

Understøttende undervisning

5 spørgsmål til det fortsatte arbejde med
understøttende undervisning



Indhold

SIDE 3

FORORD

Understøttende undervisning på dagsordenen

SIDE 4

KORT FORTALT

De vigtigste diskussioner

SIDE 8

UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING:

Nyt eller velkendt begreb i skolen?



SIDE 14

UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING:

Mere af det samme eller noget andet?



SIDE 24

UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING:

Selvstændige timer eller en del af fagene?



SIDE 40

UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING:

Bringes læreres og pædagogers kompetencer tilstrækkeligt i spil i samarbejdet?



SIDE 48

UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING MED ELEVERNES ØJNE:

Pusterum eller undervisning?



SIDE 54

Undersøgelhedsdesign

Understøttende undervisning på dagsordenen

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i skoleåret 2015/16 undersøgt, hvordan ledere, lærere og pædagoger forstår og arbejder med understøttende undervisning i skolens hverdagspraksis. På denne baggrund har vi udarbejdet denne publikation, som henvender sig til skoleledere og fagprofessionelle, og som er skrevet som et bidrag til skolernes igangværende arbejde med at udvikle og kvalificere dette reformelement. Publikationen skal ses i lyset af, at undersøgelsen peger på et behov for en grundlæggende diskussion af hvad understøttende undervisning skal bruges til på egen skole.

Fem overordnede spørgsmål danner rammen for læsningen af denne publikation. Spørgsmålene er valgt, fordi de på baggrund af undersøgelsens empiriske materiale synes at adressere de mest centrale diskussioner i arbejdet med den understøttende undervisning. Konkret indledes hvert kapitel med et spørgsmål, som dermed danner en struktur for læsningen af publikationen. De fem spørgsmål er:

1. **Nyt eller velkendt begreb i folkeskolen?**
2. **Mere af det samme eller noget andet?**
3. **Selvstændige timer eller en del af fagene?**
4. **Bringes læreres og pædagogers kompetencer tilstrækkeligt i spil i samarbejdet?**
5. **Pusterum eller undervisning?**

Denne publikation sætter fokus på understøttende undervisning som ét element i en større reform, der bl.a. har som mål at udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan. Reformen indeholder en række andre elementer, bl.a. åben skole, faglig fordybelse og styrket bevægelse. Fremadrettet vil det være relevant at se på betydningen af reformens elementer i et samspil og deraf sætte fokus på, hvilken betydning reformens samlede initiativer har for undervisningen og elevernes læring og udvikling.

Mens denne undersøgelse har været undervejs, er der sket ændringer i rammerne for skolernes arbejde med understøttende undervisning. Særligt har der været fokus på muligheden for at konvertere den understøttende undervisning til ekstra personale i klassen, og stadig flere kommuner og skoler benytter sig af denne mulighed. Det empiriske materiale giver ikke anledning til at forholde sig specifikt til denne organiseringsform, og det er derfor ikke noget, vi berører i denne publikation. I takt med at flere kommuner åbner op for kortere skoledage, vil det fremadrettet være relevant at se på erfaringerne med og betydningen af denne type ordning.

Undersøgelsen er en del af EVA's handleplan for 2016 og bygger primært på cases fra fem skoler. De deltagende skoler er udvalgt, fordi de har gjort en række erfaringer med understøttende undervisning med fokus på fx koblingen mellem den understøttende undervisning og samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Skolerne er fortsat i gang med at udvikle deres praksis på området og har således ikke fundet deres endelige tilgange og modeller for organisering. Skolerne er udvalgt på baggrund af en mindre spørgeskemaundersøgelse blandt et repræsentativt udsnit af skoleledere. Spørgeskemaundersøgelsen bruges desuden til at perspektivere dele af de kvalitative data.

Jeg håber, at publikationen vil blive brugt som afsæt for og inspiration til fælles drøftelser blandt skolens aktører af, hvordan arbejdet med den understøttende undervisning kan være en løftestang i forbindelse med elevernes læring og udvikling, eller hvilke evt. nye krav det stiller fremadrettet. Hvert kapitel afrundes med en række spørgsmål, som forhåbentlig kan være med til at understøtte de faglige diskussioner i forbindelse med det videre arbejde med understøttende undervisning.

God læselyst.

Mikkel Haarder
Direktør for Danmarks Evalueringsinstitut



KORT FORTALT

De vigtigste diskussioner

Med skolereformen gennemgår de danske folkeskoler i disse år et større forandringsarbejde. Reformen introducerer en række forskellige elementer, fx åben skole, bevægelse, faglig fordybelse og understøttende undervisning som omdrejningspunkt for en længere og mere varieret skoledag.

Denne undersøgelse sætter særskilt fokus på understøttende undervisning som ét element i den nye skoledag og belyser de erfaringer, skolerne har gjort på nuværende tidspunkt – to år efter reformens indførelse. Undersøgelsen er baseret på observationer og dybdegående interviews på fem skoler samt en mindre spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Undersøgelsen viser, at skolerne ikke altid har en tydelig pædagogisk retning for deres arbejde med understøttende undervisning. Når skolerne ikke har formuleret et klart formål med understøttende undervisning, kan det føre til, at den enkelte lærer, den enkelte pædagog eller det enkelte team står alene med opgaven med at definere og indholdsudfylde den understøttende undervisning. Der ses eksempler på, at understøttende undervisning spænder fra aktiviteter, som direkte supplerer den faglige undervisning, over korte forløb om trivsel til mere tilfældige timer, som i elevernes øjne betragtes som et pusterum eller et ekstra frikvarter i en lang skoledag. Understøttende undervisning risikerer herved til en vis grad at blive tilfældig og uden sammenhæng med skolerne øvrige arbejde med at skabe god undervisning og læring.

Skolerne er stadig i en proces med at gøre erfaringer med og udvikle den understøttende undervisning. Til brug for det videre arbejde stiller vi i denne publikation fem centrale spørgsmål. Det overordnede omdrejningspunkt for disse spørgsmål er, hvordan man vil arbejde med at udvikle den gode undervisning på egen skole, og hvordan understøttende undervisning kan bruges som en relevant ressource i dette arbejde.



På næste side præsenterer vi først de **vigtigste diskussioner** under hvert af de fem spørgsmål – kort fortalt!

SPØRGSMÅL 1

Understøttende undervisning. Nyt eller velkendt begreb i skolen?

Understøttende undervisning er med folkeskolereformen indført som et nyt begreb i skolen, men ser vi på de centralt formulerede formål og hensigter, er der tale om et ganske genkendeligt indhold. Således ses en tæt sammenhæng med folkeskolens formål, hvor det fx fremgår, at skolen skal "udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst". Svarende til folkeskolens formål er intentionerne med understøttende undervisning mange – og skolerne står dermed over for en stor opgave med hensyn til at definere, hvad den understøttende undervisning skal på egen skole, og hvordan den understøttende undervisning kobles til skolens øvrige praksis og forandringsarbejde.

Undersøgelsen viser, at det er vanskeligt for skoleledere, lærere og pædagoger at sætte præcise ord på, hvilke formål der kendetegner den understøttende undervisning, og hvordan den understøttende undervisning mere konkret kan medvirke til at styrke elevernes læring og trivsel. I forlængelse heraf har skolerne på nuværende tidspunkt ikke altid en klar pædagogisk retning for den understøttende undervisning, og der ligger derfor et arbejde med at skabe et fælles sprog og en fælles forståelse af, hvad den understøttende undervisning skal og kan på egen skole, ligesom der ligger et ansvar hos skolens ledere for at sætte retning for dette arbejde.

For skolerne er det fremadrettet relevant at drøfte, hvordan man på egen skole forstår understøttende undervisning, og hvordan den understøttende undervisning kan tilføre (øget) værdi til elevernes læring og udvikling. En del af denne diskussion handler om at forholde sig til understøttende undervisning som et nyt begreb eller som en mulighed for at genbesøge folkeskolens formål.

SPØRGSMÅL 2

Understøttende undervisning. Mere af det samme eller noget andet?

Undersøgelsen viser, at der er variation med hensyn til, hvordan lærere og pædagoger konkret arbejder i den understøttende undervisning. Både skolerne imellem og på den enkelte skole. Variationerne i praksis afspejler de

forskellige forståelser af og tilgange til, hvordan man som skole, afdeling, team eller fagperson bedst understøtter elevernes læring og udvikling.

Undersøgelsen peger overordnet på to tilgange til den understøttende undervisning. For nogle er den understøttende undervisning en mulighed for at lave noget andet, end den sædvanlige undervisning rummer, og dermed tilbyder den nye læringsmiljøer. Fx ved at give mulighed for at arbejde med mere kropslige og kreative arbejdsformer eller med et øget fokus på elevernes læringsmål. For andre er den understøttende undervisning en mulighed for at lave mere af den samme undervisning ud fra en betragtning om, at det, man allerede gør, er godt. Her lægges fx vægt på, hvordan den (gode) undervisning rummer en kobling mellem teori og praksis og giver mulighed for fordybelse.

Diskussionen om, hvorvidt understøttende undervisning er mere af det samme eller noget andet, kan bruges som afsæt for en dialog mellem ledere, lærere og pædagoger om, hvordan praksis evt. varierer på skolen, men også som afsæt for en mere generel drøftelse af medarbejdernes forskellige perspektiver på, hvordan man bedst understøtter elevernes læring og udvikling.

SPØRGSMÅL 3

Understøttende undervisning. Selvstændige timer eller en del af fagene?

Organiseringen af den understøttende undervisning synes at have taget fokus i skolernes foreløbige arbejde med området. Skolerne organiserer den understøttende undervisning på forskellige måder både skolerne imellem og på den enkelte skole.

De forskellige organiseringer kan placeres analytisk inden for to overordnede modeller: en model, hvor understøttende undervisning udgør selvstændige lektioner og altså afvikles som afgrænsede lektioner i løbet af ugen. Og en anden model, hvor understøttende undervisning ses som en del af den fagopdelte undervisning og dermed lægges ud som flere timer til fagene. De konkrete organiseringer, som skolerne har valgt, er ofte begrundet i en ambition om at koble den understøttende undervisning til skolens igangværende fokusområder og indsats. Men inden for de enkelte organiseringsmodeller ser vi også, at det er praktiske eller tilfældige forhold, som bestemmer den mere organisatoriske tilrettelæggelse af den understøttende undervisning.

At organiseringen indtil nu har fyldt i skolernes arbejde med den understøttende undervisning, kan ses som en oplagt konsekvens af et behov for at få den konkrete planlægning af skoleåret på plads, samt at man som ledelse skal være sikker på at leve op til folkeskolelovens rammer og krav. I et kritisk perspektiv kan det være problematisk, hvis organiseringen i sig selv tager for meget fokus, fordi skolerne derved risikerer at arbejde med organiseringer, der ikke understøtter de formål eller de forandringer, man ønsker at fremme med den understøttende undervisning.

I det videre arbejde med at udvikle understøttende undervisning er det væsentligt at have blik for og diskutere, hvorvidt og hvordan organiseringen af den understøttende undervisning understøtter de formål og prioriteringer, man har for den understøttende undervisning på skolen. En del af denne diskussion handler om at forholde sig til, hvornår og om understøttende undervisning bedst organiseres som selvstændige lektioner eller lægges ud som flere timer til fagene.

SPØRGSMÅL 4

Understøttende undervisning. Bringes læreres og pædagogers kompetencer tilstrækkeligt i spil i samarbejdet?

Understøttende undervisning er et af de reformelementer, der i høj grad lægger op til et øget samarbejde mellem lærere og pædagoger. Undersøgelsen viser, at pædagogerne særligt indgår i den understøttende undervisning i indskolingen og i mindre grad på mellemtrinet og i udskolingen. Det er ikke i sig selv overraskende, da mange skoler har mange års erfaring med samarbejdet mellem de to faggrupper i indskolingen.

Undersøgelsen peger på, at skal samarbejdet mellem lærere og pædagoger styrkes og udvikles, er der et behov for at synliggøre, hvordan læreres og pædagogers forskellige kompetencer og tilgange til eleverne sammen har værdi med hensyn til elevernes læring og udvikling. En del af dette arbejde er at inspirere og udfordre de mulige dominerende og traditionelle fortællinger om de pædagogfaglige kompetencer. Skolerne arbejder her fx med at etablere fagteams for pædagoger samt med at skabe tydelige italesættelser af de pædagogfaglige kompetencer i skolen.

Skoleledelsen spiller en væsentlig rolle med hensyn til at skabe et miljø og samarbejdsrum, der synliggør og italesætter de forskellige kompetencer, der er i spil i forbindelse med samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Som skoleledelse er det således væsentligt at igangsætte fælles drøftelser af, hvorvidt og hvordan man på egen skole bedst muligt bringer de to fagligheder i spil, når det gælder den fælles opgave at skabe de bedste muligheder for elevernes læring og udvikling i den understøttende undervisning.

SPØRGSMÅL 5

Understøttende undervisning med elevernes øjne. Pusterum eller undervisning?

Elevernes perspektiv på understøttende undervisning er væsentligt for arbejdet med at udvikle og kvalificere den understøttende undervisning. Således kan elevernes syn på de aktiviteter, der gennemføres i regi af den understøttende undervisning, bidrage til at give en ny viden om egen praksis. Undersøgelsen viser, at elever især finder understøttende undervisning god og motiverende, når den giver mulighed for fordybelse, når den bidrager til at skabe variation, og når den opleves som et afbræk eller pusterum i en dag, som af nogle opleves som lang.

Undersøgelsen viser, at nogle elever har svært ved at se formålet med eller udbyttet af de aktiviteter, de deltager i, og derfor oplever det som fritimer, selvom lærerens eller pædagogens ambition er en anden. Fremadrettet ligger der således en vigtig opgave med hensyn til at synliggøre formålene med understøttende undervisning – også for eleverne.

UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING:

Nyt eller velkendt begreb i skolen?

Dette kapitel sætter fokus på den politiske rammesætning, der er formuleret for understøttende undervisning, og på, hvordan ledere, lærere og pædagoger definerer formålet med understøttende undervisning lokalt.



SPØRGSMÅL 1

Kapitlet peger på et paradoks mellem på den ene side at indføre understøttende undervisning som et nyt begreb i skolen og på den anden side, at understøttende undervisning indholdsmæssigt ligger tæt op ad folkeskolens formål og dermed er ganske genkendeligt. Ligesom folkeskolens formål dækker understøttende undervisning over en lang række formål og hensigter. Understøttende undervisning risikerer dermed at skulle rumme alle skolens formål, og det bliver uklart, hvad understøttende undervisning mere konkret skal – og om og hvordan den understøttende undervisning faktisk medvirker til at styrke elevernes læring og udvikling. Skolerne har med andre ord ikke megen hjælp at hente i de centrale formålsformuleringer med hensyn til at retningsgive arbejdet med den understøttende undervisning, og der påhviler derfor lederne et ansvar for at sætte kursen for de udviklinger i praksis, som den understøttende undervisning skal bidrage til på den enkelte skole.

Kapitlet kan anvendes som afsæt for at diskutere, hvordan man på egen skole forstår understøttende undervisning, og hvordan den understøttende undervisning kan tilføre (øget) værdi til elevernes læring og udvikling. En del af denne diskussion er at forholde sig til understøttende undervisning som et nyt begreb eller som en mulighed for at genbesøge folkeskolens formål.

Et bredt formål med understøttende undervisning

Understøttende undervisning er med folkeskolereformen blevet præsenteret med det formål at bidrage til at skabe

en mere varieret skoledag, hvor eleverne får mulighed for at arbejde med og blive anerkendt for et bredt udsnit af deres evner og interesser. Den understøttende undervisning skal – ifølge folkeskoleloven – anvendes til forløb, læringsaktiviteter m.v., der enten har direkte sammenhæng med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, eller som sigter mod at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel (Folkeskoleloven, § 16 a).

Går vi tættere på intentionerne bag understøttende undervisning og beskrivelserne af, hvad denne del af undervisningen indebærer for elever, lærere og pædagoger, ser vi formuleringer som, at understøttende undervisning skal give eleverne mulighed for at lære på forskellige måder, give mulighed for at styrke de anvendelsesorienterede elementer i undervisningen samt give ekstra tid til at udfordre alle elever fagligt. Det kan fx ske gennem undervisning, der i højere grad "kobler teori og praksis", tilbyder "varierede tilgange" og giver mulighed for at "afprøve, træne og repetere færdigheder"¹.

Indførelsen af understøttende undervisning skal ses i lyset af den politiske forhandlingsproces, der fandt sted som led i folkeskolereformen, og som fortsat pågår – i høj grad også lokalpolitisk, hvor understøttende undervisning i øjeblikket tillægges stor politisk opmærksomhed i mange kommuner. Dette særligt med fokus på muligheden for via § 16 b at konvertere hele eller dele af den understøttende undervisning til to-voksen-ordninger med det mål at gøre skoledagen kortere. Senest viser en opgørelse på danmarkskortet på folkeskole.dk, at to ud af tre kommuner netop har åbnet op for kortere skoledage².

¹ www.uvm.dk

² www.folkeskolen.dk



Understøttende undervisning er indholdsmæssigt genkendelig

Retter vi i første omgang blikket mod understøttende undervisning som begreb, kan man argumentere for, at der med understøttende undervisning er indført et nyt begreb i skolen. Vi kan således ikke genfinde begrebet i den pædagogiske eller didaktiske litteratur eller forskning. Kigger man omvendt på indholdet i og ambitionerne med understøttende undervisning, ser vi, at understøttende undervisning på mange måder er ganske genkendeligt. De formål, der er præciseret for den understøttende undervisning, har således mange fællestræk med folkeskolens formål og kan dermed ikke betragtes som noget egentligt nyt. Fx fremgår det af folkeskolens formål, at skolen skal "udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"³. Disse formål kan ses i forlængelse af tankerne bag den understøttende undervisning. Af retningslinjerne for understøttende undervisning fremgår det da også, at alle opgaver og læringsaktiviteter, der gennemføres med eleverne inden for den afsatte tid til understøttende undervisning, skal sigte mod at opfylde folkeskolens formål.

Hvis understøttende undervisning således ligger tæt op ad folkeskolens formål, kan det anskues som et paradoks, at skolerne som led i folkeskolereformen har fået en afgrænset pulje af timer til specifikt at varetage en "ny" opgave, som herudover også bør gennemsyre al øvrig undervisning. I interviewene ser vi dette paradoks udtrykt, når skolerne på den ene side oplever, at understøttende

undervisning ikke er nyt, men rummer et indhold, der kendetegner den eksisterende undervisning, og på den anden side giver udtryk for, at der har ligget, og fortsat ligger, et stort arbejde med hensyn til at identificere de primære formål med understøttende undervisning på egen skole samt at finde en god og meningsfuld organiseringsmodel for den understøttende undervisning.

Understøttende undervisning er vanskelig at sætte ord på

Der er som vist mange mål og hensigter forbundet med den understøttende undervisning, og der ligger en stor opgave for skolerne med hensyn til at omsætte begrebet og de ekstra lektioner til en meningsfuld praksis på egen skole.

Vores undersøgelse viser, at arbejdet med at identificere formålene med understøttende undervisning på egen skole ikke er nogen let øvelse. Når vi under interview med ledere, lærere og pædagoger spørger om forståelse af den understøttende undervisning og om de målsætninger, der gælder for arbejdet på skolen, møder vi således nogle meget brede hensigter. En leder siger fx: "Vores forståelse [af understøttende undervisning] er, at det skal bidrage til at sikre børns læring", mens en anden leder siger:

” Den understøttende undervisning er jo hele den alsidige og personlige udvikling for eleverne. Der er noget fagfagligt, og så er der hele dannelsesaspektet.

