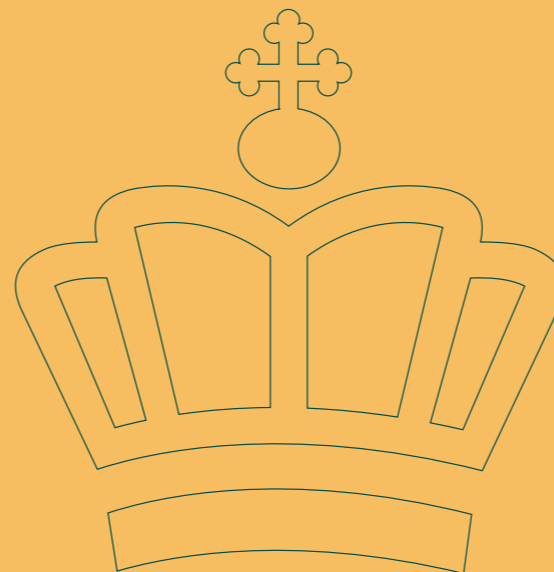


Skolens rummelighed - fra idé til handling

Den rummelige folkeskole er et begreb, som gennem de sidste år har præget den skolepolitiske, pædagogiske, organisatoriske og økonomiske dagsorden. Men hvad rummer begrebet 'rummelighed'? Hvordan kan det forstås, så holdninger og handlinger kan brydes til gavn for en bedre folkeskole? I nærværende bog forsøger medlemmerne fra KVIS programmets tænketank ud fra deres forskellige ståsted at finde forståelse og perspektiver. Bogen bliver derfor mere end en debatbog. Den giver konkrete bud på, hvordan puslespillet om rummelighed i folkeskolen kan samles. Bogen skal ses som et formidlingsinitiativ fra KVIS programmet.

Skolens rummelighed er skrevet af:
Arkitekt Inge Mette Kirkeby
Chefkonsulent Hannah Fjældstad
Professor Niels Egelund
Forskningsleder Bent B. Andresen
Skoleleder Pia Guttorm Andersen
Vismand Kjeld Fredens
Filosof Jørgen Husted
Økonom Lars Bo Jacobsen
Kvalitetskonsulent Ole Hansen



Skolens rummelighed - fra idé til handling



Skolens rummelighed - fra idé til handling





Skolens rummelighed - fra idé til handling

Skolens rummelighed
- fra idé til handling

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 4 - 2003
og under temaet rummelighed i uddannelsessystemet

Forfattere, KVIS programmets tænketank:
Arkitekt Inge Mette Kirkeby, Statens Byggeforskningsinstitut
Chefkonsulent Hannah Fjældstad, Kommunernes Landsforening
Professor Niels Egelund, Danmarks Pædagogiske Universitet
Økonom Lars Bo Jakobsen, Europa Kommissionen, Generaldirektorat
for Uddannelse og Kultur
Forskningsleder Bent B. Andresen, Danmarks Pædagogiske Universitet
Skoleleder Pia Guttorm Andersen, Hårup skole, Aarhus kommune
Vismand Kjeld Fredens, Kompetencerådet
Filosof Jørgen Husted, Aarhus Universitet
Kvalitetskonsulent Ole Hansen, Undervisningsministeriet.

Redaktion: Kim Foss Hansen og Ole Hansen

Omslag og Grafisk tilrettelægger: Lykkegaard Aps

Tegninger: Rina Dahlerup

1. udgave, 1. oplag, marts 2003: 4300 stk.

ISBN 87-603-2308-6
ISBN (WWW) 87-603-2310-8
ISSN 1399-2279
Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,
Område for grundskolen og folkeoplysning

Bestilles (UVM 5-429) 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

Tryk: Malchow A/S

Trykt med vegetabiliske trykfarver på 100% genbrugspapir

Printed in Denmark 2003

5	Forord	
7	Rummelighed i skolen	
19	Borgerskole eller menneskeskole?	Af Jørgen Husted
37	De mangfoldige elever	Af Niels Egelund
57	Skolen som kompetencemiljø	Af Kjeld Fredens
85	En skole og en undervisning, der ikke passer til eleverne?	Af Niels Egelund
102	PPR-funktioner i den rummelige folkeskole	Af Ole Hansen
125	Skoleudvikling i en digital kultur	Af Pia Guttorm
133	Selvevaluering og den rummelige folkeskole	Af Lars Bo Jakobsen
155	Elever der møder passende udfordringer lærer mere	Af Bent B. Andresen
167	En ny model for ressourcestyring	Af Hannah Fjælstad
177	Rum og rummelighed	Af Inge Mette Kirkeby
193	Potentialerne i børn og unges liv med it	Af Bent B. Andresen
200	Litteratur	

Forord

Den rummelige folkeskole er et begreb, som gennem de sidste år har præget den skolepolitiske, pædagogiske, organisatoriske og økonomiske dagsorden.

Begrebet 'rummelighed' blev for alvor aktuel, da Folketinget i maj 2000 vedtog lov nr. 485. Loven indebar en ændring af opgavefordelingen mellem kommuner og amtskommuner, således at børn og unge med behov for vidtgående specialundervisning fremover i langt højere grad end tidligere fik mulighed for et undervisningstilbud så tæt ved hjem og skole som muligt. Lovændringen betød også en øget forpligtelse til gennem samarbejde og dialog at inddrage elever og forældre i beslutningen.

Undervisningsministeriet fulgte op på lovændringerne ved at nedsætte et centralt udvalg og regionale udvalg samt sætte det 3-årige KVIS - program i værk. (kvalitet i specialundervisningen).

Siden da er opmærksomheden omkring folkeskolens specialundervisning og skolens rummelighed øget, og der er gennem KVIS - programmet udsendt små 'pixi-bøger', som støtte og inspiration for den løbende debat.

Men hvordan kan begrebet 'rummelighed' forstås, så holdninger og handlinger kan brydes til gavn for en bedre folkeskole?

I nærværende bog forsøger medlemmerne fra KVIS programmets tænketank ud fra deres forskellige ståsted at finde forståelse og perspektiver. Bogen bliver derfor mere end en debatbog. Den giver konkrete bud på, hvordan puslespillet om rummelighed i folkeskolen kan samles.

Synspunkterne som præsenteres i bogen er forfatterens alene, og derfor ikke nødvendigvis dækkende for Undervisningsministeriets synspunkter på samme sag.

Følg med i debatten om specialundervisning og skolens rummelighed på www.kvis.org.

*Ole Hansen
KVIS - programmet
Undervisningsministeriet*

Rummelighed – et resume over en kompleks sammenhæng.
Nogle forslag til refleksioner over begrebet rummelighed.
Af forfattergruppen – KVIS programmets tænketank.

Skolens rummelighed er et komplekst begreb, ligesom de praktiske og konkrete indfaldsvinkler er yderst sammensatte og kræver nytænkning på alle niveauer af skolens virksomhed. I denne bogs samling af tanker om rummelighed har forfatterne artikulert deres bud på, hvad rummelighed i skolen er for en størrelse. Synspunkterne heri er forfatternes alene og ikke nødvendigvis dækkende for Undervisningsministeriets synspunkter på samme sag.



Rummelighed i skolen

I bogen peges bl.a. på følgende elementer til indkredsning af begrebet rummelighed:

- Opgør med den traditionelle klasseundervisning, der har kendetegnet skolen gennem de sidste hundrede år og fokus på fleksible grupperinger.
- Opgør med fjernelse af elever fra det almindelige undervisningsmiljø og fokus på at udskillelse kan være en handlemåde, der sikrer en bestemt undervisningstraditions overlevelse.
- Opgør med den traditionelle praksis, at PPR-enhederne kun er koncentreret om specialundervisningens opgaver og fokus på anvendelse af PPRs ressourcer i forbindelse med at tilpasse de almindelige undervisningsmiljøer til særlige opgaver.
- Opgør med specialundervisning som udtryk for symptombehandling og fokus på årsager i de almindelige undervisningsmiljøer.
- Opgør med borgerskoletanken som udtryk for et lærings- og opdragelsessyn, der gør eleven til en 'spillebrik' og fokus på dialog og medbestemmelse, der gør eleven til 'medspiller' i sin egen læring.
- Opgør med at opfatte eleverne som ubeskrevne blade, der skal tilpasse sig en forudbestemt undervisningskultur og fokus på at tage udgangspunkt i erfaringer, de som livsbagage bringer med sig ind i skolen.
- Opgør med enelærerens differentiering af undervisningen i en klasse og fokus på et nyt og langt bredere syn på undervisningsdifferentiering.
- Opgør med fastlåste pædagogiske traditioner og positioner og fokus på refleksioner over skolens praksis og kvalitetstænkning.
- Opgør med en traditionel og begrænsende opfattelse af skolens fysiske rum og fokus på fysiske rammer, der tilgodeser mange forskelligartede behov hos skolens aktører.
- Opgør med et lukket skole- og undervisningsmiljø, der virker hæmmende på skolens udvikling, og fokus på åbne

undervisningsmiljøer med samspil og dialog mellem skolens aktører og med omverdenen.

- Opgør med den opfattelse, at forudsætningen for elevens faglige udvikling er bestemte niveauer af færdigheder i grundlæggende kulturteknikker.
- Opgør med den traditionelle tænkning omkring skolens resurcestyring.

Hvordan ser det ud?

Hvis man ser statistisk på det, ser det klart ud til, at den udelte skoles undervisning ikke ”rammer” nogle procent af eleverne i yderenderne af ”normalfordelingen” – men det er heller ikke enkelt, når spredningen i udviklingsniveau i en ganske almindelig 1. klasse er godt 3 år og i løbet af skoleforløbet øges til 5-7 år.

PISA undersøgelsen viser (Programme for International Student Assessment) flere bemærkelsesværdige resultater. For det første er der mange elever med dårlige læsestandpunkter, der ikke har fået specialundervisning i dansk. På samme tid er der mange af de elever, der har fået specialundervisning, som har læsestandpunkter langt over middel. Med andre ord er det altså en meget subjektiv ting, om elever får specialundervisning eller ej. Det afhænger i høj grad af lærerholdninger og dermed af hvilken klasse man går i. Det afhænger også af hvilken skole man går i, fordi mulighederne og traditionerne for specialundervisning er forskellige. Endvidere afhænger det af, hvilken kommune skolen ligger i, da der er overordentlig store forskelle på, hvor mange ressourcer der er afsat til specialundervisning.

De kommuner, der har afsat mest, bruger ca. dobbelt så mange ressourcer som den, der bruger mindst. De kommuner, der bruger mest til specialundervisning er også sædvanligvis dem, som bruger mest på den almindelige undervisningen.

PISA-data viser også, at de elever, der får specialundervisning, har mindre selvværd end de andre elever – selv om de ikke nødvendigvis er dårligere end elever, som andre steder ikke får specialundervisning. Udpegningen til at være specialundervis-

ningsselev har altså de negative effekter, man allerede i 1960'erne begyndte at pege på.

Skolen – og samfundet i øvrigt – har haft meget svært ved at vende fokus fra diagnoser og afledte 'mangelsyn', hvilket har medført, at man i skolen har vurderet eleverne i forhold til det, de 'ikke kan', et parameter der i nyere tid har været afgørende for en deling af eleverne i tilstræbt homogene grupperinger og samtidig har været en hindring for at få de menneskelige ressourcer til at blomstre – hos såvel lærere som elever.

I de sidste årtier har vi som samfund befundet os i en omstillingsproces fra et industrisamfund hen mod et informations- og kommunikationssamfund. De to samfundsprofilers værdier og behov bliver imidlertid i overgangsperioden blandet sammen, og denne blanding skaber en vis forvirring, fordi vores tænkning meget ofte er knyttet sammen med traditionelle stærkt kontrollerbare og veldefinerede værdier, mens vi har behov for at udvikle fleksible og kreative værdier hos den enkelte og i uddannelsessystemet.

Hvad vil vi gøre?

Fremtidens skole skal sætte fokus på det, elever kan, og beskrive, hvordan aktuelle potentialer og kompetencer kan udfoldes og udbygges i en almindelig heterogen social kontekst.

Det nye informations- og kommunikationssamfunds uddannelsessystem bør kunne skabe et potentiale af kritisk tænkende mennesker, som er i stand til at løse de (nye) opgaver, der kommer til at foreligge. Dette er grundlæggende den nye udfordring til uddannelsessystemet.

Samarbejde og teamarbejde, hvor personer med vidt forskellige kompetenceprofiler yder deres særlige personlige bidrag til en (ny, ikke tidligere kendt) opgaves løsning, er nødvendige for at udvikle samfundet ud over en vis grænse, fordi opgaverne bliver mere og mere komplicerede, og fordi man ikke kan forudsige indholdet i et fremtidigt arbejde.

Dette er samtidig et af argumenterne for, at eleverne kun kan lære at udvikle mulighederne i hinandens forskellige kompetencemønstre gennem faglig og socialt samvær.

Alt dette fører til, at skolen skal beskrives med et sæt af kvaliteter eller værdier, der kan forene klare faglige mål, elevernes vidt forskellige interesser, potentialer og kompetencemønstre i deres alsidige udvikling. - også når det drejer sig om elever med særlige behov.

Det er noget helt andet end den klasseundervisning, der som nævnt blev indført i de danske skoler for knap 100 år siden. Det er ikke længere læreren, der docerer, og derpå efter tur hører elevernes svar på spørgsmål rettet til hele klassen.

Det er vel at mærke heller ikke et system, hvor eleverne selv har overtaget styringen, tværtimod. Der er tale om et system, hvor læreren leder arbejdet i klassen, hvorefter eleverne kan overtage en god del af ansvaret for egen læring.

Det betyder følgende:

- Der skal arbejdes med planlægning, implementering og evaluering.
- Der skal arbejdes med gruppering af elever inden for klasser og på tværs af klasser.
- Der skal arbejdes med regler for arbejde og for adfærd.

Heller ikke dette sker i et tomrum. Lærers ledelse betyder videre:

- Der skal samarbejdes med forældrene, der skal forstå og bakke op om principperne
- Der skal samarbejdes med kolleger fra lærerteamet og skolens ledelse samt øvrige lærere om værdigrundlag og visioner.
- Der skal fokuseres på rollefordelingen mellem 'normallærer' og specialundervisningslærer.
- Der skal arbejdes med informationsteknologiens muligheder.

Der er brug for en skole, hvor undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering ikke er modsætninger, men er fleksible muligheder. Ellers er det ikke muligt at skabe skolen for alle.

Klasseværelsets vægge og skoleskemaet skal fjernes som rammen for læringsituationen. Vi skal have den fleksible skole, hvor fleksible bygningsmæssige muligheder, it og skolens pædagogiske servicecenter vil være nøgleelementer.

Gruppering af elever (holddannelse) er en organisationsform, der muliggør, at læreren kan differentiere indhold, metode, materialer og tid med det antal elever pr. lærer, der er i en almindelig klasse.

De seneste 25 år har bragt mange ændringer i almenundervisningens organisation (lærersamarbejde, aldersintegration, fleksibel gruppering), indhold og metoder (mere åben læseplan, børnecentrering, tværfaglighed, projektorientering), lærerroller (konsulent- og støtteroller kontra læreren "bag den lukkede dør"), samt brug af undervisningsteknologi. Disse ændringer er væsentlige ideologiske og praktiske forudsætninger for en god undervisningsdifferentiering, men de er ikke nødvendigvis undervisningsdifferentiering i sig selv.

Undervisningsdifferentiering - bredt betraget - er således det princip, der skal styre udviklingen af en rummelig folkeskole. Det drejer sig så om at finde det bedst tænkelige udgangspunkt og skabe de bedst tænkelige forudsætninger for, at undervisningsdifferentiering kan opleves som et budskab til hele skolens virksomhed og ikke alene til den enkelte klasse.

Ligesom der er brug for at operationalisere begrebet undervisningsdifferentiering er der også brug for at operationalisere begrebet rummelighed, for rummelighed drejer sig ikke blot om selve undervisningen, men også om, hvad der er for virkemidler, der skal føre skolen frem til denne rummelighed.

En rummelig folkeskole set i EU perspektiv

Europæiske udviklingsprojekter, der er blevet gennemført gennem de senere år i et samarbejde mellem en række forskellige lande, har fundet frem til nedennævnte indikatorer for en ønsket udvikling frem mod en rummelig skole med en differentieret og inkluderende undervisning: Disse indikatorer er følgende:

- **Lærers personlighed og faglige holdninger**
er den bærende faktor i udviklingen af en rummelig og inkluderende skole. Det er den grundlæggende indikator for, om læreren kan skabe de nødvendige ændringer i sin undervisning.

- **Lederens faglige holdninger**
er mindst lige så afgørende som lærernes, idet det vil være ulig lettere for lærerne at forny deres undervisning, hvis de bakkes op af skolens ledelse.

- **Lærernes teamsamarbejde**
er med til at skabe fagligt liv, få ideerne til at blomstre og give kræfter til at løfte opgaven, idet udbyttet af et godt teamsamarbejde vil være større end blot summen af de enkelte team-medlemmers kompetencer.

- **Udvikling af læsekompetencen**
er af central betydning i informations- og kommunikations-samfundet. Lærerne må sætte sig ind i, på hvilken måde it udfordrer læseren, og tilpasse læseundervisningen efter det. For eleverne er det vigtigere end nogensinde at tilegne sig gode arbejdsmetoder og læsefærdigheder, herunder læsestrategier, der kan anvendes, når de arbejder med it.

- **It-kompetencen**
er et vigtigt redskab til at skabe fleksibilitet i undervisningen (tilpasse undervisningen til den enkelte elev og fremme samarbejdet mellem elever). Lærerne har brug for denne kompetence til at skaffe sig faglig inspiration og til at vejlede eleverne. Eleverne skal bruge den i deres individuelle, faglige og sociale udvikling.

- **Kompetence i fremmedsprog**
er en nødvendig forudsætning for at få fuldt udbytte af internationaliseringen og gælder i lige høj grad for lærere og elever.

- **Skolens udarbejdelse af en virksomhedsplan,**
hvor skolens virksomhed dels beskrives som en pædagogisk vision og dels som en praksis, der afspejler udviklingen i sam-

fundet og de hermed forbundne nødvendige ændringer i undervisningen, fremmer bevidstheden om de pædagogiske handlinger og åbningen af institutionen mod omverdenen.

■ **Selvevaluering af egen undervisning og intern evaluering af skolens virksomhed**

kan sikre en kontinuerlig dialog mellem lærerne om målsætning og resultater og involvere såvel ledelse, elever som forældre. Derved fremmes en åbning af læringsmiljøet.

■ **Efteruddannelse af skolens lærere**

er den indikator, der skal give støtte til de øvrige. Gennem efteruddannelse kan man vise vej, pege fremad, give stof til overvejelser, skabe fora for erfaringsudveksling og debat (nationalt og internationalt ved hjælp af it), formidle fagligt indhold, pædagogiske strategier etc.

Forudsætningen for, at disse indikatorer kan få gennemslagskraft, er påvirkelighed og åbenhed hos lærerne med hensyn til ændringer i deres faglige profil og undervisningspraksis.

Sådanne forudsætninger er i høj grad knyttet til lærerens personlighed, som tillige kan være mere eller mindre påvirket af traditioner og holdninger i skolemiljøet.

Team-dannelse og teamets fælles arbejde med et efteruddannelsesforløb er det omdrejningspunkt, der kan trække læreren med den mere lukkede profil ud af isolationen, forudsat at teamene er sammensat på en sådan måde, at der er repræsentanter for både 'åbne' og 'lukkede' lærerprofiler.

Lærernes teamsamarbejde kan derfor betragtes som en meget væsentlig løftestang til at skabe ændringer i skolens undervisning.

De nævnte indikatorer er ikke blot påvirkelige af indefra kommende inspiration. Også skolens samarbejdspartnere, forældre, politikere, forvaltninger og andre meningsdannere må støtte skolens udvikling ved at indgå i en dialog om alle aspekter af dens virksomhed. Det er gennem en sådan løbende debat, som

både skolen og det omgivende samfund sammen bærer ansvaret for at få etableret, at skolen kan få lejlighed til at redegøre for sine holdninger og værdier og få yderligere inspiration og feedback.

Nogle spørgsmål til inspiration og overvejelser:

For at inspirere læseren har vi på tværs af kapitlerne formuleret 12 spørgsmål, der kan danne udgangspunkt for enten didaktiske eller pædagogiske overvejelser over, hvor på 'rummelighedsskalaen' skolen befinder sig. Spørgsmålene er endvidere tænkt som inspiration til at få den enkelte skole til at se i hvilke sammenhænge og med hvilke begrundelser en øget rummelighed sker.

Spørgsmål 1: Informationssamfundet kræver

nytænkning – også i skolen

Hvordan vi kan frigøre os fra 'gammel' tænkning om skolens opgave (statisk, faktuel viden, paratviden) og lære at omsætte informationssamfundets krav til borgerne om fleksibilitet, samarbejdsevne, selvstændighed, vurderingsevne, kreativitet etc. i et lærings- og opdragelsessyn, der kan være grundlag for skolens omstilling i praksis?

Spørgsmål 2: Interessegrupper og skoleudvikling

Hvordan kan vi fremme åbne drøftelser og analyser af den nødvendige omstilling, få koordineret forskellige samfundsinteresser (økonomiske, politisk-ideologiske, fagligt-videnskabelige, fagpolitiske, kulturelle mv.) og få draget konsekvenser, der fremmer udviklingen af rummelighed i skolen?

Spørgsmål 3: Skolens rummelighed

Hvordan kan skolen ændre sig, så den bliver gearet til at kunne tilpasse sig forskelligartede elevprofiler, idet der tages udgangspunkt i den påstand, at skolen kun gennem ændringer i undervisningsmiljøet (tænkning, undervisning, organisering og struktur) kan skabe mulighed for øget undervisningsdifferentiering og en dermed forbundet faldende henvisningsfrekvens til specialundervisning?

Spørgsmål 4: Almen undervisning og specialundervisning

Hvordan vi kan ændre vore begrebsæt om 'almen undervisning' og 'specialundervisning', så de to betegnelser smelter sammen i et fælles syn på læring og udvikling, idet det er påstanden, at vi allerede har forkastet tanken om at bygge vores undervisning på 'mangler' hos personen, og i stedet vil se på dennes udviklingsmulighederne på baggrund af de individuelle kompetencer og potentialer?

Spørgsmål 5: Isoleret eller involveret

Hvordan vi kan skabe en skole, hvor vi ikke leder efter 'defekter' hos eleverne, men ser dem som hele og sammensatte mennesker med udviklingspotentialer, idet det er påstanden, at man traditionelt har isoleret specialundervisningens elever ud af en sammenhæng, mens man med et nyt og inkluderende syn vil involvere dem i en almindelig sammenhæng, hvor der bliver brug for en langt bredere vurdering af elevens muligheder i de mange relationer, denne indgår i?

Spørgsmål 6: Homogenitet i gruppedannelsen skal finde sin afløser

Hvordan kan vi nedtone forestillingen om det hensigtsmæssige i at sætte eleverne sammen i faste grupper, der er tilstræbt homogene på grundlag af diagnoser, kategorier, alder og kompetenceprofiler og opstille alternativer, hvor specialundervisningen ses som et led i undervisningsdifferentieringen i de almindelige undervisningsmiljøer, der har indbygget den nødvendige fleksibilitet, viden og knowhow til at tackle særlige opgaver i skolen?

Spørgsmål 7: Mangfoldighed i gruppedannelsen

Hvordan vi kan skabe en skole, hvor man bygger på et dynamisk og interaktivt læringsbegreb, som kommer til udtryk i, at elever med forskellige kompetencemønstre, på forskellige aldersniveauer og i fleksible grupperinger samarbejder om fælles opgaver, lærer af hinanden og støtter hinanden?

Spørgsmål 8: Eleverne som 'medspillere'

Hvordan kan man skabe en skole, hvor eleverne er medspillere i deres egen læringsproces, idet der tages udgangspunkt i den påstand, at de kun ved selv at medvirke i beskrivelsen af egne potentialer, kompetencer, læringsinteresser, målsætninger, resultater mv. kan udvikle selvstændighed og tage del i medansvaret for at læring sker?

Spørgsmål 9: Læreren som elevens 'partner'

Hvordan kan man holde fast i og udbygge en praksis, hvor lærerens rolle ændrer sig fra at være 'docerende' til at blive 'involverende' og indgå i en dialog med eleven om dennes individuelle lærings- og udviklingsproces, idet det er påstanden, at det kun gennem dette tætte samarbejde og i respekt for eleven som 'medspiller' kan opnås en tilpasning af læringsmiljøet til den enkelte?

Spørgsmål 10: Omstilling, dialog og samarbejde

Hvordan vi kan indrette skolens vejlednings- og støttefunktioner og medarbejdernes efteruddannelsesaktiviteter, så de kommer til at matche idegrundlaget for en differentieret undervisning i en inkluderende skole, idet det er påstanden, at disse aktiviteter - gennem udstrakt samarbejde og erfaringsudveksling - skal medvirke til at gøre medarbejderne åbne for og rustede til ændringer i deres daglige praksis?

Spørgsmål 11: Teknologistøttede handlinger

Hvordan kan vi i skolens omstillingsproces gøre brug af it i undervisningen til elevers samarbejde, til etablering af netværkssamarbejde mellem skolens medarbejdere, til efteruddannelsesaktiviteter og - ikke mindst - til indretning af særlige arbejdspladser for elever, idet det er påstanden, at it skal bruges som et værktøj til at støtte omstillingsprocessen, samarbejdet på alle niveauer, kommunikationen, elevers og professionelles kompetenceudvikling etc.?

Spørgsmål 12: Skolens fysiske rammer

Hvordan kan vi få skolens fysiske rammer til at matche de ændrede krav, som skolens indre liv allerede nu – og fremover i

endnu højere grad - stiller til de arkitektoniske rammer for undervisningen, idet det er påstanden, at der vil være behov for skolebygninger med lokaler, der er velegnede til at rumme fleksible grupperinger af forskellig størrelse og med forskellige formål, også selv om man har en vision om 'skolen uden grænser' med den betydning, at undervisning og læring kan finde sted overalt - ikke mindst i kraft af de elektroniske værktøjer?

God fornøjelse med læsning og refleksionerne

Forfatterne.



Jørgen Husted er lektor ved Institut for Filosofi, Aarhus Universitet. Han har været medlem af Det Ethiske Råd, af den danske regerings stående delegation til Europarådets Styringskomité for Bioetikkonventionen samt af en række tværvideenskabelige forskningsprojekter under Den Europæiske Kommission om genetik og etik. Han har bistået Danmarks Lærerforening ved udarbejdelsen af udkast til Professionsideal for Danmarks Lærerforening (kongresvedtaget oktober 2002). Ud over en række artikler har han i de seneste år udgivet bl.a. Wilhelms brev. Det etiske ifølge Kierkegaard (Gyldendal 1999), Wittgenstein (Centrum/Gyldendal 2000) og J. Husted & P. Lübcke: Politikens filosofihåndbog (Politikens Forlag 2001).

I dette kapitel fremstiller og diskuterer Jørgen Husted to måder at tænke skole på, henholdsvis borgerskolen og menneskeskolen. Påstanden er, at når vi taler og tænker om det ene eller andet konkrete punkt vedr. skolen - f.eks. kvalitet, specialundervisning og rummelighed - er vore meninger i afgørende grad altid bestemt af en særlig måde at tænke skole på. Påstanden er videre, at i den aktuelle skoledebat er det borgerskoletankegangen, der typisk står som den selvfølgelige baggrund for diskussionen om de konkrete punkter. Påstanden er endelig, at denne måde at tænke skole på slet ikke passer med dansk folkeskoletradition og med den slags skole, det danske samfund har moralsk pligt til at tilbyde den opvoksende generation: den danske skole er og bør være tænkt som en menneskeskole.



Borgerskole eller menneskeskole?

I To måder at tænke skole på.

Borgerskolen

Det handler om kvalitet i skolen, så hvad er en *god* skole? Ja, naturligvis en skole som løser sin opgave godt. Hvad er så skolens opgave? Herom hersker delte meninger. I en lederartikel i Jyllands-Posten (d. 16.6.02) med overskriften ”*Lærdom først*” peges der på ”*den konkrete lærdom, som skolen først og fremmest skal tilbyde*”. Lederen roser folkeskolen for gennem de seneste årtier at have gjort op med ”*den sorte skole*” og i stedet udviklet sig til en ny slags skole. Nu ”*er børnene glade for at gå i skole, fører livlige og engagerede drøftelser med lærerne... og forlader skolen mere rustede til at møde livets udfordringer, end vi var for blot få årtier siden*”.

Men én ting er indpakningen – den sorte skole eller den bløde – en helt anden ting er skolens kerneydelse: den konkrete lærdom. Og hvad angår det sidste finder lederen grund til bekymring: ”*Forskellige internationale sammenligninger giver os fra tid til anden en påmindelse om, at den danske skoleuddannelse ikke har et niveau, der påkalder sig international beundring.*”

Den måde, hvorpå lederen tænker om skolens opgave, kan sammenfattes med følgende ord (hentet fra en ministerielt autoritativ udlægning af en dansk folkeskolelov, se senere): ”*Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, velegnede til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille*”. En skole med dette formål er tydeligvis en *lærestalt*. Kerneydelsen er *konkret lærdom*, og hvad den skal bestå i, finder man ud af ved spørge, hvad samfunds- og erhvervslivet stiller krav om. En sådan skole kan også kaldes en *borgerskole*.

Danmarks første offentlige grundskole, Frederik d.VI's Almueskole fra 1814, havde en dobbelt målsætning, idet den

skulle danne børnene til ”*gode og retskafne mennesker i overensstemmelse med den evangelisk-kristelige lære, samt bibringe dem de kundskaber og færdigheder, der er dem nødvendige for at blive nyttige borgere i staten.*” Mens Almueskolen var såvel en kirkeskole som en borgerskole, lægger lederens tankegang op til, at folkeskolen skal forstås og vurderes som en borgerskole.

Den måde, hvorpå lederen *tænker skole*, er uhyre udbredt. Langt de fleste danske forældre vil sige, at de sender deres børn i skole for at lære at læse, skrive, regne og opføre sig ordentligt. Når børnene sætter spørgsmålstejn ved skolelivets fordringer, får de at vide, at det er til deres eget bedste: De skal lære tingene ordentligt, så de kan komme videre i uddannelsessystemet, klare sig i samfunds- og erhverslivet, ja, måske ligefrem blive til noget. Det er, hvad det hele handler om. Sådan taler man om skolen – forældre til børn, forældre til andre forældre, forældre til skolefolk, politikere og andre. Og sådan taler og skriver politikere, forskere, journalister og lederskribenter. Her – på den konkrete lærdom – lægges hele hovedvægten, og det for både børnenes og samfundets skyld. Som lederen skriver: ”*Bag det hele ligger en fælles erkendelse af, at lærdom er et nødvendigt råstof, ikke mindst i et land, der skal bygge sin samlede økonomi på kundskab, uddannelse og faglig ekspertise.*”

Den måde, hvorpå lederen tænker skole, synes også at passe fint med, hvordan landet ligger. Til forskel fra Sjette Frederiks er dagens Danmark et udpræget *pluralistisk* samfund, kendetegnet ved en mangfoldighed af dybt forskellige opfattelser af det gode liv. Givet en sådan mangfoldighed skal den offentlige skole være neutral og ikke som Almueskolen favorisere én opfattelse frem for andre og stræbe efter at danne børnene i dens billede. Den skal være en borgerskole eller læreanstalt (med børnevenlig indpakning), der tilbyder børnene den konkrete lærdom, de får brug for, uanset hvad de som voksne ender med at mene om det gode liv for deres eget vedkommende. I et demokratisk samfund byggende på tolerance og respekt for individets ret til at efterleve sine egne idéer om det gode liv er det vel helt udelukket, at den offentlige skole kan være andet og mere end en anstalt til formidling af konkret lærdom?

Endelig giver lederens måde at tænke skole på en klar tilgang til en række presserende spørgsmål. Hvad angår målingen af undervisningens kvalitet er sagen ligetil: Man skal måle, om eleverne tilegner sig den foreskrevne konkrete lærdom. Hvad angår målingen af skolens kvalitet eller det danske skoleuddannelsesniveau skal man sammenligne elevernes lærdomspræstationer eller kompetencer med det samme hos elever i andre lande (helst med en stærk og konkurrencedygtig økonomi som f.eks. Finland og Holland). På den baggrund kan man så fornuftigt diskutere undervisningsformer og fastsættelse af lærdomsmål. Når målene først er fastsat, handler resten om *teknik*, dvs. om midler til at nå dem, herunder ikke mindst om undervisernes faglige og pædagogiske kompetencer.

Hermed er der nu givet et lille rids af en bestemt måde at tænke skole på. Den er særdeles fornuftig og særdeles udbredt. Så udbredt, næsten selvfølgelig, er den, at det er *den*, der nærmest enerådigt definerer baggrunden for debatten om de mange vigtige spørgsmål om skolen. Problemet er ikke først og fremmest, at den måske er en *gal* måde at tænke skole på (hvad det så vil sige), men at den får lov til at fastsætte *selve perspektivet* for at debattere folkeskolen.

Den store tyske filosof Immanuel Kant (en inkarneret ungarl) forklarer et sted ægteskabet som i sit væsen "en kontrakt om gensidig afbenyttelse af kønsorganer". Det siger sig selv, at tænker man ægteskab som Kant, får dette stor betydning for, hvordan man tænker *om* dette eller hint mere konkrete punkt vedr. ægteskabeligt samliv. Således også med folkeskolen: *Måden* at tænke skole på fastlægger i høj grad, hvordan og hvad man tænker om bestemte skolespørgsmål. Inden man fortaber sig i en række konkrete skolespørgsmål, kan det derfor være en god idé at stoppe op og tage en debat om selve måden at tænke skole på. Givet, at den skitserede måde at tænke skole på fremstår som næsten den selvfølgelig baggrund for skoledebatten om de mange konkrete emner, må et oplæg til den overordnede debat rumme to punkter: For det første en påvisning af, at der gives en anden måde at tænke skole på. For det andet en begrundelse for, at den slags skole, det danske samfund har *moralsk pligt* til at sikre børnene, er en skole tænkt på denne anden måde. Dette er så gangen i det følgende.

Menneskeskolen

Den første opgave er let at løse. Man behøver blot læse formålsparagrafferne i de skiftende folkeskolelove og forberede sin læsning med disse strofer fra Grundtvigs *Er lyset for de lærde blot?*:

*”Oplysning være skal vor lyst
er det så kun om sivet
Men først og sidst med folkerøst
oplysningen om livet”.*

Her gives et bud på skolens opgave, og der gives en klar *prioritering*. Selvfølgelig skal skolen give børnene ”konkret lærdom” (”Er det så kun om sivet”, dvs. natur og teknik – regne, læse, skrive). Men hvor avislederen ovenfor taler om ”den konkrete lærdom, som skolen **først og fremmest** skal tilbyde”, foretager Grundtvig en helt anden prioritering: ”men **først og sidst** med folkerøst oplysningen om livet”. Uden at gå nærmere ind på, hvad Grundtvig forstår ved ”oplysningen om livet” som noget andet end ”konkret lærdom”, er det uden videre klart, at det er en prioritering i stil med hans, der lyser ud af alle folkeskolelove.

I 1937 blev folkeskolens formål fra 1914 erstattet med et nyt. Det lød:

”Folkeskolens formål er at fremme og udvikle børnenes anlæg og evner, styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber... Kristendomsundervisningen i folkeskolen skal være i overensstemmelse med den folkekirkens evangelisk-lutherske lære”.

I besættelsens første år blev formålet suppleret med en bekendtgørelse. Ifølge den var det skolens formål at:

”...udvikle og styrke børnenes sans for de etiske og kristelige Værdier, give dem ærbødighed for Menneskelivet og for Naturen. Kærlighed til hjemmet og vort Folk og Land, Respekt for andres Meninger, Følelse for Fællesskab mellem Folkene og for Samhörighed med de andre nordiske Folk. Skolen må således bidrage til at give børnene Idealer, hjælpe dem til at sætte

sig Maal i Livet, øge deres Respekt for Oprigtighed i Tale og Adfærd og styrke deres Pligtfølelse. Gennem sund Disciplin læres god Opførsel og udvikles Sans for Orden”.

Mens den sidste del af 1937-formålet (”give dem nyttige kundskaber”) blot gentages, er det her den første del, som udfoldes med stor styrke.

I 1958 kom en ny skolelov, idet formålet fra 1937 fortsat stod ved magt, og bekendtgørelsen fra 1941 blev gentaget. Men ministeriet udsendte en ny undervisningsvejledning kaldet ”Den blå” efter omslagets farve. I den blev nye veje for skolens arbejde og dermed en ny fortolkning af skolens formål angivet. Skolens læseplaner skulle lægges så nær op ad børnenes behov og forudsætninger som muligt. Begrebet *lære* skulle også indeholde oplæring til at lære. Der skulle lægges vægt på elevernes personlighedsudvikling og karakterdannelse og ikke på hensynet til eksamen. Og undervisningen skulle fremme børnenes sans for international forståelse og for det mellemfolkelige samarbejde. Vejledningens indledning slutter med ordene:

”Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, velegnende til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille, men først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker”.

Denne gang er prioriteringen slået fast med syvtommersøm.

I 1975 kom den næste lov, hvori det hedder:

”Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling. (Stk.2) Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen. (Stk.3) Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati”.

I den gældende lov fra 1993 lyder formålet:

”Folkeskolens 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. (Stk.2) Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. (Stk.3) Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati”.

Med disse to seneste formålsbestemmelers klare prioriteringer tages skridtet så fuldt ud. Tidligere var der to mål: ”nyttige kundskaber” og en form for værdifuld udvikling, idet det sidste var det højst prioriterede. Nu bliver ”nyttige kundskaber m.v.” direkte underordnet det andet mål: Det skal ikke bare være nyttige kundskaber (f.eks. bestemt ud fra samfunds- og erhvervslevets ønsker), nej kundskaber og færdigheder, *der bidrager* til en værdifuld udvikling. Dette - *hvorvidt de bidrager til en sådan udvikling* – skal være kriteriet for deres udvælgelse som lærestof. Jævnfør også bemærkningerne til formålsparagraffen: *”Det er fastslået, at kundskaber og færdigheder er at opfatte som led i den enkelte elevs personlige udvikling”.*

En lignende bekendelse til menneskeskolen kommer til udtryk i *Professionsideal for Danmarks Lærerforening* (vedtaget oktober 2002):

”Læreren har som mål med den enkelte elev, at denne forlader skolen som et selvstændigt tænkende, oplyst, ansvarligt, socialt indstillet og livsdueligt menneske, der har lært at lære og har tilegnet sig de fornødne almene skolekundskaber og – færdigheder”.

Her er en helt anden måde at tænke skole på. Skolen skal ikke være en læreanstalt, hvis mål er at meddele kundskaber,

færdigheder og god opførsel. Den skal først og fremmest (i den gældende lov *udelukkende*) ville noget med dem som mennesker, stræbe efter at gøre dem til livsduelige mennesker – måske i stil med Grundtvigs skoleprogram at skikke eleverne til at leve ”*Et jævnt og muntært, virksomt liv på jord*”.

Én blandt mange klare forskelle til læreanstalten eller borgerskolen er den, at hvis skolen kun har som formål at tilbyde eleverne mulighed for at opnå de og de foreskrevne kundskaber og færdigheder, vil der altid være elever, som kan få tilbuddet, men ikke når målet, ja hvor man næsten på forhånd kan se, at målet i deres tilfælde langt fra kommer til at blive opfyldt. Mens det er realistisk, at alle får et rimeligt tilbud om hjælp til at nå lærdomsmålet, er det urealistisk, at alle når målet. Rummelighed i borgerskolen er således en sag om, at alle elever skal have en rimelig *fair chance* for at komme i nærheden af skolens lærdomsmål. Med de forskellige bud på formålet for menneskeskolen kommer det til at se anderledes ud: Her er formålet realistisk at komme i nærheden af for så godt som *alle* elever. Med meget få undtagelser er det *altid* muligt at hjælpe en elev til at gøre klare og værdifulde fremskridt i den retning. Rummelighed i menneskeskolen er dermed en sag om at gøre skolen så rummelig, at alle og enhver *faktisk* kommer til at gøre gode fremskridt hen mod målet. Hvor borgerskolen er forpligtet på at give den enkelte elev en *fair chance*, er menneskeskolen forpligtet på *den enkelte elev*, at der også i dennes tilfælde *faktisk* bidrages til den ønskværdige udvikling. Denne forpligtelse understreges kraftigt i Bemærkninger til lovforslaget:

”Alle elever skal have mulighed for at arbejde med væsentlige sider af det planlagte indhold, og læreren skal sikre, at alle elever stilles over for nye udfordringer, både intellektuelt, følelsesmæssigt og socialt og med hensyn til opbygning af værdier og holdninger”.

II To slags frihed

Hermed har vi et rids af to måder at tænke skole på, *borgerskolen* og *menneskeskolen* (betegnelsen er tillempet efter Christen Kold). Samtidig har vi et klart indtryk af, at det er den sidste måde, der gennem tiden bestandig er blevet valgt som den

eneste passende for vores offentlige skole. De gentagne bekræftelser må være udtryk for en stærk opfattelse af, at det er en sådan skole, samfundet har *moralsk pligt* til at holde. Det er en menneskeskole, ikke en borgerskole, samfundet skylder dets børn og unge.

Det lyder underligt, for borgerskolen forekommer, som allerede antydnet, at være skræddersyet til et samfund som dagens Danmark kendetegnet ved demokrati og pluralisme. I borgerskolen ser man på børnene som kommende borgere, der dels kan klare sig og gøre nytte, dels kan deltage i demokratiet. Som voksne skal de udfolde sig i disse roller, og derfor skal de i skolen forberedes, gøres duelige til det, ved at erhverve det fornødne – kundskaber, færdigheder og god opførsel. Idet samfundslivet er kendetegnet ved en mangfoldighed af vidt forskellige opfattelser af det gode liv, skal den offentlige skole her forholde sig strengt neutralt. Skolen må ikke danne børnene til en bestemt indholdsmæssig idé om det gode liv og skal i stedet give dem en sådan ballast (kundskaber m.v.), som de får brug for, uanset hvilken vej de vælger i livet.

Mange vil mene, at vi her har fat i demokratiet i en nøddeskal. Kernen i demokratiet er, mener de, princippet om *frihed under ansvar*: Det enkelte menneskes frihed til at leve det liv, det anser for godt – så længe det ikke skader andre. Og baggrunden for det princip er, mener de videre, netop erkendelsen af pluralismen i synet på det gode liv sammen med erkendelsen af, at det ikke er muligt af afgøre den slags uenighed. I lyset af de to erkendelser må det eneste rimelige være at *søge en enighed om at være uenige på en skikkelig måde*. Straks følger så princippet om frihed under ansvar og de borgerlige og personlige friheder, Grundloven udmønter det i.

Set i det lys står borgerskolen særdeles stærkt. Enhver skole har som overordnet mål at bidrage til en *værdifuld udvikling* hos børn og unge. Begrebet om en værdifuld udvikling er til at begynde med let at forklare: Det er en udvikling, der lægger grunden til, at man kan lykkes som menneske, leve et godt eller vellykket menneskeliv. I anden omgang bliver det så svært at forklare: For hvad vil det nærmere bestemt sige at lykkes eller

leve et godt liv? Visse samfund har her en *autoriseret brugsanvisning* for det gode liv, og i dem er den offentlige skoles væsentligste opgave at indøve de opvoksede mennesker i brugsanvisningen, dvs. *danne* dem i dens billede og derved lægge grunden for deres voksenlivs udfoldelse inden for skabelonen. I et samfund med pluralisme er der netop ingen sådan fælles brugsanvisning. Så hvordan kan man i et sådant samfund forklare, hvad den offentlige skole skal mene med værdifuld udvikling? Hvad er det for en udfoldelse i voksenlivet, skolen skal være med til at lægge grunden for?

Her er det, frihed under ansvar giver svaret: Den pågældende udfoldelse er, at man lever det liv, man nu engang selv *anser for et godt liv*. Meningen med frihed under ansvar er at give mennesker mulighed for at leve deres liv på den måde. Frihed under ansvar er grundlæggende vigtig og i allerhøjeste grad værd at kæmpe for i samfundslivet, fordi den er betingelsen for det egentlig værdifulde: Den enkeltes liv i frihed, hvor denne stræber efter at skabe, hvad han eller hun anser for et godt liv. Vi mennesker er dybt forskellige, ikke mindst i vores syn på det gode liv, men med frihed under ansvar imødekommer demokratiet *den overordnede interesse hos ethvert menneske*, nemlig interessen i at kunne leve det liv, det anser for godt. Det er nøjagtig den samme interesse hos alle og enhver, som borgerskolen er skræddersyet til at imødekomme. Ifølge dens idé om værdifuld udvikling er målet netop at lægge grunden for, at man i kraft af ”kundskaber, færdigheder og god opførsel” kan udfolde sig i det liv, man er kommet til at anse for godt.

Åndsfrihed

Her er det så, hunden ligger begravet. For passer det, at vi helt overordnet er ude på at leve det liv, vi anser for godt? Nej, det gør det ikke. Vi er ude på at leve *et godt liv*, ikke det liv, vi for tiden *anser for godt*. Sagen er den enkle og velkendte, at vi udmærket er klar over, at vi er *fejlbare* i vore tanker om det gode liv. Et menneske kan gennem lang tid leve det liv, det anser for et godt liv, og en skønne dag finde ud af, at det tog fejl – at det måske har spildt sit liv helt eller delvist; at det har brugt sine muligheder, kræfter og dage på dumme, tomme, ligegyld-

dige ting. Tænk på den alvor, hvormed de fleste mennesker, når de står ved en af deres livs korsveje, overvejer deres valg. Alvoren skyldes ikke (som hvis man f.eks. skal vælge mellem at investere en arv i aktier eller obligationer), at det er vanskeligt at forudsige og beregne, hvad der vil give størst afkast ud fra en allerede fastlagt målestok. Den skyldes typisk, at vi er usikre på de værdimålestokke, vi møder op med: ”Er det, jeg nu regner for et godt liv, faktisk et godt liv – noget, der er *værd* at være og gøre?”

