

Erfaringer fra New York

Bilag til evalueringen af
undervisningsdifferentiering i folkeskolen

Erfaringer fra New York

Bilag til evalueringen af
undervisningsdifferentiering i folkeskolen

2004

Indhold

Erfaringer fra New York

© 2004 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma efter Dansk Sprognævnns anbefalinger.

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form hos:

Danmarks Evalueringsinstitut
Østbanegade 55.3
2100 København Ø

T 35 55 01 01

F 35 55 10 11

E eva@eva.dk

H www.eva.dk

ISBN 87-7958-145-3

1	Indledning	3
1.1	Hvorfor skoler i New York?	3
1.2	Inspiration	3
1.3	Indsamling af erfaringer	3
1.4	Redegørelsens opbygning	4
2	Skolens kontekst	5
2.1	New Yorks skolevæsen	5
2.1.1	Standarder og principper	5
2.2	Kendetegn ved The Island School	6
3	Vilkår for undervisnings-differentiering	9
4	Multiple intelligenser	11
5	Ledelse og organisation	13
6	Undervisningens praksis	15
6.1	Håndtering af klassen og undervisningens forløb	15
6.2	Teoretisk refleksion i forhold til praksis	17
6.3	Løbende evaluering	17
7	Hvad kan inspirere?	19
8	Litteratur	21

Denne redegørelse giver perspektiver på undervisningsdifferentiering fra skoler i New York City. Redegørelsen er et bilag til Danmarks Evalueringsinstituts rapport om evaluering af undervisningsdifferentiering i den danske folkeskole 2004. Formålet med redegørelsen er at lade de internationale erfaringer inspirere til refleksion og debat i den danske folkeskole.

Redegørelsen argumenterer ikke for at man kan eller skal adoptere andre landes skolesystemer. Den går i stedet ud fra en forståelse af at det er svært at overflytte ideer og praksisformer fra et land til et andet. Den nationale kontekst vil have stor betydning for hvilke ideer der kan rodfæste sig og anvendes i de forskellige skolesystemer. Derfor skal denne redegørelse give anledning til refleksion over og inspiration til egen praksis.

Erfaringerne kommer fra skolerne PS 7, PS/MS 306 og The Island School (PS 188) (Alle skoler i New York har et nummer og nogle desuden et navn. PS står for "primary school" og dækker fra børnehaveklasse til og med 5. klasse, MS for "middle school" og går til og med 8. klasse.). Vi har udvalgt de tre skoler som gode eksempler på arbejdet med skole- og undervisningsudvikling, og de afspejler derfor ikke den gennemsnitlige skole i New York. The Island School er valgt som hovedeksempel i redegørelsen da skolen mest eksplicit arbejder med at differentiere undervisningen. De andre skoler bliver inddraget som perspektivering til The Island School.

1.1 Hvorfor skoler i New York?

The Island School blev først og fremmest valgt fordi den gennem en årrække har arbejdet med sin udvikling, bl.a. ved at differentiere undervisningen med inspiration fra psykologen Howard Gardners teori om multiple intelligenser, og har gjort det under svære vilkår, med en elevgruppe fra et socialt belastet miljø.

Flere steder i den danske skoleverden bliver Gardners teori også anvendt. Det er en af årsagerne til at vi fandt det interessant at se på hvordan Gardners teori bliver brugt på en skole i New York hvor teorien i længere tid har været en del af den undervisningsmæssige bagage – og det i et socialt krævende miljø. Det giver den danske skoleverden mulighed for at sammenligne sit eget arbejde med det som foregår på The Island School. Desuden er skolen interessant fordi den har været under pres fra de centrale skolemyndigheder for at forbedre elevernes faglige resultater og har forsøgt at imødekomme denne forventning ved at gå nye pædagogiske veje.

Det er vigtigt at understrege, at selvom Gardners teori i stadigt større omfang indgår i den danske skoledebat, tager EVA ikke normativt stilling til teorien med denne redegørelse.

1.2 Inspiration

Det er ikke kun The Island Schools arbejde med Gardners teori som kan inspirere, men, som det vil fremgå af redegørelsen, også det herskende værdisyn på skolen, ledelsens rolle og motivering af medarbejdere, lærernes arbejde med at eksplicite undervisningens mål samt deres håndtering af klasser og elever i skolen, herunder skolens inkludering af alle elever. Redegørelsen bærer naturligvis præg af hvad dens forfattere lod sig inspirere af under besøgene. Andre havde sikkert ladet sig inspirere – eller måske provokere – af andre forhold på skolerne.

1.3 Indsamling af erfaringer

Redegørelsen bygger på en uges studietur til New York i slutningen af januar 2004. Her gennemførte vi dels samtaler med elever, lærere og ledelse fra de tre skoler samt centralt placerede personer i New Yorks skolevæsen, dels undervisningsiagttagelser, fx to dages klasseværelsesiagttagelser i en femte klasse på The Island School.

Evalueringskonsulenterne Morten Due og Vicki Facius har stået for gennemførelsen af projektet.

1.4 Redegørelsens opbygning

Kapitel 2 præsenterer træk ved skolevæsnet i New York og giver en introduktion til The Island School.

Kapitel 3 uddyber hvilke vilkår skolen har for undervisningsdifferentiering.

Kapitel 4 introducerer kort Gardners teori.

Kapitel 5 præsenterer ledelsens rolle på skolen, fx i forbindelse med skoleudvikling.

