



Sammenfatning af undersøgelsen

»De gode eksempler«

Uddannelsesstyrelsens
temahæfteserie nr. 13 – 2004



Udsatte børns undervisning
- metodeudvikling og samarbejde

Sammenfatning af undersøgelsen,

De gode eksempler

af

Jill Mehlbye, AKF

Undertitel

Sammenfatning af undersøgelsen ”De gode eksempler”

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 13 - 2004 og under temaet rummelighed i uddannelsessystemet

Udgiver: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen

Institution: Undervisningsministeriet

Copyright: Undervisningsministeriet

Forfatter: Jill Mehlbye, AKF

Serieredaktion og produktion: Werner Hedegaard

Andre bidragydere: Schultz Grafisk: Grafisk tilrettelægning, forside og web

Emneord: sociale arv, sociale baggrund, gode eksempler, folkeskolen

Resumé: Forskningsprojektet, Gode eksempler, er iværksat for at få undersøgt, om det er muligt at finde karakteristika ved de skoler, der formår at løfte deres elever højere end forventet, når der tages højde for elevernes sociale baggrund.

I publikationen sammenfattes og formidles i kort form resultaterne af fire delundersøgelser:

- Statistiske analyser til identifikation af folkeskoler, hvor eleverne fagligt (målt via karakterer og videreuddannelsesgrad) klarer sig bedre end forventet, når der tages højde for elevernes sociale baggrund
- Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på to hundrede skoler
- En undersøgelse på skoleniveau af femten skoler og deres ledere, lærere, elever og forældre
- En undersøgelse på klasserumsniveau af tre skoler.

Håbet er, at forskningsprojektets resultater kan inspirere til en god og frugtbar debat på landets skoler og til stadig refleksion over daglig praksis på hver enkelt skole. Det er målet, at folkeskolen fremover i højere grad vil kunne bidrage til at bryde den negative sociale arv.

Sprog: Dansk

URL: pub.uvm.dk/2004/godeeksempler

Den elektroniske udgaves ISBN: 87-603-2431-7

Den elektroniske udgaves ISSN: 1399-7386

Den trykte udgaves ISBN: Publikationen findes ikke i trykt udgave

Den trykte udgaves ISSN: Publikationen findes ikke i trykt udgave

Pris for den elektroniske udgave: 0 DKK

Pris for den trykte udgave: Publikationen findes ikke i trykt udgave

Version: 1.0

Versionsdato: 2004-12-06

Formater: html, css, jpeg, gif og pdf

Inventarliste: hel.html, index.html, kap00.html, kap01.html, kap02.html, kap03.html, kap04.html, kap05.html, kap06.html, kap07.html, kap08.html, kap09.html, kap10.html, kap11.html, kap12.html, baggr.gif, get_adobe_reader.gif, green.gif, krone.gif, pilh.gif, pilo.gif, pilv.gif, stdlogo.gif, tom.gif, fors.jpg, publikation.css, de_gode_eksempler.pdf.

Publiceringsstandard nr.: 2.0

Forord

Danmark udskiller sig negativt, når det drejer sig om skolens evne til at bryde den negative sociale arv. Derfor gav Undervisningsministeriet i december 2003 tilsagn om økonomisk støtte til, at Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Socialforskningsinstituttet og Danmarks Pædagogiske Universitet i samarbejde kunne gennemføre et forskningsprojekt om "De gode eksempler" - skoler, der præsterer højere, end man kunne forvente. Forskningsprojektet er finansieret ud af en større satspuljebevilling til Udsatte Børns undervisning, og er blevet støttet, fordi det synes interessant at undersøge, om det er muligt at finde karakteristika ved de skoler, der formår at løfte deres elever højere end forventet, når der tages højde for elevens sociale baggrund.

Undersøgelsen beskriver en række faktorer, der hver for sig kan bidrage til, at en skole kommer i kategorien "gode eksempler". Det gælder både forhold i forbindelse med skolens ledelse og organisering, lærersamarbejdet og undervisningspraksis. Undersøgelsen har derimod ikke været i stand til at påvise enkeltfaktorer, der på helt afgørende vis er bestemmende for, at en skole er i stand til at præstere højere, end man kunne forvente, målt på elevernes karakterer ved FSA og ved elevernes overgangsfrekvens til ungdomsuddannelserne.

Det er målet, at skolen fremover i højere grad vil kunne bidrage til at bryde den negative sociale arv. Og det er håbet, at forskningsprojektets resultater, sammenfattet i denne publikation, kan inspirere til en god og frugtbar debat på landets skoler og til stadig refleksion over daglig praksis på hver enkelt skole.

Undersøgelsen er gennemført inden for rammerne af forskningsprogrammet, Social Arv. Meninger og synspunkter fremsat i publikationen står for forfatterens regning.

Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen
November 2004

3	Forord
5	Undersøgelsestemaer og undersøgelsesmetoder
7	Resumé af resultater
12	Anvendte metoder til udvælgelsen af skoler
14	Elevernes sociale baggrund slår igennem
16	Der er forskellig praksis på skolerne
21	God skolepraksis er et komplekst samspil af mange forskellige enkeltfaktorer
22	Hvad adskiller de højt præsterende skoler fra de andre skoler?
23	Hvad er god skolepraksis?
35	Seks skoleprofiler
40	Hvad er god klasserumspraksis?
48	Konklusion
49	Litteraturliste

Undersøgelsestemaer og undersøgelsesmetoder

Undersøgelsestemaer

I besvarelsen af spørgsmålet, hvad er det, der adskiller de »højt præsterende skoler« fra andre skoler, er der i undersøgelsen stillet følgende spørgsmål:

- Hvordan foregår ledelsen og styringen af skolen, og hvordan er samspillet mellem medarbejdere og ledelse?
- Hvordan er skolen organiseret, er der udviklet bestemte arbejds gange for aktiviteter på skolen fx i forbindelse med årsplaner, og er der en bestemt organisationsstruktur fx for lærersamarbejdet?
- Hvad karakteriserer lærergruppen og dens indbyrdes relationer?
- Hvad karakteriserer elevgruppen?
- Hvilke værdier vægtes på skolen?
- Hvilke elementer vægtes i den »gode undervisning«?

I undersøgelsen anvendes en række forskellige metoder til at indfange evt. registrerbare forskelle dels med hensyn til organisering, styring og aktiviteter på skoleniveau, dels med hensyn til, hvordan undervisningen forløber i klasserne.

Delundersøgelser

1. En spørgeskemaundersøgelse stilet til skolelederne på 200 skoler. Heraf lå 100 skoler over det forventede gennemsnit og 100 skoler under det forventede gennemsnit, hvad angår elevernes karaktergennemsnit i afgangsprøven i 9. klasse og deres fortsættelse i uddannelsessystemet. Målet var at identificere forskelle på skoleniveau. 146 skoler besvarede spørgeskemaet fuldt ud.
2. En kvalitativ analyse af 15 skoler: 11 skoler, der lå over det forventede gennemsnit, og fire, der lå under det forventede gennemsnit. Klasselærerne på alle 15 skoler besvarede indledningsvis et spørgeskema om deres klasse, deres egen undervis-

ningspraksis og deres samarbejde med de øvrige lærere. 307 klasser og deres klasselærere var repræsenteret i undersøgelsen. Desuden gennemførtes besøg på skolerne med interview af skoleleder og lærere med henblik på belysning af deres erfaringer og deres praksis på skolen.

3. En observationsundersøgelse af undervisningsforløb på tre skoler blandt de 15 udvalgte skoler, heraf på to »højt præsterende« skoler og på en »lavt præsterende« skole. Undervisningsforløbene i seks klasser, nemlig tre 2. klasser (én på hver skole) og to 8. klasser samt en 9. klasse (en 8. klasse på to skoler og en 9. klasse på en tredje skole) blev observeret i alle lektioner over to dage, efterfulgt af interview med elever og lærere om undervisningen.

Resumé af resultater

God skolepraksis er resultatet af et komplekst samspil af mange forskellige enkeltfaktorer

Undersøgelsen viser, at der er tale om et komplekst og dynamisk samspil af mange forskellige forhold, som gør, at en skole bliver en »højt præsterende« skole. Resultaterne af undersøgelsen kan således pege på, hvilke forhold man på en skole skal være opmærksom på, hvis man ønsker at udvikle god skolepraksis med henblik på, at eleverne får de bedste rammer for udvikling og læring, men undersøgelsen kan ikke give en simpel facitliste.

Ledelsen og styringen af skolen – og samspillet mellem medarbejdere og ledelse

Skolelederne fungerer i en organisation, hvor udbredt lærerindflydelse traditionelt gør sig gældende. Men undersøgelsen peger imidlertid i retning af, at en række særlige lederkarakteristika kendetegner de højt præsterende skoler:

1. En klar og tydelig ledelse: Det, der kan betegnes som en klar ledelse og styring, og som ses på de skoler, hvor der er synlige og tydelige beslutningsveje. Det er velorganiseret og tydeligt for alle, hvad der beslutes i ledelsen, i udvalg m.m. Der er endvidere formuleret forventninger og krav til de procedurer, der anvendes, fx til udarbejdelsen af årsplaner og krav til indholdet af disse. Beslutninger er således udmøntet i procedurer og kvalitetskrav, der er tydelige for alle i organisationen.
2. En ledelse, der er synlig: Det betyder, at lederen er synlig i hverdagen, dvs. at lederen besøger klasserne (fx som en del af sit pædagogiske tilsyn) og kommer på lærerværelset om morgenen eller i pauserne og snakker med lærere og elever.
3. En ledelse, der superviserer og vejleder sit personale: Det betyder, at ledelsen sørger for at gennemføre regelmæssige medarbejdersamtaler og (klasse)teamsamtaler.
4. En ledelse, der følger op på beslutninger: Der er stillet krav til procedurer og kvalitet, og der følges op på, om disse efterleves.

Det sker fx ved, at årsplaner, som må betragtes som et styringselement i forbindelse med den daglige undervisning, læses af og drøftes med ledelsen.

5. En ledelse, der går i dialog med sine medarbejdere og lytter til dem: Lærernes medindflydelse sættes højt. Lærerne er ledere af deres klasse, og det er vigtigt, at de oplever, at der bliver lyttet til dem, og at de har mulighed for selv at udvikle og påvirke aktiviteter og udviklingsområder på skolen.
6. Dette aktive samspil og denne dialog mellem ledelse og lærere i skoleudviklingen udmøntes i skolens virksomhedsplan eller skoleplan. Det betyder, at virksomhedsplanen bliver til i en dialogproces mellem ledelse og medarbejdere, hvor lærerne drøfter nye aktiviteter og mål på pædagogisk råds møde eller giver bud på dem i planlægningen af deres årsplaner, frem for at lederen sætter sig på sit kontor og udarbejder en virksomhedsplan, som kommer til høring eller orientering i pædagogisk råd. Virksomhedsplanen får først betydning i det øjeblik, den kan genkendes i lærernes årsplaner, og lærerne føler et ejerskab i forhold til dem.

