

Den afdelingsopdelte skole

2007

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Den afdelingsopdelte skole

© 2007 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

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

Bestilles hos:

Alle boghandlere eller på EVA's hjemmeside

www.eva.dk

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-426-6

Foto: Mette Bendixsen

Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	11
2.1 Undersøgelsens formål	12
2.2 Datagrundlag og metode	12
3 Afdelingsopdelte skoler i Danmark	15
3.1 Klassetrin og elevtal i afdelingsopdelte skoler	16
3.2 Organisering af ledelse og team	16
4 De tre afdelinger – en karakteristik	19
4.1 Indskoling	19
4.2 Melletrin	23
4.3 Udskoling	25
4.4 Opsamling	27
5 Specialisering og udvikling	31
5.1 Aldersspecialisering	31
5.2 Undervisning i linjefag	33
5.3 Lærernes samarbejde	34
5.4 Specialiseret udviklingsarbejde	36
5.5 Opsamling	38
6 Sammenhæng og det fælles projekt	39

6.1	Betydningen af skift for eleverne	39
6.2	Sammenhæng for eleverne	41
6.3	Overlevering i praksis	43
6.4	Opsamling	46

Appendiks

Appendiks A:	Projektbeskrivelse	47
Appendiks B:	Beskrivelse af skolerne	49
Appendiks C:	Statistisk model over sammenhænge beskrevet i kapitel 3	53

Rapporter fra EVA	55
-------------------	----

Forord

Gennem de senere år er flere og flere danske skoler blevet afdelingsopdelt. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) præsenterer i denne rapport et billede af udbredelsen af afdelingsopdelte skoler i Danmark og en analyse af seks danske skolers erfaringer med at være afdelingsopdelt. Undersøgelsen indgår i EVA's handlingsplan for 2007, og er gennemført i perioden januar til november 2007.

Vi ser i undersøgelsen nærmere på hvorfor skolerne har valgt at være afdelingsopdelt, og hvilke fordele og ulemper der er forbundet med det. Der er ikke hidtil gennemført systematiske undersøgelser af den afdelingsopdelte skole. Vi har derfor valgt en åben, eksplorativ undersøgelsesform hvor sigtet er at sætte fokus på hvilke overvejelser og erfaringer skoler gør sig i forbindelse med det at være afdelingsopdelt. Hvorfor gør de det? Hvad får de ud af det? Hvordan oplever skoleledere, lærere, elever og forældre den afdelingsopdelte skole?

Vi håber at rapporten kan bidrage til at give et nuanceret billede af den afdelingsopdelte skole og inspirere til fortsat debat om skolernes udvikling.

Agi Csonka
Direktør for EVA

1 Resume

Mere end to tredjedele af de danske skoler er delt op i afdelinger i dag. Denne undersøgelse ser nærmere på seks af disse skoler for at belyse deres erfaringer med at være afdelingsopdelt. Undersøgelsen viser, at organiseringsformen har både styrker og svagheder. Nogle af de væsentligste styrker ved afdelingsopdelingen er den specialisering som lærerne opnår mht. at undervise elever på bestemte klassetrin, det mere velfungerende samarbejde inden for afdelingerne og mulighederne for at tilpasse pædagogisk udviklingsarbejde til særlige aldersgrupper. Nogle af de væsentligste udfordringer er på den anden side at sikre en god overlevering af eleverne mellem afdelingerne og at dæmme op for den tendens til subkulturer inden for organisationen som nemt vokser frem når hver afdeling er optaget af sit eget, og som kan have negative konsekvenser for elevernes oplevelse af sammenhæng i deres skoleforløb. I det følgende præsenteres undersøgelsens hovedpointer nærmere.

Tilhørsforhold til afdelingen

Afdelingerne udgør hver deres integrerede enhed hvor lærerne oplever at de hører til og kender både hinanden og eleverne godt. Dette tilhørsforhold betragter mange lærere som en styrke for samarbejdet inden for afdelingen. Undersøgelsen viser at lærerne oplever at de bedre kan få teamsamarbejdet til at fungere inden for afdelingen fordi de har større kendskab til hinanden. Flere nævner endvidere at undervisningen på grund af det tættere samarbejde kan tilrettelægges mere fleksibelt. Svagheden er dog at afdelingsopdelingen samtidig skaber en risiko for at hver afdeling bliver sin egen lukkede enhed, og at der så at sige opstår flere "skoler i skolen". Hvis denne tendens bevirker en for stor forskellighed mellem afdelingerne, kan det være en ulempe både for det kollegiale forhold og for elevernes oplevelse af et sammenhængende skoleforløb.

Aldersspecialisering

Et af hovedformålene for skolerne med afdelingsopdelingen er at lærerne bliver specialiseret i at undervise en bestemt aldersgruppe. Dette er på den ene side en faglig styrke da den pædagogiske tilgang og tilrettelæggelsen af undervisningen kan tilpasses de forskellige aldersgruppers udvikling. Desuden kan læreren fokusere på de dele af sit fagområde som hører afdelingens klassetrin til, og den enkelte lærer kan med kortere intervaller vende tilbage til at undervise samme

klassetrin. Dette skaber ifølge flere lærere bedre mulighed for at anvende, tilpasse og udvikle undervisningsmaterialet. På den anden side kan en for markant specialisering og opdeling risikere at resultere i en manglende fornemmelse blandt lærerne for det samlede billede af elevernes skolegang og en manglende bevidsthed om trinmål før og efter de klassetrin som lærerne selv underviser på.

Skift i elevernes skoleforløb

I den afdelingsopdelte skole oplever eleverne en række skift i løbet af deres skolegang, som for nogle er en fordel, mens det for andre er en ulempe. Et afdelingsskift og det at få nye lærere giver nogle elever en god mulighed for at blive set med nye øjne og for at få nye roller. Ifølge de interviewede lærere kan skiftene mellem afdelingerne endvidere være med til at ruste eleverne til fremtidige skift i deres liv, fx i forbindelse med videre uddannelse. Men lærerne påpeger samtidig at det for andre elever, som har særlige udfordringer, kan være vanskeligt at skifte lærere og afdeling da disse elever kan have svært ved på ny at opbygge nære relationer. Desuden skal lærerskiftene i forbindelse med overgang fra én afdeling til en anden ses i lyset af at eleverne typisk også vil opleve andre lærerskift i forbindelse med læreres sygdom, barsel og afgang. I den afdelingsopdelte skole er det således særlig vigtigt at være opmærksom på klassernes hidtidige forløb og på de enkelte elever. Nogle skoler åbner mulighed for at enkelte lærere følger med klasser til næste afdeling når det vurderes at være nødvendigt.

Samarbejde om overlevering

Undersøgelsen viser at det er forskelligt i hvilken udstrækning lærerne overleverer viden om eleverne når eleverne skifter afdeling og lærere. I nogle tilfælde er overleveringen bevidst fravalgt fordi det vurderes at være mere hensigtsmæssigt at lærerne gør sig deres egne indtryk når de overtager nye elever så de ikke risikerer at være forudindtagede over for eleverne. Dette kan dog på den anden side komme til at betyde at nogle elevers skift til nye afdelinger bliver præget af oplevelser af manglende sammenhæng. Nogle skoler har valgt at løse dette dilemma ved at vedtage hvilke oplysninger og informationer der skal videregives, og dermed også hvilke der ikke skal videregives. Herved sikres det at netop det nødvendige bliver givet videre, samtidig med at elevens mulighed for at blive set med nye øjne bevares i forhold til relevante dimensioner. Nogle skoler har således gode erfaringer med at systematisere rammerne for overlevering så sammenhæng og kontinuitet sikres, og fordomme ikke videregives. Endvidere peger enkelte lærere på deres fagteam som det forum der netop er beregnet til at sikre kontinuitet og sammenhæng i hvert enkelt fag.

Lærernes linjefag

Det er for flere af skolerne en udfordring at sørge for at lærerne kommer til at undervise i deres linjefag når de kun er tilknyttet én afdeling. En del af lærerne på de seks skoler er ansat før skolerne blev afdelingsopdelt, hvilket bevirker at lærerne ikke er blevet ansat med henblik på speci-

fikt at passe ind i én afdeling og de fag der undervises i her. Derfor er det nogle steder ikke muligt at få fagfordelingen til at gå op inden for afdelingerne på en sådan måde at alle lærere underviser i deres linjefag. Nogle lærere oplever at de er låst fast og ikke har mulighed for at bruge alle deres faglige ressourcer når de kun underviser i én afdeling. På nogle skoler løses dette ved at lærere hvis fagsammensætning ikke passer til at være i én afdeling, i nogle tilfælde underviser i flere afdelinger. På andre skoler har man i stedet valgt at fastholde princippet om at lærerne kun er tilknyttet én afdeling.

2 Indledning

Siden 1990'erne er der i skoleverdenen sket en udvikling hvor flere og flere skoler er blevet inddelt i afdelinger. Det at være en afdelingsopdelt skole kan betyde flere ting, enten at en skole har afdelinger med forskellige funktioner, fx SFO, specialafdeling etc., eller at skoleforløbet er inddelt i faserne indskoling, mellemtrin og udskoling, og at disse afdelinger fysisk er adskilt på skolen. I denne undersøgelse forstås det at være afdelingsopdelt som det sidstnævnte, altså at være inddelt i faser.

Udviklingen mod afdelingsopdelte skoler i Danmark har været genstand for megen debat de seneste år. Af regeringsgrundlaget fra 2005 fremgår det, at der er et politisk ønske om afdelingsopdeling af skolerne. Ønsket om en stærkere specialisering i forhold til aldersgrupper kommer tillige til udtryk i indretningen af læreruddannelsen der siden 2006 har indeholdt krav om aldersspecialisering i linjefagene. Der er dog ingen lovgivning der direkte retter sig mod skolernes organisering i afdelinger.

Et af de væsentligste argumenter for en afdelingsopdelt skole er at princippet om enhedslæreren, altså det at læreren skal kunne undervise i alle fag på alle klassetrin, ikke længere er tidssvarende. En af de fordele ved at opdele skolerne som bl.a. Kommunernes Landsforening (KL) har peget på, er således at lærerne fagligt og pædagogisk bliver specialiseret i at undervise bestemte aldersgrupper når man inddeler skolerne i indskoling, mellemtrin og udskoling. I det skolepolitiske oplæg *Alle børn skal lære mere, KL (2004) 2006* opfordrer KL derfor til at gøre op med princippet om enhedslæreren der følger klassen gennem hele skoleforløbet, og klassen som bærende organiseringsform i undervisningen.

Forældreorganisationen Skole og Samfund går ligeledes ind for en skole hvor lærerne i en vis udstrækning er aldersspecialiserede. Men Skole og Samfund påpeger samtidig at de er imod en udvikling hvor afdelingsopdelingen medfører en opløsning af klassestrukturen (6 skarpe fra Skole og Samfund. Tillæg til SKOLEBØRN nr. 4/2002).

Danmarks Lærerforening (DLF) har tidligere peget på flere problemer ved den afdelingsopdelte skole. Ifølge DLF risikerer man en manglende sammenhæng i elevernes skoleforløb når man bevæger sig væk fra princippet om at have lærere som følger klassen i hele skoleforløbet, bl.a. fordi elevernes og klassernes sociale udvikling ifølge DLF kræver langsigtet arbejde med eleverne. DLF peger endvidere på at læreren ofte er den person som eleverne drøfter vigtige personlige problemer med, og at nogle elever vil have svært ved at skabe nære relationer til nye lærere. (Folkeskolen – et samlet skoleforløb. Fællesskabets skole. DLF 2002).

Som det ses er der flere holdninger til afdelingsopdelte skoler og fordele og ulemper betones forskelligt i debatten. Undersøgelsen her kan forhåbentlig bidrage til den fortsatte diskussion af nogle af de rejste problematikker ved at give et nuanceret billede af erfaringer på en række skoler.

Undersøgelsen er gennemført i perioden januar til december 2007 og er udført af en projektgruppe bestående af evalueringskonsulent Gitte Grønkær Andersen, evalueringskonsulent Peter Gorm Larsen (indtil 1. juli) og evalueringsmedarbejder Thea Nørgaard Dupont.

2.1 Undersøgelsens formål

Selvom afdelingsopdeling som nævnt er blevet debatteret gennem flere år, er det ikke i særlig grad undersøgt hvordan det fungerer i praksis på skolerne, og hvilke erfaringer skolerne har med at være afdelingsopdelt. Der er således behov for en nærmere undersøgelse af skolers erfaringer med og bevæggrunde for at være afdelingsopdelt.

Denne undersøgelse er derfor primært tilrettelagt som en eksplorativ undersøgelse hvor sigtet er at afdække de oplevede fordele, ulemper og dilemmaer på seks udvalgte skoler. Udover at bidrage med en systematisk erfaringsopsamling på et hidtil udforsket felt, kan undersøgelsen således bidrage til at pege på problemstillinger og opmærksomhedspunkter, der med fordel kan gøres til genstand for videre og mere dybtgående analyser af hvordan den afdelingsopdelte skole fungerer, og hvilke styrker og svagheder, der er ved denne organiseringsform.

Indledningsvis belyses udbredelsen af afdelingsopdelte skoler i Danmark, mens hovedfokus i undersøgelsen er seks skolers erfaringer med at være afdelingsopdelt.

