

# Alsidig udvikling

Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling

2009

## **Alsidig udvikling**

© 2009 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma  
efter Dansk Sprognævns anbefalinger

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-557-7

Foto: Mette Bendixsen

# Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	11
2.1 Formål	11
2.2 De deltagende skoler og kommuner	12
2.3 Dokumentation og metode	12
2.4 Projektgruppe og eksperter	15
2.5 Spørgsmål til refleksion	15
2.6 Rapportens opbygning	16
3 Baggrund og lovgrundlag	17
4 En selvfølgelig opgave	21
4.1 Alsidig udvikling som flydende begreb	21
5 Kendskabet til det hele barn	25
5.1 Den alsidigt udviklede elev er både et individ og en samfundsborger	26
5.2 Lærerpersonelementet som forklaring på undervisning der lykkes	27
6 Alsidig udvikling gennem fagene	33
6.1 Fokus på arbejdet med alsidig udvikling gennem tværgående forløb og projekter	34
6.2 Arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling gennem den faglige læring	37
6.3 Arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling i skolens afdelinger	46
6.4 Forholdet mellem alsidig udvikling og faglighed	50

<b>7</b>	<b>Ledelse af pædagogiske processer</b>	<b>53</b>
7.1	Indblik i arbejdet med alsidig udvikling	53
7.2	Fokus på alsidig udvikling gennem dokumenter	58
7.3	Hvordan sikrer skolen fokus på alsidig udvikling?	65

## Appendiks

<b>Appendiks A:</b>	<b>Projektbeskrivelse for alsidig udvikling</b>	<b>73</b>
<b>Appendiks B:</b>	<b>Anvendt litteratur</b>	<b>81</b>
<b>Appendiks C:</b>	<b>Ekspertter tilknyttet undersøgelsen</b>	<b>83</b>

# Forord

Det har siden 1975 fremgået af folkeskolelovens formålsparagraf at skolen i samarbejde med forældrene skal støtte og fremme elevens alsidige udvikling. Men hvad betyder elevens alsidige udvikling, og hvordan bliver denne helt centrale del af folkeskolens formålsparagraf omsat i folkeskolens hverdag?

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af seks skoler og kommuners arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling. Undersøgelsen sætter fokus på hvordan lærere, skoleledere og kommunale repræsentanter forstår begrebet alsidig udvikling, og den kaster lys over hvordan skolerne omsætter begrebet i den pædagogiske praksis. Undersøgelsen er gennemført på foranledning af formandskabet for Skolerådet.

Vi håber at undersøgelsen vil inspirere skoler og kommuner i deres videre arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling. Samtidig håber vi at de spørgsmål til refleksion som vi rejser sidst i rapporten, vil støtte lærere i deres pædagogiske og didaktiske drøftelser om forståelsen af begrebet og dets betydning i praksis.

Agi Csonka  
Direktør for EVA



# 1 Resume

Denne undersøgelse sætter fokus på alsidig udvikling i folkeskolen. Rapporten belyser hvordan seks udvalgte skoler og kommuner forstår begrebet alsidig udvikling, og hvordan lærerne arbejder med at omsætte begrebet i praksis.

Undersøgelsen baserer sig på kvalitative interview med lærere, skoleledere og kommunale repræsentanter. Gennem interviewene forsøger vi at indfange den kompleksitet begrebet rummer. Samtidig stiller vi skarpt på de muligheder og udfordringer der ligger i skolernes konkrete arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling.

Dette resumé præsenterer undersøgelsens hovedkonklusioner.

## **Alsidig udvikling er en kerneopgave, men hvad indebærer den?**

Undersøgelsen viser at lærere, ledere og kommunale repræsentanter ser arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling som en af skolens mest centrale opgaver. Folkeskolen handler om at undervise børn, og når man underviser børn, er man nødt til at tage det hele barns læring og trivsel i betragtning som en integreret del af undervisningen. Det understreger lærerne at de gør som en naturlig og selvfølgelig del af deres lærergerning. Og skoleledere og kommunale repræsentanter har tillid til at lærerne løser opgaven godt.

Analysen peger imidlertid på at den selvfølgelig lærerne tillægger arbejdet med alsidig udvikling, medfører en indforståethed eller kulturel blindhed på hvad opgaven reelt indebærer. Deres faglige diskussioner finder sted i et diffust sprog der er præget af store ord om at eleverne fx skal kunne "finde sig selv" og lære at "træde i baggrunden". De store ord kan rumme så mange tolkningsmuligheder at det er svært at vide om lærerne taler ud fra en fælles forståelsesramme.

Rapporten understreger at der på skolerne er brug for en skærpet bevidsthed om hvad begrebet alsidig udvikling betyder, og et undersøgende, kritisk blik på hvordan begrebet omsættes i praksis. Pædagogiske og fagdidaktiske drøftelser er vigtige skridt på vejen til denne bevidstgørelse. Her skal skolernes ledere i højere grad på banen. De skal sikre at arbejdet med alsidig udvikling

løbende er i fokus sådan at lærerne bliver i stand til at sætte ord på hvad de gør, og begrunde hvorfor det de vælger at gøre, er bedre end noget andet. Ellers risikerer skolerne at der ikke er en klar sammenhæng mellem lærernes handlinger og de mål og intentioner de har for undervisningen.

### **To forståelser af begrebet alsidig udvikling**

Rapporten viser at man på tværs af interviewene med lærerne kan spore to centrale forståelser af hvad arbejdet med alsidig udvikling indebærer. Den ene forståelse sætter fokus på alsidig udvikling som noget der sker eller virker når læreren udvikler en tæt relation og et solidt kendskab til eleven. Den anden forståelse sætter fokus på alsidig udvikling som noget der sker eller virker gennem arbejdet med de faglige mål.

#### *Alsidig udvikling sker gennem en tæt relation og et solidt kendskab til den enkelte elev*

Når lærerne henviser til at arbejdet med alsidig udvikling handler om at tage hånd om den enkelte elevs udvikling ud fra et indgående, personligt og alsidigt kendskab til eleven, kobler de arbejdet til deres lærerpersonlighed. Lærerpersonligheden bliver en afgørende faktor for om undervisningen lykkes, forstået på den måde at lærerne konkluderer at de gør med deres elever som de gør, fordi de er de personer de er. Dermed bliver lærerpersonligheden en slags "black box" der gør det svært at identificere og få en dialog om hvad der er årsagen til at det går godt eller galt i arbejdet med alsidig udvikling.

#### *Alsidig udvikling sker gennem arbejdet med de faglige mål*

Når lærerne beskriver hvordan de arbejder med at fremme elevernes alsidige udvikling i fagene, henviser de typisk til tværgående forløb og projekter som fx featureuger eller trivselsforløb. Lærerne fremhæver at disse forløb adskiller sig fra den almindelige fagdelte undervisning ved at give mere plads til at arbejde med de personlige og almene kompetencer.

Når vi beder lærerne forklare hvordan de arbejder med alsidig udvikling i de enkelte fag, siger de ofte at alsidig udvikling ligger implicit i arbejdet med de faglige mål, fx gennem undervisningsaktiviteter der tager afsæt i en legende og eksperimenterende tilgang til den faglige læring. Arbejdet med alsidig udvikling kan altså komme til udtryk gennem lærerens valg af metoder, arbejdsformer og undervisningsmidler.

### **Alsidig udvikling og faglighed**

Undersøgelsen viser at lærerne oplever et dilemma i deres arbejde med undervisningen. Det kan være svært både at tilgodese elevernes alsidige udvikling og faglige progression. Hvis lærerne lægger stor vægt på arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling, oplever de at de bløde værdier fylder så meget i undervisningen at de tager tid fra det arbejde de bliver holdt direkte op

på, nemlig de faglige resultater. På samme tid peger de på at arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling er en væsentlig forudsætning for at den faglige undervisning lykkes.

Rapporten konkluderer at lærerne ser et modsætningsforhold mellem begrebet alsidig udvikling og begrebet faglighed. Når lærerne problematiserer at arbejdet med de personlige og almene kompetencer og arbejdet med de faglige mål tager tid fra hinanden, kan det ses som et udtryk for at begge begreber er svære at få greb om. De er sammenflettede, optræder som hinandens negationer og er afhængige af den kontekst de anvendes i. Som led i skolernes afklaringsarbejde om hvad de forstår ved alsidig udvikling i praksis, bør de derfor undersøge sammenhængen mellem de betydninger de tillægger begreberne alsidig udvikling og faglighed.

### **Teamstrukturen garanterer ikke fokus på alsidig udvikling**

Undersøgelsen peger på at kommuner og skoleledelser har en begrænset viden om lærernes arbejde med alsidig udvikling, og at de ofte baserer deres viden på tillid til at lærerne og teamet løfter opgaven professionelt.

Både ledere, lærere og kommunale repræsentanter peger på teamet som krumtap for arbejdet med alsidig udvikling, fx gennem teamets arbejde med elevplaner, udviklingsplaner og årsplaner. Det er dog vigtigt at være opmærksom på at teamstrukturen i sig selv ikke sikrer at alsidig udvikling er i fokus, og at ledelsen må være tydelig om hvilke opgaver teamet har ansvar for at løfte. Desuden må ledelsen følge op på disse opgaver, fx gennem systematiske samtaler med teamet. Ellers risikerer dialogen om lærernes arbejde med alsidig udvikling at blive overfladisk eller at drukne i mængden af øvrige ansvarsområder.

### **Hvis et dokument skal give mening, skal det løbende diskuteres og revideres**

Undersøgelsen viser at en skoles arbejde med et skriftligt dokument om alsidig udvikling kan udgøre en ramme for dialog om begrebet. Men et skriftligt dokument garanterer ikke et fokus på alsidig udvikling. Det er tilblivelsen af et dokument der er væsentlig, fordi det er i den proces de pædagogiske og didaktiske drøftelser er i centrum. Skal et dokument give mening på den lange bane, skal det løbende diskuteres og revideres i forhold til skolens eksisterende praksis, elever og medarbejdere. Men det forudsætter også at skolen har strukturer som sikrer at der bliver fulgt op og som støtter at det faktisk sker, fx gennem drøftelser i teamet, i skolens afdelinger eller på pædagogiske råds møder.

### **Arbejdet med mål og evaluering er en udfordring**

Undersøgelsen viser at der på tværs af skolerne hersker enighed om at det er vanskeligt at evaluere elevernes personlige og almene kompetencer. Få lærere har gjort sig erfaringer med det. For i modsætning til de faglige kompetencer lader resultaterne af arbejdet med elevens alsidige udvikling sig ifølge lærerne ikke så let måle og veje.

Analysen peger på to forklaringer på hvorfor lærerne finder det vanskeligt at evaluere elevens alsidige udvikling. Dels kan de læringsmål lærerne opstiller i samarbejde med eleverne, være svære at operationalisere og måle på, netop fordi formuleringerne er åbne for mange tolkninger. Dels kan lærerne opleve at de i kraft af evalueringsarbejdet risikerer at bidrage til et bestemt normalitetsbegreb, fx ved at opstille mål der henviser til en bestemt forståelse af den gode elev og den gode borger.

Når man skal følge den enkelte elevs alsidige udvikling, understreger rapporten at det er vigtigt at være varsom og bevidst om de muligheder og begrænsninger der ligger i at anvende forskellige evalueringsmetoder. Netop det at personlige og almene kompetencer er knyttet til aspekter af den enkelte elevs kognitive, sociale og følelsesmæssige udvikling, betyder at man i høj grad må basere arbejdet på kvalitative evalueringsmetoder der kan indfange denne kompleksitet, fx iagttagelser, samtaler og brug af logbog.

## 2 Indledning

Begrebet alsidig udvikling står centralt i folkeskolens formålsparagraf. Begrebets centrale placering i loven stemmer fint overens med den selvforståelse som lærere, skoleledere og kommunale repræsentanter giver udtryk for i denne undersøgelse, nemlig at man i den danske skole lægger stor vægt på personlige og almene kompetencer.

Men hvad betyder det at folkeskolen lægger stor vægt på at fremme elevernes alsidige personlige udvikling? Hvad forstår lærere, skoleledere og kommunale repræsentanter ved begrebet? Og hvordan arbejder lærerne med at omsætte begrebet i undervisningen?

Arbejdet med alsidig udvikling har ikke tidligere været undersøgt nærmere. I denne undersøgelse retter Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) opmærksomheden mod nogle af de udfordringer som folkeskoler og kommuner står over for i arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling. Rapporten kaster dermed lys over en helt central del af folkeskoleloven.

### 2.1 Formål

Formålet med undersøgelsen er at beskrive og analysere hvordan skolerne arbejder med at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling.

Undersøgelsen har særligt fokus på hvordan lærerne varetager opgaven, herunder hvordan de kobler opgaven til arbejdet med de faglige mål. Undersøgelsen kaster desuden lys over sammenhængen mellem kommuners, skolelederes og læreres forståelse af begrebet alsidig udvikling. Endelig retter undersøgelsen opmærksomheden mod forskellige ledelsesmæssige rammer og processer der synes at have betydning for arbejdet med alsidig udvikling.

Projektbeskrivelsen findes i sin fulde længde i appendiks A.

## 2.2 De deltagende skoler og kommuner

Seks skoler og seks kommuner deltager i undersøgelsen. Skolerne og kommunerne er først og fremmest udvalgt fordi de enten på skole- eller kommuneniveau har særlige erfaringer med at beskrive arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling. Dernæst er skolerne udvalgt efter ønsket om variation i skolestørrelse og geografisk placering.

Vi fandt frem til de seks skoler og de seks kommuner ved først at gennemføre en internetbaseret søgning. Søgningen skulle identificere skoler og kommuner der har udarbejdet offentligt tilgængelige skolepolitiske dokumenter om arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling. På baggrund af søgningen foretog vi en telefonisk netværkssøgning blandt relevante kommunale skoleforvaltninger. Netværkssøgningen skulle indkredse skoler der har særlig erfaring med at beskrive arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling.

Følgende seks skoler har deltaget i undersøgelsen:

- Asaa Skole, Brønderslev Kommune
- Risbjergskolen, Hvidovre Kommune
- Lisbjergskolen, Århus Kommune
- Enghavegård skole, Gladsaxe Kommune
- Kirke Saaby Skole, Lejre Kommune
- Hobro Nordre Skole, Mariagerfjord Kommune.

Undersøgelsen går på tværs af de seks skoler og de seks kommuner og skal give et nuanceret billede af deres arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling. Skolerne anvendes som eksempler og er derfor anonymiserede i rapporten.

## 2.3 Dokumentation og metode

Undersøgelsen indbefatter dokumentstudier og kvalitative interview med lærere, skoleledere og repræsentanter fra de seks kommunale skoleforvaltninger.

### **Dokumentstudier**

Forud for besøgene på de seks skoler undersøgte vi hvordan begrebet alsidig udvikling afspejler sig i lovgrundlaget for folkeskolen, i Fælles Mål-faghæftet om elevernes alsidige udvikling og i den pædagogiske faglitteratur. Derefter analyserede vi hvordan begrebet udfoldes i skolernes værdigrundlag, virksomhedsplan, kvalitetsrapport o.l. Vi studerede også nogle af de redskaber, fx trinmål og evalueringsredskaber, som nogle af kommunerne har udarbejdet til brug på skolerne. Endelig indhentede vi eksempler på skolers elevplaner for at afdække hvilke begreber lærerne anvender i beskrivelser og vurderinger af elevernes alsidige udvikling.

## **Kvalitative interview**

I august-september 2009 besøgte EVA's projektgruppe de seks skoler og de seks kommuner for at få indblik i deres forståelse af begrebet alsidig udvikling og deres arbejde med at omsætte det i undervisningen.

På hvert skolebesøg viste et medlem af skolens ledelse os rundt på skolen, og vi interviewede skolens ledelse og en gruppe lærere (5-9 personer). I forlængelse af skolebesøgene interviewede vi også repræsentanter fra de seks kommuner, fx skolechefer og konsulenter, der arbejder med området.

I hvert interview fulgte vi en semistruktureret spørgeguide.

### *Interview med lærere*

Vi gennemførte interviewene med lærerne som en workshop af tre timers varighed. Vi valgte workshopformen fordi vores indledende analyse af lokale dokumenter pegede på at arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling er omgærdet af en række svært definerbare ord og flydende begreber der gør det svært at få indtryk af hvad alsidig udvikling dækker over i praksis. Ud fra en metodisk betragtning valgte vi at skabe en ramme om interviewet der skulle fastholde lærerne i at henvise til konkrete undervisningssituationer og dermed blive så præcise og detaljerede som muligt i deres diskussioner om undervisningen.

Workshoppen var organiseret på den måde at vi på forhånd havde bedt de deltagende lærere om at repræsentere en særlig faggruppe (humanistisk, naturvidenskabelig og praktisk-musisk) som de hver især skulle have fokus på under interviewet. Forud for interviewet bad vi skolerne om at udvælge en lærer der fik til opgave at forberede en kort beskrivelse af et undervisningsforløb i sit fag. Udvælgelseskriteriet var at forløbet – set med lærerens øjne – kunne eksemplificere enten god praksis, væsentlige problemstillinger eller begge dele i forhold til arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling. Workshoppen tog afsæt i denne lærers beskrivelse og de øvrige læreres undren og refleksioner over og perspektiver på den. I løbet af interviewet indsnævrede projektgruppen fokus på hvordan arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling kommer til udtryk i forskellige fag og afdelinger på skolen, hvornår det lykkes bedst, og hvilke rammer og ressourcer lærerne vurderer, har betydning for dette arbejde.

### *Interview med ledelsesrepræsentanter fra de seks skoler*

Gennem interview med skolernes ledelser undersøgte vi hvordan skolerne griber arbejdet med alsidig udvikling an. Under interviewene havde vi særligt fokus på hvilken rolle ledelsen spiller i arbejdet med alsidig udvikling, herunder hvordan man på skolen arbejder med at etablere en fælles forståelse af begrebet. Vi søgte desuden at få viden om den rolle kommunen har spillet i skolens arbejde med alsidig udvikling.

### *Interview med repræsentanter fra de seks kommuner*

Formålet med interviewene med de kommunale repræsentanter var at få et nuanceret indblik i deres dialog og samarbejde med skolerne om arbejdet med elevernes alsidige udvikling. Under interviewene forsøgte vi desuden at afdække hvilken sammenhæng der er mellem kommunernes og skolernes forståelse af begrebet.

### *Betydningen af interviewenes rækkefølge*

Vi forsøgte at fastlægge vores aftaler med skoler og kommuner ud fra en række praktiske hensyn. Det fik den konsekvens at den indbyrdes rækkefølge af interviewene med lærere, skoleledere og kommunale repræsentanter var forskellig fra kommune til kommune. Rækkefølgen af interviewene havde naturligvis en betydning for vores forforståelse og muligheder for at spørge nærmere til særlige opmærksomhedspunkter, misforhold eller vilkår vi var blevet opmærksomme på i de forrige interview. Vores spørgeguide var dog styrende for alle interview. Dermed stillede vi de samme centrale spørgsmål i alle interview uafhængigt af interviewenes indbyrdes rækkefølge.

### *Referater*

Projektgruppen tog udførlige referater af alle interview og optog dem for at sikre referaternes validitet. Rapporten citerer direkte fra interviewene. Citaterne er anonymiserede og inddrages for at eksemplificere temaer og problemstillinger.

## **Analysestrategi**

For at sikre kvaliteten af det analytiske arbejde har vi arbejdet ud fra en bestemt analysestrategi. Overordnet set har vi haft et dobbelt fokus i vores nærlæsning af de empiriske data. Dels har vi søgt efter samstemmighed og indholdsmæssige mønstre på tværs af interviewene, dels har vi bidt mærke i undtagelser, særlige brud eller "sprækker" der bryder de identificerede mønstre.

Som led i vores analysestrategi har vi haft fokus på hvem der siger hvad i hvilken sammenhæng. Fx har vi systematisk undersøgt om der eksisterer et særligt fremherskende syn på alsidig udvikling på det kommunale niveau, eller om et bestemt perspektiv på en diskussion alene kommer til udtryk blandt lærerne på en af de seks skoler. I rapporten fremgår det eksplicit når der er tale om at en enkelt respondent eller respondentgruppe giver udtryk for et særligt synspunkt.

Vores analyse udspringer af de empiriske data. Ud fra empirien har vi identificeret en række mønstre, temaer og relationer der har hjulpet os med at komme frem til vores arbejdshypoteser. Med afsæt i disse arbejdshypoteser har vi forsøgt at ordne og kategorisere empirien ved systematisk og gentagne gange at nærlæse samtlige referater. Under hver gennemlæsning har vi anlagt et bestemt analytisk blik på materialet. I den indledende nærlæsning kortlagde vi fx forskellige forståelser af begrebet elevens alsidige udvikling. Denne kortlægning resulterede i en liste af forskellige ord og betydninger som de interviewede forbandt med begrebet alsidig udvikling. Ordene på

listen grupperede vi i forskellige kategorier så ord der handlede om at "kunne indgå i et fællesskab", blev placeret i én gruppe, ord der handlede om "emotionelle kompetencer", blev placeret i en anden gruppe osv. Dernæst undersøgte vi gruppernes indbyrdes forhold.

I en anden gennemlæsning af de empiriske data søgte vi efter læreres, leders og kommunale repræsentanters bud på hvilke kompetencer lærerne skal besidde for at kunne arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling. Heraf udkrystalliserede der sig først ét bestemt billede, nemlig at en bestemt lærerpersonlighed er central for at arbejdet med alsidig udvikling lykkes. Nærlæsningen tegnede dog samtidig et billede af en alternativ forståelse som kom til udtryk i takt med at vi under interviewet sporede os ind på hvordan den enkelte lærer arbejder med alsidig udvikling i sine fag. På spørgsmålet om hvordan man mere konkret arbejder med alsidig udvikling som led i arbejdet med de faglige mål, svarer flere lærere på alle seks skoler at arbejdet med alsidig udvikling også er tæt knyttet til arbejdet med de faglige mål. De to forskellige, parallelle forståelser af hvad alsidig udvikling dækker over, udsprang altså af vores analyse af data snarere end af en arbejdshypotese vi havde opstillet på forhånd.

### **International komparativ undersøgelse**

Som en perspektivering af undersøgelsens resultater henviser vi enkelte steder i rapporten til andre landes lovgrundlag og tradition i forhold til arbejdet med elevens alsidige udvikling.

## **2.4 Projektgruppe og eksperter**

Evalueringskonsulenterne Mia Lange og Marianne Buhl Hornskov har i fællesskab gennemført undersøgelsen og udarbejdet denne rapport. Desuden har evalueringsmedarbejderne Ida Maria Bjarløv og Ida Rode Hansen bidraget til undersøgelsen som referenter.

Efter projektgruppens besøg på de seks skoler har to eksperter været tilknyttet undersøgelsen. Deres opgave har været at kommentere interviewreferater fra skolebesøg og perspektivere første udkast af denne rapport. De to eksperter er Karsten Schnack, professor ved institut for Didaktik på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, og Laura Gilliam, adjunkt ved Institut for Pædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Tilsammen har de forskningsbaseret viden om børns læring, udvikling og dannelse samt om didaktik.

