Grønlands folkeskole

Evaluering 2015



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Grønlands folkeskole

Evaluering 2015

Grønlands folkeskole

© 2015 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk og www.naalakkersuisut.gl

ISBN (www) 978-87-7958-811-0

Foto: Helene Brochmann

Indhold

Resume 7

1 Indledning 10

1.2 Læsevejledning 12

2 Undervisningen 15

2.1 Undervisningen i praksis 15

2.2 Differentieret undervisning – udgangspunkt i den enkelte elev 16

2.2.1 Differentiering med afsæt i elevernes individuelle handleplaner 16

2.3 Fleksibel tilrettelæggelse og tværfaglig undervisning 17

2.3.1 Tværfaglig undervisning 18

2.3.2 Opsamling og vurdering - fleksibel tilrettelæggelse og tværfaglig undervisning 20

2.4 Effektive Undervisningsprincipper 20

2.5 Observationer af undervisning 22

2.5.1 Den observerede undervisning kan inddeles i tre grupper 23

2.5.2 De fem principper i anvendelse i undervisningen 25

2.5.3 Danske lærere – ikke fælles sprog med eleverne 27

2.5.4 Opsamling og vurdering – den observerede undervisning 28

2.6 Effektive Undervisningsprincipper – formidlingen blev for forenklet 28

2.6.1 Initiativet fra Hjemmestyret 28

2.6.2 Lærerne så det på en anden måde 29

2.6.3 Kurser i og redskaber til Effektive Undervisningsprincipper 31

2.6.4 Opsamling og vurdering – Formidlingen af Effektive Undervisningsprincipper 31

2.7 Lærerne: Gode principper – svært i praksis 31

2.7.2 Opsamling og vurdering – lærernes brug af Effektive Undervisningsprincipper 34

2.8 Lederne bakker op, men stiller ikke krav 34

2.8.1 Opsamling og vurdering – ledernes holdning til Effektive Undervisningsprincipper 36

2.9 Betydning af Effektive Undervisningsprincipper 36

2.10 Institut for Læring og Effektive Undervisningsprincipper 37

2.11 Opsamling og vurdering – undervisningen 38

3 Mål og evaluering 41

3.1.1 Nye redskaber til at arbejde efter mål og evaluere 41

3.2 Læringsmål 42

3.2.1 At arbejde efter læringsmål 42

3.2.2 Er læringsmålene realistiske? 43

3.2.3 Forskellige opfattelser af, hvad læringsmål er 44

3.2.4 Inerisaavik om læringsmålene 45

3.2.5 Opsamling og vurdering – læringsmål 45

3.3 Elevernes individuelle handleplaner 45

3.3.1 Anvendelse af handleplaner 46

3.3.2 Forældrene og Angusakka 51

3.3.3 Opsamling og vurdering – elevernes individuelle handleplaner 51

3.4 Trintest og anden evaluering 52

3.4.1 Overordnet brug af trintestresultaterne 52

3.4.2 Trintest som evaluering 53

3.4.3 Trintest i et fremadrettet perspektiv 54
3.4.4 Trintest som støtte for den enkelte elev 54
3.4.5 Administration af trintest 54
3.4.6 Løbende evaluering 55
3.4.7 Betydningen af evaluering 56
3.4.8 Opsamling og vurdering – trintest og løbende evaluering 56

4 Eleverne 59
4.1 Elever med uhensigtsmæssig adfærd 59
4.1.2 Vurdering – elever med uhensigtsmæssig adfærd 60
4.2 Børn med særlige behov 61
4.2.1 Børn med særlige behov – i lærernes optik 62
4.3 Specialundervisningen 63
4.3.1 Organisering af specialundervisningen 64
4.3.2 Inklusion 65
4.3.3 Kompetencer til specialundervisning 65
4.3.4 Lærerne om børn med behov for specialundervisning 67
4.4 Omsorgssvigtede børn 67
4.4.1 En opgave for socialforvaltningen – eller for støttefunktioner på skolen? 68
4.5 Støttefunktionerne for børn med særlige behov 69
4.5.1 PPR – Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning 69
4.5.2 Rådgivningslæreren 70
4.6 Sammenfatning og vurdering – eleverne 71