Organiseringen af skolen

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved planlægning og orden. Følgende karakteristika ses på de højt præsterende skoler:

1. Aktiviteter er planlagte og velstrukturerede, fx teammøderne med lærerne om en klasse samt medarbejder- og teamsamtaler med ledelsen.
2. Der er klare arbejdsgange for og aftaler om, hvordan og hvornår overordnede planlæggende aktiviteter såsom årsplaner, virksomhedsplaner og forsøgs- og udviklingsaktiviteter skal udarbejdes.
3. Der er taget højde for fremtidige udfordringer: Her tænkes dels på det generationsskifte, som stort set sker på alle skoler i disse år, hvor unge lærere møder ældre lærere, dels på den øgede tilgang af tosprogede elever, som ses på en del skoler rundt om i landet. Nogle skoler arbejder således målrettet med at integrere unge og ældre lærere i et teamfællesskab, fx i dannelsen af klasseteam, afdelingsteam, storsteam m.m.
4. Der lægges stor vægt på indlæring af faglige færdigheder, og at de fagligt svage elever midt i skoleforløbet tilbydes særlig in-

tensiv undervisning og evaluering i form af særlige undervisningsforløb eller kurser i dansk og matematik.

Lærergruppen på skolen

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved et velfungerende kollegialt samspil. Følgende karakteristika ses på de højt præsterende skoler:

1. Unge og ældre lærere mødes i et teamsamarbejde, som af begge parter opleves som frugtbart.
2. Lærerne bruger hinanden til gensidig faglig sparring.
3. Lærerne vægter i høj grad udvikling af elevernes faglige færdigheder, og vægter træning af faglige færdigheder højt, fx i læsning og matematik – det gælder især skoler, hvor eleverne kommer fra en svag social baggrund.
4. Sideløbende betragtes elevernes sociale udvikling også som en væsentlig opgave for skolen, men den overskygger ikke den faglige udvikling.

Elevegruppen på skolen

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved en velmotiveret elevgruppe. Følgende karakteristika ses på de højt præsterende skoler:

1. Eleverne vægter en faglig indlæring og det at få gode evalueringer, fx i form af høje karakterer, højt.

Skolens værdigrundlag

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved et klart værdigrundlag. Det kan være faglige færdigheder, det kan være orden og disciplin (god omgangstone), og det kan være teorier om, hvordan man lærer og udvikler sig. Skolen er kendetegnet ved følgende:

1. Værdigrundlaget står klart for alle – fx som nævnt ovenfor, at såvel lærere, ledere som elever vægter faglig indlæring (og høje karakterer).
2. Værdigrundlaget er velintegreret i skolens hverdagspraksis, dvs. også i undervisningen.

3. Alle lærere ved, hvordan værdigrundlaget skal udmøntes i dagligdagen.

Gennemførelsen af undervisningen i klassen

»God praksis« – forstået som en praksis, der fremmer elevers faglige kompetencer og lyst til at lære – må forstås på baggrund af mulighedsbetingelserne på den enkelte skole.

Disse betingelser er vidt forskellige for de skoler, der deltager i undersøgelsen. Samtidig er det, der er god praksis i én klasse for nogle elever, ikke nødvendigvis god praksis for andre elever eller for andre klasser på andre skoler. Det betyder også, at god praksis for de yngste klasser ikke nødvendigvis er god praksis for de ældste. Generelt er god skolepraksis karakteriseret ved at give mulighed for, at alle elever kan deltage fagligt engageret.

Undersøgelsen viser, at det ikke er muligt at pege på direkte sammenhæng mellem bestemte praksisformer og karakterniveau, men det er muligt at vise, hvordan forskellige praksisformer kan bidrage til henholdsvis at give gode muligheder for eller til at begrænse elevers deltagelse og læring.

Skolepraksis, der fremmer eller hæmmer læring kommer til udtryk i nogle forhold, der kort kan opsummeres i følgende pointer:

1. God praksis, forstået som, at alle elever opnår et godt fagligt niveau, kræver, at der lægges vægt på, at de fagligt svage elever ikke udskilles fra fælles faglige aktiviteter.
2. En skolepraksis, der er karakteriseret af en fast lærerstyring mod bestemte faglige mål uden hensyntagen til den faglige spredning i elevernes forudsætninger, vil fremme udskillelse af enkelte elever fra det faglige fællesskab.
3. Grundlig planlægning, i form af velplanlagte overgange fra én aktivitet til næste aktivitet, kan være med til at skabe kontinuitet i undervisningen og ro i klassen.
4. Hvis en sådan undervisning skal fremme alle elevers aktive faglige deltagelse og lyst til at lære, kræver det, at læreren har en vis fleksibilitet og er opmærksom på at stimulere elevernes engagement.

5. Elevernes aktive deltagelse i faglige opgaver sammen med kammeraterne er med til at skabe engagement.
6. Lærernes grad af åbenhed i kommunikation og samspil med eleverne kan være afgørende for elevernes deltagelse. Åbenheden kan i praksis fx vise sig i en diskuterende undervisningsform, hvor læreren stiller åbne spørgsmål og åbne opgaver til eleverne og ikke afkræver ét rigtigt svar eller én bestemt måde at løse en opgave på. Dermed gives der rum for, at det er legalt, at eleverne fejler.
7. Hensyntagen til forskelle i elevernes kulturelle, personlige og faglige forudsætninger kræver inddragelse af varierede undervisningsmetoder, fx inddragelse af konkrete materialer, som eleverne selv kan arbejde med, samt inddragelse af faglig relevant viden fra elevernes hverdagsliv.
8. Genkendelse og anerkendelse af børnenes ressourcer hænger bl.a. sammen med lærernes kendskab til eleverne, og om lærerne møder eleverne som børn/unge snarere end som »skoleelever«. En anerkendelse af børnene og de unge som andet end elever kan bryde de fastlåste og marginaliserende elevkategorier, fx andengenerationsindvandrerdrengene, ballademagere, tørklædepiger etc. Underkendelse af elever i form af fastlåste elevkategoriseringer, som fx de »dumme og fagligt svage drenge« eller »tørklædepiger« som »mindre dygtige«, hæmmer elevernes muligheder for udvikling af faglig kompetence og deres lyst til at lære.

Anvendte metoder til udvælgelsen af skoler

Indledningsvis er der gennemført en statistisk analyse med henblik på at foretage en identifikation af de folkeskoler, hvor eleverne klarer sig fagligt bedre end forventet (målt via karakterer og videregåendeuddannelsesgrad), når der tages højde for elevernes sociale baggrund (se Munk m.fl. 2004).

Udgangspunktet for skolevalget er i første omgang en række statistiske modelleringer af sammenhængen mellem prøveresultater og socioøkonomisk baggrund for de ca. 37.000 9.-klasser-elever, der i 2002 gik til folkeskolens afgangsprøve på en folkeskole. På grund af disse modeller opgøres, om eleverne (på de mere end 1.000 skoler):

1. får højere eller lavere karakterer end forventet, når der tages højde for social baggrund
2. har en større eller mindre tendens til at påbegynde en uddannelse efter 9. klasse.

For at sikre, at 2002 ikke er et specielt år, udvælges (til videre analyse) alene de skoler, der ligger stabilt karaktermæssigt i perioden 2000-2002. Dette reducerer antallet af relevante skoler til 400.

Blandt de 400 skoler er de 100 skoler udvalgt, hvor eleverne løftes mest i forhold til det forventede karakterresultat (i skriftlig matematik) og de 100 skoler, hvor eleverne løftes mindst. Denne liste på 200 skoler udgør populationen for skolelederundersøgelsen. Ud fra denne liste blev 15 skoler valgt til skolebesøgsundersøgelsen. Blandt de 15 skoler i skolebesøgsundersøgelsen blev tre skoler, to højt præsterende og én lavt præsterende, udvalgt til klasserumsundersøgelsen.

I valget af de henholdsvis 400 og 200 skoler er der alene lagt vægt på skolernes modelscore i skriftlig matematik og stabilitet i karakterer. I valget af de henholdsvis 15 og tre skoler er flere kriterier

inddraget, dels modelscore i skriftlig dansk og mundtlig engelsk, dels videreuddannelsesmodelscoren. Der er anvendt både faglige kriterier (FSA-karakterer i matematik, dansk og engelsk) og videreuddannelsesandelen af 9. klasses-elever på skolen.

Med den beskrevne analyse vurderes det, at der på bedst mulig vis er identificeret de skoler, der klarer sig bedre, end man kunne forvente med hensyn til en række målvariabler. Statistiske analyser er dog altid begrænset til at tage højde for det, der kan observeres og findes data for. Således vil man kunne argumentere for, at det at måle skolekvalitet ud fra FSA-karakterer og videreuddannelsesandelen ikke er tilstrækkeligt bredt, men at de »bløde« mål som anført i folkeskoleloven er mål på linje med de faglige mål, som bør inkluderes i en sådan analyse. Det er dog vanskeligt at måle de »bløde« mål, hvorfor de ikke har kunnet indgå i den statistiske del af undersøgelsen.

I spørgeskemaundersøgelsen med de 200 skoler, stilet til skolernes ledere, kom der svar fra 73% af skolerne. Blandt de skoler, som har deltaget i undersøgelsen fuldt ud, er de 64 lavt præsterende skoler og de 82 højt præsterende skoler. Der er således en klar overvægt af højt præsterende skoler, og omvendt er det især de lavt præsterende skoler, som har undladt at besvare spørgeskemaet.

I den uddybende undersøgelse af 15 skoler rettedes samlet set henvendelse til 21 skoler. Der var især frafald blandt byskoler, hvor fem ud af 12 adspurgte skoler ikke ønskedes at deltage. Blandt provinsskolerne var der kun én ud af ni adspurgte skoler, som ikke ønskede at deltage. Blandt de lavt præsterende skoler var ingen afvisninger på anmodning om at deltage. Der var ikke forskel i frafaldet mellem skoler med henholdsvis elever med stærk social baggrund og skoler overvejende med elever med svag social baggrund.

Elevernes sociale baggrund slår igennem

Undersøgelsen viser med al tydelighed, at eleverne på skolerne møder op med meget forskellige forudsætninger i kraft af deres sociale baggrund og den støtte, som forældrene kan give dem i deres skolegang. Det gælder såvel resultater fra spørgeskemaundersøgelser som interview på udvalgte skoler (Mehlbye og Ringsmose 2004).

Elever med stærk social baggrund beskrives oftest af lærerne som overvejende velmotiverede og interesserede i undervisningen, mens elever med svag social baggrund overvejende beskrives som urolige, ukoncentrerede og forstyrrende for undervisningen. Deres forældre beskrives henholdsvis som overvejende aktivt interesserede i deres børns undervisning med mulighed for aktiv støtte til lektielæsning og henholdsvis som passive og uden mulighed for at hjælpe deres børn med lektielæsningen. Den første forældregruppe karakteriseres også som en meget krævende gruppe med hensyn til deres børns skolegang, og hvad de skal lære i klassen, hvilket stiller store krav til lærerne i deres undervisning.