2.2 Datagrundlag og metode

Undersøgelsen er baseret på erfaringer fra seks afdelingsopdelte skoler. På disse skoler er der gennemført i alt 36 interview med henholdsvis skoleledelser, lærere i alle afdelinger, forældre som er medlemmer af skolebestyrelsen, samt elever på de ældste klassetrin. For at give et billede

af udbredelsen inddrages desuden en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere som blev foretaget i 2005 i forbindelse med EVA's undersøgelse af vilkår for skoleledelse.

Følgende skoler har medvirket i undersøgelsen:

- Brøndbyvester skole, Brøndby Kommune (558 elever)
- Dueholmskolen, Morsø Kommune (583 elever)
- Kalbyrisskolen, Næstved Kommune (602 elever)
- Nymarksskolen, Kerteminde Kommune (374 elever)
- Skjoldhøjskolen, Århus Kommune (550 elever)
- Vejgaard Østre Skole, Aalborg Kommune (687 elever.)

Udvælgelsen er sket på baggrund af et ønske om variation i forhold til størrelse og geografi. Kriteriet om geografisk spredning sikrer viden om praksis fra flere forskellige kommuner og fra skoler i både større og mindre byer.

Interview

Formålet med interviewene har været at opnå en forståelse af de udvalgte skolers erfaringer med at være opdelt i afdelinger og at indhente synspunkter fra ledelser, lærere, elever og forældre.

Interviewene er gennemført som semistrukturerede interview på baggrund af spørgeguider som er bygget op om følgende temaer:

- Skolens opdeling og baggrunden for valg af organiseringsform
- Undervisningens tilrettelæggelse og indhold
- Lærernes faglighed
- Relationer mellem lærere og elever, lærerskift og sammenhæng i skoleforløb
- Sammenhæng i organisationen.

Der er gennemført i alt 36 interview på de seks skoler som deltager i undersøgelsen. På hver skole er der foretaget seks interview af ca. en times varighed med mellem én og fire deltagere ad gangen. Alle interview er optaget på bånd og der er efterfølgende udarbejdet et referat af interviewene. Der citeres på baggrund heraf i rapporten.

Interviewene blev på hver skole foretaget med henholdsvis:

- Skoleledelsen
- Indskolingslærere
- Mellemtrinlærere
- Udskolingslærere
- Elever på 6.-9. klassestrin
- Forældre som er medlemmer af skolebestyrelsen.

Interview med skoleledelserne er så vidt muligt foretaget med skolernes samlede ledelse som er sammensat forskelligt på de seks skoler. Lærergupperne fra de tre afdelinger er interviewet hver for sig for at sikre at forskellige perspektiver er kommet tydeligt frem. Elevrepræsentanterne er udvalgt blandt elever i 6.-9. klasse, for det første for at sikre at de er gamle nok til at have oplevet skift fra afdeling til afdeling, og for det andet for at undgå at bruge unødigt mange ressourcer på de særlige metodiske udfordringer som er forbundet med at interviewe mindre børn. Forældrene er udvalgt blandt skolebestyrelsesmedlemmer der i nogle tilfælde har været med til at tage beslutninger vedrørende skolernes afdelingsopdeling og derfor har mulighed for, ud fra et forældreperspektiv, at gøre rede for baggrunden for at skolen har valgt denne organiseringsform.

Skolerne har selv udvalgt interviewpersonerne ud fra retningslinjer givet af EVA. Denne udvælgelsesprocedure betyder dog at der er en principiel risiko for at bestemte holdninger og erfaringer træder tydeligere frem end andre. Det er dog projektgruppens indtryk at alle skoleledelser har tilstræbt at udvælge lærere, elever og forældre i overensstemmelse med de retningslinjer EVA har givet.

Interviewene anvendes som eksempler på praksis, perspektiver og erfaringer i en analyse som fremhæver temaer på tværs af de seks udvalgte skoler. I rapportens appendiks findes en nærmere beskrivelse af skolerne.

Spørgeskemaundersøgelse

EVA har i forbindelse med en undersøgelse af vilkår for skoleledelse i 2005 bl.a. gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere. Resultater herfra anvendes i nærværende undersøgelse til at give et indtryk af udbredelsen af afdelingsopdelte skoler i Danmark. Desuden anvendes resultaterne til at belyse de afdelingsopdelte skolers ledelse og organisering, herunder organiseringen i team.

Spørgeskemaundersøgelsen indgik oprindeligt i en anden kontekst, hvor fokus ikke var på den afdelingsopdelte skole. I undersøgelsen bliver skolelederne spurgt, om deres skole er "faseopdelte", hvilket svarer til den definition af "afdelingsopdelte", som anvendes i nærværende undersøgelse. Selvom der terminologisk ikke er helt overensstemmelse, giver spørgeskemaundersøgelsen et indtryk af udbredelsen af den afdelingsopdelte skole.

Spørgeskemaundersøgelsen omfattede 1.200 af landets i alt 1.629 skoleledere. 921 besvarede spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 77.

3 Afdelingsopdelte skoler i Danmark

Som tidligere nævnt ligger der ingen lovgivning til grund for at mange danske skoler i de senere år er blevet afdelingsopdelt. Nogle kommuner har imidlertid besluttet at alle skoler i kommunen skal være afdelingsopdelte. I andre kommuner har nogle skoler på eget initiativ valgt at organisere sig i afdelinger. Af dette kapitel fremgår det hvor stor en andel af danske skoler som er afdelingsopdelte. Herudover præsenteres kort nogle karakteristika ved afdelingsopdelte skoler og signifikante forskelle mellem afdelingsopdelte skoler og ikke-afdelingsopdelte skoler.

I det følgende anvendes dokumentationsmateriale fra EVA's undersøgelse af vilkår for skoleledelse fra 2005. Som nævnt i indledningen anvender nærværende undersøgelse termen "afdelingsopdelt" om skoler som er inddelt i indskoling, mellemtrin og udskoling. I undersøgelsen af vilkår for skoleledelse anvendtes imidlertid termen "faseopdelt" om det samme fænomen. Når termen faseopdelt anvendes nogle steder i dette kapitel, er det med henblik på at anvende dokumentationsmateriale fra undersøgelsen af vilkår for skoleledelse så præcist som muligt. Termerne "faseopdelt" og "afdelingsopdelt" anvendes derfor synonymt i det følgende.

Dokumentationsmateriale fra 2005 viser at størstedelen af danske folkeskoler på dette tidspunkt var organiseret i afdelinger. Tabel 1 viser hvor stor en andel det drejer sig om.

Tabel 1
Andelen af afdelingsopdelte skoler

	Antal	Procent
Faseopdelt	713	79 %
Næsten faseopdelt*	20	2 %
Ikke faseopdelt	174	19 %
Total	907	100 %

* Skoler der næsten er faseopdelt, indbefatter skoler der er ved at overgå til en afdelingsopdelt organisering eller har en organiseringsform der minder om faseopdeling.

Kilde: EVA's undersøgelse af vilkår for skoleledelse, 2005.

Som det fremgår af tabellen, var 79 % af skolerne i 2005 faseopdelt. Ydermere var 2 % af skolerne enten ved at overgå til faseopdeling, eller de var organiseret på en måde der minder om faseopdeling. Således var kun 19 % af skolerne i 2005 ikke faseopdelt.

3.1 Klassetrin og elevtal i afdelingsopdelte skoler

Tabel 2 viser andelen af faseopdelte skoler set i forhold til skolernes størrelse og klassetrin. Øverst fremgår fordelingen for skoler der går til 9. eller 10. klasse. Nederst fremgår fordelingen for skoler der går til 5., 6. eller 7. klasse.

Tabel 2
Sammenhæng mellem klassetrin, skolestørrelse og faseopdeling

		Ikke faseopdelt	Faseopdelt	Total
0. til 9./10. klassetrin	Små skoler	21 %	79 %	100 %
	Mellemstore skoler	15 %	85 %	100 %
	Store skoler	18 %	82 %	100 %
	Total	17 %	83 %	100 %
0. til 5./6./7. klassetrin	Små skoler	30 %	70 %	100 %
	Mellemstore skoler	38 %	62 %	100 %
	Store skoler*	50 %	50 %	100 %
	Total	31 %	69 %	100 %

N = 907

Små skoler < 230 elever; mellemstore skoler 230-460 elever; store skoler > 460 elever.

**Kun to store skoler går til 5., 6. eller 7. klasse.*

Kilde: EVA's undersøgelse af vilkår for skoleledelse, 2005.

Ved sammenligning af den øverste og nederste del af tabellen ses en sammenhæng mellem antallet af klassetrin på skolen og faseopdeling. Af de skoler der går til 9. eller 10. klasse, er 83 % faseopdelt, mens 69 % af de skoler der går til 5., 6. eller 7. klasse, er faseopdelt. Yderligere analyse viser at der ikke er signifikante sammenhænge mellem skolestørrelse og faseopdeling (resultatet af en statistisk analyse fremgår af appendiks C), men mellem antallet af klassetrin og faseopdeling. Tallene peger altså - ikke overraskende - på at skoler med overbygning er mere tilbøjelige til at organisere sig afdelingsopdelt end skoler som ikke har overbygning.

3.2 Organisering af ledelse og team

Det fremgår af undersøgelsen fra 2005, at det er forskelligt om de faseopdelte skoler har afdelingsledere eller -koordinatorer. Som det ses i tabel 3, viser den landsdækkende undersøgelse et differentieret billede de afdelingsopdelte skoler i forhold til dette.

Tabel 3
Fordelingen af afdelingsledere og afdelingskoordinatorer i de afdelingsopdelte skoler

Både afdelingsleder og afdelingskoordinator	26 %
Kun afdelingsleder	4 %
Kun afdelingskoordinator	53 %
Ingen	18 %
Total	100 %

N = 656.

Kilde: EVA's undersøgelse af vilkår for skoleledelse, 2005.

Det fremgår af tabel 3 at 26 % af de afdelingsopdelte skoler har både afdelingsledere og afdelingskoordinatorer, 4 % har kun afdelingsledere, 53 % har kun afdelingskoordinatorer, og 18 % har hverken afdelingsledere eller afdelingskoordinatorer. Det mest udbredte er altså kun at have afdelingskoordinatorer.

Interviewene på de seks udvalgte skoler i denne undersøgelse viser imidlertid at afdelingskoordinatorernes opgaver og ansvar kan se forskellige ud. Nogle koordinatorer giver udtryk for at de forventes at løse ledelsesmæssige opgaver, og at det nogle gange kan være en svær rolle at være kollega og samtidig skulle repræsentere ledelsen, fx når der skal videregives mindre positive budskaber. Andre koordinatorer har opgaver af mere praktisk karakter og oplever ikke at deres rolle er vanskelig at håndtere.

Der er ligeledes forskelle i måden hvorpå lærerne er organiseret i team. I undersøgelsen af vilkår for skoleledelse blev lærerne spurgt om hvorvidt de arbejder i klasseteam, årgangsteam, fagteam, afdelingsteam og andre team. 63 % af lærerne i faseopdelte skoler har svaret at de arbejder i klasseteam, mens dette gælder hele 78 % af lærerne i ikke-faseopdelte skoler. Samtidig har 56 % af lærerne i faseopdelte skoler svaret at de arbejder i årgangsteam, mens dette kun gælder 46 % af lærerne i ikke-faseopdelte skoler.

Besvarelsene viser således en tendens til at lærere på afdelingsopdelte skoler i større udstrækning arbejder i årgangsteam, mens lærere på ikke-afdelingsopdelte skoler i større udstrækning arbejder i klasseteam. En forklaring kan være at vilkårene for lærernes samarbejde på tværs af klasserne er bedre på afdelingsopdelte skoler fx fordi lærerne kender hinanden inden for afdelingen. Dette billede underbygges af interviewene med lærere på de seks udvalgte afdelingsopdelte skoler og uddybes i kapitel 5 om lærernes samarbejde.

4 De tre afdelinger – en karakteristik

I dette kapitel gives en karakteristik af hver af de tre afdelinger i den afdelingsopdelte skole. Der knytter sig forskellige opgaver til at undervise elever på forskellige alderstrin, og derfor karakteriseres den faglige og pædagogiske kerneopgave i de tre afdelinger også af forskellige fokuspunkter. I interviewene fortæller lærerne både om deres syn på deres egen afdelings opgaver og kompetencer og om deres opfattelse af de andre afdelingers opgaver og kompetencer. Begge perspektiver inddrages i det følgende med henblik på at give et indblik i hvad der karakteriserer afdelingerne.

I overskriftsform kan man med skolernes egne ord beskrive det typiske ved afdelingerne på følgende måde:

- Indskoling: læringsparathed og læsning
- Melletrin: at "fylde på" og bevare læringsmotivationen
- Udsikling: afgangsprøver, nu gælder det for alvor.

4.1 Indskoling

Interviewene med indskolingslærere på de seks skoler viser at det centrale i indskolingen er læseindlæring og læringsparathed. Dette er således vigtige fokuspunkter som lærerne i høj grad identificerer sig med og oplever at de har mulighed for at blive rigtig dygtige til. Samtidig knytter der sig også særlige udfordringer til det at være lærer i indskolingen. I det følgende berøres både oplevede styrker og udfordringer.

