmæssige interesse for at se nærmere på, hvordan man definerer og arbejder med begreberne – i kommunerne og på skolerne.

På denne baggrund melder der sig umiddelbart følgende problemstillinger for nærværende evaluering:

Hvad er det for basale kundskaber og færdigheder, som målsættes og evalueres i forbindelse med fokuspunkt 3 – initiativer – er det snævre faglige færdigheder eller bredere personlige kompetencer?

I hvilke fag sættes initiativerne ind og på hvilke klassetrin?

Hvordan evalueres de?

I hvilket omfang og hvordan er initiativerne under fokuspunktet båret af et kollegialt lærersamarbejde – lokalt og kommunalt?

4.3 Den lokale dagsorden

Selv om Folkeskolen år 2000-projektet forløber i perioden 1998-2000, så handler det alt sammen om den implementering af folkeskoleloven, der er foregået siden 1994. Skoler og kommuner oplyser da også, at man forud for Folkeskolen år 2000-forløbet haft egne skoleudviklingsinitiativer og indsatsområder i gang, der typisk trækker i samme retning som et eller flere af fokuspunkterne i Folkeskolen år 2000. Der er således arbejdet med problemstillingerne siden lovens ikrafttræden – på forskellig måde og i forskellig omfang. I starten måske lidt tøvende fordi man ventede på faghæfterne med de vejledende læseplaner. De fleste faghæfter blev publiceret i 1995 – nogle få stykker først i 1997.

Med hensyn til fokuspunkt 3 fremgår det som et generelt indtryk fra de gennemførte interview i denne del af evalueringen, at Folkeskolen år 2000-projektet i og for sig ikke har sat nye initiativer i stand. Såvel kommunens nedsatte styregruppe eller udviklingsudvalg, som lederne og lærerne ude på skolerne har i Folkeskolen år 2000-dagsordenen snarere fundet en yderligere begrundelse for gøre det, man allerede var i færd med for at tilpasse sig det gældende lovgrundlag. Derimod kan Folkeskolen år 2000 meget vel tilskrives stor betydning som en påmindelse om den undervisningsudviklingsopgave, som er en konsekvens af loven fra 93. Den har således skubbet på, men den lokale dagsorden og de lokale strategier har bestemt kvaliteten i det konkrete forløb. De lokale aktører arbejder med at forny et eller flere elementer i deres undervisning, men de ønsker naturligvis ikke under disse bestræbelser at sætte helheden over styr. Og de arbejder på ingen måde med en oplevet forpligtethed på at realisere de centrale udmeldinger vedrørende fokuspunkt 3 ("I år 2000 skal der være...") i fuldt omfang.

Der går således ikke så meget nyt i gang ved starten af skoleåret 98/99. Men lokalt noterer man sig den opmærksomhed, der er rettet mod skolesystemets didaktiske omstillingsprocesser, og det sætter skub i realiseringen af nogle lokale fornyelsesideer. Nogle af disse kan være undfanget ved 93-lovens ikrafttræden – andre moderniseringsideer (fx vedrørende læseundervisning og sproglig opmærksomhed) har en forhistorie, der går længere tilbage, og de er derfor ofte uklart relateret til lovens didaktiske principper.

Den lokale dagsorden kan i nogle tilfælde være defineret på de enkelte skoler (kommunerne lader enkeltskolerne profilere sig), eller den kan være kommunalt orga-

niseret og omfatte en flerhed af skoler. Den kan endvidere have forskelligt pædagogisk udgangspunkt – være primært fagligt eller primært tværfagligt forankret.

I de tre besøgte kommuner er de tre lokale dagsordener, der vedrører fokuspunkt 3, disse:

Kommune 1, med ca. 18.000 indbyggere og et skolevæsen med otte skoler: Kommunens udviklingsudvalg har udarbejdet en udviklingsplan, der lægger initiativet ud til de enkelte skoler. Den udpegede skole (en landsbyskole med et enkelt spor og syv klassetrin, i det følgende betegnet a) tilrettelægger undervisningen tværfagligt og projektor organiseret for at give eleverne optimale muligheder for engageret afprøvning og videreudvikling af deres faglige kundskaber og færdigheder. Åbent skema, lærerne planlægger selv undervisningen for en uge ad gangen på baggrund af en tematiseret årsplan. Skolens arbejde med fokuspunktet foregår uden kontakt med andre af kommunens skoler.

Kommune 2, med ca. 30.000 indbyggere og et skolevæsen med 10 skoler: Økonomisk og styrelsmæssigt decentraliseret skolevæsen med en initiativrig udviklingsenhed, der har etableret en kommunikationsstruktur, der sikrer at kommunens arbejde med fire fokuspunkter (heriblandt “læsning”) foregår under den enkelte skoles erfaringsudveksling med de øvrige kommuneskoler inden for en såkaldt “kvalitetscirkel”. To skoler er udpeget: b (et-sporet skole med syv klassetrin) og c (to-sporet skole, alle klassetrin). Skolevæsenet samarbejder med det lokale lærerseminarium og et konsulentfirma om undervisningsfornyelsen.

Kommune 3, beliggende i hovedstadsområdet, ca. 45.000 indbyggere og et skolevæsen med 13 skoler: Kommunen har siden 1995 haft et læseindsatsprogram omfattende alle skoler, og har endvidere etableret et fire-årigt skoleudviklingsprojekt (med konsulentstøtte fra Danmarks Lærerskole), hvor de enkelte skoler har arbejdet med forskellige selvvalgte temaer, et om året. I relation til fokuspunkt 3 refererer de udpegede skoler (d og e) især til arbejdet med at overvåge elevernes læseudvikling og at reflektere over egen undervisnings tilsigtede og utilsigtede konsekvenser. Den ene skole har desuden iværksat faglige grupper til definering af de forskellige fags målsætninger og evalueringsformer. Skolernes arbejde med fokuspunktet foregår uden direkte kontakt med de øvrige kommuneskoler.

4.4 Hvilke fag?

Fokuspunktet retter sig principielt mod alle skolens fag, men det er primært danskfagets læse-dimension, der er blevet sat i forbindelse med fokuspunktet. Det fremgår af spørgeskemabesvarelsen fra landets kommuner (jf. Mehlbye, 2000), og det fremgår af

praktisk talt alle gennemførte interview vedrørende fokuspunkt 3.

Dog er der blandt de interviewede på forvaltningsniveau og skolelederne også udmelding af konkrete planer om en fremtidig inddragelse af især matematik og fremmedsprog. Når danskfaget er så dominerende i fokuspunkt 3, hænger det angiveligt sammen med den stærke og ret politiserede medieopmærksomhed omkring danske elevers læsefærdigheder. Andre fag, hvor man ikke måler undervisningsudbytte med standardiserede prøver, lever i større ubemærkethed. I disse fag er det ikke så let at skaffe data, der viser, at det faglige udbytte er lavere end forventet. Undervisningen udsættes ikke for det samme pres – hvilket kan vurderes som værende både godt og dårligt: Der er ikke destruktiv stress i undervisningen, men muligvis heller ikke konkrete incitamenter til fornyelse i overensstemmelse med loven fra 93.

Forvaltningerne peger netop på læsedebattens betydning som fremmer for fokuspunktets implementering. Derimod hæfter man sig mindre ved svagheden i den offentlige opmærksomhed i forhold til fornyelsesarbejdet i de øvrige fag.

4.5 Hvilke klassetrin?

De iværksatte indsatser (om læsning) vedrører primært indskoling og mellemtrinnet, ikke så meget overbygningen. Fornyelsen har at gøre med, at eleverne skal mestre nogle færdigheder tidligere end hidtil – konkret skal deres læsefærdighed hurtigere på plads. Der udmeldes ikke interesse for at undersøge, om – og i bekræftende fald, hvordan – eleverne profiterer af denne ændring sidenhen i form af en anderledes kompetenceudvikling, med få muligheder for en anderledes personlig udnyttelse af de erhvervede færdigheder. En sådan undersøgelse kunne være begrundet, også for at afprøve tesen om, at en for ensidig formel læsetræning kan svække elevernes lyst til at læse.

Men flere lærere er opmærksomme på, at der ligger fornyelsesopgaver og venter i overbygningen:

“Set i bakspejlet var det vildt dumt at begrænse “læsefidusen” (danskfaglig undervisning, hvor eleverne fordyber sig i selvvalgte tekster og samtaler om det, de læser) til de første klassetrin. Jeg skulle have givet også de større børn (i 5.-6. klasse) undervisningstid til fordybelse, så de fik lov at læse lidt selv og formidle til andre, hvad det var de havde læst. Men dengang turde jeg ikke bruge tid på læsefiduse. Det turde jeg godt nu.”
(lærer, b)

“Det vi har koncentreret os om er indskoling – vi er ikke helt så struktureret og har ikke helt så mange planer når vi kommer længere op.” (leder, c).

Forståelse for værdien af at få målsat og udviklet evalueringsredskaber til faglig kompetenceudvikling, der dækker hele skoleforløbet, forekommer især i forbindelse med skoler, der afgiver og modtager elever efter 7. klasse (hvad har disse elever lært, og hvad kan der bygges videre på?) og på skoler med en afdelingsstruktur, hvor lærere "afleverer" elever efter 3. klasse.

4.6 Målsætning og undervisningstilrettelæggelse

"Loven lægger op til, at initiativet til læseplansarbejdet tages på skolen. Dog kan der – afhængig af lokale ønsker og behov – være forskellige holdninger til, hvordan arbejdet bør tilrettelægges. Nogle kommuner vil ønske at understrege den enkelte skoles egenart, andre vil ønske at understrege fællestræk ved det kommunale skolevæsen." (faghæfternes forord, s. 6).

Den nye faglighed, der skal implementeres, er i faghæfterne generelt markeret ved nogle tværgående dimensioner: integrering af edb (hvor det skønnes, at det fremmer arbejdet med fagets områder), et grønt islæt (forståelse for menneskets samspil med naturen, medtænkning af naturfaglige indfaldsvinkler), og en praktisk-musisk dimension (en vigtig del af den almindelse, der skal medtænkes i skolens undervisningstilrettelæggelse).

Flere af skolerne har for første gang udarbejdet deres egen virksomhedsplan, med redegørelse for målsætning for og tilrettelæggelse af årets undervisning. På skolerne giver man generelt udtryk for vanskelighederne med at formulere målsætninger præcist og operationelt, så samarbejdende lærere forstår det samme ved den undervisningsbeskrivelse, de er enedes om, og så beskrivelsen samtidig kommunikerer til brugerne og ikke bare er en defensiv efterrationalisering i "gummisprog". For mange lærere er det svært at få deres "tavse viden" om undervisning omsat til et didaktisk sprog, der kan sættes i spil i den lokale pædagogiske offentlighed.

Undervisningsfornyelsen har især med øget tværfaglighed at gøre. Og her går skolerne til værks med større eller mindre radikalitet. Mest almindeligt er det med et fagopdelt udgangspunkt, hvor man supplerer med mellemliggende tværsuger. Men der er også skoler i det evaluerede felt, som tager tværfagligheden og åbent skema som udgangspunkt.

Med fagligt udgangspunkt

På de fleste af de besøgte skoler er fagopdelingen og lektionsopdelingen det normale mønster i årsplanen. Det der efterspørges fra politikerne udefra er en realisering – inden for disse rammer – af en større grad af præcision og målbarhed i arbejdet med

at udvikle elevernes kompetencer. “Det gør selvfølgelig, at vi også forsøger at være mere præcise i vore virksomhedsplaner. Det er et stort arbejde, og her er det vigtigt at finde inspiration hos andre – både inden for og uden for kommunen” (leder, c). Flere udmeldinger af denne karakter i interviewmaterialet påpeger et kommunikationsbehov, der kan siges at være i samklang med forvaltningernes kritik af Undervisningsministeriet for at tøve for længe med at fremkomme med forslag til konkret CKF-udmøntning i de forskellige fag.

“Der er sket et skred med hensyn til formulering af målsætning af undervisningen. For fem år siden skulle vi til en pjece for støttecenteret beskrive læsemål for 1.-3. klasse. Alene det at få lavet nogle små målsætninger – det var så vi rystede på hånden. Og reaktionen fra lærerne var: Hvad er nu det for noget? Sammenlignet med de årsplaner og detailbeskrivelser, der laves i dag, må man nok sige, der er tale om et skred. Meget mere præcist – og selvfølgelig også fremskyndet af det pres der er udenfor. Vi begynder nu også at høre nogle erkendelser hos lærerne af, at det ikke bare er for andres skyld, men de værdsætter også, at der er formuleret nogle mere konkrete krav og forventninger til deres arbejde, og at de formulerer konkret, hvad de vil, og hvordan de vil gøre det. Det giver mange lærere tryk og støtte i det daglige arbejde. Og det er de begyndt at sige højt nu.” (leder, c).

En nyansat skoleleder:

“Der var ikke taget for grundigt fat med hensyn til at implementere folkeskoleloven i det hus her – her ville medarbejderne nok sige (om Folkeskolen år 2000): Det er jo det, vi plejer at gøre, der er ikke noget nyt i det. Men det strukturerede arbejde og især skriftligheden har været lige så fraværende her som på de fleste skoler. Den professionelle samtale og det at begrunde sin undervisning har ikke været udbredt.” (leder, d).

“Kvalitetscirklen – et kommunalt kommunikations-netværk der sikrer en udveksling af pædagogiske ideer mellem skolerne – har givet ... en øget bevidsthed omkring, hvad er det egentlig vi går og gør, hvad er det for resultater vi opnår, hvordan opnår vi dem, og hvad er konsekvenserne af at opnå præcist de resultater.” (skoleleder, c).

Indimellem organiseres der “tværsuger” eller “temauger”, hvor man bryder skemaet op. På en skole har man valgt at tilrettelægge seks forløb i løbet af et år, hvor man får tilgodeset muligheder for lidt mere fordybelse og sammenhæng. Flere lærere på klassen, lærerne føler sig ikke så bundet, og der er ingen klokke, der ringer. “I sådan en uge, der fx kan have temaet “Frankrig” laver man individualisering: For de elever, der

ikke kan arbejde selvstændigt, etablerer man de nødvendige støttebetingelser, så de alligevel kommer til at fungere – og den pige, der er meget dygtig, får lov at folde sig ud og tage ind og interviewe ambassadøren, hvis hun kan få noget ud af det” (leder, e). Når der er så mange temauger, bliver de ikke alle okkuperet af dansk og matematik, men også geografi og historie kan melde ind. Det er i temaugerne at eleverne har mulighed for at prøve de faglige værktøjer af. “Det er i temaugerne, børnene virkelig lærer sig selv noget”.

Elevernes læringsresultater søges forbedret ved at bryde enkeltfagenes isolation. Lærerne erkender, at det kun er nogle faglige problemer, der kan håndteres inden for rammerne af den enkeltfaglige undervisning. Andre skal forklares og håndteres tværfagligt i samarbejde med kolleger i klassens lærerteam. Temauger kan bruges til at styrke opmærksomheden omkring de “bløde” personlige kompetenceområder og deres funktion i videreudviklingen af faglige kundskaber og færdigheder.

Med tværfagligt udgangspunkt

Her ses tværfagligheden som det primære, virksomhedsplanerne omhandler etablering af et levende læringsmiljø for eleverne, der giver eleverne mulighed for at møde virkeligheden og for at håndtere den ud fra fagenes formelle viden.

En af skolerne (a) satser meget på tværfaglig emneorganisering og åbent skema, med henblik på at eleverne får muligheder for at afprøve erfaringer med deres fagligheds konstruktive anvendelighed. Læreren oplyser, at det væsentlige er at give eleverne muligheder for at udfolde sig med engagement, ellers lærer de ikke noget. Det ser skolens lærere, når de modtager elever fra andre af kommunens skoler, der har lukket af for faglig indlæring. Undervisningen skal udfordre elevernes “kreativitet” så følger de “grundlæggende kundskaber og færdigheder”. Det omvendte lader sig ikke gøre.

“Vi sætter ikke så meget skriftlige mål for, hvad man skal kunne i en periode. Det er meget med: lige nu kan de det, lige nu skal de have lidt mere af det for at kunne deltage i aktiviteten på en mere kompetent og selvhjulpne måde. Sådan gør vi hele tiden, for hver klasse og hvert barn. Men det er mere noget, vi taler om, end noget vi skriver. Det er ikke noget formaliseret. Men vi holder møde hver fredag i teamet, og det er børnene og deres indlæring, vi taler om”. “Vi har så meget papir i forvejen, og vi ved godt, hvordan man gør”. “Vi bruger ikke testning. Men måske bliver det krævet af os fremover. Der kommer også forespørgsler fra forældrene”. “Så sent som i går havde vi en samtale med et forældrepar, hvis barn kommer fra en meget boglig skole, hvor de har lektier for hver dag, og hvis de ikke afleverer den og den dag, får det konsekvenser. De synes, meget af det vi laver, fx projekter med beskrivelse af det faglige indhold er om ikke “lallende” så dog meget ustruktureret. Når eleverne det, de skal, også selv om de

ikke så tit har lektier og ikke så tit har deres egen lærer til dansk? Og når de så tit er sammen med andre og rundt omkring på hele skolen og laver mærkelige ting. Og der må vi så sige: Det er vi nødt til at tro på, at de gør, for vi har kun kørt det dette ene år. Vi tror på, at de vil klare sig, når de kommer i 8. og 9. klasse. De lærer nogle andre ting, men ting der er mere relevante for vores samfund: De lærer, hvor de skal søge oplysninger, de lærer at samarbejde, de lærer at tage medansvar for egen læring, således at hvis de bliver sendt et eller andet sted hen for at lave noget, så stoler vi på, at de er der, og at de laver det, de skal – uden at læreren sidder foran dem hele tiden. Vi lærere fungerer ikke så meget som fejlfindere.” (lærer, a).

For at sikre fagligheden fører lærerne et minutiøst regnskab over det antal timer, der bruges på de enkelte fag – i det omfang det er muligt.

“Man kan måske om en time diskutere, om det er dansk eller biologi – det må så vægtes. Men der kører også perioder med gammeldags klasseundervisning, navnlig nede i det lille team, for at indøve læsning og stavning og den slags ting.” (leder, a).

Engang imellem stiller lærerne spørgsmål til elevernes mere præcise udbytte af undervisningen: Det kan godt være, at eleverne kan udfolde sig konstruktivt i mange sammenhænge, men hvad er det egentlig, de kan, og hvad er det egentlig, de har lært?

“Den diskussion har især strammet til her på det sidste, fordi vi har arbejdet på denne (projektorienterede) måde i så mange måneder, at vi dårligt kan huske, hvordan vores egne elever ser ud. Vi er nødt til at spørge os selv: hvad er det egentlig, vi går og laver – for vi har jo mange bolde i luften. Kan vi blive ved med at tage flere nye ting ind i undervisningen og fortsat varetage ansvaret for de basale færdigheder? Den diskussion har vi haft på de seneste teammøder.” (lærer, a).

Skolen har satset meget på det tværfaglige i det første år med åbent skema, men vil næste år styrke overvågningen af elevernes faglige kundskaber, uden at opgive princippet om at den faglige udvikling bedst sikres i et tværfagligt undervisningsarrangement, der kan engagere de enkelte elever.

“Vi har lagt vægt på det tværfaglige, har ikke vægtet den faglige evaluering, men det vil vi gøre næste år, 2000/01.” (leder, a).

Der tænkes i “tværfaglighed contra faglighed” – dvs. elevernes udbytte af tværfaglig undervisning lader sig ikke formalisere fagligt – og kan derfor ikke analyseres med de

gængse faglige prøver (“eleven lærer noget andet, end det prøverne måler”). Man afstår fra at bruge prøver – fagligheden står i risiko for at forfalde, fordi der ikke gøres forsøg på at relatere de forskellige præstationskontekster til hinanden og på at anskue begreberne “tværfaglig” og “faglig” i et indre forhold.

4.7 Evalueringsmetoder

Til synliggørelse af elevernes læring og afprøvning af undervisningens didaktiske rationale (når man underviser på denne måde, lærer eleverne noget CKF-relevant) benytter skolerne i forskelligt omfang forskellige evalueringsmetoder. Nogle sværger til klassiske færdighedsprøver med hårdt statistisk belæg, andre søger nye kvalitative veje, ofte for at finde et redskabsmæssigt supplement, der kan belyse elevernes subjektive opgave-/problemforståelser og deres begrundelser for valg af løsningsstrategier.

“Det traditionelle har været, at man bare har gjort sit job, og man har ikke brugt tiden til at evaluere. Man har bare undervist og er så gået videre til det næste uden at erkende, at man lige burde bremse op og sige: Hvordan gik det så? – og så ændre kurs efter det”.

Den nye faglighed og lovens understregning af eleven som subjekt for egen læring, lægger op til nye evalueringsformer – hvordan opfatter og bruger eleverne fagets begreber og rutiner, hvordan personliggør de fagligheden, hvad betyder den for dem?

Brug af prøver

Der er kommuner, hvor det indtil nu har været op til skolernes/lærernes egen beslutning, om de ville bruge testning og i hvilket omfang:

“Læreren tager nogle standardiserede prøver en gang imellem for at se, hvordan eleverne ligger i forhold til andre – ikke for vores skyld, for vi ved godt, hvordan de ligger, men for forældrenes. I matematik er det RM-prøverne, og i læsning de standardiserede OS- og SL-prøver man bruger. Men der foregår ikke indberetning til forvaltningen, det er alene for vores egen skyld.” (leder, a).

Denne praksis har den lokale forældrereds haft god forståelse for, oplyser skolebestyrelsesformanden. Men denne praksis forventes ikke at fortsætte:

“Vi må påregne, at der fremover vil blive stillet kvalitetskrav, så man kan se, hvad man får for pengene, der vil blive mere kontrol, vi vil blive tjekket. Men vi er lidt bange for disse hårde målemetoder, når vi nu arbejder med de bløde værdier, som ikke

er så målbare. Men i og med at vi står med så mange forskellige ting til daglig – teamsamarbejde, åbent skema osv. – så går vore pædagogiske diskussioner nok i en lidt anden retning. Der må forventes at komme nogle udmeldinger i en eller anden form om, at vi fremover skal dokumentere vore resultater.” (lærer, a).

Dette indberetningskrav vil være noget nyt. “Tidligere blev vi bedt om at give eleverne karakterer i 7. klasse, som de kunne tage med ind til overbygningsskolen. Men det har vi ikke gjort de sidste fem år.” De eksisterende prøver opfattes på denne skole som udtryk for en gammel faglighed, der er vanskelig at benytte i en “kreativ og moderne undervisning”.

I to af de tre besøgte kommuner er testningen allerede sat på skinner. Skolerne er pålagt af deres forvaltning at teste elevernes danskfaglige færdigheder på bestemte tidspunkter i skoleforløbet. Disse ordninger er typisk etableret i 90’ernes sidste halvdel, under indtryk af samfundsdebatten om læsning. En kommune (2) undersøgte fx i 1997 den forskellige praksis på kommunens skoler og besluttede en bestemt fælles procedure: OS64 efter 1. klasse (maj) – i stedet for – som det var mest normalt – ved slutningen af 2. klasse.

“På alle kommunens (tre) skoler er der udnævnt en læsevejleder, som dels skal vejlede kollegerne, dels tage prøver. I 1. klasse drejer det sig om IL-basisprøver og OS64. Derefter mødes dansklærer og læsevejleder og vurderer klassen – hvor er det, der skal sættes ind for at hjælpe de børn, der ligger i de dårligste grupper? I 2., 3., 4. og (for første gang i år) 5. klasse laver vi to læseprøver om året, som hver gang efterfølges med en samtale om, hvordan man kan støtte de svage børn.”

Der er ikke noget tilsvarende obligatorisk arrangement inden for matematik eller nogen af de andre fag. Dog er der enkelte skoler inden for kommunen, som “for egen regning” supplerer med staveprøver og RM-prøver. Resultater af disse prøver indberettes ikke til kommunen, men opbevares på støttecenteret og bruges kun lokalt.

“Frem for at bruge prøver til at rette lyset mod eleverne, bør man bruge dem til at rette lyset mod den undervisning, de har modtaget” – og den, de fremover vil kunne have udbytte af.

Hvis eleven skal udvikle medansvar for egen læring og klassens samlede undervisning, skal eleven naturligvis være aktiv deltager i evalueringsprocessen. Men det er dog uklart, hvordan prøvemethoden og de besluttede procedurer giver mulighed for at kvalificere dialogen mellem elev og lærer.

Offentlighed om prøveresultater

I de kommuner hvor brugen af prøver er op til den enkelte skoles/lærers egen beslutning, er der minimal offentlighed. Det er kun den pågældende lærer (som enten selv tager den faglige prøve eller bestiller den hos en testlærer), som får indsigt i resultaterne med henblik på muligheden for at drage pædagogiske konsekvenser.

Hvor den kommunale forvaltning har pålagt skolerne en fast procedure, og derved har skabt mulighed for at tegne et overordnet billede af de kommunale elevers faglige niveau, bliver der en større offentlighed. Flere parter på forskelligt niveau får indsigt og mulighed for at drage praksiskonsekvenser: faglærer, samarbejdspartnere i klasseteam, skolelederen, forvaltningen. Et eksempel: Den kommunale resultatfordeling for læseprøver på de fire første klassetrin offentliggøres i den lokale avis som almindelig brugerorientering om folkeskolen. Resultater fra de enkelte skoler gøres derimod ikke offentlig tilgængelige, men bruges alene internt. Begrundelsen er, at der er mange forskellige faktorer, som influerer et prøveresultat, og uden særlige forudsætninger vil man ikke kunne tolke betydningen af forskellige skoleresultater – om forskellen overhovedet siger noget om forskel i undervisnings kvalitet. Selv om de gode skoler kunne ønske sig at gå ud og profilere sig, er der en klar forvaltnings-interesse i ikke at etablere for meget konkurrence mellem kommunens skoler.

Offentliggørelse af kommunale prøveresultater har betydning – blandt andet har det udløst bevillinger og været grundlag for beslutninger om fast prøveprocedure fremover.

Alle kommuner, der har været kontakt med vedrørende fokuspunkt 3, anfører, at det har inspireret til relevante indsatsområder at konstatere, at de kommunale resultater i læseprøver var ringere end landsgennemsnittet.

Offentliggørelse af kommunale prøveresultater formodes også at kunne influere forældres tilbøjelighed til at foretrække privatskole frem for kommuneskole.

Holdninger til prøver

“Der har været en vis sårbarhed omkring hele synlighedsproblematikken. Alene ordet måle gav i starten rystelser hos lærerne. Det var jo ikke kun eleverne der blev prøvet, men også lærerne.” (leder, c).

Derfor er det af betydning, når nye lærere starter en førsteklasse op, at de gøres fortrolige med læseprøver, så de ikke kun ser deres eget nederlag i et dårligt klasseresultat. Efterhånden er nervøsiteten på retur. “Lærerne ser nu værdien af at kunne se sig selv i sammenligning med andre – man går ikke i sin egen verden, men bliver en del af en større”.

Om betydningen for eleverne af at de allerede i første klasse konfronteres med prøver, oplyser en skoleleder:

“De presses ikke, vi interesserer os meget for udviklingen af deres selvtillid.” (leder, c).

Ligeledes vurderer skolelederen heller ikke, at det påvirker undervisningen negativt, at der tidligt er så kraftig fokus på læseprøveresultater: Undervisningen bliver ikke for snæver orienteret mod ordlæsning. Der er dog en støttelærer på skolen, der vurderer, at det er meget forskelligt på stedet, hvor meget lærerne bruger tid på at udvikle elevernes aktive skriftsprog.

Forældres holdning til prøver: Den varierer meget, nogle forældre ønsker prøver for på denne måde at have styr på lærernes undervisning, de ser prøverne som et objektivi kvalitetsmål. Andre forældre lægger ikke særligt vægt på prøver, men stoler mere på lærerens helhedsindtryk fra undervisningen.

Andre evalueringemetoder

Der er andre aspekter ved elevernes læring end de målbare fagligt-formelle, og der er andre aktører at evaluere end eleverne. Evaluering må beskæftige sig med andet og mere end elevernes målbare udbytte af undervisningen, som standardiserede prøver kan vise det. Evaluering må også beskæftige sig med at vurdere elevernes udvikling af de personlige og menneskelige værdier – ofte kaldet de bløde områder. Disse bløde områder har i lighed med de hårde faglige dels kundskabskarakter (viden om demokrati, kommunikation, samfundsforhold m.m.) dels færdighedskarakter (problemløsning, kreativitet, samarbejde m.m.).

Udvikling af fælles evalueringsskemaer, der passer til skolens tværfaglige undervisningsprofil, hvor der lægges vægt på elevens evne til at drage nytte af sine faglige redskaber – bruge dem til at tænke med – i situationer hvor eleven enten arbejder på egen hånd eller indgår i samarbejde med andre. Og spørgeskemaer hvor eleverne kan karakterisere deres forhold til faglige begreber og færdigheder.

“Kommunen har fastlagt brugen af læsetest på de første klassetrin – OS- og SL-prøver. Men disse prøver har vi dybest set aldrig rigtig opfattet som tilstrækkelige. Hvis vi kun vurderede de resultater, så ville vi kun få en lille del af helheden. Vi har talt om at lave et evalueringsskema til læsefidusen, hvor vi går ind og spørger til, om man er glad for at læse; om man selv kan finde læsestof; hvad man gør, hvis man går i stå. Nogle af disse ting synes vi er vigtige. Vi synes, man skal lave evalueringsskemaer, der passer til de lokale forhold. Vore skemaer ligger på nettet, så kan kolleger andre steder vælge at bruge dem eller lade være”.

På nogle skoler arbejder man således på at udvikle evalueringsmetoder, som i højere grad kan belyse elevernes muligheder for konstruktiv tænkning og fordybelse ved hjælp af deres faglige kundskaber og færdigheder.

Det er et fortsat udviklingsarbejde at nykonstruere evalueringsredskaber, der eksplisit modsvarer den konkrete undervisnings målsætninger. En sådan redskabsudvikling bør ikke foregå lokalt, men kan som det er konstateret i en af de undersøgte kommuner profitere af samspillet med andre skolemiljøer og seminarieverdenen.

Behovet for en evaluering med elevperspektiv

Nogle lærere er uklare på, om de kan bruge de gamle prøver, når de nu arbejder “kreativt” og emnestyret. Siger besvarelsen af de gamle prøver dem så noget relevant? Er de gamle prøver i virkeligheden mere til sammenligning og rangordning end til udvikling af den enkelte elev? Man får ganske vist påvist nogle faglige elementer, eleverne ikke behersker inden for prøvens spørgesammenhæng, og kan så undervise i dem. Men for en kvalificeret undervisningsdifferentiering med en transformativ undervisningstilgang er det ikke nok – her må man vide, hvilken forforståelse der er “mo den” til transformation, hvordan den udfordres på den rigtige måde, og hvilket perspektiv for den videre udvikling af elevens handlemuligheder en sådan intervention vil anvise. Fx i forhold til de kommende års undervisning i engelsk eller historie eller i forhold til projektopgaven.

Folkeskoleloven kan siges at lægge op til et skifte i evalueringsfokus – fra fokus på lærerens faglighed og elevens imitation heraf, til fokus på elevens personliggjorte faglighed. Den klassiske (upersonlige) faglighed havde sammenhæng med lærerens klasseundervisning og lærerens måde at tænke undervisningsfaglighed på.

Derefter fulgte en opmærksomhed på eleven (de bløde områder) – eleven og elevens læring og erfaringsdannelse kom i centrum, fagligheden gled i baggrunden. I dag består udfordringen i at udvikle en pædagogisk tænkning og nogle redskaber, der ikke alene fokuserer på fag eller på elev, men på “elevfaglighed” i et tværfagligt rum – en integration af de hårde (faglige) og bløde (personlige) kompetenceaspekter. Hvilken faglig kompetence er eleven i besiddelse af, og hvilke vækstpunkter for yderligere kompetenceudvikling kan læreren gribe fat i undervisningsmæssigt?

Helheden af hårde og bløde områder – og deres indbyrdes dialektiske samspil i samarbejdet mellem flere forskellige fag – er vanskelig at evaluere. Den klassiske tendens mod at nøjes med at have styr på den upersonlige faglighed, der kan udlæses af de standardiserede læseprøveresultater, har medvind i disse år.

4.8 Lærersamarbejdet på skolen

Didaktisk strukturering af egen undervisning fordrer et lærersamarbejde – lærere der afprøver deres ideer på hinanden, diskuterer og finder frem til fællesopfattelser. Det

kollegiale samarbejde er da også foreskrevet i den gældende folkeskolelov, og i virksomhedsplanen for en af de besøgte skoler står der at læse:

“Vi kan konstatere, at aflivningen af “den privatpraktiserende lærer” som pædagogisk princip er godt i gang. Der er en voksende erkendelse af, at et team, ud over fælles planlægning af temauger, fællesaktiviteter og praktisk hjælp, også kan bruges til drøftelser af pædagogiske holdninger og de forskellige læringsprincipper” (e).

Lærersamarbejde foregår primært tværfagligt mellem lærere, der underviser den samme klasse. Der er imidlertid også behov for at samarbejde omkring det enkelte fag, blandt andet for at samordne og koordinere de faglige målsætninger og evalueringsformer på de forskellige klassetrin. Tidligere forsøg på at udvikle en læseplan for fagets dansk for hele skoleforløbet har vist, at det er en meget vanskelig opgave. Og at opgaven, der består i at koordinere faglige målsætninger og forudsætningsforhold på de forskellige klassetrin, er betydeligt lettere at løse på papir end i virkeligheden.

Det snævre samarbejde om klassen

“Faglig sparring” er vigtig for undervisningen af en klasse. I danskfaglig sammenhæng er der sparring i forhold til støttelæreren. Og på skoler med flere spor kan dansklærere på samme klassetrin finde hinanden.

“Men på et-spors-skoler må lærerne se lidt op og ned – og det er jo ikke noget, der sker automatisk. For to år siden besluttede vi, at det skal der arbejdes meget med. Det vi havde fået i stedet for den privatpraktiserende lærer, var det privatpraktiserende team. Og det kan blive noget lige så forkert – det bliver nogle lukkede enheder. Derfor er der også god brug for faglig kommunikation via kvalitetscirklen. Nu prøver vi at få noget mere sparring mellem kommunens ti skoler – vi må kunne lære af hinanden.”

Det forekommer hyppigst i indskolingen: fra børnehaveklasse til 3. klasse, med samarbejde til dansklæreren i årgangen forud, pædagogen og forældre.

Det bredere samarbejde på tværs af klasser

I tidligere tiders “fagudvalg” foregik der meget fagligt samarbejde. De blev nedlagt, da man begyndte at skulle samarbejde i klasseteam, dermed svækkedes den faglige sparring.

“Vi vil nu prøve at genetablere team for de forskellige fag. Vores indsatsområde er i år det, vi kalder “gode venner”, dvs. fagkolleger der taler sammen med henblik på at præcisere nogle målsætninger, fx skal eleverne kunne læse underteksterne på fjernsynet,

inden de går ud af 3. klasse, eller lignende. På den måde får vi i de forskellige fag nogle mere konkrete mål at holde op imod – så fagligheden ikke drukner i al tværfagligheden. CKF-erne er jo gode, men de er meget brede, og nogle lærere står jo i en lidt diffus situation. Vi prøver at arbejde for, at formuleringen af disse mål og delmål også bliver en del af planlægningen. Vi har snakket praktisk-musisk og projektarbejde de foregående år, i år prøver vi så at binde CKF-erne fast. Vi er i alt 33 lærere, og hvis vi skal arbejde i nogenlunde store arbejdsgrupper, bliver det over flere år, at vi når fagrækken igennem.” (leder, e).

“Der er ikke så meget diskussion inden for fagteam – eksempelvis mellem dansklærere. Når vi ser 10 år tilbage, var der relativt mere samarbejde på tværs af klasser – altså hvor dansklærere fra forskellige klasser satte sig sammen. Efter at der har været klasse-teamsamarbejde i nogle år, vokser der nu et behov for samarbejde fx på årgangstrinnet, og det skal vi så prøve at skaffe tid til i den ny overenskomst. Det vil være væsentligt for udveksling af erfaring. Vi har ikke haft råd til det. De gamle fagudvalg er faldet fra hinanden som følge af tjenestetidsaftalerne.” (leder, e).

Fagudvalgene administrerede materialeindkøb og drøftede pædagogik i den sammenhæng.

“Fagudvalgene var centreret om anskaffelse af materialer. Derfor fandt man anledning til at tale sammen, når der en gang om året skulle lægges budgetter. Man fremsatte ikke bare ønsker, men gik også ind i pædagogikken i de ønsker, der var for at styre pædagogikken gennem materialet. Men dog ikke så konkret, at de satte mål for de enkelte klassetrins faglige udvikling. Det vil komme i den kommende tid. På danskområdet har vi ikke gjort det. Men inden for natur-teknik, inden for billedkunst og inden for matematik har vi en gruppe lærere til at formulere, hvordan vi udmønter læseplanen her på stedet. Grupper af dansklærere har derimod taget initiativ til lokal videreuddannelse, fx i procesorienteret skrivning og storyline, på måder der inkluderede, at deltagerne afprøvede de nye ideer i egen undervisning og evaluerede lokalt.”

4.9 Udvidelse af rummet for den pædagogiske samtale

Pædagogisk fornyelse forudsætter, at der skabes rum for den faglige samtale, for samarbejde mellem lærere på skolen, mellem skoler, mellem seminarium og skolevæsen. Læsediskussionen viser, at også politikerne ønsker at medvirke i denne samtale – og

det er vel også i orden, hvis diskussionsniveauet bevarer sin kritiske konstruktivitet.

Den faglige samtale var gået i stå, og lærerne savnede redskaber til projektstyring og kvalitetsudvikling.

Samspillet mellem skoler er velstruktureret i den ene af kommunerne (2) – i kvalitetscirkler, med deltagelse af lærere fra alle skoler, der formidler til deres bagland. Den enkelte skole sørger for denne formidling til og fra baglandet af de lokale samarbejds-midler. En kommunal kommunikationsstruktur med timeressourcer i, men i øvrigt hvad angår mulighederne for erfaringsudveksling helt svarende til de pædagogiske internetimplementeringer.

En kommunal organisering omkring læsning: Alle skoler har en repræsentant i kvalitetscirklen – et udvalg der holder møde fire gange om året og udveksler om pædagogiske problemstillinger på alle skoler. På den måde udvides den pædagogiske diskussion. Bl.a. fordi kvalitetscirklen kom til at bestå af en blanding af bibliotekarer og læsekliniklærere.

“Og det var faktisk en meget spændende blanding. For normalt, så kører der én form for læseudvikling i klinik/læselærerregi, og en anden form inden for bibliotekarerne. Nu kom de i samtale med hinanden.” (forvaltning, 2).

“Den store udfordring har bestået i at flytte på hele skolen – ikke kun den enkelte klasse. Det der med at lave en målsætning for skolen, det var der oprindelig hverken forståelse for i skolebestyrelsen eller blandt lærerne. Det har været en kolossal lang proces. Vi har haft lange diskussioner om, hvad vi egentlig mente med de ord, vi beskrev vores undervisning med, sproget har været alt for upræcist.” (leder, b).

“Jeg har foreslået, at der kommer flere deltagere i kvalitetscirklen, én lærer pr. spor på skolen – det er nødvendigt for, at det kan sætte sine spor” (leder, b).

Udviklingsenheden (i forvaltningen) kører lidt for hurtigt, afsætter ikke tilstrækkelige ressourcer. Der er brug for tid til “projektmodning” – “Man ved øjensynlig ikke, hvilken tid tingene tager. Man har en eller anden fornemmelse af, at det bare er sådan lige... og så kører det. Men det gør det altså ikke. Vi risikerer, at skolen kommer til at bestå af A-lærere, der går til kvalitetscirkler, og så nogle andre, der spørger: “Hvad er det, I går og laver?” Det går jo ikke.”

Det er vigtigt med afsatte samarbejdsressourcer på skolen til at sikre formidlingen til og fra baglandet.

Samarbejde mellem skolevæsen og lokalt seminarium: Samarbejdet om handlede en revision af læsekurser (til nye 1. klasselærere):

“Hvor læsekurserne hidtil havde kørt i skolernes eget regi, gik vi nu ind og tog en samtale med seminariet og fik kurserne ændret, så de fik mere redskabspræg. Mere om foner o.l., så lærerne fik en mere effektiv booster på læseviden. Skilte så at sige det faglige fra det, der havde med værksted at gøre. Det fik de så i andet regi”.

Endelig deltog seminariets lærere i evalueringen af kvalitetscirkelarrangementet.

I et sådant samarbejde opfatter lærerne sig umiddelbart som praktikerne, der skal lade sig belære af seminariets teoretikere inden for et efteruddannelsesperspektiv. På godt og ondt – det er ikke altid let at være den, der skal flytte på sig, når man ofte kan anføre gode grunde til at gøre, som man gør. “Men kontakten til skolen bringer også et frisk pust ind i seminarieundervisningen” (forvaltning, 2). I disse år gennemføres flere projekter om fagligt samarbejde mellem seminarier og grundskoler, der på flere måder kan berige og forny læreruddannelsen og illustrerer betydningen af, at fagdidaktik er noget, der foregår i praksis, og som seminarielærere må holde sig ajour med. Det er der, den afprøves og videreudvikles.

Samarbejde mellem skolevæsen og Danmarks Lærerhøjskole: Skoleudviklingsprojekt over fire år. Konsulentbistand fra Danmarks Lærerhøjskole. Tidligere temaer: lærerrollen, det praktisk-musiske, projektarbejdet. Indsatsområdet for i år går ud på at konkretisere CKF’erne lokalt for hvert enkelt fag. Hvad er målene – og hvad er delmålene.

“På den måde får man nogle let mere konkrete mål at holde op imod. CKF’erne er jo gode, men de er meget brede, og nogle lærere står i en noget diffus situation: – hvordan i alverden forholder jeg mig til, hvor langt de er nået? Lærerne melder sig så ind på de enkelte faggrupper. Men det er jo vigtigt, vi når igennem hele fagrækken.” (leder, e).

Samspejlet mellem forældre og skole: Det er opfattelsen, at forældrene er generelt meget positive over for den ny undervisning, der i højere grad end tidligere er bygget op omkring tværfaglighed og undervisningsdifferentiering i forhold til den enkelte elev. Men de kan indimellem være nervøs for, om eleverne nu lærer det, de skal. Så er det vigtigt med et hurtigt kommunikationsberedskab og højt informationsniveau. Lærerne kan sommetider opleve at være oppe imod et konservativt pres fra forældrene. På skolen hvor man organiserer de seks tværsuger, kan nogle forældre blive meget bekymret: Er det nu nødvendigt at bryde skemaet så meget, lærer børnene det, de skal? Og på skolen hvor man organiserer hele undervisningsåret med åbent skema: Er det nu ikke noget “lal”, skal børnene ikke have flere lektier for?

Men hvis forældrene til stadighed er i kontakt med skolen og får svar på de spørgsmål, de stiller, så kan de bringes til at forstå meningen med de nye målsætninger – også selv om det er meget forskelligt fra det, de selv opleve de, da de gik i skole. “For mange forældre drejer skolen sig alene om at lære at læse og regne, tale engelsk i 2. klasse så de kan snakke med computeren. Så mener de, vi har lavet nogle gode elever. Men det er jo noget bredere end det”. “Forældrekrædsen er aktiv og kritisk, og vil godt have at vi prøver noget nyt. Det gør ikke noget, at vi prøver noget nyt, hvis vi er rimelig overbeviste om, at det er godt. Vi skal ikke bare gå efter det nye, vi skal kunne argumentere for det”.

Samspelet mellem politikere og skole: Når skolen ændrer sig på dette fokuspunkt, skyldes det ikke alene et ydre pres (fra politikere, brugere, avisomtale) – heller ikke alene lærernes og skolens autonomi. Der er tale om en vekselvirkning mellem skoleeksterne og -interne forhold, som også i lærernes opfattelse kan foregå rimelig harmonisk.

Især når skolelederen kan agere skærm eller lynafleder i situationer, hvor avisdebatten om læsning løber grassat. Det gør den jo ofte – sagen er en oplagt profileringsmulighed for lokalpolitikere. Og når skolelederen forstår sit ansvar for, at en skole hele tiden skal udvikle sig pædagogisk i en fortsat refleksionsproces – også når der i perioder ikke er noget ydre pres.

4.10 Konklusion

I forhold til fokuspunkt 3 sætter folkeskoleloven fra 1993 sig forsigtige spor i kommunerne og på skolerne – og Folkeskolen år 2000 har forstærket fornyelsesvirksomheden. Skoler og lærere påtager sig i højere grad end tidligere inden for kollegiale samarbejdsrelationer at udmønte og konkretisere CKF'erne lokalt – i overensstemmelse med lovens intention. De beskæftiger sig mere end tidligere med skriftlig redegørelse for egen undervisningspraksis og med at strukturere og begrunde deres undervisning didaktisk, hvilket muliggør brud med tidligere fremherskende materialestyring og lokal vanetænkning. Inspiration hentes mere og mere i pædagogisk samtale med kolleger – primært på den enkelte skole, men nogle steder også via en kommunalt organiseret kommunikationsstruktur (fx kvalitetscirkler), der giver udvekslingsmuligheder med fagfæller på de øvrige skoler i kommunen.

I modsætning til fokuspunktets bredt favnende målsætning – der principielt henviser til hele fagrækken, alle klassetrin, såvel faglige som personlige kompetencemål – synes der at være en ret ensidig optagethed af indskolingens læseproblemstillinger og ikke mindst en stærk optagethed af standardiserede læseprøveresultater: Ligger eksempelvis

kommunens/skolens/klassens resultatfordeling over eller under gennemsnittet; er resultatet bedre end sidste år, o.l. Hvis ja, så er det beroligende, og undervisningen bliver umiddelbart vurderet som god nok.

Her er det vigtigt at være opmærksom på, at de prøver, der giver god forståelig dokumentation udadtil – og kan udløse bevillinger – ikke nødvendigvis er tilstrækkelige evalueringsinstrumenter, når det drejer sig om inspiration til en undervisningstilrettelæggelse, der i fuldt omfang lever op til målsætninger for danskfaget. Testresultater er indhentet under helt særlige omstændigheder, og kan ikke sige alt væsentligt om elevernes læsning uden for testsituationen. Gennem de senere år er der sat stadig mere forskningsmæssigt fokus på læseprocessens kontekstualitet: det fænomen at man læser på forskellig måde i forskellig opgavesammenhæng, og at man i nogle situationer læser på andre måder, end dem man lærer i skolen – fordi det giver god mening for læseren. Det subjektive meningskonstruktive element er praktisk taget elimineret i testning, og det er uklart, om disse instrumenter giver en god prøve på de færdigheder og forståelser, som man ønsker, eleverne skal opnå gennem undervisningen, og som skal fremme elevernes tilegnelse af andre fag og deres håndtering af omverdenen uden for skolen.

Danskfagets øvrige opgaver er mindre synlige i fokuspunktaktiviteterne – skriftlighedens og mundtlighedens kvalitetskriterier er ikke omfattet af samme interesse som læseteknik. Fornyelsen i matematikfaget og især de øvrige fag foregår mindre påagtet. Men der udtrykkes nogle steder gode hensigter om at komme hele fagrækken igennem i løbet af de kommende år.

Da fokuspunkt 3-aktiviteterne på de besøgte skoler i overvejende grad er knyttet til danskfaget (og inden for dette især til læsning) udfolder der sig ikke "tværfaglig" interesse for at præcisere former for konstruktivt samspil mellem fag, fx fagspecifikke transformationer af den elementære læsekompetence – på mellemlinje (faglig læsning) og i overbygningen (studielæsning). Eleverne skal jo ikke bare være gode tekniske ordlæsere på 1. klassetrin. Konkret skal de på 6. klassetrin være i stand til at læse lektier på en effektiv formålsstyret vis, og i 9. klasse være parat til at læse og skrive meningskonstruktivt dvs. på en subjektiv udtryksfuld og derfor læringsfremmende måde.

Der er udbredt tillid til, at en tidligere læsestart vil føre andre forbedringer med sig (i den senere læseudvikling og i elevens tilegnelse af andre fag), men der er ikke sat evalueringsinitiativer i gang, som kan undersøge, om – og i givet fald: under hvilke omstændigheder – det reelt forholder sig sådan. Og i bekræftende fald: hvilke eksplicite målsætninger i dansk eller andre fag modsvarer disse afledte forbedringer?

Som supplement til den klassiske anvendelse af læseprøver som pædagogisk succeskriterium, påpeger lærerne nogle steder, at der er behov for en mere kvalitativ målsætnings- og evalueringsform, der i højere grad inddrager elevernes læringsperspektiv. Skolerne beskæftiger sig ikke meget med eksplicit synliggørelse af arbejdet med elev-

subjektet og dets kulturtilhørsforhold (fx tosprogethed), hverken gennem konstruktion af evalueringsmetoder eller virksomhedsplaner. Målsætninger der knytter an til projektarbejdsformen skal mere i front, og der skal mere didaktisk struktur på målsætninger og evaluering vedrørende de personlige kompetencer, dvs. tværgående færdigheder i kommunikation og samarbejde, personlig udtryksevne og problemløsningsfærdigheder.

Fokuspunktet opfordrer til tidlig identifikation af "elever med særlige vanskeligheder". Og det er rigtigt, at nogle elever – eksempelvis mange af de tosprogede elever – møder op i skolen med en social baggrund, som ikke i fyldestgørende omfang har givet dem de relevante erfaringer, der kan gøre skolens almindelige undervisningsindhold meningsfuld for dem. Det er naturligvis vigtigt for de pågældende børn, der umiddelbart "rammes" af en utilstrækkelig formidling af undervisningsindholdet, at få hjælp hurtigst muligt i form af en specialundervisning, der kan kompensere for det ikke-erfarede. Men hvad er det for en konkret forforståelse, som er forudsat i undervisningen, og som de ikke har mulighed for at mobilisere? Imidlertid er de anvendte snævert faglige prøver ikke oplagt anvendelige til at diagnosticere de manglende erfaringer – forklaringen på et dårligt læseresultat kan være bagvedliggende sproglige kommunikationsproblemer.

Der forekommer imidlertid også vanskeligheder for eleverne, som ikke viser sig i første klasse og kan siges at være forklaret ved en for stor afstand mellem skolekultur og elevens sociale baggrund. Vanskeligheder der opstår undervejs i skoleforløbet som konsekvens af en utilstrækkelig samordning af de forskellige faglige undervisningsforløb: I det omfang de forskellige fag skal fungere som redskab for hinanden (den instrumentale tværfaglighed), kan der opstå læringsproblemer som følge af upåagtede huller i tidligere undervisning. Disse problemer bør ikke søges løst ved at fokusere på de enkelte elever, men netop ved at fokusere på en utilstrækkelig mellemfaglig koordinering i den undervisning de har modtaget.