Den forskellige sociale baggrund, som eleverne møder op med i skolen, slår således meget hårdt igennem, når skolerne måles på elevernes gennemsnit og videre vej i uddannelsessystemet.

På skoler med elever med overvejende stærk social baggrund ligger karaktergennemsnittet et til to niveauer højere, set i forhold til skoler med elever med overvejende svag social baggrund. Dette er også tilfældet, når skoler sammenholdes inden for gruppen af højt præsterende skoler, hvor de højt præsterende skoler med elever med svag social baggrund ligger et til to trin lavere i karakterskalaen, set i forhold til de højt præsterende skoler med elever med overvejende stærk social baggrund. Det betyder, at selv om skolen kan gøre en forskel, er denne ikke nok til at udligne de sociale forskelle mellem skolerne, målt på karakterer.

Skoler med elever med overvejende svag social baggrund står ligeledes over for langt større udfordringer end skoler, som får en »del forærende« i kraft af, at eleverne overvejende kommer med en stærk social baggrund og en større parathed til skolegangen, samt større forældreopbakning.

Undersøgelsen viser da også, at skoler med elever med overvejende svag social baggrund gør en særlig forebyggende indsats fx i form af særligt fokus på pædagogisk udvikling på skolen samt på tværsektorielt samarbejde i forbindelse med kriminalitet og sociale problemer i særlige boligområder.

Der er forskellig praksis på skolerne

I det følgende gives der et overordnet billede af skolerne på basis af undersøgelsens resultater (Mehlbye og Ringsmose 2004).

De overordnede strukturer

De danske folkeskoler er generelt præget af en grundlæggende høj grad af struktur og mål rammesat af det ydre system (Undervisningsministeriet og kommunen) for skolens virksomhed. Der er bestemte fag, der skal læses, der er fastsat mål for de enkelte fag på de enkelte klassetrin, og der er en klasselærerfunktion på alle skoler. Kort sagt, skolerne er overordnet set præget af en høj grad af struktur og kategorisering.

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan de ydre rammer og den ydre struktur slår igennem ind i skolen og ind i undervisningen.

Skolerne selv nævner, at ministeriets trinmål er den grundlæggende basis for deres virksomhed og er de styrende mål for undervisningen. Skolerne har klart definerede funktioner fordelt på forskellige nøglepersoner på skolen, fx formand for pædagogisk råd, formand for pædagogisk udvalg m.m. Alle skoler følger klasselærerprincippet om, at en lærer er klasselærer for én klasse, og at der kun er én klasselærer for én klasse. Det hører til sjældenhederne, at en klasselærerfunktion er fordelt på mere end én person, eller at en lærer er klasselærer for to klasser. Klasselærerprincippet har således høj prioritet på skolerne som omdrejningspunkt for lærersamarbejdet om klassen og i forhold til forældrene.

Ledelsen på skolerne

Ledelsen udføres meget forskelligt på skolerne. Nogle ledere er mere synlige og nærværende for lærerne i dagligdagen end andre. Samtidig er lærerne meget opmærksomme på lederens indadvendte (interne) funktioner, mens lederens udadvendte (eksterne) funktioner slet ikke interesserer dem. Det er skolens indre liv, der er det centrale omdrejningspunkt for lærerne.

Struktureringen af lærersamarbejdet på skolerne

På alle skoler har man formelt set teamdannelse om den enkelte klasse. Det er dog forskelligt, hvor tæt og nært lærerne i teamet indgår i et samarbejde. Det går lige fra et primært formelt fungerende teamsamarbejde, inden for hvilket den »privatpraktiserende« lærer stadig eksisterer, til et nært teamsamarbejde lærerne imellem, hvor man i fællesskab udarbejder en årsplan med mål og aktiviteter for klassen et skoleår igennem.

Derudover eksperimenteres der med årgangsteam, stor-team og selvstyrende team, og enhver skole med respekt for sig selv fortæller, at man er på vej hen mod selvstyrende team eller har indført det på dele af skolen.

Dermed synes der at være et opbrud på vej i skolen. Den tidligere klare klassestruktur er ved at udvikle sig til en mere opdelt skole, der bryder med den traditionelle klassestruktur og erstattes med selvstyrende team på klassetrin eller over et par klassetrin. Samtidig ses fortsat på nogle skoler den »privatpraktiserende lærer«, der underviser og helst går sine egne veje.

Skolerne er overordnet set i mindre eller større grad opdelt i afdelinger, stærkt afhængig af skolens fysiske rammer og af skolens størrelse og funktioner. Nogle skoler har en afdelingsstruktur, som betyder, at lærerne især er knyttet til en afdeling på skolen, og det kan også være der, hvor de, sammen med kollegerne, tilbringer deres mere »uformelle tid« over frokosten m.m.

Afdelingsopdelingen betyder en mere opdelt skole end tidligere tiders traditionelle skoler, hvor alle mødtes på lærerværelset. Det er imidlertid forskelligt, i hvor høj grad skolerne forsøger at fastholde lærerne på de mindste, de mellemste eller de ældste klassetrin. Det kan være en individuel vurdering og op til den enkelte lærer, men det kan også være en fast regel, at klassen midt i skoleforløbet får en ny lærer, dvs. at læreren ikke følger sin klasse op gennem hele skoleforløbet.

Årsplaner og virksomhedsplaner

På skolerne arbejder man med årsplaner på klasseniveau – evt. på klassetrinsniveau – hvor aktiviteter og indhold (typiske temaer for

undervisningen) er fastlagt for et skoleår ad gangen. Det er præcist defineret, hvor mange timer lærerne har, og hvad timerne skal bruges til. Alle holder teammøder, nogle i faste rutiner gennem et helt skoleår, andre efter behov.

På flertallet af de besøgte skoler arbejder man også med virksomhedsplaner eller skoleplaner, hvor aktiviteter, indsatsområder, mål m.m. beskrives. Nogle steder er den traditionelle virksomhedsplan erstattet af planer for indsatsområder, dialogpapirer og/eller målsætningspapirer, hvor der beskrives, hvordan skolen vil nå sine mål. Det er her en kommunal beslutning, hvordan virksomhedsplanen skal udformes og med hvilket indhold. Virksomhedsplanen er kommunens styringsredskab i forhold til skolerne, ligesom årsplanerne er et af skoleledelsens styringsredskaber i forhold til lærerne.

Det er meget forskelligt fra skole til skole, hvordan processen i forbindelse med virksomhedsplaner o.l. foregår. På nogle skoler er det klart en ledelsesopgave, på andre skoler i udstrakt grad noget alle pædagogiske medarbejdere på skolen deltager i og bidrager til. Det er på samme måde meget forskelligt, hvor meget virksomhedsplanen gennemsyrrer den daglige praksis på skolen.

Samtaler og evalueringer

Lærerne fører på alle skoler med varierende hyppighed elevsamtaler og forældrekonsultationer/forældremøder – med de dertil hørende elevevalueringer. Derimod er det meget forskelligt fra lærer til lærer, hvordan og hvor systematisk elevevaluering gennemføres (som går ud over de traditionelle læse-stave-prøver). Det afhænger altså mere af den enkelte lærer, end af hvilken skole, det drejer sig om.

Alle skoler gennemfører mere eller mindre fastlagte test og prøver især i de første skoleår og på nogle skoler helt op til 4.-5. klasse, med henblik på at evaluere elevernes færdigheder og opfange elever med behov for støtte. Skolerne vægter således generelt højt, at sætte tidligt ind med støtte til elever, der skønnes at kunne få problemer med læse-stave-færdigheder.

Den enkelte lærer evaluerer også sin undervisning og sine elever (ud over de på skolen eller af kommunen fastsatte test og prøver, typisk i starten af skoleforløbet), men det er meget forskelligt, hvad det bliver til, og der ses ingen decideret evalueringskultur på skolerne. Det er helt op til den enkelte lærer. Som en lærer siger: *»Det er, hvad lærerne synes, er det rigtige, og man prøver af, hvad man synes er bedst«*. I interviewene viser det sig, at det ofte er lærerne selv, der finder frem til evalueringsmaterialer eller laver deres egne, og der gives ikke udtryk for, at der er tale om egentlige fælles drøftelser og erfaringsopsamlinger med hensyn til evalueringsværktøjer på skolerne. De værktøjer, der typisk anvendes, er logbøger og portfolio, men der er også lærere, som anvender mere eller mindre egne udformede værktøjer til fx elevernes selvevaluering af egen sociale adfærd, selvstændighed og faglige færdigheder.

Udviklingsarbejder og evalueringer

Der er på alle skoler en række udviklingsarbejder i gang, enten defineret af kommunen eller ud fra skolens egne behov. Her er det typiske på skolerne, at ideer og initiativer til udviklingsarbejder kommer på såvel medarbejderes som ledelsens initiativ – på nogle skoler dog mere fra lærernes side end fra ledernes side, og omvendt på andre mere på ledernes end på lærernes initiativer. På enkelte skoler er der imidlertid ikke plads til andre indsatser og udviklingsarbejder end de centralt udstukne fra kommunens side.

Det demokratiske ideal om at drive skole i fællesskab og sikre stor indflydelse til den enkelte lærer vægtes højt. Typen af udviklingsarbejde er forskellig, alt efter typen af problemer og elevbehov skolen har. Evalueringen af udviklingsarbejder er imidlertid svag, og det er tydeligt, at her mangler skolerne mere præcise værktøjer. Evalueringerne af aktiviteterne på skolerne er således typisk dialogbaseret primært i form af opsamling på møder om, *»hvordan gik det så«*.

Lærerindflydelse

Grundlæggende vægtes lærernes frihed til at bestemme over egen klasse, dvs. undervisningsmetoder, pædagogisk og didaktisk praksis samt evalueringspraksis. Grundlæggende vægtes også lærernes indflydelse på skolen, og at der tages demokratiske beslutninger om forhold, der vedrører hele skolen. Her ses såvel gennemtænkte

planlagte strukturer med henblik på at sikre lærernes indflydelse som flydende strukturer eller kun ringe struktur i forbindelse med beslutningsgangene på skolerne.

Lærersammensætningen

Stort set på alle skoler er der en stor gruppe lærere i 50'erne og en større eller mindre gruppe unge nyuddannede lærere. Det er meget forskelligt, hvordan dette generationsskifte forløber. På enkelte skoler bliver de unge lærere totalt integreret i den eksisterende kultur, og skolens rutiner, vaner, tankegange og værdier fastholdes uden den store diskussion. Her ses, hvad den svenske skoleforsker Gerhard Arfwedson kalder en stabil skolekode. På andre skoler er der tydeligt opbrud i tidligere tiders traditioner, vaner og tankegange. Her ses, hvad Arfwedson ville kalde en modsætningsfyldt skolekode.

Det er typisk på flertallet af skoler, at man søger at integrere de unge lærere i lærerteamene.