LEDER

³ www.emu.dk

RETNINGSLINJER FOR UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING

Understøttende undervisning udgør en del af folkeskolereformen, hvis overordnede intentioner er at udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan. Yderligere er det skolereformens intention at mindske betydningen af social baggrund for elevernes faglige resultater samt at øge elevernes trivsel.

Understøttende undervisning udgør en væsentlig del af folkeskolereformen og skal bl.a. bidrage til en mere varieret skoledag. Den understøttende undervisning skal anvendes til forløb, læringsaktiviteter m.v., der enten har direkte sammenhæng med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, eller som sigter på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel. Således giver den understøttende undervisning skolerne frihed til at tilrettelægge læringsaktiviteter på nye måder, som kan understøtte og supplere undervisningen i skolens fag og obligatoriske emner.

Der er ikke fastsat et bestemt timetal til den understøttende undervisning – den understøttende undervisning udgør dermed den del af den samlede undervisningstid, som er tilbage, når skolen har afsat tid til undervisning i fag, emner og pauser.

Det er den enkelte kommune eller skole, som beslutter, hvor meget tid der skal gå til understøttende undervisning. En gennemsnitsberegning af, hvor mange lektioner den understøttende undervisning typisk udgør, viser, at det varierer fra klassetrin til klassetrin. For 0.-3. klasse drejer det sig gennemsnitligt om 6 ugentlige lektioner, for 4.-6. klasse drejer det sig om 4 gennemsnitlige lektioner, og for 7.-9. klasse er det typisk 6 ekstra lektioner. I denne beregning har vi taget udgangspunkt i at pauserne i skoledagen udgør en time.

Både lærere, pædagoger og andet undervisende personale kan varetage undervisningen i den understøttende undervisning. Derover kan eksterne samarbejdspartnere i begrænset omfang, som ikke er nærmere defineret, varetage undervisningsopgaven som led i åben skole.

Understøttende undervisning er ikke omfattet af reglerne om holddannelse. Understøttende undervisning kan derfor uden begrænsninger organiseres i hold inden for den enkelte klasse og på tværs af klasser og klassetrin.

Kommunalbestyrelsen kan, for så vidt angår tiden til den understøttende undervisning, godkende at fravige reglerne om en mindste varighed af undervisningstiden.

Kommunalbestyrelsen kan vælge at godkende, at tiden til understøttende undervisning nedsættes med henblik på yderligere faglig støtte og undervisningsdifferentiering for bestemte klasser ved hjælp af ekstra personale i klassen. Bestemmelsen giver dermed kommunerne frihed til at flytte eksisterende ressourcer rundt, således at de personaleressourcer, der er afsat til understøttende undervisning, i stedet anvendes til ekstra personaleressourcer i fagundervisningen.

Muligheden kan anvendes generelt for klasser i indskoling, hvis det findes hensigtsmæssigt i forhold til en eller flere problemstillinger i en klasse, som bedst ses at kunne afhjælpes ved, at der gives mulighed for at have flere voksne i klassen. For så vidt angår elever fra og med 4. klassetrin stilles der skærpede krav til behovet for flere voksne i klassen, således at der alene sker en nedskalering af tiden til understøttende undervisning for disse klassetrin i helt særlige tilfælde. Man vil lokalt kunne beslutte at benytte muligheden, hvis det vurderes at være den rigtige løsning for at sikre klassens trivsel og faglige udvikling.

Fravigelserne kræver, at der er indhentet en udtalelse fra skolebestyrelsen og en ansøgning fra skolens leder.

Når vi beder ledere, lærere og pædagoger om at udfolde, hvad det fx betyder at "støtte elevernes læring", konkretiserer de den understøttende undervisning sådan, at den fx skal give tid til arbejdet med elevernes personlige og sociale kompetencer, tid til at sikre en varieret skoledag, fx via flere motions- og bevægelsesaktiviteter, samt tid til den generelle dannelse af eleverne. En leder udtrykker det på følgende måde:

” Der er mange forskellige forhold, det er nødvendigt at understøtte, for at børn får den optimale læring. Det kan være noget med, at man har brug for at bevæge sig, det kan være noget socialt i klasserne, det kan være noget med at have brug for en forforståelse eller en efterbehandling af undervisningen. Det er sådan, vi har defineret det.

LEDER

De brede formuleringer, som citaterne er eksempler på, afspejler de mange formål og hensigter, der er beskrevet centralt for den understøttende undervisning. Men de brede formuleringer er også et udtryk for, at ledelsen ikke har defineret en klar retning for indholdet i den understøttende undervisning. Denne pointe understøttes af den spørgeskemaundersøgelse, som vi har gennemført blandt et repræsentativt udsnit af skoleledere. Således viser denne, at det alene er ca. halvdelen af skolerne, 55 %, der har besluttet, hvilket fokus der skal være i den understøttende undervisning. Tilsvarende svarer 90 % af lederne, at de i høj eller nogen grad fremadrettet vil have fokus på at udvikle en fælles forståelse af understøttende undervisning. Spørgeskemabesvarelsene skal ses som et udtryk for, at en overvejende del af lederne selv ser et behov for fremadrettet at arbejde videre med praksis med hensyn til understøttende undervisning. Du finder de konkrete spørgsmål og besvarelser i tabelrapporten på [EVA's hjemmeside](#).

Når skolerne endnu ikke har en fælles pædagogiske retning for arbejdet med understøttende undervisning, kan det føre til en mangfoldighed af syn på og holdninger til, hvad understøttende undervisning skal – både på tværs af skoler og på de enkelte skoler på tværs af afdelinger, årgange, klasser, ledere og fagprofessionelle. Som en leder fremhæver:

” Her på skolen, der er der helt klart, med hensyn til understøttende undervisning, en forskel fra den ene til den anden ende, hvor den ene ende siger 'rent fyld', og hvor den anden ende siger 'fundamental understøttelse, for at der overhovedet kan ske en udvikling'. Så bredt er feltet lige nu. Og vi skulle gerne nå frem til, at alle har en forståelse af, at understøttende undervisning er det bærende fundament for, at læring kan eksistere.

LEDER

En udfordring ved, at ledelsen ikke har besluttet fokus for understøttende undervisning, samt at der tilsyneladende endnu ikke er et fælles sprog om understøttende undervisning, er, at det til en vis grad efterlader den enkelte lærer eller pædagog med selv at finde mening i og udfylde indholdet i den understøttende undervisning. Som en leder påpeger, risikerer medarbejderne at stå i en situation, hvor de "famler sådan lidt i blinde [når det gælder, hvad understøttende undervisning er]". Således hører vi under interviewene også lærere og pædagoger, der selv efterspørger disse fælles drøftelser. En lærer siger bl.a.:

” Jeg tænker, at vi godt kunne have brugt sådan en drøftelse i starten om, hvad det vil sige at støtte op om undervisningen med hensyn til den faglige del. Den diskussion har vi ikke haft ret meget af.

LÆRER

For de deltagende skoler ser det ud til i første omgang at have været beslutningen om organiseringen af den understøttende undervisning, som har stået forrest i arbejdet, mens de endnu kun i begrænset omfang er nået til at diskutere den konkrete praksis med hensyn til og formålet med understøttende undervisning.

Opsamlende ligger der således et stort ansvar og en opgave for skoleledelsen med hensyn til at sikre kvaliteten af den understøttende undervisning ved både at sætte lokale mål og retning for arbejdet og at understøtte faglig refleksion om de udviklinger i skolens praksis, hvor understøttende undervisning meningsfuldt kan spille ind. Dette med afsæt i den elevgruppe og de kulturer og værdier, der er på den enkelte skole, samt med reference til de strategiske mål, skolen arbejder hen imod.



Analyserne og diskussionerne i kapitlet kan bruges som afsæt for følgende drøftelser.



Hvilke mål og hvilken retning har vi for understøttende undervisning på vores skole?

Hvordan ser vi understøttende undervisning i forhold til vores generelle arbejde med at skabe god undervisning og læring for vores elever?

Hvordan understøtter vi faglig refleksion om erfaringer med understøttende undervisning blandt ledere, lærere og pædagoger?

UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING:

Mere af det samme eller noget andet?

I dette kapitel har vi fokus på, hvilke aktiviteter der gennemføres som led i den understøttende undervisning, og hvilke didaktiske og pædagogiske refleksioner der ligger bag disse aktiviteter. I kapitlet stiller vi spørgsmålet, om understøttende undervisning er mere af det samme eller er kendetegnet ved at være noget andet – og dermed adskiller sig fra den undervisning, eleven almindeligvis møder.



SPØRGSMÅL 2

Kapitlet viser, at praksis omkring den understøttende undervisning i høj grad tager form af synet på, hvordan man bedst understøtter elevernes læring og udvikling. For nogle ses den understøttende undervisning som en mulighed for at gennemføre en anden type undervisning end den, man traditionelt gennemfører. Bl.a. fordi man med de ekstra lektioner, som den understøttende undervisning udgør, får bedre mulighed for at dyrke nogle arbejdsformer, temaer eller aktiviteter, som man ellers oplever, kan være vanskelige at nå eller prioritere. For andre ses den understøttende undervisning som en mulighed for at lave mere af det, man allerede gør, ud fra en betragtning om, at det, man allerede gør, er godt

Kapitlet kan bruges som afsæt for at videreføre diskussionerne fra forrige kapitel om, hvad den understøttende undervisning skal bidrage til på egen skole. Beskrivelserne af de to tilgange til understøttende undervisning kan bruges som analytisk ramme for fælles drøftelser af, hvad der kendetegner skolens praksis omkring understøttende undervisning. Herunder hvordan man mere generelt bedst understøtter elevernes læring og udvikling.

To forskellige tilgange til understøttende undervisning

Lærere og pædagoger har med den understøttende undervisning fået mere tid sammen med eleverne, og på skolerne ligger der en opgave med hensyn til at beslutte, hvordan den understøttende undervisning konkret skal indholdsfyldes.

Som led i denne undersøgelse har vi været nysgerrige på, hvad der kendetegner de aktiviteter, lærere og pædagoger laver med eleverne i den understøttende undervisning. På den baggrund har vi på fem caseskoler observeret aktiviteter i tilknytning til den understøttende undervisning og efterfølgende under interviews spurgt ind til de tanker, formål og refleksioner ledere, lærere og pædagoger har formuleret i tilknytning til dette. I det følgende vil vi give eksempler på de konkrete aktiviteter, lærere og pædagoger gennemfører i den understøttende undervisning, samt på, hvilke tilgange til understøttende undervisning de kan ses som et udtryk for.

På tværs af de fem skoler, der indgår i denne undersøgelse, ser vi særligt to overordnede tilgange til, hvordan den understøttende undervisning ansues pædagogisk og didaktisk. De to tilgange formuleres ikke nødvendigvis direkte af de interviewede ledere, lærere og pædagoger, men skal snarere ses som en analytisk skelnen med baggrund i undersøgelsens empiriske materiale.



På de næste sider udfolder vi de to tilgange og den forståelse af understøttende undervisning der her igennem kommer til udtryk.

1

Understøttende undervisning er mere tid til noget andet

UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING:
MERE AF DET SAMME ELLER NOGET ANDET?

“DEN UNDERSTØTTENDE
UNDERVISNING ER
JO MANGE TING.
DET ER JO ALT ANDET
END DEN FAGOPDELTE
UNDERVISNING.”
LEDER

Den første tilgang sætter fokus på understøttende undervisning som mere tid til noget andet end det, der sædvanligvis foregår i den øvrige undervisning. Den understøttende undervisning betragtes i dette perspektiv som ekstra tid til at prioritere nye aktiviteter, nye arbejdsformer og nye fokusområder i undervisningen og derved også som en mulighed for at dyrke det, som der ikke opleves som muligt i den øvrige undervisning. En lærer formulerer i den sammenhæng understøttende undervisning som en “frisætning af dårlig samvittighed” eller “en snor til noget andet”.

Disse udsagn kan ses som et udtryk for det tidspres, som nogle lærere og pædagoger oplever som led i arbejdet med fx at leve op til mål for de specifikke fag i skolen. I dette perspektiv giver den understøttende undervisning en større frihed til at træffe nogle nye didaktiske og pædagogiske valg i undervisningen. En skoleleder forklarer:

” De ekstra timer gør, at vi ikke er så stramt sat op på tid, så har man netop tid til at finde på nogle alternative ting i samarbejde med eleverne selv. Det giver bare nogle rammer, som er mere tilbøjelige til at få andre ting ind, som andre læringsstile eller læring i bevægelse.

LEDER

Selvom det for nogle læreres og pædagogers vedkommende kun drejer sig om en ekstra ugentlig lektion i klassen, er det altså en oplevelse, at det kan give ændrede, nye muligheder for at støtte elevernes læring, trivsel og motivation for at gå i skole.

Mere konkret udfolder dette “mere tid til noget andet” sig på forskellige måder blandt de lærere og pædagoger, som indgår i undersøgelsen. Især ser vi lærere og pædagoger omsætte den understøttende undervisning til fire forskellige nye muligheder:

Mulighed for at inddrage anderledes arbejdsformer og undervisningsmetoder

Mulighed for at dyrke arbejdet med elevernes personlige og sociale kompetencer

Mulighed for at styrke elevernes arbejde med egne mål

Mulighed for at skabe afbræk eller små pusterum for eleverne i løbet af en længere skoledag.

Mulighed for at inddrage anderledes arbejdsformer og undervisningsmetoder

Blandt nogle lærere og pædagoger italesættes understøttende undervisning som mere tid til anderledes arbejdsformer og undervisningsmetoder. Den understøttende undervisning ses her, som en lærer formulerer sig, som en: “[...] mulighed for at lave en anden form for læring.” Den ekstra tid, som den understøttende undervisning udgør, opleves her som en mulighed for at prioritere arbejdsformer, som er mere kropslige, praktiske og anvendelsesorienterede. Derved giver den understøttende undervisning mulighed for at arbejde med et tema eller et stof på måder, der tilgodeser elevernes forskellige måder at lære på. I dette perspektiv ansues den understøttende undervisning som den ekstra ressource/tid, der betyder, at man i højere grad kan tilgodesse elevernes forskelligheder og derigennem imødekomme særligt den del af formålet med understøttende undervisning, der handler om at anerkende elevernes forskellige interesser og kompetencer.

Selvom det ikke formuleres direkte, ligger der inden for denne tilgang en implicit vurdering af, at den daglige undervisning ikke i tilstrækkelig grad tager disse hensyn. Det kan begrundes i, at lærere og pædagoger oplever, at det kan være forholdsvis tidskrævende at gennemføre aktiviteter, der inddrager arbejdsformer, hvor eleverne fx bevæger sig, eller hvor eleverne får mulighed for at arbejde med opgaver af mere praktisk karakter. Derfor begrænses anvendelsen af de kropslige, praktiske og anvendelsesorienterede arbejdsformer ofte i undervisningen. En lærer siger fx:

” Det er meget tidskrævende, og det er ikke nødvendigvis noget, jeg ville have brugt så meget tid på, hvis ikke jeg havde den ekstra tid. Så det giver lidt en buffer.

LÆRER

Som eksempel på aktiviteter, der falder inden for denne tilgang til understøttende undervisning, ser vi fx, at eleverne i indskolingen laver såkaldt memory-stafet, hvor de i to hold dystet om først at vende ord, der skal udgøre en sætning, som klassens pædagog har skrevet. Eller de laver ”sjippe-matematik”, hvor eleverne i hold skal finde frem til summen af en række regnestykker og i forlængelse heraf hoppe ind og ud af firkanter med det antal elever, der svarer til regnestykkets resultat. Et andet eksempel er en matematikleg baseret på legen blind-buk. Her skal eleverne med bind for øjnene og med hjælp fra en makker løse forskellige matematiske opgaver. Bag disse aktiviteter ligger en forståelse af, at det at inddrage kroppen i læreprocessen både bidrager til at variere undervisningen og samtidig virker understøttende for elevernes læring, bl.a. ud fra en forståelse af, at eleverne bedre husker, når de har kroppen med, og at de motiveres af den variation, som det indebærer. En pædagog fortæller:

” Eleverne har haft brug for at øve det med plus og minus. Så de har siddet og øvet sig på regnestykker, og så har vi fået bevægelse på. Så vi prøver at arbejde på en anden måde og bruge nogle af de forskellige læringsstile, som er godt for nogle af børnene, så de lærer på en anden måde [...]

PÆDAGOG

En lærer fra udskolingen giver et andet eksempel på, hvordan hun bruger den understøttende undervisning til at tilrettelægge en undervisning, som adskiller sig fra hendes øvrige undervisning. Den pågældende lærer har særligt fokus på at prioritere den ekstra tid til at gøre eleverne klar til et nyt forløb i danskundervisningen. I eksemplet her er det et forløb om digte. I arbejdet med at udvikle elevernes ordforråd tager hun sine elever med ud og stryge rejer og lave mad. Hun forklarer følgende:

” I 7. klasse tog jeg eleverne med ud en hel dag i naturskolen, hvor vi lavede mad. De var ude og stryge rejer. Da dagen var slut, satte vi os ned en halv time alle sammen, og så sagde jeg til dem: ’Nu skriver I alle de ord ned, som I har lært i dag’. På den måde bliver deres ordforråd større, og de snakker sammen om, hvad det egentlig er, de har lavet i dag. Og der skulle både være følelsesord og konkrete ord. Så brugte vi det efterfølgende i danskundervisningen til at skrive digte.

LÆRER

For den pågældende lærer ses de ekstra timer som en mulighed for at bruge en dag på at gøre noget andet, end hun ellers ville have gjort.

I dette perspektiv ses den understøttende undervisning således som en mulighed for at gennemføre aktiviteter, som ellers opleves som vanskelige at nå, men som er relevante i forhold til at tage højde for elevernes forskellige måder at lære og udvikle sig på.

Mulighed for at dyrke arbejdet med elevernes personlige og sociale kompetencer

For nogle ledere, lærere og pædagoger er den understøttende undervisning muligheden for mere fokuseret og selvstændigt at arbejde med elevernes personlige og sociale kompetencer. Det primære sigte er her at gøre eleverne læringsparate og skabe de bedst mulige betingelser for elevernes deltagelse i klassefællesskabet. Den understøttende undervisning ses her som muligheden for at skabe rum til som klasse at være sammen om aktiviteter, der ikke nødvendigvis har et fagfagligt omdrejningspunkt. Et udtryk for denne tilgang til understøttende undervisning ses i dette udsagn fra en pædagog:

” Når jeg tænker understøttende undervisning, så tænker jeg på den pædagogiske del, altså hvor jeg går ind og støtter børnene i deres udvikling.

PÆDAGOG

Eksempler på aktiviteter, der falder inden for denne tilgang til understøttende undervisning, finder vi især i indskolingen og til dels på mellemtrinnet, hvor den understøttende undervisning bl.a. bliver brugt på at lære eleverne at håndtere konflikter og på at styrke kompetencer til at arbejde sammen. En pædagog giver et eksempel på, hvordan han arbejder med klassen i de understøttende undervisningstimer, som han varetager. Han fortæller følgende:

” Vi har lavet en tegneserie to og to, hvor man sammen skal lave en historie om en konflikt, man har oplevet. Og så har vi sat den op på tavlen, og så

gennemgår vi hvert billede. Nogle gange tager vi hele konflikten, og nogle gange tager vi et frame ad gangen. Og i går lavede vi teater. Her var øvelsen, at jeg stopper dem undervejs i teaterstykket, og så snakker vi om, hvor de er henne på konfliktrappen.