Der skal styr på tværfagligheden, så undervisningens helhed formidler forståelse til den enkelte elev som tilsigtet: Det forudsætter, at læreren ikke kun ser tværfagligheden som en mulighed for at lade undervisningen starte i praktiske aktivitetssammenhænge, der forventes at kunne bevidstgøre eleverne om faglige kundskaber og færdigheders praktiske nytteværdi.

Der er behov for at lærerne udvikler/videreudvikler deres indsigt i den lokale undervisningshelheds tværfaglige konstruktivitet, dvs. udvikler en professionel bevidsthed om, hvordan konkret faglig forståelse trækker på forventelige resultater af forudgående undervisningsforløb, også i andre fag (tværfaglig instrumentalitet). Ikke mindst de personlige kompetencers dannelse beror på kvaliteten i de konstruktive tværfaglige samspil.

Midtvejsrapporten (Mehlbye 2000) påpegede, at de kommunale forvaltninger til-

skrev læsedebatten en implementeringsfremmende virkning. Skolerne erkendte, at der skulle gøres noget.

Men *noget* af det, der foregår nu, er primært rettet mod at *dokumentere* bedre læse-resultater med de gængse prøver og den let operationaliserbare faglighed.

Og det der er behov for, er en overordnet refleksion over den lokale undervisnings tværfaglige konstruktivitet (hvordan spiller fx elevernes danskfaglige færdigheder sammen med deres øvrige faglighed og deres personlige kompetence?).

Læsedebattens ydre pres har derfor ikke haft samme positive betydning for alle undervisningsmiljøer, ligesom fraværet af ministerielle læsevejledninger det første år heller ikke har været et afgørende problem for alle.

Et ydre pres virker altid gennem skolens indre (kommunale, lokale) betingelser – om et ydre pres hæmmer eller fremmer implementering af folkeskolelovens formål og CKF'er beror derfor på den lokale reaktion på presset – reagerer lærere offensivt eller defensivt på presset?

Tilsvarende virker et fravær af ydre pres også forskelligt, nogle steder betyder det blot, at skolen fortsætter sin væsentlige fornyelsesproces uden at blive forstyrret.

Afslutningsvis nogle nuancer og modifikationer på opfattelsen af, hvad der er fremmende og hæmmende forhold i relation til fokuspunktets implementering.

Forhold der kan fremme implementeringen:

- Et forventningspres på lærerne, som de ikke opfatter som hverken urealistisk eller indholdsmæssigt tvivlsomt.
- Interesse for målsætning i andre fag end dansk (lokal afklaring af fagenes elementer og progression).
- Interesse for målsætning på andre klassetrin end begyndertrinnet (lokal afklaring af faglige elementer og progression).
- Afklaring af faglige elementers tværfaglige konstruktivitet, herunder tværfaglig instrumentalitet (hvad skal inden for fag x være på plads på et givet tidspunkt, for at det sidenhen kan fungere som "værktøj" for forståelsesudvikling i forhold til faget y).
- Interesse for konstruktion af nye evalueringsmetoder, der fokuserer på elevernes aktive håndtering af faglige værktøjer på forskellige tidspunkter i skoleforløbet.
- Lærernes kollegiale samarbejde i team, hvor de beskriver og begrundet deres egen undervisning for hinanden og derigennem udvikler deres didaktiske forståelse.
- Samarbejde – ikke kun i klasseteam, også i fagteam og tværfagteam (til afklaring af tværfagligheden).
- Organisering af det kommunale kommunikationsrum, så det fremmer faglig og tværfaglig diskussion på tværs af skoler og aktørgrupper.

Forhold der vil hæmme implementeringen:

- Et for kraftigt forventningspres på lærerne (så de står af).
- Et for svagt forventningspres på lærerne (så de fortsætter deres praksis ureflekteret).
- En ensidig optagethed af at dokumentere resultater med de gængse prøver, der er fagligt snævre sammenholdt med lovens brede intentioner.
- En ensidig afvisning af at arbejde med prøver, med henvisning til at de ikke måler (alt) det, som undervisningen drejer sig om. Der er i stedet behov for at forstå prøverne på en måde, der er relevant i forhold til en undervisning, der skal fremme folkeskolelovens målsætning.
- Opfattelsen blandt nogle lærere af, at andre ovenfra (kommunen, ministeriet) vil påtage sig at definere og tage didaktisk ansvar for deres undervisning.

5. Undervisningsmidler og skolebygninger

Af Niels Egelund

5.1 Indledning

Fokuspunkt 4 hedder i overskriftsform "Undervisningsmidler og skolebygninger", men rummer faktisk et bredere sæt af områder. Projektplanen for Folkeskolen år 2000 (Undervisningsministeriet 1998) siger således, at målet er, at der skal være igangsat en udvikling, der skaber sammenhæng mellem udviklingen i lærerrollen, undervisningsmetoder, bygninger, undervisningsmidler og informationsteknologi, bl.a. skal lærernes viden og erfaring med integration af informationsteknologien udbygges, og skolebiblioteket skal fungere som skolens pædagogiske servicecenter.

Midtvejsevalueringen af Folkeskolen år 2000 programmet (Mehlbye 2000) viste, at fokuspunkt 4 var det næsthøjest prioriterede, kun overgået af fokuspunkt 5, "En god start". Det viste sig videre, at det for årene 1998/1999 og 1999/2000 var henholdsvis 55% og 60% af skolerne, der arbejdede med fokuspunkt 4. De forhold, der oplevedes som fremmede for arbejdet med fokuspunktet, var først og fremmest ekstra bevillinger til skolebygninger og IT, men også etablering af overordnede og langsigtede handlingsplaner var af betydning. Hæmmende faktorer var fravær af ekstra bevillinger og handlingsplaner – samt læreres frygt for at arbejde med IT på grund af manglende kendskab til området.

Mandag Morgen Strategisk Forum (2000) har som led i arbejdet med fokuspunkt 4 analyseret erfaringerne med sammenhængende skoleudvikling. Det er sket ved, at man har besøgt skoler og kommuner, der for manges vedkommende kan betegnes som "spydspidser" for udviklingen. Resultatet af undersøgelsen beskrives under overskriften "Skoleudviklingens dominoeffekt", idet det viser sig, at udviklingen på et felt (af fokusområde 4) skaber behov for – og ligefrem skubber til – nytænkning på andre felter. Samtidig påpeges derved, at udvikling af skolen bør ske med blik for helheden med den gevinst, at der skabes synergi mellem de forskellige elementer, der tilsammen styrker elevernes læring.

5.2 Evalueringsmetode

Indeværende kvalitative analyse bygger på informationer fra forvaltningsniveau i samtlige 10 kommuner. Herefter er tre kommuner udvalgt på grund af, at de havde satset særligt på fokuspunkt 4, og fra disse tre kommuner er der valgt 10 skoler som typiske for de udviklingslinjer, der har fundet sted. Der er dermed tale om en anderledes udvalgsmetode, end Mandag Morgen Strategisk Forum har brugt, idet der ikke er tale om "spydspidser", men om "ganske almindelige" kommuner og skoler, der har valgt at prioritere fokuspunkt 4 højt.

Analysen angår såvel udviklingen i lærerrollen, undervisningsmetoder, bygninger, undervisningsmidler, informationsteknologi og skolebibliotekets funktion som skolens pædagogiske servicecenter. Gennemgangen af analyseresultaterne nedenfor er disponeret på den måde, at skolebiblioteket, undervisningsmidler, IT og skolebygninger dækkes område for område – selv om der er overlappende momenter. Det er ikke fundet hensigtsmæssigt at behandle lærerrollen som et selvstændigt punkt, da den indgår som en integreret del af udviklingen på samtlige områder.

5.3 Skolens pædagogiske servicecenter (skolebiblioteket)

Målsætninger for skolebiblioteksområdet

De undersøgte kommuner har alle, i en eller anden form, udformet målsætninger for skolebiblioteksområdet. I en enkelt kommune er der inden udarbejdelse af målsætninger gennemført en analyse og udarbejdet en statusrapport for samtlige skoler, og denne statusrapport står over for at skulle gennem en offentlighedsfase. Målsætningerne, der som regel er meget overordnede, indgår typisk i en ramme, som også dækker undervisningsmiddel- og IT-området, hvor skolebibliotekerne indgår som et element. Som et eksempel fra en kommune kan nævnes, at man under overskriften: "Skolerne skal udbygges med tidssvarende undervisningsmidler inkl. informations- og kommunikationsteknologi" har en "pind", der hedder: "Skolebibliotekerne skal, på det pædagogiske og tekniske område, kunne opfylde funktionen som pædagogisk servicecenter". Derefter lyder det: "Rapportering af skolebibliotekernes indsats i forhold til funktionen som pædagogisk servicecenter afleveres til forvaltningen i foråret 2001. Skolebiblioteks-konsulenten koordinerer dette arbejde".

For de enkelte skoler er der i virksomhedsplaner og især i eventuelle udviklingsplaner fremsat mere detaljerede forslag til, hvad der skal ske. Følgende eksempel fra en mellemstor skole i en mellemstor kommune giver et billede med en relativt høj detaljerings-

grad – og en god løsning. Eksemplet er fremsat i april 1997, altså væsentligt før F2000 projektet kom på tale, og det har overskriften “Pædagogisk servicecenter m.v.”:

“Den nuværende administrations- og biblioteksfløj omdisponeres for at skabe bedre rammer for indretningen af et pædagogisk servicecenter. Bygningernes vestlige del forbeholdes biblioteksfunktioner mv., idet lærerværelset flyttes til gangens modstående side.

Med forslaget opdeles det pædagogiske servicecenter i fem områder, der indeholder følgende funktioner, regnet fra den langsgående forbindelsesgang:

Område for basissamling

Indrettes primært med reoler for udlånsamlingen. Der indrettes arbejdspladser for 1-2 elever samt et større område, hvor det vil være muligt at samle en hel klasse.

Den eksisterende væg mod forbindelsesgangen erstattes af et stort glasparti, der signalerer biblioteksfunktionen mod det fælles gangstrøg. Her kan udstilles og informeres om bibliotekets forskellige arrangementer og tilbud, og forbipasserende kan få et indtryk af aktivitet i det pædagogiske servicecenter.

Ankomstområde

Der er adgang til biblioteket fra gangen gennem et stort glas- og dørparti. Området indrettes med opholds- og læsegruppe for de mest benyttede bøger, hæfter og lignende og indeholder samtidig arbejdsplads for bibliotekar.

Medieværksted

Indrettes med edb-arbejdspladser for ca. 8-10 arbejdsstationer ved to-personers borde. Her kan arbejdes med multimediefunktioner, tekstbehandling, søgning på Internettet mv., og der kan opstilles reoler til relevante cd- og videosamlinger og lignende.

Lærerforberedelse og av-værksted

Av-værkstedet placeres i rummets ryg mod gangen og gives særskilt adgang herfra. Fra av-værkstedet er der adgang til areal ved bygningens facade, der indrettes som forberedelses- og arbejdsområde for lærerne.

Lokalarkiv og tv-studie

Lokalarkivet placeres ved bygningens gavl med indgang fra vindfang. Bag dette og mod bygningens facade indrettes to arbejdsrum til henholdsvis video- og lydredigering.

Depotfaciliteter

Skolens bogsamling og depot for klassesæt placeres i forlængelse af lærernes nuværende garderobe i selvstændige depotrum i det “mørke” areal op mod gangen.”

I interviewet med samme kommunes forvaltning gives udtryk for, at man virkelig har villet satse på dette område. Der skal være tale om en helhedsløsning og ikke en "kombiløsning". Det pædagogiske servicecenter skal være en pædagogisk arbejdsplads for både lærere og elever, med kopimaskiner, fax og netadgang. Projektopgavens arbejdsform skal være i centrum for de muligheder, som servicecenteret giver. Skolebibliotekaren siger samme sted også, at netop projektopgaven har udvidet elevernes interesse for og brug af skolebiblioteket, og mange elever er blevet grebet af mulighederne for at bruge en bærbar pc og en transportabel videoprojektor til præsentationer. Projektopgavens arbejdsform ønskes også samme sted "transformeret ned" til 3. klasses niveau for at eleverne gradvis kan trænes til formen. Et andet sted nævnes, at nysgerrighed foranlediget af faget natur/teknik har givet et behov for anskaffelse af lettere faglitteratur, der kan bruges fra 3. klasse.

Det kan alt i alt konstateres at være et gennemgående træk, at der satses på at give skolebiblioteket en central pædagogisk funktion på skolen, og at der eksisterer tanker eller planer, hvis der ikke allerede er sket noget. Samtidig betyder decentraliseringen af midler til den enkelte skole, at de relativt dyre ændringer ikke altid er lige nemme at overkomme. F.eks. fortæller man på en skole, at man vil "forsøge at spare mio. op til at etablere et pædagogisk servicecenter".

Det erkendes også, at fysiske rammer og bemandingsforhold er af stor betydning for, om man kan opstille IT-øer med fri adgang på biblioteket – dels skal der være plads nok, dels skal der være en vis overvågning af brugen af IT, herunder Internettet.

Samarbejde mellem skoler og folkebiblioteker samt amtscentraler

Evalueringen i kommunerne viser, at der er et udstrakt samarbejde mellem skoler, mellem skoler og amtscentraler og mellem skolebiblioteker og folkebiblioteker om ikke blot udlån, men også om valg af materialer. Ofte synes dette samarbejde at være formaliseret med regelmæssige møder, fx ét to-timers møde mellem skolebibliotek og folkebibliotek hver anden uge samt ugentlig aflevering/afhentning af lånt materiale.

Skoler låner i udstrakt grad af hinanden inden for kommuner, og dette gælder både traditionelle bøger, cd-rom-materialer og multimedieudstyr. Oftest er disse udlån sat i system fra skolebibliotekernes side. Alle skoler har lang tradition for et samarbejde med amtscentralerne om lån og om information om nye materialer. IT-baserede netværk og databaser har øget dette samarbejde væsentligt, og mængden af tilgængelige oplysninger er øget i en sådan grad, at man fra lærerside ikke sjældent synes, at det er svært at få overblik. På dette felt er det skolebibliotekarernes rolle at være behjælpelige. Jo mindre skolerne og dermed skolebibliotekerne er, des større bliver betydningen af et godt samarbejde.

Det er et generelt indtryk, at der er et godt samarbejde mellem skolebiblioteker og folkebiblioteker, og i en del tilfælde – typisk i små og relativt tyndt befolkede kommu-

ner – er de to slået sammen i ét lokale. Det kan lyde som en ideel form, men den er ikke uden problemer. For det første er de to bibliotekstyper tilknyttet forskellige edb-systemer, hvad der giver store samkøringsvanskeligheder. For det andet kolliderer bibliotekernes kundefunktioner, hvad der i praksis må løses via begrænsede eller differentierede åbningstider. Det ideelle pædagogiske servicecenter skal have åbent fra skoledagens start til det tidspunkt om eftermiddagen, hvor brugen af SFO tynder ud. I hele dette tidsrum skal elever og lærere kunne bruge servicecenteret som arbejdsplads, hvis centeret skal kunne indgå som en naturlig del af det daglige pædagogiske arbejde. Folkebiblioteksfunktionen har især om formiddagen, men også først på eftermiddagen, en vigtig funktion over for dagplejemødre og daginstitutioner, og disse funktioner – med mange små børn som kunder – virker let forstyrrende over for skolernes brug, især hvor bibliotekernes fysiske rammer er små. De fleste steder løses problemerne ved, at der er åbent for dagplejemødre og institutioner indtil kl. 11, hvorefter skolerne har adgang – en nødvendig, men ikke hensigtsmæssig løsning.

Skolens pædagogiske servicecenter og lærerrollen

På de skoler, der er indgået i evalueringen, er der tydelig variation i skolebibliotekernes funktion, lige fra den helt traditionelle rolle som bibliotek for eleverne, til at være centrum for et kollegialt team bestående af skolebibliotekar, skoleleder og IT-vejleder, til at være støtte med supplerende ressourcer til undervisningsdifferentiering, projekter o.l., til at være ressourcecenter ved informationssøgning, til at være støtte ved valg af undervisningsmaterialer, og endelig til – oftest i samarbejde det samarbejdende folkebibliotek – at være ressourcecenter for lokalområdets befolkning. Den grad, hvormed de udvidede roller dækkes, hænger dels sammen med de fysiske faciliteter og ressourcer, dels sammen kommunens bemanding. Det er imidlertid et gennemgående træk, at man på skolerne er positive over for at være pædagogisk servicecenter med alle de opgaver, det kan indebære, men at det af og til skorter på personale med den fornødne uddannelse og efteruddannelse. Netop uddannelsessiden kan være et stort problem i skolevæsenet med en helt decentraliseret økonomi, idet uddannelsen af en skolebibliotekar er en bekostelig affære.

Etablering af skolens pædagogiske servicecenter betyder også, at skolebibliotekarens rolle ændres. Der fordres som nye elementer, at skolebibliotekaren har indsigt i og kan diskutere tendenser vedrørende pædagogik, læring og skoleudvikling, ligesom der må være en fagdidaktisk viden til rådighed. En viden om især de undervisningsmæssige aspekter af undervisningsdifferentiering og undervisning af elever med særlige behov er også nødvendig. Endelig skal der være kendskab til projektarbejde og til evalueringsmetoder. Skolebibliotekaren må derfor i meget højere grad end tidligere være udviklingsorienteret, lyttende og åben og i stand til at indgå i et konsultativt sam-

arbejde med et bredt udsnit af professionelle partnere. Det er krav, der står i skarp modsætning til hyppigt udtrykte stereotyper om skolebibliotekaren som en lidt "støvet" og tilbagetrukket person, der trives bedst bag en skranke med bøger.

Der, hvor man er længst fremme i udviklingen, er der også klare tegn på, at lærerrollen er ændret, idet læreren kan lægge en lang række opgaver over i samarbejdet med servicecenteret og dermed trække på en værdifuld ekstra ressource. Et andet træk, der fremgår af evalueringen, er, at mens lærerne tidligere i høj grad skulle opfordre elever til at søge informationer på skolebiblioteket, kommer initiativerne i dag oftere og oftere fra eleverne selv – i særdeleshed jo ældre eleverne bliver – og det er især IT-mulighederne, der opleves som udslagsgivende for dette. En bibliotekar nævner, at allerede fra 4.-5. klasse bruges Internettet utroligt meget, og eleverne læser udmærket fra skærm.

I øvrigt viser analyserne, at Folkeskolen år 2000 især har haft betydning for at styrke dialogen mellem lærerne, faggrupperne og biblioteket. Alt i alt må det dermed erkendes, at skolebibliotekarerne er ved at få en stærk central rådgivende og vejledende rolle på niveau med ledelse og konsulenter, og der er gode resultater af, at skoleledere og skolebibliotekarere sammen har været på IT-kurser.

Beslutninger om centerets prioritering/indkøb

Ansvar for prioritering og indkøb ligger i de undersøgte kommuner i helt overvejende grad hos skolebibliotekets ledelse, men det synes klart at ske i et samarbejde med skolens øvrige personale, hvad bøger angår med lærere, herunder fagteam, og hvad større investeringer angår – fx IT, multimedier, kopimaskiner – med skolens ledelse, ikke sjældent efter forelæggelse i skolebestyrelsen. Ledelsen har dermed en central rolle i forbindelse med etableringen og driften af skolens pædagogiske servicecenter, og som nævnt ovenfor, er det specielt på IT-området nyttigt at sende skoleledere og skolebibliotekarere på fælles kurser.

Der er ikke truffet klager over, at skolens fag er utilstrækkeligt tilgodeset med hensyn til et alsidigt og aktuelt udbud af materialer i basissamlingen.

5.4 Undervisningsmidler

Ændringer og nye målsætninger

Med hensyn til undervisningsmidler viser de seneste ca. fem år at have budt på ændringer i alle de undersøgte kommuner. Ændringerne hænger ikke sammen med Folkeskolen år 2000-projektet, men mere med IT revolutionen og den indflydelse, den har haft ved at give mulighed for elektronisk lagring af og adgang til en stor mængde oplysninger. Endvidere kan nævnes, at man på nogle skoler har valgt at prioritere visse fag højt ved

anskaffelse af undervisningsmidler, fx natur/teknik, der blev indført med folkeskoleloven af 1993.

Som nævnt under overskriften “Skolebiblioteket som skolens pædagogiske servicecenter” har Folkeskolen år 2000 først og fremmest haft betydning ved, at den har styrket dialogen mellem lærere, faggruppe og bibliotek, og, som det vil blive nævnt nedenfor, har Folkeskolen år 2000 også haft indflydelse på, at undervisningsmidler ses i tættere sammenhæng med de øvrige fokuspunkter, end det formentlig havde været tilfældet uden Folkeskolen år 2000. Endelig nævnes i en kommune, at Folkeskolen år 2000-programmet over for politikerne har været legitimerende for en øget satsning på undervisningsmidler, ligesom en skole nævner, at Folkeskolen år 2000 var anledningen til, at man arrangerede en pædagogisk dag om undervisningsmidler.

Den væsentligste ændring i forhold til tidligere er, at undervisningsmidlerne ses i en tæt sammenhæng med undervisningsdifferentiering og den dermed forbundne fokus på individuelle behov. Således er anskaffelsen af classesæt mindsket, og der anskaffes i stedet et større antal enkeltteksemplarer. Videre gælder, at der i stigende grad anskaffes undervisningsmidler, som bygger på brugen af IT i undervisningen. I et af evalueringens interview nævnes, at projektopgaven og dens krav også stiller nye krav til såvel undervisningsmidler og til lærerrollen. Projektopgaven og de dermed forbundne arbejdsformer betyder, at der skal arbejdes med elevernes egenindsats og adgang til faglokaler og til biblioteket. Det kan være “uroskabende”, og mange “traditionelle” lærere føler, at deres position bliver udsat for pres.

Inspirationskilder og beslutningsveje

Kilderne til beslutning om anskaffelse af nye undervisningsmidler er mange, og evalueringen har ikke kunnet vurdere den relative betydning. Nogle gange er det et ønske fra et lærerteam, hvor kilden kan være reklamer, annoncer i fagskrifter, information fra amtscentre, oplysninger fra konferencer, herunder fra forlags udstillinger på konferencer, eller oplysninger fra kolleger. Andre gange er det initieret af skolens pædagogiske servicecenter, som igen kan have fået ideerne fra samme kilder som nævnt ovenfor, men som i øvrigt trækker på IT-baserede kilder. Endelig kan det i større kommuner være lokale konsulenter, som har indflydelse på materialevalget i kommunen og på skolerne.

Beslutninger om anskaffelse af undervisningsmidler ligger formelt hos skoleledelserne, herunder i vid udstrækning efter overordnet drøftelse i skolebestyrelserne, men i praksis synes der at være en høj grad af delegation i beslutningskompetence til fagteam, ligesom skolebiblioteket er inddraget. På en skole fortælles, at man efter i nogle år at have lagt beslutninger om anskaffelser ud til klasserne, er gået over til en central styring – som man siger “i stedet for at lave små ryk på klasseniveau kan man nu lave store ryk på skoleniveau”. Der gives i øvrigt udtryk for, at anskaffelsen af undervisnings-

midler, som inddrager brug af IT og i sig selv ofte er dyre, i nogle tilfælde bremses af lærere, der ikke selv er fortrolige med brugen af IT. Ønsker om opprioritering af undervisningsmidler må i øvrigt tydeligvis – og naturligvis – konkurrere med andre prioriteringer. Et sted nævnes, at av-området har lidt under dette, ligesom det nævnes, at kopi-kontoen kunne trænge til at slankes, så der kunne bruges mere på bøger og andre mere direkte undervisningsmidler.

I øvrigt synes tendensen til, at mange lærere selv vil fremstille materialer, især i begynderundervisningen, at være aftagende. De seneste års debat om læsebogssystemer og deres effekt på læseudviklingen – kædet sammen med de internationale læseundersøgelser og Danlæs – har sat deres præg. Ligeledes synes der at være en stærkt voksende interesse for at benytte standardiserede test til at kortlægge kommuners læseniveau.

De nye undervisningsmidler og lærerrollen

Evalueringen rummer klare tegn på, at de nye undervisningsmidler, specielt dem, der integrerer IT, men også den øgede anskaffelse af et stort antal enkeltteksemplarer, giver en ændret lærerrolle.

Lærerens rolle som instruktør, der efter et læsebogssystem kører en klasse gennem et vist stof, er aftaget stærkt. Læreren er i stedet i højere grad coach eller mentor, der virker som inspirator, motivator og guide i den individuelle udvikling af eleverne. Specielt med de IT-baserede undervisningsmidler er elever i stand til en meget høj grad af selvvirksomhed, der giver begrebet ansvar for egen læring et synligt indhold. Det ses i øjeblikket mest på de ældste klassetrin, men synes at brede sig ned i årgangene i takt med undervisningsmidlernes udvikling og lærernes parathed. Med hensyn til sidstnævnte peger evalueringen på, at inertien er størst på de yngste klassetrin.

Sammenhæng mellem undervisningsmidler, undervisningsmetoder, bygningsmæssige forhold og IT

Som det er nævnt, synes Folkeskolen år 2000 ifølge evalueringen især at have betydning for, i hvilken grad undervisningsmidler sammentænkes med de andre elementer i de otte fokuspunkter. De kvalitativt nye aspekter ved undervisningsmidlerne er helt afgjort IT-integrationen og den større vægtlægning af den individuelle brug. Undersøgelsen i kommunerne og på skolerne viser følgende behov:

IT-integrationen stiller krav om IT-arbejdspladser for eleverne, og en løsning uden decentrale, hjemklassebaserede netopkoblede maskiner er derfor uhensigtsmæssig. Ønskerne er derfor, at der er et antal netopkoblede maskiner i hver klasse placeret på en sådan måde, at eleverne kan arbejde individuelt eller i par.

Undervisningsmetoderne skal ligeledes udvise en variation, for at de nye undervisningsmidler kan udnyttes. Klasseundervisning skal indgå i en variation med gruppe-

baseret undervisning og individualiseret undervisning, herunder brug af skolens pædagogiske servicecenter. Der skal være fælles elementer, og der skal være individuel fordybelse. Der skal foretages eksperimenter og feltstudier, der skal anvendes multimedier, og der skal gennemføres præsentationer af elevarbejder.

De fysiske forhold i skolen skal skabe mulighed for fællesaktiviteter i hjemklasser, for gruppearbejder og for individuelt arbejde, og der skal også være mulighed for at gennemføre forsøg. Skolens pædagogiske servicecenter skal også helst være placeret centralt, så det bliver et naturligt midtpunkt for informationsøgning og tilgang til supplerende undervisningsmidler.

5.5 Informationsteknologi

IT-handlingsplaner

IT-handlingsplaner indgår – på et eller andet niveau – i alle de undersøgte kommuner. Planerne har i øvrigt en meget forskellig detaljeringsgrad, gående fra en målsætning om, at alle lærere inden et årstal skal have pædagogisk IT-kørekort, til meget detaljerede redegørelser for den planlagte udvikling på området, herunder målsætninger om at nå et bestemt antal elever pr. pc – et typisk eksempel er, at man i 2002 skal være nede på 10 elever pr. maskine. Der træffes også hyppige hensigtserklæringer om, at der inden for få år skal være sket en integration af IT i alle fag. Nogle steder kan eleverne i 7.-8. klasse få pc-kørekort som valgfag. Endelig er der eksempler på, at kommuner har muliggjort det for lærere, at de kan købe en hjemme-pc på favorable vilkår inkl. modemopkobling. Udgifter til telefonopkoblingen skal lærerne dog betale selv. Frikaldsordninger synes ikke at have været på tale.

Udarbejdelse af handlingsplaner har ikke været uden skuffelser. Resultatet i en stor kommune var, at man kom op med et krav om 75 mio.kr., men det blev under de senere forhandlinger reduceret til 25 mio.kr., og kommunen opererer nu efter en regel på én pc pr. 12 elever.

Samtlige undersøgte skoler har en virksomhedsplan, men det er meget forskelligt, i hvilken grad IT indgår. Som et karakteristisk eksempel på en omfattende virksomhedsplan kan nævnes et eksempel på 21 sider. Planen omfatter en overordnet politisk vision og målsætning, efterfulgt af kommunens overordnede mål, hvor behovet for udviklingsorientering understreges, men IT indgår ikke direkte – og det er der naturligvis mange andre elementer, der heller ikke gør. Dernæst nævnes skolens fastlagte kvalitetsmål for skoleåret 2000/2001, og her tages udgangspunkt i Folkeskolen år 2000-programmet, hvor det under fokuspunkt 4 nævnes, at alle lærere skal have pædagogisk IT-kørekort, og at der skal arbejdes med at udbygge lærernes erfaring med og integration af IT i

såvel planlægning og gennemførelse af undervisning. Endelig er der, som supplement til ordensreglerne, et særskilt sæt af ordensregler for brug af computere på skolen – overtrædelse fører til bortvisning fra maskinerne i kortere eller længere tid. Som et eksempel på en plan i den anden ende af spektret kan nævnes, at en skole kun siger, hvorledes IT skal indgå på de forskellige klassetrin. Nogle skoler er også nået så langt, at de elever, der startede i børnehaveklasse sommeren 2000, får deres egen e-mail-adresse i Skolekom. Mange skoler har også etableret hjemmesider, og enkelte steder har de enkelte klasser også en hjemmeside.

Inddragelsen af IT synes ikke nogen steder at være direkte forbundet med Folkeskolen år 2000 programmet. Initiativerne er alle kommet lang tid før – som en naturlig del af IT-integrationen i samfundet i øvrigt, om end med et tydeligt tidsmæssigt efterslæb i forhold de fleste offentlige institutioner, herunder den kommunale forvaltning, og ikke mindst væsentligt senere end i store dele af den private sektor. Efterslæbet er imidlertid ikke større, end det er for ungdomsuddannelserne og størstedelen af de videregående uddannelser. Flere af skolernes IT-vejledere klager således over, at nydiminuerede lærere ikke har lært noget om IT på seminarierne.

At Folkeskolen år 2000 ikke direkte har været anledning til påbegyndelsen af IT udviklingen i skolen betyder imidlertid ikke, at Folkeskolen år 2000 ikke har haft betydning for området. Folkeskolen år 2000 har tydeligvis haft betydning ved, at IT ses som et led i den samlede skoleudvikling, først og fremmest i forbindelse med at skabe udfordringer for den enkelte elev, i særdeleshed ved at være et supplement til de gangse undervisningsmidler og ved at være en væsentlig del af skolebibliotekets funktion.

IT-kurser og pædagogisk IT-vejledning

Det helt generelle billede er, at man alle steder satser på, at samtlige lærere skal have pædagogisk IT-kørekort, og at én lærer på skolen skal have særlige kvalifikationer, således at denne lærer kan virke som konsulent eller vejleder for de øvrige lærere. Endvidere har mange af de større kommuner ansat en konsulent for IT-området. Det pædagogiske IT-kørekort har tidsmæssigt næsten samme omfang alle steder, men det er forskelligt, hvor mange timer lærerne har som forberedelsestid til kurset i forskellige kommuner, hvad der giver anledning til en vis irritation blandt lærere i de kommuner, hvor time-tallet er lavt. På de skoler, hvor der er foretaget interview, fylder IT-kørekortet mere end Undervisningsministeriets "Lær IT formidlingsprogram".

Der er generelt set overordentlig stor tilfredshed med kurserne, både med kursusarrangørerne og med udbyttet af kurserne. I denne forbindelse lægger man vægt på, at der på skolen er en maskinpark, der gør det muligt for lærerne straks at bruge det lærte, som ellers hurtigt glemmes eller kommer til at virke fjernt fra den daglige undervisningspraksis. Der høres dog også klager, og en af dem går på, at det pædagogiske IT-køre-

kort ikke er egnet til børnehaveklasselederne, men kun er tænkt ind i den faglige undervisning.

Det erkendes, især af IT-vejlederne, at det for mange lærere er en svær proces at få i gang. Der er hos en del lærere en stor modstand mod at komme i gang, og det er et praktisk problem, at der er en så markant forskellighed i lærernes kompetence på feltet, en forskellighed der mangefold overstiger elevernes forskellige kompetence. Der er i øvrigt gode erfaringer med, at lærere med modstand mod IT introduceres til feltet med et relativt simpelt digitalkamera, som de tager nogle billeder med og derefter lægger dem ind på en pc og "leger lidt" med dem. Kombinationen af det kendte, at tage et billede, og det mere frygtindgydende, pc'en med et Windowsbaseret billedredigeringsprogram, kan føre til en afmystificering, der virker befordrende og samtidig illustrerer mulighederne i forbindelse med pædagogisk arbejde. En anden praksis, som virker befordrende, er, at alle referater af møde og anden generel information for lærernes daglige arbejde placeres på skolens net – så lærere tvinges til at tage maskinerne i brug, når de skal følge med. En IT-vejleder kan citeres for at beskrive den positive udvikling ved udsagnet: "Nu tør de fleste lærere gå i edb-lokalet, det turde de ikke før".

Med hensyn til finansiering af IT-kursusvirksomhed er praksis forskellig fra kommune til kommune. Det synes at være det almindelige billede, at man i kommunerne har afsat midler til bestemte overordnede eller særlige formål, fx IT kurser, mens man i øvrigt har en noget løsere rammestyring af ressourceforbruget. Selv i kommuner med fuldstændig decentralisering af de samlede økonomiske ressourcer forekommer det dog, at der er afsat puljer til særlige formål, fx IT. Endelig er der kommuner, der udelukkende giver en elevtalsrelateret mængde penge til hver skole, og så må de selv afgøre, hvad pengene skal bruges til. Sidstnævnte praksis kan være hæmmende for meget små skolars udviklingsevne, om end det ikke i praksis synes at volde problemer af det omfang, som lærerkredsene forudsiger.

Med hensyn til bistand på hardwarensiden er praksis forskellig. Det mest almindelige er, at skolerne selv må entre med leverandørerne om service, men det ses også, at kommuner har ansat teknikere, der kan servicere skolerne – og kommunen i øvrigt.

IT i daglig praksis

Med hensyn til at udvikle indholdet i de enkelte fag i forhold til IT synes, der at være tre forhold, der er afgørende.

Den første er lærernes eget initiativ og engagement. Mange lærere synes, at IT giver deres undervisning nye dimensioner, og de gør et stort stykke arbejde, individuelt, sammen med deres team og sammen med skolens IT-vejleder for at integrere IT i de fag, de har. Der er endvidere tegn på, at mange lærere indgår i uformelle netværk med andre lærere på andre skoler og dér udveksler erfaringer med IT integration. Meget af denne

udveksling foregår, naturligvis, via IT. Et "problem" i denne sammenhæng er naturligvis de meget store forskelle, der er mellem de enkelte lærere. Det er næppe muligt at finde et tidspunkt i folkeskolens nyere historie, hvor lærerne udviser en så stor spredning i en kompetence, der nu må betragtes som ganske basal i lærerjobbet.

Den anden er IT-vejledernes og konsulenternes indsats. Disse virker ofte som inspiratorer for lærerne, er dem som får lærerne til at gå et skridt videre og prøve nye veje, og er dem der støtter skolernes og kommunernes samlede indsats. Der er to facetter, der er vigtige. Den ene er en samarbejds-mæssig – udviklingen af de enkelte lærerteam. Den anden er en udviklingsmæssig – fagteamenes drøftelse af, hvorledes IT integreres i fagets undervisning.

Den tredje er de forlagsproducerede undervisningsmidler, hvor bøger i stigende omfang er suppleret med cd-rom-materiale med links til informationer på Internettet.

Et særligt område, hvor IT har fået uvurderlig betydning, er specialundervisningsområdet. Her anvendes ud over simple læsetræningsprogrammer og tekstbehandling en række specielle handicapkompenserende softwaretyper. Nogle steder er kommuner gået i samarbejde om anskaffelse og brug af programmer til syntetisk tale. Svært læse-retarderede og blinde kan således scanne en tekst ind, hvorefter den bliver omsat til syntetisk tale.

Endelig skal nævnes projektopgaven, hvor eleverne også har stor gavn af IT og ikke mindst af multimedier. I en af de kommuner, der indgår i evalueringen, har man anskaffet digitalfastbilledkameraer, digitalvideokameraer, videoredigeringsanlæg og transportable videokanoner til samtlige skoler, og det har sammen med elevernes informationssøgning på Internettet øget kvaliteten af opgaveløsningerne til et niveau, der for fem år siden ville være anset for utænkeligt. Vel at mærke får eleverne ikke blot gode og ganske professionelt udseende opgaveløsninger, de lærer også, og med forbavsende hast, at betjene det brede spektrum af IT-muligheder.

I øvrigt kunne man ønske, at de centrale undervisningsministerielle beskrivelser af fagene og prøverne justeres, således at mulighederne for IT-integration synliggøres og eksemplificeres. Herunder er der behov for at belyse, hvilke metoder og redskaber, der egner sig bedst i forskellige sammenhænge og til forskellige behov.

Planer for progressionen i IT-kundskaber i skoleforløbet

På alle skoler er der arbejdet med at sætte standarder for, hvornår grundlæggende IT-kundskaber skal indlæres. Det kan være en simpel angivelse af færdigheder og klassetrin, som det ovenfor er nævnt fra en skoles virksomhedsplan. Det kan også være ganske omfattende oversigter, som angiver kundskaber inden for IT, medier, hardware, software og endelig angiver, hvem der er den ansvarlige lærer.

Det bliver på en skole alt i alt til et skema på 15 sider. Her kan man fx se, at i løbet

af børnehaveklassen skal man have lært (i kronologisk orden): Tænd og sluk. Blive fortrolig med skærm og tastatur med "Tifinger"-programmet. Musetræning med Win 95/98. Logge på lokale netværk med Win 95/98. Piletaster, Enter/return og Esc med Indskolingsdisketten. Bruge tegneprogrammet og lave en udskift med paint. Opnå færdighed i lydoptagelse og enkel redigering med mikrofon og båndoptager. Børnehaveklasselederen er ansvarlig for, at dette læres. Som eksempel fra den anden ende af aldersspektret kan for 7.-9. klasse nævnes: Fortsætte med layoutfunktioner i tekstbehandling: tabel, spatler og tekstboks og billeder, layout i forbindelse med hjemmesider og produktion af hypertext i Amipro, Word, Publisher og Frontpage. Med hensyn til medier: Opnå færdighed i god lydoptagelse og redigering med flere lydlag og evt. digitalt på videoredigeringsanlægget. Opnå færdighed i at bruge lydmediet som en aktiv udtryksform. Bruge scanner til at behandle et billede digitalt, beskære, manipulere etc. Alt i alt gælder på dette felt, at skolerne synes at udvise et betydeligt initiativ, og der "lånes" i udstrakt grad fra andre skoler og andre kommuner.

Den tekniske side af sagen

IT stiller naturligvis krav om tilgængelighed af både hardware og software samt om netopkobling. På dette felt viser det sig, at skolerne og kommunerne befinder sig i meget forskellige situationer. Nogle steder er man helt på forkant med 3-5 elever pr. pc og med pc'er placeret i særlige IT-rum, i skolens pædagogiske servicecenter, i lærerforberedelsesrum, i klasser og i SFO'en – alle steder med netopkobling. Andre steder er man ikke nået så langt, dels har man et lavere maskinantal og kun få netopkoblede pc'er, dels råder man kun over en begrænset softwarepakke. Sådanne forskelle er naturlige i en etableringsfase, men evalueringen viser, at der er en stor grad af bevidsthed om behovet – og at behovet vil stige fremover.

Det har vist sig helt almindeligt, at man forstår at udnytte det materiel, man har, og det man kan få brugt fra enten erhvervsvirksomheder eller fra forvaltningen. Gamle 386-maskiner eller endnu ældre pc'er, anvendes flittigt til de aktiviteter, hvor de stadig kan gøre fyldest, fx til øvelser med skærm og tastatur, musetræning og elementær tekstbehandling, og disse maskiner er følgelig typisk placeret i indskolingen. Denne brug af ældre maskiner anerkendes bredt som en nødvendighed, da ingen skoler i dag vil kunne overkomme at udskifte alle maskiner og alt software med den forældelsesfrist på ca. tre år, der er almindelig i dag.

På en del skoler har det været et problem for netopkobling af klasser, at skolernes infrastruktur er af en sådan art, at udgifterne til at lægge kabler ud til klasser og afdelinger i sig selv vil sluge en stor del af skolernes IT-budgetter, og man opererer derfor fortrinsvis med centralt placerede IT-rum.

IT's betydning for lærerrollen

Evalueringen viser, at IT har stor betydning for lærerrollen – og at vi formentlig endnu kun har set starten på denne udvikling. IT ændrer i høj grad lærerens rolle som instruktør af elever til at blive leder af læringsprocessen. IT overtager en række trænings- og kontrolfunktioner, herunder behovet for at give hver enkelt elev udfordringer, som matcher elevens motiver, forudsætninger og potentialer, ligesom IT tegner til at blive et væsentligt element i den løbende interne evalueringsproces, et eksempel på dette er den elektroniske portefølge for hver enkelt elev.

Behovet for elektronisk kommunikation til og mellem lærerne betyder også, at lærerrollen ændres, og et andet af de væsentligste elementer er brugen af informationsdatabaser og Internettet til lærerens forberedelse af undervisningsforløb. Endnu synes IT kun at være et supplement til den traditionelle papirbundne vidensopsamling, men også her er der mange tegn på, at vi kun har set starten på en udvikling.

Endelig har IT i undervisningen betydet, at lærere er blevet "tvunget" ind i et samarbejde og i en proces omkring deres egen kompetenceudvikling, andre midler ikke ville kunne have foranlediget. På længere sigt anses IT-baseret fjernundervisning at overtage en lang række af de efter- og videreuddannelsesaktiviteter, der i dag finder sted på Danmarks Pædagogiske Universitets afdelinger, på seminarier (Centre for Videregående Uddannelse) og på amtscentraler.

5.6 Skolebygningerne

Planer for reovering/udbygning

Med hensyn til skolebygningerne er man i de fleste undersøgte kommuner i færd med at planlægge og gennemføre væsentlige bygningsmæssige ændringer. Hvor det ikke er tilfældet, er begrundelsen typisk, at man har gjort det for nogle år siden, eller at bygningerne er i god stand, og at man råder over relativt store klasselokaler.

I forbindelse med planlægning og gennemførelse af bygningsændringer er det imidlertid karakteristisk, at det ikke er F2000 programmet, der har været den igangsættende faktor. Det gennemgående træk er, at man sommeren 2000 er i de indledende faser af en proces, der er startet i perioden 1994-97. Enkelte steder er man sommeren 2000 færdige med de første til- og ombygninger. Andre steder er man midt i budgetteringsfasen. Der er store forskelle på, hvorledes man arbejder med processen. Nogle steder har man iværksat en samlet bygningsanalyse og udarbejdet en handlingsplan. Andre steder er ændringerne mere overladt til lokale initiativer på de enkelte skoler – mens man så de andre steder afventer og prøver at drage nytte af frontløbernes resultater. På en enkelt af de interviewede skoler havde man som indledning til ændringerne været

på studietur til en skole i Sverige for at studere "Den fleksible skole". Evalueringen rummer i øvrigt tegn på, at enkelte skolers initiativer med hensyn til planlægning (der på en skole har kostet ca. 50.000 kr.) bliver betragtet som dyre af politikerne.

Interviewundersøgelsen peger på, at baggrunden for bygningsændringerne falder i seks tematiske områder, der nedenfor er ordnet efter den relative betydning, de synes at have:

1. Folkeskolelovens krav om undervisningsdifferentiering
2. Det stigende børnetal
3. Skolebiblioteket som skolens pædagogiske servicecenter
4. Renovering af nedslidte eller beskadigede bygninger
5. Etablering af nye faglokaler og lærerforberedelsesrum
6. Sammenhæng mellem skole og SFO og mellem indskoling og det videre forløb.

I øvrigt gælder om beslutningsprocessen, at der i alle undersøgte tilfælde har været tale om en rimeligt demokratisk proces, hvor skoleledelse og lærere har været inddraget i forhandlingerne om og planlægningen af ændringerne på de konkrete skoler. Det er en udbredt opfattelse, at dialogen mellem arkitekterne og det pædagogiske personale har været frugtbar for begge parter. Arkitekterne har fået indblik i det krav, en moderne undervisning stiller, ligesom de har fået indblik i særlige forhold, der knytter sig til de enkelte skoler. Lærerne har fået skærpet deres bevidsthed som sammenhængen mellem undervisnings- og arbejdsmetoder og det fysiske rum. Endelig har samarbejdet mellem skole og SFO sat fokus på behovet for fællesfaciliteter de to områder imellem samt på behovet for fleksible og mere rummelige fysiske rammer for børnenes fritid generelt.

Folkeskolelovens krav om undervisningsdifferentiering

Folkeskoleloven af 1993 forudsætter i meget mere markant grad end tidligere folkeskolelove, at undervisningen i alle fag tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger, aktuelle udviklingstrin og potentialer – og dermed bidrager til elevens alsidige og personlige udvikling. Det gælder videre, at det skal opnås inden for fællesskabets rammer og muligheder.

Lovens stiller dermed krav om et fysisk læringsmiljø, som giver inspiration, plads og mulighed for, at den enkelte elev i samvær og samspil med andre kan udvikle sig. Der er overalt i de undersøgte kommuner en høj grad af erkendelse af, at dette ikke lader sig gøre inden for et traditionelt klasseværelses rammer. Der skal være et rum om klassen, men det skal være af en sådan størrelse, at der er mulighed for at arrangere grupperinger af eleverne, ligesom der skal være plads til, at eleverne kan arbejde individuelt eller nogle få sammen i værksteder. Der stilles også krav om, at der kan anvendes moderne av og multimedieudstyr, ligesom det er ønskeligt, at der fra klasserne er opkobling til Internettet eller Sektornettet.

Evalueringen i kommunerne viser tydeligt, at et traditionelt klasseværelse på 45-55 kvadratmeter er ikke længere tilstrækkeligt, slet ikke med det stigende børnetal, som igen betyder, at klassekvotienten er stigende. Op gennem 1980'erne, hvor årgangene var små, og hvor en del skoler havde god eller ligefrem overskydende lokalekapacitet, har differentieringsbehov i nogen grad kunne klares inden for de traditionelle rammer. 1993-loven foreslår imidlertid direkte, at undervisningen i hele skoleforløbet kan organiseres i hold inden for de enkelte klasser eller på tværs af klasser og klassetrin, når dette er praktisk og pædagogisk begrundet – og som et alternativ til specialundervisning. For at dette er muligt, er det vigtigt, at en skole er indrettet med relativt store hjemklasser, der eventuelt kan opdeles med foldedøre eller forskydelige vægge, ligesom der skal være grupperum og større auditorielignende rum, samt en række rum med særlig funktion, fx værkstedsrum til tværfaglige aktiviteter og depotrum til de almindeligste materialer. En anden mulighed er, at de traditionelle hjemklasselokaler på 45-55 kvadratmeter suppleres med birum og fællesrum, der muliggør en fleksibel undervisning uden for hjemklassens rammer.

Hvis man ikke ligefrem skal bygge helt nye skoler, stilles der altså krav om ganske betydelige bygningsmæssige ændringer. Traditionelle klasselokaler kan slås sammen, således at tre klasseværelser bliver til to, i nogle tilfælde således at to bliver til et. Grupperum kan etableres ved opdeling af et klasseværelse, eller ved inddragelse af gangarealet – en løsning der dog stiller krav om, at et nyt gangsystem bygges "udenpå". Større fællesrum – auditorielignende rum – kan ud over brug af en eksisterende aula etableres ved overbygning af udearealer eller ved direkte tilbygning.

I øvrigt gælder, at indføringen af holddeling som en pædagogisk metode ikke altid forløber helt glat. Der er i lærerkredse en ganske udbredt mistanke om, at holddelt undervisning mere er en besparelsesforanstaltning end en pædagogisk metode, og især på skoler med små årgange associeres holddelt undervisning let til tidligere tiders ikke-årgangsdelt undervisning. Sådanne syn bakkes også ofte op af forældrene, der en gang imellem mener, at næste trin bliver skolenedlæggelse.

Det stigende børnetal

Som nævnt har børnetallet gennem de sidste år været stigende, og da elevtallet naturligvis er kendt seks år, før børnene starter i skolen, har de kommunale prognoser allerede i flere år peget på behovet for udbygning af skoler. Analyserne viser, at en sådan udbygning imidlertid er en lang og tidskrævende proces, og det betyder, at man på skolerne ofte føler, at man "halter bagud".

Fra det tidspunkt, hvor behovet for udbygning af en skole konstateres, går der i bedste fald 3-5 år inden indvielsen af de nye bygninger. Ofte bliver der imidlertid tale om et længere tidsrum, fordi andre udgifter ved kommunale budgetforhandlinger

prioriteres højere – og så må man lige klare sig med de gamle bygninger et år endnu, eller måske flere år.

Skolebiblioteket som skolens pædagogiske servicecenter

Traditionelt har skolebiblioteket været et rum af relativt beskedent omfang, som et traditionelt klasselokale, med bog- og tidsskriftsamling samt udlånsfaciliteter.

Evalueringen viser, at ændringen til at være skolens pædagogiske servicecenter betyder, at der skal være plads til, at elever arbejder aktivt i centeret med såvel bøger, tidsskifter, IT og multimedier, kopieringsudstyr m.m. Det skal videre kunne ske, så de forskellige funktioner kan ske uforstyrret af hinanden.

Der stilles dermed store plads- og indretningsmæssige krav, ligesom det er mest hensigtsmæssigt, at servicecenteret ligger centralt i skolen. På så godt som alle skoler betyder dette, at det er nødvendigt med væsentlige ombygninger og også i de fleste tilfælde tilbygning for at etablere et velfungerende pædagogisk servicecenter, der på mellemstore skoler kan være op til 400 kvadratmeter.

Renovering af nedslidte eller beskadigede bygninger

Mange skoler i undersøgelsen er i en relativt dårlig vedligeholdelsesstand, og denne har igen baggrund i flere forskellige lokale forhold.

Den væsentligste hovedfaktor er, at det faldende børnetal, der for alvor satte ind efter 1981, søgtes ledsaget af besparelser på skolebudgetterne. Da det var svært at få reduceret udgifterne til lærerskematimer i takt med børnetallets fald, blev der typisk sat ind over for andre områder, hvor der ikke umiddelbart så ud til at ske skade. To af disse områder var skolebygninger og undervisningsmidler. Med hensyn til bygningsvedligeholdelse vil der naturligvis gå år, ofte endda mange år, før en mangelfuld vedligeholdelse viser sig.

En del af de skader, der kan konstateres, har sammenhæng med et andet 1980'er fænomen – at man efter den anden oliekrise isolerede for meget og forkert samtidig med, at man skar ned på rumtemperatur og ventilation med svampeangreb og fugtskader til følge.