Kapitel 6 beskriver praksis i undervisningen af en femte klasse på The Island School, herunder undervisningens forløb og lærerens håndtering af klassen, lærerens teoretiske refleksion i forhold til praksis og brugen af løbende evaluering.

Kapitel 7 samler op på hvordan The Island School kan inspirere i en dansk kontekst.

2.1 New Yorks skolevæsen

New Yorks skolevæsen adskiller sig på en lang række områder fra det danske. Skolerne i New York er under byens nuværende borgmester mere centralt styret end tidligere. For alle New Yorks ca. 1200 skoler er der centrale bestemmelser for fx hvilke undervisningsmetoder lærerne skal anvende i engelsk og snart også i matematik, samt grundige beskrivelser af hvordan klasseværelser skal være indrettet, helt ned i detaljer som fx hvordan bordene skal stå.

Læreruddannelsen adskiller sig fra den danske ved at alle lærere har læst på universitetet. De har en bachelorgrad og gennemgår derefter en certificering til lærere. Mange læser videre til kandidat samtidig med at de bliver i lærerfaget og vedbliver at undervise på samme klassetrin. I New York har 75 % af lærerne en kandidatgrad (tal fra 2002).

I modsætning til i Danmark underviser lærerne generelt kun på ét klassetrin. En lærer underviser klassen i engelsk og matematik, mens andre lærere har eleverne i fag som idræt og fysik/biologi. Lærerne der underviser i matematik og engelsk, er sammen med børnene fra kl. 8.20 til kl. 14.20 fire dage om ugen og til kl. 15.30 en dag. Lærernes officielle forberedelsestid er den time om dagen hvor eleverne har andre fag end engelsk og matematik. Flere synes dog også at bruge tid før og efter undervisningen til forberedelse. Der er ingen frikvarterer i elevernes – eller lærernes – dag, blot en times frokostpause. Den maksimale klassekvotient i New York er 32 elever, dog maksimalt 25 elever i indskoling.

I New York modtager eleverne oftest ikke undervisning i musik og billedkunst i skoletiden. Siden 1970'erne har det ikke været prioriteret fra central side. De tre skoler som denne beskrivelse er centreret om, har dog valgt at inddrage den musisk-kreative dimension.

Eleverne bliver testet hvert år. I primary schools er der speciel opmærksomhed på 4. klassernes testresultater, som bliver offentliggjort for hver skole. Har en skole lave og faldende testresultater, sættes skolen under supervision og kan risikere at blive lukket hvis ikke testresultaterne forbedres. Det betyder at fjerde skoleår i høj grad præges af forberedelse til testen (test prep) hvor eleverne bliver trænet i både det faglige indhold og testformens spørgsmålstyper og svar-teknikker. Testen spiller en dominerende rolle i lærernes og elevernes bevidsthed i hele skoleåret. Adspurgt om deres holdning til testen udtrykte flere lærere at den har uheldige konsekvenser ved bl.a. at overskygge al anden undervisning i fjerde skoleår. Testresultaterne kan ikke bruges fremadrettet idet de først foreligger flere måneder efter testen er gennemført, og fordi resultatet blot er et endeligt pointtal som ikke peger på elevernes styrker og svagheder eller på anden måde er retningsgivende.

2.1.1 Standarder og principper

Ikke ulig den danske model med fælles mål er der i New York standarder for hvilke færdigheder og kompetencer børnene skal opnå i de forskellige fag. Desuden anvender skolevæsenet i New York nogle principper for hvordan læring bedst gives. Principperne er udviklet ved University of Pittsburgh og adskiller sig tilsyneladende fra hvordan man hidtil har tænkt læring og skoleuddannelse i USA. Principperne bygger på at evner til at lære ikke blot er medfødte, men også kan optrænes. Intelligens er tænkingskapacitet og evnen til problemløsning. Alle elever kan træne disse kapaciteter, men det kræver at der skabes det rette læringsmiljø, bl.a. er det essentielt at lærere har høje forventninger til, og kræver en stor indsats af, alle elever – ikke kun dem som traditionelt regnes for intelligente. Det kræver desuden:

- Akademisk målrettedhed i pensum – Eleverne skal opbygge kerneviden inden for disciplinerne som kan øge elevernes forståelse af og selvstændige tænkning om emnerne.

- Læring af ansvarlig tale – Eleverne skal lære hvordan man på den rigtige måde taler om stoffet, fx hvilken adfærd man har i en faglig diskussion, hvilke typer af argumenter og "bevis" for argumenter der kan anvendes inden for de forskellige discipliner, og hvordan man kan videreudvikle argumenterne med sammenstillinger, hypoteser osv. inden for de enkelte videnskaber. Elevernes argumentation for et resultat har til formål at bruge og styrke deres evne til at opnå og skabe viden.
- Klare forventninger – Eleverne skal kende standarder og læringsmål. De skal vide hvordan de kan opnå disse, og de skal kunne vurdere det gode arbejde og produkt. Forventningerne skal synliggøres helt konkret og diskuteres ofte så eleverne kan internalisere dem.
- Self-management af læring – Uddannelsesforskning har vist at det er essentielt for læring at elever kan følge og regulere deres egen kognition. Det kræver at der er klare forventninger.
- "Mesterlære" – Eleverne skal udvikle autentiske projekter over for et interesseret, kritisk publikum. "Mesterlære" giver bl.a. mulighed for at den lærende kan lære viden, praktiske færdigheder og den korrekte sociale adfærd af en mester på det specifikke område. I praksis kan "mesterlæren" indgå på mange måder i skoledagen, fx ved større projektarbejder, besøg af eksperter udefra og ved samarbejde med virksomheder. Eksperter, lærere og mere erfarne elever kan alle være "mestrene" som giver deres viden videre.
- Fair evaluering – Eleverne skal ikke blot føle at deres arbejde bliver evalueret fair, de skal også kende til evalueringsmåder og -kriterier.
- Anerkendelse af resultater – Elevernes store indsats skal anerkendes, det giver lyst til fremtidig indsats. Skoler skal derfor anerkende og synliggøre elevernes arbejde og fremhæve præstationer som står mål med standardkriterierne.

