

# Kvalitetsarbejde

Erfaringer fra 20 grundskoler

2007

**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

## **Kvalitetsarbejde**

© 2007 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma  
efter Dansk Sprognævns anbefalinger

Bestilles hos:

Alle boghandlere eller på EVA's hjemmeside  
[www.eva.dk](http://www.eva.dk)

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-367-2

Foto: kühnel a:s

# Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	11
2.1 Evalueringens formål	11
2.2 Organisering af evalueringen	13
2.3 Dokumentation	15
2.4 Rapportens opbygning	16
3 Ledelsens kvalitetsarbejde	17
3.1 Ledelse – mellem tillid og kontrol	17
3.2 Indsigt og opfølgning	19
3.3 Vilkår for ledelsens arbejde med kvalitet	22
4 Organisering og videndeling	25
4.1 Teamstrukturer	25
4.2 Den afdelingsopdelte skole	27
4.3 Samarbejde i praksis	29
5 Evaluering og differentiering	31
5.1 Evalueringskultur	31
5.2 Den løbende evaluering af elevernes udbytte	34
5.3 Undervisningsdifferentiering	37

6	Skriftlighed	39
6.1	Principper og retningslinjer	39
6.2	Årsplaner	40
6.3	Kulturen omkring skriftlighed	41
	Udvalgte rapporter på grundskoleområdet	45

# Forord

Denne rapport samler op på resultaterne af 20 skoleevalueringer som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemførte i perioden april 2006 til juni 2007. Evalueringerne har belyst hvordan man på den enkelte skole arbejder med at sikre, udvikle og dokumentere kvaliteten af undervisningen i forhold til de krav der fremgår af folkeskoleloven.

Evalueringerne blev sat i gang inden de seneste krav om elevplaner og kommunale kvalitetsrapporter trådte i kraft. Men da evalueringerne netop handler om at gøre forventningerne og systematikken i arbejdet med kvalitet tydelige, er det håbet at rapporten også kan inspirere skoler og kommuner i det forestående arbejde med elevplaner og kvalitetsrapporter.

Konceptet er nyt for EVA i den forstand at hver af de 20 skoler har modtaget en evalueringsrapport med fremadrettede anbefalinger rettet specifikt mod den enkelte skole. Den tværgående opsamling giver dermed ikke et nationalt statusbillede. Ikke desto mindre håber vi at erfaringerne fra evalueringen af de 20 skoler kan bidrage til refleksion, debat og udvikling på landets skoler og i kommunerne.

Agi Csonka  
Direktør for EVA



# 1 Resume

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har som noget nyt gennemført evalueringer af 20 enkeltstående skoler. De 20 skoler har hver især modtaget en evalueringsrapport med fremadrettede anbefalinger rettet specifikt mod hver enkelt skole. Denne rapport samler op på resultaterne af de 20 evalueringer og formidler overordnede indtryk på tværs af de skolespecifikke rapporter.

## **Kvalitetsarbejde**

Fokus i de 20 evalueringer er skolernes eget arbejde med at sikre, udvikle og dokumentere kvaliteten af undervisningen i forhold til de krav der fremgår af folkeskoleloven. Evalueringerne viser at der blandt skolelederne er stor opmærksomhed omkring de krav der stilles til skolernes interne kvalitetsarbejde, men at der mange steder hersker en vis usikkerhed om hvordan kravene kan opfyldes i praksis. Der er stor forskel på hvor langt de 20 skoler er nået i arbejdet med at udvikle strukturer og procedurer der kan sikre systematik og fremdrift i skolens kvalitetsarbejde, og der er ligeledes stor forskel på i hvilken grad skolerne formår at tænke de forskellige elementer af kvalitetsarbejdet sammen – fx værdier, målsætninger, evalueringer og opfølgning.

## **Skolelederens rolle i forhold til kvalitetsarbejdet**

Skolelederen spiller en central rolle i forhold til skolens kvalitetsarbejde da lederen har det formelle ansvar for at sikre og udvikle kvaliteten af undervisningen. Evalueringerne peger på at denne opgave løftes nemmest hvis der omkring lederen er en samarbejdende ledelsesgruppe og en velbeskrevet opgave- og ansvarsfordeling. En uddelegering af pædagogisk ansvar til andre medlemmer af ledelsen betyder fx at ledelsen i højere grad kan komme i dialog med lærere og lærer-team om undervisning og pædagogik og fungere som sparringspartner.

Evalueringerne peger i den sammenhæng på at der blandt lærerne er to overordnede tilgange til ledelsens rolle i arbejdet. Mens en gruppe lærere med stor erfaring ikke føler behov for at ledelsen kommer tættere på undervisningen, giver en anden gruppe – især yngre – lærere udtryk for at de gerne vil have ledelsesinvolvering og sparring. Da grupperne typisk arbejder side om side på samme skole, kan ønsket om ledelsesinvolvering og sparring let blive overhørt. På de af de 20 skoler hvor man har arbejdet systematisk med ledelsesinvolvering igennem fx undervisningsagt-

tagelser og efterfølgende opfølgning på teammøder, er der imidlertid stor enighed om at opfatte erfaringerne som positive.

Det overordnede indtryk fra de 20 skoler er at lederne står over for en stor udfordring i forhold til at formidle formålet med kvalitetsarbejde til lærerne og i den sammenhæng opnå konsensus om at ledelsesinvolvering ikke nødvendigvis er et spørgsmål om øget kontrol, men lige så meget et redskab til kvalitetsudvikling. En anden central ledelsesudfordring består i at styrke og systematisere indsigten i lærernes undervisning. Lederne har typisk en god fornemmelse for hvad der rører sig på skolen og i de enkelte klasser, men indtrykket er sjældent baseret på dokumentation, og derfor er det svært at følge op på.

### **Lærernes bidrag til kvalitetsarbejde**

Opbygning af teamstrukturer betragtes på de fleste skoler som et væsentligt led i skolernes kvalitetsarbejde. Alle 20 skoler arbejder teambaseret, men der er stor forskel på hvor langt de er kommet i arbejdet med at opbygge en teamstruktur, ligesom ambitionsniveauet i forhold til teamstrukturen er forskelligt. Der er mange slags team, og skoleevalueringerne peger på at det er vigtigt at de enkelte teamtypers formål og funktion er velbeskrevet og velkendt blandt lærerne. Ofte er teamenes konkrete opgaver beskrevet i den lokale arbejdstidsaftale, mens formål og mål med teamet kan fremstå mindre tydeligt.

Generelt giver lærerne udtryk for at de samarbejder meget, og at teamorganiseringen har bidraget positivt til samarbejdet. På mange skoler melder uoverensstemmelserne sig dér hvor lærerne oplever at deres handlefrihed bliver begrænset på grund af forpligtende samarbejdsstrukturer, og ikke mindst i diskussionen om hvorvidt den enkelte lærer skal knyttes til én bestemt afdeling. På de skoler hvor man i længere tid har arbejdet med forpligtende teamstrukturer og/eller afdelings-team, er erfaringen generelt at oprindelig skepsis med tiden er blevet vendt til accept.

Skoleevalueringerne peger på at velfungerende teamstrukturer kan have en positiv indflydelse på andre forhold vedrørende skolens kvalitetsarbejde, fx samarbejde om den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen og samarbejde om målfastsættelse for den enkelte elev. Generelt foregår der mange aktiviteter på skolerne i forhold til den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, men skolerne står over for en udfordring i at skabe en fælles tilgang til evaluering og evalueringsredskaber og en fælles forståelse af sammenhængen mellem evaluering, målfastsættelse og undervisningsdifferentiering.

### **Skriftlighed**

I skoleevalueringerne er skriftlighed et underliggende tema i alle forhold vedrørende skolernes kvalitetsarbejde. Evalueringerne har belyst om skolebestyrelsen formulerer skriftlige principper for skolens virksomhed, om ledelsen formulerer skriftlige retningslinjer for lærernes arbejde, og om

lærerne er skriftlige i deres planlægning, gennemførelse og opfølgning af undervisningen. Evalueringerne viser at der er en sammenhæng mellem niveauerne således at lærere på skoler med skriftlige principper og retningslinjer også er mere tilbøjelige til at være skriftlige i forbindelse med deres eget arbejde, i samarbejdet med kolleger og i kommunikationen med forældrene.

Der er tale om at disse skoler har udviklet en skriftlig kultur, mens andre skoler – især de mindre – bevidst værner om en mundtlig kultur. Argumenterne er at skriftlighed kan være unødvendigt bindende, at skriftlighed kan virke fremmedgørende, og at skriftlighed ikke har nogen stor værditilvækst i forhold til mundtlighed. Omvendt peger evalueringerne på at skriftlighed kan virke forpligtende i samarbejdsrelationerne og dermed drive en udvikling, og at skriftlighed som dokumentation kan medvirke til at fastholde de ting på skolen der fungerer godt. Endelig viser erfaringerne fra flere skoler at selve det at man skriver ned kan være en givende proces.

Der er altså nogle eksterne krav til skriftlighed og nogle interne fordele og ulemper ved skriftlighed. I forhold til de eksterne krav viser skoleevalueringerne at mange skoler har behov for at styrke skriftligheden på flere områder. I forhold til de interne aspekter peger evalueringerne på at der på hver enkelt skole kan være behov for en grundlæggende diskussion og vurdering af behovet for skriftlighed og en afvejning af hvilke formål hhv. skriftlighed og mundtlighed kan tjene i forskellige situationer.



## 2 Indledning

I de seneste 15 år er der kommet stærkt fokus på evaluering, kvalitetsudvikling og kvalitetssikring i folkeskolen. Kravet om løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen og kravet om undervisningsdifferentiering blev centrale i forbindelse med den gennemgribende reform af folkeskolen i 1993. Blandt de seneste tiltag er nationale test, skriftlige elevplaner og kravet om kommunale kvalitetsrapporter med oplysninger om og vurderinger af den enkelte folkeskole.

EVA har tidligere gennemført evalueringer og undersøgelser der skriver sig ind i denne kontekst, bl.a. *Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen* (2004) og *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen* (2004). Disse evalueringer og undersøgelser har peget på en række udfordringer som folkeskolerne står over for i forhold til at leve op til målene i folkeskoleloven.

I 2006 satte EVA et pilotprojekt i gang der ser på hvordan den enkelte folkeskole håndterer disse udfordringer. Projektet omfatter individuelle evalueringer af 20 folkeskoler. Denne publikation sammenfatter tendenser og opmærksomhedspunkter på tværs af de 20 skolespecifikke rapporter.

### 2.1 Evalueringens formål

Med pilotprojektet har EVA sigtet mod at opfylde to forskellige behov der gennem de seneste fem år er blevet stadig tydeligere i forbindelse med EVA's evalueringer på skoleområdet: på den ene side et behov for at komme tættere på den enkelte skole og give anbefalinger specifikt til de enkelte skoler, på den anden side et behov for at inddrage flere skoler og kommuner end hidtil.

De to behov kan virke modstridende. Hvis behovet for større volumen skal opfyldes, er det svært samtidig at komme i dybden med alle aspekter af den enkelte skoles virksomhed. Derfor har EVA valgt en overordnet tilgang til den enkelte skole. I stedet for at vurdere undervisningens kvalitet har skoleevalueringerne sat fokus på hvordan skolen selv arbejder med at sikre og udvikle denne kvalitet, med andre ord skolens kvalitetsarbejde.

## **Kvalitetsarbejde**

Det fremgår af folkeskoleloven at skolerne er ansvarlige for undervisningens kvalitet, og at skolelederen skal sikre at lærerne tilrettelægger en undervisning der udfordrer alle elever. Det er skolelederen der står til ansvar over for kommunen og skolebestyrelsen, men lederen skal udøve sin virksomhed i samarbejde med lærerne og den øvrige ledelse. I de 20 skoleevalueringer dækker begrebet "kvalitetsarbejde" det samspil, de dokumentationsformer og de dialogprocesser mellem lærere og skoleledelse der giver skolelederen reel mulighed for at opfylde lovens krav om at sikre kvaliteten af undervisningen.

Begrebet "kvalitetsarbejde" dækker over et systematisk arbejde for at sikre og udvikle kvaliteten på skolen. Begrebet understreger på den ene side evalueringens udgangspunkt i folkeskoleloven og skoleledelsens rolle i forhold til at sikre undervisningens kvalitet. På den anden side understreger det at kvalitetsarbejde er andet og mere end kontrol, nemlig udvikling og vedligeholdelse af interne og eksterne samarbejdsrelationer, udvikling af en fælles forståelse af og et fælles sprog om kvalitet samt ledelsens mulighed for at give lærerne sparring. Samtidig skal det understreges at kvalitetsarbejde kun er en del af den samlede ledelsesopgave. Evalueringen forholder sig ikke til hvordan skolelederen udøver den samlede ledelsesopgave og inddrager fx ikke SFO'er eller specialklasser, ligesom den kun i begrænset omfang forholder sig til nationale og kommunale vilkår for skoleledelse.