Endelig har man i en af de undersøgte kommuner været nødt til at bygge, fordi en skole havde været udsat for brandskade.

Evalueringen viser, at man i helt udpræget grad centralt har fået øje på, at flertallet af skoler trænger til gennemgribende forbedringer. Dette har sammen med det øgede elevtal og de deraf iøjnefaldende nye behov ført til, at man i kommunerne har fået udarbejdet bygningsanalyser, ligesom der er gennemført systematisk planlægning i form af perspektivplaner og er udformet helhedsplaner for udbygningen af de enkelte skoler. Det er i praksis oftest svært at vurdere, om det er dårlig vedligeholdelsesstan-

dard eller børnetal, som har ført til beslutningen om gennemgribende ændringer, men det gælder i alle tilfælde, at de mest medtagne eller utidssvarende bygninger har fået den højeste prioritet ved ombygningernes start.

Etablering af nye faglokaler og lærerforberedelsesrum

1993-lovens krav om, at lærerne arbejder sammen i team, har betydet, at der er behov for rum, hvor lærere kan mødes og kan forberede sig sammen. Det traditionelle lærerværelse er ikke længere tilstrækkeligt. Mange skoler i evalueringen er derfor i gang med at etablere individuelle lærerarbejdspladser med IT-udstyr.

Videre gælder, at 1993-lovens nye fag, natur/teknik samt IT, betyder, at man på mange skoler har haft behov for at etablere nye faglokaler. I denne proces synes der ofte at have været en frugtbar demokratisk proces i diskussionen af relationen mellem det visionære og det realistiske mellem arkitekt, skoleledelse og fagudvalgsformænd.

Etableringen af en del af disse faciliteter, først og fremmest IT, er startet, ved at man har inddraget traditionelle klasselokaler. Andre etableringer er et led i de gennemgribende ændringer, der er undervejs. I øvrigt gælder at mange skoler, især de mindste skoler, har udvist en imponerende opfindsomhed og kreativitet med hensyn til at etablere IT-arbejdspladser for elever og lærere. I tidligere pedelboliger anvendes reposer, kosteskabe og selv badeværelser til formål, de tidligere beboere aldrig havde drømt om.

Sammenhæng mellem skole og SFO og mellem indskoling og det videre forløb

Den relativt mindst hyppige baggrund for ændringer er ønsker om at have en tættere kontakt mellem skole og SFO og mellem indskoling og de efterfølgende klasser. I mange tilfælde er der i forvejen en tæt fysisk kontakt, hvorfor der ikke har været behov for ændring. Andre steder arbejder man bevidst på at samtænke indskoling og SFO som en enhed i den store skole. Det er ikke usædvanligt at sådanne tiltag kaldes "fælleslokaler for leg og læring".

Sammenfatning vedrørende skolebygninger

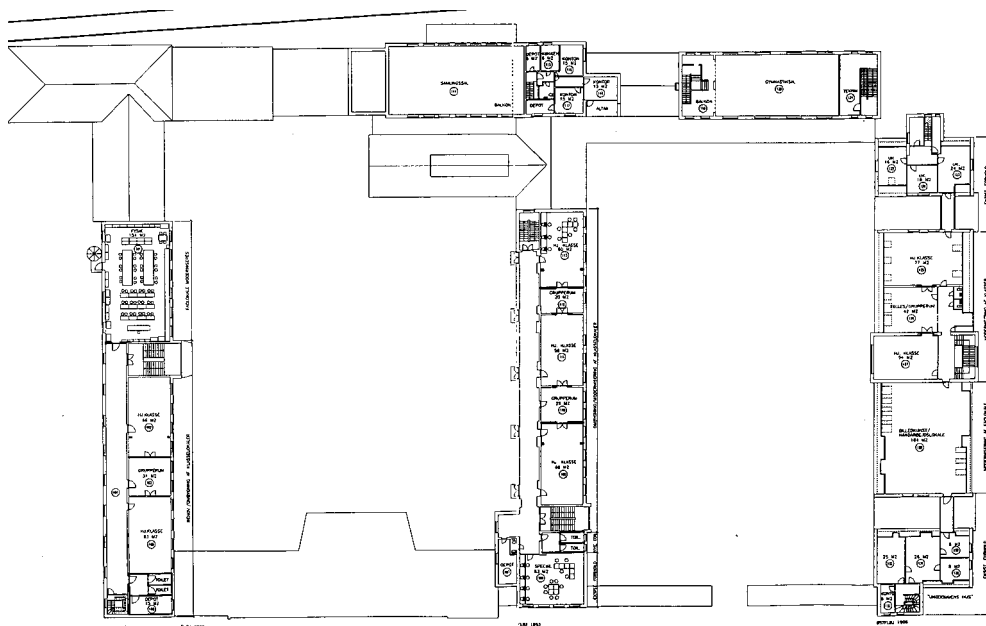
Alt i alt gælder, at kommunerne almindeligvis kan siges at arbejde helhedspræget med bygningsændringer. Der er tale om processer, der i alle tilfælde er iværksat inden Folkeskolen år 2000-projektet. Folkeskolen år 2000 har således ikke været udløsende, men har nok været støttende i opfattelsen af, at bygningerne var et område, der skulle sættes på, ligesom Folkeskolen år 2000 har været med til at synliggøre sammenhængen med andre områder. Der har gennemgående været tale om en god demokratisk proces, hvor lærerne har været involveret, og det har bidraget til at styrke bevidstheden om sammenhængen mellem undervisningen og de fysiske rammer, herunder værksteds-

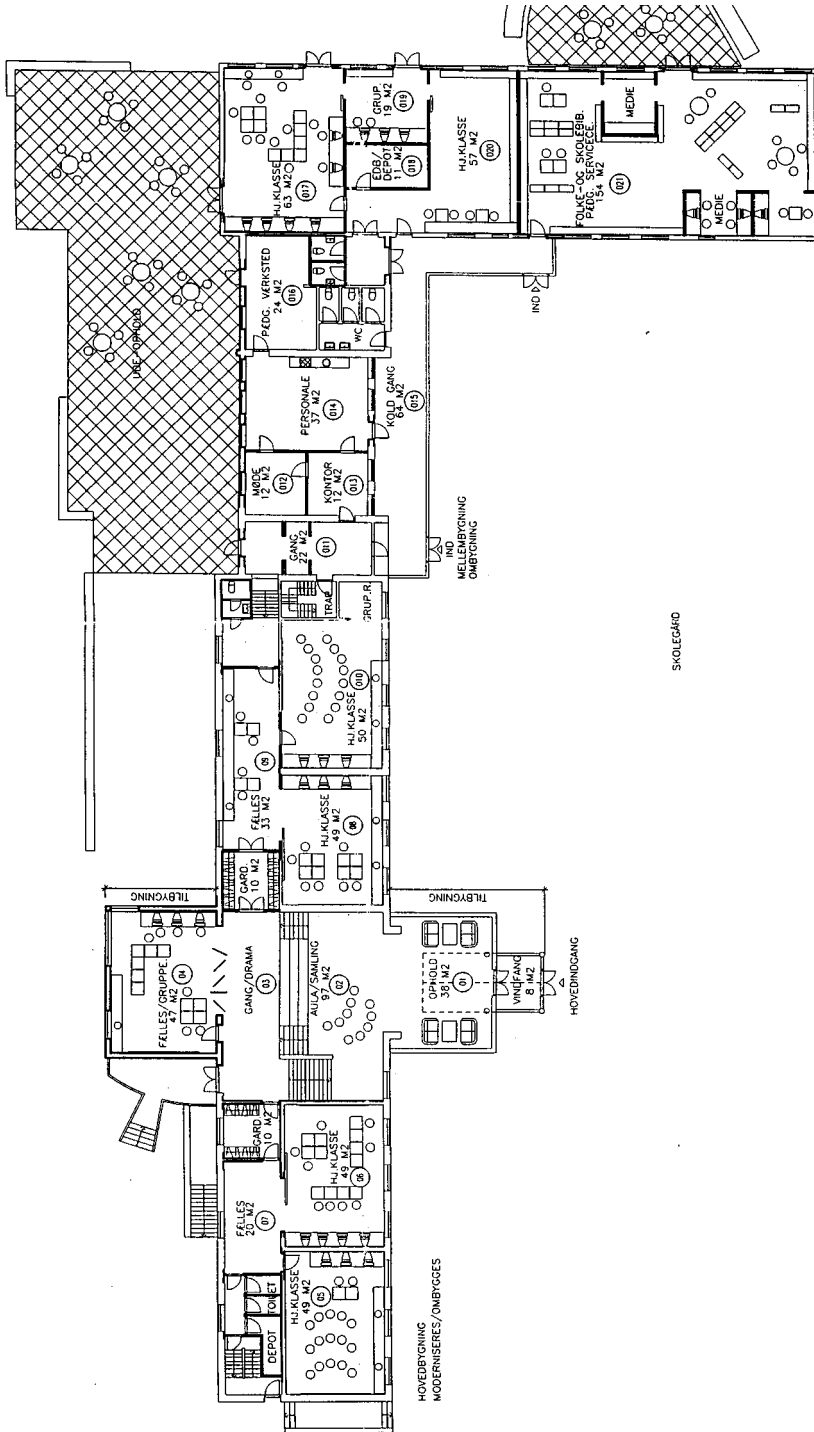
undervisning og holddannelse som pædagogisk metode.

Processen er imidlertid endnu ikke langt nok fremme til, at der kan siges noget om, hvorledes nye rammer influerer på det daglige pædagogiske arbejde, herunder på lærerrollen, men lærerne har en forventning om, at teamsamarbejdet og herunder den fælles forberedelse vil blive af meget central betydning.

Eksempler

De følgende eksempler illustrerer, hvorledes man har om- og tilbygget eksisterende skoler, så de passer til de krav, 1993-loven stiller, herunder etablering af IT-rum, skolebibliotek og lærerarbejdspladser.





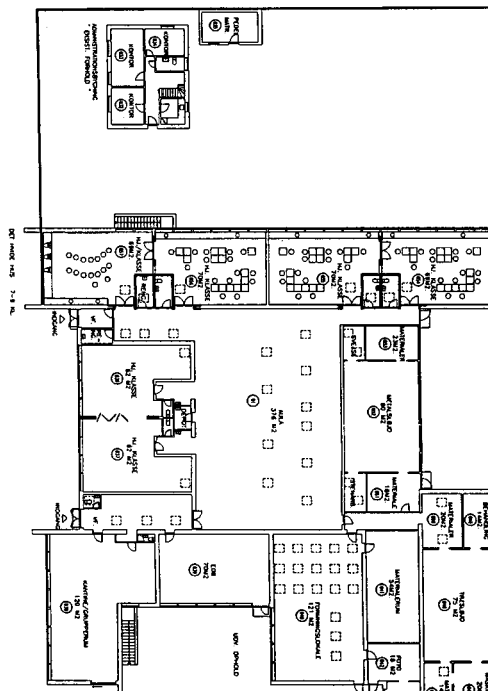
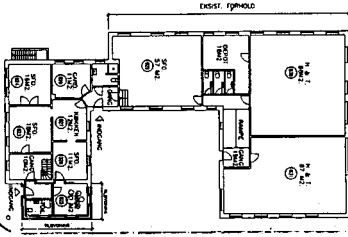
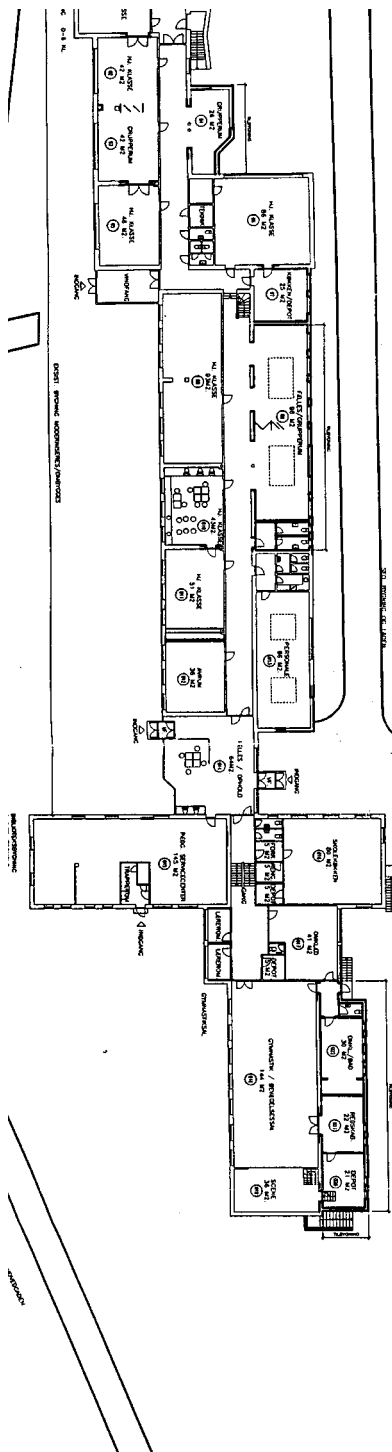
SKOLEGARD

HOVEDBYGNING
MODERNISERES/OMBYGGES

HOVEDINGANG

MEGELGANG
12 M²

INDGANG



5.7 Konklusion

Fremmende faktorer

De kvalitative analyser bekræfter til fulde resultaterne fra den kvantitative midtvejsevaluering. Det er således bydende nødvendigt, at der afsættes økonomiske ressourcer øremærket til skolebiblioteket, undervisningsmidler, IT og skolebygninger, hvis området skal udvikles – og videreudvikles. Det er endvidere en overordentlig stor fordel, hvis der er udarbejdet langsigtede helhedsplaner for området. I det hele taget viser evalueringen, at Folkeskolen år 2000-projektet først og fremmest har været støttende ved at fremme en helhedsbetragtning på skolebiblioteket, undervisningsmidler, IT og skolebygninger.

Det kan måske betragtes som banalt, at udvikling kræver ekstra ressourcer og en god og gennemgribende planlægning. Evalueringen viser imidlertid – og her er der fin overensstemmelse med resultaterne fra Mandag Morgen Strategisk Forums analyser – at der er et samspil mellem satsningen på områder som skolebiblioteket, undervisningsmidler, IT og skolebygninger, og at der endvidere er en synergieffekt, som på udmærket vis dækkes af navnet “dominoeffekten”. Indeværende evaluering viser, at omdrejningspunktet for denne effekt er lærerrollen – der helt naturligt ændres i takt med ændringer på et af felterne, hvorved andre ændringer bliver enten naturlige eller ligefrem nødvendige.

Evalueringen kan ikke helt sikkert pege på, hvilket område der er mest effektivt som det, der får flest eller alle dominobrikker til at vælte. Meget tyder imidlertid på, at det er ændringen af skolebygningerne, herunder en fleksibel rumstruktur om undervisningen og læringen (mulighed for at etablere storrums, rådighed over grupperum), etablering af skolens pædagogiske servicecenter og lærerarbejdspladser, der lægger op til eller nødvendiggør en fundamental ændring i lærerrollen. Disse ændringer støttes så af nye undervisningsmidler og IT, der igen fordrer en ændring af den traditionelle skolebibliotekarfunktion. Sammen slipper disse kreativiteten og engagementet om læringen løs – både hos lærere og elever.

Hæmmende faktorer

Det er først og fremmest let at konstatere, at fravær af det, som ovenfor kaldes fremmende forhold, er hæmmende forhold – igen noget, der kan virke banalt.

Evalueringen viser alt i alt, at der i udbredt grad synes at være igangsat en udvikling, som skaber sammenhæng mellem udviklingen i lærerrollen, undervisningsmetoder, bygninger, undervisningsmidler, informationsteknologi og skolebibliotekets funktion som skolens pædagogiske servicecenter. Der kan endvidere, som det tidligere er påvist, konstateres at være en “dominoeffekt”, således at ændringer på et felt støtter eller lige-

frem nødvendiggør ændringer på andre felter. Skal i denne forbindelse søges peget på den stærkeste ændringsformidlende faktor, synes det at være de bygningsmæssige forhold.

6. En god start – det fælles grundlag

Af Lilli Zeuner og Martin Green Jensen

6.1 Indledning

I arbejdet med den gode skolestart lægges der i programmet Folkeskolen år 2000 vægt på to forhold, dels den organisatoriske tilrettelæggelse af skolestarten, dels den indholdsmæssige tilrettelæggelse af indskolingen. Med hensyn til den organisatoriske tilrettelæggelse er formålet et udvidet samarbejde mellem daginstitutioner og skole samt mellem børnehaveklasse, de første klassetrin og skole-fritidsordningen (SFO). Formålet med den indholdsmæssige tilrettelæggelse er med udgangspunkt i skole- og fritidspædagogikkens forskellige opgaver at nyttiggøre medarbejdergruppernes forskellige uddannelsesmæssige kompetencer mere hensigtsmæssigt.

Midtvejsrapportens resultater vedrørende arbejdet med En god start

I midtvejsrapporten for evalueringen af programmet Folkeskolen år 2000 (Folkeskolen år 2000) vurderer kommunerne og Danmarks Lærerforenings kredse, hvilke hæmmende og fremmende forhold som har præget arbejdet med Fokuspunkt 5 – En god start.

I rapporten peger kommunerne på, at faktorer som fleksibilitet på politisk niveau, øgede midler til den ændrede skolestart, positivt samarbejde mellem lærere og pædagoger, efteruddannelse og gode fysiske rammer har været fremmende for implementeringen af En god start.

Danmarks Lærerforenings (DLF) kredse fremhæver, at En god start er blevet fremmet af faktorer som ekstra, tildelte midler, gode kurser og nedsættelse af projektgrupper.

I forhold til de hæmmende forhold fremhæver kommunerne kulturforskelle mellem lærere og pædagoger, fagpolitiske problemstillinger mellem DLF og BUPL, skepsis blandt forældrene over for ændringerne, samt de fysiske rammer.

Som hæmmende faktorer fremhæver DLF's kredse mangel på ekstra ressourcer til indskolingsprojektet, fagorganisatoriske stridigheder mellem BUPL og DLF, forskellige opfattelser af læringsbegrebet, samt problemer med at finde mødetidspunkter i teamene omkring indskolingen.

Midtvejsrapporten viser endvidere, at 79% af de 170 kommuner, som har foretaget en prioritering af de otte fokuspunkter i programmet Folkeskolen år 2000, har sat

fokuspunkt 5 – En god start, til at være det højest priori terede fokuspunkt for skoleåret 99/00.

6.2 Problemformulering og formål

Problemformulering

I nærværende fremstilling redegøres for fem danske folkeskolars arbejde med indskoling i forhold til organisering og indhold, samt sammenhængen mellem disse. Det overordnede formål med redegørelsen er at fremdrage de faktorer, som har virket hæmmende og fremmende for arbejdet med En god start.

Temaet for evalueringen er samarbejdet mellem (1) skole og fritidsordning og (2) samarbejdet mellem fritidsordning/skole og daginstitutioner. I undersøgelsen er der sat fokus på det daglige samarbejde i og mellem de forskellige medarbejdergrupper med hensyn til organiseringen/planlægningen og undervisningssituationerne/arbejdet med børnene. Det er en undersøgelse af, hvorvidt der sker en integration af medarbejdere på tværs af faglige og institutionelle skel i forhold til organisationen og indholdet omkring indskoling, integrationens mulighedsbetingelser og konsekvenser.

Evalueringens overordnede problemstilling er: Hvilke tiltag har de undersøgte skoler iværksat i relation til realiseringen af En god start? Behandlingen af denne implicerer to underspørgsmål:

- I Brydes de traditionelle institutionelle grænser?
- II Nyttiggøres medarbejdernes forskellige kompetencer?

I relation til dette har det været nødvendigt at undersøge:

Hvilke institutioner forsøges integreret, på hvilken måde og i hvilket omfang? Hvordan fungerer samarbejdet? Hvad sker der i mødet mellem medarbejdergrupperne? Hvilke eksplicitte som udtalte roller har de involverede medarbejdere i forhold til indskoling? Hvilke forhold er styrende for samarbejdet og samarbejdsrelationen: Er samarbejdet styret af aktørerne og/eller ydre omstændigheder? Er der eksempelvis ydre forhold, som forhindrer eller muliggør bruddet med de traditionelle institutionelle grænser og nyttiggørelsen af medarbejdernes forskellige kompetencer?

Formål

Formålet med nærværende evaluering er ikke at tage stilling til, om integration af faggrupper og institutioner er godt eller dårligt, men at tage stilling til om integrationen lykkes – om fokuspunkt 5 realiseres – på de undersøgte skoler i forhold til indholdet

og organisering af arbejdet, at afdække karakteren af integrationen, samt at undersøge, hvilke faktorer som har virket hæmmende og fremmende for arbejdet med tiltagene omkring indskolingen.

Begrebet integration – definition og teoretisk perspektiv

I forhold til begrebet integration bør de centrale distinktioner fremhæves. For det første skelnes mellem integration af institutioner og integration af kompetencer. Integration af institutioner er relateret til den overordnede problemstillings første underspørgsmål, medens integrationen af kompetencer relaterer sig til den overordnede problemstillings andet underspørgsmål.

For det andet sondres mellem social integration og systemintegration. I tillæg til dette gøres et betydeligt valg. Valget er, at der i evalueringen arbejdes med den forståelse af integrationsbegrebet, som den engelske sociolog Anthony Giddens har bidraget med. Konsekvensen er således, at social integration refererer til de handlingsmønstre, som udvikles i det samtidige nærvær (co-presence) mellem aktører, og at systemintegration refererer til reciprociteten mellem aktører og kollektiver over udstrakt tid/rum uden for det samtidige nærværs betingelser. (Giddens 1984, s. 376-7).

Giddens' teoretiske refleksioner over integrationsbegrebet skal ikke behandles indgående i denne sammenhæng, men i relation til den videre læsning af nærværende kapitel synes det hensigtsmæssigt at trække nogle centrale begreber og pointer op.

Ifølge Giddens' definition af integrationsbegrebet skal integration ikke forstås synonymt med sammenhængskraften i samfundet eller konsensus, men i stedet som graden af den gensidige afhængighed, der er i handlinger. (Giddens 1979, s. 76).

Giddens' arbejde med integrationsbegrebet sker som en del af hans strukturations-teori. Det bør nævnes, at Giddens ikke betragter denne som en sammenhængende teori, men derimod som en "approach" indeholdende en række begreber, der relaterer sig til det overordnede problem: Radikal revision af socialteorien (social theory). Ifølge Giddens omhandler socialteorien forståelse af menneskelige handlinger og sociale institutioner. Problemet ved denne er ifølge Giddens, at den er fanget i en dualisme mellem handlingssociologien på den ene side og funktionalismen og strukturalismen på den anden.

Med sin strukturationsteori forsøger Giddens i en medierende, teoretisk bevægelse med egen radikalitet at overskride denne dualisme og dermed undvige en deterministisk såvel som voluntaristisk position. For Giddens er genstanden for de sociale videnskaber derfor hverken den enkelte aktør eller en social helhed, men i stedet sociale praktikker ordnet på tværs af tid og rum. (Giddens 1984, s. 2). Som centralt led i denne teoretiske bevægelse står strukturdualiteten. Ved dette begreb skal grundlæggende forstås, at aktører og strukturer repræsenterer en dualitet, hvor de menneskelige handlinger både

strukturerer og er struktureret af det sociale liv. Struktur eksisterer ikke uden for agenten, men kun som tid-rum nærvær i dets øjeblikkelige tilstedeværelse i reproduceret social praksis og som hukommelsesspor, der leder den kyndige agents adfærd. (Giddens 1984, s. 17). Med andre ord eksisterer struktur kun i kraft af agentens handlen. Ifølge Giddens skal struktur både betragtes som værende begrænsende og mulighedsskabende for menneskelig handling.

Omvendt gælder det i forhold til den menneskelige handlefrihed, at menneskelige, sociale aktiviteter er rekursive. De skabes ikke af sociale aktører, men genskabes kontinuerligt af disse via de måder, hvorpå de udtrykker sig selv som aktører. (Giddens 1984, s. 2).

I Giddens' sociologiske univers er alle mennesker kyndige agenter. Hermed mener han, at alle sociale aktører i høj grad er vidende om betingelserne for og konsekvenserne af, hvad de gør i hverdagen og er almindelig vis, hvis de bliver spurgt, i stand til diskursivt at beskrive de fleste handlinger, de foretager sig, samt de bagvedliggende årsager. Viden og handlinger er altså hverken proportionale eller tilfældige i forhold til hinanden.

I Giddens' tænkning omkring social integration og systemintegration bliver begreberne praktisk og diskursiv viden derfor centrale. Ifølge Giddens konstitueres den sociale integration af en række af de fænomener, der er med til at forme tilfældige møder mellem mennesker, hvor agenterne trækker på deres praktiske viden om, hvilke regler der gælder for situationen. (Zeuner 1997, s. 204). Handlinger som eksempelvis det tilfældige møde mellem mennesker, skal i Giddens' tænkning derfor ikke betragtes som enkeltstående hændelser, men derimod som en proces – en strukturationsproces. Netop i de regler, som gælder for tilfældige møder mellem mennesker, kommer ansigt til ansigtrelationernes systemgørelse og dermed den sociale integration til udtryk. Ved møder, hvor de involverede besidder praktisk viden om reglerne for handling, vil der med andre ord være en stærk integration, medens der ved møder, hvor gensidigheden i handlinger mangler, vil være tale om fravær af integration.

Med hensyn til relationen mellem social integration og systemintegration pointerer Giddens, at systemgørelsen af den sociale integration er fundamental i forhold til systemgørelsen af samfundet som helhed. Skønt systemintegrationen ikke kan begrebsliggøres fyldestgørende via den sociale integrations logik, vil den sociale integration gennem reproduktionen af institutioner i strukturdualiteten altid være det væsentligste grundlag for systemintegrationen. (Giddens 1979, s. 77). Denne pointe implicerer, at det sociale system ikke reproduceres automatisk. Agenternes diskursive viden betyder, at de har mulighed for at være aktivt indgribende i forhold til de sociale systemer. Modsat den praktiske viden er den diskursive viden forbundet med muligheden for at forandre. Men trods tesen om at alle mennesker er kyndige agenter, er den diskursive viden ikke ligeligt fordelt. Agenternes muligheder for at gribe ind og forandre de sociale systemer afhænger derfor af adgangen til den diskursive viden.

6.3 Undersøgelsen

Undersøgelsen er bygget op omkring semistrukturerede interview med skoleledere, lærere, pædagoger og forældre. Interviewene er blevet foretaget i perioden fra ultimo april 2000 til primo juni 2000.

Udvælgelsen af interviewpersoner er sket i tre trin. Forskere fra AKF, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Socialforskningsinstituttet har stået for udvælgelsen af de medvirkende kommuner samt beslutningen om antallet af medvirkende skoler fra hver af disse kommuner. I alt er der blevet udvalgt tre kommuner: En forstadskommune til København, en landkommune samt en stor provinskommune. I alt er der gennemført interview på fem skoler, hvoraf forstadskommunen til København er repræsenteret ved en skole, mens de to øvrige kommuner hver især er repræsenteret ved to skoler. Udvælgelsen af de medvirkende skoler og dermed skolelederne er blevet foretaget af de enkelte kommuner. Skolelederne har dernæst forestået den endelige udvælgelse af interviewpersoner i lærerstaben, pædagogstaben og blandt forældrene på baggrund af de udvælgelseskriterier, som er blevet dem forelagt af forfatterne.

Disse udvælgelseskriterier har været: 1 skoleleder; 2-4 lærere som er involveret i det daglige arbejde omkring indskolingen fra 0. til 2. klasse; 2-4 børnehaveklasselærere eller pædagoger fra skolefritidsordningen (SFO), som er involveret i det daglige arbejde omkring indskolingen fra 0. til 2. klasse; 2-4 forældre til børn i 0., 1. eller 2. klasse.

I alt har 50 interviewpersoner medvirket i undersøgelsen, heraf: 5 skoleledere, 15 pædagoger¹, 14 lærere og 16 forældre. Interview af lærere, pædagoger og forældre er alle blevet gennemført som gruppeinterview med varierende gruppestørrelse fra 2 til 4 personer.

Interviewene har haft til formål dels at give en beskrivelse af den enkelte skoles forsøg med skolestarten i relation til mål, forudsætninger og fremgangsmåder, dels at give en beskrivelse af processer omkring gennemførelsen af forsøgene.

Interviewenes overordnede tema har været den enkelte skoles arbejde med indskolingen i sig selv og i relation til En god start og har været bygget op omkring tre områder: Skolestartens organisation, skolestartens indhold og en vurdering af skolestarten.

Interviewenes tre hovedområder er blevet vægtet forskelligt afhængigt af typen af interviewpersoner, al den stund at de medvirkende typer af interviewpersoner har haft forskellige forudsætninger for at tale om disse. Dette betyder endvidere, at de fire typer af interviewpersoner indgår med forskellig vægt på forskellige områder i analysen.

Således er der i skolelederinterviewene i højere grad end i de øvrige interview blevet sat fokus på, den overordnede tilrettelæggelse af indskolingen, baggrunden for tiltagene

i relation til Folkeskolen år 2000 og de interne og eksterne beslutningstagere, der er og har været involveret i processen. Skolelederinterviewene har derfor været tilrettelagt med henblik på at skabe overblik over de enkelte skolars tiltag i relation til En god start og at fungere som basis for de øvrige interview.

Interviewene med lærere og pædagoger har overvejede været rettet mod det daglige samarbejde om og indholdet i indskoling og vurdering af forsøgenes betydning på skoledagen, medens vægten i interviewene med forældrene er blevet lagt på de erfaringer, forældrene har gjort med indskolingens forløb via deres børn.

6.4 Forsøgenes formål

Blandt de undersøgte skoler begrundes forsøgene med, at det er vigtigt at sikre barnet en tryk og rolig start i skolen. Derimod begrundes de ikke med, at det faglige niveau er for lavt og derfor skal hæves. Den trygge og rolige start forbindes direkte med en større organisatorisk og indholdsmæssig sammenhæng mellem daginstitutioner, SFO og skole. I sit udgangspunkt er forsøgenes fokus ikke direkte rettet mod det faglige indhold eller den faglige metode, men mere generelt på indlæringsprocessen og lysten til at lære hos den enkelte elev. Med andre ord kan forsøgenes formål i højere grad betragtes som skærpelse af elevernes lyst og evne til tilegnelse af viden end udbygning af mængden af faglig viden.

Ud fra en klassisk distinktion kan skolen siges at være rettet mod at give eleverne to former for kompetence: faglige og sociale/menneskelige. I forhold til dette er forsøgene i deres formål således primært forbundet med de sociale/menneskelige kompetencer. Dette er ikke ensbetydende med, at de faglige kompetencer i forsøgene er blevet underordnet de sociale kompetencer. Men udgangspunktet for skolerne har været, at det faglige niveau har været tilstrækkeligt højt, således at der ikke har været et særskilt behov for at rette indsats på dette område. Indsatsen er i stedet blevet rettet mod at skabe helhed for barnet og ro i skoledagen. I forlængelse af dette betragtes de sociale/menneskelige kompetencer som værende en central forudsætning for de faglige kompetencer og derfor nødvendige at styrke i relation til opretholdelsen af det faglige niveau.

6.5 Baggrund for forsøgene

Baggrunden for skolernes arbejde med forsøg omkring skolestarten kan deles op i to typer: (1) som skolens tradition for eksperimenter og udvikling; (2) som forsøg på at løse konkrete problemer med skolestarten. Mens tradition for eksperimenter og udvik-

ling grundlæggende har et præg af frivillighed over sig, er forsøgene som en vej til løsning af konkrete problemer med skolestarten forbundet med nødvendighed.

Ingen af de undersøgte skolars forsøg er kendetegnet ved enten at have baggrund i frivillighed eller nødvendighed. For skolerne i undersøgelsen har der været tale om, at forsøgene har haft baggrund i frivillighed såvel som nødvendighed. For nogle skoler mere end andre har forsøgene dog klart været styret af hverdagens konkrete problemer med skolestarten.

Med frivillighed skal forstås, at forsøgene med skolestarten har ligget i forlængelse af skolernes hidtidige håndtering af skolestarten og således er kendetegnet ved at være uden en egentlig begyndelse. Forsøgene repræsenterer med andre ord ikke noget brud mellem før og nu, men består nærmere af successive tiltag spredt over en længere årrække.

“For mange år siden var det oplagt at forsøge at udvikle skolen. Det er en holdning, som gennemsyrrer skolen meget. Igennem 1980’erne og i begyndelse af 1990’erne, var der altid forsøg på skolen, dengang de hed forsøg. Det var en tradition, at der måtte være et eller andet, vi kunne undersøge.” (Skoleleder).

Forsøgene er kun i begrænset omfang forbundet med overordnede kommunale eller nationale projekter. Folkeskolen år 2000 har dermed ikke været udgangspunktet for arbejdet med skolestarten, om end forsøgene dækker fokuspunktet En god start. Forsøgene er i højere grad styret af skolens ønske om at være på forkant med og præge udviklingen af den danske folkeskole og derigennem blandt andet sikre sig mod pludselig at være tvunget til radikalt at ændre sig i forhold til omverdenens krav.

Med nødvendighed skal forstås, at forsøgene grundlæggende er motiveret af, at skolerne har antaget at stå over for en risiko for fald i undervisningens kvalitet og dermed tab af legitimitet i omverdenen. Disse forsøg repræsenterer et helt eller delvist brud med skolens hidtidige praksis omkring skolestarten.

Skolernes konkrete problemer med skolestarten er generelt relateret til udfordringen med at kombinere omverdenens udtalte krav om forbedring af børnenes faglige kvalifikationer med et tiltagende behov for, at skolen påtager sig en opdragerrolle i forhold til børnene.

Således peger skolerne eksempelvis på problemet i på den ene side at opleve, at eleverne bliver stadig mere urolige, samtidig med at kravene om, at børnene skal blive bedre til at læse, er blevet øget. Resultatet er, at skolerne skal opdrage på eleverne for at få dem til at modtage undervisning. Dette har betydet, at undervisningen ofte er gledet i baggrunden til fordel for håndteringen af sociale problemstillinger.

“Vi kunne se, at nogle af de børn, som vi modtog i børnehaveklassen, slet ikke var tilstrækkeligt disponeret for at begynde i skole. Det drejede sig ikke kun om barnets forudsætninger, men lige så meget om forældrenes forudsætninger. Den ballast børnene kommer med, på trods af at de sociale baggrunde ikke er så forskellige, varierer meget.” (Skoleleder).

Generelt giver skolerne udtryk for, at de har erfaret, at der er et stort spring fra daginstitutionen, hvor der er en masse pædagogtimer og voksne mennesker omkring børnene, til en børnehaveklasse, hvor der ofte kun er én pædagog til stede.

6.6 Kommunens rolle i forhold til forsøgene

Relationen mellem kommune og skole i forhold til forsøgene varierer fra kommune til kommune og i nogen grad også fra skole til skole inden for samme kommune. Man kan derfor ikke sige, at kommunen spiller én bestemt rolle med hensyn til, hvordan der arbejdes med Folkeskolen år 2000 fokuspunkt 5 på skolerne.

For nogle af de undersøgte skoler baserer forsøgene med skolestarten sig på initiativ fra skolerne, mens det for andre skoler gælder, at forsøgene tager afsæt i et overordnet projekt i kommunen. På samme måde som man kan tale om, at forsøgene har udgangspunkt i frivillighed eller nødvendighed, kan man tale om, at den enkelte skole enten selv har valgt at arbejde med problemstillingerne under En god start eller er blevet påkrævet at arbejde med disse problemstillinger af kommunen.

Helt den samme adskillelse af skolens og kommunens indflydelse på forsøgene gør sig derimod ikke gældende i forhold til den egentlige udformning af forsøgene. Om end nogle skoler har fået mere frie hænder til selv at tilrettelægge forsøgene end andre, er det kendetegnende, at netop denne proces involverer både skole og kommune. Samspillet mellem skole og kommunen kan dog ikke generaliseres til at antage et bestemt forløb, men skal forstås på baggrund af netop de specifikke individuelle og kollektive aktører, som indgår i denne relation.

Som udgangspunkt har skolerne både de, som selv har taget initiativ til forsøgene, og de, som er blevet det pålagt af kommunen, ansvaret for enten at konkretisere egne idéer omkring skolestarten i forsøg eller operationalisere kommunens overordnede projekt. Der har dermed været tale om en høj grad af decentralisering fra kommune til skole i forhold til realiseringen af forsøgene. Kommunen har ikke blandet sig i detaljerne omkring, hvordan lærere og pædagoger eller daginstitutioner og skole er blevet samtænkt i et samarbejde. Pædagogernes rolle i det daglige samarbejde har fx ikke været et forhold, som kommunen direkte har været involveret i at planlægge.

I de tilfælde hvor skolens forsøg bygger på et kommunalt projekt, har der generelt været tale om, at der er blevet nedsat arbejdsgrupper bestående af centrale personer (ledere såvel som medarbejdere) fra de involverede institutioner og faggrupper, der har stået for at præcisere og i nogen grad udfylde de rammer, som fra kommunalt plan er blevet sat for arbejdet med skolestarten.

At detailplanlægningen af forsøgene generelt er blevet lagt i hænderne på skolerne er dog ikke ensbetydende med, at forsøgene ikke er koblet til en kommunal interesse og styring. Processen omkring forsøgenes tilblivelse rummer såvel et element af frihed for skolerne som styring fra kommunen. Hvad enten kommunen eller skolen står bag initiativet til forsøgene, er der i forhold til forsøgenes tilblivelse tale om en dialektisk proces.

6.7 Typer af samarbejde

De i undersøgelsen involverede skoler har alle rettet indsats mod overgangen fra daginstitution til børnehaveklasse og skolefritidsordning. Samtlige skoler er også kendetegnet ved at have et samarbejde mellem børnehaveklasse og SFO. Derimod har kun nogle skoler satset indgående på at styrke samarbejdet mellem SFO, børnehaveklasse og 1.-2. klasse og således samarbejdet mellem pædagoguddannede og læreruddannede.

Trods nogle skoler kun arbejder med et udvidet samarbejde mellem daginstitutioner, SFO og børnehaveklasse, mens andre også arbejder med et udvidet samarbejde mellem SFO, børnehaveklasse og 1.-2. klasse, repræsenterer skolerne ikke to distinkte modeller for håndtering af En god start. Derimod kendetegnes de undersøgte skoler ved forskelle og ligheder inden for og på tværs af samarbejdsformerne. I det følgende foretages der derfor ikke en typologisering af skolerne. I stedet knyttes hver enkelt skole og projekt an til beskrivelse og analyse af de to grundlæggende forskellige former for samarbejde, som relaterer sig til Folkeskolen år 2000 – En god start – det fagoverskridende og det institutionsoverskridende.

Ved begrebet det fagoverskridende samarbejde skal således forstås samarbejdet mellem pædagoguddannede medarbejdere fra SFO og lærere i 1. og 2. klasse, mens begrebet det institutionsoverskridende samarbejde refererer til samarbejdet mellem daginstitutioner og skole.

I undersøgelsen af forsøgene holdes det fagoverskridende samarbejde adskilt fra det institutionsoverskridende samarbejde.

6.8 Det fagoverskridende samarbejde

Forsøgene omkring det fagoverskridende samarbejde hviler på en grundlæggende antagelse om, at de to faggrupper er komplementære og derfor tilsammen kan indfange et mere fuldkomment billede af de enkelte børn. Forsøgene med samarbejdet tager afsæt i, at inddragelsen af pædagogerne i undervisningen ikke skal ske med henblik på at gøre pædagogerne til lærere eller lærerne til pædagoger, men at holde fast i de faglige forskelle. Tanken er, at lærere og pædagoger, samtidig med at deres forskellige kompetencer fastholdes, skal indgå ligeværdigt i samarbejdet. Pædagogens tænkte rolle er derfor ikke at bistå læreren i undervisningen som medhjælper, men at indgå i undervisningen med sin egen faglige ekspertise.

Årsplanlægningen

For nogle skoler er samarbejdet mellem lærere og pædagoger forankret i en fælles planlægning af skoleårets overordnede forløb. I denne del af struktureringen af aktiviteterne omkring skolestarten indgår begge faggrupper som bidragsydere til diskussionen af, hvilke temaer der skal tages op i løbet af skoleåret, og hvilke angrebsvinkler der skal anlægges i arbejdet med disse. Mens begge faggrupper således kan siges at indgå i fællesskab om idéernes genese, fordeler det formelle ansvar for struktureringen af skoleåret sig anderledes. I modsætning til lærerne har pædagogerne ingen formelle kompetencer i relation til det faglige indhold og har således heller ikke et formelt ansvar for dette. Ansvar for den endelige sammenhæng mellem de udvalgte temaer og læseplanerne påhviler derfor alene lærerne.

Teammøderne

I forhold til teammøderne er det nødvendigt at skelne mellem forskellige måder, hvorpå pædagogerne indgår i disse på forskellige skoler. En måde er, at pædagogerne er en lige så central del af teamet omkring de enkelte klasser og årgange, som lærerne er. Således er pædagogerne også faste deltagere ved de ugentlige teammøder og indgår på lige fod med lærerne i tilrettelæggelsen af undervisningsaktiviteterne.

På andre skoler er pædagogen mere løst koblet til teamet og dermed teammøderne. Samarbejdet kan således være organiseret på den måde, at pædagogen kun i nogle tilfælde deltager i teammøderne og derfor principielt er uden indflydelse på detailtilrettelæggelse af skoledagen.

Tiltag med sigte mod at fremme samarbejdet mellem lærere og pædagoger

I forhold til samarbejdet mellem lærere og pædagoger har skolerne gjort tiltag med henblik på en indledende såvel som kontinuerlig samstemning af de to faggrupper. Denne samstemning udfoldes over to niveauer. For det første finder samstemningen sted på et overordnet, i nogen grad, formelt niveau, gennem pædagogiske rådsmøder, weekendarrangementer og fælles videreuddannelse. For det andet finder samstemningen sted gennem det daglige møde mellem lærere og pædagoger i den fælles tilstedeværelse omkring undervisningen.

Det overordnede niveau er karakteriseret ved at være organiseret omkring en (meta)-teoretisk ramme. Fokus er rettet mod at skabe samtale om de faglige baggrunde og samarbejdet. Samstemningen er således centreret omkring diskursiv viden. I relation til denne proces indgår skolelederen i væsentlig omfang som fysisk tilstedeværende aktør.

I modsætning hertil er samstemning af faggrupperne gennem det daglige samarbejde mellem lærere og pædagoger i højere grad organiseret omkring de enkelte læreres og pædagogers konkrete, faglige og menneskelige praktikker. I samarbejdet mellem lærere og pædagoger omkring årsplanlægningen, teammøderne og den fælles tilstedeværelse omkring undervisningen er samstemningen i overvejende grad forbundet med lærernes og pædagogernes praktiske viden. Styringen af denne samstemningsproces involverer selvsagt ikke skolelederen, men er overladt til lærere og pædagoger i de enkelte team.

Det er vigtigt at fremhæve, at de samstemningsapparater, som de to niveauer betjener sig af, kun i nogen grad er forskellige. På samme måde som de overordnede diskussioner er betinget af lærernes og pædagogernes praktiske viden, foregår den daglige samstemning i ansigt-til-ansigt relationen i høj grad ud fra samtale om pædagogik, faglige baggrunde og samarbejdet. Blandt nogle skoler er den daglige samstemning i ansigt-til-ansigt relationen således forbundet med den overordnede meta-teoretiske samtale gennem et krav om skriftliggørelse af de enkelte teams mål og konflikter med henblik på at fastholde lærere og pædagoger i en kontinuerlig diskussion og evaluering af samarbejdet.

Reorganisering af indskolingens fysiske rammer er en konkret måde, hvorpå nogle skoler forbinder samstemningen på et overordnet niveau med samstemningen i det daglige samarbejde. Et eksempel herpå er lokalefællesskab mellem skoledelen og SFO.

“I stedet for at sige, at pædagogerne skal rette sig ind efter at bruge klasselokalerne, så har vi sagt: Vi har et samarbejde, så hvorfor ikke lave nogle lokaler, som både kan bruges om formiddagen og eftermiddagen?” (Skoleleder)

Et andet eksempel er, at indretningen af klasselokalet som proces anvendes som udgangspunkt for fastlæggelse af hvilke rammer, som skal gælde for samarbejdet faggrupper og institutioner imellem. Ansvar for indretningen af klasselokalet overdrages til de lærere og pædagoger, som benytter lokalet. I fællesskab foretager disse indretningen ud fra en på forhånd vedtaget regel om, at der skal argumenteres pædagogisk for de ting, som lokalet indrettes med. Formålet med dette er dels at skabe ligeværdighed i forholdet mellem lærere og pædagoger, dels at skabe et fælles fysisk såvel som pædagogisk grundlag for samarbejdet.

Den fælles tilstedeværelse omkring undervisningen

På samme måde som skolerne varierer med hensyn til variationer i graden af pædagogens involvering i årsplanlægning, teammøder og planlægning af den daglige undervisning, varierer de også i forhold til, hvor mange timer ugentligt lærer og pædagog er til stede i klasseværelset i fællesskab, samt på hvilken måde.

På de undersøgte skoler foregår den fælles tilstedeværelse i klasseværelset under to overordnede undervisningsformer: (1) traditionel klasseundervisning og (2) værkstedsorienteret undervisning. Disse undervisningsformer adskiller sig grundlæggende i deres udgangspunkter fra hinanden med hensyn til rollefordelingen mellem lærer og pædagog.

I den traditionelle klasseundervisning indgår lærere og pædagoger som to distinkte faggrupper med to overvejende forskellige arbejdsområder. Læreren tager sig af det faglige og sociale, mens pædagogen træder til som ekstra arbejdskraft i forhold til det sociale. Der er således tale om, at faggrupperne er hinanden komplementære, uden at pædagogen dermed skrider ind på lærerens kompetenceområde omkring indlæring.

Ved den værkstedsorienterede undervisning skal forstås, at undervisningen i høj grad er organiseret omkring en mere praktisk anvendelse af fag som dansk og matematik. Samtidig er den værkstedsorienterede undervisning karakteriseret ved ikke kun at foregå klassevis, men også på tværs af klasser og årgange. I forhold til denne form for undervisning, hvad enten den foregår i én klasse eller i større grupper, er grænsen mellem lærerens rolle og pædagogens rolle i højere grad udvisket. Lærerens henholdsvis pædagogens rolle i forhold til undervisningen er ikke i samme grad afgrænset ud fra den uddannelsesmæssige baggrund. Lærer og pædagog er fælles om undervisningen og indgår ligeligt på de forskellige arbejdsområder, som vedrører undervisningen. En egentlig skellen mellem faggruppernes kompetencer sker således primært i tilfælde af problemstillinger, som refererer særskilt til den ene faggruppe.

“I det daglige er vi både dem, som tager os af det sociale og det faglige. Vi er også dem, som løber ned og finder madkassen i køleskabet eller løser konflikter. Men hvis der er noget større på tapetet, fx nogle piger, som har brug for en særlig håndtering inden for

det sociale område, så vælger vi, i hvert fald i vores team, at det er en af pædagogerne, som tager sig af det.” (Lærer).

“Ansvarsmæssigt har vi delt det ud, så lærerne er hovedansvarlige for, at læseplanen bliver overholdt, og vi er hovedansvarlige for det sociale og mere pædagogiske. Men vi arbejder ligeligt sammen.” (Pædagog).

Forskellen på det fagoverskridende samarbejde omkring den traditionelle klasseundervisning og den værkstedsorienterede undervisning kan på den måde siges at bestå i graden af opretholdelsen af grænsen mellem faggruppernes faglige kompetencer i den daglige arbejdsdeling.

Samarbejdets indholdsmæssige konsekvenser

Det fagoverskridende samarbejde har i sig selv ikke grundlæggende ændret ved indholdet i skoledagen. Men idet dette samarbejde er blevet forbundet med en længere skoledag, har det betydet, at forløbet af dagen er blevet roligere, og at der på denne måde er blevet mere plads til fordybelse i faglige problemstillinger på forskellige måder, herunder i den værkstedsorienterede undervisning.

“I den sidste måned har vi brugt to timer om dagen til at finde blade, blomster og dyr. Altså: Gøre dem nysgerrige på naturen. I stedet for at give dem en bog om mariehønen, har de været ude for at finde mariehønen. Man kan også sige, at vi underviser mere praktisk. Det er en meget håndgribelig undervisning.” (Lærer).

“Jeg forlod et værksted for at deltage i dette interview. I værkstedet sad der 10-12 stykker og spillede Skak, Uno, 31 osv. Det var matematikværkstedet. Umiddelbart ville du nok sige: De har nok spilleværksted.” (Lærer).

I relation til nuanceringen og differentieringen af undervisning, kan det fagoverskridende samarbejde siges at have haft den konsekvens, at de vurderinger, som ligger til grund for tilrettelæggelsen af undervisningen for klassen og den enkelte elev, tager udgangspunkt i lærerens såvel som pædagogens observationer af børnene. Betydningen af den længere dag og det fagoverskridende samarbejde er således ikke kun, at undervisningen gribes an på flere forskellige måder, men også at valget af aktiviteter i højere grad begrundes ud fra den bredere betragtning af børnene, som lærerens og pædagogens fælles blik udgør.

Pædagogernes inddragelse i undervisningen har ikke betydet, at skoledagen indeholder mere leg end tidligere, men det element af leg, som altid har været at finde i ind-

skolingen, og særligt træder frem i den mere praktiske anvendelse af fagene, er blevet styrket via pædagogens medvirken til planlægningen af dagen.

“Jeg synes altid, at der har været plads til det i den undervisning, vi har lavet. Det har egentlig været vores erklærede mål, at der også var plads til den del af det. Det jeg oplever er, at man bruger pædagogen til at komme det rigtige indhold i det. Jeg kan komme noget i det, men jeg synes, at pædagogen har et andet kendskab til, hvordan man sætter sådan et værksted op.” (Lærer).

Brud med institutionelle grænser og nyttiggørelse af medarbejder-nes forskellige kompetencer

Især ved til det fagoverskridende samarbejde om den traditionelle klasseundervisning har fordelingen af formelt ansvar haft betydning for resultatet af mødet mellem lærer og pædagog i forbindelse med årsplanlægning, ugentlige teammøder og fælles tilstedeværelse i klasseværelset. Både lærernes og pædagogernes handlinger har afspejlet forskellene på fordelingen af de formelle kompetencer faggrupperne imellem.

“Det er klart lærerne, som er de udfarende i undervisningen. Vi kan sagtens lave en planlægning, hvor pædagogen er ansvarlig eller i hvert fald medansvarlig for at planlægge et eller andet. Så er der sådan set ikke nogen forskel. Men man skal stadig passe på ikke at røre ved lærernes territorium.” (Pædagog).