Specialisering i læsning

Interviewene viser at læsning er et af kerneområderne i indskolingen. Læsning bliver nævnt mange gange i interviewene som eksempel på indskolingslærernes faglighed, og læsning er både noget indskolingslærerne selv betragter som deres kerneområde, og noget andre lærere og skoleledere ser som indskolingslærernes faglige styrke.

Generelt sætter indskolingslærerne også pris på muligheden for at specialisere sig i læseindlæring inden for afdelingen. En af indskolingslærerne forklarer fx hvordan udviklingsarbejdet i forhold til læsning med tosprogede har skabt en vigtig positiv specialisering blandt dansklærerne i indskolingen:

Vi er blevet væsentlig bedre til at lære de tosprogede at læse nede i indskolingen. Det er helt sikkert fordi vi har kunnet fokusere indsatsen på det i indskolingen. Vi har haft temadage mv. om læseindlæring. Og vi har fået en specialviden om det.

Det fremgår endvidere af citatet at afdelingsopdelingen har skabt gode rammer for udviklingsarbejdet omkring netop læsning på denne skole.

Elevernes læringsparathed og læringsstile

Et andet vigtigt aspekt i indskolingen som fremhæves af indskolingslærerne, er at sørge for at gøre eleverne undervisningsparate. Dette betragtes af indskolingslærerne selv som et vigtigt fundament for skolens samlede opgave og som det der danner grundlag for elevernes videre skoleforløb. Flere af de interviewede indskolingslærere forklarer at de finder det interessant at arbejde med den yngste aldersgruppe da elevernes begyndende læringsproces er vigtig for deres udvikling i det videre skoleforløb. En af indskolingslærerne siger:

Jeg synes det er meget mere spændende at arbejde med "byggestenenene" så man er med til at lægge grunden for det de lærer i det videre forløb.

Lærere i de andre afdelinger giver også udtryk for at indskolingslærerne er gode til at gøre de mindste elever læringsparate. En af de interviewede indskolingslærere fremhæver fx hvordan indskolingslærerne på hendes skole er særlig gode til at bruge forundring og leg som pædagogisk tilgang til de mindste elever og til at tage dem med ud af klasserummet så de kan opleve deres omverden.

Et andet aspekt af elevernes læringsparathed er at skabe tryghed for eleverne omkring det at gå i skole. Flere indskolingslærere og lærere fra andre afdelinger fremhæver at man i indskolingen skal være god til at "nurse" eleverne. Nogle lærere, især indskolingslærerne selv, betragter det at skabe tryghed for eleverne som en central forudsætning for at kunne gøre de yngste elever læringsparate, mens andre lærere ofte betragter det tryghedsskabende som en uinteressant eller mere perifær opgave.

Det tryghedsskabende aspekt i indskolingen betragtes endvidere af nogle lærere som noget der knytter sig til hvilken person man er, noget der typisk varetages af "omsorgsfulde kvinder" i indskolingen, mens lærerne i udskolingen er mere "kontante". En indskolingslærer siger fx:

I underhuset hvor vi er mange modne kvinder, er vi nok mere den varme, åbne og omsorgsfulde type, hvor man er mere hård og kontant i udskolingen.

Som citatet illustrerer, anses det tryghedsskabende aspekt af nogle lærere for at være noget der knytter sig til lærernes personlighed og i dette tilfælde til deres køn, og ikke noget der udspringer af deres professionelle kompetencer.

En del indskolingslærere er endvidere begejstrede for at bruge læringsstile som pædagogisk tilgang til de mindste elever og arbejder meget med at udvikle metoden. Der er også enkelte lærere på mellemtrinnet og i udskolingen som ser dette som en interessant tilgang i det senere skoleforløb, men det er en tilgang som på de seks skoler kun er udbredt i indskolingen.

Indskoling og faglighed

Flere indskolingslærere oplever at det i andres øjne ikke er forbundet med særlig høj status at være indskolingslærer da det ikke opfattes som en særlig krævende opgave. En indskolingslærer formulerer det således:

Holdningen er også "Nå, du skal bare have de små". Sådan er holdningen lidt, også samfundsmæssigt.

Indskolingslærerne opfatter imidlertid ikke sig selv som mindre faglige. Fx understreger en af de interviewede indskolingslærere at hun ikke oplever at man er mere faglig i udskolingen end i indskolingen da der også er en del test i indskolingen. Problemstillingen knytter sig således også til hvad der forstås som faglighed, i dette tilfælde det at teste eleverne.

Interviewene med lærere fra de tre afdelinger tyder imidlertid på at det er nemmere for indskolingslærerne selv at få øje på og definere en faglighed for indskolingen. Det kan derimod for andre lærere være sværere at have indsigt i det konkrete arbejde og derfor også sværere at identificere og anerkende de faglige udfordringer i indskolingen. Denne manglende anerkendelse af fagligheden i indskolingen afspejles flere steder i interview med både indskolingslærerne selv og andre lærere.

Skæv kønsfordeling

På alle seks skoler er der ifølge de interviewede lærere og ledere en markant overrepræsentation af kvindelige lærere i indskolingen – også set i forhold til at der samlet set er flere kvinder end mænd på skolerne.

Et blik på tal fra undersøgelsen af vilkår for skoleledelse fra 2005 bekræfter dette billede. Undersøgelsen viser at 39 % af de mandlige lærere har svaret at de har undervist i indskolingen i det

indeværende skoleår, hvorimod dette gælder for 58 % af de kvindelige lærere. Omvendt har 55 % af de mandlige lærere undervist i udskolingen i det pågældende skoleår, mens dette kun gælder for 37 % af de adspurgte kvindelige lærere.

Den skæve kønsfordeling opfattes af nogle indskolingslærere som et problem for eleverne fordi de kommer til at mangle mandlige rollemodeller. Flere lærere fra de andre afdelinger bekræfter den skæve kønsfordelings konsekvenser og peger på at det især for de elever der heller ikke har en mandlig rollemodel derhjemme, er særlig uhensigtsmæssigt at de kun møder kvindelige lærere i deres første skoleår. En mellemtrinlærer problematiserer det fx således:

Der er en bestemt kønsfordeling, pigerne er mest i indskolingen, og mændene er mest i overbygningen. Selvom der generelt er flere kvindelige lærere på skolen, er der stadig en overvægt af mænd i udskolingen. Det har stor betydning at der er flest kvinder i indskolingen, for drengene mangler jo rollemodeller.

Dette er endvidere en udfordring som ifølge nogle lærere vil være særlig stor for elever som af den ene eller anden grund ikke har nogen til at udfylde faderrollen i hjemmet. Derfor er der stor enighed om at det er nødvendigt at sikre at der også er mandlige lærere i indskolingsafdelingerne.

Nogle af de interviewede indskolingslærere mener at en af grundene til den skæve kønsfordeling er at mandlige lærere ofte ikke oplever arbejdet i indskolingen som særlig fagligt og derfor ikke har lyst til at arbejde der. Analysen tyder således på at der er en kønsrelateret forskel på hvad der opleves som fagligt og udfordrende, hvilket bevirker at kun meget få mænd søger til indskolingen.

Både lærere og ledelser er dog generelt opmærksomme på den skæve fordeling og vil gerne ændre på den. En skoleleder fortæller fx:

Vi vil jo også gerne have nogle flere mænd i indskolingen. Der er tre mænd i indskolingen, mens det er halvt af hver i udskolingen. På mellemtrinnet er der også flest kvinder, men det er fordi vi har flyttet mænd derfra til indskolingen.

Denne ledelse er således opmærksom på den skæve kønsfordeling, og som skolelederen fortæller, har man derfor i forbindelse med medarbejderudviklingssamtaler flyttet nogle mandlige lærere til indskolingen.

4.2 Melletrin

Interviewene peger på at elevernes individuelle læringsprocesser og behov for differentieret undervisning er et centralt fokuspunkt for lærerne på mellemtrinnet da man på dette alderstrin har god mulighed for at lære eleverne en masse. Samtidig giver flere lærere udtryk for at man på mellemtrinnet er særlig optaget af elevernes overgange fra afdeling til afdeling. En af mellemtrinnets udfordringer består til gengæld i at finde nogle tydelige faglige temaer at identificere sig med på samme måde som man fx gør med læsning i indskoling.

Individuelle læringsprocesser og overgange

Nogle mellemtrinslærere ser det som deres vigtigste opgave at kunne understøtte det enkelte barns læreproces. Nogle af lærerne fremhæver således at undervisningsdifferentiering er særlig vigtigt på mellemtrinnet. En af skolelederne fremhæver ligeledes logbogsarbejdet og elevernes overgange til og fra afdelingen som noget mellemtrinslærerne er særlig gode til at håndtere på hans skole.

Andre mellemtrinslærere oplever desuden at de er gode til at modtage eleverne og sørge for at eleverne får en positiv udviklingsproces ud af lærerskiftet ved overgangen fra indskoling til mellemtrinnet hvor de skal lære at arbejde mere selvstændigt. Særlig nogle elever har svært ved dette skift, og lærerne fremhæver derfor vigtigheden af at have øje for dette:

De stille piger har jo svært ved det fordi de har bundet sig meget til en indskolingslærer – "mor" – og så bliver det svært ikke at have mor længere. De har enormt stort behov for den kontakt med den nye lærer. Der er det vigtigt som mellemtrinslærer at hjælpe dem på vej til selv at kunne uden hele tiden at skulle have den nære kontakt.

Fagligt fokus

For nogle lærere på mellemtrinnet er det imidlertid mere utydeligt formuleret hvad der karakteriserer opgaven med denne aldersgruppe. Det fremgår af interviewene med mellemtrinslærere på flere af de seks skoler at det er svært for dem selv at formulere hvad aldersspecialiseringen præcis indebærer på mellemtrinnet – især når de ser sig selv i forhold til indskoling der har læsning, og udskoling der har afgangsprøver. Nogle af lærerne giver udtryk for at det er svært at få øje på det faglige fokus i forhold til de to andre afdelinger:

Nej, jeg ved ikke om det bare er at det har været nemmere at se for de andre to afdelinger, altså yderafdelingerne, om det har været nemmere at se deres fordele ved at være en afdeling. Vi hænger lidt der i midten.

At blive defineret som noget der hverken er indskoling eller udskoling, går igen i andres opfattelse af mellemtrinnet. En skoleleder giver fx udtryk for at den pædagogiske udvikling på hans skole hovedsageligt er sket i indskoling og udskoling da arbejdet med eleverne på disse alderstrin kan byde på særlige udfordringer. Mellemtrinnet står ifølge ham lidt stille i forhold til de to andre afdelinger.

Andre ser mellemtrinnets rolle mere positivt selvom der ikke er tale om så afgrænsede faglige problemstillinger som læsning i indskoling eller afgangsprøver i udskoling. En skoleleder fremhæver at eleverne på mellemtrinnet har en alder hvor der er gode muligheder for virkelig at lære dem noget:

Jeg tror mange af dem (lærerne, red.) på mellemtrinnet, de har valgt det fordi der tager fra, de er ikke nogen der skal nurses, eller som er besværlige.

Han peger altså på at eleverne på mellemtrinnet er den aldersgruppe som er nemmest at undervise fordi de har vænnet sig til at gå i skole, samtidig med at de endnu har de udfordringer som knytter sig til pubertetsalderen, og som elever i udskoling kan have.

En mellemtrinslærer på samme skole bekræfter dette billede og fortæller hvordan hun oplever at man som lærer på mellemtrinnet har gode vilkår for at arbejde mere frit i sin undervisning, bl.a. fordi eleverne er læringsparate:

Det er også hos os der virkelig er plads til at prøve noget nyt af fordi man ikke skal have dem til eksamen om et år, så der er ikke noget med at jeg er bange for at de ikke når det de skulle have nået. Og de har lært at læse – og de har lært at gå i skole. Der er ikke så meget at sætte på spil.

Det kan altså på den ene side være en udfordring at definere en kerneopgave for mellemtrinslærerne som på nogle skoler oplever at de ikke umiddelbart har et nær så stærkt alderstilknyttet fokus at identificere sig med som de andre afdelinger. Samtidig ses det blandt lærere og ledere på andre skoler at mellemtrinnets styrke og hovedopgave netop opfattes som det at kunne arbejde med elevernes læring på de alderstrin hvor de er mest modtagelige.

Et eksempel på fagligt fællesskab

Tilsyneladende er der en særlig udfordring forbundet med at profilere mellemtrinnet i en afdelingsopdelt skole, og dette er vigtigt af hensyn til lærernes tilhørsforhold og engagement og af hensyn til udviklingstiltag og samarbejde.

På en af skolerne har nogle af lærerne imidlertid et tydeligt fagligt fællesskab på mellemtrinnet. Her har mellemtrinslærerne et særligt udendørsprojekt som i både egne og andres øjne profilerer og samler dem omkring de naturfaglige fag. Skolens ledelse fortæller om mellemtrinnet:

De ser sig selv som en udviklingsafdeling. Der er en gruppe af stærke lærere inden for det naturfaglige, og det har bredt sig på en god måde. Vi har jo sådan en miniudgave af Hjerl Hede hernede som er noget særligt. Det er meget mellemtrinslærerne der kører natur/teknik og biologi udenfor på det område.