## **Et nyt koncept**

EVA's tidligere rapporter har typisk tegnet et generelt tilstandsbillede af et afgrænset tema i den danske folkeskole hvor enkelte skoler er indgået som cases. Formålet med skoleevalueringerne har derimod været at holde et spejl op for hver af de deltagende skoler og dermed give dem et konkret afsæt for at arbejde videre med at sikre og udvikle kvaliteten. Hver skole har modtaget en skolespecifik evalueringsrapport med en række vurderinger af hvordan skolen på nuværende tidspunkt arbejder med de nævnte områder, og anbefalinger til hvordan det fortsatte arbejde kan gribes an. Vurderinger og anbefalinger er blevet givet af en gruppe faglige eksperter (jf. afsnit 2.2 nedenfor) på baggrund af en bruttoliste over kriterier som EVA på forhånd havde formuleret med udgangspunkt i folkeskoleloven. De skolespecifikke rapporter og bruttolisten over kriterier findes på EVA's hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

## **Denne rapport**

Formålet med denne rapport er at formidle indtryk og konklusioner fra de 20 skoleevalueringer. Rapporten er tværgående på to niveauer. For det første ser den på tværs af de 20 skolespecifikke evalueringsrapporter og videregiver væsentlige konklusioner. Centrale konklusioner handler i denne sammenhæng om hvordan skolelederne indhenter viden om undervisningen, hvordan de vurderer denne viden, og hvordan de følger op på vurderingerne. Desuden ser rapporten på tværs af de enkelte temaer i de skolespecifikke rapporter og fremdrager centrale karakteristika

ved den situation skolerne i dag står i, fx i forhold til forventninger om øget dokumentation og skriftlighed.

Det skal understreges at de 20 skoler ikke er udvalgt så de tegner et repræsentativt billede af landets folkeskoler. Derfor indeholder rapporten ingen generelle anbefalinger. Men det er håbet at opsamlingen af de 20 skoleevalueringer kan give inspiration til fælles drøftelser og diskussioner på landets øvrige skoler og dermed bidrage til fortsat at sikre og udvikle kvaliteten af skolernes arbejde.

### **Redskaber**

Det er også planen at udvikle de metoder (spørgeskemaerne og vejledningen til selvevaluering, se afsnit 2.3 nedenfor) der er blevet anvendt i evalueringen, til værktøjer som alle skoler kan bruge til at danne sig et overblik over hvordan de hver især lever op til centrale krav i folkeskoleloven. Det er tanken at redskaberne derved kan bidrage til at sikre og udvikle kvaliteten på landets skoler, og at skolerne vha. disse redskaber kan frembringe dokumentation der kan supplere og nuancere den information som skolerne allerede er forpligtet til at offentliggøre på hjemmesiden, nemlig karaktergennemsnit, ved at pege på og dokumentere andre tegn på kvalitet. Dermed vil dokumentationen også være relevant for kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter.

## **2.2 Organisering af evalueringen**

### **Deltagende skoler**

Af hensyn til den praktiske gennemførelse af evalueringen er de deltagende skoler udvalgt inden for to regioner: Region Midtjylland og Region Hovedstaden. I hver af de to regioner udpegede EVA i foråret 2006 fem (daværende) kommuner af varierende størrelse og med geografisk spredning. Det var et kriterium at kommunerne ikke tidligere havde deltaget med selvevaluerende skoler i en EVA-evaluering. Hver kommune udpegede herefter to skoler til at deltage i evalueringen.

Følgende kommuner og skoler har deltaget:

- **Ebeltoft Kommune:** Toftevangskolen og Molsskolen
- **Frederiksværk Kommune:** Enghaveskolen og Melby Skole
- **Hillerød Kommune:** Frederiksborg Byskole og Ålholmskolen
- **Hinnerup Kommune:** Haldum-Hinnerup Skolen og Korsholm Skole
- **Høje-Taastrup Kommune:** Torstorp Skole og Sengeløse Skole
- **Juelsminde Kommune:** Glud Skole og Barrit Skole
- **Kjellerup Kommune:** Thorning Skole og Ans Skole
- **Lyngby-Taarbæk Kommune:** Engelsborgskolen og Fuglsanggårdsskolen
- **Skjern Kommune:** Kirkeskolen og Borris Skole

- **Vallensbæk Kommune:** Vallensbæk Skole og Egholmskolen.

De deltagende skoler varierer meget i størrelse, og antallet af lærere varierer fra 13 til 81. Fire af skolerne i Midtjylland har ikke overbygning. Det har ikke været et kriterium at skolerne skulle være repræsentative idet de har indgået i evalueringerne som enkeltstående skoler.

### **Evalueringsgruppen**

EVA har nedsat to eksterne evalueringsgrupper der hver især har haft det faglige ansvar for at evaluere de ti skoler i en region. Evalueringsgrupperne har formuleret vurderinger og anbefalinger til hver enkelt skole på baggrund af evalueringens fokus og dokumentation. Desuden har de bidraget med sparring i forhold til denne tværgående opsamling.

Hver evalueringsgruppe har bestået af tre medlemmer der tilsammen har følgende kompetencer:

- Indsigt i pædagogik og didaktik i relation til undervisningen i folkeskolen på forskningsniveau
- Indsigt i skoleledelse
- Konkret erfaring fra skoleverdenen.

Evalueringsgrupperne har tilsammen haft følgende medlemmer:

- Lektor Carsten Bendixen, Blaagaard Seminarium, CVU Storkøbenhavn
- Skoleleder Preben Busch, Egebjergskolen, Ballerup Kommune
- Skoleleder Annette Demant, Skovbyskolen, Skanderborg Kommune
- Skolechef Anette Jensen, Vejle Kommune
- Lektor Lejf Moos, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Skolechef Lissen Møller, Assens Kommune.

### **EVA's projektgruppe**

EVA har nedsat en projektgruppe som skal sikre at der i evalueringsprocessen anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder i overensstemmelse med evalueringens formål. Projektgruppen har haft det praktiske ansvar for evalueringerne, ydet sekretariatsbistand til evalueringsgrupperne og skrevet evalueringsrapporterne.

Følgende medarbejdere på EVA har indgået i projektgruppen:

- Evalueringskonsulent Mia Lange
- Evalueringskonsulent Anne Kjær Olsen
- Evalueringsmedarbejder Emilie Skygebjerg
- Evalueringsmedarbejder Rikke Steensig
- Evalueringskonsulent Rikke Sørup (projektleder).

Rikke Sørup og Rikke Steensig har skrevet den tværgående rapport.

## 2.3 Dokumentation

Skoleevalueringerne er gennemført på baggrund af et kommissorium der blev vedtaget af EVA's bestyrelse i april 2006. Kommissoriet, der også kan ses på EVA's hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk), gør rede for evalueringernes formål, organisering og metode. Nedenfor uddybes de enkelte metodelementer.

### **Spørgeskemaundersøgelse**

I august 2006 deltog lærerne på alle 20 skoler i en spørgeskemaundersøgelse. Målgruppen var alle de lærere der havde varetaget normalundervisning på 1.-9. klassetrin i skoleåret 2005/06, og som samtidig varetog normalundervisning i skoleåret 2006/07. På tværs af de 20 skoler var målgruppen på 651 lærere. Heraf besvarede 561 lærere spørgeskemaet, hvilket giver en overordnet svarprocent på 86. På tværs af skolerne varierede svarprocenten fra 71 til 100. Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen på den enkelte skole blev sendt ud til skolerne i slutningen af september 2006. Selve spørgeskemaet og den tværgående tabelrapport kan ses på EVA's hjemmeside.

Undersøgelsen belyser lærernes kendskab til eksisterende principper og retningslinjer, hvordan de tilrettelægger og gennemfører undervisningen, og hvordan de oplever ledelsens sikring af undervisningens kvalitet.

I juni 2006 blev spørgeskemaet pilottestet gennem telefoninterview med ti tilfældigt udvalgte lærere, og spørgeskemaet blev efterfølgende rettet til inden det blev sendt ud til lærerne. Ikke desto mindre peger lærernes tilbagemeldinger i forbindelse med skolebesøgene (jf. nedenfor) på at mange af spørgsmålene har været svære for lærerne at besvare. Resultaterne har imidlertid været et godt udgangspunkt for forberedelsen af skolebesøgene, og de vil indgå i denne rapport i det omfang det er relevant.

### **Selvevaluering**

På hver af de 20 skoler har skolelederen, evt. i samarbejde med den øvrige ledelse, udarbejdet en selvevaluering af sin praksis med at sikre kvaliteten i skolens organisering af undervisningen og lærernes tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. Formålet med selvevalueringerne var at stimulere til refleksion blandt lederne på de enkelte skoler. Samtidig har selvevalueringssrapporterne indgået som dokumentation i evalueringen.

Selvevalueringen blev sat i gang i starten af august 2006 og løb frem til slutningen af oktober 2006. Det valgte tidsrum gav skoleledelsen mulighed for at inddrage resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen blandt skolens lærere. Selvevalueringen tog udgangspunkt i en vejledning fra EVA. I vejledningen blev lederne bedt om både at give faktuelle oplysninger og at reflektere over

egen praksis. Desuden blev de opfordret til at vedlægge relevante bilag der kunne belyse eksisterende principper, retningslinjer og praksis. Vejledningen kan ses på EVA's hjemmeside.

### **Skolebesøg**

I perioden fra 27. november til 8. december 2006 besøgte evalueringsgrupperne og medlemmer af EVA's projektgruppe alle skolerne. Formålet med besøgene var at få uddybet og nuanceret den øvrige dokumentation ved at bidrage med eksempler på den oplevede virkelighed. Hvert besøg varede en halv dag, og der blev gennemført tre separate møder af en times varighed: et med ledelsen, et med en gruppe lærere og et med skolebestyrelsesmedlemmer. EVA havde bedt skoleledelsen om at sammensætte grupperne ud fra en række kriterier der bl.a. skulle sikre aldersmæssig og faglig spredning blandt lærerne.

## **2.4 Rapportens opbygning**

Rapporten indeholder foruden resumeet og dette indledende kapitel fire kapitler. Kapitel 3 beskæftiger sig med det mest centrale forhold i skoleevalueringerne, nemlig skolelederens arbejde med at sikre kvaliteten og udviklingen af undervisningen, herunder de eksterne rammer som dette kvalitetsarbejde finder sted inden for.

Kapitel 4 handler ligeledes om rammerne for kvalitetsarbejde. Her flyttes fokus imidlertid til de interne rammer, dvs. den organisation og de strukturer som danner rammen for undervisningen, herunder for lærernes samarbejde og videndeling.

Herefter går rapporten tættere på lærernes arbejde. Skoleevalueringerne var ikke tæt på undervisningen, men fokuserede på de arbejdsopgaver der bidrager til skolens samlede arbejde med kvalitetssikring og -udvikling. I kapitel 5 fokuseres der specielt på evaluering og differentiering af undervisningen.

Endelig belyser kapitel 6 emnet skriftlighed. Folkeskoleloven indeholder ikke eksplicitte krav om øget skriftlighed, men det ligger implicit i forhold til de stadig stigende forventninger til systematik og dokumentation og kan betragtes som en af de store udfordringer for den danske folkeskole. Ud over at beskrive arbejdet med konkrete skriftlige dokumenter som principper, retningslinjer og årsplaner afsluttes rapporten derfor med nogle overordnede betragtninger omkring skriftlighed.

## 3 Ledelsens kvalitetsarbejde

I 2006 offentliggjorde EVA en evalueringsrapport om skoleledelse i folkeskolen. Rapportens vurderinger og anbefalinger var organiseret i tre afsnit der fokuserede på vilkår for skoleledelse, den samlede ledelsesopgave og sikring af undervisningens kvalitet. I skoleevalueringerne har fokus været på den sidste del. Evalueringerne har således ikke beskæftiget sig systematisk med vilkårene for skoleledelse eller med den samlede ledelsesopgave. Ikke desto mindre er det klart at disse forhold betinger og påvirker ledelsens tilgang til at sikre og udvikle undervisningens kvalitet, og de er uundgåeligt blevet nævnt under de skolebesøg som blev gennemført i forbindelse med skoleevalueringerne.

Dette kapitel indledes med nogle uddybende betragtninger over skolernes syn på ledelse og kvalitetsarbejde. Hernæst sammenfattes skoleevalueringernes konklusioner i forhold til hvordan lederne får indsigt i undervisningen, og hvordan de følger op på denne indsigt. Afslutningsvis kommenteres nogle forhold vedrørende vilkår for ledernes kvalitetsarbejde som går igen når man læser på tværs af de 20 skoleevalueringer, herunder samarbejdet med skolebestyrelserne.