Her kan tænkes på Kierkegaards ord: *”Liljen på marken, og fuglen under himlen, deres liv lever sig af sig selv. Menneskelivet er underligt: Det er det eneste liv, vi kender, der ikke lever sig af sig selv, men som skal leves”*. En hund er, hvad den nu engang er med sine givne behov, vaner ønsker m.v. Et menneske er derimod aldrig blot, hvad det nu engang er: Det *har* at forholde sit til sig selv, sine givne ønsker, behov, idéer om det gode liv mv. Mennesket kan altid træde tilbage fra sine givne ønsker, idéer m.v. og *vurdere* dem. Fordi et menneskeliv ikke lever sig af selv, men *skal* leves, har mennesket altid et andet spørgsmål til sig selv end blot: ”Hvordan *ønsker* jeg at leve mit liv?”, nemlig: ”Hvordan *skulle* jeg leve mit liv?”. Det sidste er et *refleksionsspørgsmål*. Enhver har grund til med sig selv og andre at overveje, hvordan *et menneske* skulle leve sit liv. De tanker, man her gør sig, kan så fyldes ud med ens individuelle forudsætninger til at blive til den enkeltes svar på, hvordan han eller hun skulle leve sit liv. Da kommer så et nyt spørgsmål til overvejelse: ”Lever jeg mit liv, sådan som jeg skulle leve det?” Og hvis svaret er nej, og kontrasten for stor, er der et problem. Vi er ude på at leve et godt liv, så vidt muligt leve vores liv, sådan som vi helt ærligt mener, det skulle leves, ikke på at leve det liv, vi anser for et godt liv. Den omstændighed, at vi ikke kan afgøre uenigheden mellem de mange forskellige opfattelser af det gode liv, betyder ingenlunde, at et godt liv for et menneske slet og ret er lig med det liv, det p.t. anser for et godt liv.

Set i det lys har vi ingen overordnet interesse i at leve det liv, vi aktuelt anser for godt, og er frihed under ansvar ikke til for at imødekomme den interesse hos enhver. Hvad er så pointen med frihed under ansvar? Jo, den er en afvisning af den velkendte og i mange samfund praktiserede tanke, at eftersom vi

klart er fejlbarlige i vores syn på det gode liv, er andre, der her mener at have en bedre indsigt, berettiget til at tage over og styre vore liv efter deres angiveligt mere sikre forestilling om et godt liv. Afvisningen insisterer på, at intet liv bliver til et bedre liv for den, hvis liv det er, ved at andre tager over og styrer det *udefra* efter deres idéer. Et liv skal leves *indefra*, af den, hvis liv det er. At jeg her kan tage fejl, giver ikke andre lov til at tage over: Tværtimod skal jeg have frihed (under ansvar) til at leve det liv, jeg selv indefra anser for et godt liv. Men at kunne leve det liv, jeg anser for et godt liv, er ikke, hvad det handler om, er ikke målet. Det er en *nødvendig forudsætning* for, hvad det hele handler om: At kunne leve et godt liv.

Frihed under ansvar er således en *nødvendig*, men ikke en *tilstrækkelig* forudsætning for at kunne leve et godt liv. Der skal meget mere til, og det er let indset. Frihed til at leve det liv, vi anser for godt, er i sig selv af stor betydning, idet vi som sagt *selv* må leve vore liv, og leve dem *indefra*. Men den frihed til at leve, som vi ønsker, er ikke meget bevendt, hvis vore ønsker og idéer om det gode liv skyldes ligegyldighed, uoplysthed, mangel på selvstændighed, overfladiskhed, indoktrinering, énsidig opdragelse, undertrykkelse af og afskrækkelse fra alternative leve-måder, censur og kontrol over den offentlige meningsdannelse, over kunstneriske, filosofiske, religiøse, videnskabelige ytringer, m.v. Af den grund må princippet om frihed under ansvar suppleres med et andet princip. Givet vores overordnede interesse i at leve et godt liv og erkendelsen af vores uundgåelige fejlbarlighed i den henseende, må der kræves en anden nødvendig forudsætning for at imødekomme den interesse. Den går ud på, at individet må have uhindret adgang til alt, hvad kulturen har at byde på, i form af meninger, erfaringer, idealer, visioner, livanskuelser m.v. For ikke at være prisgivet sine aktuelle idéer om et godt liv, men tværtimod have mulighed for at eftertænke dem kritisk, revidere eller forkaste dem, prøve sig frem i livet, søge nye veje og se nye horisonter, må individet have bedst mulig adgang til det eneste sted, hvor det kan få kastet lys på og få forslag til al den slags: I kulturens mange kildevæld. Her er det ikke frihed under ansvar, men andre grundtanker i den liberale samfundssyns arvegods, der har deres plads og begrundelse: Kunstnerisk frihed, fri forskning, pressefrihed, ytringsfrihed,

forsamlingsfrihed, foreningsfrihed, religionsfrihed, frit skolevalg (undervisningspligt, ikke skoletvang), m.v. Det danske ord for det kulturelle gode, der hjælper mennesker til – oplyst og selvstændigt – at tage stilling til deres liv, er ”åndsfrihed” (jf. Grundtvigs Prolog til *Nordens Mytologi* (1832): ”*Frihed* for alt hvad der stammer fra *Aand*”).

III En særlig evne

Ansvar for eget liv

Forskellen mellem borgerskolen og menneskeskolen kan nu præciseres. Som udlagt ovenfor har borgerskolen blikket rettet mod at skikke børn og unge til at leve det liv, de kommer til at anse for godt. Menneskeskolen sigter efter at gøre dem duelige til at leve et godt liv. Begge stræber efter at give børn og unge en sammensat evne til at udfolde sig på en bestemt måde i voksenlivet. Men hvor borgerskolen ud fra sin idé om den pågældende udfoldelse prioriterer ”kundskaber, færdigheder og god opførelse”, prioriterer menneskeskolen væsentligt anderledes ud fra sin idé om udfoldelsen.

Kan der siges noget mere om den sidste slags udfoldelse – udover, at den er en stræben efter at leve et godt liv? Ja, og her kommer pluralismen atter ind i billedet. Et godt liv er jo altid et godt liv for et menneske i kraft af dets konkrete *indhold*, som er med til at gøre dette liv godt eller værd at leve. Men netop hvad angår indholdet af et godt liv er der jo i et pluralistisk samfund mange forskellige og uforenelige ideer. Det betyder med andre ord, at der i et sådant samfund er meget *at vælge imellem* og meget *at tænke over* for den, der er ude på at leve et godt liv. Det betyder atter, at det hører med til at leve et godt liv i en sådan kultur, at man har *et særligt forhold* til det, der udgør ens livsindhold: At det er noget, man har tænkt og tænker godt over – noget, man har valgt, frem for andre attraktive muligheder, og noget, man med åbne øjne og engagement har udvalgt som det, man helt ærligt finder det værd at lægge sit liv an på.

Den endelige udfoldelse går ud på at leve sit liv så godt, man formår, skabe noget værdifuldt ud af sit levede liv for andre mennesker og en selv. Men det fremgår nu, at under de her-

skende vilkår i en kultur som dagens danske er en væsentlig del af den udfoldelse en sag om, at mennesket formår at oprette et særligt forhold til sit livsindhold. Hvad skal vi kalde denne "del-udfoldelse"? Ja, kært barn har mange navne: *At tage ansvar for sit liv, at bestemme sit liv, leve sit liv i selvbestemmelse, udøve selvbestemmelse m.v.* Denne udfoldelse forudsætter såvel frihed under ansvar som åndsfrihed. Den er værdifuld, fordi den (i en kultur som vores) er en uundværlig bestanddel af det egentligt værdifulde: Et godt eller vellykket menneskeliv, og det er derfor, de to frihedsprincipper har deres store moralske betydning i et samfund, der kerer sig om, at mennesker lever gode liv.

Set i det lys begynder konstateringen af pluralisme at afsløre sig som en sandhed med modifikationer. Det er rigtigt, at der hvad angår idéer om det gode livs specifikke *indhold* er mange forskellige anskuelser. Imidlertid har langt de fleste en klar fællesnævner, nemlig at det gode liv ikke bare skal have et værdifuldt indhold men også være kendetegnet ved, at den, hvis liv det er (i en rimelig grad, da det altid er et spørgsmål om mere eller mindre), har et sådant særligt forhold til sit livsindhold. Sådan set, dvs. på et mere overordnet plan, er det altså så som så med pluralismen.

Indtrykket her bekræftes, hvis man læser principprogrammer, visioner m.v. for partierne i Folketinget¹ Faktisk peger alle på denne særlige form for udfoldelse som grundlæggende værdifuld, såvel i sig som i forhold til andre grundværdier (først og fremmest ansvaret i forhold til medmennesket). Det er ikke mindst for at værne om og fremme *den*, at de vil kæmpe for den ene eller anden indretning af samfundslivet. Der er uenighed om midlerne, men hvad angår denne værdi er der til gengæld en vel nok uhørt enighed. Det er klart, at for at et menneske har en *reel* mulighed for at tage ansvar for sin tilværelse, må det have et passende mål af *magt over egen tilværelse*: Det må råde over handlemuligheder, resurser, friheder, adgang til hjælp, befinde sig i et miljø af åndsfrihed m.v. Hvor vandene skiller mellem de politiske partier er i spørgsmålet om, hvor meget andre mennesker – og dermed fællesskabet – skylder den enkelte med hensyn til at skabe en livssituation med et passende mål af magt over egen tilværelse. Her, i afgrænsningen af den enkeltes og

fællesskabets respektive ansvarsområder, er der spillerum for megen uenighed, ligesom der er spillerum for uenighed om, hvad der nærmere bestemt skal forstås ved selve grundværdien *at tage ansvar for eller bestemme sit liv*.

Fra voksen til opvoksende

Et helt afgørende omdrejningspunkt i den politiske diskussion er således, hvordan man sikrer *voksne* mennesker ordentlige rammer for den væsentlige udfoldelse her, sådan at den for alvor kan blive til noget? Nu melder der sig en anden og lige så vigtig overvejelse. For én ting er, hvordan der skabes gunstige betin-

1. I *Det Radikale Venstres Principprogram* står der: "Det Radikale Venstre tror på det frie og ansvarlige menneske, der virker i samhørighed med andre mennesker". I *Venstres principprogram* hedder det: "*Det liberale menneskesyn*. Mennesket trives bedst i frihed under ansvar. Frihed betyder fravær af tvang – men også, at mennesket er frit til at tage ansvar for sit eget liv og med ansvar for det andet menneske og fællesskabet. I ethvert menneske er der en trang til at tage ansvar for sit eget liv. Hvis mennesket berøves det personlige ansvar, bliver det umyndiggjort, magtesløst og ansvarsløst. Det liberale menneskesyn bygger på, at hvert menneske har ret til ansvar for eget liv. Men den enkelte har også pligt til ansvar for sit eget liv. Forudsætningen for et godt samfund er, at hver enkelt føler et personligt ansvar for at yde en indsats og bidrage til fællesskabet... Fællesskabet mellem mennesker bliver stærkest, når det enkelte menneske får størst mulig frihed til at stræbe efter et godt liv. Derved bliver der skabt værdier, som kan komme fællesskabet til gavn." I *Socialistisk Folkepartis "Socialisme på dansk"* står: "Den enkeltes frie og alsidige udvikling skal på én gang være både mål og middel for samfundets udvikling." I sit program "*Værdier for fremtiden*" skriver *Kristeligt Folkeparti* bl.a.: "*Næstekærlighedsbudet*. Mennesket er skabt til fællesskab. Det enkelte menneske har ikke blot ansvar for sig selv; dets frihed er underlagt ansvaret for medmennesket. Bibelens næstekærlighedsbud indebærer både en forpligtelse til at arbejde for værdige forhold for medmennesker og en forpligtelse til at værdsætte og tage ansvar for det liv, man selv har fået." *Dansk Folkepartis "Idé og vision"* indeholder bl.a.: "Vi ønsker et samfund bestående af frie danske borgere, som ønsker at klare sig selv og bestemme over sig selv. Vi forpligter os dog samtidig til at hjælpe og støtte de danskere, der er i økonomiske eller sociale vanskeligheder, ligesom vi føler os bundet og forpligtet af dansk kultur og vores danske arv." *Socialdemokratiets principprogram* erklærer: "Vort mål er at frigøre mennesket, sikre dets tryghed og give det mulighed for frit at bestemme sit liv i ansvarlighed over for sig selv, fællesskabet, naturen og de kommende generationer". I "*Socialisme år 2000*" skriver *Enhedslisten*: "Enhedslistens mål er, at alle mennesker får mulighed for at udfolde sig frit i samspil med sine omgivelser. Enhedslisten arbejder for et samfund, hvor solidaritet, lige vilkår for alle, hensynet til menneskene og naturen er sat i centrum. Frihed, lighed, solidaritet og økologisk ansvarlighed er de afgørende elementer i Enhedslistens værdigrundlag".

gelser for udfoldelsen *voksenlivet* igennem. En helt anden er spørgsmålet om, hvad det er for en sammensat *evne*, der skal være *udviklet* hos den enkelte, for at han eller hun overhovedet *formår* at udnytte gunstige rammer for at udfolde sig på den måde? Her er der stort spillerum for diskussion om, hvad den sammensatte evne nærmere bestemt omfatter i form af ”oplysningen om livet”: Åndsevner, færdigheder, kundskaber, karaktertræk, oplysning, grundholdninger, indsigter, begrebsforståelse, følelsesliv, værdier m.v. Men hvordan detaljerne her end skal fyldes ud, er det uden videre klart, at denne sammensatte evne bestemt ikke er noget, der kommer af sig selv hos mennesker som led i en normal udviklingsproces. Tværtimod skal den fremelskes gennem en målrettet indsats på mange felter og fra mange sider. Den altafgørende tid og det altafgørende sted for den er opdragelsen og skoleuddannelsen: Her er det, grunden skal lægges. Det er her, børnene skal hjælpes til at blive *livsduelige* i forhold til at leve et godt liv under det vilkår, der gælder i deres kultur.

Som nævnt er åndsfrihed er nødvendig betingelse for at imødekomme vores overordnede interesse i at leve et godt liv. Men hvis et menneske ikke har fået de passende forudsætninger (og den passende lyst) til at udnytte den, dvs. til at suge næring og inspiration af alt det, den tilbyder adgang til, er den jo intet bevendt for dette menneske. Det samme gælder frihed under ansvar: Hvis den bare var friheden til at leve det liv, man nu engang finder for godt, ville der ikke være grund i verden til at kere sig om opdragelse og uddannelse ud over ”kundskaber, færdigheder og god opførelse”. Men den er nødvendig for at kunne leve et godt liv, og derfor er heller ikke den noget bevendt for et menneske, der ikke er blevet hjulpet til at tage sig selv alvorligt som én, der har et liv, som ikke lever sig af sig selv, men som skal leves. For et samfund, der er dybt forpligtet på at sikre *voksne* mennesker frihed og ansvar og åndsfrihed, er der således en *lige så* dyb forpligtelse på at sikre hver enkelt *opvoksende* menneske mulighed for at udvikle den evne, der skal til for at disse friheder overhovedet kan være noget værd for det. Hvad nytter det et menneske at have fine kundskaber, færdigheder, god opførelse, frihed under ansvar og åndsfrihed, hvis det ikke har de afgørende forudsætninger for at tage sit liv op på

den kritiske måde og dermed udsigt til at skabe et godt liv? Ret beset er svaret vel: Intet som helst. Det var derfor, det liberale samfundssyns mest fremtrædende fortalere – i England *J. S. Mill*, i Danmark *Grundtvig* – satte netop spørgsmålet om opdragelse og skoleuddannelse på den liberale dagsorden som lige så fremtrædende som spørgsmålet om de passende friheder for voksne mennesker. Ligesom man ud fra det syn har en moralsk forpligtelse til at sikre hver enkelt voksen en livssituation kendetegnet ved mulighed for at *udfolde* denne evne, har man en klar moralsk forpligtelse til at sikre hvert enkelt opvoksende menneske gunstige betingelser for at *udvikle* denne evne. At afslå den forpligtelse – hvad man ville gøre med en borgerskole – ville være at svigte de opvoksende dybt, fordi det ville afskære langt de fleste fra at erhverve en nødvendig forudsætning for at kunne skabe et liv, de for alvor finder værd at leve.

I et nyt lys?

Hermed byder der sig et nyt perspektiv til. Set i det lys er det ikke spor underligt, at den danske skoletradition er en så klokkeklar bekendelse til menneskeskolen. Nu bliver det til gengæld underligt, hvorfor en række andre samfund med demokrati og pluralisme *ikke* vil høre tale om menneskeskolen og i stedet dyrker borgerskolen. Set i det lys bliver det nu meningsløst at pege på to offentlige skoler, hvoraf den ene er tænkt som en menneskeskole, den anden som en borgerskole, og spørge, hvilken der er den bedste skole. Da må man se i øjnene, at en skole ikke bare er en skole, og at de to skoler ret beset er usammenlignelige størrelser, så spørgsmålet om den bedste af dem skal i skuffe med det velkendte: ”Hvad er højest – Rundetårn eller et tordenskrald?”. Set i det lys må man indse, at der er stor forskel på at være *lærer* i en menneskeskole og at være *underviser* i en borgerskole. Set i det lys bør man kraftigt neddæmpe diskussionen – bl.a. ud fra internationale skolesammenligninger – af spørgsmål som: ”Er folkeskolen god nok til at kvalificeres vores eneste råstof – hjerner?”, ”Er folkeskolen god nok til at sikre landet en ordentlig konkurrenceevne?” og ”Er folkeskolen god nok til at lytte til erhvervslivets krav?”. Den slags overvejelser kan have en vis begrænset interesse, men hvis der er noget om det tilbudte perspektiv, vil krav om at ændre

grundlæggende på skolen ud fra sådanne betragtninger være lige så uhørte som krav om at ændre på vore grundlæggende indretninger af demokratiet af hensyn til erhvervslivet, konkurrenceevnen m.v.

Set i det tilbudte lys skal vi blive bedre til give hinanden de *rette* forklaringer på, hvad skolen drejer sig om. F.eks. skal børn ikke bestandig have at vide, at de skal passe deres skole, så de kan komme i gymnasiet, måske på videregående uddannelse osv., så de kan tjene gode penge og blive til *noget* i verdens øjne. I stedet skal de forstå, at skolen "*først og sidst*" er til for at hjælpe dem til at blive til *nogen* her i livet – til at skabe sig et meningsfuldt, hæderligt og værdigt liv som menneske blandt mennesker (hvad der som bekendt ikke forudsætter en synderlig stor mængde boglige kundskaber). Hvad angår *kvaliteten* i skolen skal vi sikkert også blive meget bedre til at tage Folkeskolelovens §2, stk. 2 alvorligt: "*Den enkelte skole har inden for de givne rammer ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål*". Det betyder jo, at ansvaret for *selv* at danne sig meninger om kvaliteten i skolen ligger hos den enkelte skole (lærerne, forældrene, skolelederen, eleverne). Og den betyder, at det må foregå i samtaler ud fra en fælles forståelse af, hvordan skolen er tænkt, og dermed en optagethed af, hvad det så er, skolen skal give børnene sammen med "kundskaber, færdigheder og god opførelse". Bestemmelsen er vel et klart udtryk for, at folkeskolen er tænkt som en menneskeskole. I tilfældet med en borgerskole ville det være hen i vejret at lade andre end de skoleprofessionelle have et stort ord at skulle have sagt hvad angår kvaliteten i forhold til selve formålet (til forskel fra brugervenlig indpakning, service m.v). Men når det drejer sig om en menneskeskole, er *størstedelen* af forklaringen på, hvad der foregår, ikke en sag om teknik, psykologi eller pædagogik: Det handler om *værdier*, der gennemsyrrer det hele, og som skal gøres tydelige, holdes levende og diskuteres mellem mennesker, hvis *ekspertise* er den uundværlige, at de selv i deres voksenliv på hver deres måde er i gang med at udfolde netop det, som børnene skal gøres duelige til.



Niels Egelund, født 1945.
Lærereksamen 1968
Mag.art. 1976
Lic.pæd. 1982
Dr.pæd. 1990
Lærer i folkeskolen 1970-71
Psykolog i Albertslund 1976-79
Adjunkt, lektor, docent, Danmarks
Lærerhøjskole 1979-88.
Professor Danmarks Lærerhøjskole
1996-2000.
Professor Danmarks Pædagogiske
Universitet 2000-
Medlem af Grundskolerådet
Medlem af Børnerådet

Når elever har været så forskellige fra gennemsnittet, at lærerne ikke syntes, de selv har kunnet klare dem længere, har PPR og specialundervisningen været løsningen. Eleverne er blevet underkastet en pædagogisk psykologisk undersøgelse, og de er blevet "visiteret" til en specialpædagogisk foranstaltning. Mangfoldigheden er blevet til noget, man skulle behandle eleven ud af, det medicinske normalitetsbegreb er sat ind. Spørgsmålet er imidlertid, om det, der er gået forud, har været tilstrækkeligt? Har man set tilstrækkeligt på, om undervisningen er blevet tilpasset til eleven, eller har man ved fjernelse af eleven blot søgt at skabe en situation, hvor en for snæver undervisningspraksis har kunnet leve videre?



De mangfoldige elever

De besværlige forskelle

Som det blev nævnt i indledningen er elever meget forskellige – eller, sagt med andre ord, er det helt normalt, at mennesker er forskellige, endda meget forskellige. I mange af livets sammenhænge er vi glade for forskellene, en skal jo være smed, en anden bager, en tredje læge, en fjerde landmand, en femte lærer, en sytinde chauffør – og sådan kan man blive ved.

Når vi taler om skolen, bliver forskellene pludselig ret besværlige, for hvordan skal en lærer håndtere dem? I en del tilfælde har løsningen været, at de meget anderledes må henvises til specialundervisning. I løbet af et helt skoleforløb har denne løsning været anvendt for omkring en tredjedel af alle elever.

Forud for at en elev har kunnet få specialundervisning, er der gået noget. Først har lærerne skullet opdage forskelligheden. I nogle tilfælde har forældrene også ønsket en særlig og anderledes indsats over for deres børn. Dernæst har lærerne i et indstillingsskema skullet beskrive elevens vanskeligheder, så har PPR skullet undersøge eleven, derpå har PPR indstillet til skolens ledelse, hvad der skulle ske. Derefter er specialundervisningen sat i gang – efter en lang og bureaukratisk proces. Sidste del af arbejdet på PPR kaldes ”visitation”. Det lyder flot, men spørgsmålet er, om ikke processen i mange tilfælde er ”kørt af sporet”, når den er nået dertil, måske kørt af sporet allerede på det tidspunkt, hvor eleven af læreren og måske forældrene opleves at være ”forskellig”. Ved at se anderledes på forskelligheden kunne meget måske være sparet, og vi havde været nærmere målet om den rummelige skole. Lad os starte med at se på denne visitationsproces.

Visitation – hvad er det egentlig?

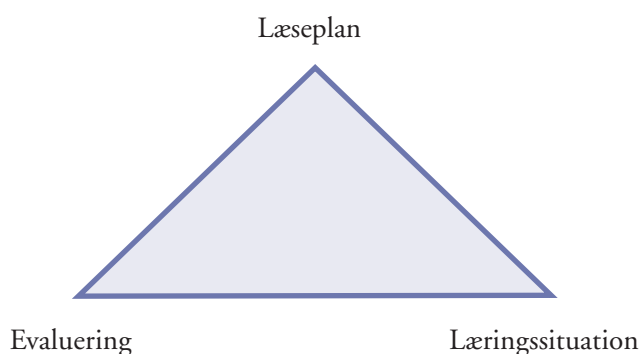
Hvis man søger i Folkeskoleloven, finder man ikke ordet ”visitation”. Hvis man søger i bekendtgørelse og vejledning om

folkeskolens specialundervisning, finder man begreber som "henvisning" og "indstilling", men stadig ikke ordet "visitation".

Man må derfor slå op andre steder for at finde ud af, hvad ordet betyder. Leksikalske opslag fortæller, at ordet "visitation" stammer fra det latinske ord "visitare", som betyder besøge, undersøge, efterse. Historisk kender vi det fra "bispevisitats", hvor biskoppen eller en provst førte tilsyn med præster og skoler.

Hvis en biskop var på visitats på en skole, var formålet først og fremmest at bedømme elevernes kunnen, men også lærerens undervisning blev vurderet. En af de mest omhyggelige - eller skal man sige nidkære - var biskop Balle, der fra 1783 i sine 25 år som biskop på Sjælland regelmæssigt besøgte samtlige skoler i sit stift fem gange. Balle gjorde i sine dagbøger optegnelser over elevernes færdigheder, over bogbestanden på skolerne og over undervisningen. Der er fra 1789-1790 opgørelser over, hvor mange skoler der viser ypperlig fremgang, håbefuld fremgang, mådelig fremgang og vankundighed. Han skriver endvidere, hvorledes læreres undervisning blev vurderet og lærere blev korreksede - i 1792 var der en lærer i Gyrstinge, der ved bispens anden ankomst lukkede skolen af, smed nøglen i gadekæret og gik til Sorø (Larsen, 1984).

Balles vurderinger er vel at mærke godt 150 år før Tyler (1949) skriver det for evalueringsforskningen grundlæggende værk, hvori det påpeges, at bedømmelse af elever skal sættes i relation til både læseplan og undervisning. Dette udtrykkes i Tylers trekant, der ses i følgende figur:



I dag har begrebet "visitation" fået en lidt anderledes betydning, hvor forståelsen er flyttet fra en pædagogisk og teologisk referenceramme over til en medicinsk ramme (samt inden for søfart en juridisk ramme, men det er en anden sag). I dagens Danmark betyder "visitation" lægelig undersøgelse og vurdering af en person med henblik på eventuel videre behandling på hospital eller andet. Socialektoren har også tidligt taget sprogbru- gen til sig i den proces, hvor en person skal placeres på institu- tion eller i familiepleje. Senest er skolesektoren kommet til ved at Pædagogisk Psykologisk Rådgivning "visiterer" til en pæda- gogisk eller psykologisk/socialpædagogisk foranstaltning.

At et kendt begreb overtages af nye faggrupper er der ikke noget nyt eller mærkeligt i, men det kan være uheldigt, hvis det sam- tidig medfører en indsnævring af referencerammerne. Biskop Balle så, som professor Tyler 150 år senere, på hele den situa- tion, en bestemt præstation optrådte i, han gjorde det selv, med egne øjne, og han gjorde det grundigt. Alt var med, elevens præstationer, undervisningens mål, undervisningens fysiske miljø, undervisningsmidlerne og lærerens personlige håndtering af undervisningen. Ved en lægelig visitation vil symptombille- det og diagnosen dominere billedet. Vurderingen er blevet primært individcenteret, og fokus ligger på prognosen ved for- skellige behandlingsformer. Det samme gælder i høj grad social- sektorens visitation, og det kommer også let til at præge den pædagogisk-psykologiske visitation. Det er konstateret, at en elev har de og de problemer, og nu skal der findes en passende foranstaltning.

Hvis vi fokuserer på den pædagogiske verden, er glidningen i retning af en individorienteret, medicinsk model ikke overras- kende. Som nævnt starter hele processen som regel med, at en lærer indstiller en elev til pædagogisk-psykologisk undersøgelse, fordi læreren ikke finder, at eleven kan leve op til kravene fagligt eller adfærdsmæssigt. Indstillingen går gennem skolelederen, forbi skolesundhedsplejersken op til PPR, hvor man efterføl- gende iværksætter en undersøgelse. Undersøgelsen bygger på lærerens oplysninger, på psykologens undersøgelser af eleven – med interviews og evt. test – og den munder ud i forslag til

skolen, der diskuteres lokalt, eller der visiteres til en foranstaltning uden for skolen.

Undersøgelsen kan i princippet inddrage observationer af eleven i klassen, men det sker yderst sjældent, for læreren har jo observeret eleven i lang tid, måske flere år, og skolelederen har skrevet under på indstillingen – så er der jo ingen grund til at gå i klassen. Nogle lærere vil måske opfordre til, at psykologen kommer og observerer, andre vil blive fornærmede, hvis psykologen foreslår det. Desuden tager klasseobservationer tid, og psykologen har travlt på grund af stort sagspres. Derfor er det nærliggende at tage lærerens oplysninger for at være objektive og troværdige, hvad de naturligvis også er i lærerens øjne, men hvor vi fra psykologien, især vidnepsykologien, ved, at øjne oftest ser ”det, de vil se”.

Når man tænker på, hvor mange tidsmæssige ressourcer, der bruges i forbindelse med behandling af en sag på PPR, bliver viden om det undervisningsmiljø (og fritids- og familiemiljø), eleverne kommer fra, til en yderst beskeden størrelse, selv om det i grunden nok er det vigtigste overhovedet. Vi sidder altså ofte i visitationsprocessen og bygger på en viden om vigtige baggrundsforhold, der i bedste fald er mangelfuld, i værste fald er belastet af forkerte eller forvrængede oplysninger, og når først visitationen er i gang, er blikket fremadrettet, der skal ske noget, eleven skal videre, eleven skal væk.

Måske skulle vi helt afskaffe begrebet ”visitation” i den pædagogiske verden, nu hvor begrebet er blevet belastet af en medicinsk normalitetsopfattelse – vi står med en person, der er ”syg” og derfor skal sendes i behandling.

Vi kan selvfølgelig gå tilbage til en Balle'sk model for visitation, men risikoen for at plumpe i den medicinske tradition er stor. Derfor er det bedre at gå tilbage til en Tyler'sk model for evaluering, og det vil resten af dette kapitel forsøge.

Spørgsmål til overvejelse:

Tænk på en sag, du selv kender, en elev, der er indstillet til pædagogisk-psykologisk undersøgelse inden for de seneste par år.

- 1 Hvor lang tid gik der fra indstillingen, til der blev iværksat en foranstaltning?
- 2 Hvor mange mand-timer tror du, der er brugt til undersøgelse og sagsbehandling?
- 3 Hvor megen tid er der brugt på at undersøge elevens læringsituation på skolen?
- 4 Hvor megen tid er der brugt på at undersøge elevens fritids- og hjemmesituation?

Hvorledes vurderer du dette forløb?

Hvis baggrundsforhold ikke får tilstrækkelig vægt, hvad tror du så er grunden?

Diskuter dine vurderinger med kolleger fra dit team.

Forudsætningen for en god visitation?

Hvis vi nu – indtil vi finder et bedre begreb – beholder ordet ”visitation”, hvad er så forudsætningen for en god visitation?

Det fremgår formentlig klart af de overvejelser, der er bragt på banen, at en af forudsætningerne for en god visitation er, at der er foretaget en grundig forundersøgelse af de tre sider i Tylers model:

1. Elevens færdigheder
2. Læseplanen
3. Undervisningen.

I det følgende vil først område 1, derpå område 2 og 3 blive behandlet.

Ud over dette er der, i særdeleshed ved elever med særlige behov, nogle flere områder, der er vigtige:

4. Forældrene
5. Elevernes oplevelse – deres livskvalitet.

Når dette er sket, kan der endeligt træffes kvalificerede beslutninger om elevens videre undervisningsforløb.

1. Elevers færdigheder

Hvad skal indgå i en pædagogisk evaluering af elevers færdigheder?

Når biskop Balle i slutningen af 1700-tallet bedømte elevers fremgang, var det i relation til læsefærdighed, regnefærdighed – samt katekismus og bibelsk historie. Det trækker vi på smilebåndet af i dag.

Hånden på hjertet. Hvad er det, der står i indstillinger til pædagogisk-psykologisk undersøgelse i dag? Det er – sagt firkantet og med få ord – væsentligt, at lille Peter ikke kan læse, eller at han ikke kan koncentrere sig, eller at han ikke kan opføre sig ordentligt; eller der står en kombination af de tre problemtyper eller de står der alle tre.

Vi er tit i denne sammenhæng tilbage til, at skolen skal lære eleverne at læse, skrive, regne samt opføre sig ordentligt.

Skolen har dog, det ved vi alle sammen i skolens verden, et meget bredere formål. Det står allerede i Folkeskolelovens formålsparagraf.

Selv i Finansministeriet ved de det – vi troede nok, at de mest tænke på penge, men i Finansministeriets redegørelse fra juni 1998 siger man, at der på arbejdsmarkedet er brug for en bred vifte af kvalifikationer, ikke blot af almen og faglig karakter, men også med hensyn til personlige egenskaber:

1. Almene kvalifikationer omfatter grundlæggende færdigheder i læsning, matematik, fremmedsprog og it
2. Faglige kvalifikationer omfatter særlige kvalifikationer inden for et fagområde
3. Personlige kvalifikationer omfatter evnen til at analysere, kommunikere og samarbejde, selvstændighed, kreativitet, fleksibilitet, kritisk sans samt vilje og evne til at omstille sig til nye udfordringer.

Hertil siger man, at grundskolen skal sikre de almene kvalifikationer, således at eleverne står godt rustet til senere at erhverve de nødvendige faglige kvalifikationer. Samtidig skal de personlige kvalifikationer udvikles, så den enkelte forberedes bedst muligt på de krav, der i øvrigt stilles på arbejdsmarkedet.

Vi kan endda gå videre fra Finansministeriet til OECD, hvis vi vil vide, hvad uddannelse skal gøre godt for. De skriver i en publikation, der i dansk oversættelse hedder *"Forberedt til livet"* (1997), at der skal lægges vægt på: Evnen til at kommunikere mundtligt, skriftligt og ved hjælp af it. Evnen til at samarbejde, konkurrere og forhandle. Evnen til kritisk tænkning og problemløsning. Evnen til at leve i en stadigt ændrende verden med globale perspektiver

Den gode visitation – hvad er kravene i dagens samfund?
<ul style="list-style-type: none">• Evnen til at kommunikere mundtligt, skriftligt og ved hjælp af IT• Evnen til at samarbejde, konkurrere og forhandle• Evnen til kritisk tænkning og problemløsning• Evnen til at leve i en stadigt ændrende verden med globale perspektiver

Derfor er der altså god grund til at lægge et bredere syn, end vi traditionelt gør, når elevkompetencer skal vurderes.

Spørgsmål til overvejelse:

1. Tænk på en af dine "problemelever", helst en, du har henvist til pædagogisk-psykologisk undersøgelse for vanskeligheder med læsning. I hvilken grad rummer dine overvejelser de 4 aspekter?
2. Tænk på en af dine "problemelever", helst en, du har henvist til pædagogisk-psykologisk undersøgelse for forstyrrende adfærd. I hvilken grad rummer dine overvejelser de 4 aspekter?
3. Drøft dine overvejelser med en lærer fra teamet, helst en lærer, der kender de to elever lige så godt som dig selv.

De besværlige forskelligheder

Mennesker er forskellige, og det ville vel nok være kedeligt, hvis de ikke var det. Sådan tænker vi normalt, men som lærere oplever vi det oftest anderledes. Der er forskelle til besvær, i hvert fald for en traditionel klasseundervisning, som vi kender den så godt.

På dansk grund - samtidig med at det skete andre steder i verden - var der for 100 år siden fremtrædende skolefolk, der begyndte at prædike klasseundervisningens velsignelser. Først og fremmest var det i Danmark Ernst Kaper, skoledirektør i København, som i 1903 indførte klasseundervisningen. I én klasse skulle der sidde et antal elever fra en årgang, og de skulle undervises af én lærer, som delte lektionen op i overhøring af stoffet fra sidst (som eleverne havde øvet hjemme), gennemgang af nyt stof og selvstændig øvelse. Det var skolens svar på industriens samlebånd. Effektivt, renligt og nemt at administrere.

Forskellige pædagogiske teorier og forsøg op gennem tiden har peget på klasseundervisningens mangler, især i retning af at skabe en motiverende og børnecentreret undervisning. Der kan peges på ideer om arbejdsskolen fra kort efter århundredeskiftet, på Vanløseforsøgene i 1920'erne, på emnearbejder i den "frie mellem" efter 1937, på udviklingsarbejder fra Kroggårdsskolen i 1960'erne, fra Gladsaxe og Brovst i 1960'erne og 1970'erne. Alligevel er klasseundervisningen stadig fremtrædende, ja, flere undersøgelser viser endog, at den er den mest dominerende. Dette vel at mærke i en tid, hvor den seneste folkeskolelov fra 1993 har en paragraf 18, stk. 1 og 2, som siger: "Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskoleformål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger". "Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever."

Paragraffen drejer sig om undervisningsdifferentiering, der af Vagn Rabøl Hansen & Ole Robenhagen (1994) defineres som: "Et princip for undervisning, der bygger på samarbejde. Her

indgår elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og motiver med henblik på at nå såvel individuelle som fælles mål". Det understreges, at undervisningsdifferentiering er et princip, og ikke en metode, og at der i en differentieret undervisning vil indgå mange forskellige metoder.

De seneste 25 år har bragt mange ændringer i almenundervisningens organisation (lærersamarbejde, aldersintegration, fleksibel gruppering), indhold og metoder (mere åben læseplan, børnecentrering, tværfaglighed, projektorientering), lærerroller (konsulent- og støtteroller kontra læreren "bag den lukkede dør"), samt brug af undervisningsteknologi. Disse ændringer er væsentlige ideologiske og praktiske forudsætninger for en god undervisningsdifferentiering, men de er ikke nødvendigvis undervisningsdifferentiering i sig selv.

Det bliver altså nødvendigt at fokusere på de individuelle forskelle og at indrette undervisningen efter dem. Det ideelle er altså, at der for hver enkelt elev foreligger en individuel undervisningsplan, og at denne følges systematisk op, f.eks. i det, der i dag typisk kaldes en logbog eller en portefølje.

Dette med de individuelle forskelle er selvfølgelig ikke noget nyt, det er noget, man har haft kendskab til i mange år. Første egentlige påpegning findes i Charles Darwins hovedværk, "*Origin of Species*" fra 1859, hvori det nævnes, at nogle individer er mere tilpasningsdygtige end andre og derfor er mere tilbøjelige til at overleve og lade deres overlegne egenskaber gå videre til kommende generationer. Sir Francis Galton, en af individualpsykologiens store fædre, arbejdede videre på Darwins teori i bogen "*Hereditary Genius*" fra 1869. Senere blev James Cattell i 1890 ophavsmanden til de første såkaldte "mentale tests". Alfred Binet og Theodore Simon udarbejdede i 1905 den første intelligensprøve med det formål at identificere udviklingshæmmede skoleelever i Paris. Debatten om intelligens har bølget heftigt, men har fået fornyet opmærksomhed, da Howard Gardener i 1975 fremkom med teorien om de multiple intelligenser.

I samme periode har psykologer funderet over, hvad man skulle stille op. John Watson foreslog fra 1914 en ”ny psykologi”, kaldet ”behaviorisme”, hvor læreprocesser er udslagsgivende for forskelligheder, og man følgelig skal bruge samme læreprocesser til at påvirke forskelle. E. L. Thorndike udviklede fra 1906 måleskalaer og blev dermed de standardiserede tests ophavsmand. B. F. Skinner var fra 1938 fortaler for systematisk brug af indlæringsteorier til ændring af adfærd.

Fra pædagogisk hold har man også set på forskellene. F. Frøbel og J. Dewey blev i henholdsvis 1889 og 1897 fortalere for en børnecentreret pædagogik, hvor barnets individuelle baggrund og interesser kom i centrum, og de kom derved til at stå i modsætning til behaviorismen. Specialpædagogikkens fader, schweizeren Heinrich Hanselmann, der blev verdens første professor i specialpædagogik i Zürich 1931, pegede på nødvendigheden af en tværfaglig indfaldsvinkel med repræsentation fra både psykologi, pædagogik, sociologi, medicin og jura, hvis man dels skal forstå børns vanskeligheder, dels skal kunne gøre noget ved dem.

At anerkende individuelle forskelle – og gøre noget ved det
<ul style="list-style-type: none">• Darwin (1859), Galton (1869), Cattell (1890), Binet-Simon (1905), Gardener (1975)• Watson 1914, Thorndike 1906, Skinner 1938• Frøbel 1889, Dewey 1897, Hanselmann 1931

Det er dog ikke bare Hanselmann, der har påvirket den tværfaglige og multifaktorielle tænkning. Der er faktisk en række store teoretikere, der har peget på forholdene, herunder især på opvækstvilkårenes betydning. Det gælder således, at de tidlige år i menneskelivet og udviklingen er kritiske og influerer stærkt (Ainsworth, 1973, Bloom, 1964, Bowlby, 1969, Erikson, 1950). Det gælder også, at der – som allerede nævnt – er multiple faktorer i intelligensen og de kognitive processer, og at disse næres forskellige steder fra (Gardener, 1975; Guilford, 1950; Vygotsky, 1936). Endvidere gælder, at der er psykologisk, sociologisk og økologisk indflydelse på menneskets funktion (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1974; Maslow, 1968; Rogers, 1961).

Typiske synsvinkler i 1960'erne og 1970'erne

- De tidlige år i menneskelivet og udviklingen er kritiske og influerer stærkt (Ainsworth, Bloom, Bowlby, Erikson)
- Der er multiple faktorer i intelligensen og de kognitive processer (Gardener, Guilford, Vygotsky)
- Der er psykologisk, sociologisk og økologisk indflydelse på menneskets funktion (Bandura, Bronfenbrenner, Maslow, Rogers)

Spørgsmål til overvejelse:

1. Hvad gør du for at blive bevidst om elevers forskelle?
2. I hvilken grad tænkes der multifaktorielt?

2 og 3. Undervisningsplanen og undervisningen

Noget må der gøres, og spørgsmålet er i den forbindelse, hvad vi kan gøre. Ja, vi kan jo til en start begynde at se på de andre sider af Tylers trekant – undervisningsplanen og undervisningen.

I Undervisningsministeriets rapport fra 1998, *“Inspiration til undervisningsdifferentiering”*, der er resultatet af erfaringerne fra ca. 60 udviklingsarbejder på 34 skoler fra 1995 til 1997, bringes en eksemplarisk case. Det konstateres, at læreren er hovedkraften bag elevernes mulighed for at blive hovedpersoner i deres egen læreproces. De midler, læreren har til rådighed, er (lettere omskrevet fra s. 10 og 11 i rapporten):

- Læreren formulerer en målsætning med undervisningen, som holder hende selv på sporet, og inden for hvilken eleverne kan formulere deres egne målsætninger - i med- og modspil
- Læreren inspirerer gennem oplæsning og oplæg, ekskursioner, film, fotografier, bøger til rådighed m.m.
- Læreren stiller tid, arbejdsplaner og organisationsformer til rådighed, så den enkelte elev kan tænke, formulere sig og samtale med andre elever, forældre og lærere om egen målsætning
- Læreren vejleder den enkelte elev og grupper af elever om, hvordan de kan gribe arbejdet an og støtter det med åbne opgaveformuleringer, afstemt efter elevmål, elevforudsætninger og potentialer hos de enkelte elever

- Læreren støtter gennem kravet om formulering af logbøger og gennem samtaler med eleverne deres fastholden af, hvad de er i gang med, hvorfor de er det, og hvordan de opnår det, de vil
- Læreren sørger for, at arbejdet løbende bliver evalueret og hjælper derved både sig selv og eleverne til at få øje på, hvad de har lært og hvordan de har lært det, og hjælper begge parter til at få øje på nye mulige læringsmål og læringsveje.

Spørgsmål til overvejelse:

Hvilke konkrete midler anvendes for at håndtere forskellene?

1. Med hensyn til undervisningsindhold?
2. Med hensyn til undervisningsmetoder?
3. Med hensyn til undervisningsmidler?
4. Med hensyn til organisation?
5. Med hensyn til tidsforbrug?
6. Med hensyn til registrering?

Inden vi kan tale om en god visitation er der altså en række forhold, der skal tages i betragtning. Disse vises på følgende oversigter:

Kriterier for en god evaluering før den gode visitation I
<ul style="list-style-type: none"> • Evalueringen må give informationer, der er relateret til undervisningsmål • Evalueringen må vedrøre det hele barn – den fysiske, sociale, emotionelle og mentale udvikling • Evalueringen må rumme gentagne observationer – af og til kan en usædvanlig adfærd dominere en lærers opfattelse • Evaluering må have kontinuitet over tid – en elev skal vurderes i forhold til sin egen udvikling og ikke til et gennemsnit • Evaluering skal benytte en mangfoldighed af metoder • Evaluering skal bruges til at etablere og ændre den individuelle læseplan

Kriterier for den gode evaluering før den gode visitation II

- Fokuserer på læringsprocessen
- Fremhæver igangværende eller spirende udvikling
- Bygger på den lærendes styrkesider
- Er baseret på livsnære sagsforhold
- Er relateret til undervisningen
- Baseres på samarbejdet mellem forældre, lærere, pædagoger, elever og andre, der er involveret

Spørgsmål til overvejelse:

Diskuter, hvorledes der efter din erfaring leves op til disse 12 krav. Vurder det for hvert krav på en skala fra 0 til 5, hvor 0 betyder "slet ikke" og 5 "i høj grad".

Sammenlign dine vurderinger med andre lærere fra dit team.

Diskuter, hvori forskellene mellem jeres vurderinger består.

Diskuter, hvad er det vigtigst at få ændret på?

4. Forældrene

Som det er fremgået tidligere, og som det i øvrigt er velkendt, eksisterer eleverne ikke i et tomrum, men er en del af en familie. Derfor er det selvfølgelig vigtigt at få oplysninger om eleven fra forældrene. Mange forældre til "problembørn" er vænnet til altid at skulle høre og tænke negativt om deres barn. Derfor er det vigtigt, hvis man kan vende spørgsmål, så det kommer til at dreje sig om noget positivt og ønsker og mål.

Den følgende oversigt giver nogle forslag til spørgsmål, der har til hensigt at centrere om elevens kompetenceområder:

Information fra forældrene

- Det, jeg virkelig er glad for ved mit barn (hans/hendes styrkesider), er:
- De aktiviteter, mit barn bedst kan lide, er:
- Mine bekymringer om mit barn med hensyn til skolen er:
- Mine bekymringer om mig barn med hensyn til hjem og fritid er:
- Den opdragelse, jeg finder mest effektiv, er:
- De forventninger, jeg har til mit barn, er:

Spørgsmål til overvejelse:

Diskuter, hvorledes praksis efter din erfaring er over for de 6 punkter. Vurder det for hvert punkt på en skala fra 0 til 5, hvor 0 betyder "slet ikke" og 5 "i høj grad"

Sammenlign dine vurderinger med andre lærere fra dit team.

Diskuter, hvori forskellene mellem jeres vurderinger består.

5. Elevers oplevelser – deres livskvalitet

Mens spørgsmålene om forældrene var relativt traditionelle og formentlig ikke overraskende, er der et andet område, som forskningen viser er klart forsømt. Det drejer sig om de mere eksistentielle områder.

Introduktionen af livskvalitetsbegrebet i specialundervisningen er især foretaget af førsteamanuensis Reidun Tangen, Institutt for specialpedagogik, Universitetet i Oslo (Tangen, 2001).