5 Lærerne 72
5.1 Generelt om samarbejdet 72
5.2 Trinsamarbejdet 74
5.3 Samarbejdet mellem grønlandske og danske lærere 76
5.4 Udskiftning og fravær blandt lærerne 78
5.5 Tiltag til bedre samarbejde 81
5.6 Lærerne – vurdering 82

6 Forældrene 84
6.1 Skolens vurdering af forældrenes engagement 85
6.1.1 Engagement i skolen 85
6.1.2 Lærernes og ledernes forklaringer på udfordringerne 87
6.1.3 Forældrene og Atuarfitsialak 88
6.1.4 Lærernes egen rolle 89
6.2 Forældrenes perspektiv 89
6.3 Bud på løsninger: en konkret og positiv tilgang 91
6.3.2 Forældre og lektielæsning 92
6.4 Institut for Læring om forældrenes rolle 93
6.5 Skolebestyrelsens rolle i forældresamarbejdet 93
6.6 Sammenfatning og vurdering – forældrenes rolle 94

7 Skoleledelsen 96
7.1 Ledelsens rammer og råderum 96
7.2 Samarbejde med kommune og forvaltning 99
7.3 Ledernes kompetencer 102
7.4 Ledelsens opgaver og udfordringer 104
7.5 Lærernes syn på ledelsen 107
7.6 Skoleledelsen – vurdering 110

8 Skoleforvaltningerne 112
8.1 Kommunernes administration af skoleområdet 112
8.2 Lokale valg 114

8.3 Tilsyn med skolerne 116
8.4 Tilsyn med elever, der ikke følger undervisningen i folkeskolen 117
8.5 Kommunens rolle i timefordeling og undervisningens organisering 118
8.6 Supplerende undervisning 119
8.7 Skolebestyrelsernes rolle 119
8.8 Skoleforvaltningerne – vurdering 123

9 Andre temaer 125
9.1 Lærerkompetencer og kompetenceudvikling 125
9.1.1 Brug af Institut for Læring til kompetenceudvikling af lærerne 127
9.2 Undervisningsmaterialer og it 128
9.2.1 It i undervisningen 128
9.3 Undervisning i fremmedsprogene – dansk og engelsk 129
9.3.1 Undervisning i dansk 130
9.3.2 Undervisning i engelsk 131

10 De aftagende skoler 133
10.1 De aftagende skoler 133

11 Anvendt metode 135
11.1 Spørgeskemaer 135
11.2 Redegørelse fra kommunerne 141
11.3 Interview 141
11.4 Medarbejdere 143
11.5 Anvendt materiale 144

Appendiks
Appendiks A: Projektbeskrivelse 145

Resume

Dette er en evaluering af den skolereform, der blev iværksat som en landstingsforordning i 2002, senere ændret til folkeskoleloven i 2012. Evalueringen vurderer, gennem en lang række nedslagspunkter, i hvilken grad loven er blevet implementeret i praksis, og kommer med bud på årsager der, hvor det ikke er sket. Herunder peges der på, hvilke temaer eller problemstillinger aktørerne i og omkring folkeskolen bør have særligt fokus på i den videre udvikling af skolen.

Rapportens relevans, kontekst og målgruppe

Der er nu forløbet 11 år siden den nye folkeskolelov trådte i kraft, og den første årgang, som har haft hele sin skoletid under den nye lov, er færdig. Det har været en oplagt anledning til at foretage en evaluering af reformen. Samtidig betyder et vedvarende problem med svage, faglige resultater og den omstændighed, at kun ca. fire ud af ti elever fortsætter i uddannelse efter skolen[1], at der er gode grunde til at få kigget folkeskolen efter i sømmene.