Pædagogen har således haft en funktion af medhjælper i forhold til primært de sociale problemstillinger og sekundært de faglige problemstillinger. Pædagogen har ikke indgået i undervisningsforløbet ud fra en særlig kompetence, men er trådt til, hvor der er opstået et behov. Afviklingen af undervisningen har således mere været afhængig af pædagogens tilstedeværelse i egenskab af at være en “ekstra hånd” end i egenskab af sin faglige baggrund.

Samarbejdet om den traditionelle klasseundervisning er i nogen grad blevet besværliggjort af en indledningsvis usikkerhed omkring indholdet i forsøgene og pædagogens rolle. Denne usikkerhed har været gældende for lærere såvel som pæagoger.

Lærernes usikkerhed har dels været forankret i en frygt for, at forsøgene ville få negative konsekvenser for det faglige niveau, dels været forbundet med en tvivl om, hvilke kompetencer pæagogerne reelt besidder i forhold til lærerne og derfor er i stand til at bidrage med til skoledagen.

Tvivlen er således blevet udtrykt gennem argumentet om, at lærerens arbejde særligt i indskolingen altid har været rettet mod faglige såvel som sociale problemstillinger – læring såvel som leg.

“Når jeg har læst den fine beskrivelse af projektet, har det irriteret mig, at det bliver fremført, at pædagogerne har nogle kompetencer, som vi ikke har. Men det er aldrig blevet fortalt, hvad det er, de kan med de små unger i 1.- og 2. klasse, som vi ikke kan. Pædagogerne er smadder gode til en hel masse ting, men vi har jo rendt rundt og snakket med børn og gjort dit og dat i mange år. Der har været noget forlorent i beskrivelsen af de ting i oplægget.” (Lærer)

For pædagogerne har usikkerheden været forbundet med det at træde ind på skolen uden at besidde formelle kompetencer til den faglige undervisning. Pædagogerne har i forlængelse heraf og i lyset af den længere skoledag været usikre på, hvilken reel betydning omfordelingen af pædagogtimer fra SFO til skole ville få i forhold til, hvilke ting pædagogerne ville kunne bidrage med over for børnene i skolen, som det tidligere ikke har været dem muligt at bidrage med i SFO.

“Jeg kan engagere mig dybt i alle de ting, som jeg laver med børnene. Men kunne jeg ikke have gjort de ting med børnene i et andet regi? Behøver det at være i skoleregi, eller ville det være meget skønnere for børnene at kunne sige: Nu er klokken 12, nu skal vi ned i SFO? Jeg synes det er dejligt at være sammen med alle de små unger. Men det er det, at de skal være i skolen i seks mere eller mindre strukturerede timer, som jeg har mine tvivl om, er godt”. (Pædagog).

Den væsentligste konsekvens af usikkerheden er, at samarbejdet har været præget af systemtræghed i den forstand, at undervisningen er forløbet som før, det fagoverskridende samarbejde blev iværksat. Dette har betydet, at læreren har været styrende for samarbejdet, mens pædagogen er trådt i baggrunden.

“Visionen er jo, at vi skal være ligeværdige. Men indtil nu har jeg oplevet, at man nogle gange har spillet arbejdsgiver. Pædagogerne har været i tvivl om, hvordan de har skullet håndtere det. Og jeg tror også, at de har følt sig lidt presset i nogle af de timer.”

Samarbejdet omkring den værkstedsorienterede undervisning har i nogen grad været præget af de samme problemer med usikkerhed omkring forsøgenes indhold og pædagogens rolle, som har været gældende for den traditionelle klasseundervisning. Den værkstedsorienterede undervisning har dog været forskellig fra den traditionelle klasseundervisning ved, at lærerens rolle mindre udpræget har været defineret forud for samarbejdet gennem undervisningsbegrebet. Samtidig har rammerne for aktiviteter i værkstedsundervisningen i større omfang knyttet an til pædagogens formelle kompetencer og traditionelle arbejde i eksempelvis SFO. I den værkstedsorienterede under-

visning har der med andre ord været tale om, at lærer og pædagog er gået ind i samarbejdet med mere ens forudsætninger, end det har været tilfældet i den traditionelle klasseundervisning. Konsekvensen af dette er, at pædagogen i væsentlig grad har taget del i planlægning såvel som gennemførelse af undervisningen på lige fod med læreren. Grænsen mellem lærerens og pædagogens kompetencer træder som tidligere nævnt således ikke tydeligt frem i det daglige arbejde.

“Hvis du går over og ser os arbejde, vil du tænke: Hvem er lærer, hvem er pædagog? Vi har haft en masse studerende, som har sagt: Jeg troede, du var lærer. Børnene tænker heller aldrig over det.” (Pædagog).

“Hvis lærerne har et problem, så er vores samarbejde faktisk så godt, at man, med et kærligt glimt i øjet siger: Tror du ikke, du skulle læse videre til pædagog? Det er tonen. Her på skolen har det generelt aldrig været sådan, at man som pædagog har følt sig mindre værd.” (Pædagog).

Medarbejdernes forskellige kompetencer er blevet nyttiggjort i samarbejdet på forskellig måde, afhængigt af undervisningsformen. I forhold til den traditionelle klasseundervisning såvel som den værkstedsorienterede undervisning er lærernes og pædagogernes forskellige kompetencer blevet nyttiggjort med hensyn til observering og diskussion af børnene og med hensyn til håndtering af sociale problemstillinger. At pædagogerne samtidig arbejder med børnene i SFO, betyder endvidere, at det er muligt at anvende pædagogens observationer af børnene i SFO på arbejdet med børnene i skolen og omvendt.

I forhold til den værkstedsorienterede undervisning er de forskellige kompetencer blevet nyttiggjort i forhold til den egentlige undervisning, idet denne form for undervisning i høj grad har været forbundet med en fælles tilrettelæggelse og gennemførelsen af undervisningen, hvorved der både er blevet trukket på pædagogens og lærerens kompetencer.

I relation til Giddens' teori om social integration og systemintegration kan man sige, at der i forhold til det fagoverskridende samarbejde, hvad enten der er tale om den traditionelle klasseundervisning eller den værkstedsorienterede undervisning, er sket en social integration af lærere og pædagoger, idet lærerens henholdsvis pædagogens handlinger i forhold til samarbejdets forskellige sider er kendetegnet ved at bestå af en høj grad af reciprocitet. Man kan endvidere tale om, at lærere og pædagoger efterhånden har opbygget en institutionaliseret social praksis, idet denne praksis dels strækker sig over tid ved at gentage sig i det daglige samarbejde, dels strækker sig over rum, da den sociale praksis, i hvert fald inden for den enkelte skole, ligner hinanden fra team til team.

I forhold til denne sociale praksis kan man med Giddens endvidere sige, at den ikke er opstået bag om ryggen på ledere, lærere og pædagoger, ej heller på baggrund af disse aktørers frie handlen uden om de strukturelle egenskaber, der er knyttet til begreber som skole, undervisning, lærer og pædagog. Men ledere, lærere og pædagoger har via diskursiv opmærksomhed – forankret i det daglige samarbejde såvel som i det overordnede formelle niveau, eksempelvis i form af fælles pædagogiske møder og efteruddannelse – været i stand til at påvirke udviklingen af den sociale relation mellem lærere og pædagoger.

6.9 Det institutionsoverskridende samarbejde

Samarbejdet mellem daginstitutionerne og skolen er forankret i tre typer af tiltag:

1. Tiltag rettet mod at gøre børnene i daginstitutionerne fortrolige med personalet i børnehaveklassen og SFO og med skolens fysiske rammer.
2. Tiltag med henblik på at anspreke børnene i daginstitutionerne til skolen gennem faglige og sociale aktiviteter.
3. Tiltag rettet mod at øge skolepersonalets kendskab til de enkelte børn i daginstitutionerne med henblik på sammensætningen af børnehaveklasserne.

Den første type af tiltag er rettet mod at sikre, at børnene føler sig trygge ved skolestarten gennem en glidende overgang fra daginstitution til skole/SFO. Med sigte på dette fortages der gensidige besøg mellem skole/SFO og daginstitutioner. I daginstitutionernes besøg på skolen deltager både børn og medarbejdere, mens det kun er medarbejdere fra skolen, som besøger daginstitutionerne. Desuden afholder skole/SFO og daginstitutionerne forskellige former for fælles, kulturelle arrangementer for børn og forældre. Kernen i de gensidige besøg institutionerne imellem er at gøre centrale medarbejdere i daginstitution, SFO og skole til bindeled mellem institutionerne og derved sikre, at børnene i og omkring skolestarten er omgivet af velkendte voksne. Børnene stifter således bekendtskab med skolens fysiske rammer og personale med udgangspunkt i daginstitutionens rammer.

Den anden type af tiltag er rettet mod at forbedre børnenes forudsætninger for arbejdet i skolen. I denne del af samarbejdet er der tale om, at daginstitutionerne i højere grad ansvarliggøres i forhold til den egentlige skolemæssige træning af børnene. Tiltaget er forbundet med en ensliggørelse af den pædagogiske linie i daginstitutionerne

og skolen med henblik på at skabe en mere glidende overgang til skolen.

I forhold til den tredje type tiltag, forsøges det at øge skolepersonalets kendskab til de enkelte børn ad to veje, dels via skolepersonalets besøg i daginstitutionerne, dels på baggrund af indførelse af standardiserede metoder i daginstitutionerne til vurdering af børnenes skoleparathed.

Børn og pædagoger fra børnehaven på besøg i skolen

Samarbejde, som tager udgangspunkt i, at børn og pædagoger fra børnehaven besøger skolen, forekommer i forskellige former, men stort set med samme indhold. Et eksempel på denne type samarbejde er såkaldte "caféarrangementer", hvor de femårige børn i de i relation til skolen mest nærliggende daginstitutioner kommer på besøg i skolen og prøver, hvordan det er at gå i skole. Disse caféarrangementer har et dobbelt formål. For det første at lette børnenes overgang til skolen gennem et forhåndskendskab til de fysiske rammer, børnehaveklasselederne og skoleaktiviteter. For det andet at skabe en bedre dialog mellem medarbejderne i skolen og medarbejderne i daginstitutionerne og derved få gensidig indsigt i hinandens faglige felter og kompetencer.

Fælles arrangementer for børn og forældre

En vigtig del af de fælles arrangementer mellem skole og daginstitution er inddragelsen af forældrene. Arrangementerne er blevet tilrettelagt sådan, at forældrene på samme tidlige tidspunkt som børnene har fået en naturlig gang på skolen. Dette er sket enten ved, at børnene efter arrangementerne på skolen bliver afhentet af forældrene, eller gennem arrangementer, som direkte er planlagt for både børn og forældre. På denne måde er der ikke kun tale om en overdragelse af børn fra daginstitution til skole, men også om en overdragelse af forældrene til skolen og dermed en påbegyndelse af skole/hjem-samarbejdet.

I inddragelsen af forældrene ligger der også en mere omfattende orientering om skole og værdier i skolen. Herigennem forsøges det at imødekomme den usikkerhed, som skolerne ofte oplever hos især førstegangsførelse.

Den faglige opmærksomhed

En meget central del i samarbejdet mellem skole og daginstitutioner vedrører forberedelse af de kommende elever på et liv med læsning, skrivning og regning. Gennem tiltag, hvor skolen og skolemæssige aktiviteter gøres til en del af dagligdagen i børnehaven gennem aktiviteter med bogstaver og tal, forberedes børnene på nogle af de grundlæggende elementer, som skolens aktiviteter består af.

Et eksempel på et sådan tiltag er et institutionsoverskridende samarbejde med udgangspunkt i skolens bibliotek. Dette går ud på, at børnene fra daginstitutionerne i

følgeskab med pædagoger ugentligt frekventerer skolens bibliotek med mulighed for at låne bøger. Samarbejdet består ikke kun i, at børnene kan benytte biblioteket, men også i, at selve brugen af bøger og bibliotek, på samme måde som de øvrige samarbejds-mæssige tiltag, benyttes til en samstemning af daginstitutionernes aktiviteter med skolens. Ideen er endvidere at give mulighed for, at medarbejderne kan få indsigt i hinandens institutioner.

Dels i forlængelse af fokuseringen på bøger og læsning gennem biblioteksbesøg på skolen, dels som et selvstændigt tiltag i samarbejde mellem skole og daginstitutioner, er der øget opmærksomhed på arbejdet med bogstaver og tal i daginstitutionerne gennem leg. I modsætning til de øvrige aktiviteter i samarbejdet mellem skole og daginstitution er disse aktiviteter integreret i dagligdagen og foregår fysisk i daginstitutionerne og varetages dermed af pædagogerne i daginstitutionerne.

Et andet eksempel på hvordan skolen og dens medarbejdere er blevet nærværende i daginstitutionerne, er besøg af medarbejdere fra skolen, som læser op for børnene.

Vurdering af skolemodenhed

Samarbejdet mellem skole og daginstitutioner omkring vurdering af børnehavebørnernes skolemodenhed sker på såvel en formaliseret som på en mere uformel og åben måde.

Den uformelle, åbne måde hænger tæt sammen med selve interaktionen mellem medarbejdere fra skolen og medarbejdere fra daginstitutionerne omkring eksempelvis caféarrangementer. Således er vurderingen indeholdt i selve mødet mellem de ansatte og forankret i det professionelle skøn og i en åben diskurs.

En mere formel måde at vurdere børnenes skolemodenhed sker via en skriftlig evaluering af hvert enkelt barn. I forhold til overgangen mellem børnehave og skole skal forældrene sammen med pædagogerne i børnehaven udfylde et antal sider bl.a. om, hvilke stærke og svage sider barnet har, og hvilke hensyn der deraf bør tages. Disse papirer overgives til skolen ved barnets overgang til skolen og indgår som et element i dannelsen af børnehaveklasserne.

Den tidlige SFO-start

Som en variant af håndteringen af overgangen fra daginstitution står den tidlige SFO-start. Ved tidlig SFO-start skal forstås, at de kommende børnehaveklassebørn starter i SFO i maj måned fremfor at påbegynde SFO og skole samtidig. I denne variant udfylder SFO-personalet i høj grad den rolle, som børnehaveklasselederen/læreren har i de ovennævnte eksempler. SFO fungerer således som et medierende led mellem daginstitution og skole, og SFO-personalets oplevelser med børnene i dagligdagen tildeles central betydning for, hvorledes børnehaveklasserne dannes efterfølgende. Arbejdet med

børnene i den tidlige SFO-start kan i høj grad betragtes som en måde at afprøve, hvorledes børnene kan inddeles i homogene klasser.

Ansporing af involverede lærere og pædagoger

I relation til etableringen af samarbejdet mellem medarbejdere fra de forskellige institutioner er involverede medarbejdere blevet forsøgt ansporet til at samarbejde over faglige og institutionelle grænser gennem forskellige former for tværfaglig og tværinstitutionel efteruddannelse. Efteruddannelsen er dels sket ved, at medarbejderne i fællesskab har været på studieture til andre institutioner med tilsvarende former for samarbejde, dels ved kursusrækker.

Det centrale formål med efteruddannelsen har været med udgangspunkt i de fælles input at skabe et bedre grundlag for samtale om skolestarten. I erkendelse af, at de forskellige arbejdsområder og faglige tilgange kan være en hæmmende faktor i udviklingen af samarbejdet, har det været hensigten at skabe nogle kurser, der rammer nogle centrale temaer hos alle faggrupper. Efteruddannelsen har med andre ord både haft et socialt og et fagligt sigte. Det er blevet forsøgt at udstyre medarbejderne med værktøjer, som dels gør dem i stand til at forstå arbejdet med børnene i andre sammenhænge, end de hver især traditionelt har været vant til, dels gør dem i stand til at tale sammen og bruge hinandens erfaringer på tværs af faglige og institutionelle skel.

Samarbejdets indholdsmæssige konsekvenser for skolestarten

Samarbejdet mellem skole og daginstitution har kun i nogen grad haft indholdsmæssige konsekvenser for skolestarten. De indholdsmæssige forskydninger i hverdagen er først og fremmest indtruffet i daginstitutionerne. Indholdsmæssigt har der hidtil været tale om en tilpasning af daginstitutionen til skolen. Samarbejdet har i udpræget grad været koncentreret om at forbedre forberedelsen af børnehalebørnene på skolestarten via en ændring af indholdet i hverdagen i børnehaverne og kun i begrænset omfang om at ændre indholdet i skolen med henblik på at gøre skolen bedre til at modtage børnehalebørnene. Der har hidtil været tale om forsøg på ansvarliggørelse af daginstitutionen i forhold til overgangen til skolen.

Man kan dog sige, at samarbejdet har haft indholdsmæssige konsekvenser for skolestarten i den forstand, at børnene ved skolestarten generelt har været bedre forberedt på at gå i skole og derfor hurtigere falder ind i skolens rytme. Selve indholdet i skolestarten er derfor ikke blevet ændret, men udvidelsen af arbejdet med skolerelaterede aktiviteter i og i tilknytning til daginstitutionerne har gjort, at der ikke bruges så meget tid på at vænne børnene til skolen.

“Det, at vi har forberedt børnene på at komme i skole, har gjort, at vi hurtigere har kunnet komme i gang med at arbejde rigtigt. Der var ikke noget med, at de lige skulle vænne sig til at begynde – de er gået lige på og hårdt. Før brugte de tre måneder på at finde rundt i det hele. Nu begynder vi den første dag.” (Lærer).

Brud med institutionelle grænser og nyttiggørelse af medarbejder-nes forskellige kompetencer

Det væsentligste resultat af det udvidede samarbejde mellem daginstitutioner og skole er, at skolen har opnået et større kendskab til børnene i daginstitutionerne. Dels har medarbejderne i skolen fået mulighed for selv at observere børnene i forbindelse med forskellige arrangementer, dels har arrangementerne skabt forum for diskussion af børnene på tværs af institutionelle skel via disse arrangementer.

“Vi observerer meget børnene. Det er ikke sådan, at vi sidder og glør på børnene hele tiden, men vi snakker meget med pædagogerne osv. Det er faktisk guld værd. Vi har et ret godt forhåndskendskab til børnene.” (Børnehaveklasseleder).

I tillæg til dette har arrangementerne medført en generel øget opmærksomhed på viderebringelse af informationer om børnene fra daginstitution til skole. De formelle rammer for samarbejdet har således skabt nogle mere uformelle forbindelser mellem medarbejderne i institutionerne.

“Vi har også fået et meget bedre kendskab til dem, der arbejder i børnehaverne. Det betyder, at hvis vi skal aftale et eller andet, kan vi sætte et ansigt på. Det er en stor fordel. Vi tager også ned i børnehaven og får nogle praktiske ting at vide, hvis forældrene eller pædagogerne synes, at der er noget, som vi skal være opmærksomme på.” (Børnehaveklasseleder).

De institutionelle grænser er blevet brudt i den forstand, at skolen på baggrund af forsøgene i højere grad end tidligere er en del af hverdagen i daginstitutionerne. Det tættere samarbejde med skolen har betydet, at skolens krav og forventninger til daginstitutionernes forberedelse af børnene er blevet mere udtalte i måden, hvorpå daginstitutionerne disponerer i forhold til de daglige aktiviteter. Man kan således tale om, at der i takt med udviklingen af forsøgene omkring skolestarten, herunder den fælles efteruddannelse af medarbejderne fra de forskellige institutioner, er sket en gradvis integration af skolelivet.

Dette betyder ikke, at medarbejderne i daginstitutionerne uden skepsis har taget de forskellige dele omkring samarbejdet til sig. I forhold til efteruddannelsen har de således givet udtryk for, at det i for høj grad er foregået på skolens præmisser.

“Børnehavepædagogerne sagde nogle gange: Det er altså for skole agtigt. De var meget på barrikaderne. På en eller anden måde føler jeg, at de gerne vil distancere sig i forhold til os andre. De brokkede sig over, at det var alt for skoleagtigt, og at de ikke kunne bruge det til noget”. (Lærer).

Forsøgene med samarbejdet mellem skole og daginstitution har grundlæggende været et færdigt projekt formuleret af skolen. Både i forhold til den overordnede planlægning såvel som de enkelte tiltag i de fælles arrangementer har skolen været den styrende part. Dette forhold har ifølge børnehaveklasseledere og lærere medført, at medarbejderne i daginstitutionerne ikke har følt samme grad af ejerskab til og ansvar for samarbejdet.

“Pædagogerne i børnehaverne har nok følt, at det har været vores projekt. Det er ikke altid lige godt, at vi er kommet med et færdigt projekt. ... Der har været en tendens til, at pædagogerne træder lidt tilbage, når de kommer hen på skolen. Jeg tror, de opfatter os lærere som værende temmelig snakkende og dominerende. Vi ser tit, at de automatisk træder i baggrunden.” (Lærer).

Tilbageholdenheden og det tilsyneladende manglende engagement blandt medarbejderne i daginstitutionerne i forhold til projektet må betragtes som en indikator for, at det kun i begrænset omfang er lykkedes at bryde de institutionelle rammer og nyttiggøre medarbejdernes forskellige kompetencer. Set i forhold til integrationen af lærere og pædagoger omkring det fagoverskridende samarbejde, og i relation til Giddens' teori, kan man sige, at der mellem medarbejderne i det institutionsoverskridende samarbejde kun i beskedent omfang er tale om reciprocitet i handlingerne mellem medarbejderne i daginstitutionerne og skolen. Men som en kritisk kommentar til Giddens' teori, må det siges, at den manglende reciprocitet i handlingerne ikke kan forklares med, at der blandt medarbejderne i de to institutioner ikke er en diskursiv bevidsthed om samarbejdet, idet samarbejdet har været forbundet med forskellige former for efteruddannelse, men at der i forhold til spørgsmålet om tilpasningen af skole og daginstitution til hinanden ligger en egentlig interessekonflikt.

Det er helt centralt at se dette forhold i lyset af det mere eller mindre eksplicite formål med samarbejdet, nemlig forberedelse af daginstitutionens børn på skolestarten og at gøre daginstitutionernes medarbejdere bedre i stand til at varetage det skoleforberedende arbejde.

6.10 Vurdering af forsøgene med skolestarten

Skoleledere

Skolelederne vurderer, at den centrale effekt af forsøgene med skolestarten er, at der er mere ro omkring børnenes dag i skolen. Overgangen fra daginstitution til skole sker mere smertefrit end tidligere. Børnene kender skolen og medarbejderne og falder hurtigt ind i skolens rytme. I forhold til det fagoverskridende samarbejde peger skolelederne på, at dette har styrket lærere og pædagoger i at finde årsager og løsninger til problemer i og omkring de forskellige klasser. Ifølge skolelederne er lærere og pædagoger dygtigere i fællesskab end hver for sig. Som en afledt konsekvens af den roligere dag styrkes grundlaget for den faglige indlæring.

Nødvendigheden af at tilpasse skolens forsøg til kommunale projekter betegnes generelt som hæmmende for den enkelte skole.

Endvidere peger skolelederne på, at de mange dispensationer, som kræves for at eksperimentere med skolestarten og skolen i det hele taget skaber en usikkerhed, som indvirker på iværksættelsen af forsøg. Incitamentet til at sætte nye ting i gang hæmmes af, at det at søge og få dispensationer er en langvarig og træg proces, samt usikkerheden om, hvorvidt forsøgene kan fortsætte, når dispensationen udløber.

Som hæmmende faktor nævner skolelederne desuden spillet mellem de faglige organisationer, Danmarks Lærerforening og BUPL. Herunder særligt, at Danmarks Lærerforening har sat sig imod inddragelsen af pædagoger i undervisningen.

Skolelederne fremhæver generelt de økonomiske ressourcer som centrale for at få tingene til at lykkes. Hvis forsøgene skal gennemarbejdes kræver det, at der særskilt afsættes økonomiske ressourcer til dette. Idet den økonomiske basis for forsøgene har varieret fra skole til skole, gør det sig blandt skolelederne i undersøgelsen gældende, at nogle har betragtet de økonomiske ressourcer som en hæmmende faktor, mens andre har fundet dem fremmende for forsøgene. Der er med andre ord væsentlig forskel fra kommune til kommune på graden af politisk bevågenhed og velvilje.

I forhold til, hvilke faktorer som har fremmet forsøgene med skolestarten fremhæves arbejdet med medarbejdernes holdninger gennem grundlæggende diskussioner om kulturelle forskelle og samarbejde.

Endvidere peger nogle skoleledere på, at den seneste folkeskolelov har givet skolerne bedre mulighed for at udvikle skolen.

Lærere

I forhold til det fagoverskridende samarbejde nævner lærerne, at dette samarbejde har betydet, at det er blevet muligt at stimulere mange flere typer af intelligens hos børnene, end folkeskolen traditionelt har været i stand til. Dels på baggrund af lærere og

pædagogers forskellige tilgange til børnene, dels fordi den længere skoledag har gjort det muligt at skabe en dybere og mere nuanceret undervisning. I forlængelse af dette lykkes det bedre end tidligere at absorbere de urolige børn, som tidligere har givet problemer i skolen. Det enkelt barn støttes mere præcist, hvilket især er kommet de meget svage og de meget stærke til gode.

Samtidig fremhæves samarbejdet med pædagogerne i forhold til kontakten til forældrene. Samarbejdet med pædagogerne har lettet adgangen til at orientere forældrene om de store og især små problemer, der opstår i dagens løb. Hvis ikke læreren har mulighed for at komme i kontakt med forældrene, er der en pædagog i SFO, som kan viderebringe de nødvendige informationer.

Som hæmmende faktor for det fagoverskridende samarbejde peger lærerne på de forskellige opfattelser af, hvilke normer som gælder for samarbejdet. Både i forhold til de kulturelt definerede, forskellige måder, som lærergruppen henholdsvis pædagoggruppen har været vant til at planlægge og strukturere arbejdet, såvel som i forhold til manglende vilje blandt nogle medarbejdere til at overholde aftaler og påtage sig ansvar i forhold til teamet. Det har således været et problem, når der fra samarbejdets begyndelse ikke har været en entydig beskrivelse af lærer- og pædagogroller, samt af hvilke forventninger faggrupperne har haft til hinanden.

Problemet med samstemningen af de forskellige kulturer er blevet sat på spidsen af, at der særlig blandt pædagogerne i det fagoverskridende samarbejde har været stor udskiftning. Der har endvidere tegnet sig det bemandingsmæssige problem, at det har været svært at få lærerpersonale til at melde sig til indskoling.

I de tilfælde hvor lokalerne er blevet tilpasset ideerne bag forsøgene, fremhæver lærerne de fysiske rammer som fremmede for det fagoverskridende samarbejde og for skolestarten.

Som en anden central, fremmede faktor for forsøgene peger lærerne på skolelederen som engageret tovholder og samlingspunkt for samstemningen af faggrupperne. I det hele taget betoner lærerne, at det har været vitalt for forsøgene, at der blandt de involverede lærere og pædagoger har været ildsjæle, som har været villige til at yde en ekstra indsats. I sammenhæng med engagementet blandt medarbejderne nævnes også det fremmede i, at der er tid og plads til at lade forsøgene og samarbejdet udvikle sig langsomt.

Pædagoger

Pædagogerne mener generelt, at forsøgene omkring skolestarten har haft en positiv betydning for børnene. Herunder nævnes, at det institutionsoverskridende samarbejde har skabt en mere glidende og uproblematisk overgang fra daginstitution til skole og SFO. Den længere skoledag og det fagoverskridende samarbejde har gjort, at det i

højere grad er blevet muligt at tilgodese børnenes tempo og væsen, end den traditionelle folkeskole har gjort. Børnene betegnes som værende glade for at gå i skole og SFO. De er trygge ved den større sammenhæng, der er mellem skole og SFO, lærere og pædagoger. I sammenhæng med dette fremhæves, at lokalefællesskabet mellem skole og SFO har en gavnlig effekt på roen og trygheden for børnene og på samarbejdet mellem faggrupperne.

Af negative konsekvenser af den længere skoledag peger nogle pædagoger på, at SFO har lidt skade på grund af, at den tid, børnene opholder sig i SFO, er blevet kraftigt reduceret, og at mulighederne for større aktiviteter er forringet, samt at det ikke er lykkedes at skabe tilstrækkelig sammenhæng mellem skole og SFO. Derved er SFO blevet omdannet til det, pædagoger betegner som en ventesal.

Fra pædagogside fremhæves det i nogle tilfælde, at manglende inddragelse af medarbejdergrupperne i beslutningerne omkring forsøgene har hæmmet udviklingen på grund af manglende ejerskabsfølelse og deraf manglende engagement i at få tingene til at lykkes.

En anden hæmmende faktor for det fagoverskridende samarbejde har ifølge pædagogerne været, at det på grund af faggruppernes forskellige arbejdstider har været vanskeligt at finde tidspunkter til at planlægge inden for begge faggruppers arbejdstid. Ligeledes har det visse steder været et problem, at pædagogernes arbejdstid i skolen i kombination med arbejdstiden i SFO har betydet, at det kan være svært at finde tid til at holde pauser.

Endvidere fremhæver pædagogerne, at det har haft en hæmmende effekt på forsøgene, at lærere og pædagoger som udgangspunkt har befundet sig langt fra hinanden i forhold til måden at gribe samarbejdet an på. Samarbejdet har særligt i den indledende fase været præget af, at det er svært at fralægge sig vaner og skabe nye måde at gøre tingene på.

Pædagogerne peger på, at følelsen af at være en del af og have indflydelse på forsøgene, samt at føle opbakning fra ledelsen har været fremmede for gennemførelsen af forsøgene. Således peger pædagogerne på, at der i de tilfælde, hvor medarbejderne er blevet ansvarliggjort med hensyn til at planlægge forsøgenes forløb og indhold, har været et stort engagement i forsøgene og en høj grad af forpligtelse skoleleder, lærere og pædagoger imellem.

Endvidere peger pædagogerne på, at det har virket fremmede for det fagoverskridende samarbejde og arbejdet i det hele taget, at lærere og pædagoger er kommet tættere på hinanden som mennesker.

Også pædagogerne fremhæver, at de fysiske rammer, i de tilfælde, hvor lokalerne er blevet ændret på baggrund af forsøgenes idéer, har haft en fremmede betydning for udviklingen af det fagoverskridende samarbejde og indskolingen.

Forældre

Forældrene udtrykker sig generelt positivt om skolernes forsøg omkring skolestarten. Med hensyn til det fagoverskridende samarbejde fremhæver forældrene, at pædagogernes deltagelse i undervisningen har betydet en øget opmærksomhed på børnene ud fra flere perspektiver. Der peges således på, at samarbejdet har betydet, at lærer og pædagog til sammen er i stand til at frembringe et mere fuldkomment billede af barnet og på den baggrund skabe bedre grundlag for undervisningsdifferentiering og forældresamtaler.

Endvidere oplever forældrene, at samarbejdet har styrket den daglige kommunikation fra skole til hjem via den viden om børnenes skoledag, som pædagogerne i SFO kan formidle til forældrene, når børnene afhentes.

I forhold til det institutionsoverskridende samarbejde fremhæver de især, at børnene har et andet og bedre kendskab til skole og SFO forud for den egentlige start i disse. Samtidig føler de, at skole og daginstitutioner har fået en bedre viden om børnene og derfor i højere grad er i stand til at arbejde med det enkelte barn i det daglige i forhold til de behov – stærke og svage sider – som barnet har. I forhold til daginstitutionerne har det betydet, at børnene er blevet stillet over for nogle andre krav og forventninger, som har gjort, at aktiviteterne er kommet op på et andet og mere målrettet niveau. Forældrene betegner således forandringen i daginstitutionerne som en opblomstring.

Med hensyn til negative aspekter ved forsøgene med det fagoverskridende samarbejde peger forældrene på, at forberedelsen af forsøgene i nogle tilfælde har været for dårlig, hvilket har resulteret i halve løsninger. Endvidere giver nogle af forældrene udtryk for, at skolerne i nogle tilfælde har brugt for mange ressourcer på at holde møder omkring forsøgene og at få lærere og pædagoger til at tale sammen. Denne kritik skal dels ses i sammenhæng med en mere generel kritik af, at de økonomiske ressourcer, som er blevet afsat til forsøgene, ikke har været tilstrækkelige, dels i sammenhæng med en følelse af, at lærere og pædagoger i visse situationer har modarbejdet hinanden og forsøgene. I forhold til de økonomiske ressourcer peges der især på, at der har været problemer med at anvende de eksisterende lokaler til de aktiviteter, som forsøgene lægger op til.

I forhold til lærernes og pædagogernes modarbejdelse af hinanden og forsøgene, fremhæves det, at der har været en tendens til, at den gamle folkeskole hele tiden stikker hovedet frem. I forbindelse med problemerne omkring forberedelsen af forsøgene efterlyser nogle forældre derfor en større åbenhed og en højere grad af inddragelse af forældrene.

Den dårlige forberedelse har desuden betydet, at nogle team har været ramt af, at pædagoger og lærere har forladt teamet midt i et skoleår, hvilket har medført forvirring og manglende sammenhæng i undervisningen og samarbejdet.

Forældrene peger også på, at den ekstra tid i den længere skoledag i nogle tilfælde er blevet brugt til at forøge mængden af struktureret undervisning, hvilket har ført til,

at børnene har været trætte, når skoledagen er omme. Den længere skoledag har ligeledes betydet, at SFO er blevet udhulet, så mere omfattende aktiviteter som at gå til svømning eller holde husdyr er blevet afskaffet, fordi der ikke er tilstrækkelig med tid til disse ting.

6.11 Konklusion

Fremmende og hæmmende faktorer

Måden, hvorpå de undersøgte skoler i relation til En god skolestart har grebet arbejdet med indskoling an, varierer fra skole til skole. Dette gælder både i forhold til det fagoverskridende samarbejde – samarbejdet mellem lærere og pædagoger omkring undervisningen – og det institutionsoverskridende samarbejde – samarbejdet mellem skole og daginstitutioner. På tværs af forskellene mellem skolernes enkelte projekter er det dog muligt at pege på nogle hæmmende og fremmende faktorer, som synes at være generelt gældende for de to typer af samarbejde.

De væsentligste hæmmende faktorer i forhold til det fagoverskridende samarbejde er dels (1) usikkerhed blandt de involverede lærere og pædagoger i forhold til lærerens henholdsvis pædagogens rolle i samarbejdet, dels (2) undervisning, som i høj grad er forbundet med traditionel klasseundervisning med læreren som central person, dels (3) fysiske rammer, der begrænser mulighederne for undervisningsaktiviteter, som både lærer- og pædagogkompetencer kan anvendes på.

De væsentligste fremmende faktorer for det fagoverskridende samarbejde er dels (1) mødet mellem lærere og pædagoger i det daglige samarbejde, dels (2) fokuseringen på forsøgene via overordnede diskussioner af samarbejdet mellem ledere, lærere og pædagoger, herunder især diskussioner af værdigrundlag og lærer- og pædagogroller, dels (3) fysiske rammer, som tilpasses samarbejdet mellem de to faggrupper.

Den væsentligste hæmmende faktor i forhold til det institutionsoverskridende samarbejde er manglende ejerskabsfølelse til forsøgene med skolestarten blandt medarbejderne i daginstitutionerne. Dette resulterer i tilbageholdenhed og i nogen grad modstand mod samarbejdet blandt disse medarbejdere.

De væsentligste fremmende faktorer for det institutionsoverskridende samarbejde er dels (1) øgede midler til udvikling af forsøgene, dels (2) vilje blandt de involverede ledere og medarbejdere til at arbejde med forsøg med skolestarten.

I analysen af de to typer samarbejde har vi taget udgangspunkt i den engelske sociolog Anthony Giddens' teoretiske arbejde med social integration og systemintegration. Disse teoretiske refleksioner har i forhold til den konkrete undersøgelse af det fagoverskridende samarbejde vist sig at være forklarende med hensyn til, hvorledes rutinerne

i mødet mellem lærere og pædagoger i det daglige samarbejde efterhånden er blevet institutionaliseret som en social praksis, der strækker sig over både tid og rum. Endvidere viser teorien sig anvendelig i forhold til forklaringen af, hvorledes ledere, lærere og pædagoger via diskursiv viden og reflektiv handlingsregulering er i stand til at påvirke den institutionaliserede sociale praksis.

I forhold til forsøgene omkring det institutionsoverskridende samarbejde har Giddens' teori i mindre grad vist sig at være forklarende, idet den begrænsede integration mellem skole og daginstitutioner ikke kun kan forklares ved en manglende diskursiv bevidsthed om samarbejdet blandt medarbejderne, men også ved en interessekonflikt mellem skole og daginstitutioner omkring tilpasningen af institutionerne til hinanden.

Noter

- 1) Syv børnehaveklasseledere, syv pædagoger fra SFO (hvoraf seks også deltager i skolen) og én leder af en førskoleinstitution. Rubriceringen af pædagogerne er foretaget på basis af den uddannelsesmæssige baggrund, ikke ud fra hvilken fagorganisation de er organiseret i, deres funktion eller personlige opfattelse af tilhørsforhold.

7. Skole/hjem-samarbejdet

Af Dines Andersen

7.1 Indledning

Udviklingsprogrammet, Folkeskolen 2000, havde angivet følgende som det overordnede mål for udviklingen af samarbejdet mellem forældre og skole: *dialogen mellem hjem og skole skal i højere grad inddrage spørgsmål om skolens undervisning og vurdering af skolens arbejde.*

Dette generelle mål var endvidere udmøntet i følgende delmål:

1. De kommunale politikere og skolebestyrelserne skal være i indbyrdes dialog om folkeskolens centrale opgaver.
2. Den enkelte skoles ledelse, lærere og forældre skal drøfte forventninger til skolens undervisning og samarbejdet mellem skole og hjem.
3. Skolebestyrelserne skal støttes i, hvorledes de kan løse deres opgaver og udfylde deres kompetencer.
4. Forældrene skal vedkende sig et ansvar for deres børns skolegang.
5. Skolens ledelse og lærere skal tage initiativ til en videreudvikling af et professionelt skole/hjem-samarbejde.

Det ses, at udviklingen forudsattes at ske på flere planer, dels mellem (kommunal)politikere og skolerne, dels på den enkelte skole mellem de valgte repræsentanter i skolebestyrelsen og dels på klasseniveau mellem lærere og forældre.

Formålet med denne del af den samlede evaluering er at belyse samarbejdet mellem hjem og skole på de planer, hvor det foregår: i skolebestyrelsens regi og på klasseniveau. Hvilke forhold virker fremmende og hvilke hæmmende for en udvikling af samarbejdet? Hvordan opfatter hhv. lærere og forældre deres roller i samarbejdet, og hvilke mål sætter de sig for arbejdet? Det er i den forbindelse vigtigt at afdække, hvad samarbejdet drejer sig om – set med hhv. forældres og læreres øjne. En mulig skillelinje går mellem de faglige og de sociale elementer i undervisningen. En anden går på forholdet mellem en kollektiv og en individuel synsvinkel.

I skolebestyrelsen forventes såvel forældre som lærere i samarbejdets ånd og inden for de rammer, der er sat af lovgivningen og af kommunalbestyrelsen, at virke for den bedst mulige folkeskole. De to parter er imidlertid indsat i bestyrelsen som repræsentanter for hver deres gruppe. Mens lærerne naturligt har en tæt kontakt til deres kolleger på skolen, vil forældrenes kontakt til deres bagland ofte være fragmentarisk og tilfældigt. Spørgsmålet er, om og i givet fald på hvilken måde hensynet til de respektive baglande hæmmer udviklingen af et konstruktivt samarbejde i skolebestyrelsen.

Midtvejsrapportens konklusioner

Forud for den evalueringsdel, som beskrives i dette kapitel, var gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige kommuner i landet. Denne undersøgelse viser følgende om skole/hjem-samarbejdet:

Kommunernes prioritering af de otte fokusområder viser, at område 6 (forældre og skole) sammen med området: en målrettet anvendelse af ressourcerne, er det lavest prioriterede. Kun hver syvende kommune har prioriteret skole/hjem-samarbejdet højt (3 point), mens godt halvdelen har givet det lav prioritet (0 point).

Knap 100 kommuner angiver, at der fra centralt hold (kommunen) er fastsat mål for skolernes arbejde på et eller flere af de otte fokusområder. I lidt over en tredjedel af disse kommuner (36 i alt) er der fastsat mål for skole/hjem-samarbejdet.

Det er således i vid udstrækning op til den enkelte skole og skolebestyrelse, om samarbejdet mellem forældre og skole skal gives prioritet og udmøntes i konkrete handlinger.

Kommunerne angiver, at knap halvdelen af landets skoler arbejder med skole/hjem-samarbejdet. Der er i nogen grad tale om, at dette arbejde ikke udspringer af Folkeskolen år 2000, men er en videreførelse af et tidligere initiativ.

Midtvejsrapportens omtale af forhold, der ifølge spørgeskemaundersøgelsen har fremmet/hæmmet arbejdet med udvikling af skole/hjem-samarbejdet, viser følgende:

Forældrenes engagement er afgørende for, om det lykkes at etablere et godt samarbejde mellem forældre og skole. I kommuner, hvor dette engagement har været til stede, fremhæves det som en vigtig, *fremmende* faktor for processen. Det er kommunen og lærerkredsen enige om. I den forbindelse peger kommunerne mere konkret på, at afholdelse af kurser for forældre og lærere samt for nye medlemmer af skolebestyrelsen har haft en positiv effekt. I lærerkredsens formulering er det blevet til, at der er givet mere tid til skole/hjem-samarbejdet.

Når samarbejdet mellem skole og forældre ikke fungerer så godt, er det efter kommunernes og lærerkredsens opfattelse også forældrene, der er den afgørende, negative brik i spillet. Så er det mangel på engagement eller en "forkert" indstilling til samarbejdet, forældrene lægger for dagen. De har i kommunernes sprogbrug en "brugerkul-

tur" i stedet for en "borgerkultur", og set fra lærerkredsens synspunkt er forældrenes krav og ønsker ofte ensidige. Kommunerne finder endvidere, at en stor spredning i forældrenes forventninger til skolen hæmmer samarbejdet, ligesom det fremføres, at nogle lærere har "berøringsangst" i forhold til dialogen med forældrene. Samtidig peger lærerkredsene på en tendens til ansvarsforflygtigelse blandt forældre (mange opdragelsesfunktioner er lagt over på skolerne), samt at der ikke er afsat tid nok til samarbejdet.

Det skal bemærkes, at spørgeskemaundersøgelsen *ikke* omfatter forældrenes syn på samarbejdet. De er ikke blevet spurgt.

Undersøgelsesmaterialet

Dette kapitel bygger på interview med skoleledere, medlemmer af skolebestyrelsen (forældre og lærere) samt klasselærere og almindelige forældre til børn på 6.-7. klassetrin. De hører hjemme på fem forskellige skoler, som alle ligger i en af undersøgelsens 10 kommuner. Skolerne optræder ikke med deres rigtige navne. De benyttede navne er valgt sådan, at de gerne skulle indikere, hvilken type skole det drejer sig om.

"Distriktsskolen" er en noget slidt skole med 30-50 år på bagen, beliggende i en by med flere kommuneskoler. Distriktet er præget af udlejningsboliger i etagebyggeri af samme alder som skolen.

"Byskolen" er af samme alder som Distriktsskolen, men mere velholdt. Den ligger i et gammelt kvarter med et stort islæt af villaer.

"Kvarterets skole" er den ældste af skolerne, udbygget i flere omgange. Ligger i et ældre kvarter med mange udlejningsboliger.

"Landsbyskolen" er en ældre, velholdt skole, beliggende i kommunens landdistrikt, hvortil der i de seneste årtier er sket en kraftig udflytning af forholdsvis veluddannede familier. Områdets beboere er på tværs af sociale skel præget af lokal bevidsthed, man står sammen om den lokale brugs, om idrætsforeningen mv.

"Centralskolen" er en ikke så gammel provinsbyskole, der har elever fra såvel byen som oplandet.

7.2 En overordnet forståelse af skole/hjem-samarbejdet

"Folkeskolelovens opgave er *i samarbejde med forældrene* at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling." Med disse ord (fra folkeskolelovens §1) placeres forældrene i en ny og mere aktiv rolle end tidligere i forhold til børnenes læring. Det udvidede forældreengagement er mere end en afspejling af generelle udvik-

lingstendenser i samfundet (demokratisering, brugerindflydelse, valgfrihed etc.). Det har sit udspring i det moderne syn på undervisning og læring, som er indlejret i loven og derfor ikke blot en pædagogisk strømning til overvejelse, men et krav til skole, lærere, elever og forældre.

Noget forenklet gik *det traditionelle undervisningssyn* ud på, at læreren var den aktivt handlende, eleven den passive genstand for lærerens aktivitet (leret i lærerens hænder, der formede fremtidens mennesker), mens forældrene blot så til fra sidelinien. Undervisningsformen (klasseundervisningen) indebar, at læreren talte til hele klassen; en vigtig forudsætning herfor var den enkelte elevs tilpasning til denne form for massekommunikation, skolemodenhed var bl.a. et spørgsmål om at kunne modtage en kollektiv besked, kun at tale, når man blev personligt opfordret til det (husk at række fingeren op, når I vil sige noget).

Det *moderne syn* på undervisning er i langt højere grad individualistisk. Det tager afsæt i en opfattelse af eleven som et selvstændigt individ, barnet er noget i sig selv, et handlende subjekt. Eleven skal ikke længere formes af sin lærer, barnet er selv aktør, og undervisningen ses som en proces, et samspil mellem lærer og elev. Dette syn på barnets udvikling og læring overføres til de øvrige sociale sammenhænge, barnet indgår i. Den vigtigste af disse (ja den vigtigste af alle) er familien. Opdragelsen i hjemmet (forældrenes samspil med barnet) må ses i sammenhæng med den læring (og opdragelse), der finder sted i skolen. Det er derfor vigtigt, at alle parter arbejder frem mod samme mål. Forældrene kan ikke længere blot se til fra sidelinien, de må ind i projektet som en aktiv, medansvarlig part. Den ideelle undervisningsform er ikke længere klasseundervisningen. Nu er det en differentieret undervisning, der tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger.

Hvordan forholder man sig ude omkring på skolerne til *forventningen om samarbejde* mellem skole og hjem? Foregår der et udviklingsarbejde på området? Hvilken karakter har denne udvikling? Inddrages nye temaer under samarbejdet (udvikling i bredden)? Eller er der snarere tale om uddybning af samarbejdet (præcisering af mål og midler) på de områder, som hele tiden har været genstand for skole/hjem-samarbejdet?

Samarbejdet foregår på to planer, dels i skolebestyrelsen og dels i den enkelte klasse, hvor samarbejdet både gælder klassen som en kollektiv størrelse (lærerens samarbejdspartner er her forældregruppen) og den enkelte elev (hvor det enkelte hjem er samarbejdspartneren).

Hvordan opfattes samarbejdet på disse planer? Det er i den forbindelse vigtigt at skelne mellem et *fagligt element*, selve undervisningen, og alt det andet, det vi her sammenfatter under betegnelsen: *det sociale element*. Vi behøvede ikke tale med ret mange lærere og forældre, før det stod klart, at sondringen helt tydeligt er til stede på alle niveauer og gør sig gældende med stor kraft. *Skolen/lærerne (alene) står for det faglige;*

det sociale samarbejdes der om. Det er imidlertid ikke nødvendigvis sådan, samarbejdet er tænkt praktiseret. Derfor søgte vi at afdække, hvilke forestillinger lærerne gjorde sig om forældrenes inddragelse i spørgsmål om undervisningen? Det viste sig imidlertid at være et tema, som de fleste af de lærere, vi har talt med, havde svært ved at forholde sig til. I grunden synes de jo slet ikke, at forældrene skal blande sig i undervisningen. Det er lærernes domæne. Det er her, de skal vise deres faglighed. – Jo, kom det efter nogen tøven, det sker da, at forældre, som har en særlig viden på et område, inddrages som gæstelærer i en time.

“Der kan da godt være nogle steder (hvor forældrene kan blande sig (red.)), men jeg føler stadigvæk, at jeg er den professionelle. Men på nogle områder kan man da godt bruge forældrene ... også til at komme ud og fortælle en gang imellem.” (lærer, Distriktsskolen)

“Jeg må indrømme, at jeg er også lidt stokkonservativ på det område, for jeg synes også, at det er mig, der er den professionelle ...” (lærer, Distriktsskolen)

Det er ikke kun lærerne, der lægger afstand til et evt. forældreengagement på det faglige felt. Forældrene selv er også tilbageholdende. Når fagene er til drøftelse på forældremødet, er det som *orientering*. Der lægges ikke op til debat om indhold eller undervisningsformer.

“Jeg synes ikke, at vi bliver inddraget i det på den måde.” (forælder, Centralskolen)

“Jeg kan ikke mindes, at der er nogen (af forældrene (red.)), der har sat de store spørgsmålstegn ved det.” (forælder, Centralskolen)

“... det er jo der (hos læreren (red.)), den faglige ekspertise ligger.” (forælder, Centralskolen)

“Der hvor man kan gå ind og blande sig, det er på det sociale plan.” (forælder, Centralskolen)

Det er nok karakteristisk, at spørgsmålet om forældres involvering i undervisningsspørgsmål anskues meget konkret af lærerne. Hvad kan forældrene evt. bidrage med i den daglige undervisningssituation? Det er imidlertid næppe det, der er tænkt på, for så går forældrene jo ind på et felt, hvor de nødvendigvis må være amatører, og følgelig vil have meget lidt at bidrage med i forhold til den professionelle lærer. Hvis spørgsmålet derimod sigter mod involvering på et overordnet niveau, på forældrenes deltagelse i

planlægning af undervisningen fx gennem stillingtagen til overordnede principper, kunne der muligvis være mere at hente.

Fokusgruppen vedrørende forældre og skole har udarbejdet forskelligt inspirationsmateriale omkring skole/hjem-samarbejdet. En lille videofilm viser, hvordan et forældre-møde kunne forberedes og afvikles. Læreren til en afgangsklasse har tænkt sig at undlade årets terminsprøver, fordi disse vil beslaglægge en hel arbejdsuge, som kan bruges bedre. Forældrene synes imidlertid, at det er vigtigt, at deres børn får afprøvet eksamenssituationen, og beder om at terminsprøverne bibeholdes. Det ender med, at læreren bøjer sig for forældrenes argument.

Med den nødvendige vilje til nytænkning kunne der gives andre eksempler på, hvordan forældre kunne inddrages i undervisningens planlægning uden derved at anfægte lærernes faglighed og underminere deres position. Vores samtaler på forskellige folkeskoler peger imidlertid klart på, at lærerne fortsat er af den opfattelse, at det faglige er deres eneansvar. Det er et område, de ikke frivilligt vil afgive. Denne meget faste afvisning synes imidlertid ikke at føre til konflikt med forældrene. I det store og hele bakker de forældre, vi har mødt, op om lærernes holdning på dette punkt.

