

Undersøgelse af folkeskolereformen i Ballerup Kommune 2016

1 Indhold

1	Indhold.....	2
2	Undersøgelsens opdrag.....	4
3	Baggrund og metode.....	5
4	Koncentrat af pointerne for hvert tema.....	6
5	Lektiehjælp og faglig fordybelse.....	9
5.1	Rammer for lektiehjælp og faglig fordybelse.....	9
5.2	Oplevelsen af lektiehjælp og faglig fordybelse.....	9
5.3	Oplevelse af effekten af lektiehjælp og faglig fordybelse.....	12
5.4	Opsamling og pointer til overvejelse.....	13
6	Åben skole.....	14
6.1	Rammer for åben skole.....	14
6.2	Hvad består åben skole af?.....	14
6.3	Oplevelsen af den åbne skole.....	15
6.4	Oplevelse af effekten af åben skole.....	17
6.5	Opsamling og pointer til overvejelse.....	20
7	Motion og bevægelse.....	21
7.1	Rammer for motion og bevægelse.....	21
7.2	Hvor meget og hvilken motion og bevægelse?.....	21
7.3	Oplevelse af motion og bevægelse.....	23
7.4	Motion og bevægelses effekt på læring.....	24
7.5	Opsamling og pointer til overvejelse.....	28
8	Understøttende undervisning.....	29
8.1	Rammer for understøttende undervisning.....	29
8.2	Hvad består understøttende undervisning af? Hvem varetager det?.....	30
8.3	Oplevelse af understøttende undervisning.....	30
8.4	Oplevelser af understøttende undervisnings effekt på elevers læring.....	32
8.5	Opsamling og pointer til overvejelse.....	35
9	Sammenhængende og varieret skoledag.....	36
9.1	Rammer.....	36
9.2	Oplevelsen af den varierede og sammenhængende skoledag.....	36
9.3	Opsamling og pointer til overvejelse.....	39
10	Samarbejde mellem lærere og pædagoger.....	40
10.1	Rammer for samarbejdet.....	40
10.2	Betydningen af forskellige faggrupper i understøttende undervisning.....	40

10.3	Barrierer for at understøttende undervisning kan understøtte elevernes læring og skabe en sammenhængende skoledag	42
10.4	Tydelige mål med understøttende undervisning	43
10.5	Tid til planlægning og koordinering	44
10.6	Kompetencer hos pædagogerne.....	46
10.7	Opsamling og pointer til overvejelse.....	49
11	Konklusion	51

Bilag

2 Undersøgelsens opdrag

Center for Skoler, Institutioner og Kultur i Ballerup Kommune har i foråret 2016 undersøgt delelementer og forhold vedrørende folkeskolereformens implementering på Ballerups folkeskoler.

Opgaven er blevet stillet i forbindelse med Kommunalbestyrelsens behandling af Ballerup Kommunes budget for 2016, hvor det blev besluttet at lave en lokal evaluering af implementeringen af folkeskolereformen i Ballerup Kommune – med særligt fokus på brugen af understøttende undervisning, lektielæsning og faglig fordybelse samt samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

Børne- og Skoleudvalget og Kultur- og Fritidsudvalget godkendte kommissoriet for undersøgelsen (hhv. den 2. og 9. februar 2016). I forbindelse med udvalgsbehandlingen blev tilføjet, at elementerne motion og bevægelse samt åben skole også skulle indgå i undersøgelsen.

Opsummeret er temaerne i Ballerups undersøgelse:

- Lektielæsning og faglig fordybelse
- Motion og bevægelse
- Åben skole
- Brugen af understøttende undervisning
- Samarbejdet mellem lærere og pædagoger
- Den sammenhængende skoledag for eleverne.

Undersøgelsens opdrag har været at se på, hvordan disse temaer håndteres og praktiseres på skolerne, herunder også et blik på, hvordan det – mod slutningen af reformens andet år – lykkes at skabe en sammenhængende skoledag for eleverne.

Formålet med undersøgelsen har været, at den skal danne grundlag for, at Kommunalbestyrelsen kan drøfte og vurdere, om der er rammer og vilkår for reformen, der kan videreudvikles – for at få reformens elementer og sammenhæng til at folde sig mere frugtbar ud og dermed øge elevernes læring, trivsel og udvikling.

På den baggrund har vi udarbejdet denne rapport.

Paradoks

Et helt centralt formål med folkeskolereformen er at skabe en mere varieret og sammenhængende skoledag for eleverne. Deres skolegang består af mange elementer; nogle velkendte og med reformen er der kommet nye til, og tanken er, at de enkelte elementer hver for sig skal bidrage til en sammenhængende skoledag for eleven.

Et grundvilkår i hele undersøgelsens præmis og udgangspunkt er et paradoks, idet vi i undersøgelsen i vid udstrækning fokuserer på hvert tema for sig. Det er i kontrast til, at reformen netop handler om sammenhæng, og at det enkelte element ikke nødvendigvis er noget i sig selv, men altid vil være i spil sammen med enkelte eller flere andre elementer - og med helheden.

I øvrigt er der mange andre temaer omkring reformen, som ikke indgår i denne undersøgelse, som fx nye fag, fremrykkede sprogfag, kompetencedækning, ændret læringssyn, nye Fælles Mål, en længere skoledag etc.

Endelig skal det understreges, at undersøgelsen med data fra april og maj 2016 skal ses som et nedslag, et øjebliksbillede i en implementering, der er en fortløbende proces. Eksempelvis er der allerede på undersøgelsestidspunktet forhold, der er organiseret og tilrettelagt anderledes i det efterfølgende skoleår, 2016/17.

Undersøgelsen vidner i det hele taget om, at det at indfange billeder og tendenser i forbindelse med reformen er mangfoldigt, især fordi reformen indeholder mange endnu uudnyttede muligheder.

3 Baggrund og metode

I Ballerups undersøgelse indgår kommunens fem distriktsskoler – Baltorpskolen, Hedegårdsskolen, Måløvhøj Skole, Skovlunde Skole og Skovvejens Skole. De to specialskoler, Kasperskolen og Ordblindeinstituttet, er ikke en del af undersøgelsen.

Undersøgelsen er udarbejdet af konsulenter i Center for Skoler, Institutioner og Kultur, afsnit for pædagogik og læring i første halvdel af 2016.

Kort beskrivelse af undersøgelsesdesign

Undersøgelsen bygger på:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt:
 - elever (alle på 5. og 8. klassetrin)
 - forældre (medlemmerne af skolebestyrelserne)
 - lærere og pædagoger (alle i skolen og BFO – samt alle klubpædagoger med opgaver i skolen)
 - pædagogiske ledere (alle på de fem distriktsskoler).
- Interviews med:
 - distriktsskolelederne
 - klublederne
 - Ballerup Fælles Elevråd (BAFE)
 - Ballerup Lærerforening (BLF)
 - BUPL
- Desk research: indhentning af forskellige baggrundsoplysninger hos skolerne, gennemgang af lovstof og nationale evalueringer.

I bilaget er en mere uddybet gennemgang af, hvordan dataindsamlingen har fundet sted.

Læsevejledning

Rapporten er inddelt efter temaerne i undersøgelsen. For hvert tema er en beskrivelse af de forskellige respondenter i undersøgelsens oplevelse inden for temaet med resultaterne af spørgeskemaet og citater mv. fra interviewene. Hvert tema afsluttes med en opsamling af de hovedpointer, som materialet peger på.

Sidst i rapporten er en konklusion, som trækker på overordnede tendenser og tilstande fra det samlede materiale.

Indledningsvis er i næste afsnit en kort beskrivelse pointerne fra temaerne.

4 Koncentrat af pointerne for hvert tema

I nedenstående fremstilles et koncentrat af de pointer som data har leveret i forhold til de undersøgte temaer. Det er således hovedpointerne i de forskellige elementers aktuelle status, der kan læses nedenfor. I de senere afsnit, foldes det enkelte element ud, og baggrunden for nedenstående pointer i form af data og citater. Sidst i rapporten er udfærdiget en egentlig konklusion som trækker på overordnede tendenser og tilstande fra det samlede materiale.

Lektiehjælp og faglig fordybelse

Eleverne er overvejende glade for lektiehjælp og faglig fordybelse, men en relativ stor andel af eleverne siger dog, at de ikke får den hjælp, de har brug for. Lederne og de faglige organisationer er enige om, at hjælpen til lektiehjælp og faglig fordybelse til eleverne skal varetages af voksne, der fagligt er klædt på til opgaven.

Der peges på, at skolerne hver især laver en lektiepolitik, så medarbejdere, elever og forældre ved hvad lektier er, og hvad formålet med dem er. Det vil også hjælpe til en forventningsafstemning mellem skolen og eleverne og mellem skolen og forældrene og dermed større klarhed omkring, hvad lektier 'skal kunne'.

Endelig er rammerne for lektiehjælp og fordybelse nu ret vide, hvilket skolerne ikke har haft tilstrækkelig mulighed for at udnytte fuldt ud i skoleåret 2015/16, men det har de fremadrettet.

Åben skole

Åben skole er tænkt som et element i folkeskolereformen, der skal skabe læring i kontakt med lokalsamfundets institutioner og foreninger, ligesom at skolen skal åbne sig for flere input og fagprofessioner udefra, der kan bidrage til elevernes læring og dannelse.

Undersøgelsen viser, at mange elever har haft åben skoleaktiviteter i de to undersøgte uger, og at 82 % af lærerne anvender åben skole i deres undervisning i skoleåret. Åben skole ser ud at være en del af skolens hverdag. 70 % af lærerne oplever, at det er med til at fremme elevernes læring.

I interviewene fremhæves, at åben skole har været en tradition i Ballerup Kommune i mange år. Det opleves som hjælpsomt, at det understøttes og faciliteres fra centerets side. Et udviklingspotentiale inden for åben skole er samarbejdet med de frivillige organisationer, herunder idrætsforeningerne.

Motion og bevægelse

Elever og lærere er enige om, at motion og bevægelse har en positiv effekt på læringen. Eleverne fortæller fx at det bidrager til afbræk i skoledagen og til øget koncentration i undervisningen. Der er dog også skepsis i forhold til effekten, fx blandt pædagogerne og de pædagogiske ledere.

Der er stor forskel på, hvor meget eleverne oplever at røre sig hver dag. Eleverne i 5. klasse bevæger sig markant mere end eleverne i 8. klasse, men ingen af klassetrinnene får i gennemsnit det lovede motion og bevægelse.

Den lovmæssige og ministerielle beskrivelse af motion og bevægelse rummer mulighed for mange fortolkninger og praksisudførelser. Den brede fortolkningsramme gør det vanskeligt at lykkes med at nå et mål – for hvordan ser målet med motion og bevægelse ud?

I interviewene påpeges, at lærere og pædagoger bør klædes bedre på i forhold til at sikre elevernes motion og bevægelse. Der foreslås kompetenceudvikling og videndeling. Der peges også på fælles initiativer i kommunen i stil med åben skole. En særlig udfordring i forhold til at aktivere alle elever i de ældste klasser.

Understøttende undervisning

Der foregår mange forskellige slags aktiviteter i den understøttende undervisning. Eleverne på mellemtrinnet er mere tilfredse med understøttende undervisning end eleverne i udskolingen. Eleverne i BAFE giver udtryk for, at aktiviteterne i understøttende undervisning ikke altid giver mening for dem, hvilket de oplever som demotiverende.

Dette peger på, at der er brug for at tydeliggøre hvad målet er med understøttende undervisning – både som begreb i skolen som helhed og i forhold til de konkrete aktiviteter. Det skal være tydeligt for elever og forældre hvad målene med aktiviteterne i understøttende undervisning er

Næsten en tredjedel af medarbejderne mener ikke, at understøttende undervisning har en effekt på elevernes læring. Også det bør give anledning til en afklaring af, hvad målet med understøttende undervisning er.

Både de pædagogiske ledere og distriktsskolelederne er enige i, at understøttende undervisning skal forbedres. De ønsker at flytte fokus fra strukturen omkring understøttende undervisning til indholdet i understøttende undervisning. Dvs. i langt højere grad tage udgangspunkt i læringsmål og sammenhæng med den faglige undervisning, end det har været tilfældet de første år med reformen.

Sammenhængende skoledag

Et helt centralt formål med folkeskolereformen er at skabe en mere varieret og sammenhængende skoledag for eleverne. Kun ca. en tredjedel af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen oplever variation i deres skoledag. Det må siges at være utilfredsstillende. Især fordi eleverne i BAFE efterspørger variation i skoledagen.

Et af målene med understøttende undervisning er at binde skoledagen sammen og skabe mere variation. Det synes ikke som om, at understøttende undervisning har haft den effekt i særlig stor udstrækning. De oplevelser eleverne har knytter sig fx ikke til understøttende undervisning. Medarbejderne svarer også, at de ikke oplever, at understøttende undervisning skaber større variation for eleverne.

Over halvdelen af pædagogerne har ikke planlagt understøttende undervisning med lærerne. Det kan forklare at nogle medarbejdere ikke synes, at understøttende undervisning hænger meningsfuldt sammen med den øvrige undervisning, og at eleverne ikke nævner understøttende undervisning i forbindelse med spørgsmål om sammenhæng og variation i skoledagen.

Samarbejde mellem pædagoger og lærere

Alle deltagere i undersøgelsen er enige om, at det er relevant med pædagoger i skolen.

Eleverne giver udtryk for, at pædagogerne bidrager med en anden tilgang – deres timer er mere frie og man kan snakke med pædagogen om andre ting, ligesom pædagogerne ikke skal vurdere eleven fagligt. Lederne siger, at pædagoger især kan bidrage med at understøtte læringsmiljøet og understøtte klasser eller enkelte børns trivsel. Pædagoger kan også bidrage med en anden tilgang til læring.

Omdrejningspunktet for denne undersøgelse af samarbejdet mellem lærere og pædagoger er den understøttende undervisning. Mange lærere og pædagoger oplever, at planlægningen og koordinering af understøttende undervisning fungerer godt. Der er også en stor del, som ikke oplever det. Det gælder i mindre grad BFO-pædagogerne. Lederne peger på en række udfordringer med at gøre det logistisk muligt for medarbejderne at mødes.

Medarbejdere efterlyser klare mål med samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Lederne efterlyser tydeligere definition og struktur for udvikling af understøttende undervisning på kommuneniveau. De problematiserer, at udviklingen af understøttende undervisning har taget udgangspunkt i de økonomiske rammer – dvs. finansieringen og hensynet til at sikre fuldtidsstillinger i klubberne, og ikke i hvad formålet med understøttende undervisning skal være.

Lederne efterlyser frihed til, når målet er defineret, selv at beslutte hvem der skal varetage understøttende undervisning på deres skole.

Udviklingstendensen i de lokale løsninger på skolerne er, at pædagogerne ikke varetager understøttende undervisning i de ældste klasser, men løser andre relevante opgaver på skolen. Der stilles dog spørgsmål ved, om denne tendens er med til at understøtte den forandring af folkeskolen og skoledagen, som var hensigten med reformen.

Et relevant spørgsmål kunne derfor være: hvad er formålet med at klubpædagogerne er en del af skolen? Hvad skal de bidrage med? Denne drøftelse vil være relevant parallelt med en formålsafklaring af understøttende undervisning.

De øvrige barrierer, der peges på i materialet i forhold til at koordinere og planlægge på tværs af faggrupperne kan i nogen grad henføres til organisatoriske udfordringer. Barriererne synes i stor udtrækning at være mere gældende i samarbejdet mellem klub og skole end mellem BFO og skole. Der er nogle grundlæggende forskellige forudsætninger for samarbejdet mellem BFO-pædagoger og skolen og mellem klub-pædagoger og skolen, som i nogen grad kan forklare forskellen.

Afslutning

Overordnet er der god opbakning til folkeskolereformen blandt de forskellige parter i og omkring skolen. Men konklusionen er, at implementeringen af folkeskolereformen fortsat ikke er i mål. I hvert fald oplever eleverne ikke, at deres skoledag er forandret i særlig høj grad, og der er stadig stor usikkerhed blandt medarbejderne om, hvad formålet med fx understøttende undervisning er.

På tværs af temaerne træder nogle overordnede udfordringer frem:

- Der savnes fælles mål eller definitioner, som beskriver, hvordan de overordnede ministerielle beskrivelser kan se ud i praksis.
- Især samarbejdet mellem klubpædagoger og lærere har vanskelige vilkår bl.a. fordi det er svært at finde tid til at koordinere og planlægge sammen. Der efterlyses desuden også her tydelige mål til, hvad formålet med samarbejdet er.

5 Lektiehjælp og faglig fordybelse

5.1 Rammer for lektiehjælp og faglig fordybelse

Fra skoleåret 2015/16 er lektiehjælp og faglig fordybelse en integreret del af skoledagen.

Skolen har pligt til at tilbyde faglig støtte, så alle elever får et tilfredsstillende udbytte af undervisningen. Der er ikke nogen krav om et vist antal timer eller krav om at det ligger på et bestemt tidspunkt. Lektiehjælp og faglig fordybelse kan være en del af understøttende undervisning, men også af den faglige undervisning. Det afgørende er, at eleverne skal tilbydes hjælp til deres lektier af en kvalificeret voksen. Har eleverne ikke lektier for, skal skolerne tilbyde faglig fordybelse på områder, hvor det findes hensigtsmæssigt i forhold til den enkelte elevs læringsmål.

Folkeskoleloven:
§ 15. Stk. 2. Der skal etableres lektiehjælp og faglig fordybelse inden for undervisningstiden.

Det er ikke et lovmæssigt krav, at eleverne når at færdiggøre lektierne på skolen, men såfremt der gives hjemmearbejde, er det hensigten, at eleverne efter lektiehjælpen skal kunne løse lektierne hjemme uden hjælp fra en voksen.

Pædagoger kan varetage lektiehjælp og faglig fordybelse alene eller i samarbejde med læreren, hvis den lægges som en del af den understøttende undervisning, ligesom de kan støtte og supplere læreren i undervisning i fagene.

Lektiehjælp og faglig fordybelse er en integreret del af skoledagen og obligatorisk ligesom de øvrige elementer i skolen.

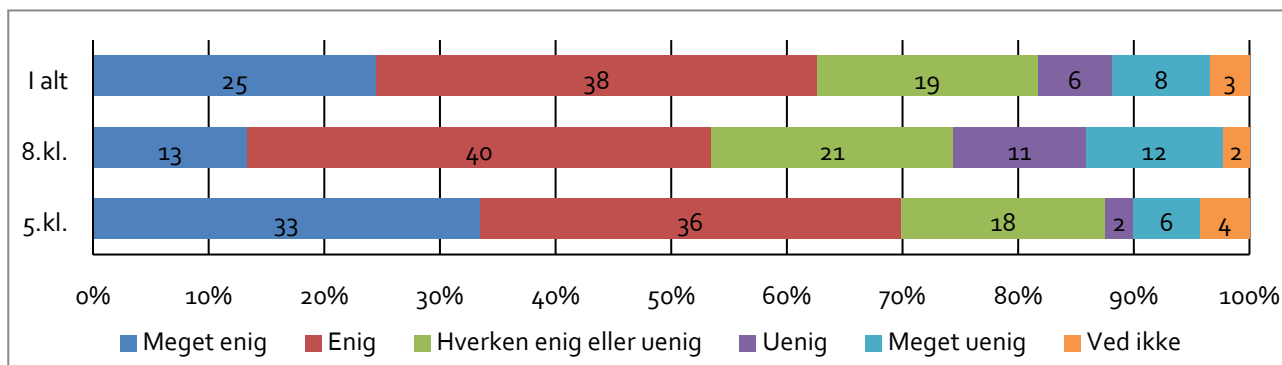
Ovenstående trådte i kraft efter folketingsvalget i juni 2015. Indtil da skulle lektiehjælp placeres som en særlig aktivitet uden for de faglige timer og den understøttende undervisning. Timerne skulle ligge i ydertimerne om eftermiddagen og var frivilligt at deltage i. Der var også fastsat et timetal for lektiehjælp, og antallet af timer til understøttende undervisning var tilsvarende lavere.

Fordi ændringen af reglerne kom lige inden sommerferien 2015, var skoleåret 2015/16 planlagt, og det har ikke været muligt at opnå fuld effekt af ændringen allerede i skoleåret 2015/16. Undersøgelsen skal således læses i det lys, at nok er der kommet friere rammer for lektiehjælp og faglig fordybelse, men de har ikke nødvendigvis været fuldt implementeret alle steder i skoleåret 2015/16.

5.2 Oplevelsen af lektiehjælp og faglig fordybelse

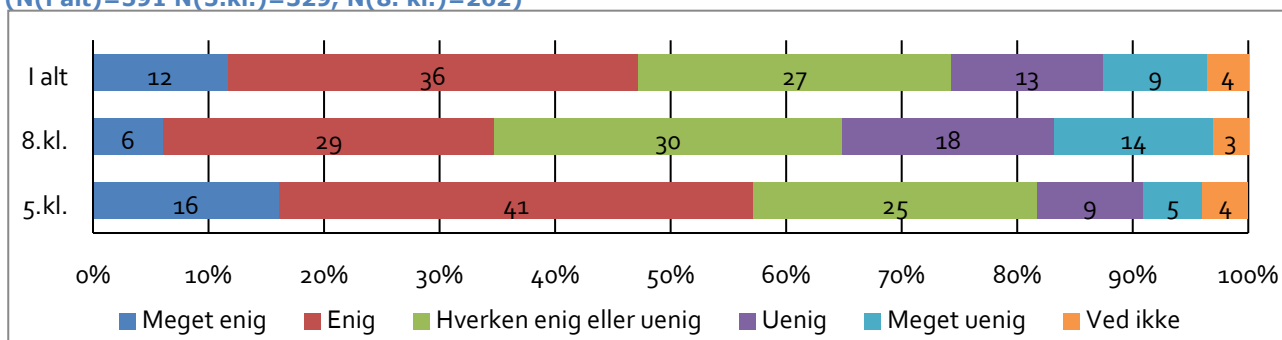
Eleverne synes langt overvejende at være glade for lektiehjælpen (Figur 1). Hele 63 % af eleverne svarer meget enig eller enig til udsagnet: "Jeg er glad for at have lektiehjælp i skolen". 19 % svarer hverken enig eller uenig. En mindre andel af eleverne er ikke enige eller meget uenige i, at de er glade for lektiehjælpen. Fordelt på klassetrin er eleverne på 5. klassetrin mere tilfredse end eleverne på 8. klassetrin.

Figur 1: Hvor enig er du i følgende udsagn: Jeg er glad for, at have lektiehjælp i skolen
(N(i alt)=591 N(5.kl.)=329, N(8. kl.)=262)



I forlængelse af ovenstående spørgsmål er eleverne blevet spurgt, om de får den støtte, de har brug for, når det kommer til lektiehjælp (Figur 2). Det er eleverne generelt lidt mindre tilfredse med end med lektiehjælp og faglig fordybelse som helhed. Således er 48 % meget enige eller enige i, at de får den nødvendige støtte i forbindelse med lektiehjælpen, mens 22 % angiver, at de er uenige eller meget uenige heri. Også her er der forskel på, hvad eleverne på de to klassetrin mener, og eleverne i 5. klasse er mere tilfredse end i 8. klasse.

Figur 2: Hvor enig er du i følgende udsagn: Når jeg får lektiehjælp, får jeg den støtte, som jeg har brug for af læreren/pædagogen
(N(i alt)=591 N(5.kl.)=329, N(8. kl.)=262)

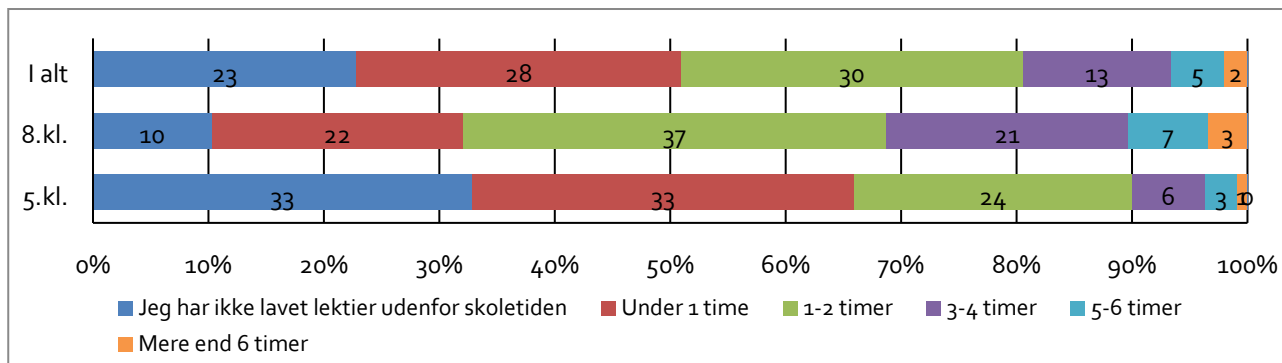


Figur 3 viser, at over halvdelen af eleverne højst brugte én time på at lave lektier uden for skoletiden i uge 15. 23 % lavede slet ikke lektier. 30 % brugte mellem en og to timer, 13 % mellem tre og fire timer, 5 % mellem fem og seks timer og 2 % mere end seks timer.

8. klasseeleverne har brugt mere tid på lektier end 5. klasseeleverne. Fx har ca. en tredjedel af eleverne i 8. klasse lavet lektier mindre end én time derhjemme, mens den samme andel for 5. klasserne er to tredjedele.