Skolereformen blev underkastet en midtvejsevaluering i 2010 i form af en konference, hvor alle de centrale aktører diskuterede skolen indbyrdes. Nærværende rapport formidler resultaterne af den første uvildige, samlede evaluering af skolereformen.

Der er mange målgrupper for rapporten. Eftersom evalueringen både ser på lovgivningen og lovgivningens implementering, herunder på Inerisaaviks rolle, på kommunernes forvaltning, på skoleledelsen, på skole/hjem-samarbejdet og på lærernes undervisning og samarbejde, vil aktørerne på alle disse niveauer kunne hente viden og vurderinger, som kan inspirere til forbedring af praksis.

Resultater

Dette er en evaluering af folkeskoleloven - og derigennem af folkeskolen. Men folkeskolen er ikke bare et udtryk for, hvad der står i loven. Det viser sig tydeligt i det helt overordnede fund i evalueringen, nemlig at ingen af de mange interviewede på alle niveauer har været kritiske over for loven. Der er ingen, der peger på, at noget er uhensigtsmæssigt, begrænsende eller forkert tænkt. Når der alligevel kan identificeres mange svage punkter i folkeskolens praksis, kommer det altså næppe af, at loven er uhensigtsmæssig, men snarere af, at lovens intentioner ikke efterleves.

At der ikke formuleres eksplicit kritik af loven er naturligvis ikke det samme som, at den ikke også kan have svage punkter, som man måske lettere får øje på, når man kommer udefra, end når man selv arbejder i og med systemet. På det overordnede, administrative niveau forekommer det eksempelvis iøjnefaldende, at kommunerne er meget langt fra at løfte den politiske, strategiske og pædagogiske rolle i folkeskolen, som loven tilkender dem. Hvis lov og praksis skal hænge sammen hér, må man enten opruste de kommunale forvaltninger eller flytte deres opgaver, dvs. samle nogle af dem nationalt og/eller lægge nogle af dem ud til skolerne. I betragtning af, at der er tale om et skolevæsen med under 8.000 elever i alt, vil det måske være en bedre udnyttelse af ressourcerne, hvis ansvaret for den overordnede pædagogiske udvikling og strategi samles ét sted i landet.

[1] Ikke offentliggjorte tal fra Departementet for Uddannelse, Kultur, Forskning og Kirke viser, at fra de årgange, der har taget folkeskolens afgangsprøve i årene 2009-2013 har andelen, der er fortsat i gymnasiet eller på en erhvervsuddannelse inden for to år efter prøven, ligget mellem 37,3 % (i 2012) og 41,4 % (i 2009).

Andre konklusioner er:

1 Grundlæggende i skolereformen har været en helt ny tilgang til undervisningen. Det fremgår af folkeskoleloven, at undervisningen skal svare til den enkelte elevs behov, rumme udfordringer for alle elever og tilrettelægges under hensyntagen til de mål, lærer og elev samarbejder om at fastlægge i elevens handleplan. Evalueringen viser, at dette ikke er blevet den dominerende måde at arbejde på i skolen. Det er et fåtal af lærerne, der planlægger deres undervisning ud fra elevernes handleplaner. De fleste tager afsæt i læringsmålene, men ikke som individuelle mål for den enkelte elev – de anvendes snarere mere traditionelt som læseplaner. I den observerede undervisning ses ikke mange tilløb til differentieret undervisning, bortset fra den simple form, der består i at eleverne arbejder med hver sin matematikbog. Effektive Undervisningsprincipper er kun kommet i brug i begrænset omfang. De er forsøgt indført som et bud på, hvordan man konkret kan arbejde ud fra folkeskolelovens paragraffer om undervisningens udgangspunkt og tilrettelæggelse. Det er således vigtigt at være opmærksom på, at de utilfredsstillende faglige resultater, som der er bred enighed om, at folkeskolen leverer, ikke kan siges at være resultatet af Effektive Undervisningsprincipper eller skolereformen som sådan. De nye tilgange bruges ganske enkelt for lidt til at kunne tillægges den betydning.