### 3.1 Ledelse – mellem tillid og kontrol

Ifølge folkeskoleloven er det skolelederens pligt at lede skolens pædagogiske udvikling og sikre undervisningens kvalitet. EVA's rapport om skoleledelse fra 2006 tegner to lærerholdninger til dette krav. På den ene side er der lærere der mener at skoleledelsen bedst varetager denne opgave ved at vise lærerne tillid uden at "blande sig", mens der på den anden side er lærere der efterspørger mere ledelse tæt på i form af sparring og feedback.

Begge tilgange er også repræsenteret på de skoler der indgår i skoleevalueringerne. Blandt de lærergrupper der deltog i interviewene, var der eksempler på hele grupper der var præget af den ene tilgang – typisk tillidsvinklen – mens der var andre lærergrupper hvor begge tilgange var repræsenteret inden for samme gruppe. Besøgene efterlod det indtryk at ønsket om mere sparring og feedback især er repræsenteret blandt de yngre lærere, mens den tillidsbaserede tilgang er fremherskende blandt de mere erfarne lærere. På nogle skoler forsøger lederne at tilgodese disse

forskelle ved at gennemføre specielle introprogrammer med fx undervisningsiagttagelse og efterfølgende samtaler i forbindelse med nyansættelser. Men sådanne tiltag anerkender ikke at et lærerønske om sparring og feedback ofte rækker ud over en mulig usikkerhed i introduktionsfasen og også kan være udtryk for et generelt ønske om eksplicit interesse og anerkendelse fra ledelsens side. På de deltagende skoler synes der at være en tendens til at denne tilgang let bliver overhørt på skoler præget af en kultur hvor tillid er nøgleordet.

Ledelsen befinder sig så at sige i et krydsfelt mellem ønsket om tillid på den ene side og lovens krav om kvalitetssikring på den anden side. Mange lærere og nogle ledere ser disse to forhold som modsætninger idet kravet om kvalitetssikring i en tillidsbaseret kultur let bliver opfattet som unødigt kontrol. Samtidig har lederne på størstedelen af de deltagende skoler erkendt at kravet om kvalitetssikring ikke alene kan opfyldes vha. tillid, bl.a. fordi det indeholder et dokumentationsaspekt, men på størstedelen af de deltagende skoler hersker der en vis usikkerhed i forhold til hvordan arbejdet med kvalitetssikring skal gribes an og italesættes.

Samtidig med at lederne over en bred kam har tillid til deres lærere, har de også en god indsigt i hvordan den enkelte lærer varetager opgaven. Denne indsigt opnås bl.a. ved at tale med elever og forældre, ved at færdes rundt på skolen og ved at "lytte til vandrørerne". De skoler hvor arbejdet med kvalitetssikring af undervisningen foregår bedst, synes at være skoler hvor der er opnået konsensus om at indsamling af dokumentation ikke er et yderligere kontrolaspekt, men en måde at kvalificere den indsigt som ledelsen typisk allerede har. Dokumentationen kan gøre det lettere for ledelsen at tale med lærerne om undervisningen og følge op – både hvis der er problemer, og også i de mange situationer hvor det ikke er tilfældet.

Erfaringen fra de deltagende skoler er at der nemmest opnås konsensus hvis rammer og tiltag er velbeskrevet. Fx kan en umiddelbar usikkerhed og modvilje over for undervisningsiagttagelser minimeres hvis det tydeligt er defineret og beskrevet hvad fokus for iagttagelserne er, og hvordan der følges op på iagttagelserne i forbindelse med fx medarbejderudviklingssamtaler (MUS) eller teamsamtaler (TUS) (se afsnit 3.2). Netop undervisningsiagttagelser opfattes på nogle skoler som grænseoverskridende, men på de få skoler hvor det gennemføres systematisk, og hvor der følges systematisk op, er både lærere og ledere særdeles positivt stemt og opfatter det i høj grad som positiv interesse fra ledelsens side.

Et argument mod mere ledelsesinvolvering i undervisningen, fx i form af undervisningsiagttagelser, er på flere af de deltagende skoler at ledelsen mangler faglig indsigt i hvert enkelt fag. Der er i en vis forstand tale om et møde mellem en fagfaglig diskurs og en pædagogisk diskurs, og i de tilfælde hvor ledelsen går ind og påvirker den pædagogiske retning – i form af fælles retningslinjer, undervisningsiagttagelser eller systematisk opfølgning – kan det blive opfattet som et angreb på den enkelte lærers handlefrihed. Besøgene på de 20 skoler gav i den forbindelse indtryk af at

skoler med velfungerende teamstrukturer også synes at have en højere grad af åbenhed i forholdet mellem ledelse og lærere/lærerteam (jf. også afsnit 4.1 nedenfor).

## 3.2 Indsigt og opfølgning

Som beskrevet ovenfor har skolelederne typisk en god fornemmelse for hvad der rører sig på skolerne, og for hvordan den enkelte lærer varetager opgaverne. Fornemmelsen er i et vist omfang intuitiv og/eller baseret på usystematisk videnindsamling. Foruden samtaler med elever, forældre og lærere på lærerværelset fremhæver de fleste skoleledere læsningen af vikartimer som en væsentlig informationskilde i forhold til hvad der rører sig i klasserne. Herudover suppleres der i varierende grad med systematisk informationsindsamling gennem skriftlige og mundtlige kilder, fx årsplaner, og MUS. Det er vigtigt at være opmærksom på at disse kilder tjener mange formål i hverdagen. I dette afsnit sættes der fokus på deres funktion som kilde til ledelsens indsigt i undervisningen.

### **Skriftlige kilder: årsplaner og evalueringsresultater**

Blandt de skriftlige kilder står årsplanerne centralt. Der er intet krav i folkeskoleloven om at lærerne skal udarbejde årsplaner, men det er ikke desto mindre gældende praksis på alle de deltagende skoler. Der er imidlertid store individuelle forskelle på lærernes årsplaner både i forhold til form og indhold (jf. også afsnit 6.2). Dette må naturligvis betyde at deres værdi som informations-/dokumentationskilde ligeledes varierer fra lærer til lærer. Det samme gælder i endnu højere grad for den supplerende skriftlige information som mange lærere sender ud til forældrene i form af uge- eller månedsbreve, og som oftest tilgår ledelsen i kopi. Mens der på de fleste skoler er formuleret nogle minimumskrav til årsplanens indhold – ofte i forbindelse med den lokale arbejdstidsaftale – er der ikke på de deltagende skoler eksempler på tilsvarende indholdskrav til den løbende forældreinformation.

En anden informationskilde er på nogle skoler resultater af den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, og ligesom med årsplanerne er deres værdi som informationskilde afhængig af den systematik som evaluering, herunder test, gennemføres i forhold til. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 76 % af lærerne på de 20 skoler at de slet ikke oplever at deres ledelse stiller krav om at se konkrete eksempler på hvordan de anvender redskaber til løbende evaluering, men besøgsrunden gav indtryk af at der på flere skoler er faste procedurer for at ledelsen indsamler udvalgte testresultater.

Både for årsplaners og evalueringsresultaters vedkommende gælder at deres informationsværdi i forhold til undervisningens kvalitet først kommer til udtryk hvis ledelsen læser og forholder sig til det indsamlede materiale. Det er i den sammenhæng bemærkelsesværdigt at 78 % af lærerne svarer at de i et eller andet omfang oplever at ledelsen indhenter skriftligt materiale, fx årsplaner,

der belyser hvordan læreren konkret tilrettelægger undervisningen, når halvdelen af alle lærerne samtidig svarer at de slet ikke oplever at ledelsen forholder sig til det skriftlige materiale.

### **Mundtlige kilder: undervisningsiagttagelse og møder**

Blandt de mundtlige informationskilder kunne undervisningsiagttagelser være en central kilde, men 82 % af lærerne på de deltagende skoler svarer i spørgeskemaundersøgelsen at deres skoleleder ikke har observeret deres undervisning inden for det seneste år. Dette blev bekræftet under besøgene. Enkelte skoleledere satte under besøget spørgsmålstegn ved om udbyttet af systematiske undervisningsiagttagelser ville stå mål med indsatsen, men de fleste skoleledere var som udgangspunkt positivt stemt over for ideen, og på nogle skoler har man udviklet koncepter, enten i form af lektionsdeltagelse eller "walk through", som blot endnu ikke er blevet implementeret.

Den begrænsede udbredelse af undervisningsiagttagelse skyldes dels den usikkerhed over for kontrolaspektet som nogle lærere ser i undervisningsiagttagelse (jf afsnit 3.1), dels manglende tid blandt ledelsen. Systematiske undervisningsiagttagelser er nødvendigvis tidskrævende, og størstedelen af skolelederne beskriver at det ligger nederst i bunken af opgaver når tiden skal prioriteres. Det er i den forbindelse karakteristisk at de skoler der arbejder systematisk med undervisningsiagttagelse, typisk har delt opgaven ud til forskellige ledelsesrepræsentanter. Da undervisningsiagttagelse giver mest mening hvis den person der iagttager undervisningen, også giver feedback og følger op, vil en uddelegering af opgaven typisk kræve at ledelsen har delt den pædagogiske ledelse imellem sig – typisk i henhold til afdelingstilknytning.

Under alle omstændigheder gælder at både undervisningsiagttagelser, årsplaner og evalueringsresultater kan give ledelsen indsigt i undervisningen, men kun fungerer som led i kvalitetsudviklingen hvis de følges op af dialog mellem lærer og ledelse. Det er i den forbindelse interessant at 27 % af de lærere, der har svaret at ledelsen har observeret deres undervisning inden for det sidste år, samtidig svarer "nej" til at ledelsen har givet feedback på sine observationer. Formaliserede samtaler som MUS og TUS indtager her en dobbelt funktion idet de dels kan bidrage med yderligere information til ledelsen, dels fungerer som fora for dialog og opfølgning. På alle skolerne gælder at der gennemføres MUS regelmæssigt. På de fleste skoler er MUS formaliseret vha. en fælles disposition og ofte en formaliseret referat-/opfølgningsskabelon. Det er imidlertid kun sjældent at disse formelle skabeloner omfatter eller forholder sig til den øvrige dokumentation/information, og det generelle indtryk fra de 20 skoler er at MUS i høj grad handler om lærerens ønsker til kompetenceudvikling, teamrelationer og hold- og fagfordeling og i mindre grad om undervisning og pædagogik.

På nogle af de deltagende skoler mangler der et formaliseret forum for dialog mellem ledelse og lærere om pædagogik. På andre skoler prøver man at gennemføre sådanne drøftelser i forbindel-

se med TUS. Tabel 1 viser lærernes besvarelser af spørgsmålet: "Drøfter din skoleleder eller en anden repræsentant fra ledelsen følgende temaer med dig ved fx teamsamtaler?"

**Tabel 1**  
**Omfang og indhold af teamsamtaler fordelt på skolestørrelse (andel der svarer "nej")**

	Din/jeres tilrettelæggelse af undervisningens indhold og arbejdsformer	Din/jeres tilrettelæggelse af den løbende evaluering af elevernes udbytte	Dit/jeres samarbejde med eleverne om fastsættelse af individuelle elevmål	Din/jeres tilrettelæggelse af undervisningen i overensstemmelse med elevmålene	Dit/jeres samarbejde med hele elevgruppen om fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg
0-19 lærere	39 %	56 %	73 %	66 %	63 %
20-29 lærere	54 %	58 %	66 %	67 %	65 %
30-39 lærere	41 %	46 %	65 %	58 %	56 %
40-49 lærere	40 %	57 %	75 %	62 %	61 %
50+ lærere	37 %	38 %	59 %	51 %	47 %
I alt	42 %	49 %	66 %	59 %	57 %
N =	551	547	546	546	547

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne på de 20 deltagende skoler

Tabellen viser at 42-66 % af lærerne ved alle spørgsmålene svarer "nej" til at temaet bliver drøftet ved TUS eller lignende. Nogle af tallene tyder desuden på at lidt flere lærere på de små skoler end på de store skoler svarer "nej" på spørgsmålene. Modsat er der på de små skoler flere lærere der oplever at ledelsen vurderer om undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse er i overensstemmelse med nationale, kommunale og lokale mål, rammer og/eller principper. På dette spørgsmål svarer 38 % af samtlige lærere "nej", mens det kun gælder 25 % af lærerne fra de mindste skoler. Ligeledes vurderer lærerne på de små skoler at ledelsen følger hurtigere op og med mere konkrete tiltag end det er tilfældet på de største skoler.