## **2.5 Spørgsmål til refleksion**

I slutningen af kapitel 7 findes en række spørgsmål til refleksion. Spørgsmålene er udarbejdet på baggrund af undersøgelsen og er tænkt som inspiration til skolernes videre arbejde med området. Spørgsmålene er primært målrettet lærere og ledere.

## 2.6 Rapportens opbygning

Ud over resuméet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fem kapitler.

Kapitel 3 giver en indføring i hvordan begrebet alsidig udvikling optræder i lovgrundlaget. Det skitserer desuden nogle af de seneste og mest centrale ændringer af formålsparagraffen der kan have betydning for begrebets forståelse og status.

Kapitel 4 beskæftiger sig med de forståelser som lærere, skoleledere og kommunale repræsentanter umiddelbart giver udtryk for når de taler om alsidig udvikling. Kapitlet viser at de interviewede henviser til alsidig udvikling som en selvfølgelig og naturlig del af lærergerningen, men måden de taler om begrebet på, peger samtidig på at alsidig udvikling er et flydende begreb der ofte modstilles og sammenholdes med et lige så flydende begreb, faglighed.

I kapitel 5 og 6 anlægger vi et analytisk perspektiv på skolernes forståelse af begrebet elevens alsidige udvikling. Kapitlerne udfolder to overordnede forståelser af hvad arbejdet med elevens alsidige udvikling indebærer. I den ene forståelse refererer lærerne til arbejdet med alsidig udvikling som noget der virker gennem lærerens relation og nære kendskab til eleven. Denne forståelse udfoldes i kapitel 5. Den anden forståelse bygger på en forståelse af at arbejdet med alsidig udvikling virker gennem lærernes arbejde med de faglige mål. Denne forståelse udfoldes i kapitel 6.

Kapitel 6 belyser desuden arbejdet med alsidig udvikling i skolens tre afdelinger (indskoling, mellemtrin og udskoling) og diskuterer faglighedsbegrebet i relation til alsidig udvikling.

Kapitel 7 handler om ledelse af de pædagogiske processer. Kapitlet viser at der er en risiko forbundet med at kommuner, skoleledere og lærere har en grundlæggende tillid til at den enkelte lærer varetager arbejdet med alsidig udvikling som en naturlig og selvfølgelig del af lærergerningen. Alsidig udvikling bliver nemlig en slags "black box" i de pædagogiske og fagdidaktiske drøftelser. I kapitlet peger vi på at en undersøgende og kritisk tilgang til arbejdet med alsidig udvikling er vigtig for at skolerne kan få en fælles forståelse af hvad begrebet indeholder, og hvordan man kan omsætte det i den pædagogiske praksis. I slutningen af kapitlet har vi som inspiration til skolernes videre arbejde med alsidig udvikling formuleret en række spørgsmål til refleksion.

I appendiks findes undersøgelsens projektbeskrivelse, en oversigt over anvendt litteratur, og sidst i rapporten findes en profilbeskrivelse af de tilknyttede eksperter.

## 3 Baggrund og lovgrundlag

Det har siden 1975 fremgået af folkeskolelovens formålsparagraf at skolen skal støtte og fremme den enkeltes elevs alsidige udvikling. Da formålsparagraffen udgør grundlaget og hovedsigtet for den danske skole, kan elevens alsidige udvikling ses som en af de mest grundlæggende værdier i skolen. Folkeskolens formålsparagraf har imidlertid gennemgået en række ændringer gennem årene. Disse ændringer har haft betydning for begrebets forståelse og status. Begrebet som det fremstår i dag, skal fx ses i sammenhæng med at der i de seneste år har været et generelt øget fokus på styrkelsen af fagligheden i folkeskolen. Dette fokus kommer blandt andet til udtryk i regeringens globaliseringsstrategi fra 2006 der understreger at de faglige kundskaber skal lægge grunden for og give lysten til videre uddannelse efter folkeskolen – og at dette sigte skal afspejles bedre i folkeskolens formål.

### **Ændringer af folkeskolens formål**

Ordet "personlige" er omdrejningspunkt i en central diskussion om elevens alsidige udvikling. I folkeskoleloven fra 1993 blev ordet nemlig tilføjet formålsparagraffen så det altså nu var den enkelte elevs alsidige personlige udvikling der skulle fremmes. Med en ny lovændring i 2006 blev formålsparagraffen imidlertid igen ændret så ordet personlige blev fjernet, og det blev tydeliggjort at folkeskolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder og forberede dem til videre uddannelse. At "personlige" nu er skrevet ud af loven har givet anledning til en række skolepolitiske diskussioner om hvilken betydning denne udeladelse får for grundlaget for den danske folkeskole. Fx er det blevet fremhævet i den offentlige debat at skolen – i kraft af formålsbeskrivelsens betoning af at målet med skolen er at uddanne til arbejdsmarkedet – mister sin status som en institution hvor personer bliver dannede og tilbydes muligheder for at udvikle sig personligt og alsidigt i bred forstand (se fx Ove K. Pedersen i Folkeskolen, 2008, og Margrethe Vestager i Folkeskolen, 2006).

I bemærkningerne til lovforslaget fremgår det at ændringen "tjener til at præcisere at den enkelte elevs dannelse ikke har et rent individorienteret (altså indadrettet) perspektiv" (L 170 af 01.03.2006). Ændringen skal altså ses som et ønske om at betone det sociale perspektiv ved ele-

vens alsidige udvikling og dannelsesproces og på den måde signalere et modtræk til elevens individuelle og indadrettede dannelse.

En anden central diskussion om elevens alsidige udvikling i relation til skolens formål handler om begrebets tekstlige placering i formålsparagraffen. Hvor elevens alsidige udvikling frem til ændringen i 2006 kunne ses som et grundlag for elevens tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsformer og udtryksformer, kan alsidig udvikling nu betragtes som et mål på linje med andre. I bemærkningerne til lovforslaget fremgår det at begrebets placering tydeliggør hvilken vægt tilegnelse af kundskaber og færdigheder skal have i forhold til elevens alsidige udvikling. Det hævdes således at vægtningen hidtil har været til fordel for elevens alsidige udvikling.

Med ændringen af begrebets tekstlige placering i formålsparagraffen kommer ordlyden i folkeskolens formål i højere grad til at minde om formålsparagraffer som den tidligere har adskilt sig fra, fx den finske og den hollandske. Her ses viden og kundskaber som vejen til en række mere overordnede mål der handler om fx lighed og medborgerskab. Også formålsparagraffens betoning af skolen som grundlag for videre uddannelse kan sammenlignes med fx det finske og det hollandske lovgrundlag. Formålet for den finske grundskole lyder:

*Formålet med grundskolen er at støtte elevernes udvikling mod etisk ansvarlige medlemmer af samfundet samt udstyre dem med den viden og de færdigheder, de får behov for i deres tilværelse. Det er et mål at fremme lighed i samfundet og elevernes muligheder for at uddanne sig og i øvrigt udvikle sig gennem livet. (Sekretariatet for ministerudvalget for Danmark i den globale økonomi, 2009).*

Den primære skole i Holland skal ligeledes:

*... sikre 8 års uafbrudt undervisning, der skal danne fundamentet for undervisningen efter grundskolen. Grundskolen er rettet mod barnets følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, fremme af kreativitet, indlæring af viden samt erhvervelsen af sociale og fysiske færdigheder. (Sekretariatet for ministerudvalget for Danmark i den globale økonomi, 2009).*

Ændringerne af folkeskolens formål i 2006 skal i øvrigt ses i sammenhæng med en række andre ændringer som forligspartierne bag folkeskoleloven gennem de senere år har taget som led i at styrke kvaliteten og fagligheden i folkeskolen, fx indførelsen af nationale test og elevplaner og fastsættelse af fælles nationale trin- og slutmål.

### **Cross-curricular competences**

Også internationalt er der fokus på at skolen ikke alene skal medvirke til at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder der er knyttet til paratviden og basiskundskaber. Eleven skal ikke blot

kunne gengive viden, men også kunne anvende sin viden i en skiftende kontekst. PISA-programmet fra 2000-06 baserer sig på en sådan forståelse af faglighed. I 2000 indbefattede programmet for første gang målinger af elevers personlige og almene kompetencer, betegnet cross-curricular competences (CCC) (Annemarie Møller Andersen og Niels Egelund m.fl. 2001).

Set i betragtning af at den danske skole vægter personlige og sociale kompetencer højt, er det bemærkelsesværdigt at PISA-resultaterne for elevernes almene og personlige kompetencer tilsyneladende har fyldt meget lidt i den offentlige debat om folkeskolen. Omvendt har der været massiv opmærksomhed på de danske elevers negative PISA-resultater i læsning, matematik og natur/teknik (Undervisningsministeriet, 2004).

I udgivelsen *Magt og oplysning – Folkeskolen 1950-2006* (2007) peger Stefan Hermann tilsvarende på det påfaldende i at resultaterne er blevet overset i den uddannelsespolitiske debat. Eftersom de sociale og personlige kompetencer "synes at være nogle af de mest gennemgående læringsmål i uddannelserne i 1990'erne", kunne man forvente at der ville være mere opmærksomhed omkring dem. Hermann problematiserer i den sammenhæng at "resultaterne på ingen måde kan bære selvforståelsen om, at den danske folkeskole er suveræn verdensmester i de bløde discipliner". Hermann mener altså at prøveresultaterne ikke nødvendigvis stemmer overens med det billede der ofte tegnes af den danske skole som særegen på dette område.

### **Faghæfte 24**

I 2003 udsendte Undervisningsministeriet faghæfte 24 om elevens alsidige personlige udvikling som led i indførelsen af Fælles Mål. I faghæftet understreges det at intentionen med det øgede faglige fokus, som Fælles Mål giver, og som ændringerne af formålsparagraffen kan ses som et udtryk for, ikke bør betyde at personlig udvikling og almene kompetencer nedprioriteres. Som det fremgår af faghæftet:

*Valget står ikke mellem – på den ene side – en faglig stærk skole – og på den anden side – en faglig svag skole, hvor der satses på personlig udvikling og almene kompetencer. (Undervisningsministeriet, 2003).*

Det understreges desuden at elevens udvikling af personlige og almene kompetencer netop også foregår i fagene, og at det derfor ikke er hensigtsmæssigt at skille de to dimensioner af skolegangen ad. Alsidig udvikling ses som noget der foregår i fagene i samspil med udviklingen af faglige kundskaber. I faghæftet står der:

*De faglige kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer og de almene kompetencer udvikles bedst i en vekselvirkning i undervisningen. (Undervisningsministeriet, 2003).*

Af hæftet fremgår det også at arbejdet med elevens alsidige udvikling må ses:

*... som summen af det, der foregår i fagene, i tværfaglige sammenhænge og i skolens liv i øvrigt – i frikvarteret, i svømmehallen, på skolebiblioteket, i kantinen og på naturskolen.*  
(Undervisningsministeriet, 2003).

Alsidig udvikling sker altså i arbejdet med den faglige læring, men udgøres også af mere end de faglige kundskaber, arbejdsformer og metoder der knytter an til faget. Dette skal ses i sammenhæng med at elevernes alsidige udvikling i lovgrundlaget er defineret bredt som alle sider af elevens personlighedsudvikling, dvs. både den åndelige, den intellektuelle, den musiske, den fysiske og den sociale udvikling.

Den meget brede definition overlader skoler og kommuner et stort rum for fortolkning. Faghæftet indkredser imidlertid elevens alsidige udvikling i tre overordnede temaer. Til hvert tema hører en række personlige egenskaber som kan understøttes og udvikles hos eleven. De tre temaer er:

- Mange måder at lære på
- Lyst til at lære
- Det at lære sammen med andre.

I 2003 blev det også indføjet i folkeskoleloven at undervisningen i de enkelte fag og emner og i tværgående problemstillinger skal fremme elevernes alsidige udvikling. Det blev desuden indføjet at kommunalbestyrelsen er forpligtet til at sikre at elevernes alsidige udvikling tilgodeses gennem beskrivelser i læseplanerne eller på anden hensigtsmæssig måde. Beskrivelsesarbejdet foregår lokalt; det er altså op til den enkelte kommunalbestyrelse at bestemme hvordan arbejdet med beskrivelserne tilrettelægges. Dog lægges der op til at beskrivelserne kædes sammen med de nationale mål for fagene i folkeskolen, og at det beskrives hvordan elever og forældre inddrages i at løse denne opgave.

De to bestemmelser, der altså blev indføjet i folkeskoleloven i 2003, skal ses som et udtryk for et ønske om at tydeliggøre forpligtelsen til at undervisningen skal fremme elevens alsidige (personlige) udvikling. Dermed er de også et signal om en skolepolitisk prioritering af området.

Samtidig med udarbejdelsen af denne rapport er Undervisningsministeriet på vej med et revideret faghæfte om elevens alsidige udvikling. Dette sker som led i udviklingen af Fælles Mål 2009 der træder i kraft i skoleåret 2009/10, og som omfatter reviderede mål og indholdsbeskrivelser for børnehaveklassen og for alle skolens fag og emner.

## 4 En selvfølgelig opgave

”Det skulle gerne gennemsyre hver eneste kvadratmeter på denne skole,” udbryder en skoleleder i sin beskrivelse af hvordan skolen arbejder med at fremme elevernes alsidige udvikling. Den holdning deler han med lærere, ledere og kommunale repræsentanter på tværs af de seks skoler der deltager i EVA’s undersøgelse.

Dette kapitel viser at lærere, ledere og kommunale repræsentanter betragter arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling som en nødvendig del af lærerjobbet. Det er en kerneopgave der virker naturlig og selvfølgelig for lærerne. Skoleledere og kommunale repræsentanter vurderer at lærerne gør arbejdet rigtig godt. På tværs af skolerne er der enighed om at alsidig udvikling er et felt der får stor opmærksomhed i folkeskolen. Lærerne påtager sig ansvaret for opgaven, brænder for den, samarbejder med forældrene om den, og langt hen ad vejen vurderer lærerne at de løser opgaven rigtig godt. Som en lærer opsummerer i et interview, er det ”nærmest svært at forestille sig noget der ligger uden for det her begreb om alsidig udvikling”.

Men hvis man har svært ved at forestille sig ”noget der ligger uden for”, hvad ligger så ”inden for” begrebet? Og hvis alsidig udvikling ”gennemsyrer” hele skolen, hvordan kommer det så til udtryk?

Kapitlet peger på at alsidig udvikling er et flydende begreb der ofte defineres og tillægges betydning som modpol til et andet flydende begreb, nemlig faglighed. Som det fremgår af rapporten, taler lærere, ledere og kommunale repræsentanter om begge begreber i et diffust, indforstået sprog. Det har den konsekvens at alsidig udvikling er svært at definere. Vi kan se at to forskellige forståelser af begrebet udkrystalliserer sig. De to forståelser introduceres i slutningen af dette kapitel, og de behandles separat i hhv. kapitel 5 og kapitel 6.

### 4.1 Alsidig udvikling som flydende begreb

På tværs af de seks skoler giver lærere, ledere og kommunale repræsentanter udtryk for at arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling er den mest centrale opgave i folkeskolen. Folke-

skolen handler om at undervise børn, og når man underviser børn, er man nødt til at tage det hele barns læring og trivsel i betragtning som en integreret del af undervisningen.

Skolens lærere arbejder derfor som noget ganske naturligt med elevens udvikling i bred forstand – de tager sig, som en skoleleder fortæller, af "det hele barn". Også selvom forventningerne til lærernes arbejde ikke altid bliver italesat direkte:

*Der ligger en udtalt forståelse af at man ikke bare går ind og underviser i 2 + 2. Man håndterer også alle de andre ting der er omkring barnets udvikling.*

En anden skoleleder forklarer:

*Hvis du ser vores målsætning, så står der først: "Dagligdagen skal være præget af engagement, trivsel, tolerance og ansvarlighed." Og så kommer fagligheden bagefter. Og det er ud fra et grundsynspunkt at hvis det der [arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling] ikke fungerer, så fungerer det andet [arbejdet med de faglige mål] heller ikke. Det er helt med vilje at det står først.*

Disse skoleledere henviser til alsidig udvikling som "alle de andre ting" og som "det der". Og de italesætter samtidig begrebets modstilling til "det andet", underforstået "arbejdet med de faglige mål". På tværs af interviewene sporer vi denne skelnen mellem begreberne alsidig udvikling og faglighed – mellem de bløde værdier og de faglige mål – som en måde at sætte ord på og præcisere hvad alsidig udvikling dækker over som begreb. Som rapporten viser, er begge begreber svære at få greb om, og når begreberne som ovenfor anvendes til at definere hinanden med, bliver det uklart hvad alsidig udvikling handler om, og hvad faglighed egentlig dækker over. Man kan betegne begge begreber som flydende begreber på linje med andre begreber som fx social eller sund. Begreberne er svære at definere fordi deres betydninger er indforståede, sammenflettede og kontekstafhængige. Dermed er begreberne åbne for mange forståelser og fortolkninger.

Når vi spørger nærmere ind til hvordan lærere, ledere og kommunale repræsentanter forstår alsidig udvikling som fænomen, giver de netop udtryk for at det er svært at tale om, og at man hurtigt bliver ordknap. En skolechef fortæller fx at han er "tryk ved hvad der foregår" i hans kommunes skoler, og at han anser arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling som:

*... fantastisk vigtigt og et område der interesserer mig meget. Det er en modvægt til alt det faglige. Men det er svært at arbejde med. (...) Alle skoler arbejder med det, men det er svært at konkretisere. Hvis I spurgte dem [lærerne], ville de sidde og væve ligesom jeg gør nu.*

En anden skolechef giver udtryk for samme problemstilling:

*[Grunden til at de har svært ved at tale om det] er det der med at det er så luftigt. Men man kan ikke tillade sig at sige at det er for luftigt. For det er vigtigt. Det handler om børnenes liv.*

På tværs af interviewene synes der at være en sammenhæng mellem den selvfølghed og indforståethed lærerne og lederne taler om deres arbejde med alsidig udvikling med, og det diffuse sprog de taler om opgavevaretagelsen i. Det at de betragter opgaven som en naturlig og integreret del af undervisningen, bevirker at de henviser til den som en anelse banal, forstået på den måde at "det jo bare er noget de gør". I flere interview giver lærerne udtryk for usikkerhed og blufærdighed i deres spørgsmål til os om deres beskrivelser af hvad de helt konkret gør for at fremme elevernes alsidige udvikling, er for banale til at indgå i vores undersøgelse. En skoleledelse ironiserer eksplicit over dette dilemma. Ledelsen forklarer at den på den ene side ser arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling som en pædagogisk kerneopgave. På den anden side tager lærerne deres praksis så meget for givet i hverdagen at de kommer til at betragte den som banal. Det lægger ledelsen især mærke til når den hører om andre skoler der fremhæver deres praksis som noget særligt:

*Vi talte om at når vi læser noget [en artikel om hvordan man arbejder med at fremme elevernes alsidige udvikling] i fx Folkeskolen eller Skole og Samfunds blad, tænker vi: "Hvor er det banalt, det gør vi da også, det har vi da lavet, og hvorfor er det lige spændende?" Og derfor kommer vi heller ikke ud og præsenterer det. Måske synes man heller ikke altid det er noget at fortælle? Det er en god historie, men kan andre have glæde af den?*

Citatet viser en dobbelthed som vi bemærker på tværs af skolerne. På den ene side vurderer lærere og ledere at de arbejder med alsidig udvikling som en naturlig og integreret del af undervisningen, og at de løser opgaven godt. På den anden side ekspliciterer de ikke hvad opgaven indebærer – hverken over for sig selv eller andre. Det får den konsekvens at de kan lægge mange forskellige tolkninger i begrebet alsidig udvikling og alligevel tage for givet at de taler ud fra en fælles forståelsesramme.

### **To forståelser af begrebet alsidig udvikling**

Når vi beder lærerne om at eksemplificere hvordan de konkret arbejder med alsidig udvikling, tegner interviewene to centrale forståelser af hvad opgaven indebærer:

- Alsidig udvikling er noget der sker eller "virker" når læreren udvikler en tæt relation og et solidt kendskab til eleven. Denne forståelse bliver behandlet i kapitel 5.

- Alsidig udvikling er noget der sker eller "virker" gennem arbejdet med de faglige mål, dvs. gennem de øjenåbnere og den undren og fordybelse som et fag kan være med til at give eleverne. Denne forståelse bliver behandlet i kapitel 6.

Indledningsvis i interviewene forklarer lærerne at alsidig udvikling handler om at "tage hånd om" den enkelte elevs udvikling ud fra et indgående, personligt og solidt kendskab til eleven. I takt med at interviewet skrider frem og vi fastholder lærerne på at beskrive hvordan de arbejder med alsidig udvikling i fagene, åbner lærerne for en anden forståelse. De forklarer at fagene er primus motor for elevernes alsidige udvikling. Lærerne giver ikke udtryk for bevidsthed om at de har to forskellige forståelser af begrebet.

I rapporten ser vi de to forskellige forståelser som udtryk for to parallelle forestillinger om hvordan lærernes indsats i undervisningen fører til et bestemt resultat på elevniveau. De to forståelser står ikke i modsætning til hinanden. Der er snarere tale om at lærerne identificerer forskellige måder at arbejde med alsidig udvikling på i takt med at interviewet bevæger sig fra et generelt niveau til et mere praksisnært niveau.

## 5 Kendskabet til det hele barn

*Man kender sine børn så godt at man godt ved hvorfor Anders er gået i stå for tiden: Det er jo fordi det er gået fuldstændig i kage derhjemme. Det ved jeg jo godt! Man kender sine børn!*

Dette kapitel sætter fokus på den forståelse af arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling der forudsætter lærerens solide kendskab til den enkelte elev. Som det fremgik af kapitel 4, betragter lærere, ledere og kommunale repræsentanter det at "tage hånd" om det hele barn som en af folkeskolens kerneopgaver, men også som en opgave der er så forankret og altomspændende i den pædagogiske praksis at den er svær at indfange og svær at tale om. Dette kapitel udfolder den måde som lærere, ledere og kommunale repræsentanter italesætter alsidig udvikling på.

Kapitlet viser at når lærere, ledere og kommunale repræsentanter skal sætte ord på hvad det vil sige at fremme elevernes alsidige udvikling, sker det ved hjælp af en diffus sprogbrug. De taler om opgavevaretagelsen på en underforstået måde, og den terminologi de anvender, er kendetegnet ved en række store ord om "det hele barn" der skal lære at "spejle sig", "slippe tøjlerne", "finde sig selv", "træde frem" og "sætte sig selv i baggrunden". Den diffuse sprogbrug bevirker at den faglige dialog om alsidig udvikling risikerer at bevæge sig på et så overordnet eller indholdstomt niveau at det ikke får reel indflydelse på hvad man gør i undervisningen.