2 Skolereformen indførte mange nye redskaber til planlægning og evaluering af undervisningen – læringsmål, handleplaner, trintest osv. Evalueringen viser, at disse redskaber er taget i anvendelse og er blevet en del af måden at arbejde på – for en del lærere. 40 % af de uddannede lærere har fx svaret, at de har ændret på deres undervisning som følge af resultaterne af en trintest. Samtidig er der dog også lærere, der ikke bruger disse resultater, for nogles vedkommende på grund af tekniske/praktiske forhindringer. Den løbende evaluering af undervisningen, som er et lovkrav, er langt fra at være almindeligt udbredt. Det samlede indtryk er, at der er oparbejdet et evalueringssystem, som kan fungere i praksis, men som de fleste steder endnu mangler at blive systematisk og generelt udbredt. Det anslås, at ca. en tredjedel af lærerne ikke arbejder systematisk med evaluering.

3 Over halvdelen af de lærere, der i spørgeskemaet har givet deres bud på, hvad skolens tre største udfordringer er, skriver noget om eleverne. Især om uhensigtsmæssig og negativ adfærd, manglende motivation, men også om et fagligt niveau, der er svært at løfte, og om sociale problemer, der bæres med ind i skolen og gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen. Det er tydeligt, at samfundsmæssige problemer og manglende ressourcer stiller skolerne over for store udfordringer. Både lærere og PPR-medarbejdere peger på, at lærerne mangler uddannelse, når det gælder børn med særlige behov. Der er også brug for en afklaring af, hvad den enkelte lærer skal tage sig af, hvad skolen skal tage sig af, og hvad der er socialforvaltningens og PPR's opgave. Lærerne skal støttes, så de ikke er i tvivl. Men samtidig peger evalueringen på, at skoleledere, lærere og beslutningstagere har en fælles opgave i at skabe hensigtsmæssige læringsmiljøer, der kan rumme og motivere de børn, der nu engang er. Det er vigtigt at lærerne ikke betragter børnene som problematiske i sig selv, men anerkender, at skolen også selv er med til at skabe de børn, der volder problemer.

4 Lærerne fortæller selv, at samarbejdet i lærerkollegiet mange steder er en udfordring. De bruger ofte manglende samarbejde som forklaring på ting, der ikke fungerer optimalt - udmøntningen af Effektive Undervisningsprincipper, overgangene mellem trinnene, tværfaglig undervisning osv. Aflyste timer på grund af lærerfravær er et problem, forældrene er meget opmærksomme på. Det er i høj grad noget, skoleledelserne bør arbejde fokuseret på at ændre. I det omfang, det handler om planlagt fravær (fx i forbindelse med kurser), kan man benytte fleksibel planlægning. Men når det gælder sygefravær, viser danske erfaringer, at fokus på det i sig selv kan nedbringe fraværet. I nogle tilfælde kan det også hænge sammen med dårligt psykisk arbejdsmiljø – der i meget høj grad handler om samarbejde. Lederne er nødt til at gå i front her, men lærerne har også selv et stort ansvar for at bidrage til det projekt.

5 Skolelederne giver generelt udtryk for en ret høj grad af tilfredshed med deres arbejdsbetingelser, med forvaltningens støtte og med deres egne kompetencer, selvom mange arbejder rigtig meget og flere også er inde på, at de med større rutine og erfaring også ville have mere overskud til at gå ind i den pædagogiske ledelse, hvor de i dag er meget hængt op med det administrative. Ca. en tredjedel af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen er imidlertid ganske

kritiske over for deres lederes evne til at kommunikere, vise retning, være inspirerende osv. Det er en udfordring, som lederne er nødt til at tage op. Af interviewene fremgår det således også, at nogle ledere og medarbejdere går galt af hinanden – lederne vil gerne have lærerne til at tage medansvar, og vil gerne give dem råderum og medbestemmelse, mens lærerne ser det som manglende ledelse og efterspørger mere tydelighed og retning.