Det hører med til det samlede billede at lederne på skoler med velfungerende team og teamkoordinatorer (jf. afsnit 4.1 nedenfor) generelt beskriver de formaliserede møder med teamkoordinatorerne som et væsentligt forum for informationsudveksling. Generelt er der blandt skolelederne opmærksomhed omkring behovet for dokumenteret indsigt i undervisningen, men skolerne står meget forskelligt i forhold til den systematiske videnindsamling, og de fleste skoleledere på de deltagende skoler står fortsat over for en udfordring i forhold til at følge op på den indsigt de allerede har.

### 3.3 Vilkår for ledelsens arbejde med kvalitet

Evalueringen af skoleledelse i folkeskolen pegede på en række eksterne vilkår med betydning for skoleledernes arbejde. Blandt de centrale anbefalinger var at kommunerne bør formulere og følge op på skolepolitiske mål, og at KL sammen med Undervisningsministeriet bør formulere et kodeks for god skoleledelse, at de ansvarlige parter bør arbejde på at gøre lærernes arbejdstidsaftale mere fleksibel, og at kommunerne bør styrke arbejdet med at opkvalificere skolebestyrelserne. Som nævnt har skoleevalueringerne ikke systematisk undersøgt vilkårene for skoleledelse, men indtrykket fra den samlede dokumentation er for det første at anbefalingernes relevans bekræftes, og for det andet at vilkårene er meget forskellige fra kommune til kommune.

Siden offentliggørelsen af rapporten om skoleledelse har der været nogle tiltag der følger op på anbefalingerne. Fx har Skoleledernes Fællesrepræsentation i begyndelsen af 2007 præsenteret et kodeks for god skoleledelse. Samtidig har strukturreformen betydet at der flere steder har været en vis turbulens der har sat det almindelige skolepolitiske arbejde i stå på flere punkter, og flere af de involverede skoleledere beskriver at de har indgået i arbejdsgrupper i forbindelse med kommunesammenlægningerne der har været meget tidskrævende.

Men også i det daglige arbejde på skolen giver flere skoleledere udtryk for at det administrative arbejde er meget tidskrævende og tager tid fra den pædagogiske ledelse som skolelederne gerne vil udøve. Nogle skoler har arbejdet med problemstillingen ved at ansætte en administrativ leder. Skolelederne ser store fordele ved dette valg, men beskriver samtidig at de nogle steder finansierer den administrative leder ved selv at undervise mere, fx ved at tage vikartimer. Dette tager også tid fra ledelsesarbejdet. Problemstillingen fremstår tydeligst på de små skoler hvor der ikke er så mange timer afsat til ledelsesarbejde hvorfor lederne under alle omstændigheder underviser en del.

På tværs af de 20 skoler tegner der sig et billede af at de mange forskellige ledelsesopgaver løses bedst hvis der er en tydelig arbejdsdeling og en løbende dialog mellem medlemmerne af ledelsesteamet. Samtidig viser der sig et behov for at kommunerne italesætter ledelse og kvalitetsarbejde og formulerer et ledelsesgrundlag hvor forventningerne til skoleledelse tydeliggøres, herunder balancen mellem pædagogisk og administrativ ledelse.

#### **Skolebestyrelsen**

Kommunernes ansvar fremstår desuden centralt i forbindelse med skolebestyrelsernes arbejde. De skolespecifikke evalueringsrapporter tyder på at en grundig introduktion til arbejdet i skolebestyrelserne er væsentlig for et frugtbart samarbejde på skolen. I den aktuelle situation har den kommunale introduktion til de nyvalgte skolebestyrelsesmedlemmer i 2006 flere steder i Region Midtjylland lidt under kommunalreformen. Kommunesammenlægninger og dertil knyttede besparelser har flere steder betydet at den traditionelle introduktion af nye medlemmer ikke har

fundet sted, og at de nye bestyrelser er blevet kastet hovedkulds ud i arbejdet. Samtidig er der blandt de 20 skoler eksempler på at politikerne i kommunernes skole- og kulturudvalg deltager i skolebestyrelsernes møder, ligesom der er eksempler på at kommunerne arrangerer fællesmøder for (formændene for) kommunernes skolebestyrelser. Begge dele oplever skolebestyrelsesmedlemmerne som meget positive tiltag.

Samtidig ligger der naturligvis en opgave hos skolelederen i forhold til at klæde skolebestyrelserne på til arbejdet og afstemme forventningerne til samarbejdet. Nogle skoleledere har under skolebesøgene peget på vigtigheden af at bestyrelserne er bevidste om grænsen for deres beføjelser, fx i forhold til personalesager og det pædagogiske arbejde. På den anden side giver flere forældrerepræsentanter udtryk for at de netop er i tvivl om hvor meget de må "blande sig". Det overordnede indtryk fra de 20 skoler er at skolebestyrelserne i høj grad respekterer skolelederens og lærernes faglighed og snarere blander sig for lidt end for meget.

Sidstnævnte gælder især i forhold til den væsentlige opgave med at udarbejde principper for skolens virksomhed. Mens stort set alle de skolebestyrelser der bidrog til skoleevalueringerne, er aktivt involveret i skole-hjem-samarbejdet, er der stor forskel på hvordan skolernes ledelse, bestyrelse og øvrige ansatte samarbejder om udarbejdelsen af principper. Der er således skoler der har en meget uklar fornemmelse af hvad principper er (jf. også afsnit 6.1 nedenfor), og hvad skolebestyrelsens rolle er i den sammenhæng. Omvendt er der eksempler på skolebestyrelser der arbejder systematisk med at revidere og udarbejde principper for skolens virksomhed. Det synes at være en god idé at samle alle de eksisterende principper i en mappe til nye skolebestyrelsesmedlemmer og starte en ny bestyrelsesperiode ved at lægge en plan for det fireårige arbejde med principper.

EVA's evaluering af skoleledelse fra 2006 pegede på at samarbejdet mellem skolebestyrelse og skoleleder i høj grad var personafhængigt. Indtrykket fra de 20 skolebesøg bekræfter dette billede. Samtidig gav besøgene indtryk af at forældrerepræsentanterne i skolebestyrelsen typisk er engagerede og interesserede i at bidrage til skolens fortsatte udvikling.



## 4 Organisering og videndeling

Det er skolelederen der formelt har ansvaret for at sikre kvaliteten af undervisningen. Lederen kan imidlertid ikke løfte denne opgave alene. Der er behov for en organisationsstruktur der giver skolelederen mulighed for at uddelegere opgaver til andre medlemmer af ledelsen og ikke mindst til lærerne. Dertil kommer at kvalitetsarbejde i høj grad handler om at styrke dialogen og den fælles refleksion over og debat om skolens praksis. Derfor er de organisatoriske rammer for dialog og videndeling på skolen, fx teamstruktur, et vigtigt element i arbejdet med kvalitet.

Både lærere og ledere på de deltagende skoler tillægger den uformelle samtale i frikvartererne stor betydning i forhold til at få indblik i lærernes/kollegernes undervisningspraksis og i forhold til erfarings- og idéudveksling generelt. Desuden fremhæver lærere på flere skoler denne uformelle samtale som det forum hvor mange ideer til samarbejde mellem lærere opstår. Der er ingen tvivl om at den uformelle dialog er vigtig, og ingen af anbefalingerne til de 20 skoler handler at begrænse denne uformelle dialog, men erfaringerne fra de skoler der i længere tid har arbejdet i teamstrukturer, viser at dialogen på skolen kan kvalificeres, målrettes og gøres mere forpligtende hvis den uformelle dialog suppleres med formaliserede strukturer og fora.

Dette kapitel beskriver forskellige teamstrukturer, herunder afdelingsteam og disses udmøntning i en evt. afdelingsopdelt skole. Desuden præsenteres enkelte resultater af spørgeskemaundersøgelsen vedrørende kollegialt samarbejde.

### 4.1 Teamstrukturer

Alle 20 skoler der indgik i evalueringen, arbejder med teamstrukturer som principielt kan omfatte klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam og fagteam. 39 % af alle lærere svarer desuden at de på skolen anvender andre former for teamsamarbejde. Dette kan dække over særlige funktions-team, fx akt-team, men kan også betyde at nogle skoler anvender andre betegnelser som fx ker-neteam og klynger for hhv. klasseteam og afdelingsteam.

Skolerne adskiller sig imidlertid ved hvordan de prioriterer de forskellige typer af team, hvor mange typer de lader indgå i den samlede struktur, og hvordan de lader dem indgå. På tværs af de 20 skoler svarer 84 % af lærerne at de på skolen anvender klasseteam, 78 % at de anvender årgangsteam, 73 % at de anvender afdelingsteam, og 77 % at de anvender fagteam. På størstedelen af skolerne er det imidlertid et generelt træk at lærerne ikke internt på den enkelte skole er helt enige i deres besvarelser af om skolen anvender en bestemt type eller ej. Det kan hænge sammen med at teamstrukturen på nogle skoler er forholdsvis kompliceret da den omfatter mange forskellige typer af team, forskellige grader af tilknytningsforhold og temmelig udviklede samarbejdskonstellationer.

Strukturen kompliceres yderligere hvis teamenes opgaver ikke er tydeligt beskrevet. På størstedelen af skolerne findes der principper for eller andre overordnede beskrivelser af den samlede teamstruktur eller skolens anvendelse af afdelingsteam. Teamenes opgaver fremgår ofte af den lokale arbejdstidsaftale. Der er her eksempler på at opgaverne er fordelt på de forskellige typer af team, og på baggrund af timetildelingen kan man udlede hvilken prioritet de forskellige team tillægges. I andre tilfælde fremgår det dog ikke af det nedskrevne hvordan opgaverne fordeles på de forskellige typer af team, eller i hvilket teamregi der fx afholdes TUS med ledelsen. Derfor kan der naturligvis godt være en fælles forståelse på skolen, men de skolespecifikke evalueringsrapporter giver eksempler på at det kan være svært for især nye lærere at forstå arbejdsdelingen og samspillet mellem de forskellige teamstrukturer hvis ikke rammerne for og forventningerne til teamorganisationen og de forskellige teams funktion og opgaver er nedskrevet. Generelt synes teamsamarbejdet at fungere bedst på de skoler hvor der findes ret præcise beskrivelser af teamenes funktion og opgaver. Det kan dels skyldes at beskrivelserne fungerer som rettesnor i hverdagen, dels at beskrivelserne udspringer af fælles drøftelser på skolen.

### **Selvstyrende team**

Skolerne adskiller sig også ved hvilke kompetencer der er udlagt til teamene. Flere skoler arbejder med selvstyrende team, men definitionen af "selvstyrende team" varierer kraftigt fra kommune til kommune, fra skole til skole og fra lærer til lærer. I de ti kommuner der har deltaget med skoler i evalueringen, er der eksempler på aftaler med den lokale lærerkreds der definerer "selvstyrende team", men disse definitioner er ikke velkendte blandt lærerne. Typisk retter definitionerne af "selvstyrende team" sig mod afdelings- eller årgangsteamet og omhandler graden af skemalægning og graden af varetagelse af vikardækning. På tværs af skolerne er andelen af lærere der svarer at de arbejder i selvstyrende team, imidlertid større i forhold til fagteam og klasseteam end i forhold til årgangsteam og afdelingsteam. På størstedelen af skolerne gælder at lærerne ikke internt på den enkelte skole er enige i deres besvarelser af om de anvendte teamtyper er selvstyrende eller ej.

Nogle skoler har valgt en pragmatisk udgave af selvstyrende team hvor teamene er selvstyrende i forbindelse med på forhånd definerede uger og/eller ugedage, mens de administrative forhold omkring den øvrige undervisning styres centralt. Muligheden for at gøre teamene selvstyrende afhænger af flere ting. Fagfordelingen har betydning for teamenes reelle selvstyre (jf. afsnit 4.2 nedenfor), økonomien kan være en begrænsende faktor da selvstyre tager tid, og endelig kan der blandt lærerne være en bekymring for at de administrative problematikker forbundet med selvstyre er for tidskrævende og besværlige og i sidste ende tager tid fra undervisningen. Dokumentation fra de deltagende skoler rummer eksempler på at nogle team, typisk afdelingsteam, kan få meget administrativ karakter, mens fx klasseteam kan blive meget elevnære. Det er vigtigt for skolen også at være opmærksom på at skabe fora for overordnede pædagogiske drøftelser.

### **Teamkoordinatorer**

Nogle skoler imødegår frygten for at teamene drukner i administration, ved at indføre en formaliseret koordinatorfunktion der varetager mange af de administrative funktioner i teamet. Igen er der stor forskel på hvor velbeskrevet koordinatorens funktion og opgaver er, og der er stor forskel på hvor mange timer der gives til funktionen. Ligeledes er der forskel på om teamkoordinatorerne vælges af teamet eller udpeges af ledelsen.