Grundlæggende værdier

Den samme grundlæggende filosofi gør sig gældende på alle skoler, at det er vigtigt, at der sker såvel en faglig som en social udvikling med eleverne (jf. også folkeskoleloven). Vægtingen af disse to grundlæggende elementer er imidlertid forskellig fra skole til skole afhængig af forhold som skolens traditioner, lærernes og ledelsens værdigrundlag, ledelsens udmelding til lærerne, kommunens udstukne mål og ikke mindst skolens elevsammensætning. Denne vægting har betydning for, hvilken lærerprofil der er behov for på den enkelte skole, men på alle skoler understreges det, at det både er vigtigt, at eleverne lærer noget, men også, at de trives, og at der er en god omgangstone mellem elever og lærere og elever imellem.

Det samme gælder lærerkollegiet. Personalet skal dels fungere godt sammen, og der skal ske en stadig udvikling af personalets faglige kompetencer. Der lægges stor vægt på, at atmosfæren på skolen generelt er god, og at alle på skolen høres og har medindflydelse på skolens virksomhed.

God skolepraksis er et komplekst samspil af mange forskellige enkeltfaktorer

Den samlede undersøgelse viser overordnet set, at det er meget vanskeligt at pege på, at enkeltfaktorer på en skole eller i en undervisning entydigt resulterer i en højt præsterende skole. I stedet peger undersøgelsen på, at der er tale om et komplekst og dynamisk samspil af mange forskellige forhold, som gør, at en skole bliver en »højt præsterende skole«.

Resultaterne af undersøgelsen kan således pege på, hvilke forhold man på en skole skal være opmærksom på, hvis man ønsker at udvikle god skolepraksis med henblik på, at eleverne får de bedste rammer for udvikling og læring.

I det følgende vil det blive belyst, hvilke ledelsesmæssige og strukturelle forhold der gør sig gældende på de højt præsterende skoler i undersøgelsen, og som kan forklare, hvorfor de er effektive med hensyn til høje faglige præstationer blandt elever, hvor også en stor andel elever går videre i uddannelsessystemet.

Hvad adskiller de højt præsterende skoler fra de andre skoler?

På basis af spørgeskemaundersøgelserne blandt skolelederne på undersøgelsens 146 skoler og blandt klasselærerne i de 307 klasser på de 15 udvalgte skoler kan følgende karakteristika trækkes frem på de højt præsterende skoler set i forhold til de lavt præsterende skoler (Mehlbye og Ringsmose 2004):

- Skolerne iværksætter oftere særlige undervisningstilbud eller kurser for elever med vanskeligheder i dansk og matematik midt i skoleforløbet, dvs. i 7. klasse.
- Skolelederne bruger mere tid på pædagogisk tilsyn.
- Skolelederne på de højt præsterende skoler med elever med svag social baggrund vurderer især, at barrierer for indlæringen i 9. klasse er, at lærerne på skolen har for lave forventninger til deres elever, og at der mangler en evalueringskultur blandt lærerne. Dette kunne tolkes som, at skolelederne på de højt præsterende skoler med elever med svag social baggrund er særlig ambitiøse i deres forventninger til lærerne og til deres undervisning, hvilket får en positiv effekt på elevernes præstationer.
- Klasselærerne på de højt præsterende skoler med elever med svag social baggrund vægter hyppigere arbejdet med elevernes faglige færdigheder i dansk og matematik end lærerne på de øvrige skoler.
- Ifølge klasselærerundersøgelsen synes følgende desuden at være en forudsætning: Der er en virksomhedsplan, som danner ramme for undervisningen, der er en gensidig faglig sparring lærerne imellem, og lærerne har en løbende faglig dialog med ledelsen om undervisningen og særlige problemer i forbindelse med elever o.l.

Hvad er god skolepraksis?

Udøvelse af ledelsesfunktionen

Udviklingen mod mere teamsamarbejde og selvstyrende team kræver en ny lederrolle, og den traditionelle lederrolle er under opbrud.

Udfordringen for skolelederen i dag er at »holde sammen« på en skole, som er mere opdelt end tidligere, og som i stigende grad udvikler sig hen mod selvstyrende enheder, hvor lederen skal sørge for, at der er et fælles arbejdsgrundlag for hele skolen og en koordinering af de mere eller mindre selvstyrende enheder.

Lederen på en skole har mange forskellige roller og funktioner. Lederen har administrative opgaver, repræsentative opgaver, pædagogiske opgaver, personalemæssige opgaver, sekretæropgaver for skolebestyrelsen m.m.

Skolelederen har gennem de senere år også fået flere og flere opgaver som led i den stigende decentralisering i kommunerne. Det betyder, at ledelsesfunktionen har udviklet sig og er blevet mere omfattende. Konsekvensen af dette er, at der på skolerne i stigende grad er sket en udvikling hen mod teamledelse bestående af en skoleleder/skoleinspektør, en viceskoleinspektør, evt. afdelingsledere, en administrativ leder, og på nogle skoler en pædagogisk leder.

Skolelederen og hans rolle, som er i fokus for den foreliggende undersøgelse, står således for alvor i en skiftesituation i forhold til tidligere tiders administrative leder, der styrede efter klare regler og forskrifter og med et lærerråd, der havde en besluttende kompetence, over til at være en overordnet administrativ leder for en skole bestående af flere ledelsesniveauer og med langt flere opgaver end tidligere. Herunder bl.a. opgaver i kraft af den ovenfor nævnte decentralisering, i kraft af et stigende antal elever med særlige behov (specialundervisning, tosprogsundervisning og rummelig-

hed i forhold til elever med sociale, emotionelle problemer og faglige problemer), en skolebestyrelse, der skal serviceres og samarbejdes med og som øverste leder af en eller flere skolefritidsordninger på skolen.

Tidligere tiders administrative ledelse ligger efterhånden langt tilbage i tiden, men sporene efter de gamle ledere og lærernes beslutningskompetence ses stadig, samtidig med, at man som lærer stiller forventninger til en ny ledelsesform. Lærerne ønsker indflydelse, men især de unge vil også gerne have ledelse. Lærere giver i interviewene på skolerne udtryk for, at det, de især sætter pris på hos en god leder, er, at de selv har stor indflydelse, at de kan få egne ideer igennem, men samtidig vil de også have en leder, der ikke lader anarkiet råde, men sætter sig igennem i form af synlighed i sine beslutninger. De vil også have en ledelse, der lytter, en ledelse, der kommer ud i klasserne og viser interesse for, hvad der sker i klassen, og hvilke problemer de står i. Lærerne er således meget orienteret mod skolens indre liv, og dermed også mod lederens indre ledelsesfunktioner.

Skoleledere giver da også i interviewene udtryk for, at de har en grundlæggende filosofi om, at det er vigtigt at lytte til deres medarbejdere. Som nævnt ovenfor holdes det demokratiske ideal for god skoleledelse fortsat i hævd. Det har bl.a. betydning for, hvor meget en leder inddrager sine lærere fx i planlægningen af næste skoleårs skema, i udarbejdelsen af virksomhedsplanen og i, hvilke indsatsområder der skal prioriteres på skolen.

Men der er klare grænser for, hvornår lærernes beslutningskompetence begynder (og lederens stopper). Når vi kommer ned på klasseniveau og undervisningen i den enkelte klasse, går lederen ikke direkte ind og tager konkrete beslutninger. Det er i stedet op til den enkelte lærer eller lærerteamet, hvad der skal ske i klassen. Det betyder, at det fx på alle skoler bliver meget op til den enkelte lærer, hvordan undervisningen tilrettelægges, hvilke undervisningsmetoder læreren vil anvende og ofte også, hvilke materialer, samt hvordan og hvor meget han/hun vil evaluere løbende på de opstillede mål (trinmål for faget og skolens egne mål), og hvor meget arbejde, der lægges i at udarbejde årsplaner for klassen (kun få skoler har en på forhånd fastlagt skabelon).

Lederne har primært et styringsredskab i forhold til årsplanerne, dvs. krav til årsplaner med hensyn til tidsramme, indhold og form samt opfølgning af disse.

Men der er forskel på, hvor meget ledere, skolelederne ønsker at være. Det er meget forskelligt fra skole til skole, hvor klart beslutningerne ligger på skolelederens bord. Som en skoleleder, som klart definerer sig selv som »lederen af skolen«, siger: *»Jeg er leder i kraft af, at jeg er synlig i mine beslutninger«*. Det er også den type leder, der har taget fat på problematikken i forbindelse med lærere, der ikke følger med udviklingen og spærrer for et positivt udviklingspræget arbejde på skolen.

Der er også forskel på, hvor offensive, og hvor defensive, lederne er i deres ledelsesfunktion. Der er ledere, som er mere opsøgende i deres tilsynsfunktion på skolen end andre, som er mere tilbageholdende og som enten giver udtryk for, at de ikke bryder sig om at kigge lærerne i kortene eller giver udtryk for, at det af lærerne kan opfattes, som om de ikke har tillid til deres lærere, hvis de fx kommer ud i klasserne. På alle skoler anvendes klasseteamsamtalerne som en del af tilsynsfunktionen med, hvad der sker i klasserne.

En nærmere analyse af ledelsesfunktionen viser dog, at der er visse forskelle, hvor nogle ledelsesprofiler træder tydeligere frem end andre på de højt præsterende skoler. De følgende afsnit er overvejende baseret på de kvalitative analyser af 15 udvalgte skolars arbejde (Mehlbye og Ringsmose 2004).

En effektiv ledelse

Ledelsen af skolen synes at være den allervigtigste faktor på den højt præsterende skole. Det er lederen, der sætter rammerne for den daglige praksis, det er ham/hende lærerne forventer krav fra, og det er »den gode leder«, der sørger for at følge op på beslutninger, så de implementeres i praksis. Følgende karakteristika for effektiv ledelse kan ridses op:

En tydelig ledelse med klare krav til sit personale

En klar ledelse og styring er karakteriseret ved synlige og tydelige beslutningsveje. Det er velorganiseret og klart for alle, hvad der

besluttet hvor, dvs. i ledelsen, i medudvalg, i klasseteam m.m. Beslutninger er udmøntet i procedurer og kvalitetskrav, der er tydelige for alle i organisationen. Lederne vedkender sig deres lederposition og viser gennem deres beslutninger, at det er dem, der tager de endelige beslutninger, herunder de upopulære beslutninger, når fx nogle lærere ikke lever op til forventningerne, og tager konsekvensen heraf. Som en leder siger: *»Jeg har klare forventninger til lærerne, og dem tror jeg ikke, de er i tvivl om«.*

Årsplanen er et godt eksempel på, hvordan den tydelige ledelse kommer til udtryk. Denne type ledere er klare i deres forventninger og krav til lærerne fx med hensyn til udarbejdelsen af årsplaner, og årsplanerne bruges som et klart styringsredskab fra ledelsens side. På disse skoler bliver der også lagt faste rammer for årsplanerne, for hvornår de skal afleveres, hvad de skal indeholde, og hvem der udarbejder dem.