PÆDAGOG

At denne tilgang til understøttende undervisning især er dominerende i indskolingen og til dels på mellemtrinnet, forklares af lærerne og pædagogerne selv med, at det er her, at eleverne skal lære at gå i skole, og her, at de skal oparbejde kompetence til at indgå i et klassefællesskab, hvor alle skal opleve at høre til og trives. Der synes således at være en udbredt forståelse af, at det er lettere og mere relevant at dyrke arbejdet med elevernes personlige og sociale kompetencer i indskolingen frem for i udskolingen. Lærere begrundet det med, at eleverne i udskolingen har lært at samarbejde og at være en god kammerat, samt med udskolingslærernes behov for at forberede eleverne til afgangsprøverne.

I forlængelse heraf ser vi også det perspektiv, at afgangsprøverne kan komme til at træde for meget i forgrunden, og at det derfor er særligt væsentligt at arbejde bredt med elevernes kompetencer – hele vejen igennem skoleforløbet. På denne baggrund har en af de deltagende skoler valgt også i udskolingen at give plads til at arbejde fokuseret med elevernes personlige og sociale kompetencer. En pædagog, der arbejder i udskolingen, fortæller om et forløb om frivilligt arbejde og udsatte borgere:

” [...] Eleverne har været ude og interviewe personer, der laver frivilligt arbejde. De har også selv fundet på nogle frivillighedsprojekter, og vi har set nogle forskellige dokumentarer, som handler om mennesker, som giver noget ekstra i deres hverdag. Vi har set tre DR-dokumentarer, hvor den ene er Marta og guldsaksen, og vi har kigget på, hvad det er, hun gør, ud over at være frisør, og hvad gør kioskejeren, og hvad gør det for modtageren? Og vi har set Rebellen fra Langeland og diskuteret, hvad han gør i sit arbejde. Det handler grundlæggende om, at der er nogle skæve eksistenser rundt omkring, som ikke nødvendigvis passer ind i kassetænkningen, men at man godt kan møde dem på en anden måde, og man kan også selv gøre noget i sit liv, for at det hele ikke skal ramle sammen for en.

PÆDAGOG

Inden for denne tilgang ser vi altså, at den understøttende undervisning betragtes som en mulighed for at arbejde bredt med elevernes personlige og sociale udvikling ud fra det perspektiv, at dette både er dansende og bidrager til at skabe de bedste betingelser for et godt klasse- og læringsmiljø.

Mulighed for at styrke elevernes arbejde med egne mål

Blandt nogle ledere, lærere og pædagoger ses den understøttende undervisning som en mulighed for at styrke elevernes blik på egen læring. Bag dette fokus ligger et ønske om at bruge den understøttende undervisning til at støtte op om det faglige indhold i fagene ved at gøre eleverne bevidste og refleksive med hensyn til deres egen læring. Den understøttende undervisning ses således som muligheden for at skabe nogle rum i løbet af dagen, som giver eleverne mulighed for at arbejde med netop det, som er relevant for dem. Denne tilgang til understøttende undervisning kommer bl.a. til udtryk i dette udsagn fra en lærer:

” Tanken med den understøttende undervisning er, at der bliver mulighed for, dels at barnet træner sine egne indsatsområder, og dels at man som voksen, både lærer og pædagog, kan få en snak med dem og sige 'hvor er du henne nu?', give dem feedback og sige 'hvad er så det næste?'.

LÆRER

Et element i dette arbejde er bl.a. at give eleverne mulighed for at fordybe sig i egne læringsmål og gøre dem medansvarlige for den faglige udvikling i deres respektive fag. Lederen fra den skole, der især arbejder med dette udfolder:

” Der ligger en opdragende funktion i også at træne eleverne i at arbejde med og fordybe sig i noget, de skal blive bedre til, og noget, de skal forfølge. Og det kan godt være noget helt konkret fra noget, de er i gang med i undervisningen, men det kan også være noget, som man har liggende mere perifert, og som man ved, at det skal de faktisk stadigvæk blive ved med at træne. Det kunne være noget med at skrive eller øve tabeller, som man sætter fokus på.

LEDER

Et andet element i dette arbejde er også muligheden for at skabe nogle rum i skoledagen, hvor lærerne kan gennemføre individuelle samtaler med eleverne om deres faglige, personlige og sociale udvikling. Disse samtaler er særligt væsentligt med hensyn til at gøre eleverne bevidste og reflekterede om egen læring og er et vigtigt supplement til elevernes individuelle arbejde. Den understøttende undervisning er i dette perspektiv det, der muliggør, at samtalerne kan finde sted, da det ifølge ledelsen ellers kan være vanskeligt at finde tid til det i forbindelse med den fagopdelte undervisning.

At skabe afbræk eller små pusterum for eleverne i løbet af en længere skoledag

Endelig er den understøttende undervisning for nogle lærere og pædagoger en mulighed for at skabe små pusterum eller pauser i en skoledag, som er blevet længere, og hvor der derfor også er behov for at give eleverne nogle afbræk, hvor der ikke nødvendigvis er et fagligt fokus eller en lærerstyret aktivitet. En lærer forklarer:

” På 3. årgang sørger vi altid for at lave nogle huller, for sådan en dag kan blive frygtelig lang, hvis ikke man sørger for at få nogle breaks ind [...], det er naturligt at tænke det ind, for hvis der ikke er nogen pusterum, bliver dagen for lang.

LÆRER

Hvor især lærere som tidligere nævnt kan føle sig presede af at nå målene for et fag, oplever de her, at det er blevet muligt at "geare" lidt ned og også give plads til andet i undervisningen. Dette behov for et pusterum afspejles bl.a., når lærere og pædagoger fremhæver, at den understøttende undervisning bruges som ramme for at lege eller lave anderledes indslag i undervisningen. Dette kommer fx til udtryk, når en lærer forklarer, at hun ikke længere har dårlig samvittighed, når hun af og til prioriterer, at "vi står og danser lidt, eller at vi går ud og leger".

I udskolingen kommer denne tilgang til udtryk på en anden måde. Her taler de ikke om leg eller pauser, men fortæller i stedet, at de ændrer på formen i undervisningen og gør den mere "letbenet". Dette kommer til udtryk i et udsagn fra en udskolingslærer, der ser understøttende undervisning som en anledning til at lave nogle sjove og anderledes indslag i undervisningen:

” Fx den der polodag, jeg havde oppe i 9. klasse. For det første havde jeg klædt mig ud, så jeg lignede en, der skulle til polo, med høje hæle, kjole og hat, og så startede jeg dagen med to lektioner, hvor vi gennemgik, hvad polo er, kulturen omkring det, og så gik vi ned i hjemkundskabslokalet, og så bagte vi småkager og bittesmå boller efter engelske opskrifter, og så sluttede de dagen af med et kæmpe bord med tekander, jeg havde alle mine otte tekander med.

LÆRER

I dette perspektiv ses disse små afbræk i undervisningen som væsentlige for at motivere eleverne og sætte dem i stand til at koncentrere sig gennem en hel dag.

Opmærksomhed over for, hvordan understøttende undervisning præger den øvrige undervisning

Når understøttende undervisning betragtes som noget andet, er det vigtigt at være opmærksom på, hvordan den understøttende undervisning præger den øvrige undervisning. Med afsæt i interviewene ser vi det perspektiv, at den understøttende undervisning risikerer at blive det element, der "fikser" ting, som man derfor ikke behøver at forholde sig til eller handle på baggrund af i den øvrige undervisning. Det kommer fx til udtryk, når lærere vurderer, at elevernes trivsel er noget, der nu primært håndteres i forbindelse med den understøttende undervisning, hvor der er mere tid, og hvor pædagogernes kompetencer er i spil.

Vi ser også denne holdning komme til udtryk, når lærere vurderer, at den understøttende undervisning får betydning for tilrettelæggelsen af deres øvrige undervisning, idet de sjove, legende og praktiske elementer i undervisningen nu overvejende foregår i den understøttende undervisning. En lærer forklarer fx, at hendes undervisning i dag i mindre grad end tidligere inddrager bevægelse og kreative og praktiske aktiviteter, fordi hun ved, at pædagogen, som varetager den understøttende undervisning, laver sådanne aktiviteter med eleverne. Hun oplever derfor, at det ikke længere er relevant at arbejde med disse elementer i hendes egen undervisning. Hun forklarer:

” [...] De der sjove ting, som jeg har været vant til at lave med eleverne, er taget ud af mit fag. De kreative ting var taget ud af mit fag, så det blev mere fagligt, bogligt. Mere faglige ting. Jeg har altid brugt meget med bevægelse og CL, det er jo så taget noget ud, ikke så meget CL, men bevægelse eller klippedag. Forskellige ting, som er lagt mere ud. I starten var jeg selv vant til at lave de der sjove ting med dem.

LÆRER

Når understøttende undervisning således tager noget "ud af faget", er det problematisk, i den forstand at undervisningen dermed risikerer at bevæge sig væk fra ambitionen om at skabe en skoledag, der rummer en højere grad af variation og i højere grad tager hensyn til elevernes forskellige måder at lære på.

Et opmærksomhedspunkt i relation til ovenstående er således, hvordan den understøttende undervisning præger den øvrige undervisning. Enten ved positivt at "smitte af" via inspiration fra andre fagligheder eller andre arbejdsgange eller ved at understøtte mere opdelte praksisser mellem lærere og pædagoger.

2

Mere af den samme undervisning

“ET ELLER ANDET STED,
SÅ BØR AL UNDERVISNING
VÆRE UNDERSTØTTENDE
FOR BØRNS LÆRING, DET ER
OGSÅ SÅDAN, VI HAR TÆNKT
DET HELE VEJEN IGENNEM.”
LÆRER

Den anden tilgang til understøttende undervisning har fokus på understøttende undervisning som mere af den samme undervisning. Denne tilgang kommer især til udtryk på de skoler, hvor den understøttende undervisning er lagt ud som flere timer til fagene ud fra forskellige organiseringsmodeller og derved ikke indgår som afgrænsede lektioner på forskellige tidspunkter i løbet af ugen.

Understøttende undervisning ses inden for denne tilgang ikke som noget nyt eller noget andet, men som en mulighed for at tilbyde mere af den undervisning, man allerede gennemfører, og som i eget perspektiv allerede er understøttende for elevernes læring, fx ved at have fokus på kobling af teori og praksis, inddragelse af bevægelsesaktiviteter og fordybelse. På denne baggrund anses det derfor ikke for nødvendigt eller relevant at bruge de ekstra timer på at arbejde på måder, der er anderledes end det, man gør til daglig. Det er især inden for denne tilgang, at understøttende undervisning kan betragtes som et paradoks, jf. diskussionen i kapitel 1. Dette hænger sammen med det perspektiv, at al undervisning bør være understøttende, og at der derfor er noget indbygget modsætningsfuldt ved at give afgrænsede lektioner eller ekstra lektioner til at varetage denne opgave.

Inden for denne tilgang er det altså ikke afgørende, at den ekstra undervisningstid fyldes ud med noget andet eller anderledes, og den ekstra undervisningstid er derfor heller ikke nødvendigvis noget, eleverne registrerer. En lærer siger følgende:

” Jeg ved ikke, om eleverne lægger mærke til det. For dem er det jo bare en matematiktime. Der er ikke forskel. Der står ikke understøttende undervisning på skemaet. Det er jo ikke en time, jeg tager ud, og så

bruger vi en hel time på understøttende undervisning. Jeg tænker det som sådan ikke ind på den måde.

LÆRER

Vi ser forskellige eksempler på denne tilgang til understøttende undervisning. For nogle er denne tilgang til understøttende undervisning et udtryk for en hel skoles eller afdelings tilgang til understøttende undervisning. For andre er det snarere et udtryk for enkelte læreres tilgang.

På særligt én af skolerne er man i ledelsen optaget af, at understøttende undervisning bør gennemsyre al undervisning på skolen. Konkret kommer det til udtryk, ved at man på skolen slet ikke anvender begrebet understøttende undervisning, men i stedet arbejder løbende med at italesætte en fælles forståelse af, hvad god undervisning er, og hvordan man bedst understøtter elevernes læring og udvikling. Her har man bl.a. fokus på, at undervisning på skolen kobler sig til virkelighedsnære problemstillinger, og at det omgivende samfund inddrages i elevernes læreprocesser. Her indgår elementerne fra folkeskolereformen oplagt, bl.a. fordi de i forvejen er en del af skolens fokusområder. Lederen fremhæver:

” Det, der er interessant, hvis man kigger på baggrunden for, hvorfor man indfører understøttende undervisning, så er det, fordi man synes, at skoledagen skal være mere varieret, så er udgangspunktet, at det er den ikke. Men det er den her, og det var den også før. Der var bevægelse i undervisningen og musikke tilgange og ud af skolen-samarbejde med omverdenen og alt det, der ligger i reformen. Nu skal understøttende undervisning sikre, at de ting bliver gjort. Så derfor er det svært for os at få fat i, fordi vi synes, det er naturligt, at man gør de ting, hvis man laver

et ordentligt undervisningsforløb for børnene. Så har man bevægelse og variation og musik-krea-tilgang og samarbejde med omverdenen.

LEDER

På andre skoler er det snarere enkelte lærere, som giver udtryk for denne tilgang til understøttende undervisning. Her ses den understøttende undervisning som mere tid til det, man i forvejen er optaget af i undervisningen, fx fordybelse, og som mere tid til arbejde projektorienteret ud fra tværfaglige problemstillinger. En lærer fremhæver fx, at den understøttende undervisning for ham giver en mulighed for at dyrke det tværfaglige og give eleverne mulighed for i højere grad at fordybe sig i et tema inden for en specifik problemstilling. Læreren fortæller:

” Det er gavnligt, fordi det giver en bredere læring og en større undervisningsdifferentiering. Fordi der er elever, der ikke har den boglige tilgang til alt, men de forstår, hvad konditionstal er, når de svæder ovre i hallen.

LÆRER

På en anden skole fremhæver læreren især muligheden for at fordybe sig i specifikke temaer. De ekstra timer, som den understøttende undervisning udgør, giver bedre mulighed for at fordybe sig i specifikke temaer frem for at haste videre til næste forløb. I dette perspektiv anvendes de ekstra undervisningstimer til at gå ned i tempo i undervisningen og i stedet dvæle ved og fordybe sig i specifikke temaer eller problemstillinger. Lærerne oplever, at denne ekstra tid til fordybelse er med til at sikre, at de får flere elever med, inden de går videre til næste forløb. En lærer forklarer:

” Vi har nogle ekstra matematiktimer, og det gør, at vi bedre kan fordybe os. En ekstra repetition af et emne. I øjeblikket er vi i gang med trigonometri, og så kører vi mange timer med det. Vi kan give os god tid i stedet for at skynde os igennem det, og det behøver ikke at betyde, at man ikke har fokus på dem, der fanger det hurtigt, for de har netop også tid til at få nogle nye emner ind. Så det bliver meget, at man har god tid til at forstå tingene.

LÆRER

På tværs af de to tilgange ser vi nogle af de samme praksisser og aktiviteter blive beskrevet. Fx nævnes fordybelse og koblingen mellem teori og det praktisk-musiske som eksempler på relevante understøttende aktiviteter under begge tilgange. Det, der imidlertid adskiller de forskellige praksisser fra hinanden, er netop tilgangene bag – altså om man betragter disse aktiviteter som noget, der bør gennemgås al undervisning, eller om man betragter det som noget, der ligger ud over den øvrige undervisning.

Opmærksomhed over for, at der skabes en reel variation og understøttelse

Et opmærksomhedspunkt i relation til denne tilgang til understøttende undervisning er, om den understøttende undervisning bidrager til den reelle variation og understøttelse, som det er tiltænkt. Således kan der være en risiko for, at man som lærer og pædagog forfalder til blot at gennemføre mere af den samme undervisning uden de elementer, som ligger i tankerne bag understøttende undervisning.

Interviewene giver forskellige eksempler på, at dette er en reel risiko, som nogle lærere også selv er opmærksomme på. En lærer siger fx som udtryk for dette:

” Hvis vi skal snakke om de faldgruber, der er, så er det jo også, at det bare bliver en matematiktime. Også for mig.

LÆRER

Når læreren bruger vendingen ”bare en matematiktime”, er det et udtryk for, at han risikerer at glemme at prioritere de elementer, som ifølge ham ligger i tankerne bag understøttende undervisning. For ham indebærer dette, at han i den daglige undervisning har fokus på at dyrke fordybelsen og at koble den teoretiske undervisning til praktisk arbejde.

Inden for denne tilgang til understøttende undervisning er det relevant at diskutere kvaliteten af den undervisning, der generelt gennemføres, herunder hvordan de understøttende elementer tilbyder gode muligheder for at lære og for at udvikle sig. Dette udfoldes nedenfor.



Forskelle mellem skolens afdelinger på, hvad god (understøttende) undervisning er

Som vist tegner der sig blandt de deltagende ledere, lærere og pædagoger nogle forskelle i synet på, hvordan skolen bedst understøtter elevernes læring og udvikling. Disse forskelle kan ses både skolerne imellem og også på den enkelte skole, inden for den enkelte afdeling og det enkelte team eller hos den enkelte lærer/pædagog. Hvis vi i et overordnet perspektiv retter blikket mod de forskelle, der kendetegner skolernes afdelinger, hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling, ser vi også her en række interessante perspektiver på, hvordan lærere og pædagoger vurderer, at de bedst kan tilrettelægge en undervisning, der tilgodeser elevernes læring og udvikling.

For det første synes de ambitioner i skolereformen, der handler om at inddrage krop og bevægelse i undervisningen og om at styrke den praktisk-musiske dimension, især at være slået igennem i indskoling, hvor der er en stor opmærksomhed over for at sikre disse elementer gennem bl.a. den understøttende undervisning. Mere konkret kommer dette fx til udtryk, når det opleves at bidrage positivt til elevernes læring, at elever fx hopper tabeller og laver stafet som led i grammatikundervisningen, eller når de bager peberkager i forbindelse med læsningen af historien om Hakkebakkeskoven.

Modsat synes der på mellemtrinnet og i udskoling at være en vis skepsis over for, hvorvidt det er understøttende for elevernes læring og udvikling at inddrage bevægelse og praktisk-musiske elementer i undervisningen. Dette kommer fx til udtryk i nedenstående udsagn fra en lærer:

” Alt det med bevægelse i fagene er nemmere med de yngste. Med de store elever kan du ikke gå ud med fluesmækkere i danskundervisningen og slå vokaler. Det kræver et andet niveau, og man har et pensum, som gør, at du ikke kan gå ud og hoppe badut, for det har du ikke tid til. Det er supernemt at være bevægelseshellig hos de små. Men det er meget anderledes i udskoling. Fordi det hele er så målrettet og målstyret.

LÆRER

For det andet – og som citatet også peger på – synes lærere på mellemtrinnet og i udskoling i høj grad at være optaget af at opfylde de målsætninger, der gælder for de enkelte fagområder, ligesom de fremhæver, at de arbejder målrettet på at forberede eleverne til afgangsprøverne. I den forstand opleves ”fluesmækkere” og det at ”hoppe badut” ikke som relevante understøttende aktiviteter, der styrker eleverne i forhold til de krav, der stilles til dem.

På mellemtrinnet og i udskoling er man snarere optaget af de elementer i den understøttende undervisning, der beskæftiger sig med at koble undervisningen til praktiske og virkelighedsnære problemstillinger. Konkret kommer det fx til udtryk, når eleverne går ud og måler tagrygge på omkringliggende bygninger som led i et matematikforløb, eksperimenterer med at bygge vulkaner frem for blot at læse om dem eller tager på ture til museer som optakt til et tværfagligt forløb i dansk, billedkunst og samfundsfag.