Første afsnit handler om de ord og begreber som lærere, ledere og kommunale repræsentanter anvender, når de taler om arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling. Her kaster vi lys over lærernes beskrivelser af det overordnede og langsigtede mål med arbejdet med alsidig udvikling, nemlig forestillingen om eleven der går ud af skolen som "et helt menneske". I andet afsnit udfolder vi lærernes forståelse af deres arbejde med at fremme elevernes alsidig udvikling som en implicit og uadskillelig del af lærerjobbet – noget der knytter sig tæt til den enkeltes lærerpersonlighed.

## 5.1 Den alsidigt udviklede elev er både et individ og en samfundsborger

”Jamen, det er jo det hele!” fortæller en lærer der vil forklare hvordan man kan se på Peter der går ud af 9. klasse, at skolen har arbejdet systematisk med at fremme hans alsidige udvikling. Hendes udsagn stemmer godt overens med de øvrige læreres og lederes beskrivelser af hvad der kendetegner den alsidigt udviklede elev. De henviser til en række kompetencer og personlige egenskaber der knytter sig til idealforestillinger om eleven der har redskaber til at opbygge et harmonisk liv i et demokratisk samfund, og om eleven der, som en anden lærer konkluderer, skal have ”muligheden for at få et godt liv”.

Hvad indebærer så den mulighed? Hvad opdrager lærerne eleverne til? Hvad dækker ”det hele” over?

På tværs af interviewene giver lærere, ledere og kommunale repræsentanter en række bud på hvad det indebærer at være alsidigt udviklet. Eleven skal blive et ”demokratisk menneske”, et ”helt menneske” der ”trives”, og et menneske der kan ”klare sig” ved at ”kunne spillereglerne”. Han eller hun skal opleve ”glæde ved at udføre nogle ting” og ”glæde ved at være i en sammenhæng”. Alsidig udvikling handler også om at eleven skal kunne bruge sig selv på forskellige måder, blive et ”kreativt” og ”problemløsende” menneske, der skal ”kunne se løsninger” og ”finde udveje”, når det bliver konfronteret med modgang og forhindringer i livet. Eleverne skal komme ud af skolen med ”kendskab til forskellige sider af sig selv”, være ”bevidste om egne styrker og svagheder” og finde ud af ”hvor de selv står”. Samtidig skal de lære at ”læse andre” og udvikle empati.

Lærernes beskrivelser af eleverne som hele mennesker er påfaldende enstemmige og ambitiøse. Men enstemmigheden synes umiddelbart på samme tid at rumme nogle misforhold. Hvis man grupperer alle de ord, mål og visioner som lærerne opstiller som tegn på at deres elever har udviklet sig alsidigt, tegner analysen et billede af nogle kompetencer der synes modsatrettede. Lærerne lægger på den ene side vægt på at eleverne skal være bevidste om sig selv, at de skal kende deres muligheder og begrænsninger, og at de skal forholde sig til sig selv som *individer*. På den anden side understreger lærere på tværs af de seks skoler at skolens vigtigste opgave i forhold til at fremme elevernes alsidige udvikling netop er kendetegnet ved at eleverne skal vænne sig af med at være for ”navlebeskuende”, ”egoistiske” og ”ego-fikserede” og i stedet lære at indgå i et *fællesskab* så de ”ikke bare kører deres eget ræs med skyklapper på”. Fx siger en lærer:

*Unge mennesker er utroligt fokuserede på sig selv. Det er vigtigt at få dem til at blive en del af fællesskabet.*

En anden lærer gør rede for at skolen bør lægge mere vægt på sociale end på individuelle færdigheder, fordi eleverne ikke i samme grad lærer om det sociale i hjemmet:

*Det vi snakker om, er at vi gerne vil have dem til at have fokus væk fra deres egen personlige udvikling, for den er de i virkeligheden så fokuseret på i forvejen. De er så individuelle, de børn vi har i folkeskolen i dag, at noget af det vi i virkeligheden skal arbejde med, er deres sociale færdigheder. Dem kan de ikke. Mange af dem har så svært ved at se ud over sig selv. De har så svært ved at se sig selv som en del af en social omgangskreds. Det er i virkeligheden det vi bruger rigtig meget krudt på. Det er der hvor redskaberne er vigtige.*

Lærerne giver ikke eksplicit udtryk for at det kan være svært eller modsætningsfyldt at lære eleverne begge dele. Der er snarere tale om at de konkluderer at det hele menneske både skal lære at "tilsidesætte egne behov" og skal være "bevidst om egne behov". Diskussionerne er i høj grad baseret på lærernes individuelle holdninger til det gode liv og den gode borger, snarere end diskussioner der er pædagogisk eller didaktisk forankrede. Det handler, som flere lærere giver udtryk for, grundlæggende om "hvilken type børn vi gerne vil have ud i den anden ende", og hvordan man som lærer kan inddrage sig selv i den proces. Det at læreren skal sætte sig selv i spil, knytter an til læreren som person eller som medium og dermed til at lærerens egne værdier og menneskesyn bliver centrale faktorer i arbejdet med alsidig udvikling.

Hvis det er op til den enkelte lærer at fastsætte kriterierne for det gode barn og det hele menneske, påhviler der læreren et stort ansvar. I et kritisk lys kan man sætte spørgsmålstegn ved sammenhængen mellem den enkelte og de øvrige læreres forståelser af hvilken type børn man gerne "vil have ud i den anden ende". For hvis lærerne taler om alsidig udvikling i et diffust sprog, hvordan kan de så være sikre på at de arbejder ud fra fælles intentioner, og at deres handlinger understøtter målene? Hvad forstår lærerne fx ved eleven som individ og samfundsborger? Og hvordan skal man arbejde meningsfuldt med begge dele?

## 5.2 Lærerpersonegheden som forklaring på undervisning der lykkes

Når vi spørger lærerne, lederne og de kommunale repræsentanter hvad det kræver af dem at arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling, henviser de til lærerpersonegheden som en central faktor. En lærer forklarer:

*Jeg har gjort mig erfaringer med følelsen af lærerpersonegheden. Jeg har tænkt over det i min egen klasse. Jeg kunne gå glad hjem og tænke at jeg har en forbindelse til dem. Jeg er connected til klassen. Jeg kan mærke dem. De kommer til mig. Det er sgu fedt.*

På tværs af skoler og kommuner bemærker lærere, ledere og kommunale repræsentanter at arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling er en central del af det at være lærer. De slutter at man ikke kan arbejde med det hele barn hvis man ikke har en god relation til eleverne, og hvis man ikke kan arbejde med det hele barn, fungerer undervisningen ikke. Ud fra samme argumentation fremhæver flere skoleledere at de i ansættelsessamtaler med nye lærere særligt forsøger at fornemme om lærerne har deres personlighed med sig i arbejdet med børn.

Man skal, som en lærer konkluderer, "kunne snakke med børn". Traditionelt set har den nære relation til eleverne været bundet op på klasselærerfunktionen, og klasselæreren har, som flere udtrykker det under interviewene, været en slags garant for at nogen tager hånd om eleverne i en klasse. Nogle lærere og ledere peger på at man som klasselærer kan føle sig forpligtet til at arbejde mere særsomt med alsidig udvikling fordi man som klasselærer står for den primære kontakt til eleverne. En lærer fremhæver at man nogle gange bliver "en ekstra forælder på en måde".

Vi finder det bemærkelsesværdigt at interviewene med ledere og lærere indeholder ganske få eksplicite henvisninger til klasselærerfunktionen fordi den nære relation til eleverne – ifølge den traditionelle diskurs om folkeskolen – er så direkte koblet til klassestrukturen og klasselæreren. Klasselærerens rolle har ikke været et særsomt fokus i undersøgelsen, men af analysen kan man udlede at lærernes henvisninger til "min klasse" og "mine børn" rummer en implicit forståelse af at den tilknytning klasselæreren oparbejder til sine elever, er afgørende i arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling.

Hvor flere lærere beskriver at de oplever det som en stor succes når de opnår en tæt relation til eleverne, fremhæver de modsat at det er særligt hårdt at have "elever man ikke kan nå", og elever der ikke trives:

*Det er også der hvor det slider på en selv. Det er når vi ikke kan løse op for det hele. Når vi ikke kan få forældrene til at være med. Det er ikke hvis de ikke kan lide grammatik. Det er hvis de ikke trives.*

Fælles for lærernes udtalelser om at det er vigtigt at knytte bånd til eleverne, er at de kobler arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling til deres egen lærerpersonlighed. Lærerpersonligheden bliver, som en lærer forklarer, et middel til at nå eleverne:

*Vi kom til at tale om at det [arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling] handler om den måde du møder børnene på. Der ligger noget lærerpersonlighed i det her, for jeg tror det handler meget om troværdighed. Det kan være ligegyldigt for børn hvad du siger, hvis du ikke kan se dem i øjnene. For mig handler det lige så meget om at lille Peter føler at jeg*

*har set ham i dag. Og ikke så meget om han kan skrive det der "a", for det tester jeg jo til jul.*

Lærerpersongheden er ifølge lærerne og lederne ikke altid noget man bare har. Når vi spørger dem hvordan man opbygger en lærerpersonghed, og om det overhovedet er muligt at opbygge den, får vi forskellige svar. De fleste lærere vurderer at det er noget du har "med dig", snarere end noget du lærer på seminariet. Andre forklarer at du godt kan udvikle dig som lærer, fx ved at blive understøttet i teamsamarbejdet med andre lærere. En kommunal repræsentant understøtter denne forklaring:

*Jeg tror du kan både danne og uddanne dig [som lærer]. Hvis du altså kommer og er i nogenlunde balance med dig selv og du ønsker at søge et fællesskab som et lærerteam jo er. En lærer i dag står ikke så alene som man har gjort før. Så hvis du har den indstilling at "det kan godt være at jeg har et problem med min undervisning, men det kan være at løsningen er en fælles indsats fra teamet, for det kan være at de andre har det samme".*

På tværs af skolerne kommer det imidlertid frem under interviewene at der findes lærere der bare "ikke har det", og som ikke kan lære det:

*... men vi har jo nok nogle, hvor vi tænker at hold da op ... Sådan havde jeg ikke valgt at gøre det. Der er problemer i alle vedkommendes fag. Der er det svært at vejlede [kollegialt], for man kan jo ikke sige til en person: "Ved du hvad, jeg synes faktisk du skal gøre alting anderledes".*

Det er svært at vejlede, forklarer en anden lærer, fordi det:

*... handler om personghed. Og det kan børnene mærke. Er du usikker på dig selv og ikke ved hvor du vil hen eller står inde for din undervisning, så mærker de det med det samme.*

Netop det at lærere og ledere henviser til deres lærerpersonghed som afgørende for om undervisningen lykkes, bidrager til at det bliver svært at tale konkret om hvad opgaven med at fremme elevernes alsidige udvikling indebærer, og hvad den kræver af lærernes professionalisme. For når man henviser til sin egen personghed som en afgørende faktor for om undervisningen lykkes, er det svært at identificere hvad der "virker" når det går godt eller galt:

*Det menneskesyn du har tillagt dig, ændrer du ikke lige med det samme. Det er din personghed der kommer til udtryk i mødet med eleverne. Det kan gå godt, og det kan gå galt. Nu har jeg en 9. klasse hvor det går godt, men i den næste klasse [jeg får] kan det være at det går galt, og så må man vel tilskrive det personghed.*

I et kritisk lys bliver lærerpersonligheden en "black box", en uforklarlig, men afgørende faktor for om undervisningen lykkes, forstået på den måde at lærerne henviser til at de gør med deres elever som de gør, fordi de er de personer de er. I stedet for at handle som de gør på baggrund af refleksion, et kritisk forhold til egen praksis og dermed viden om hvad der virker i undervisningen.

Enkelte skoleledere og lærere problematiserer henvisningerne til lærerpersonligheden. De anerkender at pædagogiske og relationelle kompetencer er centrale for at læreren kan arbejde med børnene, men man skal kunne sætte ord på hvad man gør, og forklare hvorfor det man gør, er bedre end noget andet. En skoleleder fremhæver:

*Det handler om at blive bevidstgjort om hvad det er der foregår. Man er jo blevet lærer fordi man kan noget med børn. Men man er ikke bevidst om det. Man skal blive bevidst om hvad det er jeg gør i denne situation. Så kan man også blive bevidstgjort om hvilke situationer man måske ikke mestrer, og hvordan man kommer til det.*

En anden skoleleder advarer om at man som lærer kan skade sig selv og eleverne hvis man ikke er bevidst om den relation man har til eleverne, eller hvis man lægger for stor vægt på relationen:

*Alt det med relationer har betydning, men nogle gange overdimensionerer vi det også. Vi må ikke basere os på en følelsesmæssig relation, men vi er sammen om noget, om en sag. Så jeg er altid lidt på vagt over for dem der mener de har en lærerpersonlighed. Dels brænder de ud, men det er heller ikke sikkert de udvikler børnenes alsidige personlighed.*

Hvis man ikke er bevidst om og reflekterer i forhold til sit arbejde og sin rolle som lærer, risikerer man, som en enkelt lærer argumenterer, at gøre det modsatte af det man ønsker:

*Man kan faktisk gøre skade på eleverne. Altså, du kan gøre det modsatte [af det du havde intentioner om]. Du kan fx gå ind som lærer og arbejde sådan at du hele tiden finder fejl hos eleverne. Det kan være en måde at knække den der følelse af selvværd og selvtillid hos børnene på. Du kan modarbejde et barn så det får nogle knæk. De oplever måske en regression hvor deres selvværd bliver værre end det var. Vi kan faktisk gå ind og modarbejde dem i forhold til empati osv. Du kan gå ind og gøre nogle ting der gør at de mister lysten og evnen og alle de der ting.*

Som citaterne ovenfor sætter fokus på, kan man se bevidstgørelse og refleksion som vigtige skridt på vejen til at professionalisere lærernes arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling. Det er for skrøbeligt og en for personbåren konstruktion at henvise til lærerpersonligheden som garant for at arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling lykkes. Som kapitlet viser,

er det svært at indfange hvad alsidig udvikling dækker over, og hvad den enkelte lærers arbejde konkret består i.



## 6 Alsidig udvikling gennem fagene

Dette kapitel udfolder forståelsen af at eleverne udvikler sig alsidigt gennem arbejdet med de faglige mål. Kapitlet sætter dermed fokus på hvordan lærerne konkret arbejder med at fremme elevens alsidige udvikling i fagene, og hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser der ligger til grund for deres arbejde.

Spørgsmålene går tæt på den enkelte lærers praksis i et fag. Eftersom skoleledere og kommunale repræsentanter henviser til at de ikke har stor indsigt i hvordan lærerne konkret arbejder i undervisningen, tager analysen primært afsæt i interviewene med lærerne.

Kapitlet viser at der undervejs i interviewene sker en forskydning i lærernes forståelse af hvordan de arbejder med at fremme elevernes alsidige udvikling i fagene, og at denne forskydning tyder på at lærerne er usikre på hvad opgaven mere præcist indebærer. Når lærerne umiddelbart skal forklare hvad alsidig udvikling betyder i praksis, henviser de til tværgående, praktiske og kreative forløb og projekter som fx featureuger og trivselsforløb, eller de fremhæver aktiviteter der foregår uden for undervisningen, fx såkaldte følordninger for skolestartere. Når vi spørger nærmere ind til hvordan lærerne arbejder med alsidig udvikling i de enkelte fag, peger flere på at de praktisk-musiske fag er særligt egnede. Når vi går tættere på de øvrige fag, fremhæver flere lærere imidlertid at alsidig udvikling er direkte og naturligt koblet til arbejdet med de faglige mål. Det sker gennem lærernes valg af arbejdsformer, undervisningsmetoder og undervisningsmidler – og også i de humanistiske og naturvidenskabelige fag.

Desuden peger kapitlet på at der i skolens forskellige afdelinger er forskelligt fokus på lærernes arbejde med at fremme alsidig udvikling. Hvor der i indskoling er et stærkt og naturligt fokus på skoleparathed og det at lære at gå i skole, handler det i udskoling primært om at gøre eleverne til demokratiske medborgere og at lære dem at tage del i livet uden for skolen.

Når der sker forskydninger af læreres og leders forståelser undervejs i interviewene, skal det ses i sammenhæng med at alsidig udvikling er et flydende begreb der, som det fremgår af kapitel 4, ofte tillægges betydning og defineres som modpol til begrebet faglighed.

## 6.1 Fokus på arbejdet med alsidig udvikling gennem tværgående forløb og projekter

Når lærere beskriver arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling i praksis, henviser mange i første omgang til tværgående forløb og projekter der "bryder skemaet op". I disse forløb har man ifølge lærerne tid til at fordybe sig sammen med eleverne og mulighed for at arbejde med "nogle andre sider af eleverne". Lærerne omtaler featureuger, projektopgaven og teater som forløb der lægger op til undervisningsformer der giver plads til at arbejde med de mere bløde kompetencer.

Ved at fremhæve tværgående forløb og projekter i beskrivelserne af praksis omtaler lærerne indirekte den almindelige, skemalagte undervisning som en undervisningsform der ikke i lige så høj grad giver mulighed for at arbejde med elevernes alsidige udvikling. De opstiller altså et modstillingsforhold mellem den fagdelte undervisning og den ikke-fagdelte undervisning, og dermed afkobler de alsidig udvikling fra fagene.

I et interview fremhæver en lærer en erhvervsuge på tværs af en årgang som et godt eksempel på arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling. Her skal eleverne udvikle en virksomhed hvor de skal producere og sælge bolsjer og sæbe. De skal selv fremstille, markedsføre og sælge produktet til skolens elever, lærere og forældre. Ifølge læreren er nogle af målene med forløbet at gøre børnene trygge ved hinanden, at skabe lyst og nysgerrighed til fortsat at lære og at øge bevidstheden om egen læring. Læreren fremhæver at eleverne er meget motiverede for at gå i skole i den periode forløbet varer, og at de i forløbet viser nye sider af sig selv.

Lyst, motivation, kreativitet, samarbejde, nysgerrighed og glæde ved at gå i skole er mål som lærere og ledere typisk hæfter på de tværgående forløb og projekter. I flere tilfælde sættes der lighedstegn mellem disse mål og arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling.

Trivselsforløb, følordninger for skolestartere og ordninger hvor elever er konfliktløse i skolegården, er andre eksempler på at arbejdet med alsidig udvikling finder sted i afgrænsede forløb uden for fagene. En lærer henviser her til en klasses arbejde med at opstille sociale spilleregler for en mere hensigtsmæssig adfærd i klassen som et eksempel på det at arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling. Eleverne skal i forløbet blandt andet øve sig i at lytte til hinanden og blive bedre til at "vente på tur" til at få ordet. En af aktiviteterne som teamet omkring klassen planlægger, er at eleverne skal danne en "fortællekreds" hvor de taler om hvad det vil sige at være en god kammerat, hvornår en skoledag er god osv. Alle elever skal høres. Forløbet munder ud i en række klasseregler som hænges op i klassen. Også forældrene er involveret i arbejdet ved blandt andet at hjælpe med til at håndhæve reglerne og dermed at markere at klassens regler er gældende.

Nogle lærere vurderer at man kan arbejde mere bevidst og fokuseret med at fremme elevens alsidige udvikling i tværgående forløb og projekter, fx ved at teamet omkring en årgang eller klasse opstiller sociale mål som de involverede lærere arbejder mod og efterfølgende evaluerer. Lærerne fremhæver desuden at arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling i tværgående forløb og projekter ofte involverer flere lærere. Dette giver fx mulighed for at tage hånd om konflikter på måder der i højere grad involverer eleverne og deres arbejde med at finde løsninger. Således synes arbejdet med alsidig udvikling at give lærerne et andet spillerum. En lærer forklarer:

*Det [at arbejde med alsidig udvikling] kan man netop gøre i de uger [tværsugerne] (...) man kan tale om det [alsidig udvikling] på teammøder [og identificere] at der er nogle ting vi skal arbejde med i tværsugerne, hvad det er de [eleverne] ikke kan. Det kan man tage hånd om i tværsugerne ... For mig er det mere sådan nogle ting man sætter fokus på her, end i den daglige undervisning.*

Når lærerne fremhæver at tværgående forløb og projekter lægger op til arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling, kan man undre sig over hvad der løsnes op for i de tværgående forløb som man ellers er bundet af i den daglige undervisning.

Som vist forklarer lærerne på de seks skoler i første omgang at deres arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling adskiller sig fra den almindelige undervisning. Det kan hænge sammen med den diffuse sprogbrug. Det kan også, som det udfoldes i næste afsnit, hænge sammen med en snæver forståelse af alsidig udvikling som noget der er særligt "vildt og kreativt", og at begrebet derfor lettere lader sig identificere som arbejdet i tværgående, praktiske og kreative forløb eller initiativer.

I takt med at interviewet skrider frem og vi spørger mere specifikt ind til arbejdet med de faglige mål, udvider lærerne deres forståelse af hvad arbejdet med alsidig udvikling indebærer. For, som en lærer understreger, er det at målene er mere iøjnefaldende i de tværgående forløb og projekter, ikke ensbetydende med at man ikke arbejder med at fremme elevens alsidige udvikling som en integreret del af fagene:

*Alsidig udvikling ligger i en stor del af vores arbejde, fx projektopgaven, skolepatrulje. Der kommer en masse gode tilbud. Vi kan komme på Jyllands-Posten og lege journalister for en dag og på Christiansborg og være politikere for en dag. Så kan det godt være at det er sværere [at sætte ord på] i tysk, men der har vi også mange gode bogsystemer der forklarer hvordan det er at være barn i Tyskland – kulturelt. Vi analyserer digte i dansk. Det er med til at danne eleverne og udvikle dem socialt.*

Ifølge læreren knytter arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling altså an til alle skolens aktiviteter, både de enkelte skolefag, de tværfaglige aktiviteter og de øvrige aktiviteter skolen danner ramme om. Nok kan det være sværere at sætte ord på – og at beskrive konkret og præcist hvordan hun arbejder med at fremme elevernes alsidige udvikling i faget tysk i forhold til arbejdet i de tværgående forløb og projektarbejder. Men arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling er (også) indlejret i faget, vurderer hun, og understøttes blandt andet af det undervisningsmateriale hun anvender.

Under interviewene henviste vi til det engelske skolefag citizenship education<sup>1</sup> (undervisning i medborgerskab). Det gjorde vi for at komme tættere på læreres, lederes og kommunale repræsentanters forståelser af arbejdet med alsidig udvikling som en integreret del af den almindelige undervisning eller som noget der finder sted i afgrænsede forløb. Citizenship education rummer en række læringsområder der kan ses som karakteristiske for elevens alsidige udvikling<sup>2</sup>. Af de overordnede målbeskrivelser for citizenship education fremgår det at fagets curriculum medvirker til at eleverne:

- *”Opretholder lyst og motivation til at lære”*
  - *”Udvikler sig til selvsikre, glade og sunde individer”*
  - *”Udvikler sig til ansvarlige medborgere som bidrager positivt til samfundet”*
- ([www.qca.org.uk/curriculum](http://www.qca.org.uk/curriculum)).