På en skole er det fx et krav, at årsplanen skal foreligge en måned efter skolestart, og den skal indeholde såvel faglige som sociale mål, både for de enkelte fag og for eleverne i klassen, herunder hvordan der arbejdes med trinmål. Den skal indeholde en plan for evaluering, og den skal udarbejdes i et samarbejde mellem lærerne i klassen. På en anden skole er det et klart krav, at årsplanen afspejler skolens mål og kommunens mål, og hvordan disse gøres operationelle i den daglige praksis på skolen. Det er også på disse skoler, at der er eksempler på, at årsplanerne følges op i medarbejder(udviklings)samtaler og i teamsamtalerne med klassens lærere.

Som en leder siger: *»De kommunale mål styrer vor diskussion, og hver enkelt af kommunens indsatsområder skal tydeliggøres i den enkelte årsplan«.*

En anden leder: *»Min forventning til lærerne er, at de går ind og læser kvalitativt, hvad der står i vores grundlag, og at de kender det og arbejder ud fra det, og at de har forholdt sig til, hvad det er for nogle mål, vi skal leve op til, og som lovgivningen siger, vi skal«.*

Dette er i modsætning til de skoler, hvor det forventes, at der laves en årsplan (det er normal praksis på alle skoler), men der bliver

ikke stillet krav til, hvordan den skal se ud, og der bliver ikke fulgt op på, om den bliver afleveret. Resultatet kan være, at det er en aktivitetskalender, hvor aktiviteter er plottet ind på en kalender, og hvor målopfyldelsen alene måles på, om de planlagte aktiviteter gennemføres.

En effektiv ledelse er således også kendetegnet ved, at den følger op på sine beslutninger

Det er således ikke alene sådan, at der stilles krav til procedurer og kvalitet, der følges også op på, om disse krav bliver efterlevet. Det sker fx ved, at årsplaner, som må betragtes som et styringselement i forbindelse med den daglige undervisning, efterfølgende læses af og drøftes med ledelsen (jf. ovenfor). Det er alt for frustrerende med en leder, der kaster en masse »bolde op i luften, hvor nogle bliver grebet, og andre ikke«, som en lærer udtrykker det.

En ledelse, der er synlig

Lærerne vægter i vid udstrækning en leder, der er synlig, og det gælder alle skoler, men det er blot ikke på alle skoler, at det er tilfældet i praksis. Det er heller ikke alle ledere, der vægter det lige højt.

Synlig ledelse betyder i lærernes definition, at lederen er fysisk synlig i hverdagen og psykisk til stede, dvs. at lederen besøger klasserne og ser, hvad der sker i undervisningen, kommer på lærerværelset om morgenen eller i pauserne og snakker med lærerne og eleverne og er aktivt deltagende i større arrangementer på skolen.

En lærer: »Vi har en travl leder, men hvis der er behov skubbes travlheden til side. Både menneskeligt og fagligt, også når der er problemer derhjemme – det er bare det, der gør ham til en god leder.«

Som en leder siger: »Jeg går altid ind på lærerværelset hver morgen og siger god morgen til mine lærere, og når jeg har tid, kigger jeg ind i klasseværelserne, og hvis der er særlige aktiviteter på skolen (særlige projekter e.l.), sørger jeg også for at være med noget aftiden – jeg synes også, at det er vigtigt at snakke med børnene på skolen, så de kender mig, så når jeg møder dem på gangen, og der er mulighed for det, får jeg en snak med dem.«

En anden leder: *»Så vidt muligt er min dør aldrig lukket, så kommer der børn. Så kommer der lærere. Det er utroligt vigtigt, at jeg som leder er der, og at folk kan regne med mig som bagstopper – nogle forældre tropper også op, og der skal også være tid til dem. Al det tager tid, men det er også sjovt.«*

Det handler fra lederens side også om udøvelsen af hans forpligtelse om pædagogisk tilsyn med skolens virksomhed.

Den synlige leder er også den, der sørger for at gøre sig og sine beslutninger synlige ved et højt informationsniveau i forhold til sit personale. En leder anvender fx et ugentligt personaleblad til løbende orientering af sit personale. En anden leder har et ugentligt møde på lærerværelset, som han kalder *»rullende orientering«*.

En ledelse, der superviserer og vejleder sit personale

Det betyder, at ledelsen sørger for at gennemføre regelmæssige medarbejdersamtaler og (klasse)teamsamtaler. Lærerne forventer, at deres leder er godt fagligt og pædagogisk funderet og kan og vil gå ind i faglige diskussioner.

Det er der ledere, der er meget opmærksomme på i deres ledelse. De fastholder en klasseteamsamtale om året, hvor årsplaner følges op med hensyn til, hvor langt lærerne er nået, og hvorvidt der er særlige problemer i klassen.

Det er også de ledere, der afsætter tid til medarbejderudviklingsamtaler.

Lederen forventer også selv, at han/hun er pædagogisk leder og supervisor. Som en leder siger: *»Jeg er helt klart til pædagogisk og udviklingsmæssig ledelse, og det er der min force ligger, og det har lærerne brug for«*.

En ledelse, der går i dialog med sine medarbejdere og lytter til dem
Medarbejderindflydelse sættes højt. Lærerne er ledere af deres klasse, og det er vigtigt, at de oplever, at der bliver lyttet til dem, og at de har mulighed for selv at udvikle og påvirke aktiviteter på skolen. Men det er også vigtigt for lærerne, at lederen går ind og

tager den endelige beslutning. *»Væsentlige ting lægges ud til debat, så der bliver ikke trukket noget ned over hovedet på os«.*

Dialogen er vigtig, når der skal tages beslutninger, der vedrører alle lærere. Det kan være skemaplanlægningen og fagfordelingen. Det kan være, hvilke indsatsområder der skal prioriteres.

Men som nævnt er det også vigtigt, at lederen går ind og prioriterer, for som en lærer siger: *»Vi har en oplevelse af, at det ikke dur at have for mange indsatsområder, så bliver det for tyndt med for dårligt resultat, men der kommer ikke meget fra os, det kommer fra kommunen og ledelsen på skolen«.*

En leder: *»For mig er det jo ønskeligt, at alle interessenter omkring vores skole byder ind – det er det, der gør det sjovt, og det gør os til en god skole«.*

Fælles handlinger og fælles mål

Dette aktive samspil, eller denne dialog mellem ledelse og lærere i skoleudviklingen, udmøntes i skolens virksomhedsplan eller skoleplan. Det betyder, at virksomhedsplanen bliver til, ved at lærerne drøfter nye aktiviteter og mål på pædagogisk råds møde eller giver bud på dem i planlægningen af deres årsplaner, frem for at lederen sætter sig på sit kontor og udarbejder en virksomhedsplan, som kommer til høring eller orientering i pædagogisk råd. Virksomhedsplanen får først betydning i det øjeblik, den kan genkendes i lærernes årsplaner, og lærerne føler et ejerskab i forhold til den.

En leder: *»Når kommunen har udmeldt sine indsatsområder, går vi ind og prioriterer, hvad vi vil arbejde med. Det næste trin, hvor det bliver synligt, er i de enkelte teams årsplan, hvor hvert team skal diskutere, hvad det betyder for deres arbejde, så vi ved, at forbindelsen er klar. Det er mit mål, at vore indsatsområder bliver meget synlige – jeg har netop redegjort i vores interne skoleblad for, hvad vore indsatsområder betyder for vores skole, for der skal være meget synlighed i lærernes årsplaner om, hvad vi går og tænker«.*

Effektive beslutningsprocesser

En måde at studere, hvordan beslutningsprocesserne foregår på skolen, er at studere, hvordan virksomhedsplanen bliver til. På de skoler, hvor lederen stort set sidder alene med virksomhedsplanen, opstår der intet ejerskab i lærergruppen til virksomhedsplanen, og den får let blot symbolkarakter. Den kan sættes på hjemmesiden, og den kan sendes frem til kommunen, men den har ingen betydning i den daglige praksis på skolen.

Omvendt på de skoler, hvor der sættes en aktiv proces i gang med at få alt pædagogisk personale på skolen til at give deres bidrag, og dermed få indflydelse på udformningen af virksomhedsplanen, behøver lederen ikke at stille krav om at følge virksomhedsplanen, fordi lærerne naturligt i denne proces opnår ejerskab til virksomhedsplanen. Virksomhedsplanen bliver dermed et fælles arbejdsgrundlag for hele skolen.

På en skole griber man det således an: Udarbejdelsen af virksomhedsplanen starter med, at den på basis af nogle nøgleord, skitseret fra ledelsen, drøftes i pædagogisk råd. Derefter drøftes den i nogle undergrupper, hvorefter ledelsesteamet sætter sig sammen og diskuterer den igennem og skriver den færdig. Efterfølgende er den igen til drøftelse i personalet og i skolebestyrelsen. Fra lærerside på denne skole gives der udtryk for, at man som lærer bliver hørt, men det kan godt være, at ledelsen beslutter noget andet, men det er også o.k., for ledelsen har lyttet til lærernes holdning.

Et andet område, hvor beslutningsprocesserne kommer til udtryk, er i forbindelse med skemaplanlægningen og især fagfordelingen. Det er lærernes kommende års arbejde, der her skal besluttes, så det er noget, lærerne meget gerne vil være med til at bestemme. På alle skoler lyttes der til lærernes ønsker, men nogle skoler gør mere ud af det end andre. På en skole mødes man således i aulaen til et heldagsmøde, hvor ønsker og kriterier bliver drøftet igennem, og hvor det så vidt muligt søges at finde en fælles løsning. Og det er ikke bare et år, men hvert år, denne proces kører af stablen.

Den effektive organisation

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved systematik, planlægning og orden, som i vid udstrækning handler om, hvilke ram-

mer og mål lederen afstikker for sin virksomhed. Følgende karakteristika ses på de højt præsterende skoler:

Beslutningsstrukturer er gennemtænkte

Formelt set skal enhver skole have et pædagogisk råd som høringsorgan for lærerne. Derudover har de fleste skoler i landet også et pædagogisk udvalg med lærer- og ledelsesrepræsentanter, hvor indsatsområder og nye pædagogiske tiltag drøftes.

Derudover er der udviklet forskellige organisationsstrukturer. Når man opdeler skolen i afdelinger, udvælges der enten afdelingsledere eller koordinatore, som repræsenteres i ledelsen eller i et koordinerende organ. På en skole er man gået et skridt videre for at sikre en beslutningsstruktur, hvor lederen har kontakt ud til det yderste led. Skolen er opdelt i årgangsteam, og der er udpeget en koordinator for hvert årgangsteam, som har regelmæssige møder med ledelsen.

Aktiviteter og indsatsområder er planlagte og velstrukturerede

Det gælder fx teammøderne med lærerne om en klasse, medarbejdersamtaler med lederne og teamsamtalerne med ledelsen. Der er faste mødedage for de enkelte team. Aktiviteter, særlige indsatsområder, projekt- og temauger er veldefinerede og gennemdrøftede, og lederen gennemfører systematiske opfølgninger på, om alle de planlagte aktiviteter implementeres.

Der er klare aftaler og arbejds gange

Dette udmøntes bl.a. i, hvordan og hvornår mere overordnede planlæggende aktiviteter såsom virksomhedsplaner, årsplaner, og forsøgs- og udviklingsaktiviteter skal planlægges, drøftes og besluttes og i hvilke fora.