Ovenstående eksempel viser hvordan mellemtrinnets naturfaglige fag får lov at få plads og bidrage til en positiv definition af mellemtrinnet som en udviklende afdeling. Ledelsen fremhæver dog at også andre lærere på mellemtrinnet end de naturfaglige er med til at tegne afdelingen. Eksemplet indikerer imidlertid at et synligt fagligt projekt kan være med til at skabe et stærkere fælles fokus på hvad man kan på mellemtrinnet, og det kan derfor bruges som inspiration til positive definitioner af aldersspecialiseringen – også i andre fag end de naturfaglige.

4.3 Udskoling

Det går igen blandt flere af de interviewede at udskolingslærerne i både egne og andres øjne opleves som en stærk enhed hvad enten det drejer sig om det faglige i undervisningen eller om diskussioner af faglige og pædagogiske tiltag. Udskolingsafdelingerne er meget optaget af afgangsprøver, og der er generelt en oplevelse af at udskolingslærerne varetager denne opgave kompetent. Samtidig er det dog en udfordring at skabe plads til andre fokuspunkter i undervisningen end faglige slutmål, fx det tværfaglige og projektorienterede arbejde.

Udskolingslærere mere traditionelle i undervisningstilrettelæggelse

De interviewede udskolingslærere opfatter sig generelt som de mest traditionelle undervisere. Der er ifølge flere af dem behov for traditionel tavleundervisning i udskolingens af hensyn til de mål som skal nås. En af udskolingslærerne udtrykker det lidt skarpere:

Vi har nok nogle forskellige "images", vi er nok de grå og gamle. Men i de andre afdelinger er de jo nok dem som spiller bongotrommer og tegner meget, og det er jo nok en form for pædagogik. Men det er ikke sådan vi er. Det er nok lidt mere seriøst. I tysk kan man jo ikke være kreativ og sidde og lave en hest i papmache.

Lærerne har generelt en opfattelse af at der i udskolingens undervises mere traditionelt, mens der i de andre afdelinger i højere grad arbejdes med flere undervisningsformer og udviklingstiltag. Det generelle billede blandt lærere fra alle tre afdelinger er at der i udskolingens ikke er tid til at

afprøve nye tiltag og fleksible undervisningsformer da prøvekrav er styrende for undervisningens tilrettelæggelse.

Afgangsprøver og øgede krav

EVA's evaluering af folkeskolens afgangsprøver fra 2002 viste at mange lærere oplevede at afgangsprøverne var styrende for undervisningens tilrettelæggelse i de ældste klasser, især i sidste halvdel af 9. klasse. Evalueringsgruppen anbefalede derfor at skolelederne arbejdede for at dæmme op for dette, med det formål at styrke undervisningen og støtte lærerne i at kunne forholde sig mere frit til undervisningen trods den styrende effekt prøverne kan have (Folkeskolens afgangsprøver. Prøvernes betydning og sammenhæng med undervisningen, EVA 2002). Denne undersøgelse indikerer imidlertid at der med afdelingsopdelingen kan være en øget risiko for at undervisningen igennem hele udkolingen bliver styret af afgangsprøverne.

Generelt er lærerne i udkolingen meget optagede af afgangsprøver. Ifølge flere af lærerne bliver det allerede ved indgangen til udkolingen tydeligt for eleverne at det nu drejer sig om prøverne:

De (eleverne, red.) ranker sig lidt. De ved godt at nu er det eksamen, og det taler vi også om. Det er ikke fordi de ikke har faglige krav på mellemtrinnet, men der er flere sjove ting, og så er det som om at det bliver alvor når de kommer op til os.

Lærerne i de andre afdelinger og skolelederne er ligeledes meget bevidste om at afgangsprøverne er en vigtig opgave for lærerne i udkolingen. Fx giver denne indskolingslærer udtryk for at lærerne i udkolingen meget sjældent arbejder på tværs af klasser fordi udkolingslærerne har mindre tid til tværfaglig undervisning og emneuger:

I udkolingen er de hængt meget op på eksamen. Det er undervisningen hængt meget op på. De synes ikke at de kan nå alting. De har næsten ikke tid til at være sammen med os i den der emneuge. De har ikke det sjove. De har et pres oppe i udkolingen – et ydre pres.

En af de interviewede mellemtrinlærere fra en anden skole fremhæver ligeledes at udkolingsafdelingen kan have en tendens til at lukke sig om sig selv på grund af afgangsprøverne:

Der er en gruppe lærere som kører rundt i overbygningen. De er mere sig selv deroppe. De er meget fokuserede på afgangsprøven. Det gennemsyrrer arbejdsformen.

Det er således en udfordring at gøre plads til andre fokuspunkter i udkolingen og sikre at udkolingslærerne ikke isolerer sig som enhed i organisationen. Der er dog også en tendens til at skole-

lederne og andre lærere accepterer udskolingslærernes fokus på afgangsprøverne, og derfor bliver denne kultur i udskolingen ikke udfordret i særlig høj grad.

Særlige udfordringer for elever i udskolingen

Et andet fokuspunkt for lærerne i udskolingen er at håndtere de ældste elever som befinder sig på et vigtigt personligt udviklingsstadium. Flere elever og forældre giver udtryk for at lærerne i udskolingen er gode til at håndtere de større elever. En elev i 9. klasse fortæller fx at lærerne i udskolingen er gode til at være opmærksomme på de følelsesmæssige forandringer som eleverne gennemgår når de kommer i puberteten:

Hvis man fx er lidt sur en dag, er de meget bedre til at se det. Dengang man var lille, der tænkte man jo ikke over at blive sur hvis nogen fx skød en bold efter én. Det kommer jo når man bliver ældre og udtrykker sine følelser og sådan noget. Det er de nye lærere meget bedre til at se.

Denne elev oplever altså at lærerne i udskolingen har en bedre forståelse for eleverne og for hvor de er i deres udvikling. Blandt de interviewede lærere og ledelser er der ligeledes en generel forståelse af at det er godt at være vant til at håndtere de ældste elever, og at nogle lærere er bedre til det og har mere lyst til det end andre. En indskolingslærer bekræfter dette:

Men jeg tror mange af mine kolleger i indskolingen synes det er rart (at være delt op, red.). Også fordi de slipper for de store "bøvede bøffer".

En skoleleder fortæller desuden at man på hans skole overvejer hvornår afdelingsskiftet skal ske, fordi man gerne vil udnytte at udskolingslærerne har et andet og bedre tag på de ældste elever. Overgangen til puberteten kommer ifølge lederen tidligere, og derfor overvejes det om skiftet fremover skal ske allerede efter 5. klasse. Som lederen siger, har mange elever allerede på det tidspunkt godt af "en hånd der er vant til at have med de store at gøre".

4.4 Opsamling

Som det fremgår af ovenstående, tegner der sig et forskelligt billede af de tre afdelinger, og der er både styrker og svagheder forbundet med opdelingen.

Mange lærere på de seks skoler er glade for den aldersspecialisering som afdelingsopdelingen skaber. De oplever at de bliver bedre i stand til at varetage netop de specifikke faglige og sociale opgaver som hører til deres afdeling.

Aldersspecialiseringen skaber tilsyneladende et godt fokus på kerneopgaverne på de forskellige alderstrin, og flere lærere oplever at denne fokusering og den organisatoriske opdeling skaber gunstige vilkår for udviklingsarbejde med pædagogiske eller faglige tilgange som er særlig velegnede til specifikke alderstrin.

Samtidig er der imidlertid en tendens til at lærerne afdelingerne imellem ikke er særlig bevidste om hinandens faglighed og kompetencer. Dette svækker tilsyneladende oplevelsen af det fælles projekt med eleverne og af at være anerkendt af hinanden. Den kollegiale og organisatoriske sammenhæng risikerer altså at blive svækket i den afdelingsopdelte skole, og der kan opstå subkulturer i afdelingerne og en "os og dem"-kultur som ikke er hensigtsmæssig for lærernes samarbejde og for den pædagogiske udvikling på skolerne. Nogle af de medvirkende skoler har gjort forskellige tiltag for at dæmme op for denne negative konsekvens af afdelingsopdelingen. Nogle skoler lader således lærerne cirkulere ved at sørge for at enkelte lærere flytter afdeling når deres klasse skifter afdeling. En af skolelederne fortæller at hans skole har gode erfaringer med denne model, og at det er en metode til at dæmme op for indspisthed i afdelingsteamene. En anden af skolerne har gode erfaringer med et nedskrevet værdigrundlag for hver afdeling som bl.a. beskriver og synliggør de enkelte afdelingers fokuspunkter og kompetencer.

En anden problematik som springer i øjnene, er at især mellemtrinnet på flere af de seks skoler har et særligt behov for en mere tydelig faglig identitet. Indskoling og udskoling har klare fokuspunkter at identificere sig med – selvom disse altid kan udvikles. På nogle skoler har lærere og ledelse imidlertid ingen egentlig fornemmelse af hvilke kompetencer mellemtrinnets lærere har, og hvilke kerneopgaver de løser.

Endvidere er der en tendens til at lærerne i udskoling ikke arbejder særlig meget med fleksible undervisningsformer da de mener at traditionel klasseundervisning er nødvendig af hensyn til afgangsprøverne. Dette ræsonnement bliver ikke i særlig stor udstrækning diskuteret på nogen af skolerne da udskolingslærernes synspunkt overvejende opfattes som legitimt af såvel ledere som andre lærere.

Ovenstående karakteristik tyder på at det er en generel udfordring for alle tre typer af afdelinger at styrke lærernes opfattelse af hver afdelings pædagogiske kerne og af lærernes forskellige kompetencer. Et mere systematisk arbejde med formulering af en fælles profil og særlige kompetencer ville sandsynligvis kunne styrke aldersspecialiseringen og det pædagogiske arbejde. Dette vil muligvis også kunne styrke lærernes positive syn på hinanden og på den fælles opgave og dermed dæmme op for risikoen for at skabe en "os og dem"-kultur med afdelingsopdelingen.

Endelig er der en tendens til skæv kønsfordeling mellem afdelingerne som forstærkes af at lærerne bindes til kun at undervise i én afdeling. Der er således generelt meget få mænd i indskolingen og få kvinder i udskolingen.

5 Specialisering og udvikling

Da afdelingsopdelingen er gennemført med de lærere som allerede var ansat på skolen, kan det i en overgangsperiode være en organisatorisk udfordring at holde lærerne inden for en afdeling, samtidig med at man sørger for at de underviser i deres linjefag så de bruger alle deres kompetencer. Skoleledelserne må derfor med udgangspunkt i lærernes fagsammensætning og antallet af lærere prioritere imellem aldersspecialisering, få-lærerprincip, teamsamarbejde og det at lærerne underviser i deres linjefag. I dette kapitel behandles nogle af de styrker, svagheder og udfordringer som gør sig gældende i denne sammenhæng.

5.1 Aldersspecialisering

Med aldersspecialisering menes lærernes specialisering i undervisningen af en bestemt aldersgruppe inden for de fag man som lærer underviser i. Som det fremgår af kapitel 4, kan det være specialisering i fx læseundervisning af elever i indskoling.

Lærerne har med afdelingsopdelingen (og tilknytningen til én afdeling) mulighed for en faglig specialisering inden for et afgrænset felt af deres fag som knytter sig til bestemte klassetrin. Dette opleves af flere som en styrke. Fx fremhæver lærerne at der er stor forskel på hvilke kompetencer man som dansklærer bruger når man underviser i læsning i 1. klasse og i litteratur i 9. klasse. De interviewede lærere fremhæver flere gange at de bedre kan videreudvikle deres undervisning og undervisningsmaterialer når de bliver specialiseret i deres afdelings aldersgruppe. En lærer der underviser på mellemtrinnet, forklarer således:

Det er ikke den samme undervisning man kører, men man genbruger altid det gode. Derfor bliver undervisningen jo bedre. Når man skal ned og have 3. klasse igen, så kan man jo genbruge. Hvis der går 6-7 år inden man skal have det samme klassetrin igen, så er det jo tit lidt forældet, det man har brugt, og så skal man starte forfra.

Dette er et udbredt synspunkt blandt de interviewede lærere, især dem som underviser i fag der strækker sig over mange klassetrin som fx dansk, historie og matematik. For nogle fag der kun findes på klassetrin indenfor en afdeling fx samfundsfag, har det dog ikke helt så stor betydning om skolen er afdelingsopdelt. Flere lærere giver imidlertid udtryk for at de oplever aldersspecialiseringen som en styrkelse af fagligheden. Aldersspecialiseringen kan således betragtes som en styrkelse af lærernes kompetencer i forhold til undervisning på bestemte alderstrin. En af indskolingslærerne forklarer det på denne måde:

Altså det (aldersspecialiseringen, red.) tror jeg er en af de store fordele ved den afdelingsopdelte skole fordi du jo som lærer over en årrække møder den samme aldersgruppe af børn hele tiden. Og du registrerer jo hele tiden de ændringer der sker i aldersgruppen, og også deres udvikling, personlige udvikling og så videre, og der lægger du måske lettere mærke til de forskelle der er, og har lettere ved at gå ind og tale med forældre hvis forældrene er dybt bekymrede om noget i nogle udviklingsfaser af børnenes liv. Der er du jo vant til at se dem, og du har set dem flere gange og lettere kan gå ind og trøste forældrene ved at sige, ja, men det er altså ganske normalt [...].