Flere skoler deler den erfaring at det har været svært at finde lærere der ville påtage sig den administrative funktion – for slet ikke at tale om en ledelsesfunktion som kunne tænkes ind i rollen som teamkoordinator. De fleste erfaringer med teamkoordinatorer er imidlertid at de bidrager positivt til at sikre fremdriften i samarbejdet og har en væsentlig funktion som teamets bindeled til ledelsen og de andre team. I den forbindelse er det påfaldende at teamsamarbejdet på nogle af de deltagende skoler tilsyneladende ikke omfatter dagsordener eller referater. Det kan der naturligvis være mange grunde til, men som regel betyder dagsordener og referater at det bliver lettere for teamene at sikre fremdrift og bevare fokus, fx på overordnede pædagogiske problemstillinger, og at det bliver lettere for ledelsen at involvere sig i teamsamarbejdet.

## **4.2 Den afdelingsopdelte skole**

En skole med en teamstruktur hvor afdelingsteam er det bærende element, kan karakteriseres som en afdelingsopdelt skole. Der vil typisk være tale om tre afdelinger (to på skoler uden overbygning): indskoling, mellemtrin og udskoling. Den afdelingsopdelte skole kan rumme forskellige andre teamstrukturer. Da EVA i 2005 undersøgte vilkår for skoleledelse var over halvdelen af landets folkeskoler afdelingsopdelte. Af de 20 deltagende skoler i skoleevalueringerne kan tre fjerdedele karakteriseres som afdelingsopdelte eller "på vej til afdelingsopdeling". Blandt den resterende fjerdedel er der eksempler på skoler med en vertikal opdeling i spor eller "huse" på tværs af mellemtrin og udskoling, og der er eksempler på skoler hvor den centrale opdeling af lærerne er inden for enkelte eller to årgange.

Under besøgene beskrev lærere og ledere på flere af skolerne med afdelingsopdeling ensartede erfaringer med en udpræget grad af skepsis fra lærerside ved indførelsen af afdelingsopdelingen og en bevægelse mod en stadig højere grad af accept og velvilje efterhånden som man på skolerne har gjort sig egne erfaringer med afdelingsopdeling. Bl.a. på grund af den oplevede skepsis synes erfaringen fra de deltagende skoler at være at en skole der ønsker organisationsændringer i form af en (tydeligere) afdelingsopdeling, har behov for en leder der tror på idéen og formår at tydeliggøre formålet med afdelingsopdelingen og de enkelte afdelingers funktion.

### **Skoler i skolen**

På de afdelingsopdelte skoler er der stor forskel på hvordan afdelingsopdelingen praktiseres. Evalueringen omfatter eksempler på en meget gennemført model hvor lærerne i en årrække kun underviser i én afdeling, og hvor afdelingerne har hver deres fysiske rum med bl.a. tre forskellige lærerværelser. Der er tale om skoler i skolen hvor lærerne opnår en høj grad af specialisering inden for en bestemt afdeling. Det rummer en risiko for at afdelingerne udvikler sig forskelligt. I en vis udstrækning er det selvfølgelig netop meningen med opdelingen, men det må ikke ske på bekostning af sammenhængen i elevens samlede skolegang. På flere af skolerne efterlyste lærerne fora for erfaringsudveksling om den enkelte elev ved overgangen fra en afdeling til en anden og generel videndeling mellem team og afdelinger.

Sidstnævnte kan hænge sammen med at det på flere skoler har været fagteam eller fagudvalg der har måttet finansiere andre teamstrukturer. Samarbejdet i fagteamene begrænser sig derfor flere steder til at handle om materialeindkøb og lignende hvorfor fagteamene kun i begrænset omfang medvirker til at sikre den vertikale sammenhæng i en fortrinsvis horisontalt organiseret skole. Der er eksempler på at man har søgt at løse problemet ved generelt at tildele fagteamene få timer til løsning af administrative opgaver for så til gengæld at tildele enkelte udvalgte fag en større mængde ressourcer til at gå i dybden med faglige problemstillinger.

Det er et generelt træk at de fora for videndeling som lærerne efterspørger, typisk er mundtlige fora. Evalueringerne peger på at det mange steder kunne være hensigtsmæssigt med en overordnet diskussion af om videndeling på nogle områder kunne være skriftlig. På flere skoler giver lærere og ledere udtryk for at intranettet er en vigtig kilde i forhold til videndeling, mens der på andre skoler opleves tekniske begrænsninger. Evalueringerne har ikke behandlet it-faciliteter eller it-kompetencer som et selvstændigt emne, men det forekommer at intranettet indeholder nogle muligheder i forhold til videndeling der endnu ikke er udnyttet fuldt ud.

### **Flydende grænser**

I den modsatte ende af skalaen er der skoler med formelle afdelinger, men med lærere der underviser på tværs af to eller tre afdelinger. Især på de mindre skoler kan det skyldes at nogle lærere underviser i små fag og ikke kan fylde et skema ud inden for én afdeling. På andre skoler synes

en 100 % opdeling især at være forhindret af et lærerønske om at føre en klasse op gennem systemet og af argumentet om at undgå for mange lærerskift i elevernes skoleforløb. I evalueringen indgik der skoler der samtidig med nedskrevne principper for afdelingsteam eller afdelingsopdeling har eksisterende principper for lærerskift på bestemte tidspunkter i elevernes skoleforløb. Det bemærkelsesværdige er at der ikke er overensstemmelse mellem afgangsoptagningen og tidspunktet for lærerskift. Der kan fx være et princip for klasselærerskift efter 5. klasse, mens mellemtrinnet samtidig defineres som 4.-6. klassetrin.

Problemet ved en afdelingsopdeling uden vandtætte skotter er typisk de skemamæssige bindinger i forhold til den enkelte lærer. Det er svært for afdelingsteamet at lægge og/eller opbryde skemaet i forbindelse med tværfaglige forløb, faglige fordybelsesuger eller holddannelse når afdelingens lærere er skemamæssigt bundet uden for afdelingen. Hvis man ønsker reelt selvstyrende afdelingsteam, synes der at være behov for vandtætte skotter mellem afdelingerne. Alternativt rummer evalueringen eksempler på en afdelingsopdeling hvor afdelingerne bemannes fra år til år, dvs. en struktur hvor lærerne typisk følger eleverne op gennem systemet og har størstedelen af deres timer i en enkelt klasse eller på en enkelt årgang hvilket betyder at de i det pågældende år knyttes til én enkelt afdeling. Herved kan de praktiske problemer nævnt ovenfor i et vist omfang undgås. Omvendt opnår lærerne ikke den faglige eller afdelingsmæssige specialisering som modellen med de vandtætte skotter repræsenterer.

Vurderingsgrundlaget for evalueringerne har ikke indeholdt kriterier for afdelingsopdeling, og evalueringsgrupperne har ikke fremhævet en model frem for en anden. Men erfaringerne fra de 20 deltagende skoler peger på at det er vigtigt at principper og ambitioner for afdelingsopdeling tænkes sammen med skolens øvrige principper for og værdier om fx lærerskift, linjefagskompetence og/eller fålærerordning. EVA gennemfører og offentliggør i 2007 en undersøgelse af den afdelingsopdelte skole. Yderligere information om denne undersøgelse findes på EVA's hjemmeside.

### 4.3 Samarbejde i praksis

Under besøgene på de 20 skoler gav lærerne generelt udtryk for at graden af samarbejde mellem lærerne er steget betydeligt i de seneste år, og at der er en sammenhæng mellem denne udvikling og udviklingen af teamstrukturer. I spørgeskemaundersøgelsen er der på hver enkelt skole stor forskel på hvordan lærerne svarer på spørgsmålene om samarbejde. Det overordnede indtryk er dog at forskellene er større på skoler uden veldefinerede teamstrukturer. Veldefinerede teamstrukturer synes at virke forpligtende på den enkelte lærers deltagelse i samarbejdet.

Besøgene gav desuden det indtryk at samarbejde imellem lærerne generelt fungerer bedst i indskolingen hvilket spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne understøtter. Tabel 2 viser udvalgte tal fra spørgeskemaundersøgelsen.

**Tabel 2**  
**Samarbejde mellem lærere fordelt på primært klassetrin (andel der svarer "i høj grad")**

I hvilken grad samarbejder du med kolleger om at:	- tilrettelægge undervisningen i tværgående emner og problemstillinger?	- vurdere den enkelte elevs behov, forudsætninger og potentialer?	- opstille mål for og med den enkelte elev?	- tilrettelægge undervisningen med udgangspunkt i resultaterne af den løbende evaluering?
1.-3. klasse	54 %	51 %	29 %	22 %
4.-6. klasse	40 %	50 %	22 %	12 %
7.-9. klasse	41 %	38 %	18 %	17 %
På tværs	28 %	33 %	12 %	13 %
I alt	42 %	44 %	21 %	16 %
N =	547	547	546	544

Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne på de 20 deltagende skoler

Sammenligner man tallene i de enkelte kolonner, fremgår det fx at 54 % af lærerne i indskolingen mener at de i høj grad samarbejder med kolleger om at tilrettelægge undervisningen i tværgående emner og problemstillinger, mens det samme kun gælder 40-41 % af de øvrige lærere. Der er ligeledes en forskel på 13 procentpoint i forhold til lærernes egen vurdering af samarbejdet med kolleger om at vurdere den enkelte elevs behov, forudsætninger og potentialer. Herudover bekræfter tabellen at lærere der underviser på tværs af afdelinger, samarbejder mindre med kollegerne. Mønstret i tabellen understøttes yderligere af spørgsmålet om hvorvidt lærerne giver og modtager kollegial feedback på baggrund af observeret undervisning. Det gælder for hhv. 63 % og 61 % af lærere med primær undervisning i indskolingen og kun for hhv. 44 % og 36 % af lærerne med primær undervisning i udskolingen.

Der er flere forklaringer på disse forskelle. På nogle skoler er implementering af afdelingsteam startet med indskolingen, nogle steder vil ressourcer til holddannelse i indskolingen typisk gå til traditionel tolærerordning der giver rig lejlighed til kollegial respons og sparring, og nogle steder giver lærerne udtryk for at de faglige og udefrakommende krav er så store i udskolingen at der ikke også er tid til tværfagligt samarbejde. Konkret nævntes terminsprøver og forberedelse til eksamen som krævende enkeltfaglige discipliner. I lyset af de nationale faglige test der fremover skal gennemføres på de enkelte klassetrin, kunne der dermed være behov for at gennemtænke de forskellige teamstrukturers rolle.

# 5 Evaluering og differentiering

Mens forrige kapitel handler om rammerne for undervisningen, går dette kapitel tættere på selve undervisningen. Den praktiske gennemførelse af undervisningen har ikke været et fokusområde for de skolespecifikke evalueringer. I stedet fokuserer de skolespecifikke evalueringsrapporter på de forhold ved lærernes undervisning der bidrager til skolens og ledelsens samlede kvalitetsarbejde, dvs. processer og dokumentation der kan bidrage til dialog om og udvikling af kvalitet. Et centralt tema i denne sammenhæng er skolernes og lærernes evalueringspraksis.

Den evaluering som folkeskoleloven og dermed de 20 skoleevalueringer fokuserer på, er den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Dette er i tråd med den opfattelse af evaluering der synes at herske på størsteparten af de deltagende skoler: en evaluering med fokus på hvad eleverne lærer, dog sammenholdt med et stort fokus på elevernes trivsel. Samtidig var der i selvevalueringssrapporterne og under besøgene forskellige bud fra kommuner og/eller skoler på hvad en evalueringsskulturs kan indeholde. Der er stor forskel på budene, men det er et fælles træk at evalueringsskulturs synes at være andet og mere end evalueringen af den enkelte elevs udbytte af undervisningen. Kapitlet indledes derfor med nogle betragtninger over hvad begrebet "evalueringsskulturs" kan indeholde.

Uanset hvilket niveau evaluering bedrives på, er det væsentligt at formålet med evaluering fremstår tydeligt; at evaluering ikke blot bliver rituelle handlinger der gennemføres fordi de skal gennemføres. I forhold til den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen er det folkeskolelovens hensigt at formålet med evalueringen bliver udmøntet i individuelle målsætninger og en differentieret undervisning tilpasset den enkelte elev. Kapitlet om evaluering afrundes derfor med nogle betragtninger omkring undervisningsdifferentiering.