7.3 Samarbejdet i skolebestyrelsen

I skolebestyrelsen sidder repræsentanter for forældre, lærere og elever. Som sekretær for bestyrelsen deltager skolens leder i møderne, men uden stemmeret. Der kan også være en repræsentant for kommunalbestyrelsen, men det var ikke tilfældet på nogen af de skoler, vi har besøgt.

Hvordan opfatter medlemmerne deres egen rolle i bestyrelsen? Søger de magt og indflydelse for den gruppe, de repræsenterer? Eller oplever de bestyrelsen som et samarbejdsorgan, hvor et højere mål (skolens bedste) forener kræfterne om at trække på samme hammel?

Forældre i skolebestyrelsen

Forældre har forskellige bevæggrunde til at gå ind i skolebestyrelsesarbejdet. Nogle anskuer bestyrelsen politisk og vil tage del i styringen, andre ser det mere som et udvidet engagement i eget barns forhold. Begrundelserne kan bl.a. være:

- en livsstil at tage del i (ledelses)arbejdet
- en måde at engagere sig i børnenes liv på
- en generel interesse for folkeskolen
- et konkret problem, som skulle løses

På en af de besøgte skoler havde man haft samme leder i en meget lang periode (mere end 20 år). Efter forældrenes beskrivelse havde den pågældende inspektør siddet tungt på magten og (i hvert fald de senere år) udgjort en udviklingsmæssig bremseklods. Blandt den tidligere bestyrelses forældrevalgte medlemmer var der tilsyneladende ikke enighed om, hvordan man skulle forholde sig til inspektørens faktiske eneherredømme. Nogle af forældrene søgte at modarbejde inspektøren, men det førte kun til splid i forældregruppen.

For den nuværende bestyrelses forældre har det været vigtigt at arbejde for en enhed i bestyrelsen. De føler sig ikke som partsrepræsentanter, men understreger det vigtige i at skolebestyrelsen opfattes som en enhed. Skolebestyrelsen opfattes netop som det sted, hvor man i sidste ende er nødt til at komme til enighed, og derfor bliver det nødt til at være en enhed.

“Jeg oplever det meget som en enhed, og det var også min begrundelse for overhovedet at gå ind i det arbejde. Det var, fordi jeg synes, at det var vigtigt, at der var en tillid imellem de forskellige parter på skolen. Altså imellem forældrene og lærerne. Det ville jeg gerne være med til at bygge op, for det er tit der, det halter. Forældrene er bange for lærerne, og lærerne er også tit bange for forældrene, og så kommer begge parter i forsvarsposition, og det er jo ikke nogen situation, man taler specielt godt ud fra...” (Kvarterets Skole)

Det var også vigtigt, da der omsider skulle ansættes en ny leder af skolen, at søge indflydelse på, hvem det skulle være. Den omstændighed, at kommunen faktisk valgte den person, som bestyrelsen foretrak, har gjort, at forældrene sidder tilbage med en stærk følelse af at have haft indflydelse. Den nye leder opfattes som bestyrelsens valg og mødes derfor med stor tillid. Samarbejdet vurderes meget positivt.

“Netop udnævnelsen af en ny skoleleder var motivation for at gå ind i bestyrelsen, fordi det er meget væsentligt, hvem der sidder på den post, ...også fordi jeg synes, at denne her skole trængte til noget udvikling, den var gået lidt i stå, så det var væsentligt at få en (skoleleder red.) med noget gang i. Og det var da et af de områder, hvor skolebestyrelsen virkelig har en stor indflydelse.” (Kvarterets Skole)

I en anden skolebestyrelse siger en forælder, at han er gået med i arbejdet delvis ud fra en pligtfølelse (“det er vores pligt at stille op”) og delvis af interesse for arbejdet. Det er ikke en enkeltsag, som har fået ham til at stille op, men snarere den generelle holdning, at der skal være en god folkeskole. “Så derfor synes jeg, vi skal slå et slag for folkeskolen sammen med vore politikere, hvis de lader os få lov.” Tilføjes, “hvis de lader os få

lov” refererer til, at kommunen netop har udmeldt besparelser på skoleområdet. Den pågældende forælder er dybt frustreret over bestyrelsens magtesløshed. Det opleves sådan, at der ikke længere er noget råderum tilbage for bestyrelsen. Den forfalder derfor let til en opgivende holdning (“... jo mere smalhals jo mere ... altså folk bliver sådan lidt mere apatiske, så det er helt klart: det betyder noget.”) eller til at agere presionsgruppe over for kommunalbestyrelsen og den centrale forvaltning. Forælderen gruer for, hvad den negative stemning kan betyde for lysten til at stille op til efterårets suppleringsvalg (på grund af fraflytning fra skolen) til skolebestyrelsen. (*Distriktskolen*)

En forælder angiver som begrundelse for sin deltagelse i bestyrelsesarbejdet, at det er “en måde at involvere sig i børnenes hverdag på”. Det opleves som spændende at være lidt tættere på det, der foregår. For en anden forælder er det også et argument, at hun tidligere (i forbindelse med ældre børn) har været med i arbejdet, og at hun denne gang havde et ønske om, at det skulle blive bedre. En tredje forælder anfører sin (generelle) interesse for skolearbejdet, og siger “at der ikke har været de helt store (enkelt)sager at samles om. Det kan man måske endda være en lille smule irriteret over, fordi der af samme årsag ikke har været nogen generel forældremobilisering”. (*Centralskolen*)

En forælder arbejder i en skoleforvaltning, og betragter det derfor som en erhvervs-skade, at hun er med i skolebestyrelsen. En anden nævner som årsag til, at hun er med, at hun ville have noget information om, hvad der foregik i bestyrelsen. Ligeledes nævner hun en usikkerhed i forhold til om skolen nu også var god nok. (*Landsbyskolen*)

Der er også et eksempel på forælderen, som bevidst søger magten og indflydelsen. Den pågældende beskrives af en bestyrelseskollega som et “politisk dyr”. Han er aktiv i kommunalpolitik og har søgt ind i ledelsesarbejdet på alle sine børns skoler. En gang måtte han endog stille op til kampvalg. (*Byskolen*)

Medarbejderne i skolebestyrelsen

Medarbejderne har to repræsentanter i skolebestyrelsen. I hvert fald den ene er lærer, og det er ofte lærernes tillidsrepræsentant, som er valgt til posten. Dette i forbindelse med det faktum, at de forældrevalgte medlemmer udgør bestyrelsens flertal, bevirker, at lærerne kun i begrænset omfang kan identificere sig med bestyrelsen. Det er ikke et organ for lærerindflydelse. Der er en tendens til, at lærerne indtager en passivt kontrollerende holdning til arbejdet. Ser til, at bestyrelsen ikke træder deres interesser for nær, men uden selv at sætte dagsordenen for arbejdet i det, nogle lærere kalder “forældrebestyrelsen”.

Forældrenes mål for arbejdet i skolebestyrelsen

Hvilke emner ønsker forældrene at arbejde med i skolebestyrelsen? Og har de nogen målsætning for arbejdet?

- budget og ressourcefordeling
- styrke og servicere forældreindflydelsen på klasseniveau
- skolens værdier
- skolens miljø, fysisk (bygningers indretning og vedligeholdelse) og psykisk (trivsel)

Skolebestyrelsen kommer ikke uden om at forholde sig til skolens budget. Nye initiativer kræver, at der er ressourcer til rådighed, og hvor skal de komme fra, når midlerne i forvejen er begrænsede og for langt de flestes vedkommende bundet til faste udgifter (lærerlønninger, husleje mv.)? På alle de besøgte skoler kender man til det reelt meget begrænsede råderum, bestyrelsen har. Reaktionen er forskellig. På en skole føler man sig økonomisk så presset, at en vigtig opgave for bestyrelsen er blevet at øve pression mod kommunalbestyrelsen for at få øget bevillingerne til området. En anden skolebestyrelse har valgt at undgå denne form for slagsmål, som overlades til skolens leder, for i stedet at koncentrere kræfterne om andre emner.

Næsten alle forældre i bestyrelsen for det, man kan kalde en landsbyskole, kom ind ved sidste valg. De startede med at gøre noget for at blive rystet sammen og for at snakke om holdninger samt finde ud af, hvad de ville i bestyrelsen. De beskriver sig selv som meget forskellige, men "vi er meget åbne over for hinandens opfattelser og meninger." De uenigheder, som findes, gælder ikke de grundlæggende værdier. Der står bestyrelsen sammen, og de kommer godt overens.

Den forrige bestyrelse gik meget op i det med bygninger og at skrabe ressourcer sammen til skolen. Men i den nuværende bestyrelse er man enige om, at man vil have indflydelse på børnenes trivsel og på det faglige indhold. Eller med et bestyrelsesmedlems egne ord, vil man have indflydelse "på andre områder end det, der er sekundært".

"Det er jo ikke den politiske kamp om ressourcerne, der afgør om ens børn får en god skolegang. Det er ikke det vigtigste." ... "Jeg vil selvfølgelig også gerne have, at vi skal have pæne bygninger og alt det. Men vi skal mere end det ... for vi bliver ikke lykkelige af det materialistiske." (forælder, Landsbyskolen)

Man vil prøve grænser af, finde ud af, hvor langt man kan gå med hensyn til det, der vedrører miljøet på skolen – både det psykiske og det faglige. Derfor har bestyrelsen haft emner som mobning/trivsel, sodavandsautomat, sproget (måden man taler til hinanden på) og rygning oppe til drøftelse. Diskussioner som efter forældrenes mening har været svære.

Forældrene i bestyrelsen betegner sig selv som en "stærk" gruppe, forholdsvis veluddannede og med godt kendskab til lov og ret. Fra starten gjorde formanden det klart, at hun ikke ville stå for det hele, og opgaverne er da også blevet delt ud på flere.

Hendes kontakter til forskellige mennesker rundt om i kommunerne, som det kan være praktisk at kende, er en nyttig ressource for bestyrelsen.

Et bestyrelsesmedlem på Landsbyskolen fortæller om sin forundring med hensyn til, at man som forældre ikke går ind og stiller sig kritisk til undervisningen og undervisningsmetoder. Det havde hun troet, at det meste af bestyrelsens arbejde skulle gå ud på, og det gjorde det så ikke. Imidlertid har man også i skolebestyrelsen overvejet, hvad man har tid til, og fundet at der ikke er tid til at overveje alle undervisningsplaner. I stedet kan lærerne komme til bestyrelsen, hvis der skulle være behov for det.

I skolebestyrelsen arbejder de for at gøre skolen mere åben over for indflydelse på "det faglige felt" fra bestyrelsen og klasserådene. Det er således også på klasseniveau, at man i bestyrelsen arbejder for, at der skal komme åbenhed og mulighed for indflydelse. Det har de bl.a. forsøgt at gøre ved at lave en *pjece til forældrene*, hvori man anbefaler emner, som klasserådet kan/bør arbejde med. Ideen er, at så mange af bestyrelsens opgaver, der kan decentraliseres, bliver lagt ud til forældrene i den enkelte klasse. Man håber dels, at det vil skabe en mere aktiv forældregruppe, dels at det vil skabe mere samspil imellem bestyrelse og forældrene. I folderen er der lagt op til nogle punkter, som man skal gennemgå på forældremøderne, fx klassens trivsel. "Børn som ikke trives, de kan ikke lære", siger den ene forælder som begrundelse for dette punkt. Skolebestyrelsen betragter punkterne som et "serviceeftersyn", der skal foretages to gange om året.

"Jeg synes, at der hvor skolebestyrelsen virkelig kan komme ind og påvirke det er... det er jo hele ånden på skolen, hvordan er her at være. At man ikke bare sender sine børn over i det her hus, og så er det de ansattes opgave og få det til at lykkes. Forældrene har i den tid, vi lever i meget mere..., der bliver stillet meget større krav til forældrene også. Og så er det rart, synes jeg, at man også kan gå ind og påvirke det på det visionsprægede plan. At vi kan være med til at sige "hvordan skal her egentlig være"?" (forælder, Kvarterets skole)

Der refereres i øvrigt til en værdikonference, hvor alle parter på skolen inkl. elever deltog, og som mandede ud i formulering af nogle værdier, som skulle gælde for skolen: *åndsfrihed, ligeværd og demokrati, udvikling, samarbejde, fællesskab og godt læringsmiljø*. I sig selv nogle mål, det er svært at være uenig i, medgiver en forælder. Det spændende var den efterfølgende diskussion af, hvordan ordene skal forstås. (*forælder, Kvarterets skole*).

Det ligger hele tiden som en mulighed, at skolens forældre klager direkte til bestyrelsen, når noget i deres barns klasse går galt. Men det er ikke bestyrelsens opgave at behandle klager. Den kan kun diskutere principper for skolens ledelse. En konkret sag kan imidlertid godt være anledning til, at bestyrelsen tager emnet op og diskuterer det på et mere principielt plan, evt. med vedtagelse eller præcisering af nogle principper

til følge. Desuden kan bestyrelsen have en interesse i "fra sidelinjen" at følge med i, hvordan skoleledelsen håndterer klagesager.

En af skolebestyrelserne forklarer sin holdning til klagesager således: Hvis det drejer sig om en ledelsesopgave, dirigeres enhver henvendelse, der ikke har været omkring skolelederen, først derhen. Bestyrelsen vil gerne have en kopi af klagen og påtager sig at følge med i, om og hvordan der følges op på den. Et par gange har klagen givet anledning til møder, hvor formanden har deltaget som forældrenes garant for, at sagen blev behandlet, men formanden er ikke gået aktivt ind i sagen, og har derfor mere haft rollen som formidler end som problemløser. Bestyrelsen opfordrer endvidere forældrene til at kontakte dem, såfremt der er helt specifikke problemer "så står vi også til rådighed, som konsulent eller hvad man nu skal kalde det". (*Centralskolen*)

Skolebestyrelsens bagland

De færreste skolebestyrelser forældrerepræsentanter er valgt ved kampvalg. Når man går til et opstillingsmøde, er det klogt på forhånd at have gjort op med sig selv, om man vil lade sig indvælge i bestyrelsen. Ofte møder der nemlig ikke flere op, end der skal vælges. Det indtryk, at bestyrelsen består af et "tilfældigt skrabsammen" af forældre, opstår nemt. Kan man overhovedet tale om, at skolebestyrelsens forældredel repræsenterer forældre-kredsen eller har et mandat at arbejde ud fra? Ikke i den forstand, at de valgte har været stillet op på et program, som de herefter søger at realisere. Der er snarere tale om, at mandatet eller baglandets opbakning søges tilvejebragt, når først man er valgt.

Kontakten til baglandet er et stort problem for de forældrevalgte i bestyrelsen.

"Jeg synes, at vi mangler meget respons fra de ganske almindelige forældre på, om vi gør arbejdet sådan, som de gerne vil have det. Vi har egentlig ikke nogen ide om, forældrene vil køre i en anden retning, end vi kører." (Landsbyskolen)

"Der er (noget) forstemmende ved at se de sædvanlige 15 frelste (til årsberetningsmøde) ... på et tidspunkt gik vi også lidt og spøjte med, at det vi havde størst succes med, det var at lave lagkager til skolefester..." (Centralskolen)

Man prøver med større eller mindre held at skabe en kontakt, at få en dialog i stand. Midlerne er forskellige, og valget beror nok på de forskellige, personlige ressourcer, bestyrelserne har til rådighed:

- møder med klasserådene
- stormøder for alle forældre (opstillingsmøder/årsberetningens fremlæggelse/debat-aftener med særlige emner på programmet fx mobning)
- skoleblad

- skolens (bestyrelsens) hjemmeside
- deltagelse i klassernes forældremøder (hvis de ønsker det)

På de fleste skoler vælger klassens forældre et klasseråd bestående af 2-5 forældre, som har til opgave at være bindeled mellem klassens forældre og lærer. Det er med klasserådet (eller hvilken anden betegnelse der nu anvendes lokalt) klasselæreren drøfter, hvad der skal på dagsordenen for det næste forældremøde, planlægger aktiviteter af social karakter (skolefest, hyttetur mv.). Klasserådet kan også være tiltænkt en rolle som formidler af informationer og synspunkter mellem klassens forældre og de forældrevalgte medlemmer af skolebestyrelsen.

Et af skolebestyrelsens mål er at skabe en bedre kontakt imellem klasserådene og bestyrelsen, men her kan en barriere være, at forældre involverer sig i hhv. bestyrelses- og klasserådsarbejdet af forskellige årsager, og derfor kan det være svært at få interesserne til at mødes. En forælder mener dog, at problemet i højere grad består i, at man ikke kender hinanden. De klasser, hun som bestyrelsesmedlem er involveret i, har hun kontakt til, men ellers er der ingen kontakt. Og hun tror ikke, at dem der sidder i klasserådene, har lyst til at sidde i bestyrelsen. "Jeg tror, de føler, at det er for meget, det er for stort et ansvar, og det orker de ikke. "Det kan jeg ikke finde ud af". Sådan har jeg indtryk af, at der er mange der tænker". (*Landsbyskolen*)

Bestyrelsen kan søge at slå bro over kløften til baglandet ved at beskæftige sig med de ting, der foregår på klasseniveau, udvikle redskaber, som klasserådet kan bruge, og igangsætte koordinerede aktiviteter. Landsbyskolens bestyrelse har således lavet en pjece til skolens forældre om, hvordan klasserådet kan arbejde. Ideen er, at så mange som muligt af bestyrelsens opgaver, der kan decentraliseres, bliver lagt ud til forældrene. Man håber, at det vil skabe en mere aktiv forældregruppe, og at der vil opstå et samspil imellem bestyrelse og forældrene. I folderen er der endvidere lagt op til jævnlige "serviceeftersyn" på klassen, forstæet sådan, at nogle punkter har en relativ fast plads på forældremødernes dagsorden, fx klassens trivsel. Tanken bag dette er, at "børn der ikke trives, kan ikke lære noget".

Først på skoleåret foretager bestyrelsen på Byskolen en rundtur til klasserne, hvor der er lejlighed til at orientere om bestyrelsens arbejde og træffe klasserådsrepræsentanterne. Disse inviteres desuden til to møder om året, sædvanligvis med et bestemt emne på dagsordenen.

Et bestyrelsesmedlem på Byskolen forklarer om sit engagement i bestyrelsen, at man kan anskue arbejdet på to måder; enten politisk eller som repræsentant for de andre forældre. Personligt lægger han vægt på den sidstnævnte, og derfor synes han, at det er vigtigt at kende det bagland, som de repræsenterer, og at man prøver at bruge de klasseråd, som der er.

“Man kan sagtens sidde og have holdninger og ting og sager, men engang imellem er det måske også noget med at få de andre forældres holdninger...man hører noget enten på gangene, eller snakker med forældre i ens børns klasse...så kan man så lige vende den med de andre, og blive enige om det er noget, der skal op på et møde.” (forælder, Byskolen)

Derfor er det vigtigt at have en god kontakt til klasserådene, og at de føler, at de ting, som de siger, bliver taget alvorligt. Klasserådene bliver et slags filter og et mellemed. Det er op til klasserådene, hvor meget af bestyrelsens arbejde, der bliver formidlet videre. Ligesom det er op til dem at videregive de øvrige forældres erfaringer m.m.

En forælder i Byskolens bestyrelse betegner samarbejdet imellem skolebestyrelsen og de mindste klasser som fortrinligt, mens det ebber lidt ud, når børnene bliver ældre. “Jeg synes faktisk, at vi har en rigtig god forældrekontakt. Vi har da 30 (til møde (red.)) hver gang i hvert fald”.

Et andet medlem ønsker at nuancere det positive indtryk lidt og påpeger, at klasserådsforældrene i hans barns klasse sjældent fortæller noget videre om bestyrelsens arbejde til klassens øvrige forældre. Ligeledes holdes klassens problemer typisk inden for klassen, og slipper derfor ikke igennem filteret. Det er kun de helt store, grelle ting, som kommer videre til skolebestyrelsen.

Bestyrelsen er forpligtet til at afgive en årlig beretning om sit virke. Det sker ofte på et møde, som alle forældre på skolen indbydes til, men som sjældent trækker mange tilhørere. Årsberetningen er ikke “godt stof”. Et fremmøde på 20 personer (inkl. bestyrelsen selv) er ikke usædvanligt. Faktisk vil nogle bestyrelser anse det for et pænt fremmøde. I et forsøg på at nå længere ud har man nogle steder indbudt et kendt navn til at tale om et emne (fx mobning), der er oppe i tiden. Beretningen klares så som et sekundært emne. De bestyrelser, som har valgt denne model, betegner den som vellykket. På en skole mødte godt 80 forældre op til et sådant arrangement. Man følte, at bestyrelsen var nået ud over kredsen af klasseråds-forældre.

Flere skoler har et skoleblad, eller en hjemmeside, hvor interesserede forældre kan orienteres om bl.a. bestyrelsens arbejde.

Skolebestyrelsens gennemslagskraft

Beslutninger skal ikke blot tages, de skal også kommunikeres ud til dem, de vedrører. Til lærerne og til hjemmene. Det, skolebestyrelsen kommer med, er ofte noget nyt. I hvert fald i den forstand, at det kommer fra bestyrelsen. Og det kan i sig selv være en barriere: modvilje mod øget forældreindflydelse.

“Jeg tror, at der er nogle lærere, som synes, at den nye indflydelse, forældrene har fået, at den er gået over gevind. Det tror jeg, at der er.” (forælder, Landsbyskolen)

Det stiller krav til lærernes repræsentanter at få kommunikeret forældreplejer og andet videre, så de øvrige lærere tager dem til sig. De forældrevalgte bestyrelsesmedlemmer, vi taler med, har konkrete eksempler på, at det ikke er gået så godt med at få meldt tingene ud. En forælder tror det skyldes, både at det reelt kniber med at få oplysningerne ud, men også at der er en modvilje mod det nye, der kommer. I forlængelse af en beslutning om at opstille en sodavandsautomat, var der flere lærere, som klagede over, at de ikke var blevet spurgt til råds. Åbenbart har de ikke følt sig tilstrækkeligt repræsenteret af de lærere, der sidder i bestyrelsen. Sådan udlægger forældrene det.

En medvirkende årsag til, at såvel rygning som mobning har været svære emner at have oppe til diskussion i bestyrelsen, er efter nogle forældres opfattelse, at man derved overskrider en grænse for, hvad lærerne traditionelt har opfattet som deres enemærker.

“Jamen det er da helt klart, at komme ind på nogen enemærker, hvor lærerne... og skolelederen, de har været enerådende før, de har ikke været vant til, at forældrene har blandet sig og stillet krav”. (foræl der, Landsbyskolen)

I forhold til fx mobning har lærerne – efter forældrenes mening – tit den holdning, at det ikke finder sted. Det vil sige, at man i bestyrelsen har taget nogle emner op, som der måske har været lagt låg på.

“Jeg tror også mange gange, at så føler lærerne og skolen, at de bliver kritiseret, at de bliver angrebet...” (forælder, Landsbyskolen)

Når lærerne eller skolen føler sig angrebet, kan det skyldes, at de føler, det alene er deres ansvar, hvordan det går. Eller i det mindste, at de bliver pålagt det ansvar. Den opfattelse vender forældrene på Landsbyskolen sig imod; de mener tværtimod, at alle har en del af ansvaret, og derfor kan der aldrig være tale om angreb på læreren. – I det konkrete tilfælde, hvor man drøftede mobning, skiftede stemningen, da det først stod klart, at udgangspunktet for diskussionen var, at alle, såvel bestyrelsesmedlemmer som forældre, var medansvarlige. Så blev samarbejdet godt. På den måde fik skolebestyrelsen – efter forældrenes opfattelse – lukket op, så emnet kunne diskuteres.

Ovennævnte eksempel synes – som forældrene nu ser det – at vise, at lærernes angst eller bekymring for, at andre skal trænge sig ind på et område, de har været vant til at betragte som deres, let fører til, at forældrenes budskab misforstås. Forældrene føler, at de tillægges en modparts hensigt, som de ikke selv mener at have.

Som bestyrelse med kompetence til at udforme principper for skolens virke kan det være svært at se, hvor langt man i praksis kan gå. En forælder udtrykker ønsket om at kunne gå længere, end det har været muligt. Når det gælder *rygning*, er besty-

relsen meget utilfreds med, at de voksne ryger, når de er sammen med børnene, men her kan bestyrelsen ikke blande sig, fordi det ville være indtrængen på et fagligt og arbejdsmiljømæssigt område, forklarer en af bestyrelsens forældre. Det lyder ikke som noget stort krav, at børnene ikke ser de voksne ryge. Men det ligger uden for bestyrelsens kompetence. (forælder, Landsbyskolen)

Forældrene i skolebestyrelsen oplever, at skolen opfatter interesse som udtryk for kritik og reagerer negativt på ting, der lige så godt kunne opfattes som udtryk for nysgerrighed, fx når forældre vil være med eller se på i undervisningen.

Det udtrykkes som en generel erfaring, at lærerne lige til at starte med ikke er så imødekommende over for bestyrelsens forslag, og snarere opfatter disse som problemer end muligheder, men når de får snakket om tingene, bliver der blødt lidt op på det. Det tager 2-3 møder, så får man løst problemerne, forklarer man i bestyrelsen på Landsbyskolen.

“Jeg synes, at vi er oppe imod nogle traditioner for, hvad forældrene må blande sig i, og det kom helt bag på mig.” (forælder, Landsbyskolen)

En væsentlig barriere for skolebestyrelsens indflydelse ligger i lærergruppens passive modstand eller obstruktion. En modstand, der kan manifestere sig i, at lærerne sidder bestyrelsesbeslutninger overhørig. Eller træffer deres egne beslutninger uden at forelægge dem for bestyrelsen.

I en skolebestyrelse havde man arbejdet med at formulere skolens krav eller forventninger til forældrene. Disse blev herefter formidlet i en pjece (“Forældreinformation”), som imidlertid kom til at indeholde et punkt, man ikke var enige om i bestyrelsen. Ifølge forældrenes udsagn var det et punkt, som lærerne havde ønsket tilføjet (forældre må ikke komme uanmeldt i skoletiden). – På det opfølgende spørgsmål, hvorfor forældrene (som dog har flertallet i skolebestyrelsen) kunne acceptere en sådan ændring “bag om ryggen”, lyder svaret:

“Vi har ligesom ikke fundet noget formål med at majorisere... jeg tror aldrig, vi har haft en afstemning... Vi har faktisk forsøgt at diskutere, indtil der var sådan nogenlunde almindelig konsensus om beslutningen.” (forælder, Centralskolen)

Episoden viser, at forældrene betragter bestyrelsen som et samarbejdsorgan, hvorimod lærerne synes at betragte den som et organ for partsinteresser. Den manglende lyst eller evne fra forældreside til at tage konflikten med lærerne medfører, at bestyrelsen har ringe autoritet i forhold til en lærergruppe, som i praksis kun synes villig til at respektere bestyrelsen, når den er enig med lærerne.

“Der er netop ikke nogen konfrontationer. Men kan mærke det lidt... i de seks år jeg har siddet i skolebestyrelsen... der er ikke kommet et forslag fra Pædagogisk råd til skolebestyrelsen, der konkret siger “skal vi ikke gøre det og det?”.” (forælder, Centralskolen)

Den pågældende forælder tilføjer, at han ikke tror, lærerne regner skolebestyrelsen som en mulighed i forhold til at få indflydelse. “Det kaldes jo ofte forældrebestyrelsen... hvad det ikke er, det er en skolebestyrelse”. – Man kan sige det på den måde, at forældrene oplever lærerrepræsentanterne i skolebestyrelsen som tavse kontrollanter, ikke som aktive deltagere i et samarbejdsorgan.

En skolebestyrelse har gennem længere tid drøftet vikarproblemet. Spørgsmålet er, hvordan man – inden for de givne rammer – i størst muligt omfang kan tilbyde vikardækning og undgå at sende eleverne hjem, når lærere er syge, på kursus etc. Forældrene i skolebestyrelsen har den opfattelse, at det planlagte fravær (på grund af kursus, lejrskole mv.) kunne håndteres bedre.

“Skolen planlægger jo faktisk skoleåret med aflyste timer...kurser...er ikke dækket af bevillinger fra starten. Der er en vikarkonto, men som situationen er, har man jo ikke faglærte ... vikarer, og er derfor også ofte ligesom fristet til at aflyse timer...” (forælder, Centralskolen)

Her har bestyrelsen gjort deres indflydelse gældende ved, at princippet (for brug af vikarer) er blevet skrevet om, så der nu skal “meget tungtvejende grunde til at aflyse en 7. klasse...og man skal også kigge på sin totalplanlægning og sige; jamen planlægger vi egentlig så optimalt som overhovedet muligt.”

“Vi prøver ligesom at sige; jamen gør skolen det så godt, som skolen kan inden for de rammer, der er? Hvor trin 2.. er: har vi så fået de rammer, der skal til for at opfylde folkeskolelovens krav?” (forælder, Centralskolen)

I forhold til vikardiskussionen siger en forælder, at de her har været på kanten af en konfrontation, og at denne konflikt opstod primært i forhold til skoleledelsen.

“Det er jo et spørgsmål om måden, ressourcer bliver disponeret på...og der har vi da ikke været helt enige med ledelsen, det er vi nok stadigvæk ikke...Det er så til gengæld en sag, som vi arbejder nærmest kontinuert på.” (forælder, Centralskolen)

En af de skolebestyrelser, vi har talt med, er stærkt frustreret over, hvad den opfatter som mangel på respekt fra skoleforvaltningen for bestyrelsens arbejde.

“...for dem er vi sådan en eller anden “ná ja der er noget, der hedder det”, men vi bruger dem ikke, og vi regner ikke med dem.” (forælder, Kvarterets skole)

Til et møde om “skolen og dens værdier” havde forvaltningen inviteret skoleledere og lærere, pædagoger og endnu en faggruppe. De eneste der ikke var inviteret, var skolebestyrelsen og forældrene. – Vi spørger: Hvorfor er det sådan?, og svaret falder prompte:

“Vi har ingen politisk magt, det er det, der er i vejen.”

Det uddybes med en bemærkning om, at “vi ikke er lige så stærke som Handelsstandsforeningen”, samt en oplevelse af, at de forskellige skolebestyrelser af forvaltningen er blevet spillet ud imod hinanden, således at den kan få tingene til at gå præcis den vej, den vil ha’.

7.4 Samarbejdet på klasseniveau

Forældremøder

Skole/hjem-samarbejdet i de enkelte klasser tager dels form af et samarbejde mellem lærere og forældre om klassen som helhed, dels drejer det sig om den enkelte elev og dennes hjem. Hvad det første område (klassen som helhed) angår, er et centralt punkt *forældremøderne*, som der på de fleste skoler er to af om året. Det første afvikles gerne i starten af skoleåret og har typisk et indhold, hvor undervisningens faglige element er i centrum, idet lærerne fremlægger deres planer for det kommende år. Har klassen fået nye fag og lærere, vil det ofte være disse, som præsenteres.

Såvel lærere som forældre giver udtryk for, at de er interesserede i, at forældremøderne bliver mere dialogorienteret, at forældrene kommer mere på banen og får mulighed for at influere på dagsordenen. Man ønsker at komme bort fra det, der i den interne jargon hedder “fagenes fest”. Hermed menes at forældremødet typisk byder på præsentation af nye fag i en envejskommunikation fra den talende lærer til de lyttende forældre uden plads til dialog mellem parterne. De fleste skoleledere og klasselærere, vi har talt med, forsikrer, at sådan foregår det ikke længere, lærerens enetale er erstattet af dialog. Noget tyder imidlertid på, at meldingerne skal tages med et gran salt. De skal i hvert fald ikke forstås sådan, at der i nævneværdigt omfang lægges op til dialog om indhold

og undervisningsformer, men snarere at stemningen er mere fri, og forældrenes spørgelyst derfor større end tidligere.

“Vi får ikke lov at have indflydelse på noget, det er planlagt ... helt og holdent synes jeg heller ikke, vi får lov til at præge undervisningen overhovedet ...” (forælder)

Det andet møde, som finder sted hen mod slutningen af året, er i højere grad tænkt som et evaluerende møde. Hermed tænkes ikke så meget på en faglig evaluering (hvor-
dan gik det så med at realisere planerne i de enkelte fag?), som på en social evaluering. Dagsordenen er mere fri og åben for indflydelse fra forældrene. Emner som “klassens trivsel” vil være typiske gengangere. Det er primært denne type forældremøder, som repræsenterer tendensen til dialogorientering.

“Forældremøderne kører de fleste steder ikke længere...med at de står der, og så lirer de tingene af, det er jo møder, hvor vi i fællesskab diskuterer børnenes situation...hvor vi lægger op til diskussion i grupper.” (lærer)

I løbet af året vil forældrene på mange skoler blive holdt orienteret om, hvad der sker i fagene. Det kan foregå mere eller mindre systematisk i form af *informationsbreve* hver uge eller, når der er behov for det.

På de skoler, vi har været i kontakt med, har især skolelederne givet udtryk for, at Folkeskolen år 2000 ikke i sig selv har givet nye impulser eller sat nye mål op for skole/hjem-samarbejdet. Man var allerede i gang med at opfylde egne målsætninger på området. “Det er jo bare en del af Folkeskoleloven”, og den ses snarere som en formalisering af det, man altid har gjort, end som udtryk for egentlig nye mål eller fremgangsmåder.

Skole/hjem-samtaler

Når det gælder samarbejdet på individuelt niveau, altså omkring den enkelte elev, er et vigtigt redskab *skole/hjem-samtalerne*. Tidligere brugte man udtrykket: forældrekon-sultation, men da var situationen også en anden. Forældrene kom på skolen for at få at vide, hvordan det gik deres barn i skolen. Nu er der tre parter i samtalen: lærer, elev og forældre. I sin ideelle form er samtalen et godt udtryk for den moderne opfattelse af læringssituationen som et fælles projekt for de tre parter, men med det selvstændigt handlende barn i centrum. Alle har forberedt sig på samtalen, der evt. munder ud i indgåelse af aftaler for den kommende tid.

Som oplæg til samtalen benytter de fleste skoler nogle *samtaleark*, som typisk vil have været til drøftelse i skolebestyrelsen, der således står bag formen for skole/hjem-

samtalerne. Det overordnede indtryk er, at der på dette felt er sket en udvikling, hvilket formentlig hænger sammen med, at det er et meget konkret, afgrænset emne, som alle – lærere og forældre – gør nye erfaringer med hvert år. Det er let at udveksle erfaringer, og der er mulighed for at sætte lokale fingeraftryk på arbejdet. Naturligvis kan der også på dette felt opstå konflikter mellem læreres og forældres interesser, men der er tilsyneladende så mange fælles interesser, at man kan samles om disse og lade det andet ligge.

Generelt er såvel forældre som lærere tilfredse med skole/hjem-samtalernes form. Men begge parter synes, at de 20 minutter, som typisk er afsat til hver samtale, er meget kort tid. Især når der er problemer med et barn.

Samtalearkene lægger i nogle udgaver op til, at eleven skal fortælle om sin fritid, men hvis forholdet til læreren ikke er godt, vil velviljen til at svare på spørgsmål, der opleves som forsøg på indtrængen i barnets "private" sfære, ikke være særlig stor.

Barrierer for samarbejdet

Alle, vi har talt med, vil i udgangspunktet gerne have mere dialog. Men det er måske lettere at udtrykke den "rigtige" holdning, end at bringe den til udførelse. I hvert fald giver vore samtaler med lærere og forældre indtryk af, at det i en del tilfælde ikke går helt så godt, som man kunne ønske. Hvad er det, der hindrer en ønsket dialog mellem klassens lærere og forældre?

- manglende engagement (interesse) blandt forældre
- diffus, usammenhængende forældregruppe
- modvilje fra lærer (vedrørende særlige samarbejdstemaer)

En første, ganske banal forudsætning for dialogen er tilstedeværelse. Det kan næppe anfægtes, at samarbejde med forældre, der helst ikke sætter deres ben på skolen, er en vanskelig sag. Og den type forældre findes på alle skoler. Ifølge sagens natur får vi ikke meget at vide om, hvorfor forældrenes engagement i deres barns skolegang er så begrænset eller af så speciel natur, at de holder sig væk fra sociale arrangementer i klassen, forældremøder, skole/hjem-samtaler osv. Den type forældre sender indirekte et signal om, at de ikke føler ansvar for klassen som sådan. Med et lærerudtryk synes de at have en "indkøbsholdning" til skolen. Den betragtes som et supermarked, hvor man henter de varer, man har brug for, og er forretningen ikke leveringsdygtig, kan man jo blot gå hen til konkurrenten, en anden af kommunens folkeskoler eller en privat skole.

Hvor den nævnte indkøbsholdning ifølge læreres udsagn bl.a. ses hos egoistiske forældre, der føler sig stærke nok til at klare sig selv, kan man også pege på forældre, som formentlig holder sig væk, fordi de føler sig underlegne i forhold til klassens øvrige forældre. I den forbindelse er det mere nærliggende at tale om socialt eller kulturelt udstødte forældre.

Vore interview med forældre, som ikke har sæde i skolebestyrelsen, efterlader et klart indtryk af, at en velfungerende forældregruppe er af stor betydning for et godt samarbejde imellem lærere og forældre. Hvor forældrene indbyrdes er på talefod og har et vist kendskab til hinandens situation, er der basis for solidaritet også med de børn og forældre, som for tiden har problemer at slås med. Det er lettere at formulere en holdning, som alle kan tilslutte sig og bakke op i praksis. En velfungerende forældregruppe vil kunne bidrage til at tage problemer i opløbet, og såfremt større problemer opstår, vil forældrene som gruppe typisk stå stærkere, og derfor også kunne bidrage mere aktivt til at løse problemerne.

På flere af de skoler, vi har besøgt, gøres på de yngste klassetrin en særlig indsats for at samle forældregruppen omkring klassen. Nogle steder arrangerer klasserådet en hyttetur eller lignende, hvor forældrene kan lære hinanden og børnene at kende. Lærerne støtter moralsk op omkring arrangementet, men har ofte problemer med at deltage, fordi der ikke er afsat tilstrækkelig mange timer til også at dække den form for skole-/hjem-samarbejde. Flere af de lærere, som har erfaring med denne aktivitetstype, fortæller, at det af disse ressourcemæssige grunde helt og holdent er forældrene, som står for arrangementet. Lærerne er så som privatperson kommet "på besøg" en eftermiddag. På den måde har de kunnet undgå, dels at bringe sig på kant med fagforeningen dels at bruge af den tildelte timepulje til skole/hjem-samarbejdet. – Flere forældre giver udtryk for, at de finder det uværdigt, at lærerne på denne måde skal "snyde sig ind" til samarbejdet med forældrene. Men de er glade og taknemmelige for, at de gør det.

Når forældre skal beskrive problemet i forbindelse med et utilfredsstillende skole-/hjem-samarbejde, vil det ofte ske med ordvalg som "dårlig kommunikation". Man har svært ved at tale sammen. En bagvedliggende årsag kan være lærerens frygt for, at forældrene skal trænge ind på hendes område. Det medfører, at hun ikke lægger op til en åben diskussion.

Aktive forældre kan være besværlige. Men aktive forældre kan også være en ekstra ressource, og det glemmes tilsyneladende af en del lærere. Opgaven for lærerne må derfor være at erindre sig, hvad der fremmer forældrenes konstruktive aktivitet. Hvad skal der til for at få forældrene ud af busken og forholde sig til lærerens planer? Majoriteten af de forældre, vi har talt med, giver indtryk af at være velmenende, og de vil gerne forholde sig aktivt til, hvad der sker i deres børns skole. Men såfremt forældrene skal inddrages, er det en forudsætning, at der er rum til det. Der skal reelt være mulighed for at træffe nogle valg og blive involveret.

Spørgsmålet om dårlig kommunikation med læreren får en forælder til at mene, at der mangler en fundamental tillid, så forældrene tør og har lyst til at sige noget. Hun forstår godt, at lærernes lyst til, fx på forældremøder, at vise forældrene tillid og søge

dem inddraget i et samarbejde kan være begrænset, når lærerne gang på gang oplever forældrene som en "tung dyne", der ikke rigtig ved, om de har lyst til at reagere på et udspil. Hun ser en del af forklaringen på denne passivitet som et udslag af manglende sammenhold og kendskab til hinanden i forældregruppen. Som hun siger, er det langt nemmere at stå frem, når man taler på vegne af flere end sig selv. Derfor behøver en dårlig kommunikation imellem lærere og forældre ikke kun at være et spørgsmål om en negativ indstilling fra læreren, det kan også skyldes en dårligt fungerende forældregruppe eller, som det ofte vil blive formuleret, når man ikke ønsker at gå nærmere ind i skyldsspørgsmålet: "dårlig kemi" mellem parterne. Det skal i denne forbindelse bemærkes, at flere af de klasser, som har leveret samtalestof til dette kapitel, har kendt til problemer af en vis sværhedsgrad i skole/hjem-samarbejdet. Problembeskrivelsen har været meget forskellig alt efter, om det var lærere eller forældre, der udtalte sig. At finde frem til en objektivt sand beskrivelse af disse konflikter ligger uden for vores bord. Vi kan blot registrere, at forældrene i disse tilfælde typisk har talt om "dårlig kommunikation" og altså ikke uden videre har ønsket at placere al skyld på lærernes skuldre. Samtidig har flere lærere udtalt sig om "de umulige forældre" og dermed ikke lagt skjul på, hvordan sagen tog sig ud set fra deres ståsted.

Bruger- eller borgerkultur

En kritik af forældrene, som lærere på alle de besøgte skoler i større eller mindre grad giver udtryk for, går på, at forældrene i deres adfærd og holdning til skolen udtrykker, at de møder denne med en bruger – frem for en borgerkultur. Man tager det fra skolen, som man kan bruge i stedet for at tage hele pakken. Som en lærer bemærker:

"Man kan nogle gange godt få den opfattelse, at børns forældre opfatter skolen som et supermarked, hvor man tager det, som man egentlig gerne vil have, og så lader man resten ligge...tanken om at skolen også er en socialiserende institution til et senere liv, hvor man faktisk skal lære og holde aftaler og den slags ting...det tænker man (forældrene (red.)) "det går jo nok". Det er egentlig lidt irriterende."

Det er et indtryk, der går igen, at forældrene i stigende grad prioriterer egne planer fremfor skolens og, at det derfor ikke er ualmindeligt at tage børn fri fra skole på grund af ferie, udflugter eller, hvis der skal købes tøj til "blå mandag". Lærerne oplever det som en manglende respekt og en dårlig indstilling til skolen, som forældrene hermed giver udtryk for over for deres børn.

Flere af lærerne har regnet lidt på, hvor ofte det sker, at et eller flere børn er væk fra klassen pga. af ferier m.m. De mener, det samlet løber op i 2-3 måneder på et skoleår. Det synes de ikke er forsvarligt.

Basis for holdningen til skolen og uddannelse i det hele taget lægges i hjemmet, og det må forventes, at børnene i vid udstrækning tager forældrenes holdninger som model for deres egne. Derfor mener flere lærere, at man som forældre bør overveje, hvordan man omtaler skolen, og det forsvarlige i at bede sine børn fri gentagne gange på grund af af ferie eller andet. På Byskolen har man taget det skridt, at man i en dialog med forældrene om, hvordan skolen skal være, har lavet en retningslinje om, at skolen ikke må omtales negativt i hjemmet. Netop ud fra en bevidsthed om, at holdningen til skolen starter i hjemmet. Der går en hårfin balance imellem, hvad der af såvel skole som forældre opfattes som tilhørende privatlivet og som skolens opgaver, og netop derfor, mener skolelederen, at det er bedst at lave sådanne retningslinjer på basis af en dialog med forældrene. Det er en gammel sandhed, at jo mere man inddrages og jo større grad af samarbejde, desto større velvilje og interesse vil et sådant projekt også mødes med.

Det bekræftes i flere samtaler med skoleledere, lærere og forældre, at der ses en tendens til, at man er lidt for hurtig til at skifte skole, og at det fri skolevalg har gjort denne proces nemmere og mere åbenlys. Kan man ikke tilbyde varen på den ene skole, så kan man nok på den anden. Det fri skolevalg kommer i en vis udstrækning til at underminere skole/hjem-samarbejdet, fordi det er så nemt og tilsyneladende omkostningsfrit at skifte skole. Som en lærer siger:

“Hvor man i gamle dage havde skoledistrikter, der har vi jo i vores kommune frit skolevalg. Hvor man bor geografisk er ikke nødvendigvis det område, hvor man vælger at sætte sit barn i skolen...Der har vi altså indkøbskulturen med, at man kommer rundt og ser på det. Der er man utrolig kritisk. Hvad tilbyder I her? Hvilke ressourcer, hvilke fysiske rammer, hvordan ser skolefritidsordningen ud her?”

Det fri skolevalg kan betyde, at børnene måske bliver meldt ud på et tidligere tidspunkt i et problemfyldt forløb, end de ellers ville være blevet, før man har givet skole/hjem-samarbejdet en reel chance for at løse problemet. Endvidere skal den reelle betydning af valgfriheden ses i forhold til de muligheder, forældrene har for at vælge noget andet. Et indtryk, der går igen fra kommuner med både by- og landområder, er, at opbakningen til skolen er større i det landsbyprægede lokalsamfund end i byområderne. I landområderne vil der kun være én skole i nærheden, og konsekvenserne af det fri skolevalg vil derfor typisk ikke være så store som i mere tæt beboede områder, hvor der reelt er flere skoler at vælge imellem. Så derude er skoleskift, som en forældre siger, ikke bare noget, man gør.

“...så det er ikke bare sådan noget, man gør, sådan lige. Fordi nu er jeg sku' sur på dem derover, så flytter jeg derover. Sådan fungerer det altså ikke.” (forælder, Landsbyskolen)

Forældrepanelet på den skole giver imidlertid indtryk af, at det måske i højere grad ville fungere sådan, hvis der var flere skoler at vælge imellem i lokalområdet. Og på flere af de i undersøgelsen implicerede skoler giver de interviewede forældre selv udtryk for, at forældre ofte er lige lovlig hurtige med at skifte skole. Endvidere gives der blandt lærere udtryk for, at forældre ikke er bevidste om, at det har konsekvenser for børnene at skifte skole.

“Jeg tror heller ikke, at forældrene i den sammenhæng ser skoleskift som noget dårligt, fordi de gør jo det bedste for deres børn.....De tænker hele tiden på det bedste for deres børn, de tænker ikke på, at skoleskift det koster”. (lærer, Centralskolen)

Denne interessekonflikt afspejler endvidere, hvad der fremstår som et af skolens dilemmaer nemlig, at forældrene hver især har deres primære interesse knyttet til eget barn, hvorimod lærerens hovedinteresse er knyttet til klassen som helhed. For at klassen som helhed kan fungere, og undervisningsplanerne overholdes, må der være en vis kontinuitet og social sammenhæng i klassen. Fravær og udskiftning af elever betyder et afbræk i klassens liv. Omvendt er det måske netop fridagene fra skole og arbejde, der i den travle børnefamilie opfattes som det, der hjælper til at få familien til at hænge sammen. Og hvis der er problemer i skolen, kan det for nogle forældre tage sig ud som den rigtige løsning at fjerne deres barn fra problemerne, og prøve lykken på en anden skole. Denne forskel på fokus kan indlysende skabe nogle problemer, og som en skoleleder siger det, så er det helt vanskelige

“.. det er jo at forene den socialitet, som der skal til i en klasse, den følelse af fællesskab, den hensyntagen til hinanden og så individet..”

Denne opgave er efter den pågældende skoleleders mening blevet sværere med tiden. Det er et synspunkt, som findes på alle de besøgte skoler. Det er også opfattelsen blandt de fleste lærere og skoleledere, at forældre er blevet mere kritiske over for skolen. Skolen som institution har mistet noget af sin autoritet, og forældrene er ikke længere tilbageholdende med at være kritiske.

Involvering i det sociale kontra det faglige

Som tidligere nævnt er det primært i forhold til de aspekter ved skolegangen, vi har kaldt det sociale, forældrene søger at gøre deres indflydelse gældende. Emner som klassens trivsel, lejrture og mobbepolitik ligger den typiske forælder langt mere på sinde end fagligt orienterede spørgsmål. Derfor er det også netop omkring spørgsmål som disse, forældrenes lyst til at udtale sig og diskutere indbyrdes kom til udtryk.

Blandt størstedelen af lærerne fremhæves forældrene positivt for deres indsats i forbindelse med klassens sociale arrangementer. I en stor del af de klasser, vi har været i kontakt med, har forældrene stået for et eller flere årlige sociale arrangementer fx hyttetur, cykelture, grillaftener eller andet med eller uden læreren. Typisk er engagementet til at arrangere sådanne ting størst på de yngste klassetrin for derefter langsomt at dale. Læreren er meget velkommen til at deltage, men det er op til hende selv, om hun har tid og lyst til at komme. Og lige såvel som forældrene selv har en stor interesse i at bidrage på det sociale plan, ligeså positivt opfattes det af lærerne. Man er meget glad for de forældre, der i mange sammenhænge, lidt nedladende, er blevet "bollebagings"-forældre.

Men det betyder ikke, at forældrene er uden interesse for at høre om *det faglige* (undervisningen). Også det tillægges en stor betydning. Men ofte kan dette behov imødekommes ved hyppig skriftlig information fra lærere til forældre.

En skoleleder fortæller om, at man på deres skole for nogle år siden i langt overvejende grad brugte forældremøderne til at diskutere trivsel m.m., men at der de senere år i stigende grad har vist sig en interesse fra forældrenes side for også at høre om det faglige. I det konkrete tilfælde var lærerne enige i, at de faglige aspekter havde været underprioriteret.

De mere faglige aspekter overlades imidlertid stadigvæk til lærerne. Forældrene vil gerne informeres, men de vil ikke involveres. Og såvel lærere som forældre er tilsyneladende meget godt tilfredse med, at forældrenes indflydelse begrænses til de sociale spørgsmål. Begge parter har den opfattelse, at det er læreren, der er den professionelle i faglige henseender, og derfor er hverken mulighederne for indblanding eller ønskerne herom særlig store. Vi spurgte lærerrepræsentanterne i en skolebestyrelse, hvordan de ville forholde sig til et ønske om mere indflydelse på det faglige fra forældrene.

"Altså jeg tror ikke, at det er noget, der ville være populært hos vores kolleger. Det tror jeg bestemt ikke. Vi sidder jo som medarbejderrepræsentanter, og det er klart, at hvis der kom et forslag op om, at de skulle gå ind og blande sig på en eller anden måde. Så...ville der ikke være nogen tvivl i mit sind om, at jeg skulle stemme nej.."