Der er taget højde for fremtidige udfordringer

Her tænkes dels på det generationsskifte, som stort set sker på alle skoler i disse år, hvor unge lærere møder ældre lærere, dels på den øgede tilgang af tosprogede elever, som ses på en del skoler rundt om i landet. På de lavt præsterende skoler var der et eksempel på, at en skole ikke var gearret til en stor tilgang af tosprogede elever. Nogle skoler arbejder målrettet med at integrere unge og ældre lærere i et teamfællesskab, fx ved dannelsen af klasseteam, afde-

lingsteam, storsteam m.m. Det gode eksempel er således der, hvor skolen tager generationsskiftet op som en positiv udfordring og har overskuddet til det.

En leder: »Vi vil gerne have en god faglighed, det har vi også unger til. Men vi vil også have en skole, hvor der er rummelighed og plads til alle, og hvor vi tør springe ud fra tremetervippen og lave noget vildt – vi håber også, at det er noget af det, vi er« og »kunsten bliver at udvikle samtidig med, at man fastholder det gode undervejs i et generationsskifte«.

Der er i særlig grad intensiv undervisning og evaluering midt i skoleforløbet

Det gælder på 7. klassetrin i form af særlige undervisningsforløb og kurser i dansk og matematik og hyppige evalueringer af elevpræstationer på basis af elevernes opgaver, projekter og hjemmeopgaver. Derimod er der på ingen af skolerne systematiske evalueringer af den daglige undervisningspraksis. Det er i stedet helt op til den enkelte lærer og gennemføres kun sporadisk på skolerne.

En samarbejdende lærergruppe

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved et velfungerende kollegialt samspil, hvor der bygges broer på tværs af alder, viden, holdninger og erfaringer. Følgende karakteristika ses på de højt præsterende skoler:

Lærerne bruger hinanden til gensidig faglig sparring

Det er især på de højt præsterende skoler, at lærerne bruger hinanden til løbende faglig sparring.

Den gensidige sparring fremmes på de skoler, hvor der er klare mål og forventninger til, hvordan skolens årsplaner skal se ud, og hvor årsplanen efterfølgende drøftes med de øvrige lærere i teamet. Den kollegiale dialog fremmes også der, hvor lærerne i høj grad aktivt inddrages i fælles formuleringer af mål og visioner, fx i virksomhedsplaner.

Sparringen finder sted inden for de formelle rammer, men den uformelle spontane sparring finder også sted, også i de situationer, hvor man bare skal have luft.

En lærer: *»Lige meget, hvor man sætter sig på lærerværelset, har man nogen at tale med. Vi hjælper og støtter hinanden. Der hersker en god tone på skolen, man kan komme op og sige, at det har været en lorte-time, og så sidder man og snakker om det«.*

En anden lærer udtaler: *»Der er en rå og kærlig tone. Det er kollegerne, der gør, at man gider. Hvis det ikke var for kollegerne, så var jeg ikke her«.*

Læringsorienterede elever

På de højt præsterende skoler ses eksempler på en særligt velmotiveret elevgruppe, som gerne vil lære. Som en lærer fortæller: *»Vores elever siger: Vi vil bare være de dygtigste i hele landet«.* Dette billede ses dog alene på skoler, hvor elevernes sociale baggrund er stærk.

Et tydeligt værdigrundlag, klare mål og en »fælles korpssånd«, der er velintegreret i hverdagspraksis

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved et klart værdigrundlag. Det kan være faglige færdigheder, det kan være orden og disciplin (god omgangstone), og det kan være teorier om, hvordan man lærer og udvikler sig. Det er ikke nødvendigvis så afgørende, hvilket værdigrundlag og hvilke mål, blot at der, som lærerne siger, er fælles fodslag, som er et udbredt ønske på alle skoler. Der ses her tre forskellige skoleprofiler: Den fagligt orienterede skole, den disciplinorienterede skole og skolen, som holder traditioner og fælles korpssånd i hævd.

1. Den fagligt orienterede skole

På denne type skole vægtes især elevernes faglige kompetencer, og det gælder både skoler med elever med svag social baggrund og skoler med elever med stærk social baggrund.

Som en lærer siger: *»Vi arbejder også meget på, at det er vigtigt at lære noget, og det er vigtigt at gå i skole – også over for forældrene lige fra starten. Vi er glade for at se jer til forældremøder, og vi er glade for, at børnene kommer hver dag. Hele tiden støtte forældrene i, at deres børn kommer i skole, og at de læser med dem hjemme«.*

En skoleleder: *»Vi har klare forventninger til et højt fagligt niveau, og vi kan vores håndværk. Vi går ind og sikrer, at de børn, der går*

herfra, er knusende dygtige. For de skal ud og møde udfordringer, det ved jeg, de kan, og det forventer jeg«.

En lærer: *»Vi har nogle store krav til, hvad vi vil have børnene skal lære«.*

En leder: *»Jeg er ambitiøs på børnenes vegne. Jeg har en forventning om, at de har et højt fagligt niveau, og det lægger jeg ikke skjul på. Jeg har en forventning om, at vi er de bedste«.*

2. Den disciplinært orienterede skole

Det er skolen, som især vægter takt og tone, og som vægter, at eleverne lærer god opførsel. Det udelukker ikke vægtning af faglige kompetencer, men disciplinen træder i forgrunden og er et tydeligt budskab til alle og rammen, inden for hvilken den faglige indlæring foregår.

En leder: *»Vi har ingen banditter her, ingen piercinger eller strittende punkerhår, eleverne opfører sig generelt fornuftigt – hvis ikke, så må de retledes i det omfang, vi kan overkomme – de skal spil’me opføre sig ordentligt og tale et ordentligt sprog og gøre, hvad der bliver sagt og ikke sidde med hat på i timen«.*

3. En fælles korpsånd

På denne type skole værner man om traditioner og er stolte over sin historie og sit gode ry. Den fælles ånd kan være formuleret om den fælles historie på skolen. Det kan også være det udefinerlige af en oplevelse af en god korpsånd, hvor man som lærer og besøger oplever en god stemning, og et godt sammenhold.

En lærer: *»Dengang, hvor det var moderne andre steder, at børnene hang i gardinerne og legede cowboy og indianere indtil 4. klasse, sådan har det altså ikke været her. Det har været sådan en arbejdsånd. Vi har været til grin i mange år, også fordi vi brugte meget tid på at lære børnene noget med nogle materialer«.*

En anden lærer: *»Der er en god ånd her, der er sjæl på skolen, det siger folk ofte, når de har været på skolen første gang«.*

Seks skoleprofiler

I det kvalitative studie af 15 skoler (Mehlbye og Ringsmose 2004) tegner der sig seks skoleprofiler, som kan betegnes som:

- Den anarkistiske skole
- Den lærerstyrede skole
- Den demokratiske skole
- Den målstyrede skole
- Den disciplinerede skole
- Den traditionsbundne fagligt orienterede skole.

I de seks skoleprofiler er analyserne af skolerne inspireret dels af Bernsteins klassifikations- og rammeteori ud fra graden af struktur og rammer for skolens virke, dels af Arfwedsons skolekodebegreb, som omhandler kulturen på skolen, herunder graden af stabiliteten i fælles holdninger, normer og handlinger. Skoleprofilerne er dannet på basis af en analytisk konstruktion, hvor de 15 skoler er blevet analyseret dyberegående på basis af skolernes organisations- og beslutningsstrukturer, grundlæggende værdigrundlag samt holdninger og handlinger.

Der er tale om idealtypiske modeller, hvor ingen skole optræder i ren form. Opstillingen af de forskellige skolebilleder er alene for at tydeliggøre, hvordan billedet af skolerne tegner sig i analyserne, og hvor forskelligt skolerne fremtræder. Der kan tegnes følgende forskellige skolebilleder:

Den anarkistiske skole

På den anarkistiske skole er der tale om en modsætningsfyldt skolekode, hvor gamle holdninger, meninger, og normer brydes med nye. Lærerne oplever, at der er to fronter på skolen, nemlig de nye lærere og de gamle lærere. Det er skolen, hvor alt er til diskussion, og hvor lærerne oplever, at tiden går med alt for megen snak, uden at der tages beslutninger.

Med hensyn til de formelle beslutningsstrukturer er der ifølge lærerne ikke noget formaliseret samarbejde mellem ledelse og medarbejdere, og det er svært at finde ud af for lærerne, hvordan beslutningsprocesserne forløber. Der er kun få regler og procedurer for beslutninger på skolen, og lederen opleves af lærerne som meget langt væk. Der er et formelt fælles læringssyn, men der er ikke en fælles forståelse af implementeringen af det. Skolen er præget af en uklar organisations- og beslutningsstruktur.

Skolen er en lavt præsterende skole.

Den lærerstyrede skole

På den lærerstyrede skole er lederen tilbageholdende i sin ledelsesform. Lederen blander sig kun i lærernes arbejde på lærernes egne opfordringer.

Skolens beslutningsstrukturer er ikke synlige og synes at foregå lidt tilfældigt, men i en stadig fredelig dialog mellem alle. Det er ikke tydeligt, hvor beslutninger tages, men det giver ingen konflikter, for lærerne oplever en stor frihed. Og da der ikke er de store uenigheder og ingen konflikter mellem gamle og nye lærere, er der set fra lærernes side godt at være. Problemet er, at nye elevtyper dukker op i stigende omfang, og skolen får ikke taget fat på, hvilke strategier, eller hvilke mål der skal forfølges for at løse de nye udfordringer.

Man hygger sig på skolen, og det sociale element prioriteres højt af alle og også i forhold til eleverne. Der er ikke noget fælles læringssyn.

Skolen er en lavt præsterende skole.

Den demokratiske skole

Der er en klar struktur for beslutningsgange og en klar opdeling af skolen ud fra de planlagte funktioner. I beslutningsgangene vægtes det, at alle bliver hørt. Lærerne oplever, at der er klare rammer, inden for hvilke de kan udfolde sig.

Der arbejdes i storgrupper med børnene ud fra ønsket om og muligheden for holdopdeling af eleverne i forbindelse med undervis-

ningsdifferentiering. Der er lektiecafe for børnene om eftermiddagen. I de første skoleår er der læsekurser for svage læsere. Der er en fast ugentlig mødedag for lærerne, hvilket også betyder, at alle lærerteam holder et fast ugentligt møde. Virksomhedsplanen og dens indhold drøftes i pædagogisk udvalg, og når man er enige, skriver lederen den sammen, og derefter sendes den til skolebestyrelsen. Kravet til lærernes årsplan er, at den ikke er en aktivitetsplan, men en plan for, hvilke mål der er for børnene, og hvordan de nås. Skolen fremtræder med en klar organisationsstruktur og klare rammer for beslutninger og indflydelsesmuligheder.

Skolekoden fremtræder som stabil. Der er enighed om, at eleverne generelt skal blive fagligt dygtige, men at ikke alle elever skal nå de samme mål, og at hvert barn skal have lov at udvikle sig optimalt i forhold til sine forudsætninger. Såvel elevgruppen som lærergruppen er stabil. Der er ikke noget fælles læringssyn.