## 5.1 Evalueringsskulturs

Begrebet "evalueringsskulturs" blev især introduceret med OECD's rapport om den danske folkeskole fra 2004 og bliver brugt i mange forskellige betydninger på skolerne. Den centrale forståelse af begrebet er på alle skoler den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

Meget overordnet kan man sige at det der typisk adskiller forståelsen af evalueringskultur fra almindelig evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, især er systematikken. Denne brug af begrebet "evalueringskultur" er i overensstemmelse med brugen af begrebet fra centralt hold. Når evalueringsgrupperne på enkelte af de evaluerede skoler har kommenteret og vurderet arbejdet med skolens evalueringskultur, tillægges begrebet imidlertid en betydning der rækker ud over evalueringen af den enkelte elev. Begrebet "evalueringskultur" forstås her som systematisk evaluering der omfatter elev-, undervisnings- og skoleniveau.

I en undersøgelse af arbejdet med evalueringskultur på skolerne i Horsens Kommune som EVA gennemførte for Horsens Kommune i 2006/07, indgår følgende model til at illustrere forholdet mellem de forskellige niveauer:

**Tabel 3**  
**Forskellige former for intern evaluering**

	<b>Genstand</b>	<b>Mål i fokus</b>	<b>Formål</b>	<b>Typiske deltagere</b>
<b>Løbende evaluering af udbytte</b>	Elevens udbytte: Hvad har eleven lært?	Mål for elevens læring	At få viden som kan styrke elevens læring	Elev og lærer
<b>Undervisnings-evaluering</b>	Undervisningens gennemførelse: Hvordan har de benyttede læremidler og arbejdsformer virket?	Lærerens mål for undervisningen	At få viden som kan forbedre metoderne i undervisningen	Elever, evt. andre lærere eller ledelsen
<b>Skoleevaluering</b>	Skolens samlede indsats og rammerne for undervisningen: Hvordan fungerer fx teamstrukturen, forældresamarbejdet eller kompetenceudviklingen?	Skolens udviklingsmål	At få viden som kan udvikle rammerne for undervisningen	Elever, forældre, lærere, ledelse og forvaltning – afhængig af hvad evalueringen handler om

Kilde: Klog på egen praksis, EVA 2007

Evalueringsformerne i tabel 3 har det fællestræk at de alle fokuserer på en bestemt genstand og bestemte mål. Begge dele er nødvendige. Tanken bag modellen er at uden en klart afgrænset genstand ved man ikke hvad man skal skaffe sig viden om, og uden bestemte mål ved man ikke hvordan man skal vurdere den indhentede viden, dvs. hvilke mål den skal holdes op imod. Men det er samtidig her de forskellige evalueringsformer adskiller sig fra hinanden idet de fokuserer på

forskellige genstande og forskellige mål – eftersom de forskellige former for evaluering har forskellige formål. Det bliver først meningsfuldt at overveje hvem der skal deltage, hvilke værktøjer man vil benytte sig af, og hvilke metoder der passer til det konkrete formål, når genstanden og de tilknyttede mål er fastlagt.

Indtrykket fra de 20 skoler er at det er svært at skelne mellem niveauerne. Især er der en tilbøjelighed til at opfatte undervisningsevaluering og løbende evaluering af udbyttet af undervisningen som to sider af samme sag hvilket er forståeligt i lyset af at niveauerne hænger tæt sammen, og at der heller ikke i folkeskoleloven skelnes tydeligt mellem de to niveauer. Det kan imidlertid være hensigtsmæssigt at skelne mellem niveauerne da formålet med de to evalueringstyper er forskelligt (jf. tabel 3). Det kan også være gavnligt for skolen og for den enkelte lærer hvis adskillelsen af de to typer resulterer i at elevernes udbytte af undervisningen – som det fx viser sig ved testresultater – ikke bliver det eneste succeskriterium for undervisningen.

Blandt de 20 deltagende skoler er der også eksempler på at undervisningsevaluering så at sige forsvinder i skolens evalueringspraksis. Forvaltning og ledelse tager initiativ til skoleevaluering/evaluering af indsatsområder på skoleniveau, fx gennem formulering af virksomhedsplaner og resultatkontrakter, mens lærerne tager initiativ til den løbende evaluering af elevernes udbytte – flere steder på baggrund af principper for anvendelse af standardiserede prøver og for skolehjem-samtaler. Men der mangler ofte initiativtagere i forhold til undervisningsevaluering. Nogle steder forventes denne evalueringsform at finde sted i teamene, men flere lærere giver udtryk for at det er svært at gå fra at tale om elever til at tale om undervisning i teamene. Desuden var der lærere der under besøgene efterlyste inspiration og redskaber til undervisningsevaluering idet de evalueringsredskaber som der arbejdes med på skolen, typisk retter sig mod skole- eller elevniveauet.

### **Sammenhænge**

Ud over at omfatte flere evalueringsniveauer omfatter den forståelse af begrebet "evalueringskultur" som anvendes i skoleevalueringerne, også den sammenhæng som evaluering indgår i på skolerne. Evaluering er ikke et mål i sig selv, men bør tænkes sammen med skolens overordnede strategier, principper og værdier og ind i den øvrige pædagogiske praksis, herunder planlægning/årsplaner og de formaliserede samarbejds- og dialogfora som team, TUS, MUS og skolehjem-samtaler. Dermed sikres det at alle arbejder i samme retning og hen imod de samme mål, og de enkelte elementer giver ideelt set mere mening. Tanken bag at skabe en evalueringskultur er ikke nødvendigvis at der skal evalueres mere, men at man på skolen har en fælles tilgang til evaluering og et fælles sprog til at diskutere praksis omkring evaluering. Der er store ligheder mellem begreberne "evalueringskultur" og "kvalitetsarbejde" (jf. afsnit 2.1).

Erfaringen fra størstedelen af de evaluerede skoler er at netop skabelsen af sammenhæng er en stor udfordring. Der foregår meget solidt undervisningsarbejde, og mange steder gennemføres der spændende pædagogiske udviklingsarbejder, men der ligger en vigtig ledelsesopgave i at formidle perspektiverne ved en samlet evalueringsindsats og tydeliggøre sammenhængen mellem målsætning, indsatsområder, evaluering og opfølgning på alle skolens niveauer. Der er blandt de evaluerede skoler gode eksempler på at kvalitets- eller evalueringsmodeller, typisk SMTTE-modellen eller variationer af SMTTE-modellen, fungerer godt i forhold til at sammentænke og tydeliggøre sammenhængen mellem mål, indsatsområder, evaluering og opfølgning. Især synes modellerne at være gavnlige i en startfase hvor det handler om at udvikle fælles sprog og praksis i forhold til evaluering. Eksemplerne omhandler hovedsageligt skoleniveauet, mens der i dokumentationsmaterialet fra de 20 skoler ikke er tydelige eksempler på anvendelsen af modellen på undervisnings- og elevniveau.

## 5.2 Den løbende evaluering af elevernes udbytte

Som beskrevet ovenfor er løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen den evalueringsform som lærerne og skolerne er mest fortrolige med. Lærerne giver udtryk for at de altid har evalueret, og at uformel evaluering er en naturlig del af deres undervisningspraksis. I forbindelse med folkeskoleloven i 1993 og indførelsen af Fælles Mål og trinmål i 2003 er der imidlertid kommet et øget fokus på formaliseret evalueringspraksis.

EVA offentliggjorde i 2004 en undersøgelse af praksis for løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. En af konklusionerne var at der blandt lærerne herskede usikkerhed om hvordan opgaven med løbende evaluering løses, herunder hvordan evalueringen integreres i undervisningen, hvordan eleverne inddrages, og hvordan den tænkes sammen med individuel målsætning. Samtidig viste undersøgelsen at kommuner, skoler og lærere var opmærksomme på opgaven og interesserede i at yde en indsats for at professionalisere den løbende evaluering. Siden har man fra centralt hold indført nationale test på forskellige trin. Skoleevalueringerne peger på at der fortsat er behov for at betragte den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen som andet og mere end nationale test og se den løbende evaluering i en større sammenhæng.

Skoleevalueringerne viser at flere skoler og kommuner har evaluering som et særligt fokusområde. Nogle skoler har løbende evaluering indskrevet i principper og handleplaner, og nogle steder stilles der krav om at evaluering indgår i lærernes årsplaner. Fælles for skolerne er at stort set alle lærere i et eller andet omfang evaluerer elevernes udbytte af undervisningen. 93 % af lærerne på de 20 skoler svarer i spørgeskemaundersøgelsen at de foretager løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen for mindst halvdelen af deres elever. 2 % af lærerne svarer at de slet

ikke foretager løbende evaluering. På de 20 deltagende skoler er der dog også stor forskel på hvordan og hvor systematisk arbejdet med evaluering gribes an.

### **Evalueringsredskaber**

Nogle skoler satser på få metoder og evalueringsredskaber som er fælles for alle. På andre skoler lægges der stor vægt på lærernes metodefrihed i forhold til arbejdet med løbende evaluering. På de skoler er indsatsen som oftest mere spredt, og der er stor forskel på – fra lærer til lærer og fra team til team – hvordan der arbejdes. Tendensen er at lærerne på de skoler hvor teamsamarbejdet fungerer godt, har en højere grad af videndeling og samarbejde indbyrdes i teamene omkring evaluering. Her er der ofte forskel på teamenes arbejde med evaluering. Det kan være udtryk for at teamene arbejder isoleret, og at der er en lav grad af videndeling på tværs af teamene. Det kan også være udtryk for at metoderne tilpasses de fag og klassetrin som teamene arbejder inden for. Fx arbejdes der oftere med portfolio i indskolingen end på de øvrige klassetrin hvor lærerne her i højere grad benytter sig af samtaler med eleverne.

De enkelte skoler har typisk erfaringer med en bred vifte af værktøjer i forbindelse med den løbende evaluering. Imidlertid forekommer evalueringspraksissen på de fleste skoler forholdsvis usystematisk. Der er få fælles principper på de enkelte skoler, og valget af metoder og redskaber kan forekomme vilkårligt og ukoordineret. Spørgeskemaundersøgelsen viser at prøver/test og samtaler med eleverne er de evalueringsformer der oftest bruges. 78 % af lærerne anvender diagnostiske prøver i større eller mindre udstrækning, mens 92 % anvender andre former for prøver eller test. 90 % anvender samtaler. Logbog anvendes af 54 %, portfolio af 48 %, mens 59 % anvender andre proces-/refleksionsredskaber (tabel 19). I folkeskoleloven lægges der særlig vægt på at evalueringen af elevens udbytte af undervisningen skal være løbende og involvere eleven mest muligt. På den baggrund er det bemærkelsesværdigt at netop redskaber der lægger vægt på proces og refleksion, endnu anvendes forholdsvis sjældent på skolerne, særligt på de ældre klassetrin. Direkte adspurgt i spørgeskemaundersøgelsen svarer 37 % af lærerne på de deltagende skoler at de evaluerer løbende igennem skoleåret, mens 63 % evaluerer adskillige gange i løbet af skoleåret. 22 % svarer at de evaluerer enkelte gange i løbet af et skoleår.

Blandt de deltagende skoler er der eksempler på at ledelsen eller en nedsat arbejdsgruppe har introduceret forskellige evalueringsværktøjer for lærergruppen. Mange lærere har været på kurser i specifikke metoder, og ledelserne på flere skoler har udtrykt ønske om at metoderne derefter vil sprede sig til det øvrige lærerkollegium. Erfaringerne viser dog at en sådan udbredelse ikke sker af sig selv. Der er flere gode eksempler på videndeling omkring evalueringsredskaber på skolerne, men det foregår ofte i de enkelte team og afhænger tit af enkelte personers eller teams viden og engagement. For at kendskabet til og brugen af evalueringsredskaber kan blive en fælles indsats på skoleniveau, er det vigtigt at ledelsen tager det overordnede ansvar for at skabe en systematiseret videndeling og følger op på den konkrete brug af redskaberne.

De skoler der synes at have den bedst forankrede evalueringspraksis, er skoler hvor ledelsen eller arbejdsgrupper er gået forrest med bud på nogle få konkrete redskaber der bruges af alle, men som tilpasses de forskellige kontekster, fx elevens forudsætninger. Det er samtidig skoler hvor ledelsen følger op på tiltagene, fx ved TUS og på pædagogiske dage, og hvor man har formået at skabe et fælles sprog og en høj grad af videndeling og erfaringsudveksling i forhold til den løbende evaluering (jf. afsnit 3.2 og afsnit 4.1).

### **Målsætning**

Mål er en naturlig forudsætning for meningsfuld evaluering: Hvad evalueres elevens status og progression i forhold til? Her synes Fælles Mål og trinmål at være en velintegreret del af de fleste læreres undervisnings- og evalueringspraksis. Samtidig kan mål være det naturlige bindeled mellem den løbende evaluering af elevens udbytte og planlægningen af en differentieret undervisning. Her er det centralt at der ved starten af et forløb sættes individuelle mål for den enkelte elev.