6 Skoleforvaltningerne i kommunerne fungerer, som antydet i indledningen, i helt overvejende grad som administrative enheder, der holder snor i økonomi, personalejura og andre formalia. Det gør de tilsyneladende også udmærket. Problemet er, at folkeskoleloven har tildelt dem en langt større opgave med at arbejde pædagogisk-strategisk med skolerne. Denne opgave løftes ikke i dag. Det lovbestemte tilsyn er også meget sparsomt. Dette skyldes næppe ond vilje eller ligegyldighed fra nogen parter, men er en naturlig følge af, at der i hvert fald i de tre af kommunerne kun er sat ca. to medarbejdere på opgaven. Det er indlysende, at det sætter en begrænsning på, hvor meget de kan nå ud over de mere administrative opgaver, de – som området er organiseret i dag – er nødt til at varetage.

7 Forældrene spiller en væsentlig rolle i skolebarnets liv, og det fylder meget, at lærerne oplever, at forældrenes engagement i deres børns skolegang generelt er problematisk lavt. 65 ud af 203 lærere nævner det i spørgeskemaundersøgelsen som en af de tre største udfordringer for skolen. Samtidig er der engagerede forældre, der er meget kritiske over for det, skolen tilbyder deres børn. Evalueringen peger på nødvendigheden af en langt mere tydelig forventningsafstemning mellem skole, lærer og hjem. Forældremøder skal have et reelt og vedkommende indhold, så forældrene finder det umagen værd at komme. Hvis de har et negativt syn på skolen, må man være opmærksom på at vise dem noget positivt – ikke at forstærke det ved at skælde dem ud. Mange lærere har gode tanker om dette, men det skal bredes ud og gøres alment. Inerisaavik har for længe siden udarbejdet håndbøger til støtte for dette arbejde, og kendskabet til disse kan med fordel udbredes.

Om datagrundlaget

Rapporten bygger på disse datakilder:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt alle skoleledere
- Spørgeskemaundersøgelse blandt alle skolelærere
- Skriftlige redegørelser fra skoleforvaltningerne i de fire kommuner
- Besøg på tolv skoler over hele landet, i byer og bygder, med interview med ledere og lærere samt observation af undervisning.
- Interview med skolecheferne i de fire kommuner
- Interview med PPR i de fire kommuner
- Interview med forældre i de fire kommuner
- Interview med ledere og lærere fra tre GUX og to erhvervsuddannelser.

1 Indledning

I 2003 trådte landstingsforordning nr. 8 af 21. maj 2002 om folkeskolen i kraft i Grønland efter flere års grundigt forarbejde med involvering af internationale eksperter, konferencer for alle interessenter og folkelige høringer. Det er nu 11 år siden, og den første årgang, som har haft hele sin skoletid under den nye lov, er færdig. Det har været en oplagt anledning til at foretage en evaluering af reformen. Samtidig betyder et vedvarende problem med svage, faglige resultater og den omstændighed, at kun ca. hver tredje elev fortsætter i uddannelse efter skolen, at der er gode grunde til at få kigget folkeskolen efter i sømmene.

Departementet for Uddannelse, Kirke, Kultur og Ligestilling i Grønlands Selvstyre (IIKNN)[2] har derfor, i et samarbejde med kommunernes landsforening, KANUKOKA, og lærernes fagforening, IMAK, givet EVA den opgave at gennemføre en sådan evaluering.