Inden vi tager fat på livskvalitetsbegrebet skal det nævnes, at det er helt almindeligt at anlægge et elevperspektiv i uddannelsesforskning, og Tangen (2001) påpeger i den forbindelse, at der kan peges på tre betydninger af elevperspektiv i forskning og praksis:

1. Eleven som tema
2. Elever som kilde for information/data
3. Elevers erfaringer.

I den første betydning vil man som regel bruge lærere, familie, arbejdsgivere, læger, socialrådgivere m.m. som informanter, når man beskriver elevens funktion.

I den anden betydning vil man typisk bruge test- og prøveresultater samt de produkter, eleven har produceret i forbindelse med undervisningen – det, man kunne kalde "performance-data".

Ved den tredje betydning, der ifølge Wade og Moore (1993) er den sjældnest anvendte, både i praksis og i forskning, lytter man

til elevernes egne erfaringer fra et helt subjektivt perspektiv – man ”lytter til elevens egen stemme”, noget, der er helt centralt i livskvalitetsforskningen, hvor Bogdan og Taylor (1990) er et hovedværk, og hvor det bl.a. siges, at livskvalitet er et spørgsmål om subjektiv oplevelse, idet begrebet ”livskvalitet” ikke har nogen mening ud over hvad en person føler og oplever.

Livskvalitetsforskningen er typisk tværfaglig, med input fra sociologi, psykologi og medicin. Mens sociologien og i nogen grad medicinen ser på relativt objektive forhold som levevilkår og sygdomsforekomst, er psykologien mere fokuseret på enkelt-individens bevidste positive og negative kognitive oplevelser. I Norge har Næss (1994) udviklet fire kriterier for livskvalitet:

1. Aktivitet
2. Samhørighed
3. Selvfølelse
4. En grundstemning af glæde.

Frugtbare anvendelser af disse eller tilsvarende begreber på det specialpædagogiske område findes i Norge hos Eriksen m.fl. (1989), Grues (1998) og Stangvik (1987).

Hvis vi ser på forskning uden for Skandinavien kan nævnes Halpern (1993), som efter at have systematiseret mere end 40 studier af livskvalitet hos unge handicappede finder, at det mest iøjnefaldende var udeladelsen af den personlige/subjektive dimension i mange af undersøgelserne. Hertil føjes af forfatteren, at uden netop denne dimension mister de øvrige data meget af deres værdi.

Wade og Moore (1993) har givet et nuanceret billede af, hvorledes elever, som får specialundervisning i folkeskolen, oplever forskellige sider af livet i skolen. Det viste sig, at den største bekymring gik på, om man kunne få venner ved overgang til en ny skole/uddannelsesinstitution – ikke på hvordan det ville gå fagligt.

Tangen (1998) er gået videre ad disse spor i en stor undersøgelse i Norge, hvor fokus er på specialundervisning ud over folkeskoleforløbet. Tangen finder først og fremmest, at overgangene

fra én skole/institution til en anden var problemfyldt. Overgangene er forbundet med usikkerhed for de fleste mennesker, men er specielt risikofyldt for personer med særlige behov, der derfor har brug for tæt opfølgning i overgangsfaser. I denne forbindelse finder Tangen, at såvel elever som pårørende oftest går ud fra, at nye skoler/institutioner er blevet informeret om elevens vanskeligheder og særlige behov – men at dette i praksis sjældent er tilfældet. Det var, som om at et underliggende princip om, at man skulle have chance for at ”starte på en frisk”, var dominerende.

Tangens undersøgelse understreger et andet forhold, som er af meget stor betydning. Eleverne er generelt optaget af, at de fra gode lærere modtager en god undervisning, men det som synes at have størst betydning er, om det de arbejder med – som led i undervisningen – opfattes som ”noget ordentligt” eller noget seriøst. Netop dette, hvad man arbejder med, synes helt centralt. Arbejdet, det at man arbejder med noget, udgør kernen i deres skoleliv. Det er vigtigt, at man ser et formål med arbejdet, ligesom man er optaget af forholdet mellem arbejde og fritid.

Endvidere peger Tangens undersøgelse på, at de sociale relationer til andre elever er af stor betydning. For nogle svagt præsterende elever bliver det at træffe andre ligefrem det væsentligste aspekt ved at deltage i specialundervisningen.

Endelig påpeger Tangen, at mange elever er bekymrede for morgendagen. Dette kan være et fænomen af generel karakter – at man frygter fremtiden – eller kan have baggrund i behov for behandling af somatiske og/eller psykiske problemer, som er vanskelige at indpasse i skolehverdagen. Videre viser det sig, at elever kan være bange for ikke at kunne blive færdige med en opgave før den næste, ikke at vide hvordan de skal løse en opgave, og ikke at turde spørge læreren om hjælp. Gennemgående gælder, det at kunne se morgendagen trygt i møde, indebærer en oplevelse af, at de problemer, som måtte komme, vil kunne løses med egen indsats og eventuelt med andres hjælp.

Alt i alt gælder ifølge Tangen, at skolelivskvalitet i specialundervisningen ud over en vigtig objektiv dimension – de vilkår, som skolen og andre institutioner byder specialundervisningens elever – må lægge vægt på det, Tangen kalder en ”sensitiv” funktion – at man har øjne og ører åbne for fænomener, der ikke nødvendigvis kan gives en entydig indholdsdefinition. Det er vanskeligt at udpege forhåndsbestemte kriterier for både almen livskvalitet og for skolelivskvalitet, men der er fire dimensioner, der bygger på elevers erfaringer og perspektiver, som kan bruges som vejvisere:

1. Tidsdimensionen
2. Kontroldimensionen
3. Relationsdimensionen
4. Arbejdsdimensionen.

Tidsdimensionen

Tid – fortid, nutid og fremtid – er en grundlæggende dimension i menneskers liv. Fortiden fortolkes her og nu i lyset af fremtiden. Her-og-nu-situationen tolkes i lyset af tidligere erfaringer. Forventninger til fremtiden farves af tidligere erfaringer. Nutiden er også uomgængelig, selv om man kan prøve at drømme sig bort. Skaalvik (1989) har i denne forbindelse gennemført en interessant undersøgelse, som viser, at skolen i høj grad opleves i forhold til den værdi, den har for fremtiden, og at dette baglæns smitter af på her-og-nu-værdien, der kommer til at hænge uløseligt sammen. Med andre ord er det vigtigt, at skolen både skaber forventninger om fremtiden - og at den ikke hindrer en god her-og-nu-oplevelse.

Kontroldimensionen

Det har vist sig, at både bekymringer og positive erfaringer og forventninger knyttes til opfattelsen af egne muligheder for at påvirke skolegangen. Selv om skolens tilrettelæggelse af undervisningen for to elever kan synes at være af tilnærmedesvis ens kvalitet, kan elevernes erfaringer med og oplevelser af tilrettelæggelsen være meget forskellig. Den som oplever at mangle kontrol føler sig som en brik i et uoverskueligt og uforståeligt spil. I specialpædagogisk virksomhed ligger der derfor en stor udfordring for lærere i at bidrage til, at elever i størst mulig grad oplever sig selv som aktører i deres eget skoleliv.

Dette synes at forudsætte, at læreren optræder som elevens allierede – at læreren og eleven har et fælles mål for elevens skoleliv og uddannelse.

Relationsdimensionen

Som det er nævnt ovenfor, er samværet med andre et særdeles vigtigt element for eleven i specialpædagogikken. Det er imidlertid vanskeligt at forklare livskvalitet ensidigt med enten ydre faktorer (støttende forældre, gode venner, venlige og hjælpsomme lærere) eller med indre faktorer (elevens personlighed). I stedet må vælges et tredje, interaktionistisk perspektiv, hvor søgelyset rettes mod de gensidige virkninger af interaktionen. Kvalitative klasserumsobservationer har vist, at blot små nuancer i lærernes sprog og opførsel kan have afgørende betydning for elevernes oplevelser, holdninger og handlinger. Som Tangen siger: ”Det, der kurerer en smed, slår en skrædder ihjel”. Og på samme måde kan i øvrigt en elev gøre lærerne til ”brikker i et spil”, eller de kan få en lærer til at føle sig som en kompetent og vellykket pædagog.

Arbejdsdimensionen

Den fjerde dimension gælder undervisningens faglige indhold. I denne forbindelse skal der ikke tænkes på et formelt læreplansperspektiv – og hvorvidt en elev har nået et givet fagligt niveau. Også her skal der anlægges et elevperspektiv. Det er af afgørende betydning, at eleven oplever at være beskæftiget med ”noget ordentligt”, noget der betyder noget og som gør en forskel. Det sidste kan blot være, at man er blevet bedre end sidste gang, eller måske blot holder samme standard. Det er også vigtigt, at eleven mener, han skaber noget nyttigt, brugbart eller smukt. Ofte er det, som eleverne opfatter som seriøst og ordentligt, knyttet til praktisk orienterede opgaver, men teorifag kan også opleves som noget vigtigt – når eleven kan se den praktiske nytte. I den negative ende af skalaen ligger opgaver, som eleven opfatter som useriøse, rodede og uden plan. Det kan indebære, at eleven ikke rigtig ved, hvad han er i gang med, og at situationen anses for at være uoverskuelig og uforudsigelig. Et andet uheldigt aspekt er, hvis eleven ikke oplever, at han bliver færdig med noget, før han må i gang med noget nyt. Dersom eleven opfatter signaler fra en lærer om, at det ikke betyder så meget,

om man arbejder eller ej – eller om man overhovedet kommer på skolen – er det helt galt for oplevelsen af skolelivskvalitet.

I den følgende oversigt vises nogle spørgsmål, der kan stilles til eleven:

Information fra eleven
<ul style="list-style-type: none">• I skolen er de aktiviteter, jeg virkelig kan lide:• Det jeg mest kan lide uden for skolen, er:• Jeg lærer bedst når:• Jeg vil gerne have hjælp med disse ting i skolen:• Hvis jeg kunne ændre en ting ved skolen, skulle det være:• Mine lærere, forældre og jeg har møde om mig fordi:• Når tingene går godt, kan jeg lide:• Når jeg bliver voksen, vil jeg gerne være:• Hjemme har jeg det bedst med (kommer bedst ud af det med):• Den person, jeg bedst kan lide at tale med, er:

Spørgsmål til overvejelse:

Brug afsnittet om livskvalitet samt oversigten ovenfor til at konstruere 12 spørgsmål, du synes er relevante i den sammenhæng, du underviser i.

Sammenlign dine spørgsmål med kolleger fra dit team og diskuter ligheder og forskelle.

Beslutningen

Nu kan beslutningen om elevens videre forløb træffes, og det er i den forbindelse helt nødvendigt, at der ved afvejningen af alternativer tages hensyn til udnyttelse af den viden, der er opnået om eleven på alle de nævnte områder og spørgsmål.

Kort sagt:

Hvorledes kan forskellige undervisningstilbud sikre, at eleven får en undervisning, som sikrer at elevens forskellige forudsætninger, potentialer, behov og motiver tilgodeses i maksimal grad?



Kjeld Fredens er ledelseskonsulent og tidligere udviklings- og forskningschef ved Vejleford Center. Han er for tiden vismand i Kompetencerådet (www.kompetenceraadet.dk) har været læge og hjerneforsker ved Århus Universitet, seminarirektor ved Skive Seminarium og redaktør af tidsskriftet Kognition & Pædagogik

Når vi i dag taler om den rummelige skole, er det vigtigt at være opmærksom på, at det er et svar, der søger spørgsmål. Et af disse spørgsmål handler om, hvordan man får reduceret antallet af elever i specialundervisningen. Dette problem er sandsynligvis kun et symptom. Fokuserer man derfor udelukkende på specialundervisningen, risikerer man, at løsningen af et mere fundamentalt problem bliver til symptombehandling. Symptombehandling kan være et supplement, men kun midlertidigt.



Skolen som kompetencemiljø – et svar på rummelighed og med specielt sigte på grundlæggende forudsætninger for læring

Skolen er under pres

Det er et stort problem, at antallet af elever i specialundervisningen er steget så kraftigt. Det må bringes ned. Skolen, siger man, skal være mere rummelig. Den skal kunne holde fast i flere elever uden at sende dem videre til specialundervisning. Det er en klar politisk melding, og den er forståelig, fordi den nuværende situation har unødvendige menneskelige og økonomiske omkostninger.

Skolen er nemlig under pres, og det er industrisamfundets skole eller resterne af den, som er sygdommen. Symptomerne er mange: Fagdelt klasseundervisning, sorteringssystemer, lærere der instruerer i en støvsky af kridt oppe ved tavlen – og ikke mindst lighedsprincippet.

Men videnssamfundet presser skolen for nye læringsprincipper. Videnssamfundet presser på med den ny teknologi, og ikke mindst værdiopbrud presser skolen på formål og opgaver. Skolen skal kunne rumme alt dette og samtidig de værdier, som elever med forskellig kulturbaggrund møder med. Industrisamfundets skole skal kort sagt skiftes ud med videnssamfundets kompetencemiljøer. En rummelig skole er en skole, der kan håndtere opgaven anderledes, når situationen forandres. Der skal i dette kapitel argumenteres for, at rummelighed er det samme som tilpasningsdygtighed, og at dette er et væsentligt kendetegnet ved et kompetencemiljø. Men inden vi kommer så langt, skal vi lige to skridt tilbage for at lytte til den almindelige snak om rummelighed; der er flere betydninger.

Hvad snakker vi om

Skolen skal være mere rummelig, siger man, men hvad er en rummelig skole for en størrelse, og hvad mener man, når man trækker begrebet frem? Mange vil svare, at det skal være en skole for alle, men hvad er spørgsmålet? Og en skole for alle – hvor mange er det, og på hvilken måde skal de deltage? Når meningsmålinger viser, at indvandrere og flygtninge med en overvejende muslimsk baggrund synes det er en god idé med rene muslimske skoler, kunne det godt tages som et udtryk for, at integrationen ikke er vellykket, og dermed at folkeskolen ikke har været rummelig nok. Rummelighed er nemlig mere end det at lukke en gruppe ind i skolen, på systemets præmisser. Det handler også om at være tilpasningsdygtig. Der er tale om en vekselvirkning, hvor systemet kan ændre på sine egne forudsætninger inden for rammerne af folkeskoleloven.

Man kan også spørge, hvor meget en skole kan rumme, og om der ikke er en risiko for, at den kommer til at rumme så meget, at det hele bliver noget rod. Jeg har en rummelig skuffe i mit skrivebord, for alt ryger derned, når der skal ryddes op. I den betydning handler rummelighed om hvor meget, den kan rumme, og så fører denne tankegang let til, at en stor skole er mere rummelig end en lille skole. Konsekvensen af denne tankegang er aktuel. Når internationale undersøgelser viser, at elever i store skoler klarer sig bedre end elever i mindre, slutter man let, at store skoler er bedre end små, og så kan der i samme åndedrag også puttes flere elever ind i klassen. Men fordi eleverne i de store skoler klarer sig bedst, betyder det nødvendigvis ikke, at det er størrelsen, der er forklaringen; det kunne jo være måden, man organiserer skolen på. Forklaringen kunne jo også findes i de mindre enheder, som en stor skole består af, og som den måske har nemmere ved at opbygge end de små skoler. Men det udelukker foreløbig ikke, at de små skoler kunne lære af de store, så de kunne gøre dem kunsten efter.

Vi har foreløbig brugt begrebet rummelighed på to forskellige måder. I industrisamfundets betydning er rummelighed især et kvantitativt begreb for hvor meget, man skal eller kan rumme; i videnssamfundets betydning handler rummelighed mere om

kvalitativ tilpasning, om adaptiv adfærd hos aktører og i organisationen.

Der er en afgørende forskel på disse to opfattelser, som henholdsvis er rummelighed som en beholder, man hælder noget i, og rummelighed som tilpasningsdygtighed. Den første får os til at tænke ”hvor meget”, og den fremmer let modstand mod forandring, fordi mange vil tænke, at de allerede laver nok i forvejen. Den anden får os til at tænke i ”hvor lidt”, og tvinger os til på samme tid at vurdere, hvad der skal afvikles og udvikles. Hvis der skal opbygges en større rummelighed, skal der ikke bare smides væk, men der skal arbejdes med sammenhænge. Kort sagt er løsningen på rummelighed kompetenceudvikling på alle niveauer: på ledelsesplan, hvor man i forvejen har svært ved at få kvalificerede ledere, i samarbejdet med medarbejderne imellem, i lærerteam, i undervisningen, hvor den differentierede undervisning skal skærpes, og i elevernes indbyrdes samspil og samarbejde, for på dette niveau ligger der også et stort uudnyttet potentiale.

Rummelighed som en beholder

Der ligger en metaforisk struktur bag megen tale om rummelighed, som vi skal gøre op med. Den har rødder i industrisamfundets kvantitative tænkning og fortæller os, at rummet er en beholder, man kan hælde ting i.

Svagheden ved denne tankegang er, at man tilføjer noget til et eksisterende system, uden at systemet forandres synderligt. En elev, der har været udsat for tankpasserpædagogik, kan godt rumme en stor viden, men han har svært ved at bruge den til andet end eksamen og jeopardy: Den faglige viden kan være stor, men den personlige udvikling behøver ikke at følge med. Den personlige udvikling er nemlig et udtryk for den kompetenceudvikling, man bygger ind i den faglige viden, så man kan bruge den tilegnede viden i nye situationer.

På tilsvarende måde fastholder man metaforen, når læreren for ensidigt instruerer eleverne på bekostning af elevernes aktive medvirken. Herved får begge parter den holdning, at elever skal

have noget for, og det overskygger muligheden for, at de selv kan tage et initiativ. Selvfølgelig skal eleverne "have for" i den betydning, at der er nogle klare faglige mål i lærerens undervisning. Men undervisningen skal også sigte mod, at eleverne tilegner sig den faglige viden, så den får mening. Begge sider skal være på plads, men fokuseres der for meget på den faglige side, fremhæver vi ligheder, hvis alle modtager det samme på den samme måde. Så snart individet fremhæves, peger vi derimod på forskelligheder.

Her er vi ved kernen af det paradoks, at ligebehandling kan blive til forskelsbehandling: At læreren, der forsøger at lære alle eleverne det samme og på den samme måde, samtidig mister elever.

Rummelighed som tilpasningsdygtighed

Vi kan faktisk undvære begrebet rummelighed, hvis vi tænker i tilpasning eller adaptation. Spørger vi, hvorledes vi kan reducere antallet af elever til specialundervisningen, kan vi svare: Ved at ændre skolens organisation og værdigrundlag på en sådan måde, at vi gør skolens mangfoldighed til en fordel for alle parter frem for en ulempe. Så spørgsmålet er, hvordan gør man det? Herefter burde der ikke være et eneste ord om rummelighed, men det er nok for meget at håbe, nu hvor begrebet har slået dybe rødder i debatten, men jeg ville foretrække tilpasningsdygtighed, eller i det mindste at skolens rummelighed tillægges denne betydning. Men der skal gøres op med industrisamfundets lighedsprincip. Den holdning har præget undervisningen i skolerne så meget, at man overvejende har gået efter den middelmådige elev; sat på spidsen havde den kvikke elev jo nok i forvejen, og den tunge elev tager for mange ressourcer fra de andre. Men denne tankegang har aldrig duet, og det er blevet endnu tydeligere i videnssamfundet, hvor vidensproduktion og vidensdeling er sat på dagsordenen. Får man viden, tager man den ikke fra andre, og deler man sin viden med andre, beholder man den også selv. I videnssamfundet er det gavnligt for helheden, at den enkelte klarer sig godt. Ikke så underligt, at de unge sætter frihed højere end lighed i dag (Varming og Zøllner, 2002, s. 41). Lighedsbegrebet, som er

en hjørnesteen i velfærdssamfundet, har desuden skiftet indhold fra udjævning af forskelle til, at alle skal have lige chancer i livet. At undersøgelser samtidig viser, at de unge ikke sætter solidaritet med de svage højt, rejser selvfølgelig nye udfordringer for skolens mål med elevens personlige udvikling (Mandag Morgen, 2000).

Der skal også sættes fokus på større frihed og fleksibilitet, og man skal blive bedre til at reagere træfsikkert i givne situationer og tilegne sig nye evner i andre situationer. Samtidig skal fokus i første omgang flyttes fra den enkelte lærer, og dennes rolle som syndebuk og til skolen som helhed. I denne sammenhæng skal vi se på tre væsentlige niveauer, idet vi forudsætter ledelsens opbakning: Et lærerniveau, et undervisningsniveau og et elevniveau.

Lad mig uddybe dette. Skolen skal blive bedre til at skelne mellem de elever, der har reelt behov for specialundervisning i kortere eller længere tid, og typen af de elever, som skolen for tiden skubber fra sig. Skolen skal udvikle strategier for, hvorledes skolen kan tilpasses disse elever, samtidig med at eleverne lærer at tilpasse sig til skolen, for tilpasningen er gensidig.

Det er i denne sammenhæng, kompetenceudviklingen kan tænkes ind og det på alle niveauer. Hvis læreren i mødet med sine elever skal kunne magte at arbejde med en større mangfoldighed via en differentieret undervisning – og det uden at tabe pusten og skubbe eleverne videre i systemet – så skal lærerne mestre det i deres indbyrdes, kollegiale samarbejde, med en skoleledelse, der sikrer en sådan udvikling. Kompetenceudvikling er nemlig også en decentralisering af læringsansvar fra top til bund, fra skoleleder over medarbejder til eleven. Men den er mere.

Læreren styrke ligger i dennes faglighed. Når medierne udelukkende kritiserer lærerne på deres faglighed, tager de fejl. Selvfølgelig kan og skal lærernes faglighed styrkes, men det, de især kan blive bedre til, handler om kompetence. Forskellen er nemlig den, at faglighed handler om at udøve faglig viden og færdigheder, hvorimod kompetence er det at kunne håndtere

opgaven anderledes, hvis situationen forandres, og her dukker den tilpasningsdygtige adfærd op. Kompetence forudsætter faglighed, men faglighed medfører ikke automatisk kompetence, og det er både faglighed og kompetence, der er brug for, hvis læreren skal finde elevernes særpræg og kunne mestre at undervise dem på det grundlag. Samtidig er det den samme medicin, når man skal have ”klare mål” og elevens ”alsidige, personlige udvikling” til at smelte sammen; det vil med sikkerhed reducere antallet af elever til specialundervisningen. Der er kort sagt tale om udvikling af Folkeskolen som et kompetencemiljø, og det er udførligt beskrevet i en rapport fra Strategisk Forum (2000).

De mange rum

I rapporten om Folkeskolen som kompetencemiljø fremhæver man en helhed af tre områder: Læringspartnere, læringsrum og læringsredskaber. Vi har foreløbig meget kort berørt emnet læringspartnere, som desuden også består af forældre, pædagoger og kammerater. Men vi skal i det følgende strejfe læringsrummet og læringsredskaber med sigte på nogle af de forhold, som kan fremme eller hæmme tilpasningsdygtighed.

Så hvad skal rummet rumme, for uanset hvor mennesket befinder sig, befinder det sig i et rum? Vi er i rummet, og rummet er i os. Vi befinder os ikke bare i et fysisk rum, men rummet eksisterer også i vor oplevelse af det, som et personligt rum. Arkitekten gør sig tanker, når der skal tænkes nyt skolebyggeri. Det rette klima, med lys og varme, den personlige glæde ved at være i rummet og dets mulighed for, at vi kan arbejde sammen og lære noget. Det giver os lejlighed til at skelne mellem fire rum: det fysiske, det personlige, det sociale og det mentale.

Det kan være lidt trivielt at konstatere, at det gode fysiske arbejdsmiljø har betydning for, hvor godt vi fungerer; det er en gammel sandhed, men desværre med begrænset forståelse og ringe handling bag. De fysiske betingelser er et vigtigt grundlag for skolens virke. Arkitekturen skaber de ydre rammer, som sammen med andre faktorer er med til at strukturere vort arbejde, skabe samarbejdsrelationer og tilføre den nødvendige

spontanitet, som ligger i de uformelle møder, vi ikke i forvejen var klar over, vi kunne drage nytte af.

Kvaliteten af det fysiske miljø fremmer vor tilpasningsdygtighed: Det gode rum beskytter, afgrænser og skaber vor identitet, det giver trivsel, velvære og samspilsmuligheder, og samtidig har rummets æstetik en stor betydning for, at vi kan opleve inspiration, identitet, kultur og værdier i skolen.

Men rummet har også en personlig betydning. Kernen i det personlige rum er først og fremmest emotionel; når rummet kalder på glæde og nysgerrighed, bliver vi nærværende, og rummet bliver personligt på en måde, der aktiverer os.

Ligesom det personlige rum forudsætter det fysiske rum, så bygger det sociale rum videre på de to. Der er ikke tale om et lineært forløb, men om et komplekst samspil. Hvis skolen skal være rummelig, så spiller evnen til at fungere i det sociale rum en stor rolle, og det kan og skal læres. Det handler bl. a. om at kunne identificere sig med og deltage i sociale grupper, at knytte sig varigt til andre, at kunne holde på sit og forsvare sin ret og ikke mindst kunne håndtere konflikt og kunne håndtere egne følelser. Og når vi ser på læringen, så ved vi, at eleverne lærer mest, når der er en dialog mellem læreren og eleverne og mellem eleverne indbyrdes.

Læringen finder sted i det mentale rum, samtidig med at man befinder sig i de andre rum. Denne tænkning i rum kan minde om et æskesystem, hvor alle æskerne kan rumme hinanden. Men i det mentale rum besidder vi en række kognitive systemer, som er en forudsætning for, at vi overhovedet kan opleve noget – og dermed lære noget. Vi kan rette opmærksomheden mod noget frem for noget andet, vi kan koncentrere os gennem længere tid om et emne, og vi kan huske det, vi har fået at vide eller har gjort, vi kan strukturere vore tanker, og vi kan motivere os selv og andre. Alle disse mekanismer og mange flere er ikke naturgivne i den betydning, at barnet bare tager dem i anvendelse. De skal læres og så tidligt som muligt. Det er en opgave for pædagogerne i førskolen. Vanskeligheder på disse områder vil nemlig med sikkerhed give elever til specialunderviseren.

Derfor skal det nøje overvejes, hvorledes en læringsorienteret pædagogik i førskolen kan tages i anvendelse. Børnene i børnehaven skal ikke have en fagplan, men en læreplan, og jo før, desto bedre.

Redskaber

Dertil skal vi have udviklet de rigtige redskaber. It bør komme til at fungere som et stærkt redskab, der dels kan effektivisere læring og/eller ophæve læringens binding til tid og sted, dels kan fremme knowledge management, som handler om at gemme, styre og finde viden. Der er mange andre muligheder med it og mange andre redskaber, og der kan være en tilbøjelighed til, at jo flere redskaber desto bedre, men så enkelt er det ikke. Ethvert redskab er både en velsignelse og en byrde. Men det er skidt, når vore redskaber kun er forbedrede midler til et ikke forbedret mål.

Redskaber er en forlængelse af vor krop og noget, der rækker ind i rummet. Hænderne er ikke et redskab, men det er blyanten. På tilsvarende måde er vor hukommelse ikke et redskab, mens computeren er en forlængelse af vor hukommelse. Redskaber kan begrænse vor personlige udvikling, hvis de erstatter os i stedet for at udfordre os. Har man brækket et ben, kan en stok være en midlertidig hjælp til at genvinde gangfunktionen, men den kan også blive en krykke, som overtager den funktion, vi selv skulle kunne mestre. Robotten er et fremtidsbillede på, hvordan vi kan erstattes.

Man fristes let til at mene, at en skole skal rumme mange forskellige redskaber; den rummelige skole rummer på den måde mange redskaber, med den risiko at de erstatter os, hvorimod det tomme rum udfordrer os langt mere som personer. Spørgsmålene til ethvert redskab er: Hvad fremmer det, og hvad hæmmer det? Det er godt med en lommeregner i matematik, men det er skidt, hvis den forhindrer os i selv at manipulere tal. Det er godt med stavekontrol, men skidt hvis vi ikke selv lærer at stave; men det siger sig selv, at det er godt for de elever, som har svært ved at stave. Vil man blive klogere på hele denne problemstilling, er der en dejlig beretning i Platons dialog

”Faidros”, hvor skrifttegn som redskab er til debat mellem opfinderen Theuth og kong Thamus: ”Det, du har opfundet”, siger Thamus ”er ikke et middel til indre erindring, men til ydre påmindelse, og af visdom skaffer du kun dine elever et ydre skin, ikke virkeligheden; de vil blive mennesker, der har hørt en masse ting, men uden belæring, og de vil derfor fremstå som indsigtfulde, selv om de for størstedelen er helt uvidende. Og fordi de ikke er udstyret med en sand, men med en tilsyneladende visdom, vil de blive en byrde for samfundet.”

Klare mål og alsidig, personlig udvikling

Hvordan sikrer vi os da en tilpasningsdygtig undervisning i en tilpasningsdygtig skole? Her ligger der en udfordring lige foran os, nemlig at tænke Undervisningsministeriets bud om klare mål sammen med den anden side af mønten, som er elevens alsidige, personlige udvikling.

Både lærer og elev skal sikre, at eleven får den nødvendige faglige viden, men det betyder ikke nødvendigvis, at der skal være en stærkt fagdelt hverdag. Andre løsninger er også mulige, og det er vigtigt med alternative løsninger, hvis man skal sikre sig fleksibilitet. Fag handler også om faglig tilegnelse, og det løses ikke med flere timer, men med en differentieret undervisning, der sikrer at eleven får en læring med forståelse.

Skolen står i dag over for et værdipres, som stiller krav til det, vi skal kunne gøre af os selv og sammen med hinanden. Dannelsesbegrebet er blevet trukket af stalden, fordi det fremhæver det sociale, den fælles platform på tværs af den eksisterende forskellighed hvad enten den er individuel, social, kulturel eller etnisk. Det er skolens opgave at formidle de værdier, som kendetegner dansk demokratisk kultur (Varming og Zøllner, 2002), men også at synliggøre andre kulturers værdigrundlag. Tilpasningsprocessen går begge veje: Skolen skal kunne tilpasse sig elevens særpræg og kunne lade sig udfordre af nye værdigrundlag, men eleven skal også respektere de grundlæggende værdier, som skolen bygger på. Grænsen for skolens tilpasningsdygtighed går der, hvor skolen bliver holdningsløs.

Demokratiske værdier skal ikke formidles i en støvsky af kridt fra en tavlelærer, men indarbejdes i hverdagen som sociale handlinger og følelsesmæssige holdninger, og der bør være konsekvens bag indføring af demokratiske spilleregler og regler for god ledelses-, lærer- og elevadfærd. Det er forudsætningen for folkeskolens mål om, at *”undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskoleformål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger”*, og så tilføjes det desuden, at det påhviler ledelsen at sikre, at det sker.

Når der i mange skoler er så mange elever i specialundervisningen, er det et udtryk for en kollektiv fejl, som der kan rettes op på gennem en kvalificeret kompetenceudvikling i alle kroge af skolen og i etablering af en sammenhængende udvikling med førskolens pædagoger. På undervisningsområdet handler dannelse bl.a. om tilegnelse af kompetencer, der er grundlæggende for alle former for menneskelig virksomhed, men dannelsesaspektet skal knyttes sammen med målet for faglige kvalifikationer. Der skal udvikles nye didaktiske overvejelser, som sikrer et samspil mellem de klare mål og den alsidige personlige udvikling, og så skal der udvikles nye evalueringsformer, der sikrer, at det sker. Det er evalueringsformer, som ikke bare garanterer, at eleven har lært det, han har haft for, men som viser, at man kan bruge den tilegnede viden og færdighed i nye situationer. Det kan være evalueringsformer som logbogen, der kan give eleven indblik i sin egen læringskompetence. Og så skal der gøres op med misbrug af evaluering, og det skal besluttes, hvad man forstår ved en god evaluering og en saglig håndtering af den.

Sammenhængende udvikling

Vi har brug for en sammenhængende plan for barnets udvikling fra 0 og til 18 år. Skolen har nogenlunde sit på det tørre. Undervisningsministeriet har givet et bud på klare, faglige mål. Det er en begyndelse, for selvom alle målene langt fra er lige klare, og selvom nogle mål fortsat kan drøftes, er det et tema, som bør fornyes jævnlige i en hastigt foranderlig verden. Men den anden

side af mønten er elevens alsidige, personlige udvikling, som skal ske sideløbende med den faglige udvikling. Her har man valgt at se på følgende områder:

Mange måder at lære på

- Udvikling af evnen til aktivt at opsøge og udnytte faglig viden fra relevante medier i forhold til personligt og socialt meningsfulde projekter
- Udvikling af evnen til at håndtere følelser
- Udvikling af evnen til aktivt at vedligeholde, udvikle og bruge kroppen hensigtsmæssigt
- Udvikling af evnen til aktivt at opsøge, nyde og skabe æstetiske indtryk og udtryk.

Lyst til at lære

- Udvikling af nysgerrighed og lyst til at lære
- Udvikling af evnen til at tænke og handle kreativt
- Udvikling af evnen til aktivt at formulere personlige og sociale meningsfulde projekter, mål og strategier for at virkeliggøre og evaluere disse.

At lære sammen med andre

- Udvikling af evnen til aktivt at indgå i fællesskaber
- Udvikling af evnen til at lede og samarbejde ansvarligt
- Udvikling af evnen til aktivt at indgå i demokratiske processer
- Udvikling af personlig frihed.

Men hvad med klare mål i vuggestue og børnehaven? Vi har her i landet verdensrekord i børnepasning, en rekord der desværre ikke er sat af hensyn til børnene, men alene skyldes arbejdsmarkedets krav om, at både far og mor skal arbejde. Pasningsgaranti er stadig vigtigere end udviklingsgaranti, men det kan der rådes bod på, hvis pædagogerne gør den nævnte alsidige, personlige udvikling til et mål: Barnet skal lære at lære på den mest hensigtsmæssige måde, så derfor skal pædagogen holde øje med, at barnet ikke udvikler dårlige læringsstrategier, som det skal slæbe rundt på resten af livet. Barnet skal have lyst til at lære, og det skal lære at lære sammen med andre, og så kan vi tilføje, at det selvfølgelig kun kan lade sig gøre, hvis barnet samtidig lærer

noget. Men dette noget er ikke et fag, men et emne, en problemstilling eller en udfordring, som barnet har taget op, eller som pædagogerne har udfordret barnet til at gøre noget ved. Uanset om det er haletudserne i den lokale dam, skovens træer, huse i byen, sten i sandkassen, så kan alle disse nære ting være udgangspunkt for barnets alsidige, personlige udvikling. Sigter man samtidig på, at gøre barnet nysgerrig på vore kulturværktøjer, som er skrivning, læsning, regning, engelsk og it, har man allerede tændt en interesse for det, som kommer senere i skolen. Der er ikke tale om fag i børnehaven, men om at skabe en positiv holdning til kulturværktøjer, for uden en positiv holdning, er der kun ringe læring.

Det er ikke svært at lære noget, så længe det er lystbetonet, men lysten til at lære, nysgerrighed og ikke mindst opmærksomhed og koncentration er ikke noget, der bare kommer af sig selv. Det skal læres. Barnet skal lære at koncentrere sig, at huske, at strukturere sine egne aktiviteter og ikke mindst at motivere sig selv. Lærer barnet ikke det, har man med stor sandsynlighed leveret en ny elev til skolens specialundervisning, fordi de får svært ved at følge med, når de mest elementære forudsætninger for læring mangler. Koncentration er ikke noget, man tvinger børn til, når de kommer i skole, det skal de have lært inden – og svigter koncentrationsevnen, svigter læringen, og så er man på et skråplan.

Koncentration

Koncentration er en god indikator for barnets interesse (Keough, 1982). Børns evne til at koncentrere sig øges med alderen på tre områder:

- Intensitet
- Vedholdenhed
- Omfang.

Intensiteten hænger sammen med engagementet og lysten til at lære. Vedholdenheden handler om at kunne koncentrere sig i længere og længere tid og fastholde fokus på det, man gør. Omfang er den lethed, hvormed man kan fordele opmærksom-

heden på flere ting på samme tid, uden at der er tale om adspredthed.

Men hvad er forklaringen på denne udvikling? Alle, der har arbejdet med børn ved, at mindre børn er lettere at distrahere end større børn. Denne forskel skyldes dog ikke, at børnene befinder sig på forskellige naturgivne udviklingstrin, men det faktum at de store børn har større viden og erfaring end de små. Jo tidligere man lærer at koncentrere sig, desto mere lærer man. Evnen til at koncentrere sig er et udtryk for en mental udvikling, der indbefatter evne til at strukturere en viden og evnen til at huske. Vi koncentrerer os ikke, vi koncentrerer os altid om noget, og det er viden og færdigheder, der befinder sig i vor hukommelse, samt de nye informationer som måske er på vej ind i vort lager af viden. Sagt på en anden måde, så lærer barnet at koncentrere sig, når det samtidig lærer noget. Det får brug for at lære at huske, og så skal pædagogen kunne mestre to principper, hvis det skal lykkes.

Principperne er repetition og strukturering. Forståelse er ikke det samme som læring. Tror man det, glemmer man hurtigt, fordi den viden, vi umiddelbart forstår, befinder sig i vor korttidshukommelse, mens det er repetitionen, der lægger den over i vor langtidshukommelse. Pædagogen skal repetere med børnene: Hvad har vi lavet lige nu, hvad har du lært, hvad lavede vi i går, vil du i morgen fortælle os, hvad vi har lavet i dag? Det er en meget stor udfordring at skulle huske, hvad man har gjort i dag, og gøre rede for det i morgen. Mange pædagoger vil ikke binde an med den udfordring, fordi de mener, at det er for tidligt at lære barnet noget, der er så svært. Men hvem skal så lære barnet det? For det kommer ikke af sig selv.

Pædagogen må hurtigst muligt få smidt omsorgsdyngen og komme ud af fjerene. Omsorgsbegrebet i pædagogikken har alt for længe været vagt, men i den udstrækning man bruger det, skal man holde sig for øje, at man skal have omsorg for barnets udvikling i en ny tid, og i videnssamfundet betyder det indblik i læringsprocesser så tidligt som muligt, ellers spilder man barnets tid på et tidspunkt i udviklingen, hvor det er mest modtagelig for at lære noget nyt.

Barnet skal også lære at strukturere og organisere sin viden for at blive bedre til at huske; strukturering gør det nemmere at genkalde en viden. Det er struktur, når man lægger legetøjet i bestemte kasser, og så bliver oprydning til en kategoriseringsproces. Man kan skrive dagens aktiviteter op på en tavle, hvor man bruger både ord og billeder. Planlægning af en aktivitet eller efterligning af de voksne er også strukturering. Og så er pædagogen uddannet til at få øje på mange flere muligheder for at arbejde med strukturering, selvfølgelig med al respekt for, at barnet også har behov for spontan leg.

Opmærksomhed, koncentration og hukommelse er aktiviteter; det er ikke noget man har, men noget man gør. Men det skal indarbejdes som en vigtig del af barnets alsidige, personlige udvikling i vuggestuens og børnehavens aktiviteter. Når barnet bliver bedre til at koncentrere sig, hænger det sammen med, at det har udviklet mentale strategier for repetition og strukturering. Kommer det derimod i skole uden disse regler, vil barnet have svært ved at regulere egen læring, og det vil virke impulsivt og være let at aflede. Men omvendt: Har det lært disse strategier, vil det være en god start, hvor skolens faglige mål kan udfordre det grundlag for barnets alsidige, personlige udvikling, som vuggestuen og børnehaven allerede har lagt. På den måde bliver den alsidige, personlige udvikling et grundlag for skolens faglige målsætning. Men det er hønen og ægget, for det sætter atter skub i den personlige udvikling, som åbner for en tilegnelse af endnu mere kompleks faglig viden.

Skolens opgave

Industrisamfundets massetænkning dominerer stadig folkeskolen: Alle skal på et bestemt alderstrin have den samme undervisning og ofte på den samme måde. Klassen er krumtappen, og dem der sakker bagud kommer på "efterløn" i specialundervisningen, og det er snart hver fjerde elev, der er mere eller mindre tabt for fremtiden. Kompetenceudvikling er et opgør med industrisamfundets menneskesyn. Vi skal kunne slippe mennesket løs og gøre elevens egne potentialer til den vigtigste ressource. Den alsidige, personlige udvikling skal sættes eftertrykkeligt på dagsordenen, samtidig med at eleverne lærer

noget. Men den nødvendige viden, de skal tilegne sig, skal også leve op til videnssamfundets udfordringer og ikke mindst det krav, at den skal kunne bruges i nye situationer.

Vi bevæger os fra faglig kvalificering og til den kompetente elev, når skolens klare, faglige mål bringes i et optimalt spil med elevens alsidige, personlige udvikling.

Kvalifikation og kompetence er to typer af evner. **Kvalifikation** er evnen til at udøve faglig viden og færdigheder. **Kompetence** er evnen til at kunne håndtere viden og færdigheder anderledes, hvis situationen forandres. Den kompetente person er også kvalificeret, mens det omvendte ikke nødvendigvis er tilfældet. Den kvalificerede lærer kan undervise i sit fag, mens den kompetente lærer kan mere. Han kan undervise på forskellig måde, afhængig af hvilken type elev han møder. Kvalifikation er især udtryk for en faglig tilegnelse, hvorimod kompetence inkluderer en alsidig, personlig udvikling. Den kompetente person har både lært noget og samtidig fået indblik i læreprocessen, så han har lært at lære og dermed at tilpasse sin viden til nye situationer.

Overføring

Hvis man vil sikre sig, at den tilegnede viden kan bruges i nye situationer, når man har forladt skolen, bør man overholde følgende spilleregler for overføring eller *transfer*:

- *Al læring med forståelse bygger på transfer. Læring bygger på tidligere erfaringer (forforståelse).*

Hvis man skal lære noget nyt med forståelse, skal det bygge på tidligere erfaring. Denne påstand er også et godt argument for at tage udgangspunkt i elevens hverdag, hvor man kan bygge videre på det, der allerede eksisterer – eller forandre det.

- *Læring af viden og færdigheder skal overskride det første læringsrums grænser. Læringen skal finde sted i forskellige sammenhænge.*

Denne påstand peger på, at hvis det, man har lært, skal få betydning ikke mindst for én selv, skal man have mulighed for

at anvende det lærte i flere forskellige situationer. Samtidig hermed er denne indlæring med til at sprede læringen til andre situationer og mennesker. Det er vidensdeling.

- *Der skal udvikles en fleksibel forståelse for, hvornår, hvor, hvorfor og hvordan det lærte kan anvendes*

Her tales der for, at eleven selv udvikler en didaktisk kompetence og øver sig i at sætte forskellige perspektiver på det lærte

- *Læringen skal styres af generaliserbare principper. Der skal udvikles en indsigt i selve læreprocessen og for de principper, der kan anvendes i nye situationer.*

Fremtidens elev vil ikke nøjes med at handle på befaling. Han vil have mulighed for at tænke-i-handlingen, så der bliver lejlighed til at reflektere over, hvorledes det lærte kan udnyttes i nye situationer. Denne generalisering har samtidig en indbygget nytænkning, som kan komme til udtryk. Underviseren skal derfor være indstillet på, at fremtidens elev yder mere end det, han er "blevet sat til". Der skal reflekteres i læringssituationen, og der skal tænkes-i-handlingen. Modsætningen mellem det praktiske og det teoretiske skal ophæves, for fremtidens elev skal kunne mestre begge sider. Spørgsmålet er ikke, om man ved eller kan noget, men om man også gør noget ved det.

- *Underviseren skal sikre, at elevens tænkeevne skærpes*

Her sigter vi på træning af elevens mentale færdigheder

- *Transfer kan vurderes på tværs af faggrænser. Den måles ikke bare i nye situationer, men også på hvordan den kan øge læringen på nye områder.*

Denne kendsgerning kan udnyttes i en evaluering af læringsmiljøets kvalitet, men den er samtidig også en begrundelse for, hvorfor man skal fremme teamarbejdet, hvor det er relevant.

- *Læring med forståelse kræver nye former for evaluering*

De nye vidensformer kræver nye former for evaluering i uddannelserne, gerne som løbende evalueringer, der er procesorienterede, og som kan vise, at den viden eleven har tilegnet sig også kan bruges i nye situationer. Her slår de nuværende eksamens-

former ikke til, så længe man kun kommer op i det, man har haft for, og så længe man fokuserer mere på resultat end proces.

Læringskompetencens seks sider

Den viden og de færdigheder, som den kompetente elev er i besiddelse af, har seks kendetegn. Det er seks kendetegn, som alle spiller sammen, så der er tale om en helhed. Men hvad betyder disse seks kendetegn, og hvordan kan de udvikles? Lad os tage dem én ad gangen:

1. Den kompetente elev kan opfatte meningsfulde mønstre

DeGroot (1965) demonstrerede med al tydelighed, at den samme situation eller den samme problemstilling vil opleves forskelligt, afhængig af hvilken viden, man selv medbringer. Han præsenterede den samme opstilling af skakbrikker for henholdsvis skakmestre og for personer, der ikke havde nogen ekspertise i skak. Bad man begge grupper om at se på en opstilling, hvor brikkerne var spredt ud på brættet, så var eksperterne langt bedre end ikke-eksperterne til at huske opstillingen, når de bagefter skulle vise, hvorledes brikkerne oprindeligt havde stået, hvis brikkerne var opstillet på en meningsfuld måde. Var brikkerne derimod placeret helt tilfældigt, var der ingen forskel på de to grupper. DeGroot konkluderede, at skakmestrene, på baggrund af mange tusinder timers arbejde, kunne se meningsfulde mønstre på skakbrættet, hvor andre ikke kunne se dem. De havde udviklet en følsomhed for at opfatte meningsfulde mønstre. Evnen til at opfatte meningsfulde mønstre er senere demonstreret inden for andre vidensområder som elektronik, radiologi, computerprogrammering og matematik.

Forskning omkring elevers læring har tilsvarende vist, at hvis de præsenteres for en undervisning, hvor de selv skal opdage mønstre inden for et vidensområde, vil de lære med forståelse og med stor overføring, men indtil nu har megen undervisning været fyldt med svar, der aldrig har set et spørgsmål, fordi man har den opfattelse, at viden er fakta, der skal ophobes og huskes. Undersøgelser viser, at elever lærer langt hurtigere og bedre, hvis de selv er med til 1) at formulere spørgsmålet og 2) får frem-

stillet stoffet på en sådan måde, at de selv skal finde et mønster. Det samme princip gælder for voksne, der skal tilegne sig ny viden (Bransford et al., 1999).