Evalueringen af de 20 skoler viser at der er stor forskel på hvor systematiseret skolernes arbejde med at sætte mål for den enkelte elev er. Nogle skoler har en eller to faste elevsamtaledage om året hvor der sættes mål for undervisningen og følges op på de mål som blev sat ved den forrige samtale. På enkelte skoler er der udarbejdet ark tilpasset målene på de forskellige klassetrin til brug for evaluering og fastsættelse af mål i dialog mellem lærer og elev. Arbejdet med målfastsættelse og opfølgning foregår især i forbindelse med skole-hjem-samarbejdet.

På størstedelen af de deltagende skoler er arbejdet med at opstille mål for eleverne ikke så formaliseret. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 27 % af lærerne at det fremgår af elevplaner eller andet skriftligt materiale for mindst halvdelen af deres elever hvordan den enkelte elevs arbejde tilrettelægges med henblik på at nå de individuelle mål. Det skal dog her bemærkes at spørgeskemaundersøgelsen er lavet før kravet om elevplaner trådte i kraft i august 2006. Samtidig svarer 82 % af lærerne at de tilrettelægger al eller mere end halvdelen af deres undervisning med udgangspunkt i den løbende evaluering.

Af tabel 4 fremgår det at klassetrinnet har indflydelse på hvordan og hvor meget lærerne inddrager eleverne i fastsættelsen af individuelle mål. Mens lærerne på de ældste klassetrin i højere grad inddrager eleverne i den generelle målfastsættelse, inddrages eleverne i indskolingen i højere grad i fastsættelse af mål for deres alsidige personlige udvikling.

**Tabel 4****Samarbejde med eleverne om fastsættelse af mål fordelt på primært klassetrin (andel der svarer "Ja, i forhold til alle mine elever")**

Samarbejder du med eleverne om:	fastsættelse af elevmål gennem individuelle samtaler?	skriftlige individuelle mål for det enkelte fag?	skriftlige individuelle mål for fagene på tværs?	skriftlige individuelle mål for elevens alsidige personlige udvikling?
1.-3. klasse	40 %	18 %	5 %	31 %
4.-6. klasse	41 %	23 %	11 %	22 %
7.-9. klasse	46 %	24 %	9 %	22 %
På tværs	35 %	20 %	4 %	20 %
I alt	41 %	21 %	8 %	24 %
N =	549	541	536	541

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne på de 20 deltagende skoler

Også i forbindelse med målfastsættelse synes velfungerende teamstrukturer at have en positiv indflydelse. Der ligger imidlertid en væsentlig ledelsesopgave i at formidle og bidrage til en operationel forståelse af sammenhængen mellem planlægning, målsætning, evaluering og opfølgning.

### 5.3 Undervisningsdifferentiering

Parallelt med undersøgelsen af løbende evaluering gennemførte EVA i 2004 en evaluering af undervisningsdifferentiering i folkeskolen. Centrale anbefalinger i denne evaluering var at man på centralt niveau skulle præcisere begrebet "undervisningsdifferentiering" og dets tilknytning til relaterede begreber, og at man på skoleniveau skulle igangsætte involverende processer med henblik på at formulere en fælles forståelse af begrebet. Af skoleevalueringerne fremgår det at skolerne fra centralt og kommunalt hold er blevet hjulpet til aktivt at tænke i differentiering dels i forhold til arbejdet med evaluering beskrevet ovenfor, dels i forhold til arbejdet med de kommende elevplaner.

Spørgeskemaundersøgelsen viser imidlertid at kun 15 % af lærerne på tværs af de 20 skoler mener at deres skole har skriftlige principper eller retningslinjer for hvordan de skal arbejde med at tilrettelægge en differentieret undervisning, og i skoleevalueringerne indgår der også en anbefaling til mange skoler om at igangsætte udviklingsarbejder med henblik på at udvikle en fælles forståelse af mulighederne for undervisningsdifferentiering.

På de 20 skoler er der stor forskel på hvordan der arbejdes med undervisningsdifferentiering, og hvordan differentiering tænkes ind i planlægningen af undervisningen. Af samtaler med lærere på de 20 skoler fremgik det at undervisningsdifferentiering kan forstås som alt fra at differentiere sine forventninger til den enkelte elev, over at sætte individuelle mål for eleverne og tilrettelægge

undervisningen herudfra til at skabe formaliseret holddeling. På nogle skoler giver lærerne udtryk for at undervisningsdifferentiering især er noget der foregår når der fx arbejdes med skemafrie uger eller fleksibel undervisning. Størstedelen af tiden foregår undervisningen som almindelig klasseundervisning. Det er derfor væsentligt at man på skolerne samtidig forholder sig til hvordan undervisningsdifferentiering kan tænkes ind i den almindelige klasseundervisning.

### **Rammer og vilkår**

Flere lærere giver udtryk for at de anser holddeling som en væsentlig forudsætning for undervisningsdifferentiering. Især på mellemtrinnet og i udkolingen giver lærerne udtryk for frustrationer over manglende ressourcer til tolærersystem og holddeling. Samtidig er det erfaringen at lærerne på skoler med velfungerende selvstyrende team i højere grad har mulighed for fleksibel tilrettelæggelse i forhold til holddeling. Omvendt er der på de 20 skoler også eksempler på at reelt selvstyrende team bruger ressourcer der var beregnet til holddeling til fx vikardækning.

Samarbejdsstrukturerne på en skole er altså væsentlige for lærernes mulighed for at tilrettelægge en differentieret undervisning via holddeling. I spørgeskemaundersøgelsen er der spurgt om lærerne mener at skolen har skriftlige principper eller retningslinjer for samarbejdet om at tilrettelægge en differentieret undervisning. En analyse af tallene viser at der her er forskel på om lærerne arbejder på de ældste eller de yngste klassetrin. 32 % af de lærere der underviser på de ældste klassetrin, svarer at skolen ikke har principper eller skriftlige retningslinjer på området. Det tilsvarende tal blandt de lærere der underviser på de yngste klassetrin, er 22 %.

Erfaringerne fra de 20 skoler viser at det er afgørende for arbejdet med undervisningsdifferentiering at lærere og ledelse i fællesskab forholder sig til hvad undervisningsdifferentiering er, hvordan man vil samarbejde på området, og hvordan undervisningen bedst muligt kan tilrettelægges med henblik på at fremme en differentieret undervisning. I spørgeskemaundersøgelsen angiver 4 % af lærerne at de flere gange om året drøfter med deres ledelse hvordan undervisningen tilrettelægges med henblik på en differentieret undervisning. 24 % gør det en gang om året, mens 59 % slet ikke drøfter dette med ledelsen. 49 % af lærerne angiver at de for mindre end halvdelen af deres elever eller slet ikke (9 %) tilrettelægger deres undervisning differentieret ud fra hensynet til individuelle elevmål. Der ligger her en væsentlig ledelsesopgave i at afdække lærernes anvendelse af undervisningsdifferentiering, følge op på området og præcisere forventningerne til dette.

## 6 Skriftlighed

Specifikke krav til skriftlighed indgår ikke i folkeskoleloven og er derfor heller ikke udspecificeret i kriterierne for EVA's skoleevalueringer. Da kravene til kvalitetssikring og -udvikling indeholder et væsentligt element af systematik og dokumentation, er der imidlertid grund til at mene at en højere grad af skriftlighed vil være nødvendig fremover. Mange af evalueringens spørgsmål har derfor handlet om skriftlighed, typisk i form af principper og retningslinjer eller i form af årsplaner. I afsnit 6.1 og 6.2 samles der op på disse spørgsmål på tværs af de 20 skoler.

Af besøgene i forbindelse med evalueringerne fremgik det at dette store fokus på skriftlighed virker "skævt" på de skoler der er kendetegnet ved at have en mundtlig kultur. Den indsamlede dokumentation, dvs. selvevalueringsrapporter og udsagn fra deltagerne i samtalerne under besøgene, har derfor på flere skoler karakter af principielle holdninger der rækker ud over de konkrete skriftlige produkter. Derfor afrundes dette kapitel med en række overordnede betragtninger omkring skriftlighed i afsnit 6.3.

### 6.1 Principper og retningslinjer

De 20 skoleevalueringer har vist at både mængden, indholdet og udbredelsen af principper og retningslinjer varierer meget fra skole til skole. Der skelnes formelt mellem principper som vedtages af skolebestyrelsen, og retningslinjer som aftales internt på skolen og formelt udstikkes af skoleledelsen. I praksis har der vist sig at være mange forskellige dokumenter der styrer dagligdagen. Fx er den lokale arbejdstidsaftale et væsentligt styredokument. I skoleevalueringerne er der først og fremmest spurgt om principper og retningslinjer der omhandler organisering og tilrettelæggelse af undervisningen, skole-hjem-samarbejde og undervisningsdifferentiering. Flere af de 20 skoler har principper på en lang række andre områder, fx for mobning, skoleekskursioner, indsamling af midler mv.

60 % af lærerne svarer at skolen har principper for organisering af undervisningen, og 40 % svarer at skolen har principper for tilrettelæggelse af undervisningen. Tilsyneladende har der været usikkerhed om hvad der menes med principper og med organisering og tilrettelæggelse for hhv.

19 % og 21 % af alle lærere på de deltagende skoler svarer "ved ikke" på spørgsmålene, og på de fleste skoler fordeler de øvrige svar sig på både "ja" og "nej" inden for samme skole. Samtidig viser det øvrige dokumentationsmateriale at der ikke altid er samstemmighed imellem lærernes kendskab til skriftlige principper og den faktiske eksistens af disse. På nogle skoler er der en fælles forståelse af måder at agere på der gør at mange mener der må foreligge et skriftligt princip for området, selv når dette ikke er tilfældet. Modsat er eksistensen af et princip ikke nødvendigvis ensbetydende med et højt kendskab blandt lærerne til princippet.

Erfaringen fra de 20 skoler viser at lærernes inddragelse i arbejdet med principper er væsentlig for kendskabet og ejerskabet blandt lærerne til skolens principper. Spørgeskemaundersøgelsen viser at halvdelen af lærerne mener at de i høj eller nogen grad har været inddraget i arbejdet med principper for organisering og tilrettelæggelse af undervisningen. På flere skoler er det ad hoc-nedsatte udvalg i personalegruppen der formulerer principper. Principperne godkendes derefter af den øvrige lærergruppe inden de vedtages af skolebestyrelsen (jf. afsnit 3.3). Skoleevalueringerne peger på at forankringen af et princip ofte er svag blandt den gruppe af lærere som udelukkende har godkendt det. Det kan derfor være relevant at man overvejer hvordan en yderligere formidling eller drøftelse af principper og retningslinjer kan ske. Ligeledes peger evalueringerne på at der på flere skoler er et behov for at overveje hvordan principper og retningslinjer formidles til nyansatte lærere.

## 6.2 Årsplaner

Der er intet krav i folkeskoleloven om at lærerne skal udarbejde årsplaner, men det er ikke desto mindre praksis på alle de deltagende skoler. Der er imidlertid stor forskel på hvor systematisk skolernes arbejde er. Internt på skolerne er der ofte også stor forskel på årsplanernes form og indhold. På størstedelen af skolerne er der ingen fælles model for udarbejdelse af årsplaner. Det skyldes som oftest aftalemæssige omstændigheder eller at der lægges stor vægt på lærernes metodefrihed i arbejdet. På flere af de skoler som ikke stiller specifikke krav til form og indhold, har man inspirationsskabeloner for årsplanerne som lærerne kan vælge at benytte sig af. På flere skoler stiller ledelsen krav om at årsplanerne forholder sig til Fælles Mål og trinmål. Kun få skoler stiller krav om at overvejelser omkring evaluering og undervisningsdifferentiering skal indgå i årsplanerne.

Spørgeskemaundersøgelsen viser også at der er stor sammenhæng imellem skolernes størrelse og lærernes udfærdigelse af årsplaner. Gennemsnitligt 12 % af lærerne på de deltagende skoler udarbejder ikke årsplaner eller andet skriftligt materiale der viser hvilke dele af undervisningen der har som mål at eleverne tilegner sig de erkendelses- og arbejdsformer der fremgår af faghæfterne for de enkelte fag. På de mindste skoler er tallet dog 24 %, mens det tilsvarende tal på de største skoler er 5 %.

Årsplanerne tjener typisk forskellige formål. Overordnet indgår de som et eksternt kommunikationsredskab i relationen mellem lærerteam og forældre. Internt kan årsplaner indgå i og kvalificere de pædagogiske drøftelser mellem lærerne, ligesom de kan kvalificere dialogen mellem lærer og ledelse og give ledelsen indsigt i undervisningen (jf. afsnit 3.2). Og endelig er der lærere der først og fremmest oplever årsplanerne som et personligt planlægningsredskab. Erfaringerne fra de 20 skoler viser at alle funktioner er væsentlige og legitime, men at der på skoleniveau er behov for en afklaring af hvilke relationer årsplanerne tænkes ind i, og hvilken udformning der passer til hver enkelt relation. Skriftlig dokumentation der anvendes med eksternt sigte, har en anden og mere bindende gyldighed end skriftlig dokumentation der anvendes som et dynamisk internt redskab. Det er derfor væsentligt at skoleledelsen gør sig klart hvad der skal formidles eksternt via årsplaner. Der er blandt de evaluerede skoler eksempler på at årsplanerne udformes i forskellige udgaver tilpasset den enkelte målgruppe.