Citatet ovenfor vidner desuden om, at der blandt nogle lærere er en opfattelse af, at bevægelse i undervisningen har et barnligt islæt, som ikke nødvendigvis er understøttende for de store elevers læring og udvikling. Tilsvarende gør det sig gældende med den praktisk-musiske dimension i undervisningen, hvor det kan opleves sådan, at det er lettere at motivere de mindre elever gennem den mere legende og kreative undervisning.

De forskelle, der er, på, hvordan man ser relevansen af de understøttende aktiviteter i skolens forskellige afdelinger, er ikke i sig selv hverken overraskende eller problematiske. Men forskellene lægger op til fælles drøftelser blandt ledere, lærere og pædagoger om de styrker og potentialer, der gælder for arbejdet med den understøttende undervisning, og som kan udfordre og inspirere på tværs af afdelinger og klasser.

Et fokuspunkt i en sådan drøftelse er at forholde sig undersøgende til, hvilken betydning det har for elevernes læring og udvikling, at der som led i den understøttende undervisning inddrages nye og anderledes arbejdsformer og undervisningsmetoder. Hvis understøttende undervisning ansues som noget nyt og andet end den øvrige undervisning, er det således vigtigt at have blik for, om og hvordan de nye indgange til undervisning giver øgede læringsmuligheder for eleverne. Der vil givet være positive oplevelser og læringspunkter for eleverne i forbindelse med de nævnte aktiviteter. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan og hvornår disse aktiviteter mere præcist bidrager til at styrke elevernes læring, men også, hvornår aktiviteterne ikke synes at fungere efter hensigten. Fx hvornår disse aktiviteter skaber for meget uro og konflikt i forhold til læringsudbyttet.

Et andet fokuspunkt for drøftelsen kan være at diskutere, hvordan fokus på de faglige mål og afgangsprøverne ikke fjerner fokus fra ambitionen om at tilbyde en skoledag, der er varieret og giver eleverne mulighed for at arbejde med et bredt udsnit af deres kompetencer og interesser. Samtidig kan det for nogle lærere være relevant at blive udfordret på perspektivet om, at fx bevægelse ikke bidrager til at styrke udskolingselevers læring og udvikling. Således viser andre skolers erfaringer, at man meningsfuldt kan inddrage bevægelsesaktiviteter i undervisningen for udskolingselever⁴.

⁴ Inspiration til arbejdet med skolereformen. De første erfaringer med en længere og mere varieret skoledag, EVA 2014.



Hvilke tilgange til understøttende undervisning kan vi genfinde i vores praksis?

- Er vi primært orienteret mod, at understøttende undervisning skal være mere af det samme, eller mod, at det skal være noget andet?

Hvilke variationer ser vi i det konkrete arbejde med understøttende undervisning, fx inden for skolens afdelinger?

- Hvilke muligheder og udfordringer giver disse variationer?

Hvordan følger vi løbende op på, om praksis omkring understøttende undervisning er hensigtsmæssig og bidrager til at opfylde de formål, vi som skole har defineret?

Selvstændige timer eller en del af fagene?

Dette kapitel sætter fokus på, hvordan understøttende undervisning organiseres på de deltagende skoler. Kapitlet peger på to overordnede modeller for organisering: dels en organisering, hvor den understøttende undervisning er fuldt integreret i den øvrige undervisning, dels en model, hvor den understøttende undervisning placeres som selvstændige lektioner. De to modeller bygger på forskellig vis på de to tilgange til understøttende undervisning, som vi præsenterede i forrige kapitel.



SPØRGSMÅL 3

Kapitlet viser, at skolernes organisering af den understøttende undervisning har taget fokus i det foreløbige arbejde med området. Dette kan ses som et udtryk for, at det er her, skolerne er startet og fortsat udvikler deres praksis fra. De valgte organiseringer for den understøttende undervisning er bl.a. begrundet i ønsket om at koble understøttende undervisning til igangværende initiativer og indsatser. Samtidig kan vi se, at den konkrete organisatoriske tilrettelæggelse af understøttende undervisning i et vist omfang er præget af tilfældige eller praktiske forhold, som bl.a. handler om, hvem der varetager den understøttende undervisning, eller hvornår i løbet af ugen understøttende undervisning er placeret.

Kapitlet kan anvendes som oplæg til at diskutere, hvordan organiseringen af den understøttende undervisning bedst muligt understøtter de formål og prioriteringer, man har for den understøttende undervisning på skolen. En del af denne diskussion handler om at forholde sig til, hvornår og om understøttende undervisning bedst organiseres som selvstændige lektioner eller som flere timer til fagene.

Skolerne har haft fokus på organiseringen af den understøttende undervisning

Hvordan den understøttende undervisning og de ekstra lektioner skal organiseres på egen skole, ser med få undtagelser ud til at have taget fokus i skolernes foreløbige arbejde med området. Denne fokusering kommer til udtryk, ved at skolerne især har taget stilling til, hvordan den understøttende undervisning konkret skal udmøntes, mens de endnu kun i begrænset omfang har haft fælles drøftelser om pædagogisk retning og mere præcise formål, jf. diskussionerne i kapitel 2 og 3. Denne fokusering er ikke overraskende, idet skolerne i forbindelse med planlægning af skoleåret, herunder skemalægningen, har skullet fastlægge den konkrete organisering af de ekstra lektioner. For nogle skoler har forvaltningen herudover

fastlagt rammer, som har haft betydning for organiseringen af den understøttende undervisning. Ligeledes har organiseringen været afgørende for at sikre, at man levede op til folkeskolelovens rammer og krav.

I et kritisk perspektiv er det principielt problematisk, når organiseringen står forrest, fordi skolen risikerer at arbejde med organiseringer, der ikke understøtter de formål eller forandringer, man ønsker at fremme med den understøttende undervisning.

På tværs af de deltagende skoler ser vi imidlertid en generel opmærksomhed over for at udvikle organiseringen af den understøttende undervisning, i takt med at man får viden om, hvordan den fungerer, og hvilken betydning det synes at få for både elevernes skoledag og samarbejdet blandt lærere og pædagoger. Som en leder påpeger:

” Ja, vi skiftede skema efter det første halve år. Der sagde vi simpelthen ’cut! Nu laver vi nyt skema, og vi laver om på strukturen’, for der var nogle ting, som åbenlyst ikke fungerede [...] Altså, det var jo år 1 efter skolereformen. Vi er så halvandet år inde i skolereformen nu, og man siger jo, at der er tre år til at afprøve. Jeg har nu en idé om, at det kommer til at tage noget længere tid, men vi har i hvert fald tre år til at prøve at eksperimentere med nogle ting. Vi bliver jo aldrig færdige, altså, det tror jeg ikke.

LEDER

At skolerne, som citatet også peger på, stadig er i en proces med at finde de rette modeller for organisering, bekræftes i vores spørgeskemaundersøgelse. Som vist på næste side vil 21 % af lederne således fremadrettet i høj grad have fokus på at ændre organiseringen af den understøttende undervisning, mens 46 % af lederne svarer, at de i nogen grad vil have dette fokus. Se figur 1 på næste side.

Når skolerne fremhæver, at de fremadrettet vil have fokus på at tilpasse og ændre på organiseringerne af den understøttende undervisning, er det samtidig vigtigt som skole

at have for øje, at disse drøftelser om organiseringen af den understøttende undervisning følges op af drøftelser om indhold i og formål med den understøttende undervisning. Ellers risikerer man at arbejde med organiseringer, der ikke understøtter de formål eller de forandringer, man overordnet ønsker at fremme. Netop dette sætter én af de interviewede lærere ord på:

” Jeg synes, det er vildt vigtigt, at man hvert år siger ’hvad er det for en størrelse?. Hvad er det egentlig, der gør, at det er understøttende for børns læring? Er der noget, der har ændret sig, som gør, at vi er nødt til at kigge på vores måde at arbejde på, og hvilken betydning har det for vores organisering?’ Så vi ikke har en fem år gammel beskrivelse af studietimer, og så passer det overhovedet ikke.

LÆRER

Nok kan arbejdet med at finde de rette modeller ses som et udviklings- og forandringsarbejde, der gælder som et vilkår for skolen, og som vil være pågående som led i at være en skole i et samfund, der løbende ændrer og udvikler sig. Omvendt er det afgørende, at skolen har defineret tydelige mål og forventninger i forbindelse med de organiseringer, der iværksættes, ligesom det bliver vigtigt at samle op på de erfaringer, der løbende opnås, når organiseringerne står deres prøve i praksis, sådan at der tilvejebringes et relevant vidgrundlag for de fremadrettede beslutninger om organiseringer.

Understøttende undervisning kobles til igangværende indsats på skolen

Skolernes valg af organisering af den understøttende undervisning ser i høj grad ud til at være begrundet i en ambition om enten at fortsætte med eksisterende indsats på skolen eller at bruge organiseringen af den understøttende undervisning som en løftestang i forbindelse med den mere generelle udvikling af undervisningen.

I arbejdet med at finde frem til en konkret organisering af den understøttende undervisning har det for nogle ledere således været vigtigt, at den understøttende undervisning ikke blev et parallelt spor i skolens generelle udviklingsarbejde, men i stedet blev koblet på de igangværende indsats og initiativer på skolen. Understøttende undervisning har i nogle tilfælde også været en mulighed for at opretholde det igangværende. Fx fortæller en leder:

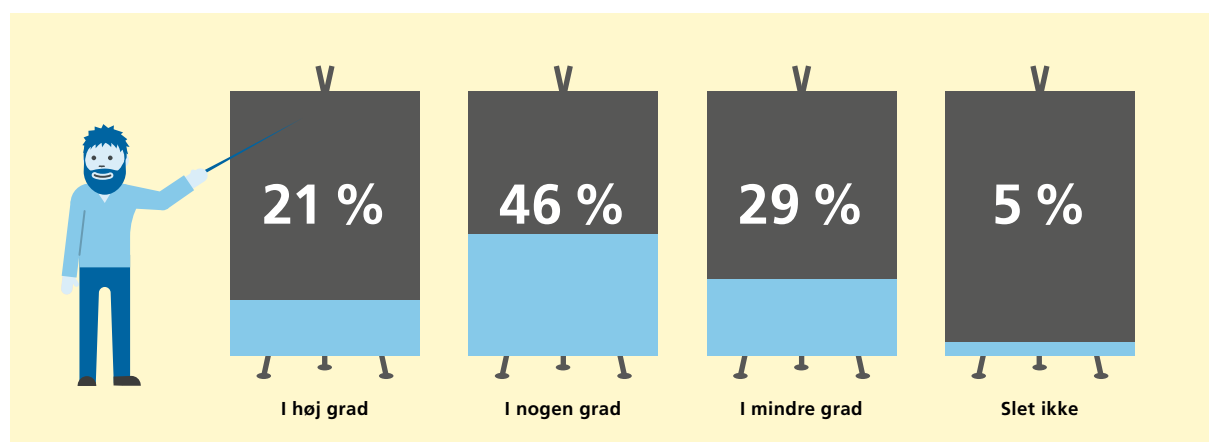
” Vi har set understøttende undervisning som muligheden for at fortsætte de tonede klasser, for ellers havde vi ikke timer til det [...] Så vi har fået mulighed for at fortsætte det arbejde på trods af nedskæringer.

LEDER

Andre ledere fremhæver organiseringen af den understøttende undervisning som et afsæt for at igangsætte en mere generel udvikling af undervisningen. Dermed

FIGUR 1

Så mange skoler vil fremadrettet have fokus på at ændre organiseringen af den understøttende undervisning



Hvad vil din skole have fokus på fremadrettet i arbejdet med at udvikle den understøttende undervisning?

At ændre organiseringen af den understøttende undervisning (n = 265)

Find tabelrapporten på EVA's hjemmeside. Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

kan organiseringen ses som en form for organisatorisk eller strukturelt afsæt for at igangsætte en mere generel udvikling af praksis på skolen. Fx når understøttende undervisning bliver brugt som anledning til at skabe nogle nye rammer for undervisningen, som medfører, at undervisningen må tænkes på nye måder.

De ændrede rammer kan fx bestå i, at man som skole ændrer på nogle strukturer, som har betydning for, hvordan undervisningen planlægges og gennemføres. Som vi senere skal se, kan det være, at man samler timerne til et fag, så man har seks sammenhængende lektioner frem for en eller to. Det kan være, at man vælger at skabe nogle linjer eller toninger, som skal afspejle sig i undervisningen. Eller det kan være, at man nedbryder alle fag og lektioner med kravet om, at der i stedet gennemføres tværfaglige forløb.

Målet er, for nogle af de interviewede ledere, at de ændrede rammer på sigt vil "smitte af" på den generelle undervisning på skolerne og på denne måde bidrage til at udvikle undervisningen mod generelt at være mere varieret og mindre ensartet. Ledelsen på en skole siger følgende om denne ambition:

” Rent faktisk skulle det være sådan hver eneste dag i hver eneste lektion. Mit håb er, at det smitter af, også fordi personalet jo godt kan mærke elevernes engagement, når man ændrer det og laver variationer. Jeg vil ikke bytte det ud, i hvert fald.

LEDER

Ændrede rammer for undervisningen har muligvis, som citatet peger på, en betydning for udviklingen af undervisningen. Omvendt stiller de ændrede rammer også krav til faglige drøftelser om indhold i og mål for den understøttende undervisning, som bør følge med disse organisatoriske ændringer. Af interviewene fremgår det, at lærere og pædagoger ofte savner dialogen om, hvordan disse ændrede rammer kan bruges som afsæt for en mere indholdsnaer drøftelse af den gode undervisning. Denne diskussion blev udfoldet i kapitel 1 og 2.

Tilfældighed og praktik bestemmer til en vis grad den organisatoriske tilrettelæggelse af den understøttende undervisning

Den organisatoriske tilrettelæggelse af understøttende undervisning er i et vist omfang også præget af, hvad der er praktisk muligt. Det er således ikke nødvendigvis faglige eller pædagogiske argumenter, som bestemmer, hvem der

varetager den understøttende undervisning, eller hvornår på dagen eller ugen den foregår. Som en leder fremhæver, er det også "et spørgsmål om at få kabalen til at gå op". Dette kommer bl.a. til udtryk, når ledere fortæller, at der er en vis tilfældighed med hensyn til, hvilke fag og kompetencer der har fået tildelt de ekstra lektioner, som understøttende undervisning udgør. Når de understøttende undervisningstimer er gået til ekstra timer til fx fagene billedkunst og engelsk, er det således ikke nødvendigvis et udtryk for, at skolen har valgt at prioritere netop disse fag. I stedet kan det – ifølge nogle ledere – snarere være et spørgsmål om, hvad der skemamæssigt har kunnet lade sig gøre. I tilknytning hertil forklarer lederne, at det ikke nødvendigvis er tydeligt for lærerne selv, hvorvidt det er netop deres fag, der har fået tildelt flere timer. En leder siger:

” Vi ved ikke, hvor stor bevidstheden er hos den enkelte lærer med hensyn til, hvor meget ekstra tid de har til deres fag. Det er jeg ikke sikker på, at de vil vide [...] Så er der også nogle, som slet ikke har det. For det er lidt skævt fordelt, hvem som har mulighed for at gøre de her ting.

LEDER

At den konkrete tilrettelæggelse af den understøttende undervisning kan være et spørgsmål om at "få kabalen til at gå op", kommer desuden til udtryk, når den understøttende undervisning anvendes til at frigive tid hos andre lærere for at sikre tid til teamsamarbejde. På en skole er dette således begrundelsen for den måde, man her har valgt at organisere den understøttende undervisning på. En leder siger:

” Men man kan sige, det måske ikke er den mest hensigtsmæssige måde at udnytte understøttende undervisning for at lave hul til teamsamarbejde, men det kan blive en nødvendighed.

LEDER

I dette perspektiv bruges den understøttende undervisning som en slags buffer, der også kan understøtte andre formål.

Forskellige organiseringsmodeller for den understøttende undervisning

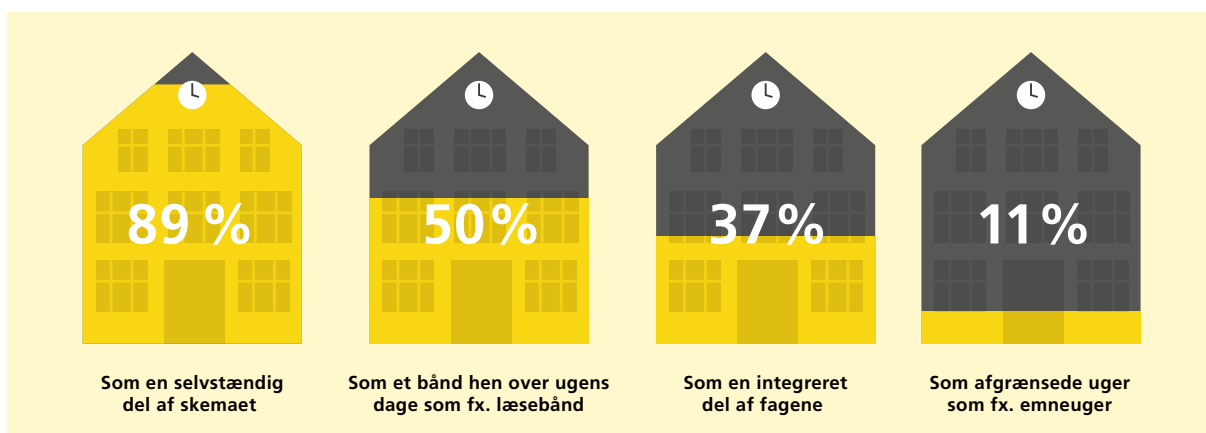
Understøttende undervisning kan organiseres på mange forskellige måder, og skolebesøgene giver anledning til at tro, at der inden for samme skole ofte vil være flere forskellige organiseringer i spil. Dette understøttes af besvarelserne i spørgeskemaundersøgelsen, jf. figur 2 nedenfor, hvor lederne har markeret flere forskellige organiseringer inden for samme skole.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at den mest udbredte model for organiseringen af den understøttende undervisning er at placere det som selvstændige dele af skemaet i løbet af uge. 89 % af skolerne har valgt denne organisering. Halvdelen af skolerne har placeret (dele af eller hele) den understøttende undervisning som et bånd hen over ugens dage, fx som faste læsebånd eller bevægelsesbånd, der ligger for samtlige af skolens klasser i et bestemt tidspunkt i løbet af dagen. På 37 % af skolerne har man valgt at integrere (dele af eller hele) den understøttende undervisning i den øvrige fagopdelte undervisning. Dette betyder fx, at eleverne har fået et ekstra antal ugentlige eller årlige lektioner i udvalgte fag.

I det følgende afsnit udfolder vi de to overordnede modeller for organiseringer, hhv. 1: understøttende undervisning fuldt integreret i undervisningen og 2: understøttende undervisning som selvstændige lektioner. Inden for hver af de to overordnede organiseringsmodeller præsenterer vi desuden konkrete eksempler på de deltagende skolars erfaringer med lokale organiseringer. Inden for disse to modeller ligger nogle forskellige rationaler, som hænger sammen med de forskellige tilgange, der er til understøttende undervisning, og som blev beskrevet i kapitel 2.

FIGUR 2

Sådan organiserer skolerne understøttende undervisning



Hvordan organiseres den understøttende undervisning på din skole? (n = 273)

Note: Ved dette spørgsmål har respondenter haft mulighed for at afgive mere end ét svar, og derfor summer totalen op til mere end 100 %.