Formål
Evalueringen skal belyse den gældende praksis i folkeskolen med henblik på at vurdere kvaliteten af skolernes undervisning og omsorg. Kvaliteten forstås som skolernes bidrag til, at eleverne lærer og udvikler sig mest muligt på en række parametre, jf. folkeskolelovens formålsparagraf. Elevernes udbytte af undervisningen er således et centralt kvalitetsparameter, men der er ikke tale om en effektmåling. Det skal også her understreges, at evalueringen ikke ser på det faglige indhold eller niveau. Den opgave varetages løbende af Inerisaaviks evalueringsafdeling, som følger resultaterne af trintest og afgangsprøver mv.

Evalueringsgrundlaget er altså selve folkeskoleloven (tidligere landstingsforordningen) og bemærkningerne til den. Hvordan opleves loven af de centrale aktører i skolen? Og hvordan udmøntes den? Derudover tages temaer op, som de gennemførte spørgeskemaundersøgelser og interview har peget på som mindre velfungerende eller hensigtsmæssige.

Evalueringen ser således på rammerne for skolen og på den praktiske udmøntning i undervisningen. Evalueringen tager højde for og belyser de store forskelle, der hersker skoler og kommuner imellem, men der er ikke tale om institutionsevalueringer. De deltagende skoler er dér, hvor vi har foretaget interview og observationer, og er altså dermed kilderne til de kvalitative data i evalueringen.

Formålet med evalueringen er at give et statusbillede og komme med fremadrettede bud på opmærksomhedspunkter, dvs. forhold, som bør drøftes og evt. justeres. Formålet med evalueringen er ikke en ny reform.

Fokus for evalueringen har haft følgende syv overskrifter:

1 *Organisering*
- Overordnet/centralt niveau
- Kommunalt niveau
- Skoleniveau.

2 *Tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen*
- Undervisningsmetoder, herunder Effektive Undervisningsprincipper
- Materialer

[2] *Siden efteråret 2014 med navnet Departementet for Uddannelse, Kultur, Forskning og Kirke, IKIIN.*

- Fremmedsprog: dansk og engelsk
- Supplerende undervisning og modersmålsundervisning
- Tværfaglig undervisning med særligt fokus på emneopgaver og projektopgaven
- Aflysning af undervisning – omfang og begrundelser.

3 Arbejdet med mål og evaluering
- Handleplaner og dokumentation
- Brugen af trinformål, fagformål og arbejde med læringsmål
- Løbende evaluering
- Differentieret undervisning
- De afsluttende prøver (hvordan opleves relevans og niveau?).

4 Lærerne
- Lærerkvalifikationer, og hvordan de bruges
- Kompetenceudvikling
- Arbejdsmiljø
- Særligt fokus på de nye lærere.

5 Ledelsen
- Rammer og råderum
- Ledernes kompetencer, herunder muligheder for kompetenceudvikling
- Opgaver og organisering.

6 Børn med særlige behov
- Tiltag på skoleniveau
- Inklusion
- Specialundervisning
- PPR.

7 Skole-hjem-samarbejde

Rapportens afsnit følger ikke strukturen i disse overskrifter, men tager udgangspunkt i undervisningen klasseværelset som det centrale og går "opad" – til mål og evaluering, eleverne, lærerne, forældrene, skoleledelsen og de kommunale forvaltninger.

Skolereformen
Den nye skolelov (kaldet "forordning" ved vedtagelsen i 2002, senere "folkeskolelov" efter revisionen i 2012) omfattede på mange områder væsentlige nyskabelser i forhold til den tidligere lov. Navnet Atuarfitsialak, "Den gode skole", var allerede arbejdstitlen, da udviklingsarbejdet begyndte, og blev senere overskriften på reformen. I en pjece til forældrene[3] beskrives den på denne måde:

Atuarfitsialak

Forordningen bygger på et **læringssyn**, der indeholder en bred vifte af værdier og kompetencer, som man ønsker at eleverne udvikler. Kompetencer som: at kunne arbejde selvstændigt og at kunne arbejde sammen, at have **selvværd** og have respekt for andre menneskers værdier og holdninger, at have rodfæste i egen **kultur** og have indsigt i og forståelse for andre kulturer samt at forstå eget og andres ansvar i forhold til at fastholde og videreudvikle vores **demokratiske samfund.**

fortsættes næste side …

[3]Atuarfitsialak pillugu/Om Atuarfitsialak, en håndbog til forældre, *Inerisaavik 2004.*

… forsat fra forrige side

Læringssynet tager udgangspunkt i, at hver enkelt elev er et helt og unikt menneske, hvilket indebærer, at undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte elev i erkendelse af, at børn lærer på forskellig måde.

Disse værdier er indbygget i **læreplanernes** obligatoriske **læringsmål** og i de vejledende undervisnings- og evalueringsforslag. I alle fag og fagområder indgår selvstændighed og samarbejde, egen og andre kulturer samt hensynet til den enkelte elev og klassen som helhed. Respekten for det enkelte menneske og de demokratiske samfund går således som en rød tråd fra forordningens overordnede formål gennem **trinformål**, **fagformål** og **læringsmål.**

Evalueringen har et særligt blik på de sider af folkeskoleforordningen/-loven, der var nye i 2002.

1.2 Læsevejledning

Kapitel 2 – Undervisningen – beskriver med udgangspunkt i de principper, som folkeskoleloven er baseret på, hvordan den undervisning, der er observeret i forbindelse med evalueringen foregår. Undervisningen analyseres for at afdække, i hvilken grad de nye tanker i folkeskoleloven har sat deres præg på det, der foregår i klasselokalet. I næste ombæring ses der på, i hvilken grad de såkaldte Effektive Undervisningsprincipper er kommet i spil. De er ikke en del af selve lovgivningen, men kan ses som et forsøg på at skabe en konkret, pædagogisk overbygning til den. Derfor belyses læreres og skolelederes syn på principperne og deres forklaringer på, at de ikke er blevet mere udbredt, end tilfældet er.

Kapitel 3 – Mål og evaluering – beskriver nogle af de vigtigste nye elementer i folkeskolereformen, nemlig at undervisningen skal tilrettelægges med udgangspunkt i *læringsmål*, og at der skal ske en løbende evaluering af undervisningen, herunder gennem anvendelse af *trintest*. Kapitlet ser på, om dette sker, og hvad lærernes og forældrenes holdning til disse elementer er.

Kapitel 4 – Eleverne – beskriver i første omgang lærernes syn på elevernes adfærd og undervisningsparathed. Derefter undersøges læreres og lederes syn på det tilbud, skolen har til børn med særlige behov, forstået som børn med varige funktionsnedsættelser og børn, der fx på grund af omsorgssvigt har vanskeligt ved at følge den normale undervisning. Det handler altså både om specialundervisning og andre støtteforanstaltninger. PPR's rolle og perspektiv på temaet inddrages.

Kapitel 5 – Lærerne – fokuserer især på lærernes samarbejde, fordi det er centralt for, hvordan skolerne fungerer, og det er noget, som lærerne selv ofte peger på som vanskeligt. Vi ser på strukturerne i samarbejdet, fx trininddelingen af skolen, forholdet mellem danske og grønlandske lærere, udskiftning og fravær.

Kapitel 6 – Forældrene – behandler et tema, som fylder meget i den aktuelle skoledebat, nemlig forældrenes ansvar for, at eleverne er undervisningsparate og får den fornødne opbakning.

Kapitel 7 – Skoleledelse – er det sidste kapitel om selve skolen. Gennem de foregående kapitler har vi tegnet et facetteret billede af de udfordringer, skolelederne har – centrale temaer, de er nødt til at forholde sig til i deres skoleledelse. I dette kapitel ser vi derfor på deres muligheder for at gøre dette og på deres tilgange til opgaverne. Endelig ser vi på lærernes vurdering af skoleledelsen.