En forælder kommer med et eksempel, hvor forældrene ønskede at blive taget med på råd i forhold til, hvornår deres børn skulle begynde at bruge lommeregner. Det ville forældrene gerne diskutere, men ellers giver hverken han eller de øvrige forældre i den forbindelse udtryk for, at det skulle være i forældrenes interesse at "blande sig" i de mere principielle ting omkring bøger og metode.

Andetsteds gives der fra en forælder udtryk for, at det også ville være forbundet med en vis usikkerhed at lade forældrene få al for meget indflydelse på det faglige. Lærerne ved man nogenlunde, hvad står for, og lærerne er uddannet til at undervise.

Derfor kan man som forældre have visse forventninger til læreren. Det kan man ikke til en broget forældre-flok på 24, og derfor er det langt mere usikkert, hvad resultatet ville blive af deres involvering. Som denne forælder bemærker, så kender han slet ikke forældregruppen godt nok til at vide, hvad de ville finde på, og eftersom han ikke gør det, så vil han langt hellere lurepasse, og se om læreren ikke gør det nogenlunde fornuftigt.

Konflikter i klassen

Hvor mennesker er, opstår der konflikter. Spørgsmålet er, hvordan konflikterne håndteres. Et indtryk, der går igen fra vore samtaler, er, at det går træt med at løse konflikterne i klasserne, og det tilsyneladende især hvis klassens lærer er en væsentlig del af problemet. Ligeledes er det en hæmsko med en dårligt fungerende forældregruppe. Er kontakten med forældrene dårlig, giver lærerne udtryk for, at det er meget svært at få den nødvendige opbakning fra forældrene til at løse problemerne. I en klasse var der problemer med, at børnene ikke lavede deres lektier, og læreren var ikke særlig optimistisk over for tanken om, at det skulle lykkes at løse problemerne med forældrenes hjælp. "Ikke med den gruppe forældre", som læreren sagde.

Derudover giver flere interview indtryk af, at såfremt man i forældregruppen har svært ved at tale med hinanden, så er der mange problemer, som slet ikke kommer op til overfladen. I sådanne situationer er det ikke nok at henvise til lærernes ansvarlighed, idet de selv sagt ikke er alene om at skabe gode forhold i klassen, og at det også kan være svært for dem at vide alt, hvad der foregår.

Imidlertid var der også flere forældre, der gav udtryk for, at det var svært at få en dialog med såvel skolens ledelse som klassens lærere omkring de problemer, der var i klassen. Og problemerne med at skabe en sådan dialog blev tilsyneladende forværret, hvis der var problemer med en lærer. En forælder fra en klasse, hvori der havde været megen uro og mange problemer, fortæller:

"Hver gang vi ligesom kom ind på læreren. Hver gang vi prøvede ligesom...at hentyde til, at det kunne være læreren, som der var noget i vejen med, så kunne man tydelig mærke, at man kom ud i noget, der ikke var populært....Så det var SÅ svært og komme til bunds i det der."

I nævnte klasse tog forældrene selv initiativ til at løse de konflikter, der var, og ifølge to forældrerepræsentanters udsagn var det en kamp, der tog tre-fire år. Det trak så længe ud, fordi man fra skolens side havde lidt svært ved at "tage tyren ved hornene". Dels var skolen i første omgang meget langsom til at reagere på de indlysende problemer, som forældrene mente, der var, og i næste omgang, da man havde erkendt problemet, prøvede man med alle de løsninger, som kunne tænkes uden at indebære en kritik af den pågældende lærer.

Imidlertid var det – ifølge disse forældre – åbenbart netop læreren, som var et problem.

Skolens træghed i forhold til at være åben og fortælle forældrene om de problemer, der er, samt komme med konkrete, men evt. også “ubehagelige” løsningsmodeller bekræftes på flere skoler.

En forælder fortæller, hvordan hun gentagne gange har forsøgt at rette henvendelse til skolen og klasselæreren omkring de problemer, der var i klassen. Som et resultat af disse forsøg fik hun det indtryk, at man fra skolens side helst var fri for, at forældrene blandede sig for meget, mens klasselæreren, der fik lavet hemmeligt nummer, nemt gav indtryk af, at hun helst var fri for kommentarer overhovedet.

“..på den måde jeg har oplevet det...de vil jo egentlig ikke ha’, at vi skal blande os for meget i deres, vel?”

Derfor var den nævnte forælder nu lidt i vildrede omkring, hvem hun skulle henvende sig til og, hvad hun kunne gøre for at gøre opmærksom på de problemer, der var, og bidrage til at løse dem. På denne skole gav forældrene indtryk af, at der generelt var et problem med at skolen/lærerne ikke var samarbejdspartnere, når der skulle løses problemer. Forældregruppen i dette interview gav meget tydeligt udtryk for en manglende tillid, og derfor et manglende samarbejde med skolen. Som en forældre udtrykte det i forhold til at rette henvendelse til skolen:

“...det er jo ligesom, man føler lidt at man er oppe imod store kræfter, ikke?”

Andre steder var tilliden til såvel skolen som dens lærere større, men den dårlige kommunikation fra skolen til forældrene er et gennemgående træk, når der er problemer. Vores interview giver indtryk af, at man fra skolens side ikke er særlig åben omkring at melde ud, når der er problemer i klassen. Åbenheden er ikke stor, og når konflikterne skal løses, har man fra skolens side meget svært ved at sige og gøre noget konkret. Uanset om det er forældrene selv, der retter henvendelse til skolen omkring et problem, eller det er skolen selv, så giver forældrene udtryk for, at de oplysninger, man får, er meget svære at forholde sig til. Forældrene giver indtryk af, at man hele tiden smutter udenom at fortælle dem, hvad der egentlig er galt.

Derudover kritiseres flere lærere for ikke at gribe fx forældremøder konstruktivt an, når det er en klasse med problemer. Flere forældre fra sådanne klasser giver udtryk for den træthed, der melder sig, når man igen og igen “får hældt en spand lort over sig til forældremøderne”, når man igennem år kun hører negativt på forældremøderne, og dette ikke forandrer noget.

Disse forældreudsagn giver klart indtryk af, at forældrene oplever en manglende

vilje fra skolernes side til at spille med åbne kort. Ofte er man ikke meget for at fortælle om de problemer, som der er, og det samme gælder efterfølgende, når man skal løse problemerne, hvor indtrykket også er, at kortene holdes ind til kroppen, så skolen og dens lærere ikke gøres sårbare.

En sådan holdning indbyder imidlertid ikke til samarbejde, og er derfor et problem. Det erkendes af en skoleleder, men han siger samtidig, at en sådan lukkethed til dels kan begrundes med, at Folkeskolen har været udsat for megen kritik. Og derfor vil en del af en proces henimod, at man fra skolens side bliver mere åben indebære, at Folkeskolen generelt får en mere positiv omtale.

“Vi skal være bedre til at sælge os selv. Ikke alene over for forældrene, for det er vi jo gode til, men også over for samfundet/lokalsamfundet og...i forhold til den større del af samfundet. Vi skal turde gå ud og sige “vi gør det her”. Vi skal ikke holde kortene så tæt til kroppen, som vi har gjort... Vi skal ikke holde noget skjult, hvorfor skulle vi det? Det er der ingen grund til. Og det er jo sket tidligere i et voldsomt omfang.” (skoleleder)

En anden barriere for konfliktløsning i klasserne er, at rummeligheden i den enkelte klasse tilsyneladende er blevet mindre. Vores samtaler peger på, at tolerancen over for støj og andre forstyrrelser i klassen generelt er blevet mindre. Forældrene er klar over, at det er vigtigt, at deres børn klarer sig godt i skolen samt beviste om, at det ikke er lige let for alle at klare sig efterfølgende på arbejdsmarkedet. Dette nævnes som en blandt mange årsager til at, rumligheden inden for klasserne er blevet mindre. En lærer fortæller:

“Der er helt sikkert sket et skred i de senere år, man løfter ikke i flok...man accepterer ikke på samme måde, at der er uro i klassen... “De kan da bare sidde stille, og ellers kan de da bare flytte, så kan vi da bare få dem ud”. Vi har ligefrem nogen, der har forsøgt at få elever ud her på stedet, fordi de synes, at de skaber for meget uro for de andre, men hvorfor de så skaber uro...den diskussion er forældrene ikke meget for at gå ind i. Og det er da nyt”.

Også på det område er der selvsagt mange forskellige historier, der er også en lang række af eksempler, hvor forældrene gør en utrolig stor indsats for at klassen som helhed skal fungere godt, men selv de mange gode historier taget i betragtning, så efterlades et indtryk af, at tolerancen over for de vanskelige elever er blevet mindre. Hvad der igen giver et fingerpeg om, at der ikke alene mangler tillid imellem skole og hjem, men også forældrene imellem og en forståelse af, at nok er det kollektive vigtigt “men det skal ikke være på bekostning af mit barn”.

7.5 Konklusion

I dette kapitel om samarbejdet mellem skole og forældre har søgelyset navnlig været rettet imod forhold, som gør, at samarbejdet ikke fungerer optimalt. Derved kan læseren blive forledt til at tro, der generelt hersker et dårligt samarbejdsklima på de danske folkeskoler. Det kan man ikke konkludere på baggrund af de få skoler, vi har haft lejlighed til at besøge. Man kan end ikke sige, at samarbejdsklimaet på disse skoler generelt er dårligt. Vi har faktisk registreret mange vidnesbyrd om det modsatte: forældre som roser skolen og de lærere, børnene har; lærere der er glade for samarbejdet med forældregruppen omkring deres klasse og skoleledere, der finder samarbejdet i skolebestyrelsen forfriskende og frugtbart. Men som nævnt har vi valgt at koncentrere os om de ømme punkter i samarbejdet, der hvor noget måske kunne forbedres.

Gennem *skolebestyrelsen* har forældrene mulighed for at tage del i skolens ledelse. Bestyrelsen gør sin indflydelse gældende gennem fastlæggelse af principper for skolens daglige ledelse. Om det fører til markante fingeraftryk i forhold til undervisningen og skolens dagligdag i øvrigt, kan man ikke vide. Det afhænger i høj grad af bestyrelsens ambitionsniveau og samarbejdsklimaet i bestyrelsen.

Forældres begrundelser for at tage del i skolebestyrelsens arbejde afspejler de forskellige ambitioner: for nogle er det en livsstil at tage del i (ledelses) arbejdet, for andre er det en måde at engagere sig i børnenes liv på. For atter andre er den drivende kraft en generel interesse for folkeskolen. Endelig fandt vi forældre, som havde et konkret problem, der skulle løses.

Flertallet i skolebestyrelsen udgøres af de forældrevalgte medlemmer, som derfor har mulighed for at sætte deres præg på arbejdet gennem prioriteringen af de emner, der tages op. Forældrene prioriterer tydeligvis forskelligt på forskellige skoler. Et sted drejede det sig i høj grad om gennem budgettet at få indflydelse på ressourcefordelingen, et andet sted så man det som en hovedopgave at styrke og servicere forældreindflydelsen på klasseniveau. Vi mødte forældre, som var optaget af arbejdet med at forbedre skolens fysiske miljø (bygningernes indretning og vedligeholdelse), og forældre, der havde prioriteret det psykiske miljø (trivselen på skolen) højt. Endelig var der forældre, som så skolens værdier (den ånd, der hersker på skolen), som et vigtigt arbejdsfelt.

At forældre stiller sig mål for deres arbejde i bestyrelsen er ikke ensbetydende med, at de er på kant med skolelederen eller lærerne i bestyrelsen. På de besøgte skoler har forældrene uhyre sjældent benyttet deres flertal til at stemme sig igennem til en ønsket beslutning. Tværtimod har man ønsket at nå til enighed om beslutningerne. Herom synes alle parter at være enige. – En tilsvarende, aktiv samarbejdsvilje har, sådan som forældrene ser det, ikke kendetegnet lærernes deltagelse i bestyrelsesarbejdet, som forældrene på disse skoler oplever at være passivt kontrollerende.

Forældrenes samarbejdslinie synes så meget mere på sin plads, når de samme forældres problem i forhold til eget bagland tages i betragtning. Baglandet er vanskeligt at få øje på. Når der skal vælges ny bestyrelse er fremmødet ringe, hvis der da ikke samtidig kan lokkes med et kendt navn som foredragsholder. I erkendelse af menige forældres beskedne interesse for arbejdet i skolebestyrelsen søger man på alle de besøgte skoler i første omgang at få en kontakt til klasserådene, således at en dialog ad denne vej kan komme i gang. Men det er svært, erkender de fleste. Med vekslende held søger skolebestyrelsen endvidere at gøre sig kendt gennem aktiviteter som skoleblad, brug af skolens hjemmeside (når en sådan findes), ligesom den enkelte klasse har et stående tilbud om deltagelse i et forældremøde af et medlem fra bestyrelsen. Et tilbud som ret få klasser har gjort brug af.

På klasseniveau bliver samarbejdet mellem forældre og skole mere konkret. Forældrene har lettere ved at engagere sig, fordi de ser en direkte forbindelse til vilkårene for deres eget barn. Klassen og dens liv ses så at sige gennem eget barn, hvilket let fører til den slutning, at hvad der er godt for mit barn, det må også være godt for klassen som helhed. En synsmåde, der af lærere let opfattes som udtryk for en forældreegoisme. Nogle forældre siges at have en brugerholdning til skolen, hvis opgave det følgelig er at levere den ønskede ydelse. Kan den ikke leve op til det, er der nok en konkurrent, som vil påtage sig opgaven. Problemstillingen var kendt af alle parter på de besøgte skoler, hvor flere mente, at problemet gjorde sig gældende med tiltagende styrke. Det skal tilføjes, at det ifølge midtvejsrapporten er et problem, som fremdrages af mange kommuner.

Klassens lærere, som på deres side har ansvaret for hele klassen, må i høj grad have opmærksomheden rettet mod det kollektive, mod gruppen. Et hovedformål for samarbejdet med forældrene er at sikre deres opbakning til løsning af denne opgave. Der synes at være en klar, gensidig forståelse af, at de faglige elementer i undervisningen er lærerens eneansvar, hun er den fagligt kompetente, hvorimod de sociale elementer (klassens trivsel) er et fælles ansvar mellem lærer og forældre. Her er det vigtigt, at forældregruppen er i stand til at yde et ansvarligt med- og modspil baseret på en indbyrdes forståelse for de fælles værdier og en åbenhed over for børn med anderledes baggrund og forudsætninger. En velfungerende forældregruppe opstår ikke af sig selv. Der skal et bevidst arbejde til, for at nå målet. På de besøgte skoler har man (især på de yngste klassestrin) regelmæssigt haft aktiviteter med dette for øje. Forældrene står for arrangementerne, som lærerne i mange tilfælde deltager i "privat", fordi der ikke er afsat tilstrækkelig mange ressourcer til skole/hjem-samarbejdet. Forældrene er taknemmelige for lærernes indstilling på dette punkt, men også frustrerede over, at samarbejdet ovenfra ikke tillægges større vægt.

Når samarbejdet mellem lærer og forældre ikke fungerer optimalt, kan årsagen dels

være en meget uensartet forældregruppe, uden fælles mål og værdier, som læreren har svært ved at komme til rette med. Men det kan også være, at årsagen skal søges på lærersiden. Vi har på flere af de besøgte skoler hørt om sådanne konflikter mellem forældre og skole. Beretningen om, hvad der er foregået, og om årsagerne til den skæve udvikling, er lige så forskellige, som de parter, der har fortalt om deres oplevelser. Forældrenes beretninger synes at pege mod et mønster i skolens håndtering af den slags sager, hvorefter alle tænkelige årsager i forældre kredsen og blandt eleverne først bliver gjort til genstand for nøje granskning. Det absolut sidste punkt, skolen sætter fokus på, er læreren. Som forældrene oplever det, tager den slags sager meget lang tid at få løst, og en del forældre vil i mellemtiden have mistet tålmodigheden og "stemt med fødderne" ved at finde en anden skole til deres barn.

En fortsat udvikling af samarbejdet mellem skole og forældre synes af flere grunde nødvendig. Lærerne bliver i stadig højere grad afhængige af en positiv opbakning fra forældrene omkring klassen som social enhed, ikke mindst for at kunne imødegå den undergravende effekt af nogle forældres tiltagende fokusering på eget barns læring. Forældrene vil på deres side af en folkeskole i udvikling blive mødt med stadig stærkere krav om samarbejde og dermed om tilpasning til fælles værdier og mål. Såvel lærere som forældre skal vænne sig til de nye roller. Det er i den forbindelse vigtigt, at det større forældreengagement gives et rum at udfolde sig i. Forældrene må levnes mulighed for at opleve, at deres aktive engagement spiller en rolle. Samtidig vil det fortsat være læreren, som i sidste ende står med det faglige ansvar for, at undervisningen foregår tilfredsstillende. Der synes at være uudnyttede muligheder i fortsat holdningsbearbejdning med det formål at fremme samarbejdstænkningen og hæmme partstænkningen.

8. Ledelse, udfordringer og ansvar

Af Jill Mehlbye og Gitte Schimmell

8.1 Indledning

Mål for udviklingen af skoleledelsen

I oplægget til arbejdet med fokusområdet (Undervisningsministeriet 1998) beskrives det som målet med ledelsesudviklingen i folkeskolen, at ledelsen af den danske folkeskole skal inddrage moderne principper for administrativ og pædagogisk ledelse samt for personaleledelse, og at ledelsen på kommunalt niveau og skoleniveau skal være synlig og i overensstemmelse med de krav, udviklingen af folkeskolen fordrer.

Det understreges, at selvforvaltning og decentralisering stiller store krav til den enkelte skoleledelse, og at den enkelte skoleledelse i forbindelse med mål- og rammestyrelsen har ansvaret for at planlægge, udvikle og evaluere skolens samlede virksomhed.

Skolelederen er således ansvarlig for udvikling, styring og evaluering af lære- og forandringsprocesser på skolen.

Det betyder, at der må være en synlig ledelse med klare visioner, som evner at skabe mening, retning og helhedsforståelse. Målfastsættelsen med udgangspunkt i de pædagogiske, administrative og personalemæssige ansvarsområder er således skolelederens ansvar.

Videre hedder det, at det er vigtigt, at ledelsen skal have muligheder for at indgå og tage ansvar for lære- og forandringsprocesser på de pædagogiske, administrative og personalemæssige områder.

Skoleledelsen må desuden være opmærksom på, at løsninger er mangeartede og skal findes i samarbejde med de ansatte. Det er også ledelsens opgave at skabe medansvar og engagement hos medarbejderne.

Derfor er det en forudsætning, at der blandt ledere og lærere

“opnås en konkretisering og forståelse af ledelsesbegrebet, og de deraf følgende konsekvenser for praksis”.

Samlet understreges det, at der skal fokuseres på de organisatoriske og indholdsmæssige aspekter.

Det foreslås (jf. Undervisningsministeriet 1998), at kommuners og skolars indsats rettes mod professionel forvaltnings- og skoleledelse, og at der sættes fokus på relationen mellem skoleledelse og lærere.

Kommunernes og kredsens erfaringer med arbejdet med ledelsesudvikling

I midtvejsevalueringen (Mehlbye 2000) viste det sig, at lidt over halvdelen af kommunerne havde prioriteret ledelsesudvikling højt, men da det ikke i de pågældende kommuner var alle skoler, der arbejdede med ledelsesbegrebet, var det samlet set kun en tredjedel af alle landets skoler, der arbejdede med ledelsesudvikling.

Kun i forholdsvis få kommuner (24%) var man allerede forud for Folkeskolen år 2000 i gang med udviklingen af ledelsesbegrebet, der er altså i flertallet af kommuner tale om, at kommunen først inden for de sidste par år har taget fat i drøftelsen af indhold i samt forventninger og krav til skoleledelsen.

I næsten alle de kommuner (otte ud af ti kommuner), der havde prioriteret ledelsesudvikling højt, var det fastsat centrale kommunale mål for skoleledelserne i kommunen.

I midtvejsundersøgelsen definerer DLF (Danmarks Lærerforening) kredse og kommunernes forvaltninger følgende fremmende og hæmmende faktorer for ledelsesudviklingen:

Fremmende faktorer

- skolelederne har været meget åbne over for nye tiltag og er blevet mere bevidste omkring deres rolle som ledere, dermed er der en generel erkendelse af, at der er behov for en ny ledelsesrolle og dermed også for nye ledelsesredskaber og ledelsesudvikling
- etableringen af ledelsesuddannelser og kurser
- fokus på ledelse på det strategiske niveau
- fokus på teamledelse
- samarbejdet mellem skoleledelserne på skolerne
- initiativer fra forvaltning og skoleledere om at samarbejde på området og opkvalificering af samarbejdet mellem de enkelte skoler i kommunen.

Hæmmende faktorer

- den administrative byrde hos skolelederne er øget væsentligt og overskygger ofte den pædagogiske lederrolle
- det er en lang proces at få skoleinspektører til at blive ledere
- lærerne har en vis afstandtagen til at skulle ledes
- viceskoleinspektørers og afdelingslederens manglende lyst og vilje til at påtage sig lederansvar
- utilstrækkelige ressourcer til ledelsesarbejde og -udvikling
- ledelsernes engagementet og ambitionsniveau er for lavt.

8.2 Problemstillinger og evalueringsmetode

I den foreliggende evaluering er der arbejdet ud fra følgende hovedproblemstilling:

“Hvordan har kommuner og skoler arbejdet med og udviklet skoleledelsesbegrebet i den moderne folkeskole, og hvilke resultater har der været af dette arbejde, og hvilke barrierer er der for en videreudvikling af ledelsesforståelsen og ledelseskompetencen i folkeskolen?”

Denne problemformulering har resulteret i følgende evalueringsspørgsmål for den foreliggende undersøgelse:

- hvilke opgaver og roller har skoleledelsen
- hvordan er ledelsesstrukturen på skolerne udformet
- hvilke ledelsesfunktioner og opgaver prioriterer lederne selv
- hvilke forventninger har lærerne til skoleledelsen
- hvilken støtte har skoleledelsen i udøvelsen af deres job
- hvilke barrierer er der for udviklingen af ledelsesbegrebet.

Evalueringen er gennemført som en kvalitativ interviewundersøgelse blandt ledelse og lærere på skolerne. I undersøgelsen indgår syv skoler i fire kommuner.

De fire kommuner er forskellige med hensyn til størrelse og geografisk beliggenhed, og de syv skoler er også forskellige med hensyn til størrelse og beliggenhed, dvs. om de ligger i landsbysamfund eller større bysamfund. Der indgår både rene overbygningsskoler (skoler med 8.-10. klasse), skoler med børnehaveklasse op til 6. eller 7. klasse, samt skoler med alle klassetrin.

Evalueringen af de syv skolars erfaringer er baseret på kvalitative interview med skolens forskellige interessenter. Der er gennemført individuelle interview med skoleledere og på flere skoler også viceskoleinspektører, skolebestyrelsesformænd, mødeledere for pædagogisk råd og tillidsrepræsentanter. Desuden er der på hver skole gennemført fokusgruppeinterview med en gruppe tilfældigt udvalgte lærere, der underviser på forskellige klassetrin og i forskellige fag.

Målet med interviewene var at få forskellige synspunkter og erfaringer frem i interviewene. Der var tale om tematiserede interview, hvor temaerne tog udgangspunkt i ovennævnte delspørgsmål.

I bearbejdningen og formidlingen af resultaterne er bredden i interview resultaterne beskrevet. Der er således ikke tale om udsagn, der er repræsentative for alle, men om forskellige synspunkter på og erfaringer med ledelse i folkeskolen.

8.3 Hvilke opgaver og roller har skoleledelsen

En ændret ledelsesrolle

Traditionelt har lærerne i folkeskolen været vant til udstrakt selvstyre, og skoleinspektøren har tidligere haft sin centrale rolle og funktion som administrator af regler og love samt arbejdsplanlægning af skolens arbejde. Samtidig signalerede den traditionelle skolekultur, at skolelederen var "først blandt ligemænd", men heller ikke mere (Mandag Morgen 1996 og Moos m.fl. 2000).

Denne rolle er nu under stadig kraftig ændring, og udviklingen har stillet krav om en anden udførelse af lederfunktionen i folkeskolen, både hvad angår samarbejdsrelationer, pædagogisk ledelse og administration (Mandag Morgen 1996).

Samtidig er skolelederens rolle blevet styrket ved vedtagelsen af den sidste folkeskolelov (af 1993) og den kommunale styrelseslov (af 1990). Skolelederen (skoleinspektøren) er således den centrale ledelsesfigur, der har den administrative, personalemæssige og administrative ledelse af skolen med ansvar for skolens virksomhed over for skolebestyrelsen og kommunalbestyrelsen.

Der er i højere og højere grad tale om en egentlig ledelsesfunktion med et stort ansvarsområde, idet skoleledernes (skoleinspektørernes) samlede ledelsesopgaver også er stigende, og der stilles mange andre krav end blot for 10-15 år siden til skolelederen som leder af en moderne virksomhed.

Der er en skolebestyrelse med en vis kompetence og indflydelse, og kravene til skoleinspektøren som personalechef er fremhævet i den sidste folkeskolelov (af 1993).

Det er dermed ledelsens opgave at motivere og engagere medarbejderne for at sikre en optimal basis for fortsat skoleudvikling (Larsen 1995) samt at sikre, at lærernes faglige og menneskelige ressourcer udnyttes og udvikles.

Et forhold, der har stillet større krav til ledelsesfunktionen, er, at man i kommunerne er gået fra regel- og detailstyring til mål- og rammestyring, hvor skoleledelsens primære opgave er at lede en skole i udvikling, hvor virksomhedsplaner, formuleringer af målsætninger, evaluering og uddannelsesplanlægning m.m. spiller en væsentlig rolle og funktion.

På denne måde får skolelederen også rollen som organisationsudvikler og forandringsagent. En rolle, hvor lederen er leder og "anfører" for sine ansatte, og skal kunne forstå at inddrage agenterne omkring skolen i udviklingen af skolen, her tænkes først og fremmest på lærerne, men dernæst også på forældre (inkl. forældrebestyrelser) og elever samt andre lokale interessenter omkring skolen.

Skoleledernes arbejde er således blevet meget mere dynamisk og kom plekst end tidligere. Sideløbende med denne udvikling er der på mange skoler etableret et egentligt ledelsesteam. På nogle skoler bestående af en skoleinspektør og en viceskoleinspektør.

På andre skoler udvidet til også at omfatte en SFO-leder (leder af skolefritidsordningen på skolen, hvis en sådan findes). På nogle få skoler yderligere udvidet med en administrativ medarbejder på fuldmægtigniveau (se også afsnit 8.5).

De formelle krav ifølge love og aftaler

Med folkeskoleloven af 1993 er skolelederens rolle som leder som nævnt ovenfor blevet styrket. Det er i den forbindelse også værd at bemærke, at loven ikke længere opererer med begrebet "skoleinspektør", men alene med begrebet "skoleleder". Om skolens leder hedder det ifølge folkeskoleloven af 1993, at

"skolens leder har den administrative og pædagogiske ledelse af skolen og er ansvarlig for skolens virksomhed over for skolebestyrelsen og kommunalbestyrelsen". (§44).

Der lægges således vægt på, at skolelederen både varetager den administrative og den pædagogiske ledelse, dvs. at han/hun både skal varetage den daglige drift og den pædagogiske ledelse, herunder sikre, at det pædagogiske arbejde på skolen varetages kvalificeret af lærerne på skolen.

Skolelederen er både ansvarlig over for skolens bestyrelse og kommunalbestyrelsen. Der skal således ved alle folkeskoler (jf. folkeskoleloven §42) oprettes en skolebestyrelse. Det er bl.a. skolelederens opgave at stille forslag til skolens budget, som derefter skal godkendes af skolebestyrelsen (jf. folkeskoleloven §44, stk. 3).

Det er også skolens leder, der fordeler arbejdet blandt de ansatte:

"Skolelederen leder og fordeler arbejdet mellem de ansatte og træffer alle konkrete afgørelser vedrørende skolens elever". (§44, stk. 2).

Det gælder fag- og opgavefordelingen, som både skal resultere i et skema for lærerne og for klassernes undervisning. Netop dette arbejde med beregning af lærernes præcise arbejdstid for det kommende skoleår har været betragtet som en stor arbejdsopgave for skolelederen. Så stor, at den har slugt for meget tid i forhold til skolelederens vigtige opgave som pædagogisk leder, hvor ikke bare bibeholdelse af status quo, men også udvikling og forandring af skolen har været betragtet som en væsentlig lederopgave i et samfund, hvor der stilles stigende krav til folkeskolen og dens ændringsparathed.

Det understreges også, at

"Skolens leder udøver sin virksomhed i samarbejde med de ansatte". (§44, stk. 4).

Skolens leder skal således inddrage og samarbejde med de ansatte (dvs. alt det personale

på skolen, der arbejder med pædagogiske opgaver) om beslutninger og om gennemførelsen af beslutninger.

Skoleledelsens opgaver, pligter og ansvar kan opsummeres i følgende hovedpunkter (ifølge folkeskolelovens §44 og bemærkninger til denne).

Skolelederen har følgende opgaver:

- at sørge for skolens undervisning lever op til *folkeskolens formål* inden for de rammer, kommunalbestyrelsen har fastlagt
- at udarbejde forslag til skolebestyrelsen vedrørende *principper* for skolens virksomhed og skolens *budget* inden for de af kommunalbestyrelsen fastsatte økonomiske rammer, og at de principper, som skolebestyrelsen har fastsat, *efterleves* og *udmøntes*
- at tegne skolens *profil*, og i overensstemmelse hermed drøfte grundlaget og målet for skolens virksomhed sammen med skolens medarbejdere, der varetager pædagogiske opgaver, og sikre, at de kender de retningslinjer, der gælder for skolen
- at stimulere udviklingen af skolens fælles *værdier* og *pædagogiske holdninger* og at fremme det *faglige* og *pædagogiske* samarbejde mellem lærerne, fx ved at opmuntre til dannelsen af lærerteam
- at have *føling* med, hvad der sker på skolen, bl.a. ved at tage del i lærernes undervisning, og i samarbejde med lærerne løse eventuelle problemer
- at *fordele* arbejdet mellem de ansatte ifølge de principper for undervisningens organisering, som skolebestyrelsen har fastsat
- at være opmærksom på de ansattes *kvalifikationer* i linjefag og deres andre tilsvarende forudsætninger for at varetage undervisningen i bestemte fag eller emner
- at skabe sig et overblik over lærernes *efteruddannelsesbehov* og sikre en sammensætning omkring den enkelte klasse, som bedst muligt tilgodeser det faglige og pædagogiske niveau i undervisningen.

8.4 Skolelederens roller og funktioner

I de følgende afsnit beskrives resultaterne af interviewundersøgelsen i de fire undersøgte kommuner med særlig fokus på forventningerne til skolelederen.

Skolelederens seks roller

I interviewundersøgelsen nævner skolernes ledere og lærere først og fremmest de allerede nævnte tre overordnede ledelsesfunktioner, nemlig pædagogisk ledelse, personaleledelse, og administrativ ledelse.

Enkelte nævner desuden rollen som strategisk leder og opgaven med at sikre et godt samarbejde med og gode relationer til skolens mange aktører og interessenter (relationsledelse).

Derudover nævnes kompetencer, som er knyttet til de ovenfor nævnte ledelsesfunktioner nemlig lederens evne til kommunikativ ledelse og reflekterende ledelse som forudsætning for kvalitet i personaleledelse og pædagogisk ledelse.

Samlet set kan man evt. tale om virksomhedsledelse i og med, at der er tale om skolen som en "virksomhed" med andre funktioner end undervisning (fx pasning), og en virksomhed som skal fungere inden for andre rammer end tidligere, alene i kraft af den høje grad af decentralisering med øget fokus på mål og resultatstyring.

På basis af interviewundersøgelsen og folkeskoleloven (af 1993) kan der defineres følgende otte roller og funktioner for skolelederen:

Pædagogisk ledelse

som ansvarlig for at der opstilles mål for skolens arbejde, for at den undervisningsmæssige kvalitet er i orden og for en løbende nyudvikling af det pædagogiske arbejde. Den gode pædagogiske leder er ifølge lærerne den leder, der har pædagogiske visioner, og som kan skabe engagement omkring pædagogisk nyudvikling. Det er også den leder, der har visioner, der kan skabe rum for lærernes arbejde, der kan lytte og fange pædagogiske ideer fra personalets side og der kan "sparke lærerne bagi", når der er behov for det. Den pædagogiske leder måles på sine evner til at skabe pædagogisk udvikling på skolen.

Personaleledelse

som ansvarlig for at personalet trives, og at personalets ressourcer udnyttes og udvikles bedst muligt. Den gode personaleleder er ifølge lærerne den leder, der er fysisk til stede, der lytter, er nærværende og er opmærksom på den enkelte lærers behov og ønsker. Det er den synlige leder, der deltager aktivt i aktiviteter på skolen, som er ude blandt børn og personale, og som altid har en "åben dør" ind til sit kontor. Personalelederen måles på sit nærvær og evne til at lytte og være opmærksom på sit personale.

Administrativ ledelse

som ansvarlig for lærernes arbejdstidsplanlægning, for økonomien på skolen og for informationsformidling indadtil og udadtil. Den administrative leder måles på, at økonomien stemmer, og at der er styr på ressourcerne.

Strategisk ledelse

som ansvarlig for, at skolens opstillede mål opnås, at beslutninger implementeres, og at der følges op på disse beslutninger. I en folkeskole i stadig forandring, er det vigtigt, at lederen også kan lede forandring gennem organisationsudvikling. Evnen til strategisk ledelse og "forandringsledelse" måles på evnen til at opstille mål ud fra de

krav, der stilles til folkeskolen, sikre handlinger, der fører til målene, herunder især at skaffe de fornødne ressourcer til at gennemføre de nødvendige handlinger mod målene (jf. Mintzberg 1998). En opgave som alle, dvs. lederen selv, lærere og skolebestyrelse i praksis prioriterer højt – uden at ordene “strategisk ledelse” nødvendigvis nævnes eksplicit.

Relationsledelse

som ansvarlig for, at der er et godt samarbejde med skolebestyrelse, og skolens samarbejdspartnere, dvs. andre faggrupper og afdelinger i kommunen. Evnen til relationsledelse måles på, at der er harmoni og ingen konflikter mellem skolens interne og eksterne aktører og samarbejdspartnere.

Kommunikativ ledelse

som ansvarlig for, at ledelse sker i samarbejde og dialog med de ansatte. Den gode kommunikative leder måles på, at han/hun kan sikre en løbende dialog og kan skabe basis for gode faglige og pædagogiske debatter, som resulterer i, at alt pædagogisk personale deltager i en fælles udvikling af skolen.

Reflekterende ledelse

som evnen dels til at udvikle organisationens menneskelige muligheder og ressourcer, dels til at synliggøre og sætte egne og andres “for-forståelser i spil og skabe rum hertil” (jf. Danelund og Jørgensen 2000). Det betyder populært sagt at lægge op til debat og til at stille spørgsmål ved det i forvejen givne, som ikke nødvendigvis behøver at være det fremtidige gældende. Den reflekterende leder vil kunne måles på sin evne til at få organisationen (de ansatte) til at reflektere over nye veje for udvikling og anvendelse af ressourcer.

Virksomhedsledelse

som er det overordnede ansvar for skolens samlede virksomhed, en funktion der især træder i øjnene i forbindelse med den høje grad af decentralisering af opgaver, ansvar og økonomi til skolerne, som i øjeblikket sker i de fleste kommuner. Som følge deraf bliver forvaltningens forventninger til skolelederen, at denne fungerer som virksomhedsleder, idet skolerne har en stor grad af selvstyre med ansvar for, at budgetter og mål hænger sammen, og at ressourcerne udnyttes mest effektivt i forhold til de opstillede mål (i forlængelse af den økonomiske decentralisering (jf. kapitel 9).

8.5 Kommunernes mål for skoleledelse

I alle de fire undersøgte kommuner er der opstillet mål for ledelse. Det er dog ikke i alle kommuner, at målene specifikt er møntet på skoleledelse, idet det i en kommune gælder for ledelse i det hele taget (inkl. fx også plejehjemsledere).

I en kommune er forvaltningens forventninger til skolelederne nedfældet i nogle generelle principper for ledelse af en skole.

I en anden foreligger der en omfattende beskrivelse af personalepolitikens udmøntning, og i en tredje kommune har forvaltningen i samarbejde med skoleledergruppen opstillet fælles kommunale mål for skoleledelse.

I det følgende gives to eksempler på to kommuners opstilling af mål for skoleledelse.

En stor bykommune – et eksempel

I kommunens formuleringer af kvalitetskriterier og mål for skoleledelse opereres med følgende kvalitetskriterier for skoleledelse: administrativ og strategisk ledelse, pædagogisk ledelse, personaleledelse samt relationsledelse:

“Kommunen ønsker, at skolelederen i samarbejde med sit ledelses team og med udgangspunkt i folkeskoleloven og kommunens målsætninger, udøver

administrativ og strategisk ledelse ved

- *at udforme strategier og strukturer, så skolen kan fungere i overensstemmelse med de overordnede mål og den fælles vision for børn- og ungeområdet,*
- *at sikre sammenhæng mellem skolens økonomi, kvalitet og udvikling,*
- *at sikre, at informations-, kommunikations-, og beslutningssystemer fungerer.*

pædagogisk ledelse ved

- *at tage ansvar for udvikling og læring på alle niveauer i skolen,*
- *at være visionær, inspirerende og fremme en kultur med klare holdninger værdier og mål,*
- *at motivere og anspre medarbejderne til en indsats i forhold til de fælles værdier og mål,*
- *at sørge for at institutionens mål formuleres og evalueres.*

personaleledelse ved

- *at være garant for et godt arbejdsmiljø,*
- *at sikre den åbne dialog mellem ledelse og skolens øvrige medarbejdere,*

- at stå i spidsen for organisationens udvikling, for procesfornyelse og jobudvikling,
- at sikre medansvar gennem indflydelse, krav og delegering.

relationsledelse ved

- at sikre det tværfaglige samarbejde om skolens børn og unge,
- at sikre samarbejdet med skolens samarbejdspartnere i lokalområdet,
- at tydeliggøre, dokumentere og formidle skolens virksomhed udadtil”.

En mindre bykommune – et eksempel

Ud fra et forslag til “Målsætninger for skoleledelse” eksemplificeres skoleledernes opgaver og roller som ledere. Kommunen har primært opdelt ledelsesfunktionen i tre “hoved” ledelsesformer, nemlig pædagogisk ledelse, personaleledelse og administrativ ledelse.

Pædagogisk ledelse:

“Skolelederen har ansvaret for at den nødvendige faglige og pædagogiske kompetence er til stede i lærerkollegiet. I denne forbindelse skal det både sikres, at den enkelte lærer er fagligt ajourført, og at skolen fagligt forsvarligt kan dække folkeskolens fag. Det er samtidigt skolelederens ansvar gennem optimal udnyttelse af personalets kompetence at sikre, at der sker den nødvendige kvalitetssikring/-udvikling. Det er ligeledes skolelederens ansvar, at der gennem evaluering sikres, at såvel folkeskolens mål, som de kommunale mål nås. Skolelederen har også ansvaret for, at undervisningens planlægning og tilrettelæggelse sikrer, at eleverne får et optimalt udbytte af undervisningen.”

Personaleledelse:

“Skolelederen sikrer bl.a. gennem udviklingssamtaler med personalet, at der udarbejdes uddannelses-/kompetenceudviklingsplaner for de enkelte medarbejdere. Skolelederen er endvidere ansvarlig for, at samarbejdet med sikkerheds- og samarbejdsudvalgene (MED-udvalgene) og Pædagogisk Råd fungerer efter hensigten.”

Administrativ ledelse:

“Øget decentralisering, udarbejdelse af virksomhedsplaner og årsberetninger, udlægning af forhandlingskompetence i NY LØN er blot eksempler på de administrative opgaver, der er pålagt skolelederen. Skolelederen har ansvaret for, at de af kommunalbestyrelsen fastsatte og skolens egne mål nås under hensyntagen til de afsatte økonomiske rammer.”

I kommunens formuleringer af skoleledernes lederroller og funktioner er det således ekspliciteret, hvad denne kommune forventer af skolelederne. I kommunens målsæt-

ninger nævnes ligeledes, at skolelederen med den øgede decentralisering i kommunen, øget anvendelse af IKT og indførelse af ny løn har fået udvidet sit ansvarsområde.

Det er værd at bemærke, at i den store bykommunes beskrivelse af skolelederens opgaver, nævnes det, at skolelederen skal udøve ledelse i samarbejde med sit ledelsesteam, hvilket ikke er tilfældet i den lille bykommunes beskrivelse af skolelederens opgaver, hvor kun skolelederen nævnes. Forklaringen kan til dels være, at ledelsesstrukturen på skolerne er afhængig af skolens størrelse (jf. afsnit 8.5).

8.6 Udformningen af ledelsesstrukturen på skolerne

Forskellige ledelsesstrukturer afhængig af skolestørrelse

I lærertidsaftalerne af 1997 understreges det, at dem, der varetager ledelsen af skolen, skal danne et ledelsesteam, der oftest vil bestå af skoleinspektøren (skolelederen) og viceskoleinspektøren evt. en lærer med ekstra tid til ledelsesopgaver samt evt. også en afdelingsleder, hvilket kun få skoler har indtil nu.

Fra 1.4.1998 skal alle skoler med mere end ni lærere have en viceskoleinspektør, og teamtanken betragtes som afgørende. På flere skoler med skolefritidsordning deltager SFO-lederen også i ledelsesteamet. SFO-lederens rolle i ledelsen berøres dog ikke i denne rapport.

Skolelederen er altså ikke ene om at udøve ledelse – men indgår i et ledelsesteam, hvor ledelsesopgaverne skal fordeles.

På de skoler, der indgår i evalueringen, er der en relativ klar opdeling af opgaverne mellem inspektør og viceskoleinspektør. Viceskoleinspektøren tager sig typisk af de administrative opgaver, hvorimod skolelederen (inspektøren) hovedsageligt påtager sig den personalemæssige og pædagogiske ledelse. Arbejdet sker dog i et tæt samarbejde de to imellem.

På de helt små skoler med op til otte lærere er der ingen viceinspektør og nogle steder heller ingen sekretær, men alene en “stedfortræder” for lederen, hvilket betyder, at skolelederen varetager alle ledelsesopgaverne.

En af de helt store skoler i undersøgelsen er opdelt i afdelinger med afdelingsledere, og andre skoler overvejer at indføre dette, således at flere opgaver kan uddelegeres til mellemledere, som dermed kan etablere en tættere kontakt mellem den enkelte lærer og skoleledelsen.

Eksempel på en skole med afdelingsstruktur

Et eksempel på en skole, der har opdelt skolen i mindre delskoler eller afdelinger findes i den store bykommune. Denne skole er opdelt i tre delskoler. Den daglige drift i del-

skolerne varetages af to afdelingsledere samt skolens viceskoleinspektør, som i denne rolle fungerer som afdelingsleder.

Afdelingslederne fungerer som daglige ledere i hver deres delskole og varetager derudover nærmere definerede opgaver for hele skolen. Der er afsat 250 timer årligt til ledelse i delskolerne. Afdelingslederen er ledelsens repræsentant i delskolen og refererer direkte til skoleinspektøren. Derudover indgår alle afdelingslederne i skolens ledelsesteam, og alle har kontor i skolens fællesadministration.

Skolen har formuleret afdelingslederens opgave som følger:

“Afdelingslederen er daglig leder af delskolen. Ud fra et princip om at beslutninger skal tages, og løsning af problemer skal ske så tæt på dem, de vedrører, skal delskolelederen i samarbejde med F.U. (forretningsudvalg) og de øvrige medarbejdere sikre, at det daglige arbejde i delskolerne fungerer bedst muligt. Der skal således opstilles mål og handlingsplaner for delskolerne. Lederen i delskolen skal være med til at sikre, at planlagte initiativer bliver fulgt op og evalueret. I delskolen skal lederen være med til at støtte initiativer fra lærerlærergrupper og elever.”

Desuden formuleres delskolelederens rolle i forhold til skoleinspektøren, som at:

“Delskolelederen skal (sammen med F.U.) sikre, at skolens inspektør er velorienteret om aktiviteter i delskolerne, at problemer, der ikke umiddelbart kan finde en løsning på delskoleniveau, bliver bragt videre, således at problemer/konflikter ikke glemmes eller trækker i langdrag.

Orienterer om elevsager, forældrehenvendelser, samarbejdsrelationer, pædagogiske tiltag mv. (Og gerne inddrager skoleinspektøren når der sker noget spændende og sjovt).

Delskolelederen skal sikre, at pædagogiske debatter og principper, der har relevans og betydning for hele skolen, bliver bragt videre til skolens leder, ledergruppen og/eller Pædagogisk Råd.”

Det er således afdelingslederens rolle at skabe nærhed og være formidler på den store byskole. Afdelingslederen indgår i skolens lederforum, der består af skoleinspektør, viceskoleinspektør, to afdelingsledere, leder og souchef i SFO samt af skolebetjenten.

Afdelingslederstrukturen har også til formål at imødekomme lærernes behov for tæt kontakt med skoleledelsen.

Figur 8.1
Skolens organisation

Skolebestyrelse				
Ledelse				
Lederforum				
SU		PR		Elevråd
FFU				
TAP	FU Delskole A lærerteam elever	FU Delskole B lærerteam elever	FU Delskole C lærerteam elever	SFO I+II

Skolernes overvejelser om den optimale ledelsesstruktur og opgavefordeling

Set fra skolelederens side

Afdelingslederne kan også bruges til andre funktioner end at varetage den daglige drift i en delskole.

På en skole nævner en leder fx, at han overvejer at lade en afdelingsleder overtage arbejdet med specialklasser og specialundervisning samt kontakten til de enkelte elever.

På den ovenfor beskrevne skole har skolelederen valgt at dele teamsamtalerne med lærerteamene med afdelingslederen i delskolerne samtidig med decentraliseringen af ledelsesopgaver til afdelingslederne (dog ikke af økonomien). På den pågældende skole overvejer skolelederen at decentralisere flere ledelsesområder, men mener, det vil kræve, at lærerne/afdelingslederne bruger mere tid på administration, såfremt der fx også skulle ske en økonomisk decentralisering til delskolerne.

På en tredje skole har ledelsen ansat en sekretariatsleder til at varetage hovedparten af den daglige drift, og samme sted overvejer ledelsen at ansætte en afdelingsleder til at *”arbejde på at komme tættere på teamene”*.

En af de skoleledere, der ikke vil bruge sin tid på at administrere, foreslår, at man kunne ansætte en økonomisk leder i stedet for at have en viceskoleinspektør.

På en skole, hvor viceskoleinspektøren går på pension inden for et par år, er man i gang med at udtænke en ny ledelsesmodel. Samtidig mener lederen af denne skole, at

“den gamle ledelsesstruktur ikke holder, når skolen når op på at have 75-80 lærere ansat, for så kan lederen ikke have en ordentlig føling med den enkelte medarbejder”.

På samme skole bruger skolen 1,5 årsværk på sekretærer, således at meget administrativt arbejde kan uddelegeres til sekretærerne, hvoraf den ene er udnævnt til fuldmægtig.

“Den fuldmægtige er (...) pålagt flere opgaver, end en sekretær normalt har, hun medvirker fx aktivt omkring lærernes tjenestetid. Den anden sekretær har ansvaret for lønområdet. Man prøver altså at lade de administrativt uddannede arbejde med administrationen.”

Set fra lærernes side

På grund af den rollefordeling, der på de fleste skoler er etableret mellem skoleinspektør, viceskoleinspektør og en eventuel afdelingsleder, er der blandt flere af lærerne en klar opfattelse af, hvad de forskellige personer i ledelsen i praksis kan bruges til.

En lærer udtaler blandt andet følgende forventninger til den ideelle skoleledelse og opgavefordelingen mellem skoleleder, viceskoleinspektør og sekretær:

“Skolelederen skal tage sig af de lærere, der trænger til det. Det vigtigste ved en leder er, at han er en god personaleleder. Det administrative bør varetages af sekretæren og viceinspektøren. Det administrative arbejde kan være et skjul, som skolelederen kryber ind i, hvis han ikke kan overskue de andre arbejdsopgaver. Det er da også hårde krav, der stilles. Skolelederen skal imidlertid også igangsætte udvikling og følge op på den. Han skal gå forud med udviklingen ved at lave nogle fællesarrangementer, fx på tværs af klasserne, og komme ud og servere pædagogiske forslag. Til daglig er det hele tiden lærerne, der skal være skabende, derfor er det rart, hvis skolelederen kommer og giver idéer og inspiration. Det er også vigtigt, at skoleledelsen har en klar arbejdsfordeling. Det bør man lave en udmelding om, så vi ved, hvem vi skal henvende os til om hvad.”

Denne lærer forventer en helt klar pædagogisk ledelse af sin skoleleder, mens viceskoleinspektørens opgaver defineres som tæt på skolesekretæren, som varetager af de administrative opgaver, hvor viceskoleinspektørens selvstændige ledelseskompetence er uklar.

Følgende citat fra en anden lærer på en anden skole afspejler en anden rollefordeling mellem skoleleder og viceskoleinspektør, herunder hvordan nogle lærere anvender

deres ledelse i det daglige, alt efter hvilke ressourcer (menneskelige og tidsmæssige) de mener, at lederne i ledelsesteamet har, og måske uafhængig af den formelle udmeldte arbejdsdeling mellem "chef" og "souschef".

Citatet afslører et problem lærerne ofte nævner i interviewene, nemlig at skolelederen ofte er "fraværende på skolen" enten fysisk på grund af møder (ofte med forvaltningen) eller psykisk, fordi han/hun har travlt. Derfor har viceskoleinspektøren overtaget nogle af de opgaver, lærerne traditionelt mener er skolelederens:

"Problemer med specifikke børn, tid, penge og vikarer ligger hos viceskoleinspektøren. Det er traditionen, at han er også bedre til at svare konkret og med det samme. Han har gode ideer og løsningsforslag, og er mere nærværende end skolelederen. Han er tættere på dagligdagen, hvor skolelederen er mere udadrettet mod kommunale opgaver. Viceinspektøren har undervist de sidste 10 år, og han er en blæksprutte. Han udstråler ro og interesse."

Citatet viser billedet af en skoleleder som ekstern leder og en viceskoleinspektør som den interne leder.

Spørgsmålet er, om den moderne skoleleder har den tid til personalet på skolen og til interne opgaver, som han tidligere havde i kraft af, at skolen som virksomhed har udviklet sig kraftigt med mange nye opgaver og mange nye eksterne relationer.

Generelt afslører såvel kommunernes målsætninger for skoleledelse og interview med skoleledelse og lærere, at især viceskoleinspektørens ledelsesfunktioner er uklare, oftest fremstår han som administratoren. Flere lærere giver samtidig udtryk for, at de gerne vil have en klar definition af henholdsvis skolelederens og viceskoleinspektørens opgavefordeling, så "man ved, hvem man skal henvende sig til om hvilke opgaver".