Konkret spurgte vi de interviewede om det vil give mening at have et fag i skolen der særskilt fokuserer på alsidig udvikling eller dimensioner af alsidig udvikling, fx demokratiforståelse. På tværs af skoler og kommuner afvises denne ide generelt. Flere henviser til at ”tingene hører sammen”, at teori og praksis bør understøtte hinanden, og at det derfor ikke er hensigtsmæssigt at skille de to dele af undervisningen ad. En lærer fortæller:

*Det [at alsidig udvikling bliver et særskilt fag i skolen] har jeg svært ved at forestille mig. Det [alsidig udvikling og den faglige læring] er nødt til at følges ad og ikke stå isoleret. Det*

<sup>1</sup> Citizenship education har siden 2002 været et skolefag i England, og i 2007 kom det også på skoleskemaet i de spanske grundskoler. I Danmark har der de senere år også været uddannelsespolitisk fokus på undervisning i medborgerskab i folkeskolen. Fx nedsatte regeringen i 2008 en tværministeriel arbejdsgruppe der skulle sætte fokus på bedre integration. Som led i drøftelserne af hvordan folkeskolen kan fremme medborgerskab i et multikulturelt samfund, er obligatorisk undervisning i demokrati blevet fremhævet som et middel til at sikre at eleverne forstår demokratiets muligheder ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)).

<sup>2</sup> I England er faget citizenship education ikke den eneste ramme om arbejdet med læringsområder i tilknytning til elevens alsidige udvikling. I 2008 udkom et planlægningsredskab om cross-curriculum dimensions. I lighed med faghæfte 24 fremgår det af publikationen at arbejdet med personlige og almene kompetencer skal gennemsyre skolens fag og etos ([www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk)).

*er svært at undervise i demokrati uden at det skal bruges i en anden sammenhæng. Jeg synes det må være svært.*

Når læreren giver udtryk for at det er svært at adskille alsidig udvikling fra den øvrige undervisning, kan det hænge sammen med de to forståelser af alsidig udvikling vi udfolder i rapporten. Ser man arbejdet med alsidig udvikling som noget der virker gennem den nære relation mellem lærer og elev, er det svært at forestille sig at arbejdet med alsidig udvikling kan lykkes hvis man afgrænser arbejdet i tid og sted. Ser man arbejdet med alsidig udvikling som noget der virker gennem arbejdet med de faglige mål, giver det ikke mening at adskille arbejdet med alsidig udvikling fra fagene.

I det følgende afsnit ser vi nærmere på hvordan lærerne arbejder med alsidig udvikling integreret i den faglige læring og dermed på hvordan lærerne omsætter begrebet i skolens hverdag.

## 6.2 Arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling gennem den faglige læring

*Hvis jeg skal tænke på elevernes alsidige udvikling i forhold til mit fag, vil jeg tænke at det ligger i faget selv, i det man laver. At man udfordrer eleverne, og at de i fællesskab skal kunne ting.*

Det fortæller en musiklærer der fremhæver at målene for den faglige læring er lig målene for arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling. Læreren fortæller at hun ikke kan undervise i musik uden at eleverne selv er aktive deltagere der udfolder sig og derigennem udfordres. Eleverne skal synge, spille, lytte og tale om musik, og de bliver herigennem stillet over for en række udfordringer der handler om dem selv som mennesker. Fx skal eleverne stille sig op over for deres klassekammerater og synge. De skal turde "træde i forgrunden", også selvom det handler om noget de ikke er helt trykke ved og vant til. "Musik er meget grænseoverskridende," fortæller læreren.

Fle lærere understøtter en sådan direkte kobling mellem alsidig udvikling og undervisningen i fagene, men peger på samme tid på at koblingen er særligt udpræget i de praktisk-musiske fag. Det er oplagt og "ligger lige for" at arbejde med elevens alsidige udvikling i disse fag fordi fagene naturligt rummer arbejdsformer, metoder og undervisningsmidler der tilgodeser elevens alsidige udvikling, fremhæver lærerne. Fx fortæller en lærer i billedkunst at eleverne gennem den faglige læring skal "udlevere sig selv". Eleverne skal udtrykke sig personligt ved fx at male billeder som udstilles i klasserummet, men de skal også forholde sig anerkendende og konstruktivt til deres klassekammeraters udtryk. En lærer fremhæver at samtaler om billeder er en måde at få spej-

let forskellige udtryk på, og at eleverne derigennem får indblik i at det samme billede kan sige os noget forskelligt og påvirke os mennesker på forskellige måder.

Når eleverne stiller sig frem over for andre og ifølge lærerne viser personlige sider af sig selv, kan det være forbundet med en vis sårbarhed. Eleverne skal sætte sig selv i spil og udforske udtryksformer de måske ikke er så bekendte med, og de skal tilmed vise det for andre. Netop denne sårbarhed betyder at nogle lærere oplever at komme tættere på eleverne og komme til at kende dem på andre og nye måder. Eleverne er – vurderer nogle lærere – mere åbne over for læreren fordi læringsituationen indbefatter andre sanser og er en anden end i klasserummet. Når eleverne fx står over køkkenbordet i hjemkundskab for at forberede et måltid, etableres der et andet læringsrum. Som en lærer udtrykker det:

*Så taler man til nogle andre sanser, og der kommer et andet læringsrum end når man skal arbejde med udsagnsord.*

Det læringsrum som læreren her fremhæver, sætter blandt andet sanseindtryk, æstetik og kreativitet i centrum. Men læreren sætter også læringsrummet op som en kontrast til andre læringsrum der har et mere snævert fokus på rigtige løsninger, som fx spørgsmålet om hvad et udsagnsord er.

Som vist konstaterer lærerne at erfaringer med at "træde i forgrunden", "udlevere sig selv" og "spejle sig" fremmer elevernes alsidige udvikling; det bidrager positivt til elevernes udvikling. Men lærerne forklarer imidlertid ikke hvorfor eller hvordan netop disse erfaringer er særligt vigtige. Er det nødvendigvis godt for alle elever at stille sig op over for andre og synge en sang? Hvilken læring ligger der mere specifikt i denne erfaring? Og hvordan er denne læring forskellig fra opgaver der har et mere snævert fokus på resultat?

### **"Der er også noget der bare er matematik"**

Mens nogle lærere ser arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling som indlejret i de faglige mål, særligt når det gælder de praktisk-musiske fag, fremhæver andre at der er fag eller dimensioner af fagene hvor arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling ikke på samme måde "ligger lige for". Fx vurderer flere lærere at faget (eller dele af faget) matematik har et naturligt fokus på resultater og på at eleverne når frem til et korrekt facit, fx i arbejdet med addition og ligninger. De vurderer også at et sådant resultatfokus ikke umiddelbart lader sig forene med arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling, og det skal det heller ikke nødvendigvis.

En lærer fremhæver at nok skal eleverne gennem undervisningen i fagene udfordres i forhold til en lang række kompetencer, men "der er også noget der bare er matematik", "... hvor noget er mere oplagt end andet". Der er altså – ifølge læreren – undervisning hvor det ikke giver mening

at arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling fordi det faglige indhold ikke lægger op til det. En sådan formulering, at der også er "noget der bare er matematik", kan ses som et udtryk for en implicit forståelse af arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling som noget der stiller bestemte krav til undervisningen, fx krav om at trække på mere utraditionelle metoder eller særlige, kreative arbejdsformer.

I diskussionerne om de færdighedsorienterede opgaver bliver det tydeligt at lærerne har en særlig forståelse af faglighed. De ser alsidig udvikling som noget der ikke nødvendigvis kan rummes i arbejdet med de faglige mål. Facitopgaver og faktisk viden kan ifølge lærerne ikke forenes med alsidig udvikling, men de begrundes ikke hvorfor faktisk viden ikke også bidrager til elevernes alsidige udvikling. Lærerne konstaterer at de lægger arbejdet med alsidig udvikling på hylden når de arbejder med de færdighedsorienterede aspekter af faget. Men så tager de arbejdet med alsidig udvikling op igen i andre dimensioner af faget.

Arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling handler, ifølge en matematiklærer, nemlig også om at udfordre elevernes forventninger og forestillinger om det faglige indhold. Læreren oplever at eleverne er meget motiverede for at arbejde med "facitopgaver", fx i færdighedsregning, og at de let bliver urolige og frustrerede når de arbejder med opgaver hvor der ikke er noget facit. Læreren ser det som sin udfordring gennem valg af arbejdsformer, metoder og undervisningsmidler at klæde eleverne på til ikke alene at udvikle færdigheder og kundskaber i "snæver faglig" forstand, men også at opøve andre kompetencer som fx at kunne samarbejde og forholde sig kritisk til en opgaveløsning.

Som eksempel på at lære at forholde sig kritisk fremhæver læreren en klasses arbejde med firkanter. Eleverne bliver stillet følgende opgave: "Hvor få oplysninger kan man nøjes med for at kunne tegne en (bestemt) firkant?". Eleverne skal formulere en række oplysninger som svar på øvelsen. Svarene bliver testet, først på sidekammeraten, siden på læreren. Hvis det er muligt at tegne flere firkanter end den (bestemte), må eleverne arbejde videre med opgaven. Eleverne skal dermed se kritisk på egne løsninger, agere kritisk ven for sidekammeraten og endelig argumentere for hvordan opgaven bedst løses. Læreren fortæller:

*Det [eksemplet] er at se det uden for rammerne [af et ensidigt fokus på resultater], men det er jo sådan man gør i virkeligheden. Det er det ingeniøren gør, han skal være irriterende kritisk for at være sikker på at det [byggeriet] holder.*

Læreren peger her på sammenhængen mellem skolefaget og brugen af de faglige kompetencer i livet uden for og efter skolen. Også andre lærere fremhæver at eleverne skal kunne se faget koblet til det virkelige liv og til noget som de kender fra deres hverdag, fordi det motiverer og engagerer eleverne og giver næring til deres lyst til at lære. En anden matematiklærer fortæller om en

øvelse i matematik hvor eleverne skal fremstille papirflyvere. Eleverne drøfter i fællesskab hvad der skal til for at en papirflyver kan flyve. Hvilket materiale, hvilken form, hvilken længde og hvilken affyringsvinkel er bedst? Læreren fremhæver at eleverne får mulighed for både at prøve sig frem i praksis og at kommunikere om matematik:

*På den ene side bygger vi teori på [når vi arbejder med papirflyverne], og på den anden side prøver vi det af i praksis. Det er det gode man kan gøre i matematik. At de ting jeg [eleven] laver og prøver, fungerer fordi jeg [eleven] gør tingene rigtigt. Det udvikler en større selvsikkerhed i det de konkret gør.*

Elevernes selvsikkerhed styrkes fordi de ifølge læreren får en succesoplevelse når de oplever at det arbejde de har gjort, fører til en konkret resultat (papirflyveren kan faktisk flyve). Læreren fortæller videre at eleverne udfordres med afsæt i den enkeltes færdigheder og kompetencer selvom eleverne har et meget forskelligt fagligt niveau. "Det [arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling] handler også om [at tage afsæt i] deres [elevernes] faglige niveau," siger læreren. Selvom eleverne kan have svært ved elementære ting som fx at addere og multiplicere tal, kan de godt tale med om størrelsesforhold i forhold til hvor godt papirflyveren flyver, mens andre mere fagligt stærke elever kan sætte matematikbegreber på deres arbejde i samtalen om flyene.

### **Eleverne skal selv på banen**

På tværs af skolerne vurderer lærerne at en legende og undersøgende tilgang til fagene, som opgaven med papirflyverne er et eksempel på, kan være en god metode til at fremme elevens alsidige udvikling gennem den faglige læring. Det handler om at bruge "nogle metoder hvor børnene er rigtig meget på banen," fortæller en lærer i naturfag. Dette kan fx ske ved at tage afsæt i elevernes spørgsmål om eller undren over et specifikt emne:

*En [elev] havde undret sig over at en stor, tung kano kan flyde på vand, og faren havde så fået fat i nogle bolde, og de havde eksperimenteret med det hjemme. Det var barnet selv der havde sat gang i det. Og så tog vi det op i skolen. [Det der sker, er at] eleven får indtryk af at "den del jeg synes er spændende, bliver taget alvorligt, jeg er et kompetent menneske, der bliver taget alvorligt", [eleverne bliver] ikke bare skubbet til side fordi vi har magnetisme lige nu.*

Eleven definerer selv sit læringsprojekt gennem en konkret undren over hvorfor en kano kan flyde. Læreren følger op på elevens undren i klassen, også selvom det betyder at den planlagte undervisning må udskydes for en stund. Læreren griber med andre ord en elevs ide og forfølger den i klassen. Elevens oplevelse af indflydelse på læringsaktiviteten får ifølge læreren en positiv betydning for eleven der oplever at blive taget alvorligt og set som et "kompetent menneske". Elev- og lærerrollerne er i forhold til en mere klassisk forståelse af læreren som den alvidende formidler af

viden og eleven som den uvidende modtager altså vendt på hovedet. Nok har læreren opsat mål for undervisningen og for de enkelte elever, men overvejelser og beslutninger om vejen til målene involverer i den situation der omtales i citatet, eleven. Når en lærer tager afsæt i en elevs undren, er det dog vigtigt at være opmærksom på at lærerens vurdering er styrende for om denne undren skal gøres til omdrejningspunkt for undervisningen og dermed tages op i forhold til resten af klassen.

Andre lærere fortæller om lignende erfaringer med undervisningsaktiviteter der tager afsæt i elevernes undren og umiddelbare spørgsmål til fx en tekst i dansk eller en anderledes smagsoplevelse i hjemkundskab. En lærer fortæller at hendes elever i natur/teknik skal samle ting de har fundet i naturen, i nogle såkaldte undrekasser. Eleverne bestemmer selv hvad der skal i kasserne, men de skal sætte ord på deres valg. Sproget om deres valg er vigtigt fordi de skal lære at argumentere og reflektere over de valg de træffer. "Man må gerne have en holdning, men man skal også øve sig i at fortælle hvorfor," siger en anden lærer. Når eleverne skal begrunde holdninger og synspunkter er det vigtigt at sætte fokus på hvad der kendetegner en god argumentation. En god argumentation er faglig og saglig og ikke et spørgsmål om at være gode venner eller om at råbe højest, fortæller nogle lærere.

At kunne begrunde holdninger og synspunkter handler også om empati, forklarer nogle lærere:

*De [eleverne] skal lære at ens holdning er god nok, men at man skal kunne argumentere for den.*

*... men også at man kommer fra hjem med forskellige værdier ... De skal erfare at selvom man er enig derhjemme, er det ikke sikkert at de er enige med andre. Det at blive rykket lidt på sine holdninger. At mor og far ikke altid bare har ret. Det har alle børn godt af, lige meget om det er 1. eller 9. klasse.*

Skolen kan altså danne ramme om elevernes møde med en mangfoldighed af forståelser, tilgange og perspektiver på verden. Eleverne skal opleve at de bliver bekræftet i deres holdninger og synspunkter, men de skal også udfordres og vide at mennesker er forskellige og har forskellige holdninger.

En lærer i biologi og kristendom fortæller at han arbejder bevidst med at udfordre eleverne i forhold til forskellige opfattelser og synspunkter. Han leger djævlens advokat ved at gøre sig til talsmand for forskellige og modsatrettede synspunkter og perspektiver, fx i klassens arbejde med livets udvikling:

*Med evolutionsteori tager jeg den holdning at evolutionsteorien ikke kan være rigtig. I biologi tager jeg skabelseshistorien som standpunkt og ser hvordan de reagerer på det. Forsøger, alt afhængig af den gruppe jeg har, at tage det andet synspunkt end jeg tror flertallet har. Nogle gange skal de [eleverne] forsvare de forskellige synspunkter. De skal forsvare nogle ting de egentlig ikke er enige i.*

Målet med undervisningen er her at tvinge eleverne til at stille skarpt på forskellige måder at forstå verden på og at tvinge dem til i en eller anden forstand at forholde sig til det. Læreren fremhæver at eleverne ikke nødvendigvis skal finde ud af hvad de selv tror på. Men hans provokation og det at eleverne skal prøve at argumentere for noget som de måske ikke selv er enige i, kan være en måde at åbne op for nogle mere grundlæggende drøftelser og tanker om hvem man selv er som person.

Også i dansk fremhæver lærere på tværs af skolerne at de arbejder med at sætte elevens selvforståelse i spil gennem den faglige læring. Når klassen diskuterer og analyserer tekster, giver det eleverne mulighed for at sætte sig i andres sted og at identificere sig med personerne i teksten. Eleverne kan spejle sig i de problemstillinger og dilemmaer som de ser i teksten og drøfter i klassen. På en af skolerne bruger lærerne betegnelsen åbne opgaver om opgaver der ikke har ét entydigt facit, men som kræver elevernes argumentation for hvorfor de tænker om og tolker en tekst som de gør. Også en lærer i tysk fremhæver tekstarbejdet som en af flere måder at arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling på. Hun fortæller at eleverne i mødet med en tekst de måske ikke helt forstår, kan blive lidt negative over for teksten, men at klassen gennem oversættelsesarbejdet "(...) får nøglen til den [teksten], og vi når ned i de dybere lag i teksten, og så er det som de blomstrer op".

Når eleverne får "nøglen" til teksten, bliver de ifølge tysklæreren i stand til at bruge teksten og forholde den til deres egen virkelighed og forståelse, men også til andres.

Som det fremgår af eksemplerne ovenfor kan lærernes arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling i fagene komme til udtryk på en række måder gennem valg af forskellige metoder, arbejdsformer og midler. Det følgende afsnit sætter fokus på hvorfra lærerne får viden om og inspiration til at foretage netop disse valg. Som vi skal se, lader lærerne sig fx inspirere af forskellige undervisningsmidler og af nyere teorier om læring og metoder til undervisning. Lærerne fremhæver imidlertid også teamets rolle som inspirator for arbejdet med at fremme elevens alsidige ud-

vikling og som forum for drøftelser om elevernes, klassens eller årgangens trivsel. Hvordan teamet og skolens organisering kan støtte lærernes arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling, udfoldes i kapitel 7.

### **Redskaber til arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling**

Af kapitel 5 fremgik det at lærerne kobler arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling til deres egen lærerpersonlighed. Når lærerne taler mere specifikt om hvordan de arbejder med at fremme elevernes alsidige udvikling i fagene, fylder diskussionen om lærerpersonligheden mindre. I stedet fremhæver de en række metoder, materialer og arbejdsformer der lægger op til at arbejde med elevernes alsidighed.

Nogle lærere fremhæver at de undervisningsmidler de arbejder med i fagene, lægger op til bestemte arbejdsformer og undervisningsmetoder. En lærer i dansk vurderer at det for hende har været en lettelse at erfare at arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling går hånd i hånd med de materialer hun anvender i sin undervisning:

*Selvfølgelig lægger jeg [i danskundervisningen] også op til at han [en elev] skal lære om bogstavet a, men jeg lægger lige så meget op til at han kan finde sig selv og se sig selv i noget af det vi arbejder med. De [eleverne] skal have lov at møde sig selv i de gode historier vi arbejder med. Meget af undervisningsmaterialet har tænkt de her tanker, Tid til dansk, Dig og mig og vi to, Her kommer jeg osv. Jeg er blevet meget inspireret af det. Det handler om meningssøgning. Det handler om at børnene skal have en oplevelse samtidig med at de lærer noget afkodning og nogle ord og den del af det. Men læringssynet er hele tiden at det foregår i fællesskab og alle børn skal ses og høres.*

Modsat vurderer andre lærere at de undervisningsmidler de har til rådighed, ikke i særlig grad understøtter arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling, men at det er en udfordring læreren står over for som led i planlægningen og gennemførelsen af sin undervisning og dermed som led i sine pædagogiske og didaktiske overvejelser. En lærer fremhæver at arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling i høj grad er op til den enkelte lærer, mens andre lærere fremhæver at de har hentet inspiration til forskellige arbejdsformer og metoder i deres team.

Endelig vurderer nogle lærere at de anvender undervisningsmidlerne som inspiration eller "til-læg" snarere end som et gennemgående materiale som klassen arbejder med i løbet af skoleåret. Lærerne ser arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling som et spørgsmål om metodevalg i forhold til de emner klassen skal arbejde med. Som en anden lærer udtrykker det, handler det ikke så meget om det materiale læreren vælger, men om "måden man bruger det på (...) sådan så det [i sig selv] er metodevalget".

Der er altså forskellige erfaringer med og vurderinger af om undervisningsmidler understøtter lærernes arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling – og i hvilken grad de burde gøre det.

### **Nye undervisningsmetoder kan inspirere arbejdet med alsidig udvikling**

På tværs af skolerne fremhæver lærere at undervisningsmetoder der udspringer af teorier som fx læringsstile<sup>3</sup>, mange intelligenser<sup>4</sup> og cooperative learning (CL)<sup>5</sup>, kan understøtte arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling. Flere fortæller at de via disse undervisningsmetoder kan arbejde med den faglige læring i en form der appellerer til eleverne på en anden måde end den traditionelle klasserumsundervisning. Ifølge lærerne kan en mere legende og kropslig tilgang til det at lære matematik, fx i form af sjippetabeller og matematikrundbold, virke motiverende på eleverne. Desuden er det i højere grad muligt at fastholde koncentrationen hos de elever der ellers kan have svært ved at fokusere på de stillede opgaver, fortæller nogle af lærerne.

Dog er det vigtigt at fastholde fokus på det faglige indhold og ikke på at undervisningen skal være "underholdende", siger en lærer. Læreren peger på at der kan være en risiko forbundet med at anvende alternative og mere kreative metoder fordi de let kan gøres til selvstændige mål for undervisningen. Det er derfor også vigtigt at eleverne er i stand til at overføre legen med tal til det faglige indhold i matematik så der finder en reel læring sted og undervisningen ikke alene er en hyggelig social oplevelse.

Særligt fremhæver flere lærere at de nye undervisningsmetoder giver mulighed for at engagere flere elever aktivt i undervisningen, og at metoderne bidrager til at alle elever føler sig set, hørt og betydningsfulde i læreprocessen. Dette sker fx når klassen arbejder i grupper med forskellige

<sup>3</sup> Teorien om læringsstile har som udgangspunkt at alle har deres egen individuelle måde at lære på. Den personlige læringsstil består af en række biologiske, udviklingsmæssige og miljømæssige karakteristika som betyder at nogle personer lærer bedre i bestemte læringsmiljøer og ved bestemte læringsmetoder end andre. <http://www.laeringsstil.dk/omlaeringsstile.asp>. (Dafolo).

<sup>4</sup> Teorien om de mange intelligenser er et opgør med forståelsen af intelligens som en rent intellektuel eller kapacitetsmæssig størrelse. Intelligens ses i denne sammenhæng som et langt bredere begreb der fx også rummer social kompetence, selvforståelse og kompetence til at tilpasse sig. Teorien blev introduceret af den amerikanske psykolog Howard Gardner som oprindeligt definerede syv intelligenser (Gardner 1983).