Som citatet endvidere illustrerer, kan aldersspecialiseringen også betragtes som en fordel i forhold til både det sociale og samarbejdet med forældrene.

De fleste interviewede forældre ser tilsvarende positivt på aldersspecialiseringen. Nogle har dog også været bekymrede forud for at deres børn skulle skifte afdeling. Denne bekymring har typisk været forbundet med selve overleveringen af eleverne, og flere fremhæver samtidig at de er glade for aldersspecialiseringen og at de oplever den som en stor styrke ved den afdelingsopdelte skole. En forælder begrundet fx dette med at han oplever at lærerne i udskolingen er gode til at motivere eleverne til at klare de øgede krav:

Ja, for de er jo vant til det. De er vant til at overtage børn der kommer op i udskolingen, og er vant til at motivere det skift og det faglige løft der skal foregå. Der bliver stillet nogle nye krav, og det bliver mere legitimt netop fordi det er nye rammer og nye lærere. Så forstår eleverne også bedre at der skal noget andet på bordet nu. Jeg kan godt som forælder se at der er en kontinuitet i det de lærer.

Nogle lærere er imidlertid bekymrede for at specialiseringen med tiden kommer til at give en følelse af rutine. Enkelte lærere oplever at det bliver kedeligt at undervise på det samme alderstrin. Ingen af de seks skoleledelser kan imidlertid dokumentere om lærernes oplevelse af afdelingsopdelingens forbedring eller forringelse af undervisningen har betydning for elevernes resultater.

På flere skoler har man endvidere gode erfaringer med at lade det pædagogiske udviklingsarbejde og lærernes samarbejde foregå i afdelingerne så det kan tilpasses de forskellige aldersgrupper.

5.2 Undervisning i linjefag

Flere skoleledelser fortæller at deres afdelingsopdelte skole bygger på det såkaldte fålærerprincip hvor det er hensigten at eleverne skal have få lærere som dækker alle fag, hvilket gør at elever og lærere kommer til at kende hinanden godt. Lærerne på de seks skoler arbejder fortrinsvis i klasse- eller årgangsteam inden for afdelingen, og fålærerprincippet betyder typisk at lærerne inden for afdelingen skal dække alle fag. Dette kan have negativ betydning for om lærerne kan undervise i deres linjefag hvis afdelingsopdelingen fungerer på en måde hvor der ikke er mulighed for fleksibilitet imellem afdelingerne. Afdelingsopdeling, skolens lærersammensætning og afdelingens størrelse kan altså få betydning for om eleverne bliver undervist af lærere med linjefag.

Til gengæld vil eleverne i tilfælde af at en lærer er syg, stort set altid blive undervist af vikarer som er faste lærere i afdelingen og som eleverne derfor kender i forvejen. Eleverne vil ifølge flere lærere opleve at dette skaber en større sammenhæng på tværs af fagene fordi de møder de samme få lærere i alle fag.

På mindre skoler med få elever og få lærere i hver afdeling kan det imidlertid være en udfordring for ledelsen at sørge for at lærerne har kompetencer til at undervise i de fag som kræves på de givne klassetrin i den afdeling de er tilknyttet. Dette gør sig i særlig grad gældende på de skoler der har valgt en organisering hvor det ikke er muligt for lærerne at undervise nogle timer i andre afdelinger end den de er tilknyttet. Det at lærerne nogle steder underviser udelukkende inden for samme afdeling, gør selvsagt at man skal dække flere fag med få lærere. Dette er en større udfordring på mindre skoler end på større skoler hvor der er flere lærere i hver afdeling, og hvor der dermed er bedre mulighed for at dække flere fag med linjefagsuddannede lærere. På de mindre skoler har det desuden stor betydning når man rekrutterer nye lærere, at disses fagsammensætning passer ind i den afdeling de tilknyttes, hvis skemaet skal dækkes med linjefagsuddannede lærere.

For skoleledelserne kan det være et dilemma at skulle prioritere mellem fålærerprincippet og lærernes afdelingstilknytning på den ene side og sikring af deres mulighed for at undervise i linjefag på den anden side.

På en af skolerne har man eksempelvis oplevet at en lærer forlod skolen fordi han ikke kunne komme til at undervise i de fag han var linjefagsuddannet i. Denne problematik kan andre lærere nikke genkendende til:

Det vil sige hvad der er tilbage, det er en masse fag som jeg ikke har en pind forstand på, og de kommer til at fylde tre femtedele af mit ugentlige skema. Fag hvor man kan sige at der har jeg ikke nogen faglig ballast til at fylde ud, og det er det jeg er kommet til at sidde i, og det synes jeg er dårligt.

Da det på mange skoler har været almindeligt at lærerne ikke kun har undervist i deres linjefag, er det vanskeligt at vurdere om man i højere eller mindre grad underviser i sine linjefag i en afdelingsopdelt skole. Det kan imidlertid konstateres at skoleledelserne på de seks skoler står i en situation hvor hensyn til linjefag, timedækning og fålærerprincip skal vejes mod hinanden, og at det kan skabe dilemmaer når det besluttes hvordan lærerne skal fordeles i afdelingerne, og om man vælger en konstruktion hvor lærerne må undervise i flere afdelinger.

5.3 Lærernes samarbejde

På flere af de seks skoler er der en sammenhæng mellem indførelsen af teamsamarbejde og afdelingsopdeling. Flere steder er der erfaring med at teamsamarbejdet i afdelingerne danner et godt afsæt for en mere differentieret undervisning hvor eleverne i dele af undervisningstiden inddeles i hold på tværs af spor eller klassetrin.

Selvstyrende team og fleksibel undervisning

De seks skoler er generelt enige om at det at lærerne arbejder i selvstyrende team om en elevgruppe og om skemalægning, skaber bedre muligheder for fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen, herunder holdinddeling, arbejde med særlige emner, aldersintegreret, kønsdelt eller niveaudelt undervisning m.m. På baggrund af dokumentationsmaterialet ser det således ud som om afdelingsopdelingen skaber gode muligheder for at arbejde mere differentieret med undervisningen. En af lærerne fortæller:

I dag har vi fx niveaudelt matematik. Nogle dage inddeler vi dem (eleverne, red.) også efter køn. Det kan godt være en fordel nogle gange hvis der nu er fnidder i pigegruppen. Nogle gange kan de også bedre få lov at være pige eller at være dreng når vi deler dem op. [...] Når vi er færre, er det nemmere at tale sammen og arbejde sammen.

Tilsyneladende gør lærernes samarbejde om undervisningen i årgangsteam undervisningen mere fleksibel i forhold til holddannelse og differentiering. Afdelingerne som mindre organisatoriske enheder ser ud til at skabe en god ramme om teamsamarbejdet og om en mere fleksibel undervisning. Dette er især tilfældet når man i afdelingerne selv får ansvar for skemalægning, eller når ledelsen i skemalægningen tager hensyn til koordineringen inden for afdelingen. En skoleleder forklarer hvordan afdelingerne har betydning for undervisningens tilrettelæggelse:

Afdelingerne betyder at skemaet er mere fleksibelt. Man har mulighed for at rydde skemaet en hel uge og dække ind for hinanden i afdelingen. Det kan både være tværfagligt, men også for et fag, hvor man fx bunker nogle matematiktimer i en uge.

En fælles koordinering inden for afdelingen kan altså være med til at skabe rammerne for en fleksibel undervisning på tværs af klasser og årgange. Men det kræver at muligheden gives af ledelsen ved at lærerne får tilstrækkelig indflydelse på skemalægningen.

Større åbenhed i samarbejdet

En forudsætning for det gode samarbejde er ifølge mange af lærerne at man kender hinanden godt inden for teamene og i afdelingerne så man bedre kan være åben og bruge hinanden. Dette skaber ifølge lærerne bedre mulighed for at de kan samarbejde om undervisningen, hvilket en mellemtrinlærer forklarer således:

Inden vi blev afdelingsopdelt, syntes jeg ikke der var nogen steder jeg kunne få hjælp. Vi havde intet samarbejde, for vi kendte ikke hinanden. Nu kender vi hinanden rigtig godt i afdelingerne, så man er ikke bange for at blive opfattet som "den kloge" hvis man gerne vil give noget til hinanden, eller som "den dumme" hvis man er i tvivl om noget.

Blandt de interviewede lærere opleves det generelt som en fordel at man kender hinanden bedre fordi man opholder sig i afdelingerne i langt den største del af tiden. Dette skaber en større kollegial tryghed og frihed som af mange understreges som vigtigt for samarbejdet.

Det er karakteristisk at de interviewede lærere oplever team som en vigtig ramme for deres arbejde. Skolen som samlet organisation og større fora som pædagogisk råd fungerer ifølge flere lærere og ledere ikke som særlig velegnede rammer for udvikling og samarbejde.

Det går således igen i interviewene at lærerne sætter pris på at arbejde i team da de oplever at det er lettere at bidrage og være aktive i mindre enheder end i større forsamlinger hvor de ofte oplever at der ikke er plads til at komme til orde. Desuden giver flere lærere udtryk for at der kan gå meget tid med at høre om andre lærergruppers udfordringer, og at de oplever dette som irrelevant for deres eget arbejde. Specielt lærerne fra indskolings- og udskolingsafdelingerne oplever det som tidsspilde at skulle høre om den anden afdelings problematikker da de ofte ligger langt fra deres egen hverdag. I de mindre afdelingsteam kan man derimod fokusere på og koncentrere sig om det der er vigtigt i den pågældende afdeling. På en af skolerne indførte man ifølge ledelsen afdelinger bl.a. for at få en anden og mere frugtbar organisering af det pædagogiske samarbejde:

Det var jo pædagogisk råd vi var ude på at bryde op, for det er jo en mastodont-forsamling at skulle arbejde med noget i. Det var derfor vi gerne ville have mindre enheder så der kom lidt mere dynamik, så nu har de 7-8 møder om året i afdelingsteam.

Det pædagogiske udviklingsarbejde foregår altså primært inden for afdelingernes mindre fora, hvilket ifølge denne ledelse er en styrke da disse enheder er mere dynamiske og overskuelige og den enkelte lærer derfor bliver mere aktiv på møderne.

Det tyder samlet set på at der på den ene side er bedre muligheder for udvikling og samarbejde i den afdelingsopdelte skole. Men på den anden side kan der som tidligere nævnt være en risiko for at der opstår subkulturer. Dette skyldes dels at lærerne ikke interesserer sig særlig meget for de andre afdelingers læringssyn og pædagogiske udviklingsarbejde da de ikke oplever at dette bidrager til deres eget arbejde, dels at de i højere grad oplever at kunne komme til orde i mindre fora, hvorfor samarbejde og diskussioner ofte fungerer bedre her.

Lærergenerationer og samarbejde

Overgangen til teamsamarbejde har på flere af de seks skoler været en udfordring da det ifølge både lærere og ledelser er en stor forandring for nogle lærere at skulle samarbejde om undervisningen efter i mange år at have været vant til at arbejde alene. Flere steder fortæller det i interviewene at de forskelle og modsætninger som kan iagttages blandt lærerne, har mere at gøre med generationer end med hvilke afdelinger, aldersgrupper eller fag man arbejder med. Det fremhæves flere gange i interviewene at de yngre lærere er mere indstillet på at samarbejde fordi de i løbet af deres seminarieuddannelse har fået erfaring med denne arbejdsforms styrker. Den ældre lærertype, som af en af skoleledelserne betegnes "den privatpraktiserende lærer", kan i højere grad have tendens til at foretrække at arbejde alene. En af de faktorer som muligvis kan bidrage til at forstå forskelle på generationer af lærere, er udviklingen i læreruddannelsen og det fundament uddannelsen udgør for den enkelte lærers syn på pædagogik og samarbejde.

Rigtig mange af de interviewede lærere er samlet set glade for det tættere samarbejde og har oplevet at afdelingerne udgør en frugtbar organisatorisk ramme for dette samarbejde. De mindre enheder giver mulighed for en bedre udnyttelse af hinandens kompetencer – både i forhold til den almindelige undervisning og i forhold til udviklingsarbejde.

5.4 Specialiseret udviklingsarbejde

Som det har været nævnt flere gange, kan afdelingerne opleves som subkulturer med hver deres tilgang til pædagogik, samarbejde, forandring og udvikling. Der tegner sig imidlertid ikke noget entydigt billede af hvad der karakteriserer henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. På

nogle skoler er indskolingslærerne mest samarbejdsorienterede, mens det på andre skoler gælder for mellemtrins- eller udskolingslærerne. Til gengæld tegner der sig et billede af at en opdeling i afdelinger kan have en tendens til at skabe en oplevelse af "os og dem". En af skolelederne fortæller fx hvordan der kan opstå en tendens til at pege fingre ad hinanden afdelingerne imellem:

Vi har lige haft en pædagogisk lørdag for ikke så længe siden hvor vi skulle lave en indsats omkring børnenes opførelse og trivsel. Der har vi i udskoling haft en arbejdsgruppe der har drøftet det igennem på nogle afdelingsmøder, og lige pludselig på dette her møde sidder de så og siger: "Nå, nu er vi klar, og vi har læst i referater fra mellemtrinnet at de kunne nok være klar pr. 23. april, og det kan ikke være rigtigt at der skal gå så lang tid [...] Hvorfor kan vi ikke bare få lov at gå i gang?" Det er der hvor vi-kulturen og pegefinger-kulturen opstår, kan man sige.