Undersøgelsen viser således, at der stadig bruges tid på at lave lektier uden for skolen. Vi har ikke noget data for, hvor meget tid der blev brugt på lektier før reformen. Det er ikke i modstrid med intensjonen med folkeskolereformen, at der stadig laves lektier derhjemme, men set i sammenhæng med, at 22 % af eleverne ikke oplever, at de får den hjælp og støtte, de har brug for i lektiehjælpen, er det problematisk.

Figur 3: Hvor meget tid har du sammenlagt brugt på at lave lektier udenfor skoletiden i løbet af sidste uge?
(uge 15) (N(i alt)=591 N(5.kl.)=329, N(8. kl.)=262)

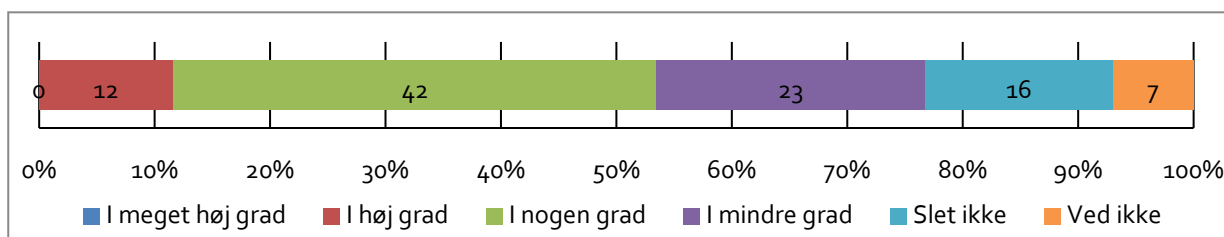


Interviewet med BAFE er ikke helt i overensstemmelse med svarene i spørgeskemaet, idet BAFE er kritiske i forhold til lektiehjælp og faglig fordybelse. De oplever, at de muligheder, de har for at lave lektier, ikke er optimale. Det handler bl.a. om, at tidspunktet for lektiehjælpen er dårligt: fx at det ligger sidst på dagen i forlængelse af en hel dag med mange boglige fag, at timerne ligger dårligt i forhold til hvornår, de får lektier for, eller at de har svært ved at koncentrere sig i klassen, når der foregår mange forskellige andre aktiviteter. Eleverne er ikke motiverede til at lave deres lektier i lektiehjælpen. De oplever heller ikke, at der er nogen opfølgning fra de voksne, *"Det er for let at sidde og lave noget andet"* Eleverne fra BAFE peger på, at de hellere ville have mulighed for at lave lektierne derhjemme. Timerne bliver oplevet som spild af tid – især i forhold til at skoledagen er blevet længere. Ifølge BAFE er der stor forskel på, hvor mange lektier, klasserne har for. Det afhænger meget af lærerne – nogle lærere giver mange lektier for, andre gør ikke.

En del af forklaringen på forskellig oplevelse i spørgeskemaundersøgelsen og i interviewet kan skyldes, at eleverne i BAFE primært er fra udskoling.

Ser vi på **forældrene**, er 56 % tilfredse med lektiehjælp (Figur 4). Omvendt er 39 % i mindre grad eller slet ikke tilfredse med lektiehjælpen.

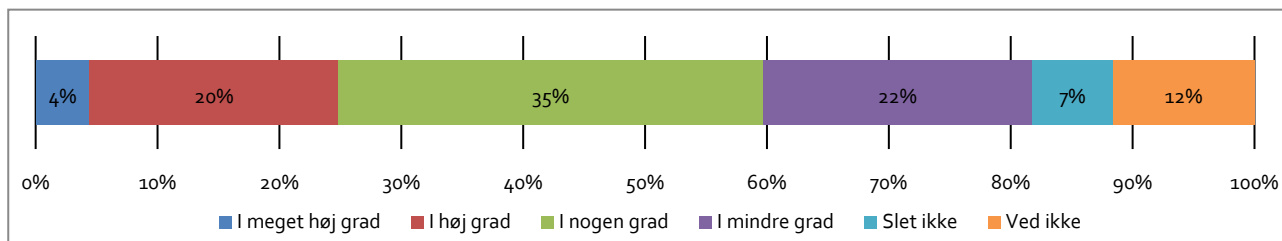
Figur 4: Forældrespørgeskema: I hvilken grad er du - samlet set - tilfreds med: lektiehjælpen på skolen.
(N=43)



5.3 Oplevelse af effekten af lektiehjælp og faglig fordybelse

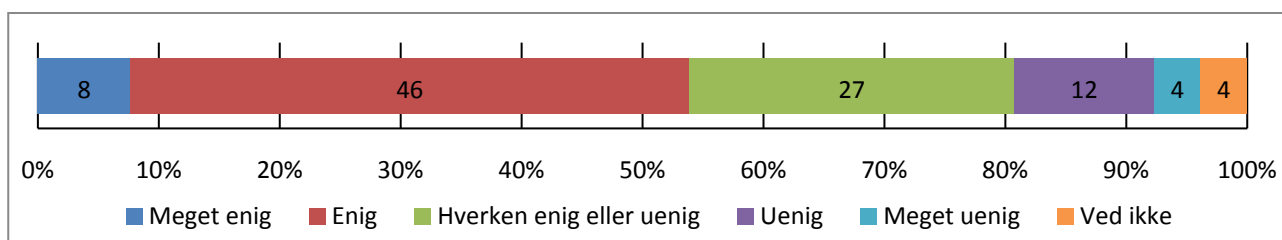
60 % af medarbejderne oplever, at faglig fordybelse/lektiehjælp øger elevernes læring i meget høj, høj eller nogen grad (Figur 5).

Figur 5: I hvilken grad oplever du følgende: Faglig fordybelse/lektiehjælp øger elevernes læring (N=181)



54 % af de **pædagogiske ledere** har erfaring med, at lektiehjælp og faglig fordybelse øger elevernes læring i deres afdeling (Figur 6). 16 % er uenige eller meget uenige i udsagnet.

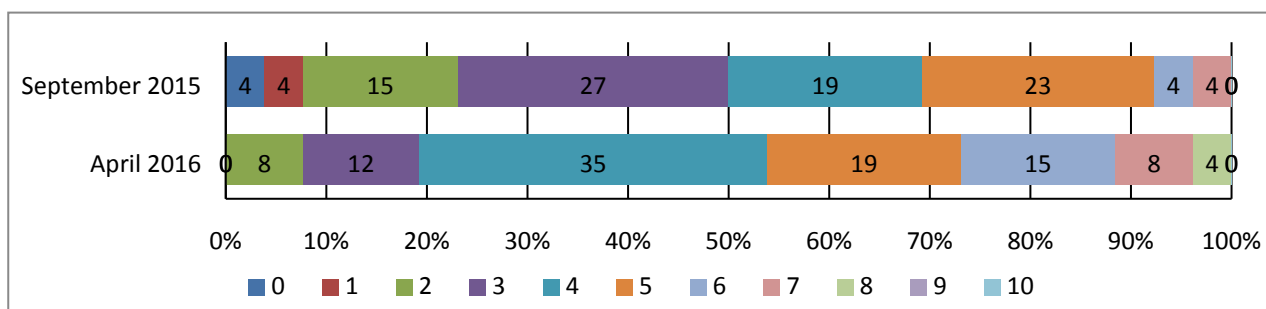
Figur 6: Hvor enig er du i dette udsagn: Jeg oplever samlet set, at lektiehjælp og faglig fordybelse øger elevernes læring i min afdeling (N=26)



De pædagogiske ledere er også blevet bedt om at vurdere, hvor langt de er med at udnytte mulighederne i lektiehjælp og faglig fordybelse. Figur 7 viser, at de ikke vurderer, at deres afdeling udnytter mulighederne i lektiehjælp og faglig fordybelse fuldt ud (april 2016). 74 % vurderer, at de på en skala fra 1 til 10 er nået til 5 eller derunder. De pædagogiske ledere, der vurderer, at de er kommet længst, vurderer at de er på 8.

En gennemgang af de enkelte besvarelser viser, at 16 ud af 26 pædagogiske ledere vurderede, at de i april 2016 er tættere på at udnytte mulighederne end de var i september 2015. To vurderer, at de at gået tilbage og otte vurderer, at de er samme sted som i efteråret.

Figur 7: Med udgangspunkt i din egen afdeling bedes ud på en skala fra 1 til 10, hvor 10 er bedst, vurdere: Hvor tæt er I på nuværende tidspunkt på at udnytte mulighederne i lektiehjælp og faglig fordybelse fuldt ud? (N=26)



Distriktsskolelederne skiller lektier fra fordybelse. Lektier kan give mening som fx træning som man kan lave derhjemme. Nogle skoler lægger mere vægt på, at det der skal foregå er fordybelse i et eller flere temaer og har eller vil afprøve fordybelsesværksteder, hvor eleverne kan melde sig til. Det er vigtigt, at der er struktur på værkstederne, så eleverne ved hvad de skal melde sig til.

Distriktslederne peger på, at det vil være nyttigt med en lokal "lektiepolitik". Dvs. hvad er formålet med lektier, hvad skal omfanget være osv. Også for at lave en forventningsafstemning med forældre og elever hos hvem, der er nogen grad har været forventning om, at der stort set ikke skulle laves lektier hjemme efter reformen og de lange skoledage trådte i kraft.

"Politikken" bør være forskellig fra skole til skole. På nogle skoler er der ikke så meget opbakning til lektier fra forældrene, så her giver det rigtig god mening næsten alle lektier kan laves på skolen. Andre steder får langt de fleste af eleverne lavet de lektier, som får for derhjemme.

Distriktsskolelederne er enige om, at lektiehjælp primært skal varetages af lærere. De fleste steder, hvor det har været pædagoger, der har varetaget lektiehjælpen, har det ikke givet mening. Særligt ikke i udskoling.

Klublederne er enige om, at pædagogerne ikke er rustet til at varetage lektiecafé. Særligt i de ældste klasser har de svært ved at understøtte elevernes faglige udvikling.

BLF og BUPL udtaler, at det ikke er meningsfyldt, der hvor pædagoger har stået for den faglige lektiehjælp.

5.4 Opsamling og pointer til overvejelse

Eleverne er overvejende glade for lektiehjælp og faglig fordybelse, men en relativ stor andel af eleverne siger dog, at de ikke får den hjælp, de har brug for.

Lederne og de faglige organisationer er enige om, at hjælpen til lektiehjælp og faglig fordybelse til eleverne skal varetages af voksne, der fagligt er klædt på til opgaven. Der er også enighed om, at pædagogerne fra klubben vanskeligt kan varetage den opgave – særligt i udskoling.

Lederne peger på, at der er udviklingspotentiale i forhold til lektiehjælp og faglig fordybelse. Bl.a. skal skolerne have defineret, hvad lektier og faglig fordybelse er på deres skole, og hvordan det spiller sammen med den øvrige undervisning. Én skole har allerede gjort dette og oplever det som hjælpsomt. Det giver mening at gøre det skolevis, da elever og forældre er forskellige fra distrikt til distrikt. Der kan være stor forskel på opbakningen til lektier fra hjemmet fra distrikt til distrikt. Definitionen kan også være forskellig fra trin til trin.

Processen kan med fordel tage udgangspunkt i, at mange elever er glade for lektiehjælpen. Hvad er det, de godt kan lide ved lektiehjælp og faglig fordybelse? Og hvordan sikrer skolen, at eleverne får hjælp til at kunne lave lektierne?

En klar kommunikation fra skolens side om, hvad lektier er, og hvad formålet med dem er, kan også hjælpe til en forventningsafstemning mellem skolen og eleverne og mellem skolen og forældrene og dermed større klarhed omkring, hvad lektier 'skal kunne'.

Endelig er rammerne for lektiehjælp og fordybelse nu ret vide, hvilket skolerne ikke har haft tilstrækkelig mulighed for at udnytte fuldt ud i skoleåret 2015/16, men det har de fremadrettet.

6 Åben skole

6.1 Rammer for åben skole

Med folkeskolereformen kom et krav om, at skolerne i højere grad skal åbne sig over for det omgivende samfund. Der skal skabes en større inddragelse af det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv i skolen. Herudover forpligtes folkeskolen og de kommunale musik- og billedskoler til et gensidigt samarbejde. Det er op til den enkelte skoleledelse at beslutte, hvordan disse samarbejder udmøntes i praksis. Udover folkeskolens fag og formål generelt skal dette samarbejde fremme den lokale sammenhængskraft og bidrage til, at eleverne i højere grad stifter bekendtskab med foreningslivet og de muligheder, som foreningslivet rummer.

I denne undersøgelse er taget en generel temperaturmåling på åben skole i bredest mulige forstand, og der er ikke undersøgt konkrete samarbejder og aktiviteter.

Folkeskoleloven:

§ 3 stk. 4: Skolerne indgår i samarbejder, herunder i form af partnerskaber, med lokalsamfundets kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og foreningsliv og kunst- og kulturskoler, med lokale fritids- og klubtilbud og med de kommunale eller kommunalt støttede musikskoler og ungdomsskoler, der kan bidrage til opfyldelsen af folkeskolens formål og mål for folkeskolens fag og obligatoriske emner. Kommunalbestyrelsen fastlægger mål og rammer for skolernes samarbejder, og skolebestyrelsen fastsætter principper for samarbejdet.

§ 3 stk. 5: Som led i de i stk. 4 nævnte samarbejder kan skolens leder beslutte, at personer, der ikke er ansat ved kommunens skolevæsen, i begrænset omfang kan varetage undervisningsopgaver i folkeskolens fag og obligatoriske emner og understøttende undervisning.

6.2 Hvad består åben skole af?

Spørgeskemaundersøgelsen blandt medarbejderne viser, at viften af åben skole aktiviteter er meget bred, og at lærerne er den medarbejdergruppe, der hyppigst har inddraget åben skole i undervisningen.

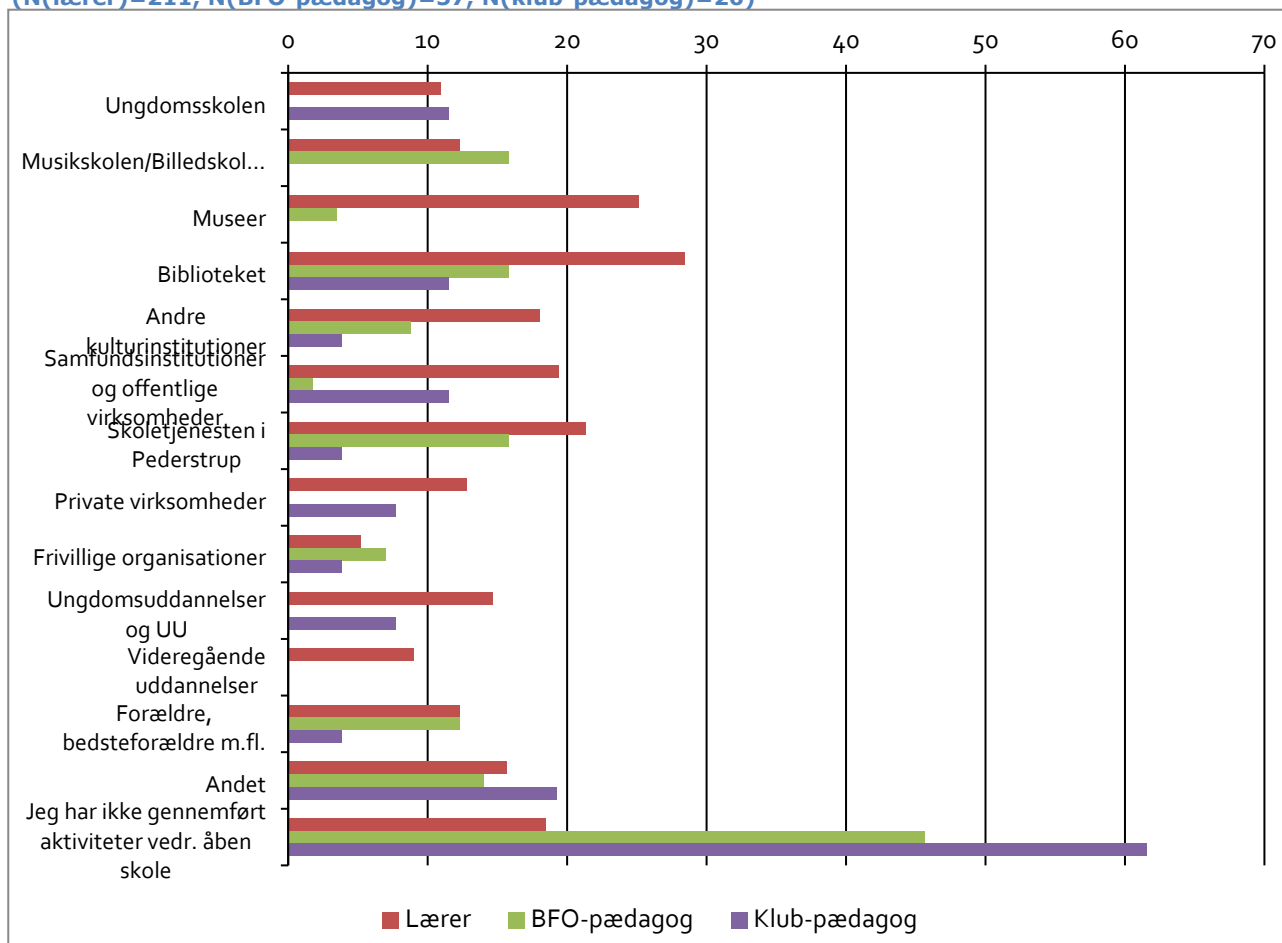
82 % af de **lærere**, der har besvaret undersøgelsen, har i skoleåret 2015/16 gennemført aktiviteter vedrørende åben skole (Figur 8). Den samme lærer kan godt have brugt elementerne i åben skole i flere klasser, uden at vi kan læse det af materialet.

Figur 8 viser en stor variation i de aktiviteter, som lærerne har gennemført. De mest hyppigt anvendte samarbejdspartnere er biblioteket, som 28 % af lærerne har samarbejdet med, museer som 25 % har samarbejdet med og skoletjenesten i Pederstrup, som 21 % har samarbejdet med. Overvejende er det de nærtliggende og kommunale institutioner, der anvendes til åben skole og til at skabe sammenhængskraft med lokalsamfundet.

Af de adspurgte **BFO-pædagoger** har 54 % deltaget i åben skole aktiviteter. De fleste pædagoger har haft samarbejde med musikskolen/billedskolen, biblioteket og skoletjenesten i Pederstrup. Derudover har de også indgået i samarbejde med forældre, bedsteforældre m.fl., frivillige organisationer og andre kulturinstitutioner. Ligesom lærerne er det de nærtliggende institutioner, der anvendes hyppigst.

Blandt **klubbpædagogerne** har 38 % svaret, at de har været en del af åben skole aktiviteter. Størstedelen af klubbpædagoger, der har lavet aktiviteter i forbindelse med åben skole, angiver at de har deltaget i "Andet" blandt de listede valgmuligheder. Derudover fordeler deres svarangivelser sig udover de forskellige aktiviteter. Således har klubbpædagogerne indgået samarbejde med både samfundsinstitutioner og offentlige virksomheder, biblioteket samt ungdomsskolen som led i åben skole praksis. Men overvejende har de ikke deltaget i åben skole. Klubbpædagogerne har typisk ganske få timer om ugen på skolen og at åben skole ikke prioriteres i disse timer.

**Figur 8: Har du i forbindelse med det indeværende skoleår gennemført undervisningsaktiviteter i samarbejde med en eller flere af følgende parter: (Sæt gerne flere krydser)¹
(N(lærer)=211, N(BFO-pædagog)=57, N(klub-pædagog)=26)**



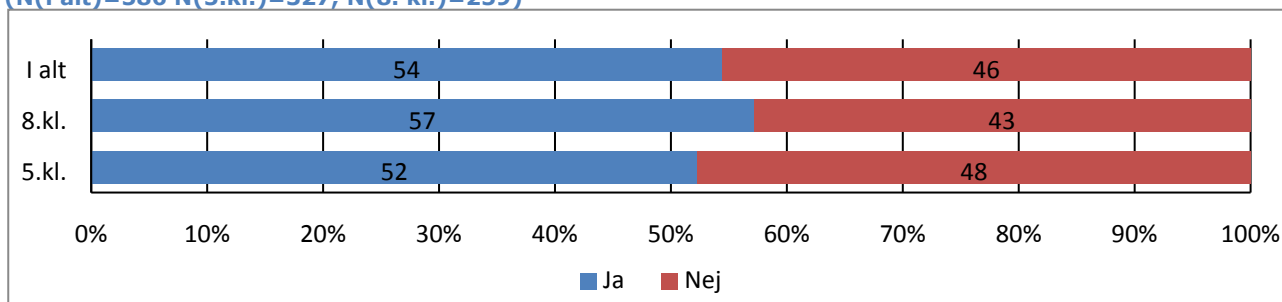
6.3 Oplevelsen af den åbne skole

Åben skole kan være mange ting. Det kan være aktiviteter, som ikke foregår på skolen, men er besøg på fx virksomheder eller kulturinstitutioner, eller det kan foregå på skolen, hvor der kommer nogen udefra og bidrager til undervisningen.

Eleverne i 5. og 8. klasse er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt til både deres erfaringer med at besøge andre institutioner og til, hvor ofte de i klassen har haft besøg som led i åben skole. Der er næsten en ligelig fordeling af de elever, der har oplevet at være en del af åben skole uden for skolen i de to undersøgte uger, 14 og 15 - og de, der ikke har denne oplevelse (Figur 9).

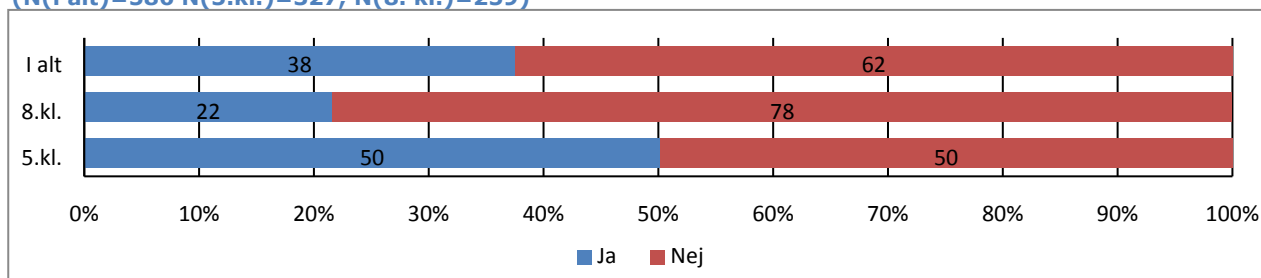
¹ Samfundsinstitutioner og offentlige virksomheder kan fx være Folketinget, Ballerup Rådhus og Politiet

Figur 9: Har du i løbet af de sidste to uger haft undervisning udenfor skolen, fx på en virksomhed, et museum eller i en idrætsforening eller ...?
(N(i alt)=586 N(5.kl.)=327, N(8. kl.)=259)



Til det andet spørgsmål omkring, hvorvidt eleverne har haft besøg i undervisningen, svarer en tredjedel af eleverne bekræftende (Figur 10). 5. klasseeleverne har i højere grad end 8. klasseeleverne oplevet besøg på skolen.

Figur 10: Har din klasse i løbet af de sidste to uger haft besøg af nogen udenfor skolen, fx af en fra en bank, en håndværker, naturvejlederen, sundhedsplejen, en politibetjent eller...?
(N(i alt)=586 N(5.kl.)=327, N(8. kl.)=259)



I **interviewet med BAFE** fortæller eleverne om forskellige oplevelser, hvor de har været på besøg på fx Christiansborg eller Pederstrup, eller hvor der har været nogle udefra til at komme og holde oplæg for dem. De fortæller, at åben skole aktiviteterne ofte er tværfaglige. Fx besøg på Christiansborg med historie, dansk og samfundsfag, Pederstrup med natur, geografi, biologi og fysik.

Åben skole kan også være afgrænsede projektføløb, som træner kompetencer, som ligger udover de faglige kompetencer.

”

”Vi har entreprenørskab. Der kommer der folk, der arbejder ude i det virkelige liv og underviser os. Vi havde nogle forskellige firmaer, som vi skulle lave et produkt til. Ja, utrolig fedt – anderledes undervisning.” (Elev i BAFE)

Der er også eksempler på aktiviteter, hvor eleverne ikke kan se en sammenhæng mellem aktiviteterne og den faglige undervisning. Her opleves åben skole mere som et nedslag om et emne end en del af undervisningen.

”

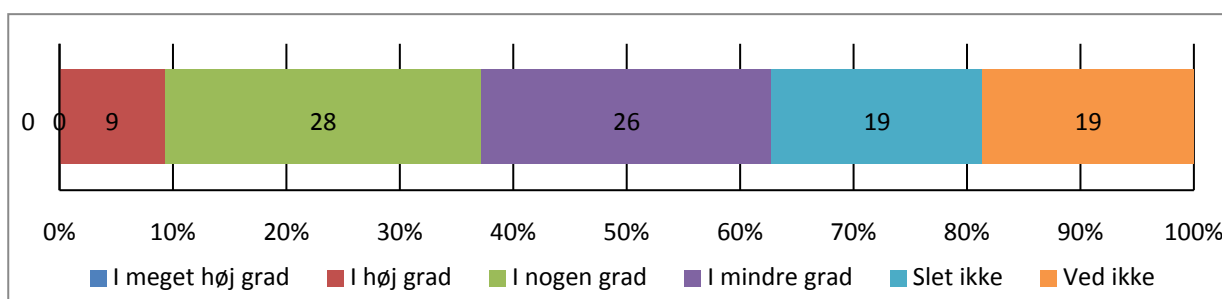
”Fx fra nogle ungdomspartier, som kom og forklarede, hvad det vil sige at være politiker osv. Men det er jo ikke noget, der har med undervisningen at gøre. (...) Så det er ikke fordi, det har nogen sammenhæng med undervisningen, som hvis man fx havde et tværfagligt forløb.” (Elev i BAFE)

Eleverne i interviewet er begejstrede for noget af den åbne skole, de har. Det har både betydning, når de kan se en kobling mellem undervisningens traditionelle fag og de aktiviteter, de bydes i den åbne skole, og når de involveres på en engagerende måde.