2.2 Kendetegn ved The Island School

Skolen har 250 elever (tal fra 2002). Den ligger på Lower Manhattan, og mange af dens elever kommer fra lavindkomstfamilier som bor enten i socialt boligbyggeri eller på herberg for hjemløse. Som andre skoler i New York serverer The Island School varm frokost der er gratis for børn fra socialt belastede familier og dermed for så godt som alle børnene på skolen. Skolen har desuden valgt at servere både morgen- og aftensmad for børnene for at sikre sig at de får den kost de har brug for. 78 % af børnene har latinamerikansk baggrund, 18 % er afroamerikane-re, 2 % er asiater mens under 2 % af børnene er af europæisk afstamning.

Skolen havde i mange år haft utilfredsstillende testresultater og et dårligt renommé. Det gjorde det svært at tiltrække og fastholde lærerkræfter. Skolens nuværende leder kom til for syv-otte år siden og har sammen med lærerstaben vendt udviklingen. Lederen har, bl.a. gennem sin pædagogiske overbevisning, formået at sætte en anden dagsorden for skolen, det uddybes i det nedenstående. På det mere praktiske plan har skolen gennem ansøgninger til private fonde skaffet midler til en lang række aktiviteter og pædagogiske tiltag som ligger ud over hvad skoler i New York normalt satser på. Skolen har fx lavet et uddannelsesprogram for forældre – ofte mødre. De kan få undervisning i basalt engelsk og tage en high school-eksamen (svarende til dansk gymnasieniveau). Undervisningen foregår i dagtimerne, om aftenen eller om lørdagen. Rationalet er at forældrene selv må have basale færdigheder og kendskab til at gå i skole hvis de skal kunne støtte deres børn i skolegangen.

Der gøres også en ekstra indsats for pigerne. Skolen har indledt et samarbejde med en lokal gruppe som arbejder for at støtte og rådgive pigerne i forhold til deres dagligliv og videreud-dannelse.

Skolen har lavet en før- og efter-skole. Det betyder at eleverne kan møde kl. 7.30 og blive på skolen til kl. 18.00. Lærerne er tilknyttet efter-skolen og hjælper børnene med deres lektier. Efter-skolen fungerer hermed anderledes – mere struktureret og "skolet" – end de danske fritidsordninger, derfor er den direkte oversatte betegnelse "efter-skole" brugt her.

Skolen er desuden åben om lørdagen og i ferierne, både for undervisning af forældre og lek-tiehjælp til børnene. Samtidig ligger det skolen på sinde at dens elever skal have mulighed for at få de udfordringer og oplevelser som mere velstillede børn introduceres for af deres foræl-dre. Skolen satser derfor på at alle børn i efter-skolen skal prøve violinspil, korsang, tværfløjte

og ballet. Fra 5. klasse skal eleverne vælge hvilken disciplin de vil fortsætte med. På spørgsmålet om hvordan dette er blevet modtaget blandt børnenes forældre og slægtninge som aldrig selv har haft mulighed for at udvikle evner inden for disse områder, var svaret at der er mange "fugtige øjne" og stolte forældre ved den årlige skoleafslutning hvor eleverne optræder.

Skolen har fast tilknyttet en psykolog som arbejder med børnene, bl.a. ved hjælp af trommetherapi. Terapiformen er valgt da det verbale sprog ikke altid er disse børns stærkeste udtryksform.

3

Vilkår for undervisnings-differentiering

Der kan argumenteres for at forskellige forhold kan gøre det lettere eller sværere at gennemføre differentieret undervisning. Skolen har som nævnt sat en række initiativer i gang for at styrke muligheden for at undervise eleverne. Men andre vilkår præger også undervisningen.

Af skolens 250 børn har omkring en femtedel af eleverne ikke engelsk, men spansk, som første sprog og modtager ekstra engelskundervisning. Eleverne får også modersmålsundervisning ud fra den betragtning at de skal mestre deres eget sprog for at kunne lære et andet. *Alle* elever undervises i øvrigt i spansk fordi kendskab til dette sprog skønnes at være til gavn for dem. I nogle klasser mestrer lærerne også begge sprog hvilket gør dem i stand til at kommunikere med de elever som endnu ikke taler engelsk.

Skolen er 100 år gammel, og det kan ses på bygningens udformning og fx på gang- og trappe-afsnit, men skolen blev dog frisket op med maling da den nuværende leder kom til. Undervisningslokalerne er forholdsvis store og har, ud over elevernes borde som står i klynger, et tæppe på ca. fire gange fire meter hvor børnene sidder under fx tavleundervisningen. På tæppet er enten alfabetet, et verdenskort e.l.. Hvordan bordene er stillet op samt tilstedeværelsen og brugen af tæppet er bestemt af de centrale skolemyndigheder i New York. Desuden er der "bløde stole" i alle undervisningslokalerne. Væggene både i klasseværelserne og på gangarealerne er prydet med elevarbejde og plancher som beskriver adfærdsforventninger, mål med læring og vurderinger af eleverne. Navnene på de elever der har fået særligt gode testresultater, er således slået op på skolen. På PS 7 og PS/MS 306 er det også offentliggjort hvem der har klarer sig mindre godt, både fagligt og mht. adfærd.