<sup>5</sup> CL består af en række samarbejdsstrukturer for elevernes læring i grupper hvor interaktionen er struktureret efter bestemte principper. CL bygger på den socialkonstruktivistiske tankegang at vi lærer bedst når vi arbejder sammen og kommunikerer med hinanden. [http://www.cooperativelearning.dk/?Hvem\\_er\\_Vi?#Hvorfor\\_Cooperative\\_Learning?](http://www.cooperativelearning.dk/?Hvem_er_Vi?#Hvorfor_Cooperative_Learning?).

strukturer for deres samarbejde (jf. CL). Her indtager eleverne forskellige roller, også roller som de sædvanligvis ikke selv naturligt ville vælge at indtage. Dermed får eleverne mulighed for at "udforske andre perspektiver", fortæller en af lærerne. Eleverne forpligtes til at løse en del af gruppens samlede opgave, og hver elev har sin klart formulerede rolle. Eleverne er alle vigtige for gruppen, for hvis en elev bakker ud, får gruppen ikke løst opgaven. De forskellige opgaver og roller stiller forskellige krav til eleverne om fx at anerkende en klassekammerats arbejde eller at være den der noterer ned undervejs. En lærer beskriver:

*Jeg har taget et eksempel med [på en gruppeopgave]. Det her hedder "Vælg fra viften". Man sidder fire [elever] i en gruppe. Nr. 1 holder viften. Nr. 2 trækker et spørgsmål og læser. Nr. 3 svarer på spørgsmålet, og nr. 4 opmuntrer og siger: "Ja, det er godt, kan du sige flere ting?" og bakker op. Så alle har en rolle. De der har svært ved at huske fagligt stof, har en mulighed for at komme på banen. Så det er supergodt, men hvor ville jeg gerne have at man altid lige kunne slå op i cooperative learning.*

Nogle lærere vurderer at eleverne trænes i at tage ansvar for sig selv og for deres gruppe, og at deres samarbejdsevner udfordres når eleverne arbejder med forskellige strukturer for deres samarbejde. Fx bliver de mere saglige i deres samarbejdsrelationer og fokuserer mindre på hvem de er gode venner med. Det kommer fx til udtryk ved at eleverne oplever at det er socialt accepteret at sige fra over for klassekammerater der snakker under gruppens arbejde, ligesom det er accepteret at rose hinanden fordi det ligger implicit i øvelsen. Desuden kan arbejdsformen skabe et mere trygt rum at udtale sig inden for i forhold til at skulle stå over for hele klassen, fremhæver lærerne. Dermed giver gruppestrukturen mulighed for at træne eleverne i at turde stille sig op foran andre og i at formidle et budskab.

Som det fremgår af citatet, er læreren meget positiv over for arbejdet med undervisningsmetoden. Også andre lærere fremhæver som tidligere nævnt at metoden understøtter arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling. De vurderer at metoden leverer en værktøjskasse, noget som er konkret og direkte omsætteligt i lærerens pædagogiske praksis, uanset hvilket fag man underviser i. I et kritisk lys kan værktøjskassen imidlertid ses som en manual for hvordan læreren gennemfører god undervisning. Dette med risiko for at tage fokus væk fra lærerens didaktiske og pædagogiske refleksioner over valg af metode, arbejdsform og undervisningsmiddel i arbejdet mod at nå målene for undervisningen.

At kunne foretage et professionelt valg af metode, arbejdsform og undervisningsmiddel forudsætter, som en konsulent i en kommunal forvaltning fremhæver, at læreren er fagligt velfunderet. Han ser efteruddannelse som en afgørende faktor i forhold til at støtte lærernes arbejde inden for området. Har læreren en solid faglig viden, giver det overskud og ro til at arbejde mere bevidst og kvalificeret med at fremme elevens alsidige udvikling, fortæller han. Man får sikkerhed

i at differentiere undervisningen og overblik til at arbejde med de faglige mål på mere kreative og eksperimenterende måder. Konsulenten fremhæver altså en sammenhæng mellem lærerens faglige kompetencer og lærerens overskud til at arbejde målrettet med et bredere udsnit af elevernes kompetencer. Skal læreren turde kaste sig ud i mere uvante undervisningssituationer hvor der kan være større tilbøjelighed til kaos, forudsætter det altså ro og tillid til at eleverne nok skal nå de faglige mål selvom vejen dertil umiddelbart kan være forskellig fra en traditionel læringsituation.

### 6.3 Arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling i skolens afdelinger

Arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling kan, som det fremgår, komme til udtryk på en række måder inden for de forskellige fag. På tværs af skolerne peger flere lærere på at arbejdet imidlertid også kommer til udtryk på forskellige måder afhængigt af hvor i skoleforløbet eleverne befinder sig. En lærer fortæller:

*I udskolingen arbejder vi med bevidstheden. De [eleverne] er modnet, så det er nemmere at give dem en bevidsthed om deres rolle og deres ansvar. Det er lidt mere flyvsk på mellemtrinnet. Det er så sjovt med de små børn fra børnehaveklassen – de sidder bare for åben dør og tisser. Det gør de ikke i 3. klasse. Der har de fundet ud af at det gør man ikke. Hvis de skal til idræt i børnehaveklassen, så tager det utrolig lang tid bare at komme over til gymnastiksalen. På mellemtrinnet går vi ud fra at de godt selv kan finde derover. Det er noget med selvstændighed.*

Arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling i skolens tre afdelinger har ikke været et særskilt fokus i samtalerne med lærerne. Alligevel fremhæver flere lærere – som det fremgår af citatet – at arbejdet med alsidig udvikling er forskelligt i skolens enkelte afdelinger. Det kommer særligt til udtryk i indskolingen og udskolingen.

#### **Alsidig udvikling i indskolingen**

I indskolingen handler arbejdet med elevernes alsidige udvikling primært om at eleverne skal lære at gå i skole og indordne sig under skolens rammer. Tegn på elevernes alsidige udvikling knytter sig tæt til tegn på skoleparathed. Fx taler lærerne om elevens alsidige udvikling i indskolingen som et redskab til at gøre eleverne skoleparate ved at lære dem en række "basisting". Fx skal eleverne lære at række hånden op før de taler, de skal lære at vente på tur og lære at give plads til hinanden. En lærer fortæller:

*Der er så mange regler i indskolingen der skal læres, som ikke er der i 4.-5. klasse, for der ved man hvad det vil sige at gå i skole. Der har man lært det. Jeg opdrager dem jo til at gå i skole. Jeg gør dem klar til at være i klasselokalet. Giver dem sociale kompetencer.*

En sådan forståelse af arbejdet med alsidig udvikling som et spørgsmål om skoleparathed kan ses som et udtryk for en forståelse af alsidig udvikling som et redskab til at skabe elever der kan begå sig i skolelivet, og som kender skolens rammer og vilkår. Med andre ord: Gennem arbejdet med alsidig udvikling skaber læreren skolemodne elever. Dette kan ses i modsætning til en forståelse af arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling som de mere langsigtede mål der, som beskrevet i kapitel 4, handler om at skabe hele mennesker.

Flere lærere vurderer at arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling ligger i direkte forlængelse af arbejdet med at modne eleverne til at tage del i skolelivet. I den forbindelse kan samarbejdet med pædagogerne spille en central rolle, fortæller lærere, ledere og kommunale repræsentanter.

Pædagogerne kan kvalificere arbejdet med eleverne ved at bidrage med et andet fokus på blandt andet elevernes dannelse af sociale relationer. Det kan komme til udtryk i pædagogernes måde at løse konflikter på eller i forslag til sammensætning af grupper i en undervisningssituation. En lærer fremhæver at pædagogerne nogle gange oplever eleverne på andre måder end læreren fordi læreren har fokus på den faglige læring. Dette understøttes af at pædagogerne i kraft af at være sammen med eleverne i eftermiddagstimerne kan bidrage til et helhedsbillede af eleverne. En kommunal repræsentant fortæller:

*Vores intention er at lave et samarbejde hvor de to fagområder spiller sammen og supplerer hinanden. Vi vil ikke lave lærere om til pædagoger og omvendt. Skole og fritidspædagogik skal forenes i en samarbejdskultur hvor man planlægger og udfører arbejdet i fællesskab.*

Andre lærere oplever at netop samarbejdet om planlægning og gennemførelse af undervisningen kan være problematisk og svært at få til at fungere i praksis. Lærerne begrundet det fx med ulige samarbejdsvilkår, hvilket bunder i uklarhed om opgavevaretagelsen og forventningerne til hinanden som samarbejdspartnere. Desuden kan der være mange logistiske udfordringer forbundet med at mødes for at planlægge de fælles undervisningsforløb.

På en af de deltagende skoler arbejder man bevidst med at skabe et fælles fundament for læreres og pædagogers pædagogiske praksis. Fx har lærere og pædagoger i indskolingen i samarbejde udviklet en række sociale mål for eleverne på skolen. Som led i dette arbejde har de beskrevet konkrete initiativer, arrangementer og "tegn" på at indskolingen arbejder ud fra de opstillede

mål. Processen har styrket samarbejdet mellem faggrupperne og medvirket til at opbygge en fælles forståelse af de pædagogiske opgaver, vurderer SFO-lederen på skolen. Desuden ligger ansvaret for mødeplanlægningen hos ledelsen, og ledelsen fremhæver at det giver pædagoger og lærere "fred og ro til at arbejde" og til at tage ansvar for det pædagogiske arbejde i klassen.

### **Alsidig udvikling i udskolingen**

Mens arbejdet med elevens alsidige udvikling i indskolingen retter opmærksomheden mod det at lære at gå i skole, synes fokus at skifte i takt med at eleverne når længere i skoleforløbet. Når eleverne bliver ældre, er der i højere grad fokus på det hele menneske. En lærer fortæller:

*Det der med at være en del af fællesskabet får en anden dimension når man kommer op i de store klasser. De kan det der med at lytte og med at få en besked. Men det de har brug for at lære, er at se hvad andre kan bidrage med til deres egen læring. Hvad kan mine kammerater bidrage med til mig? [Eleverne skal lære] at man ikke holder på de gode ideer. At alle kan løfte hvis man bidrager med det man kan. At alle har en plads. At selvom man er god, kan man godt blive bedre af at samarbejde.*

Som citatet viser, fremhæver lærerne altså i arbejdet med de store elever andre dele af elevens alsidige udvikling. Fællesskabet får – som læreren påpeger – en "anden dimension". Hvor der i arbejdet med de små elever som vist fokuseres på tilpasning og tilvænning til skolelivet og på den måde fx lære at tage hensyn og at give plads til andre, centrerer arbejdet med de større elever sig om hvordan fællesskabet kan bidrage til egen læring, og hvordan fællesskab om viden kan udvide horisonter. Andre lærere peger på at eleverne skal lære at tage ansvar for fællesskabet og forpligtes til at bidrage til fællesskabet. De skal lære hvad det vil sige at være gode medborgere og tage del i et demokratisk samfund.

På en skole har lærerne i udskolingen gennem en række kursusdage arbejdet med at omsætte begrebet om eleverne som gode medborgere. I deres omtale af arbejdet definerer lærerne eleven som borger gennem en modstilling til eleven som bruger. Dette for at tydeliggøre at eleven skal tage del og bidrage aktivt til fællesskabet og også kan holdes ansvarlig for om fællesskabet lykkes. På samme tid skal eleven ifølge lærerne "have så meget selvtillid at eleven tør forsøge sig med noget nyt" og "turde tro på sin egen identitet og ikke være en medløber".

En anden central diskussion blandt lærerne i samtalen om arbejdet med de store elevens alsidige udvikling er afgangsprøverne. Flere lærere fremhæver på tværs af skolerne at afgangsprøverne stemmer dårligt overens med arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling. Lærerne føler sig nødsaget til at fokusere meget snævert på det faglige indhold for at gøre eleverne parate til prøverne. En lærer fortæller:

*I 9. klasse kan det være svært at have plads til ret meget andet end få gjort dem klar til denne her prøve der venter. Der synes jeg at rammerne ikke går mod at den alsidige udvikling er vigtig, men i stedet at det er de faglige mål der er i højsædet.*

Læreren ser her et modsætningsforhold mellem arbejdet med alsidig udvikling og arbejdet med at gøre eleverne klar til afgangsprøverne. At prøverne venter "lige om hjørnet" kan altså have en negativ virkning på arbejdet med alsidig udvikling i den forstand at alsidig udvikling ikke er i fokus, vurderer lærerne. Omvendt kan man sætte spørgsmålstegn ved om et fokus på fx særlige genrer i danskundervisningen eller på former i fysik nødvendigvis udelukker arbejdet med alsidig udvikling som en del af den faglige læring. Det afhænger af det syn læreren anlægger på arbejdet med alsidig udvikling. Forstår læreren arbejdet med elevens alsidige udvikling som noget der stiller krav om andre rammer end den almindelige undervisning, og som fx er mere kreativt og "vildt", kan læreren opleve at der ikke er plads til den slags i månederne op til afgangsprøven. Enkelte lærere fremhæver at det omvendt netop er vigtigt at eleven gør sig erfaringer med "at stille sig op" og give sin mening til kende over for andre fordi det er afgørende for at klare sig godt i de mundtlige prøver.

Selvom lærerne peger på at det kan være svært at få tid til at arbejde med alsidig udvikling i udskolingen, kan man altså modsat argumentere for at arbejdet med alsidig udvikling synes særligt relevant i slutningen af elevernes skoleforløb, fx også i arbejdet med selvstændigt at analysere og diskutere problemstillinger i skriftlig fremstilling.

### **Alsidig udvikling på mellemtrinnet**

På mellemtrinnet kommer det ikke så tydeligt til udtryk hvad der kendetegner arbejdet med elevens alsidige udvikling, som i indskolingen og udskolingen. Dette kan ses som et udtryk for at det umiddelbart er sværere at definere arbejdet på mellemtrinnet, men det skal også ses i sammenhæng med at vi ikke har haft et særskilt fokus på afdelingernes arbejde med alsidig udvikling i vores interview med lærerne. Som læreren peger på i citatet i indledningen til dette kapitel:

*Det [at beskrive hvad der kendetegner arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling] er lidt mere flyvsk på mellemtrinnet.*

I en kommune der arbejder intensivt med en god skolestart, og som har særskilt fokus på samarbejdet mellem pædagoger og lærere i indskolingen, erkender repræsentanterne fra forvaltningen at mellemtrinnet ofte bliver glemt, og at de gerne vil ændre på dette.

EVA's undersøgelse om den afdelingsopdelte skole (2007) fremhæver tilsvarende at det på mellemtrinnet er sværere at indkredse kendetegn i forhold til de to øvrige afdelinger. Af undersøgelsen fremgår det at lærerne i indskolingen og udskolingen har klare fokuspunkter at identificere

sig med, men at lærernes oplevelse af egen faglig identitet er mere uklar på mellemtrinnet. De fokuspunkter som lærerne fremhæver i forhold til indskoling, er læringsparathed, læsning og afgangsprøver i udskolingen. Der er altså overlap mellem de fokuspunkter lærerne stiller op som de typiske for indskolingen og udskolingen i undersøgelsen fra 2007, og de kendetegn lærerne i denne undersøgelse peger på i relation til arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling.

## 6.4 Forholdet mellem alsidig udvikling og faglighed

Selvom lærerne, som det fremgår ovenfor, forklarer at alsidig udvikling ligger implicit i fagene, og at man ikke kan skille tingene ad, ser vi i de fleste interview en forståelse af at alsidig udvikling går forud for arbejdet med at styrke elevernes faglige kompetencer og dermed er en forudsætning for den faglige læring. Lærerne ser altså i nogle sammenhænge alsidig udvikling integreret i, i andre sammenhænge adskilt fra arbejdet med de faglige mål. En lærer fortæller:

*Vi skrotter jo også det faglige hvis der er rent kaos i en klasse. Så ryger undervisningen! Det skal løses før vi kan undervise. Det er en grundholdning hos alle.*

En sådan forståelse af alsidig udvikling som adskilt fra det faglige kommer desuden tydeligt til udtryk når lærerne taler om at de i den daglige undervisning oplever et tidspres i forhold til at nå de faglige mål. For så kan det, som en lærer beskriver, være svært at nå eleverne:

*Som lærer i de store klasser kender jeg godt dilemmaet med at nå de aktiviteter som ikke er på det høje teoretiske niveau, men som handler om at nå nogle elever. Men samtidig har du kun én time om ugen i fx kristendom. Jeg har fx nogle meget praktiske børn som ville have godt af det her [at arbejde med at fremme deres alsidige udvikling], men der er ikke tid til det. Det er tiden holdt op imod de krav der stilles til eksamen, der er dilemmaet.*

Lærerne vurderer at de står i et dilemma fordi de på den ene side ser elevernes alsidige udvikling som fundamentet for al undervisning og de på den anden side bliver holdt ansvarlige for om de når de faglige mål. Den holdning at det ene risikerer at stå i skyggen af det andet, bliver udfoldet i flere diskussioner hvori lærerne forklarer at de i kritiske situationer, fx hvis der opstår konflikter i klassen, er nødt til at tilsidesætte det faglige.

Når lærerne oplever at stå i dette dilemma, kan det ses som et udtryk for en særlig forståelse af hvad et skolefag dækker over. Når de fx taler om at afgangsprøverne bevirker at de ikke har tid til "andet" end det faglige, ligger der en særlig forståelse af "det faglige". En forståelse der sætter lighedstegn mellem skolefaget matematik og basisfaget matematik. Selvom en del skolefag har navne til fælles med videnskabsfag eller universitetsfag, fx biologi, dansk og matematik, er der imidlertid stor forskel på læringsområderne. Ser man på hvordan skolefag er karakteriseret i fag-

formål, Fælles Mål og læseplaner, fremtræder de som bredere læringsområder, fx ved at rumme elementer af arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling.

Som eksempel fremgår det af Fælles Mål 2009 at formålet med undervisningen i faget dansk er at:

*... fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.*

Faget skal altså overordnet medvirke til at udvikle elevernes *personlige og kulturelle identitet og fremme deres indlevelsessevne, æstetiske og etiske forståelse*. Det er læringsområder der er tæt forbundne med målene for elevernes alsidige udvikling. Men det er læringsområder man ikke finder i beskrivelserne af målene for videnskabsfag eller universitetsfag.

Når lærerne således henviser til at de skal fokusere på det faglige frem for de personlige og almene kompetencer, kan man sige at de arbejder med fagene i snæver faglig forstand i forhold til faghæfternes beskrivelser. Tilsvarende kan man sige at lærerne indsnævrer deres forståelse af alsidig udvikling når de henviser til alsidig udvikling som noget der er kreativt og "vildt", og som primært foregår i tværgående forløb og projekter og uden for den fagdelte undervisning.



# 7 Ledelse af pædagogiske processer

Dette kapitel handler om hvordan de deltagende kommuner og skoler sætter fokus på kvaliteten af arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling.

Kapitlet viser at kommuner og skoleledere ofte baserer deres viden om skolernes arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling på tillid til at lærerne løser opgaven professionelt. Det gør de netop fordi de anser opgaven som en selvfølgelig del af lærergerningen. Men som rapporten viser, er der risiko for at denne opfattelse bevirker at de pædagogiske og didaktiske drøftelser om opgaven udebliver. Dermed bliver arbejdet med at omsætte begrebet i den pædagogiske praksis let overladt til den enkelte lærer og til teamet.

Kapitlet peger desuden på at et skriftligt dokument om alsidig udvikling kan udgøre en ramme for dialog om emnet. De seks kommuner og de seks skoler der deltager i undersøgelsen, er netop udvalgt fordi de på enten kommune- eller skoleniveau har udarbejdet dokumenter der på forskellig vis formulerer mål og rammer for skolernes arbejde med alsidig udvikling. Men et sådant dokument sikrer ikke i sig selv et fokus på arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling.

Kapitlet peger på at en undersøgende og kritisk tilgang til opgaven kan være afgørende hvis arbejdet med alsidig udvikling skal kvalificeres. Det at eksplicite og forholde sig spørgende og analyserende til egen praksis hjælper lærerne til at sætte ord på hvad de gør, og hvorfor de gør det.

## 7.1 Indblik i arbejdet med alsidig udvikling

Af kapitel 4 fremgår det at skolelederne fra de seks skoler og de kommunale repræsentanter vurderer at opgaven med at fremme elevernes alsidige udvikling hviler trygt i lærernes hænder. Når vi spørger ind til deres viden om kvaliteten af netop dette arbejde, har de svært ved at sætte ord på den. Det skyldes at kommuner og skoleledere primært baserer deres vurderinger af lærernes opgavevaretagelse på en grundlæggende tillid til lærernes professionalisme.

## Kommunalt indblik i skolernes arbejde

Alsidig udvikling er ifølge de kommunale repræsentanter en af skolens kerneopgaver. Men med undtagelse af én kommune der i en årrække har haft politisk fokus på skolernes redegørelser for arbejdet med alsidig udvikling, konstaterer de kommunale repræsentanter at de ikke har et klart billede af hvordan skolerne løser opgaven.

På tværs af interviewene finder man tre overordnede forklaringer på hvorfor kommunerne ikke systematisk indhenter information om skolernes arbejde med alsidig udvikling. Én forklaring er at kommunerne ikke har tilstrækkelige ressourcer til det. En anden forklaring er at de har tillid til at lærerne løser opgaven tilfredsstillende, og en tredje forklaring er at kommunerne ikke ser det som deres opgave at holde øje med hvordan skolerne løser opgaver der er tæt knyttet til undervisningen. De to første forklaringer begrundes hinanden: Netop fordi kommunerne er pressede tidsmæssigt og økonomisk, nedprioriterer de at undersøge dette område som de vurderer bliver løst selvfølgelig og professionelt.

Kommunesammenlægninger og kvalitetsrapporter optager ifølge de kommunale repræsentanter fortsat en stor del af deres tid. De sammenlagte kommuner arbejder med at opbygge nye kulturer og strukturer, og arbejdet med kvalitetsrapporterne trækker ikke alene "tænder ud". Som en skolechef forklarer, har arbejdet med kvalitetsrapporterne også den konsekvens at kommunen risikerer at fokusere så meget på de indsatsområder den er forpligtet til at afrapportere om i kvalitetsrapporten, at den kommer til at overse eller nedprioritere områder i skolens arbejde der ikke er eksplicit i fokus:

*I kvalitetsrapporten har vi nogle indsatsområder [der giver os viden om skolernes arbejde]. Men alsidig udvikling er ikke et af dem. Vi kan ikke [sikre os viden om det]. Der er 30.000 ting vi skal, så det kan vi ikke!*

En anden kommunal repræsentant illustrerer dette dilemma – at man primært får viden om det man efterspørger – ved at sammenligne kommunens viden om skolernes arbejde med dansk som andetsprog med den foreliggende viden om skolernes arbejde med alsidig udvikling:

*Hvis man sammenligner med dansk som andetsprog, så står det [dansk som andetsprog] direkte i kvalitetsrapporten. At vi skal. På den måde halter [vores indsigt i] dette [alsidig udvikling] da vi ikke specifikt efterspørger det.*

Men som skolechefen forklarer, kan man ikke konkludere at fokus på alsidig udvikling "ikke er der" på skolerne. Tværtimod er det hans vurdering at alsidig udvikling er "... noget der interesserer lærerne. Der er den generelle lærerholdning at det er interessant".