Men det der opleves som løsrivne aktiviteter kan have været planlagt som en del af en faglig undervisning uden, at det har været tydeligt for eleverne. Så selv om eksemplet i citatet kan have været planlagt som en del af en samfundsfaglig undervisning, så opleves det ikke som sådan af den pågældende elev. Det viser, at det er vigtigt, at målet med aktiviteterne er tydelige for eleverne.

Forældrene er overordnet set mindre tilfredse med åben skole sammenlignet med de andre elementer i folkeskolereformen. Af de i alt 43 forældre angiver 45 %, at de i mindre grad eller slet ikke er tilfredse med praksissen omkring åben skole. I modsætning hertil er 37 % i høj eller nogen grad tilfredse. Dertil har hele 19 % svaret ved ikke i forhold til tilfredshed vedrørende skolernes praksis omkring åben skole – hvilket kan have noget at gøre med uklarheden over, hvad åben skole er.

Figur 11: I hvilken grad er du - samlet set - tilfreds med: - Skolens praksis omkring 'åben skole', fx samarbejde med museer, kulturinstitutioner, foreninger og virksomheder? (N=43)



6.4 Oplevelse af effekten af åben skole

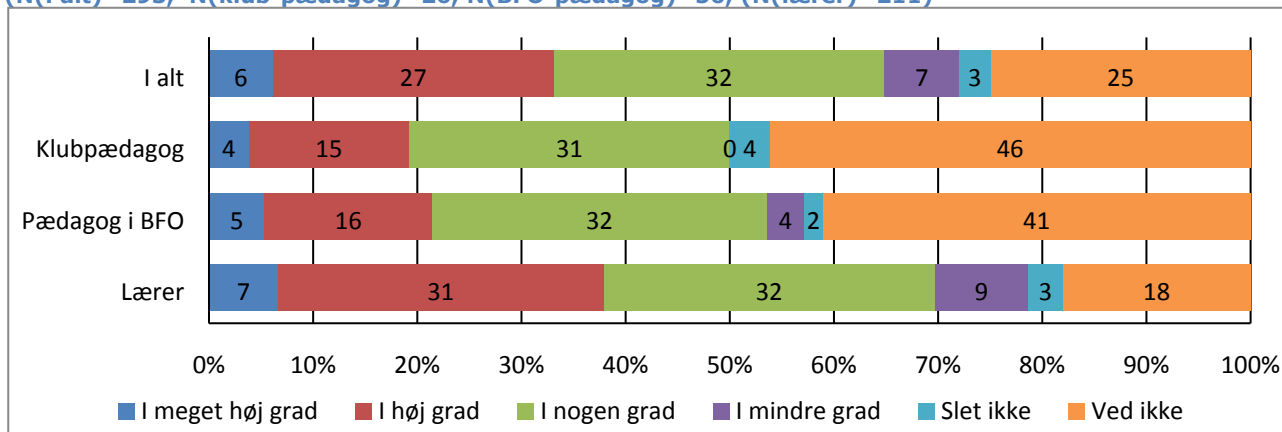
Lærere og pædagoger er blevet spurgt til deres oplevelse af, hvorvidt åben skole øger elevernes læring.

70 % af **lærerne** oplever, at åben skole øger elevernes læring i meget høj, høj eller nogen grad. Lærerne tror således overvejende på, at dette element i folkeskolereformen har en positiv effekt på elevernes læring. Der er en vis overensstemmelse mellem den andel af lærere, der anvender åben skole, og den andel, der har en positiv vurdering af et læringsudbytte – uden vi dog ved, om det er de samme lærere, der både anvender og er positive i forhold til læringsudbyttet. 18 % af lærerne ved ikke, om aktiviteterne har en effekt på elevernes læring.

BFO-pædagogerne er ligesom lærerne marginalt overvejende positive omkring elevernes læring. 53 % angiver en oplevelse af, at åben skole har positiv indflydelse på elevernes læring. Det er en mindre andel end lærernes 70 %. Kun ganske få BFO-pædagoger mener ikke, at åben skole har en positiv effekt på elevernes læring.

50 % af **klubpædagogerne** oplever, at åben skole øger elevernes læring, og er dermed den medarbejdergruppe, der har mindst oplevelse heraf – og som det fremgik af Figur 8 samtidig den medarbejdergruppe, der selv i egen undervisning har mindst erfaring med åben skole. Det er måske det, der afspejler sig i en ret stor andel, 46 %, der ikke ved om åben skole øger elevernes læring.

Figur 12: I hvilken grad oplever du følgende: - At åben skole øger elevernes læring.
 (N(i alt)=293, N(klub-pædagog)=26, N(BFO-pædagog)=56, (N(lærer)=211)

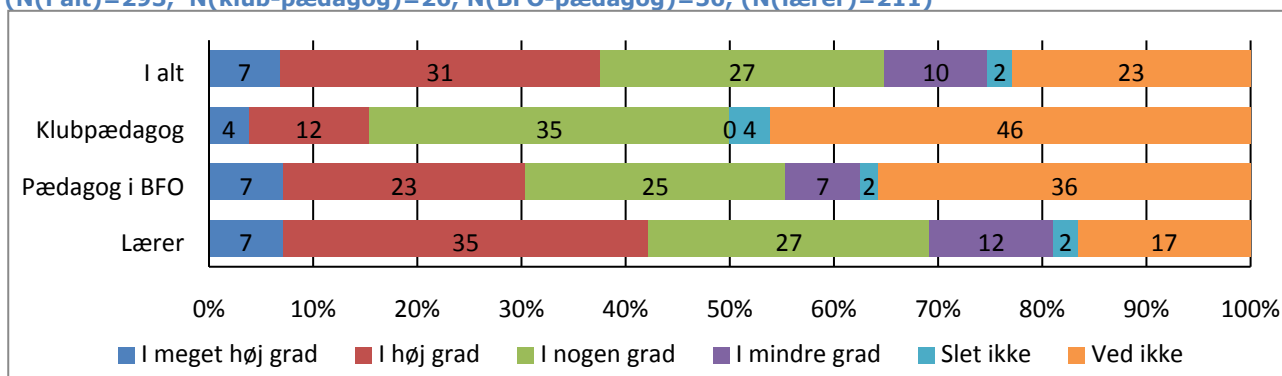


Åben skole har blandt andet til hensigt at skabe læring og kendskab til det lokale samfund i det lokale samfund. I nedenstående figur(Figur 13) kan vi se, at der er overvejende positiv indstilling hos **lærerne** i forhold til elevernes kendskab til lokalsamfundets muligheder. Således er 69 % positivt indstillet, hvilket harmonerer meget godt med, at lærerne i høj grad anvender de lokale institutioner og muligheder, når de arbejder med åben skole.

55 % af **BFO-pædagogerne** har en oplevelse af, at åben skole øger elevernes kendskab til de muligheder lokalsamfundet byder på, hvilket er noget lavere end hos lærerne. Åben skole er et af de elementer i folkeskolereformen, som lærerne er mere positive overfor end pædagogerne generelt.

I forlængelse af ovenstående er der ligeledes en større andel af **klubpædagogerne**, der svarer ved ikke (46 %) i forhold til spørgsmålet, om de oplever, at åben skole øger elevernes kendskab til de muligheder lokalsamfundet byder på. 4 % giver udtryk for, at de slet ikke oplever, at elevernes kendskab til lokalsamfundet øges gennem åben skoleaktiviteter. Omvendt er 51 % af klubpædagogerne ikke enige heri, idet 51 % svarer, at åben skole i mere eller mindre grad øger elevernes kendskab til lokalsamfundet. Igen er oplevelsen mindre positiv end hos lærerne og marginalt mindre end hos BFO-pædagogerne.

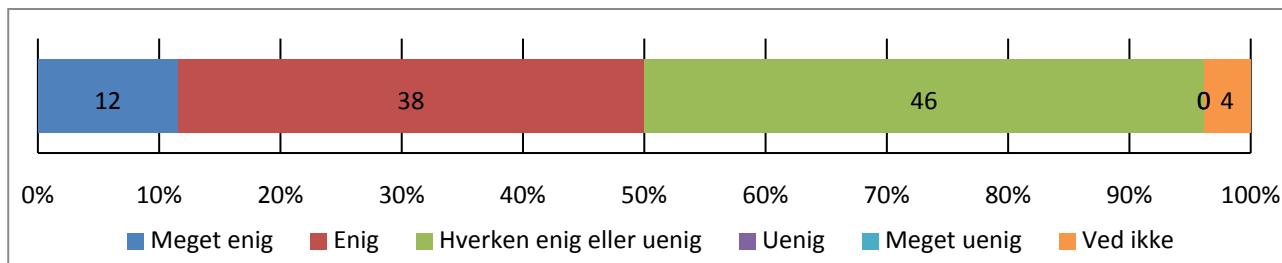
Figur 13: I hvilken grad oplever du følgende: - At åben skole øger elevernes kendskab til de muligheder lokalsamfundet byder på.
 (N(i alt)=293, N(klub-pædagog)=26, N(BFO-pædagog)=56, (N(lærer)=211)



Læring og vejen til øget læring er et centralt element for de respektive ledelser. 50 % af de **pædagogiske ledere** i skolen er enige eller meget enige i udsagnet: Jeg oplever samlet set, at åben skole øger elevernes læring i deres afdeling (Figur 14). 46 % er hverken enige eller uenige i udsagnet. De

pædagogiske ledere i skolen er således lidt mere kritiske i forhold til en oplevelse af åben skole som læringsfremmende element end deres medarbejdere i skolen.

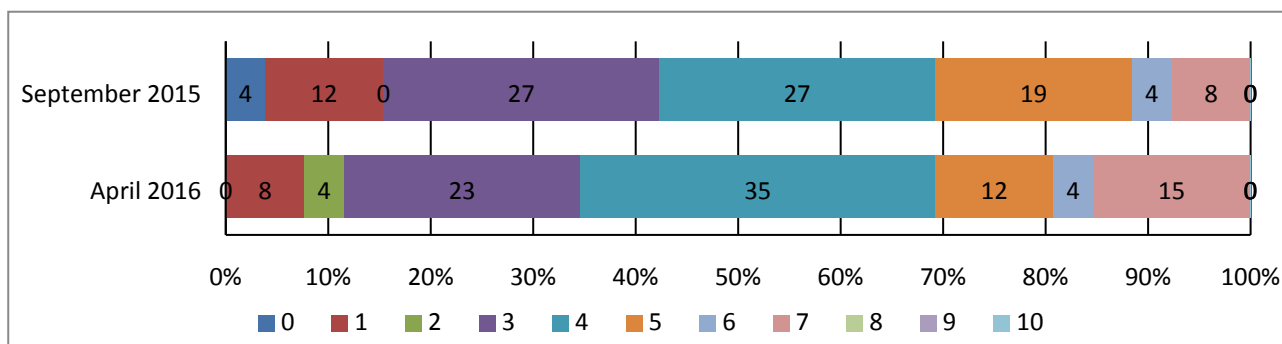
Figur 14: Hvor enig er du i dette udsagn: - Jeg oplever samlet set, at åben skole øger elevernes læring i min afdeling (N=26).



Afgørende herfor kan være, at de pædagogiske ledere ikke oplever, at deres afdeling udnytter mulighederne i åben skole fuldt ud. 82 % vurderer at de på en skala fra 1 til 10 er nået til 5 eller derunder (Figur 15). De pædagogiske ledere der vurderer, at de er kommet længst vurderer, at de er på 7. Der er således plads til udvikling.

En gennemgang af de enkelte besvarelser viser, at syv ud af 26 pædagogiske ledere vurderede, at de i april 2016 er tættere på at udnytte mulighederne end de var i september 2015. Fire vurderer, at de er gået tilbage og 15 vurderer, at de er samme sted som i efteråret.

Figur 15: Med udgangspunkt i din egen afdeling bedes ud på en skala fra 1 til 10, hvor 10 er bedst, vurdere: Hvor tæt er I på nuværende tidspunkt på at udnytte mulighederne i åben skole fuldt ud? (N=26).



Distriktsledere fremhæver, at der i Ballerup Kommune længe har været gode traditioner for samarbejde med lokalsamfundet, og at denne tradition kører videre. Der er god energi fra personalets side, hvad angår åben skole. De vil rigtig gerne ud af huset og på ture – åben skole er spændende og giver børnene en masse, siger distriktsskolelederne. Der er derfor et stort potentiale fremadrettet. Åben skole faciliteres i høj grad af Center for Skoler, Institutioner og Kultur, hvilket gør det let at gå til for skolerne. Det samme gør uddannelsesforum. Flere nævner adoptionsprojektet og dertil fremdrages First Lego League, samarbejdet med biblioteket og internationalt samarbejde som nogle interessante bud på åben skole.

Distriktsskolelederne har både eksempler på, at fx erhvervslivet inviteres ind i undervisningen og på ture ud af huset.

”

”Vi har også, ude hos os, et samarbejde med en fyr, der er erhvervsleder og i øvrigt også foreningsmand, som ønsker at arbejde med de bløde kompetencer. Han har lige lavet en eksamen i bløde kompetencer i 9. klasse. Så laver man sådan nogle samarbejder, hvor det giver mening, og hvor det opstår, at der er mulighed for de her ting.”(Distriktsskoleleder)

”

”Vi har haft et fantastisk projekt kørende med vores adoptionsordning, når man får fat i de rigtige firmaer, så kan det altså virkelig blomstre. Så kan man give hinanden en hel masse. Både sådan et tømrerfirma som vi er i, hvor interessen skabes for ”nå, er det også det, man laver i et tømrerfirma”. (Distriktsskoleleder)

6.5 Opsamling og pointer til overvejelse

Åben skole er tænkt som et element i folkeskolereformen, der skal skabe læring i kontakt med lokalsamfundets institutioner og foreninger, ligesom at skolen skal åbne sig for flere input og fagprofessioner udefra, der kan bidrage til elevernes læring og dannelse.

Undersøgelsen viser, at mange elever har haft åben skoleaktiviteter i de to undersøgte uger, og at 82 % af lærerne anvender åben skole i deres undervisning i skoleåret. Åben skole ser ud at være en del af skolens hverdag. 70 % af lærerne oplever, at det er med til at fremme elevernes læring.

I interviewene fremhæves, at åben skole har været en tradition i Ballerup Kommune i mange år. Det opleves som hjælpsomt, at det understøttes og faciliteres fra centerets side.

De pædagogiske ledere mener overvejende, at der er et stort potentiale i åben skole, som de ikke har udnyttet endnu. Distriktsskolelederne fremhæver de gode traditioner i Ballerup, som udgør et stærkt fundament. Det betyder dog også, at skolerne ikke har prioriteret åben skole som særligt udviklingsområde i reformens første år. Lederne er dog opmærksomme på, at der bestemt er udviklingsmuligheder.

Et udviklingspotentiale inden for åben skole er samarbejdet med de frivillige organisationer, herunder idrætsforeningerne.

7 Motion og bevægelse

7.1 Rammer for motion og bevægelse

Motion og bevægelse skal medvirke til at fremme sundhed hos de unge og understøtte motivation og læring. Omfanget skal gennemsnitligt være mindst 45 minutter om dagen. Det er op til de enkelte skoler, hvordan de vil tilrettelægge undervisningen. Idræt og svømning indgår som en del af de 45 minutter. Ifølge den vejledende timefordelingsplan har elever i Ballerup Kommune 60 minutters idræt i indskoling og udskoling, mens elever på mellemtrinnet har 90 minutter. Herudover skal eleverne altså bevæge sig mindst ca. 30 minutter om dagen i gennemsnit.

Folkeskoleloven:

§ 15. Undervisningstiden skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen.

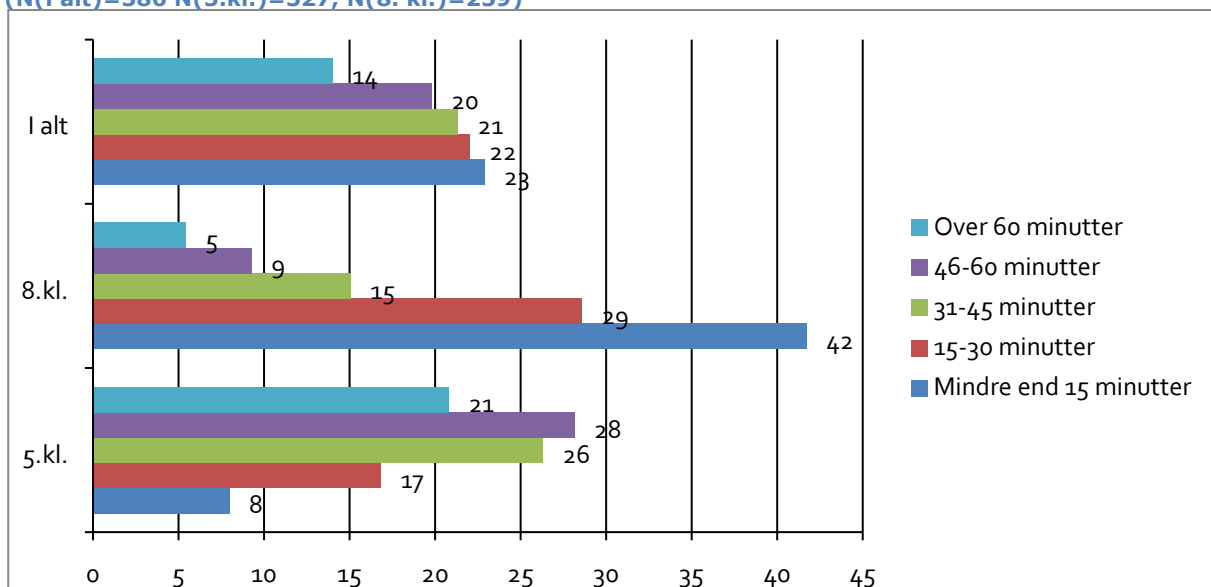
Forskellige måder at opfylde kravet

Motion og bevægelse kan integreres som en del af den almindelige undervisning, hvor motion og bevægelse ses som et pædagogisk princip for den pågældende læringsituation. Kravet om motion og bevægelse kan også opfyldes som idrætsundervisning i form af grund- eller valgfag. Motion og bevægelse kan også foregå som afbræk fra den almindelige undervisning fx brain breaks, ved brug af aktive pauser og lignende. En tredje mulighed er motion og bevægelse som en del af den almindelige undervisning, hvor motion og bevægelse integreres i den pågældende læringsituation. Der er ikke opstillet særskilte Nye Fælles Mål for motion og bevægelse.

7.2 Hvor meget og hvilken motion og bevægelse?

Spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne viser, at mængden af bevægelse varierer blandt eleverne (Figur 16). Ud af de 586 elever har 21 % bevæget sig 31-45 minutter (ud over idræt og svømning), 20 % har bevæget sig 46-60 minutter, og 14 % svarer, at de har bevæget sig over 60 minutter. 55 % opnår således de 30 minutter som, ifølge Folkeskoleloven, er kravet for en enkelt dag. 45 % opnår ikke den motion og bevægelse, som de ifølge lovgivningen bør have for den pågældende dag, de har svaret på.

Figur 16: Hvor meget bevægede du dig i løbet af skoledagen i går (eller seneste dag du var i skole)? Du skal tælle frikvarterer og pauser med, men ikke idræt og svømning. (N(i alt)=586 N(5.kl.)=327, N(8. kl.)=259)



Ser man svarafgivelserne fordelt på de henholdsvis 5. og 8. klassesetrin viser det sig, at eleverne på 8. klassesetrin sig væsentligt mindre end elever i 5. klasse den foregående skoledag. Blandt eleverne fra 8. klasse tilkendegiver hele 71 % at de har bevæget sig under 30 minutter.

Det modsatte billede tegner sig, når vi ser på 5. klassesetrin. Her har 25 % af eleverne bevæget sig mindre end 30 minutter. Hele 21 % svarer, at de har bevæget sig i over 60 minutter.

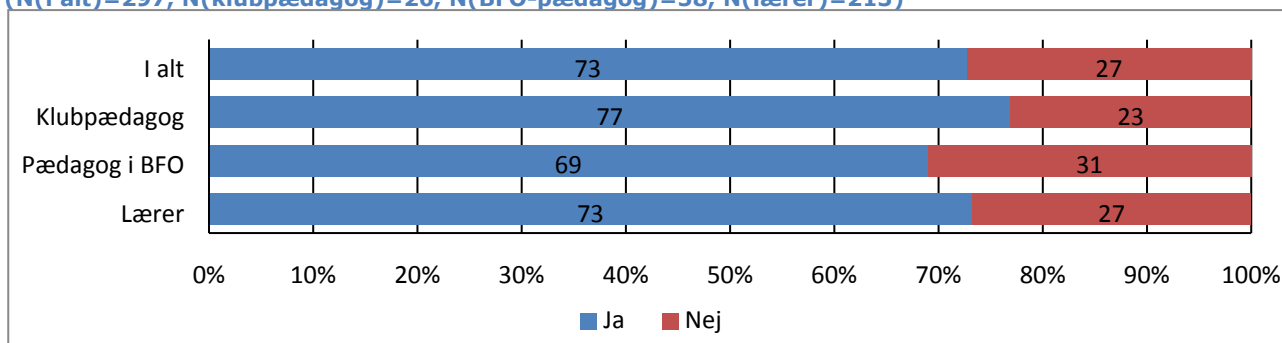
Motion og bevægelse kan varetages både af lærere og pædagoger. **Spørgeskemaundersøgelsen blandt medarbejderne** viser, at en stor del af både lærerne og pædagogerne i BFO og klub indlagt motion og bevægelse i undervisningen. I gennemsnit 73 % af medarbejderne indlagt motion og bevægelse i uge 14 og 15 (Figur 17).

Af de 26 **klubpædagoger** har 77 %, svarende til i alt 20 klubpædagoger, haft motion og bevægelse i deres undervisning i uge 14 og 15. Omvendt har 23 % ikke haft motion og bevægelse som en del af deres undervisning, hvilket svarer til 6 klubpædagoger.

Blandt **BFO-pædagogerne** har 69 % indlagt motion og bevægelse i undervisningen i uge 14 og 15. 31 % angiver at de ikke har indlagt motion og bevægelse, men dette fortæller os dog ikke, at børnene ikke har haft motion og bevægelse, da dette kan være varetaget af andre faggrupper i de pågældende dage eller uger.

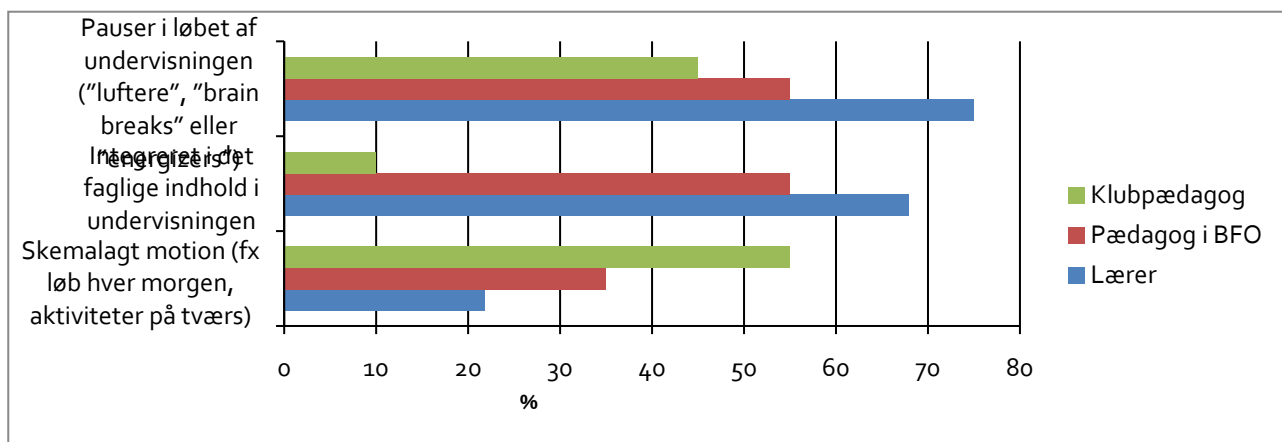
73 % af de **lærere**, der har besvaret undersøgelsen, har haft/indlagt motion og bevægelse i undervisningen i uge 14 og 15.

Figur 17: Har du haft/indlagt motion og bevægelse i din undervisning i uge 14 og 15?
(N(i alt)=297, N(klubpædagog)=26, N(BFO-pædagog)=58, N(lærer)=213)



Medarbejderne har svaret på, hvordan de tilrettelægger motion og bevægelse. De tre faggrupper har forskellige præferencer i forhold til, hvilken type af motion og bevægelse de vælger at indlægge i undervisningen (Figur 18). Lærerne har størst præference for at anvende luftere, brain breaks, energizers og motion og bevægelse, der er integreret i det faglige indhold i undervisningen. Samme tendens ses hos BFO-pædagogerne, om end fordelingen er mere ensartet for BFO-pædagogerne i de tre svarkategorier, end hos fx lærerne. Klubpædagogernes præferencer er mest centreret omkring skemalagt motion og pauser i løbet af undervisningen. I under 10 % af tilfældene vælger de at lave motion og bevægelse, der er integreret i det faglige indhold.