Hver klasse har et klassebibliotek hvor bøgerne er sorteret dels i fire-fem forskellige niveauer, dels i temaer, fx efter forfatter. I New York er det, i modsætning til i Danmark, ikke lovbehaftet at hver skole skal have et skolebibliotek. Det har dog været et højt prioriteret ønske på The Island School, og gennem indsamlinger og donationer lykkedes det for få år siden for skolen at indrette et nyt skolebibliotek.

Skolen satser på it. I alle klasseværelser er der to nye computere, desuden har skolen et it-rum med nye computere og en samling af bærbare computere med trådløs internetopkobling som eleverne kan anvende i klasserne. Skolen har planer om i fremtiden at lave et internetværksted for forældrene. De har oftest ikke selv mulighed for at anskaffe sig en computer. Midlerne til computerne er skaffet gennem ansøgninger til private fonde.

Skolen gør en bemærkelsesværdig indsats for at tiltrække og fastholde kompetente lærere. De fleste af lærerne har med deres arbejde i efter-skolen om lørdagen og i ferien overarbejde som de modtager særlig betaling for. De lærere vi har talt med, vurderer dette meget positivt (ikke mindst i lyset af det generelt høje prisniveau i New York). Skolen satser på at lærerne får mulighed for individuel og kollektiv kompetenceudvikling. Lærerne tilbydes at deltage i efteruddannelse – de forventes at tage en kandidatgrad – og konferencer: Fx konferencer med teoretiske oplæg og diskussioner om pædagogik og psykologi over flere dage, placeret i lærernes sommerferie. Skoleledelsen har desuden formået at få akademisk velanskrevne undervisere, bl.a. tilknyttet Harvard-universitetet, til at undervise lærerne på skolen. Det gør at flere lærere får mulighed for at få og dele denne kompetenceudvikling.

Det er ikke blot skolens indsats der er bemærkelsesværdig, men også lærernes positive holdning til kompetenceudvikling, deres vurdering af at have adgang til den nødvendige kompetenceudvikling og deres evne til at sætte pædagogisk teori i spil med en konkret undervisningspraksis. Det vil blive uddybet senere.

Skolen inkluderer i dag alle elever i undervisningen. Tidligere var elever med indlærings- og adfærdsvanskeligheder samlet i særlige klasser. Dette, vurderer skolen, har medført stigmatisering, alt for små akademiske forventninger og derfor også ringe udvikling hos eleverne. Disse overvejelser er således i tråd med betragtningerne om intelligens som kompetencer der kan tillæres, udtrykt i de principper om læring som anvendes i New York.

For The Island School er det et grundlæggende princip *altid* at se på og fremhæve børnenes styrker og aldrig deres svagheder. Undervisningen og pædagogikken på skolen er inspireret af Howard Gardners teori om de otte intelligenser samt uddannelsesforskeren og didaktikeren Joseph S. Renzullis teori. Men som skolens folk udtrykte det så bliver de inspireret af teorierne, men disse angiver ikke metoder til at undervise. Sagt med andre ord så er teorierne med til at forme et værdisyn som gennemsyrrer lærernes og ledelsens måde at opfatte børn og undervisning på – men teorierne er ikke hverken en manual eller et mål i sig selv. Og selv om de to teoretikere ikke opfatter deres teorier som sammenfaldende, så vurderer skolen at teorierne kan bruges sammen i skolens praktiske tolkning.

I dette afsnit præsenteres Gardners teori da undervisningens praksis bar tydeligt præg af den. Desuden er teorien om multiple intelligenser også hyppigt anvendt i dansk skolesammenhæng. Det er derfor interessant at se hvordan teorien indgår i anden skolers tænkning og praksis.

Gardner (1999: 33-34) definerer intelligens som et biopsykologisk potentiale til at bearbejde/behandle information som kan blive aktiveret i en kulturel sammenhæng til at løse problemer eller skabe produkter som har værdi i en kultur.

Gardner identificerer otte intelligenser:

- Sproglig intelligens – dvs. evner for skriftligt og mundtligt sprog og tilegnelsen af nye sprog.
- Logisk-matematisk intelligens – dvs. evner for at analysere problemer logisk og bearbejde matematiske problemstillinger.
- Musikalsk intelligens – dvs. evnen til at udføre, komponere og værdsætte musikalske mønstre.
- Krops-kinæstetisk intelligens – dvs. evnen til at bruge dele af eller hele sin krop til at løse opgaver.
- Spatial intelligens – dvs. evnen til at overskue, navigere i og transformere den visuelle verden, både i forhold til mønstre i det åbne rum og i mindre sfærer.
- Interpersonel intelligens – dvs. evnen til at opfatte andres intentioner, motivationer og lyster samt arbejde sammen med andre.
- Intrapersonel intelligens – dvs. evnen til at forstå sig selv og bruge forståelsen til at regulere ens liv.
- Naturalistisk intelligens – dvs. evnen til at kunne tilegne sig, genkende og klassificere naturens verden.