I tråd hermed svarer en indskolingslærer bekræftende på spørgsmålet om hvorvidt der er forskellige kulturer i afdelingerne:

Ja, det tror jeg faktisk at der er, altså fordi ... når vi kører afdelingsmøder, altså så kører vi afdelingsopdelt, og det er den gruppe lærere der er afdelingen, som er med til at tegne hvordan vi kører, og hvad læringssynet er i den afdeling osv. Det sammenkører vi jo ikke med hinanden.

Oplevelsen af forskellige – og i nogen grad lukkede – kulturer hænger sandsynligvis sammen med at udviklingsarbejdet netop oftest foregår separat i afdelingerne så der er mulighed for at tilpasse og målrette indsatsen. Derfor kan lærerne have indtryk af at deres egen afdeling samarbejder, udvikles og forandres, mens de ikke nødvendigvis har en oplevelse af at de andre afdelinger skaber udvikling.

Tilsyneladende opstår den opdeltede kultur netop i kraft af dyrkelsen af det specifikke for hver afdeling. Selvom aldersspecialiseringen altså umiddelbart fremstår som en af de mest centrale styrker ved den afdelingsopdelte skole, skaber den omvendt en risiko for at der bliver tale om en meget opsplittet organisation. Skoleledelserne er dog generelt meget opmærksomme på denne problematik og er optagede af at sikre et godt samarbejde både i afdelingerne og overordnet på skolen. Som tidligere nævnt har flere ledere bl.a. besluttet at lærerne skal skifte afdeling indimellem netop med henblik på at dæmme op for denne tendens til opdeltede kulturer. Det skal dog understreges at denne problematik er en almindelig ledelsesudfordring som optræder i mange typer af organisationer.

5.5 Opsamling

Aldersspecialisering ser ud til at være en klar fordel og vel nok den største styrke ved den afdelingsopdelte skole. Både elever, lærere, ledelser og forældre oplever det som en styrke. Denne undersøgelse kan dog ikke sige noget om elevernes udbytte af undervisningen i den afdelingsopdelte skole.

Graden af linjefagsdækning afhænger meget af hvordan lærernes faglige kompetencer og afdelingerne passer sammen. Dette er en udfordring der først vil blive løst med tiden fordi skolerne har gennemført opdelingen med de lærere som allerede var ansat, og som ikke har haft mulighed for at tilpasse sig til særlige aldersgrupper og klassetrin.

Samarbejde inden for afdelingerne ser ud til at være en styrke da lærerne generelt oplever at samarbejdet fungerer bedre når man kender hinanden godt og er tæt på hinandens praksis i hverdagen. I forhold til problematikken om "os og dem"-kultur kunne det imidlertid tyde på at man bør være forsigtig med at isolere samarbejdet alt for meget til de enkelte afdelinger hvis man ikke vil risikere en yderligere opdeling af organisationen.

Det at udviklingsarbejde kan foregå separat i afdelingerne, er en klar fordel i forhold til organisering af og engagement i det enkelte udviklingsprojekt. Samtidig skaber specialisering og opdeling af udviklingsarbejde dog en tendens til opdeling som gør at lærerne risikerer at tabe det fælles pædagogiske og faglige projekt af syne. Det kan derfor være en fordel at sikre såvel udvikling og fokus i afdelingerne som fælles overordnede pædagogiske diskussioner på skolen.

6 Sammenhæng og det fælles projekt

At skifte lærere i løbet af sit skoleforløb er noget af det typiske ved at være elev i en afdelingsopdelt skole. Disse skift og lærernes samarbejde om overlevering af eleverne fra én afdeling til den næste har stor betydning for om eleverne oplever et sammenhængende skoleforløb. Samtidig kan det af mange grunde være en udfordring for lærere og ledelse at få skift og overlevering til at fungere i praksis og skabe den nødvendige sammenhæng i elevernes skoleforløb. I dette kapitel behandles de seks skolars erfaringer med skift, overlevering og sammenhæng nærmere.

6.1 Betydningen af skift for eleverne

På flere af de medvirkende skoler giver både ledelse, lærere, forældre og elever udtryk for at skift mellem afdelinger og det at få nye lærere i mange tilfælde har positiv betydning for eleverne, både fagligt og socialt. Elevernes mulighed for at få nye roller når de skifter lærere kan skabe et positivt udbytte for mange. Omvendt kan der også være en risiko for at sammenhængen i det samlede skoleforløb og i elevernes læringsproces brydes på en negativ måde hvis der ikke bliver taget ordentligt hånd om overleveringen. Når eleverne kommer i en ny afdeling og får nye lærere, skal de vænne sig til nye måder at blive undervist på, til øgede eller anderledes faglige krav og til de nye læreres vurderinger og evalueringer af deres udbytte af undervisningen. Mange faktorer er således i spil i forbindelse med dette skift.

At være de store og de små

En af de faktorer der har betydning i afdelingsskiftene, er elevernes oplevelse af at være store eller små. Eksempelvis vil eleverne i løbet af deres skoleforløb flere gange opleve at være henholdsvis de små og de store. Dette kan have betydning for deres udvikling og samlede oplevelse af skolegangen. En indskolingslærer fortæller om elevernes reaktion på at skulle op på mellemtrinnet:

Det er spændende for dem. Så bliver man rigtig stor. Det er jo altid spændende at blive lidt større når man er barn, så skal man noget andet og må noget andet. Men så bliver de også lidt de små igen, og det er faktisk meget sundt. De kommer

fra at have været nogle små konger nede på legepladsen til at være små igen, og det er nu meget godt.

Ifølge denne lærer stimulerer afdelingsopdelingen således elevernes sociale udvikling. Endvidere fortæller nogle lærere at afdelingerne med deres fysiske adskillelse af store og små elever har betydet større tryghed og mindre mobning. Afdelingsopdelingen har altså set ud fra disse læreres perspektiver positiv betydning for elevernes oplevelser med og udbytte af at være små og store. Andre lærere gør dog også opmærksom på at der kan være særlige udfordringer forbundet med at eleverne skifter afdeling på et klassetrin hvor de er på vej i puberteten og at det derfor ikke altid er hensigtsmæssigt for alle elever at skifte på dette tidspunkt.

Mulighed for forandring – for nogle

Det har stor betydning for oplevelsen af skiftet om eleverne er ressourcestærke eller ressourcetsvage. Det fremgår af interviewene med både lærere og ledelser at lærerskiftet vil styrke nogle elevers skolegang, mens andre elever ikke vil få et positivt udbytte af det. Ressourcestærke elever er ifølge lærerne som regel glade for lærerskift, og mange af de interviewede lærere er enige om at det er godt for elevernes udvikling at de skifter lærere da det betyder dels at de i fremtiden vil blive bedre rustet til at håndtere skift og skabe nye relationer, dels at de får mulighed for at blive set med nye øjne. To piger fortæller hvordan det har været for dem at skifte lærer og få mulighed for at ændre nogle handlingsmønstre:

Jeg synes det er fint nok her. For mig var det i hvert fald rigtig fedt at få en ny lærer da jeg skiftede fra 6. til 7. Også fordi jeg fik en ny klasse ... og det var ligesom en ny start. Så det var meget fedt at lærerne ikke havde alle mulige ting med fra de gamle klasser, så man kunne ligesom blive en helt ny person når man gik op der.

Altså, jeg begyndte selv at sige noget mere da vi kom op i ældste. Jeg har altid været den der stille pige. [...] Jeg har altid været bange for at gøre noget forkert og for hvad de andre tænker. Men de andre ser også anderledes på mig nu, det er rigtig rart. [...] Det gjorde en hel del for mig at få nye lærere, for så havde jeg mulighed for at ændre mig – fordi de ikke kendte mig.

Nogle elever oplever således lærerskiftene som en styrke der er forbundet med nye muligheder, såvel socialt som fagligt.

På den anden side er der enighed om at det for elever med vanskeligheder kan være en stor udfordring at få nye lærere. Disse elever kan ifølge lærerne i forvejen have svært ved at skabe gode relationer, og en udskiftning af lærere vil derfor skabe utryghed og unødigt store udfordringer.

Derfor er det vigtigt at være opmærksom på disse elever når en klasse skifter afdeling. Desuden bør man være opmærksom på situationer hvor de tilsigtede lærerskift suppleres med utilsigtede lærerskift, fx i forbindelse med læreres afgang, sygdom eller barsel, da for mange skift kan øge risikoen for manglende faglig og social sammenhæng for eleverne. Det er derfor særlig vigtigt at der reflekteres over og tages hånd om overleveringen af elever til nye lærere i disse situationer.

6.2 Sammenhæng for eleverne

I interviewene nævner flere lærere elevernes "nærmeste udviklingszone" når de taler om læreprocesser og sammenhæng i elevernes skoleforløb. Ved nærmeste udviklingszone forstås afstanden mellem elevens aktuelle niveau og det potentielle niveau som kan nås med lærerens hjælp eller i samarbejde med jævnaldrende. I denne forståelse er den gode undervisning altid tilpasset det niveau som eleven befinder sig på, og bygger videre på det som eleven allerede har lært. Det er derfor vigtigt at læreren altid kender til elevens opfattelse af omverdenen og til elevens nærmeste udviklingszone, også for at kunne bidrage til at skabe sammenhæng i elevens læringsproces.

Udfordringer i forhold til sammenhæng for eleverne

Flere elever fortæller i interviewene at de har oplevet en fin sammenhæng i deres skoleforløb, at de har en oplevelse af at de gamle og nye lærere har talt sammen, og at der er blevet taget hånd om deres skift til en ny afdeling. Andre elever fortæller derimod at de har oplevet mere bratte skift i deres skoleforløb hvor de skulle "starte forfra" når de skiftede afdeling.

De negative erfaringer findes bl.a. i forbindelse med skiftet fra mellemtrin til udskoling hvor eleverne ofte med det samme af lærerne bliver gjort opmærksomme på afgangsprøverne som nu er synlige forude. Derfor øges de faglige krav, og eleverne er meget bevidste om dette.

Eksempelvis fortæller en elev i 9. klasse at der for ham og hans klasse har været stor forskel på at gå i de tre afdelinger, og at det på nogle tidspunkter har været for overvældende. I indskolingen oplevede han at der var meget spil og leg, og at det var sjovt, samtidig med at eleverne lærte noget. På mellemtrinnet gik de væk fra den legende tilgang, men brugte endnu ikke så meget tid på at læse. Derfor fik klassen ifølge denne elev "et chok" da den kom op i udskolingen. Eleverne fik mange lektier for og skulle forholde sig til mange nye fag, og de oplevede at de fik "smidt det hele i hovedet". Ifølge den interviewede elev, klarede halvdelen af klassen det fint, mens resten havde meget svært ved at følge med. Denne oplevelse illustrerer hvordan eleverne kan opleve manglende sammenhæng i skiftet mellem afdelingerne hvis ikke der bliver taget hånd om overleveringen og om at skabe en sammenhængende progression.

En af de faktorer som kan forstærke elevernes oplevelse af overgangen som svær, er at de nye lærere i nogle tilfælde fortæller eleverne at de ikke tidligere har lært det de burde. To elever i 7. klasse fortæller fx at deres nye dansklærer mener at klassens niveau er for lavt:

Vores dansklærer kan godt mærke at vi ikke har lært det vi skulle have lært. Vi burde have haft et højere niveau. Hun siger nogle gange at der er nogle ting vi burde have lært i 6. klasse.

Det er sandsynligvis reelt at nye lærere i nogle tilfælde kan konstatere at elever ikke lever op til de faglige krav som stilles når de kommer i en ny afdeling. Derfor er det også forståeligt at nye lærere giver udtryk for at kravene nu er højere, og at der derfor vil blive krævet mere af eleverne. Elevinterviewene viser dog også at den måde hvorpå læreren taler med eleverne om det de hidtil har lært, har betydning for elevernes syn på sig selv, på lærerne og på skolen. Man kan risikere at sammenhængen i elevernes læringsproces går tabt hvis der i høj grad stilles spørgsmålstejn ved det tidligere lærte og ikke bliver samlet op i tilstrækkelig grad. Det kan betyde at eleverne oplever at de skal starte forfra, og at de har for meget at indhente.

Flere forældre fortæller hvordan overgangene med dertilhørende lærerskift kan være svære for deres børn hvis ikke der er en rød tråd i forløbet. En forælder har eksempelvis oplevet problemer med den faglige kontinuitet idet man i hendes barns klasse i forbindelse med et afdelingskift gik over til at bruge det nye komma og ifølge denne forælder reagerede på elevernes brug af grammatisk komma som en fejl. En forælder på en anden skole giver udtryk for at han savner skriftlige retningslinjer for overleveringen:

[...] hvis der er noget vi skal blive ved at blive bedre til, er det jo de pædagogiske principper i overleveringen. Men det betyder ikke at vi ikke er gode nok, det handler om at få skolen til at blive bedre til at dokumentere det.