Netop den vurdering at lærerne interesserer sig for alsidig udvikling, bekræfter kommunerne i at lærerne løser opgaven naturligt og professionelt. En skolechef har indtryk af at skoleledernes værdsættende tilgang smitter af på lærernes tilgang til eleverne:

*Jeg er meget tryk ved hvad der foregår. Det er fordi jeg er tryk ved de skoleledere jeg har. At de også har den der tilgang til børnene (...) den værdsættende tilgang.*

Selvom alsidig udvikling ikke er eksplicit i fokus, fortæller flere kommunale repræsentanter at de alligevel får indsigt i "hvordan det går på skolerne" ved at koble alsidig udvikling til andre beslægtede indsatsområder i kvalitetsrapporterne, fx trivsel og undervisningsmiljø:

*Alsidig udvikling er ikke specifikt i fokus. Men så alligevel ... Vi spørger til undervisningsmiljø, mobbepolitik, hvad stiller de op med børn der er i vanskeligheder? På den måde hører vi det.*

*Nu er dagsordenen sat til kvalitetsrapporten. Men i den efterfølgende kvalitetsrapport vil vi spørge til den trivselspolitik som skal ligge på alle skoler.*

Enkelte kommunale repræsentanter forklarer at de også kan få en forholdsvis god fornemmelse af hvad der "rører sig" på kommunens skoler ved at have årlige samtaler med skolelederne eller ved at besøge skolerne. Men alsidig udvikling er ikke et særskilt punkt på dagsordenen, og under interviewene konstaterer flere at de har meget lidt indblik i hvordan skolerne løser opgaven. De giver imidlertid udtryk for forskellige holdninger til kommunens rolle og ansvar på det punkt. Hvor en skolechef i en af kommunerne beklager sin manglende viden og konkluderer at han synes det er pinligt at indrømme at han "ikke ved hvordan det går ude på skolerne", holder en skolechef i en anden kommune fast i at det ikke er kommunens opgave at holde øje med hvordan skolen løser opgaven:

*Det er slet ikke vores niveau, det blander vi os slet ikke i. Det er ikke vores niveau at arbejde på, det er skolelederens opgave og ansvar. (...) Vi bruger så meget krudt på at opbygge tillid. Så de kan komme og sige at der er noget der er svært, og samtidig som de tør sige at der er noget der virker. Vi skal passe vældig på med at detailstyre hvis vi skal bevare den her tillid.*

Men det er ikke godt nok at basere arbejdet alene på tillid, vurderer en skolechef fra en anden kommune. For hvis man gør det, drukner ens visioner i de øvrige opgaver. Skolechefen forklarer at hans kommune i flere år forud for indførelsen af kvalitetsrapporten har haft et krav om at skolerne skal indsende oplysninger om kvaliteten i undervisningen i alle fag, og også om elevens alsidige udvikling:

*Vi har noget der hedder en trinmålsopgørelse. Man får indrapporteringer fra skolerne i forhold til alle fag, men også om elevernes alsidige personlige udvikling. Vi spørger: "Hvordan vurderer I så elevernes udvikling?" Vi ved godt at der er tale om en subjektiv vurdering fra lærerne, men vi kan ikke vurdere det på andre måder. Der er fokus på AU hele vejen op gennem systemet. Det viser bare hvor sidestillet det er [de faglige mål].*

Når skoler og kommuner indhenter systematisk information, fx via kvalitetsrapporterne, er det imidlertid vigtigt, som EVA's rapport *Kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter* viser, at man er opmærksom på at det at indhente information ikke i sig selv skaber bedre kvalitet eller bedre vilkår for skolernes arbejde med området. Hvis man derimod systematisk undersøger sin egen praksis og forholder sig analyserende og vurderende til den, kan det ses som et redskab til at sætte fokus på alsidig udvikling.

Netop det at man konsekvent sidestiller området alsidig udvikling med skolens øvrige områder, bevirker ifølge skolechefen der er citeret ovenfor, at man over for skolelederne signalerer at kommunen fastholder de politiske vedtagelser:

*... det er noget med at sige at når projektet er fastlagt som kommunalt vedtaget projekt, hvis vi ønsker det skal tages alvorligt, må vi også sende de signaler helt ud i afkrogene. Der må ikke være tvivl om at det her har høj politisk prioritet.*

I den sammenhæng fremhæver skolechefen at skolelederne er centrale aktører. Hvis man ønsker at skolerne skal vægte arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling højt, er det vigtigt at skolelederne sikrer at alsidig udvikling løbende er i fokus i skolens pædagogiske og didaktiske drøftelser.

### **Skoleledernes indblik i arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling**

Skolelederne på de seks skoler vurderer ligesom de kommunale repræsentanter at lærerne tager opgaven med at fremme elevernes alsidige udvikling på sig. Når vi spørger ind til hvad lærerne konkret gør når de arbejder med at fremme elevernes alsidige udvikling, svarer flere ledere at det er svært for dem at svare konkret på. Én mener at "det er svært at udkrystallisere", og en anden leder henviser til at "det er lærerne mere kloge på end jeg".

Når skolelederne kommer med eksempler på hvordan lærerne arbejder med alsidig udvikling, er det påfaldende at de alene henviser til eksempler fra tværgående temaer og projekter. Hvor en leder fx refererer til at "5. årgang sidste år har arbejdet meget med krop og sundhed", fremhæver en anden leder lærernes brug af undervisningsmaterialet "Trin for Trin". På en tredje skole får lederen umiddelbart indblik i lærernes arbejde med alsidig udvikling gennem skolens specifikke projekter fordi:

*... vi har nogle forskellige ting: hjerterum, giraffer i gården, og i udskolingen har vi noget om medborgerskab.*

Når vi spørger lederne hvordan de får indblik i lærernes arbejde med alsidig udvikling, henviser de til at samtalerne om undervisningen primært foregår i lærernes team, og at de som ledere får indblik i lærernes undervisning ved at afholde teamsamtaler med lærerne. En skoleleder forklarer hvordan skolens årgangsteam sætter klassens trivsel på dagsordenen ved at tage afsæt i skolens overordnede sociale og faglige målsætninger:

*Der [i årgangsteamet] bruger vi meget tid på at tale om de ting der egentlig står her i printet [dokument om skolens sociale og faglige målsætninger]. Hvordan er det vi får de ting til at fungere, og hvordan kan vi konkretisere det? Fx når der står at der på mellemtrinnet er fokus på adfærd, sprog og omgangstone, så er det noget der er blevet diskuteret meget, dels i afdelingerne, men primært i selve årgangsteamet.*

Skolelederen fremhæver altså teamet som forum for at konkretisere de mere overordnede mål som skolen har opstillet. Men flere ledere bemærker at de ikke har specifikt fokus på arbejdet med alsidig udvikling i deres samtaler med teamet:

*Vi har ikke haft alsidig udvikling oppe som et tema, men det ville være nærliggende at gøre.*

Enkelte ledere henviser til at en yderligere kilde til viden er klassekonferencer hvor ledere og lærere systematisk taler om klassen og de enkelte elevers trivsel. De fremhæver også møder med repræsentanter fra skolens afdelinger.

Nogle ledere fremhæver desuden at de gennem besøg i klassen får et indtryk af lærerens arbejde med klassen, og at de i nogle tilfælde stiller sig selv til rådighed med støtte og vejledning, fx ved at sparre med læreren eller ved at deltage i en samtale med forældre. Lederne vurderer dog at der ofte ikke er tid til at besøge klasserne i det ønskede omfang. Der er ærgerligt fordi et indblik i undervisningen kan kvalificere samtalen med læreren om hans eller hendes praksis.

*Vi tilstræber at komme ud i klasserne. Ikke for at komme ud med en kikkert og løftet pegefinger, men for at se hvad der sker. Bagefter kan vi tale kvalificeret med lærerne, og vi kan sparre med dem.*

Netop den kvalificerede dialog med lærerne, som skolelederen i citatet ovenfor fremhæver som vigtig, forudsætter at lærerne kan udtrykke sig præcist om deres opgavevaretagelse, og at ledere og lærere udfordrer hinanden med gode spørgsmål – og at dette også sker lærerne imellem. Hvis

ledere og lærere ikke kan tale konkret om skolens arbejde med alsidig udvikling, risikerer de at de pædagogiske drøftelser holdes på et så overordnet niveau at drøftelserne ikke bliver vedkommende eller betydningsfulde for den enkelte lærers tilrettelæggelse af undervisningen.

Denne problemstilling – at diskussionerne om alsidig udvikling primært udspiller sig på et meget overordnet niveau – afspejler sig også i de dokumenter som de deltagende skoler og kommuner har udarbejdet om alsidig udvikling.

## 7.2 Fokus på alsidig udvikling gennem dokumenter

Flere af de deltagende skoler og kommuner har udarbejdet dokumenter om skolens arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling. Fælles for dokumenterne er at udarbejdelsen af dem typisk er sat i gang på foranledning af den administrative eller politiske ledelse i kommunerne, og dokumenterne skal ses i sammenhæng med at kommunalbestyrelserne i 2003 blev forpligtet til at "sikre, at hensynet til undervisningens fremme af elevens alsidige udvikling er tilgodeset gennem beskrivelser i læseplanerne eller på anden hensigtsmæssig måde". (Fælles Mål, faghæfte 24, 2003).

Hvor nogle kommuner eller skoler har udarbejdet dokumenter der fokuserer særskilt på elevens alsidige udvikling, fx ved at udvikle trinmål for området i henhold til faghæfterne, har andre sat fokus på særlige aspekter eller delmængder af arbejdet med alsidig udvikling, fx som det kommer til udtryk i samarbejdet mellem pædagoger og lærere i indskoling.

På én skole iværksatte man i 2005 en større værdidebat blandt lærere, ledere, forældre og elever. Debatten mandede ud i en operationalisering af begrebet om elevens alsidige udvikling i tre søjler: en faglig (kundskaber, færdigheder, arbejdsformer og udtryksformer), en personlig (oplevelse, virkelyst, fordybelse, erkendelse, fantasi og lyst til at lære) og en social (medbestemmelse, medansvar, rettigheder, pligter og demokrati). I dokumentet står der blandt andet følgende om hvordan skolen vil arbejde med den tredje søjle, "elevens alsidige udvikling socialt":

- *"Der arbejdes målrettet med demokratiopklaring gennem elevråd, elevernes deltagelse i skolebestyrelse, miljøråd og forskellige udvalg".*
- *"Samværsregler udarbejdes i fællesskab med eleverne".*
- *"Lærerteamet ved hver klasse fastlægger ved årets start et fokuspunkt vedr. de sociale kompetencer for arbejdet de kommende år".*

Et kendetegn ved denne skoles arbejde med at beskrive alsidig udvikling er at skolens ledelse har søgt at involvere flest mulige aktører i processen, og at skolebestyrelsen har været drivkraft i udvikling af dokumentet. Tilblivelsesprocessen på de øvrige skoler har typisk alene involveret dele af det pædagogiske personale.

I de kommuner der har et dokument der særskilt handler om elevens alsidige udvikling, er dokumentet udarbejdet af en arbejdsgruppe. Fx nedsatte man i en kommune en gruppe bestående af lærere og ledere fra kommunernes skoler og konsulenter fra kommunens pædagogiske center. Gruppen brugte ca. et år på at udvikle en vejledning til kommunens skoler, og vejledningen er efterfølgende søgt implementeret på kommunens skoler.

På nogle af skolerne har man ligesom på det kommunale niveau nedsat en arbejdsgruppe til at ekspliciterer skolens arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling, fx det pædagogiske udvalg i samarbejde med skolebestyrelsen. Arbejdsgruppens resultater er dernæst blevet diskuteret på et fælles møde for det pædagogiske personale. Men man vælger ikke altid at involvere alle pædagogiske medarbejdere. Udskolingslærerne på en af skolerne har fx brugt en række kursusdage på at omsætte begrebet om elevens alsidige udvikling sådan at det specifikt retter sig mod arbejdet med skolens ældste elever. En lærer fremhæver at dokumentet og den proces som gruppen har været igennem, er blevet vedkommende for dem netop fordi gruppen har haft et fælles, konkret og afgrænset fagligt fokus:

*Det [dokument om elevens alsidige udvikling] er lavet i et rum med nogle kolleger der vil mig noget. Dem skal jeg arbejde sammen med i morgen og i overmorgen. Det betyder noget for mig at de forstår hvad jeg mener, og at jeg forstår hvad de mener.*

Modsat fremhæver læreren at faglige og didaktiske drøftelser som involverer alle lærere på skolen, sjældent føles vedkommende for den enkelte lærer. Der er simpelthen for mange diskussioner der ikke er relevante når skolen har over 60 lærere der er spredt i tre forskellige afdelinger, fortæller læreren.

Når det gælder udviklingen af et dokument, er der altså en udfordring forbundet med at sikre ejerskab og relevans for den enkelte lærer. Her kan man overveje om de pædagogiske og didaktiske diskussioner synes irrelevante netop fordi de, som tidligere beskrevet, foregår i et så diffust sprog at de bliver indholdstomme og "fyldt med store ord" når lærerne ikke tager afsæt i egne konkrete elever og egne konkrete undervisningsforløb. Udfordringen med at sikre ejerskab kan, som vi kommer ind på i næste afsnit, også handle om at et udarbejdet dokument ikke er tilstrækkeligt til at skabe udvikling på skoleniveau.

### **Dokumentets tilblivelse er vigtig**

De kommuner der har udarbejdet et dokument, fremhæver at dokumentet er tænkt som inspiration og oplæg til det videre arbejde på skolerne. Hensigten er altså at skolerne selv skal arbejde videre med dokumentet og tilrette det den lokale kontekst som skolen udgør, fx ved at supplere med mål der passer til den enkelte skole.

På enkelte skoler vurderer lærere og ledere at kommunens dokument har været en hjælp til arbejdet med området. Fx fortæller en lærer at hun i forbindelse med udarbejdelsen af årsplaner anvender kommunens dokument om alsidig udvikling til inspiration i undervisningen og som en form for tjekliste. Hun vurderer at dokumentet er særligt brugbart fordi der ikke alene opstilles mål for elevernes kompetencer på området, men også tegn på hvordan læreren umiddelbart kan iagttage om målene er nået. En leder på samme skole fremhæver desuden at da skolen for to år siden reviderede skolens målsætning, blev dokumentet inddraget i overvejelserne om hvordan skolens eget materiale forholdt sig til området.

Vurderingen af at dokumenterne kan være hensigtsmæssige at slå op i lejlighedsvis, og at de kan fungere som en sikkerhed og tjekliste for at læreren gør sit arbejde godt, støttes af andre lærere og ledere. Men der tegner sig også et billede på tværs af skolerne af at dokumenter ikke i sig selv er afgørende for hvordan man arbejder med alsidig udvikling. Snarere er det processen i forbindelse med tilblivelsen af dokumentet der kan være betydningsfuld for lærernes arbejde. Som en kommunal konsulent fremhæver:

*Når det [hvordan skolen arbejder med at fremme elevens alsidige udvikling] bliver nedskrevet, så er det vigtige sket. Det kommer ind under huden. Det at dokumenterne ligger på hjemmesiden, er ligegyldigt.*

Det er, som konsulenten peger på, processen og tilblivelsen der er central, fordi det i den forbindelse "kommer ind under huden". Det at være med til at udvikle dokumentet tillægges stor betydning fordi det er i den proces at man tager hul på de pædagogiske og didaktiske refleksioner over og drøftelser om forståelsen af arbejdet med alsidig udvikling. Når man har gjort sig nogle pædagogiske og didaktiske overvejelser, kan man udvikle en fælles forståelse af hvad begrebet rummer, og hvordan det mere konkret omsættes til praksis. En lærer fortæller om sin deltagelse i en arbejdsgruppe:

*Det [processen med at beskrive arbejdet med elevernes alsidige udvikling] afklarede os. Vi blev mere afklarede i vores hoveder. Mere præcise i sproget. Vi vedkender os hvor vi selv står. Vi ser også mere overordnet på problemerne nu, det er ikke bare 7.C det handler om. [Lærerne] tager det i et større løft.*

Læreren fortæller videre:

*Vi havde lange snakke om hvad vi syntes var vigtigt. Det trænger vi da til. Måske skulle vi tage den [diskussionen] op igen.*

Læreren fremhæver at drøftelserne gav anledning til et fælles sprog og til en øget bevidsthed om egen praksis. Læreren vurderer desuden at der er en stolthed forbundet med at deltage i udviklingen af sådanne dokumenter fordi der ligger et godt og vigtigt stykke arbejde til grund for dokumentet. Dette arbejde kan bidrage til at styrke lærernes faglige identitet og skabe et fælles afsæt for det videre arbejde. Desuden fremhæver læreren at processen flyttede fokus fra den enkelte elev eller den enkelte klasse til en mere overordnet diskussion om elevens alsidige udvikling.

Fleere af de deltagende lærere, ledere og kommunale repræsentanter vurderer at have været igennem en spændende og inspirerende proces i relation til udviklingen af et dokument om elevens alsidige udvikling. Men for de fleste skoler og kommuner bruges dokumentet ikke aktivt i dag, og det har derfor begrænset betydning for lærernes pædagogiske praksis. Som en skoleleder fremhæver, er det:

*... tilblivelsen [af dokumentet] der betyder noget. Når det først er der, så ved jeg ikke, så kan det virke som blær med pæne foldere.*

En lærer fremhæver desuden at dokumenterne i sig selv kan gøre én lidt "papirtræt" fordi der er så mange af dem og relevansen for den enkelte lærer kan være svær at få øje på:

*Man er stødt på så mange virksomhedsplaner, overordnede målsætninger og andre papirer fra kommunen. Efterhånden er det begyndt at virke som om at det drejer sig om at man så kan sætte flueben, og så kan man dokumentere over for kommunen, forældre eller staten at nu gør vi det her.*

Selvom der er en betydelig "papirtræthed" på flere af skolerne som synes at gøre dialogen om alsidig udvikling rituel eller overfladisk, er der både på skolerne og i kommunerne en stærk bevidsthed om nødvendigheden af at forankre de erfaringer og den viden man har etableret i en arbejdsgruppe, mere bredt i organisationen. Der er en klar bevidsthed om at et færdigt dokument ikke i sig selv sætter alsidig udvikling på dagsordenen.

### **Når fokus skal opretholdes**

I en af de kommuner der nedsatte en tværgående arbejdsgruppe til at udarbejde et dokument om alsidig udvikling, forsøgte man bevidst at implementere arbejdsgruppens arbejde på de deltagende læreres hjemskoler. Ud fra en hypotese om at arbejdsgruppens viden ville sprede sig til de enkelte skoler, valgte kommunen at gøre de lærere der deltog i arbejdsgruppen, til faglige fyrtårne for det videre arbejde på skolerne. Flere undersøgelser, fx EVA's undersøgelse *Viden der forandrer – Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn* fra 2007, peger imidlertid på at viden ikke spredtes automatisk.

Som en kommunal repræsentant fremhæver, kan det være svært at opretholde fokus på området når dokumentet først er udarbejdet. Dette kan også være tilfældet selv når man har igangsat opfølgende aktiviteter:

*En overgang lavede vi noget om alsidig udvikling i praksis. Vi havde nogle ideer som lå på vores intranet. Det at få omsat det [arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling] til nogle mål i klassen kan være vanskeligt. Vi har siddet en arbejdsgruppe. Den er nedlagt nu, men jeg tror at vi skal have det op igen. Gryden skal i kog.*

Den kommunale repræsentant er, som det fremgår af citatet, opmærksom på at der kan være et vanskeligt omsættelsesarbejde forbundet med at opstille mål for elevens alsidige udvikling, men arbejdsgruppen er nedlagt, og opgavevaretagelsen er dermed overladt til skolerne og lærerne selv.

Den kommunale konsulent peger på at "gryden skal holdes i kog", og at skolens arbejde med at eksplicite arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling dermed er en vedvarende proces. Skal et dokument om elevens alsidige udvikling være et aktivt og gældende grundlag for lærernes arbejde, forudsætter det at dokumentet løbende diskuteres og revideres i forhold til den eksisterende praksis og i forhold til de elever og medarbejdere dokumentet vedrører. Det forudsætter også at skolen har nogle strukturer som følger op, støtter og sikrer at det videre arbejde faktisk finder sted, fx gennem drøftelser i teamet, i skolens afdelinger eller i pædagogisk råd. Hvis arbejdet ikke er forankret i skolens organisation, er der risiko for at det trænges i baggrunden i konkurrencen med en række andre områder, og at dokumentet dermed reduceres til et skuffedokument der ikke har reel betydning for skolen og dens aktører, og, som det fremgår af citatet ovenfor, som vurderes kun at have symbolsk betydning.

### **Et dynamisk dokument**

En skoleleder vurderer at en årlig opfølgning på dokumentets status er vigtig for at fastholde fokus på området:

*Derfor er jeg glad for at vi tager den op hvert år, for så får vi vendt den ... Hvorfor nåede vi ikke det? Det var fordi der var noget andet, men vi har stadig hensigten [at nå målet]. Det er vigtigt så vi ikke bare har en politik på området.*

Omdrejningspunktet for den årlige opfølgning er at drøfte om de mål der blev opstillet det foregående år, er blevet indfriet, og om målene stadig er relevante, og at fastsætte nye mål. Lærerne på skolen fremhæver at dokumentet i kraft af at det følges op hvert år, bliver dynamisk. Konkret bliver de enkelte punkter i dokumentet gennemgået og undersøgt i forhold til om de stadig er relevante: Arbejder skolen fx stadig bevidst med at "udvikle nysgerrighed og lyst til at lære" ved

”at der på skolens udearealer er indrettet områder, der giver mulighed for eksperimenterende undervisning, fx bålplads”?

Dokumentet tilpasses gennem en proces der først involverer ledelsen og en gruppe lærere hvorefter emnet drøftes i plenum. At målene er i fokus ved den årlige revidering af dokumentet, betyder at der blandt lærerne er en bevidsthed om at målene angiver retningen for deres arbejde. De mål skolen arbejder med, er i høj grad knyttet til et handlingsniveau. Det betyder at alsidig udvikling er omsat til noget konkret og håndterbart for skolens lærere, men også at målene er koblet op på en række initiativer, og at skolen er villig til at ændre rammerne for at tilgodese lærernes arbejde med elevens alsidige udvikling. Fx ændrede skolen spisepausens placering fordi man opdagede at drengene sad og trippede så meget for at komme ud og spille fodbold at det var bedst at de først spillede fodbold og derefter kunne have ”tid til spisning og til samtale om det der spises”.

Lærerne på skolen vurderer ligesom ledelsen at det er ”sundt” at følge op på skolens arbejde, og at det er essentielt at lærerne føler ejerskab til opfølgingsarbejdet. Netop lærernes oplevelse af ejerskab og medbestemmelse problematiseres af en gruppe lærere fra en anden skole. De vurderer at den opfølgning der finder sted på deres skole i relation til skolens værdigrundlag (og herunder skolens arbejde med alsidig udvikling), ikke i tilstrækkelig grad giver mulighed for en diskussion af skolens arbejde på området. De påpeger at det ”ikke er nogens skyld” at det forholder sig sådan, men at det kan være svært at forholde sig til de mange dokumenter der stilles krav om at behandle i fx pædagogisk råd, og at behandlingen derfor kan foregå på et meget overordnet eller symbolsk niveau hvor arbejdet med dokumentet måske snarere har karakter af rituel meddelelse end en reel pædagogisk drøftelse.