(Gardner 1997; Gardner 1999)

Gardner (1999) mener at alle individer har forskellige intelligensprofiler og dermed forskellige styrker og svagheder. Han mener dog også at en persons profil ændrer sig over tid. Gardner fremhæver at skoler skal skabe mulighed for at alle former for intelligens kan udvikles, værdsættes og vurderes så alle børn konstant kan udvikle deres evner og strække deres intelligens så langt de formår. Det leder til selvtillid og lyst at udvikle sine styrkesider hvilket åbner nye muligheder.

Gardner (1999) pointerer at hans teori kan udlægges forskelligt i praksis. Der er ikke direkte forbindelse mellem videnskabelig teori og uddannelsesmæssig praksis; lige meget hvilken teori man anvender, kan der være forskellige uddannelsesmæssige tilgange. Skoleformen hvor alle individer behandles ens og studerer det samme på samme måde og tid, passer dog ikke til teorien om multiple intelligenser, ifølge Gardner. Han pointerer desuden at det er vigtigt at en skole definerer sine uddannelsesmæssige målsætninger. Først når de er klare, kan man arbejde

med hvordan teorien om de mange intelligenser kan tilpasses undervisningen. Teorien er et middel til at nå skolens uddannelsesmål, men ikke et mål i sig selv.

Samtidig er det vigtigt at kende eleverne, deres styrker, interesser, baggrunde, erfaringer, mål osv. Gardner vurderer at teorien om de multiple intelligenser kan udgøre det første grundlag for at få overblik over de forskellige børn, men der må også tilføjes andre dimensioner end teorien umiddelbart lægger op til. Og han advarer mod at børnene kategoriseres i forhold til de forskellige intelligenser (fx efter brug af test). Det kan selvfølgelig stimulere et barn at få at vide at det har en bestemt evne, men samtidig lurer faren for stigmatisering og forglemmelsen af at intelligensprofiler kan ændre sig over tid.

Gardner (1999) mener at undervisningspensum skal præsenteres på varierede måder. Det giver mulighed for dels at vise hvert emnes mange facetter, dels at fange elevernes forskellige intelligenser, evner og interesser. En af de spændende udfordringer ved lærerjobbet må netop være at formidle stoffet på friske og varierede måder. Det giver ikke blot eleverne lejlighed til at forstå stoffet og demonstrere at de har forstået det, men åbner også deres øjne for at der ikke kun er én legitim måde at gå til stoffet på.

Gardners teori er bl.a. blevet kritiseret for ikke at forholde sig til centrale spørgsmål i europæisk didaktik, såsom hvilken rolle dannelse spiller i undervisningen, og hvilke former for viden alle skoleelever skal have. Desuden er Gardner blevet kritiseret for ikke at tage højde for at forskellige intelligenser giver forskellig samfundsmæssig prestige (Fibæk i Gardner 1997).

Gardner fremhæver at hans teori er udtrykt i mange forskellige undervisningspraksisser. Som i Danmark er der også i New York forskellige opfattelser af teoriens anvendelse. I en samtale med nogle lærere fra skolen PS/MS 306 fremhævede de at teorien omsat til praksis betyder at stoffet skal videregives på så mange måder som muligt *i enhver undervisningssekvens*. Målet er at det enkelte barn skal kunne lære stoffet på netop den måde som er nemmest for det.

I modsætning hertil mener nogle lærere fra The Island School at stoffet *over tid* skal formidles på varierede måder og altså ikke i hver undervisningssekvens. Målet er ikke blot at børnene skal tillære sig stoffet, men også at alle børnenes intelligenser skal udvikles. Selv om en elev umiddelbart forstår stoffet gennem en formidling som taler til den logisk-matematiske intelligens, så skal eleven gennem mødet med andre formidlingsmåder have lejlighed til at styrke andre intelligenser.

5 Ledelse og organisation

På The Island School har ledelsen i høj grad været målrettet og sat en pædagogisk kurs for skolen. Skolens leder, dr. Barbara Slatin, havde en ide med skolen da hun overtog ledelsesposten for syv-otte år siden. Hendes pædagogiske syn har farvet skolens værdigrundlag og lærerstaben. Adspurgte om lærerkorpset ville deltage i forandringerne Slatin foretog, fortæller hun at den største udfordring var og er at påvirke deres holdninger. Hun har gennem dialog forsøgt at få lærerne med, men nogle har dog valgt at forlade skolen. Omgangstonen og synet på børnene var et vigtigt fokuspunkt for Slatin. Hun ville ikke acceptere at lærerne talte ilde om børnene. For hende er det essentielt at se på og fremhæve disse børns styrkesider – de skal lære de er noget værd, og det sker ikke ved at lærerne stigmatiserer dem – heller ikke i deres indbyrdes samtaler.

Slatins fokusering på holdningsændring og påvirkning af hendes medarbejdere ligger i tråd med Gardners syn på ledelse. Han har arbejdet med ledelse i kognitiv forstand og mener at gode ledere kan forandre tanker, følelser og adfærd blandt et betydeligt antal andre mennesker. Lederne opnår bl.a. succes ved at fortælle historier og selv legemliggøre historierne (Gardner 1999).

Slatin beskrev sin vision for lærerne og har arbejdet med den gennem workshopper, kurser m.m. Bl.a. blev der afholdt en workshop hvor lærerne på deres egne kroppe oplevede forskellen i deres præstationer alt efter om der blev fokuseret på deres stærke eller svage sider. Men som både Slatin og skolens viceinspektør fremhæver så tager arbejdet med at påvirke lærerne lang tid og vil fortsætte kontinuerligt.