Opgaven kan f. eks. være at lære eleven at multiplicere. Mange har fået terpet tabeller, men tæller stadig på fingre, når de er voksne. Så, hvordan lærer man at multiplicere med forståelse? Fremgangsmåden er beskrevet hos Bransford et al. (p. 153):

Lærer: Hvem kan lave en historie der handler om 12×4 ?

Elev: Der var 12 krukke med fire sommerfugle i hver.

Lærer: Hvis jeg multiplicerer disse tal, hvad finder jeg så ud af?

Elev: Du ved, hvor mange sommerfugle der er.

Undervisningen udvikler sig, når eleverne tegner de tolv krukker (hvilket man kalder en billedlig eller en ikonisk repræsentation af viden) og opdager at 12×4 kan opleves som 10×4 plus 2×4 eller 6×4 plus 6×4 osv. Gradvist dukker der et mønster op, principper der giver en meningsfuld indsigt i multiplikation og dermed en læring med forståelse.

Der er i denne sammenhæng ét princip, der er værd at være opmærksom på. Den samme viden kan repræsenteres i forskellige sammenhænge og på forskellige måder; derfor kan vi tale om, at den viden og de færdigheder, vi er i besiddelse af, findes forskellige steder i vor hjerne, at viden er distribueret. Følgende eksempel kan illustrere dette:

Maleren Magritte har i et velkendt billede malet en pibe og derefter skrevet på fransk, at ”dette er ikke en pibe”. Her leges der med tre vidensrepræsentationer: Den kropslige, hvor eleven lærer piben at kende ved at have den i hånden; den ikoniske, som er selve billedet af piben og den symbolske repræsentation i skriftsproget og i talesproget. Barnet mestrer alle tre vidensrepræsentationer, inden det kommer i skole. Samtidig har det vist sig, at de børn der anvender indre tale, når de konstruerer eller lærer noget vanskeligt, lærer nye og svære opgaver hurtigere og bedre end de børn, der ikke anvender indre tale (Eysenck og Keane, 1995). Det er et klart udtryk for en samtidighed af

alle tre vidensrepræsentationer i læringssituationen og refleksionens betydning.

Går vi nu tilbage til eksemplet, hvor læreren underviser i multiplikation – en situation, der også kan sidestilles med det at lede en elev – så tager eleverne udgangspunkt i deres hverdagsviden, et domæne der i høj grad består af kropslig viden. Dette udgangspunkt fungerer som en forforståelse, der er med til at sikre overføring. Den ikoniske repræsentation dukker op, når man begynder at tegne krukkerne. Her bliver der mulighed for at eksperimentere, med det sigte at eleven selv skal opdage mønstre. Her arbejder læreren i elevens nærmeste udviklingszone, hvilket i erhvervslivet kaldes ”at coache”. Målet er selvfølgelig på sigt at forklare den symbolske repræsentation, hvor matematikken får sit eget, abstrakte liv.

2. Den kompetente elev har kundskaber med forståelse

En læring med forståelse resulterer i kundskaber, der er meningsfulde, og som derfor har en højere grad af overføringsværdi end de fakta, man har terpet. Hvis det skal lykkes at give elever kundskaber med forståelse, skal læreren skifte strategi fra instruktøren, der viser og fortæller, til coachen, hvis angrebsvinkel i langt større grad er den problemorienterede.

Minstrell's forskning (1992) giver nogle af de bedste eksempler på denne form for vejledning, som i stor udstrækning kan generaliseres til undervisningen. Som indledning til en fysikundervisning i fænomenet kraft, begynder Minstrell på følgende måde:

I dag skal vi forklare nogle ganske almindelige fænomener, som I møder hver dag. I vil finde ud af, at I allerede har mange gode ideer til at forklare disse fænomener. Vi vil opdage, at mange af vore ideer ligner dem, videnskabsmanden har, men i andre tilfælde vil vore ideer være anderledes. Når vi er færdige med lektionen, forventer jeg, at vi vil have et meget klarere syn på, hvordan videnskaben forklarer dette fænomen, og jeg ved, at I vil være langt mere tilfredse med jeres forklaringer. Det fænomen, vi skal beskæftige os med, er kraft. Hvad siger begrebet kraft jer?

I løbet af den efterfølgende diskussion coacher Minstrell de studerende. Han gør deres tænkning synlig, og får dem til at omformulere deres spørgsmål og viden ved at stille dem spørgsmål som: ”Hvordan ved du det?”, ”Hvorfor tror du det?”, ”Forklar det på en anden måde”. Via denne problembaserede læring vil Minstrell kunne synliggøre mange fejlagtige antagelser (begrebsmæssig viden) og uhensigtsmæssige strategier (strategisk viden) hos de studerende og medvirke til at finde ind til de bedste løsninger, som også kan være tilpasset den enkelte elevs særlige tænkemåde. Ved at arbejde både med begrebsmæssig viden og strategisk viden, opnår man både at lære de studerende noget nyt og at forholde sig til egne læringsprocesser, hvilket undertiden kaldes ”at lære at lære.”

Minstrell har et bestemt sigte med denne indledning til undervisningen. Han vil ikke bare give dem ny viden, men også udvikle deres læringskompetence. Han vil skabe nysgerrighed og knytte an til de studerendes tidligere erfaring. Han vil overskride læringsrummets grænser ved at trække dagligdags begivenheder med ind i undervisningen. Han vil via sin spørgeteknik fremme en fleksibel forståelse for emnet, og han vil ikke mindst forsøge at få teori og praksis til at hænge sammen. Kort sagt, han følger spillereglerne for overføring. Det tager selvsagt længere tid, end at lade de studerende læse en tekst for bagefter at høre dem i den, men Minstrell gør en god investering, fordi de studerendes viden bliver aktiv.

3. Den kompetente elev har en viden, som er gjort betinget af noget

Det er ikke nok, at man har viden med forståelse. Man kan godt forstå at ordsproget ”man skal ikke gå over åen efter vand” kan betyde, at man ikke skal gøre noget mere besværligt, end det er. Men skal denne viden have overføringskraft, skal den yderligere gøres betinget af noget. Man skal kunne give eksempler fra sin egen hverdag på, hvornår man selv er gået over åen efter vand og i hvilke situationer, der ikke er behov for at gøre det. På engelsk taler man om, at viden er ”konditionaliseret” (”conditionalized”). Er viden derimod ikke gjort betinget af noget, betragtes den som inaktiv; den er svær at hente frem, selvom den er relevant (Whitehead, 1929).

Denne viden skal have større fylde undervisningen. Tekstbøger er langt mere optaget af at fortælle om love og principper end af at præcisere, hvornår de samme love og principper med fordel kan tages i anvendelse. Praktiske problemer, der er organiseret i meget strukturerede arbejdsbeskrivelser, skaber de samme problemer. Man kan lære eleven at gøre viden betinget af noget ved at arbejde med kontraster (Garner, 1974). Ved at sætte modsætninger op mod hinanden bliver det ofte tydeligere hvorfor, hvor og hvornår, man kan anvende en viden. Komplexitet bliver tydeligere, når det kontrasteres med enkelhed; begrebet faglighed styrkes gennem et møde med begrebet saglighed. Forfatteren Villy Sørensen giver et godt eksempel, hvor han fortæller om en vikar i gymnasiet: Om Sartre, som han syntes stærkt fascineret af, sagde han at hans bøger ”i virkeligheden burde forbydes” – så dem fik man straks fat i. Det var pædagogik!

En del studier har desuden vist, at man fremmer overføring, hvis eleven hjælpes til selv at gøre rede for hvilke nye muligheder, der ligger i det, de er i færd med at lære (Anderson et al., 1996).

4. Den kompetente elev har en autopilot

Hvis den kompetente elev har tilegnet sin viden og sine færdigheder, så der både er tale om læring med forståelse og om, at den er gjort betinget af noget, vil han eller hun have en flydende genkaldelse. Det betyder, at når denne skal genkalde sin viden, så sker det uden de store kraftanstrengelser. Automatisk eller flydende genkaldelse er et vigtigt kendetegn ved den kompetente elev.

Fordelen ved flydende genkaldelse er den, at man har en større arbejdshukommelse til rådighed, når man ikke skal slide hårdt for at genkalde noget. Men det betyder ikke, at eksperten er hurtigere end begynderen. Begynderen springer ofte direkte til en løsning på et problem, som slet ikke er tænkt godt nok igennem. Eksperten, derimod, bruger mere tid i begyndelsen og er ofte længere tid om at komme i gang end novicen (Getzels og Csikszentmihalyi, 1976). Den flydende genkaldelse har den fordel, at den ikke lægger så stort beslag på den bevidste opmærksomhed. Men den har også en bagside.

Når mennesket har tid og mulighed, kan det tænke over tingene, inden det handler, men selv denne handling er ikke kun et spørgsmål om, hvad der er inde i hovedet, men lige så meget, hvad hovedet er inde i. Men netop fordi vi får mindre og mindre tid, skyder vi stadig hyppigere genvej ved at udvikle mentale, automatiske piloter. Det øger vores muligheder for at handle, men samtidig gør det os også mere sårbare over for dem, som kender og vil udnytte disse mekanismer.

Hunnerne hos en bestemt ildflueart har fundet ud af at narre hannerne af en anden ildflueart. Ved at efterligne en parringsbevægelse hos sidstnævnte art, sætter hun hans automatiske adfærd i gang, og han kaster sig lige i gabet på hende i den tro, at der skal ske noget helt andet. Tilsvarende eksempler, hvor man udnytter naturlige svagheder hos modparten, findes også i den menneskelige jungle. Et eksempel er vigtigheden af, hvordan et problem eller en opgave præsenteres. Vores første opfattelse af en begivenhed eller en ting har afgørende indflydelse på den efterfølgende tænkning og handling. Bliver man f.eks. bedt om at bestemme hvilket af følgende ord, der falder udenfor - højhus, domkirke, tempel, degn - vælger man sandsynligvis ordet "degn". Fordi ordet "højhus" kommer først, vil vi organisere begreberne som bygninger; men var de samme ord læst bagfra, ville de med stor sikkerhed være organiseret som religiøse begreber, og så havde "højhus" været det forkerte ord.

Et andet eksempel: Du har besluttet dig til at købe en bil. Det er en skrækkelig masse penge, men banken har lovet at hjælpe (det koster jo i øvrigt også). Du har bestemt, at det skal være en billig og fornuftig bil. Men så sker det, at sælgeren får dig til at købe en bil, der er lidt dyrere, og ikke nok med det. Efter at have bestemt dig for den dyrere udgave begynder du også at købe ekstraudstyr, hvilket ville have været utænkeligt, inden du gik ind i butikken. Nu er det imidlertid pludselig en selvfølge, for i kontrast til den dyrere bil er det jo for intet at regne.

Hvordan skal et rigtigt kort over Jorden se ud; skal det være fladt eller rundt? Vi vælger almindeligvis det flade, fordi det er nemmest at håndtere og billigst at fremstille, så måske er det rette kort det, der fortæller de løgne, man behøver at vide på

samme måde, som vores automatiske piloter fastholder en nødvendig fiktion af verden - verden som spil.

5. Den kompetente elev kan lære fra sig

Den kompetente elev er også lærer. I ordets oprindelige betydning vil vedkommende kunne lede de kundskaber, han har fået, videre. Fremtidens elev bliver en central lærings- og formidlingsenhed i fremtidens kundskabsundervisning. Det er en undervisning, som skal sikre kanalisering, vurdering, udvikling og bevægelse af kundskaber. Der er tale om undervisning af et kundskabsflow, som befinder sig på alle niveauer i uddannelsen, når læreren kan være elev og eleven lærer. Denne mulighed ligger i uddannelsens kompleksitet (Stacey, 1996).

Her er det springende punkt, at den kompetente elev i modsætning til fortidens eksperter i langt højere grad har lært at lære fra sig. Han eller hun har tilegnet sig kundskaber med det formål at sætte dem i omløb – ikke holde dem for sig selv. Hvis man skal kunne lære fra sig, er det nødvendigt, at man har tilegnet sig kundskaberne på netop den måde, som vi indtil nu har beskrevet, og som den kompetente elev besidder: Han har ikke bare den nødvendige viden og de nødvendige færdigheder, men disse er aktive, fordi han har været bevidst om læreprocessen og derigennem fået større kendskab til arten af egne kundskaber. Han kender til tilegnelses veje og vildveje, ved hvor andre begyndere vil få problemer og kan forudgribe disse vanskeligheder, så man sikrer fortsat læring i organisationen og i livet.

Det er et opgør med den holdning, at magt er bundet op på faget eller ekspertens domæne, på vidensområder man ikke sådan giver fra sig, fordi indtrængning bliver opfattet som en trussel mod ens egen eksistens.

Prøv at iagttage din egen uddannelsesinstitution fra et kundskabsperspektiv; se på den, som om den kun bestod af viden og færdigheder. Når kunderne køber Jyllands Posten eller en serviceydelse hos DSB, er det resultater af disse virksomheders kundskaber. Vi er vant til at sige, at vi køber en avis eller en togrejse, vi tænker materielt og har svært ved at forholde os til de immaterielle kundskaber, som avisen også er et udtryk for. Uden refleksion bliver alt ved det gamle, men når vi griber til

refleksionen, som den kompetente elev kan det, vil der dukke nye tankesæt op, og nye indfaldsvinkler vil åbne sig. Vi kunne lige så godt tænke, at DSB giver os færdigheder til at komme hurtigt af sted, at Jyllands Posten giver os nye kundskaber – og at uddannelsen træner vores hjerne.

Der er således to sider af begrebet kundskab: selve kundskabsprocessen, hvor avisen bliver til, og resultatet af processen, når man sidder med tryksværten på fingrene og suger til sig. Det bliver tydeligere, hvis vi skifter til Sundhedsvæsnet, hvis proces vi alle kender til, men hvad er resultatet af denne proces? Er det sundhed? Og hvilke kundskaber, skal patienterne have tilført, så de kan blive kompetente til at tage vare om deres egen sundhed? Man har måske lært dem noget og givet dem kundskaber, men har man også gjort det på en sådan måde, at de ikke kommer igen?

Sundhedsvæsnet kan ikke blive en kundskabsorganisation, før den tager udgangspunkt i patienten og dennes udvikling som kompetent udøver af egne kundskaber. På tilsvarende måde skal alle uddannelser være i tæt kontakt med eleven.

Tilsvarende mønster dukker op overalt. Mellem lærere indbyrdes, mellem lærer og elev og mellem elever indbyrdes. Men dette tankesæt åbner for nye perspektiver om undervisning og stiller ikke mindst spørgsmålet: I hvilken udstrækning er læring privat eller fælles?

Jeg fremhæver, at fremtidens elever deler viden og kompetencer. Det ville være en utænkelig påstand i en materialistisk industri-kultur, hvor magt og identitet bindes op på adskillelse og hvor man konkurrerer på lukkethed fagene imellem. Men den antagelse, at vi nu producerer kundskaber, åbner for det perspektiv, at vi fremover skal konkurrere på åbenhed, og det rokker unægteligt ved vor virkelighedsopfattelse.

Traditionelt har vi i den vestlige kultur fremhævet individets bevidsthed som fornuftens sæde og dermed som stedet for vor viden. Det er et udtryk for en sådan traditionel holdning, når man siger at ”den lærende organisation” er et misfoster af et

udtryk, fordi en organisation ikke kan lære – det kan kun individer. Men det er en fejltagelse, hævder Kenneth Gergen (1997), når han kritiserer filosofen Descartes for sit udsagn om, at man kun kan være sikker på, at man eksisterer, fordi man tænker. Denne metodiske tvivl på vor eksistens kan ikke sættes lig med fornuft, men med sprog, og sprog er netop ikke noget, der udelukkende hører hjemme i den enkeltes bevidsthed, men i den kommunikation, som er et resultat af indbyrdes afhængige relationer, hvis åbenhed sikrer en kundskabsudvikling.

”Alt meningsfuldt er vokset ud af relationer”, hævder Gergen, der er kritisk overfor den empiristiske tradition og en fortaler for en socialkonstruktivisme, hvis pædagogiske aner er Dewey, Vygotsky, Piaget og Bruner.

Konstruktivismen, som også kan kritiseres, har følgende kendetegn:

- Perception og læring er aktiv og proaktiv
- Personlige kundskaber er bygget op gennem aktiv handling
- Tidligere viden og færdigheder er springbræt for ny personlig viden og kunnen
- Konstruktivistiske læringserfaringer bygger på autentiske aktiviteter, refleksiv tænkning og multiple perspektiver
- Konstruktivistisk orienteret undervisning skaber forbindelser mellem elevens erfaringer og dennes omverden.

6. Den kompetente elev har adaptiv kompetence

Den kompetente elev følger ikke længere én recept. Ligesom den dygtige kok ikke udelukkende følger en opskrift, men kan lade sig inspirere af situationen, og hvad man har for hånden, vil den kompetente elev kunne skelne mellem, hvad der er lige efter bogen, og hvad der er efter omstændighederne. Den sidste evne kaldes undertiden for ”*bricolage*” og er den arbejdsmåde, som it-tænkningen vil kunne fremelske (Turkle, 1995).

Oprindelig var en *bricoleur* én, der arbejdede med hænderne efter et andet princip end fagmanden. Han er i fagmandens øjne en fuser. Men betydningen skiftede hurtigt: ”*Ganske som fuskarbejdet på det tekniske plan, kan den mytiske refleksion nå*

strålende resultater på det intellektuelle plan” (Levi-Strauss). Senere fremhæves fuskarbejdets ”mytisk-poetiske karakter”. Bricolage startede som et sociologisk begreb, men gradvist er det også blevet et udtryk for en tænkemåde. Det er ikke bare en måde at handle på (praktisk og socialt), men også en tænkemåde, der modsat regeltænkningen mestrer at finde nye løsninger (bryde rutiner; selv skabe regler). Hvis man fx sætter sig ved siden af et barn, der spiller et computerspil, og spørger, hvilke regler der er for det spil, de er i gang med, ryster de på hovedet og siger, at det eneste, man skal gøre, er at klikke på musen og se, hvad der sker. Skab din egen verden og dine egne regler, fordi det er situationen selv, der rummer kriterier for en systematik (Fredens, 1998).

Denne adaptive kompetence er væsentlig i OECD’s anbefaling for, hvad uddannelserne skal gøre godt for (1997), når de fremhæver ”evnen til at leve i en stadigt ændrende verden med globale perspektiver”. Det er den også i flere nyere intelligens-teorier, hvor ikke mindst Robert Sternbergs definition om evnen til at ”tilpasse sig til, forme og udvælge sine omgivelser” peger på, at intelligens kan beskrives som evnen til at tilpasse sig nye situationer i livet. Denne adaptation har to komponenter. Den ene handler om at kunne anvende eksisterende strategier og regler, at kunne tage eksisterende kulturværktøjer som it i brug og at kunne tilegne sig den nødvendige viden, som ikke mindst uddannelserne kan levere; her har vi især den stabile verden. Den anden handler om fleksibilitet, at kunne skabe nye strategier og regler, at kunne anvende den tilegnede viden i nye situationer og udvikle den højeste form for intelligens, kreativiteten. Her får vi brug for at træne de mentale ”muskler”, og det er en vigtig udfordring til fremtidens uddannelser.



Niels Egelund, født 1945.
Lærereksamen 1968
Mag.art. 1976
Lic.pæd. 1982
Dr.pæd. 1990
Lærer i folkeskolen 1970-71
Psykolog i Albertslund 1976-79
Adjunkt, lektor, docent, Danmarks
Lærerhøjskole 1979-88.
Professor Danmarks Lærerhøjskole
1996-2000.
Professor Danmarks Pædagogiske
Universitet 2000-
Medlem af Grundskolerådet
Medlem af Børnerådet

Den danske folkeskole er skolen for alle, det har den skullet være lige siden gennemførelsen af skoleloven af 1993. Skolen skal rumme tilbud og udfordringer for alle elever, uanset deres niveau. Der er dog mange ting, der tyder på, at det ikke er lykkedes. Skolen synes at være god for mellemgruppen, mens ydergrupperne ikke nås. Dette er der flere grunde til, og det er vel at mærke nogen, vi kan råde bod på, men det kræver et brud med den traditionelle undervisningspraksis, som har kendetegnet skolen gennem de sidste 100 år.



Urolig og forstyrrende adfærd – eller en skole og en undervisning, der ikke passer til eleverne?

Et billede fra virkeligheden

Danske lærere klager ofte over elevernes adfærd. Som det kan ses af et ”Synspunkt” i Samvirke i august 2002, gengivet i det følgende billede, kan man ved en ydre betragtning godt genkende klagerne, men er adressen - at det er eleverne og måske forældrene, der er noget i vejen med - rigtig? Er det måske, bare en gang imellem, skolen og undervisningen, der ikke er tilpasset eleverne?

Vi er i 2. a. Bordene er sat op i grupper. Læreren kommer ind i klassen, hun kæmper sig forbi to drenge, der slås, mens hun venligt beder dem om at stoppe. Et par piger oppe foran er i gang med deres blade med idoler, mens der i øvrigt hersker almen uro. Læreren beder indtrængende eleverne om at finde deres pladser og tage deres hæfter frem.

Efter fire minutter har alle taget hæfterne frem, og læreren begynder ved tavlen at gennemgå opgaven. Midt i lærerens fortælling kommer Stefan ind. Han går larmende hen til sin plads, skubber hårdt til en af pigerne undervejs. Læreren lader som om, hun ikke ser ham, han er altid sådan.

Ved forreste bord sidder Judy. Hun kører rundt på stolen, prøver at komme i kontakt med de tre andre børn i hendes gruppe, det lykkes med Martin, der sidder overfor og derfor er let at få øjenkontakt med.

Gennemgangen nærmer sig sin afslutning, Simon rejser sig op og drikker vand ved håndvasken. Kasper bliver også pludselig tørstig og rejser sig. Efter mindre end et minut står der nu fire drenge ved vasken og skubber til hinanden. Nu siger læreren med træt stemme, at de må gå tilbage.

Der er nu arbejdsro i klassen, i ét minut, hvorefter Søren rejser sig og går ud ad døren. 20 sekunder efter rejser Michelle sig og går. Efter tre minutter kommer Michelle ind igen. Peter bryder roen ved højt at bemærke, at det ikke kan passe, at Søren og Michelle skulle tisse på samme tid. Læreren tysser let på ham. Øjeblikket efter går døren op med et brag, Søren kommer ind, men lader døren stå. Læreren går opgivende hen og lukker den.

Efter godt 10 min med hæfterne, hvor lærerens tid er gået med at hjælpe dem, som har hånden oppe, skal der arbejdes i ”værksteder”, hvor eleverne følger deres eget tempo. Hvad læreren ikke har nået at se, fordi hun har ryggen til de fleste, er, at ca. en tredjedel af eleverne i de 10 min var inaktive, mens de ventede på hendes opmærksomhed.

Overgangen til værkstedsarbejdet går langsomt, og Martin stjæler lærerens opmærksomhed ved at tage hende i hånden og sige, at han ikke kan finde ud af, hvor langt han er, hvorefter hun følger med ham op til reolen for at vise ham, at det er opgave 5. Læreren ved godt, at det kunne han selv finde ud af, men han har jo brug for kontakten, og det er vigtigt. I mellemtiden har Michelle taget sin madpakke og sin drikkeflaske frem. Læreren bemærker henkastet, at det ikke er spisepause endnu, men gør ellers ikke noget ved det, der er jo nok at se til.

Der er nu rimelig arbejdsro igen. Ronnie, der halter lidt bagud, får rettet opgave 2. Der er flere fejl, men læreren skriver R for rigtigt, for det er jo synd, at han ikke kan finde ud af det.

Pludselig lyder der et hyl. Peter har rejst sig og har hakket sin blyant ned i Camillas hånd. Læreren må straks blande sig, trøste og starte et forhør, mens størstedelen af klassen følger dramaet. Så ringer klokken, og eleverne begynder skramlende at pakke sammen. Nogle kaster deres mappe med værkstedsarbejdet hen på hylden, andre lader den ligge på bordet. Der er trængsel og larm ved udgangen, mens læreren stadig søger at få has på konflikten mellem Peter og Camilla.

Typisk billede? Ja, desværre synes det at være rigtigt. En helt ny undersøgelse fra OECD viser, at danske elever er langt mere urolige end elever i de fleste andre lande, og der er denne gang tale om, at det er eleverne selv, der vurderer graden af uro.

Og hvad er grunden til disse billeder? Umiddelbart vil mange lærere lægge den på børnene – og ikke mindst på forældrene. Der er nok også lidt om det, men efter min opfattelse ligger en stor del af grunden i skolen og i undervisningen. Vi er nemlig blevet bange for at vise autoritet og sætte rammer, ligesom vi ikke vil lade de store børn lære de mindre, hvad reglerne for god opførsel er. En anden grund er nok, at børnene i Danmark bærer resultaterne fra den frie selvforvaltningspædagogik i daginstitutionerne ind i skolen.

Den adfærd, mange danske lærere tolererer, signalerer i virkeligheden, at der er noget, der ikke passer sammen, og dybest set er det udtryk for en manglende respekt for læreren, for kammeraterne og for elevernes egen læring. Det må høre op. Danske lærere må analysere deres egen undervisning og i øvrigt kollegialt og sammen med eleverne stille krav og sørge for, at de bliver overholdt!

Den store uroundersøgelse fra 1996

Den seneste systematiske analyse af situationen i Danmark, som omfattede en vurdering af lige knap 20% af folkeskolens elever, viste, at ifølge lærerne forstyrrer 10% af eleverne undervisningen for sig selv og andre relativt konstant, mens yderligere ca. 30% forstyrrer nu og da. I alt er der altså omkring 40% af eleverne, som ifølge lærerne er forstyrrende.

Undersøgelsen viste også, at det er et bredt spektrum af årsagsforhold, der gør sig gældende. Den væsentligste er sociale problemer i hjemmene, og det kan skolen ikke stille meget op mod. De følgende var imidlertid ting, som kommer fra skolerne og lokalsamfundenes egen verden, nemlig lærernes faglige og personlige fremtoning, lærernes samarbejde om regler og rammer, skoleledelsen og forældresamarbejdet og endelig - og ikke mindst - samarbejdet med dagsinstitutioner og SFO. I denne forbindelse var det karakteristisk, at dagens problemer

især findes i indskoling, mens de for 30 år siden primært lå omkring puberteten. De årsagssammenhænge, der kom mindst markant ind, var elevernes individuelle problemer. Med andre ord: I høj grad en selvskabt plage, som må løses ved at ændre institutionerne, uddannelserne, lærersamarbejdet, forældresamarbejdet og ledelsen.

De 15-årige i 2000

De ”urofænomener”, den store undersøgelse pegede på, går fortrinsvis på de små elever i folkeskolen. Lad os lige se på de 15-årige og deres oplevelser, som de afspejles i PISA-resultater, der blev offentliggjort ved undervisningsministerens Sorø-møde i august 2002:

<i>Læreren må vente i lang tid, før eleverne falder til ro</i>			
Aldrig	I nogle timer	I de fleste timer	I hver time
8,6%	63,7%	20,4%	7,1%

<i>Eleverne begynder først at arbejde længe efter timen er startet</i>			
Aldrig	I nogle timer	I de fleste timer	I hver time
13,9%	63,3%	16,7%	6,1%

<i>Der er støj og uro</i>			
Aldrig	I nogle timer	I de fleste timer	I hver time
6,5%	59,5%	22,5%	11,5%

<i>I begyndelsen af timen går der mere end 5 minutter med ikke at lave noget</i>			
Aldrig	I nogle timer	I de fleste timer	I hver time
6,5%	59,5%	22,5%	11,5%

<i>Min skole er et sted, hvor jeg tit keder mig</i>			
Meget uenig	Uenig	Enig	Helt enig
19,0%	38,5%	29,6%	12,0%

<i>Tidsforbrug pr. uge for dansk, matematik og naturfag</i>				
0	< 1 time	1-3 timer	> 3 timer	
2,7%	20,9%	55,0%	21,4%	(da)
4,6%	27,2%	50,1%	18,1%	(ma)
26,0%	50,1%	20,1%	3,8%	(na)

<i>Tidsforbrug pr. dag til lektier og erhvervsarbejde</i>	
Lektier pr. dag	1,83 timer
Erhvervsarbejde pr. dag	1,14 timer

Det, vi kan sige, er, at der åbenbart går megen tid med at eleverne skal falde til ro og starte på arbejdet, at der er megen støj og uro, at elever ofte keder sig, og at lektier ikke er noget, som i Danmark anvendes til at styrke elevernes læring (på trods af en internationalt set meget kort skoledag), mens erhvervsarbejde spiller en betydelig rolle. Man kan så fundere over, hvorfor det tager lang tid at falde til ro, hvorfor eleverne ofte keder sig, og hvad man kan gøre ved det.

Spørgsmål:

- 1 Kan I genkende billedet fra 2.A i nogle af klasserne på jeres skole?
- 2 Er problemerne med uro blevet værre på jeres skole gennem de sidste 10 år?
- 3 På hvilke klassetrin er uroen størst?
- 4 Har I gennemanalyseret mulige årsagsforhold?

Gør noget ved det

Mit eget bud – gældende generelt for skoler i Danmark - er, at tiden nu er inde til handling. Vi kan ikke længere se på, at elevers og læreres tid spildes. Vi har verdens dyreste folkeskole, og vi må dermed også have de ressourcer, der skal til – om end de skal anvendes på en anden måde end i dag. Jeg skal gøre det kort, under seks overskrifter.

På længere sigt burde lærer- og pædagoguddannelserne laves om. Der burde skabes mere fælles rammer om den pædagogiske linje, som præger pædagog- og læreruddannelsen og dermed pædagogernes og lærernes virke. Lidt firkantet set: Mens pædagoguddannelsen er præget af linjerne fra Fröebel, hvor børn skal dannes som frie mennesker og udvikling sker i overensstemmelse med barnets indre drift til at være aktiv og opdage verden i kombination med ydre støtte og lægger vægt på praksisorienteret viden, kreativitet og helhedssyn på emneområder, er læreruddannelsen stadig præget af linjerne fra Herbart, hvor en videnskabelig pædagogik, med pædagogisk psykologi og etik som nøglebegreber, og hvor kundskaber, færdigheder og holdninger er i centrum. Ikke mærkeligt at de to verdener støder sammen, når institutionsbørnene starter i skolen. Resultaterne kender vi.

På kortere sigt må vi prøve at skabe en mere gradvis overgang i de pædagogiske linjer og krav, de to meget forskellige kulturer, børnehavekulturen og skolekulturen, byder børnene. Det skal ske ved et samarbejde – et samarbejde mellem børnehaver og børnehaveklasser, et samarbejde mellem børnehaveklasser og indskolingen i øvrigt, og et samarbejde mellem børnehaveklasser, skolen og SFO. Det er svært, på grund af de forskellige kulturer og på grund af forskellige faglige organiseringer og forskellige normeringer, løn- og arbejdsvilkår. Det lykkes mange steder, bl.a. ved at lukke øjnene for de normer og regler, der ligger i vejen, og det skaber ro i overgangen.

I skolen må vi arbejde med en justering og opstramning af reglerne for adfærd, og det kan gøres med en intensiveret klasseledelse – på engelsk kaldes det *classroom management*. Undervisning af elever involverer altid en lærer, en elev og elevens klassekammerater. Når der opstår problemer, er alle tre – læreren, eleven og kammeraterne – tæt involveret. Derfor må ledelse i klasseværelset ikke blot fokusere på lærerens indflydelse på elever, men også på elevernes indflydelse på læreren og elevernes indflydelse på hinanden, og forældrene må også være involveret eller i det mindste informeret om de nye principper (og det er en klar erfaring, at det vil forældre godt, forældre er

faktisk den interessentgruppe om skolen, der mest aktivt går ind for ”mere disciplin”).

Lærerenes ledelsesrolle forudsætter, at læreren har kendskab til elevernes baggrund og formåen, at læreren har skabt eller tilpasset det sociale og emotionelle klima i klassen, og at undervisningen planlægges og gennemføres i overensstemmelse med elevernes behov. De nævnte forudsætninger kan ikke overraske nogen, ligesom enhver også vil forvente, at der af og til må opstå problemer, som det er lærerens opgave at løse, eventuelt sammen med en specialundervisningslærer, skolelederen eller eventuelt skolepsykologen.

Læreren

Lærerpersonelet er en faktor, der i mange år har været tabu omkring, selv om alle ved, at den har stor betydning, især i omgangen med lidt usædvanlige elever. Folkeskolens lærerkorps skal naturligvis afspejle den mangfoldighed af personlighedstyper, der findes i samfundet som helhed. Lærere er og skal have lov til at være mennesker, der lever en tilværelse med positive og negative sider, med glæder, med sorger og med kritiske faser. En lærer skal dog være opmærksom på, at visse sider af personligheden og den tilhørende adfærd kan udløse eller ligefrem fremprovokere ”dårlig adfærd” hos elever. Læreren bør derfor - især når der opstår problemer - spørge sig selv:

- Lader jeg mine personlige problemer blive hjemme?
- Er min fysiske og psykiske helbredstilstand tilfredsstillende?
- Har jeg et positivt selvbillede som lærer?
- Hvordan er min holdning til mine kolleger?
- Hvordan er min holdning til eleverne?
- Hvordan er min holdning til vanskelige elever?
- Kan jeg indrømme, hvis jeg har gjort en fejl?
- Vil jeg ændre holdning, hvis jeg bliver præsenteret for gode grunde til at gøre det?
- Har jeg sans for humor?
- Er jeg en god lytter?
- Underviser jeg i et fag, eller underviser jeg børn?

Ud over disse personlighedsmæssige emner er der en række spørgsmål vedrørende pædagogisk adfærd, læreren må stille sig selv:

■ *Reagerer jeg på elevernes adfærd på en konsistent måde?*

Hvis reaktionerne på adfærden, god eller dårlig, er uforudsigelig, vil eleverne have vanskeligt ved at lære, hvordan de skal opføre sig. Der skal gives klare retningslinjer, og de skal følges op med positive og negative sanktioner.

■ *Belønner jeg den rette adfærd?*

Selv de elever, lærerne betegner som adfærdsvanskelige, opfører sig korrekt en stor del af tiden, men denne korrekte adfærd forbigår tit lærerens opmærksomhed, som derfor kun tiltrækkes, når adfærden er afvigende. Man må i stedet prøve at give anerkendelse for den korrekte adfærd, mens den uønskede får en lavere grad af opmærksomhed.

■ *Er mine forventninger afstemt efter elevernes evner?*

Hvis de er for høje, er der lille chance for succes; er de for lave, bliver det for kedeligt, eller det udløser følelser af krænkelser. Enhver elev har krav på udfordringer på et niveau, hvor mulighederne for fremgang er til stede.

■ *Er jeg tolerant nok over for elevernes individuelle personligheder?*

Mange børn, såvel som voksne, er tilbøjelige til at reagere mod ensretning og kollektive krav, der ikke tillader individuelle holdninger og fremgangsmåder. Man må huske, at det ofte er sådanne individualister, der bringer udvikling og fornyelse, og der skal være rimelig plads til en sådan adfærd.

■ *Leverer jeg en undervisning, der er brugbar og meningsfuld for eleverne?*

Alle lærer lettest, hvis stoffet er meningsfuldt. Derfor må undervisningen have et indhold, der har relation til elevernes daglige liv.

■ *Er der passende modeller for elevernes adfærd?*

Børn er dygtige til at imitere deres lærere og de elever, der har høj status. Læreren må derfor overveje, hvilken model han eller

hun selv udgør for børnene, og den må om nødvendigt ændres. Kommer man selv til tiden? Er opgaver rettet til den dag, det er lovet? Følger man op på de krav, der er stillet? Læreren må også søge at øge status hos de elever, der er gode modeller, ved på passende vis at fremhæve deres positive sider, mens negative modellers status må søges brudt.

- *Bruger jeg fortrinsvis irritation og negative sanktioner, når jeg søger at øve indflydelse på elevernes adfærd?*

Lærerens følelse af stress kan let lede til kortluntet og irriteret adfærd. Irritation og hyppig brug af negative sanktioner giver et dårligt klima i klassen, og det tilskynder eleverne til at reagere på samme måde over for læreren og over for hinanden.

- *Er jeg villig til at prøve andre indfaldsvinkler og til at tage kolleger eller konsulenter med på råd?*

En lærer, der afviser kollegiale råd og insisterer på at klare tingene selv, vil før eller senere løbe ind i problemer. Undervisning er i dag en kompleks opgave, hvor selv de mest kompetente lærere jævnligt har brug for at konsultere andre. Åbenhed og vilje til at søge nye veje er helt nødvendige for at opnå succes i lærerjobbet.

Regler og rammer

Læreren virker ikke i et tomrum. Der er regler og et fysisk miljø for lærerens - og for elevernes - virke. Regelsættet og det fysiske miljø udgør rammerne og grænserne for risikofri adfærd. Inden for rammerne eller grænserne kan eleverne agere aktivt, kreativt og afslappet, idet de ved, hvad der er tilladt, og hvad der ikke er tilladt. Hvis man ikke ved, hvordan man skal opføre sig, eller hvis man er uklar på lærernes forventninger, opstår der for mange elever usikkerhed, med følgende forsøg på at afsøge grænserne. Hvis disse fortsat varierer fra gang til gang, vil grænsesøgende adfærd nødvendigvis blive af næsten permanent karakter. (Når der er så store problemer i indskolingen, har det naturligvis baggrund i, at der i august møder op til 28 elever op til en børnehaveklasse, hvor de ikke har nogen forudsætninger for at vide, hvilken adfærd, der forventes – de kommer jo fra en anden verden. Det er nok den eneste gang i livet, hvor de står

over for en så brat ændring af normer og regler, med mindre de som voksne skulle være så uheldige at havne bag tremmer).

Regelsæt og fysiske rammer har både en nedskrevet eller på anden måde konkretiseret side og en mere uformel side. Det er imidlertid nyttigt, hvis man sikrer reglernes klarhed og kendskabet til dem ved i størst mulig udstrækning at gøre dem skriftlige.

Prøv at følge nedennævnte retningslinjer:

- Involver eleverne i formuleringen af reglerne
- Hold antallet af regler nede på et så lille niveau som muligt
- Gør reglerne enkle, kortfattede og konkrete
- Udtryk reglerne i en positiv form
- Hæng reglerne op et iøjnefaldende sted og gennemgå dem regelmæssigt
- Brug ikke kun regelbrud som anledning til at gennemgå reglerne
- Udarbejd forskellige regler for forskellige aktiviteter
- Indfør kun regler, der kan håndhæves
- Første gang, en elev bryder en regel, gennemgås den med eleven i enrum, og eleven gøres opmærksom på, at et nyt brud vil følges af en sanktion, hvis indhold er helt klart defineret - og som i givet fald følges op.

Eleverne

Der kan opremses en række karakteristiske problemstillinger, der bidrager til, at elever kommer til at opleves som problematiske. De kan anvendes som en checkliste, læreren gennemgår, når der opstår vanskeligheder. Ved betragtning af listen kan det ikke undre, at de forskellige karakteristika fremkalder negative følelser og adfærd, dels fra børnenes kammerater, dels fra børnene selv:

■ *Er eleven blevet overafhængig af læreren?*

Børn, der ikke kan arbejde selvstændigt, er en konstant kilde til afbrydelse af lærerens arbejde og af kammeraternes koncentration. Det tager tid fra læreren og det irriterer kammeraterne og kan endda skabe jalousi.

- *Har eleven vanskeligheder ved at koncentrere sig og holde opmærksomheden?*

Indlæring kræver fokuseret opmærksomhed. Manglende evne til dette, der oftest skyldes et misforhold mellem opgavens sværhed og elevens forudsætninger, giver anledning til, at læreren må bruge mere tid på eleven, ligesom det forstyrrer de øvrige elever.

- *Bliver eleven let vred eller frustreret, når der skal arbejdes under pres?*

Livet inden for og uden for skolen kræver, at man er i stand til at arbejde under et vist pres. Elever, der ikke magter dette, vil fremvise modstand mod at skulle yde en præstation, og dette vil virke forstyrrende på resten af klassen.

- *Er elevens arbejde sjusket? Er reaktioner impulsive?*

Gode arbejdsvaner og evne til impuls kontrol er vigtige forudsætninger for at kunne lære noget i skolen og for at kunne deltage i samfundslivet i øvrigt. Derfor må lærere med rette kunne forvente, at eleverne bliver i stand til at leve op til et rimeligt niveau af arbejdsvaner og impuls kontrol.

- *Driller, generer eller forstyrrer eleven andre elevers arbejde?*

Selvom afbrydelse lejlighedsvis kan være et positivt indslag i en rutine, vil gentagne drillerier, gener og forstyrrelser være til skade for klassens miljø, og det forstyrrende element vil blive en kilde for negative følelser fra såvel læreres som kammeraters side. Og hvorfor driller, generer og forstyrrer eleven egentlig?

- *Er eleven negativ over for skolearbejdet, over for sig selv, over for læreren og over for eleverne?*

Negativisme i form af, at der ustandselig findes fejl, klages og kritiseres - hvad enten det er rettet mod andre eller mod eleven selv - medfører negative reaktioner og kan være med til at skabe en depressiv stemning, der kan inficere hele klasse miljøet.

- *Er eleven usædvanlig tilbagetrukket eller indadvendt?*

Tilbagetrukne og indadvendte elever bliver let overset af både lærere og klassekammerater. De får derfor mindre chance for at

blive taget med ind i positive, gensidige sociale relationer, med mindre der iværksættes en særlig indsats fra lærerside.

■ *Udviser eleven selvstimulering eller selvdestruktiv adfærd?*

Overdreven eller socialt uacceptabel selvstimulation, det være sig pillen, rokken eller ligefrem onani, samt selvpåført legemsbeskadigelse, er uforenelig med indlæring og almindelig social omgang. Det medfører almindeligvis udelukkelse fra fællesskabet og udelukker en normal udvikling.

■ *Er eleven aggressiv over for elever eller kammerater?*

Aggressioner i alle afskygninger, fra verbale til fysiske former, giver anledning til hævet stressniveau og angst hos alle, der er involveret, og det vil sædvanligvis udløse fjendtlighed og aggressive modreaktioner.

Når læreren møder de adfærdsformer, der er nævnt, må der foretages en analyse og vurdering af baggrunden for adfærden. I overensstemmelse med den økologiske betragtningsmåde, der har vundet almindelig accept, kan årsagerne ligge i et af følgende forhold eller i en kombination af dem (vi går her ud fra, at problemet ikke ligger alene hos læreren eller i skolens regler, idet det er dækket ind ovenfor):

1. Fejlfunktion hos barnet, f.eks. en hjerneskade.
2. Problemer i samspillet mellem barnet og forældrene.
3. Problemer i samspillet mellem barnet og kammeraterne.
4. Problemer i samspillet mellem barnet og lærere.

Til hjælp ved analyse og vurdering kan læreren trække på kolleger, speciallærere, skoleleder og PPR's personale. Det vil herefter være naturligt, at man søger at afhjælpe de problemer, der er blevet identificeret. Den uønskede adfærd kan dog ikke forventes at forsvinde som dug for solen. Dels løses problemerne sjældent i løbet af kort tid, dels kan de uheldige adfærdsformer være blevet en så stor del af elevens identitet, at de ligefrem skal aflæres. Lærerne må derfor søge at iværksætte en pædagogisk intervention - adfærden må korrigeres systematisk.

Systematisk korrektion af adfærd leder straks tankerne hen på behaviorisme, på navne som Pavlov og Skinner. De har været i

miskredit i Danmark i 1970'erne og 80'erne, men dybest set bygger de blot på en systematisk brug af de lovmæssigheder, der er fundet om indlæring. Da det er det, lærere bruger det meste af deres tid på, hvorfor så ikke prøve at bruge principperne - vel at mærke på en human måde. Principperne og ideerne i det følgende bygger da også på teori og praksis om indlæring.

Pædagogisk intervention over for uønsket adfærd i klassen

Der kan nævnes en række pædagogiske interventionsformer, lærere kan anvende over for elever, når de frembyder en uhenigtsmæssig eller ikke tilladt adfærd. En del af disse interventionsformer virker som teknikker eller "tricks", der uden at gå dybere ind i baggrunden for situationen skal skabe en øjeblikkelig ændring. Ændringen skal standse starten af et ikke-ønsket forløb, eller skal bryde forløbet, efter det er startet. Derefter, og på længere sigt, kan læreren planlægge og gennemføre undervisning, der tager fat om roden på problemet, det være sig i samarbejde med professionelle i og uden for skolen og ikke mindst hjemmet. I denne forbindelse må der især peges på PPR's rolle.

Overraskelsesmomentet

I mange sammenhænge gælder det om at bryde et forløb - nogle gange for overhovedet at kunne komme til orde. Det kan ske ved, at læreren pludselig gør noget helt uvant og uventet. Mulighederne er mange, og de må tilpasses såvel læreren som situationen. En bog, der slås hårdt ned i bordet, nogle mystiske tegn skrevet på tavlen (måske bare en streg), kan bruges - forudsat at de ikke indgår i lærerens almindelige repertoire. I filmen "Dangerous Minds" fra 1995 får lærervikaren, spillet af Michelle Pfeiffer, åndelig adgang til en helt umulig klasses opmærksomhed ved at demonstrere et karate-trick. Situationen er brudt, og der er, i hvert fald for et stykke tid, plads for en pædagogisk påvirkning. Der står lige pludselig 1-0 til læreren, der har demonstreret en autoritet; hvis der samtidig er demonstreret en i elevernes øjne positiv kompetence, står der mindst 2-0.

En særlig form for overraskelsesmoment er paradoksal intervention, som er særdeles effektiv, men bør bruges med varsomhed. Hvis f.eks. en elev i affekt truer med at brænde skolen af i weekenden, kan man spørge, hvorfor han vil vente til weekenden, eller hvad han vil bruge til at tænde med. Ideen er at få eleven til at se sagen fra en anden synsvinkel, helst én der kræver en smule intellektuel virksomhed. Derefter skal der helst være mulighed for, at eleven kan slippe ud af situationen ved hjælp af bortforklaring eller måske ved hjælp af humor.

Planlagt ignorering

En ganske simpel teknik, der kræver lille træning, men stor tålmodighed, går på at eliminere en uønsket adfærd ved at ignorere den, mens man samtidig uden tøven roser, fremhæver eller belønner ønsket adfærd. Almindeligvis vil den uønskede adfærd have givet anledning til stor, om end negativ ladet opmærksomhed. Når opmærksomheden udebliver, vil det indledningsvis medføre en undren, og der er derefter stor chance for, at intensiteten øges, men når det stadig ikke giver "effekt", vil denne form for uønsket adfærd gradvist aftage. Hvis der samtidig opnås opmærksomhed på en anden måde, er det ofte muligt at ændre elevens adfærd meget markant i ønsket retning.