Vælger en skole at behandle et dokument om elevens alsidige udvikling meget overordnet og uden egentlig diskussion, er der risiko for at både processen og det færdige dokument bliver uden betydning for lærernes arbejde med eleverne.

De dokumenter der beskriver skolens arbejde med alsidig udvikling, indeholder ofte mange positivt ladede ord som det er svært at være uenig i. Fx at det er givtigt for eleven når der i undervisningen arbejdes målrettet med at sætte eleverne i stand til at ”vurdere situationer og handle ud fra dem”. I skolens diskussioner er det derfor ikke nok at spørge om vi fortsat synes det er et vigtigt punkt som vi vil arbejde med i undervisningen, eller ”om der er nogen der har noget at tilføje”. Det handler i stedet om gennem faglig, pædagogisk og didaktisk refleksion at omsætte de luftige og overordnede termer til konkrete mål som lærerne kan arbejde med og evaluere. Som en skoleleder fremhæver:

*Hvis vi skal vide at vi bruger og gør tingene [rigtigt], så bliver vi nødt til at køre det [de pædagogiske drøftelser om arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling] mere konkret ud end bare at have de der smukke og meget velmenende overordnede pædagogiske målsætninger. Så må vi lave nogle beskrivelser af hvordan vi arbejder inden for undervisningen, inden for det sociale liv og inden for skolens miljø.*

## **Faghæftet**

De seks kommuner og de seks skoler har skævet til faghæftet i udviklingen af deres lokale dokumenter om alsidig udvikling.

Enkelte lærere og ledere vurderer at faghæftet i sin nuværende form kan være en udmærket inspirationskilde når skolen står over for at skulle udvikle eller revidere sit værdigrundlag. Det kan også fungere som en sikkerhed for at man som lærer gør sit arbejde godt ved at sammenholde de mål og aktiviteter man selv opstiller for undervisningen, med de eksempler der fremgår af hæftet. På tværs af interviewene står det imidlertid klart at faghæftet ikke har den store betydning for skolens arbejde med elevens alsidige udvikling. Det skyldes på den ene side, som flere ledere og lærere peger på, at materialet forholder sig til emnet på et meget overordnet plan. På den anden side giver flere udtryk for at eksemplerne i faghæftet ikke giver anledning til nye overvejelser. En lærer vurderer fx at faghæftet kan udgøre et godt grundlag for diskussion om og refleksion over området. Men han er på samme tid forbeholden over for hæftet:

*Jeg synes det er rart at have faghæfterne [i skolens fag], at have nogle mål at gå efter. Men jeg kan ikke blive klog på faghæftet om elevens alsidige personlige udvikling. På en måde er det rart at have noget at diskutere ud fra. Men jeg bliver også provokeret af det. Det er så selvfølgelig. Der er for mange banaliteter i det hæfte.*

En anden central diskussion handler ifølge lærere og ledere om det paradoksale i at der eksisterer et særskilt faghæfte for elevens alsidige udvikling når lærernes arbejde med området er integreret i de enkelte fag. En sammenskrivning af de faglige mål med de almene og personlige kompetencer bør også afspejle sig i faghæftet, forklarer en lærer. En skoleleder vurderer desuden at en sådan sammenskrivning vil styrke lærernes arbejde med elevens alsidige udvikling fordi lærerne generelt har et solidt kendskab til faghæfterne for deres fag og anvender dem aktivt:

*Det [faghæfte 24] skal ind i faget [faghæfterne for de enkelte fag]. De faghæfter de bruger i deres fag, dem kan de. Det skal ikke være et selvstændigt et. Det skal ind i alle faghæfter, for dem bruger de.*

Ved at integrere alsidig udvikling i faghæfterne for de enkelte fag bliver alsidig udvikling altså – ifølge skolelederen – lettere at arbejde med for lærerne fordi arbejdet bliver integreret i det mate-

riale lærerne allerede anvender i deres arbejde. Som nævnt rummer fagformålene en række læringsområder som er befordrende for elevens alsidige udvikling, og mål for dimensioner af personlige og almene kompetencer er derfor integreret i fagene. En lærer fremhæver:

*I dansk, fx, er der også noget med at man skal være demokratisk. Så det er en del af formålsparagraffen for det enkelte fag.*

Faghæftet understreger at udvikling af elevens personlige og almene kompetencer sker i samspil med udvikling af de faglige kundskaber. Men man kan kritisk spørge om man ikke med udgivelsen af en særskilt publikation om elevens alsidige udvikling risikerer at understøtte forståelsen af elevens alsidige udvikling som noget der falder uden for faget, og som har sin plads i tværfaglige forløb og projekter der er adskilt fra den fagdelte undervisning (se kapitel 6).

### 7.3 Hvordan sikrer skolen fokus på alsidig udvikling?

Når de overordnede målsætninger fra faghæftet og fra kommuners og skolers dokumenter om alsidig udvikling skal prøves af og omsættes til praksis, peger både lærere, ledere og kommunale repræsentanter på teamet som krumtap for arbejdet med alsidig udvikling.

#### **Fra klasselærer til team**

Traditionelt har ansvaret for den enkelte elevs alsidige udvikling hvilet på klasselærerens skuldre. Klasselæreren har, som flere lærere og skoleledere udtrykker det, været en slags garant for at nogen tager hånd om elevernes trivsel. Flere lærere og ledere peger på at man fortsat som klasselærer står for den primære kontakt til eleverne og derfor kan føle sig forpligtet til at arbejde mere særskilt med elevernes alsidige udvikling. Som klasselærer kan man, som en lærer fremhæver, nogle gange blive "en ekstra forælder på en måde". En leder giver udtryk for at det har været en ledelsesopgave at flytte fokus på det enkelte barn fra klasselæreren over til teamet:

*... mange gange tænker man [lærerne] jo at den hænger på en dansklærer, det er klasselæreren der skal det her. Men her har vi [ledelsen] prøvet at bevidstgøre lærerne om at det ikke kun er klasselærerne. Det er også de andre lærere!*

En anden leder fortæller lidt mere om hvordan han som leder har arbejdet med at minde lærerne om at alsidig udvikling er et ansvar der påhviler alle, ikke kun klasselæreren. Han fortæller at det er:

*... alle [lærere] der har klassen, der skal arbejde med det her [alsidig udvikling]. Grunden til at vi sagde at de skulle lave et fokuspunkt [om alsidig udvikling i årsplanen], det var for at*

*bevidstgøre dem om at selvom den enkelte lærer måske kun har eleverne i billedkunst, så har han eller hun også et fokuspunkt om at eleverne skal vente på tur e.l.*

Lederen peger her på teamets arbejde med at opstille mål for en række fokuspunkter i årsplanen, fx sociale mål, som en genvej til at huske alle lærere på arbejdet med alsidig udvikling som en fælles opgave og forpligte dem til at deltage i dette arbejde.

For lederne på de seks skoler er teamet altså et redskab til at sikre et fokus på alsidig udvikling. Det kan imidlertid blive et problem hvis ledelsen antager at skolens teamstruktur i sig selv kan sikre et fokus på alsidig udvikling. Det er derfor vigtigt tydeligt at signalere hvilke opgaver teamet har ansvar for at løse, og det er vigtigt at ledelsen følger op på disse opgaver. Hvis ledelsens opfølgning alene består i et årligt møde med teamet, kan der være risiko for at samtalen om arbejdet med alsidig udvikling bliver overfladisk, eller at opgaven drukner i mængden af øvrige forpligtelser i teamet.

### **Teamets arbejde med at opstille mål for undervisningen og for den enkelte elev**

Når ledere og lærere under interviewene ofte fremhæver teamsamarbejdet, er det fordi teamet fungerer som en organisatorisk ramme om drøftelser af klassens og den enkelte elevs trivsel og generelle udvikling.

På nogle skoler har man gode erfaringer med at klasseteamet eller årgangstemaet opstiller undervisningsmål for en række indsatsområder der knytter sig til elevernes alsidige udvikling.

Som eksempel har teamet omkring en 5. klasse opstillet et socialt mål under overskriften "tryghed". Det lyder:

- *"Vi vil fortsat arbejde for, at alle oplever skolen som et trygt sted at være".*

Et mål for elevernes personlige udvikling i samme klasse er:

- *"Vi vil arbejde for, at eleverne får en øget bevidsthed om, at deres kammerater bevidst og ubevidst reagerer på deres adfærd (sprog, påklædning, kropssprog)".*

På en anden skole opstiller teamet omkring den enkelte klasse tre mål inden for områderne det personlige, det faglige og det sociale. En lærer fortæller at teamet i arbejdet med målene får "snakket sig igennem" alle tre områder med fokus på hvad der er vigtigt for den aktuelle klasse. Ikke mindst får de sat ord på hvordan de vil arbejde mere konkret med alsidig udvikling. De tre områder er med til at fastholde fokus for diskussionen og til at sikre at man kommer omkring alle områder.

På en tredje skole opstiller lærerne tilsvarende – som led i deres udviklingsplan – tre udviklingspunkter for teamets arbejde med eleverne. Ledelsen stiller krav om at der skal være et socialt og et fagligt udviklingspunkt, mens årgangstemaet selv bestemmer det sidste punkt. Udviklingspunkterne er med til at skærpe lærernes opmærksomhed i arbejdet med at opstille mål for undervisningen. En lærer fortæller at det forhold at en gruppe elever på 9. årgang inden længe skulle forlade folkeskolen, gav anledning til en diskussion i teamet om hvordan lærerne bedst kunne "hjælpe dem på vej". Teamet vurderede at det vigtigste for eleverne var deres "personlige udvikling og fremtiden", og teamet fandt frem til et udviklingspunkt om medieetik:

*Vi [teamet] har valgt medieetik i år. Det handler om chatkultur osv. Fordi det er en kilde til mange konflikter børnene imellem, men også fordi de skal have nogle redskaber til at kunne begå sig på nettet osv.*

Teamets arbejde med elevplanen kan ligesom arbejdet med udviklingsplaner og årsplaner udgøre en ramme for diskussion og en konkretisering af elevens alsidige udvikling. På en skole fortæller lærerne at de udarbejder elevplanerne i fællesskab i teamet, og at de indleder deres samtaler med en drøftelse af rubrikken om elevens alsidige udvikling. En lærer fortæller at teamets fælles proces med at udfylde rubrikken muliggør en diskussion af forskellige forståelser af enkelte ord i teksten. At lærerne formulerer sig præcist om elevens alsidige udvikling i elevplanen er vigtigt for at undgå misforståelser i samarbejdet og kommunikationen mellem skole og hjem. Lærerne tvinges altså via kravet om skriftlighed til at være præcise i deres sprogbrug. Læreren fremhæver dog på samme tid at det er en svær proces:

*Det er det punkt der tager længst tid at skrive. Det er ikke så meget de faglige mål, for dem kan man måle og veje. Men at beskrive elevernes alsidige udvikling – det er svært.*

Citatet udtrykker at man i modsætning til de faglige mål ikke kan måle og veje resultaterne af arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling. På tværs af skolerne hersker der enighed om at det er vanskeligt at evaluere elevernes personlige og almene kompetencer, og ganske få lærere har gjort sig erfaringer med det. En leder giver udtryk for at der på hendes skole er plads til forbedring når det gælder at følge op på og evaluere de mål skolen opstiller for undervisningen og for eleverne. Hun begrundet det med at evalueringen ofte ikke foretages fordi det er en svær opgave, men også fordi lærerne nogle gange oplever at det materiale de anvender til evaluering, er for "firkantet" og fokuserer for snævert på dele af elevens kompetencer.

De lærere der under interviewene fremhæver at de evaluerer elevens udbytte af undervisningen, anvender målskiver og samtale- og refleksionsark som redskaber til at inddrage elevernes egne vurderinger af læringsmål i elevsamtalen og i arbejdet med elevplanen.

Vi ser to forklaringer på hvorfor lærerne tøver med at evaluere på mål for elevernes alsidige udvikling. Dels kan der være tale om at de mål teamene opstiller for den enkelte elevs alsidige udvikling, er svære at måle på. Dels kan der ligge en fare for at målene bliver så normative at man risikerer at ekskludere elever, frem for at rumme dem.

Den første forklaring på at lærerne finder det vanskeligt at evaluere elevernes alsidige udvikling, skal ses i sammenhæng med at de læringsmål lærerne har formuleret i elevplanerne, enten angiver en status og dermed ikke har karakter af mål, eller at målene, som i eksemplerne nedenfor, kan være svære at operationalisere. Det er fx svært at definere hvad det vil sige at være "mere fri", og at vide hvordan man kan iagttage at en elev bibeholder lysten til at gå i skole:

- "[Elev a] kan med fordel arbejde med at være mere fri, når det gælder fremlæggelser og fri opgaveskrivning".
- "[Elev b] skal fortsætte det positive engagement i timerne og bibeholde lysten til at gå i skole".

Den anden forklaring kan ses som et udtryk for at man er varsom med at definere tegn på alsidig udvikling fordi tegnene kan medvirke til et bestemt normalitetsbegreb, fx særlige forforståelser og tanker om den gode borger og den gode elev. Dermed indsnævres forståelsen af alsidig udvikling fra at være noget der er kendetegnet ved sin rummelighed og vægt på individets uanede udviklingsmuligheder, til at være noget klassificerbart og bestemt. En skoleleder understøtter denne forklaring. Hun har deltaget i en kommunal arbejdsgruppe som har skullet udvikle trinmål for alsidig udvikling:

*De [kommunen] ville have skrevet det [målene for alsidig udvikling] lige så konkret som de faglige trinmål. Det tog lang tid i gruppen, for vi syntes det var farligt at skrive nogle konkrete ting ned når det handlede om udviklingen af en personlighed.*

Skolelederen problematiserer altså forskrifter om detaljerede beskrivelser af elevens udviklingspotentiale. Når flere lærere og ledere taler om det farlige i at opstille tegn på alsidig udvikling, handler det, som nævnt ovenfor, om at de ikke synes det er rimeligt at måle og veje forhold der handler om elevens alsidige udvikling.

Også Hermann peger i udgivelsen *Magt og Oplysning – Folkeskolen 1950-2006* (2007) på at det er vanskeligt at måle elevens sociale og personlige kompetencer. Han vurderer at det dels er funktionelt vanskeligt, dels er "normativt betændt"<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Hermanns problematisering tager afsæt i den kompetenceforståelse som OECD's PISA-program siden 2000 har været baseret på. Forståelsen indebærer fokus på at teste elevernes evne til at anvende viden frem for fokus på at repetere viden. I diskussionen inddrages PISA-programmets måling af sociale og personlige kompetencer, såkaldte *cross-curricular competences*.

Den danske skole er ikke ene om at finde evalueringssdelen vanskelig. Den canadiske provins Quebec har i en årrække arbejdet eksplicit med at opstille mål for CCC, og også her synes der at være en vis forsigtighed hvad angår evalueringssdelen. Af Quebecs uddannelsesprogram fremgår det eksplicit at man skal være varsom med at identificere CCC som kompetencer der specifikt bliver udviklet i bestemte faglige sammenhænge. CCC går på tværs af fagene og involverer det hele barn. Derfor skal lærerne anvende evalueringssmetoder der kan rumme en sådan kompleksitet. (www.meq.gouv.qc.ca).

I diskussionen om evaluering af elevernes alsidige udvikling vurderer vi at det er vigtigt at være bevidst om de muligheder og begrænsninger der ligger i at anvende forskellige evalueringssmetoder. Netop det at personlige og almene kompetencer er knyttet til aspekter af den enkelte elevs kognitive, sociale og følelsesmæssige udvikling, bevirker at man er nødt til at anvende evalueringssmetoder der indfanger denne kompleksitet. Frem for at måle og veje kvantitativt kan lærerne basere deres løbende evaluering af elevens alsidige udvikling på kvalitative metoder, fx iagttagelser, selvevaluering, brug af logbog og samtaler.

### **Pædagogiske og didaktiske drøftelser i teamet**

Som nævnt henviser flere skoleledere til teamet som et oplagt forum for pædagogiske og didaktiske drøftelser om alsidig udvikling.

Når teamet arbejder med alsidig udvikling, fx gennem udviklingen af årsplaner og elevplaner, kan det give anledning til refleksion over hvordan begrebet omsættes til praksis i den daglige undervisning. Lærernes opgave med at håndtere konkrete og praktiske udfordringer i forhold til en fælles elevgruppe risikerer dog at tage fokus fra de mere begrebslige diskussioner af emnet. Derved kommer alsidig udvikling let til at handle om fx det at have fælles holdninger til hvordan man håndterer et konkret problem i en klasse. En lærer fremhæver det at stå sammen som essentielt for teamets arbejde med elevernes alsidige udvikling:

*Det vigtige [i arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling] er at vi sidder i vores team og taler om tingene. Det vigtige er at vi har fælles holdninger til hvad vi gør når halvdelen [af eleverne] ikke afleverer deres opgaver. Fælles holdninger til hvad det er vi skal kæmpe med eller stå sammen om med den flok elever vi har.*

En skoleleder forklarer at man er nødt til at tage skridtet videre så dialogen i teamet skærper lærernes bevidsthed om deres pædagogiske praksis:

*Det der ligger i at være lærer, er at udvikle børn, at lære børn noget. Der ligger mange ting implicit i det at være lærer. Der er mange ting der sker alligevel [selvom de ikke bliver italesat], men når man bliver bedre til at snakke om det i teamet og samarbejde omkring det,*

*bliver man mere fokuseret på hvad det er man gør, og hvad der er væsentligt for børn på dette alderstrin [at lære].*

Men når samtalerne om alsidig udvikling som tidligere nævnt er præget af en diffus sprogbrug, er den store udfordring for skolerne hvordan dialogen i teamet skal kvalificere lærernes praksis. Så længe drøftelserne om alsidig udvikling overvejende bliver taget fx når en skole skal revidere sit værdigrundlag, eller når teamet fx skal løse konkrete problemer i en klasse, er det svært at etablere en egentlig undersøgende og vidensbaseret tilgang til arbejdet med alsidig udvikling.

### **Inspiration til arbejdet med alsidig udvikling**

Nogle lærere vurderer at de har behov for at trække på viden og ressourcer der rækker ud over rammerne for teamsamarbejdet, når arbejdet med alsidig udvikling bliver udfordrende.

En lærer fortæller at hun har oplevet faglig utilstrækkelighed i arbejdet med en elev med særlige behov. I et forsøg på at finde støtte til arbejdet inddrog hun faglitteratur:

*Hvis jeg har en periode hvor jeg er frustreret, kan jeg godt søge hjælp til at reflektere ved at læse nogle bøger om Asperger fx. Jeg ved ikke om jeg bliver bedre, men jeg får hjælp til at reflektere, at forstå hvad det er. Det kan godt lette trykket.*

Enkelte andre lærere og ledere vurderer at AKT-indsatsen (AKT er en forkortelse for adfærd, kontakt og trivsel) på skolen udgør en ressource når lærere oplever at stå over for vanskelige problemstillinger i undervisningen. I én af de deltagende kommuner har lærerne desuden mulighed for at trække på såkaldte socioemotionelle vejledere. Der er ansat to vejledere på hver af kommunens skoler. Det fremgår af arbejdsbeskrivelsen for vejlederne at de skal "deltage i planlægning og evt. dele af skolens arbejde med at opfylde de kommunale trinmål for elevernes alsidige personlige udvikling". En leder fortæller:

*De [vejlederne] er lige blevet uddannet. Vi har en lærer og en pædagog. De andre [lærere] kan henvende sig til dem og sige de har et problem, og så kommer de eller deltager i forældremøder eller andet.*

Ifølge lederen kan lærerne tage kontakt hvis de står over for et problem som de har brug for assistance eller faglig sparring til at løse.

Det er vigtigt at være opmærksom på at lærernes inddragelse af viden og ressourcer (fx litteratur, AKT-indsatsen og de socio-emotionelle vejledere) risikerer alene at fokusere på problemløsning. Det er med andre ord problemet som læreren har konstateret i klassen eller i relation til en elev, der driver samarbejdet og drøftelserne om hvordan man fx håndterer børn der har det svært i

skolen. Dermed udnytter læreren samarbejdet til at løse konflikter og problemer snarere end til at udfolde og inspirere arbejdet med at fremme alle elevers alsidige udvikling.

### **At blive klog på egen praksis**

Denne rapport peger på at skolerne står over for et dilemma. De har svært ved præcist at formulere hvad de mener med alsidig udvikling, fordi de ikke kan tale om det i et nuanceret sprog. Og fordi de taler om alsidig udvikling i et diffust sprog fyldt med "store ord", sætter sproget i sig selv begrænsninger for deres udfoldelsesmuligheder i diskussionerne. De store ord har nemlig så mange tolkningsmuligheder at det er svært at vide om lærerne forstår det samme ved de enkelte begreber, fx det hele menneske. Arbejdet med alsidig udvikling risikerer dermed at blive en "black box" der let bliver afhængig af den enkelte lærers personlighed.

Analysen peger på at der på skolerne er brug for en skærpet bevidsthed om hvad begrebet alsidig udvikling dækker, og et undersøgende, kritisk blik på hvordan begrebet omsættes til praksis. Interviewene med lærerne kan ses som et eksempel på at det kan være en god læreproces at forholde sig analytisk og vurderende til egen praksis. Ved afslutningen af hvert interview spurgte vi ind til lærernes oplevelse af interviewforløbet. De umiddelbare reaktioner fra lærerne var at deres deltagelse gav dem anledning og rum til nogle sjældne faglige drøftelser. Lærerne fremhævede værdien af at tale med kolleger på tværs af afdelinger, og de oplevede det som givtigt at vi gentagne gange spurgte ind til hvordan de omsætter begrebet og de "store ord" i den daglige undervisning.

Lærerne fremhæver altså at kombinationen af fordybelse og et eksternt blik kan medvirke til en bevidstgørelse om egen praksis.

To skoler eksemplificerer på forskellig vis hvordan man via kompetenceudvikling af lærerne kan oparbejde kompetencer til at forholde sig undersøgende til egen praksis. På den ene skole forklarer en skoleleder at lærerne igennem et fælles kursus i konflikthåndtering har oparbejdet et fælles sprog som har styrket deres forståelse af den opgave de skal løse:

*Vi går ind for fælles løft [af lærere]. Vi har alle været på et kursus i konflikthåndtering så vi får et fælles sprog omkring det her. Så vi ikke taler forbi hinanden.*

På den anden skole fremhæver lærerne betydningen af at agere "kritiske venner" for hinanden og dermed kaste et udefrakommende blik på hinandens undervisning og relation til eleverne. Lærerne giver for udtryk at der ligger et stort, uudnyttet potentiale i at hente støtte, inspiration og vejledning fra kolleger. Nogle af lærerne taler begejstret om at de har været på kursus i supervision, men beklager at skolens ressourcer og organisering kan spænde ben for at de får prøvet deres kompetencer af i praksis.