Mange af skolens lærere er relativt nyansatte hvilket ledelsen vurderer som positivt fordi lærerne har søgt stillingen og er blevet ansat med udgangspunkt i de nye pædagogiske målsætninger. Blot 9 % af lærerne havde i 2002 været ansat mere end to år på skolen, for andre skoler i New York er tallet 85 %.

De lærere vi talte med på skolen, roser Slatin for hendes ledelsesstil. De finder hende på den ene side visionær, men på den anden side også både lyttende og støttende når andre har en ide. Hun skaber således plads til medarbejdernes visioner og initiativer. Slatin motiverer gennem positiv respons og forsøger så vidt muligt at udvikle og bruge lærernes kompetencer.

I New York spiller skoleledelsen generelt en større rolle i den pædagogiske styring af skolen og dens praksis end i Danmark. Skoleledelsen skal bruge omkring halvdelen af deres tid i undervisningslokalerne for at kontrollere og supervisere undervisningen. Lærerne og eleverne er således vant til at en person fra ledelsen træder ind i klassen for at se på og deltage i undervisningen, og lærerne ser denne kontrol og sparring som en integreret del af deres job. De lærere vi talte med på de tre skoler, føler at de får faglig sparring fra deres ledelse. På The Island School har alle lærerne også seks-syv bøger om teori og undervisningsdidaktik som ledelsen referer til og lærerne forventes at have kendskab til.

Pædagogiske råd som i Danmark eksisterer ikke på skolerne i New York. På The Island School holder lærerne fra samme klassetrin møde en gang om ugen. Her har de en videns/forskningsbaseret erfaringsudveksling og kan bl.a. stille hinanden og sig selv spørgsmål til brugen af den teoretiske inspiration. Herudover laver skolens to lærere i femte klasse læseplaner sammen.

Denne beskrivelse bygger først og fremmest på observationer i en femteklasse på The Island School, og det må nævnes at klassens lærer blev fremhævet som en virkelig kompetent lærer af skolens ledelse.

6.1 Håndtering af klassen og undervisningens forløb

Det blev fremhævet at lærerens håndtering af klassen kan være med til at skabe et miljø med plads til undervisningsdifferentiering. Og håndteringen af klassen var præget af en stor grad af eksplicitering af forventninger til eleverne og en konstant understøttelse af positiv adfærd. Samtidig viser lærerens omgang med klassen hvordan en del af New Yorks "Principperne for læring" anvendes i praksis.

I begyndelsen af året udarbejder læreren og eleverne i fællesskab retningslinjer for hvilken adfærd eleverne skal have i klassen. En planche med retningslinjerne bliver hængt op, og eleverne læser ofte – i starten hver dag – adfærdsreglerne op for hinanden. Både på The Island School og på skolen PS/MS 306 er der eksempler på at der bliver lavet specifikke adfærdsregler i forbindelse med fx et nyt gruppearbejde. Disse adfærdsregler bliver igen ekspliciteret på plancher. Denne visualisering af forventninger er i tråd med "Principperne for læring".

Skoledagen begynder med engelskundervisning. I denne klasse har halvdelen af de 25 elever før modtaget specialundervisning pga. indlærings- eller adfærdsvanskeligheder. Læreren vurderer at disse elever bedst kan magte og har størst udbytte af en forudsigelig dag – de bliver utrygge hvis de konfronteres med for meget nyt. Derfor følger hun den samme overordnede struktur for undervisningen hver dag; først engelsk, så matematik.

Fra centralt hold er det besluttet at engelskundervisningen på alle klassetrin skal foregå efter systemet "Balanced Reading" som indebærer tre forskellige tilgange til læsning. Først guidet læsning hvor eleverne læser i grupper inddelt efter niveau. Eleverne læser alle den samme bog, udvalgt af læreren, og besvarer mundtligt eller skriftligt spørgsmål til teksten – eventuelt i fællesskab. Dernæst individuel læsning hvor børnene selv finder de bøger de læser, med vejledning fra læreren og påvirket af deres niveau. Alle klassebiblioteker i New York er inddelt i niveauer. Til sidst højtlesning hvor læreren læser højt og diskuterer bogens indhold med eleverne.

I denne femteklasse varer læsningen fra kl. 8.20 til kl. 11.00, uden frikvarterer eller pauser, men der veksles mellem læsningsformerne. I det første skift fra den guidede læsning til den individuelle bliver børnene spurgt om de har lyst til at læse andre steder end ved skolebordene da det er forskelligt i hvilken arbejdsposition individer læser bedst. De børn der har lyst, får tildelt en plads, fx i de bløde stole eller på klasselokalets gulvtæppe. Der bliver spillet dæmpet klassisk musik under den individuelle læsning, og børnene noterer på små sedler så de senere kan dele deres vurdering af bogen med resten af klassen. Det næste skift til højtlesning foregår ved at børnene sætter sig hen på tæppet. De bliver først mindet om hvordan de skal sidde på tæppet, hvad formålet med højtlesningen er, og hvordan man fortolker en bog der bliver læst højt. Disse forhold er beskrevet på plancher der hænger ved siden af tæppet, og eleverne læser dem højt.

I det hele taget er klasselokalet fuldt af plancher som beskriver formålene med de enkelte aktiviteter, hvordan de skal udføres, og hvilke krav i standardbeskrivelserne aktiviteterne er med til at opfylde. Det betyder at børnene – og læreren – hele tiden bliver mindet om:

- hvordan de skal gå til hver aktivitet, fx analyse af en tekst

- hvilken læring de skal have ud af det
- hvordan læringen er i overensstemmelse med standardbeskrivelserne.