Figur 18: Var den motion og bevægelse, du har stået for i uge 14 og 15, tilrettelagt som: (sæt gerne flere krydser)
(N(i alt)=216, N(klubpædagog)=20, N(BFO-pædagog)=40, N(lærer)=156)



7.3 Oplevelse af motion og bevægelse

I **interviewet med BAFE**, som primært består af elever fra de højere klassetrin, er der en vis skepsis til om man har formået at indfri den forestilling om motion og bevægelse, som eleverne synes, de var blevet lovet. Man har en oplevelse af, at motion og bevæge burde have et langt højere aktivitetsniveau, end det de oplever i dag.

”Vi blev lovet den her 45-minutters aktive undervisning, hvor tanken var, at vi i undervisningen skal have noget aktivitet, som bliver integreret, så vi lærer bedre og får bevæget os lidt på forskellige måder. Lærerne bruger det desværre ikke rigtig... meget af tiden.” (Elev i BAFE)

Eleverne oplever, at motion og bevægelse ikke rigtig giver det afbræk i hverdagen, som de ønsker sig. Eleverne er bevidste om den forskel, der er fra lærer til lærer og fra pædagog til pædagog, når motion og bevægelse skal foldes ud. Oplevelsen af motion og bevægelse bliver således temmelig personafhængig og lader ikke til at kunne knyttes an til en fælles faglig forståelse, målsætning eller tolkning af, hvad der egentlig er motion og bevægelse, og hvordan det skal bidrage ind i resten af skoledagen.

”Ja altså, vores ene lærer, er rigtig god til det. Hver gang vi har en time med hende, sætter hun 15-20 minutter af til, at vi går op i salen eller i klassen, hvor hun så har forberedt noget aktivt, vi skal lave. Vores anden lærer har derimod opgivet, fordi han slet ikke kan komme op på hendes niveau.” (Elev i BAFE)

BAFE har en oplevelse af, at når de efterspørger motion og bevægelse, sættes det i forbindelse med kravet om en pause. Pausen anvendes af eleverne og deres kammerater i udskolingen ikke til motion og bevægelse, men bruges ofte på mobilen, hvorfor motion og bevægelse ikke får den lovmæssige krævede fylde i skoledagen.

Eleverne synes, at motion og bevægelse er godt for deres koncentrationsevne og synes, det bidrager positivt til koncentration om det faglige arbejde. Man er dog opmærksom på, at man som elev har en egenforpligtelse til at tage del i det udbud af motion og bevægelse der er, hvis man vil have noget positivt ud af det. Eleverne i BAFE har en oplevelse af, at deres kammerater i høj grad prøver at komme uden om motion og bevægelse. De fortæller fx, at kun halvdelen af klassen kommer over på boldbanen, når der er lagt op til rundbold el.lign.

”

Elev om hvad motion og bevægelse gør ved ham: *”Det giver én bedre koncentrationsevne, fordi man lige kommer op efter man måske har siddet og været lidt ukoncentreret, som jeg gør nogle gange. Så er det godt lige at komme op og få brugt lidt energi og hoppe lidt op og ned. Så kan man nemlig komme ned igen og koncentrere sig lidt bedre og fordybe sig i sit arbejde.”* (Elev i BAFE)

Eleverne har en oplevelse af, at lærere og pædagoger mangler efteruddannelse for at kunne lave kompetent motion og bevægelse. Selvom de også oplever, at det lykkes for enkelte at lave motion og bevægelse, der knytter sig til de andre fag.

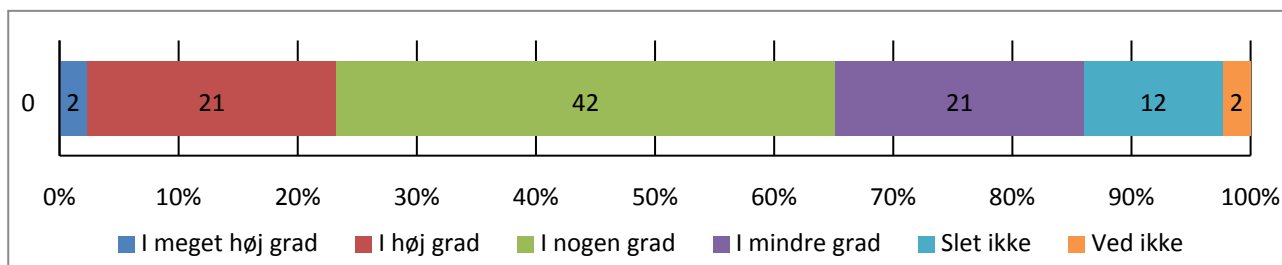
”

”Da vi fik at vide, at vi skulle have bevægelse, så tænkte jeg jo straks, at lærerne også skulle have et kursus i det her. For det er svært at få unge mennesker til at bevæge sig frivilligt med mindre det hedder fodbold eller rundbold og det er drenge. Jeg havde derfor regnet med, at de ville få et kursus, men det har de ikke fået. Så det gør det jo svært for lærerne at undervise i aktiv undervisning. De ved jo ikke, hvad de skal gøre, så de er helt på bar bund.” (Elev i BAFE)

Overordnet er eleverne tilfredse med tanken om at have motion og bevægelse – men de er ikke tilfredse med, det de får. Både interviewene og tallene peger på, at de får alt for lidt bevægelse i forhold til folkeskoleloven. Særligt interviewet peger på, at lærerne har brug for kompetenceudvikling for at kunne variere undervisning tilstrækkeligt med motion og bevægelse. Det lader dog også til, at der mangler en overensstemmelse mellem elevernes og lærernes forståelse af, hvad motion og bevægelser er, og hvad det skal kunne.

De fleste **forældre** er, ifølge Figur 19, tilfredse med omfanget af den motion og bevægelse, som eleverne får i løbet af skoledagen. I alt 65 % er i meget høj, høj eller nogen grad tilfredse. Den største gruppe er i nogen grad tilfredse. En tredjedel er i mindre grad eller slet ikke tilfredse.

Figur 19: I hvilken grad er du - samlet set - tilfreds med: - Omfanget af motion og bevægelse, som eleverne får i løbet af skoledagen? (N=43)



7.4 Motion og bevægelses effekt på læring

Motion og bevægelse har til hensigt dels at variere undervisningen, men også at bidrage til forskellige former for læring. De tre forskellige grupper af medarbejdere har en overvejende positiv vurdering af, i hvilken grad motion og bevægelse øger elevernes læring med.

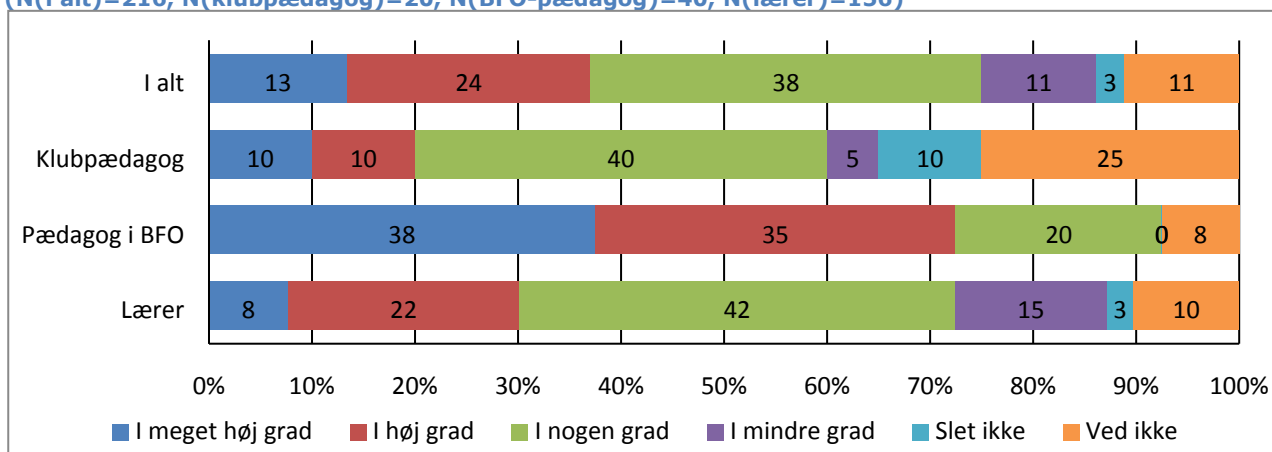
BFO-pædagogerne er de mest positive i forhold til om motion og bevægelse øger elevernes læring (Figur 20). Således angiver hele 93 % af de 40 BFO-pædagoger, at de oplever øget læring hos eleverne i meget høj, høj eller nogen grad.

Klubpædagogerne oplever i størst omfang, at motion og bevægelse i nogen grad (40 %) øger elevernes læring. Samlet set mener 60 %, at elevernes læring øges med motion og bevægelse. Omvendt finder 15 % af klubpædagogerne, at det i mindre grad eller slet ikke har en positiv betydning for elevernes læring. Dog svarer 25 % ved ikke i forhold til, hvorvidt motion og bevægelse øger elevernes læring. Klubpædagogerne er altså mere skeptiske end BFO-pædagogerne i forhold til om motion og

bevægelse øger elevernes læring. Klubpædagogerne er samtidig den gruppe, der oftest laver skemalagt motion, og således har dem over længere forløb.

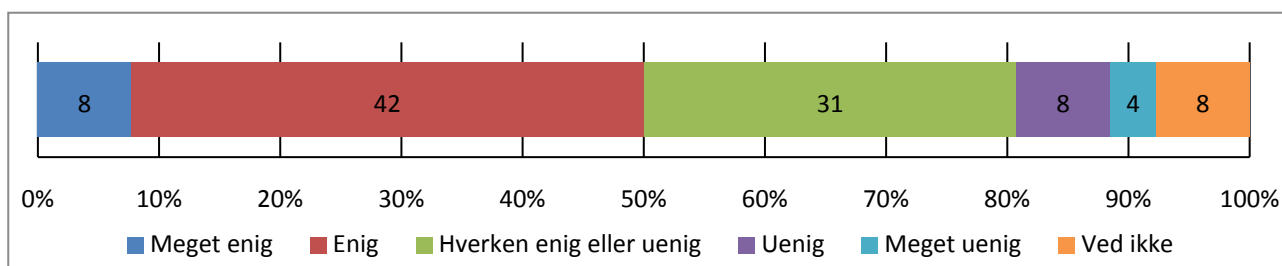
Lærerne er mestendels positive, om end ikke så positive som BFO-pædagogerne. Der er 72 % af svarafgivelserne, der forholder sig positivt til om motion og bevægelse påvirker elevernes læring. Det betyder samtidig at 18 % således angiver, at det kun er i mindre grad eller slet ikke – altså næsten en femtedel, som ikke ser værdien af motion og bevægelse i forhold til øget læring. Hos BFO-pædagogerne har 38 % angivet i meget høj grad. Hos lærerne er det kun 8 %.

Figur 20: I hvilken grad oplever du følgende: - At motion og bevægelse øger elevernes læring. (N(i alt)=216, N(klubpædagog)=20, N(BFO-pædagog)=40, N(lærer)=156)



50 % af de **pædagogiske ledere** i skolen mener samlet set, at motion og bevægelse øger elevernes læring i deres afdeling (Figur 21).

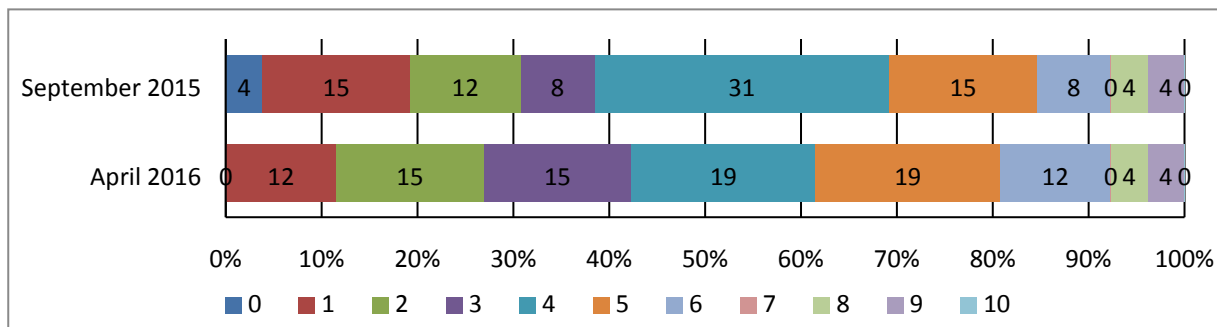
Figur 21: Hvor enig er du i dette udsagt: - Jeg erfarer samlet set, at motion og bevægelse øger elevernes læring i min afdeling (N=26).



Figur 22 viser, at de pædagogiske ledere vurderer, at deres afdeling ikke udnytter mulighederne i motion og bevægelse fuldt ud. 80 % vurderer, at de på en skala fra 1 til 10 er nået til 5 eller derunder. De pædagogiske ledere der vurderer, at de er kommet længst vurderer at de er på 9. Data er således ikke entydig, og motion og bevægelse synes således at være veludviklet nogle steder, mens det andre steder synes at være plads til fortsat udvikling af motion og bevægelse.

Noget udvikling er dog sket. En gennemgang af de enkelte besvarelser viser, at otte ud af 26 pædagogiske ledere vurderede, at de i april 2016 er tættere på at udnytte mulighederne end de var i september 2015. Fem vurderer, at de er gået tilbage og 13 vurderer, at de er samme sted som i efteråret.

Figur 22: Med udgangspunkt i din egen afdeling bedes ud på en skala fra 1 til 10, hvor 10 er bedst, vurdere: Hvor tæt er I på nuværende tidspunkt på at udnytte mulighederne i motion og bevægelse fuldt ud? (N=26).



Modsat BAFEs oplevelse mener klublederne, at der generelt er mange elever, der får en god portion motion og bevægelse på en dag.

” (...) Når vi har dem i motion og bevægelse, så er det det generelle billede, at der er gang i den. Der kan godt være nogen, der sniger sig.. men det generelle billede er, at der er gang i den.” (Klubleder)

BAFE har udtalt, at de gerne så, at de voksne får noget uddannelse, så de udvikler deres kompetencer indenfor motion og bevægelse. Dette perspektiv bakkes op af **distriktsskolelederne**, og på nogle skoler har man prioriteret det, andre steder ikke. Uddannelser er dog ikke i sig nok. Generelt skal ”gryden holdes i kog” efterfølgende.

”Det er personafhængigt. Det er jo ikke organisatorisk forbundet, så derfor kan man jo også sige, igen siger jeg udskolingen og udviklingen af den. Det er jo noget, der skal beskrives nu, hvordan er det rent faktisk, man arbejder med det her. Hvad er det, der skal til? For lige nu der kan man se nogle lærere, der bare kan det, og kigger man udenfor så drøner der elever rundt, på en eller anden form for struktureret måde og løser ligninger. Så der er nogen, der er skide gode til at få det her og nogle andre som siger – ”løb en tur rundt om skolen”. (Distriktsskoleleder)

”Det er jo heller ikke befordrende, at man går ud og siger, ”nu skal I have bevægelse i undervisningen – vi ses”. Vi er jo nødt til at give dem nogle redskaber, og der synes jeg, at det at man er bevidst og går ind og tager noget ansvar også centralt set og sætter en retning. (...) Altså, der må være noget strategi her.” (Distriktsskoleleder)

Der lader til at være en oplevelse af, at man savner central styring til at hjælpe med at få styr på motion og bevægelse.

Distriktslederne oplever, at sammenhængen mellem de traditionelle fag og motion og bevægelse ikke er løst, så der er samme kvalitet alle steder, og opleves derfor mere kritiske end lærernes egen vurdering fra spørgeskemaet.

Distriktslederne efterspørger en pædagogisk diskussion af, hvad vi skal med motion og bevægelse.

”Nej, det tror jeg ikke, de gør [får motion og bevægelse nok]... For det første er det afhængig af, hvordan du ser bevægelse. Hvis du laver cooperative learning, hvor elever inde i klasselokalet bevæger sig rundt mellem hinanden, så er det jo bevægelse. Og tager du det

med, så gør de. Hvis du taler om at skal have pulsen op, så gør de ikke. Men der mangler en pædagogisk diskussion, tror jeg, mere end en definition.” (Distriktsskoleleder)

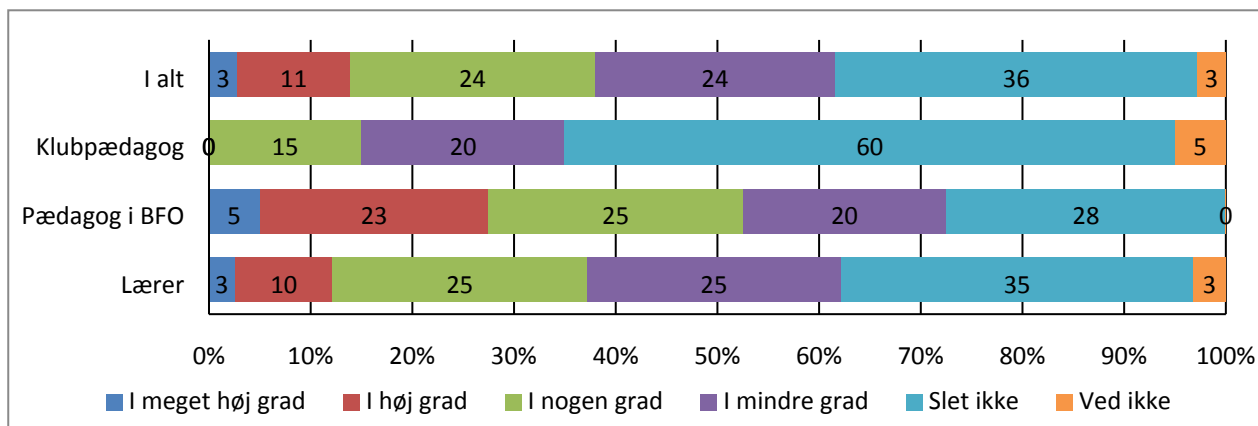
En anden leder fortsætter med en vurdering af forskellen, når de store og de små elever, som vi også så fra talmaterialet tidligere.

”Indskolingen, der er jeg helt overbevist om, at størstedelen af de elever, de får rørt sig nok. De kan jo ikke lade være, ellers skal man jo binde dem til stolen. De skal nok finde ud af at røre sig. Der handler det om at lade være med at lave alt for meget røv til bænke, for så får de ikke rørt sig. Hvorimod oppe i den anden ende af skolen, der tror jeg, udfordringen ligger stort.” (Distriktsskoleleder)

En anden udfordring er at få motion og bevægelse til at hænge sammen med de almindelige fag. 60 % af **medarbejderne** svarer, at de i mindre grad eller slet ikke koordinerer klassens motion og bevægelse (Figur 23).

Klubpædagogerne oplever overvejende, at teamet ikke koordinerer klassens motion og bevægelse. Således angiver 80 %, at de slet ikke eller kun i mindre grad oplever, at der koordineres i teamet, hvad angår motion og bevægelse. Blot 15 % af klubpædagogerne oplever det i nogen grad. Også blandt **BFO-pædagogerne** er oplevelsen, at det er vanskeligt at få koordineret motion og bevægelse med lærerne. Således oplever 48 % at motion og bevægelse i mindre grad eller slet ikke er koordineret i teamet. 53 % oplever at der i meget høj, høj eller nogen grad er koordineret **Lærerne** har også en oplevelse af, at motion og bevægelse ikke er velkoordineret med de andre faggrupper. 60 % oplever det i mindre grad eller slet ikke koordineret. Elevernes motion og bevægelse opleves således blandt 38 % af lærerne, at være koordineret i meget høj, høj eller nogen grad koordineret.

Figur 23: I hvilken grad oplever du følgende: - At I i teamet koordinerer klassens motion og bevægelse. (N(i alt)=216, N(klubpædagog)=20, N(BFO-pædagog)=40, N(lærer)=156)



Motion og bevægelse er berøres også af **de faglige organisationer**, der peger på, at hvis motion og bevægelse skal lykkes bedre i fremtiden, handler det også om struktur - mere end det egentlig handler om fagprofessionen. De peger også på, at motion og bevægelse bør forventningsafstemmes, hvis det skal være tilfredsstillende og kunne lykkes for lærerne at opnå målene med motion og bevægelse.

” Og så kan man sige bevægelse, er der også skoler efter min viden, der er lykket lidt bedre med end andre, og der tror jeg måske igen, at der er meget man er lykket bedre med på Hedegårdsskolen, fordi man har haft en anden ro strukturelt, der har gjort at, man kunne

komme bedre af sted med det. Man de har for mig at se også haft modet til at strukturere noget. Altså ikke regne med, at det sker af sig selv. Være bevidst om at det her med, at nu skal vi en helt masse nyt og spændende – det skal struktureres. Det sker ikke af sig selv. (...) Mig bekendt er der en linje på pædagoguddannelsen, der sigter på idræt og bevægelse og de dele. Det er jeg overbevist om i stor udstrækning, at det vil de lykkes lige så godt med”. (BLF)

”

”Der er også noget om forventningsafstemning – skal man have pulsen op? Er det det vi taler om, eller handler det sådan set også om at bevægelse også er eksempelvis cooperative learning-elementer, det bruger lærerne jo i stor udstrækning. Det handler også om at få lavet en referenceramme og få forventningsafstemt, for jeg tror egentlig, at der er en hel del lærer, der gør det - ”Jo de får faktisk skabt bevægelse ind i deres undervisning.” (BLF)

7.5 Opsamling og pointer til overvejelse

Elever og lærere er enige om, at motion og bevægelse har en positiv effekt på læringen. Eleverne fortæller fx at det bidrager til afbræk i skoledagen og til øget koncentration i undervisningen. Der er dog også skepsis i forhold til effekten, fx blandt pædagogerne og de pædagogiske ledere.

Der er stor forskel på, hvor meget eleverne oplever at røre sig hver dag. Eleverne i 5. klasse bevæger sig markant mere end eleverne i 8. klasse, men ingen af klassetrinnene får i gennemsnit det lovede motion og bevægelse.

Den lovmæssige og ministerielle beskrivelse af motion og bevægelse rummer mulighed for mange fortolkninger og praksisudførelser. Den brede fortolkningsramme gør det vanskeligt at lykkes med at nå et mål – for hvordan ser målet med motion og bevægelse ud? Eleverne fra BAFE er fx ret snævre i deres forståelse af, hvad motion og bevægelse kan være. De giver blandt andet udtryk for, at aktiviteter inden for klasselokalet, hvor man bevæger sig rundt som led i undervisningen, ikke rigtig tæller. De efterlyser primært motion og bevægelse, der giver sved på panden.

Det kalder på en afklaring af og ikke mindst formidling af, hvad motion og bevægelse kan være.

En anden udfordring er, at elevernes motivation for bevægelse bliver mindre i de ældste klasser. Distriktslederne fortæller, at de mindste elever naturligt er i bevægelse, når de kan komme af sted med det. BAFE fortæller omvendt, at nogle af deres kammerater i de ældste klasser ikke deltager i de mere idrætsprægede aktiviteter. Det står i kontrast til, hvilke bevægelsesaktiviteter, BAFE tillægger værdi. Det synliggør også en vanskelig opgave for lærere og pædagoger.

I interviewene påpeges, at lærere og pædagoger bør klædes bedre på i forhold til at sikre elevernes motion og bevægelse. Der foreslås kompetenceudvikling og videndeling. Der peges også på fælles initiativer i kommunen i stil med åben skole.

Materialet peger desuden på, at der er vanskeligheder med at få koordineret arbejdet omkring motion og bevægelse mellem de forskellige faggrupper. En af årsagerne til, at eleverne ikke oplever at bevæge sig nok kan skyldes, at medarbejderne ikke koordinerer hvem der gør hvad hvornår i forhold til motion og bevægelse.

8 Understøttende undervisning

8.1 Rammer for understøttende undervisning

Understøttende undervisning er obligatorisk og skal supplere undervisningen i folkeskolens fag, herunder også undervisning i børnehaveklassen, og de obligatoriske emner. Understøttende undervisning skal anvendes til forløb og læringsaktiviteter m.v., der er kendetegnet ved:

- at have direkte sammenhæng med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, og/eller
- at sigte bredere på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel.

Der er ikke formuleret særskilte Nye Fælles Mål for understøttende undervisning. Alle opgaver og læringsaktiviteter, der gennemføres med eleverne inden for den afsatte tid til understøttende undervisning skal sigte på at opfylde folkeskolens formålsparagraf, Fælles Mål i fagene samt styrke undervisningsdifferentieringen.

Den understøttende undervisning kan varetages af lærere, pædagoger og andet personale med relevante kvalifikationer. Pædagoger og andet personale inddrages i undervisningen i en understøttende rolle i forhold til undervisningen i folkeskolens fag og emner samt temaer i børnehaveklassen. Dermed er det læreren eller børnehaveklasselederen, der har ansvaret for at sikre, at også den understøttende undervisning leder frem mod Fælles Mål for fagene, emner og temaer.

I Ballerup Kommune er det skolelederen, der fastlægger antallet af timer i de enkelte fag inden for reglerne for minimumstimetal. Ifølge det vejledende timetal har eleverne mellem 3,8 og 7,1 time (å 60 minutter) om ugen (Figur 24).