En gennemgang af de 20 skoler viser at tre øvrige faktorer er væsentlige for lærernes oplevelse af at arbejde med årsplaner giver mening. Det er vigtigt:

- At der foregår samarbejde og videndeling mellem lærerne i forhold til årsplanerne
- At ledelsen giver inspiration til arbejdet i form af retningslinjer eller valgfri skabeloner
- At ledelsen giver enten skriftlig eller mundtlig feedback på lærernes årsplaner.

Der er et generelt behov for at kvalificere arbejdet med årsplaner via nogle fælles koncepter. Skoleevalueringerne viser samtidig at krav om at årsplaner skal forholde sig til centrale emner i folkeskoleloven som fx evaluering og undervisningsdifferentiering, ikke nødvendigvis er en hæmsko for den enkelte lærer, men tværtimod kan stimulere til refleksioner over egen og fælles praksis.

### 6.3 Kulturen omkring skriftlighed

Den skriftlige kultur på skolerne kan overordnet set betragtes på fire niveauer: skriftlighed i samarbejdet mellem ledelse og lærere, i samarbejdet mellem lærerne, i lærernes samarbejde med eleverne omkring evaluering og målfastsættelse og endelig i kommunikationen mellem skole og hjem.

#### **Ledelse-lærer-relationen**

Evalueringen af de 20 skoler viser at skriftligheden i samarbejdet mellem ledelse og lærere har flere funktioner. Dels giver den ledelsen mulighed for at stille nogle bindende krav til lærernes arbejde og fastholde beslutninger truffet mellem lærere og ledelse. Skriftlighed på dette niveau kan fx være mål, principper og retningslinjer. Her viser erfaringen fra skolerne at jo tættere på lærerne og jo mere i samspil med lærerne disse er formuleret, desto større effekt har de på det daglige arbejde. Erfaringen viser at de ting der er formuleret på skoleniveau, generelt er bedre forankret blandt lærerne end ting der er formuleret på kommunalt eller centralt niveau. Skriftlige doku-

menter som lærerne ikke har været involveret i udførelsen af, fx resultatkontrakter og virksomhedsplaner, spiller typisk ingen væsentlig rolle i lærernes dagligdag. Det er altså vigtigt at skriftlige forpligtende dokumenter på skoleniveau udarbejdes i samspil mellem lærere, ledelse og evt. skolebestyrelse. Samtidig er det væsentligt at ledelsen videreformidler udefrakommende skriftlige krav til lærerne, og at den enkelte skole vurderer og fremlægger hvordan den konkrete udmøntning af disse skal være på skolen.

Blandt de 20 skoler der inddrager skriftlighed i arbejdet, viser erfaringen at skriftlighed kan spille en vigtig rolle i forhold til at skabe en sammenhæng mellem skolens overordnede mål og værdier og den daglige praksis. Samtidig står det også klart at skriftligheden ikke kan stå alene. Det er centralt at der skabes ejerskab til skriftlige dokumenter, og at lærere og ledelse indgår i pædagogiske drøftelser der kan medvirke til at omsætte mål, værdier og principper til en fælles praksis. Et konkret eksempel på et forsøg på at skabe både ejerskab og sammenhængskraft er en skoleledelse der har formuleret krav om at klassernes og teamenes årsplaner eksplicit skal forholde sig til hhv. værdigrundlag og virksomhedsplan.

### **Lærer-lærer-relationen**

Skriftligheden i samarbejdet mellem lærerne udmønster sig fortrinsvis i teamårsplaner, klasseårsplaner og i referater fra fx teammøder. På dette niveau er der stor forskel på skolernes traditioner for skriftlighed. Tendensen er at lærerne på de skoler der har mange skriftlige principper og retningslinjer for lærersamarbejdet, også er mere skriftlige i selve samarbejdet. Størstedelen af de deltagende skoler stiller krav om at der laves dagsordener for og referater af teammøderne, mens årsplaner for teamenes arbejde sjældent udarbejdes. Nogle lærere giver udtryk for at skriftlighed i lærersamarbejdet sikrer progression i de pædagogiske overvejelser og fastholdelse af fælles beslutninger og bevirker at møder ikke "drukner i elevsnak".

### **Lærer-elev-relationen**

Skriftligheden omkring den enkelte elev kan være en støtte i forhold til lærersamarbejdet, fx i forhold til at sikre progression i elevens samlede skoleforløb på tværs af klasser og afdelinger. Den kan samtidig være med til at fastholde de aftaler som indgås mellem lærer og elev. Det er meget forskelligt i hvilket omfang skolerne har arbejdet systematisk med skriftlighed omkring den enkelte elev. Nogle skoler har lavet et stort forarbejde forud for indførelsen af elevplaner. Andre har afventet klare udmeldinger om kommunale udmøntninger af kravet. Elevplanernes funktion kan ses både i forhold til lærerens refleksioner individuelt eller i lærersamarbejdet, i forhold til elevens inddragelse i målsætning og evaluering (jf. afsnit 5.2) og i forhold til skole-hjem-samarbejdet.

Elevplaner har ikke været et tema i skoleevalueringerne, men EVA offentliggør i december 2007 en undersøgelse der bl.a. ser på hvordan brugen af elevplaner fungerer i tilrettelæggelsen af undervisningen og i den løbende evaluering af den enkelte elev, og hvilken betydning planerne har

for skole-hjem-samarbejdet. EVA har sat undersøgelsen i gang efter aftale med formandskabet for Skolerådet. Undersøgelsen er en forundersøgelse der skal give viden som kan bruges som grundlag for en senere landsdækkende undersøgelse af hvordan elevplanerne bliver implementeret.

### **Skole-hjem-relationen**

Skole-hjem-samarbejdet kan opdeles i tre niveauer: samarbejdet omkring skolen i form af skolebestyrelsesarbejdet (jf. afsnit 3.3), samarbejdet omkring klassen og samarbejdet omkring den enkelte elev. Alle tre niveauer er generelt præget af en høj grad af skriftlighed. Også flere af de skoler som ellers er præget af en meget mundtlig kultur, har skriftlige principper og retningslinjer for skole-hjem-samarbejdet. Dels prioriterer de fleste skoler kommunikationen med forældrene meget højt, og dels er arbejdet med principper for skole-hjem-samarbejdet en af de klart definerede opgaver i skolebestyrelsens opgaveportefølje. Skolens intranet anvendes i høj grad i samarbejdet med forældrene på alle tre niveauer. Intranettet bruges overvejende til envejskommunikation fra skolen til forældrene, men nogle få skoler har taget initiativ til at oprette diskussionsfora eller link til lærernes e-mail-adresser. Et vigtigt redskab i forbindelse med samarbejdet om klassen er årsplaner (jf. afsnit 6.2).

### **Skriftlighed versus mundtlighed**

De fleste lærere er gode mundtlige formidlere, og en skolekultur er ofte præget af stor tale- og debatlyst. Den mundtlige kultur kan bidrage til en fællesskabs- og enhedsfølelse blandt lærerne. Skriftlighedens indtog kan i den sammenhæng virke fremmedgørende, hierarkiserende og ikke mindst unødigt formaliserende. Modviljen mod skriftlighed har derfor været stor på nogle af de deltagende skoler, og argumenterne mange. Samlet set følger argumenterne to hovedspor. På den ene side argumenteres der for at skriftlighed er unødvendigt, forstået således at der ikke er nogen værditilvækst i forhold til mundtlige aftaler og mundtligt formulerede retningslinjer. Derfor anses skriftlighed som en dårlig investering af tiden i forhold til udbyttet. Dette spor er tæt knyttet til en debat om tillid og kontrol (jf. afsnit 3.1). Mens mundtlighed er udtryk for tillid på alle niveauer, "et ord er et ord", bliver skriftlighed af mange betragtet som udtryk for mistillid og kontrol.

På den anden side argumenteres der på de mindre skriftligt orienterede skoler for at skriftlighed kan virke begrænsende. Det gælder skriftlighed i forhold til fælles principper og retningslinjer der kan begrænse den enkeltes handlefrihed, og det gælder skriftlighed i forhold til årsplaner der kan opleves som bindende og derved forhindre spontanitet i undervisningen.

Der er en indre modsætning mellem de to argumentationsspor i forhold til den betydning som skriftlighed tillægges. Samtidig gælder det at skoler med en generelt negativ indstilling over for skriftlighed ofte har en høj grad af skriftlighed i forhold til skole-hjem-samarbejdet (jf. afsnit 6.1)

hvilket indikerer at man på nogle områder godt kan se et formål med skriftlighed. Tabel 5 sammenfatter forskelle i spørgeskemaundersøgelsen i forhold til graden af skriftlige principper. Den viser at de små skoler ligger forholdsvis lavt i forhold til at have principper for undervisningens tilrettelæggelse, mens de ligger forholdsvis højt i forhold til at have principper for skole-hjem-samarbejdet.

**Tabel 5**  
**Principper fordelt på skolestørrelse (andel der svarer "ja")**

Har skolen skriftlige principper (eller retningslinjer) for:	– hvor ofte forældre skal underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af undervisningen?	– hvorvidt skolens underretning til forældrene om elevernes udbytte af undervisningen skal ske mundtligt eller skriftligt?	– hvordan du skal arbejde systematisk med indsamling af viden om elevernes behov, forudsætninger og potentialer?	– hvordan du skal tilrettelægge en differentieret undervisning?	– hvordan du skal samarbejde med dine lærerkolleger om at tilrettelægge en differentieret undervisning?
0-19 lærere	93 %	81 %	7 %	0 %	51 %
20-29 lærere	84 %	74 %	14 %	13 %	59 %
30-39 lærere	84 %	65 %	16 %	12 %	51 %
40-49 lærere	91 %	63 %	17 %	15 %	48 %
50 + lærere	83 %	50 %	27 %	25 %	63 %
I alt	86 %	64 %	18 %	15 %	54 %
N =	553	551	550	551	554

Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne på de 20 deltagende skoler

På trods af de indre modsigelser er det tydeligt at skriftlighed som et middel til at udbrede information kan være mindre påkrævet på en lille skole end på en stor, hvilket der er taget højde for i anbefalingerne til de deltagende skoler. Der er dog områder inden for skolernes virke hvor de skolespecifikke evalueringsrapporter indikerer at en vis grad af skriftlighed er væsentlig for skolens sammenhængskraft og for udviklingen af det pædagogiske arbejde. Samtidig kan selve nedskrivningsprocessen være et middel til at stimulere fælles refleksioner og pædagogiske overvejelser da udarbejdelsen af et skriftligt dokument fordrer at man på forhånd er nået til enighed om det præcise indhold. Ligeledes kan skriftlighed have en forpligtende virkning i forhold til fælles drøftelser og beslutninger. Evalueringerne peger på at der på hver enkelt skole kan være behov for en grundlæggende diskussion og vurdering af behovet for skriftlighed og en afvejning af hvilke formål hhv. skriftlighed og mundtlighed kan tjene i forskellige situationer.

# Udvalgte rapporter på grundskoleområdet

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

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

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

## Priser

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

- *Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen, december 2004, ISBN 87-7958-176-5*
- *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen, december 2004, ISBN 87-7958-162-5*
- *Idræt i folkeskolen - et fag med bevægelse, november 2004, ISBN 87-7958-158-7*
- *Skoleudvikling i Chicago. Danske perspektiver, januar 2004, ISBN 87-7958-131-5*
- *Kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen, juni 2005, ISBN 87-7958-230-3*
- *Køn, karakterer og karriere - Drenges og pigers præstationer i uddannelse, juni 2005, ISBN 87-7958-220-6*
- *Læsning i folkeskolen - indsatsen for at fremme elevernes læsefærdigheder, oktober 2005, ISBN 87-7958-248-6*
- *Skolefritidsordninger: mellem skole- og fritidspædagogik, januar 2006, ISBN 87-7958-264-8*

- *Matematik på grundskolens mellemtrin - skolernes arbejde med at udvikle elevernes matematikkompetencer, august 2006, ISBN 87-7958-297-4*
- *Skoleledelse i folkeskolen, august 2006, ISBN 87-7958-302-4*
- *Læringsmiljøer i folkeskolen – Samspejlet mellem læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen, september 2006, ISBN 87-7958-298-2.*