Adspurgt om plancherne og deres betydning viser børnene at de bærer den forståelse som fremgår af plancherne. Denne eksplicitering af læring og forventninger var ikke blot til stede på The Island School, men også på skolerne PS 7 og PS/MS 306. Og som nævnt indgår ekspliciteringen og visualiseringen af forventninger til elever i de "Principper for læring" som anvendes i New York. Tesen er at forventninger til eleverne skal ekspliciteres før eleverne kan gøre en stor indsats og selv være med til at følge og regulere deres læring.

Læreren gør desuden meget ud af at eleverne også skal lære at ekspliciter og forstå hvordan de selv tænker. Læreren beder dem derfor altid forklare hvorfor og hvordan de kommer frem til de resultater som de gør. Det er igen i tråd med "Principperne for læring" hvor det fremhæves at eleverne skal have "ansvarlig tale" om de faglige emner. De skal kunne begrunde deres resultater hvilket skulle bruge og styrke elevernes evne til at genere viden.

Læreren fokuserer på og støtter positiv adfærd, mens uhensigtsmæssig adfærd kun i meget begrænset omfang påtales. I stedet for at skælde på urolige børn fremhæver hun professionelt, stille og roligt hvilken adfærd hun forventer af børnene. Ikke en eneste gang hæver læreren stemmen. Hun refererer mange gange i løbet af dagen til at børnene skal bruge deres "listening skills" (lyttefærdigheder) og udtrykker forventninger om adfærd ved at anvende sætningen: "I love the way that this table is listening" ("Jeg er meget glad for den måde de lytter på her ved bordet."). Sætningen er mere henvendt til de borde hvor roen endnu ikke har sænket sig, end bordet der refereres til. Det medfører bl.a. at læreren ikke indgår i en konflikt med de urolige børn, i stedet får de gennem hendes ros af de andre børn konkrete handlingsanvisninger. Børnene afspejler generelt hendes afdæmpede stemmeføring.

Når læreren stiller et spørgsmål til en tekst, og en skov af hænder rejser sig, siger hun "Jeg har set at følgende forsøger at svare på spørgsmålet..." og nævner så alle børnenes navne. Dette synes at medføre at børnene føler sig set, ingen har i hvert fald behov for at gøre yderligere opmærksom på sig selv.

Læreren forsøger også hele tiden positivt at stimulere børnene, rose dem og fremhæve deres styrker. Væggene på skolens gange er fx prydet med elevarbejde som de bliver opfordret til at være stolte af hvilket er i tråd med læringsprincippernes forslag om at børn skal have anerkendelse for deres arbejde.

Eleverne er inddelt i læsegrupper efter niveau. Læreren gør dog meget ud af at de ikke skal føle det som et nederlag at være på et lavere niveau. Børnene får at vide at "du er på det niveau nu, og det er okay, men vi skal se om vi ikke kan få dig højere op". Læreren gør også meget ud af at børnene skal have ro og plads til at tænke over svaret på et spørgsmål. Børnene skal lære at give hinanden "tænketid". Desuden fortæller hun dem hvordan man diskuterer med hinanden om fx indholdet af en bog, og børnene bruger hendes forslag som er "I agree/disagree with [navnet på det andet barn] and I would like to add..." (Jeg er enig/uenig med [navnet på det andet barn] og jeg vil gerne tilføje...). Børnene bliver således også undervist i diskussionsform og ikke blot i indhold som det også foreslås i New Yorks læringsprincipper.

Samtidig med den meget ros bruger læreren også konsekvenspædagogik. Børnene kan blive sendt til "timeout" i klasselokalets hjørner for at falde til ro. De bliver ikke truet med det, men sendt af sted med det samme. De står så i hjørnet indtil de er rolige, og læreren vurderer at de igen kan indgå i undervisningen.

Skolen og klasserne var kendetegnet af en god atmosfære. Der var et trygt og imødekomende miljø i de enkelte klasser, og børnene virkede glade, høflige, nysgerrige og trygge, trods deres baggrund.

Undervisningen var gennemgående lærerstyret, og eleverne havde kun ringe mulighed for selv at være med til at bestemme hvad de ville beskæftige sig med. Der blev heller ikke lagt op til fx elevdebatter. Når eleverne svarede på spørgsmål, var svaret henvendt til læreren, og i forlængelse af dette var det svært at se en opdragelse til medbestemmelse og demokrati i undervisningen. Indtrykket var at de mange valg før og under undervisningen alene blev truffet af lærerne. Men man må holde sig for øje at mange af eleverne vokser op i hjem med svage voksenstrukturer, og at skolen har som opgave at give tryghed og stabilitet så der bliver plads til valgmuligheder og fleksibilitet. Men den markante lærerstyring er ikke i overensstemmelse med et sædvanligt dansk syn på undervisning.

6.2 Teoretisk refleksion i forhold til praksis

Det er værd at bemærke hvor reflekteret og bevidst læreren inddrager skolens teoretiske inspiration i sin planlægning af undervisningen. Mens selve undervisningsaktiviteterne ikke nødvendigvis er fremmedartede i forhold til hvad man kan se i andre undervisningspraksisser.