Find tabelrapporten på EVA's hjemmeside. Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

1

understøttende undervisning fuldt integreret i undervisningen

At understøttende undervisning er fuldt i integreret i undervisningen, betyder, at skolen lader hele eller dele af den understøttende undervisning indgå i den øvrige fagopdelte undervisning. På nogle skoler har man således valgt at lade den understøttende undervisning indgå i fagene, mens det på andre skoler alene er i udskolingen, at man har valgt denne organiseringsmodel.

De skoler, der har valgt denne overordnede organiseringsmodel, ser koblingen til den øvrige undervisning som den bedste måde reelt at understøtte elevernes læring i fagene på. Nogle ledere vurderer her, at der ikke er tale om en meningsfuld understøttelse, hvis understøttende undervisning ligger som selvstændige moduler eller lektioner, fordi understøttelsen let dekobles fagene – også selvom ambitionen er en anden. Styrken ved denne organisering af understøttende undervisning er ifølge ledere og lærere, at det giver mere tid til den enkelte faglærers undervisning, som derved i højere grad har mulighed for at

prioritere de understøttende elementer i sin undervisning, fx ved i højere grad at give plads til fordybelse og varierede arbejdsformer.

Som led i caseundersøgelsen ser vi, at skolerne på forskellige måder arbejder med at integrere den understøttende undervisning i den øvrige undervisning. I det følgende udfolder vi tre konkrete eksempler på skolers organiseringer af den understøttende undervisning under denne model. Og vi diskuterer de overvejelser, erfaringer og tilgange, der ligger bag. Det første eksempel beskriver en organisering af udskolingen på Fjerritslev Skole, såkaldte toninger. Det andet eksempel, fagdage, omhandler organisering af en fast ugedag med fokus på specifikke fag. Mens det tredje eksempel fra Frederiksberg Ny skole præsenterer en generel organisering af undervisningen gældende for hele skolen, herunder den understøttende undervisning.



Toninger i udskolingen

På Fjerritslev Skole har man valgt forskellige organiseringer af understøttende undervisning. I udskolingen består den understøttende undervisning især i, at den understøttende undervisning er integreret i fagene, mere konkret i de toninger, som eleverne vælger sig ind på fra 7. klasse.

I eksemplet nedenfor organiseres den understøttende undervisning som en del af et fagspecifikt fokus. Understøttende undervisning kan i den sammenhæng ses som mere af det samme, men dette "samme" skal være

kendetegnet ved at tage afsæt i den konkrete toning og derved elevernes interesseområder. Fra ledelsens side er der en forventning om, at den undervisning, der gennemføres inden for den enkelte toning, er kendetegnet ved at være varieret og ved at tage afsæt i elevernes kompetencer og interesser. Hverken ledere eller lærere på skolen vurderer, at undervisningen i toningerne har ændret sig med indførelsen af begrebet understøttende undervisning. Det er således lærernes vurdering, at de ambitioner, der ligger for understøttende undervisning, altid har kendetegnet deres undervisning inden for den pågældende toning.

FJERRITSLEV SKOLE

Understøttende undervisning som toninger i udskolingen

På Fjerritslev Skole har man i udskolingen valgt at lave toningsklasser. Fra 7. klasse skal eleverne vælge sig ind på én ud af fire mulige toninger. Den understøttende undervisning går til at understøtte toningen. Konkret betyder det, at den understøttende undervisning giver mulighed for at tilbyde eleverne flere timer i de fag, som er relevante for den pågældende toning. Toningerne kan variere fra år til år. I skoleåret 2015/16 har eleverne kunnet vælge mellem følgende toninger: International Business, InformationsTeknologi, IdrætsNaturfaglig og Innovativ Matematik. Den understøttende undervisning er helt konkret omsat til tre ekstra ugentlige lektioner. I InformationsTeknologi-toningen har eleverne fx fået en ekstra lektion i hhv. samfundsfag, dansk og engelsk, og i Innovativ Matematik-toningen har eleverne fået tre ekstra lektioner i matematik.

Toningsmodellen skal ses i lyset af, at skolen fungerer som udskolings-skole for distriktet og derfor modtager mange nye elever i 7. klasse.

For skolen hænger den valgte organisering tæt sammen med et ønske om at fastholde elevernes motivation for at gå i skole op gennem udskolingsårene. Ledere og lærere fortæller, at det er et tema, der i flere år har optaget dem, bl.a. på baggrund af erfaringer med, at elever i udskolingen kan være svære at engagere og fastholde i undervisningen. Denne udfordring har ført til behovet for en nytænkning med fokus på i højere grad at tage afsæt

i elevernes interesser. På denne baggrund blev udskolingstoningerne til. Formålet med toningerne er, at de skal afspejle elevernes interesseområder, og derfor kan de konkrete toninger variere fra år til år, afhængigt af hvad der ser ud til særligt at optage elevgruppen.

Toningsmodellen er således ikke ny på skolen. Men hvor skolen tidligere selv finansierede de ekstra lektioner, som toningerne resulterede i, blev det med skolereformen muligt at bruge den understøttende undervisning til at fastholde denne toningsmodel.

Toningerne skal gerne være afspejlet i hele elevens skolegang. Både i de ekstra lektioner, som den understøttende undervisning udgør, og også i de øvrige fag og lektioner, eleverne har. Konkret betyder det, at eleverne på fx International Business-toningen taler engelsk i størstedelen af deres fag, og at it er omdrejningspunktet for stor set al undervisning på InformationsTeknologi-toningen.

Et fokus, skolen har i arbejdet med at definere de konkrete toninger, er, at toningsklasserne ikke kommer til at samle bestemte elevgrupper på uhensigtsmæssige måder. Lederen fortæller, at denne opmærksomhed stammer fra de første års erfaringer med toningerne, hvor man oplevede, at særligt én toning kom til at samle en stor del af eleverne med faglige og læringsmæssige udfordringer og derved næsten kom til at fungere som en specialklasse.

En ugedag med et fagspecifikt fokus

På Samsø Skole har man også valgt at integrere de understøttende undervisningstimer i fagene som såkaldte fagdage. Fagdage er forholdsvis nye på skolen og direkte inspireret af skolens leder, der fra tidligere ansættelse havde erfaringer med denne organisering.

Lederen på skolen har stået i spidsen for implementeringen af fagdage. Hun fortæller:

” Det var jo helt tilbage fra før skolereformen, at jeg havde lavet et eksperiment med at lave fagdage. Og det var, fordi jeg på en anden skole oplevede, at lærerne ikke kunne fordybe sig i fagene. Det var især pga. det abrupte i lektionerne, hvor de kun havde tre kvarter til undervisningen. Så da jeg kom til den her skole, sagde jeg: 'Lad os da prøve det her med fagdage.' Og efterhånden som vi talte om skolereformen, så kunne jeg se det ind i den forståelse med fordybelse.

LEDER

Fagdage kan ses som et udtryk for den tilgang, at understøttende undervisning er en mulighed for at lave

noget andet end det, der foregår i den øvrige undervisning. Samtidig ser vi, at den understøttende undervisning ses som en forlængelse af den fagopdelte undervisning – en måde at fordybe sig og i højere grad dyrke fagspecifikke temaer på. På den måde understøttes koblingen mellem den fagopdelte undervisning og den understøttende undervisning organisatorisk. Både ledere og lærere fremhæver, at fagdage stiller nye krav til undervisningen. Har du fx seks sammenhængende lektioner i dansk, er du selvsagt nødt til at tænke undervisningen på en anden måde, end hvis du har en enkelt lektion. En lærer forklarer:

” Når man som matematiklærer har én time ad gangen, så forfalder man nemt til at lave noget, som er inden for den ramme, som handler om den bog, vi er i, og de sider, vi skal nå inden sommerferien. Og når man har en fagdag, så er man tvunget til ikke at gøre det. Du er nødt til at lave noget, som for dem bliver levende, og for, at de er med og kan være der. Så på den måde er der en tvang i det, som jeg synes, er god, så man laver noget, der ikke lige ligger lige til højrebænet.

LÆRER

SAMSØ SKOLE

Understøttende undervisning som fagdage hver fredag

På Samsø Skole har man bl.a. valgt at lægge de ekstra lektioner, som understøttende undervisning udgør, ud som flere timer til fagene. Konkret ud-møntes en del af den understøttende undervisning som såkaldte fagdage, hvor man samler lektioner i bestemte fag, fx historie og dansk. Hver fredag er fagdag, og det betyder, at eleverne her har seks sammenhængende lektioner med samme fag. I indskolingen og på mellemtrinnet varetager lærere og pædagoger i fællesskab fagdage. Mens det fra 7. klasse alene er lærere, der varetager fagdage. Nogle gange med to-voksen-ordning, andre gange alene.

Lederen fortæller videre, at der bag den valgte organisering af den understøttende undervisning ligger en ambition om at skabe bedre mulighed for at anvende andre undervisnings- og arbejdsformer end dem, der traditionelt anvendes på skolen. De sammenhængende timer på fagdage skal således give mulighed for at gennemføre en anden slags undervisning. Ekskursioner ud af huset og

muligheden for at gå i sløjdløkalet og producere ting, som relaterer sig til det, der arbejdes med i undervisningen, nævnes som aktiviteter, fagdage giver mulighed for.

Der er generelt stor opbakning til fagdage på skolen, hvor også eleverne oplever, at fagdage kan byde på større variation. Dog oplever skolen også en række udfordringer med fagdage. Fx skifter fagene på fagdage, således at der er ca. seks uger mellem hvert fag. For særligt de små fag betyder denne organisering, at deres timer kun falder på fagdage, fordi der ikke er tilstrækkeligt med timer i faget til også at kunne indgå i den øvrige skoleuge. For nogle lærere indebærer dette en oplevelse af, at det er svært at nå omkring alle temaerne inden for det specifikke fagområde. Herudover er der også lærere, der påpeger, at det kræver ekstra forberedelse at forberede sig til en hel dag, fordi undervisningen skal bygges op på en anderledes måde end en traditionel lektion eller dobbeltlektion.

Fuldt integreret i undervisningen

På Frederiksberg Ny Skole har man valgt at integrere den understøttende undervisning fuldt ud i den øvrige undervisning. På skolen bruger man ikke begrebet understøttende undervisning. De ekstra timer, som understøttende undervisning udgør, ses alene som en vej til at forlænge skoledagen og dermed som en mulighed for at skabe sammenhængende læringsmuligheder for eleverne. Denne organisering kan altså ikke iagttages isoleret fra den generelle organisering af undervisningen på skolen.

På Frederiksberg Ny Skole har man allerede før skole-reformen arbejdet ud fra mange af de tanker, som ligger i skolereformen. På skolen har man gennem flere år haft fokus på arbejdet med læringsmål. Således er det i ethvert forløb målene, der bestemmer, hvilke aktiviteter der gennemføres, og hvilke fag og fagligheder der trækkes på. Ligeledes har man fokus på, at undervisningen giver eleverne mulighed for at arbejde varieret og inddragende, bl.a. ved at samarbejde med lokalmiljøet. Ledelsen på skolen siger følgende om skolens tilgang til god undervisning:

FREDERIKSBERG NY SKOLE

Understøttende undervisning forlænger skoledagen

På Frederiksberg Ny Skole tilrettelægges undervisningen som tværfaglige faglige forløb eller temaer og ikke som afgrænsede lektioner og fag. Den understøttende undervisning indgår i de tværfaglige forløb og temaer, der gennemføres, og betragtes ikke som noget selvstændigt.

Planlægningen af et undervisningsforløb foregår på teammøder, hvor lærere, pædagoger og pædagogiske medhjælpere deltager. I forbindelse med årsplanlægningen er det blevet besluttet, hvilke temaer der skal indgå i året, samt hvem der er hovedansvarlig for forløbet, og på teammødet drøfter man i fællesskab, hvilke konkrete fag der skal trækkes ind i det pågældende forløb, og der udveksles idéer til, hvilke aktiviteter der kan gennemføres. Temaet bliver på denne måde afgørende for, hvordan der arbejdes med det specifikke fag.

Skolen er optaget af, at temaer og arbejdsmetoder kobler sig til virkelighedsnære problemstillinger, hvilket betyder, at man ofte inddrager lokalsamfundet i undervisningsforløbene. Konkret betyder det, at man i et forløb om miljø går i de lokale butikker og kigger på produkter, som er svanemærkede, i et forløb om børneliv går man på det lokale plejehjem og taler med beboerne om deres liv som børn, og i et forløb om statistik går man på gaden og interviewer folk om deres juleindkøb og bruger dette som afsæt for at lave budgetter

og diagrammer og forbrugsmønstre. Ligeledes er skolen optaget af, at alle undervisningsforløb inddrager praktisk arbejde og bevægelse, hvorfor disse dimensioner altid indgår i undervisningen. En pædagog giver et eksempel på et forløb om digitalisering, hvor han skulle dække nogle af målene for idrætsfaget. Her blev resultatet, at de filmede hinandens kolbøtter med deres smartphones og efterfølgende så kolbøtterne i slowmotion – både for at se, hvordan kroppen bevæger sig i en kolbøtte, og for at forfine teknikken.

Frederiksberg Ny Skole er en forholdsvis ny skole, som bygges op nedefra. I skoleåret 2015/16 har skolen fra 0.-4. klasse. Skoledagen er organiseret aldersintegreret (0.-2. årgang og 3.-4. årgang), hvor eleverne arbejder enten i hjemmegrupper (klasser) eller på forskellige typer af hold, som løbende inddeles ud fra forskellige kriterier, fx køn, niveau, modelhed, interessefællesskab, alder osv. Pædagoger, pædagogiske medhjælpere og lærere står i fællesskab for at planlægge og undervise den samlede elevgruppe i den galakse/afdeling, de er tilknyttet.

Blandt de interviewede lærere og pædagoger er der en opmærksomhed over for, hvordan man fastholder et fokus på tværgående emner og forløb, i takt med at eleverne bliver ældre, og de faglige krav opleves som større.



” Det, der er interessant, hvis man kigger på baggrunden for, hvorfor man indfører understøttende undervisning, så er det, fordi man synes, at skoledagen skal være mere varieret. Så er udgangspunktet, at det er den ikke nu. Men det er den her, og det var den også før. Der var bevægelse i undervisningen og musiske tilgange og ud af skolen-samarbejde med omverdenen og alt det, der ligger i reformen. Nu skal understøttende undervisning sikre, at de ting bliver gjort. Så derfor er det svært for os at få fat i, fordi vi synes, det er naturligt, at man gør de ting, hvis man laver et ordentligt undervisningsforløb for børnene. Så har man bevægelse og variation og musik-krea-tilgang og samarbejde med omverdenen.

LEDER

Den fuldt integrerede organisering, som Frederiksberg Ny Skole kan ses som et eksempel på, hviler på en forståelse af understøttende undervisning som en mulighed for at gennemføre mere af den samme gode undervisning. Her er den understøttende undervisning ikke noget, man forholder sig til som et selvstændigt begreb, men snarere noget, der naturligt indgår i al undervisning på skolen. Som tidligere beskrevet er det – inden for denne tilgang – vigtigt at være opmærksom på, om den understøttende undervisning faktisk lever op til ambitionen om at være varieret og tage afsæt i elevernes forskellige kompetencer og interesseområder.

2

understøttende undervisning som selvstændige lektioner

UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING:
SELVSTÆNDIGE TIMER ELLER EN DEL AF FAGENE?

Når den understøttende undervisning – inden for denne model 2 – placeres som afgrænsede lektioner i løbet af ugen, ser vi at det baserer sig på to forskellige rationaler. Hvor man på nogle skoler er optaget af, at de afgrænsede lektioner skal hænge tæt sammen med den øvrige fagopdelte undervisning, har man andre steder en opmærksomhed over for, at lektionerne skal give mulighed for at have fokus på og arbejde med nogle helt andre temaer og områder, end den fagopdelte undervisning lægger op til.

På de næste sider præsenterer vi tre eksempler, som alle vægter at organisere den understøttende undervisning som selvstændige lektioner men ud fra forskellige rationaler.

Det første eksempel omhandler understøttende undervisning udmøntet i studietimer på Petersmindeskolen. Det andet eksempel præsenterer understøttende undervisning på skoleskemaet på Fjerritslev Skole. På disse to skoler har man som ambition, at understøttende undervisning skal hænge tæt sammen med den fagopdelte undervisning. Det tredje eksempel er såkaldte trivselstimer på Nyager Skole, hvor elevernes personlige og sociale læring er omdrejningspunktet for den understøttende undervisning. Her ønsker man at bruge understøttende undervisning til at dyrke selvstændige temaer uden sammenhæng til den øvrige undervisning.



Afgrænsede lektioner med tæt kobling til den fagopdelte undervisning

På Petersmindeskolen tilrettelægges den understøttende undervisning som såkaldte "studietimer" med henblik på at skabe bedre rum for elevernes individuelle arbejde og individuelle samtaler mellem lærer og elev.

Som eksemplet beskriver, er det målet, at eleverne på baggrund af de løbende samtaler, de har med deres lærere, samt på baggrund af undervisningen i fagene individuelt kan arbejde med opgaver, som ligger i forlængelse af de læringsmål, de hver især har. Et arbejde, der kan udføres selvstændigt, således at eleven ikke er afhængig af, at studietimen er bemandet med et bestemt personale. Det stiller krav til både engagement og selvstændighed blandt eleverne at arbejde målrettet med de individuelle læringsmål og på samme tid at lave de lektier, som klassen som

helhed får for. Dette skal ses i sammenhæng med, at studietimerne er individuel arbejdstid og varetages af lærere med forskellige faglige forudsætninger med hensyn til de enkelte fag.

Petersmindeskolen taler helst om "understøttende læring" frem for understøttende undervisning. For ledelsen på skolen skal den understøttende undervisning og studietimerne være det fordybelsesrum i løbet af dagen, hvor eleverne får mulighed for at træne de mål, de hver især har. I dette perspektiv afspejler skolens måde at arbejde med understøttende undervisning på den tilgang, at den understøttende undervisning skal være noget nyt. Det er således her, at de skal have mulighed for at arbejde fokuseret med noget af det, som de synes, er særligt svært, men også med det, som de synes, er sjovt og spændende, og som de derfor har lyst til at dyrke endnu mere.

PETERSMINDESKOLEN

Studietimer i den understøttende undervisning

På Petersmindeskolen har man valgt at organisere den understøttende undervisning som studietimer for alle klassetrin. Studietimerne ligger som enkeltlektioner fordelt over ugen i varierende omfang afhængigt af det pågældende klassetrin. Tanken med den understøttende undervisning er, at der bliver mulighed for, dels at barnet træner sine egne indsatsområder, og dels at man som voksen, både lærer og pædagog, kan få en snak med eleverne og sige "hvor er du henne nu?", give dem feedback og sige "hvad er så det næste?".

Omdrejningspunktet for studietimerne er elevernes arbejde med læringsmål, og at der gennemføres individuelle samtaler mellem den enkelte elev og dennes faglærere. I disse samtaler følges der op på elevernes deltagelse i undervisningen og deres faglige progression og trivsel i skolen og i klassen. Konkret bliver eleverne fx spurgt om, hvordan de selv oplever deres udvikling i fagene, hvad de oplever, går godt, hvad de selv vurderer, at der skal til, for at de kan blive bedre, og om der er fag, de føler sig særligt udfordret af. Undervejs giver læreren sit perspektiv på, hvordan vedkommende oplever elevernes udvikling. Det er også i forbindelse med disse samtaler, at læreren og eleven sætter nye mål.

Endelig bruges studietimerne også til lektielæsning, og denne del udgør en større og større del, som konsekvens af at skoledagen er blevet længere. Lærere og pædagoger giver udtryk for, at det er nødvendigt at bruge studietimerne til lektielæsning, da det for mange elever ellers ikke er realistisk, at lektierne laves. Det betyder, at man på skolen lige nu arbejder med og har fokus på, hvordan man kan fastholde studietimerne til det, der oprindeligt var tanken.