Figur 24: Det vejledende timetal i Ballerup Kommune (styrelsesvedtægten for skolerne i Ballerup Kommune)

Klassetrin	Understøttende undervisning Timer á 60 min. pr. år	Understøttende undervisning Timer á 60 min. pr. uge (40 uger)
0. kl.	283	7,1
1. kl.	231	5,8
2. kl.	231	5,8
3. kl.	203	5,1
4. kl.	180	4,5
5. kl.	150	3,8
6. kl.	150	3,8
7. kl.	186	4,7
8. kl.	186	4,7
9.kl.	216	5,4

Kommunalbestyrelsen vedtog i september 2013 en fordelingsnøgle for anvendelse af timer fordelt på faggrupper:

- Indskolingen: 65 % lærere, 30 % pædagoger, 5 % andre.
- Mellemtrin: 53 % lærere, 42 % pædagoger, 5 % andre
- Udskoling: 52,5 % lærere, 42,5 % pædagoger, 5 % andre

I maj 2015 besluttede Kommunalbestyrelsen, at skolerne ikke behøver at følge fordelingen af faggrupper på de forskellige klassetrin, men at skolerne fortsat er forpligtet til at købe pædagogtimer svarende til den samlede udmelding til skolen, jf. ovenstående fordeling. Målet er at gøre det muligt at fastholde stillinger i BFO og klub. Beslutningen betyder i praksis blandt andet, at skolerne kan vælge at anvende

Folkeskoleloven:

§ 16 a. Undervisningen i folkeskolens fag, jf. §§ 5, 9 og 11, og obligatoriske emner, jf. § 7, suppleres af understøttende undervisning. Den understøttende undervisning skal anvendes til forløb, læringsaktiviteter m.v., der enten har direkte sammenhæng med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, eller som sigter på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel.

Stk. 2. Skolens leder skal sikre sammenhæng mellem undervisningen i fagene, de obligatoriske emner og den understøttende undervisning.

flere pædagogressourcer på mellemtrinnet og færre i udskoling. Blot den samlede ressource som skolen køber af klubben er konstant.

8.2 Hvad består understøttende undervisning af? Hvem varetager det?

Skolerne har angivet, hvem der varetager den understøttende undervisning. På alle skolerne har det i skoleåret 2015/16 været både pædagoger og lærere, der har haft understøttende undervisning i indskoling og på mellemtrinnet. I indskoling er det pædagoger fra BFO-en og på mellemtrinnet fra klubben. I udskoling har det på én skole kun været lærere i understøttende undervisning, på to andre har det været defineret, at fx den del af understøttende undervisning der har været lektiehjælp var varetaget af lærere, og pædagogerne har haft bevægelse som en del af understøttende undervisning.

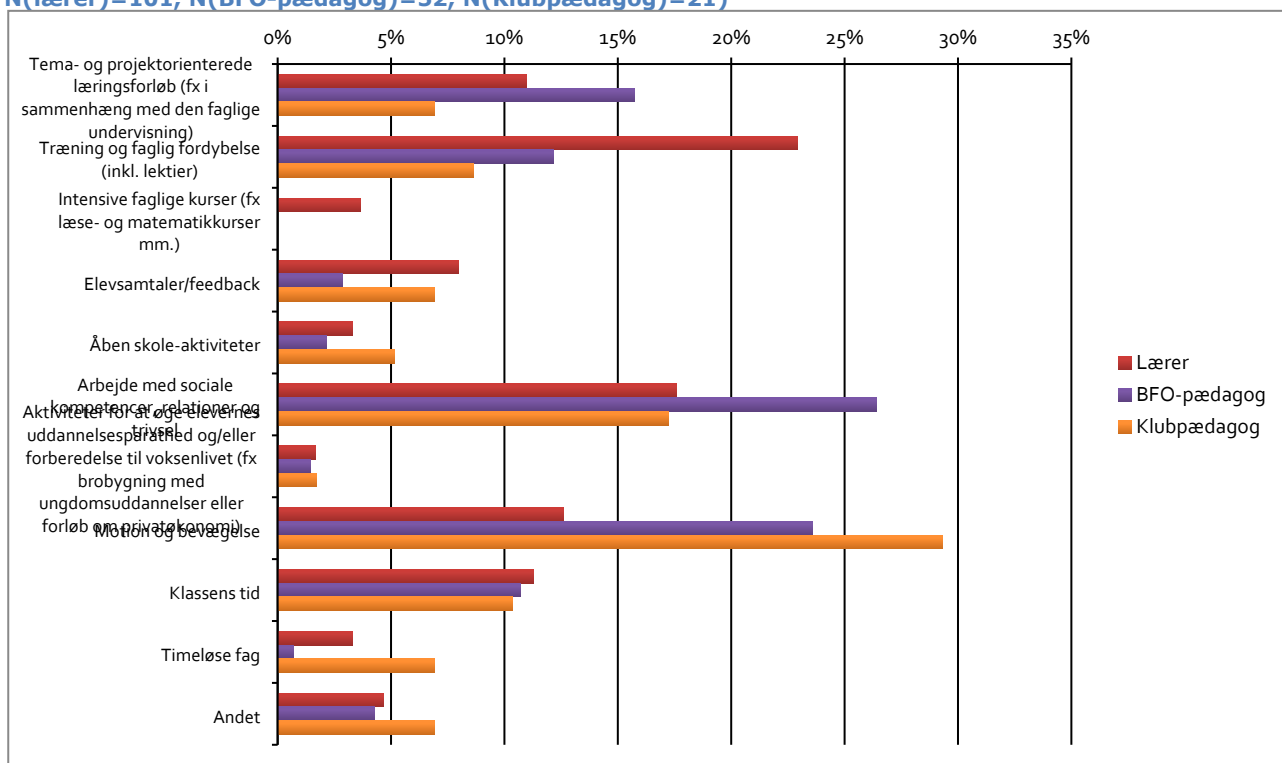
Det er forskelligt, hvad tiden i den understøttende undervisning bliver brugt til.

Figur 25 viser, hvad den understøttende undervisning, som **medarbejderne i undersøgelsen** har stået for eller medvirket til, har bestået af. Der er forskel på, hvad de forskellige faggrupper primært medvirker til. Lærerne har i de to undersøgte uger oftest brugt tiden til træning og faglig fordybelse (23 %), pædagogerne i BFO oftest aktiviteter rettet mod sociale kompetencer, relationer og trivsel (26 %) og klubpædagogerne oftest motion og bevægelse (29 %).

I alle tre faggrupper angiver mere end 17 %, at de i deres understøttende undervisning har arbejdet med sociale kompetencer, relationer og trivsel.

Det er kun lærere, der har stået for intensive faglige kurser.

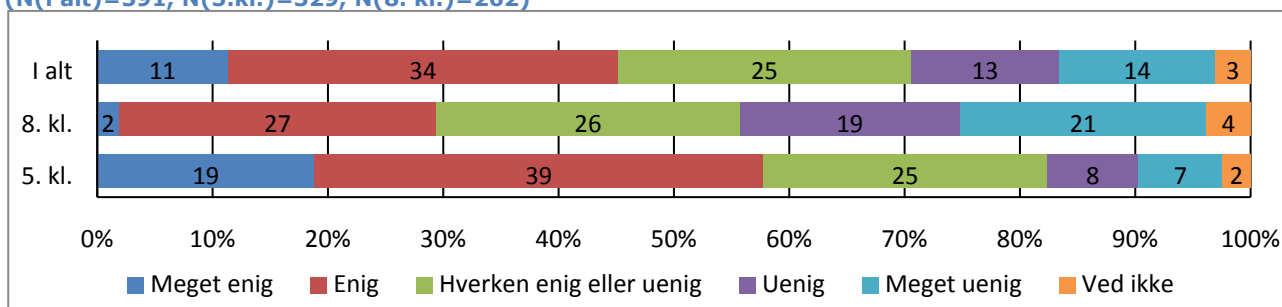
Figur 25: Hvad har din understøttende undervisning i uge 14 og 15 bestået af? (med mulighed for at sætte flere krydser)
N(Lærer)=101, N(BFO-pædagog)=52, N(Klubpædagog)=21



8.3 Oplevelse af understøttende undervisning

Knap halvdelen af **eleverne i spørgeskemaundersøgelsen** tilkendegiver, at de godt kan lide den understøttende undervisning (Figur 26). 25 % er hverken enige eller uenige, og 3 % ved ikke. 27 % er negative i forhold til den understøttende undervisning.

Figur 26: Hvor enig er du i følgende udsagn: - Jeg kan godt lide den understøttende undervisning. (N(i alt)=591, N(5.kl.)=329, N(8. kl.)=262)



Eleverne i 5. klasse kan i langt højere grad lide den understøttende undervisning sammenlignet med eleverne fra 8. klasse. Således er 58 % af eleverne fra 5. klasse henholdsvis meget enige eller enige i udsagnet: Jeg kan godt lide den understøttende undervisning. 15 % af 5. classes eleverne er uenige eller meget uenige.

8. klasseeleverne forholder sig mere kritisk til den understøttende undervisning, det er dermed kun 29 % af eleverne der er meget enige eller enige i, at de kan lide den understøttende undervisning. I alt 40 % af eleverne i 8. klasse er mindre glade for den understøttende undervisning.

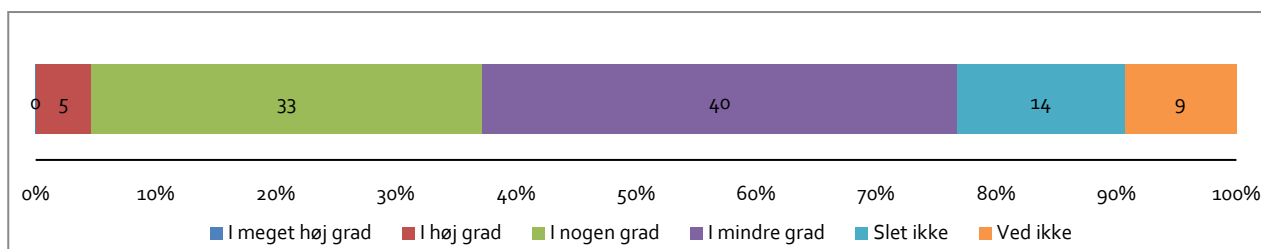
Eleverne i BAFE er meget kritiske i forhold til understøttende undervisning. De oplever, at det indhold de bliver tilbudt i understøttende undervisning ikke er, relevant og de fortæller, at eleverne ikke tillægger timerne nogen stor værdi. Det opleves ofte som timer, man lige så godt kan blive væk fra.

Eleverne savner klassens tid og tid til at snakke trivsel i klassen. De nævner dog også nogle gode eksempler på, hvordan understøttende undervisning er blevet brugt til at arbejde med trivsel i klassen.

At eleverne i BAFE er mere kritiske end eleverne i gennemsnit kan skyldes, at de interviewede først og fremmest giver udtryk for egne erfaringer. De kommer fx primært fra én distriktsskole og deres udtalelser er derfor ikke nødvendigvis udtryk for gennemsnittet af eleverne i Ballerup Kommune. Samtidig viser undersøgelsen, at eleverne generelt er mere positive jo yngre de er. Derfor havde stemningen i interviewet måske været anderledes, hvis eleverne fx primært kom fra 5. klasse, hvor flertallet af eleverne er glade for understøttende undervisning.

Forældrene er mindre tilfredse med den understøttende undervisning på skolen (Figur 27). Således er kun 38 % i høj eller nogen grad tilfredse med den understøttende undervisning på skolen. 54 % angiver, at de i mindre grad eller slet ikke er tilfredse.

Figur 27: Forældre: I hvilken grad er du - samlet set - tilfreds med den understøttende undervisning på skolen? (N=43)



8.4 Oplevelser af understøttende undervisnings effekt på elevers læring

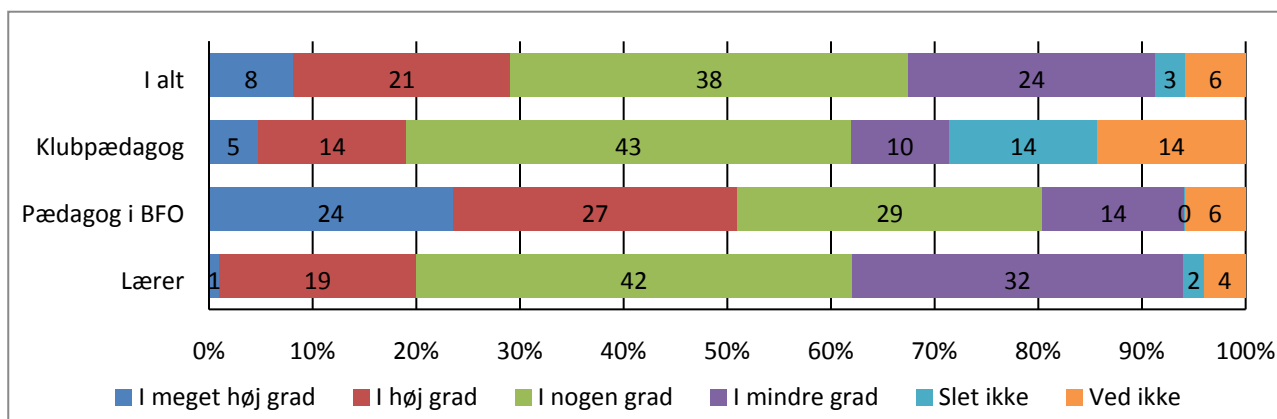
67 % af de **medarbejdere**, der har deltaget i undervisningen, mener, at den understøttende undervisning i meget høj grad, høj grad eller nogen grad øger elevernes læring (Figur 28). 27 % mener at den i mindre grad eller slet ikke øger elevernes læring. Der er stor forskel på, hvordan de forskellige faggrupper oplever effekten af understøttende undervisning i forhold elevernes læring.

Klubpædagogerne oplever overvejende, at den understøttende undervisning øger elevernes læring i nogen grad. Samlet set oplever 62 % af dem i større eller mindre grad, at den understøttende undervisning øger læring. Dernæst har 24 % angivet, at de i mindre grad eller slet ikke oplever, at den understøttende undervisning øger elevernes læring. 14 % ved ikke, hvorvidt den understøttende undervisning er forbundet med et positivt udbytte for elevernes læring.

BFO-pædagogerne har overvejende en oplevelse af, at den understøttende undervisning øger elevernes læring. 80 % af svarafgivelserne er positive i forhold til den øgede læring. 20 % af svarene peger på, at der kun i mindre grad er et positivt udbytte for elevernes læring forbundet med den understøttende undervisning.

62 % af de **lærere**, der har deltaget i understøttende undervisning, mener, at den understøttende undervisning i meget høj grad, høj grad eller nogen grad øger elevernes læring (Figur 28). 34 % mener at den i mindre grad eller slet ikke øger elevernes læring.

Figur 28: I hvilken grad oplever du følgende: - At den understøttende undervisning øger elevernes læring. (N(i alt)=172, N(klub-pædagog)=21, N(BFO-pædagog)=51, N(lærer)=100)



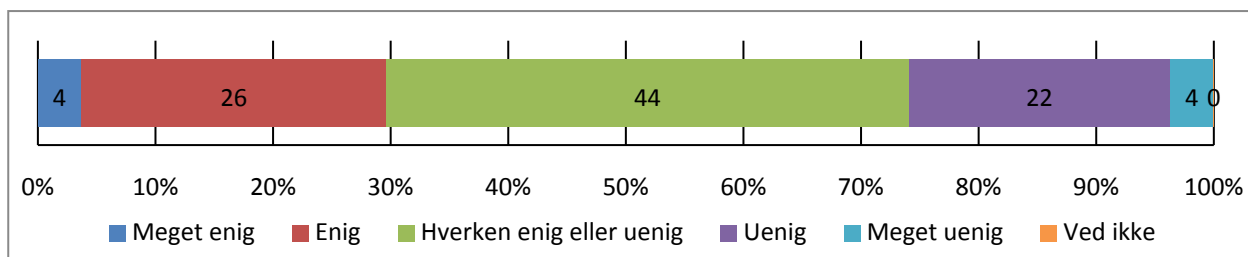
At klubpædagoger i mindre grad end pædagoger fra BFOen oplever, at understøttende undervisning øger elevernes læring, kan hænge sammen med forskel mellem klassetrinnene, da der er forskel på, hvor mange timer og hvor fast en tilknytning til klassen, hhv. BFO- og klubpædagog har.

Af der er forskel mellem lærere og pædagogers oplevelse af effekten kan hænge sammen med forskellige forventninger til, hvad understøttende undervisning skal kunne og forskelle i de to fag professioners opfattelse af begrebet læring.

Endelig er medarbejderne ikke blevet spurgt om understøttende undervisnings effekt på fx trivsel. En del af aktiviteterne i understøttende undervisning retter sig mod elevernes sociale kompetencer og/eller motion og bevægelse, hvortil der måske ikke er knyttet faglige læringsmål, men mål i forhold til trivsel og sociale kompetencer.

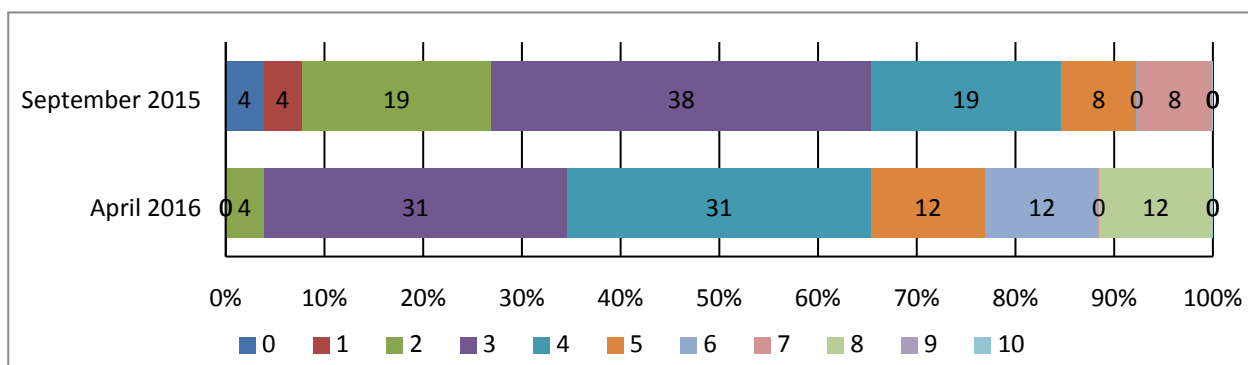
Blandt de **pædagogiske ledere** har 30 % erfaring med, at den understøttende undervisning øger elevernes læring i deres afdeling (Figur 29). 26 % er uenige eller meget uenige i udsagnet. Den største gruppe er hverken enige eller uenige i udsagnet.

Figur 29: Hvor enig er du i dette udsagn: - Jeg erfarer samlet set, at den understøttende undervisning øger elevernes læring i min afdeling (N=27).



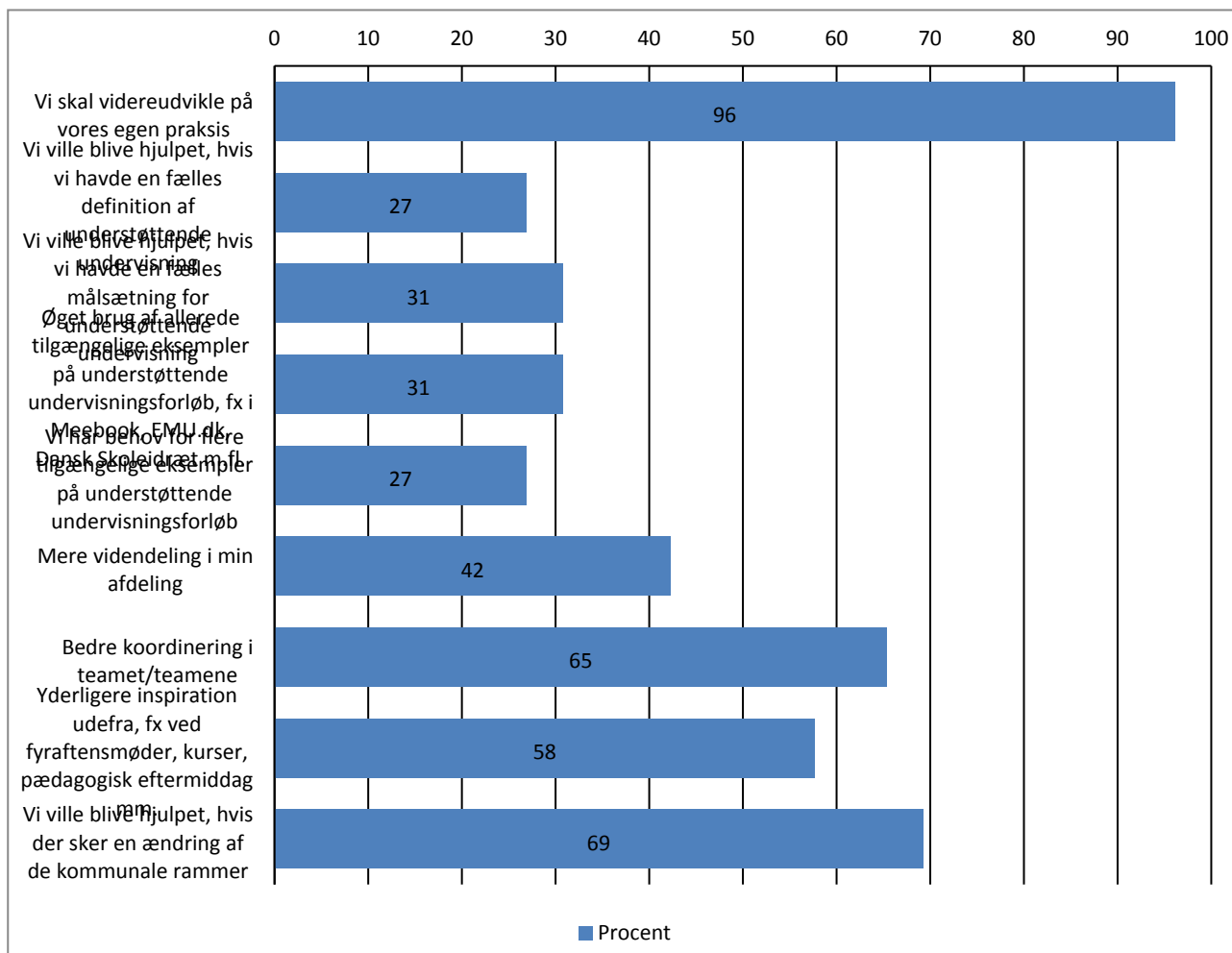
Figur 30 viser, at de pædagogiske ledere ikke vurderer, at deres afdeling udnytter mulighederne i understøttende undervisning fuldt ud. 58 % af dem vurderer at de på en skala fra 1 til, 10 er nået til 5 eller derunder. De pædagogiske ledere der vurderer, at de er kommet længst vurderer, at de er på 8. En gennemgang af de enkelte besvarelser viser, at 17 ud af 26 pædagogiske ledere vurderede, at de i april 2016 er tættere på at udnytte mulighederne end de var i september 2015. To vurderer, at de at gået tilbage og syv vurderer, at de er samme sted som i efteråret.

Figur 30: Med udgangspunkt i din egen afdeling bedes du på en skala fra 1 til 10, hvor 10 er bedst, vurdere: Hvor tæt er I på nuværende tidspunkt på at udnytte mulighederne i den understøttende undervisning fuldt ud? (N=26)



De pædagogiske ledere har svaret på, hvad der skal til for at komme op i nærheden af 10 (Figur 31). Næste alle (25 ud af 26) svarer, at de skal videreudvikle på deres egen praksis. 69 % svarer, at de ville blive hjulpet af ændring af de kommunale rammer (se nedenfor). 65 % vurderer, at mulighederne i understøttende undervisning vil blive bedre udnyttet, hvis der var bedre koordinering i teamene. 58 % efterspørger mere inspiration udefra fx ved fyraftensmøder, kurser, pædagogiske eftermiddage mm.

Figur 31: Hvad skal der efter din vurdering til, for at I i din afdeling kan komme op i nærheden af 10? (sæt gerne flere krydser)(N=26)



De pædagogiske ledere har haft mulighed for at komme med kommentarer i forhold til, hvilke kommunale rammer, der - ifølge deres vurdering - skulle ændres for at understøtte, at afdelingen kunne komme op i nærheden af 10.

Hovedtendensen i kommentarerne er, at de savner bedre vilkår for samarbejdet mellem lærerne og pædagogerne. Dette bliver behandlet i afsnit 10: Samarbejde mellem lærere og pædagoger.

Distriktsskolelederne giver ligesom de pædagogiske ledere udtryk for, at understøttende undervisning stadig er under udvikling. Der er gjort forskellige erfaringer, som man bygger videre på.

Distriktsskolelederne er inde på, at tilrettelæggelsen af understøttende undervisning er sket i den forkerte rækkefølge. Ideelt var man startet med at definere, hvad er formålet med understøttende undervisning, hvad skal det kunne, og hvordan skal vi så tilrettelægge det, så det giver mest mening – herunder hvem der skulle varetage opgaven. I stedet er man startet med at have defineret hvem, der skal løse opgaven, ved at der på forhånd var givet en fordeling mellem lærere og pædagoger, og at pædagogerne skulle være ansat i BFO eller klub, og først herefter tage stilling til, hvad der så kunne give mening.



”Det har jo simpelthen været et kæmpe problem, at man har defineret den understøttende undervisning ud fra en økonomisk diskurs frem for en pædagogisk diskurs”
(Distriktsskoleleder).

De faglige organisationer giver udtryk for, at de også ser et udviklingspotentiale og -behov i den understøttende undervisning. De peger på, at fokus har været på skemalægning og den øvrige struktur omkring timerne. Begge parter giver udtryk for, at understøttende undervisning er i positiv udvikling.