Flere lærere giver ligeledes udtryk for at overlevering og sikring af den faglige sammenhæng er en udfordring. En udskolingslærer fortæller fx om hvordan en klasse han overtog, ikke havde lært basale ting som de skulle kunne. Der blev derfor igangsat et udviklingsarbejde mellem dansklærerne på denne skole for at sikre den røde tråd i undervisningen på langs af alle klassetrin.

For mange lærerskift i elevens skoleforløb kan set ud fra ovenstående perspektiver have negativ indflydelse på elevernes oplevelse af faglig sammenhæng og på deres læringsproces. Da man i en afdelingsopdelt skole som elev oplever flere lærerskift, vil det være en tilbagevendende udfordring at sikre at lærerne har det rette kendskab til de elever de overtager, og kender deres nærmeste udviklingszone.

Nogle af skolernes tiltag for at løse udfordringen med at skabe sammenhæng er fx at styrke samarbejdet i fagteam på langs af klassetrin og afdelinger. Her bør bl.a. fokuseres på lærernes bevidsthed om trinmål og det samlede forløb og det bør sikres at de har kendskab til alle trinmål for de fag de underviser i og ikke kun på de trin hvor de selv underviser. Andre har valgt at arbejde mere systematisk med retningslinjer for overleveringen så det sikres at lærerne får det nødvendige kendskab til nye elever. I det følgende behandles denne overlevering nærmere, og der gives et eksempel på skriftlige retningslinjer.

6.3 Overlevering i praksis

Overleveringen af elever fra én afdeling til en anden er en iboende udfordring ved det at være en afdelingsopdelt skole. Flere skoler har derfor udviklet en fast praksis for overleveringen, og enkelte har i den forbindelse formuleret retningslinjer for hvad der konkret skal gøres, og hvem der har ansvar for at gøre hvad. I næste afsnit gives et eksempel på dette, men først belyses skolernes praksis mere overordnet.

De seks skoler har forskellige måder at foretage selve overleveringen på. På nogle skoler er det en fast procedure at klasselærerne i den gamle og den nye afdeling mødes, at gruppen af faglærere mødes, eller at hele det gamle og det nye klasseteam mødes. Det er endvidere forskelligt om der afsættes særlig tid til disse møder og rammerne for overleveringen er forskellige.

Mødernes indhold kan ligeledes være forskelligt. Lærerne taler om de enkelte elevers faglige og sociale styrker og svagheder, men det er forskelligt om alle elever tages op, og hvad der konkret bliver talt om. Det kan være emner som faglige test, undervisningsmateriale, hvordan klasserne fungerer socialt og elever med særlige vanskeligheder.

Nogle lærere understreger at der kan være behov for særlig opmærksomhed ved overleveringen i de fag som starter på et klassetrin lige inden en klasse skal skifte afdeling. Fx kræver det en god overlevering når engelsklæreren i 3. klasse allerede efter et år med faget skal give klassen videre til en ny engelsklærer i 4. klasse. I den forbindelse er der eksempler på at lærerne fokuserer på sammenhængen i samarbejdet i fagteam på langs af årgangene, eller at elevernes kommende lærere får timer til at deltage i undervisningen allerede i skoleåret før afdelingsskiftet så den nye lærer forud for skiftet får indsigt i klassen og dennes tidligere undervisning. På nogle skoler har man også erfaring med at lade enkelte lærere følge med deres klasser når de skifter afdeling, så lærerne har mulighed for at få kendskab til elevernes læring og udvikling, og så eleverne ikke kommer til at opleve for markante skift.

Samtidig fremgår det også af interviewene at mange lærere foretrækker en overlevering hvor man ikke får for meget at vide om eleverne da de mener at man ellers risikerer at komme til at

overtage holdninger om eleverne som ikke er baseret på egne indtryk. De vil derfor hellere selv danne sig et indtryk og give eleverne mulighed for at "starte på en frisk". Eksempelvis har en af skolerne bevidst valgt *ikke* at systematisere overleveringen med denne begrundelse. Ledelsen fortæller her at lærerne altid har mulighed for at se i skolens elevmapper hvis de har brug for viden om eleverne, og at skolen har fravalgt at have en fælles praksis fordi man mener at det er vigtigt at have mulighed for at danne sig sine egne indtryk og se på eleverne med "friske øjne". Ifølge lærerne på skolen foregår der dog stadig et samarbejde om overleveringen af mere uformel karakter hvor det fra gang til gang vurderes hvad det er relevant at videregive.

Til gengæld kan man som tidligere nævnt risikere at tabe nogle elever hvis man nedprioriterer overleveringen af viden om eleverne, fordi man nemt kommer til at overse sammenhænge hvor det ville være en hjælp for eleven at der blev videreformidlet information. Det er derfor vigtigt at overleveringen af eleverne gennemtænkes og systematiseres så de relevante informationer – og kun disse – videregives. Herved kan man på én gang sikre at det nødvendige og konstruktive videregives, samtidig med at lærerne ikke risikerer at overtage holdninger til elever og forældre.

En måde at sikre overleveringen på ud fra disse hensyn er både at sikre rammerne for at lærerne rent faktisk mødes, og at sætte rammer for hvilken type oplysninger der skal videregives.

Et eksempel på skriftlige retningslinjer

Man har i den Kerteminde Kommune vedtaget et fælles værdigrundlag med nedskrevne retningslinjer for hvordan man skaber sammenhæng for børn, helt fra dagtilbud til ungdomsuddannelse. Værdigrundlaget som gælder for alt pædagogisk arbejde med børn og unge i aldersgruppen 0-18 år, fremgår af pjecen "Den røde tråd i Sydkommunen" og er udarbejdet af en arbejdsgruppe hvori ledelsen på Nymarksskolen har indgået sammen med ledere fra kommunens dagpleje, to børnehaver, en SFO og en ungdomsskole. I interview med lærerne på Nymarksskolen blev der flere gange refereret til "Den røde tråd i Sydkommunen" som et dokument der er med til at sikre overlevering og sammenhæng i skoleforløbet.

I pjecen beskrives det hvad værdigrundlaget konkret betyder for hver enkelt del af barnets forløb i systemet og for samtlige overgange i forløbet, dvs. fra dagtilbud til skole, fra indskoling over mellemtrin til udskoling og fra grundskole til ungdomsuddannelse. Fx står der i "Den røde tråd i Sydkommunen" følgende om hvad der skal videregives i overgangen fra indskoling til mellemtrin:

Efter teamdannelsen i forbindelse med skoleårets planlægning indkalder de(n) lærer(e), der skal fortsætte med klassen, afgivende og kommende lærere til et 'overleveringsmøde', hvor der tales om:

- Den test, matematikkoordinatoren har taget på klassen i forbindelse med overgangen
- Aktuelle læseundersøgelser i forbindelse med Danlæs
- Årsplanerne fra indskolingsforløbet
- 'Barnets bog', barnets profil og evt. individuelle elevplaner
- Traditioner omkring forældresamarbejdet, børnefødselsdage m.m.

En af lærerne fortæller fx hvordan "Den røde tråd i Sydkommunen" er meget anvendt i praksis på skolen. Alle lærere og skolebestyrelsesmedlemmer har et eksemplar, og forældrene kan få udleveret pjecen hvis de er interesserede. Ifølge læreren er den også meget anvendelig når der ansættes nye lærere på skolen da de har bedre mulighed for at komme ind i skolens lærings syn og fælles grundlag.

Eksemplet fra Nymarksskolen illustrerer et konkret tiltag som kan være med til at skabe en fælles bevidsthed om hvad der er god praksis for overlevering af elever fra afdeling til afdeling. Når der arbejdes ud fra fælles konkrete retningslinjer om hvad der skal videregives, har man mulighed for at sikre at det rigtige videregives så man ikke kommer til at videregive informationer der fastlåser eleverne, men derimod kun videregiver de relevante oplysninger om det faglige og sociale. Her ved har man også mulighed for at imødekomme den bekymring som flere lærere i interviewene har givet udtryk for, nemlig at de får noget at vide som ikke er hensigtsmæssigt i forhold til at give eleverne mulighed for at blive set med nye øjne.

Nærhedsprincippet

Et af de aspekter som har været debatteret i spørgsmålet om den afdelingsopdelte skole, er det man på skolerne ofte omtaler som "nærhedsprincippet". Det henviser især til forholdet mellem lærer og elev og har været en vigtig grundsten i den traditionelle klasselærermode. Her har den samme lærer (eller flere lærere) fulgt eleverne hele vejen gennem deres skoleforløb og haft rig mulighed for at opbygge et godt kendskab og et nært forhold til eleverne, hvilket af mange er blevet betragtet som fordrende for elevernes udbytte af skolegangen.

I den afdelingsopdelte skole bryder man med dette princip til fordel for at lærerne underviser inden for samme afdeling og alderstrin. Til gengæld opbygger man på flere af de seks skoler en tættere relation til eleverne inden for afdelingerne, bl.a. i kraft af at man ofte underviser samme klasse i flere fag og i kraft af teamsamarbejdet lærerne imellem om den enkelte klasse. Eksempelvis fortæller en af skolelederne at det vigtigste ved afdelingsopdelingen på deres skole er at det i hverdagen har betydet større overskuelighed og større nærhed mellem lærere og elever:

Ordet overskuelighed har nok været det helt afgørende. Lærergruppen og elevgruppen kan være tættere. Jeg tror aldrig vi har troet at man kom til at være 100 % inden for en afdeling, men vi gjorde det sådan så man hovedsageligt havde si-

ne arbejdsopgaver inden for en enhed. Der er dog åbnet en kattedør for at man som årgang kan have en enkelt lærer med når man skifter afdeling.

Dette billede genkendes på flere af de andre skoler. Denne leder fortæller endvidere at det er skolens erfaring at eleverne oplever større faglig sammenhæng fordi de vikarierende lærere er indenfor afdelingen og kender dem. Lærerne oplever ligeledes ordningen positivt og giver udtryk for at de på grund af det tætte forhold til eleverne i afdelingen ofte ved hvad eleverne arbejder med lige nu i andre fag end de selv underviser i, og derfor bedre kan fortsætte undervisningen når de fungerer som vikarer. Til gengæld udfordres ambitionen om at kende eleverne godt af at relationerne skal opbygges inden for en begrænset periode.

6.4 Opsamling

Undersøgelsen peger på at de lærerskift afdelingsopdelingen medfører, i flere tilfælde kan være en styrke og medføre en positiv udvikling for eleven såvel fagligt som socialt. Den primære grund til dette er at eleverne får mulighed for at blive set med nye øjne og frigøre sig af fastlåste opfat- telser og relationer. Samtidig rustet skiftet dem til at kunne opbygge nye relationer for fremtiden.

Disse positive sider af lærerskift opleves dog ifølge lærere og ledere ikke af alle elever da de som har det vanskeligst, i nogle tilfælde vil have det sværere med skiftene. Det er derfor helt afgøren- de at være særligt opmærksom på disse elever i den afdelingsopdelte skole hvis opdelingen ikke skal risikere at bidrage til at nogle udsatte elever får større vanskeligheder end de allerede har.

Analysen af overleveringen af viden om eleverne ved afdelingsskift peger på at der er en hel del udfordringer forbundet med at få denne til at fungere optimalt i praksis. Lærerne vil gerne undgå at få for meget information om eleverne på forhånd da lærerne er bange for at rummet for ele- vernes udvikling i dette skift netop indskrænkes unødigt ved at andre læreres holdninger til ele- ven gives videre. Samtidig viser elever og forældres erfaringer med skiftene at eleverne nogle gange har oplevet manglende sammenhæng i overgangene på grund af informationer som ikke var givet videre. Dette har tilsyneladende medført unødvendige vanskeligheder for nogle af dem.

Undersøgelsen tyder derfor på at en systematisering af rammerne for overleveringen og etable- ring af en fælles forståelse af praksis for god overlevering er helt afgørende for at få den afde- lingsopdelte skole til at fungere på en måde så eleverne oplever en rød tråd i deres skoleforløb og så de svageste elever ikke får yderligere vanskeligheder.

Appendiks A

Projektbeskrivelse

Indledning

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har med sin handlingsplan for 2007 besluttet at undersøge den afdelingsopdelte skole.

Mange af de organisationsændringer der har fundet sted i skoleverdenen i de seneste år, har handlet om at gøre skolerne afdelingsopdelte. EVA's undersøgelse af vilkår for skoleledelse fra 2005 viser at allerede før 2005 var mange skoler afdelingsopdelte, og at over halvdelen af de danske skoler nu er delt op i afdelinger, fx i indskoling, mellemtrin og udskoling. Endvidere viser undersøgelsen at den måde lærerne organiserer sig på, også har ændret sig, og at de i dag organiserer sig på mange forskellige måder. På næsten alle folkeskoler arbejder lærerne i team såsom i fag-, klasse- og årgangsteam som er mere eller mindre selvstyrende. Sandsynligvis er der en sammenhæng mellem teamorganisering og skolernes organisering i afdelinger.

Antageligvis er der flere grunde til fremvæksten af afdelingsopdelte skoler. I regeringsgrundlaget fra 2005 fremgår det at princippet om at lærerne skal kunne undervise i alle fag på alle klassetrin, ikke længere er tidssvarende. Regeringen ønsker en stærkere specialisering og større faglig målretning af lærerne. Det gælder også i forhold til aldersspecialisering. Det afspejler sig fx i lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen fra 2006 hvor der nu sker en aldersspecialisering i linjefagene. Ønsket om specialisering kan tænkes at fremme afdelingsopdelte skoler.