Teknikken er bedst i de tilfælde, hvor elever ikke kan følge kollektive regler for, hvordan man kommer til orde, eller benytter regelstridige metoder til at opnå opmærksomhed omkring egen person.

Interferens

For elever, der på grund af let afledelighed eller dårlig koncentrationsevne er tilbøjelige til gå i gang med en uønsket, ulovlig og måske forstyrrende adfærd, er det muligt for læreren at interferere med denne adfærd. I mange tilfælde skal eleven blot ledes på ret vej igen, enten ved at modtage et "signal", der interfererer med den uønskede adfærd, eller ved at blive opmærksom på, at læreren holder øje med én. Signalet kan være nonverbalt, f.eks. et knips med fingrene, eller det kan være elevens navn. Signalet

skal være enkelt og entydigt for den pågældende elev, og udsendelsen af det interfererende signal forhindrer ikke læreren i at fortsætte sine aktiviteter i klassen.

Hvis en elev i sin adfærd er nået ud over en grænse, hvor det med de sædvanlige midler er muligt at komme i kontakt, må læreren ud fra sin viden om eleven finde et løsen, der kan åbne situationen. Det kan f.eks. være ved at nævne noget, der vedrører elevens interesse eller hobby. Når "muren" er brudt, fortsættes med en ganske kort samtale om det af læreren introducerede emne, hvorefter eleven oftest vil være i stand til at fortsætte den aktivitet, der lå forud for den uønskede adfærd.

Kontrol via nærhed

Nogle elever kan kun kontrolleres, hvis den fysiske afstand til læreren er meget lille. De må placeres i klassen, så de sidder så tæt ved læreren, som muligt. For nogle elever er det også nyttigt, hvis læreren fysisk kan nå dem, f.eks. ved at berøre dem let på skulderen, idet det ud over en signaleffekt kan have en beroligende funktion over for elever, hvor nervøsitet og angst er en del af billedet.

Brug af humor og selvironi

Hvis der er en stor ubehagelig spænding i luften, hvad enten den er skabt over nogen tid eller den er udløst af en konkret hændelse, kan humor og selvironi bruges til at aflade spændingen. Det kan ske enten som et overraskelsesmoment, der kun har en vis sammenhæng med situationen, eller - bedre - som en direkte afledning af situationen. Sarkasme skal derimod undgås, da sarkasme som regel rummer negative eller ligefrem ondskabsfulde momenter.

Fjern distraherende objekter

Uønsket adfærd kan stimuleres eller udløses af en lang række syns- eller høreindtryk, herunder af klassekammerater. Der må drages omsorg for, at en sådan indflydelse formindskes til det

mindst mulige, enten ved at elever flyttes, ved at klassemiljøet ændres, eller ved at medbringelse af nærmere bestemte genstande, herunder beklædningsgenstande, forbydes. Om muligt bør regelændringer ske på demokratisk vis, gerne efter drøftelse i klassen og måske efter en afstemning.

Hvis de distraherende objekter er noget, der indgår i det almindelige udstyr, er noget som mange eller de fleste har, men som er præget af eller fremstillet i forbindelse med f.eks. film, der er aktuelle, må læreren sige: "Nu tæller jeg til tre, og så lægger vi væk indtil frikvarteret".

Midlertidig isolation

Tiden er heldigvis ovre, hvor man placerede elever på knæ i "skammekrogen". Ikke sjældent kan det dog være værdifuldt, at elever midlertidigt isoleres fra den sammenhæng, de virker forstyrrende på. Læreren bør i disse tilfælde overveje, om det er muligt at sætte eleven til noget, der alligevel skal gøres, noget der har en nytteværdi i situationen, og som hverken virker som en belønning eller en straf for eleven. Det kan være noget, der skal hentes på kontoret eller hos pedellen, eller en besked, der skal gives. Den midlertidige isolation fra den situation, hvor eleven virker forstyrrende, ændrer situationen, og når eleven vender tilbage, vil den sjældent genopstå spontant.

Analyse af situationen på skolen

Enhver skole kender problemerne med urolige elever. Af og til kan problemet imidlertid antage større dimensioner, hvor en eller flere klasser eller måske hele skolen bliver præget af uro eller det, der er værre.

Bliver dette tilfældet, må der en større og mere systematisk indsats til, og det vil i denne forbindelse være oplagt at få hjælp fra en ekstern instans, hvor kommunens PPR vil ligge lige for som sparringspartner.

Der kan nævnes et eksempel på, hvorledes man på fremragende vis har analyseret og løst problemet. Det stammer fra en kom-

mune, hvor eleverne i 8. årgang på en af kommunens skoler havde udvist manglende involvering, mobning og krænkelser samt hærværk. PPR foretog derefter i samråd med et netværk af lærere og skoleledere en afdækning af problemet ved hjælp af:

- Et spørgeskema, som skulle besvares af alle elever individuelt
- Uddragelse af kerneområder fra spørgeskemaerne - antallet af kerneområder blev 10
- Gruppeinterviews med 2 elever fra hver klasse om kerneområderne

Resultatet var en indikation af, at eleverne kunne opdeles i tre typer: "Sporterne", Hip-Hopperne" og "Nørderne", der hver for sig havde forskellig prestige, magt og indflydelse. Endvidere blev peget på væsentlige problemer, eleverne gerne ville ændre på, men ikke selv magtede at ændre:

1. Forskel mellem klasserne
2. Dårligt indbyrdes forhold mellem pigerne
3. Fordomme mellem piger og drenge - ringe kendskab til hinanden
4. Læreres forskelsbehandling
5. Problematisk frikvarterer
6. Magtkampe
7. Mobning
8. Undervisningssituationerne

Spørgsmål:

1. Hvilke af ovennævnte principper for klasseledelse kunne I forestille jer ville være effektive?
2. Hvordan vil I forberede jer i lærerteamet?
3. Er I enige om, hvordan problemerne skal gribes an?
4. Er der behov for en samlet analyse af skolens situation?
5. Behøver I hjælp udefra?



Ole Hansen
Lærer og cand.pæd.psych.
Ledende skolepsykolog 1976 – 2001
Siden 2001 ansat som konsulent i
KVIS programmet

Har været leder af flere europæiske og nordiske udviklingsprojekter om integration af personer med handicap i skole og samfund, samt taget initiativ til oprettelse af pædagogiske net mellem europæiske og nordiske institutioner.

I de senere år er der sket en ændring af PPR-enhedernes arbejdsområde fra alene at være fokuseret på specialundervisningens opgaver til også at omfatte almene pædagogiske problemstillinger. Det forventes således at PPR-medarbejderne deltager i udviklingen af den almindelige undervisning og yder deres bidrag til at beskrive og udnytte mulighederne for at udvikle en inkluderende undervisning, der kan reducere frekvensen af henvisninger til specialundervisning. Det forventes endvidere, at PPR er rustet til nye opgaver i forbindelse med den vidtgående specialundervisning.



PPR-funktioner i den rummelige folkeskole

Det aktuelle scenario

Både politikere og fagfolk har peget på, at løsninger på de fleste børns undervisningsbehov bør findes på den lokale skole. De har fokuseret på, hvor vigtigt det er, at børn har relationer til andre børn og voksne i nærmiljøet. Det handler om at gøre skolen så rummelig, at den kan tilgodese de enkelte elevers behov.

Udfordringen ligger i at indrette skolen, så alle elever oplever glæde ved at gå i skole og har udbytte af undervisningen. Et tilbageblik på de sidste årtiers udvikling i skolen kan bl.a. vise, at mange elever med svage kompetencer er blevet søgt 'integreret' i en struktur og sammenhæng, der var givet, og som man grundlæggende ikke lavede om på.

Skolen – og samfundet i øvrigt – har haft meget svært ved at flytte fokus fra det, eleverne 'ikke kan', et parameter, der i nyere tid har været afgørende for en deling af eleverne i tilstræbt homogene grupperinger, og som samtidig har været en hindring for at få de menneskelige ressourcer til at blomstre hos såvel lærere som elever.

Fremtidens skole må nødvendigvis sætte fokus på det, elever kan, og beskrive, hvordan aktuelle potentialer og kompetencer kan udfoldes og udbygges i en almindelig heterogen, social kontekst.

Når der i disse år sættes meget ind på at øge kvaliteten i specialundervisningen, bliver det nødvendigt at arbejde med flere forskellige grundlæggende aspekter eller indholdssider af begrebet 'kvalitet', så elever, forældre, lærere og skolens ledelse bliver involveret, holdninger bliver påvirket og traditioner taget op til revision.

Man må nødvendigvis se den almindelige undervisning og specialundervisningen i sammenhæng, dvs. som dele af samme spektrum. Derved vil en kvalitetsgevinst i den almindelige undervisning, fx større rummelighed i det almindelige undervisningsmiljø også få afgørende betydning for specialundervisningen.

PPR som aktiv medspiller i en omstillingsproces

Den lokale pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR) spiller en vigtig rolle i kvalitetssikringen, fordi denne funktion berører den vidtgående specialundervisning, specialundervisningen og den almindelige undervisning.

Den rådgivning og vejledning, som PPR giver til skoler og forældre, har afgørende betydning for lokale holdninger og beslutninger vedrørende pædagogiske og organisatoriske handlingsplaner.

Den lokale PPR skal sørge for at skaffe sig adgang til den specielle viden, som er nødvendig for at kunne sikre kvaliteten i den vidtgående specialundervisning. Samarbejdet mellem den amtskommunale specialrådgivning og PPR får derved nye dimensioner.

PPR og pædagogisk nytænkning generelt

Læringsmiljøet og heterogene fællesskaber

Som fremtiden tegner sig, har børn og unge krav på at få styrket og udviklet nogle kvaliteter, som dels vedrører deres individuelle udvikling (bl.a. udnyttelse af personlige potentialer, evne til at analysere situationer, udnytte informationer, udvælge informationer, selvstændig stillingtagen etc.), og dels vedrører deres menneskelige og sociale udvikling (bl.a. respekt for andre, evnen til at indgå i et fællesskab, samarbejdsevne etc.) for at sætte dem i stand til at løfte opgaverne i fremtidens samfund. Dette nødvendiggør, at undervisnings- og læringsmiljøerne indrettes, så disse kvaliteter kan udvikles, og det gør man ikke ved at skille eleverne ad i tilstræbt homogene grupperinger.

Opgaverne i skolen og for PPR vil – på baggrund af de generelle tendenser – komme til at handle om individuel faglig og social udvikling i heterogene fællesskaber, eller om, hvordan man i en inkluderende skole kan tilrettelægge undervisningen, så eleverne får mulighed for at udnytte deres potentialer og udbygge deres kompetencer. Arbejdet med skolefagene vil komme til at handle mere om elevernes arbejdsmåder, lærernes undervisningsformer og samspillet mellem lærere, elever, forældre og PPR-medarbejdere, end om at leve op til en på forhånd fastlagt norm.

De heterogene fællesskaber rummer både stærke og svage elever og kan være vekslende sammensat – alt efter opgavens eller arbejdets art og natur og de enkelte elevers behov. Udgangspunktet er en udnyttelse af det relationelle perspektiv, dvs. de muligheder, der ligger i samspil og samarbejde mellem elever på forskellige udviklingstrin.

De heterogene grupperinger rummer et stærkt element af 'mesterlære', hvor kompetencer kan udvikles i samspil med kammerater, der befinder sig på andre alders- og kompetenceniveauer og/eller besidder andre kompetencemønstre.

Visionen bygger på den opfattelse, at forskellighed er en grundforudsætning for vækst, både fagligt og socialt, og at den bedste læring sker gennem fællesskaber, der er fleksible i form og opbygning, og som skaber rum for den enkelte og støtter dem, der har særlige behov. I undervisningen er der derfor brug for en forståelsesramme, der gør uddannelsens succes afhængig af en dynamisk og interaktiv opfattelse af læring.

Heterogene fællesskaber har afgørende betydning, fordi udfordringerne bliver realistiske og livsnære og fremmer frigørelse af menneskelige ressourcer. Sådanne fællesskaber har indbygget den dynamik, som kan fremme udviklingen hos elever, uanset om de besidder stærke eller svage potentialer og kompetencer.

Desuden er det de heterogene fællesskaber, der vil blive virkeligheden i fremtidens samfund og arbejdsliv, hvor man vil efter-

spørge kompetencer i samarbejde, konfliktløsning, selvindsigt, fleksibilitet, selvstændig stillingtagen og anvendelse af fælles viden og erfaringer m.m.

Læringsmiljøet og den enkelte elev

I de heterogene læringsmiljøer bygger man på samarbejde, samspil og gensidig læring. Men der skal også være plads til den enkelte elevs helt individuelle aktiviteter, styret af eleven selv. For den enkelte drejer det sig om at kunne dyrke helt personlige faglige interesser og sætte sig personlige mål.

Dertil er der brug for nogle felter – spredt ud over ugen – på alle elevers skoleskema, hvor den enkelte elev kan anvende tiden til personligt, individuelt arbejde, og hvor han eller hun kan fordybe sig i et selvvalgt fagligt indhold og selv bestemme emnet og målet. Det kan være med til at øge bevidstheden om og ansvarligheden for egne beslutninger, og desuden kan det i høj grad virke motiverende, være med til at styrke evnen til selv-vurdering og selvevaluering af arbejdets resultater etc.

Disse felter bliver således til rum, hvor lærerens påvirkning mere bliver rettet mod elevens arbejds- og læringsproces end mod det konkrete indhold i undervisningen, og så bliver det relevant at tale om læreren som vejleder.

Hele processen kan fx fastholdes i en logbog, hvor eleven uge for uge efter samråd med læreren indfører emne og målsætning og ved ugens slutning vurderer, hvordan det hele reelt er forløbet.

For at kunne praktisere dette må man opbygge en skole- og læringskultur, hvor denne selvforvaltning opfattes – af både elever og lærere – som et naturligt element i skolens liv og opleves som værende i overensstemmelse med de værdier, man ønsker fremmet.

PPRs specialpædagogiske ekspertrolle i grænselandet mellem specialundervisning og almindelig undervisning

I de senere år er der sket en ændring i PPRs ekspertrolle og arbejdsområde fra alene at være fokuseret på specialundervisningens opgaver til også at omfatte almene pædagogiske problemstillinger i folkeskolen, med henblik på at støtte skolen og lærerne i at finde og udnytte mulighederne i undervisningen og tackle forskelligartede opgaver, så en udskillelse fra den almindelige undervisning kan undgås.

Når grænserne mellem specialundervisning og almindelig undervisning således nu og endnu mere i de kommende år bliver mere og mere udviskede som følge af folkeskolens stadige udvikling hen mod en inkluderende skole, vil der blive brug for en redefinerings af PPRs opgaver og fornyelse af PPRs arbejdsmetoder med henblik på, at PPR fortsat kan yde et relevant bidrag til at løse komplicerede opgaver i skolen og i øvrigt øve indflydelse på skolens udvikling.

Det er spørgsmålet, om begrebet specialundervisning kan oprettholdes som en særlig slags undervisning i forhold til anden undervisning i en inkluderende skole, da det er det samme fagligt-pædagogiske tankesæt og deraf rundne handleforslag, der bør ligge til grund for al undervisning i skolen og dermed også for de individuelle handleplaner og målsætninger, der skal drøftes i forbindelse med samtlige elever.

Men også i fremtiden vil der blive brug for at tilføre skolen og lærerne viden og støtte i forbindelse med en række undervisningsopgaver – en viden, der kan gøres tilgængelig og brugbar i samarbejde med PPR – og opgaven vil altid dreje sig om det samme: At støtte eleven i at udvikle sine kompetencer maksimalt med udgangspunkt i de personlige potentialer. Set i lyset af den inkluderende skole er det virkemidlerne, der vil blive ændret.

PPR er ansvarlig for at bidrage med relevant faglig indsigt, analysere, drøfte, foreslå, vejlede, evaluere etc. i et ligeværdigt samarbejde med læreren.

PPR og samarbejdet med skoler/lærere

Lærere ønsker i højere grad PPR-medarbejdere som samarbejdspartnere og udviklingskonsulenter på det pædagogisk-psykologiske område (jf. *"Inspiration til undervisningsdifferentiering"*, Undervisningsministeriet, 1998). Dette kan også ses på baggrund af en ny nødvendighed i folkeskolen i dag. (læs 'Bagsmækken' side 66, Folkeskolen nr. 9/2003)

Denne konsulentvirksomhed er relevant og er en naturlig følge af bevægelsen bort fra en diagnosticerende, kategoriserende og isolerende tradition, hvor læreren står på sidelinjen som tilskuer, mod en inkluderende og relationel tænkning og praksis, hvor læreren er involveret som en af de primært ansvarlige.

Det betyder også, at PPR i det daglige arbejde mere og mere kan opfatte sin virksomhed som konsultativ i forhold til problemstillinger i undervisningsmiljøet, men samtidig er det påkrævet, at PPRs konsulentfunktion også bliver rettet mod grundholdninger og målsætninger på de enkelte skoler, idet PPR kan optræde som katalysator for ledelsens og lærernes refleksioner over egen virksomhed.

Den bærende ide i denne konsulentvirksomhed rettet mod skoleudvikling må være en styrkelse af rummeligheden i den almindelige undervisning i forhold til elever med særlige behov, og set under dette inkluderende perspektiv må kvalitetsudviklingen sikre, at alle elever lærer og udvikler sig i forhold til deres potentialer.

PPR og lærerteamene

Lærerteamene er de pædagogiske kraftcentre i dagens folkeskole. Det er her, de konkrete opgaver, problemstillinger og de konkrete elever drøftes. Det er her, den enkelte lærer kan fremlægge problemstillinger, nye ideer og overvejelser. Det er derfor meget afgørende, at dette teamsamarbejde fungerer godt og professionelt, så der skabes rum for den enkelte lærer og tryghed i det fagligt-socialt forum. Udvikling af lærernes teamsamarbejde er en afgørende faktor for, at arbejdet lykkes.

PPR samarbejder naturligt med lærerteamene om konkrete opgaver. Lærerne har fx ofte behov for støtte til at få øje på og beskrive den enkelte elevs potentialer for at kunne tilrettelægge undervisningen, så eleven får relevante udfordringer.

Men PPR kan desuden have andre funktioner af mere udviklende karakter, fx ved at deltage i teammøder med henblik på udvikling af samarbejdskulturen og den professionelle samtale både i forhold til teamets medlemmer indbyrdes og i forhold til teammedlemmernes samarbejde med elever og forældre.

PPRs medvirken til kvalificering af lærerne

Lærerne i den almindelige undervisning såvel som i specialundervisningen har i dag behov for en eller anden form for efteruddannelse, der kan kvalificere dem til det fremtidige arbejde. Det er den vigtigste opgave for PPR at formidle og fastholde to grundlæggende indholdselementer i denne kvalificering:

- Der arbejdes frem mod stadigt mere rummelige og inkluderende undervisningsmiljøer i den almindelige undervisning.
- Den fagligt-pædagogiske og specialpædagogiske viden anvendes til at sikre undervisningens kvalitet i disse miljøer, så samtlige elever får mulighed for at udvikle sig i overensstemmelse med deres potentialer.

Disse forhold kan der arbejdes med i form af kursusvirksomhed, møderækker, i det almindelige samarbejde med skoler og lærere, nyhedsbreve fra PPR etc.

- Samfunds- og skoleudviklingen vil betyde, at PPRs personale fortsat og i stigende grad vil komme til at beskæftige sig med relationer ude i marken i dialog med forældre, lærere og elever om faglig udvikling, undervisningen, samspil, generelle og lokale tidsaktuelle temaer etc., mens den direkte kontakt med 'indstillede' og 'henviste' elever bliver nedtonet til fordel for relationelle problemstillinger og opgaver.
- PPR skal kunne indgå i dette mønster med faglig pædagogisk-psykologisk viden, som det hidtil er sket, men skal også være på forkant med den ændrede virkelighed i skolen, så den dialog, der føres mellem PPR-medarbejderen og læreren eller skolen, når det drejer sig om at kunne se mulighederne for elevens/elevernes udvikling i et moderne scenario, kan føres på en relevant baggrund.

PPRs rolle på centrale områder af skolens omstillingsproces

Skolens paradigme er ændret i forhold til tidligere

Det er nu et faktum, at vi som samfund ønsker en skole, hvor elevkategoriseringen er afløst af kategorier af viden og know-how, der anvendes i undervisningen med henblik på at virkeliggøre en inkluderende skole, hvor man beskriver, vurderer og beslutter ud fra en relationel tankegang.

- PPR må medvirke til, at der hos skolens personale opbygges en forståelse for, at det ikke nødvendigvis er eleverne, der skal flyttes hen til en speciel viden, men at den nødvendige viden kan indbygges i undervisningen der, hvor eleverne er.
- I et videre perspektiv må PPR støtte de nødvendige ændringer af undervisningens struktur og tilrettelæggelse med henblik på at realisere et undervisningsmiljø, hvor også specialviden og særlig knowhow bliver anvendt som en kvalitet, der er integreret i undervisningen.

Elevens rolle har ændret sig afgørende

I løbet af de sidste årtier er der sket en radikal ændring af elevens rolle - set i lyset af den almindelige demokratisering af samfundet. Eleven er ikke længere en "spillebrik" i skolens og samfundets univers, men er blevet medspiller og aktør i sit eget liv, en ændring der rækker ud over skolen, og som skal tages alvorligt i undervisningen.

- Det bliver således PPRs opgave at medvirke til at sikre elevens stilling som aktiv medspiller.
- I et videre perspektiv må PPR støtte den nødvendige udvikling af planlægningsredskaber som en kvalitet, der tager udgangspunkt i den enkelte elevs kompetencer, potentialer og læringsinteresser og sætter den enkelte elev i en central rolle i forhold til hans eller hendes skoleforløb.

Lærerens rolle har ændret sig afgørende

Lærerens rolle har længe været under ændring i takt med udviklingen i elevrollen og i lyset af en inkluderende pædagogik. Lærerrollens udvikling kan bl.a. beskrives som en gradvis overgang fra en docerende til en involverende tilgang til under-

visningens tilrettelæggelse og gennemførelse, idet det nu er lærerens opgave at tage udgangspunkt i den enkelte elevs kompetencer og potentialer og virke som elevens 'medspiller'.

- Det bliver således PPRs opgave at medvirke til at udvikle undervisningens kvalitet, så læreren i stadigt stigende grad kommer til at optræde som elevens 'partner' i dennes individuelle faglige og personlige udvikling.
- I et videre perspektiv må PPR støtte den nødvendige udvikling af lærerens rolleændring som en bevægelse bort fra en formidlende og docerende til en vejledende og involverende rolle som en kvalitet, der skal øge eleverne motivation til at lære.

Klasseundervisning er blegnet som pædagogisk begreb og organisatorisk enhed

Dette er sket på baggrund af den ændrede elevrolle og en ændret kategorisering. For at nå frem til at kunne rumme og tilgodese den enkelte elev i det lokale fællesskab sættes i stedet en inkluderende undervisning i heterogene fællesskaber, hvor et udstrakt samarbejde og frigørelse af menneskelige ressourcer medvirker til at udvikle den enkelte elevs kompetencer.

- Det bliver således PPRs opgave at medvirke til at udvikle undervisningens kvalitet, så de heterogene fællesskaber kan komme til at fungere efter hensigten.
- I et videre perspektiv må PPR støtte den nødvendige udvikling af en fleksibel og rummelig skole, hvor undervisningens struktur, dens undervisnings- og arbejdsformer fremmer udviklingen af lærelyst og samarbejde i undervisningsmiljøer, hvor viden og knowhow til løsning af særlige opgaver er indbygget i skolens tænkning og praksis.

Ledelse og læreres refleksioner over egen praksis og skolens rolle i samfundet

Med disse ændringer i skolens og undervisningens paradigme er der behov for, at skolens ledelse og lærere til stadighed reflekterer over egen praksis og skolens rolle i samfundet. I denne proces har skolen brug for inspiration og støtte. De elektroniske hjælpemidler er i den forbindelse velegnede som løftestang til at engagere ledelse og lærere i internt samarbejde, fagligt-pædago-

giske drøftelser, kursusvirksomhed med udgangspunkt i lærernes egen undervisning, anvendelse af it i undervisningen etc.

- Som repræsentant for en fremtidsrettet synsvinkel på skoleudvikling må PPR medvirke i de kontinuerlige drøftelser af skolens pædagogiske grundholdninger og de praktiske løsninger.
- Det bliver således PPRs opgave at medvirke til at støtte skolens ledelse og lærere, så de på en kvalitativ måde kan håndtere de nødvendige omstillingsprocesser og fornyelser i undervisningen.

Samarbejde i elektronisk baserede netværk,

It åbner i dag et væld af muligheder for samarbejde i elektronisk baserede netværk, hvor den fysiske afstand mellem samarbejdspartnerne er af underordnet betydning. Et samarbejde i netværk på tværs af skoler, kommuner, regioner og/eller landegrænser kan være særdeles inspirerende og medvirke til at spejle lokale tænkemåder og handlinger. Hvis et sådant samarbejde skal bidrage til ændringer af lokale traditioner, kræver det en sådan grad af åbenhed, at man er villig til at tage egne tanker, ideer og praksis op til seriøse overvejelser.

- Det bliver således PPRs opgave at bidrage med indsigt i de kvaliteter, der kan udvikles gennem et samarbejde i netværk.
- I et videre perspektiv må PPR støtte en udvikling af netværk, idet disse kan bruges som platform til at diskutere problemstillinger i undervisningen og til at indbygge viden og know-how i den almindelige inkluderende undervisning.

It som redskab for elever og lærere

It stiller generelt meget betydningsfulde redskaber til rådighed for elever og lærere ved at skaffe let adgang til Internet og relevante undervisningsprogrammer. Desuden vil man kunne indrette særligt udstyrede arbejdspladser for elever, når der opstår specifikke behov i undervisningen. Det er et væsentligt aspekt ved de digitale undervisningsmidler, at de kan og bør anvendes på en sådan måde, at de bidrager til samarbejde om fælles opgaver, hvilket har afgørende betydning, når undervisningen foregår i heterogene grupperinger.

- Det bliver således PPRs opgave at være orienteret om den udvikling, der finder sted på dette område, og om de muligheder, det byder på i undervisningen.
- PPR må kunne medvirke til at drøfte den fagligt-pædagogiske kvalitet i programmernes muligheder og deres praktiske anvendelse.

PPRs værdigrundlag og visioner

- i forhold til kvaliteten af PPRs indsats – faglighed og tværfaglighed

PPR repræsenterer først og fremmest en pædagogisk og psykologisk faglighed og viden om børn og unge. Denne faglige viden skal PPR udbygge og bruge til at gøre sig synlig, involvere sig på de planer, der kan have relevans for kommunens børn og unge: I forhold til forældre, pædagoger, lærere og andre professionelle, især i social- og sundhedsforvaltningen, og i forhold til det politiske niveau i kommunen.

Det er en styrke, at PPRs samlede viden i større eller mindre udstrækning er tværfaglig, hvilket er med til at sikre en alsidig belysning af en problemstilling, såfremt de interne samarbejdsrelationer fungerer.

Store dele af denne viden og indsigt er sædvanligvis faktuel, dokumenteret gennem forskningsresultater og erfaringsbaseret. Men som bekendt findes der både i forskning og praksis mange forskellige udgangspunkter, interesser og formål. Derfor drejer det sig for PPR også om at vælge ståsted, viden og indsigt ud fra et grundlæggende værdisæt og anvende denne viden og indsigt i det praktiske arbejde.

I den forbindelse må det være en grundlæggende forventning til PPR, at denne enhed er i stand til at analysere udviklingen i samfundet og skolen, til at se udviklingstendenser og pejlemærker og til at indrette sin virksomhed efter samfundets forventninger. De samme forventninger stilles der til skolen og andre organer og systemer i samfundet.

- i forhold til skolen

I det pædagogiske vadedsted mellem gammelt og nyt må PPR nødvendigvis bruge sin viden og indsigt som bidrag til udvikling af en inkluderende undervisning. Før i tiden lavede man ikke om på pædagogikken og strukturerne af hensyn til eleverne. Det drejer sig om forskellen på at 'tilpasse eleven' eller 'tilpasse undervisningen'. Man må grundlæggende lave om på undervisningen for at kunne rumme eleven. Det er denne omstilling, der er genstanden for PPRs store konsultative og vejledende opgave i forhold til den almindelige undervisning.

- i forhold til barnet og familien

PPRs medarbejdere må i den direkte kontakt med primære brugere indgå i en beskrivende og fremtidsrettet dialog med forældrene og barnet eller den unge med henblik på at gøre indsatsen til et fælles projekt, hvor hver operatør har et særligt ansvar og en særlig forpligtelse og kan opfatte sig som 'medejer' af projektet.

PPR-medarbejderen må derfor være i stand til at indgå i en dialog – i stand til at lytte og give plads til andre opfattelser, andre beskrivelser og andre målsætninger – med henblik på at få draget nogle fælles konklusioner og få igangsat en proces, der er båret af ansvarsfastholdelse med baggrund i brugernes egne ønsker om ændring af en situation, der er gået i hårdknude.

- i forhold til barnet som medspiller i dets egen 'sag'

Barnet eller den unges ønsker, interesser og selvoplevede behov må tages alvorligt i enhver pædagogisk situation og derfor også i enhver sagsbehandling. Den tid bør være forbi, hvor barnet bliver en 'spillebrik' i hænderne på professionelle. Derfor må man indgå i en dialog og et samspil med barnet eller den unge, så vedkommende kan blive medspiller i forhold, der vedrører hans eller hendes egen livssituation.

Denne dialog er også vigtig, når der skal udarbejdes en handlingsplan og en undervisningsplan for en elev, og den er vigtig, når barnet eller den unge selv skal være med til at formulere målsætninger og evaluere egen udvikling.

Det er altafgørende for barnet, at det selv kan overskue problemstilling, mål og resultater, og at det selv har været med til at beskrive disse områder. Det kan være rimeligt at give denne elevmedbestemmelse en retssikret plads i alle sagsbehandlinger, så der skabes modeller for en systematisk involvering af barnet eller den unge på lige fod med forældrenes ret til at blive medinddraget i beslutninger om forhold vedrørende deres barn.

- i forhold til den pædagogisk-psykologiske vurdering – kategorisk/relationel

Inden for rammerne af en almindelig samfundsmæssig konsensus om demokratiske spilleregler har PPR mulighed for at vælge forskellige fagligt-metodiske indfaldsvinkler, styret af mere overordnede værdier og holdninger, der enten kan komme til udtryk i nytænkning eller fastholdelse af traditioner. Det gælder både selve vurderingen og de faktorer, der inddrages i denne, og det efterfølgende pædagogiske løsningsforslag.

I disse år har man forladt eller er i gang med at forlade et traditionelt **kategorisk perspektiv** i tilgangen til de pædagogiske løsninger – dvs. en direkte indsats på elevens diagnosticerede vanskeligheder – hvorved man er tilbøjelig til kun at få øje på eleven og dennes iboende normafvigelser, og hvor den pædagogiske opgave løses af en speciallærer i særligt indrettede miljøer.

Den nye tankegang er den, at opgaverne omkring den enkelte elev løses i forbindelse med de sædvanlige undervisningsaktiviteter ud fra et **relationelt perspektiv**, dvs. en indtænkning af alle faktorer omkring en problemstilling i en helhed: Læringsmiljøet (undervisningens indretning, lærere, andre elever) eleven selv, familien etc. De enkelte fænomener ses udelukkende som dele af en helhed, af en proces eller et system. Det er derfor vigtigt at kunne bestemme helheden, processen eller systemet.

”Kontekst” bliver det begreb, der søger at sætte ord på helheden eller systemet. Konteksten kan opfattes som en artikulering af det, der – ud fra en kategorisk tænkning – tidligere ikke blev inddraget i undersøgelserne. Konteksten er en del af forståelsen.

Konteksten er forskellig fra situation til situation, og i nogen udstrækning fra person til person, også inden for den samme gruppe. Konteksten er ikke universel som faktisk fænomen – den er at finde i bestemte situationer, i bestemte oplevelser. Kontekstbegræbet kan anvendes som betegnelse for en dynamisk dialektik mellem læringsprocesser, omgivelser og læringsresultater. Konteksten kan således nok defineres, men definitionen må til stadighed være åben, da konteksten er ny i nye situationer

Dette står i skarp modstrid med en kategorisk synsvinkel, hvor stagnation i udviklingen forklares med mangler og fejl hos barnet eller manglende indlæring. Problemet er det, at man abstraherer barnet ud af sin eksistens og livssammenhæng og isolerer det.

Sådanne ændringer i synsvinklen betyder, at skolen må være parat til kontinuerligt at analysere og beskrive nye eller ændrede kontekster, nye eller ændrede situationer og nye eller ændrede relationer. Der vil ikke være elementer, man på forhånd vil kunne tage for givet, eller som kontinuerligt er gældende under alle forhold, fx karakteristik af handicapgrupper, organisationsformer eller for den sags skyld enkeltpersoners kompetencer.

Det relationelle perspektiv indebærer bl.a., at undervisningen bliver tilpasset eleven, at elever, lærere og det lærende miljø ses som en helhed, og at det er det normale lærerteam, der løser opgaven.

Den specialpædagogiske viden og indsigt skal til gengæld være indbygget i teamets samlede viden og knowhow, fx i kraft af en speciallærers deltagelse som medlem af teamet og/eller andre teammedlemmers efteruddannelsesaktiviteter, som nødvendigvis skal tage afsæt i det relationelle perspektiv som grundholdning.

I et videre perspektiv indebærer dette, at PPR-medarbejdere og andre eksperter nødvendigvis må indtænke det relationelle perspektiv i deres observation, vurdering, rådgivning og vejledning. Fastholder eksperterne det kategoriske perspektiv i deres

arbejde, kan de måske i realiteten komme til at stå i vejen for en pædagogisk indsats, der tager udgangspunkt i et relationelt perspektiv.

For at kunne rådgive til gavn for de børn, der befinder sig i en risikosituation eller en vanskelig livssituation, er det nødvendigt både at kunne analysere og beskrive barnets individuelle potentialer, kompetencer og læringsinteresser og have kendskab til relationerne i det miljø, barnet befinder sig i.

- i forhold til specialpædagogisk bistand

Specialpædagogisk bistand omfatter i dag først og fremmest en lang række analyser af årsagerne til, at noget går galt i forbindelse med børns møde med omverdenen samt overvejelser over, hvad systemerne kan stille op i den forbindelse.

De aktuelle regler for specialpædagogisk bistand er netop udtryk for, at der kan være mange forskellige årsager til, at børn kommer i vanskeligheder i skolen eller daginstitutionen, og at der derfor er brug for den højst mulige grad af fleksibilitet for at kunne finde frem til den (special)pædagogiske løsning, der er brug for.

Afkategoriseringen, som kom til udtryk i bekendtgørelsen for specialundervisning m.v. i 1990'erne er både et udtryk for et nyt menneskesyn og en faglig nødvendighed, hvis de (special)pædagogiske opgaver i et moderne samfund skal kunne løses tilfredsstillende.

Sikkerhedsnettet under en kvalificeret beslutning om henvisning til specialpædagogisk bistand bygger på mange parter vurderinger og medvirken: Eleven selv, forældrene, lærerne, skolens leder, der træffer beslutningen, og endelig PPR, der udarbejder forslaget.

Dette forslag og denne beslutning må nødvendigvis være fagligt og holdningsmæssigt afklarede (kategoriske/relationelle), da begge dele indgår i sikkerhedsnettet. Dette sikkerhedsnet vil derfor i høj grad komme til at bære præg af, om man lokalt tænker traditionelt eller er parat til nytænkning.

- i forhold til skolernes specialundervisning og vidtgående specialundervisning

Lederen af PPR er fagligt ansvarlig for en relevant rådgivning af den kommunale ledelse om anvendelse af de kommunale ressourcer til specialundervisning. Derfor er det også nødvendigt, at PPR besidder en omfattende viden om, hvilke elever der har særlige behov, hvilke typer behov der er tale om, og hvilke løsningsmuligheder der kan findes i undervisningsmiljøerne.

Da en eventuel henvisning til vidtgående specialundervisning er en kommunal beslutning, er det samtidig nødvendigt, at den lokale PPR-enhed besidder pædagogisk-psykologisk relevant specialviden og pædagogisk indsigt i løsningen af særligt vanskelige undervisningsopgaver i skolen og er i stand til at samarbejde med amtskommunens sagkyndige og skolernes ledere og lærere på et fagligt kvalificeret niveau om konkrete opgaver.

- i forhold til tidlig indsats, forebyggende arbejde og helhedstænkning

Fra centralt hold er kommunerne blevet opfordret til helhedstænkning, tidlig indsats og forebyggende arbejde i forbindelse med børn, der befinder sig i en risikobetonet livssituation. PPR er centralt placeret i dette arbejde, idet PPRs samlede sum af viden om børns behov og kyndighed i at se løsningsmuligheder i konkrete situationer kan blive en afgørende faktor for et procesorienteret arbejde i de miljøer, barnet befinder sig i.

PPRs indsats i det fremtidige arbejde må derfor være båret af et professionelt ønske om at tænke og handle relationelt, så alle relevante personer og forhold omkring barnet medtænkes til gavn for et sårbart barns livssituation.

I forbindelse med tidlig indsats, helhed og sammenhæng har PPR en særlig forpligtelse i forbindelse med børns overgange, både i det daglige ved skift mellem institutioner og i forbindelse med forskellige livsfaser, fx skift fra børnehave til skole. Da PPR er en institution, der har et tæt samarbejde med samtlige andre kommunale institutioner, som beskæftiger sig med børn og unge og som har en tværfaglig ekspertise, er det afgørende

vigtigt, at PPR er aktivt involveret i at sikre helhed og sammenhæng for børn og unge i de kommunale institutions- og skolemiljøer.

Fokus bør være på barnets kompetencer, potentialer og dets sociale og relationelle historie. Det er målet at skabe god trivsel og udvikling hos alle børn, først og fremmest for at give børnene de bedst mulige fremtidsudsigter, men også for at mindske det store antal henvisninger til ressourcekrævende foranstaltninger.

For at muliggøre dette er det tillige nødvendigt – og også her har PPR en stor opgave – at samtlige voksne omkring barnet medvirker positivt i løsninger af relationelt tilsnit, og at alle har et medansvar for at løse opgaven, så man gerne skulle få det ud af indsatsen, at opgaven bliver løst i det miljø, barnet eller den unge befinder sig i.

- i forhold til daginstitutioner og deres personale

Daginstitutioner er miljøer, hvor almen udvikling, trivsel og læring er målet. Personalet i disse miljøer – og det gælder også dagplejerne – har brug for et forum, hvor de kan indhente supervision, råd og vejledning, når de møder børn, der ikke trives og udvikler sig.

PPR kan skabe et sådant forum, hvor man generelt kan drøfte børns udvikling, eventuelle årsager til dårlig trivsel/manglende udvikling og pædagogiske muligheder. Dette vil være af afgørende betydning for at formidle arbejdet med relationelle perspektiver og for at opretholde dagplejernes og pædagogernes engagement i svære opgaver.

På denne måde kan PPR medvirke til både at formidle viden og indsigt i børns udvikling og reaktionsmåder og til udvikling af den tænkning og praksis, der danner inkluderende pædagogiske miljøer.

I et videre perspektiv kunne PPR være initiativtager – enten direkte eller i samarbejde med socialforvaltningen – til kurser for dagplejere og pædagoger med henblik på at øge deltagernes

viden om børn i risikosituationer, gøre dem sikrere i deres iagttagelser og vurderinger og sætte dem i stand til selv at finde løsninger på en række problemstillinger. Dette kan på lidt længere sigt medvirke til at frigøre ressourcer på PPR, som fortsat er forpligtet til at foretage en vurdering af indstillede børn.

- i forhold til PPRs synlighed og tilgængelighed i det kommunale billede

Vigtige forudsætninger for PPRs synlighed og åben dialog er bl.a.:

- at PPR aktivt deltager i lokalområdets fagligt-politiske drøftelser af den ønskede indretning af lokalsamfundets samlivsformer og værdigrundlag
- at PPR aktivt deltager i lokalområdets indsats i forhold til børn og unge
- at PPR udvikler og udbreder informationsmateriale om PPRs opgaver og muligheder for medvirken til at finde veje ud af vanskelige situationer, som børn og unge måtte befinde sig i
- at PPR er let tilgængelig for potentielle brugere.

PPRs rolle og øvrige arbejdsopgaver i det samlede kommunale billede

Eksterne samarbejdsrelationer - PPR og det politiske niveau

PPR må være med til at formidle ny faglig viden til de mange personer, der hver især har ansvar for børns læring, opdragelse og omsorg. PPR kan spille en aktiv rolle ved at indgå i en dialog med de kommunale politikere, definere konkrete kommunale arbejdsopgaver, beskrive løsninger og anvende PPRs aktuelle viden til at fremhæve påkrævede nye initiativer til at inddrage forældre, pædagoger og lærere for at fremme forståelsen for de relationelle aspekter i opgaverne omkring børn og unge. PPR kan således være med til at skabe grundlag for, at de voksne, der omgiver barnet eller den unge, får større indsigt i betydningen af et meningsfyldt samvær og en indholdsstyret samtale med barnet eller den unge.

I PPRs dialog med det politiske niveau er det vigtigt, at PPR repræsenterer et fagligt holdbart fremtidsrettet perspektiv på udviklingen i kommunen. PPR må have et værdigrundlag som udgangspunkt for dialogen med politikerne, så forslag til opgaveprioriteringer og vurderinger af faglige spørgsmål ligger i forlængelse af værdigrundlaget og PPRs faglige indsigt. I denne dialog må det være klart, at PPR skal kunne redegøre for egne målsætninger og handleplaner.

Eksterne samarbejdsrelationer - tværsektorielt samarbejde og koordinering af indsatsen omkring forældre og barn (helhed og sammenhæng)

I regeringens handlingsplaner lægges der vægt på, at der etableres helhed og sammenhæng i arbejdet med truede og sårbare børn og unge, samtidig med at barnets eller den unges sociale netværk og kontaktflade styrkes. Derfor ses det som en nødvendighed, at der skabes et koordineret tværsektorielt samarbejde mellem de forskellige kommunale ekspertsystemer, og at eksisterende kontaktflader og samarbejde bliver yderligere udviklet.

Manglende viden på tværs af sektorer om hinandens initiativer og manglende koordinering af den samlede indsats kan have mange uheldige virkninger, fx at familien får en oplevelse af manglende helhed i den service, den modtager, i form af forskellige meldinger, der kan virke forvirrende, mange forskellige kontaktpersoner m.m.

De tre lovgivningskomplekser: Folkeskolelov, servicelov og lov om forebyggende sundhedsordninger for børn og unge understreger alle vigtigheden af, at der i den enkelte kommune etableres et tværfagligt samarbejde om børn og unge med særlige behov, som befinder sig i en risikobetonet livssituation.

Dette samarbejde involverer typisk tre forskellige faglige rådgivningssystemer: PPR, sagsbehandlere på børne- og familieområdet og den kommunale sundhedstjeneste.

Hensigten med samarbejdet er dels at kunne belyse en given problemstilling under forskellige faglige synsvinkler – for derved at give både proces og løsninger et kvalitativt løft – og dels at sikre, at de tre systemer hver for sig er vidende om, hvad de andre foretager sig. Det kan i den forbindelse være hensigtsmæssigt at etablere egentlige tværsektorielle samarbejdsfora – fx inden for et distrikt.

Det er under alle omstændigheder vigtigt at få koordineret arbejdet, således at alle involverede bliver inddraget i og/eller informeret om nye beslutninger og initiativer, og således at forældrene undgår at skulle forholde sig til en lang række forskellige fagpersoner fra forskellige sektorer. Denne forældrekontakt bør kunne udføres af den hovedansvarlige koordinerende fagperson.

PPR skal i et ligeværdigt samarbejde med andre faggrupper i kommunen være med til at sikre, at indsatsen tilrettelægges ud fra en fælles opgaveforståelse, en fælles handlingsplan og en klart aftalt opgavefordeling med en koordinator, der er ansvarlig over for den tværfaglige gruppe.

Generelt betyder et øget samarbejde på tværs af sektorer, at det også er nødvendigt at øge opmærksomheden på etik og lovmæssige regler for at sikre brugernes rettigheder. Reglerne om tavshedspligt, underretningspligt og oplysningspligt er gennemgået i *"Vejledning om hjælp til børn og unge gennem dialog og samarbejde med forældre"*, som Socialministeriet, Sundhedsministeriet og Undervisningsministeriet udgav i fællesskab i 1995.

PPR som aktiv medspiller i en omstillingsproces

Set i dette perspektiv vil PPRs arbejdsopgaver fordele sig på forskellige hovedområder, idet PPR:

- medvirker til den generelle udvikling af systemer, institutioner og pædagogiske handlemuligheder med henblik på øget kvalitet i det tværfaglige samarbejde på tværs af sektorer, herunder samarbejdets indhold og bærende ide, metodeudvikling, organisering, helhed og sammenhæng i indsatsen og udvikling af nye pædagogiske tilgange

- medvirker til personaleudvikling med henblik på at kvalificere PPRs personale til at deltage i et øget og mere globalt tværfagligt samarbejde med andre ekspertgrupper
- medvirker til at løse konkrete opgaver i forhold til børn, unge og forældre med henblik på at skabe situationer, hvor disse primært involverede parter inddrages som ligeværdige samarbejdspartnere.



Pia Guttorm Andersen
Skoleleder på Hårup skole,
Århus kommune
Læreruddannelse 1984
Lærer 1984-1991
Pædagogisk konsulent
(specialundervisning og teknologi),
herunder projektledelse af en række
nationale og internationale skole-
udviklingsprojekter 1991-2001

Dette kapitel indeholder forslag til en model for intern udvikling på skolen. Modellen tænkes anvendt som redskab til en målrettet skoleudviklingsplan, hvori indgår intern studiekreds, ekstern sparringspartner samt it-baserede uddannelsesaktiviteter. Modellen bidrager til øget refleksion over skolens praksis og kvalitetstækning. Den foreslåede model arbejder endvidere ud fra den forståelse, at ejerskabet for en skoleudviklingsplan spiller en væsentlig rolle for de involveredes engagement i de valgte indsatsområder. Det indebærer bl.a. synlighed i processer og ansvarsfordeling i gennemførelsen af en handleplan.