8.7 Skolelederens forventninger til og oplevelse af egen rolle

Alle skoleledere nævner deres tredelte ledelsesfunktioner med administrativ ledelse, personaleledelse og pædagogisk ledelse. I praksis har de store problemer med, at de ikke når eller ikke synes, at de magter alle ledelsesfunktioner tilfredsstillende. Derfor viser praksis, at de mere eller mindre bevidst prioriterer nogle opgaver fremfor andre, og ingen synes, at de når alle opgaver og funktioner tilfredsstillende.

Tilsyneladende ønsker skolelederne primært at varetage de pædagogiske/personalemæssige ledelsesopgaver, og sekundært ønsker de at varetage den administrative/virksomhedsstyrende ledelse, men bruger alligevel mest tid på de to sidstnævnte funktioner.

ner, selv om de administrative opgaver typisk ligger hos viceskoleinspektøren.

Denne undersøgelses billede af, at skolelederne især beskæftiger sig med administrative opgaver understøttes i resultaterne af en repræsentativ undersøgelse af arbejdsmiljøet i folkeskolen (Kreiner og Mehlbye 2000), som viste at skolelederne brugte det meste af deres tid på administrative opgaver (93% af skolelederne).

Interviewene i den foreliggende undersøgelse afspejler skoleledernes opgaveprioriteringer i den praktiske hverdag og viser fire forskellige ledelsesprofiler.

Der er "den administrative leder", "den personaleplejende leder", "den lille forvaltningsleder" (forvaltningens højre hånd), og "den pædagogiske leder".

De øvrige ledelsesfunktioner og – roller, dvs. relationsledelse, strategisk ledelse samt den reflekterende og kommunikative ledelsesstil er der ingen, der eksplicit har prioriteret. Disse indgår i højere grad som en del af de andre tre nævnte hovedfunktioner, idet alle mener, at kommunikation og dialog med de ansatte er vigtig.

Der kan opstilles følgende fire ledelsesprofiler på basis af de gennemførte interview med lærere og ledere:

Den administrative leder

Selvom alle lederne giver udtryk for, at de helst vil fungere som pædagogiske ledere og personaleledere, er der alligevel ledere, som først og fremmest føler, at de er nødt til at tage sig af den administrative ledelse. De administrative opgaver fylder ofte så meget, at det pædagogiske arbejde overskygges. Det gælder især de store skoler, som er placeret i en kommune med en stærk decentral struktur. Som en skoleleder udtaler, kan det være svært at få plads til pædagogisk ledelse og personaleledelse:

"... der går meget tid med møder i forvaltningen, alle de ting en skoledirektør ellers ville have lavet. Utilfredsheden (fra lærerne) kommer, fordi ledelsen ikke altid er der, når der er akut brug for dem."

Denne skoleleder føler sig således presset til at vægte den administrative del, selvom han mener, at den pædagogiske ledelse er den vigtigste, og at denne bør understøttes af personaleledelsesfunktionen.

En leder fra en relativt lille skole mener dog, at det administrative lederskab og det pædagogiske lederskab ikke kan adskilles meget skarpt, idet han mener, der er meget pædagogik i de administrative og planlæggende opgaver, så det er ikke alle skolelederne, der mener, at der er tale om alternativer. Samtidig er der som ovenfor nævnt lærere, der mener, at der er skoleledere, der gemmer sig bag de administrative opgaver, fordi de ikke magter de andre ledelsesfunktioner.

Personaleplejeren

På en anden og relativ lille skole lægger skolelederen hovedsagelig vægt på personaleledelse, som han betragter som alfa & omega. Han kalder sig endog

“byens dyreste kaffebrygger”,

idet han sætter en ære i altid at sørge for frisk te og kaffe til sine medarbejdere, og bevidst deltager i *“køkkentjansordningen”* på lige fod med medarbejderne. Derudover er det vigtigt for ham altid at vejlede stemningen på lærerværelset, muntre lærerne op eller tage en gårdvagt, hvis han kan se, at den pågældende medarbejder trænger til en pause. Desuden ligger han vægt på altid at søge lokalløn til sine medarbejdere, sørge for julegratiale mv. Denne skoleleder har hverken en viceskoleinspektør eller en sekretær til rådighed, så det er hovedsagligt personalepleje og administrative opgaver, som han har prioriteret.

Den pædagogiske del har han ikke glemt, men har uddelegeret opgaven til stedfortræderen, som bl.a. er ansat fordi, hun er stærk med hensyn til pædagogisk viden og pædagogiske visioner. Stedfortræderen har også fuld accept i denne funktion af sine kolleger, der dog alligevel gerne så, at skolelederen også besad de pædagogiske funktioner som leder.

Den lille forvaltningsleder

Den “lille forvaltningsleder” ligger i profil tæt op af den “administrative leder”, men går til forskel fra den administrative leder direkte ind i forvaltningsopgaverne, idet skoleforvaltningen er skåret ned til et minimum.

På en stor skole i en landkommune nævner skolelederen, at han og viceinspektøren ofte bruges til forvaltningsopgaver, fordi der ikke er et egentligt skolevæsen i kommunen, og fordi forvaltningschefens baggrund ikke er pædagogisk.

Skolen er en overbygningsskole, og der er idéer fremme om, at overbygningsskolens ledelse også skal lede de små skoler. Dette, mener ledelsen på overbygningsskolen, kan lade sig gøre via kontraktstyring, hvor den daglige ledelse varetages af skoleinspektørerne på de andre skoler, som på denne måde vil komme til at fungere som en slags afdelingsledere. Dette er lederne på de små skoler stærke modstandere af, da det bringer deres autonomi og selvstyre i fare. Her bliver det de styringsmæssige og driftsmæssige opgaver, der bliver centrale for ønsker til skolestrukturen i kommunen.

Den pædagogiske leder

De ledere, der kan karakteriseres som pædagogiske ledere, kommer med udtalelser såsom, at

“pædagogiske ledere skal også have tid til at tænke pædagogisk”.

De fremhæver, at de vil være med til at præge skoleudviklingen og sætte "dagsordener, der ellers ikke ville blive sat". En skoleleder nævner, at hans vægtning af den pædagogiske ledelse er gået ud over personaleledelsen, idet han ikke nåede alle de medarbejdersamtaler, han havde planlagt, hvilket gav store frustrationer i lærergruppen.

Samtidig har lærergruppen ikke været vant til at have en pædagogisk leder, og han betegner både lærerne og skolebestyrelsen som "ikke-udviklingsorienterede", hvilket har besværliggjort hans visioner på det pædagogiske område.

En anden af de pædagogiske ledere karakteriserer det administrative arbejde som noget, han gør "med ulyst" og kunne godt tænke sig en administrator til disse opgaver, så han selv udelukkende kunne tage sig af den pædagogiske ledelse.

8.8 Kvalitetssikringen af at mål for skolen og undervisningen opfyldes

En vigtig, vel nok den vigtigste ledelsesfunktion er ledelsesopgaven med at sætte mål og retning for virksomheden (jf. Stålhammer, 1993) og at sikre, at de overholdes eller følges. Skolerne i evalueringen har opstillet mål for deres virksomhed (jf. kapitel 2), ligesom man både på kommune- og klasseniveau har opstillet mål for skolernes arbejde. Man kunne tale om et målhierarki, hvor de kommunale mål er de overordnede mål for skolernes arbejde, og den enkelte skoles mål er overordnede mål for arbejdet i klasserne (jf. kapitel 2).

Kerneydelsen i skolen er undervisningen. Med hensyn til hvorledes skolelederne sikrer kvaliteten af undervisningen, er der flere af lederne, der føler, at de har for lidt tid til at sætte sig ind i, hvad der sker på skolen i klasserne og i lærerteamene.

Der er skoleledere, der udtrykker ønske om at være mere med i klasserne (dog uden at fungere som kontrolinstans), og at de vil gerne holde flere medarbejdersamtaler og flere samtaler med lærerteamet i den enkelte klasse. Samtaler, som kan betragtes som vigtige styrings- og udviklingsredskaber for skolelederen med henblik på, om skolens opstillede mål nås.

Der er dog også eksempler på skoleledere, der mener, at de allerede er tæt på klasserne via årsplaner, referater af teammøder og besøg i klasserne. En enkelt skoleleder nævner, at han er på besøg i samtlige klasser i løbet af et skoleår. Den nære kontakt til lærere og klasser gælder dog hovedsageligt skolelederne på de små skoler.

På en anden skole har skolelederen pga. den høje gennemsnitsalder blandt lærerne, bevidst ansat unge lærere, fordi hans erfaring er, at de oftest er mere åbne over for nye ideer og derfor baner vejen for en nyudvikling og kvalitetsudvikling på skolen:

“De gamle lærere bærer traditionerne, og de unge kommer med de nye ideer. De gamle lærere er lidt utrygge ved de nye ideer, fx Folkeskolen år 2000, mens de unge er begejstrede. Vi har bevidst prøvet at få ansat unge lærere, der kan være med til at bære de nye ting ind.”

Derudover afholder samme skoleleder teamsamtaler og medarbejdersamtaler og stiller krav til lærerteamene om, at der skal indgå tværfaglighed i undervisningen, samt at der skal være mindst tre emneuger om året. Desuden har samme skole indført lektielæsning efter skoletid, idet skolen vægter de faglige mål højt. Desuden går skolelederen så vidt muligt selv ud som vikar i klasserne, så han får et indtryk af, hvordan det går i den enkelte klasse.

Konkluderende kan man sige, at skolelederne især bruger klassernes årsplaner, som drøftes i en dialog med lærerteamet omkring den enkelte klasse, som styrings- og kontrolværktøj.

8.9 Lærernes forventninger og krav til skoleledelsen

Det er forskelligt, hvor meget lærerne på de syv undersøgte skoler har drøftet forventninger til skoleledelsen. Det er dog gjort på enkelte skoler gennem medarbejdersamtaler, pædagogisk weekend og via “personaletilfredshedsundersøgelse”. Dette har medført, at skolelederne på disse skoler har en klar opfattelse af deres egen ledelsesrolle over for lærerne.

Med hensyn til om skolelederen overvejende skal være personaleleder, pædagogisk leder eller administrativ leder, er der bred enighed blandt lærerne om, at det ikke er nok, at skolelederen blot påtager sig én af disse opgaver. En lærer nævner, at skolelederen skal kunne *“håndtere hele spektret, både de bløde og de meget hårde ting”*.

De fleste lærere mener, at det er vigtigt, at skolelederen både er pædagogisk leder og personaleleder. Derudover ved lærerne godt, at skolelederen ligeledes er nødt til at være en god administrativ leder, og de synes, at det er betryggende at vide, at der er styr på de administrative opgaver. Alligevel mener de fleste lærere, at lederens rolle ikke må være for administrativ, idet det medfører en dårligere kontakt til lærerne. Lærerne giver ligeledes udtryk for, at de hellere vil have en leder, der

“tænker undervisning i stedet for tal”.

Lærernes definition af begrebet pædagogisk ledelse går generelt set ud på, at lederen skal komme med ideer, sætte overordnede diskussioner i gang (fx omkring værkstedsar-

bejde), melde skolens værdigrundlag ud, tænke i undervisning og fx opfordre lærerne til videreuddannelse ved at tage kurser.

Lærerne hævder, at skolelederen som pædagogisk leder også skal have flair for at være en god personaleleder. En personaleleder defineres af lærerne som en, der indgyder tillid, som har menneskelig forståelse, giver gode råd og frihed til at arbejde. Som eksempel på en vigtig opgave, som en personaleleder har, nævnes medarbejdersamtaler.

På de fleste skoler har skolelederen haft intentioner om at afholde medarbejdersamtaler, men dette er dog mange steder blevet skubbet i baggrunden på grund af manglende tidsressourcer hos skoleledere, fordi andre opgaver har presset sig på. Der er dog samtidig også tale om en prioritering af opgaver fra skolelederens side.

I forlængelse af at lærerne ligger vægt på lederen som personaleleder, nævner de, at det er vigtigt, at lederen besidder menneskelig forståelse, tager hensyn og er lydhør. Det er vigtigt for lærerne, at lederen *“er synlig, dvs. fysisk men også psykisk til stede på skolen”*, dvs. at lederen lytter og bakker op omkring de forslag, der måtte komme fra lærerne samt deltager i forskellige vigtige aktiviteter og arrangementer på skolen. Samtidig skal lederen være i stand til at støtte, hvis lærerne har problemer med elever, forældre eller selv har personlige problemer, der har indflydelse på lærernes arbejde. Derfor er det ligeledes vigtigt, at lærerne og skolelederen kender hinanden, og at skolelederen kan betragtes som *“en af flokken”* (“først blandt ligemænd”), hvilket skaber tillid mellem skoleleder og lærere. En lærer nævner fx, at han synes, skolelederen burde undervise – i hvert fald i et mindre omfang, således at han/hun forstår, hvad der sker ude i klasserne og bedre kan indleve sig i lærernes situation. Desuden ligger han vægt på, at skolelederen er læreruddannet, således at han/hun

“taler samme sprog og har samme værdier som lærerne”.

Derudover skal skolelederen være en god forhandler, således at han/hun kan skaffe ressourcer til skolen, og skolelederen skal være god til at planlægge og disponere, skal kunne skære igennem, tage beslutninger og styre skolens udvikling. På denne måde efterlyser lærerne skolelederens rolle som strategisk leder.

Der er mange lærere, der mener, at lederen skal fungere som idebank, inspirator, tovholder mv., men der er samtidig uenighed om, hvor udfarende lederen skal være, og om de pædagogiske visioner skal komme nedefra eller oppefra. Nogle mener, at lederen *“skal kaste bolde op i luften”*, som lærerne selv kan vælge, om de vil gribe eller ej, mens andre mener, at lederen skal være knap så udfarende, og at ideerne og visionerne skal *“komme nedefra”*, således at lærerne har selvbestemmelse og metodefrihed. Denne uenighed kan ses i sammenhæng med, at der blandt lærerne ligeledes er uenighed omkring, hvor synlig skoleledelsen skal være.

Et punkt, der optog lærerne lidt mindre (men dog nok til, at det blev nævnt flere gange), var skoleledernes forhold til eleverne og skolen. Blandt flere lærere herskede der enighed om, at skolelederen skal være synlig blandt eleverne, samt at han/hun skal have en forståelse for, indlevelse i samt overskud til disse. Derudover skal skolelederen have ejerskab over for skolen og være god til skole/hjem-samtaler og forældrekontakt.

Viceskoleinspektørens rolle defineres stort set alene ved de administrative opgaver, han har.

8.10 Hvilken støtte har skolelederne i udøvelsen af deres job?

Samarbejdet med forvaltningen

Generelt synes skolelederne, at det er en fordel at have en god forvaltningsledelse/chef, og det er tilsyneladende vigtigere at have en pædagogisk faglig forvaltningschef end en administrativt faglig forvaltningschef, således at der ikke opstår for mange konflikter på grund af fagforskelle i arbejdet. En anden fordel er, at man kan anvende en pædagogisk faglig forvaltningschef som pædagogisk sparringspartner. Flere af skolelederne nævner dog, at de i stedet bruger de andre skoleledere i kommunen som faglige sparringspartnere, selv om snakken også i dette mødeforum ofte kommer til at handle primært om administration:

“Der afholdes skoleledermøder en gang om måneden, men de er ikke noget værd. (...) (Denne) skole har nogle helt andre problematikker end de andre skoler (...). De andre bruger hinanden som sparringspartnere om alt, for de har ikke nogen sparringspartner på deres egen skole. Men der diskuteres ikke så meget pædagogik. Det handler mere om faktuelle oplysninger, hvilket medfører, at der heller ikke er nogen pædagogisk inspiration oppe fra forvaltningen.”

En anden leder fremhæver, at det er et problem, at der ikke er nogen skoledirektør i kommunen, idet han savner en, der er i kontakt med det politiske niveau, og som samtidig kan sikre en overordnet drøftelse af fælles problemstillinger i skoleledergruppen. Men også her er skolelederne i stedet gået over til at bruge skoleledergruppen mere.

Hvordan er dialogen med forvaltningen i det daglige?

Stort set alle skolelederne synes dog, at de har en god dialog med forvaltningen og en god støtte derfra i det daglige arbejde. Flere af skolelederne siger dog samtidigt, at de i praksis står alene med mange ting og meget ansvar, men at forvaltningen som regel bak-

ker op omkring skoleledernes beslutninger. Nogle af skolelederne nævner, at de ikke har faste medarbejdersamtaler med deres forvaltningschef/skolechef, men de fleste af disse udtrykker dog, at det godt kan lade sig gøre, hvis de ønsker det. En af de skoleledere, der har samtaler med forvaltningschefen synes, man gennem disse samtaler får skabt en sammenhæng i arbejdet:

“Det er rart at snakke og få skabt den røde tråd. Fra kommunens side forsøger man at få tingene til at hænge sammen, lytter og vil skabe den røde tråd. Ved konkrete problemer er der dog ikke meget hjælp at hente fra kommunens side.”

Decentralisering

Skolelederne synes generelt, at den øgede decentralisering til skolerne skal opfattes positivt. Det giver dem frihed til at handle og iværksætte udviklingsprojekter. Det har dog også haft visse ulemper, idet forvaltningen i nogle kommuner helt har undladt at komme med udspil omkring fx målfastsættelse i forhold til implementeringen af Folkeskolen år 2000.

En skoleleder i samme kommune nævner, at dette resulterede i, at hverken forvaltning eller politikere blev inddraget i en dialog omkring fastsættelsen af målene på skolen. På den pågældende skole prøvede man dog at koble målene sammen med et projekt, der i forvejen var igangsat i kommunen. Men målene var dog mest koblet op på skolens egne behov.

En anden skoleleder nævner, at de fastsatte mål på hans skole kun har fået en indirekte sammenhæng med kommunens skolepolitik i øvrigt. Dette er kun sket i kraft af, at skolelederen er godt informeret om kommunens skolepolitik, hvilket han betegner som en fordel, fordi det dermed er lettere at få adgang til de mulige ressourcer:

“Hvis man ligger langt fremme i feltet, er det lettere at få puljemidler”.

Blandt lærerne hersker der en vis skepsis over for den øgede decentralisering.

En tillidsrepræsentant siger blandt andet, at selv om der er indført decentralisering, har deres skole aldrig før været så centralt styret som nu. Hun mener, at skolen har meget lidt handlefrihed, og at skoleledelsen spørger forvaltningen for tit, dvs. har for tæt kontakt og samarbejde med forvaltningen.

En anden tillidsrepræsentant betragter decentraliseringen som en ansvarsforflygtigelse, da der ikke er fulgt nogen penge med fra forvaltningens side, selvom skolen har fået flere administrative opgaver.

Det er dog ikke udelukkende negative bemærkninger, decentraliseringen får med på vejen. Nogle lærere synes, at det er en fordel, at skolelederne varetager budgetterne,

for lærerne mener ikke, at forvaltningen i kommunen kan vide, hvad der er godt for den enkelte skole.

Skolelederens støtte fra tillidsrepræsentant, mødeleder for pædagogisk råd samt skolebestyrelse

Det er forskelligt, hvor meget støtte og opbakning skolelederne føler, de får fra tillidsrepræsentant, mødeleder for pædagogisk råd og skolebestyrelse.

Enkelte skoleledere nævner, at de tidligere har haft problemer med, at skolebestyrelsen blandede sig for meget i det daglige arbejde, men det ser ud til, at de fleste kontroverser er overstået, og at der generelt er et godt samarbejde mellem skolelederen og skolebestyrelsen, fx om arbejdet med Folkeskolen år 2000. Skolebestyrelsesformændene føler da også, at der bliver lyttet til dem. De er dog sjældent direkte med til at sætte dagsorderne for det daglige arbejde. De fleste skoleledere ser da også helst, at skolebestyrelserne ikke blander sig for meget i det pædagogiske arbejde.

Ledernes støtte fra og samarbejde med tillidsrepræsentanterne og mødelederne for pædagogisk råd betegnes på de fleste skoler som godt. Tillidsrepræsentanterne fungerer fx som sparringspartnere i forbindelse med udarbejdelse af virksomhedsplaner, fagfordeling, timestfordeling mv. En enkelt skoleleder er dog lidt utilfreds med opbakningen fra tillidsrepræsentanten og synes, det ville være rart, hvis hans tillidsrepræsentant "*var mindst lige så meget inde i arbejdstidsaftalerne*" som ham selv, så han havde en at diskutere disse med.

De fleste skoleledere mener desuden, at der generelt er en god opbakning fra lærerkollegiet, om end en enkelt skoleleder betegner sine lærere som "ikke-udviklingsorienterede" og dermed som hæmmende for det pædagogiske arbejde og udvikling af pædagogiske visioner. Der er dog ingen steder, hvor lærerne direkte "går imod" ledernes arbejde.

En af lederne mener, at dem han slås mest med, er lærerforeningen, idet han betegner lærerforeningen som den største hindring for de alternative løsninger:

"Dem jeg slås mest med er fagforeningen. Danmarks Lærerforening er ikke morsom, når man begynder at "tænke skævt". Det bliver vi nødt til. Vi kan ikke forvente, at samfundet fortsat vil have råd til bare at poste flere ressourcer i skolevæsenet (...) Hvis vi skal lave bedre skoler, så skal de have lov til at være forskellige. Det skal ikke være så bøvl at "tænke skævt". Jeg har været udsat for, at jeg har villet give medarbejdere til-læg, som fagforeningen ikke ville acceptere. Medarbejderne fik ikke pengene på grund af fagforeningen. Jeg føler, at det er dybt godnat."

Den generelle holdning er således, at lærerkollegiet bakker op om ledernes arbejde og

“de skæve løsninger”, og lederne fremhæver da også, at det er meget vigtigt at have lærernes tillid, samt et godt samarbejde med skolebestyrelsen.

8.11 Konklusion

Fremmende faktorer

Der er kommet mere fokus på skoleledelsesbegrebet, og at skoleledelse i folkeskolen i dag ikke er, hvad det tidligere var. På trods af dette er skolelederens arbejde i dag fyldt med dilemmaer, fordi skolelederen selv og skolelederens ansatte fortsat ofte forventer alt af deres skoleleder.

Forventninger det er umuligt at opfylde, men som der er taget hul på at præcisere, samtidig med at man på skolerne er begyndt at udvikle både teamledelsestanken og skolestrukturen bl.a. i form af afdelinger med afdelingsledere.

Der er skoleledere, der synes, at decentraliseringen har givet øget handlerum for skolelederen, hvilket betyder, at de agerer på en anden måde. Især skoleledere, der har al økonomi udlagt (inkl. lærernes løn), oplever en øget økonomisk bevidsthed, og øget opmærksomhed på, hvordan skolens ressourcer kan anvendes bedst muligt, hvilket betragtes som en positiv udfordring.

Hæmmende faktorer

Der er fortsat mange forventninger til skolelederen, og ikke mindst skolelederen selv stiller store forventninger til sig selv om at kunne magte alle ledelsesfunktioner. Samtidig oplever skolelederen, at han/hun ikke altid har de relevante ledelsesmæssige kompetencer (jf. også kapitel 9) og ikke har de tidsmæssige ressourcer samt bruger alt for meget tid på administrative opgaver og eksternt mødevirksomhed, hvilket opleves som en barriere for udvikling af andre ledelsesopgaver.

Der er forventninger om, at skolelederen skal udfylde hele spektret af ledelsesopgaver, hvilket er umuligt, og det er ikke alle skoleledere, der er lige gode til at bruge deres viceskoleinspektør.

Her er det afgørende at udvikle ledelsesteamet på skolerne og at arbejde på en bevidst opgavefordeling mellem skoleleder, viceskoleinspektør samt evt. afdelingsledere. En opgavefordeling, der er synlig både udadtil og indadtil, for at den skal kunne fungere.

På de undersøgte skoler synes viceskoleinspektøren primært at blive identificeret ved sine administrative opgaver, og der er eksempler på, at opgaverne ligger meget tæt på skolesekretærens. Spørgsmålet er, om det er en hensigtsmæssig udnyttelse af viceskoleinspektørens ressourcer, og hvorvidt en skolesekretær lige så godt kunne løse mange af disse opgaver.

Viceskoleinspektørens rolle i ledelsesteamet kunne således med fordel være mere i fokus.

Udviklingsbehov

Der er behov for en fortsat debat om skoleledelsen i folkeskolen, hvor der er behov for præcisering af forventninger til skolelederen og ledelsesteam'et som helhed, for udvikling af nye ledelsesstrukturer, og ikke mindst for en lederuddannelse, der modsvarer de kompetencer, der er nødvendige for skoleledelsen i den moderne virksomhed, som skolen udgør i dag. En repræsentativ undersøgelse af arbejdsmiljøet i folkeskolen, herunder af skolelederens arbejdssituation (Kreiner og Mehlbye 2000) viste således, at skolelederne efterlyste videreuddannelse og især videreuddannelse i skoleudvikling og personaleledelse.

Imidlertid synes det største problem i dag at være, at skolelederen efter egen og de ansattes vurdering bruger al for megen tid på administration.

Derfor står følgende spørgsmål tilbage:

- Er skolelederens opgaver for mange og for store i forhold til ledelsestiden på skolerne og i forhold til de ledelseskompetencer, skolelederen i dag besidder?
- Er der behov for at arbejde med en bedre ressourceudnyttelse af hele ledelsesteamet, dvs. skal der arbejdes mere med udvikling af teamledelsesprincippet?

9. Målrettet anvendelse af ressourcerne

Af Karsten Bo Larsen

9.1 Indledning

Målet med iværksættelsen af fokusområde 8 var følgende (Undervisningsministeriet 1998):

Målet er, at der skal være skabt bevidsthed om – og løsningsmodeller til en bedre ressourceudnyttelse i folkeskolen. Der skal bl.a. ske en vurdering af skolens samlede ressourcer i forhold til de opstillede mål, og der skal iværksættes forsøgs- og udviklingsarbejder, hvor fleksibel anvendelse af de menneskelige og økonomiske ressourcer afprøves for at fremme de faglige og pædagogiske mål.

Fokusområde 8 omhandler, hvordan anvendelsen af ressourcerne indrettes så målsætningerne opfyldes bedst muligt. Økonomistyring er defineret som de styringsprocesser, der er iværksat med henblik på at udnytte ressourcerne og tilrettelægge aktiviteterne, så organisationens målsætning opfyldes bedst muligt. Temaet i fokusområde 8 kan således også betegnes som økonomistyring i folkeskolen.

I december 1999 blev der udarbejdet en midvejsrapport vedrørende evalueringen af Folkeskolen år 2000. Formålet med denne del af evalueringen var at gøre status over kommunernes arbejde med de otte fokusområder. I den forbindelse udsendtes et spørgeskema til de ansvarlige forvaltningschefer for skoleområdet i samtlige danske kommuner. I besvarelsen af dette spørgeskema fremhævede kommunerne især decentraliseringen af ansvar og kompetence vedrørende skolernes økonomi som fremmende for realiseringen af fokusområde 8. Da midtvejsevalueringen angiver decentralisering, som det væsentligste tiltag kommunerne har anvendt for at fremme en bedre udnyttelse af ressourcerne på skoleområdet, så vil hovedtemaet i denne rapport være en analyse af denne decentrale model.

Ud over decentralisering så nævner kommunerne i midtvejsevalueringen også, at det har været fremmende, at de har haft begrænsede ressourcer til rådighed, hvilket vil blive behandlet i forbindelse med analysen af den decentrale model.

Målet med dette afsnit er således, at belyse i hvilken grad decentraliseringen af beslutningerne vedrørende skolernes økonomi har medvirket til at fremme en bedre udnyttelse af ressourcerne.

9.2 Undersøgelsesmetode

Med henblik på at belyse, hvorledes kommunerne og de enkelte skoler arbejdede med målrettet anvendelse af ressourcerne gennemførte vi en analyse af økonomistyringen på skoleområdet i fem udvalgte kommuner. Problemstillingen er belyst gennem interview i de fem kommuner, hvor vi talte med to skoler i hver kommune samt en repræsentant for forvaltningen. Det vigtigste kriterium for udvælgelsen af kommunerne var, at de havde arbejdet med de problemstillingerne, der vedrørte fokusområde 8. Blandt disse kommuner har vi herefter foretaget en udvælgelse, hvor vi har tilstræbt så vidt muligt at opnå forskellighed mellem kommunerne med hensyn til organisation, størrelse, socioøkonomi mv. Udvalgelsen af skolerne inden for kommunerne blev udført med henblik på at opnå størst mulig forskellighed med hensyn til styringsmodel, socioøkonomisk grundlag osv. Repræsentanten i forvaltningen var den forvaltningschef, som havde ansvaret for kommunens økonomiske styring af skolerne.

De gennemførte interview var struktureret som åbne samtaler ud fra en række temaer vedrørende fokusområde 8. Desuden har vi på alle skoler bedt om at få udleveret en kontoplan samt det budget, der blev forelagt skolebestyrelsen. Derudover har vi yderligere modtaget en stor mængde skriftligt materiale som årsplaner, budgetter og regnskaber m.m., som forvaltningerne og skolerne har udleveret på eget initiativ.

Rapportens analyser bygger udelukkende på det udleverede materiale samt forvaltningschefernes og skoleledernes egne udsagn. Det er således deltagernes opfattelse af virkeligheden, der danner grundlag for konklusionerne. Det kan meget vel tænkes, at der findes andre opfattelser af de samme problemer. Det kunne naturligvis i den forbindelse have været relevant at gennemføre interview med andre grupper, der har berøring med den økonomiske styring i folkeskolen fx medlemmer af skolebestyrelsen, repræsentanter fra lærergruppen, kredsformænd fra Danmarks Lærerforening osv. Med den begrænsede tid der var til rådighed for gennemførelsen af undersøgelsen, så valgte vi i stedet at besøge så mange kommuner som muligt for at gøre undersøgelsens resultater så generelle som muligt. Derfor har vi valgt kun at tale med de mest centrale personer, dvs. dem, som i praksis har ansvaret for økonomistyringen i folkeskolen. Vi har dog valgt at tale med mere end en skole i hver kommune, da det åbnede mulighed for at afprøve, hvorvidt den enkelte skoleleders udsagn om kommunale forhold også var et udtryk for en generel holdning blandt skolelederne i kommunen.

9.3 Model

I tilrettelæggelsen og analysen af de gennemførte interview anvendte vi en generel model for økonomistyring i offentlige institutioner. Formålet med modellen var at skabe en struktur for vores interview og efterfølgende analyse. Modellen tager udgangspunkt i, at der er følgende styringsopgaver²

- Resultatstyring
- Aktivitetsstyring
- Kapacitetsstyring
- Finansiell styring

I budgetprocessen fra udarbejdelse af budget til aflæggelse af regnskab er der under hver styringsopgave en række styringsprocesser, som skal gennemføres, hvilket er illustreret i figur 9.1. Analysen vil tage udgangspunkt i de enkelte styringsopgaver. De underliggende styringsprocesser vil ikke blive behandlet systematisk for hver styringsopgave. Under hver styringsopgave vil vi kun behandle de styringsprocesser, hvor interviewundersøgelsen påpeger, at særligt relevante problemstillinger gør sig gældende.

Økonomistyringen skal sikre, at skolen opnår den størst mulige effektivitet, dvs. at skolens mål opfyldes i højest mulig grad med det mindst mulige forbrug af ressourcer. Resultatstyringen behandles i afsnittet om fokusområde 1 ("Kvalitet og udvikling – forventninger og resultater"). Fokusområde 8 omhandler de tre øvrige økonomistyringsopgaver. Aktivitetsstyringen skal sikre, at skolerne udfører de rigtige aktiviteter i henhold til at opnå de ønskede mål, dvs. at aktivitetsstyring vedrører forholdet mellem resultater og aktiviteter. Kapacitetsstyringen skal sikre, at skolen anvender de rigtige ressourcer til at udføre aktiviteterne. Kapacitetsstyringen vedrører således forholdet mellem aktiviteterne og de personer, bøger, lokaler, elektricitet mv. (input), som skolen anvender til at udføre aktiviteterne. Den finansielle styring er en opsamling og registrering af aktiviteter og ressourceforbrug, som sikrer, at budgettet ikke overskrides, og den danner samtidigt grundlag for rapporteringen i regnskabet.

Den samlede økonomistyring skal sikre den størst mulige økonomiske effektivitet dvs. at skolen mål opfyldes i højest mulig grad med det mindst mulige forbrug af ressourcer. Økonomisk effektivitet kan således beskrives ved forholdet mellem de anvendte bevillinger og de opnåede resultater.

Figur 9.2 illustrerer, at styringen af effektiviteten kan opdeles i forholdet mellem resultater og aktiviteter (aktivitetsstyring) og forholdet mellem omkostninger og aktiviteter. Sidstnævnte kan yderligere opdeles i forholdet mellem aktiviteter og input samt forholdet mellem input og omkostninger. Forholdet mellem aktiviteter og input kaldes også faktorproduktiviteten, som vedrører den del af kapacitetsstyringen, der

skal sikre, at det anvendte input udfører flest muligt aktiviteter. Forholdet mellem input og omkostninger skal sikre, at vi anvender de billigst mulige input til at udføre aktiviteterne, hvilket fx kan sikres gennem prisbevidsthed ved indkøb af varer (spar-sommelighed).

De forskellige typer af styring er sammen med til at bestemme effektiviteten. De skal ikke betragtes som skarpt adskilte opgaver. Det kan fx være, at vi har fundet en ny undervisningsmetode (aktivitet), som skaber store resultater, men hvis metoden er forbundet med for store omkostninger til de personer og materialer, der skal anvendes, så sænker den nye metode den økonomiske effektivitet.

Ud over de økonomiske forhold så kan effektivitetsbegrebet udvides til at omfatte, hvad vi vil kalde demokratisk effektivitet. Begrebet demokratisk effektivitet omhandler, hvorvidt skolen producerer de rigtige resultater i forhold til brugernes ønsker og behov. For at opnå demokratisk effektivitet skal skolen ud over at producere så mange resultater som muligt med færrest muligt ressourcer også producere de rigtige resultater. Den demokratiske effektivitet kan således beskrives ved forholdet mellem de anvendte ressourcer og brugernes præferencer (tilfredshed).

En økonomisk effektiv skole er således grundlaget for at kunne opnå en demokratisk effektiv skole.

9.4 Den decentrale styringsmodel

Indledning

Samtlige fem kommuner gav udtryk for, at de anvendte decentralisering som et overordnet princip i økonomistyringen på skoleområdet. Der var dog en del variation i forhold til, hvor vidtgående decentraliseringen var, og hvorledes styringsmekanismerne var udført i praksis. I nogle kommuner var alle økonomiske dispositioner vedrørende skolens budget overladt til skolerne selv. Andre steder var det kun udvalgte udgiftsområder, hvor skolerne havde fuld rådighed over de bevilligede midler. Princippet bag decentraliseringen er mål- og rammestyring, så skolerne på de decentraliserede udgiftsområder frit kan disponere inden for og overføre mellem de økonomiske rammer med henblik på at nå de fastsatte mål. Desuden etablerer kommunerne oftest opsparingsordninger i forbindelse med decentraliseringen, så det bliver muligt at overføre midler mellem budgetårene. Skolen får således fuld frihed til at afgøre, hvorledes ressourcerne skal anvendes for at nå målet.

Forventede effektivitetsgevinster ved decentralisering

I alle kommuner var decentraliseringen oprindeligt gennemført med en forventning

Figur 9.1

Økonomistyringens processer og styringsopgaver (Kilde: Rigsrevisionen)

Styringsopgaver				
Processer	Resultatstyring	Aktivitetsstyring	Kapacitetsstyring	Finansiell styring
Målfastsættelse	Resultatkrav			
Planlægning		Aktivitetsplaner, produktionsplanlægning	Investeringsplaner, personale rammer m.v.	
Budgetplanlægning		Aktivitetsbudgetter	Ressourcebudgetter	Økonomiske budgetter
Gennemførelse og ledelsesmæssig kontrol		Aktiviteter	Ressourceforbrug	Registrering og intern kontrol
Regnskabsafreggelse		Aktivitetsstatistik	Forbrugsregnskab	Regnskabsafreggelse
Opfølgning og rapportering		Nøgletal for produktivitet	Nøgletal for ressourceforbrug	
Evaluering	Effektivitetsmåling, reformulering af resultatkrav			

om, at det ville give en mere effektiv anvendelse af ressourcerne på den enkelte skole.

Med udgangspunkt i økonomisk teori vedrørende decentralisering, så kan vi ved decentralisering af de økonomiske disposition forvente følgende effektivitetsforbedringer.

1. Økonomisk effektivitet

De enkelte skoler har det største kendskab til egne forhold, og de er derfor de bedste til at tilrettelægge skolens anvendelse af ressourcerne i forhold til målene. Desuden bevirker den friere adgang til at disponere ressourcer, at skolen har et større incitament til at gennemføre den løsning, der har de mindste omkostninger. Hvis skolen sparer nogle penge på et udgiftsområde, så ryger de ikke bare tilbage i kommunkassen, men kan overføres til et andet udgiftsområde eller kommende års budget.

2. Demokratisk effektivitet

Når beslutningskompetence decentraliseres til de enkelte skoler, så vil det være muligt i højere grad at tilpasse den enkelte skole til de pågældende brugeres krav og ønsker i modsætning til en central styringsmodel, som giver kommunen et mere standardiseret skolevæsen. Såfremt kommunen har frit skolevalg, kan der yderligere opnås en velfærdsgevinst ved, at den enkelte bruger får mulighed til at flytte til den skole i kommunen, som bedst opfylder vedkommendes ønsker og krav.

I hovedparten af de fem kommuner fik vi bekræftet, at det var disse betragtninger, der lå bag anvendelsen af decentralisering som overordnet princip. Der var dog en klar tendens til, at forståelsen og bevidstheden i forvaltningerne var størst omkring det første argument vedrørende en forbedret økonomisk effektivitet.

Med udgangspunkt i økonomisk teori kan vi ligeledes påpege en række mulige effektivitetstab ved en decentralisering.

1. Ved en decentralisering kan det blive vanskeligt at udnytte eventuelle stordriftsfordele.
2. Ved en decentralisering er der fare for, at skolerne bliver "sig selv nok", dvs. at når de træffer beslutninger, så tager de højde for, hvad der tjener netop deres skole bedst, og ikke den mest effektive løsning for kommunen som helhed.

Forståelsen for de mulige ulemper ved decentralisering var begrænset i de fem kommuner, vi besøgte. Kommunerne gav udtryk for, at princippet om decentralisering hovedsageligt blev indført med udgangspunkt i udsigten til at kunne hente de

Figur 9.2

Dekomponering af økonomisk effektivitet

$$\begin{aligned} \text{Økonomisk effektivitet} &= \\ \frac{\text{Resultater}}{\text{Omkostninger}} &= \\ \frac{\text{Resultater}}{\text{Aktiviteter}} \times \frac{\text{Aktiviteter}}{\text{Omkostninger}} &= \\ \underbrace{\frac{\text{Resultater}}{\text{Aktiviteter}}}_{\text{Aktivitetsstyring}} \times \frac{\text{Aktiviteter}}{\text{Input}} \times \underbrace{\frac{\text{Input}}{\text{Omkostninger}}}_{\text{Sparsommelighed}} &= \\ \underbrace{\text{Aktivitetsstyring}}_{\text{Kapacitetsstyring}} \times \underbrace{\frac{\text{Aktiviteter}}{\text{Input}} \times \frac{\text{Input}}{\text{Omkostninger}}}_{\text{Sparsommelighed}} &= \end{aligned}$$

Figur 9.3

Dekomponering af demokratisk effektivitet

$$\begin{aligned} \text{Demokratisk effektivitet} &= \\ \frac{\text{Præferencer}}{\text{Omkostninger}} &= \frac{\text{Præferencer}}{\text{Resultater}} \times \underbrace{\frac{\text{Resultater}}{\text{Omkostninger}}}_{\text{Økonomisk effektivitet}} \end{aligned}$$

beskrevne gevinster. De gennemførte interview efterlod et indtryk af, at dette var sket uden at overveje nærmere, om decentraliseringen også var forbundet med nogle omkostninger, som skulle afvejes med de forventede gevinster.

9.5 Skolernes interne styring

Resultatstyring

Udgangspunktet for skolens økonomiske styring er de opstillede mål og de tildelte midler. Fastsættelsen af skolens mål (forventede resultater) behandles i afsnit 1, og kommunens tildeling af ressourcer til skolen behandles i afsnit 9.7.

Skolen fastlægger sine egne mål med udgangspunkt i kommunens overordnede målsætninger for skolevæsenet. Når skolen i den decentrale model modtager budgettet, så er det skolens eget ansvar at planlægge aktiviteterne og det dertil hørende resourceforbrug (kapaciteten), så skolens og dermed kommunens mål opnås i videst muligt omfang.

Aktivitetsstyring

På langt de fleste skoler i undersøgelsen planlægger skolelederne og lærergruppen i fællesskab skolernes aktiviteter og økonomiske dispositioner, hvorefter budgetforslaget, timestfordelingsplan mv. bliver præsenteret for skolebestyrelsen. Aktivitetsplanlægningen sker typisk via team, fagudvalg, budgetudvalg og diverse ad hoc-udvalg. Ledelsen udarbejder oplæg, som udvalgene tager stilling til.

Når vi spurgte skolelederne, hvorledes de arbejdede med målsætningerne ved planlægning af aktiviteterne, så nævnte de altid udviklingsprojekter på skolen som eksempler på, hvorledes ressourcerne var blevet anvendt til at forfølge de pågældende mål. Det var således også muligt for skolelederne at udregne, hvad disse projekter havde kostet dvs. prisen for at forfølge målet via denne aktivitet. Der var her typisk tale om anvendelse af lærertid til deltagelse i diverse udvalg og i mindre omfang indkøb af materialer. Det er på de færreste skoler, at det er muligt for skolelederen at redegøre for, hvorledes de resterende ressourcer er relateret til målene. Det drejer sig således kun om en begrænset del af skolens udgifter, hvor koblingen mellem mål og ressourcer er helt klar.

Når skolelederne kun i ringe grad kan relatere de anvendte ressourcer til skolens mål, så kan en af årsagerne hertil være, at målene er formuleret, så de går på tværs af undervisningen i de enkelte fag, som er hovedaktiviteten i folkeskolen. Eksempler på dette kunne være mål om, at eleverne skal være trygge i hverdagen, og mål om at eleverne skal føle glæde ved læring. Dette skulle gerne gøre sig gældende i alle undervisningstimerne både i fagene i dansk, matematik, fysik osv. Det er derfor vanskeligt, at

afgøre hvor stor en del af undervisningstiden en lærer anvender på at skabe tryk, og hvor meget tid han anvender på at skabe glæde ved læring. Det kan jo tænkes, at begge ting kan foregå samtidig. Den bedste mulighed for at sammenkæde mål og personaleressourcer fandt vi på de skoler, der hovedsageligt anvendte mere utraditionelle undervisningsformer som projektundervisning, hvor sammenhængen mellem mål og aktiviteter i højere grad fremstod klart. Her var det ofte muligt at angive, hvilket mål et projekt sigtede mod at opfylde og dermed relatere de anvendte læreres tid til målsætningen.

Med de eksisterende mål og den traditionelle undervisningsform er det efter hovedparten af skoleledernes mening ikke muligt at lave en direkte kobling mellem anvendelsen af ressourcerne og målene. Andre organisationer opnår typisk denne kobling ved, at de udarbejder et tidsbudget for de enkelte medarbejdere, som herefter registrerer, hvor meget tid de anvender på de enkelte opgaver. Det er en styringsmodel, som bliver anvendt i praksis i en lang række offentlige og private organisationer. Ifølge skolelederne ville omkostningerne ved at indføre tidsregistrering for lærerne i form af anvendt tid på registrering, utilfredshed hos medarbejderne mv. være større end gevinsten i form af en bedre mulighed for styring af ressourceanvendelsen. Desuden mener skolelederne, at der ligger et stort element af improvisation i udførelsen af undervisningen, som ville tage skade, hvis lærerne hele tiden skal have et tidsbudget i baghovedet. Det skal derimod fremhæves, at selv om de fleste skoleledere ikke anser det for muligt på noget tidspunkt at lave en fuldstændig kobling af ressourcerne og målene, så mener de fleste, at det vil være muligt at komme længere, end det er tilfældet i dag. I den forbindelse nævnes samtaler med de enkelte lærere og team, hvor der følges op på hvorledes det er gået med at gennemføre de i årsplanerne fastlagte aktiviteter. Det ville i denne forbindelse være muligt at diskutere koblingen mellem mål og ressourcer. Hvis der fx er gået meget tid med at løse problemer mellem eleverne i klassen for at opnå skolens mål om at sikre en tryk hverdag, så kan det have taget tid fra andre aktiviteter, der var sigtet på opfyldelsen af andre mål. Det er skoleledernes holdning, at det er vigtigt, at der ikke er et forudgående tidsbudget, som lærerne føler sig forpligtet af. Dialogen om sammenhængen mellem mål og ressourcer skal således ske, efter aktiviteterne er gennemført. Erfaringerne kan dermed anvendes i skolens/lærernes fremtidige planlægning.

Med foreliggende målsætninger mener skolelederne således, at det udelukkende er via en øget dialog, der kan ske en højere grad af fokusering på sammenhængen mellem ressourcer og mål. Såfremt skolerne supplerede de meget tværgående målstævninger med mål, der var relateret mere direkte til undervisningen i de enkelte fag, så ville det være muligt i endnu højere grad at koble mål og ressourcer.

Kapacitetsstyringen

I forbindelse med vurderingen af hvilke aktiviteter der skal gennemføres for at nå skolens mål, så må det samtidigt overvejes, hvem der skal udføre aktiviteterne, og hvilke materialer de kræver. Dette kaldes kapacitetsstyring.

Indkøb af materialer bestemmes i høj grad i forbindelse med fastlæggelsen af de enkelte aktiviteter, dvs. i de i afsnit 9.3 nævnte udvalg. I lighed med styringen af aktiviteterne, så er det et problem, at målene ikke relaterer sig direkte til undervisningen i de enkelte fag. De indkøbte materialer vil enten være anskaffet med henblik på direkte anvendelse i undervisningen i de enkelte fag fx bøger eller med henblik på skolens generelle drift fx vejsalt, toiletruller mv. Misforholdet mellem målenes karakter og de faktiske aktiviteter bevirker, at det ikke er muligt at lave en direkte kobling mellem mål og ressourcer. Det er derfor spørgsmålet, hvorledes det kan sikres, at målene spiller en rolle, når indkøbsbeslutninger foretages. Det var kun ganske få af skolelederne, der havde gjort sig tanker vedrørende dette. Enkelte steder mødte vi dog en meget klar og gennemtænkt holdning til denne problemstilling.

“Det er meget vigtigt, at der er total gennemsigtighed med hensyn til økonomien, at der ikke er nogen tilfældige tildelinger. Jeg husker selv, hvordan man skulle fange viceinspektøren på en god dag, så kunne alt lade sig gøre. En anden dag kunne man ikke få et viskelæder. Bortset fra nogle få ting som der uundgåeligt skal gives penge til, så er mit grundprincip, at der skal argumenteres for alle beløb, der skal tildeles de enkelte fag og klasser, inden de bevilliges. Der er ikke noget, der automatisk kører. Jeg har også nulstillet de forskellige konti efter hvert år. Det er for mig vigtig, at vi ser på den samlede ressource, så der ikke er ejerforhold for de enkelte fag. Det er vores skole og vores samlede målsætning, der skal fremmes. Så er det meningen, at økonomiudvalget skal prioritere indkomne ønsker i forhold til skolebestyrelsens principper og målsætningerne for skolen.” Skoleleder.

Personale er folkeskolens mest omkostningskrævende ressource, hvoraf langt hovedparten er løn til lærerne. Styringen af personaleressourcerne må sikre, at den givne medarbejderstab på skolen udnyttes optimalt, så opgaverne bliver løst bedst muligt. Dette var efter deres eget udsagn noget, som skolelederne var opmærksomme på. Skolelederne følte, at overenskomsten begrænsede deres muligheder for i fællesskab med medarbejderne at udforme alternative løsninger, som påvirkede arbejdstiden. Dette udsagn mødte vi på samtlige skoler. Specielt blev det nævnt, at fleksibilitet med hensyn til arbejdstiden i henhold til overenskomsten var meget omkostningskrævende. Såfremt medarbejderne rent faktisk er interesseret i at indgå mere fleksible aftaler med skoleledelsen, så hæmmer de centrale og lokale overenskomster således opnåelsen af effektiv-

tetsgevinster ved den decentrale model.

“Overenskomsten (den nye) er en hindring for kreative løsninger. Tidligere har vi haft en helhedsløsning, hvor lærerne selv planlagde deres tid, som vi løbende fulgte med indrapportering. Lærerne var glade for denne ordning, som gav dem stor frihed. Med den nye overenskomst skal jeg nøje følge udviklingen. Fik jeg aftalt for lidt til det eller for meget til det, så jeg må betale overtid. Tidligere har overtid været anvendt som en belønning for en ekstra indsats.” Skoleleder.

En anden skoleleder udtrykker problemet således:

“Vi føler ofte, at vores opgave er at forvalte ressourcerne i overensstemmelse med kommunale og centrale aftaler. For vi føler, at der er truffet aftaler om alt.” Skoleleder.

Ud over styringen af den nuværende medarbejderstab så sker en del af kapacitetsstyringen også ved rekruttering af nye medarbejdere, hvorved kvaliteten af medarbejderressourcerne på skolen skal sikres. Dette var skolelederne meget opmærksomme på, så på rekrutteringsområdet fremstod potentialet for en forbedret styring som begrænset.

Der er variation mellem kommunerne med hensyn til skoleledernes mulighed for at disponere over den del af udgifterne, der går til personale. Forskellen er, at i nogle kommuner får skolelederen tildelt en personaleramme, hvilket betyder, at han får et antal lærertimer stillet til rådighed, som kommunen finansierer. I andre kommuner er decentraliseringen drevet endnu videre ved, at skolerne bliver tildelt en lønsumsramme, hvilket betyder, at skolelederen modtager et beløb til indkøb af personaleressourcer. Det er muligt for skolen selv at disponere frit over disse midler og dermed også at anvende dem til andre formål end indkøb af arbejdskraft. Uanset hvilken styringsmodel skolelederne er underlagt, så anfører de alle, at det er på personaleområdet, at det største potentiale ligger for at lave alternative løsninger, der kunne frigøre midler til andre formål.

De skoler som havde fuld råderet over deres lønmidler, havde da også udnyttet disse muligheder typisk i forbindelse med midlerne til vikartimer. På trods af at det er via lønmidlerne, at skolerne føler, at det største potentiale for forbedringer ligger, så er de sparede midler på dette område stærkt begrænsede i forhold til de samlede udgifters størrelse. Igen nævnte skolelederne overenskomsten som begrænsende for, hvilke muligheder skolerne har.