Skolen er en højt præsterende skole.

Den målstyrede skole

Skolen har ry for at have en høj grad af faglighed. Lærerne stiller store krav til, hvad børnene skal lære, og der er klare mål for, hvornår børnene skal kunne hvad, fx at børnene i 1. klasse skal kunne læse til jul. Hvis de ikke kan det, iværksættes holdundervisning specielt til disse børn. Der er også klare mål for skolens indsatsområder, som er udstukket af kommunen. Indsatsområder og mål for disse indgår i skolens virksomhedsplan og skal kunne genkendes i lærernes årsplaner. Lederen giver udtryk for, at han forventer, at alle lærerne kender målene og lever op til dem. Det er klart lederen, der tager den endelige beslutning om skolens indsatsområder. Årsplaner skal afleveres til ledelsen en måned efter skoleårets start, og det er klasselæreren, der indsamler dem. I teamsamtalerne følges der op på årsplanerne, og hvor langt man er nået. Lærerne oplever, at de har stor indflydelse på dagsordenen på pædagogisk råds møder, og fagfordelingen sker efter fælles drøftelse lærerne imellem. Efter 5. klasse får eleverne ny lærer i matematik og dansk. Skolens organisations- og beslutningsstruktur er klar, og der er klare rammer for, hvilke mål der skal opfyldes og hvordan.

Der er ingen nye elevgrupper, og flertallet af lærerne har været der gennem flere år. Nye lærere modtages positivt, og der lyttes til deres synspunkter. Der er en klar fælles opfattelse af målene for skolens virksomhed, men også en åbenhed over for nye tankegange. Skolekoden fremtræder som en stabil åben skolekode.

Skolen er en højt præsterende skole.

Den disciplinerede skole

På denne skole vægtes ro og orden samt god takt og tone. Eleverne skal først og fremmest lære god social adfærd og at omgås hinanden med respekt. Skolen kræver en ordentlig optræden, og det er meget synligt for alle i målsætninger og regler på skolen. Hvis eleverne ikke opfører sig ordentligt og taler pænt til lærerne, sendes de op til skolelederen og får der at vide, at de skal opføre sig ordentligt. Lærerne har fået at vide, at de ikke skal acceptere dårlig optræden fra elevernes side. Samtidig sættes fagligheden højt. Det er klart lederen, der er den, der bestemmer på skolen. Det er også lederen, der udarbejder virksomhedsplanen. Der er et fælles læringssyn, som alle går ind for og kender, og som har været gældende i mange år. Alle oplever, at der er et fælles fodslag på skolen. Team er dannet, og årsplaner udarbejdes, men der arbejdes på bedre strukturer og faste procedurer.

Skolen er overvejende karakteriseret ved en stabil åben skolekode præget af en kultur med fælles regler, normer og værdigrundlag. Der er bred enighed om målene på skolen og om, hvordan man skal omgås hinanden. Nye lærere sætter ikke synlige præg på skolen, men optages i den eksisterende kultur. Blandt de gamle lærere efterlyses gerne mere spræl og nogle ildsjæle som kunne styrke nye initiativer.

Skolen er en højt præsterende skole.

Den traditionsbundne fagligt orienterede skole

Skolen har ry for at være en faglig traditionel skole. Eleverne får en del lektier for allerede i starten af skoleforløbet med henblik på at indarbejde gode arbejdsvaner. Der er en lang tradition for et koncentreret læsefokus. Der er en god tone og respekt for hinanden leder og lærere imellem, lærerne imellem og elever og lærere

imellem. Der er screeninger tidligt i skoleforløbet for at sikre støtte til svage læsere. De kommunale mål skal kunne genkendes hele vejen igennem i virksomhedsplaner og i årsplaner. Beslutninger og lærernes indflydelse på disse sikres gennem ledelsens månedlige møder med koordinatorene for årgangsteamene. Det sikres, at der i hvert årgangsteam er en faglærer inden for hvert fag. Skolens organisation må karakteriseres som højt struktureret med klare rammer og mål for skolens arbejde.

Skolen fremtræder med en stabil lukket skolekode. Lærerne har været på skolen gennem mange år, og nye lærere søger til skolen for dens ry som en stærkt fagligt orienteret skole. De nye lærere er derfor ikke nyskabende, som en lærer udtrykker det. De nye lærere bliver hurtigt socialiseret ind i den eksisterende skolekultur. Skolen styres af traditioner, og der snakkes stadig om de gamle historier, om hvordan skolen ikke red med på 70'skolernes nye ideer om pædagogik og læring, men fastholdt sin egen kultur.

Skolen er en højt præsterende skole.

Hvad er god klasserumspraksis?

Beskrivelse af skolerne og klasserne, hvor der er gennemført observationer

De foreliggende konklusioner er baseret på observationer på de tre skoler A, B og C (Fink-Jensen m.fl. 2004). På alle tre skoler er udvalgt klasser, som af den enkelte skole vurderes at fungere godt, dvs. er karakteriseret ved god undervisning. Skole A repræsenterer en lavt præsterende skole og skole B og C repræsenterer højt præsterende skoler. Skole A og B har en stor overvægt af elever med svag socioøkonomisk baggrund, mens skole C ligger i et skoledistrikt, hvor eleverne stort set alle har en stærk socioøkonomisk baggrund.

På skole A er der en del tosprogede elever, men flest danske elever, mens der på skole B næsten kun går elever med anden etnisk baggrund end dansk. På skole C er der stort set ingen elever med etnisk minoritetsbaggrund.

På klasseniveau er der stor forskel med hensyn til lærerressourcer pr. elev. På skole B med mange tosprogede elever, er klasserne forholdsvis små, og der er dobbelt lærerdækning i en del timer. Det medfører, at der er mere fysisk rum til eleverne, hvilket har betydning for støjniveau og muligheden for variation i undervisningsformer.

I 2. klasserne på skole A og B ser man stor spredning i elevernes faglige forudsætninger, mens 2.-klassen på skole C fremstår meget homogen. Alle i denne klasse kan fx læse.

I de ældste klasser ser man i alle tilfælde spredning i elevernes faglige forudsætninger, dog er dette især udtalt på skole A, hvor niveauet i en 8. klasse med 26 elever ifølge lærerne varierer fra 2. klasse til 1.g.

Forholdet mellem skolens praksis og elevernes forudsætninger

På skole A underviser læreren ud fra de fastsatte mål for, hvad eleverne fagligt skal kunne på et givet klassetrin uden særligt hensyn til den konkrete klasse og de enkelte elevers store forskellighed med hensyn til fagligt niveau. Det medfører, at der såvel i 2. klasse som 8. klasse er elever, der ikke har mulighed for at deltage i de fælles faglige aktiviteter. I stedet efterlades de med opgaver på et lavere fagligt niveau, som det forventes, at de selv arbejder med. Det bevirker, at disse elever isoleres fagligt og socialt og ofte opgiver at arbejde med deres opgaver. Denne form for marginalisering rammer ofte elever med etnisk minoritetsbaggrund.

På skole B er der også en relativt stor faglig spredning blandt eleverne. I såvel 2.-klassen som 9.-klassen giver flere lærerressourcer pr. barn mulighed for at tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, og særligt i 2.-klassen gør lærerne meget ud af at lære børnene at kende. På B-skolen er brug af konkrete materialer i undervisningen et eksempel på variationer i undervisningsmetoder, således at der i højere grad skabes et rum for, at også såkaldt fagligt svage elever kan deltage i de fælles faglige aktiviteter. Sammenlignet med de andre skoler arbejder lærerne oftere med udgangspunkt i elevernes hverdagsviden, og det eleverne umiddelbart er engageret i. Dette kan bevirke, at der på denne skole i mindre grad er tale om faglig udskillelse af enkelte elever.

På skole C er der faste forventninger til, at alle elever tilpasser sig skolens normer i form af at svare rigtigt på lærerens spørgsmål og at arbejde seriøst fagligt. Generelt tolererer lærerne ikke socialt småsnak i timerne. I 2. klasse arbejdes der meget fagligt målrettet med grundigt planlagt undervisning og fast strukturerede aktiviteter bestemt af læreren. I 8. klasse er der en opposition blandt drengene imod den stramme tilpasningsstrategi, hvilket giver konflikter mellem drenge og piger i klassen. Dette har negativ betydning for læringsmiljøet i klassen.

Forholdet mellem elevkategorier og måder at deltage på

På skolerne skabes der forskellige elevkategorier i interaktionen mellem elever indbyrdes, og mellem elever og lærere. Disse kate-

gorier er med til at bestemme, hvilke muligheder eleverne har for deltagelse og læring i klassen.

På skole A er der eksempler på »dygtige og flittige« elever, der arbejder disciplineret og gør sig umage med opgaverne. Derudover er der de »forstyrrende« drenge og i 2. klasse også piger, samt i ældste klasse de »dovne og fagligt svage« drenge, som alle på lidt forskellig vis deltager i opposition til skolen. I 8.-klassen lader de »dygtige og flittige« elever indimellem som om, de ikke er optaget af det faglige arbejde. Enkelte, nyankomne elever med etnisk minoritetsbaggrund deltager isoleret på sidelinjen som nogen, der får lov at være der som »gæster« uden at blive inddraget i de fælles faglige aktiviteter.

Et eksempel på overskridelse af de marginale elevkategorier er, når en elev – klassens »latente bombe« – bliver fagligt engageret, fordi læreren giver ham mulighed for at arbejde med et personligt betydningsfuldt emne på en måde, hvor han kan udnytte en udtryksform, han behersker.

Et andet eksempel på overskridelse af en marginal position er, når de nyankomne elever med etnisk minoritetsbaggrund inddrages og deltager i klassens gruppearbejde og stolt fremlægger arbejdet sammen med deres gruppe.

På skole B er der i 2.-klassen en begyndende opposition blandt en gruppe drenge, der får en del irettesættelser. Lærerne omtaler og møder alle elever, også disse drenge, som »børn« snarere end som »skoleelever«. Lærerne i denne klasse lægger med andre ord meget vægt på at lære »børnene« at kende. I 9.-klassen er der de »kloge«, der deltager på en måde, hvor de møder modvind i klassen. Med andre ord er det en kamp eller en svær balancegang at deltage som faglig ambitiøs elev i denne klasse. »Tørklædepigerne« mødes af nogle lærere med forventninger om at være »mindre dygtige« og primært orienteret mod at holde hus og familie. Én lærer nuancerer og differentierer dog kategorien om »tørklædepigerne« til også at rumme de fagligt dygtige og ambitiøse piger. En enkelt elev møder negative forventninger. I klassen afspejles disse negative forventninger i elevernes begrundede opposition og uro, eksempelvis når enkelte elever giver en fordømmende lærer igen.