Skoleudvikling i en digital kultur

Fornyelse og forandring

En skoleudviklingsplan skal beskrives med målsætning, indsatsområder, handle- og evalueringsplaner. En skoleudviklingsplan er således kendetegnet ved at være systematisk, langsigtet og helhedsorienteret.

Nødvendigheden af læring, fornyelse og forandring af og i skolens virksomhed står klart. Det kommer til udtryk i den skolepolitiske debat i de seneste år og de her formulerede krav om forandring. I tilknytning til nye krav til skolen kommer nødvendigheden bl.a. til udtryk i efteruddannelse af et betragteligt omfang, der kan ses både på udbuds- og efterspørgselsiden.

Der er en risiko for, at ønsket om læring, deltagelse og forandring vil blive anvendt i en række segmenterede forløb og kun i ringe grad i en helhed med tidsfaste og sammenhængende forandringer. Der er også en risiko for, at ledelsen vil udpege de prioriterede områder, hvilket sandsynligvis vil føre til rammelagt og udpeget medarbejderdeltagelse, men begrænse sig til fastlagte handlingsforløb tæt på de eksisterende handlemåder.

Den foreslåede skoleudviklingsmodel bygger på en helheds-tænkning, hvori indgår en pædagogisk og ledelsesmæssig omstilling, der skal gøre skolen til et moderne og tidssvarende læringsmiljø for dens børn og unge. En tænkning, hvor helhed og menneskelige ressourcer er grundlaget for en fremtidig udvikling af skolen.

Skoleudviklingsmodellen bygger på følgende elementer: Erfare, reflektere, beslutte og handle.

Målsætning for udviklingsplanen for en konkret skole

- Skolen skal kunne leve op til den samfundsmæssige udvikling, hvor udfordringerne især kan beskrives som modsætninger mellem stabilitet og forandring, mellem stordrift og hurtig omstilling, mellem indføring af teknologi og den sociale tilpasning til teknologien, samt mellem samfundsforventninger om effektivitet i det daglige arbejde og medarbejdernes engagement og deltagelse.
- Skolen skal i sin virksomhed vægte de menneskelige ressourcer gennem prioritering af demokratiske værdier, som både er forudsætninger for en udviklingsplan og for den alsidige, personlige udvikling, eleverne forventes at opnå: Respekt for medmennesker, selvstændighed, kritisk sans, samarbejdsvilje og –evne, social forståelse og indsigt.
- Skolen skal løbende kunne udvikle sig som en konsekvens af omgivelsernes vekslende krav om fleksibilitet i forhold til ændringer af givne betingelser, kreativitet, omstillelighed i forhold til ændring af praksis (kursskifte) og åbenhed.
- Skolen skal fortsat bevæge sig frem mod en forståelse af, at nødvendig viden skal kunne opsøges, vurderes og bearbejdes af den enkelte selv eller i meningsfyldte, sociale sammenhænge. Når kritisk sans anses som en værdi, så bør skolen selv i sit praktiske virke og samarbejde udvise samme værdi.
- Eleverne skal gennem skolegangen udrustes med kompetencer, der sætter dem i stand til at deltage og leve som aktive borgere i et demokratisk samfund.
- Lærerne skal opleve skolen som en udfordrende, meningsfuld og god arbejdsplads.

Ændring af praksis

For at sikre, at den udvikling, der iværksættes, udmøntes i en (synlig) ændret praksis, må læringsforudsætningerne hos medarbejderne, rammefaktorer, mål, indhold og læreprocesser allerede i planlægningen indgå i overvejelserne (for der er et dobbelt sigte: Dels at gennemføre et projekt, dels at fremme læring, så de implicerede selv kan fortsætte efterfølgende).

Forud for en igangsættelse af en skoleudviklingsplan må det sikres,

- at der er enighed om at gennemføre en udvikling,
- at udviklingens konsekvenser gennemtænkes (holistisk strategi), så man undgår det merarbejde, der stresser og skaber modstand mod projektet,
- at planen har ledelsens opbakning
- at der vælges evalueringsformer, som er befordrende for, at det, der er blevet lært, kan anvendes i nye situationer/ fremtiden,
- at der sker en forankring af projektet, så projektets måder at tænke og handle på kan leve videre og de indhøstede erfaringer kan blive til en naturlig del af daglig praksis.

Målgrupper for skoleudviklingen

Lederne skal gennem skoleudviklingsforløbet gennemløbe en ledelsesmæssig omstilling, der sætter fokus på nye ledelsesformer og –strategier:

- Lederen skal være fleksibel i valg og udøvelse af en given ledelsesform, i forhold til den konkrete medarbejder, det konkrete team, skolekulturen og selve situationen.

- Lederen skal mestre en ledelsesstil, der bygger på en variation af ”instruerende adfærd” og ”støttende adfærd” over for den enkelte medarbejder/det enkelte team.

Lærerne og pædagogerne skal gennem skoleudviklingsprogrammet gennemløbe en faglig og kollegial omstilling, der sætter fokus på:

- Den nye lærerrolle
- Det kollegiale teamarbejde
- Selvforvaltning
- Kvalitet i undervisning
- Faglighed i den lærende organisation
- Etik
- Forældresamarbejde.

Skoleudviklingsmodellens metode

Skoleudviklingsmodellen skal gennem nytænkning og nyorientering medvirke til, at skolens rummelighed, åbenhed og holdning til at løse komplekse og sammensatte opgaver fortsat udvikles, for herigennem at skabe øget forståelse for styrken i medmenneskelige relationer .

Gennem skolens værdigrundlag og anvendelse af it skal der i skoleudviklingsforløbet fortsat ske en ændring og styrkelse af de digitale og interaktive undervisningsmidler og metoder, som øger elevernes læringsrum, bl.a. skal it-støttede efteruddannelsesstrategier og kommunikationsformer bringes i anvendelse. *e-læring* indtager derfor en fremtrædende plads i modellen. Skoleudviklingsplanen er tænkt gennemført som en (flerårig) intern ”studiekreds”. Rammerne for studiekredsen defineres af de aktuelle ressourcer, som prioriteres til et målrettet skoleudviklingsforløb.

Til ”studiekredsen” tilknyttes en ekstern person, der i forløbet kan fungere som oplægsholder, sparringspartner og proceskonsulent.

Uddannelsesaktiviteter

1: Skoleledelsen

1. Ledelsesseminar (internat): ”*Skoleudvikling i en digital kultur*”
2. It-støttet undervisning (*e-læring*):
 - Modul A: Teamledelse som ledelsesform (ledelsesteam)
 - Modul B: Ledelse af lærerteam
 - Modul C: At øge skolens rummelighed
 - Modul D: ”Spejlløse” – udvidet ledelsespraksis i sparring med et andet ledelsesteam
3. Ledelsesseminar: ”*Alt kan gøres anderledes*” (studietur). Skolelederne indgår i netværk med skoleledere fra andre skoler. Netværk skal i denne forbindelse forstås som ledelsesgrupper på tværs af skoler, kommunegrænser.

2: Lærerne

- Temadag: ”*Når skolen er en lærende organisation*”
30 timers it-støttet efteruddannelse:
Etik & Værdigrundlag

Rummelighed & Systemarbejde
Undervisningsformer & Læringsrum
Den intelligente skole
Temadag: Refleksion, udvikling og nytænkning.

3: Samarbejdet

- Implementering
- Evaluering
- Ny handleplan.

Lokalt forankrede aktiviteter

Gennem forløbet arbejder den enkelte skole med de fokusområder, som allerede kan være defineret med udgangspunkt i egne prioriteringer, f.eks.:

- fokus på ny lærerrolle, teamsamarbejde og it
- fokus på indskoling og it
- fokus på flerkulturer blandt skolens elever
- fokus på selvstyrende team.

It-støttet uddannelsesstrategi

Tidligere var uddannelse/kurser alene tilrettelagt som fremmøde på en uddannelsesinstitution. I erkendelse af, at uddannelsen/kurset i dag skal medtænke deltagerens mulighed for refleksion, bearbejdelse og implementering af ny viden i det daglige arbejde, giver den virtuelle læringsform nye muligheder for at forstærke og udvikle dette samspil. Ved inddragelse af den teknologistøttede efteruddannelse, bliver det muligt at etablere læringsformer og –metoder, som integrerer den læring, der har fundet og finder sted på institutionen, med aktiviteter i virtuelle læringsrum og i de fysiske lokaler på uddannelses- og kursusinstitutioner.

Som det f.eks. er set i KVIS programmet kan en teknologistøttet uddannelsesstrategi støtte og styrke en udviklingsproces på egen skole. Strategien bygger på, at lærerteam fra en skole arbejder i vekselvirkning mellem kursusrelaterede aktiviteter og daglig praksis. Arbejdsmetoderne er præget af en tæt relation og sammenhæng mellem den nye viden, de daglige problemstillinger og konkrete løsninger heraf.

Afsluttende afsnit

Skolen skal fortsat udvikles på en måde, der giver mulighed for at bygge på den enkeltes kompetencer og potentialer, og som giver rummelighed i skolekulturen og hos den enkelte lærer. Det forventes, at lærerpersonligheden indeholder de særlige kvaliteter, egenskaber og holdninger, der giver alle elever en god oplevelse af skolen. Derfor er det vigtigt, at den enkelte skole arbejder med udvikling af et fælles værdigrundlag.

Et fælles værdigrundlag for en skole er forudsætningen for en rummelig skole, og det bør bygge på lærernes positive livsindstilling og bevidsthed om, at de har en vigtig opgave med alle klassens elever.

På alle skoler er elevgruppen forskelligt sammensat – både socialt og kulturelt. Det er skolens opgave at håndtere denne forskellighed positivt og konstruktivt. Det skal stå klart for alle lærere, forældre og elever, at der er overensstemmelse mellem skolens værdier og skolens praksis. En aktiv medvirken i drøftelse og beskrivelse af skolens værdier og udvikling befordrer ejerskab og danner baggrund for, at værdierne indgår i den fælles bevidsthed på skolen og bliver fælles gods, som alle er stolte af.



Lars Bo Jakobsen, cand. polit., er ansat i Europa – Kommissionens Generaldirektorat for Uddannelse og Kultur. Her arbejder han bl.a. med skole selvevaluering, europæiske kvalitetsindikatorer og benchmarks. Han er medforfatter til "Self-Evaluation in European Schools: "A Story of Change"

Lars Bo Jakobsen har tidligere været ansat i Statsministeriet som rådgiver på blandt andet uddannelsesområdet, og i Undervisningsministeriet.

I dette kapitel redegøres der for en selvevaluering metode som værktøj til kvalitetsudvikling i skolen. Selvevaluering består af en række bevidste handlinger, der kan igangsætte og opretholde en dialog mellem parterne i skolens virksomhed: elever, forældre, ledelse, lærere og lokalsamfundet. Selvevaluering kan således beskrives som en proces, der er et middel til at øge skolens rummelighed, idet rummelighed opnås i et samspil mellem skolens interesser. Der beskrives en række instrumenter, der kan involvere den nævnte personkreds og medvirke til at skabe et åbent undervisningsmiljø, hvor kontinuerlige drøftelser af forhold i skolen er et naturligt element i skolens udviklingsbestrebelse.



Selvevaluering og den rummelige folkeskole

Indledning

Skolen er et socialt rum, og for mange unge udgør skolen en betydelig del af deres sociale liv. I skolen etableres venskaber, som undertiden varer resten af livet. Det er i skolen og på uddannelsesstederne, at børn og unge lærer om, hvad der knytter dem sammen, og hvad der forventes af dem som mennesker og samfundsborgere. Eleverne lærer at begå sig blandt andre. De får afprøvet deres sociale egenskaber i forholdet til andre elever og lærerne. Lærer om autoritet, uafhængighed og indbyrdes afhængighed i de daglige rutiner og det uformelle liv på skolen.

Næsten alle elever vil imidlertid på et eller andet tidspunkt i deres skoletid opleve vanskeligheder. Det kan være indlæringsvanskeligheder, sociale problemer, psykologiske problemer m.v. Det er skolens ansvar at sikre, at dette ikke betyder, at elever udelukkes fra det sociale rum på skolen – skolen skal kunne rumme forskellighed.

Med folkeskolelovens bestemmelser om undervisningsdifferentiering skulle næsten alle også kunne være med, idet ”undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse skal i alle fag leve op til folkeskoleformål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger”.

Men hvordan finder skolen finde ud af, hvad der er den enkelte elevs behov og forudsætninger? Undervisningsdifferentiering og rummelighed skabes jo ikke gennem lovgivning. Det er på skolerne, at principperne om rummelighed og undervisningsdifferentiering skal fungere, og det er tilsyneladende ikke let, når ca. 15 % af en skoleårgang går til specialundervisning.

Dette kapitel giver en kort praksisorienteret introduktion til, hvordan selvevaluering kan tilrettelægges på en skole. Der peges på et simpelt instrument (selvevalueringsprofilen) til at inddrage og engagere skolens interessenter og få startet selvevalueringsprocessen. Desuden fremhæves en række enkle selvevalueringsinstrumenter, der gør det muligt for skolen at diskutere og fortolke skolens kvalitet og rummelighed. Endeligt peges der på, hvordan skolen kan følge op på resultaterne af selvevalueringsprocessen og etablere handlingsplaner, der varigt kan ændre skolens måde at håndtere bestemte problemer.

Selvevaluering

Selvevaluering kan bruges som et instrument til kvalitetsudvikling i skoler. Et instrument, der kan starte og understøtte en dialog om kvalitet og rummelighed på skolerne, og benyttes af skoler som et middel til at håndtere forskellighed og til at øge skolens rummelighed.

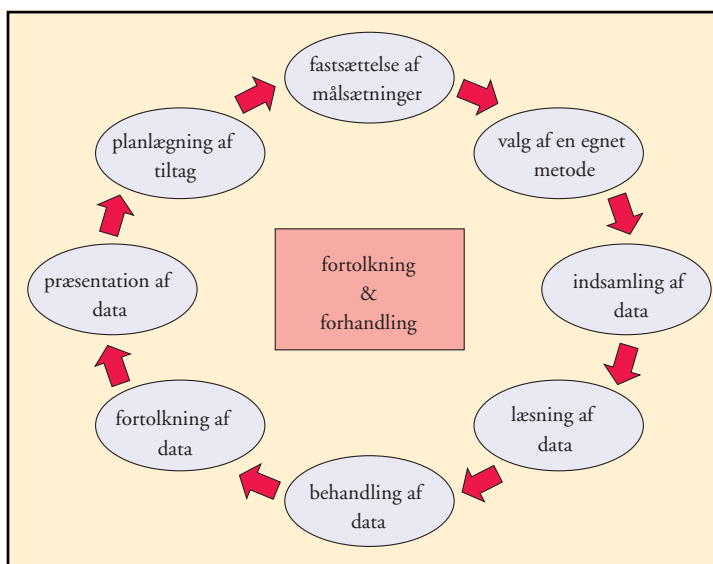
Selvevaluering har 4 hovedformål:

1. Stimulerer debatten om prioriteter, formål, og kvalitetskriterier på skole og klasseniveau
2. Åbne skolemiljøet og tilskynde til dialog mellem skolens interessenter
3. Strategisk instrument til at nå mål om rummelighed og øget kvalitet
4. Støtte beslutningstagen gennem data- og informationsindsamling

Selvevaluering giver samtidig eleverne mulighed for at opleve demokratiske værdier, dels i form af medansvar for deres egen uddannelse, dels som medindflydelse på form og indhold af den undervisning og uddannelse, der udbydes.

Selvevaluering drejer sig således ikke blot om at arbejde sig igennem et sæt procedurer (f.eks. indsamling af data, fortolkning af data og præsentation af data). Selvevaluering er en løbende proces, der består af fortolkning og forhandling, jævnfør nedenstående illustration. Det er netop i denne proces, at en stor del af selvevalueringens værdi ligger. Selvevaluering fungerer som en nøgle til alle de interessante skolepolitiske diskus-

sioner, der gemmer sig bag døren. Og rummelighed skabes i en proces - en stadig dialog -, mellem elever, lærere og forældre.



Forudsætningen for at indføre selvevaluering som et instrument til skoleudvikling er skolelederens opbakning. Det er skolelederen, der ved sin opbakning sikrer, at selvevaluering kan ske i et åbent samspil mellem elever og lærere. Det er skolelederen, der er garant for et skolemiljø, hvor det tilskyndes, at man stiller spørgsmål, hvor man diskuterer, hvor kritisk selvrefleksion er en naturlig del af hverdagen, og hvor man forsøger at forstå og acceptere hinandens forskellighed. Og det er skolelederen der kan sikre, at selvevalueringsprocessen fører til reelle ændringer på skolen. Uden skolelederens aktive engagement er der stor sandsynlighed for, at selvevalueringsprocessen forbliver spredte forsøg, der løber ud i sandet.

Selvevaluering –hvordan starter man?

Følgende afsnit bygger på de erfaringer og de evalueringsmetoder, der blev udviklet til et Europæisk pilot projekt om selvevaluering, der blev gennemført i perioden 1997-2000. I projektet deltog 101 skoler i 18 europæiske lande, herunder 5 danske skoler .

En af projektets helt klare konklusioner var, at inddragelsen af alle skolens interessenter, herunder lærere, elever, forældre, og administration er af afgørende betydning for succesfuld selvevaluering. Nedenstående procedure blev benyttet i det europæiske projekt, og er et eksempel på, hvordan man kan starte en selvevalueringsproces, hvor skolens hovedinteressenter inddrages.

Selvevalueringsprofilen (se s. 5) skal således bruges til at underbygge og forbedre kvaliteten af diskussionen blandt de personer og grupper, der er involveret i skolen. Samtidig fungerer profilen som et afsæt for den senere dataindsamlings og analyseperiode. Nedenfor beskrives et anbefalet forløb.

Skolen udvælger en gruppe elever, forældre og lærere, der skal være med til at bruge selvevalueringsprofilen. Alle grupperne bør bestå af mindst 12 personer, men skolerne kan også vælge at inddrage flere.

Deltagerne i disse grupper kan udvælges tilfældigt eller på en sådan måde, at et bredt spektrum af synspunkter er repræsenteret. Der er ikke tale om en videnskabelig undersøgelse, men man bør forsøge at inddrage et tværsnit af den personkreds, der er involveret i skolen.

Disse 36 personer opdeles dernæst i 6 grupper à 6 deltagere.

Dette kan gøres på to måder:

1. 2 elevgrupper, 2 forældregrupper og 2 lærergrupper.
2. Grupperne kan blandes, således at hver gruppe omfatter 2 elever, 2 forældre og 2 lærere.

Fordelen ved den første metode er, at der vil tegne sig tre tydelige holdninger, som i sig selv kan give nogle interessante "trekants"-diskussioner. Den anden metode kan give en mere livlig dialog og større indsigt. Man skal blot sørge for, at diskussionerne dokumenteres omhyggeligt. Og der skal naturligvis i grupperne tages hensyn til, at børn ikke har det samme diskussionsniveau som lærere eller forældre.

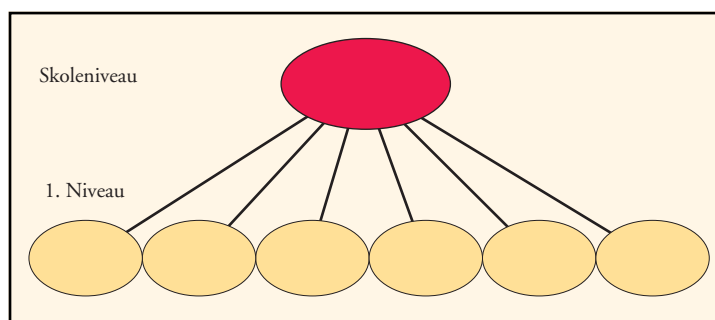
Uanset den valgte metode, sker der herefter følgende:

- Alle deltagerne gennemgår selvevalueringsprofilen omhyggeligt og grundigt for sig selv og udfylder hvert af de tolv punkter (jf. side 5) under hensyntagen til de oplysninger, der foreligger om skolen. Det er klart, at der må blive tale om en subjektiv bedømmelse. Selvevalueringsprofilen er et udgangspunkt for den senere dataindsamlings- og evalueringsproces, og skal blot indikere hvilke områder, der kan være af interesse for skolen.
- Når alle har udfyldt profilen, mødes gruppens 6 medlemmer for at sammenholde deres bedømmelse. Gruppen gennemgår profilen punkt for punkt og forsøger at blive enige om en bedømmelse, som alle kan acceptere.

I denne fase er det vigtigt, at deltagerne hverken giver efter for let og accepterer gruppens bedømmelse eller kæmper stædigt for deres eget synspunkt. Det værdifulde i processen ligger i dialogens kvalitet, i at man lytter, fremlægger sine synspunkter, tager hensyn, og fremsætter begrundede argumenter og ad den vej når frem til en beslutning.

Når man er nået frem til en bedømmelse for gruppen som helhed, vælges et af medlemmerne som repræsentant i forløbets anden fase jf. i øvrigt figur nedenfor.

Brug af selvevalueringsprofilen



Gruppen i den anden fase' vender tilbage til profilen og gennemgår samme procedure, før den forsøger at nå frem til en profil, der er enighed om på skolen som helhed.

Det er imidlertid vigtigt, at gruppen ikke søger at nå til et kompromis mellem modstridende synspunkter og dermed ender med en profil, der hverken repræsenterer det ene eller andet synspunkt. Man kan for eksempel forestille sig, at synspunkterne er polariserede, og at gruppen finder det nødvendigt at indgive to forskellige bedømmelser.

Hvis der ikke kan opnås enighed i gruppen, bør den indgive to forskellige bedømmelser. Hver af disse bedømmelser bør udtrykke den 'modale' bedømmelse, det vil sige den mest fremherskende bedømmelse i gruppen.

Et eksempel:

Person:	A	B	C	D	E	F
point:	1	1	2	4	4	3

De to modale bedømmelser her er 1 og 4, og disse bør derfor indsættes i profilen.

Når skolen er nået frem til en samlet profil for skolen, så er det tid til at vælge, hvilke områder skolen ønsker at evaluere. Det anbefales, at skolen begrænser sig til at vælge måske 2-3 områder pr. år. Et område til nærmere undersøgelse kan vælges af forskellige årsager:

- hvis der er uenighed om bedømmelsen af, hvordan skolen klarer sig inden for et bestemt område, kan det være interessant at undersøge området nærmere.
- hvis skolen når frem til, at den klarer sig særligt godt på et bestemt område, så kan det være interessant at undersøge, hvorfor det er tilfældet, og om man kan overføre denne praksis til områder, hvor man måske klarer sig mindre godt.
- hvis skolen mener, at den klarer sig dårligt på et bestemt område kan man ved selvevalueringen søge at finde ud af, hvorfor det er tilfældet.

Selvevalueringsprofil								
Område		Bedømmelse				Seneste udvikling		
I. Resultater								
1	Elevernes faglige niveau	++	+	-	--	↑	→	↓
2	Personlig og social udvikling	++	+	-	--	↑	→	↓
3	Elevernes fremtidsperspektiver	++	+	-	--	↑	→	↓
II. Processer i undervisningen								
4	Tid som undervisningsressource	++	+	-	--	↑	→	↓
5	Kvaliteten af indlæring og undervisning	++	+	-	--	↑	→	↓
6	Støtte til elever med indlæringsvanskeligheder	++	+	-	--	↑	→	↓
III. Processer for skolen som helhed								
7	Skolen som indlæringssted	++	+	-	--	↑	→	↓
8	Skolen som socialt rum	++	+	-	--	↑	→	↓
9	Skolen som arbejdsplads	++	+	-	--	↑	→	↓
IV. Miljø								
10	Hjemmet og skolen	++	+	-	--	↑	→	↓
11	Samfundet og skolen	++	+	-	--	↑	→	↓
12	Arbejde og skole	++	+	-	--	↑	→	↓
V. Andre områder								
13		++	+	-	--	↑	→	↓
14		++		-	--	↑	→	↓

I skemaet skal man forholde sig til 2 skalaer. For det første skal skolen bedømmes her og nu på en skala fra ++ til --. For det andet skal man bedømme om den seneste udvikling har været positiv ↑, uændret → eller negativ ↓. Der er naturligvis tale om subjektive bedømmelser, der skal danne udgangspunkt for en senere dataindsamlings- og evalueringsproces.

Spørgsmål til de enkelte områder i selvevalueringsprofilen.

Når man udfylder selvevalueringsprofilen kan nedenstående spørgsmål være en rettesnor for de overvejelser man gør sig. I den senere proces med indsamlingen af data, kan man bruge spørgsmålene som et udgangspunkt for en præcisering af, hvad det er man ønsker at undersøge, og som en første indkredsning af hvilket evalueringsinstrument, der kan være relevante.

	Område
1	<p>Elevernes faglige niveau</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken viden og hvilke færdigheder erhverver eleverne på forskellige niveauer af skolegangen? • Gør eleverne hurtigere eller langsommere fremskridt end forventet? • Bliver forskellene mellem de bedste og dårligste elever større eller mindre i løbet af skolegangen?
2	<p>Personlig og social udvikling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lykkes det skolen at forbedre elevernes personlige egenskaber som for eksempel deres selvspekt? Hensynet til andre? Samarbejdsevner? initiativ og evnen til at gå fremtiden i møde på en positiv og kreativ måde? • I hvilket omfang tages der højde for socialt tilhørsforhold, køn, handicap? • Diskuteres værdierne for og formålet med personlig og social udvikling blandt personalet, og hersker der enighed om disse spørgsmål? • Hvilke oplysninger bruger vi til at vurdere personlig og social udvikling, og hvad gør eleverne for at evaluere sig selv?
3	<p>Elevernes fremtidsperspektiver</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke fremtidsperspektiver er der for de elever, der er på vej til at forlade skolen eller allerede har forladt den? • Er disse fremtidsperspektiver de mest hensigtsmæssige på baggrund af elevernes uddannelsesmæssige kvalifikationer og deres personlige udvikling? • Hvor godt har skolen forberedt eleverne på deres fremtid? • Er der forskel på elevernes fremtidsperspektiver som følge af køn, socialt tilhørsforhold og etnisk baggrund?
4	<p>Tid som undervisningsressource</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvor mange undervisningstimer gennemføres ikke (mangel på ressourcer, fraværende lærere, lukning af skolen på grund af eksamener eller andet)? • Hvor meget af undervisningstiden bruges på egentlig undervisning i modsætning til administration, opretholdelse af disciplin, pakke ud/sammen? • Hvor meget tid bruger eleverne på hjemmearbejde? bruges tiden produktivt? • Hvor meget tid går tabt på grund af pjækkeri? • Hvor store er forskellene i indlæringsstid mellem de bedste og dårligste elever?

5	Kvaliteten af indlæring og undervisning <ul style="list-style-type: none"> • Findes der veldefinerede indlæringsmål og resultatkræterier, som er forståelige for elever og lærere? • Hvor effektiv er indlæring og undervisning? • Hvilke procedurer anvender man i skolen for at kontrollere eller forbedre kvaliteten af undervisningen? • Er kvaliteten af indlæringen ens for alle elever?
6	Støtte til elever med indlæringsvanskeligheder <ul style="list-style-type: none"> • Hvem bliver hjulpet, og hvem gør ikke? • Hvordan finder man frem til elever med indlæringsvanskeligheder? • Hvilke politikker følger man på skolen og i undervisningen, og hvor effektive er de? • Hvor effektivt er systemet set fra forældrenes, elevernes og lærernes synspunkt? • I hvor høj grad skyldes indlæringsvanskelighederne den enkelte elevs utilstrækkelighed, mangelfuld undervisning eller ineffektiv tilrettelæggelse på skoleniveau?
7	Skolen som indlæringssted <ul style="list-style-type: none"> • Er eleverne grupperet på en måde, der maksimerer deres indlæringsmuligheder? • Har lærerne forpligtet sig til at vurdere og sikre alle elevernes udvikling? • Er undervisningen tilpasset elevernes behov? • Synes eleverne, at deres lærere er hjælpsomme?
8	Skolen som socialt rum <ul style="list-style-type: none"> • Er reglerne veldefinerede og accepterede, og anvendes sanktioner ligeligt og retfærdigt? • Findes der et klima med gensidig respekt mellem elever og personale (i stedet for mobning og mangel på respekt)? • Kan eleverne tage del i skolens beslutningsproces og få del i ansvaret? • Hvordan er kvaliteten af forholdet mellem eleverne og de ansatte? • Har eleverne mulighed for at tage aktivt del i skolens sociale liv?
9	Skolen som arbejdsplads <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan reagerer man fra skolens side på ændringer i omgivelserne, som påvirker eleverne eller skolen som helhed? • Er skolen i stand til at bevæge sig i den planlagte retning? • Hvordan er kvaliteten af skolens interne diskussioner og beslutningsprocedurer? Hvem deltager i disse diskussioner? • Hvilke muligheder har personalet for at videreudanne sig? Hvordan er personalet organiseret? • Findes der andre metoder til fremme af personaleudvikling (hjælp til lærere, der har problemer med eleverne, hjælp til lærere med evaluering af deres eget arbejde osv.)?
10	Hjemmet og skolen <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kommunikerer man fra skolens side med forældrene om børnenes indlæring og udvikling? • Svarer oplysningerne fra skolen til forældrenes ønsker og behov? • Hvad kan underviserne lære af forældrene, og hvilke mekanismer kan man benytte til en sådan læring? • Føler forældrene sig velkomne på skolen? • Behandles forældrene ens? • Støtter forældrene børnene i deres indlæring? Har skolen en politik for at forbedre støtten fra forældrene?

11	Samfundet og skolen <ul style="list-style-type: none"> • Hvad tilbyder skolen det omgivende samfund? • Hvad gør skolen for at forbedre forholdet mellem det omgivende samfund og skolen? • Er der mulighed for, at skolen kan have samråd med samfundet om emner af interesse? • Virker betingelserne i det omgivende samfund (velstand, beskæftigelse, samhørighed, tillid til fremtiden, forventninger til skolen) befordrende for opbakning til skolen?
12	Arbejde og skole <ul style="list-style-type: none"> • Hjælper skolen de unge med at udvikle de færdigheder og egenskaber, som arbejdsgiverne efterlyser? • Giver arbejdsgiverne skolerne oplysninger, støtte og ressourcer, der kan være medvirkende til at gøre arbejdet på skolerne mere effektivt? • Hvilke nye typer af forhold mellem arbejdspladsen og skolen kan være medvirkende til at gøre indlæringen og undervisningen mere effektivt?
13	
14	

Selvevalueringsinstrumenter

Når man er blevet færdig med selvevalueringsprofilen, og den første subjektive evaluering af skolen, så er det tid til at forsøge at skaffe sig mere sikker viden om, hvordan skolen rent faktisk klarer sig på de 2-3 områder skolen har valgt ud til en nærmere undersøgelse.

Skolen får en mere sikker viden om den faktiske tilstand på skolen ved at anvende nogle simple selvevalueringsinstrumenter.

Nedenfor gives en kort gennemgang af de mest almindelige selvevalueringsinstrumenter. Instrumenterne illustreres ved enkelte eksempler.

A. Spørgeskemaer

Spørgeskemaer er den mest anvendte selvevalueringsform. Der er tale om et simpelt instrument, der hurtigt kan give skolen en indikation af problemområder. Spørgeskemaernes store fordel er, at de kan besvares anonymt, og kan udfyldes uden, at man er bange for eventuelle konsekvenser af sin besvarelse.

Spørgeskemaer kan være et godt udgangspunkt for en selvevaluering, der eventuelt efterfølgende går mere i dybden ved brug af andre evalueringsinstrumenter.

Nedenfor illustreres et simpelt spørgeskema til evaluering af kvaliteten af indlæring og undervisning (jf. område 5).

Eksempel

Eleverne bliver bedt om at bedømme visse aspekter af indlæring og undervisning i klassen ved hjælp af et enkelt spørgeskema. Her er et eksempel på et sådant spørgeskema:

<p>Jeg kan:</p> <input type="checkbox"/> altid <input type="checkbox"/> som regel <input type="checkbox"/> nogle gange <input type="checkbox"/> aldrig bede min lærer om hjælp, når der er noget, jeg ikke forstår	<p>Jeg forstår:</p> <input type="checkbox"/> altid <input type="checkbox"/> som regel <input type="checkbox"/> nogle gange <input type="checkbox"/> aldrig min lærers instruktioner	<p>Læreren ved:</p> <input type="checkbox"/> altid <input type="checkbox"/> som regel <input type="checkbox"/> nogle gange <input type="checkbox"/> aldrig når jeg ikke forstår en opgave
<p>Jeg kan:</p> <input type="checkbox"/> altid <input type="checkbox"/> som regel <input type="checkbox"/> nogle gange <input type="checkbox"/> aldrig bede min lærer om at forklare formålet med undervisningen	<p>Læreren hjælper mig:</p> <input type="checkbox"/> altid <input type="checkbox"/> som regel <input type="checkbox"/> nogle gange <input type="checkbox"/> aldrig med det samme, når han/hun ved, at jeg ikke forstår en opgave	<p>Jeg kender:</p> <input type="checkbox"/> altid <input type="checkbox"/> som regel <input type="checkbox"/> nogle gange <input type="checkbox"/> aldrig formålet med de enkelte opgaver

B. Surveys

Surveys er en variation af et spørgeskema. Surveys adskiller sig imidlertid fra spørgeskemaer idet de gerne administreres af en person, der tager direkte del i dataindsamlingen. Der kan f.eks. være tale om et survey om computerbrugen på skolen eller af, hvor meget tid der går med at komme fra klasse til klasse. Man kan også forestille sig survey af frekvensen af breve til forældre, af hvor mange børn, der har madpakke med o. lign. Surveyen har således et nærmest et statistisk formål, hvor spørgeskemaet er mere holdningsorienteret.

Metoden kan være mere effektiv end spørgeskemaer fordi man undgår distribution, indsamling, data analyse m.v. På den anden side, giver surveys ikke holdningsprægede oplysninger på samme måde som spørgeskemaer.

Eksempel

Følgende indikatorer kan bruges til en undersøgelse af forholdet mellem skole og hjem:

- Procentdel af forældre, som skolelederne/lærerne møder personligt på et år.
- Mødernes art.
- Skoleledernes/lærernes tidsforbrug på forholdet til forældre.
- Oplysninger til forældrene om skolens beslutninger.
- Oplysninger til lærerne om elevernes forhold i hjemmet.
- Antal breve mellem skole og hjem i løbet af en måned.
Forholdet mellem positive og negative breve.
- Antal telefonsamtaler mellem skole og hjem. Samtalernes art.

C. Personlige interviews

Interviews er en tidskrævende metode at indsamle data på. Imidlertid sikre interviews en større dybde og indsigt i et givet område end f.eks. spørgeskemaer. Samtidig kan konstruktive løsningsforslag på et givet problem også diskuteres under et interview. Ulempen ved interviews er imidlertid, at selve udvælgelsen af interviewpersoner kan skabe debat om validitet og troværdighed af undersøgelsens resultater.

Eksempel

Klasselæreren eller -lærerne for en tidligere afgangsklasse kan sætte sig i forbindelse med eleverne og

- (a) indbyde dem til et møde med den nuværende afgangsklasse på skolen. De interviewer dem og spørger dem, hvordan de bedømmer kvaliteten af deres uddannelse i forhold til deres nuværende personlige og uddannelses- eller erhvervsmæssige situation. Hvis man er bekymret for bias kan man eventuelt vælge klasselæreren fra en anden klasse.
- (b) udarbejde et spørgeskema om skoleundervisningens relevans for deres nuværende situation (på arbejdsmarkedet eller på videregående uddannelser).

D. Fokusgrupper

Fokusgrupper giver skolen et opinionsredskab. Fokusgrupper bringer personer sammen med meninger om forskellige sider af skolens funktion. Det kan f.eks. være en gruppe forældre, der samles som repræsentanter for den samlede forældregruppe med henblik på at evaluere skolens informationsniveau i forhold til forældrene. Det kan være aftager gruppen blandt de lokale virksomheder eller videregående uddannelsesinstitutioner, der høres om skolens kvalitet, og om skolen lever op til forventningerne. Fokusgrupper ledes af en fokusgruppelider, der skal sørge for at lede diskussionen, og få udtaget essensen af fokusgruppens meninger.

Fokusgrupper er et ofte benyttet instrument i det private erhvervsliv og blandt politiske partier. Metoden er velegnet til at skaffe sig kvalitativt data om skolens funktion, og løsningsforslag til hvordan skolen kan gøre tingene bedre. Det er imidlertid vigtigt, at "fokusgruppelideren" søger objektivitet og ikke lader sig lede af egne meninger. Af denne grund skal man være opmærksom på, hvem man vælger at sætte til at lede en fokusgruppe: Det kan fx være problematisk at klasselæreren skal lede en diskussion med egne elever eller forældre, da læreren vil være stærkt personligt involveret i emnet og potentielt set kan indtage en forsvarsposition. Man bør med andre ord vælge en person, der har en mere udeforstående position.

Eksempel:

12 forældre inviteres til at diskutere skole – forældre samarbejde. Der udarbejdes en spørgeguide til "fokusgruppelideren". "Fokusgruppe lederen" er i besiddelse af kvantitativ information om antal breve til forældre, antal forældremøder, deltagelse heri m.v.

I spørgeguiden er det derfor kvalitativ information skolen er ude efter, f.eks.:

- Hvorfor er der så få forældre til forældremøderne?
- Hvordan kan forældrene engageres yderligere i forhold til skolen?
- Hvordan kan skole og forældre i fællesskab understøtte elevernes lærerprocesser?

- Hvilken hjælp giver forældrene til deres børns lektielæsning?
- Hvordan synes forældrene, at de er informeret om deres børns fremskridt, og deres egen mulighed for at afhjælpe eventuelle problemer?

Det er afgørende for fokusgruppens succes, at ”fokusgruppelederen” er i stand til at styre diskussionen (dvs. besidder den rette autoritet), således at alle holdninger og synspunkter bliver budt velkommen og får plads.

E. Kollegavejledning

Kollegavejledning er en metode, hvor en lærer observerer en kollega og giver denne feedback på læring, undervisning, støtte til børn med indlæringsvanskeligheder eller andre aspekter af klasselivet. For at få et godt udbytte af denne evalueringsform er det nødvendigt, at lærerne stoler på hinanden, men samtidig er villige til at udfordre hinanden. Det er endvidere vigtigt, at lærerne på forhånd aftaler, hvilke aspekter af undervisningen, der skal evalueres.

Metoden sikrer en åben dialog blandt lærere om, hvilke aspekter af undervisningen, der er vigtige. Denne dialog kan understøttes ved oplæg, og mere generel diskussion på lærerværelset. En systematisk anvendelse af kollegavejledning betyder, at lærerne får et naturligt forhold til at diskutere undervisningens kvalitet på det generelle plan, og de får samtidig mulighed for en kritisk selvrefleksion i forhold til deres egen undervisning, og dermed mulighed for professionel udvikling. Samtidig betyder en stadig dialog om kvaliteten af undervisningen, at lærerne ikke behøver føle sig så ensomme i forhold til lærergerningen.

Eksempel:

De enkelte lærere opstiller ti aspekter, der har betydning for deres undervisning (f.eks. ordnede forhold i klasselokalerne, veldefinerede opgaver, kontrol osv.). Nu og da beder de en kollega eller en udefra kommende person om at besøge deres klasse som en ”kritisk ven”, der skal evaluere læreren ud fra et eller flere af de ti aspekter.

Variante: Den "kritiske ven" skal fokusere på *indlæringen* i klasseværelset frem for undervisningen.

F. Elevobservation

Elevobservation er en variant af kollegaobservation. Her er det imidlertid eleven, der evaluerer læreren ud fra på forhånd fastsatte kriterier. For både elever og lærere kan elevobservation være en meget givtig metode. Lærerne får direkte feedback fra en elev, der er vant til at modtage undervisning af læreren. For eleven kan observatørrollen give nye indsigter i klassedynamikken, i lærerens rolle og hvordan eleverne og lærere spiller sammen.

Elevobservation kan også bruges som et første trin i en generel diskussion af klasseundervisningen med eleverne, herunder hvilke regler, der kan opstilles for klassens adfærd.

Eksempel:

Som under punkt E: Kollegavejledning.

G. Skygning

Skygning er en anden observationsmetode, hvor observatøren skygger en elev, en lærer eller rektor. Skygning er en metode, der fokuserer på et individ eller en gruppe af personer.

Det kan være hensigtsmæssigt at udarbejde en skyggeguide før skygningen indledes. Hvis det drejer sig om skygningen af en elev, kan guiden udarbejdes i samarbejde med eleven.

Eksempel:

Skyggen (f.eks. en forælder) følger en enkelt elev gennem en hel skoledag. Skyggen kan f.eks. notere følgende oplysninger:

- Markerer eleven sig i timerne?
- Er der tale om positiv eller negativ respons fra læreren?
- Bliver eleven opfordret til at tænke kritisk, reflektere og stille spørgsmål?

- Hvor mange forskellige lærertyper og arbejdsformer oplever eleven i løbet af dagen

Skyggen kan eventuelt interviewe eleven efter hver time for at høre om eleven oplevelse af timen, om eleven følte, at han lærte noget m.v.

H. Foto-, video- og billedeevaluering

Fotoevaluering er en effektiv evalueringsmetode, hvis man ønsker at få mere at vide om elevernes opfattelse af skolen som et socialt rum. Man stiller dem spørgsmålet *"Hvor i skolen befinder du dig godt/skidt, og hvorfor?"*, og beder dem om at besvare spørgsmålet ved at tage billeder med et kamera.

Fotoevaluering har endvidere den store fordel, at der er tale om non-verbal kommunikation. Dvs. selv helt unge elever kan være med og bidrage til skoleudviklingen.

Eksempel:

Man kan benytte følgende fremgangsmåde:

- Eleverne får selv lov til at sammensætte grupper med fire eller fem deltagere.
- Først diskuterer man i grupperne, hvor på skolen man befinder sig godt, og hvor man befinder sig skidt, og derefter bestemmer man sig for at fotografere tre eller fire steder, der repræsenterer hver kategori.
- I grupperne taler man om detaljerne i billederne (f.eks. om der skal være mennesker med på billederne eller ej).
- Grupperne går ud og tager de planlagte billeder.
- Når billederne er fremkaldt, laver alle grupper en kollage med deres billeder i de to kategorier (positiv/negativ) og skriver kommentarer med begrundelser for deres valg.
- Hver gruppe fremlægger deres plakat for klassen (på dette tidspunkt diskuterer eleverne som regel ivrigt deres syn på skolen).
- Forslag til endnu et punkt: grupperne undersøger, hvordan man eventuelt kan ændre på de dårlige forhold.

I. Rollespil

Rollespil er en metode, der er god til at sætte fokus på problemområder. Elever, lærere og måske forældre påtager sig roller og en bestemt konfliktsituation gennemspilles med henblik på at analysere reaktionsmåder, dynamik og konstruktive løsningsmodeller.

Eksempel:

Der udformes rollespil med kritiske situationer, hvor der kræves en bestemt adfærd, og hvor elevernes indstilling til svage elever vurderes.

F.eks. reaktion på indlæringsproblemer hos enkelte elever, reaktion på mobning, sexchikane, racistiske øgenavne osv.

Opfølgning på selvevaluering –ændring af hidtidig praksis

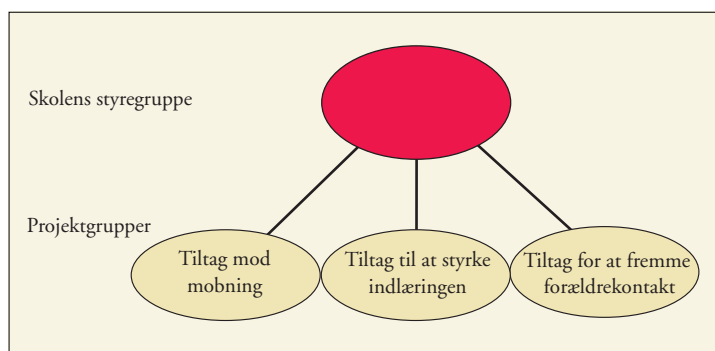
Fokus har hidtil været metoder til identifikation af områder, som skolen ønsker at beskæftige sig med, og indsamling af data om den faktiske tilstand på skolen.

Brugen af selvevalueringsprofilen, identifikation af områder af særlig interesse for skolen, og indsamlingen af data vil pege på områder, hvor skolen kan gøre tingene bedre eller mere hensigtsmæssigt. Dette er udgangspunktet for at ændre på den hidtidige praksis.

Nu gælder det om at forankre denne forandringsproces i en handlingsplan, der kan indeholde flere forskellige tiltag. I denne proces er det vigtigt at etablere strukturer og procedurer for at gå fra evaluering til planlægning og handling.

Gennemførelsen af et nyt tiltag består af tre faser:

- A. Planlægning af tiltaget
- B. Gennemførelse af tiltaget
- C. Evaluering af tiltaget
- D. Konklusion og eventuel implementering



A. Planlægning af tiltaget

Første skridt er etableringen af en projektgruppe. Det kan være en fordel, at lade projektgruppen omfatte en eller to repræsentanter for dem, der er "målet" for den forandringsproces, der nu skal gå igang (f.eks. elever med indlæringsproblemer, når det drejer sig om at forbedre indlæringsmulighederne for de svage elever).

I planlægningsfasen skal man blandt andet blive enige om hvilke tiltag, der skal gennemføres på skolen. Man skal også identificere ressourcer og udarbejde opfølgingsdokumenter. Dokumenterne bør være lettilgængelige og lette at bruge. Der kan foreslås to dokumenttyper:

- (a) en (kort) liste over indikatorer fra dataindsamlingsperiode og resultater heraf;
- (b) en journal, der føres af de enkelte medlemmer af projektgruppen (og andre), der er involveret i tiltagene. I journalen kan man skrive om det, man finder vigtigt i forbindelse med implementeringen af tiltagene. Diskussionen af punkterne i journalerne kan give uventede resultater og føre til indførelse af en ny indikator.

Derefter udarbejder projektgruppen en liste over forslag til tiltag, der kan ændre på skolens hidtidige praksis på det opsamlende problemområde. Projektgruppen bør i denne fase have en klar forestilling om, hvad der er målet med at ændre på skolens praksis.

Den nominelle gruppeteknik (nominal group technique - NGT) er en metode, der kan bruges til at udarbejde en liste over mulige tiltag.