Studietimerne, der beskrives i eksemplet, er ikke et nyt initiativ på skolen, men noget, skolen har arbejdet med også før skolereformen. Studietimerne blev oprindeligt indført som led i skolens arbejde med at styrke den målstyrede undervisning – og dermed udmøntes den understøttende undervisning via studietimer ind i et eksisterende fokus eller indsatsområde.

Studietimerne varetages af både lærere og pædagoger og bruges til, at eleverne kan arbejde med de læringsmål, de har for de enkelte fag.

I det andet eksempel fra Fjerritslev Skoles indskoling og mellemtrin har man ligeledes prioriteret at organisere den understøttende undervisning som selvstændige lektioner og med en ambition om en tæt kobling til den fagopdelte undervisning.

Den organisering, som Fjerritslev Skole har valgt, baserer sig på et ønske om, at den understøttende undervisning skal skabe mulighed for, at eleverne kan arbejde med det faglige indhold i fagene på varierede måder, der bl.a. inddrager mere kreative, praktiske og anvendelsesorienterede arbejdsformer og undervisningsmetoder. Den understøttende undervisning ses her som en form for forlængelse af faget, der åbner op for andre læringsmuligheder, end eleverne kender fra den øvrige undervisning.

FJERRITSLEV SKOLE

Understøttende undervisning på skemaet for elever i indskoling og på mellemtrin

På Fjerritslev Skole består den understøttende undervisning i indskoling og på mellemtrin af separate lektioner på skemaet, hvor der står "understøttende undervisning". Disse lektioner varetages i høj grad af pædagoger.

I samarbejde med lærerne beslutter pædagogerne, hvilke fag eller forløb de skal koble sig på, og beslutter på denne baggrund, hvilke aktiviteter de vil gennemføre med klassen. Aktiviteterne har ofte karakter af at være praktisk-musiske eller inddrager bevægelse. Samtidig med at aktiviteterne skal koble sig på forløb i den fagopdelte undervisning, ser pædagogerne også disse timer som en mulighed for at arbejde med elevernes relationelle kompetencer.

De aktiviteter, som pædagogerne gennemfører i den understøttende undervisning, varierer, afhængigt af hvad teamet omkring klassen eller pædagogen vurderer, er væsentligt. I nogle perioder kobler pædagogerne sig på konkrete forløb i den fagopdelte undervisning, hvor de giver eleverne mulighed for at arbejde med det faglige stof på mere praktiske og kropslige måder. I andre perioder bruger de den understøttende undervisning som afsæt for at få eleverne til at reflektere over ugen,

der er gået, med henblik på at styrke deres bevidsthed om egen læring og udvikling. Dette foregår bl.a. gennem logbøger, hvor de med afsæt i den pågældende uge skal reflektere over, hvad de har lært, hvad der har været godt, og hvad de gerne vil blive bedre til.

For skolen har det været naturligt, at det er pædagogerne, som er de primært ansvarlige for at varetage den understøttende undervisning. Skolen har en længere tradition for samarbejdet mellem lærere og pædagoger, og synet på pædagogernes kompetencer ligger i forlængelse af de ambitioner, skolen har for den understøttende undervisning. Således ses pædagogerne som vigtige for netop at sikre, at fx de praktisk-musiske elementer indgår i elevernes skoledag eller skoleuge.

Samarbejdet om mål og aktiviteter for den understøttende undervisning kan være mere eller mindre formaliseret – afhængigt af det enkelte team og af de konkrete lærere og pædagoger. Dog understøtter ledelsen samarbejdet ved at sikre rammer for, at pædagogerne også indgår i teamet omkring klassen.

Afgrænsede lektioner med egne mål og fokusområder

Den anden type organisering, der tilsvarende bygger på modellen om understøttende undervisning som selvstændige lektioner, finder vi på Nyager Skole. På Nyager Skole udmøntes den understøttende undervisning bl.a. som de såkaldte trivselstimer, som er afgrænsede lektioner med egne mål og fokusområder. Men hvor Fjerritslev Skole arbejder med en kobling til de faglige indhold i den fagopdelte undervisning, har man på Nyager Skole fokus på, at understøttende undervisning skal have sine egne mål og fokusområder.

Som det fremgår af eksemplet, er skolen ikke optaget af, om der via trivselstimerne er en direkte kobling til fagene. Snarere kan trivselstimerne ses som det modsatte. Når skolen har valgt at organisere dele af den understøttende undervisning som trivselstimer, skal det ses i lyset af skolens tidligere erfaringer. På Nyager Skole havde man i første reformår nemlig en organisering, der svarede til Fjerritslev Skoles organisering for indskoling og mellemtrin. Dette med baggrund i et ønske om at skabe den bedste sammenhæng mellem understøttende undervisning og den øvrige undervisning. Efter et år med denne organisering var erkendelsen dog, at den reelle sammenhæng stort set ikke eksisterede. I praksis oplevede Nyager Skole nemlig, at det var vanskeligt at opnå denne sammenhæng inden for de rammer, der var for den understøttende undervisning. Skolelederen forklarer:

NYAGER SKOLE

Egne mål og fokusområder for den understøttende undervisning

På Nyager Skole har man valgt at bruge en del af de understøttende undervisningstimer til såkaldte "trivselstimer". Disse timer varetages af pædagoger og dækker alle skolens trin fra 0.-9. klasse. SFO-ledelsen og pædagogerne har i samarbejde udarbejdet målsætninger for, hvilke kompetencer eleverne skal opnå i trivselstimerne, samt opstillet fokusområder for det konkrete indhold i relation til de enkelte årgange. Fokusområder er følgende:

- 0. klasse: Den gode klassekultur & Relationsdannelse
- 1. klasse: Den gode klassekammerat & Konflikt håndtering
- 2. klasse: Det gode samarbejde & Relationsdannelse
- 3. klasse: Vores gode klasse & Konflikt håndtering
- 4. klasse: Det gode fællesskab & Sociale medier
- 5. klasse: Pubertet & Social spejling
- 6. klasse: Nye klassefællesskaber & Selvværd og status
- 7. klasse: Kritisk kompetence og personlig stillingtagen & Fordomme og forskellighed
- 8. klasse: Hvad vil jeg være? & Jeg er teenager
- 9. klasse: Vi leger stadig & Socialt ansvar og engagement.

Med trivselstimerne har skolen prioriteret arbejdet med elevernes personlige og sociale kompetencer som et fag på linje med de andre fag i skolen. Ledelse, lærere og pædagoger vurderer, at denne

organisering i høj grad har været med til at kvalificere indholdet i – og udbyttet af – den understøttende undervisning. Dels fordi der nu er nogle helt klare mål med timerne, dels fordi de pædagoger, der varetager undervisningen, har en høj grad af ejerskab til indholdet i timerne, fordi de selv har været en del processen med at formulere mål, fokusområder og konkrete metoder.

Et eksempel på et forløb i en trivselstime finder vi bl.a. i en 4.-klasse. Her er man i gang med temaet "Konflikt håndtering". Som led i arbejdet med dette tema er eleverne blevet inddelt i grupper, og de skal på skift fremføre et teaterstykke, hvor en konflikt udspiller sig. Eleverne er forud for dette blevet præsenteret for "konflikttrappen" og har skullet bygge konflikten i teaterstykket op efter denne. Grupperne fremfører deres teaterstykke for klassen to gange. Første gang viser de teaterstykket i sin helhed, hvorefter resten af klassen fortæller, hvad teaterstykket overordnet set handler om. Anden gang, gruppen viser teaterstykket, stopper pædagogen dem ved bestemte scener og beder klassen om at fortælle, hvor på konflikttrappen konflikten i teaterstykket er, og hvad man skal gøre på de forskellige trin. På denne måde er det målet, at eleverne skal blive bevidste om, hvordan de skal håndtere konflikter, og hvornår de skal forsøge at løse konflikten selv, og hvornår de skal søge hjælp.

” Vi havde det et år, hvor vi så evaluerede bagefter og så, at der foregik forskellige former for understøttende undervisning, som ikke hang sammen med undervisningens målsætning. Ideen var god nok, man kunne fx vise en film, men det hang ikke sammen med noget som helst. Hvis fx en lærer eller en pædagog går ind og viser en film om Christiane F. og så taler med eleverne om narkoproblematikker. Det kan man godt argumentere for, kan understøtte et eller andet, men det er løsrevet.

LEDER

Den store udfordring ved denne organisering, som skolen også peger på, er, at den forudsætter, at lærere og pædagoger bruger mere tid på samarbejdet, hvis der skal sikres en reel og meningsfuld sammenhæng mellem de forskellige mål og aktiviteter og mellem de forskellige fagligheder, der skal sættes i spil. Med kun ganske få timer til forberedelse har det imidlertid ikke været muligt, og skolen har derfor valgt at sætte fokus på, hvordan pædagogernes kompetencer kan anvendes kvalificeret i en mere isoleret organisering.

For skolen handler trivseltimerne imidlertid om meget andet og mere end blot trivsel, som det også fremgår af rækken af fokusområder. Og på den måde er den valgte organisering ikke alene et udtryk for at finde en praktisk løsning på den understøttende undervisning. Trivseltimerne kunne lige så vel hedde dannelse, medborger-skab, samfundsforståelse eller lign. Hensigten med timerne er at skabe rum for mere fokuseret at dyrke udvikling af kompetencer hos eleverne, som skolen mener, er væsentlige for elevernes generelle dannelse og udvikling som samfundsborgere.

Nyager Skoles erfaringer er relevante, fordi de gør opmærksom på de udfordringer, der kan være ved at tro, at der af sig selv skabes en sammenhæng mellem

de afgrænsede understøttende undervisningslektioner og den øvrige fagopdelte undervisning. En udfordring, som andre skoleledere også peger på. Fx konstaterer en leder følgende:

” Det kan være fuldstændig arbitrært, hvad der foregår i understøttende undervisning. Lærere og pædagoger snakker ikke rigtig sammen. Så kan eleverne have matematik hele formiddagen, og så kan de gå ud og lave fangeleg eller social træning, men der er ingen sammenhæng, så hvad understøtter det? Andet end at give børnene en pause?

LEDER

På tværs af de to modeller – 1 og 2 – er det altså relevant at forholde sig til, hvorvidt man ønsker denne tætte sammenhæng mellem aktiviteterne i den understøttende undervisning og den øvrige fagopdelte undervisning, samt hvordan man kan understøtte en reel sammenhæng. Samtidig er det relevant som skole løbende at forholde sig til, hvorvidt og hvordan den konkrete organisering af den understøttende undervisning understøtter de mål og det fokus, man overordnet set har for den understøttende undervisning.



Analyserne og diskussionerne i kapitlet kan bruges som afsæt for følgende drøftelser.



Hvilke forskellige organiseringer af understøttende undervisning er der på vores skole, og hvad skyldes disse forskelle?

Hvilke styrker og svagheder er der ved vores organiseringer af understøttende undervisning?

Hvordan hænger organiseringen af understøttende undervisning sammen med de mål og forventninger, vi har formuleret for understøttende undervisning på vores skole?

Bringes læreres og pædagogers kompetencer tilstrækkeligt i spil i samarbejdet?

Gennem de senere år er pædagogernes rolle i skolen blevet større. Og med folkeskole-reformen er denne udvikling taget til. Understøttende undervisning er et af de reform-elementer, som i høj grad lægger op til, at pædagoger inddrages i undervisningen, bl.a. fordi pædagogerne med deres pædagogfaglige kompetencer kan bidrage til at imødekomme nogle af de formål, der er med understøttende undervisning. På denne baggrund er det relevant at belyse de to faggruppers samarbejde om den understøttende undervisning.



Kapitlet viser, at mens det er meget udbredt, at pædagoger og lærere i fællesskab varetager den understøttende undervisning i indskoling, er det langt mindre udbredt på mellemtrinnet og i udskoling. Dette hænger oplagt sammen med, at der i indskoling er større tradition for samarbejdet mellem lærere og pædagoger, men kapitlet peger også på, at der kan eksistere nogle traditionelle billeder af de pædagogfaglige kompetencer, som kan virke begrænsende for samarbejdet, særligt i udskoling.

Kapitlet kan bruges som afsæt for en drøftelse af, hvorvidt og hvordan man på egen skole bedst muligt bringer de to fagligheder i spil, når det gælder den fælles opgave med at skabe de bedste muligheder for elevernes læring og udvikling i den understøttende undervisning. I dette arbejde spiller ledelsen en væsentlig rolle med hensyn til at skabe dette samarbejdsrum og ved at synliggøre og italesætte de forskellige kompetencer, der er i spil.

Pædagogerne i en ny rolle og funktion

Understøttende undervisning kan varetages af forskellige fagligheder, herunder bl.a. pædagogerne. På de fem skoler, EVA har besøgt, spiller pædagogerne en rolle i den understøttende undervisning. Enten ved selvstændigt at varetage den understøttende undervisning eller ved at indgå i et samarbejde om den understøttende undervisning.

Vores undersøgelse viser, at der er variation i omfanget af pædagogernes deltagelse i den understøttende undervisning, når man kigger på hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling. Således viser EVA's spørgeskemaundersøgelse ikke så overraskende, at der er markant flere pædagoger, som er ansvarlige for den understøttende undervisning, i indskoling end i udskoling. Mere overraskende er det måske, at pædagogernes rolle allerede fra mellemtrinnet bliver væsentlig mindre.

Af figur 3 på næste side fremgår det, hvem der er ansvarlig for at gennemføre den understøttende undervisning på skolernes forskellige trin.

Igennem de senere år er det blevet udbredt, at pædagogerne indgår i undervisningen i indskoling – også

før skolereformen. Det er derfor heller ikke overraskende, at pædagogerne er mest repræsenteret i indskoling med hensyn til varetagelsen af den understøttende undervisning. Der er således en forholdsvis lang tradition for samarbejdet mellem pædagoger og lærere i indskoling, mens udskolingslæreres erfaringer med at samarbejde med pædagoger er mere begrænsede.

På trods af den forholdsvis lange tradition for pædagogernes deltagelse i undervisningen i indskoling er det for mange pædagoger alligevel nyt at skulle indtræde i den nye rolle, som de bl.a. får i den understøttende undervisning, hvor nogle selv er ansvarlige for at gennemføre undervisningen. Og at træde ind i denne nye rolle og funktion synes for nogle pædagoger at være en spændende, men også udfordrende opgave. Dette er en velkendt problematik, som også blev beskrevet i noget af den første følgeforskning om skolereformen⁵.

Det, pædagogerne især fremhæver som udfordrende, er særligt klasseledelsen og opgaven med at holde styr på en klasse med mange elever. Som en pædagog påpeger, har de som pædagoger traditionelt set ikke været vant til at indgå i en underviserrolle, og dette er noget, hun har skullet arbejde med for at finde sig til rette i. Arbejdet med at finde sig til rette i en ny rolle og funktion består ifølge pædagogerne selv især i at finde en balance mellem hverken at være den pædagog, som eleverne kender fra SFO'en, eller at være en typisk lærer. En pædagog siger således, at hun på den ene side ikke skal være en "ekstra lærer", men at hun på den anden side heller ikke skal være en "traditionel pædagog". Hun udfolder:

” Børnene, de har set os som noget andet. Vi var forbundet med noget sjov og leg. De kender os fra SFO'en. Så de har nogle forventninger, det har de skullet lægge bag sig.

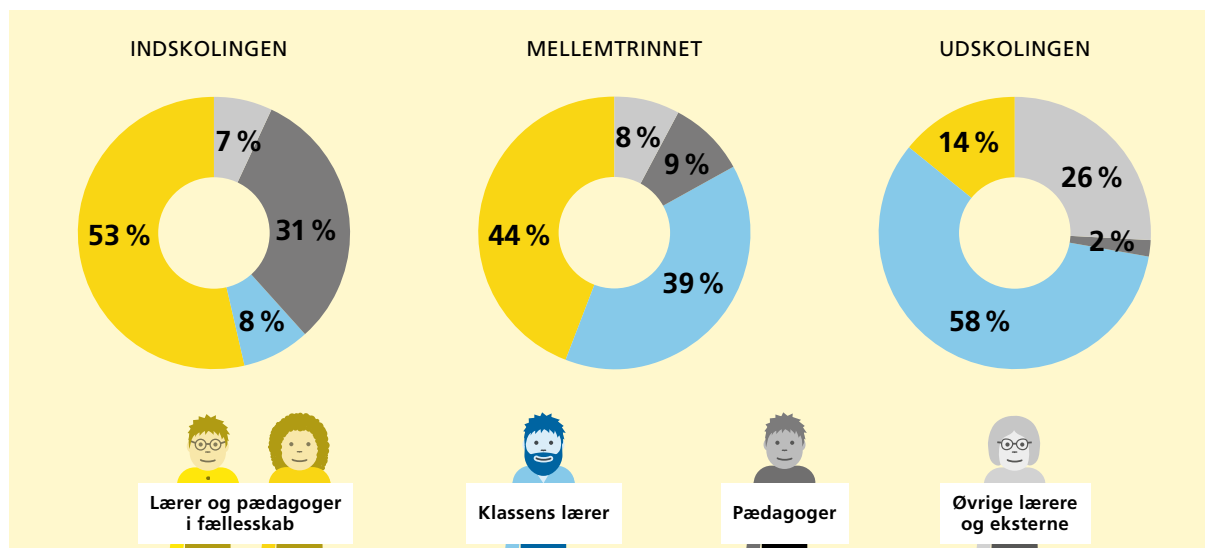
PÆDAGOG

Den seneste bekendtgørelse om uddannelse som professionsbachelor i pædagogik fra 2014 imødekommer dette behov. Her er det blevet muligt at vælge skole- og fritidspædagogik, der retter sig specifikt mod pædagogisk arbejde med skolebørn og unge i alderen 6-18 år.

⁵ Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole, KORA 2015.

FIGUR 3

Hvem gennemfører den understøttende undervisning?



Hvem gennemfører som hovedregel den understøttende undervisning?

Note: Denne figur er en sammenlægning af tre spørgsmål, som handler om gennemførelse hlv. i indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen. Find tabelrapporten på EVA's hjemmeside. Kilde: EVA.

De skoler og kommuner, der indgår i denne undersøgelse, arbejder på forskellige måder med at støtte pædagogerne i at træde ind i denne nye funktion. Kursus i klasseledelse er et eksempel på, hvordan man forsøger at kvalificere pædagogernes kompetencer med henblik på at kunne varetage denne opgave.

Et forhold, som for skolerne har været væsentligt med hensyn til at støtte pædagogerne i at finde sig til rette i en ny sammenhæng, har været at skabe nogle fælles og klare forståelser af, hvilke konkrete opgaver de skal varetage på skolen og i undervisningen. På én af de besøgte skoler har man arbejdet meget målrettet med at skabe denne fælles forståelse og afklaring af pædagogernes opgaver i den understøttende undervisning. Konkret har pædagogerne i samarbejde med deres ledelse formuleret temaer og mål for, hvad der skal arbejdes med i den understøttende undervisning. Ifølge skoleledelsen bidrager dette for det første til et større ejerskab til den undervisning, pædagogerne skal gennemføre. Frem for at skulle koble sig på et forløb, som en lærer primært har defineret, er det i stedet pædagogernes egne refleksioner over mål og aktiviteter, som bliver styrende for undervisningen. Ledelsen oplever, at denne synliggørelse af, hvad pædagogerne arbejder med i undervisningen, bidrager til at skabe en højere grad af legitimitet i teamsamarbejdet. Ledelsen siger følgende om dette:

” I og med at pædagogerne med reformen får en vigtig rolle og position, så får man også en større gyldighed i teamet og større gyldighed i samarbejdet. Det er sådan, vi forstår det. Det hører vi også pædagogerne sige. Der er dansklæreren, der er matematiklæreren, og så er der trivselspædagogen, som egentlig indgår i et samlet team. Jeg ser ikke, at vi har afkoblet, men mere at vi har tilkoblet, at de har fået en positionering og en rolle. Et sted, hvor de føler sig hjemme i teamet. Det er egentlig det, vi ser meget.