8.5 Opsamling og pointer til overvejelse

Der foregår mange forskellige slags aktiviteter i den understøttende undervisning. Eleverne på mellemtrinnet er mere tilfredse med understøttende undervisning end eleverne i udskolingen. Eleverne i BAFE giver udtryk for, at aktiviteterne i understøttende undervisning ikke altid giver mening for dem.

Flertallet af forældrene er heller ikke positive i forhold til understøttende undervisning. En forholdsvis stor del af medarbejderne giver udtryk for, at de ikke oplever, at understøttende undervisning øger elevernes læring.

Dette peger på, at der er brug for at tydeliggøre hvad målet er med understøttende undervisning – både som begreb i skolen som helhed og i forhold til de konkrete aktiviteter. Det skal være tydeligt for elever (og forældre) hvad målene med aktiviteterne i understøttende undervisning er. Eleverne i BAFE giver tydeligt udtryk for, at de og deres kammerater ikke er motiverede til at deltage, når de ikke ved, hvad formålet er.

Næsten en tredjedel af medarbejderne mener ikke, at understøttende undervisning har en effekt på elevernes læring. Også det bør give anledning til en afklaring af, hvad målet med understøttende undervisning er.

Både de pædagogiske ledere og distriktsskolelederne er enige i, at understøttende undervisning skal forbedres. De pædagogiske ledere ønsker at forbedre den pædagogiske praksis i deres egen afdeling og blandt andet få teamene til at koordinere bedre. Distriktsskolelederne ønsker at flytte fokus fra strukturen omkring understøttende undervisning til indholdet i understøttende undervisning. Dvs. i langt højere grad tage udgangspunkt i læringsmål og sammenhæng med den faglige undervisning, end det har været tilfældet de første år med reformen. Der er på nuværende tidspunkt bedre mulighed for at tage udgangspunkt i indholdet, da der er friere rammer for understøttende undervisnings struktur. De friere rammer skyldes, at lektiehjælp og faglig fordybelse ikke længere skal være en del af understøttende undervisning og at Kommunalbestyrelsen har løsnet på kravene til, hvilke klassetrin pædagoger skal varetage understøttende undervisning på.

9 Sammenhængende og varieret skoledag

9.1 Rammer

Et af målene med folkeskolereformen er: "en længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring"².

Den længere og mere varierede skoledag skal give skolerne mere tid til undervisning via flere faglige timer og tid til understøttende undervisning.

Understøttende undervisning er ét af de elementer, som skal medvirke til en varieret skolegang. I nedenstående er det primært understøttende undervisnings betydning for sammenhæng og variation, der er omdrejningspunktet.

Folkeskoleloven:

§ 16 a. Stk. 2. Skolens leder skal sikre sammenhæng mellem undervisningen i fagene, de obligatoriske emner og den understøttende undervisning.

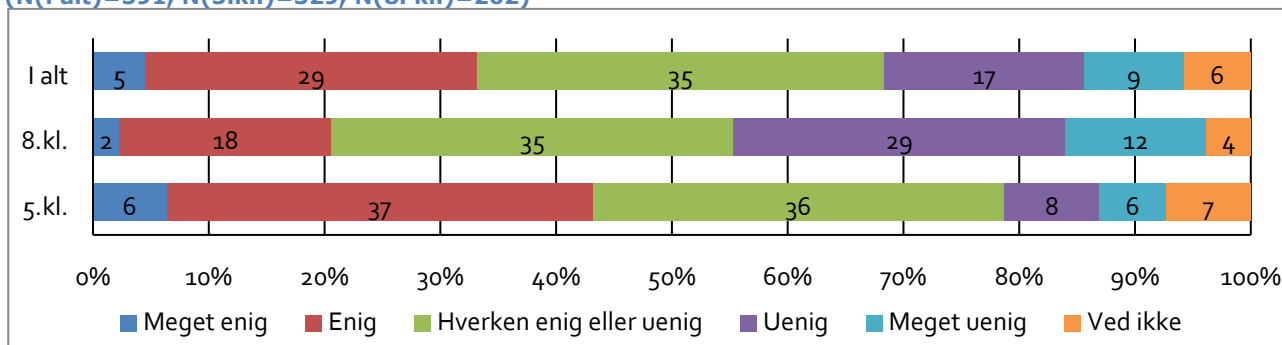
9.2 Oplevelsen af den varierede og sammenhængende skoledag

Eleverne i spørgeskemaundersøgelsen er delte i forhold til, hvorvidt de oplever, at der er variation i skoledagen (Figur 32). 34 % er enige eller meget enige i, at der er variation i skoledagen, 35 % hverken enige eller uenige og 28 % er uenige eller meget uenige.

Eleverne i 5. klasse er mest positive i forhold til variationen i skoledagen. Således svarer sammenlagt 41 %, at de er meget enige eller enige med udsagnet. I alt 14 % af eleverne fra 5. klasse har tilkendegivet, at de er uenige eller meget uenige.

Sammenlagt 20 % af eleverne fra 8. klasse tilkendegiver, at de i forskelligt omfang er enige i, at de oplever variation i skoledagen. 47 % af 8. classes eleverne giver udtryk for, at de uenige eller meget uenige i udsagnet.

Figur 32: Hvor enig er du i følgende udsagn: - Jeg oplever, at der er variation i min skoledag
(N(i alt)=591, N(5.kl.)=329, N(8. kl.)=262)



I **interviewet med BAFE** fortæller eleverne om forskellige tværfaglige forløb, hvor de har oplevet sammenhæng i skoledagen. De synes, at det er rigtig godt, når fagene hænger sammen, og når der bliver koblet til aktuelle ting (fx flygtningekrisen). Deres erfaringer er dog, at det tværfaglige oftest opstår, når det er den samme lærer, der har flere fag. De har kun ganske få eksempler på forløb, der er på tværs af flere lærere og/eller flere klasser.

² (Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, juni 2013)

”

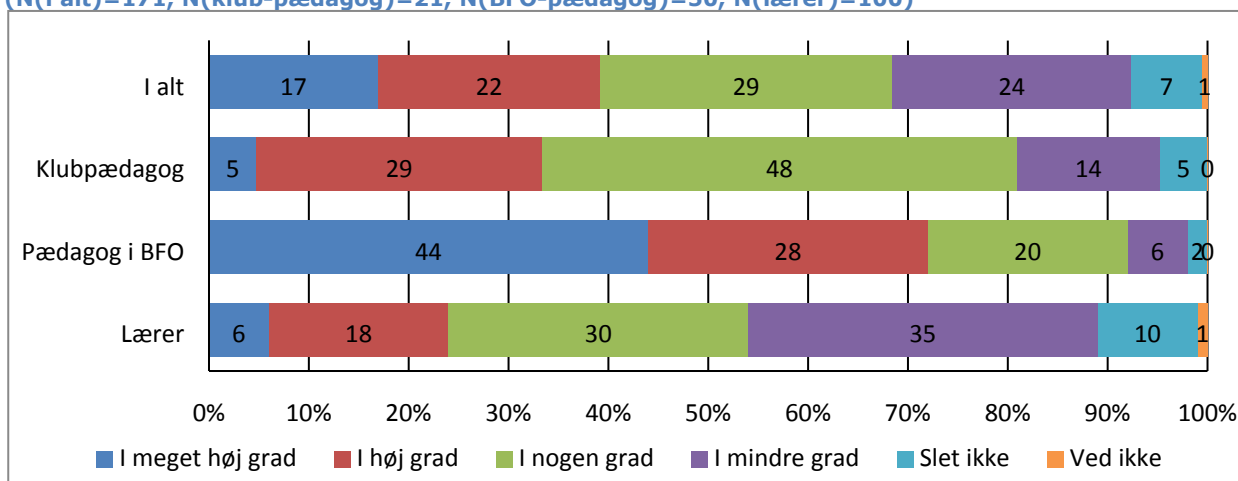
”Vi har en lærer som er rigtig god til at have tværfaglige projekter... Så har vi har haft de her perioder, hvor vi har haft tværfaglig undervisning i naturfag, hvor vi har haft om katastrofen i Japan, landbrug, grundvandsdannelse og kvalitet og det samme i dansk. Der har vi så haft en flydende overgang hele året næsten. Så flydende, at det har været svært at sige, hvornår vi har startet på de enkelte forløb. Vi startede fx med at have noget om prostitution som gik over til noget med kristendom og samfundsmæssige betydninger for det her med prostitution, og vi gik på et tidspunkt også over til noget med Muhammed-krisen og flygtningekrisen, hvilket er super relevant.” (Elev i BAFE)

68 % af medarbejderne i spørgeskemaundersøgelsen mener, at den understøttende undervisning i meget høj grad, høj grad eller nogen grad giver variation i skoledagen for eleverne, mens 31 % mener at den i mindre grad eller slet ikke giver variation i skoledagen (Figur 33).

Der er forskel på de forskellige medarbejdergruppes opfattelse af variationen. Lærerne er mindst positive over for understøttende undervisnings effekt for variationen, mens BFO-pædagogerne er mest positive.

Figur 33: I hvilken grad oplever du følgende: - At den understøttende undervisning giver variation i skoledagen for eleverne.

(N(i alt)=171, N(klub-pædagog)=21, N(BFO-pædagog)=50, N(lærer)=100)

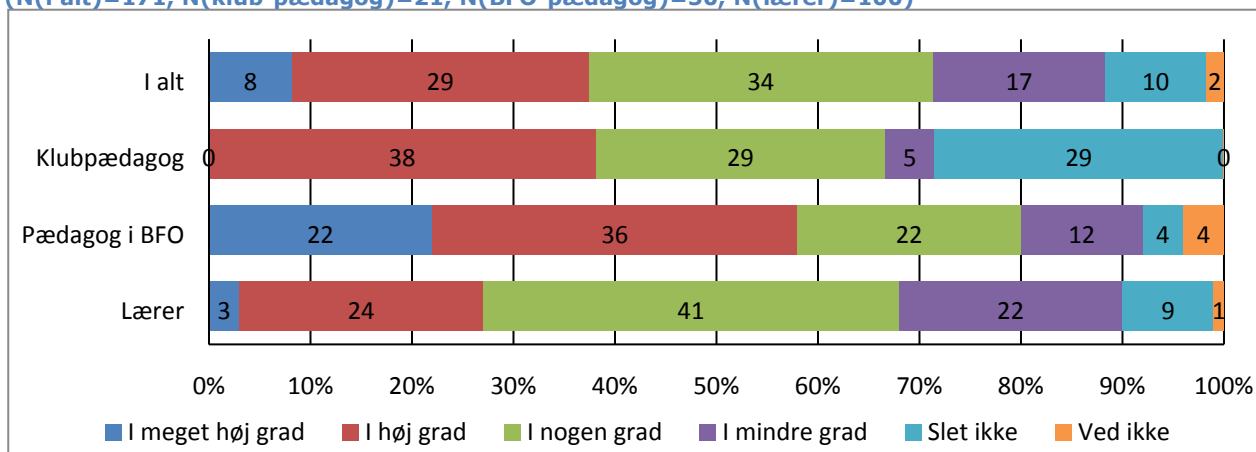


Hvis man skal vurdere om understøttende undervisning giver variation i skoledagen, kræver det at man ved, hvad der foregår hele skoledagen og ikke kun i den afgrænsede del af skoledagen, som man selv har ansvaret for. Måske er BFO-pædagogerne dem, der mest veksler mellem skolernes forskellige aktiviteter.

71 % af medarbejderne mener, at understøttende undervisning hænger meningsfyldt sammen med den øvrige undervisning (Figur 34). Også her er der stor forskel på faggrupperne. Pædagogerne i BFOen er mest positive, mens klubpædagogerne er den mest delte faggruppe, da det er her, vi finder både den største andel, der i høj grad er enig med udsagnet og den største andel, der slet ikke er enige.

At klubpædagoger er mest delte i deres vurdering kan skyldes, at hvis ikke de lykkes med at koordinere understøttende undervisning med klassens lærere, har de slet ingen mulighed for at tilpasse aktiviteterne til den faglige undervisning. BFO-pædagogerne er i højere grad en del af skolens øvrige undervisning og ved derfor mere om, hvad klasserne laver i de øvrige timer. Dermed har de lettere ved at tilpasse understøttende undervisning til den faglige undervisning, også i de situationer, hvor de ikke formelt koordinerer det med lærerne.

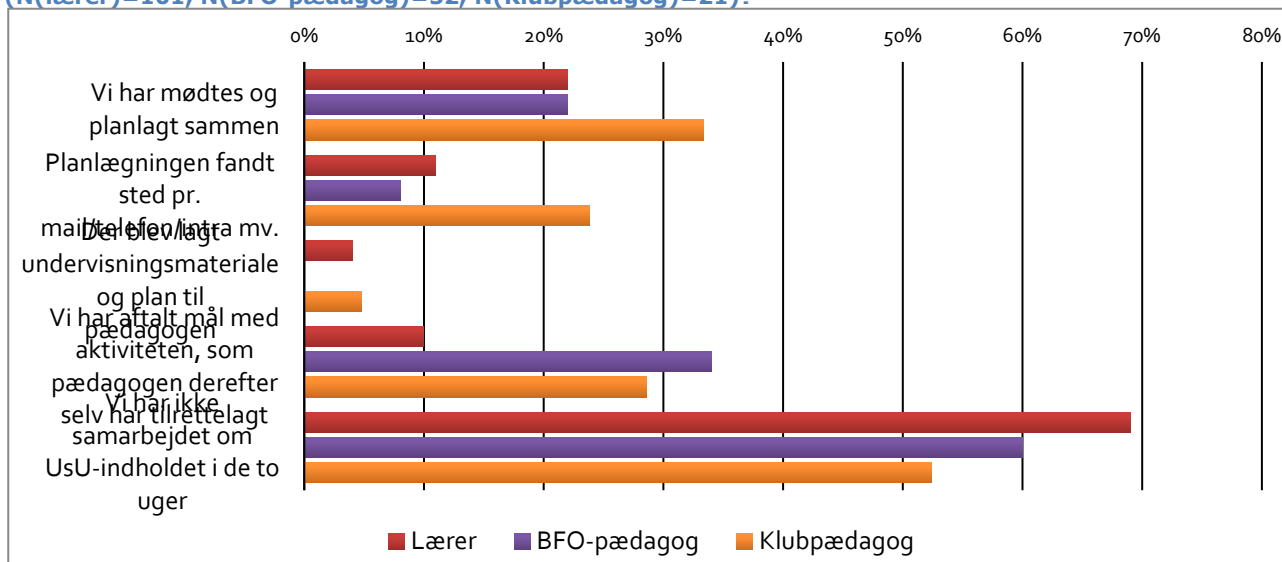
Figur 34: I hvilken grad oplever du følgende: - At den understøttende undervisning hænger meningsfuldt sammen med den øvrige undervisning.
 (N(i alt)=171, N(klub-pædagog)=21, N(BFO-pædagog)=50, N(lærer)=100)



Figur 35 viser, hvordan planlægningen af understøttende undervisning har fundet sted. De fleste medarbejdere angiver, at de ikke har samarbejdet med en anden faggruppe om den understøttende undervisning (lærere: 69 %, BFO-pædagoger: 60 %, klubpædagoger: 52 %). 22 % af både lærere og BFO-pædagoger angiver, at de har mødtes og planlagt sammen, mens 33 % af klubpædagogerne har været sammen med lærere i klassen. Stort set ingen angiver, at planlægningen foregår ved, at der lægges materiale klar til pædagogen.

På nogle skoler varetager pædagoger ikke understøttende undervisning i udskolingen. Dvs. at det høje andel af lærere, der ikke har koordineret understøttende undervisning med pædagoger kan skyldes at undervisningen alene varetages af lærere, og spørgsmålet har således ikke givet mening for dem.

Figur 35: Hvordan har planlægningen mellem lærere og pædagoger om den understøttende undervisning i uge 14 og 15 fundet sted (mulighed for at sætte flere krydser.)
 (N(lærer)=101, N(BFO-pædagog)=52, N(Klubpædagog)=21)?



De faglige organisationer mener ikke, at reformen isoleret har skabt en mere sammenhængende dag for børnene. Skoledagen opleves ikke mindre skemalagt, og ifølge BLF er det ikke nødvendigvis et problem. I deres optik er det vigtigere, at man skaber sammenhæng på indholdssiden end i logistik og

skemaplanlægning. Det er af stor betydning, at man har fælles fokus på årsplaner, at man arbejder sammen på tværs af årgangen og på den måde skabe sammenhæng. BLF understreger, at lærere er meget bundet af deres fag, så han kan ikke støtte en ambition om at gøre op med fagene.

”

"Mener man i virkeligheden, at det er det mest saliggørende, at tingene nødvendigvis hænger sammen? Eller er der noget andet, der er lige så afgørende?...Skal den [skoledagen] være skematisk, eller skal den handle om, at man i et team har en klar idé om, at de forløb man kører de hænger sammen i et eller andet omfang. Så godt som de nu kan hænge sammen."
(BLF)

BUPL ønsker sig større kreativitet i forhold til, hvordan man planlægger skoledagen. Hvordan kommer pædagogerne mere i spil, fx i forbindelse med temauger eller -dage, pædagogiske bånd, eller? BUPL mener, at det kræver planlægning i god tid at skabe sammenhæng og variation i skoledagen for eleverne.

9.3 Opsamling og pointer til overvejelse

Et helt centralt formål med folkeskolereformen er at skabe en mere varieret og sammenhængende skoledag for eleverne. Som beskrevet i rapportens indledning er et grundvilkår i denne undersøgelses udgangspunkt et paradoks, idet vi i undersøgelsen i vid udstrækning fokuserer på hvert tema for sig. Det er i kontrast til, at reformen netop handler om sammenhæng. I dette afsnit har vi analyseret sammenhængen isoleret set, hvilket også til en vis grad er selvmodsigende. Trods det grundlæggende paradoks i undersøgelsens udgangspunkt viser der sig alligevel nogle pointer til overvejelse i analysen af, hvorvidt det lykkedes at skabe sammenhæng og variation for eleverne.

Kun ca. en tredjedel af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen oplever variation i deres skoledag. Det må siges at være utilfredsstillende. Især fordi eleverne i BAFE efterspørger variation i skoledagen (som også er belyst i afsnittet om motion og bevægelse). Eleverne fortæller om positive oplevelser med undervisning, der går på tværs af fagene, og hvor man næsten ikke opdager, at fagene skifter.

Et af målene med understøttende undervisning er at binde skoledagen sammen og skabe mere variation. Det synes ikke som om, at understøttende undervisning har haft den effekt i særlig stor udstrækning. De oplevelser eleverne har knytter sig fx ikke til understøttende undervisning. Medarbejderne svarer også, at de ikke oplever, at understøttende undervisning skaber større variation for eleverne.

Over halvdelen af pædagogerne har ikke planlagt understøttende undervisning med lærerne. Det kan forklare at nogle medarbejdere ikke synes, at understøttende undervisning hænger meningsfuldt sammen med den øvrige undervisning, og at eleverne ikke nævner understøttende undervisning i forbindelse med spørgsmål om sammenhæng og variation i skoledagen.

Næste afsnit omhandler samarbejde mellem lærere og pædagoger, og her vil forskellige årsager til den manglende sammenhæng blive belyst.

10 Samarbejde mellem lærere og pædagoger

10.1 Rammer for samarbejdet

Fra forligsteksten vedr. folkeskolereformen:

2.12. Lærere, pædagoger og andre medarbejdere med relevante kompetencer

Forskellige medarbejdergrupper kan varetage forskellige opgaver i den længere og varierede skoledag. Det ligger i forlængelse af de muligheder, der gælder i skolen i dag:

1) Læreren har den generelle undervisningskompetence. Lærerne kan varetage alle folkeskolens opgaver i relation til både de fagopdelte timer og tiden til understøttende undervisning. Dette kan ske i samarbejde med andre medarbejdergrupper som fx pædagoger eller medarbejdere med andre relevante kompetencer for elevernes faglige udvikling. Lærerne skal sikre sammenhæng i undervisningen, og at de faglige mål for fag og klassetrin bliver indfriet.

2) På alle klassetrin kan pædagoger og medarbejdere med andre relevante kompetencer inddrages i undervisningen i en understøttende rolle ved at løse opgaver inden for deres kompetence og de pågældendes kvalifikationer i øvrigt.

De vil fx kunne støtte og supplere læreren i de fagopdelte timer og vil kunne varetage understøttende undervisning alene med eleverne. Der vil i sidste tilfælde være tale om opgaver, som ikke i samme omfang kræver lærerens professionskompetence. Pædagoger og medarbejdere med andre relevante kompetencer tillægges ikke undervisningskompetence under udførelsen af disse opgaver.

Som nævnt tidligere er pædagogerne i understøttende undervisning ansat i hhv. BFO eller klub. Da de to tilbud er forskelligt organiseret giver det forskellige rammer for samarbejdet med skole.

BFOen har været en del af skolen siden 2007. Til hver distriktsskole hører én BFO med en BFO-leder og et antal BFOenheder. Organisatorisk er BFOen en del af skolen, BFOlederen er en del af skolens ledelsesteam og BFOens overordnede vision er, i lighed med resten af skolen, Skole med Vilje. Pædagogen er desuden en del af teamet omkring klassen. Herudover går langt de fleste børn i BFO. Dvs. at pædagogen også kender børnene fra om fritidstilbuddet om eftermiddagen. Pædagogerne har været en del af indskolingen siden 2005(PIIS³). Lærerne og pædagogerne i indskolingen har således mange års erfaringer med at samarbejde. Politisk hører BFOen sammen med resten af skolen til i Børne- og Skoleudvalget.

Klubberne er organiseret som fire selvstændige klubber med et antal underordnede klubenheder. Klublederne er på niveau med distriktsskolelederne. Det er først med folkeskolereformen i 2014, at pædagogerne fra klubben har deltaget i skoledagen. Børnene på mellemtrinnet og i udskolingen kommer ikke i nær så stor udstrækning i klubberne om eftermiddagen, og der er derfor en del børn, som klubberne ikke ser om eftermiddagen. Klubberne har deres egen vision: Klub for Alle. Klubberne hører politisk til i Kultur- og Fritidsudvalget. Samarbejdet i distriktet mellem skolen og klubben i Ballerup Kommune defineres i en lokal kontrakt, der har til formål at synliggøre det samarbejde, der finder sted institutionerne imellem og klargøre specifikke lokale aftaler. Kontrakten har samtidig til formål at tydeliggøre ledelsesansvaret i forhold til de opgaver, der løses i samarbejdet mellem klubben og skolen. Kontrakten skal fornys hvert år inden den 1. juli.

10.2 Betydningen af forskellige faggrupper i understøttende undervisning

Eleverne i **interviewet med BAFE** giver udtryk for, at der er stor forskel på at have lærere og pædagoger i timerne.

De oplever fx, at når de har deres "almindelige lærer", bliver det til en fortsættelse af de fag, som de har læreren i i forvejen.

Når det er pædagoger, er der mere fokus på motion og bevægelse og på trivselsunderstøttende aktiviteter. Eleverne giver også udtryk for, at de har et andet forhold til pædagogerne end til lærerne. En af forskellene er, at pædagogerne ikke skal vurdere eleverne med standpunktskarakterer, hvilket betyder, at eleverne (ifølge dem selv) har mindre respekt for pædagogen, men også at pædagogen er en, som man kan tale mere frit med.

³ Pædagoger ind i skolen

” *”Pædagogernes undervisning er mere fri. Her får vi bare lov til at gøre, som vi vil. Nogle gange kan vi se film, nogle gange laver vi lektier. Lærerne er meget planlagte – og har et program for, hvad vi skal nå igennem, og hvad pensum er. Her har vi også mere travlt, og går nogle gange over tid. Lærernes undervisning er på den måde måske lidt mere stresset, hvor pædagogernes undervisning er lidt mere løs og fri, fordi de kommer og siger ”vi har fået at vide, at I har mange lektier for, så vi laver bare lektier i stedet for.” (Elev fra BAFE)*

” [Målet med at have både lærere og pædagoger i skolen er] *”at få lidt variation i skoledagen, så man har den her lærer, som skal bedømme én fagligt og så har man pædagogen, som man har et andet forhold til, end sin lærer. På den måde bliver det ikke for ensartet, men mere varieret undervisning.” (Elev fra BAFE)*

Eleverne refererer i interviewet til oplevelser med, at en lærer eller en pædagog virker uforberedte til de understøttende timer.

Distriktsskolelederne giver udtryk for, at pædagogerne kan bidrage med at fremme trivselsmiljøet og arbejde med enkelte børn, der er i vanskeligheder. De ser, at pædagogerne er stærke i relationsskabelse og relationsopbyggelse. For en distriktsskoleleder har kravet om pædagoger i skolen givet anledning til at drøfte, hvad undervisning er.

” *”Undervisning er mere end bare den der fagfaglige... hvis man ser på fagmålene eller de enkelte mål, så handler det ikke kun om fagfaglighed. Det handler ikke kun om 2 + 2. Det handler om at kunne omsætte det, se ud og perspektivere det, og der synes jeg, at mange af de pædagoger, jeg møder, de kan det. De har ikke det faglige ansvar, det har læreren, men de har noget andet at komme med.” (Distriktsskoleleder)*

Klublederne mener, at pædagogerne kan bidrage med at arbejde med klassernes læringsmiljø og enkeltelevers trivsel. De siger også, at der hvor man får mest ud af samarbejdet, er der hvor lærere og pædagoger er sammen om klassen, mens de steder pædagogen har en time alene med en klasse løsrevet fra den øvrige del af undervisningen ikke giver meget mening.