En del af kapacitetsstyringen vedrører vedligeholdelse af bygninger, og det er ifølge forvaltningerne det eneste område, hvor det viser sig, at decentraliseringen kan medføre en direkte u hensigtsmæssig adfærd. Argumenterne for decentralisering burde i princip-

pet også gælde vedrørende bygningsvedligeholdelse. Det viser sig dog i praksis, at der er fare for, at skolerne nedprioriterer vedligeholdelsen for kraftigt til fordel for andre udgifter. Det kan betyde, at udgifterne først bliver afholdt, når skaderne er virkelig slemme, hvilket kan fordyre reparationen. I værste fald får skolen lov til at forfalde. I sidste tilfælde nævner de aktuelle forvaltninger, at det er meget svært for kommunalbestyrelsen ikke at give midler til renovering af disse skoler, selv om forfaldet skyldes en uhensigtsmæssig styring. Der er som regel ikke udsigt til, at skolen vil have mulighed for selv at finansiere renoveringen i den nærmeste fremtid. Desuden er problemerne ofte af en art, så de må løses her og nu, da det ellers ikke vil være forsvarligt fortsat at anvende bygningerne til skole. Mange steder er bygningsvedligeholdelsen derfor ikke decentraliseret. Desuden overvåger forvaltningerne i høj grad skolens udgifter til vedligeholdelse af de kommunale forvaltninger.

I praksis er de største effektivitetsgevinster ved den decentrale styringsmodel høstet i den del af kapacitetsstyringen, som omfatter sparsommelighed (jf. afsnit 9.1). Efter skolerne har fået mulighed for at disponere friere og overføre midler mellem de enkelte budgetår, så har de har fået en helt anden omkostningsbevidst adfærd. Det gælder fx i forbindelse med indkøb af diverse materialer og serviceydelser, hvor rengøring næsten overalt nævnes som et område, hvor der er sparet mange penge med mere hensigtsmæssig adfærd fra brugerne og gennem udlicitering af opgaverne. Der kan fx også nævnes besparelser i forbindelse med indkøb af varer og forbrug af el. Hvorvidt disse besparelser i praksis fører til en øget effektivitet afhænger naturligvis af, hvorledes de frigjorte midler anvendes. På de fleste skoler er midlerne ifølge skolelederne brugt til IT-udstyr, som kan øge effektiviteten i undervisningen.

Den finansielle styring

Den finansielle styring omhandler udarbejdelse og opfølgning på de enkelte økonomiske budgetter samt registrering og kontrol af de gennemførte aktiviteter og deres ressourceforbrug. De økonomiske budgetter følges tæt af skolelederne, men kontrol af de gennemførte aktiviteter og det tilhørende ressourceforbrug gennemføres praktisk taget ikke. Som tidligere omtalt kunne nogle skoleledere på længere sigt tænke sig at inddrage dette i en evalueringssamtale med den enkelte medarbejder eller team. En egentlig kontrol eller overvågning af aktiviteterne og ressourceforbruget er ikke overvejet, hvilket betyder, at oplysninger herom kun stammer fra medarbejderne. Oplysningerne fra medarbejdere er ikke underlagt nogen form for kontrol for at sikre deres rigtighed, hvilket normalt vil blive betragtet som en svaghed ved økonomistyringen, men i henhold til overenskomsten er det ikke tilladt for skolelederne at gennemføre denne kontrol.

“Skolens ledelse har det overordnede ansvar for kvaliteten af skolens arbejde, men ansvaret udmøntes således, at lærerne i team eller enkeltvis selv kan løse arbejdsopgaverne i relation

til de opstillede mål. Resultater vurderes løbende i forhold til mål og værdier og ikke som kontrol af tiden.” Aftale om arbejdstid mv. for lærere i den primærkommunale sektor og i Københavns Kommune.

Skolerne udarbejder selv en kontoplan for deres budget og regnskab. Der findes to grundlæggende principper for at udforme en kontostruktur. Det ene er en aktivitetskontoplan, hvor de enkelte regnskabsposter relaterer sig til de enkelte aktiviteter. Det er således muligt at se, hvad aktiviteterne koster. Disse oplysninger kan således anvendes til en prioritering mellem de enkelte aktiviteter.

Det andet princip for udformningen af regnskab er en såkaldt artskontoplan, hvor de enkelte poster relaterer sig til typen af udgifter fx indkøb af bøger, arbejdskraft o.l. Såfremt målet er at have en målrettet anvendelse af ressourcerne, så må kontoplanen afspejle dette. En kontoplan hvor de overordnede konti relateres til aktiviteterne og igen opdeles i artskonti, gør det muligt at relatere ressourcerne og målene, såfremt det er muligt at fastslå sammenhængen mellem aktiviteter og mål.

Den mest udbredte kontostruktur på de skoler der deltog i undersøgelsen, var en sammenblanding af aktivitets- og artskonti dog med langt flest af sidstnævnte kontotype. Det er i henhold til skoleledernes udsagn ikke muligt at lave en direkte kobling af mål og aktiviteter, hvilket betyder, at det heller ikke er muligt at lave en kobling mellem ressourcerne og målene. Styringen udføres her gennem en dialog om sammenhængen mellem aktiviteter, ressourcer og mål. Denne styring kunne styrkes, hvis sammenhængen mellem aktiviteter og ressourcer klart fremgik af skolens regnskab og budgetter. Det ville således med udgangspunkt i de anvendte ressourcer skabe et bedre grundlag for en dialog om prioritering mellem de enkelte aktiviteter i henhold til skolens mål.

9.6 Medarbejdernes rolle i den decentrale model

Lærerne

Af ovenstående afsnit om aktivitets- og kapacitetsstyring ses at medarbejderne spiller en aktiv rolle i skolernes beslutningsprocesser. Der er nogen variation med hensyn til, hvorledes skolelederne betragter medarbejdernes rolle i styringsprocessen i den decentrale model. Generelt så er der på de enkelte skoler stor forskel på holdningerne til nye tiltag i medarbejdergruppen. Specielt initiativer der har konsekvenser for det pædagogiske og faglige indhold i undervisningen, kan støde på modstand. Det gælder fx anvendelse af nye fremgangsmåder, når der skal tildeles midler til indkøb af nye bøger. Næsten samtlige skoleledere mener, at det er i forhold til de mere “træge” medarbejdere, at Folkesko-

len år 2000 har haft den største effekt. Programmet har været et effektivt redskab for lederne til at få hele lærergruppen til at arbejde med de udviklingsprocesser, der ligger i fokusområderne. Skolelederne nævnte, at det i den henseende har været yderst nyttigt, at både Danmarks Lærerforening og Undervisningsministeriet stod bag programmet.

“Det har været godt at kunne sige både Lærerforeningen og Under visningsministeriet når vi skulle “sælge” vores udviklingsprojekter til de mere skeptiske lærere.” Skoleleder.

Skolelederne mener ikke, at de såkaldt “træge” lærere er uengagerede. De er nærmere meget skeptiske over for en indgriben i den måde, hvorpå de hidtil har udført deres erhverv.

“Det er vigtigt, at lærernes tidligere arbejde ikke forkastes. De kan ikke forstå, hvorfor det ikke er godt nok, det de har gjort de sidste 5, 10, 15, eller 25 år. Det er vigtigt at få dem til at forstå, at det er en udvikling, der skal bygge videre på deres arbejde og gøre det endnu bedre.” Skoleleder.

De forventede gevinster ved den decentrale styringsmodel kan overføres på en decentralisering af skolens interne økonomistyring til de enkelte medarbejdere og team. Erfaringerne med denne model var begrænsede på de skoler, som vi besøgte. De fleste steder var decentraliseringen af den interne styring i opstartsfasen, og ordningerne omfattede således kun meget begrænsede midler. Derfor var det på de fleste skoler vanskelig at vurdere konsekvenserne af den interne decentralisering. Erfaringerne havde været positive på de skoler, der havde arbejdet længst med intern decentralisering, derfor var udviklingen gået imod en udvidelse af ordningen.

“Decentraliseringen af midlerne til team på skolen har givet en god medarbejderdeltagelse i forbindelse med at finde besparende løsninger, bl.a. dækker lærerne hinanden ind ved sygdom, så der spares på vikarer.” Skoleleder.

Erfaringerne viser, at den interne decentralisering stiller samme krav til medarbejderne, som den decentrale model på kommuneplan stiller til skolelederen. Desuden kræver en vellykket intern decentralisering, at skoleledelsen skal gennemføre budgetopfølgning internt på skolen, hvilket kræver overblik over den økonomiske styring. Det var også de skoleledere, som havde det bedste overblik over den økonomiske styring af skolen, som havde været i stand til at gennemføre en yderligere intern decentralisering.

Lederens rolle i den decentraliserede model

Ved decentralisering af økonomistyringen til de enkelte skoler følger en del administrative opgaver med den øgede frihed. Det drejer sig bl.a. om afklaring af spørgsmål vedrørende overenskomsten, forhandling af lokalløn, økonomistyring o.l. I de gennemførte interview har skolelederne anført, at dette har været en stor arbejdsmæssig belastning. Hvis skolerne skal opnå de forventede gevinster ved den decentrale model, så er det vigtigt, at skolelederen er i stand til at udføre de formelle administrative opgaver, uden det bliver for arbejdskrævende. Hermed er det muligt for skolelederen at fokusere på udvikling af skolen og herunder en mere målrettet anvendelse af ressourcerne. De gennemførte interview viste, at der var stor forskel på de enkelte skolelederes evner som administratorer. Det kan umiddelbart ikke undre, da lederne jo har en pædagogisk uddannelse og ikke en administrativ uddannelse.

“Jeg har været på alle mulige kurser. Det eneste jeg aldrig har været på kursus i, er økonomi. Masser af ledelsesteori, pædagogik og andre interessante ting. Ikke engang på den kommunale skolelederuddannelse. Der var ledelse, pædagogik og noget jura, men ikke skyggen af økonomi. Når du så kører lønnen ud decentralt, så sidder der to “lade degne” som os, der gør, hvad vi kan og dygtiggøre os, men vi mangler noget ekspertise omkring de ting.” Skoleleder.

Vores undersøgelse af skolernes økonomistyring viser, at skolelederens overskud til at være iværksætter for nye løsningsmodeller vedrørende skolernes ressourceanvendelse er den væsentligste forudsætning for, at den decentrale model fungerer efter hensigten. I den forbindelse har samtalerne med skolelederne peget på en række forhold, som det er vigtigt at tage i betragtning ved en decentralisering af økonomistyringen.

Et væsentligt forhold ved en decentralisering er, at det tager tid for skolen at vænne sig til den nye situation. Det tager tid, før skolelederen lærer at være administrator, og vedkommende dermed har det fornødne overskud til at se, hvilke muligheder den decentrale model indeholder. Denne læringsproces har i de fleste kommuner været gennemført ved “learning-by-doing”, og skolelederne efterlyser støtte i denne proces. Det gælder bl.a. uddannelse i økonomistyring, men også en bedre støtte fra forvaltningen når skolelederne lige pludselig står med hele ansvaret. Det er ikke muligt at sige, hvor længe denne proces tager. Det vil variere meget mellem de enkelte skoleledere. En af de deltagende kommuner havde løst dette problem ved, at de enkelte skoler selv kunne vælge, hvilke dele af budgettet de ville have decentraliseret. Dermed foregår processen i et tempo, der passer den enkelte skoleleder.

Forholdet til forvaltningen i kommunen ændres ved overgang til en decentral model. Der er nogen variation i, hvorledes forvaltningen er organiseret i de deltagende kommu-

ner. I nogle kommuner er skoleforvaltningen nedlagt. Hovedparten af forvaltningens tidligere opgaver er herefter udlagt til skolerne sammen med ansvaret for den økonomiske styring. Dette betyder, at skolelederne i praksis kommer til at fungere som skoleforvaltning, hvilket bevirker, at der bliver mindre tid til at være leder for deres egen skole. I disse kommuner efterlyser skolelederne i særlig høj grad en skolemæssig ekspertise og et fagligt modspil fra forvaltningen. Det er således vigtigt for skolelederne, at der fortsat er personer med skolemæssig baggrund i forvaltningen.

Mange skoleledere anfører, at de gerne vil have en administrativt uddannet medarbejder på skolen, som kan aflaste dem i forbindelse med de administrative opgaver. Mange af skolelederne føler, at de spilder deres tid med opgaver, som kan varetages bedre i forvaltningen eller af en administrativ medarbejder på skolen.

“Pludselig skal vi forhandle med forskellige faglige organisation. Det kan let skabe problemer. Det er spild af mine ressourcer, når kommunen har et lønkontor. De har nogle eksperter, hvorfor skal jeg også bruge tid på at blive ekspert for de få gange, hvor jeg skal deltage i forhandlinger. Det mener jeg er et klart eksempel på, at der er grænser for, hvor langt det er hensigtsmæssigt at gå med decentraliseringen. Jeg beskæftiger mig for meget med noget, som nogle andre kunne gøre meget bedre.” Skoleleder.

Der er dog nogle meget interessante nuancer i denne holdning. Nogle skoleledere så helst, at nogle af de administrative opgaver helt blev overtaget af andre, så de i stedet kunne bruge deres tid på den pædagogiske ledelse. Hvorimod skolelederne med det største “overskud” i forhold til de administrative opgaver ikke ser denne forskel mellem de administrative opgaver på den ene side og den pædagogiske ledelse på den anden side. De føler derimod, at de administrative opgaver indeholder meget pædagogisk ledelse. Derfor vil de gerne have bistand fra eksperter, men de vil stadig selv deltage i løsningen af de administrative opgaver, da de mener, at de er yderst væsentlige for skolen som helhed.

“Jeg ønsker ikke, at lønforhandlingerne skal foregå centralt. Det er min skole, og jeg ved, hvor pengene skal bruges. Jeg ville bare gerne have noget hjælp, så jeg ikke behøver at sætte mig ind i flere forskellige overenskomster i et omfang, så jeg kan matche fagforeningens eksperter ved en forhandling.” Skoleleder.

9.7 Forholdet til skolens brugere

Da det kun i meget begrænset omfang er muligt at sammenkæde mål og ressourcer, så kan ledelsen, lærerne og skolebestyrelsen ikke på baggrund af de anvendte ressourcer

prioritere mellem de opstillede målsætninger. Muligheden for at skolebestyrelsen kan foretage denne prioritering er afgørende for opnåelsen af demokratisk effektivitet (jf. afsnit 9.1).

Generelt giver de fleste skoleledere udtryk for, at de finder forholdet til skolebestyrelsen problematisk. Ikke fordi samarbejdet med bestyrelsen er præget af store uoverensstemmelser, men mere fordi det for begge parter er svært at fastslå bestyrelsens opgave og kompetence. De retningslinier der er for skolebestyrelsernes arbejde, er efter skoleledernes mening meget overordnede, og de kunne ønske sig, at de enkelte kommuner eller staten definerede mere klare retningslinier for, hvordan de ønsker, at brugerdemokratiet skal fungere i folkeskolen.

Skolebestyrelsen skal udstikke de overordnede linier for skolens arbejde, derfor bliver målfastsættelsen en proces, hvor skolebestyrelsen skal spille en væsentlig rolle. Skolebestyrelsen skal desuden godkende skolens budget. Det kan således forventes, at skolebestyrelsen vil prioritere målene i henhold til ressourcerne. Dermed bliver anvendelsen af ressourcer på de enkelte mål i overensstemmelse med brugernes præferencer, og dermed opnås demokratisk effektivitet. Selv om det ikke er muligt at lave en direkte kobling mellem målene og ressourcerne i folkeskolen, så må det således forventes, at skolebestyrelsen og skolens ledelse i forbindelse med budgettet har en indgående dialog om ressourceanvendelsen i relation til de enkelte mål. Dette var ifølge skolelederne ikke tilfældet.

De fleste steder anfører skolelederne, at der kun er en meget begrænset debat om budgettet på trods af, at det er i forbindelse med budgettet, at skolebestyrelsen har de mest vidtgående beføjelser. De steder hvor arbejdet i bestyrelsen har givet problemer, der har det typisk drejet sig om enkelte konti fx inventar.

En stor del af skolelederne mener, at det kræver en pædagogisk baggrund for at få en indgående forståelse for de komplekse problemstillinger, der er aktuelle i folkeskolen. Dette kan være en af årsagerne til, at skolebestyrelserne kun i begrænset omfang udøver deres beføjelser i forbindelse fastlæggelsen af budgettet. Medlemmerne skolebestyrelsen har ikke nødvendigvis på forhånd en indgående viden om folkeskolen. De bliver derfor i høj grad nødt til at støtte sig til skolelederen, når de skal tage stilling i de enkelte sager. Skolelederens fremlæggelse af de enkelte sager får således stor indflydelse på bestyrelsens beslutning.

“Vi er måske tynget i vores professionalisme af nogle brugerbestyrelser, som skal oplæres fra bunden for at være kompetente. De overordnede spørgsmål om ressourcer og mål interesserer nok skolebestyrelsen, men her følger de næsten udelukkende min indstilling.” Skoleleder.

Vedrørende budgettet gælder desuden, at den valgte kontostruktur kan have stor ind-

flydelse på skolebestyrelsens mulighed for at vurdere udgifterne i forhold til målene. På hovedparten af de skoler vi besøgte bestod det budget, som skolebestyrelsen fik forelagt af en sammenblanding af arts- og aktivitetskonti med en klar overvægt af sidstnævnte. Som tidligere nævnt så gør artskonti det sværere at se sammenhængen mellem ressourcer og mål. Et eksempel på en artskonto kunne være løn. Når der nu engang er et givent antal lærer og servicepersonel ansat på skolen, så er svært at have en holdning til, om denne konto skulle være større eller mindre. Det er givet implicit. Det er derimod lettere at forholde sig til, hvilke aktiviteter der skal gennemføres med den givne ressource.

På de fleste af skolernes budgetter findes en konto, der viser udgifterne til aktiviteterne lejrskoler og ekskursioner. Det er ofte en af de eneste aktivitetskonti på budgettet. Skolelederne anfører to årsager til dette. Den ene er, at det er en aktivitet, som interesserer forældrene, og deres eneste ønske til budgettet er ofte en opprioritering af lejrskoler og ekskursioner. Det kan i den forbindelse naturligvis ikke fastslås, hvorvidt forældrene kun er interesseret i denne ene af skolens aktiviteter, eller hvorvidt det er den eneste del af budgettet, hvor de gør deres indflydelse gældende, fordi kontostrukturen bevirker, at de umiddelbart kun kan forholde sig til denne del af udgifterne. En anden mulig årsag til at netop lejrskoler og ekskursioner er udspecificeret på budgettet, skal ifølge nogle af skolelederne søges i forholdet til kommunen ved en mulig besparelse på skolens budget. En af skolelederne udtrykker det således:

“Jeg tror godt, at jeg kunne beskære min skoles budget med 5-10% og drive stort set den samme skole, dvs. uden at det fik fatale konsekvenser for det produkt vi leverer, men hvorfor skulle jeg det? Så tror politikerne jo bare, at de kan blive ved med at komme igen med besparelser. Nogle gange må vi synliggøre besparelsen fx ved at fjerne lejrskolen, hvilket giver kraftige reaktioner fra elever og forældre.” Skoleleder.

Ved en mulig reduktion af budgettet beskæres kontoen til lejrskoler og ekskursioner. Dette bevirker en reaktion fra skolebestyrelsen over for kommunen. Det er således muligt for skolelederen at anvende bestyrelsen som pressionsgruppe over for kommunalbestyrelsen.

En anden konto som enkelte steder har givet anledning til debat, er artskontoen inventar. Her er det umiddelbart givet, hvad ressourcen går til, og hvad konsekvenserne af ændringer i udgiften vil være, fx så kan bestyrelsen forholde sig til, om deres børn sidder godt, og hvad det betyder for deres sundhed, indlæring osv.

Flere skoleledere klager over, at det er svært at rekruttere personer til skolebestyrelsen. Der er meget sjældent kampvalg til skolebestyrelserne. Det sker således ofte, at bestyrelsesmedlemmerne ikke bliver valgt ved en afstemning blandt forældrene. Dermed er det ikke sikkert, at bestyrelsen er repræsentativ for forældregruppen, hvilket er en betydelig hindring for opnåelse af den demokratiske effektivitet.

9.8 Samarbejde med andre kommunale institutioner

Når en kommune vælger at gennemføre en decentralisering af økonomistyringen i folkeskolen, så vil der være en fare for, at den enkelte skoles øgede selvstændighed vil medføre, at skolen ikke i så høj grad betragter sig som en del af den samlede kommunale sektor. Det kan resultere i, at skolens ledelse hovedsageligt fokuserer på, hvilke konsekvenser deres beslutninger har for deres egen skole og dens økonomi frem for at tænke på kommunens samlede økonomi. Dette kunne hæmme samarbejdet med andre kommunale institutioner i form af "kassetænkning" mv. På stort set samtlige skoler afviste skolelederne, at dette var tilfældet. I forhold til de kommunale institutioner som er i direkte kontakt med børnene, der vurderer skolelederne generelt, at samarbejdet fungerer yderst tilfredsstillende.

I de kommuner hvor det økonomiske pres på skolerne var størst, der blev det dog nævnt, at skolen ofte måtte tage sig af arbejde med vanskeligt stillede børn. Disse opgaver var ikke beregnet til at blive udført i en almindelig folkeskole. Der var dog fuld forståelse for, at årsagen til dette var, at de øvrige kommunale institutioner som fx socialforvaltningen også var pressede med hensyn til ressourcer. Skolelederne anførte, at det naturligvis var belastende for skolens ressourcer. Det værste var dog, at medarbejderne blev frustrerende over, at disse børn ikke fik de rigtige tilbud. En tidlige indsats med flere ressourcer kunne ifølge skolelederne på lidt længere sigt vise sig at være den mest effektive.

"Kommunen her har ingen penge, så der er intet, der hedder støtte. Vi har fx en meget svag elev, som vi ikke bare kan blive ved med at køre med på normal vis. Alternativet hedder en specialklasse, hvor han slet ikke hører hjemme. Han skulle have en støtteperson for at få sin hverdag til at fungere. Det er virkeligt et problem. Det er en boomerang. Når de vanskelige elever ikke bliver tacklet ordentligt, så går det galt, og så bliver de rigtigt dyre og koster virkeligt mange penge. Man kan ikke få politikere til at fatte, at en tidlig indsats på sigt er det langt billigste.

Vi har mange eksempler på, at vi på et meget tidligt tidspunkt kan udpege potentielle "problembørn". Vi får ikke de fornødne ressourcer, så vi hutler os igennem med dem. Hvor har jeg været med til at anbringe mange af de børn. Så kan jeg sige, hvad sagde jeg for fire år siden. En anbringelse som 10-årig holder mindst otte år. Det er min skoles budget, der røg ud der." Skoleleder.

Samarbejdet mellem de kommunale institutioner, der arbejder direkte med børnene, beskrives således som velfungerende. Derimod er holdningen mindre entydig, når det gælder samarbejdet med forvaltningen vedrørende sager, der direkte involverer en af sko-

lens elever. Forvaltningens manglende forståelse for elever med specielle behov mødte vi på en del skoler. Typisk nævner skolerne specialundervisningen som et område, der skaber problemer. Ressourcerne til specialeundervisningen fordeles i de fleste kommuner centralt fra forvaltningen efter skolernes ansøgning. I den forbindelse anførte en række af skolelederne, at de følte, at kommunen holdt tildelingerne af specialundervisning særdeles tæt til kroppen, fordi det er noget, der koster mange ressourcer. Her mener en del af skolelederne ikke, at der tages tilstrækkeligt hensyn til lærernes pædagogiske vurderinger. På den anden side mener en del af forvaltningerne, at det er yderst vigtigt at styre udgifterne til specialundervisning, da de ellers ville stige kraftigt bl.a. på grund af ændrede undervisningsmetoder, som fremkalder et øget fokus på de svageste elever. En forvaltningschef udtrykker det således.

“De (lærerne) indsnævrer normalitetsbegrebet. Det betyder, at flere henvises til specialundervisning. Lærerne siger selv, at det skyldes, at nye undervisningsmetoder anvendes, så fortæller jeg dem, at de må lave dem om.” Forvaltning.

En række kommuner har valgt en forvaltningsstruktur, hvor de ikke har en speciel fagafdeling for skolevæsenet. Der er en tendens til, at problemet i højere grad eksisterer i disse kommuner, da skolerne synes, de har sværere ved at finde forståelse for deres problemer i den tværfaglige forvaltning.

9.9 Forvaltningens og lokalpolitikernes rolle i et decentralt skolevæsen

Budgetproces og ressourcefordeling

I hovedparten af de kommuner vi besøgte var udgangspunktet for de enkelte skolers budgetter en fast ressourcefordelingsmodel, hvor hovedparten af kommunens samlede ressourcer på skoleområdet blev fordelt på baggrund af antallet af elever. Princippet er grundlæggende, at forvaltningerne fastlægger en faktor, som beskriver udgiftsbehovet pr. elev. Skolens bevilling kan så beregnes som produktet af denne faktor og antallet af elever. I praksis er der nogen forskel på, hvorledes kommunerne anvender denne ressourcefordelingsmodel, fx så er der typisk en regel, der nedsætter bevillingen pr. elev, når antallet af elever overskrider en given størrelse. Det vil være for omfattende at beskrive alle nuancerne ved de forskellige modeller. I stedet diskuteres selve princippet i modellen, og der beskrives en række forhold ved de forskellige udgaver af modellen, som kan være problematiske.

Hvis samtlige bevillinger til skolerne bliver fordelt efter antallet af elever, så kan

det være et problem, hvis en række af skolernes udgifter ikke er afhængige af elevtallet. Der er naturligt en række udgifter for en skole, som i mindre grad afhænger af, hvor mange elever der betjenes (faste omkostninger). Udgifter til varme, lys, pedel mv. er i vid udstrækning ikke afhængige af, om der går en ekstra elev i 7. klasse. Hvis stort set alle midler til skolerne bliver fordelt efter antallet af elever, så kan det give problemer for de små skoler, da de vil have et mindre beløb til rådighed pr. elev end de store skoler, når de faste omkostninger er betalt.

I den samme kommune hørte vi følgende udsagn om en elevbaseret ressourcfordelingsmodel.

“Den faste ressourcefordelingsmodel kalder jeg ultra liberalistisk. Det er kampen for at overleve. Enten så arbejder du gratis for at finde ud af det, og det er det, som vi har måttet gøre med alle midler. Alternativet må være at opgive.” Skoleleder fra lille skole.

“Vores første mål var at sikre, at vi det første år fik opsparret en kassebeholdning. Den har betydet, at vi har kunnet købe nyt og godt IT-udstyr.” Skoleleder stor skole.

Den faktor, der viser, hvilken bevilling hver elev udløser, er ofte fastsat ved at regne “baglæns”. Det betyder, at politikerne tager stilling til, hvor mange midler, der skal tildeles skolevæsenet i kommunen, herefter beregner forvaltningen, hvad den samlede bevilling udløser pr. elev. Det politiske indhold i ressourcefordelingsmodellen er således, at alle elever på et givet klassetrin skal koste det samme i hele kommunen. Nogle af de forvaltninger, vi besøgte, gjorde opmærksom på, at valget af ressourcefordeling pr. elev skulle ses i sammenhæng med en beslutning om frit skolevalg i kommunen. Det vil således i princippet være muligt for forældrene i kommunen at flytte deres barn til den skole, der bedst opfylder deres krav og ønsker. Det er hermed muligt at opnå en velfærdsgevinst frem for en situation, hvor forældrene er tvunget til at bruge en bestemt skole. Desuden vil fordelingen af ressourcerne pr. elev give mulighed for konkurrence mellem de enkelte skoler om at levere den bedste kvalitet, da tilgang af elever og ressourcer følges ad. Ligeledes vil en skole med en utilstrækkelig kvalitet let opleve en elevflugt, som umiddelbart vil kunne mærkes økonomisk og dermed tvinge skolen til at hæve kvaliteten. Denne vision om at lade skolerne fungere på markedsvilkår fungerer ikke i praksis. Det skyldes, at en række forhold, der kræves for at få et velfungerende marked, ikke er til stede. Herunder kan nævnes kapacitetsproblemer, dvs. at de “gode” skoler ikke har et ubegrænset antal pladser. Desuden er det svært at forestille sig “exit”, dvs. at skoler lukker på grund af elevflugt, da det ikke vil være muligt at placere de resterende elever på andre skoler i kommunen, medmindre der i forvejen er en væsentlig overkapacitet på disse skoler. Skoleydelsen er heller ikke en standardiseret vare, hvor det umiddelbart er muligt at bedømme kvalite-

ten, så forældrene har et informationsproblem. Der kan ofte være praktiske problemer/-omkostninger fx med transport ved at lade sit barn flytte skole, hvilket i forvaltningerne blev nævnt som en væsentligt årsag til, at det fri skolevalg kun fungerede i begrænset omfang. Vi erfarede desuden, at selv om det fri skolevalg var vedtaget i kommunen, så havde skolelederne stadig mulighed for at afvise elever, der ønskede at flytte bl.a. med henvisning til manglende kapacitet mv. De fleste steder sagde skolelederen ikke ja til at få en ny elev fra en anden skole uden først at have hørt lederen fra den anden skole om elevens forhold, og om hvorvidt den anden leder ønskede at afgive eleven. Var det sidst nævnte ikke tilfældet, så blev eleven oftest afvist. Det var meget vigtigt for lederne at understrege, at de fandt det ukollegialt at konkurrere om eleverne.

Vi hørte i den samme kommune følgende udsagn om det fri skolevalg.

“Vi har frit skolevalg her i kommunen, men folk er mageløst dovne her i kommunen. De vælger altid den nærmeste skole.” Forvaltningen.

“Er der en forældrehenvendelse, så er det første, jeg gør at henvende mig til den pågældende elevs nuværende skole. Det samme siger jeg til forældrene, at de skal gøre. For det skal ikke hedde sig, at vi er på elevjagt. For det er vi ikke.” Skoleleder.

“Det er vigtigt for os, at vi ikke går på strandhugst hos hinanden.” Skoleleder.

Når det frie skolevalg og ressourcefordelingen pr. elev ikke i praksis får skolevæsenet i kommunen til at virke som et marked, så kan der opstå en lang række utilsigtede incitament og effekter. Det vil afhænge af de konkrete forhold i kommunen, hvorledes dette i praksis kommer til udtryk. I denne sammenhæng vil vi således bare nævne en række problematiske tendenser, som vi har observeret i forbindelse med denne undersøgelse. Det er formålet at beskrive en række forhold, som det i praksis viser sig, at det er vigtigt at være opmærksom på, når kommunen anvender ressourcefordeling pr. elev. De beskrevne problemer skal derimod *ikke* betragtes som en uundgæelig konsekvens af ressourcefordeling pr. elev.

Vi har i nogle kommuner set en tendens til, at de “gode” skoler i kommunen, dvs. dem med et underlag af ressourcestærke familier, var økonomisk mere velstillede end kommunens øvrige skoler. Disse skoler var på grund af det gode elevmateriale i stand til at hæve klassekvotienten, uden forældrene oplevede, at det belastede kvaliteten. På trods af høje klassekvotienter ville mange derfor forsat gå på de “gode” skoler, der således kunne anvende hele sin kapacitet ved hjælp af høje klassekvotienter. De “mindre gode” skoler havde det svært, når de oplevede en elevflugt. Når en elev vælger at skifte skole, så mister den “gamle” skole sin bevilling til den pågældende elev, men da skolen

stadig har de samme faste omkostninger, så falder det beløb pr. elev, der er tilbage, når de faste udgifter er betalt. Det kan derfor blive endnu vanskeligere for den "mindre gode" skole at forbedre sig.

Vedrørende klassekvotienten så kan ressourcefordelingen pr. elev generelt give et incitament til at øge klassekvotienten. Det skyldes, at omkostningerne ved undervisning i folkeskolen i nogen grad er mere knyttet til klassen end til eleven. Ved deling af en klasse så skal der være en ekstra lærer, der skal være lys og varme i et ekstra lokale mv. Det er således billigere at køre med store hold.

Nogle kommuner anvender ressourcefordeling i forhold til antallet af klasser i stedet for tildeling pr. elev. Denne model tager i et vist omfang bedre højde for de faste udgifter, der ikke afhænger af antallet af elever, men i højere grad bliver bestemt af antallet af klasser som fx lys i klasselokalet, varme mv.

Denne model kan dog indeholde et incitament til at sænke klassekvotienten og oprette flere klasser, der kan udløse bevillinger. Det kan således konstateres, at uanset hvilken model kommunen vælger, så kan det have konsekvenser for incitamenterne omkring klassekvotienten. Dette forhold var forvaltningerne opmærksomme på, så klassekvotienten var et af de områder, hvor forvaltningerne enten fulgte skolernes adfærd meget tæt eller havde underlagt skolerne en mere direkte styring.

I praksis betragter skolerne ressourcefordelingsmodellen som urokkelig, så de stort set udelukkende har mulighed for at få det, som modellen tildeler dem. Det har den positive effekt, at skolerne på baggrund af prog noserne for deres elevtal i høj grad kan være sikre på, hvilke midler de har til rådighed. Desuden kan den faste model have den fordel, at skolerne ikke "opfinder" udgiftsbehov, da de ved, at det ikke er muligt at påvirke bevillingerne i nævneværdig grad. På den anden side så kan det jo tænkes, at reelle udgiftsbehov ikke bliver tilgodeset. Derfor har de fleste kommuner også særordninger for specielle typer af udgifter fx udgifter til specialundervisning, hvor skolerne skal søge kommunen om midler, når behovene opstår i løbet af året. En del skoleledere nævner, at det kan være svært at få gennemført store udviklingsprojekter, som ikke kan rummes i skolens eget budget. Dermed risikerer kommunen, at gode ideer går tabt. Dette har nogle kommuner søgt at afhjælpe ved at oprette puljermidler, der kan søges af skolerne til bestemte typer af formål. Det er en metode, som kun bliver anvendt i begrænset omfang, men de steder hvor det er tilfældet, der er skolelederne og forvaltningerne hovedsageligt positive.

Begrænsede ressourcer og effektivitet

Et af hovedresultaterne fra midtvejsundersøgelsen vedrørende evalueringen af Folkeskolen år 2000 var, at såfremt skolerne havde begrænsede ressourcer til rådighed, så fremmede det effektiviteten. Dette resultat fremstod også klart ved vores interview på

de 10 skoler, hvor det hovedsageligt var de skoleledere, der følte et økonomisk pres, der havde den bedste økonomistyring. De var ganske enkelt nødt til at være meget opmærksomme på, hvorledes de anvendte deres midler for at være i stand at levere en acceptabel skoleydelse, samtidig med at de overholdt budgetterne. Da der er grænser for, i hvilket omfang det er hensigtsmæssigt at presse skolernes økonomi, så rejser det spørgsmålet om, hvorledes det er muligt at få fokus på økonomistyringen, uden skolerne skal presses urimeligt hårdt. Det er naturligvis vigtigt at være varsom med at drage for kategoriske konklusioner på baggrund af undersøgelsens begrænsede data-materiale. Der kan således være mange årsager til, at der er forskel mellem kvaliteten af den økonomiske styring på skolerne fx lederens evner, erfaring o.l. Det er dog værd at bemærke, at en af de fem kommuner skilte sig ud ved, at begge de to skoleledere havde meget fokus på økonomistyring og tilsyneladende løste opgaven på en yderste tilfredsstillende måde i forhold til skolelederne fra de øvrige kommuner. Forvaltningen i denne kommune havde klare holdninger og krav til lederne vedrørende økonomistyring. Samtidig havde kommunen valgt at bruge forvaltningsrevision. Dermed havde skolelederne en konstant "trussel" for at blive underkastet en undersøgelse af, hvorvidt de levede op til kommunens krav til god økonomistyring. Sagt på en anden måde var skolelederne drevet til at lave en god økonomistyring af truslen om forvaltningsrevision i stedet for angsten for ikke at overholde budgettet.

Forvaltningen som rådgiver og kontrollant

Ved en decentralisering uddelegeres ansvar og beslutningskompetence vedrørende skolernes økonomi til skolelederne. Hermed overtager skolens ledelse desuden en del af de administrative opgaver, der tidligere blev varetaget i den kommunale forvaltning. Dette ændrer forvaltningens rolle i forhold til skolerne, hvor overvågning af skolens beslutninger kommer mere i fokus. I forhold til et centraliseret skolevæsen, hvor forvaltningen mere direkte styrer skolerne i henhold til kommunalbestyrelsens beslutninger, så skal forvaltningen i et decentralt system i højere grad holde øje med, om skolerne udfylder de friere rammer i overensstemmelse med de mål, der er vedtaget af kommunalbestyrelsen. Ligeledes kan det forventes, at forvaltningerne efter en decentralisering ønsker at observere, om skolerne udfører de nye administrative opgaver tilfredsstillende. En stor del af forvaltningerne gennemførte en meget begrænset indsats med hensyn til overvågning af og opfølgning på skolernes dispositioner. En mulig årsag til dette kan være, at skolerne og forvaltningerne opfatter overvågning som indblanding i skolernes selvstyre, hvilket de ofte nævnte ved de gennemførte interview. Hermed kan der være en fare for, at den økonomiske styring svækkes, da der ikke er en tilstrækkelig stor sandsynlighed for, at der kommer nogen og kikker skolen "i kortene".

Gennemførelsen af en overvågning af skolerne indeholder et problem i forhold til,

hvorledes skolerne betragter forvaltningen. Tidligere blev det nævnt, at skolerne savnede, at forvaltningerne i højere grad fungerede som støtte og sparringspartner. Hvis forvaltningerne ønsker at påtage sig denne rolle som konsulent for skolerne, så kan der opstå et modsætningsforhold, når forvaltningen både skal være rådgiver og kontrollant. Kun i en enkelt af kommunerne havde forvaltningen taget aktivt stilling til dette problem. I stedet for selv at kontrollere skolerne havde kommunen valgt at købe en ekstern part til at gennemføre forvaltningsrevision på skolerne. Det bevirker, at skolelederne hele tiden oplever en trussel om, at de kan få vurderet deres dispositioner i forhold til, hvorvidt skolen leverer en økonomisk effektiv opfyldelse af kommunens politik. Samtidig behøver skolelederen ikke være nervøs for at henvende sig med sine problemer i forvaltningen, da kontrollantrollen er overtaget af en institution uden for kommunen, dermed fungerer forvaltningen kun som støtte for skolerne.

Bench-marking

Ingen af de kommuner, vi besøgte, arbejdede systematisk med benchmarking over for andre kommuner. Enkelte havde prøvet at sammenligne skolerne internt i kommunen. Andre anvendte eksternt producerede nøgletal vedrørende ressourceforbruget. De fleste forvaltninger gav udtryk for, at de fandt at bench-marking var en meget interessant og relevant metode at anvende i styringen på skoleområdet. Det kan derfor undre, hvorfor denne metode ikke anvendes mere. Nogle forvaltninger havde planer om i fremtiden i højere grad at anvende bench-marking. Andre forvaltninger anførte, at de var varsomme med at anvende bench-marking, fordi de var bange for reaktionerne fra de lokale politikere. Dette skyldes, at bench-marking har en række svagheder, da det ikke umiddelbart er muligt at finde to helt ens skoler. Desuden vil det ofte være vanskeligt at fastslå, om en skole adskiller sig fra andre skoler ved et større budget pr. elev på grund af en bedre kvalitet i den leverede ydelse eller en dårligere ressourceudnyttelse. Metoden er derimod god til at påpege områder, hvor det vil være relevant at foretage en nærmere analyse af, hvorfor skolerne adskiller sig fra hinanden. Forvaltningerne er bange for, at politikerne ikke kan gennemskue resultaterne af bench-marking-analyserne, hvilket kan fremkalde uhensigtsmæssige reaktioner. En forvaltningschef udtrykte problemet med at anvende benchmarking således:

*“Politikerne hænger sig enormt meget i tallets størrelse. Ikke **hvorfor** vi er dyrere eller billigere pr. elev end andre. Der kan hermed fremkomme et pres for at komme op eller ned på de andres niveau, uden at det er fastslået om der er tale om et bevidst politisk valg.”* Forvaltningschef.

9.10 Er decentralisering den eneste vej?

Resultatet af spørgeskemaundersøgelsen i midtvejsrapporten kan efterlade det indtryk, at decentralisering er den eneste mulighed, hvis der skal ske en udvikling vedrørende styringen af ressourcerne på skoleområdet. Det kan i den forbindelse være interessant at stille sig spørgsmålet om, hvorvidt dette er tilfældet. Ved indførelsen af alle styringsredskaber skal det vurderes, om omkostningerne ved at udføre styringen er mindre, end de opnåede effektivitetsgevinsten. Vores undersøgelse viser, at det hovedsageligt er gennem sparsommelighed ved indkøb, rengøring mv., at skolerne kan opnå effektivitetsgevinsten. Over for dette skal ses problemerne med decentralisering fx den øgede administrative byrde, der bliver pålagt skoleledere, som ikke er klar til at løfte opgaven. Nogle af de deltagende kommuner havde ikke gjort sig tanker vedrørende denne afvejning mellem fordele og ulemper ved decentralisering. De havde valgt en given form for decentralisering for at opnå nogle besparelser uden at overveje, om de havde opnået de størst mulige besparelser. Andre kommuner havde derimod gjort sig tanker, omkring hvilken styreform der var den optimale.

“En af skolerne i kommunen har traditionelt haft utroligt mange pedeller. Jeg har år efter år hørt på, hvorfor det ikke kunne være anderledes. Efter decentraliseringen hvor de kan beholde sparede midler, så har de selv lavet de besparelser på pedellerne, som jeg foreslog. Det var jeg aldrig kommet igennem med.” Forvaltningschef.

Denne kommune har således vurderet, at det ikke ville være muligt at opnå besparelserne på pedellerne på anden måde. Dette har så bl.a. medført en vurdering til fordel for den decentrale model.

“Der er ingen tvivl om, at hvis vi alene skulle se på en benhård økonomisk effektivisering, så skulle det hele styres her fra mit skrivebord – hvor jeg kunne sige – den vej går vi. Men graden af tilfredshed ville falde til under nulpunktet hos lærerne og skolebestyrelserne.” Forvaltningschef.

Denne kommune har valgt at centralisere en række områder, da den vurderer, at det giver større mulighed for at opnå besparelser. Kommunen har derimod vurderet, at selv om der er nogle omkostninger ved decentralisering, og det ikke fører til øget omkostningseffektivitet, så har hensynet til den demokratiske effektivitet vejet tungere.

9.11 Konklusion

Målet med fokusområde 8 i Folkeskolen år 2000 var at opnå en udvikling hen mod en bedre ressourceudnyttelse i folkeskolen. Dette skulle ske gennem en mere fleksibel udnyttelse af ressourcerne.

Det generelle redskab til at forfølge dette mål har været en decentralisering af økonomistyringen fra den kommunale forvaltning til de enkelte skoler. Det har generelt været muligt for skolerne at opnå en række økonomiske effektivitetsgevinster ved decentraliseringen. Denne mulighed er hovedsageligt fremkommet ved, at skolerne har været i stand til at spare på en række driftområder som rengøring, pedel o.l. Det har derimod kun i begrænset omfang været muligt at skabe mere effektive løsninger med hensyn til lærernes udførelse af opgaverne, da overenskomsten giver meget snævre rammer for dette. Det er således kun i begrænset omfang muligt at ændre på den personaleressource, der skal til at udføre en bestemt aktivitet i folkeskolen. På baggrund af de gennemførte interview fremstår overenskomsten således som den væsentligste hindringer for at opnå en større fleksibilitet i anvendelsen af ressourcerne. Ud over overenskomsten så opleves skepsis og modstand i lærergruppen også ofte som en barriere for udvikling af ressourceanvendelsen.

Forholdet mellem aktiviteter og de opnåede resultater fremstår som det område, hvor der umiddelbart er de største udviklingsmuligheder. Det kan være, at en ny undersøgelsesmetode giver meget fine resultater, men hvis den samtidig er meget ressourcekrævende, så er det måske ikke den mest effektive løsning af opgaven. Denne side af effektivitetsproblemstillingen arbejdes der kun meget lidt med.

Ud over at folkeskolen skal opnå sine resultater billigt muligt for at være økonomisk effektiv, så skal skolen ligeledes fremstille de rigtige resultater i forhold til brugernes ønsker og behov for at være en effektiv skole i en mere bred samfundsmæssig forstand. Dette skal sikres gennem skolebestyrelsens indflydelse. Generelt gælder, at skolebestyrelsen i for høj grad støtter sig til skolelederen og lærergruppen, når de skal træffe beslutninger. Dermed kan de ansatte få for stor indflydelse på brugernes beslutninger, og dermed påvirke dem i den retning medarbejderne ønsker. Det er således vigtigt at få fastslået skolebestyrelsens rolle og kompetence.

Omkostningerne ved den decentrale model består bl.a. i, at flere administrative opgaver overdrages til skolelederne, som ikke er uddannet til at varetage disse opgaver, der kræves en større opfølgning på budgettet fra kommunen osv. Samlet set så opnår kommunerne effektivitetsgevinsterne i forbindelse med decentraliseringen ved, at skolerne udviser sparsommelighed ved indkøb, rengøring o.l. I den forbindelse skal det nævnes, at andre studier tyder på, at de opnåede besparelser ved indkøb af vare og tjenester i endnu højere grad kan opnås gennem en centralisering fx til en fælles kom-

munal vareindkøbsfunktion³. Desuden viser andre studier, at kommunerne bedst opnår besparelserne på tjenesteydelser ved en udlicitering, som det kan være svært for skolen selv at gennemføre.

Det er således væsentligt, at kommunen gør sig en række overvejelser vedrørende fordele og ulemper ved decentralisering af økonomistyringen i kommunens skolevæsen.

Vedrørende Folkeskolen år 2000-programmets samlede effekt på arbejdet med at fremme en bedre ressourceudnyttelse i folkeskolen viser undersøgelsen, at programmet ikke i nævneværdig grad har sat nye initiativer i gang. Derimod har programmet virket som en god katalysator i forhold til den allerede igangværende udvikling vedrørende en bedre udnyttelse af ressourcerne. Det er i den forbindelse specielt over for medarbejderne, at programmet har virket motiverende. En væsentlig årsag til dette er, at alle de centrale parter på skoleområdet står bag programmet.

Noter

- 1) Jf. P. Melander og Rigsrevisionen.
- 2) Hvilket er udbredt opdeling i lærebogslitteraturen om økonomistyring jf. Rigsrevisionen og P. Melander.
- 3) Jf. Christoffersen, Larsen og Paldam.
- 4) Jf. Christoffersen, Paldam og Würtz.

Litteratur

Blindum, P. & A. Christensen (1996): *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. Undervisningsministeriet.

Christoffersen, H.; K.B. Larsen og M. Paldam (2000): *Prices in municipal procurement of goods and services*. Presented at the Nordic Conference of Local Government in Copenhagen 28.-29. september 2000.

Christoffersen, H.; M. Paldam og A. Würtz (1999): Public versus private production – A study of the cost of school cleaning in Denmark. *Forthcoming in Journal of Public Economics*.

Danelund, Jørgen og Carsten Jørgensen (2000): *Forstyr mig vel – reflekterende ledelse i teori og praksis (nr. 92)*.

Danmarks Lærerforening (1999): *Aftale om arbejdstid mv. for lærere i den primærkommunale folkeskole*.

Fogh, Bente Hyldahl (1998): Decentralisering som virkemiddel til omstilling. I: Bregm, Kirsten (red.): *Omstilling i den offentlige sektor i et økonomisk perspektiv*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Folkeskoleloven af 1993. Undervisningsministeriet.

Gardner, H. (1999): *Sådan tænker børn – sådan lærer de*. Gyldendal.

Giddens, A. (1979): *Central Problems of Social Theory. Action, Structure and Contradiction in social Analysis*. The Macmillian Press. London.

Giddens, A. (1984): *The Constitution of society*. Polity Press. Cambridge.

Hansen, V. R.; M.W. Andersen og O. Robenhagen (1998): *Læreprocesser, potentialer og undervisningsdifferentiering*. Danmarks Pædagogiske Institut, København.

Harrit, O. (1999): Evaluering som professionel arbejdsform. I: Hermansen, M.: *Kvalitet i skolen*. Klim.

- Kreiner, Svend og Jill Mehlbye (2000): *Arbejds miljøet i folkeskolen*. AKF Forlaget.
- Larsen, Henrik (1995): *Skolelederroller i Odense Kommune*. Odense Kommune, Magistratens 5. afdeling.
- Larsen, K.B. (1999): *Bureaukratadfærd ved budgetudformning – En Public Choice-analyse*. Speciale ved Økonomi Københavns Universitet.
- Mandag Morgen (1996): *Fremtidens skoleledere. En analyse af kravene til ledelse i folkeskolen*. Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Mandag Morgen Strategisk Forum (2000): *Folkeskolen som kompetencemiljø. Erfaringer med sammenhængende skoleudvikling*. København, Undervisningsministeriet.
- Mehlbye, Jill (2000): *Evaluering af programmet Folkeskolen år 2000. Status over kommunernes arbejde med Folkeskolen 2000*. Midtvejsrapport. AKF, DLH, DPI og SFI. Undervisningsministeriet.
- Melander, P. (1992): *Økonomistyring og budgettering som ledelsesform*. Handelshøjskoleens Forlag 6. udgave.
- Mintzberg, Henny (1998): *Strategy Safari*. Prentice Hall, New York, USA.
- Moos, Leif; Stephen Carney, Oluf Johansson og Jill Mehlbye (2000): *Skoleledelse i Norden. En kortlægning af skoleledernes arbejdsvilkår, rammebetingelser og opgaver*. En rapport til Nordisk Ministerråd. Nordisk Ministerråd, København.
- Nissen, T. (1993): Hvad er det lærerne ikke kan (komme til)? *DPT*, september.
- Rigsrevisionen (1999): *God Statslig Økonomistyring*.
- Stålhammer, B. (red.) (1993): *Skoleledere i en föränderlig omvärld*. Göteborg.
- Sørensen, B. (1997): Lix og Lus og læsning. I: *Folkeskolen*, nr. 25.
- Torm, E. (1999): *Fleksibel tilrettelæggelse af skoleåret og lærernes arbejde – et inspirationsmateriale*. Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet. København.

Torm, E. (2000): *Afsluttende rapport for fokusområde 2*, ikke publiceret.

Undervisningsministeriet (1998): *Folkeskole År 2000-programmet*.

Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen; Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening (1998): *Folkeskolen år 2000*. København.

Zeuner, L. (red.) (1997): *Social integration*. Socialforskningsinstituttet. København.