LEDER

Et andet eksempel på, hvordan skolerne arbejder med at støtte pædagogerne i at finde sig til rette i den nye funktion og rolle, finder vi på en anden skole, der har arbejdet med at tydeliggøre pædagogernes kompetencer – både for dem selv og også for andre lærere. Her har skolen etableret et samarbejde med en professionshøjskole, som har kørt et særligt forløb for pædagogerne, hvor målet har været at få en styrket fælles forståelse og italesættelse af deres kompetencer i en skolesammenhæng. Lederen siger følgende om formålet med dette:

” Der var store krav til pædagogerne på det tidspunkt. Så der havde vi en konsulent inde og hjælpe. For det første, så boostede han pædagogerne med hensyn til deres tro på sig selv og deres faglighed.

Som en del af forløbet fik de sat ord på, hvad det er for nogle kompetencer, de har. Og det kan godt være svært som pædagog, fordi det er meget diffust. Og derudover havde vi et forløb om lærer og pædagog-samarbejde, hvor vi gik ind og arbejdede med nogle forventnings-afklaringer. Vi lavede en model i et skema, hvor man kan se 'hvad forventer jeg af dig, når vi går ind i team-samarbejde, og hvad forventer du af mig?'

LEDER

I forlængelse af dette har man på skolen tilsvarende etableret et fagteam for pædagogerne. Her videndeler og drøfter de forskellige problemstillinger, og samtidig læser de relevant litteratur, som de diskuterer. En pædagog fortæller, at de på disse fagteammøder bl.a. drøfter og deler idéer til relevante aktiviteter i den understøttende undervisning, og at teamet derved er med til at klæde dem på til opgaven med at varetage den understøttende undervisning. En pædagog forklarer, at fagteamet er med til at styrke hans position på skolen:

”Fagteamet giver noget til ens pædagogfaglighed, fordi man kommer til at stå stærkere. For pædagogfaget er mere diffust, så det, at vi har de snakke, gør, at vi som pædagoger står stærkere med vores pædagogfaglighed, fordi vi bliver skarpere på, hvad vi kan, og hvad vi kan byde ind med.

PÆDAGOG

Lederen fra skolen sammenligner pædagogernes fagteam med de øvrige fagteams, man som skole har nedsat:

”Når vi vægter, at det er pædagogernes faglighed, vi gerne vil bruge, så er det vigtigt at understøtte dem i den faglighed, og det er det, vi gør med der her fagteam. Ligesom vi understøtter matematiklærernes faglighed gennem et matematikfagteam. Så det er den samme tænkning, der hedder, at når man går ind i et samarbejde, et tværfagligt samarbejde, så er det vigtigt at have styr på egen faglighed. For ellers, kan man sige, så laver man det samme, og det er ikke meningen.

LEDER

Synet på de pædagogfaglige kompetencer

Når pædagoger spiller en større og større rolle i undervisningen i folkeskolen, er det ud fra en betragtning om, at pædagogernes fagligheder kan bidrage positivt til at styrke elevernes læring og udvikling, og at pædagogerne besidder kompetencer, som er væsentlige at få bragt i spil i undervisningen. Skal dette møde mellem pædagogerne og skolen styrkes og udvikles, indebærer det dog, at pædagogernes kompetencer bliver bragt aktivt i spil i forbindelse med den fælles opgave at skabe gode muligheder for elevernes læring og trivsel. Samtidig kræver det,

at man på skolerne er bevidst om de forskellige professioner, som lærere og pædagoger kommer fra, og de kulturer og tilgange til eleverne, de hver især er rundet af.

Interviewene efterlader det indtryk, at der stadig ligger en opgave for skolerne med hensyn til at understøtte dette møde. Således synes der blandt nogle lærere at eksistere nogle forholdsvis smalle, og i et vist omfang traditionelle, fortællinger om, hvad pædagoger bidrager med i en undervisningssammenhæng, hvilket kan virke begrænsende for, at pædagogernes kompetencer bringes aktivt i spil i undervisningen. Et eksempel på dette kommer bl.a. til udtryk i nedenstående udsagn, hvor en udskolingslærer forklarer, hvorfor han ikke samarbejder med pædagoger i den understøttende undervisning:

”Der har jeg det sådan, at det ikke giver mening for en udskolingsklasse at have understøttende pædagog med i engelsk eller i matematik for den sags skyld.

PÆDAGOG

En kompetence, som både ledere, lærere og pædagoger vurderer, er særligt relevant i den understøttende undervisning, er kompetencen til at arbejde med elevernes personlige og sociale udvikling, klassens fællesskab og elevernes trivsel. Således er der en forståelse af, at pædagogerne har nogle særligt gode forudsætninger for at indgå aktivt i dette arbejde, bl.a. fordi de ofte vil have et andet blik på fx gruppedynamikker, elevernes sociale positioner samt deres generelle trivsel, som lærerne ikke nødvendigvis ser. "Vi ser dem", som en pædagog bemærker. På denne baggrund har pædagogerne også en anden indgang til arbejdet med læringsmiljøerne, hvor de ofte bringes i spil i forbindelse med denne type af aktiviteter i den understøttende undervisning. Dette perspektiv kommer bl.a. til udtryk i nedenstående udsagn fra en leder:

”Det, pædagogerne bidrager med i skoledagen, det er omsorg og trivsel og alle de ting [...] Hvis et barn har været udfordret i løbet af en dag, så kan man som pædagog gå ind og arbejde med det. Altså, du kan sætte klassen i gang og så gå ned og tage en snak med det barn. Du kan arbejde med klassen, tage den med over i SFO'en, hvor de er i gang med nogle andre aktiviteter, i rundkreds eller i værkstedet og laver nogle andre aktiviteter. Du har lettere ved at skabe en anden relation med dem.

LEDER

Ud over at dette hænger sammen med pædagogernes uddannelsesbaggrund, hænger det ifølge pædagogerne selv også sammen med, at de ofte også kender eleverne fra SFO- eller fritidssammenhæng og derfor har et andet blik på eleverne end lærerne, der alene ser eleverne i skolen. Denne viden kan de aktivt bruge i relationsarbejdet, og samtidig kan de bygge videre på dette arbejde efter skoletid. Derved har de ifølge både lærere og pædagoger selv typisk et mere fuldendt eller helhedsorienteret billede

af eleverne, som de kan bruge aktivt i det relationelle arbejde med eleverne – både i skolen og også i SFO-tiden. En pædagog giver et eksempel på dette:

” Det kan være, at jeg har fokus på børn, som bliver ved med at vælge den samme makker, hvor jeg så i fritidsdelen tænker, at vi skal træne, at man leger med flere forskellige, og så får sat en aktivitet op, hvor man på en sjov måde, træner dem i at lege med nogle andre end den bedste ven. Der er det nogle gange, at vi gør nogle observationer i skolen, og hvor det bliver mere tydeligt i de der skarpt rammesatte undervisnings-situationer, men hvor vi så efterfølgende kan trække det over i fritidsdelen.

PÆDAGOG

En anden kompetence, som både ledere, lærere og pædagoger vurderer, er særligt pædagogfaglig, er kompetencen til at være kreativ, musisk og praktisk og på denne måde understøtte, at dette indgår i undervisningen. Dette kommer bl.a. til udtryk i nedenstående udsagn fra en lærer:

” I samme øjeblik, vi skal have kroppen i spil og have noget bevægelse med indover, der kan pædagogerne for det meste noget mere, end vi kan. Så der kunne det være fornuftigt at bruge pædagogerne.

LÆRER

Ovenstående udsagn bygger på en forståelse af, at pædagogerne ud over de relationelle kompetencer også har en række praktiske kompetencer, musiske kompetencer og bevægelseskompetencer, som kan spille en oplagt og vigtig rolle i den understøttende undervisning. Således ses disse kompetencer som særligt vigtige i arbejdet med at skabe en varieret skoledag, hvor eleverne får mulighed for at arbejde med et bredt udsnit af deres kompetencer.

Under interviews med lærere og pædagoger hører vi eksempler på, at det er pædagogen, der i et dramaforløb i engelsk laver kostumer med eleverne. At det er pædagogen, der tager en tur i skoven med eleverne i et forløb i natur/teknologi. Og at det er pædagogen, der går i skolegården og løber stafet i et forløb i dansk. Rollefordelingen i forbindelse med disse forløb har typisk været, at det er læreren, der planlægger forløbet, og at pædagogen efterfølgende kobler sig på med blik for, hvor hun kan spille ind med sin faglighed.

Dette perspektiv på de pædagogfaglige kompetencer kan forklare, hvorfor det primært er i indskolingen, at pædagogerne indgår i den understøttende undervisning. En holdning ser således ud til at være, at pædagogernes kompetencer primært er relevante i indskolingen, fordi det er her, at eleverne skal lære at gå i skole, og fordi det er her, at det opleves som mest relevant at inddrage arbejdsformer, som fx er praktisk-musiske.

Som vi skal se nedenfor, er der dog også ledere, lærere og pædagoger, som udfordrer dette perspektiv, og som ser en række relevante muligheder for, at pædagogernes kompetencer også meningsfuldt kan bringes i spil senere i skoleforløbet.

Et bredere syn på pædagogernes kompetencer i en undervisningssammenhæng

” Den kasse, pædagoger bliver puttet i, er, at de kan noget kreativt og musisk, og de kan det relationelle. Og så tænker lærerne 'det kan vi også', og så efterlader det pædagogerne med en tanke om: 'hvad skal vi så?'. Det er det, der er faren.

LEDER

For nogle lærere på mellemtrinnet og i udskolingen er det vanskeligt at se, hvordan de kan indgå i meningsfulde samarbejder med pædagogerne. Men som det fremgår af citatet ovenfor, møder vi også en bredere forståelse af, hvordan de pædagogfaglige kompetencer kan styrke arbejdet omkring eleverne. Dels er det et perspektiv, at pædagogernes relationelle kompetencer på mange måder fortsat kan være relevante i udskolingen. Dels er det et perspektiv, at man skal kigge mere bredt på pædagogernes kompetencer, herunder at pædagoger ikke nødvendigvis er gode til de praktisk-musiske aktiviteter. "Hvem siger, at fordi man er pædagog, så er det det, man skal?", som en lærer bemærker.

På én af de besøgte skoler er man optaget af, at alle medarbejdere bringer alle deres forskellige kompetencer i spil i forbindelse med planlægningen og gennemførelsen af undervisningen. Bl.a. ud fra en tro på, at det netop er dette, som kan bidrage til de varierede og praksisorienterede læringsmiljøer. For ledelsen på den pågældende skole handler det om at få øje på de kompetencer, som hver medarbejder har, og bruge disse kompetencer aktivt i undervisningen. En leder siger følgende om dette:

” Vi har en pædagog, som er god til filosofi, så derfor bruger vi ham også til det. Man skal passe på, at det ikke bliver pædagogerne, der laver understøttende undervisning fra 12-14, og der bevæger de sig.

LEDER

På den pågældende skole arbejder man derfor meget aktivt med at synliggøre de kompetencer, som medarbejdergruppen har. På lærerværelset hænger fx en stor planche, hvor hver medarbejder har beskrevet sine kompetencer. Planchen er lavet som led i et personalearrangement og bruges til at synliggøre for hinanden, hvordan man kan bruge hinanden i forskellige undervisningssammenhænge. Denne tilgang kommer også til udtryk i forbindelse med planlægningen af nye undervisningsforløb, hvor hele teamet sidder sammen og diskuterer, hvordan de forskellige kompetencer kan bringes i spil i forbindelse med

det pågældende undervisningsforløb. Med afsæt i denne tilgang til, hvordan man skaber en god og varieret undervisning, har man på skolen valgt også at ansætte pædagogiske medhjælpere med forskellige professioner bag sig. Det betyder, at et team på skolen typisk vil bestå af både lærere, pædagoger og pædagogiske medhjælpere.

En anden diskussion er, om ikke det er relevant fortsat at arbejde med elevernes relationelle kompetencer, selvom de går i 6. eller 9. klasse. Som tidligere nævnt er det ifølge nogle lærere og pædagoger ikke mindre relevant, fordi eleverne bliver ældre. Således hører vi det perspektiv, at fokus på afgangsprøverne næsten kan blive for stort, og at det er væsentligt fortsat at dyrke elevernes personlige og sociale kompetencer. En pædagog forklarer:

” Eleverne i 8. og 9. klasse er meget fokuserede på, at de er pressede pga. karakterer, uddannelsesvalg, projektopgave, praktik, brobygning. Så på den måde er de pressede i mange timer, og det kan nogle gange godt gøre, at de glemmer det sociale eller grupperer sig.

PÆDAGOG

På denne baggrund har man på den pågældende skole valgt at bruge den understøttende undervisning til at fastholde dette arbejde. Her handler det dog ikke om at lære at være en god klassekammerat eller at håndtere konflikter, som man kender det fra indskoling og til dels mellemtrin, men snarere om, hvordan man agerer som en god samfundsborger.

For ledelsen kan der ligge et væsentligt arbejde med at bygge bro mellem de professioner og kulturer, som hhv. lærerne og pædagogerne kommer fra. Dette indebærer bl.a., at man som ledelse har fokus på at nuancere de syn eller fortællinger, der hersker om de pædagogfaglige kompetencer, og samtidig tydeligt italesætter, hvordan de to fagligheder kan spille sammen med henblik på at understøtte elevernes læring og udvikling.

Det gode samarbejde er et ligeværdigt og fagligt udviklende samarbejde

En forudsætning for, at pædagogernes deltagelse i skolen og i undervisningen bidrager til formålet, er ifølge ledere, lærere og pædagoger, at der er et godt og konstruktivt samarbejde mellem lærere og pædagoger. For at de pædagogfaglige kompetencer bringes i spil på en hensigtsmæssig og udbytterig måde, er det således afgørende, at lærere og pædagoger ikke kører i hvert sit spor, men derimod aktivt samarbejder om planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen.

EVA har i forbindelse med en undersøgelse om samarbejdet mellem lærere og pædagoger udarbejdet et notat, der

med afsæt i aktuel forskning beskriver kendetegnene ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger⁶. Her fremhæves bl.a. vigtigheden af, at der er klarhed over faggruppernes roller og bidrag, samt at begge faglighedens kompetencer bringes i spil, at deres respektive fagligheder udvikles gennem samarbejdet, samt at de betragter hinanden som ligeværdige parter.

At samarbejdet mellem lærere og pædagoger skal være ligeværdigt, er et forhold, som bliver berørt af både ledere, lærere og pædagoger. Det ligeværdige samarbejde handler for de interviewede ledere, lærere og pædagoger bl.a. om, at de indgår på lige vilkår i teamsamarbejdet, samt om den måde, man på skolen taler om og synliggør de forskellige fagligheder på. En leder udfolder:

” Der er også noget i kulturen og retorikken. Både i SFO og i skoleledelsen. Der har været en tilgang til det, at pædagoger og lærere er ligeværdige. Det er rigtig vigtigt for positioneringen, at der ikke er nogen, som har mere plads i skolen. At pædagogerne kommer ind og har en vigtig plads i skolen. Det har været en vigtig retorik fra skolens side.

LEDER

I interviewene fortæller lærere og pædagoger, at de bl.a. bruger teamet til at få viden om elevgruppen. På teammøderne diskuterer de således både enkeltelever, elevgrupper og klassen som helhed og bruger aktivt det blik, de hver især har på eleverne, som input til deres planlægning af undervisningen. At indgå i og sidde med ved disse teammøder oplever pædagogerne som afgørende for deres muligheder for at tilrettelægge den understøttende undervisning. Det er bl.a. her, at de får idéer og input til, fx hvilke relationsopbyggende aktiviteter der kan være relevante at gennemføre, samt her, de kan få idéer til, hvilke undervisningsforløb de skal koble sig på. Også lærerne fortæller, at samarbejdet her er gavnligt, fordi de herigennem får andre perspektiver på elevgruppen og på de dynamikker, pædagogerne kan iagttage i det arbejde, de laver med dem.

På trods af at der på tværs af skolerne er enighed om vigtigheden af, at pædagoger indgår i teamet, indikerer vores undersøgelse, at der er forskel på, i hvor høj grad der er en systematik omkring, hvordan teamet bruges som led i den konkrete planlægning af den understøttende undervisning. Mens nogle pædagoger og lærere taler om det som en fælles opgave at planlægge den understøttende undervisning, er der andre, som i højere grad beskriver det som en individuel proces, hvor teamet ikke nødvendigvis bruges aktivt.

Ifølge én af de skoler, der aktivt bruger teamet som afsæt for planlægningen af den understøttende undervisning,

6 www.eva.dk

har det den styrke, at man herigennem sikrer sig, at man får brugt alle de forskellige kompetencer, der er til stede i teamet. Således er det bl.a. den videndeling og idégenerering, der finder sted i teamet, som er med til at udvikle og kvalificere undervisningen.

En anden styrke, der er ved systematisk at bruge teamet som afsæt for planlægningen af den understøttende undervisning, er, at man dermed ikke som pædagog står med opgaven selv og derved kan få vanskeligt ved at skabe den sammenhæng til den fagopdelte undervisning, som for flere skoler er ambitionen. En pædagog fortæller, hvordan planlægningen af den understøttende undervisning konkret foregår i hendes team:

” Vi har teammøder en gang om ugen. På møderne fortæller lærerne, hvad de arbejder med, fx hvad de laver i dansk eller matematik. Og så byder de ind med, hvad de tænker, der kan være en idé at lave i den understøttende undervisning. Det er dog ikke noget, de siger, at jeg skal. Men vi giver idéer til hinanden. Jeg siger også, hvis jeg oplever og tænker sådan og sådan, og så er det det, vi gør i en periode. Det foregår meget i en dialog.

PÆDAGOG

Der er dog også eksempler på, at teamsamarbejdet ikke bruges så systematisk, som det fremgår ovenfor. Her er det snarere op til den enkelte pædagog at orientere sig om, hvad der foregår i den pågældende klasse, og på denne baggrund selv identificere relevante forløb eller aktiviteter. En pædagog fortæller bl.a.:

” Jeg forbereder mig ved at kigge på, hvad det er for noget, vi har lavet i denne her uge i skolen. Det gør jeg ud fra den ugeplan, som er lavet på klasserne. Hvad arbejder de med? Jeg har deres bøger, så jeg kan gå ind og kigge på det. Så jeg forbereder mig på baggrund af, hvad de har haft i de enkelte timer.

PÆDAGOG

Ovenstående udsagn skal ikke nødvendigvis læses som et udtryk for, at pædagogen står helt alene med opgaven med at planlægge den understøttende undervisning. Således kan udsagnet også ses som et udtryk for, at planlægningen af den understøttende undervisning i højere grad foregår ad hoc og mere uformelt. Pædagogen fra ovenstående udsagn udfolder således senere i interviewet:

” Jeg har samarbejdet med læreren i mange år, og vi behøver ikke at snakke ret meget om noget.

PÆDAGOG

Eksemplet er ikke et enkeltstående. Således fortæller flere lærere og pædagoger, at de ikke nødvendigvis har et systematisk samarbejde om planlægningen af den understøttende undervisning, men at det er noget, der løbende aftales og planlægges.