” *”Det med trivsel og hvile i sig selv som nærmest en forudsætning for det at modtage undervisning, fordi har man kaos i hovedet, fordi det kører af helvede til derhjemme eller man bliver mobbet af alle sine kammerater. Så vil jeg påstå, at selv den dygtigste lærer ikke får fyldt noget undervisning ind i hovedet på nogen. Og i den kontekst tror jeg absolut, der er brug for.. det er også mit indtryk, at vi bliver efterspurgt i skolen og specielt skoleledelse og de nære samarbejdsbånd mellem lærer og pædagog fungerer rigtig rigtig godt.” (Klubleder)*

Klublederne taler også om, at når klubpædagogerne er med i skolen, er det med til at sikre, at der er sammenhæng mellem skoleliv og fritidsliv i den udstrækning, at eleverne også kommer i klubben (det gør de især på mellemtrinnet). Når pædagogerne ser børnene både i klubben og i skolen, kan de arbejde med de forskellige problematikker i begge arenaer.

” *”Men når vi snakker om sammenhæng i tingene mellem skole og fritid, når vi snakker om hvilke redskaber vi har, så har vi jo som klubpædagoger jo et helt scenarie af fritid, hvor vi kan arbejde med dem. Så er vi tilbage, hvor vi startede lidt med en fælles opgave mellem lærer og pædagoger, så giver det jo rigtig god mening, at klubpædagogerne er inde, fordi vi har børnene i fritiden også. Vi kan sætte venskaber op. Vi kan arbejde med konflikter og alt muligt, som man ikke ville kunne, hvis man var en ressourcepædagog” (Klubleder)*

BUPL efterlyser større kreativitet i forhold til, hvordan skolerne planlægger, og hvordan man sætter pædagogerne i spil. For eksempel at pædagoger i højere grad bruges til temadage og -uger eller

”pædagogiske bånd”. Dvs. længerevarende forløb hvor man fx kan udnytte, at nogle pædagoger er idrætspædagoger eller har andre særlige kompetencer. BUPL mener ligesom klublederne, at pædagoger i højere grad kan understøtte børnenes læringsparathed.

Også BUPL efterlyser mere struktur omkring arbejdet, for hvis man skal arbejde med fx børnenes læringsparathed, så kræver det, at man kender børnene og ser dem mere end én time om ugen.

BLF mener, at lærere kan varetage opgaven med at sikre, at alle elever er læringsparate. De mener i højere grad, at det er et spørgsmål om ressourcer. Lærerne ville fx kunne opnå det samme, hvis de var to lærere i klassen.

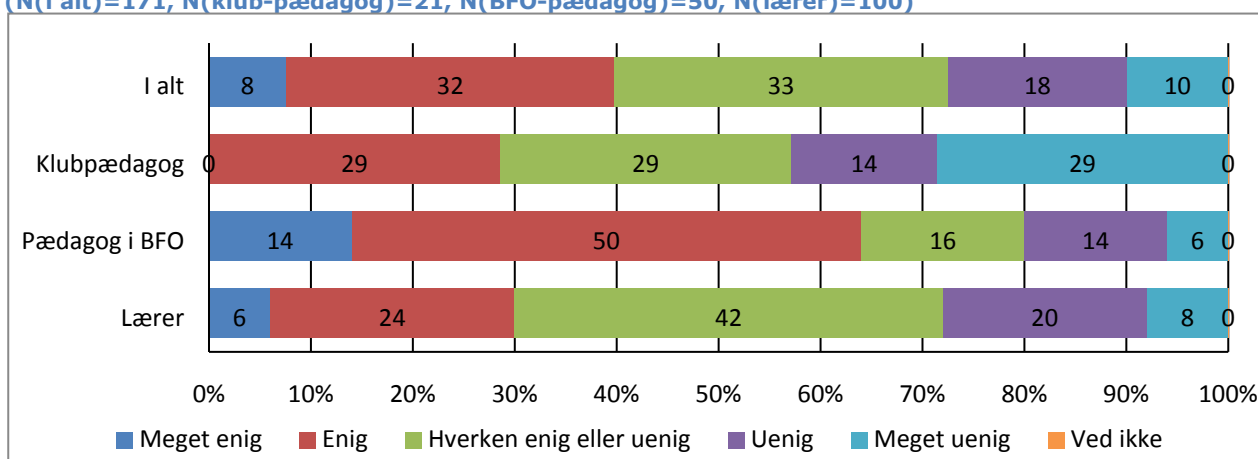
10.3 Barrierer for at understøttende undervisning kan understøtte elevernes læring og skabe en sammenhængende skoledag

I landsdækkende undersøgelser⁴ er der et billede af, at der er en række udfordringer i forhold til at skabe et velfungerende samarbejde mellem pædagoger i SFO/klub og lærere om den understøttende undervisning. I undersøgelsen er derfor spurgt ind til disse forhold for at undersøge, om disse forhold også gør sig gældende i Ballerup Kommune.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt medarbejderne viser, at samlet set er 40 % af de medarbejdere, som har deltaget i planlægning eller gennemførelse af understøttende undervisning i uge 14 og 15, meget enige eller enige i udsagnet: Jeg oplever, at planlægning og koordinering af den understøttende undervisning fungerer godt (Figur 36). 28 % er uenige eller meget uenige i udsagnet, mens en tredjedel hverken er enige eller uenige. Mest positive er pædagogerne i BFOen, hvor 64 % er meget enige eller enige i udsagnet. Mindst positive er klubpædagogerne, hvor 43 % er uenige eller meget uenige.

BFO-pædagogernes større tilfredshed kan skyldes, at de er en del af skolens samlede virksomhed, og de er også til stede i den faglige undervisning og har typisk en mere fast plads i klassens/årgangens team. Desuden har de en længere historie ift. at være en del af undervisningen, da pædagoger har været en del af skolen siden 2005, som nævnt i afsnittet om rammer.

Figur 36: Hvor enig er du i dette udsagn vedrørende din understøttende undervisning i uge 14 og 15: - Jeg oplever, at planlægning og koordinering af den understøttende undervisning fungerer godt. (N(i alt)=171, N(klub-pædagog)=21, N(BFO-pædagog)=50, N(lærer)=100)

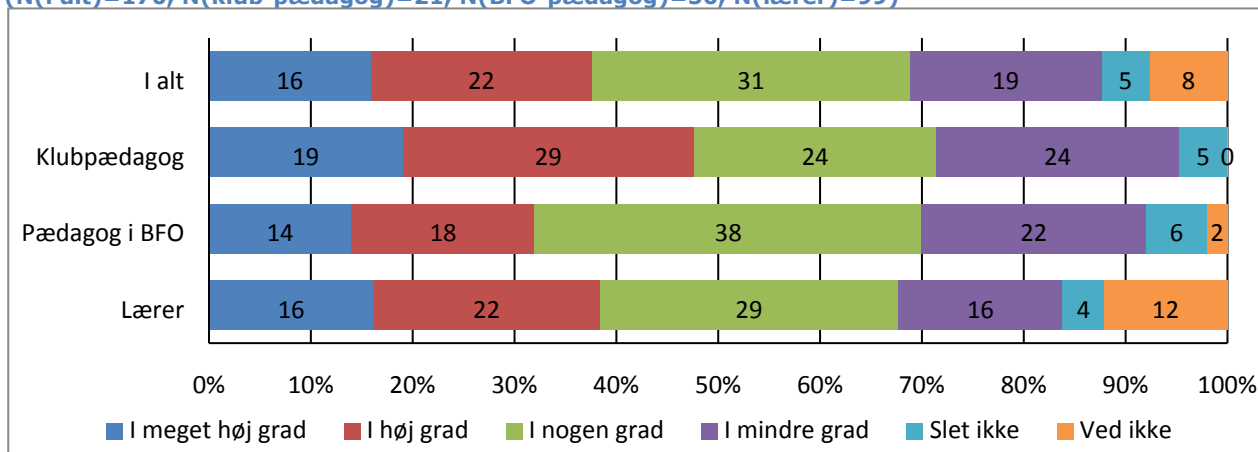


⁴ KORAs rapport ”Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole”, november 2015

10.4 Tydelige mål med understøttende undervisning

69 % af de **medarbejdere**, som har deltaget i understøttende undervisning i uge 14 og 15 oplever, at der ikke er tydelige forventninger fra ledelsen om målet med samarbejdet (Figur 37). Dette opleves i højst grad hos klubpædagogerne og i mindst grad hos BFO-pædagogerne.

Figur 37: I hvilken grad oplever du følgende: - Der er ikke tydelige forventninger fra ledelsens side om målet med samarbejdet
(N(i alt)=170, N(klubpædagog)=21, N(BFO-pædagog)=50, N(lærer)=99)



Som nævnt i afsnittet om understøttende undervisning mener **distriktsskolelederne**, at implementeringen af understøttende undervisning kunne være grebet anderledes an, så fokus primært havde været på det indholdsmæssige og først herefter på bemandingen og logistikken.

Klublederne efterlyser en fælles forståelse af, hvad den understøttende undervisning er. Yderligere har den forandringsproces, der har været i gang på skolerne om at udvikle understøttende undervisning betydet, at opgaven for pædagogerne har ændret sig fra år 1 til år 2 med reformen, og mange steder vil det igen blive ændret i år 3 (2016/17). Og udviklingen har ikke gået i takt på tværs af skolevæsenet. På flere skoler har man fx valgt, at pædagogerne ikke længere skal være en del af understøttende undervisning i udskolingen. På en enkelt skole har man valgt, at de skulle tilbage igen.

”Måske fordi kerneopgaven - eller den understøttende undervisningsopgave - har været meget løst defineret. Så har medarbejderne kunne gøre nogle ting indenfor de meget løse rammer, som de jo ikke kunne sidste år, og måske heller ikke kan til næste år.” (Klubleder)

Herudover efterlyses også et fælles syn på, hvad opgaven konkret er, når den er overordnet fastlagt. Hvis fx pædagogernes overordnede opgave er at samarbejde med lærerne om et godt læringsmiljø, så kræver det, at læreren og pædagogen er enige om, hvad et godt læringsmiljø er, og hvordan man med hver sin faglighed understøtter det.

”Jeg tror, meget af det handler om, at man har et fælles syn på, hvad opgaven er. At man som pædagog og lærer i forhold til den enkelte situation er helt opmærksom på, hvad er det lige, der er problemet? hvordan kan vi arbejde med problemet? Hvad er det for nogle elementer vi kan trække ind i løsningen af det her? Få et fælles syn på, hvad skal der til, for at en klasse for eksempel fungerer, hvis vi antager, at den ikke fungerer. Hvad er det der skal til? Hvad er det for nogle særlige faglige kompetencer jeg som pædagog kan spille ind, og hvad er det du som lærer kan spille ind? Hvordan får vi, havde jeg nær sagt, skabt en fælles front og en fælles forståelse for, at det er lige præcis den her måde, vi skal arbejde på.” (Klubleder)

I interviewet med **BUPL** refereres til tilbagemeldinger fra medlemmerne om, at der ikke er enighed om, hvad formålet med understøttende undervisning er, og hvad pædagogerne skal bidrage med:

”

“... måske er der også behov for nogle tydeligere rammer økonomisk og sådan målsætning oppefra. Fordi nogle gange så ser jeg nogle ledere - på den ene og på den anden side, der spænder ben for hinanden. Fordi de kommer til at slås om økonomien, om midlerne, og hvor placerer man pædagogerne bedst...”

Spørgsmålet er så, hvor langt de er nået med målsætningerne. Det, tror jeg, er meget forskelligt, og nogle steder tror jeg ikke, man er nået så dybt med det, fordi man bokser med det andet. Det kan godt være, de er nået videre med det, men så skal det bare længere ud i organisationen... der er jeg ikke sikker på at fortællingen er så tydelig. Og i hvert fald så oplever jeg nogle pædagoger, der føler sig meget splittet i forhold til, hvad skolen ønsker, og hvad klubben ønsker for eksempel. Meget splittet. Nogle steder har det gjort, at pædagoger har sagt, ”Jamen så kan vi ikke være i skolen. Vi mangler retning, og vi mangler nogle ordentlige vilkår, hvor vi kan se os selv i opgaven” Og det kan jo blive tolket som at pædagogerne ikke synes, de har noget at lave i skolen, men det er ikke det jeg hører, når jeg spørger ind til det – det er simpelthen det strukturelle, og hvad går det ud på? Hvad er formålet?” (BUPL)

Det er i den sammenhæng også interessant, at kun knap en tredjedel af **de pædagogiske ledere** mener, at det, der skal til for at understøttende undervisning kan komme op på 10 (se Figur 31) er fælles definition og/eller fælles målsætning om understøttende undervisning. De peger i stedet på udvikling af praksis, bedre koordinering i teamene og ændring af de kommunale rammer, som forhold, der vil hjælpe dem.

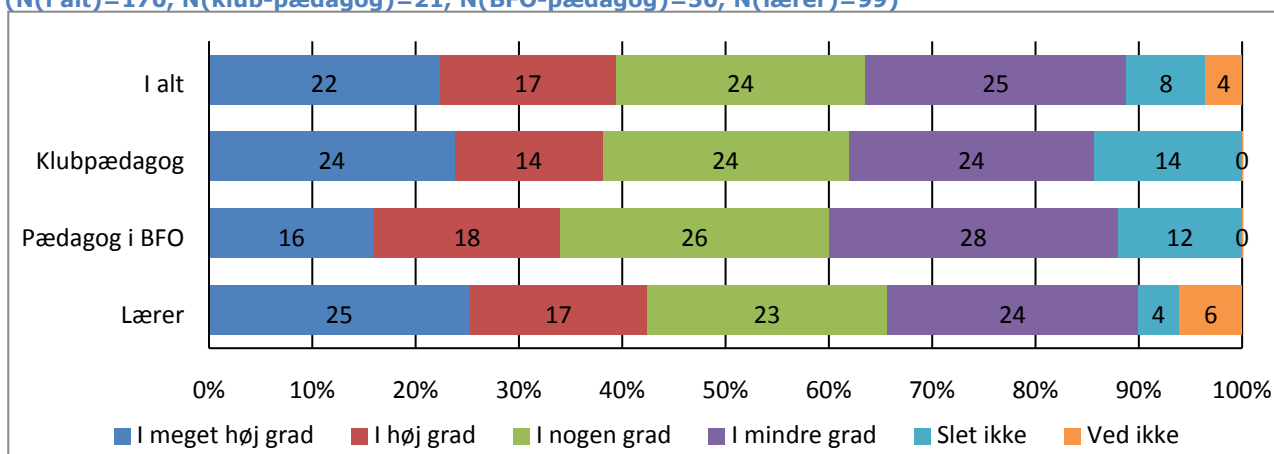
Klublederne peger på at samarbejdskontrakten med skolen definerer, hvilke opgaver, som klubbens pædagoger skal løse i det kommende skoleår. Det er imidlertid ikke alle steder, at samarbejdsaftalen er færdig til tiden. Klublederne fortæller også, at deres medarbejdere oplever det som svært at få den konkrete planlægning sammen med en lærer til at falde på plads. Der er tegn på, at samarbejdsaftalen definerer nogle overordnede ting på ledelsesniveau, men at dette ikke nødvendigvis afspejler sig i samarbejdet mellem de enkelte lærere og pædagoger. Klublederne fortæller, at de hører fra medarbejderne, at de har svært ved at planlægge og koordinere indholdet i fællesskab med lærerne, blandt andet fordi de ikke har mulighed for at mødes.

10.5 Tid til planlægning og koordinering

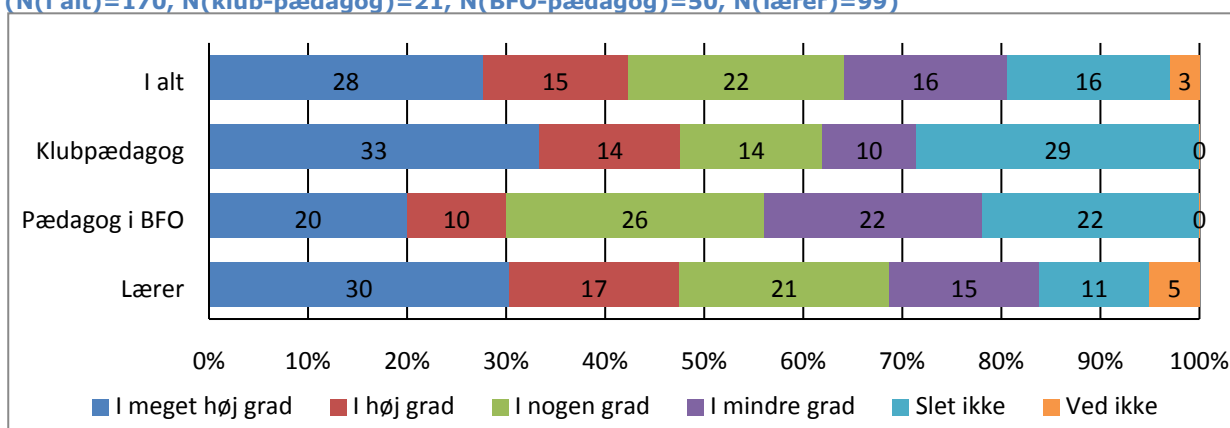
Tidligere er nævnt, at de fleste medarbejdere giver udtryk for, at de ikke koordinerer understøttende undervisning. Nedenfor er nogle mulige forklaringer på den problemstilling.

2/3 af **medarbejderne** angiver, at de ikke har haft tid til at mødes med de kolleger, som de skal samarbejde om den understøttende undervisning om (Figur 38). En tilsvarende andel angiver, at der ikke er afsat fast tid til samarbejdet (Figur 39). Begge problemstillinger opleves i højere grad af lærerne end af pædagogerne.

Figur 38: I hvilken grad oplever du følgende: - Jeg har ikke haft tid til at mødes med de kolleger (lærere og pædagoger), som jeg skal samarbejde med
(N(i alt)=170, N(klub-pædagog)=21, N(BFO-pædagog)=50, N(lærer)=99)



Figur 39: I hvilken grad oplever du følgende: - Der er ikke afsat fast tid til samarbejdet.
(N(i alt)=170, N(klub-pædagog)=21, N(BFO-pædagog)=50, N(lærer)=99)



Årsagerne til at medarbejderne ikke oplever, at de har tid til at mødes kan være, at deres øvrige opgaver fylder så meget, at der ikke er tid til at mødes. At lærerne generelt i Danmark oplever, at de har fået mindre tid til forberedelse efter reformen og de nye arbejdsregler trådte i kraft, fremgår af KORAs rapport "Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole" (KORA, 2015).

Udsagnene fra både klub- og distriktsskoleledere tyder dog på, at det også kan skyldes, at de ikke kan finde tidspunkt, hvor det er muligt at mødes, fordi kollegaerne på de tidspunkter har andre opgaver.

Både **distriktsskoleledere og klubledere** peger på, at det er vanskeligt at finde tid til, at lærere og klubpædagoger kan mødes. Begge faggrupper har bedst mulighed for at mødes, når børnene ikke er der. Og når børnene ikke er i skole er de i klub og omvendt. Der er derfor en indbygget logistisk udfordring i at finde tidspunkter til at mødes og begge parter efterlyser større fleksibilitet hos den anden.

”Specielt når vi kigger på understøttende undervisning, så vil jeg sige, den væsentligste udfordring ligger i at få den til at hænge sammen med den faglige undervisning. Fordi hvordan kan man egentlig planlægge sammen? Hvornår skal man gøre det? Klokker 7 om morgenen eller efter klokken 22? Der ligger nogle indbyggede tekniske vanskeligheder, som vi ikke har fået løst endnu i hvert fald i at få koordineret. Så i nogen udstrækning, der mangler der måske en kobling mellem den faglige undervisning og den understøttende undervisning”

(Klubleder)

Herudover er de ressourcer, som klubben bidrager med pr. klasse begrænsede. Dvs. at hvis en pædagog skal varetage fx 1,5 times understøttende undervisning i en klasse, er det uforholdsmæssigt dyrt, hvis pædagogen også skal deltage i faste teammøder osv.

Samtidig er ressourcerne fordelt på mange pædagoger. En skole er fx forpligtet til at købe, hvad der samlet svarer til to årsværk af klubben. Af hensyn til både skolen og klubbens drift bliver disse ressourcer fordelt på mange forskellige pædagoger. Det betyder dels, at det bliver omkostningsfuldt for klubben at give mulighed for, at fx 12 pædagoger deltager i personale- og teammøder på skolen for at sikre sammenhæng. Dels betyder det, at den tid, den enkelte pædagog er i skolen, er en forholdsvis lille del af pædagogens samlede arbejdstid. Mange pædagoger har dels arbejdstid i klubben, dels i ungdomsklubben og dels i skolen.

Klublederne anerkender, at de leverer en meget lille del af skolens samlede drift, og at det betyder noget for skolens prioritering. Samtidig giver de dog også udtryk for, at den samme ressource betyder rigtig meget for klubbens drift. Klubberne er små enheder. Det betyder derfor meget, hvis to medarbejdere først kan komme en halv time efter, at klubben er åbnet, fordi de har opgaver i skolen.

Problemet opleves i mindre grad med BFOerne, blandt andet fordi, de er større enheder, har længere tids erfaring med samarbejdet med skolen og er en del af skolens organisation.

Distriktsskolelederne peger på, at de gerne vil have mulighed for at ansætte deres egne pædagoger. Så vil de kunne bruge ressourcerne på de tidspunkter, det giver mening for de klasser eller elever, der er udfordret. De har et ønske om, at pædagogerne i højere grad kan gå ind og støtte op om de klasser og elever, som har det svært af den ene eller anden grund. Det kræver, at de kan flytte rundt på ressourcerne efter behov, hvilket de ikke oplever de kan nu, fordi det tidsrum de kan benytte pædagogerne er meget begrænset af hensyn til klubbens åbningstid og sammenhængende arbejdsdage for medarbejderne.

”

”Én af de ting jeg synes, virkelig står i vejen. Vi køber to stillinger. Det er det der svarer til x antal timer, men fordi alle gerne skal have fuldtidsstillinger, eller noget der ligner. Så tager man de her to stillinger og deler dem på 10-12, 15, 20 mennesker. Det giver jo ikke nogen mening. Det er jo ind og ud. Man kan jo ikke.. og så skal man lave samarbejde. De bruger al deres tid på at sidde til samarbejds møder. I stedet for at bruge to timer til en person, så bruger man to timer til 12 personer. Så er tiden jo udhulet. Der er simpelthen noget i strukturen. Det giver ikke mening.” (Distriktsskoleleder)

”

”Hvis vi må trække på nogle færre, det ville også betyde at de var de uddannede vi fik. For der er rigtig mange af dem, der ikke er rigtig uddannet. Det står der godt nok i loven, at det skal være det uddannede personale, men dem har de ikke. Der er ikke uddannede nok i klubberne. Så er der en klubuddannelse, og det er også fint. Men det er de færreste af dem der er fuldt pædagoguddannet. Jeg kan godt se forskel og jeg kan også godt mærke forskel på det, der bliver leveret. Eller om der kommer nogle med et kortere kursus. Det er meget tydeligt.” (Distriktsskoleleder)

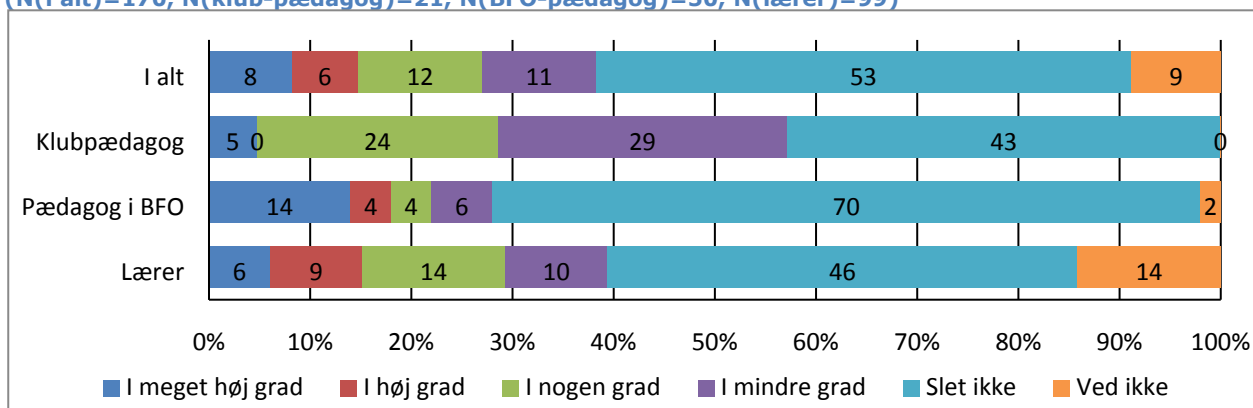
Både klub- og distriktsskolelederne peger på, at lærernes arbejdstidsaftale også i nogen grad mindsker fleksibiliteten i forhold til at finde tidspunkter, hvor lærere og pædagoger kan mødes.