Nominel gruppeteknik (Nominal Group Technique - NGT)

I en gruppe på 5-9 personer tager det ca. 70 minutter at gennemføre NGT, der består af følgende fire trin:

1. *Individuel frembringelse af skriftlige ideer:* Alle skriver om deres egne overvejelser om spørgsmålet "Hvilke tiltag bør vi prioritere på vores skole?". [4-8 minutter]
2. *Skiftevis fremlægning af ideer:* Hvert af gruppens medlemmer præsenterer et enkelt punkt fra sin liste, når ordstyreren giver tegn. Bidragene skrives op på en flipover (der bør ikke diskuteres i denne fase). [15-25 minutter]
3. *De forskellige ideer diskuteres en efter en:* Når alle bidragene er skrevet op på en flipover, drøfter gruppens medlemmer de forskellige ideers betydning. [2 minutter/punkt]
4. *Prioritering:* De enkelte gruppemedlemmer opstiller en prioriteringsrækkefølge for de fremkomne ideer, hvilket vil føre til en udvælgelse af de 3-5 vigtigste emner. [15 minutter].

De tiltag, man er blevet enige om, er grundlaget for individuelle handlingsplaner, der styres af projektgruppen.

Det er vigtigt, at der i projektgruppen udnævnes en ansvarlig for hvert tiltag (tiltogsansvarlig). Den tiltogsansvarlige rapportere tilbage til styregruppen om, hvordan hvert enkelt tiltag fungerer.

Hver projektgruppe skal naturligvis også sørge for at holde skolens samlede styregruppe orienteret. Skolens styregruppe koordinerer og overvåger den overordnede udviklingsproces for hele skolen, hvorimod projektgruppen under ledelse af den tiltogsansvarlige styrer og kontrollerer det enkelte tiltag.

B. Gennemførelse af tiltaget

Under tiltagets gennemførelse afholder projektgruppen månedlige møder. På møderne støtter man sig til de to typer dokumenter, der er defineret i planlægningsfasen (listen over

indikatorer og den personlige dagbog). Følgende spørgsmål kan være en hjælp ved kontrollen med tiltagets gennemførelse:

- Udvikler tiltaget sig planmæssigt?
- Hvad er de direkte følger for det oprindelige mål?
- Er der uforudsete følgevirkninger (positive eller negative)?

Et eksempel på direkte og indirekte følgevirkninger

Man træffer tiltag for at begrænse mobning og give eleverne større selvrespekt og bedre deres faglige resultater gennem en forbedring af det sociale og indlæringsmæssige klima i skolen. Lad os antage, at der sker fire ting: der kommer mere personale i skolegården og på gangene, ofrene opfordres til at kræve oprejsning, straffen bygger på oprejsning frem for udelukkelse, og voldshandlinger fordømmes.

I dette tilfælde er der tre niveauer for overvågning af tiltaget og tre spørgsmål, der skal besvares:

- Er det virkelig lykkedes at få mere personale i skolegården? Hvor mange elever deltog i de møder, hvor den nye politik blev forklaret? Er det blevet mere almindeligt, at ofrene for mobning klager? (implementering)
- Er der sket et fald i antallet af voldshandlinger? Har vi forbedret det sociale og indlæringsmæssige klima på skolen? (direkte følgevirkninger)
- Er det lykkedes at forbedre elevernes faglige resultater og selvrespekt? (indirekte følgevirkninger)

Man har ofte hørt, at der går lang tid, inden skolens tiltag resulterer i håndgribelige resultater. Meget tyder imidlertid på, at de første virkninger giver et godt fingerpeg om de endelige resultater af tiltag, fordi tidlige positive virkninger øger de involveredes motivation, hvis de er synlige.

C. Evaluering af tiltaget

Man bør ikke kun foretage en endelig evaluering af direkte følgevirkninger, men også af indirekte følgevirkninger, dvs. af forventede såvel som uventede virkninger. Uanset hvilken tiltag der besluttet, kan der forekomme uventede virkninger inden for

næsten alle de 12 områder i selvevalueringsprofilen, og selvevalueringsprofilen kan derfor bruges som en huskeliste for de områder, hvor man undersøge virkninger.

En god måde at starte evalueringsprocessen er ved at vende tilbage til selvevalueringsprofilen, og gå i gennem den samme proces som før dataindsamlingen.

Herefter kan man evaluere effekten af de tiltag, man har iværksat på skolen ved at bruge de samme evalueringsinstrumenter, der blev anvendt før man iværksatte tiltaget.

D. Beslutning om

Efter evalueringen af tiltaget er der et solidt grundlag for at træffe beslutning om at ændre skolens hidtidige praksis på et område. Er evalueringen positiv, og er ressourceindsatsen ikke uforholdsmæssig stor, så bør tiltaget gennemføres og skolen ændre sin praksis på området.

Når man har besluttet sig for at gennemføre et tiltag, så er det skolens struktur der ændres på. Ændringer i skolens struktur er den synlige følge af at indføre selvevaluering på skolen. Selve beslutningen om at indføre selvevaluering som et instrument til kvalitetsudvikling og øget rummelighed vil imidlertid betyde grundlæggende ændringer i skolens kultur. Til en dialogpræget kultur, en åben kultur, en kultur præget af ønsket om forbedre skolens evne til at håndtere forskellige situationer.

Visuelt kan dette illustreres ved isbjerget, hvor de strukturelle ændringer er synlige over vandlinien, mens de kulturelle ændringer er mere usynlig under vandet.



Bent B. Andresen, ph.d.,
er forskningsleder på Danmarks
Pædagogiske Universitet (DPU).
Hans forskningsinteresser omfatter:

- læring i forskellige faser af livet og under forskellige vilkår, herunder særligt IT som vilkår for læring
- lærerkompetencer, herunder særligt pædagogiske kompetencer i relation til at udnytte læringspotentialerne ved IT-integration og e-læring

Bent B. Andresen har i de senere år skrevet 10 bøger og mange artikler vedr. resultaterne af sin forskning. Han er leder af en international arbejdsgruppe under UNESCO om "multimedier i undervisningen". På DPU har han taget initiativ til og koordinerer masteruddannelsen i "Pædagogisk IT".

Elever bør ikke gå glip af faglig læring eller personlig udvikling, fordi de forventes at beherske de grundlæggende kulturteknikker på et højere niveau end de faktisk gør. Arbejdet med faglige og tværgående emner må således være afpasset i forhold til elevernes færdigheder i at lytte, tale, læse, skrive, regne, benytte it og kommunikere på engelsk. Det kan man opnå gennem læringsledelse, der sætter fokus på både målsætning for de enkelte elevers udvikling af kulturteknikker og tilpasning af deres øvrige læringsaktiviteter i forhold til disse mål.



Elever der møder passende udfordringer lærer mere

Indledning

En forudsætning for et vellykket skoleforløb er, at eleverne oplever, at de er på højde med situationen i skolehverdagen.

Mange elever har heldigvis ingen problemer med det, men nogle elever oplever, at skolens udfordringer ikke passer til deres forudsætninger og beherskelse af de såkaldt grundlæggende kulturteknikker:

- lytte og tale
- læse
- skrive
- regne (og anvende matematiske problemløsningsmetoder)
- anvende it (bl.a. som redskab, kommunikations- og læremiddel)
- kommunikere på engelsk (og i det hele taget at anvende engelsk som andetsprog).

For nogle elever er udfordringerne ikke tilpasset deres aktuelle beherskelse af disse grundlæggende kulturteknikker, og skolen har vanskeligt ved at inkludere dem på linje med deres jævnaldrende. Hvad kan der gøres, for at undgå det og sikre, at alle elever møder passende udfordringer? Det søger denne artikel at give svar på.

Symbolkendskab og sproglig bevidsthed

Vi lever i en verden af symboler. Vi er omgivet af billedlige symboler (fx hjerter, færdselsskilte og flag), og tilværelsen er fyldt med symbolske handlinger (fx vinke, pege eller hæve fingeren eller glasset). På kroppene er der også mange symboler (fx tøj- og hårmoden og tatoveringer), og vi benytter også symbolerne i talesproget og skriftsprogens bogstaver, tal, matematiske tegn, noder, kemiske formler, vejkort mv.

Evne til at forstå og anvende kulturens symboler betegnes en *kulturteknik*. Denne evne til at forstå symboler og tegn udvikles tidligt i livet, og den har stor betydning for vores tilegnelse, anvendelse og formidling af viden. Den skaber bl.a. mulighed for andre oplevelsesformer end ”her og nu”-oplevelser.

Det begynder med, at barnet vokser op i et sprogfællesskab, hvor det bliver i stand til at genkende talesprogets ord og vendinger. Efterhånden lærer det også selv at benytte sproget og omtale personer og ting, som ikke er fysisk til stede (”far kommer snart”). Barnet behøver herefter ikke at se, mærke, høre, lugte eller på anden måde sanse for at forestille sig en begivenhed eller en person. Herved får det mulighed for at udvikle viden om mennesker, forhold, processer og frembringelser, som ikke umiddelbart kan ses.

Det er grundlaget for læreprocesser, hvor eleverne ikke kun tilegner sig viden om synlige begivenheder og situationsbunden viden, men også viden om generelle forhold.

Læringsmulighederne udvides i takt med, at barnet lærer at læse og skrive. Læsning og skrivning er to grundlæggende kulturteknikker, der længe har været en del af skolens områder (Andresen 1997). Allerede i skoleloven fra 1739 blev der lagt vægt på, at datidens elever udviklede læsefærdigheder. Der var ikke på samme måde krav om at alle børn skulle lære at skrive og regne. Skrivning og regning blev ikke anset for lige så vigtige som læsning, men var tilbudsfag. Forældre kunne vælge, om deres børn skulle tage imod dette tilbud, fx fordi børnene skulle være skrivere, landmålere, eller embedsmænd. Først med skoleloven i 1814 blev skrivning og regning betragtet som grundlæggende på linje med læsning og katekismus. Det var herefter skolens opgave at sikre, at alle elever lærte at beherske de tre grundlæggende kulturteknikker: læsning, skrivning og regning.

Sidstnævnte kulturteknik er siden blevet udvidet, så den omfatter anvendelse af matematiske symboler og metoder. Der er en tendens til at gøre elevens opgave- og problemløsning mere virkelighedsnær end hidtil. Samtidig har brugen af lommeregner

og computere til beregninger, produktion af grafer og diagrammer mv. reduceret omfanget af manuelle aktiviteter.

I 1994-skoleloven er det intentionen, at elever inddrager it i deres arbejde med faglige begreber og emner og udvikler it-kompetencer på linje med de øvrige grundlæggende kulturteknikker. Det forudsættes, at elever anvender it til produktion af tekster og billeder, beregninger, problemløsning, kommunikation, formidling mv. for at udvikle hensigtsmæssige arbejdsvaner i skolen.

Samtidig blev starten på undervisningen i engelsk som bekendt fremrykket. Det må ses i sammenhæng med, at elevernes symbolverden rummer flere og flere engelsksprogede udtryk.

Engelsk er blevet et andetsprog, som anvendes på film og på tv, på Internet, i digitale spil og som låneord i det danske sprog. Den enkelte elevs arbejde med at beherske disse basale kulturteknikker begynder i løbet af de første skoleår. Det kan derefter foregå gennem hele skoleforløbet. Der kan altid findes nye udfordringer, så hver enkelt elev bliver en bedre og bedre læser, skribent, beregner, computerbruger samt udvikler sine engelsk-kundskaber.

Kulturteknikker er grundlag for læring

Hvis vi ønsker at beskrive elevernes læring på dette område mere grundigt, er det nyttigt at skelne mellem ”til at” og ”for at”. Elever anvender kulturteknikkerne *til at* læse informationer, skrive tekster, beregne, benytte computere og arbejde med engelsksprogede udtryk. De gør det *for at* udvikle kompetencer, som gør dem i stand til at mestre dét, vi kalder livet. Elevers beherskelse af kulturteknikkerne er forudsætninger for deres læring og øvrige kompetenceudvikling.

Det begynder med, at elever udvikler læsefærdigheder på de yngste trin i skolen. Læsning af sagprosa er herefter et redskab til indsigt i faglige og tværgående emner. Det forudsættes ofte, at elever læser for at lære

Tilsvarende er kulturteknikken skrivning et redskab, når eleverne vil bearbejde indtryk til udtryk og formidle disse i form af kommunikative udtryk.

Det samme gælder regning/matematik. Det forudsættes ofte, at elever skriver for at lære, eller at de foretager beregninger, tolker eller producerer diagrammer som led i deres læreprocesser.

Det er meget vigtigt, at eleverne behersker de omtalte kulturteknikker på et niveau, som er nødvendigt, for at de kan få adgang til viden i skolearbejdet. Hvis det ikke sker, afskæres de fra at få de samme oplevelser og læse de samme informationer som deres klassekammerater.

Hvis elevens vej til at nå faglige mål er brolagt med uovervindelige hindringer, fordi det forudsættes, at deres beherskelse af bestemte kulturteknikker er bedre, end den rent faktisk er, præger det deres lyst til at lære og tro på egne evner i forhold til skolearbejdet – og det reducerer i betænkelig grad deres udbytte af undervisningen.

Det behøver med andre ord ikke at være de faglige mål, der volder problemer for eleverne. Problemet kan være, at de for at opfylde faglige mål er nødt til at lytte til bestemte oplæg, læse bestemte indlæg, producere bestemte udtryk, foretage bestemte beregninger, anvende bestemte former for it eller forstå bestemte vendinger på engelsk, som de ikke magter. De urealistiske forventninger til elevernes beherskelse af en eller flere kulturteknikker udgør i så fald en barriere for deres læring.

Spørgsmål til overvejelse

Tænk på nogle elever i 5 eller 8. klasse:

- Kan I genkende billedet af elever, der ikke får det samme udbytte af undervisningen, som deres kammerater, fordi de har besvær med mundtlig dialog eller med læsning eller skriftlig fremstilling?
- Hvilke midler anvender I for at kortlægge og blive bevidste om forskelle med hensyn til elevens læsefærdigheder?
- Hvilke midler anvender I for at kortlægge og blive bevidste om forskelle med hensyn til skriftlig fremstilling?
- Hvilke midler anvender I for at kortlægge og blive bevidste om forskelle med hensyn til elevens talforståelse?

Skolens rummelighed kan øges ved at tage vidtgående hensyn til elevers beherskelse af de grundlæggende kulturteknikker, således at de udfordringer, eleverne møder, er passende i forhold til deres aktuelle beherskelse heraf. Hvis elever fx skal beskrive planeten "Mars" eller arbejde med genren "science fiction", behøver de ikke alle at læse samme faglige eller skønlitterære tekster. De har tværtimod mulighed for at arbejde med ligeværdige aktiviteter, hvor kravene til læsefærdighed, skriftlig udtryksfærdighed, it-kompetence og "fluency" på engelsk varierer.

Det gælder med andre ord om hele tiden at planlægge rammerne for hver enkelt elevs læring under hensyntagen til hans eller hendes aktuelle færdigheder i læsning, skriftlig fremstilling og regning/matematik samt it-kompetencer og kommunikative kompetencer på engelsk. Det er nødvendigt at gøre forskel, fordi der *er* forskel på elevernes formåen på disse områder, og kun ved at tage hensyn til dette i planlægningen opnås, at alle elever kan få succesoplevelser i skolen.

For at skolen kan inkludere alle elever, er det nærmere bestemt ikke tilstrækkeligt, at udfordringerne i skolen er passende i forhold til elevernes faglige formåen. Igennem hele skoleforløbet må disse udfordringer også passe til deres færdigheder i at:

- læse sagprosa (fx beretninger, opslagsværker og hypertexter på internet)
- lave skriftlige arbejder (fx skrivning af rapporter)
- anvende matematiske discipliner (fx forståelse af statistiske forhold, geometriske forhold, kurver og grafer og løsning af beregningsopgaver og virkelighedsnære matematiske problemer)
- benytte it (fx genrer til redigering, lagring og præsentation af tekst, billede, tal, og lyd)
- kommunikere på engelsk (engelsk som andetsprog).

Det skaber behov for nye dialogmuligheder mellem lærere og elever. En aftale-, lektie- eller logbog, hvor eleverne selv kan være med til at sætte mål og følge op på dem, er et simpelt, men nyttigt middel (Andresen 2002). Heri kan eleverne bl.a. beskrive mål og resultater vedrørende deres beherskelse af de

grundlæggende kulturteknikker tillige med deres tanker om deres udbytte af deres skolearbejde.

Eleverne kan naturligvis beskrive deres mål og resultater på papir. I nogle tilfælde kan de føre en fælles logbog på papir på væggen i klassen. De kan også skrive logbog på computer. Hver elev kan have sin egen e-logbog eller e-lectiebog og bruge den i skolearbejdet, herunder til at sætte mål for sin udvikling af læse-, skrive-, regne-, it- og engelskfærdigheder.

En e-portfolio med elevarbejder, der kan vise progressionen i elevens læring og rummer en præsentationsdel, som elever kan vise frem for lærere, kammerater og forældre, er erfaringsmæssigt også til stor nytte (Andresen 2002).

Hvilke midler der benyttes, er mindre væsentligt. Det væsentlige er at tage hensyn til elevens beherskelse af de grundlæggende kulturteknikker, fordi den udgør en væsentlig forudsætning for elevens læring og trivsel.

Læringsledelse i en rummelig skole

Elevens selvværd kan styrkes af, at de møder udfordringer i skolearbejdet, som er afpasset i forhold til deres beherskelse af de grundlæggende kulturteknikker. Derfor er der behov for en læringsledelse (det man på engelsk betegner "class room management"), der tillader eleverne at tilrettelægge dele af deres skolearbejde med udgangspunkt i individuelle læringsmål, som kompletterer de fælles mål for en klasse.

Elever i 3-4. klasse kan sammen med deres lærere sætte mål vedrørende deres læsepraksis, skrivepraksis, matematisk opgave- og problemløsning og it-anvendelse og senere i skoleforløbet også for deres brug af engelsk i skrift og tale.

Det styrker udviklingen af læsekompetencer, hvis skolen rummer udfordringer, så eleverne også udvikler denne kompetence i fritiden. Elever og lærere kan fx aftale, hvor mange sider eleverne kan læse i deres fritid i en periode. De må naturligvis gerne læse mere, men ikke mindre end det sidetal, de har aftalt for

perioden. Hver gang, de har læst en bog, noterer de titel, forfatter og sidetal i deres e-logbog og vedlægger, anmeldelser og evt. meddigtning.

Individuelt fastsatte mål for elevernes læsning kan bl.a. medvirke, at læsekurverne knækker efter 3-4 klasse. Elever kan lære at afkode symbolerne i skriftsproget i skolen, men det er vanskeligt at nå at få rutine. Elever tilbringer jo kun ca. 15 pct. af deres tid i skolen.

Tilsvarende kan eleverne sætte mål for deres udvikling af sproglig bevidsthed og færdigheder i skriftlig fremstilling. Denne udvikling har i mange år været hæmmet af manglen på hensigtsmæssig skriveteknologi. Først da computeren fik plads i skole og hjem, fik eleverne adgang til en skriveteknologi, som gør det let at rette, redigere, udskrive og sende elevtekster.

Det har ført til en eksplosion i elevernes skriftlige fremstilling i fritiden. De sender og modtager e-mail, chat-indlæg og sms-beskeder i stort tal. Mere end nogen anden generation har børn og unge taget informationsteknologien til sig, og de kan også sætte mål for deres forståelse af og færdigheder i at anvende denne.

Elever kan ligeledes udvikle et beredskab og få øget rutine i at kommunikere på engelsk i fritiden, hvilket støtter og fremmer deres arbejde med engelsk i skolen.

Elevernes mål for deres beherskelse og anvendelse af kulturteknikkerne kan formuleres i fællesskab mellem lærer og elev på en sådan måde, at eleven hele tiden oplever at gøre fremskridt.

Spørgsmål til overvejelse:

Tænk på en elev på mellemtrinnet:
Hvorledes vil du sammen med eleven sætte mål med hensyn til de grundlæggende kulturteknikker:

Mål for næste periode
<i>Tale og lytte:</i>
<i>Læse fiktion og sagprosa:</i>
<i>Stave og skrive:</i>
<i>Regne og anvende matematik:</i>
<i>Anvende it:</i>
<i>Engelsk:</i>

Diskuter dit forslag med en kollega.

Handleplaner

Med hensyn til elevernes udvikling af it-kompetencer har mange skoler og kommuner vedtaget handleplaner for elevernes brug af it som led i skolearbejdet. Mange af disse planer indeholder konkrete mål for elevers udvikling af handlekompetencer i situationer, hvor de bruger computere og Internet til deres symbolbehandling.

Et mål er fx, at elever bliver selvskrivende på computer, så de kan udnytte de pædagogiske muligheder ved processkrivning og logbogsskrivning. Et andet mål er, at elever lærer at søge informationer i digitale kilder og på Internet, og lærer at bearbejde disse informationer til brugbar viden.

En begrænsning ved mange it-planer er typisk, at de ikke dækker hele spektret af grundlæggende kulturteknikker. Der er behov for planer, der omfatter alle disse. Hvis det ikke sker, må hver fjerde elev fx affinde sig med at sakke fagligt bagud i forhold til deres klassekammerater uden anden grund, end at de har vanskeligt ved at læse trykte tekster og skærmttekster med forståelse.

Det er fordel for denne store gruppe af elever, at de kan få systematisk opbakning til at udvikle deres læsefærdigheder, samtidig med at de møder udfordringer, som er passende i forhold til deres aktuelle læsekompetence. Elevplaner vedrørende kulturteknikken *læsning* kan fx omfatte differentierede kurser i proceslæsning, hvor elever under vejledning læser sagprosa og lærer at finde stof i digitale kilder, herunder at søge informationer på Internet.

Det kan som bekendt tage lang tid at blive en habil læser. Derfor er det nødvendigt at bryde med den vanetænkning, der vil sætte lighedstegn mellem at *lære* og at *læse*. Elever, der har vanskeligt ved at *læse* for at *lære*, må have mulighed for at lære på andre måder end ved at læse om faglige og tværgående emner. I stedet for at de jævnlige udsættes for frustrerende møder med tekster, de ikke har mulighed for at læse med forståelse, må de have mulighed for at få skriftlige kilder læst op ved brug af oplæsningsværktøjer på computer (syntetisk tale).

Skanning af trykte tekster er et andet kompenserende redskab, som denne gruppe elever kan bruge, når de vil sætte sig ind i det valgte emne.

Med hensyn til kulturteknikken skrivning er det ligeledes en stor fordel at bryde med vanetænkningen. I utallige stile beretter elever om deres oplevelser. Det gør de for at lære at stave og udvikle færdigheder i skriftlig fremstilling. De må naturligvis have størst mulig opbakning til disse sprogøvelser, men det er også væsentligt, at de får et solidt kendskab til rapportgenren.

For at mestre dét, vi kalder livet, har elever brug for at blive gode til at bearbejde informationer til viden og forståelse og formidle denne i rapportform, som ikke nødvendigvis behøver at være skriftlig. Det er ikke altid nødvendigt, at elever skriver for at lære, eller at de skriver for at dokumentere deres forståelse af faglige og tværgående emner. De kan bl.a. producere musiske og kommunikative udtryk, idet de anvender it som et alsidigt udtryks- og meddelelsesmiddel og fx skaber multimedieprodukter, skærmpresentationer og hjemmesider.

Erfaringsmæssigt øges motivationen hos alle elevkategorier – herunder elever som sjældent tager ordet i klassen, eller som har generelle læringsvanskeligheder, eller som blot har vanskeligt ved at læse eller skrive tekster.

Elevernes formidling kan tilrettelægges, så der differentieres med hensyn til bredde, dybde, tempo og lærerstøtte. Samtidig giver det gode muligheder for at arbejde procesorienteret.

Elever kan få respons og vejledning efter behov, som kan hjælpe dem med at overvinde udfordringer under processen.

Spørgsmål til overvejelse

Tænk på nogle elever i 3., 6. eller 9. klasse:

- Hvilke midler anvender I for at håndtere forskelle med hensyn til elevers læsefærdigheder?
- Hvilke midler anvender I for at håndtere forskelle med hensyn til skriftlig fremstilling?
- Hvilke midler anvender I for at håndtere forskelle med hensyn til elevers regnefærdigheder?

Sammenfatning

Motiverede elever lærer normalt bedst. Passende udfordringer skaber lærelyst, engagement og gåpåmod. Elevernes selvværd og ansvarlighed er naturligvis størst, når de møder udfordringer og deltager i aktiviteter, som de har et vist talent for, og som de kan se meningen med.

Øget rummelighed i skolen forudsætter, at der findes ligeværdige aktiviteter, som alle elevgrupper har udbytte af. For at skolen kan inkludere elever, som behersker kulturteknikkerne i ringere grad end deres klassekammerater, må rammerne for læringsaktiviteterne tilrettelægges, så alle elever får udbytte heraf, uanset om de har vanskeligt ved at formulere sig mundtligt eller på skrift, besvær med at læse tekster med forståelse eller svært ved at arbejde med matematiske symboler og algoritmer.

Elevernes arbejde med faglige og tværgående emner må nærmere bestemt være afpasset i forhold til deres færdigheder i at lytte og tale, læse og skrive, regne og anvende matematiske

problemløsningsmetoder, benytte it som redskab, kommunikations- og læremiddel samt kommunikere på engelsk.

Det kan opnås ved en læringsledelse, hvor der løbende sættes mål for hver enkelt elevs beherskelse af de forskellige kulturteknikker, og hvor elevernes læringsaktiviteter er passende i forhold til disse mål, således at ingen elev går glip af faglig læring eller personlig udvikling, fordi det forudsættes, at de behersker de grundlæggende kulturteknikker på et højere niveau, end de rent faktisk gør.



Hannah Fjældstad er chefkonsulent i KL og har arbejdet med skolens rummelighed gennem en årrække. Hun repræsenterer KL i Det Centrale Udvalg og er samtidig medlem af KVIS-tænketanken. Hannah Fjældstad er oprindelig læreruddannet, men har senere uddannet sig ved RUC som cand.scient.adm. Hun har arbejdet i folkeskolen i 12 år.

Hvis vi ønsker at begrænse anvendelsen af specialundervisning uden for nærmiljøet eller uden for distriktsskolen, må vi sætte fokus på udviklingen af en differentieret almenundervisning. Det er denne dagsorden, der i dag er sat for den skolepolitiske debat om specialundervisning og rummelighed.

I dette kapitel vil der blive argumenteret for, at hvis skolen skal løse denne opgave, så må der ændres på andet end pædagogikken.

Sagt på en anden måde: Når der ikke siden den nuværende folkeskolelovs ikrafttræden i 1993 har udviklet sig en større differentiering af almenundervisningen end tilfældet er – så er det bl.a. fordi der for ensidigt er fokuseret på ene-lærerens differentiering af undervisningen.



En ny model for ressourcestyring

Den politiske intention

Gennem de senere år – og senest med forslaget til et nyt folkeskoleforlig – sættes der øget fokus på fagligheden i skolen. Der udtrykkes et klart ønske fra politisk side om, at alle børn får et tilfredsstillende udbytte af deres skolegang. Samtidig er der politisk enighed om, at denne opgave skal løses inden for enhedsskolens rammer – så vidt muligt i nærmiljøet. Det er disse politiske mål og intentioner, der sætter rammerne for udviklingen af en mere rummelig skole.

Lidt firkantet kan man sige, at vi mange år i Danmark i en vis udstrækning har accepteret, at der var stor forskel på, hvad børnene fik ud af deres skolegang – vi har differentieret på børnenes udbytte af skolegangen. Det vil vi ikke i samme grad mere. Men når vi ikke ønsker at differentiere på udbyttet i samme udstrækning som hidtil, så må vi differentiere på alt andet.

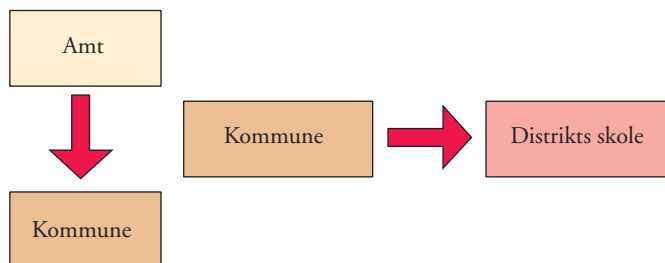
To bevægelser

Principielt retter en udvikling af en mere rummelig skole sig imod at skabe to bevægelser:

Fra specialundervisning i amt/andre kommuner – til specialundervisning i egen kommune.

Fra specialundervisning i egen kommune – til differentieret almenundervisning i egen kommune.

Fig. 1.



Fokus vil derfor rette sig imod udviklingen af de kommunale skoletilbud – både i og uden for distriktsskolen – samt på sammenhængen mellem de kommunale tilbud.

Behov for nye spor

I den igangværende skolepolitiske debat er der ofte en tendens til at skyde skylden for en uønsket udvikling på andre. Når det drejer sig om udviklingen i specialundervisningen, findes der mange eksempler: ”Det er forældrene, der presser lærerne”. ”Det er lærerne, der ikke magter opgaven”. ”Det er psykologerne, der udskriver diagnoser”. ”Det er kommunerne, der ikke vil påtage sig opgaven og derfor bare henviser til amtet”. Men spørgsmålet er, om det ikke snarere handler om, at vi har indrettet skolevæsenet ud fra, hvordan vi gennem tiden har tænkt om børn med særlige behov? Vi har lagt særlige spor ud. Og netop disse spor favoriserer bestemte handlinger – hos alle skolens parter.

Eksisterende spor

Den traditionelle forestilling om børn med skolemæssige problemer er, at såfremt et barn ikke har et tilfredsstillende udbytte af sin skolegang eller ikke lever op til de forventninger, skolen har til det at være elev, må de professionelle lede efter årsagen hertil hos barnet.

Til denne søgeproces er der indrettet særlige systemer og procedurer. Centralt for dette arbejde i den enkelte kommune er PPRs undersøgelse og udredning af det enkelte barn. I nogle tilfælde suppleres PPRs undersøgelser med en børnepsykiatrisk undersøgelse. Denne undersøgelse skal udrede, hvad der er galt med barnet, og på baggrund af denne konstatering etableres et pædagogisk tilbud, der matcher barnets forudsætninger.

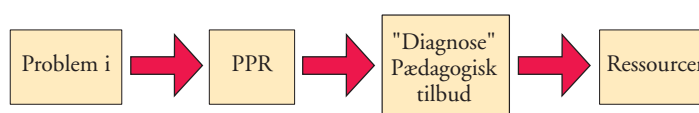
Denne ”fejlfinding” hos børn med problemer er ikke kun udbredt inden for skoleområdet, men også inden for det sociale område. Hvornår er et barn blevet henvist til specialundervisning på baggrund af sine kompetencer? Eller anbragt på baggrund af familiens stærke sider?

Det er samtidig karakteristisk, at der ofte ikke finder et tilstrækkeligt samarbejde sted mellem de to forvaltningsområder.

Det ses derfor, at et barn anbringes af de sociale myndigheder, uden at der er foretaget en helhedsvurdering af barnets situation (hjem, skole, fritid) – og at der således heller ikke er foretaget vurdering af barnets undervisningsmæssige behov. Ligesom der i nogle tilfælde måske etableres specialundervisning for et barn, der i virkeligheden havde brug for en social støtte.

De økonomiske ressourcer er i væsentlig grad koblet til denne opbygning af beslutningsgange. På skoleområdet således, at en PPR-vurdering/-diagnose udløser et særligt pædagogisk tilbud, som så igen udløser en særlig ressource.

Fig. 2



Disse ”spor” medfører, at når en lærer eksempelvis oplever, at et barn ikke får tilstrækkeligt udbytte af almenundervisningen, eller at barnet på anden måde ikke magter at leve op til de forventninger, skolen har, så er den traditionelle og ofte accepterede vej til øgede ressourcer via PPR og dermed via en fokus på barnets mangler. Det vil i mange tilfælde være langt vanskeligere for læreren at hente øgede ressourcer *uden* at indstille barnet til specialundervisning.

Et utilstrækkeligt samarbejde mellem skole- og sociale myndigheder indsnævrer samtidig personalets handlemuligheder, således at det f.eks. for læreren vil være vanskeligere at opnå mulighed for social støtte til barnet end at få etableret specialundervisning.

På denne måde favoriserer systemets indretning bestemte handlemåder hos personalet – og sandsynligvis også hos forældre.

Vi må altså spørge os selv, om en ændring af den eksisterende politik og praksis i forhold til børn med problemer kræver, at de ”spor”, der i dag er lagt for personalets handlemuligheder, ændres? Det vil sige, at udviklingen af en mere rummelig skole ikke kun er en pædagogisk udfordring for det pædagogiske personale – men en udfordring for hele skolen – **en fordring om organisationsudvikling.**

Nye spor

Hvordan kan "nye spor" lægges, så de understøtter en adfærd, der fører til en øget rummeliggørelse af skolen?

I den konkrete organisationsudviklingsproces for en skole vil behovet for nye "spor" naturligvis afhænge af skolens udgangspunkt, målet for dens virksomhed, de involveredes forestillinger om gode løsninger m.m. Her skal der lægges vægt på at give et bud på ændring af de spor, der i dag lægger op til at løse børns forskellighed gennem øget anvendelse af specialundervisning.

De fire elementer, der vil blive berørt, er:

- organisatorisk struktur
- beslutningskompetence
- samarbejde
- ressourcer.

Principperne for de valgte eksempler er:

- at strukturen åbner for personalets samarbejde baseret på fælles opgaveløsning – for at bryde enelærerens isolation
- at der gives et beslutningsmæssigt råderum for personalet angående arbejdets tilrettelæggelse – for at åbne for en øget differentiering af undervisning og dens tilrettelæggelse
- at ressourcernes fordeling giver mulighed for en mere fleksibel anvendelse i almenmiljøet – for at bryde kæden til ressourcerne via henvisning til specialundervisning.

Klasse- og holdundervisning

En rummelig skole bør i en vis udstrækning gøre op med den traditionelle klassebaserede undervisning, som er struktureret i én lektion, én klasse, ét fag, én lærer – også kaldet "ettallernes tyranni". I stedet kan den klassebaserede undervisning suppleres med undervisning på hold. Folkeskoleloven giver god mulighed for holddannelse, dog skal eleverne på alle klassetrin undervises i dens klasse i den overvejende del af undervisningstiden. Skolebestyrelsen kan fastsætte principper for holddannelsen.

Holdene kan sammensættes på tværs af klasser og årgange og kan variere i størrelse fra nogle få børn til eksempelvis 40 børn, afhængig af aktiviteten, elevernes selvstændighed og lærerressourcerne.

Kriterierne for sammensætningen af holdene kan være elevernes interesse, sociale relationer, foretrukne indlæringsformer, faglige niveau m.m. Det afgørende er, at der ligger pædagogiske overvejelser bag valgene af hvem, der skal være sammen med hvem, hvornår, om hvad og på hvilken måde.

Holddannelsen skal ikke tænkes som en niveaudeling af skolen, og det er derfor også vigtigt, at holdene etableres for en periode ad gangen med et bestemt formål, samt at der løbende foretages en vurdering af, hvorvidt holddannelsen fungerer hensigtsmæssigt.

Ved at strukturere undervisningen på denne måde kan skolen opnå en større differentiering af sine undervisningsformer og dermed give børnene mulighed for at få et større udbytte af skolen. Samtidig kan denne strukturering åbne for et personale-samarbejde, der bygger på fælles opgaveløsning og ikke blot på koordinering af aktiviteter, lærerne gennemfører hver for sig.

Samarbejde og team

For at understøtte et samarbejde baseret på fælles opgaveløsning bør medarbejderne arbejde sammen i team om såvel tilrettelæggelsen som gennemførelsen og efterbehandlingen af en del af undervisningen. Det bør således være de enkelte team, der tilrettelægger og gennemfører holddannelsen for en gruppe af elever.

Jo flere klasser et sådant team omfatter – jo større er fleksibiliteten. På den anden side må den samlede gruppe ikke blive for uoverskuelig. En skole opdelt i afdelinger med 60-80 børn vil kunne danne grundstrukturen. Til hver af disse afdelinger knyttes et personaleteam.

En sådan strukturering af arbejdet ville betyde, at personalet i et team ville få ansvar for en samlet elevgruppe og i højere grad kunne få fælles oplevelser og erfaringer med denne. Disse erfaringer kan så danne grundlag for pædagogiske overvejelser og drøftelser i team om det fortsatte arbejde.

Med en lærer/elev ratio på 12-13 børn pr. lærer vil et team bestå af 5-7 lærere og dermed have en bredde, der i større udstrækning kan sikre såvel de faglige som de sociale og personlige kompetencer end tilfældet er med de klassebaserede team.

Et kompetencemæssigt råderum for personalet

For at opnå en tilstrækkelig fleksibilitet er det væsentligt, at beslutningskompetencen for tilrettelæggelsen af holdundervisning tillægges de etablerede team¹.

Det traditionelle skoleskema, som alle børn får i starten af hvert skoleår, vil således ikke være komplet. Det kan eksempelvis bestå af møde- og sluttidspunkter for barnets skoledag, tidsfastsættelse af den klassebaserede undervisning, samt ”huller” som så fyldes forskelligt ud for det enkelte barn – afhængigt af teamets beslutninger vedrørende holddannelse.

Når personaleteamet har denne kompetence, er det naturligvis vigtigt, at der fastsættes mål for undervisningen, og at disse løbende følges op i samtaler mellem lærer og elev, samt lærer og forældre. For at understøtte gennemførelsen af disse samtaler kan der eventuelt indføres en kontaktlærerordning, der supplerer klasselærerfunktionen. Eksempelvis sådan, at hver lærer er kontaktlærer for 12-14 børn.

Det vil således være kontaktlæreren, der afholder samtaler med det enkelte barn om de mål, barnet forfølger, og tilrettelæggelsen af arbejdet med at nå dem. Kontaktlærerordningen vil samtidig give mulighed for en bredere indsigt i børnenes udvikling i lærerteamet og dermed danne baggrund for de nødvendige pædagogiske overvejelser.

Ressourcer

I dag tildeles ressourcerne til undervisningen i overvejende grad på baggrund af antallet af klasser samt antallet af elever inden for den enkelte klasse. Dette understøtter i høj grad en klassebaseret tænkning om undervisning.

Såfremt ressourcestyringen skal understøtte en mere rummelig skole, bør ressourcetildelingen understøtte en skole, der vægter klasse- og holdbaseret undervisning mere ligeligt, således at res-

1. (inden for de af kommunalbestyrelsen fastsatte rammer, samt de af skolebestyrelsen fastsatte principper for holddannelsen)

sourcerne tildeles efter den ønskede fordeling mellem klassebaseret og holdbaseret undervisning. Nedenfor gives et eksempel på principperne i en sådan ressourcestyringsmodel:

<p>Nøglefaktorerne i en sådan ressourcefordeling er:</p> <p>Børnenes mødetid i skolen</p> <p>Denne fastsættes politisk. Folkeskoleloven fastsætter et ugentligt minimumstimetal, men derudover kan byrådet fastsætte den konkrete mødetid for børnene i skolen. Såfremt byrådet vedtager en mødetid, skal denne fremgå af styrelsesvedtægten.</p> <p>Holddannelse</p> <p>Folkeskoleloven fastsætter, at eleverne på alle klassetrin undervises samlet i den overvejende del af undervisningstiden (d.v.s. mere end 50%). I øvrigt afgøres det lokalt (kommunalbestyrelsen/skolebestyrelsen), hvordan undervisningen organiseres. Den vedtagne procentsats skal fremgå af styrelsesvedtægten.</p>
<p>Antal klasser</p> <p>Antallet af klasser anvendes til at beregne ressourcen til den del af børnenes undervisning, der foregår i klasser. Den klassebaserede undervisning forudsættes at anvende én lærer pr. klasse i det givne tidsrum.</p> <p>Antal elever</p> <p>Antallet af elever anvendes til at beregne ressourcen til den del af børnenes undervisning, der foregår på hold. Antallet af elever ganges med den valgte ressourcekvotient til holddannelse. Denne kvotient kan fastsættes politisk.</p>

Ved at anvende disse principper for fordelingen af ressourcer til de enkelte skoler tydeliggøres det ønskelige i anvendelse af holddannelse som grundstruktur for differentiering, og der etableres nye ”spor” fra problem til ressourcer.

Et politisk valg

Der er ingen tvivl om, at dagsordenen er sat for den rummelige skole – den skole, der kan sikre, at flere børn får et større udbytte af almenundervisningen i nærmiljøet.

Hvilke principper der skal være gældende for udviklingen af skolen bør ikke kun være det pædagogiske personales ansvar.

Alle skolens parter bør inddrages og tage et ansvar for at sporene lægges om – og at nye handlemuligheder kan åbnes.



Inge Mette Kirkeby - 1947.
Arkitekt maa. Afgang fra
Arkitektskolen i Aarhus 1979.
Byfornyelse i Amsterdam.
Lektor ved arkitektskolen i
Newcastle.
Phd-grad på Mødet mellem nyt
og gammelt.
Siden 1999 seniorforsker på
Statens Byggeforskningsinstitut
med undervisningsbyggeri som
hovedemne.

Nogle børn har et særligt stort behov for hjælp. Hvis man vil finde frem til løsninger, der ikke udskiller dem fra den klasse eller gruppe, de hører til i, er det en god idé at undersøge, på hvilken måde de fysiske rammer arbejder i retning af udskillelse eller integration.

I artiklen bringes nogle overvejelser omkring samspillet mellem pædagogik og arkitektur, og der argumenteres for, at den arkitektoniske udformning af skolen kan støtte en undervisning, der tager større hensyn til elever med særlige behov, og dermed fastholde dem i klassefællesskabet, samtidig med at rum og indretning understøtter den overordnede pædagogiske omstilling til gavn for de mange. Pædagogisk fokuseres på tre overordnede teorier, der handler om, hvordan viden skabes og tilegnes, nemlig undervisningsdifferentiering, de mange intelligenser og vidensdeling, hvilket i forhold til skolens praksis vil blive behandlet gennem tre delelementer, opdeling i mindre grupper, undervisningsforløb, der involverer hænder og krop og mødet med andre og deres aktiviteter. Arkitektonisk fokuseres på den ret lille målestok, der handler om rummenes indretning, møblering og graden af rumlig opdeling.



Rum og rummelighed

En rummelig folkeskole

Vi ønsker en *rummelig folkeskole* og tænker først og fremmest på en skole, der kan rumme en mangfoldighed af børn. Ordet "rummelig" bruges her i overført betydning, og billedet er hentet fra den fysiske omverden. Her har vi erfaret, at nogle miljøer er rummelige med god plads til os og vore aktiviteter - i modsætning til andre miljøer, der er for snævre eller specialiserede.

Hvad betyder kravet om en rummelig folkeskole så, når vi tager ordet bogstaveligt og studerer dens fysiske udformning?

Den traditionelle skole er tegnet ud fra den tankegang, at børn i en klasse kan og skal lære det samme på samme tidspunkt og i samme tempo, og det har ført til bygninger med mange ens rum. Men børn er forskellige, og en måde at give plads til deres forskellighed i undervisningen er at indføre undervisningsdifferentiering. Tilsvarende er der brug for en differentieret arkitektur med både store og små rum og steder, der er udformet forskelligt, så der kan foregå forskellige aktiviteter og arbejdsituationer - tilpasset forskellige børns forskellige evner og behov.

Nogle børn har et særlig stort behov for hjælp. Hvis man vil finde frem til løsninger, der ikke udskiller dem fra den klasse eller gruppe, de hører til i, er det en god idé at undersøge, på hvilken måde de fysiske rammer arbejder i retning af udskillelse eller integration.

Når man designer huse og redskaber til folk med fysiske handicaps, har man gennem de seneste årtier bevidst arbejdet ud fra en bestemt designfilosofi. Den går ud på, i stedet for at tænke i specialløsninger for de få, at forsøge at skabe løsninger, der kan bruges af de mange. I stedet for at udvikle et specielt dørhåndtag, der kan betjenes af gigtsvage hænder, designer man i stedet

et godt, smukt og velformet håndtag, der kan bruges af mange – også svage hænder.

Den tankegang kunne vi prøve at overføre på den fysiske udformning af folkeskolen.

Første eksempel: Hvis et barn sendes til specialundervisning i skolens fjerneste hjørne, er det taget ud af sin gruppe og gjort til et "specialtilfælde" – én af de få. Hvis derimod hjemområdet er indrettet, så det egner sig til differentieret undervisning, hvor alle elever kan få den hjælp og vejledning, der svarer til deres niveau, så er såvel den meget svage som den meget stærke læser stadig del af sin gruppe og sin klasse – én af de mange.

Andet eksempel: Elever med nedsat hørelse har brug for en særlig god regulering af akustikken for at kunne følge med.

Tosprogede elever samt elever, der har svært ved at læse, har ligeledes brug for god akustik for at kunne høre de subtile forskelle i udtalen af det danske sprog. Men hvis vi nu i stedet for at sende dem hen i særlige akustisk regulerede bokse kræver en forbedring af lydforholdene i hele folkeskolen, så vil flere af de udsatte kunne fungere inden for dens rammer. Samtidig vil den forbedrede akustik være til gavn for alle andre i skolen også – både elever og lærere.

Såvel idealistisk som pragmatisk synes det derfor meningsfuldt at tænke, tegne og bygge rummelige folkeskoler: Ud fra en idealistisk betragtning, fordi et system kendes på, hvordan det behandler de svageste. Ud fra en pragmatisk betragtning, fordi en skole, der tager hensyn til børn med særlige behov – de få – vil kunne bygges som et hus, der er godt at være i – for de mange.

I det følgende bringes nogle overvejelser omkring samspillet mellem pædagogik og arkitektur, og der argumenteres for, at den arkitektoniske udformning af skolen kan støtte en undervisning, der tager større hensyn til elever med særlige behov og dermed fastholder dem i klassefællesskabet, samtidig med at rum og indretning understøtter den overordnede pædagogiske omstilling til gavn for de mange.

Pædagogisk fokus

Artiklen tager udgangspunkt i tre overordnede teorier, der handler om, hvordan viden skabes og tilegnes, nemlig:

- undervisningsdifferentiering
- de mange intelligenser
- vidensdeling.

Hvilket i forhold til skolens praksis vil blive behandlet gennem tre delelementer:

- opdeling i mindre grupper
- undervisningsforløb, der involverer hænder og krop
- mødet med andre og deres aktiviteter.