Der findes ingen dansk forskning i afdelingsopdelte skoler.

Formål

Det er formålet med projektet at undersøge hvordan skoler deler undervisningen op i afdelinger der er organiseret i indskoling, mellemtrin og udskoling. Projektet skal også afdække forbindelsen mellem afdelingsopdeling og skolernes anvendelse af team.

Ud fra indsamlede kvantitative data fra EVA's undersøgelse af vilkår for skoleledelse fra 2005 vil vi belyse hvor udbredt det er at skoler er afdelingsopdelte i forhold til de tre ovennævnte skoletrin, og hvordan lærerne organiseres i team. Fokus er på en dyberegående forståelse af udvalgte skolars begrundelser for og erfaringer med opdeling i afdelinger. På den baggrund vurderes styrker, svagheder og udfordringer ved organiseringen i afdelinger.

Dokumentation og metode

Der er foretaget en forundersøgelse i form af deskresearch og interview af personer med viden på området.

EVA har i forbindelse med evalueringen af vilkår for skoleledelse i 2005 indsamlet kvantitative data der kan belyse udbredelsen af den afdelingsopdelte skole i forhold til indskoling, mellemtrin og udskoling samt lærernes organisering i team.

Derudover vælger vi at se nærmere på seks afdelingsopdelte skoler for at få en dybere forståelse af skolernes begrundelser og erfaringer med afdelinger og med hvordan de organiserer lærerne i team. Der foretages interview af repræsentanter fra skolebestyrelse, skoleledelse, lærere og elever. De seks skoler udvælges på baggrund af ønsket om variation i forhold til størrelse, geografi og hvor længe skolerne har været afdelingsopdelte.

Fra de udvalgte skoler indhentes materiale i form af værdigrundlag, virksomheds- og handleplaner, organisationsdiagrammer, årsberetninger, læringsgrundlag m.m.

Organisering og formidling

Projektet udføres af to evalueringskonsulenter. Rapporten udgives i trykt form og offentliggøres på EVA's hjemmeside.

Appendiks B

Beskrivelse af skolerne

I dette appendiks gives en kort beskrivelse af de seks skoler der deltager i undersøgelsen. Bl.a. beskrives skolernes forskellige ledelsesfunktioner og deres intentioner med og forventninger til organiseringen i afdelinger.

Brøndbyvester skole

Brøndbyvester skole er blevet afdelingsopdelt på baggrund af en kommunal beslutning. Baggrunden for beslutningen var et ønske om en professionalisering af lærerne. På trods af den modstand kommunens forslag først vakte, blev opdelingen vedtaget i 2002/03.

Skolen er med sine 558 elever en stor skole hvor skoleforløbet er organiseret med et afdelings-skift. Til afdelingsskiftet hører også lærerskift. Kun undtagelsesvist kan der være særlige forhold omkring en klasse der gør at en lærer kan følge med klassen op i næste afdeling. Lærerne efterspørger dog at bare én lærer fast kunne følge med klassen ved afdelingskift.

Skolen har to afdelinger: indskoling og udskoling. Lærerne arbejder i to former for team der begge er selvstyrende: årgangsteam der går på tværs og fagteam der går på langs. For at sikre at lærere der underviser i mange små fag ikke skal indgå i utallige fagteam, er det normen at man er aktiv i to fagteam. Derudover er teamene indrettet således at 1. klasse arbejder sammen med 4. klasse, 2. klasse arbejder sammen med 5. klasse, og 3. klasse arbejder sammen med 6. klasse, mens overbygningslærerne samarbejder med hinanden.

Det har været diskuteret på skolen og i skolebestyrelsen om der skulle være to eller tre afdelinger, men man er som beskrevet ovenfor blevet enige om to afdelinger.

Dueholmskolen

Dueholmskolen er ifølge skoleledelsen bygget til at have afdelinger og har på grund af den fysiske indretning altid været opdelt på den ene eller den anden måde. Der er i dag følgende afde-

linger: indskolingen (kaldet Myretuen) fra 0.-2. klasse, mellemtrinnet (kaldet Bikuben) fra 3.-6. klasse og udskolingen (kaldet Sommerfuglen) fra 7.-9. klasse. I 7. klasse modtager Dueholmskolen nye elever fra en anden skole, og klasserne bliver derfor blandet og sammensat på ny.

Skolen har 583 elever, og de interviewede ledere og ansatte er generelt enige om at afdelingerne skaber større overskuelighed. Skolebestyrelsen har i modsætning til andre skoler ikke diskuteret om skolen skulle være opdelt eller ej, men derimod mellem hvilke klassetrin man mest hensigtsmæssigt kunne foretage skiftet i forhold til elevernes udbytte.

Ledelsen har afskaffet tidligere koordinatorfunktioner i afdelingerne for selv at komme tættere på medarbejderne i afdelingerne. Ledelsen varetager nu bl.a. skemalægningen som laves periodevis fire gange om året. De håber dog at kunne udbygge ledelsen til tre afdelingsledere og en skoleleder.

Der er fire forskellige former for teamsamarbejde på skolen: klasseteam, fagteam, årgangsteam og afdelingsteam. Ifølge ledelsen arbejder lærerne primært sammen i årgangsteam, men det overordnede pædagogiske arbejde foregår på afdelingsniveau. Teamene er ifølge ledelsen ikke selvstyrende, men lærerne fra mellemtrinnet opfatter sig selv og deres afdeling som selvstyrende.

Kalbyrisskolen

I 2000 blev afdelingsopdelingen besluttet lokalt på skolen, bl.a. på baggrund af forældreønsker. Skolen har følgende afdelinger: indskolingen fra 0.-3. klasse, mellemtrinnet fra 4.-6. klasse og udskolingen fra 7.-10. klasse. Ved overgangen til udskolingen sammensættes klasserne på ny idet skolen på dette tidspunkt modtager elever fra en anden skole.

Når eleverne skifter afdeling, får de nye lærere da lærerne skal blive og undervise i samme afdeling. På Kalbyrisskolen ansættes lærerne til at arbejde i en specifik afdeling, og de kan derfor ikke rykke med en klasse op.

I forbindelse med at skolen blev afdelingsopdelt, kom der en ny ledelse som nu består af en skoleleder, en viceskoleleder, en sekretariatsleder og en SFO-leder. Flere af ledelsesposterne er blevet slået sammen så samme person har ansvaret for den pædagogiske ledelse i flere afdelinger.

På Kalbyrisskolen er det en ledelsesmæssig opgave at lægge skema – også i de seks uger om året hvor skolens team er selvstyrende.

Lærerne arbejder i henholdsvis fagteam, årgangsteam og afdelingsteam. Lærerne fra mellemtrinnet fortæller dog at de i praksis ikke har et afdelingsteam, men at der arbejdes hen imod etableringen af det.

Nymarksskolen

Nymarksskolen har været opdelt i afdelinger i ni år. Skolen har følgende afdelinger: indskolingen der går fra 0.-3. klasse, mellemtrinnet der går fra 4.-6. klasse, og udskolingen som består af 7., 8. og 9. klassetrin. Nymarksskolen har selv valgt at være organiseret således fordi skolen mener at den på denne måde bedre kan løse nogle af sine opgaver.

På skolen er der et princip om at lærerne skal skifte afdeling efter to omgange samme sted. Dvs. at de højst kan være seks år i samme afdeling. Dette princip skal forhindre at der opstår tre små skoler i skolen. Lærerne oplever at der er fleksibilitet mellem afdelingerne. De føler sig ikke låst fast, og hvis der eksempelvis mangler en lærer til et fag i en af afdelingerne, kan en lærer fra en anden afdeling træde til.

Ud over organiseringen i afdelinger arbejder lærerne sammen i forskellige team hvoraf årgangsteamene fremhæves som de centrale. En af opgaverne for de selvstyrede afdelingsteam er udarbejdelsen af et skemaudkast. På baggrund heraf udformer ledelsen et grundskema.

Skolens ledelse består af en skoleleder og en viceskoleleder samt afdelingskoordinatorer og storteamledere i de forskellige afdelinger som mødes i koordinerende udvalg.

Skjoldhøjskolen

Skolens afdelinger holder til i hver sit hus og er opdelt således: Underhuset går fra 0.-3. klasse, mellemhuset går fra 4.-6. klasse, overhuset går fra 7.-9. klasse, og udhuset består af 10. klasse. Skolen får 10.-klasser-elever fra resten af byen, så klasserne i udhuset splittes op og sammensættes på ny.

Ifølge ledelsen har eleverne kun de lærere der er i den pågældende afdeling, dvs. at de får helt nye lærere når de skifter afdeling. Lærerne oplever dog ikke at der er vandtætte skodder mellem afdelingerne, men fremhæver derimod at de på grund af deres lydige ledelse godt kan skifte afdeling. Nogle lærere føler dog at de ikke kan bruge deres ressourcer særlig godt i den afdelingsopdelte skole fordi deres fag ikke passer til den afdeling de arbejder i.

Skolens ledelse består af en skoleleder, en administrerende leder og en pædagogisk leder. Derudover er der teamkoordinatorer og husformænd i stedet for afdelingsledere. Ledelsen lægger skemaet der dog kan brydes op af afdelingerne under emneuger.

Det fremgår ikke helt klart af interviewene om Skjoldhøjskolens organisering i afdelinger er sket på baggrund af ledelsens eller kommunens beslutning.

Vejgaard Østre Skole

Skolen har tre afdelinger: indskoling der går fra 0.-3. klasse, mellemtrinnet der går fra 4.-6. klasse, og udskoling der går fra 7.-9. klasse. Der er imidlertid ikke vandtætte skodder mellem de forskellige afdelinger, og på skolen mener man at organiseringen i afdelinger kun lader sig gøre skemamæssigt hvis man gerne må have timer i andre afdelinger. Lærerne samarbejder i flere forskellige team hvoraf årgangsteamene fremhæves som de vigtigste.

Vejgaard Østre Skole arbejder desuden ud fra et kendthedsprincip, hvilket betyder at én lærer altid følger med klassen op i næste afdeling så alle lærerne ikke udskiftes på én gang.

Ledelsen på Vejgaard Østre Skole består af en skoleleder og en souschef samt afdelingsledere og afdelingskoordinatorer. Det er afdelingskoordinatoren der på baggrund af lærernes ønsker lægger skemaet.

Det er ledelsens beslutning at skolen er organiseret i afdelinger. Denne beslutning har lærernes opbakning idet de tidligere følte sig "alt for spredt ud på skolen". En af skolens lærere forklarer at de aldrig rigtig følte at de blev gode til noget når de hele tiden skulle undervise i nyt stof.

Appendiks C

Statistisk model over sammenhænge beskrevet i kapitel 3

Forskellige faktorer kan antages at have betydning for om en skole har valgt at blive afdelingsopdelt. Analyse af datamaterialet i form af en logistisk regressionsmodel viser at særlig ét karakteristika markant øger oddset for at en skole er afdelingsopdelt, nemlig antallet af klassetrin på skolen.

Tabel 4
Logistisk regressionsmodel over sammenhæng mellem klassetrin og afdelinger

Ændring i odds for at skolen er faseopdelt	
Skolens leder har lederuddannelse	31 %
Antal elever på skolen pr. 100 elever	- 12 %*
Skoler fra 0.-9./10. klassetrin	235 %**

N = 896.

**Variabel er signifikant ved 0,1 signifikansniveau.*

***Variabel er signifikant ved 0,05 signifikansniveau.*

Modellens fit: De observerede sandsynligheder og de skønnede sandsynligheder er ikke signifikant forskellige (Hosmer og Lemeshow-test: $p = 0,17$).

Det fremgår af tabel 3 at der er 235 % højere odds for at skolen har afdelinger når skolen har klassetrin til og med 9. eller 10. klasse. Tabellen viser samtidig at andre karakteristika som skolelederens evt. lederuddannelse og skolens elevtal ikke har markant betydning for oddset for at en skole er afdelingsopdelt.

Rapporter fra EVA

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

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

Her finder du EVA's udgivelser

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

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

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

Priser

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

Aktuelle rapporter

EVA's seneste udgivelse på dagtilbudsområdet;

- *Sprogvurderinger af 3 årige - Erfaringer og perspektiver*, december 2007, ISBN 978-87-7958-432-7

EVA's seneste udgivelse på grundskoleområdet:

- *Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand - Perspektiver på den rummelige folkeskole*, december 2007, ISBN 978-87-7958-427-3

EVA's seneste udgivelse på ungdomsuddannelsesområdet:

- *Den naturvidenskabelige faggruppe og kvalitetsarbejde på hf*, juni 2007, ISBN 978-87-7958-397-9

EVA's seneste udgivelse på det videregående uddannelsesområde:

- *Sociologi og socialvidenskab*, juni 2007, ISBN 978-87-7958-366-5

EVA's seneste udgivelse på voksen- og efteruddannelsesområdet:

- *Diplomuddannelserne - Flexibilitet og gennemsligtighed*, november 2007, ISBN 978-87-7958-420-4

EVA's seneste tværgående udgivelser:

- *Vejledning om valg af uddannelse og erhverv*, februar 2007, ISBN 87-7958-360-1