Samlet set peger rapporten på at en undersøgende og kritisk tilgang til egen praksis kan have afgørende betydning for en skoles arbejde med alsidig udvikling. En sådan undersøgende og kritisk tilgang vil bidrage dels til en etablering af et fælles sprog om opgavevaretagelsen, dels til en fælles forståelse af alsidig udvikling, dels til en bevidsthed om sammenhængen mellem den enkelte lærers intentioner eller mål for undervisningen og det vedkommende konkret gør for at fremme elevens alsidige udvikling.

### **Spørgsmål til refleksion**

Som inspiration til skolernes videre arbejde med alsidig udvikling har vi på baggrund af denne undersøgelse formuleret en række spørgsmål til refleksion. Spørgsmålene er målrettet lærere og skoleledere og kan med fordel drøftes i skolens klasseteam, årgangsteam, afdelinger og fælles pædagogiske fora. Listen af spørgsmål er ikke udtømmende, men tænkt som et afsæt for pædagogisk og didaktisk refleksion på skolen:

- Hvilke ord og begreber anvender I umiddelbart når I taler om alsidig udvikling?
- Hvilken betydning tillægger I begreberne faglighed og alsidig udvikling, og hvilken sammenhæng er der mellem begreberne?
- Hvordan ser I sammenhængen mellem de faglige mål og målene for elevens alsidige udvikling? Hvordan kan I iagttage om eleverne når målene? Hvilke tegn opstiller I?
- Hvilken betydning har jeres relationer til eleverne i arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling?
- Hvad lægger projekter og tværgående forløb op til i arbejdet med alsidig udvikling? Hvad bevirker evt. at der bliver plads til at arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling i skemabrudte forløb? Hvad gør evt. at der ikke er plads til det i den almindelige undervisning?
- Hvilke arbejdsformer bidrager til at udvikle eleven alsidigt? Hvad lærer eleven fx ved at undre sig, ved at stille sig frem foran klassen, ved at spejle sig i en tekst og ved at indtage forskellige roller?
- Hvilke mål opstiller I for arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling i indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen – og hvordan ser I sammenhængen mellem målene for de tre afdelinger?
- Hvordan får skolens ledelse indblik i lærernes arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling?
- Hvilken betydning har skolens eller kommunens dokument om alsidig udvikling for den pædagogiske praksis på jeres skole?
- Hvordan arbejder I med at opstille mål for alsidig udvikling for undervisningen og for den enkelte elev? Hvordan følger I op på om målene nås?
- Hvorfra kan I hente inspiration til arbejdet med alsidig udvikling – eksternt og internt?

# Appendiks A

## Projektbeskrivelse for alsidig udvikling

### Baggrund for undersøgelsen

Det har siden 1975 fremgået af folkeskolelovens formålsparagraf at folkeskolen skal støtte og fremme den enkelte elevs alsidige udvikling. I folkeskoleloven fra 1993 blev *personlige* tilføjet så det var den enkelte elevs alsidige personlige udvikling der skulle fremmes. Med en ny lovændring i 2006 blev formålsparagraffen imidlertid igen ændret så ordet personlige blev fjernet, og det blev tydeliggjort at folkeskolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder og forberede dem til videre uddannelse.

Af folkeskoleloven fremgår det at undervisningen i de enkelte fag og emner og i tværgående problemstillinger skal fremme elevernes alsidige udvikling. Kommunalbestyrelsen er desuden forpligtet til at sikre at elevernes alsidige udvikling tilgodeses gennem læseplanerne eller på anden hensigtsmæssig måde. Disse to bestemmelser blev indføjet i folkeskoleloven i 2003 ud fra et ønske om at tydeliggøre forpligtigelsen til at undervisningen skal fremme elevens alsidige (personlige) udvikling.

I forlængelse af lovændringen i 2003 udsendte Undervisningsministeriet samme år faghæfte nr. 24 om elevens alsidige personlige udvikling som led i indførelsen af Fælles Mål. Hæftet beskriver de tre overordnede dimensioner af elevernes alsidige udvikling som:

- Mange måder at lære på
- Lyst til at lære
- At lære sammen med andre.

I faghæftet understreges det at intentionen med det øgede faglige fokus som Fælles Mål giver, ikke bør betyde at personlig udvikling og almene kompetencer nedprioriteres. Det understreges desuden at elevens udvikling af personlige og almene kompetencer netop også foregår i fagene,

og at det derfor ikke er hensigtsmæssigt at skille de to dimensioner af skolegangen ad. I faghæftet står der:

*De faglige kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer og de almene kompetencer udvikles bedst i en vekselvirkning i undervisningen.*

*Arbejdet med elevernes alsidige personlige udvikling må ses som summen af det, der foregår i fagene, i tværfaglige sammenhænge og i skolens liv i øvrigt – i frikvarteret, i svømmehallen, på skolebiblioteket, i kantinen og på naturskolen. (Faghæfte 24, s. 12).*

I denne forståelse ses den alsidige udvikling som noget der foregår i fagene i samspil med udviklingen af faglige kundskaber, men altså også som noget der udgøres af mere end de faglige kundskaber. Elevernes alsidige udvikling er i lovgrundlaget defineret som alle sider af elevens personlighedsudvikling, dvs. den åndelige, intellektuelle, musiske, fysiske og sociale udvikling. Det er en forudsætning for projektet at der tages udgangspunkt i den forståelse af alsidig udvikling som afspejles i lovgrundlaget og faghæftet, hvor den faglige dimension er en del af elevens alsidige udvikling.

### **At omsætte begrebet om alsidig udvikling til praksis**

Alsidig udvikling er et abstrakt og komplekst begreb. Ét er hvordan begrebet kan forstås og fortolkes i henhold til lovteksten, eller hvordan begrebet kan anskues teoretisk, noget andet er hvordan begrebet omsættes i den pædagogiske praksis. Et eksempel på begrebets anvendelse i praksis ses fx når en lærer, for at lære eleverne om demokrati, arbejder med princippet om medbestemmelse og medborgerskab i klassen i relation til forskellige fag.

I andre lande ses andre måder at arbejde med demokratiforståelse på. I England er demokratiforståelse fx gjort til et selvstændigt fag – faget citizenship education – og er dermed adskilt fra den øvrige undervisning. Da arbejdet med de forskellige dimensioner af elevens alsidige udvikling i Danmark ligger implicit i fagene, er det i højere grad op til skolerne og lærerne at fortolke og prioritere de forskellige dimensioner af begrebet. Ligesom det er op til de enkelte kommuner at understøtte skolernes arbejde med elevernes alsidige udvikling. Det er således en udfordring for skolen og for den enkelte lærer at tilrettelægge en undervisning der understøtter elevernes alsidige udvikling, samtidig med at de faglige mål for faget er i centrum.

Når kommuner og skoler skal beskrive og evaluere arbejdet med elevernes alsidige udvikling i fx værdigrundlag eller elevplaner, kan det på grund af begrebets kompleksitet være vanskeligt at finde en dækkende og præcis terminologi for den alsidige udvikling.

EVA's tidligere undersøgelser på området tyder på at det kan være vanskeligt at beskrive og vurdere de personlige, sociale og andre udviklingsmæssige dimensioner som alsidig udvikling indeholder ud over det faglige. Det kan samtidig være vanskeligt at arbejde med mål for et begreb som indeholder både faglige, personlige, sociale og andre dimensioner. Nogle gange ses definitioner af begrebet som bygger på en dikotomisering af det faglige og "det andet". Men i denne definition kan der være en risiko for at netop den faglige dimension helt kobles fra begrebet, og at man derved reducerer alsidig udvikling til primært at gælde elevens sociale og personlige egenskaber.

I praksis arbejder lærerne til gengæld med elevernes alsidige udvikling som en integreret del af undervisningen i fagene. Den faglige dimension er derfor en del af arbejdet med den alsidige udvikling i skolernes og lærerens praksis, ligesom det faglige er en del af den alsidige udvikling i Fælles Mål. Alsidig udvikling og faglig udvikling kan således ikke adskilles i praksis. Der er derfor mange muligheder og udfordringer for kommuner, skoler og lærere i at opbygge en dækkende og præcis terminologi som rummer såvel faglige som andre dimensioner af den alsidige udvikling og som passer til arbejdet med alsidig udvikling i praksis.

### **Elevers alsidige udvikling er ikke tidligere blevet undersøgt**

I en lang årrække har der været stort fokus på fagene i folkeskolen og på at styrke fagligheden. Der er også gennemført en lang række evalueringer og undersøgelser af bl.a. fagene i folkeskolen, den løbende evaluering og undervisningsdifferentiering i folkeskolen, styringsrelationerne i folkeskolen, specialundervisningen og dansk som andetsprog i folkeskolen.

Elevers alsidige udvikling er en anden og meget central del af folkeskoleloven. I mere end 30 år har elevernes alsidige udvikling fremgået af § 1, stk. 1, i folkeskolens formålsparagraf, men begrebet har aldrig været genstand for en undersøgelse. Denne undersøgelse har derfor til formål at sætte fokus på hvordan denne helt centrale del af folkeskolens formålsparagraf bliver omsat i folkeskolens hverdag.

### **Formålet med undersøgelsen**

Undersøgelsens overordnede formål er at undersøge hvordan folkeskolen arbejder med at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling og at undersøge hvilke muligheder og udfordringer der ligger i at arbejde med et så komplekst begreb i praksis.

Undersøgelsen sætter fokus på sammenhængen mellem kommuners, skolars og læreres forståelse af begrebet alsidig udvikling og den måde hvorpå lærerne arbejder med elevernes alsidige udvikling i praksis. Der ses nærmere på den terminologi som kommuner og skoler anvender i beskrivelser af alsidig udvikling, og den terminologi lærerne anvender når de arbejder med alsidig udvikling i praksis, og når de evaluerer elevernes alsidige udvikling i deres elevplaner m.m. Dermed

afdækkes forholdet mellem forståelser af begrebet på kommune-, skole- og lærerniveau samt forholdet mellem de forskellige forståelser og arbejdet med alsidig udvikling i praksis. Undersøgelsen sætter også fokus på hvordan lærerne arbejder med mål for elevernes alsidige udvikling som tværgående mål for noget andet end selve fagene, samtidig med at målene for alsidig udvikling skal integreres i undervisningen i fagene.

Endelig sætter undersøgelsen fokus på hvornår skolerne synes arbejdet med elevernes alsidige udvikling lykkes bedst, med henblik på at opstille inspirerende perspektiver for det videre arbejde med alsidig udvikling.

I undersøgelsen vil vi:

- Undersøge kommunernes forståelse af begrebet alsidig udvikling og måden de evt. har arbejdet med det på.
- Undersøge skolernes forståelse af begrebet alsidig udvikling og måden de evt. har arbejdet med det på. Der vil bl.a. blive sat fokus på om skolerne har eller har haft en strategi for arbejdet med elevernes alsidige udvikling, herunder skolelederens rolle i arbejdet med alsidig udvikling.
- Undersøge lærernes forståelse af alsidig udvikling og måden de anvender deres forståelse af alsidig udvikling på i praksis. Der fokuseres på forståelse, praksis samt de målsætninger skolerne evt. har for elevernes alsidige udvikling. Herunder ses der nærmere på skolernes praksis for evaluering af elevernes alsidige udvikling i elevplanerne og på den terminologi lærerne bruger til at beskrive og vurdere den alsidige udvikling.
- Undersøge hvordan lærerne i de tre fagblokke ser sammenhængen mellem alsidig udvikling og faglighed, og undersøge hvordan de arbejder med elevernes alsidige udvikling i deres undervisning.
- Undersøge sammenhængen mellem kommunernes, skolernes og lærernes forståelse af begrebet alsidig udvikling, herunder hvilken rolle hhv. kommunen og skolens ledelse spiller i arbejdet med at beskrive og vurdere elevernes alsidige udvikling, og hvilken betydning dette har for lærernes pædagogiske praksis på området.
- Undersøge hvornår kommuner, skoler og lærerne oplever at arbejdet med elevernes alsidige udvikling bedst lykkes.
- Sammenligne måder kommuner og skoler i Danmark forstår og arbejder med begrebet om elevens alsidige udvikling på, med fremgangsmåden i andre lande for på den måde at give skoler, kommuner og andre inspiration til det fremtidige arbejde med alsidig udvikling.

## Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen vil indeholde følgende elementer:

### Indledende desk research

Vi indleder undersøgelsen med at afklare begrebet elevens alsidige udvikling og tager udgangspunkt i begrebets udvikling som det fremgår i diverse ændringer af folkeskoleloven siden 1975. Begrebsafklaringen vil desuden ske på baggrund af relevant litteratur fra den pædagogiske forskning.

I begrebsafklaringen undersøger vi samtidig udvalgte skolars forståelse af alsidig udvikling ved at se på hvordan de omtaler og beskriver begrebet i fx deres værdigrundlag og virksomhedsplaner. Desuden vil vi se på udvalgte kommuners arbejde med elevernes alsidige udvikling som det kommer til udtryk i fx lokalt udarbejdede trin- og slutmål for elevens alsidige udvikling.

### Caseundersøgelse på seks udvalgte skoler

På baggrund af den indledende desk research vil vi udvælge seks skoler til en caseundersøgelse. Skolerne vil blive udvalgt så de har forskellig størrelse, geografisk beliggenhed og elevgrundlag. Formålet er at få viden om hvordan skoleledere og lærere forstår begrebet elevens alsidige udvikling, hvilken rolle kommunen har spillet for skolens arbejde med alsidig udvikling, og hvordan lærerne konkret arbejder med elevernes alsidige udvikling i undervisningen og i beskrivelser og vurderinger af elevernes alsidige udvikling i deres elevplaner.

På de seks skoler vil vi både foretage fokusgruppeinterview om deres tilgang til arbejdet med alsidig udvikling og interviewe mindre grupper af lærere om konkrete undervisningssituationer hvor arbejdet med alsidig udvikling indgår, og om hvordan der arbejdes med evaluering af alsidig udvikling i elevplaner.

#### *Dokumentanalyse: begrebsafklaring for de enkelte skoler*

Indledningsvis analyserer vi skolernes eventuelle beskrivelser af hvordan de arbejder med elevernes alsidige udvikling. Vi ser nærmere på hvilke forståelser der ligger bag de enkelte skolers beskrivelser af alsidig udvikling i deres værdigrundlag, virksomhedsplan, kvalitetsrapport eller andre lignende dokumenter. Vi inddrager også de rammer og redskaber skolen evt. har fået givet af kommunen. Og endelig indhenter vi eksempler på elevplaner for at afdække hvilke begreber lærerne anvender i beskrivelser og vurderinger af elevernes alsidige udvikling.

#### *Interview med skoleledere om arbejdet med alsidig udvikling på skolen*

Gennem interview med skoleledere og pædagogiske ledere undersøger vi hvordan skolerne har grebet arbejdet med alsidig udvikling an. Hvilken rolle har ledelsen spillet, og har den

haft en strategi for arbejdet med alsidig udvikling på skolen? Har man på skolen arbejdet med at etablere en fælles forståelse af begrebet, eller har det været op til lærerne selv at fortolke og arbejde med alsidig udvikling i undervisningen? Hvilken rolle har kommunen spillet i arbejdet med alsidig udvikling på skolen?

#### *Fokusgruppeinterview med lærere om deres forståelse af alsidig udvikling*

Gennem fokusgruppeinterview med lærere på de seks skoler undersøger vi lærernes forståelse af alsidig udvikling, bl.a. hvordan de ser på forholdet mellem elevens faglige kompetencer og elevens alsidige udvikling. Fokusgruppeinterviewene sætter desuden fokus på lærernes egne vurderinger af hvad der kendetegner god praksis i arbejdet med elevernes alsidige udvikling. Hvornår lykkes det pædagogiske arbejde bedst så undervisningen i de forskellige fag fremmer elevernes alsidige udvikling? Og hvordan arbejder lærerne konkret med vurdering af elevernes alsidige udvikling i undervisningen?

#### *Interview med lærere fra de tre fagblokke om undervisningscases*

Gennem interview med lærere der underviser i enten naturfag, humanistiske fag eller praktisk-musiske fag, undersøger vi hvordan der konkret er blevet arbejdet med elevernes alsidige udvikling i undervisningen i forskellige fag. Vi foretager tre interview på hver skole, et med lærere fra hver fagblok.

Interviewene fokuserer på konkrete undervisningssituationer hvor lærerne har arbejdet med den alsidige udvikling. Vi vil spørge ind til de didaktiske og pædagogiske valg som ligger til grund for den konkrete undervisningssituation, intentionerne med undervisningen og lærerens efterfølgende vurdering af hvad der lykkedes og ikke lykkedes i undervisningen i forhold til de forskellige dimensioner af elevernes alsidige udvikling.

Undervisningssituationer fra alle tre fagblokke inddrages i interviewene som cases. Formålet er at afdække eventuelle forskelle i erfaringerne med og udfordringerne i at integrere arbejdet med den alsidige udvikling og arbejdet med de faglige mål i undervisningen inden for de tre fagtraditioner og didaktiske tilgange.

#### *Interview med kommunale repræsentanter om kommunens rolle og forståelse*

Vi gennemfører også interview med repræsentanter fra de kommuner som de seks skoler ligger i. Her undersøger vi bl.a. hvilken rolle kommunen har spillet i skolernes arbejde med elevernes alsidige udvikling, og hvilken sammenhæng der er mellem kommunens og skolerens forståelse af begrebet.

### *Inddragelse af eksperter i caseanalyse*

Efter casebesøgene inddrages to til tre udvalgte eksperter i behandlingen af datamaterialet med henblik på at bidrage med pædagogiske forskningsbaserede perspektiver til en systematisk analyse af de forståelser og den praksis som vi har iagttaget på de seks skoler. Eksperterne vil her have mulighed for at fremhæve best practise-perspektiver i undersøgelsen. Eksperterne skal tilsammen have forskningsbaseret viden om børns læring, udvikling og dannelse samt forskningsbaseret viden om didaktik.

### **International komparativ perspektivering**

Afslutningsvis foretager vi en desk research af andre landes lovgrundlag og tradition i forhold til elevernes alsidige udvikling. Desk researchen inddrages som international komparativ perspektivering af undersøgelsen af de danske caseskoler med det formål at give viden om andre landes måder at forstå, arbejde med og vurdere elevens alsidige udvikling på og på den måde give inspiration til danske skolers og kommuners arbejde med begrebet.

I desk researchen ser vi nærmere på lovgrundlag og tradition både i lande der har en lignende måde at arbejde med alsidig udvikling på, fx de andre nordiske lande, og i lande som har en anden tradition, fx England. Med det internationale udsyn til andre måder at arbejde med alsidig udvikling på opsummerer vi undersøgelsens perspektiver til inspiration i det fremtidige arbejde med alsidig udvikling i Danmark.

### **Formidling af undersøgelsens resultater**

På baggrund af undersøgelsen vil vi udarbejde en rapport der indeholder undersøgelsens analyser og konklusioner.

Vi vil desuden arrangere en konference hvor eksperter, repræsentanter fra kommuner og skoler og andre interessenter kan mødes og diskutere undersøgelsens resultater og perspektiver og lade sig inspirere til det videre arbejde med alsidig udvikling.



# Appendiks B

## Anvendt litteratur

Andersen, Annemarie Møller og Egelund, Niels m.fl., 2001: *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenhæng*. AKF, Danmarks Pædagogiske Universitet og Socialforskningsinstituttet.

Berlingske Tidende 9. sept. 2005: *Folkeskolens dobbelte formål* (kronik af Bertel Haarder).

Danmarks Evalueringsinstitut, 2009: *Kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter – Erfaringer med kvalitetsrapporter som et redskab til udvikling*.

Danmarks Evalueringsinstitut, 2008: *Viden der forandrer – Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn*.

Gardner, 1983: *Frames of mind*. Basic Books.

Hermann, Stefan, 2007: *Magt og oplysning – Folkeskolen 1950-2006*. Unge Pædagoger.

Regeringen, 2006: *Fornyelse, fremgang og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer*. Regeringens globaliseringsstrategi.

Undervisningsministeriet, 2003: Fælles Mål: Faghæfte 24: *Elevernes alsidige personlige udvikling*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 11.

Undervisningsministeriet, 2004: *OECD – rapport om grundskolen i Danmark – 2004*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5.

Undervisningsministeriet, 2006: *Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen*, L 170, fremsat 1. marts 2006.

## Hjemmesider

Cooperative Learning.dk

[http://www.cooperativelearning.dk/?Hvem\\_er\\_Vi?#Hvorfor\\_Cooperative\\_Learning?](http://www.cooperativelearning.dk/?Hvem_er_Vi?#Hvorfor_Cooperative_Learning?) Lokaliseret 4. november 2009.

Dafolo

<http://www.laeringsstil.dk/omlaeringsstile.asp>. Lokaliseret 4. november 2009.

Folkeskolen, 2008: *Filosofien der blev væk* (interview med Ove K. Pedersen).

<http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=53914&ResultSetId=76784776>. Lokaliseret 2. oktober 2009.

Folkeskolen, 2006: *På vej mod en mere boglig skole*.

<http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=41183&ResultSetId=49256344>. Lokaliseret 29. september 2009.

Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA).

[www.qca.org.uk/curriculum](http://www.qca.org.uk/curriculum). Lokaliseret 2. november 2009.

Sekretariatet for ministerudvalget for Danmark i den globale økonomi: *Danmark i den globale økonomi – Bilag om folkeskolelovens formålsparagraf*.

[http://globalisering.dk/multimedia/Bilag\\_om\\_form\\_1sparagraf\\_120806.pdf](http://globalisering.dk/multimedia/Bilag_om_form_1sparagraf_120806.pdf). Lokaliseret 4. november 2009.

Undervisningsministeriet i Quebec: Éducation, Loisir et Sport, Québec.

[www.meq.gouv.qc.ca](http://www.meq.gouv.qc.ca). Lokaliseret 26. oktober 2009.

Undervisningsministeriet, 2009: *Fokus på medborgerskabsundervisning i folkeskolen*.

[www.uvm.dk](http://www.uvm.dk). Lokaliseret 4. november 2009.

# Appendiks C

## Ekspertter tilknyttet undersøgelsen

**Karsten Schnack** er professor på Institut for Didaktik ved Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet. Han er læreruddannet og har studeret psykologi og filosofi på Københavns Universitet. Han har gennem årene været optaget af dannelsesspørgsmål, udvikling af handlekompetence, fag og tværfaglighed, erfaringspædagogik, deltagelse og medbestemmelse, demokrati og medborgerskab. Karsten Schnack har deltaget i mange forsknings- og udviklingsprojekter, især vedrørende forhold i folkeskolen, og er forfatter, medforfatter og redaktør af en lang række artikler og bøger.

**Laura Gilliam** er adjunkt, ph.d. ved Institut for Pædagogik ved Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet, hvor hun er tilknyttet Enheden for børn og unge-forskning. Hun er uddannet antropolog og har lavet en række feltarbejder blandt børn, herunder en del i danske folkeskoler med fokus på børns identitetserfaringer i skolen og skolens håndtering og opdragelse af børn med forskellige sociale og etniske baggrunde. Laura Gilliam har skrevet bogen *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn* og arbejder i øjeblikket med et projekt om skolen som civiliserende institution.