En indvandrerpigens projektarbejde om, hvordan Martin Luther King gjorde en forskel i verden, udgør et eksempel på overskridelse af de marginaliserende elevkategorier om »tørklædepiger« og »rigtige muslimer«. Pigen får vist, at hun, som bærer tørklæde, kan arbejde fagligt ambitiøst og yderst kompetent. Pigens begejstring for ikke-voldsmetoden, som praktiseres af Martin Luther King – en amerikansk, kristen præst – udfordrer og overskrider det negative indhold i lærernes omtale af »de rigtige muslimer«, samt mediediskursen om de »farlige fundamentalister«. Desuden udfordrer hun også kloge-kategorien ved at være solidarisk med andre elever, der bliver undertrykt, ligesom hun også i flere tilfælde hjælper de andre elever.

På skole C virker 2.-klassen meget homogen. Der er ifølge læreren ingen specielt »krævende« børn i klassen. Alle elever deltager som »flittigt arbejdende«. De er med andre ord fagligt aktive med høj arbejdsmoral. Det »krævende« barn, der var, blev flyttet til en anden skole. Endnu en elev bryder dog indtrykket af homogenitet ved at præsentere sig som »det er mig, der ikke kan styre mig i klassen«. Mange af børnene giver i interview og tegninger udtryk for, at opgaverne er »trælse«, dvs. de deltager primært på en måde, hvor de »holder ud« og glæder sig til frikvartererne.

I 8.-klassen på skole C er der »de forstyrrende« drenge, der føler sig frustrerede, fordi de får for meget skældud af lærerne. Heroverfor står de »pæne og pligttopfyldende« piger, der – ifølge drengene – sladrer og bagtaler. Ligeledes giver mange elever udtryk for, at de synes, at projektarbejde, oplevelsesorienteret undervisning og andre måder at arbejde på end faglig træning er mere spændende.

Drengenes marginale position som »forstyrrende« overskrides dog i en idrætstime, hvor de tildeles og påtager sig et ansvar for den faglige aktivitet. Ligeledes ændres deres deltagelse fra at være forstyrrende til at være fagligt engageret i fysiktimerne, hvor de laver forsøg, opdelt i mindre hold.

Væsentlige pointer for god klasserumspraksis

Undersøgelsen viser, at det ikke er muligt at pege på direkte sammenhæng mellem bestemte praksisformer og karakterniveau, men det er muligt at vise, hvordan forskellige praksisformer kan bidra-

ge til henholdsvis at give gode muligheder for eller begrænse elevens deltagelse og læring.

»God skolepraksis« – forstået som en praksis, der fremmer elevens faglige kompetencer og lyst til at lære – må forstås på baggrund af mulighedsbetingelser på den enkelte skole. Disse betingelser er vidt forskellige for de skoler, der deltager i undersøgelsen. Samtidig er det, der er god praksis i én klasse for nogle elever, ikke nødvendigvis god praksis for andre elever eller for andre klasser på andre skoler. Det betyder også, at god praksis for de yngste klasser ikke nødvendigvis er god praksis for de ældste.

Generelt er god skolepraksis karakteriseret ved at give mulighed for, at alle elever kan deltage fagligt engageret. Skolepraksis, der fremmer eller hæmmer læring kommer til udtryk i nogle forhold, der kan opsummeres i følgende pointer (Fink Jensen m.fl. 2004):

En skolepraksis, der er karakteriseret af en fast lærerstyring mod bestemte faglige mål uden hensyntagen til den faglige spredning i elevernes forudsætninger vil fremme udskillelse af enkelte elever fra det faglige fællesskab

Dette var et aktuelt problem for de ovenfor omtalte nyankomne elever med etnisk minoritetsbaggrund i 8.x på skole A, et problem, som dog blev overskredet i gruppearbejdet om vold og krig.

God praksis, forstået som, at alle elever opnår et godt fagligt niveau, kræver, at der lægges vægt på, at de fagligt svage ikke udskilles fra fælles faglige aktiviteter

I 2.y på skole B var arbejdet lagt til rette så alle børn kunne arbejde med opgaverne, hver ud fra deres ståsted. I nogle dansktimer på skole B var arbejdet lagt til rette, så læreren kunne koncentrere sin indsats i forhold til at hjælpe en gruppe fagligt svage elever med deres danskopgaver. I 8.z på skole C lykkedes det idrætslæreren at give en dreng, der ofte råbte ad de andre, nogle særlige rettigheder ved at deltage på hold med ham og foregribe de konflikter, der måtte opstå i fodboldkampen. Hvor modspillerne blot ønskede at spille videre og ikke at løse konflikten, så støttede medspillerne læreren, sådan at drengen ikke blev hængt ud, sat af hol-

det eller på anden måde ekskluderet fra fællesskabet i idrætstimerne.

Grundlig planlægning i form af velplanlagte overgange fra én aktivitet til næste aktivitet, kan være med til at skabe kontinuitet i undervisningen og ro i klassen. Hvis en sådan undervisning skal fremme alle elevers aktive faglige deltagelse og lyst til at lære, kræver det af læreren en vis fleksibilitet og opmærksomhed på at gribe elevernes engagement

I 2.z på skole C var der således tale om en grundig planlægning af faglige aktiviteter og samtidig stram styring. De fleste børn gav her udtryk for, at de gerne ville lære noget, men kun ganske få børn betegnede en god time som en time, hvor man arbejder med fag/at træne fagligt stof. I stedet tegnede mange børn en god time som én, hvor man leger i frikvarteret eller som det var dengang i børnehaveklassen, da man kunne lege. En del af børnene i 2.z tegnede således en »god time«, som noget andet end det, der foregik i timerne. Dette til trods for, at børnene tydeligt fik besked på at tegne en god *time*.

At deltage aktivt med faglige opgaver sammen med kammeraterne er med til at skabe engagement

Dette var der eksempler på i 8.z. Klassen havde samme lærer i matematik og fysik. Imidlertid deltog de »forstyrrende drenge« helt forskelligt i disse to fag. I matematik var de uengagerede og forstyrrende, mens deres deltagelse i små grupper i samarbejdet om fysikforsøg viste tydeligt engagement. Det samme sås i eksemplet med de nyankomne elever i 8.x, der deltog i klassens gruppearbejde om vold og krig. Mange børn i 2.y på skole B fortalte om, hvordan de syntes, det var sjovt at arbejde med stillede opgaver sammen med kammerater. Det virker motiverende for dem, når de således kan arbejde sammen med venner.

Hensyntagen til forskelle i elevernes kulturelle, personlige og faglige forudsætninger og interesser kræver inddragelse af varierede undervisningsmetoder. Eksempelvis inddragelse af konkrete materialer, som eleverne selv kan arbejde med, samt inddragelse af fagligt relevant viden og materialer fra elevernes hverdagsliv

I 9.y på skole B blev der i fysik/kemi taget afsæt i rengøringsmidler og andre væsker, som eleverne kendte, og som de havde erfaringer med. Derudfra blev der arbejdet med syre-base, hvilket havde betydning for, at en palæstinensisk pige ændrede sin deltagelse fra at være i opposition til at deltage fagligt aktivt. Børnene i 2.z på skole C fortalte om et forløb om fisk, hvor de selv fangede fisk, var med til at sprætte dem op og studere, hvad der var inden i fiskene.

Underkendelse af elever i form af fastlåste elevkategoriseringer, som fx de »dovne og fagligt svage drenge« eller »tørklædepiger« som »mindre dygtige«, hæmmer elevernes muligheder for udvikling af faglige kompetence og lyst til at lære

Et eksempel fra 9.y på skole B var en gruppe med to piger med tørklæde, som af lærerne var kategoriseret som fagligt svage. Ved projektfrelæggelsen blev de meget hurtigt (sammenlignet med de andre grupper) stillet en række spørgsmål fra lærerens side, efter at de et kort øjeblik havde været tavse. Lærerens bombardement af spørgsmål meget tidligt i fremlæggelsen afspejlede lærerens kategorialt farvede forventning om, at de nok ikke selv kunne gennemføre fremlæggelsen, men i høj grad måtte hjælpes på vej. På trods af at lærerens spørgsmål angiveligt blev stillet med gode intentioner om at hjælpe, så betød det, at disse elever gennemgik en medlæring om, at de var fagligt svage.

Genkendelse og anerkendelse af børnenes ressourcer hænger bl.a. sammen med lærernes kendskab til eleverne, og om lærerne møder dem som børn/unge snarere end som »skoleelever«. En anerkendelse af børnene og de unge som andet end elever kan bryde de fastlåste og marginaliserende elevkategorier, fx »andengenerationsindvandrerdrengene og ballademagere«

En lærers imødekommelse af en af drengene og hans interesse og ressourcer inden for rapgenren, var betydningsfuld for, at han i projektfrelæggelsen af sin rap endte med at deltage engageret og kompetent.

Lærernes grad af åbenhed i kommunikation og samspil med eleverne kan være afgørende for elevernes aktive deltagelse. Åbenheden kan i

praksis fx vise sig i en diskuterende undervisningsform, hvor læreren stiller åbne spørgsmål og åbne opgaver til eleverne og ikke afkræver ét rigtigt svar eller én rigtig måde at løse en opgave på. Dermed gives der også bedre rum til, at det er acceptabelt at fejle

I 8.z på skole C betød klasseundervisningens snævre fokus på »rigtige svar«, at mange elever deltog på passive måder af angst for at fejle og dermed udstille sig selv som inkompetente. I modsætning hertil blev der på skole B i højere grad praktiseret en diskussionsorienteret undervisning såvel i 2.-klassen som i 9.-klassen, som betød, at mange elever deltog aktivt i undervisningen. Når eleverne bød ind med et forkert svar, gik undervisningen typisk stille og roligt videre, uden at det bidrog til synlig nederlagsfølelse eller senere synlig tilbagetrukken deltagelse.

Konklusion

Samlet må det siges om undersøgelsen, at den forhåbentlig kan vække til debat på landets folkeskoler. Der kan således ikke udsiges enkle værktøjer med henblik på at skabe en »god skole« for vores børn, herunder de allersvagest stillede, men en stadig refleksion over daglig praksis på skolerne vil give større sikkerhed for, at vi gør det, vi kan, inden for de rammer vi har.

Hensigten med denne undersøgelse er, at den kan bidrage til denne spejling og refleksion i relation til praksis på skolerne.

Litteratur

Fink-Jensen, Kirsten (DPU), Ulla Højmark Jensen (akf), Grethe Kragh-Müller (DPU) og Line Lerche Mørck (DPU). (2004) *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af »De gode eksempler« på klasseniveau.* AKF Forlaget. Udgivet i ”Social arv” serien. www.akf.dk og www.sfi.dk

Mehlbye, Jill (akf) og Charlotte Ringsmose (DPU) (2004). *Elementer i god skolepraksis – »De gode eksempler«* AKF Forlaget. Udgivet i ”Social arv” serien. www.akf.dk og www.sfi.dk

Munk, Martin D. (SFI), Beatrice Schindler Rangvid (akf) og Jens Storm (UNI-C) (2004) *Identifikation og udvælgelse af »De gode eksempler« blandt de danske folkeskoler«* AKF Forlaget. Udgivet i ”Social arv” serien. www.akf.dk og www.sfi.dk