10.6 Kompetencer hos pædagogerne

Figur 40 viser, at **medarbejderne** (både pædagoger og lærere) i vid udstrækning ikke oplever problemer med, at pædagogen ikke kender de børn, som de har i den understøttende undervisning. Der

er dog stadig 14% svarende til 25 personer, der oplever det i meget høj eller høj grad. Problemet er størst blandt klubpædagogerne

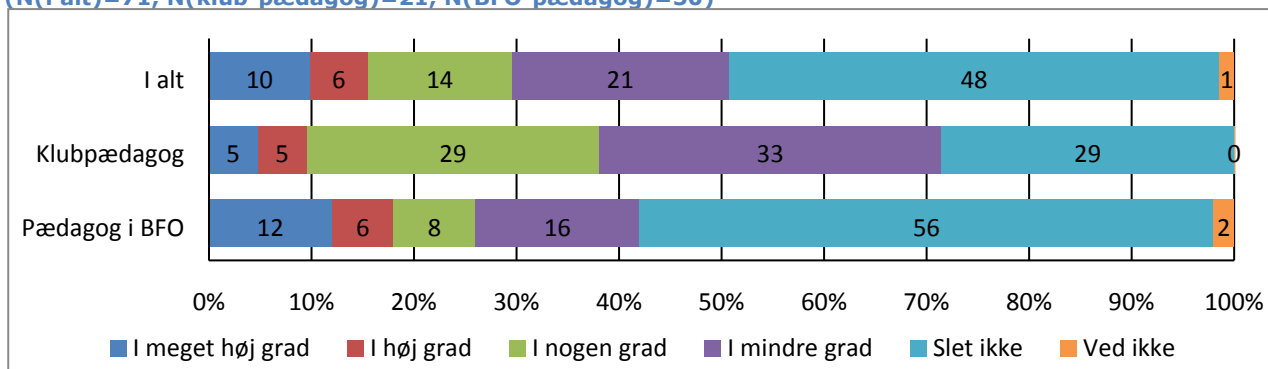
Figur 40: I hvilken grad oplever du, at pædagogen/du ikke kender børnene tilstrækkeligt?
(N(i alt)=170, N(klub-pædagog)=21, N(BFO-pædagog)=50, N(lærer)=99)



De pædagoger, der har understøttende undervisning, oplever overvejende, at deres kompetencer matcher deres opgaver (Figur 41). I forhold til spørgsmålet; "Mine kompetencer matcher ikke opgaverne", angiver 69 % slet ikke eller i mindre grad.

Der er dog en relativt stor gruppe (30%), der oplever det i nogen, høj eller meget høj grad. Fordelt på pædagogernes ansættelsessted oplever de pædagoger, som er ansat i klubben, i størst udtrækning, at deres kompetencer ikke matcher opgaverne.

Figur 41: I hvilken grad oplever du følgende: - Mine kompetencer matcher ikke opgaverne.
(N(i alt)=71, N(klub-pædagog)=21, N(BFO-pædagog)=50)



I **interviewene** er svarene på spørgsmål om, hvorvidt pædagogernes kompetencer matcher de opgaver, de har fået i skolen afhængig af, hvilke opgaver pædagogerne løser. Da der ikke er formuleret konkrete mål for, hvilke opgaver, som pædagogerne skal løse i skolen, har det været op til den enkelte skole at definere dette. Det hænger tæt sammen med den mangel på definition af understøttende undervisning, der er beskrevet tidligere. De udfordringer der nævnes knytter sig primært til klubpædagogerne. Dette skyldes sandsynligvis, at der har været pædagoger i indskolingen i mange år, så det er ikke et nyt fænomen her.

Der er enighed om, at pædagogernes kompetencer er meget forskellige, og det er meget personafhængigt, i hvor høj grad de matcher den opgave, der bliver stillet. Det har også betydning, hvordan samarbejdet med klassens lærere er, og hvor gode de er, til at bruge hinandens konkrete kompetencer. Et svar, der går igen i alle interview er, "at det er meget personbåret".

Der er også enighed om, at pædagogerne generelt mangler kompetencer i klasseledelse. Pædagogerne arbejder oftest med mindre børnegrupper og i aktiviteter, som børnene vælger til.

Undervisningssituationen er ofte omvendt. Her skal man have blik for hele klassen, og alle er tvunget til at være der. Det er en anden måde at arbejde på, som pædagogerne ikke umiddelbart har været vant til.

” *”Hvis man kigger på fænomenet de timeløse fag, de her obligatoriske emner, der kan ligge i den understøttende undervisning, det er jo blandt andet derfor, vi har valgt at sige, de opgaver løser lærer, fordi det bliver meget mere effektivt og meget mere rationelt, og elevernes udbytte bliver enormt meget større. Så det giver rigtig god mening at placere opgaveløsningen der, hvor de faglige kompetencer er til stede. Jeg siger: lærerne skal løse de opgaver, som stringent knytter an til undervisning, fordi det er det, de er uddannet til. Det er det, de kan. Det er det, de er meget bedre til, end vi er.” (Klubleder)*

” *”[Pædagogerne] synes, det udfordrer arbejdsmiljøet, at man kommer i klubben efter børnene er ankommet – der mangler en kobling eller en helhed i arbejdstidstilrettelæggelsen. De føler sig lidt ensomme i opgaven ind i skolen. Så når du spørger, er der rigtig mange, der godt kan se en opgave, men de mangler måske hjælp til, hvordan det her skal foregå. Noget af den hjælp, det går også ud på, at hvis man er klubpædagog, så kommer man også fra noget ”kan” - langt mere tilbud til børnene, hvor man kan tage udgangspunkt i noget, de temaer, hvad de interesserer sig i og deres nysgerrighed, til at skulle stå i en klasse med et vist antal børn og ikke have mulighed for at bevæge sig ud af den her klasse, fordi der er relativt kort tid, og der mangler lokaler for eksempel. Så ideer har de, men der har de behov for at være en del af planlægningen i god tid, så de kan sige, hvor det er de kan sætte sig selv i spil. Det er måske ikke en halv time der og 45 minutter der. Det er et bånd, eller det er et par timer eller.. så man kan tematisere de der.. planlægning, formål, indhold, tematisere indholdet.” (BUPL)*

På nogle skoler har de løst udfordringen ved, at pædagogerne ikke er en del af understøttende undervisning i overbygningen eller i hvert fald ikke er alene i timerne. Her har de, efter eget udsagn, fundet løsninger, der giver mening for både lærere og pædagoger. Løsningerne er fx at anvende klubpædagogerne på samme måde som i indskoling, hvor der har været pædagoger i undervisningen siden 2005 (Projekt Pædagoger ind i skolen). Her er pædagogerne i undervisningen sammen med læreren og løser fx inklusionsopgaver. Pædagogressourcerne kan også anvendes som ressourcepædagog tilknyttet et enkelt barn. Andre steder puljes pædagogernes timer og bruges ved ture ud af huset, projektarbejde, lejrskoler og lignende. På en enkelt skole går udviklingen den modsatte vej. Her er pædagogerne fra næste skoleår igen med i understøttende undervisning i udskolingen med det formål at perspektivere den faglige undervisning og omsætte den til praksis.

Der er bred enighed om, at pædagogerne har kompetencer, der kan bruges i skolen. Særligt i de ældste klasser bør det dog ikke være til undervisningsaktiviteter, som ikke er tilrettelagt i tæt samarbejde med en lærer.

” *”Jeg var ved at svare på det du spurgte om før om skolerne efterspurgte de pædagogiske kompetencer – både og. De vil rigtig gerne have dem, men de kommer til at komme dem ind i en kontekst, hvor de er svære at udfolde. Så jeg hører ikke rigtig nogen sige, at der ikke er brug for pædagogfaglige kompetencer. Der er rigtig meget brug for det. Så vi mangler at arbejde med den kontekst de kan folde sig ud i.” (Klubleder)*

Nogle af de pædagogiske ledere føler sig bundet af den politiske beslutning, der definerer hvor mange ressourcer, skolen skal bruge på at købe pædagogtimer i skolen. De vil gerne have mulighed for selv at beslutte om det er pædagoger, lærere, musikskolen eller andre, der skal varetage den understøttende undervisning ud fra det mål, der skal være med timerne.

Distriktsskolelederne problematiserer, at de har ansvaret for understøttende undervisning, men ikke har mulighed for at beslutte hvilken pædagog, der skal løse opgaven. Klublederne fortæller, at opgaverne defineres i de samarbejdsaftaler, der laves inden hvert skoleår.



“Det vil være bedre for elevernes læring i skolen, at vi har ansættelseskompetencen og retten over de medarbejdere, som rent faktisk skal udføre en opgave i skolen. Det er der slet ingen tvivl om.” (Distriktsskoleleder)

10.7 Opsamling og pointer til overvejelse

Alle deltagere i undersøgelsen er enige om, at det er relevant med pædagoger i skolen. Eleverne giver udtryk for, at pædagogerne bidrager med en anden tilgang – deres timer er mere frie og man kan snakke med pædagogen om andre ting, ligesom pædagogerne ikke skal vurdere eleven fagligt.

Lederne siger, at pædagoger især kan bidrage med at understøtte læringsmiljøet og understøtte klasser eller enkelte børns trivsel. Pædagoger kan også bidrage med en anden tilgang til læring.

Omdrejningspunktet for denne undersøgelse af samarbejdet mellem lærere og pædagoger er den understøttende undervisning. Mange lærere og pædagoger oplever, at planlægningen og koordinering af understøttende undervisning fungerer godt. Der er også en stor del, som ikke oplever det. Det gælder i mindre grad BFO-pædagogerne. Lederne peger på en række udfordringer med at gøre det logistisk muligt for medarbejderne at mødes.

Medarbejdere efterlyser klare mål med samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Lederne efterlyser tydeligere definition og struktur for udvikling af understøttende undervisning på kommuneniveau. De problematiserer, at udviklingen af understøttende undervisning har taget udgangspunkt i de økonomiske rammer – dvs. finansieringen og hensynet til at sikre fuldtidsstillinger i klubberne, og ikke i hvad formålet med understøttende undervisning skal være.

Lederne efterlyser frihed til, når målet er defineret, selv at beslutte hvem der skal varetage understøttende undervisning på deres skole.

Der er som nævnt enighed om, at pædagogerne har en række kompetencer, som med fordel kan bringes i spil i skolen. Det fremgår ikke tydeligt af materialet, hvorfor disse kompetencer er særligt relevante i understøttende undervisning. Tværtimod problematiseres det, at pædagogerne har svært ved at varetage understøttende undervisning alene i udskolingen og til en vis grad også på mellemtrinnet. Udviklingstendensen i de lokale løsninger på skolerne er, at pædagogerne ikke varetager understøttende undervisning i de ældste klasser, men løser andre relevante opgaver på skolen. Der stilles dog spørgsmål ved, om denne tendens er med til at understøtte den forandring af folkeskolen og skoledagen, som var hensigten med reformen. Dette underbygges i nogen grad af elevernes udsagn om, at der sker noget andet når det er pædagoger der står for understøttende undervisning, mens lærernes understøttende undervisning i højere grad opleves som mere af det samme.

Et relevant spørgsmål kunne derfor være: hvad er formålet med at klubpædagogerne er en del af skolen? Hvad skal de bidrage med? Denne drøftelse vil være relevant parallelt med en formålsafklaring af understøttende undervisning.

De øvrige barrierer, der peges på i materialet i forhold til at koordinere og planlægge på tværs af faggrupperne kan i nogen grad henføres til organisatoriske udfordringer. Barriererne synes i stor udtrækning at være mere gældende i samarbejdet mellem klub og skole end mellem BFO og skole. Der er nogle grundlæggende forskellige forudsætninger for samarbejdet mellem BFO-pædagoger og skolen og mellem klub-pædagoger og skolen.

Dvs. at vilkårene for at skabe et tæt samarbejde mellem lærere og pædagoger i indskoling/BFO er anderledes end for klubben. Dels fordi de har mere erfaring med det, men også pga. en række organisatoriske forhold. Samarbejdsaftalen, som skoler og klubber skal udarbejde hvert år, skal sikre, at der er tydelige rammer for samarbejdet.

En overvejelse kunne være at gøre disse aftaler mere specifikke i forhold til hvad pædagogerne skal bidrage med på de enkelte klassetrin, hvornår lærere og pædagoger har mulighed for at mødes osv.

En del af udfordringerne skyldes desuden at de pædagogressourcer, som skolen køber af klubben, er fordelt på mange hoveder. Det betyder, at de timer, som en pædagog er i skolen er en meget lille del af vedkommendes arbejdstid, hvorfor det primære fokus naturligt vil være på klubben og/eller ungdomsklubben. Samtidig er det forholdsmæssigt dyrt at deltage i planlægningsaktiviteter, kompetenceudvikling mv. i skolen.

11 Konklusion

Selve undersøgelsens opdrag er at give en status på, hvordan det går med nogle af reformens elementer i sidste halvdel af reformens andet år. Målet er desuden at få øje på, om der er rammer og vilkår, der med fordel kan videreudvikles for at få folkeskolereformens elementer til at folde sig frugtbart ud og bidrage til elevernes øgede læring trivsel og udvikling.

Som nævnt i starten af rapporten er der et paradoks ved at gå tæt på det enkelte reformelement, når det overordnede mål er helhed og sammenhæng. De forskellige elementer hænger sammen, hvilket materialet i undersøgelsen bærer præg af. De foregående afsnit har handlet om elementerne enkeltvis. I dette afsnit vil vi fremhæve nogle overordnede udfordringer med at skabe sammenhæng og helhed.

Brug for rammesætning

Alle er enige om, at der er tydelige overordnede mål med folkeskolen – både nationalt og kommunalt: eleverne skal trives og lære så meget som muligt. Men der efterspørges til gengæld tydeligere forventninger til, hvad formålet med de enkelte elementer er.

For mange af de berørte elementer i folkeskolereformen gælder, at den definition som er styrende, er den ministerielle beskrivelse, som også er at læse i begyndelsen af alle afsnit. Disse definitioner er for det meste meget overordnede og er ikke operationelle i den daglige udførelse af et givent element af folkeskolereformen. Der synes at mangle en oversættelse af den ministerielle udlægning til egentlige ledelsesmæssige mål og dermed i sidste ende mål for den konkrete undervisning. Det betyder, at den enkelte pædagog, den enkelte lærer, den pædagogiske leder, klublederen og distriktsskolelederen ikke har prioriterede mål at styre efter, når det kommer til den enkelte aktivitet.

Den manglende definition og målfastsættelse kan også tænkes at have indflydelse på den relativt store utilfredshed med folkeskolereformens elementer i forældrematerialet. Hvis forældrene ikke har en entydig forståelse af, hvad understøttende undervisning skal kunne gøre for deres barn, er det også vanskeligt at vurdere den understøttende undervisning, og hver vurdering vil være styret af personlige opfattelser. Eleverne udtrykker også, at de mindre tilfredse med og motiverede for at deltage i aktiviteter, som de ikke kender formålet med.

Tydeligere rammesætning kan have mange ansigter og udformninger. Det kan fx være udarbejdelse af en kommunal politik for et eller flere elementer, det kan være udarbejdelse af lokale definitioner og principper, eller det kan være understøttelse af elementer fra centerets side som det fx er tilfældet i dag med åben skole.

Det er en meget stor opgave at tydeliggøre rammerne for alle folkeskolens elementer. Der er derfor brug for en prioritering og en afklaring af, på hvilke niveauer de forskellige styrings- og ledelsesopgaver skal placeres.

Sæt opgaven i centrum

Et konkret mål med folkeskolereformen er også, at der skal være flere fagprofessioner i folkeskolen. Denne målsætning bakker deltagerne i undersøgelsen op om, og der er gode eksempler på, at pædagogerne bidrager til noget værdifuldt for eleverne. Oplevelsen er dog, at der er nogle grundlæggende udfordringer, som gør det svært for det faglige personale at lykkes med at anvende hinandens kompetencer til at gøre skoledagen varieret og sammenhængende for eleverne.

I Ballerup Kommune er det besluttet, at det er pædagoger fra BFO og klub, som løser de nye pædagogopgaver i skolen. Udgangspunktet for beslutningen har været et ønske om at fastholde stillinger i BFO og klub. Der er ikke formuleret mål for, hvad hhv. pædagoger og lærere specifikt skal bidrage med i skolens understøttende undervisning. Der synes at være brug for en sådan afklaring på alle niveauer – samlet for kommunens skolevæsen, distriktsniveau, trinniveau og klasseniveau.

Materialet i undersøgelsen tyder på, at en del af udfordringerne i samarbejdet, især mellem skole og klub, kommer af denne manglende afklaring. En afklaring vil betyde, at skolens opgave i forhold til eleverne i højere grad kommer i fokus, og at skolens leder bedre kan sætte holdet, så det matcher opgaven.

I forhold til målet om at have flere fagprofessioner i skolen vil det desuden være formålstjenligt at drøfte, hvad målet med inddragelse af professionerne er. For eksempel i forhold til pædagogerne – hvad er det

for særlige kompetencer, denne gruppe medarbejdere har, som vil være gavnlige at anvende i udviklingen af elevernes læring, trivsel og udvikling? Og hvor i skolen giver det bedst mening at anvende dem? Flere peger på, at der også er andre opgaver end understøttende undervisning, som pædagogerne kan løse med større effekt for børnenes læring og trivsel. Det vil desuden gavne, vis den opgave, som de skal løse i fællesskab bliver tydelig.

Endelig påpeges der – på tværs af alle temaer i undersøgelsen – et behov for reelle muligheder for, at de forskellige professioner kan mødes og planlægge og koordinere den understøttende undervisning. Ganske vist synes samarbejdet mellem lærerne og BFO-pædagogerne at være mindre vanskeligt, hvilket kan skyldes de anderledes vilkår med flere timer for den enkelte pædagog og større fast forankring i skolen. Men for ethvert tværprofessionelt samarbejde omkring en klasse eller en årgang er der brug for grundlæggende struktur og organisering; fx med klare forventninger til samarbejdet, karakter og kvalitet af opgaveløsning, mødetid og -frekvens, team- eller årgangstilknytning mm. Samarbejdet kan tage mange former, men bør have et solidt fundament og en klar organisering hos både ledere og medarbejdere.

Opbakning til reformen

Generelt gennem hele undersøgelsen er der opbakning de elementer i folkeskolereformen, som har været genstand for nærværende analyse. Eleverne vil gerne have en varieret og sammenhængende skoledag. De kan godt lide lektiehjælp og de efterspørger endnu mere motion og bevægelse. Også blandt medarbejdere og ledere er der god vilje til at arbejde yderligere med de forskellige elementer.

Der er dog også en række lavpraktiske forhold, som i nogen grad spænder ben for udviklingsprocessen. Det gælder for eksempel, som ovenfor nævnt, lærere og pædagogers muligheder for at samarbejde særligt i klubben.

Derudover peger analysen på, at det vil være hjælpsomt, at få oversat de forskellige overordnede formuleringer til dagligdagens praksis, så det bliver tydeligere for medarbejderne, eleverne og forældrene hvad de forskellige elementer skal hver især og i den sammenhængende skoledag.

Bilag: Undersøgellesdesign

Spørgeskemaundersøgelse

Der er gennemført spørgeskemaundersøgelse blandt:

- elever (alle på 5. og 8. klassetrin)
- forældre (medlemmerne af skolebestyrelserne)
- lærere og pædagoger (alle i skolen og BFO – samt alle klubpædagoger med opgaver i skolen)
- pædagogiske ledere (alle på de fem distriktsskoler).

Da politikernes særlige fokus er brugen af UsU, er undersøgelsen designet, så den går så tæt på praksis som muligt. Vi har derfor valgt – hvor det er relevant – at lade spørgeskemaundersøgelsen tage udgangspunkt i de konkrete aktiviteter, der foregik i uge 14 og 15 april 2016. Dette gælder især spørgsmål til elever, lærere og pædagoger. I forlængelse heraf er det den enkelte elev/lærer/pædagogs egne oplevelser af de konkrete aktiviteter, som er i fokus.

Elever

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført blandt alle elever i 5. og 8. klassetrin på de fem distriktsskoler.

På forsiden af de to klassetrins SkoleIntra har der ligget et link til undersøgelsen. Klasselærerne har haft til opgave at sørge for, at klassen fik tid til at svare på undersøgelsen i skoletiden.

Samlet set har 599 elever svaret. Det svarer til 58 % af de elever, der er indskrevet i 5. og 8. klasse. Svarprocenten er højere på 5. klassetrin end på 8. klassetrin (hhv. 62 og 53 %). Der er forskel på, hvor stor andel der har svaret på de forskellige skoler. Størst svarprocent har Hedegårdsskolen med 87 % og lavest har Skovvejens Skole med 40 %.

Eleverne har svaret på i alt 11 spørgsmål, heraf to baggrundsspørgsmål. Ved de fleste af spørgsmålene bliver eleverne bedt om at forholde sig konkret til den undervisning de har haft de sidste to uger. Dette for at komme så tæt på den faktisk gennemførte undervisning som muligt.

Forældre

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført blandt alle skolebestyrelsesmedlemmer. Spørgeskemaet er via skolernes administration sendt til de pågældende forældres mailadresser med et link til undersøgelsen.

Samlet set har 45 forældre svaret. Det svarer til 76 % af de i alt 59 skolebestyrelsesmedlemmer. Alle skoler er repræsenteret ved forældre, men det er forskelligt, hvor stor del af forældrene der har svaret.

Forældrene har svaret på i alt syv spørgsmål, heraf to baggrundsvARIABLE. Spørgsmålene har været generelle (og ikke knyttet specifikt til de to undersøgelsesuger) og overvejende handlet om forældrenes oplevelse af/tilfredshed med de respektive temaer – set fra en forældrevinkel.

Lærere og pædagoger

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført blandt alle skolens lærere og BFO-pædagoger samt de klubpædagoger, der er ansat i klubben, men med opgaver i skolen. Spørgeskemaet er formidlet til lærere og skoleansatte pædagoger via SkoleIntra – og til klubpædagoger via klubledererne med et tilsendt link til undersøgelsen.

Samlet set har 331 pædagogiske medarbejdere svaret. Det svarer til 50 % af de i alt 659 lærere samt pædagoger med opgaver i skolen.

Lærere og pædagoger har svaret på i alt 21 spørgsmål, heraf tre baggrundsvARIABLE.

Spørgeskemaet til de pædagogiske medarbejdere har i udgangspunktet været ens bygget op, men med relevante varianter ift. deres profession og også i forhold til, om de i deres daglige arbejde er/ikke er involveret i understøttende undervisning.

Ved de fleste af spørgsmålene er lærere og pædagoger blevet bedt om at forholde sig konkret til den undervisning, de har selv har været med til at tilrettelægge eller stået for i uge 14 og 15. Dette for at

komme så tæt på den faktisk gennemførte undervisning som muligt. Der er dog også spørgsmål med et bredere perspektiv.

Pædagogiske ledere

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført blandt alle pædagogiske ledere på de fem skoler. Spørgeskemaet er formidlet til de pædagogiske ledere via SkoleIntra.

De pædagogiske ledere er blevet stillet i alt 17 spørgsmål, heraf to baggrundsvARIABLE. De er blevet bedt om at besvare ud fra egne erfaringer og oplevelser om de respektive temaer. Modsat elever, lærere og pædagoger er lederne ikke blevet bedt om at forholde sig til de to konkrete undersøgelsesuger, men derimod om at svare i et bredere ledelsesmæssigt perspektiv. Lederne har ved to spørgsmål haft mulighed for at uddybe deres besvarelse med en kommentar.

Samlet set er vurderingen, at svarprocenten er høj nok til, at der kan laves analyser på kommuneniveau. Til gengæld er materialet i nogle afdelinger så spinkelt, at sammenligninger skolerne i mellem ikke er relevante.

Interview

Der gennemført interviews med:

- distriktsskolelederne
- klublederne
- Ballerup Fælles Elevråd (BAFE)
- Repræsentant for Ballerup Lærerforening (BLF)
- Repræsentant for Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL)

Formålet med interviewene har været at få et bredere blik på de forskellige temaer. Interviewene har været mellem en halv og halvanden time.

Der er anvendt den samme interviewguide til alle interviews, dog tilpasset de forskellige målgrupper. Temaer i interviewene var:

- Hvordan har kerneopgaven ændret karakter med folkeskolereformen? Hvad er de gode elementer og hvad er de mindre gode elementer?
- Hvordan er udviklingen af de forskellige undersøgelsestemaer? Hvad går bedre i år 2? Er der noget der går dårligere? Er der nogen barrierer for udviklingen?
- Hvordan er samarbejdet mellem lærere og pædagoger? Hvordan udnyttes de forskellige fagligheder? Er der opgaver der med fordel kunne løses af en anden faggruppe?

I interviewet med klublederne deltog alle fire klubledere.

I interviewet med distriktsskolelederne deltog fire ud af fem distriktsskoleledere.

Disse interview er derfor repræsentative for de to ledergrupper.

I interviewet med BAFE deltog seks elever. Heraf kom fire fra den samme distriktsskole. Herudover var to andre skoler repræsenteret. Fire elever gik i 9. kl., en i 8. kl. og en i 6.kl.

BAFes udsagn er derfor ikke repræsentative i forhold til den samlede elevgruppe, da ikke alle klassetrin og distriktsskoler er repræsenteret.

I interviewene med de faglige organisationer har deltaget hhv. formanden for Ballerup Lærerforening Morten Refskov og fællestillidsrepræsentant for pædagogerne Maria Girotti.

Desk research

I undersøgelsen indgår såkaldt desk research for at fremskaffe baggrundsdata og indkredse beskrivelser, vilkår og organisering omkring de undersøgte temaer. Det er bl.a. folkeskoleloven, skriftlige materialer

om de nye temaer i folkeskolen, rapporter og evalueringer om folkeskolereformen samt dataindsamling via skolernes administration.

Skolernes administrative ledere er blevet inddraget i forbindelse med spørgsmål som ressourcetildeling, andel af lærere og pædagoger involveret i understøttende undervisning, skemamæssig organisering af understøttende undervisning, lektielæsning og faglig fordybelse - samt hvordan skolerne forstår og arbejder med understøttende undervisning.