De tre teorier har en overordnet karakter på den måde, at de handler om *forståelsen af*, hvordan vi lærer, og er derfor ikke specielt gearret på hensynet til en enkelt gruppe i skolen. Undervisningsdifferentiering er jo aktuel, fordi den er en måde at tage hensyn til alle børn. De mange intelligenser handler også om os alle sammen, så der er tale om forbedret undervisning for alle, når flere sider af krop og psyke aktiveres. Vidensdeling diskuteres i øjeblikket såvel i erhvervsvirksomheder som på universiteter og altså i folkeskolen.

Interessant i forhold til børn med særlige behov er, at omtalte undervisningsforløb ser ud til at kunne give dem nogle nye muligheder. Selvfølgelig fjerner man ikke børns vanskeligheder med nye teorier eller nye definitioner, men den særlige støtte, de har brug for, vil i højere grad kunne ske som en integreret del af skolens dagligdag.

Arkitektonisk fokus

Det primære krav til skolens bygninger er, at de skal understøtte pædagogikken. Vejen fra pædagogiske krav til skolearkitektur går over en præcisering af de arbejdsituationer, der skal kunne finde sted. De medfører en række krav, der for en stor del er funktionelle, men samtidig vil en bygning, der gør ønskede aktiviteter mulige, også virke imødekommende og venlig på brugerne og blive oplevet som rummelig.

Nogle af skolens problemer kan løses ved hjælp af flere kvadratmeter, og mange aktiviteter, der ikke lige foregår klæbet til en stol, kræver gulvplads. Men nogle udfoldelsesproblemer hænger imidlertid mere sammen med skolens indretning. Netop i forbindelse med de undervisningsforløb, der drøftes i det følgende, er det vigtigt, hvordan rummene er indrettede, og hvordan store rum er brudt op i mindre rum, der egner sig til at huse små hold og grupper. Men den detaljerede, gennemtænkte indretning glimrer ofte ved sit fravær. Det hører imidlertid med til en god skole, at indretningen er hensigtsmæssig og veludført. Den er blot i en mindre målestok end tag, vægge, gulve og lofter.

Man kan således skelne mellem forskellige skalaer:

- *Skala I: Bebyggelse* – bygningernes interne organisering og deres forhold til friarealer, gårdrum, parkeringsarealer, landskab og andre omgivelser. Kan man eksempelvis gå tørskoet fra afdeling til afdeling, eller skal man ud først?
- *Skala II: Bygning* - den enkelte bygnings rumlige organisering og indretning, herunder rummenes funktioner, størrelser og indbyrdes placering. Er bygningen eksempelvis indrettet omkring et centralt 'torv'? Hører et antal klasser sammen med et fællesareal i midten, eller ligger klasserne side om side i lange længer? Er gangene lange garderobes, eller åbner de sig ind til undervisningsrummene, så undervisningen næsten trinløst kan fortsætte ud i gangarealet?
- *Skala III: Rum* – indretningen og møbleringen af de enkelte rum, lysforhold og akustik. Er der gruppearbejdspladser, og hvis ja, til hvor mange? Er der værkstedsarbejdspladser og depoter, hylder, opbevaringsplads? Er inventaret fast, eller kan det flyttes?
- *Skala IV: Detaljeringen* af det enkelte rum – hvordan er tingene at røre ved, deres stoflighed, hvordan er de at se på, deres farver og så videre?

Fokus ligger her på skolens udformning i skala III. For det første er det i det nære miljø, at lærere og elever oplever, om skolen er med eller mod dem. For det andet viser nogle nybyggede skoler – trods store smukke og lyse rum – at der alligevel ikke var penge til helt så megen indretning, som de

første skitser lagde op til, og skolens personale efterlyser hjælp til at finde frem til den optimale indretning.

I artiklen forsøges det at forene pædagogiske forhold med arkitektoniske krav, så bygningerne understøtter intentionen om at skabe en rummelig folkeskole. Synspunkterne må for en del betragtes som tankemæssige eksperimenter, idet der savnes empirisk forskning, som undersøger de svage elevgruppers samspil med de fysiske rammer¹.

Artiklen igennem anvendes udtrykket *svage elever* om de elever, der har svært ved at leve op til skolens pædagogiske målsætning, og som derigennem trues af eksklusion – vel vidende, at det er en forkættet sprogbrug, fordi den frygtes at virke som en stempeling, som de pågældende børn kun vanskeligt vil kunne frigøre sig fra. I forhold til at skabe fysiske rammer, der også imødekommer gruppens behov, er der imidlertid af stor betydning at præcisere, at der foreligger et konkret problem, for ellers er det vanskeligt at tage hensyn til det.

Rum til undervisningsdifferentiering og opdeling i mindre grupper

I skoleverdenen går tendensen fra en forstilling om eleven som en slags midtnormal i retning af accept af forskelligheden – elevernes og deres ressourcers mangfoldighed.

For skolens indretning betyder det et skift fra at tænke 26 gange alting, til at skolen skal kunne rumme 26 aktive børn, der repræsenterer en forskellighed fra a-z, og som ikke har brug for samme faciliteter på samme tidspunkt. Hensynet til mangfoldigheden betyder også, at der undervises, så pædagogiske mål kan nås ad flere veje og i forskellige tempi – hvilket ofte manifesterer sig i en fysisk opdeling i grupper.

1. I forskningsprojektet "*Samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme*" - af Thomas Gitz-Johansen, Jan Kampmann & Inge Mette Kirkeby, Rum Form Funktion, 2000 – behandles indskolingens forhold generelt.

Der kan være tale om mindre hold, der undervises af en lærer, altså en niveaudeling – eller en interessedeling, der ikke behøver at være det samme, hverken i forhold til fag eller lærer, men nok ofte over en vis periode for at opnå kontinuitet i undervisningen. Gruppearbejde kan foregå mere eller mindre selvstændigt, hvor læreren inddrages i det omfang, der er behov for. Det stiller store krav til de fysiske rammer om på den ene side at tilbyde rare steder, hvor det er muligt at arbejde koncentreret uden forstyrrelser. Det udmønter sig ofte i et ønske om en vis rumlig opdeling. På den anden side skal det være muligt for eleverne hurtigt at opnå kontakt med læreren, samtidig med at læreren har en interesse i at følge med i, hvad der sker rundt omkring/om der overhovedet sker noget!

Kritik

Imidlertid er de fleste klasserum relativt store (hermed være ikke sagt at de altid er store nok), åbne og i lighed med gangene på forunderlig vis meget ”glatte”. Næsten ingen steder er der en niche eller lomme, en havn, hvor en lille gruppe kan ”slå anker”. Skolebordene kan godt stilles op i grupper, men grupperne sidder uden rygdækning og er udsat for forstyrrelser fra nabogrupperne eller elever, der går forbi.

Undertiden ses indretningsplaner, hvor der er tegnet gruppearbejdspladser bestående af bord med stole, der ikke blot står midt i et rum, men sågar midt i en ganglinje. Det svarer til, at nogen skulle ønske at sætte sig midt på en skovsti med sin frokostkurv! Det er ellers velkendt, at mennesker gerne vil sidde med rygdækning og kunne se, hvad der foregår omkring dem – en fortovscafé er et godt eksempel herpå. Tyske undersøgelser bekræfter, at også skolebørn opholder sig mere på steder med rygdækning og hvor de har overblik over, hvad der iøvrigt foregår i skolegården¹.

1. Johanna Forster: ”Habitat 'Schule'. Überlegungen zu Qualitätsmerkmalen von Schulbau”, in: *”Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie”*, Beltz, Deutscher Studien Verlag, 1999.

Mange store, glatte overflader kan også føre til en lang efterklangstid. Det er godt til sang, men ikke til den arbejdsuro, der opstår, når flere grupper sidder og snakker sammen. Støjen får let børnene til at tale højere, og lydniveauet bliver hurtigt så højt, at det udgør en betydelig stressfaktor.

Arkitektur

Vi ved af erfaring, at når et mindre antal personer skal finde et sted at være, vil de ofte søge en bestemt slags steder. Det kan man se i børnehaver, hvor små rum, for eksempel nicher, huler eller rummet under trappen er yndede opholdssteder. Vi ved også, at nogle borde i en restaurant synes særlig attraktive og bliver besat før andre. Vi placerer os ikke vilkårligt i rum. En gruppe danner ofte en rumlig form i forhold til omverdenen. Deltagerne sætter sig i en kreds. De er fælles om noget. Der opstår et rum indad, ind mod midten, der er fælles, og et udenfor. Der opstår et vi. Vi'et afgrænses dermed udadtil, og de følgende overvejelser bygger på den antagelse, at et mindre rum og en vis rygdækning understøtter, at en gruppe etablerer sig.

Gruppearbejdspladsen kan være mere eller mindre lukket. Som den ene yderpol kan man forestille sig et lille rum, der kan lukkes med en dør. Som den anden, at der ikke er et egentligt rum, men at arbejdsstedet er markeret i kraft af en møblering. Midt imellem de to yderpunkter finder man nichen, der giver et vist trafiklæ, og hvor man står i kontakt med og kan følge med i, hvad andre foretager sig.

En anden måde, hvorpå det fysiske rum kan understøtte (projektorienteret) gruppearbejde, er gennem mange ressourcer. Ressourcerigt bliver et rum ved at indeholde de ting, man kan få brug for, eller som man ved findes lige i nærheden. Det er et rum, hvor man bliver inspireret af at se og at vide, at hér kan man læse, skrive eller bygge modeller. Det er også imødekomende over for de handlelystne på den måde, at der er opbevaringsplads til deres halvfærdige modeller og ophængningsplads til plancher, skemaer, dispositioner eller til opgavens tidsplan. Der er håndbøger og computer, der både bruges til informa-

tionssøgning og som arbejdsredskab. Og så er der papir, farver, pap, lim og så videre¹.

For kontinuitet i undervisningen og trivsel er det vigtigt, at en elevgruppe kan etablere tilhørsforhold til et sted over en vis periode. Arkitektonisk etablerer man steder gennem at skabe en forskel. En forskel fra omgivelserne. Det kan gøres gennem lysætning – derhjemme definerer vi tit spisepladsen gennem et kraftigt lavthængende lys over spisebordet, og vil vi yderligere fremhæve dette lille afgrænsede, samlende spisningens rum, slukker vi for andre kraftige lys i rummet (det er notabene lettere at finde gode eksempler på indretning for små grupper fra restaurations- og spiseverdenen, hvilket nok hænger sammen med, at samværsformer og ritualer knyttet til måltider er kultiverede gennem mange generationer, og følgelig er også den arkitektoniske iscenesættelse kultiveret).

Den forskel, der markerer et sted, kan også være en farveforskel i forhold til farverne på andre steder i rummet. Det kan endvidere være et trin, der gør forskellen – og man kan vælge at sætte sig oppe eller vælge at sætte sig nede.

Endelig kan man understøtte gruppen yderligere gennem at afskærme med halv- eller helvægge, måske med lette skærme eller reoler, der samtidig kan tjene som lydabsorbenter. Jo mere man afgrænser, jo større beskyttelse giver stedet mod forstyrrelser, der kan stjæle koncentrationen. Dog er små lukkede celler uhensigtsmæssige i forhold til kontakten med de andre – gruppeopdelingen stivner, og der opstår tærskler i forhold til at søge nye veje i projekterne.

Især de svageste

Gruppe- og holdundervisning ser ud til at ville blive anvendt i stigende omfang. Her må man frygte, at de mest udsatte elever let kan blive distraheret, hvis der ikke afskærmede, tydeligt definerede arbejdspladser. Indtil de bliver skabt, må bygningen for-

1. Uddrag fra artiklen "Grupperbejdets vilkår" af Inge Mette Kirkeby i: *"En konkurrence om Rum Form Funktion i Folkeskolen"*, Temahæfte 2, Rum Form Funktion, 2000.

modes at favorisere de bogligt stærke og i forvejen velfungerende børn.

Åbenhed og relationer til omgivelserne er vigtige, ikke mindst i forhold til de elever, der ofte vil have brug for en lærer til at lede dem i den rigtige retning, hvor de meget selvhjulpne børn har det fortrin, at de kan gelejde sig selv gennem opgaverne gennem meget længere tidsintervaller.

Rum til mødet med andre og deres aktiviteter

Interessen for vidensdeling hører sammen med en ny forståelse af viden, hvor viden i mindre grad opfattes som noget, der eksisterer ”i virkeligheden” og blot venter på at blive afdækket, og derefter kan rækkes fra person til person som et objekt, altså det syn på viden, der har været styrende for den traditionelle klasseundervisning. I stedet opfattes viden som noget, der skabes i sammenhæng med andre – ikke mindst gennem samtale.

Den opfattelse, at læring foregår i et socialt samspil, findes også hos den russiske psykolog Lev Semenovich Vygotsky, der indførte begrebet ”den nærmeste udviklingszone”. Det er afstanden mellem det punkt i en læreproces, eleven selv kan nå ved egen indsats, til det punkt han eller hun kan komme til i samarbejde med andre. Det vil sige, at børn – og voksne – lærer af at se, hvad andre er i gang med og gennem at snakke med andre om opgaverne.

Men ikke mindst gennem den direkte samtale mellem elev og lærer yder læreren konkret hjælp, understøtter elevernes refleksion gennem spørgsmål og medrefleksion, samt viser gennem sin adfærd og fremgangsmåde, hvordan en opgave kan tackles – altså en form for mesterlære.

Kritik

Mulighederne – eller manglen på samme – for, at eleverne kan arbejde sammen om at løse opgaver og lave projekter, blev behandlet ovenfor. Muligheden for, at eleverne kan tale med og få hjælp af læreren, er vigtigere end nogensinde, men lærernes

fysiske vilkår i skolen bliver forsømt. For fra at have haft en ophøjet position i klassen bag et kateder, der skjulte tasker og ben, så viser et blik ind ad vinduet i flere nye skoler en lærer, der med en skriveblok på knæene sidder lidt akavet på en kontorstol midt i rummet uden noget som helst til at lægge fra sig på eller støtte sig til.

Megen vejledning finder sted på den måde, at lærerne går rundt og hjælper, men i perioder, hvor eleverne er godt i gang, hvor skal lærerne så gå hen, så de stadig har kontakt med klassen? I det øjeblik, vi begynder at stille krav om gode arbejdssteder til børnene, må der tilsvarende findes gode steder for lærerne – deres trivsel må også forventes at smitte af på forholdet til børnene.

Traditionen for at vise elevarbejder frem er desuden ikke særlig veludviklet her i landet. Og der savnes muligheder for, at eleverne kan udstille deres produkter, så de gensidig får indsigt i, hvad andre laver.

Arkitektur

Arkitekturen må være så åben mellem forskellige områder, så børn kan få et indblik i, at andre arbejder, og så det er muligt at få indbyrdes kontakt, hvis man gerne vil spørge om noget eller vise noget frem. Det kræver i lighed med andre krav i artiklen en balancegang. For rummene skal samtidig være så afgrænsede, at de beskytter mod forstyrrelser.

Dertil savner lærernes forhold en bearbejdelse, så lærerne ikke blot får bedre arbejdspladser selv, men også bliver mere synlige i landskabet, så det er ukompliceret for elever at søge kontakt og vejledning uden at risikere at skulle gå i tomgang alt for længe. Der er derfor også brug for lærerarbejdspladser i tilknytning til børns arbejdspladser, og når vi nu er i gang med en "nichearkitektur", hvorfor ikke også sørge for en ekstra niche til læreren?

Nogle steder findes små lærerværelser af en størrelse, der passer godt i teamarbejdet, og som har vindue, så kontakten mellem lærere og elever opretholdes, eller måske en åben eller ingen dør.

Hvis børn kan lære gennem mødet med andres arbejde, skal de kunne se dem, og der er brug for monter, ophængningssteder og vinduer mellem hjemområder og fællesområder, gerne med brede sprosser, hvor der kan stilles småarbejder.

Især de svageste

Alle børn har ret til at få støtte af lærerne netop dér, hvor de er i deres arbejdsproces. Men især svage elever er ofte truede af, at de går i stå i opgaverne. Derfor har de langt hyppigere brug for kontakt med andre til at hjælpe, vejlede og sætte i gang, end de hurtigtlærende, selvforvaltende børn.

Desuden indgår det i det tillidsforhold mellem lærer og børn, som er nødvendigt for undervisningen, at elever også deler andre hverdagsbegivenheder med læreren, som derfor må være let at få fat i. For de børn, hvor problemerne hænger sammen med dårlig trivsel, kan samtalen med læreren i nogle tilfælde være en vej henimod, at der gøres en indsats for at afhjælpe problemet, og for elever, der har svært ved at forestille, hvad en opgave egentlig går ud på, vil det kunne give et fingerpeg at se, hvordan andre griber opgaven an.

Rum til mange intelligenser - undervisningsforløb, der involverer hænder og krop

I 1983 berigede den amerikanske psykolog Howard Gardner intelligensbegrebet med teorien om de mange intelligenser ("*multiple intelligence*"). Han skelner mellem intelligenser – eller moduler i intelligensen – for det verbale sprog, musik, det logisk-matematiske, det rumlige, det kropsligt-kinæstetiske, det personlige indre og den personlige omverden.¹ Lærere og pædagoger henviser ofte til teorien, og der hersker næppe tvivl om, at den har påvirket forståelsen af, hvilke potentialer børn har for at tilegne sig viden, og at der findes forskellige former for viden.

1. Mogens Hansen: "*Intelligens og tanke - en bog om kognitiv psykologi*", Ålykke, 1998.

I det øjeblik, man går fra at tale om én til mange intelligenser, bliver det legitimt at tilrettelægge undervisningsforløb, der udnytter flere intelligenser, der så at sige spiller på hele registret, med hensyntagen til, at børn ikke bare er mere eller mindre velbegavede, men også har deres styrker placeret forskelligt. Det betyder en nedprioritering af rent boglige sysler som eneste/vigtigste/fornemste vej til lærdom og opprioritering af blandt andet aktiviteter, der involverer krop og hænder. Der er ganske vist sket en begyndelse med indførelsen af det praktisk-musiske, der dog i overvejende grad manifesterede sig i en opdeling i boglige og praktisk-musiske fag med hvert sit rum i skolen og også hver sin plads i timeplanen.

En mere intensiv udnyttelse af intelligenserne kunne man opdyrke gennem en tættere vekselvirkning, der også forudsætter andet end borde og stole i klasseværelset. Mange generationer har tilbragt deres skoletid siddende på en stol, og opfattelsen af, at man lærer i siddende stilling, er fastgroet og svær at ændre på. Ifølge skolefolk kræver forældre mere dokumentation for undervisningens effektivitet, så snart den lader børnene forlade stolen. En gang imellem kan man næsten få den opfattelse, at de praktisk-musiske fag havde status som rekreation mellem mere alvorlige ting.

Kritik

Mange steder mangler plads til værkstedsaktiviteter, rytmisk bevægelse og drama. Ikke som store faglokaler flere hundrede meter væk, men som steder i eller i tilknytning til hjemklasseområdet, så der hurtigt kan skiftes fra en indlæringsform til en anden. Ellers kan en vekselvirkning, hvor aktivitetsformerne skal understøtte hinanden eller til modelbygning, simpelthen ikke ske i praksis. Borde og stole stillet op over hele arealet lægger op til stillesiddende aktiviteter. Det kan ikke kun blive en meget ensidig måde at forsøge at nå de pædagogiske mål på, de kan også være med til at forstærke den trussel mod sundhedstilstanden, som fedme blandt børn udgør, og idrætsforskere fortæller, at hvis ikke man lærer glæden ved at bevæge sig som barn, vil den være svær at finde senere.

Arkitektur

Når noget skal "skæres i pap" eller "bøjes i rør", skal der være nem adgang til ting og steder, hvor de supplerende praktiske aktiviteter kan ske. Der skal i hjemklasseområdet eller i umiddelbar tilknytning være værktøj og arbejdsbænk, vand og vask samt gulvbelægning, der kan tåle det. Opslagstavler, hylder og depotplads er afgørende for, om det er muligt at opbevare halvfærdige produkter fra gang til gang – for at kunne arbejde videre med dem og også for at vise, at de indgår som en respekteret del af undervisningen. Og der skal være plads til at opstille en "købmandsbutik" i matematik. Der skal være steder, hvor man kan lægge hjembragte ting fra skovturen, inden der sættes ord på i dansk. En dør fra hjemområdet til udearealerne gør det lettere lægge nogle aktiviteter ud, men det kræver også en del omtanke vedrørende den til børnenes garderober knyttede logistik – for skiftesko og et rent gulv er også et gode, der kan gøre det nemmere for de bevægelige børn at skifte stilling ved at sidde på gulvet under noget af opgaveløsningen i stedet for at skulle limes til stolen. Fri gulvplads er således vigtig, også til at dramatisere små forløb som led i for eksempel sprog- eller religions- eller historieundervisning¹.

Især de svageste

Teorien om de mange intelligenser er en generel teori, derfor omfatter den os alle sammen. Således kan alle børn i skolen nyde godt af undervisning, der veksler mellem forskellige måder at lære på. Men især for bogligt svage elever må det være en kærkommen forandring at skifte indlæringsstrategi og kaste sig over manuelle og fysiske aktiviteter med udbytte af at tage hele registret af intelligenser i brug. Blandt de udsatte børn vil nogle have et særligt behov for at lære glæden ved at bevæge sig - og andre vil have et akut behov for at kunne dampe af mellem stilfærdige aktiviteter.

Til sidst skal anføres endnu et argument for, at en rumligt differentieret skolearkitektur kan være ekstra værdifuld for børn,

1. "Fag og rum i folkeskolen", Rum Form Funktion, 2003.

der ikke så godt kan følge med. De vil i nogle tilfælde have særlig svært ved at tilegne sig abstrakte udtryk. Men abstrakt sprogbrug betjener sig meget ofte af metaforer, der er hentet fra den fysiske omverden – at overskue, overføre, omforme, sætte i perspektiv, se op til, ned på. En forudsætning for nogensinde at kunne håndtere sådanne rumlige figurer må være, at man i sin krop har indlejret store mængder rumlige erfaringer.

Afsluttende betragtninger

Ovenstående overvejelser peger flere gange på nogle modsatrettede interesser, der skal tilgodeses for at skabe plads til mangfoldighed i skolen, og det helt berettigede spørgsmål må lyde: Hvordan forenes de?

Svaret er næppe en skole med enten store, åbne rum eller små, lukkede rum – snarere både-og. Men det væsentlige består i at opstille et program, hvor kravene er tydelige for arkitekten, der ikke er uvant med store krav. Tværtimod kan udfordringerne tjene som løftestang til fine løsninger, jævnfør eksemplet i indledningen om handicapdesign, hvor de særlige udfordringer kan give meget smukke og velfungerende resultater.

Heldigvis stiller kommunerne krav om skolebyggeri af høj kvalitet – gode materialer, gode lys- luft- og lydforhold. Men det er også absolut nødvendigt, for er byggeriet ikke i orden, sker der et fradrag i trivsel, i koncentration og i effektiviteten i indlæringen – og det er selvfølgelig særlig katastrofalt for en elev, der i forvejen kun lige hænger på med det yderste af neglene.

De her beskrevne tiltag hører hjemme i en forholdsvis lille skala i det samlede byggeri. Erfaringsmæssigt viser det sig, at bygningsdele i denne målestok er mere udsat for sparekniven end selve råhuset – med tab af en række praktisk-funktionelle muligheder som følge. Det vil være skolens svageste grupper, der kommer til at betale den højeste pris.



Bent B. Andresen, ph.d., er forskningsleder på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Hans forskningsinteresser omfatter:

- læring i forskellige faser af livet og under forskellige vilkår, herunder særligt IT som vilkår for læring
- lærerkompetencer, herunder særligt pædagogiske kompetencer i relation til at udnytte læringspotentialerne ved IT-integration og e-læring

Bent B. Andresen har i de senere år skrevet 10 bøger og mange artikler vedr. resultaterne af sin forskning. Han er leder af en international arbejdsgruppe under UNESCO om "multimedier i undervisningen". På DPU har han taget initiativ til og koordinerer masteruddannelsen i "Pædagogisk IT".

Børn og unge kan sammenlignes med tidligere tiders nomadekulturer. De er nutidens nomader, som bestandigt skanner det kulturelle og sociale rum på jagt efter oplevelser og indtryk, som de kan bearbejde som led i deres identitetsdannelse og læreprocesser om det, vi kalder livet. Skolen kan vælge at stikke hovedet i busken i forhold til de nomadiske elevers erfaringsverden. Eller den kan vælge at anerkende, at eleverne har nogle andre forudsætninger, som kan nyttiggøres i skolearbejdet og fremme deres læring. Disse muligheder i skolearbejdet beskrives nærmere i dette kapitel.



De nomadiske elever - om at turde se potentialerne i børn og unges liv med it

Børn og unges kompetencer på it-området

Der sker smange ændringer i vort samfund angående barndommen og ungdommen. Nutidens børn og unge har andre oplevelses- og udfoldelsesmuligheder end ældre generationer.

Herved udvikler de kompetencer, som mange voksne ikke har. Det gælder blandt andet på it-området, hvor børn og unge er storforbrugere og blandt de første til at afprøve nyskabelserne på området.

Mange lærere har fx erfaret, at elevernes motivation og deres faglige udbytte bliver bedre, hvis skolearbejdet bygger videre på at videreudvikle elevernes erfaringer på it-området. De har også erfaret, at det medvirker til at skabe bedre elevprodukter og gør det lettere at søge stof til undervisningsbrug.

Mange har ligeledes erfaret, at it-inddragelsen i undervisningen øger mulighederne for at differentiere til stor gavn for elever med særlige behov.

Elevernes kreative udtryk, kommunikation og samværsformer ændres hele tiden. For nogle år siden var det højeste ønske et stereoanlæg og et tv-apparat til børneværelset. Disse ønsker har mange fået opfyldt, og i dag samler interessen sig om computere og Internet. I fritiden, der omfatter 85% af børnenes liv, er de ved at udvikle sig til storforbrugere af den digitale teknologi. De veksler mellem at bruge computere og Internet på forskellige måder: Som redskab, som kommunikationskanal, som underholdning og som læremiddel.

Computere og Internet har også skabt nye muligheder og ført til ændrede arbejds- og kommunikationsformer i de ca. 15% af elevens liv, som tilbringes i skolen. Disse arbejdsformer og udtryksmåder bevirker bl.a., at eleverne nu kan kommunikere uden grænser, søge informationer til emne- og projektarbejde,

arbejde procesorienteret med tekster, tal- og billedstof, få tekster læst op efter behov og skabe nye udtryk i form af fx digitale billeder, lydoptagelser, multimedieproduktioner og hjemmesider.

Voksne kan lære meget af børn og unge, når det gælder disse nye (sam-)arbejds- og kommunikationsformer. En vis lydhørhed over for børn og unges erfaringer med de nye muligheder kan gøre det lettere at udnytte de pædagogiske muligheder og læringspotentialerne ved it-anvendelsen i skole og fritid.

Læring med it

Den teknologiske udvikling har en dobbeltkarakter. Den skaber en række nye pædagogiske muligheder, men der er også nogle faldgruber. Fremskridt har en pris, som man siger. Det kan fx være, at der skabes en it-kløft, hvor elever fra nogle hjem lades i stikken. Derved forstærkes den sociale arv. Det er ikke kun et spørgsmål om at komme fra et hjem med klaver, men fra et hjem med computer. Skolen har en vigtig opgave for at undgå, at der skabes et teknologisk b-hold, som bliver afskåret fra uddannelses- og erhvervs muligheder. I skolen må alle elever have muligheder for at udvikle passende it-kompetencer.

De fleste skoler har derfor fastsat mål for elevernes udvikling af disse kompetencer, der omfatter elevernes forståelse af den digitale teknologiske funktion og anvendelse samt færdigheder i at bruge den. Det er en fordel, hvis målene er så konkrete, at man kan vurdere, om alle elever ankommer til disse med succes.

For at udnytte de pædagogiske muligheder ved informationsteknologien i skole og fritid er der også behov for en grundig planlægning, fx i form af en it-handleplan for normal- og specialundervisningen (Andresen, 1999). Der er bl.a. behov for at planlægge elevernes introduktion til brug af it til tekstproduktion, tal- og billedbehandling, e-mail, infosøgning m.v. som led i skolearbejdet. Det er ligeledes nødvendigt at planlægge, hvordan man vil organisere it-anvendelsen for herigennem at skabe de bedst mulige rammer omkring elevens læreprocesser på de forskellige klassetrin.

Den digitale teknologi medfører en række læringsmæssige fordele, når den får plads i skolen. Den kan bl.a. medvirke til at

stimulere elevernes lærelyst, initiativ og gåpåmod. Den gør det også lettere at søge stof og oplevelser, som eleverne kan bearbejde til viden og omsætte til udtryk. Mange lærere har ligeledes gode erfaringer med at integrere it i undervisningen, bl.a. fordi det øger elevernes faglige udbytte, kvaliteten af elevprodukter og mulighederne for at differentiere i undervisningen.

Det er ikke teknologien som sådan, der gør en forskel, men de beslutninger, der træffes af en skoles medarbejdere, når de vælger, hvordan og til hvad de og deres elever vil bruge it. Teknologien kan nærmere bestemmes opfattes som en *social* konstruktion. Det afgørende er de valg, som skolens ledelse og lærerteam fortager, om hvordan og til hvad de vil anvende den sammen med eleverne.

Undervisningen af elever med særlige behov må i høj grad interessere sig for denne udvikling. Der er mange positive erfaringer, når det gælder brug af it i specialundervisningen og som kompenserende redskab for elever med læse- og stavevanskeligheder. It-planerne kan derfor omfatte mål for it's rolle i bestræbelserne på at gøre skolen mere rummelig.

Spørgsmål til overvejelse

Kan du genkende disse erfaringer med it i skolen?:

- Elevers brug af it i undervisningen medvirker til at øge elevernes motivation
- Læreprocesser med it øger elevernes faglige udbytte
- It-anvendelsen styrker generelt mulighederne for elevsamarbejde
- Brug af it medvirker generelt til bedre elevprodukter
- Forløb med it-inddragelse øger generelt mulighederne for at differentiere
- Passende brug af it øger mulighederne for at inkludere elever med særlige behov.

Diskuter evt. med en kollega fra et team.

Amputeret og helhedsorienteret lærerrolle

Erfaringer med brug af it i skolen viser, at elevernes udbytte afhænger af en række faktorer. En af de væsentligste faktorer er lærerens rolle. Elevernes udbytte af it-anvendelsen er mindst i klasseundervisning, hvor læreren introducerer aktiviteter, præsenterer emner og begreber, stiller spørgsmål til eleverne samt opsamler og perspektiverer det gennemgåede stof.

Den amputerede læringsledelse, der kendetegner den traditionelle klasseundervisning, giver ikke megen plads til elevernes selvstændige arbejde – og der er kun i begrænset omfang behov for at inddrage it.

Elevernes udbytte af it-anvendelsen er omvendt størst, hvis lærerrollen er mere helhedsorienteret med relativt megen vejledning af eleverne i forbindelse med deres selvstændige arbejder, enkeltvis, i teams og holdvis (Andresen, 1998).

Med skiftet fra en amputeret til en tidssvarende lærerrolle er udgangspunktet for organiseringen af skoledagen ikke længere skemaet, men elevernes arbejds- og læreprocesser.

Læringsforløbene tilrettelægges, så eleverne – under passende vejledning – får mulighed for at:

- blive motiverede
- acceptere læringsopgaven
- formulere den
- fastlægge mål
- vælge metoder og kilder
- udføre læringsarbejdet
- evaluere dette
- integrere det, som er lært
- anvende det på virkeligheden
- få grundlag for ny interesse
- acceptere nye læringsopgaver
- osv.

Den tidssvarende lærerrolle imødekommer elevens ønsker om at arbejde selvstændigt og tage medansvar for deres skolearbejde. I dette arbejde har nogle elever mere brug for vejledning end andre. Modsat den amputerede er den helhedsorienterede læringsledelse kendetegnet ved, at den søger at imødekomme behovene hos eleverne – enkeltvis, i grupper og på hold – for vejledning, der er tilpasset deres forudsætninger og læringspotentialer.

Vejledningen kan omfatte faglige og tværgående emner og begreber samt elevernes udvikling af hensigtsmæssige arbejdsrutiner med og uden it.

De nomadiske elever

Hvad angår sidstnævnte arbejdsformer med it, har eleverne typisk et omfattende erfaringsgrundlag. Eksemplerne på it-anvendelsen illustrerer tre former for aktiviteter, som er centrale i børn og unges nuværende liv med it.

Der er for det første eksempler på kreativ skaben, hvor eleverne frembringer udtryk af mange slags. Slutproduktet er styrende for organisering og indhold af elevers idérige aktiviteter. Computeren er nok det mest alsidige udtryksmiddel, vi nogensinde har haft.

Der er for det andet eksempler på den virksomhed, der kaldes leg. Computeren er et avanceret stykke legetøj, hvor man ikke kan forvente, at aktiviteten har et mål eller fører til et bestemt slutprodukt. Legen er et mål i sig selv – og et uundværligt element, når børn og unge udvikler deres identitet og værdier. Computere og Internet har udviklet sig til et kæmpemæssigt laboratorium for børn og unge, der vil konstruere deres identitet og værdier og udvikle deres livsstil.

Der er for det tredje eksempler på læring. I aktiviteterne med den digitale teknologi udvikler eleverne deres kompetencer, fagligt og personligt. Computere og Internet er blevet uomgængelige elementer i fremtidens lærings- og kompetencemiljøer. Spørgsmålet er, hvad denne digitale kultur betyder for børn og unges opvækst. Bruger eleverne i almindelighed computere og Internet til at opfylde selvskabte behov, og vil det fremme deres alsidige udvikling? I takt med, at vi har fået flere erfaringer og større viden om dette, er der sket et holdningsskift. I 1980'erne var synet på de digitale redskaber og medier ofte præget af skepsis. I 1990'erne har den været tøvende, men i stigende grad åben over for nye muligheder. I dette århundrede har flertallet gennemgående positive it-erfaringer og et tilsvarende positivt syn på læringspotentialerne ved at inddrage it. Hovedparten vurderer, at it-inddragelsen kan medvirke til at udvikle dels faglige kompetencer, dels almene, personlige og sociale kompetencer.

Spørgsmål til overvejelse

Tænk på nogle elever i 2. eller 7. klasse:

- Hvilke konkrete initiativer tager du som lærer, for at it-anvendelsen kan øge eleveres lærelyst og gåpåmod?
- Hvilke konkrete initiativer tager du, for at it-anvendelsen gør en forskel for elever med særlige behov?
- Hvilke muligheder ser du for, at it-anvendelsen kan fremme elevernes indbyrdes samarbejde?
- Hvilke muligheder ser du for, at it-anvendelsen kan styrke dialogen mellem lærere og elever?

Diskuter evt. med en kollega fra et team.

Afslutning

Elevernes erfaringsgrundlag med it er som nævnt temmelig omfattende. Man kan spørge, hvad årsagen er til, at mange elever er storforbrugere af den digitale teknologi? Hvad er det, der drager? Hvad skyldes det øgede engagement og den højere motivation, som man kan iagttage i mange it-forløb?

En mulig forklaring er, at børn og unge er meget alsidige og kreative i deres måder at bruge it på. Børn og unge er nutidens nomader. Med stort initiativ og gåpåmod afsøger de deres omgivelser i jagten på indsigt og oplevelser, som de finder relevante. De er på jagt efter udtryk af mange slags, hvormed de kan skabe deres egne udtryk og samværs- og kommunikationsformer.

Det forhold, at nutidens elever bestandigt er ”på jagt” efter oplevelser, informationer, sociale relationer m.v. kan beskrives i negative termer. Man kan fx tale om zappere og om en adfærd, der er egoistisk, asocial, forkælet, forvirret og ligeglad, men herved kommer man let til at overse potentialerne hos de nomadiske elever. De nomadiske elever er nemlig udadvendte, afsøgende og gruppeorienterede og frimodige med stor lyst til at udforske de sociale og kulturelle omgivelser. De søger samværet og disse oplevelser og oplysninger i både fysiske og virtuelle læringsrum.

I forbindelse med disse aktiviteter kommunikerer og samarbejder de via mange kanaler, herunder via computer og telefon. Disse it-aktiviteter medvirker til at udvikle elevernes almene kompetencer, og i særdeleshed deres kendskab til it som en

fjerde kulturteknik på linje med læsning, skrivning og regning/matematik. Eleverne bliver fortrolige med afkodning af symboler på skærmen, produktion og forsendelse af forskellige mangeslags tekster på computer samt tal- og billedbehandling på computer.

Endvidere får de mange førstehåndserfaringer med at bruge it, der medvirker til udvikling af færdigheder i betjening og forståelse af, til hvad og hvordan de bedst kan bruge den digitale teknologi.

De nomadiske elever udvikler kort sagt kompetencer, som mange voksne endnu ikke har, og har i det hele taget mange kvaliteter, der vanskeligt kan kortlægges.

Det forhold, at vi voksne ikke besidder disse kvaliteter, og at det er vanskeligt at måle dem, bør ikke være årsag til, at vi negliger læringspotentialerne, der stammer fra elevernes erfaringer i børne- og ungdomskulturen.

Litteratur

Anderson, J. R., L. M. Reder og H. A. Simon: "Situating learning and education", Educational Researcher 25:4 (May) 5-96, 1996.

Albert, M. S., K. Jones, C. R. Savage, L. Berkman, T. Seeman, D. Blazer og J. W. Rowe: "Predictor of cognitive change in older persons: Mac Arthur studies of successful aging", in: "Psychological aging", 10:578-589, 1995.

Bogdan, R. og S. Taylor: "Quality of life and the individual's perspective", in: R. Schalock og M. J. Bogale (red.): "Quality of life: Perspectives and issues", American Association of Mental Retardation, Washington D. C., 1990.

Bransford, J. D., A. L. Brown og R. R. Cocking: "How people learn. Brain, mind, experience, and school", National Academy Press, 1999.

DeGroot, A. D.: "Thought and choice in chess", The Hague: Mouton, 1965.

Eriksen, J.S., S. Næss og V. Thorsen: "Jeg må jo egentlig være fornøyd. Livskvalitet hos unge funksjonshemmede", NIAS, Oslo, 1989.

Eysenck, M. W. og M. T. Keane: "Cognitive psychology: A student's handbook", Hove, K: Psychology Press, 1995.

Finansministeriet: "Kvalitet i uddannelsessystemet", København, 1998.

"Folkeskolen som kompetencemiljø. Erfaringer med sammenhengende skoleudvikling", Mandag Morgen Strategisk Forum, 2000. Kan bestilles hos Undervisningsministeriets forlag, tlf. nr. 3392 5220.

Fredens, K.: "Kendskab til kundskaben. Kvalifikationer i en kundskabsorganisation", in: "Arbejdspladser og medarbejdere i amt og kommune - en antologi om kvalifikationer og kompetencer", s. 29-37, Det Personpolitiske Forum, Kommunernes Landsforening (ISBN 87-7723-156-2), 1998

Garner, W. R.: "The processing of information and structure", Erlbaum, 1974.

Gergen, K.: "Virkelighed og relationer", Dansk Psykologisk Forlag, 1997.

Getzels, J. og M. Csikszentmihalyi: "The creative vision", Wiley, New York, 1976.

Grue, L.: "På terskelen. En undersøgelse af funktionshemmet ungdoms sociale tilhørighet, selvbylde og livskvalitet", Norsk institutt for forskning om opvekst, velferd og aldring, Oslo, 1998.

Grundtvig, N. F. S.: "Skrifter i udvalg", Gyldendals Bibliotek, København 1971.

Husted, J.: "Wilhelms brev. Det etiske ifølge Kierkegaard", Gyldendal, København 1999.

"Hvordan kan man styrke dialogen på skolen via elevers logbog og portfolio? I: B. B. Andresen (red.). it-vejlederens håndbog. Vejle: Kroghs Forlag 2002.

It og kommunikation – en grundbog. Århus: Systime 1997.

Keough, B. K.: "Children's temperament and teachers' decisions", in: R. Porter & G. M. Collins (red.): "Temperamental differences in infants and young children", Pitman, London, 1982.

Krogh Jespersen, K., A. Striib m.fl.: "Inspiration til undervisningsdifferentiering", Undervisningsministeriet, København, 1998.

Kymlicka, W.: "Liberalism, Community and Culture", Oxford University Press, Oxford 1991.

Larsen, J.: "Bidrag til den danske skoles historie. Bind 2, 1784-1818", Unge pædagoger, 1984.

Mandag Morgen: "Fra velferdsstat til medborgersamfund", 2000.

Mill, J. S.: "Om friheden", (1859), Apostrof, København 1981.

Minstrell, J.: "Facets of students knowledge and relevant instruction", in: R. Duit, F. Goldberg og H. Niedderer (red.): "Proceedings of the international workshop on research in physics education", s.110-128, Kiel, 1992.

- Nordahl, Thomas: En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om pro blematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. Disputats. Oslo Universitet, 2000.
- Næss, S.: *"Yrkeskvinne – husmor? Gifte kvinners livskvalitet"*, NIAS, Oslo, 1994.
- Nørgaard, E.: "Kundskaber eller opdragelse – kundskaber og opdragelse", in: T. Kampmann m.fl. (red.): *"Et folk kom i skole 1814-1989"*, Danmarks Lærerhøjskole og Undervisningsministeriet, København 1989.
- OECD: *"Prepared for life"*, Paris, 1997
- Persson, Bengt: Specialpedagogisk arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning. Disputats, Göteborgs Universitet, 1998.
- "Professionsideal for Danmarks Lærerforening"*: 1: Folkeskolen, nr. 44, 2002.
- Rabøl Hansen, V. og O. Robenhagen: *"Det man er lige ved at kunne - om forudsætninger, potentialer og udvikling"*, Danmarks Pædagogiske Institut, København, 1994.
- Skaalvik, G.: *"Verdier, selvoppfatning og mental helse. En undersøkelse blant elever i videregående skole"*, Tapir, Trondheim, 1989.
- "Skolen I Tiden – væsentlige elementer i en fortsat it-udbygning", Vejle, Kroghs Forlag, 1999.
- Undervisningsministeriet: "Den it-pædagogiske dimension i læreruddannelsen – en vejledning", København, 1998 (findes også på <http://www.uvm.dk/uni/pub/it.htm>).
- Stacey, R. D.: *"Complexity and creativity in organisations"*, Barrett-Koehler Publisher, San Francisco, 1996.
- Stangvik, G.: *"Livskvalitet for funksjonsbemedde. Bd. 1: Normaliseringsprinsippet som grunnlag for forbedring av livskvalitet"*, Universitetsforlaget, Oslo, 1987.
- Tangen, R.: *"Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole"*, Avhandling til dr.philos.-graden, Institutt for specialpedagogikk, Universitetet i Oslo, 1998.
- Tangen, R.: "Skolelivskvalitet og elevkår – elevs egne erfaringer i møtet med videregående skole", in: E. Befring og R. Tangen (red.): *"Specialpedagogikk"*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, 2001.
- Turkle, S.: *"Life on the screen. Identity in the age of the internet"*, Simon and Schuster, New York, 1995.
- Tyler, R. W.: *"Principles of curriculum and instruction"*, University of Chicago Press, 1949.
- Undervisningsministeriet: "Banebrydende teknologier – it-inndragelse, der gør en forskel", København, 2002.
- Varming, O. og L. Zöllner: *"Verdier og verdiudvikling"*, Hans Reitzels Forlag, 2002.
- Wade, B. og M. Moore: *"Experiencing special education. What young people with special educational needs can tell us"*, Open University Press, Buckingham, 1993.
- Whitehead, A. N.: *"The aims of education"*, MacMillan, New York, 1929.

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne.

I 2002 og 2003 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:

2002:

- Nr. 1-2002: Fokus på voksenlæreren. Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning (UVM 6-284) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2-2002: Multikulturel vejledning (UVM 7-348) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3-2002: Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget – erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-349) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4-2002: Læringens sociale aspekter – nye betingelser for elevernes fællesskaber (UVM 7-350) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5-2002: Elevplan – et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne (UVM 7-351) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6-2002: Hvordan staver studenterne? – en undersøgelse af stavfejl i studentereksamensstilen 1998 (UVM 6-286) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 7-2002: Skriv og lær – faglig skrivning i erhvervsuddannelserne (UVM 7-352) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 8-2002: Kombineret danskundervisning og værkstedsundervisning for flygtninge og indvandrere – evaluering af to forsøg (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 9-2002: Projektarbejde i naturfag – i det almene gymnasium (UVM 6-285) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 10-2002: God praksis i eud-grundforløb (UVM 7-353) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11-2002: Åbne læringslandskaber og sammenhængende uddannelsesforløb i AMU (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 12-2002: Fornylse af de merkantile erhvervsuddannelser (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13-2002: Skolesamarbejdernes erfaringer fra eud-forsøgene (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 14-2002: Vekseluddannelse i håndværksuddannelser. Lærlinges oplæring, faglighed og identitet mellem skole og virksomhed (UVM 7-355) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15-2002: Vekseluddannelse i håndværksuddannelser. Forskningsprojektets teori og metode (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16-2002: Helhedsvurdering af eud-elever i grundforløb (UVM 7-354) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17-2002: ABC for fjernundervisning i AMU (UVM 0112) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 18-2002: Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark (UVM 6-287) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 19-2002: Integration af miljø og arbejdsmiljø i arbejdsmarkedsuddannelserne (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 20-2002: Samarbejdet mellem elev og skole – udsatte elever i erhvervsuddannelserne (UVM 7-356) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 21-2002: Skole-virksomhedssamspillet som indsatsområde. Erfaringsopsamling, status og det gode eksempel (UVM 7-357) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22-2002: Model for kvalitetsregnskab på erhvervsskoleområdet. Brugervejledning (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23-2002: Tillæg til...Vejledning til at være ”en kompetenceudviklende daghøjskole”. Den folkeoplysende dimension (UVM) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 24-2002: Eleven som didaktiker – på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne (UVM 7-358) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2003:

- Nr. 1-2003: Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid (UVM 6-289) (Uddannelsesområderne)

Nr. 2-2003: Oversigt over dansksystemet – kortlægning af danskfaget i alle uddannelsesniveauer (UVM 6-290) (Uddannelsesområderne)

Nr. 3-2003: Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekselluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 4-2003: Skolens rummelighed – fra idé til handling (UVM 5-429) (Grundskolen)

Nr. 5-2003: Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark – hvorfor og hvordan? (UVM 6-xxx) (Uddannelsesområderne)

Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Vise publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.

På UVM's website - på adressen: <http://www.uvm.dk/katindex.htm> - findes en oversigt over hæfter i Uddannelsesstyrelsens publikationsserier udgivet i 1999, 2000 og 2001