Som nævnt er de teoretiske kilder grundlæggende for menneske- og undervisningssynet på The Island School, men de bruges ikke som en metodemanual. Læreren ser teorien om de multiple intelligenser som et redskab for hendes planlægning. Dette er i overensstemmelse med Gardners pointe om at teorien ikke skal være et mål i sig selv, men et middel.

Fx underviste læreren sin femteklasse i brøkgregning i matematik. Hun forsøgte at bruge så mange tilgange til brøkgregning som muligt i de to ugers undervisning. Eleverne skulle fx inddele firkanter i brøker, de arbejdede med små plastiklagkagestykker som viste forskellige brøkstørrelser, de arbejdede med dollars, de malede brøker på store plancher, arbejdede med talforståelse osv. De arbejdede både individuelt og i grupper. Læreren fremhæver at hun hermed forsøger at få undervisningen til ikke blot til at tale til den logisk-matematiske intelligens, men også til den krops-kinæstetiske, den spatiale og den interpersonelle.

Formålet med denne undervisningspraksis er ikke at læreren underviser hver elev efter hans eller hendes mest fremtrædende intelligens, men at læreren skal udfordre og dermed udvikle børnenes mange intelligenser ved at lade dem alle "blive udsat for" forskellige læringstilgange – samtidig skal det sikre at alle børnene lærer brøkgregning. Dette falder i hak med Gardners tanke om at nyt stof skal formidles med varierede tilgange for at vise de forskellige facetter af emnet samt fange og udvikle forskellige intelligenser, evner og interesser. Læreren fortæller at inden hvert nyt undervisningsforløb gennemtænker hun hvilke undervisningsmåder hun kan anvende for at tale til og styrke så mange intelligenser som muligt.

Skolen tænker også i intelligenser i deres efter-skole hvor alle børnene får mulighed for at lære at kende og styrke deres kompetencer i forskellige musisk-praktiske udtryksformer. Tanken ligger tæt på Gardners syn: at børnene også skal udvikle deres musisk-praktiske sider og opleve at disse bliver værdsat – om end denne udvikling ikke foregår så integreret i den normale skolegang som Gardner gerne ser. Desuden arbejder skolen med at udvikle en multimedieportefølje som kan indeholde elevernes arbejde med de musik-praktiske dimensioner, for at disse kan vurderes på linje med andet elevarbejde.

6.3 Løbende evaluering

På skolerne i New York gennemfører lærerne løbende samtaler med hver enkelt elev, også når der er 32 elever i hver klasse. Læreren på The Island School taler skiftevis og sagte med enkelte elever under den guidede læsning og den individuelle læsning. I starten af året da klassen var ny for hende, brugte hun længere tid på hver elev. Resultatet af samtalerne bliver systematisk noteret i et skema over alle børnenes udvikling, ønsker m.m.. Gardner vurderer som nævnt også at et grundigt elevkendskab er en forudsætning for at komme ud over den enslyggørende skoles forsøg på at undervise alle elever på samme måde.

Læreren fortæller at hun bruger mere tid på de elever hun skønner har mere behov for det, end på andre. Læreren vurderer at det giver hende mulighed for at følge med i børnenes udvikling, deres læseforståelse og hele tiden at lede dem på rette vej. Børnene har ved årets begyn-

delse i samarbejde med læreren skrevet deres mål for den individuelle læsning ned og hængt dem op på væggen. Disse mål tager de op til revision i løbet af året alt efter om de har nået målet, hvad begrundelsen er for det, og hvad deres nye mål skal være. Formålet er at give børnene en ide om deres egen læring og hvad der kræves af dem for at forbedre den.

Både New Yorks skolesystem i sin helhed og undervisningen på The Island School adskiller sig fra danske forhold på en lang række områder. I New York – og resten af USA – er der et testsystem som har store konsekvenser, undervisningen på The Island School er mere lærerstyret end sædvanligt i Danmark, underviserne har en anden uddannelse, dagene er anderledes skemalagt med få pauser og én lærer til én klasse, der er en stor grad af central styring osv. Det er ikke målet med denne redegørelse at argumentere for eller imod New Yorks skolesystem, men at pege på forskellige forhold ved fx The Island School der kan være til inspiration også for danske folkeskoler.

- En bevidst og målrettet ledelse
- Lærernes høje teoretiske refleksionsniveau
- Lærernes lyst til, og mulighed for, at videreudvikle deres refleksion og kompetencer
- Lærernes integration af forskellige teoretiske udgangspunkter i deres praksis, ikke i form af ureflekteret, rigid efterlevelse, men en brug af teori som inspiration og basis for opnåelsen af skolens undervisningsmål
- Arbejdet med at inkludere alle elever i undervisningen
- En klar tilgang til etableringen af en rolig og velfungerende adfærd i undervisningen
- Den konstante eksplicitering af undervisningens formål og hvordan formålet skal opfyldes
- Den løbende evaluering
- Det kontinuerlige fokus på børnenes stærke sider.

Vi håber at disse eksempler, og hvad læserne af redegørelsen i øvrigt måtte finde interessant, inspirerende eller kritisabelt, kan danne udgangspunkt for en fortløbende diskussion i den danske skoleverden om hvad det vil sige at give udfordringer til den enkelte elev og værdsætte forskellighed som en ressource frem for et problem.

Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed*. New York, Basic Books.
Gardner, Howard (1997): *De mange intelligensers pædagogik*. København, Gyldendal.
The Island School (2002): *2001-2002 Annual School Report*. På
<http://www.nycboe.net/OurSchools/Region9/M188/default.htm>