Denne undersøgelse giver ikke anledning til at pege på en bestemt model for samarbejdet om den understøttende undervisning. Det, der snarere ser ud til at være væsentligt for samarbejdet om den understøttende undervisning, er, at man bruger teamet som afsæt for en løbende videndeling og faglig udvikling. Som tidligere nævnt er en velfungerende samarbejdspraksis bl.a. kendetegnet ved at rumme en gensidig videndeling, idégenerering og sparring, og uanset hvilken model man som team har for samarbejdet, kan det være relevant at være opmærksom på, hvordan dette muliggøres.

Foregår samarbejdet mere uformelt, fordrer det, at pædagoger og lærere har let adgang til hinanden, således at denne sparring og videndeling i praksis kan finde sted. Dette ser vi et eksempel på i undersøgelsen, hvor lærere og pædagoger har fælles forberedelsesrum, hvilket understøtter deres muligheder for løbende at inddrage hinanden i deres tanker om og refleksioner over undervisningen.

I arbejdet med at styrke det gode og ligeværdige samarbejde er det som leder relevant at være opmærksom på den rolle, man selv spiller. Blandt de ledere i undersøgelsen, som har haft særligt fokus på at udvikle og styrke samarbejdet mellem lærere og pædagoger, ser vi således, hvordan de har fokus på selv at være eksemplariske i deres samarbejdspraksis. Dette kommer til udtryk i de to nedenstående udsagn:

” Samarbejde i ledelsen, det er en væsentlig faktor som idealtypen for samarbejdet blandt pædagoger og lærere. Det har været godt og vigtigt, at vi kan snakke godt sammen og sikre nogle gode og lige vilkår.

” Vi kan ikke sidde på hver vores kontor og kræve, at medarbejderne skal være gensidigt afhængige af hinanden [...] Vi er jo nødt til at være foregangsmænd og rollemodeller.

LEDER

Således skal ledelsen, ifølge lederne selv, gerne være et spejl af den samarbejdspraksis, man ønsker at skabe blandt medarbejderne.



Analyserne og diskussionerne i kapitlet kan bruges som afsæt for følgende drøftelser.



Hvordan samarbejder lærere og pædagoger om den understøttende undervisning på vores skole?
– Hvilke evt. variationer er der mellem skolens forskellige afdelinger?

Hvordan bruger vi bedst de kompetencer, lærere og pædagoger hver især repræsenterer i den understøttende undervisning?

Hvordan udfordrer vi evt. traditionelle fortællinger om de kompetencer, lærere og pædagoger hver især repræsenterer?

Pusterum eller undervisning?

I dette kapitel fokuserer vi på, hvordan understøttende undervisning betragtes i et elevperspektiv. Kapitlet viser, at elever især oplever understøttende undervisning som meningsfuld og motiverende, når der gives plads til fordybelse, når undervisningen adskiller sig fra den øvrige undervisning, og når den giver et afbræk i en skoledag, som kan opleves som lang. Kapitlet viser samtidig, at nogle elever har vanskeligt ved at genkalde sig formålet med og udbyttet af aktiviteterne i den understøttende undervisning, som i elevernes øjne fremstår som leg og fritime. Også selvom pædagogen eller læreren har formuleret konkrete faglige mål for lektionen eller forløbet.



SPØRGSMÅL 5

Kapitlet kan ses som et relevant input til drøftelserne af, hvordan man bedst understøtter elevernes læring og udvikling, fordi elevernes perspektiv er vigtig viden for skolen i arbejdet med at tilrettelægge og gennemføre den understøttende undervisning.

Når understøttende undervisning opleves som meningsfuld og motiverende

Når vi i interviews med elever spørger om deres oplevelser af og erfaringer med understøttende undervisning, træder det først og fremmest frem, at en del elever ikke ved, hvad understøttende undervisning er. Dette skyldes, at skolerne ikke nødvendigvis anvender det som begreb over for eleverne. Kun på de skoler, hvor der står "understøttende undervisning" på skemaet, vækker begrebet tydelig genklang. Hovedparten af interviewene med eleverne har således ikke været bygget op omkring begrebet "understøttende undervisning", men i stedet omkring den konkrete organisering eller de konkrete lektioner, som den understøttende undervisning udgør. Konkret har vi fx spurgt ind til elevernes oplevelser af og erfaringer med "trivselstimer", "fagdage", "studietimer", toningerne osv. I det omfang den understøttende undervisning er lagt ud som flere timer til fagene, har vi talt med eleverne om, hvornår de mere generelt oplever, at undervisningen er god og motiverende. De konkrete organiseringsmodeller blev udfoldet i kapitel 3.

Omdrejningspunktet for interviewene med eleverne har været deres oplevelser af, hvad de laver i de lektioner, der udgør den understøttende undervisning, samt hvad de især oplever som spændende og motiverende ved disse lektioner.

På tværs af interviewene med eleverne ser vi særligt følgende temaer komme til udtryk:

- Når undervisningen er præget af et samspil mellem fordybelse og variation
- Når undervisningen adskiller sig fra den øvrige undervisning
- Når undervisningen er et pusterum.

Når undervisningen er præget af et samspil mellem fordybelse og variation

Spørger vi ind til, hvad der opleves som særligt godt og motiverende ved de lektioner, der udgør den understøttende undervisning, træder fordybelse frem som et gennemgående tema. Dette kommer bl.a. til udtryk, når eleverne fremhæver muligheden for at kunne "nørde" og gå i dybden med et fag eller et tema. Nogle af eleverne nævner, at det gør det nemmere for dem at færdiggøre en opgave og huske det, de lærer, når de ikke bliver afbrudt af skiftende fag og temaer. Her fortæller en elev, hvad fordybelsen i et tema gør ved hans engagement:

” Jeg synes, det er sjovt, for så har man det samme fag, og så, når der er frikvarter, skal man ikke stoppe, så kan man lave det igen, når man kommer ind.

ELEV

Når eleverne fremhæver betydningen af at kunne fordybe sig, skal det bl.a. forstås i relation til elevernes oplevelser af, at en skoledag med for mange lektionsskift omvendt kan gøre det svært at fastholde koncentration og fokus.

Når eleverne fremhæver fordybelse som en særligt god ting, nævner de i samme ombæring, at aktiviteterne dog helst samtidig skal variere. Umiddelbart kan dette perspektiv synes at stå i modsætning til ønsket om fordybelse, men i elevernes fortællinger hænger det sammen. Således er fordybelse for eleverne i høj grad forbundet med muligheden for at have fokus på ét tema eller emne og have tid til, på varierede måder, at arbejde med dette tema.

Interviewene med eleverne giver forskellige konkrete eksempler på understøttende undervisning, der skaber mulighed for denne fordybelse. En gruppe elever fra udskolingen fortæller bl.a., hvordan de oplever, at deres lærere giver plads til både fordybelse og variation. En elev fortæller:

”Fx da vi havde om vulkaner i geografi, der havde vi om pladetektonik og vulkaner, jordskælv, miljøkatastrofer. Der var vi så delt op i makkerpar, hvor dagen startede dreng/pige med at læse en masse om pladetektonik. Så var der en lærer indenfor, som lavede opgaver, skriftlige opgaver om forskellige episoder, tsunami i Japan osv., og udenfor en anden lærer, som var sløjdlærer, med ham lavede vi nogle praktiske forsøg, hvor vi fx selv lavede nogle vulkaner.

ELEV

En anden elev tilføjer:

”Ja, sådan med at bygge vulkaner, lave magma og det der med varmt vand. Så skulle vi prøve at downloade en app på vores telefon og så lave et jordskælv. Så tapede vi dem fast på bordet og rystede i bordet, det var lærerens ide. Og så filmede vi og satte det sammen til en video.

ELEV

Tilsvarende fortæller andre elever, at de især oplever den understøttende undervisning som motiverende, når den er forbundet med en vis grad af individuel tilpasning. En del af fordybelsen handler i elevernes perspektiv således også om friheden til selv at vælge, hvad man vil arbejde videre med fra den øvrige undervisning, eller om at få mulighed for at fordybe sig i et tema eller område, som man interesserer sig særligt for.

Når undervisningen adskiller sig fra den øvrige undervisning

Et andet gennemgående tema, som vi ser komme til udtryk i interviews med eleverne, er, at den understøttende undervisning især opleves som god, når den ikke ligner den øvrige undervisning. Dette skal bl.a. ses i relation til, at nogle elever oplever, at undervisningen gennemgående ikke rummer en tilstrækkelig stor variation. Dette kommer fx til udtryk, når vi spørger, hvad eleverne godt kunne tænke sig at lave i den understøttende undervisning. Her svarer en udskolingselev fx: ”Det må gerne være



forskelligt fra de andre dage. De andre dage sidder vi indenfor og skriver stile [...]”, mens en anden elev siger: ”I forgårs så vi en dokumentar, og så skal vi skrive et referat. I sidste uge skulle vi skrive et referat. Vi laver meget det samme, og så læser vi lige i en tekst.” I dette perspektiv er understøttende undervisning god, når den bidrager til at skabe en variation i den for nogle elever forholdsvis forudsigelige undervisning.

Et udtryk for, at eleverne motiveres af at lave noget andet end det, de traditionelt laver, ses bl.a., når en gruppe elever svarer på, hvad der gjorde opførelsen af et teaterstykke i understøttende undervisning sjov. Her svarer den ene elev: ”Fordi det ikke er altid, vi laver sådan noget”, mens den anden svarer: ”Det er også meget rart lige at få en pause fra alt det der, når man skal skrive så meget.”

Undervisning, der ikke ligner den øvrige undervisning, er i elevernes perspektiv bl.a. undervisning, der kobler det teoretiske og praktiske arbejde, undervisning, der inddrager bevægelsesaktiviteter, undervisning, der foregår uden for skolen, fx ekskursioner, og undervisning, der rummer nogle andre aktiviteter og øvelser, end de normalt oplever. Eleverne giver forskellige eksempler på ”anderledes aktiviteter”, som i deres perspektiv har været særligt motiverende. En gruppe elever fra mellemtrinnet tænker tilbage på aktiviteter i tilknytning til den understøttende undervisning og fremhæver det de synes, var lærerigt og motiverende. Her nævner de et forløb om fugle, hvor de havde besøg af en naturvejleder, og hvor de var i sløjdlokalet for at bygge fuglekasser. De fortæller om en cykeltur, hvor de var ude og kigge på skibe og selv skulle prøve at bygge dem efterfølgende. Og de fortæller om et besøg på et museum om 2. Verdenskrig, hvor de skulle bygge bunkere og beskyttelsesrum. Fælles for de aktiviteter, som eleverne her fremhæver, er, at de alle er foregået et andet sted end i det traditionelle klasselokale, og at der har været noget praktisk arbejde forbundet med undervisningen.

Også de større elever fremhæver praktisk arbejde som noget, de oplever som motiverende. Her er det dog særligt, når et vanskeligt tilgængeligt teoretisk indhold kobles til noget praktisk eller virkelighedsnært. En elev fremhæver fx et forløb i matematik, hvor de var ude i lokalområdet og kigge efter polygoner.

Ud over den praktisk orienterede undervisning fremhæver eleverne også aktiviteter, der har til formål at styrke og dyrke klassens sociale liv og fællesskabet. Således opleves også dette som undervisning, der adskiller sig fra den øvrige undervisning. Som eksempler på dette nævner eleverne bl.a. samarbejdsøvelser, hvor de fx skal samarbejde om at løse opgaver, og aktiviteter, hvor de behandler temaer som mobning og trivsel.

At det for nogle elever er motiverende i sig selv, at undervisningen adskiller sig fra den øvrige undervisning, er interessant set i lyset af diskussionen om, hvorvidt understøttende undervisning er mere af det samme eller noget andet. I et elevperspektiv vil det således være relevant at være opmærksom på, om man som lærer i tilstrækkelig grad imødekommer dette ønske om variation, hvis man betragter den understøttende undervisning som en mulighed for at lave endnu mere af det, man allerede gør. Samtidig kan det være relevant som skole at være opmærksom på, at variation kan opleves forskelligt hhv. for eleverne og for lærerne/pædagogerne. Derfor er det væsentligt at inddrage eleverne i en dialog om deres forståelser af og erfaringer med, hvornår undervisningen i deres perspektiv er særligt motiverende og lærerig.

Når undervisningen giver et pusterum

Endelig ser vi blandt eleverne, at den understøttende undervisning også opleves som et tiltrængt pusterum i en skoledag, som ellers kan virke lang.

Et pusterum er i elevernes øjne bl.a. forbundet med, at de ikke indgår i en lærerstyret aktivitet, men at de i stedet selv kan få lov til at bestemme, hvad de vil lave. Det kommer fx til udtryk, når eleverne oplever, at den understøttende undervisning bliver brugt til at spille fodbold, lege tagfat eller gå en tur i skoven, eller når man selv kan bestemme, hvad man vil lave. Dette kommer bl.a. til udtryk i nedenstående dialog mellem en gruppe elever, der opremser, hvad de laver i den understøttende undervisning:

” Spille fodbold. Og sjippe [...]

” Og nogle gange lege frit, hvor man egentlig bare selv bestemmer, hvad man skal lege. Og vi har også fødselsdagslege. Hvis man har fødselsdag eller har haft eller snart har fødselsdag, så må man vælge en leg i ti minutter.

ELEV

For nogle elever opleves den understøttende undervisning også som et pusterum, når den giver mulighed for, at de kan lave lektier. Det indebærer nemlig, at de ikke skal sidde med lektierne derhjemme efter skoletid. En elev forklarer:

” Torsdag har vi en meget lang dag, fordi vi kun har faglige fag. Vi har ikke musik eller noget, og så er det dejligt med en time, hvor man kan sidde og lave det, man lige har lyst til.

ELEV

Behov for fokus på at synliggøre formål med den understøttende undervisning

Ovenfor har vi nævnt, hvad der i elevernes perspektiv opleves som motiverende og lærerig understøttende undervisning. I interviews med eleverne træder det frem, at det ikke altid er tydeligt for eleverne, hvad formålene med aktiviteter er, og at de derfor beskriver aktiviteterne i undervisningen som ”leg” og ”pauser”. Dette kan hænge sammen med, at eleverne har en forholdsvis traditionel opfattelse af, hvornår de modtager undervisning, og hvornår de lærer. I deres perspektiv kan det således være vanskeligt for dem at gennemskue, at sjipling eller en tur i skoven også kan være forbundet med læring og udvikling. Dette kalder på, at lærere og pædagoger har fokus på at tydeliggøre de konkrete læringsmål for eleverne og løbende taler med eleverne om udbyttet af de aktiviteter, de deltager i. Derigennem hjælpes eleverne til også selv at reflektere over egen læring og udvikling. Hvis ikke formålet for undervisningen fremstår klart og tydeligt for eleverne, kan det risikere at virke formålsløst for eleverne og derved ikke motivationsfremmende.

Vigtigheden af, at det er synligt for eleverne, hvordan de lærer og udvikler sig i regi af den understøttende undervisning, skal endvidere ses i sammenhæng med ambitionen om, at den understøttende undervisning skal koble sig til den øvrige undervisning. Hvis det ikke er tydeligt for eleverne, hvad de lærer i den understøttende undervisning, bliver det vanskeligt for dem at tage læringen med sig fra den understøttende undervisning og bruge den aktivt i den øvrige undervisning.



Analyserne og diskussionerne i kapitlet kan bruges som afsæt for følgende drøftelser.



Hvordan oplever eleverne på vores skole
den understøttende undervisning?

Hvordan bruger vi elevernes perspektiver
i det fremadrettede arbejde med
understøttende undervisning?



Undersøgellesdesign

Undersøgelsen består af tre metodiske elementer:

- Forundersøgelse
- Spørgeskemaundersøgelse
- Caseundersøgelse.

Forundersøgelse

EVA har indledningsvist gennemført en forundersøgelse med henblik på at kvalificere og fokusere undersøgelsens empiriindsamling og analyser. Forundersøgelsen har bestået af to interviews med skoleledere samt læsning af relevante dokumenter, herunder lovgrundlag og vejledninger.

Spørgeskemaundersøgelse

EVA har gennemført en mindre spørgeskemaundersøgelse blandt et repræsentativt udsnit af ledere i folkeskolen. Spørgeskemaundersøgelsen har især haft til formål at bidrage til udvælgelsen af caseskolerne. Spørgeskemaundersøgelsen har således bidraget til at afdække skolenes praksis inden for de kriterier, vi har haft for udvælgelsen af skolerne (se kriterier i boks nedenfor).

Spørgeskemaundersøgelsen har bidraget til at give et kvantitativt perspektiv på de kvalitative data.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført blandt en population på 1.044 skoleledere og med en stikprøve på 576 ledere. I alt 273 ledere svarede på spørgeskemaundersøgelsen, og dermed er svarprocenten på 47 %. Læs mere i vores metodeappendiks, som du finder her: <https://www.eva.dk/projekter/2015/understottende-undervisning>.

Caseundersøgelse af praksis på fem skoler

EVA har gennemført en caseundersøgelse med henblik på at få kontekstnær viden om, hvordan skolerne forstår og arbejder med understøttende undervisning.

Caseundersøgelsen er gennemført på fem skoler, og på hver skole er der blevet gennemført observationer af aktiviteter i relation til den understøttende undervisning (fx teammøder, hvor den understøttende undervisning planlægges, evalueres eller drøftes) samt interview med hhv. ledere, lærere, pædagoger og elever.

De deltagende skoler er følgende:

- Fjerritslev Skole, Jammerbugt Kommune
- Frederiksberg Ny Skole, Frederiksberg Kommune
- Nyager Skole, Rødovre Kommune
- Petersmindeskolen, Vejle Kommune
- Samsø Skole, Samsø Kommune.

Ekspertgruppe

Der har været tilknyttet en ekspertgruppe til undersøgelsen med henblik på at kvalificere undersøgelsens analyser. Ekspertgruppen har bidraget til at drøfte de kvalitative rådata samt første rapportudkast.

Ekspertgruppen har bestået af følgende:

- Andreas Rasch-Christensen, forsknings- og udviklingschef på VIA University College, Pædagogik og Samfund
- Anita Kallesøe Jørgensen, skoleleder, Vadehavsskolen
- Helle Kildevang, lektor og udviklingskoordinator på UCC, Programmet Læring og Didaktik, Børn og Unge.

Projektgruppe

Følgende medarbejdere har gennemført undersøgelsen:

- Specialkonsulent Kristine Zacho Pedersen (projektleder)
- Chefkonsulent Marianne Buhl Hornskov
- Metodekonsulent Cecilie Juul Jørgensen
- Evalueringsmedarbejder Signe Gaden.

SÅDAN HAR VI FUNDET FREM TIL CASENE

I forbindelse med udvælgelsen af skolerne har vi lagt vægt på følgende tre kriterier:

1. At ledelsen vurderer, at skolens konkrete arbejde med understøttende undervisning har været med til at skabe nye læringsmuligheder for eleverne
2. At samarbejdet mellem forskellige faggrupper prioriteres og finder sted
3. At skolerne har fokus på at sikre kobling mellem den fagopdelte undervisning og den understøttende undervisning, dvs. at der er sammenhæng mellem de aktiviteter, der finder sted.

Disse kriterier er blevet afdækket dels i den gennemførte spørgeskemaundersøgelse, dels gennem en række opfølgende interviews med ledere og lærere/pædagoger på de udvalgte skoler, med henblik på at kvalificere den endelige udvælgelse.

Understøttende undervisning

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Design

BGRAPHIC

Foto

Søren Svendsen, Mette Bendixsen

Tryk

Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN: 978-87-7958-950-6

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.