Kapitel 8 – Forvaltning og skole – løfter blikket til de overordnede rammer for skolen, som kommunerne skal udstikke, herunder hvordan der føres tilsyn med skolerne. Gennem interview med forvaltningerne og KANUKOKA analyserer vi, hvordan den opgave løftes.

Kapitel 9 – Andre temaer – gør rede for de øvrige temaer, som evalueringen har skullet belyse, men som har vist sig vanskelige at få brugbare data om, med de datakilder, der har været til rådighed. Det gælder blandt andet lærernes kompetencer og kompetenceudvikling, undervisningsmaterialer og undervisningen i dansk og engelsk.
Kapitel 10 – De aftagende skoler – beskriver de tilbagemeldinger, GUX og erhvervsuddannelserne kan give til folkeskolen.
Kapitel 11 – Anvendt metode – gør rede for, hvordan evalueringen er gennemført, de medarbejdere, der har medvirket og det publicerede materiale, der er anvendt.

Bilag: Tabelrapport. Evalueringen bygger blandt andet på to store spørgeskemaer til skoleledere og lærere. Besvarelserne på samtlige stillede spørgsmål kan læses i tabelrapporten. Kun udvalgte tabeller, som vi vurderer, bidrager med væsentlig information, er med i nærværende rapport, andre henvises der for overskuelighedens skyld blot til i teksten.

Næsten alle besvarelser fra spørgeskemaerne vises opdelt på byskoler og bygdeskoler. Vi har også undersøgt, om der er forskel på, hvad lærere med hhv. uden læreruddannelse svarer, og hvad lærere med grønlandsk hhv. dansk læreruddannelse svarer. I de tilfælde, hvor der er en interessant forskel på svarenes fordeling i de to grupper, er disse tabeller også vist i tabelrapportens kapitel 3. Hvis der ikke er, er tabellen ikke med, men det nævnes i teksten, hvis man kunne have forventet en forskel.

Begreber om skolereformen – Atuarfitsialak, Den gode skole

Skolereformen blev *vedtaget* i Landstinget som en *forordning* i 2002 og *trådte i kraft* i 2003. Da forordningen blev revideret i 2010, var det efter indførelsen af Selvstyret, og forordningen var nu blevet til en *lov* om folkeskolen. I rapporten bruges de forskellige begreber skiftende, eftersom der er tale om citater fra interview, spørgeskemaer osv. Medmindre andet er anført, opfattes Atuarfitsialak, reformen, forordningen og folkeskoleloven altså som det samme.

Skoler i Grønland



Nuussuup Atuarfia, skolen i Nuussuaq, Nuuk



Avanersuup Atuarfia, skolen i Qaanaaq



Ivilikasiup Atuarfia, skolen i Ikamiut

2 Undervisningen

Et centralt element i skolereformen var nye principper for elevernes læring og undervisning. I loven hedder det i § 18: "Undervisningen skal varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger" og "Det påhviler skolelederen at sikre, at undervisningen planlægges og tilrettelægges således, at den rummer udfordringer for alle elever."

Disse principper, der i slogan-form også kaldes "Eleven i centrum" (fx i debatavisen *Atuartoq qitiullugu/Eleven i centrum,* en af fire aviser, der blev udsendt som led i de omfattende høringer og debatter op til vedtagelsen af loven) fordrer altså en undervisningsform, hvor læreren ikke bare "afleverer" et stof til hele klassen på en gang, men arbejder med en differentieret tilrettelæggelse.

For at kunne dette, er læreren nødt til at kende de enkelte elevers forudsætninger og progression, og derfor er det i lovens § 19 fastlagt, at eleven "i samråd med sine lærere (udarbejder) en handleplan, som indgår i den løbende evaluering (…) og danner udgangspunkt for elevens videre undervisnings- og uddannelsesforløb."

I evalueringen af undervisningen ses således i første række på, om folkeskolelovens principper om undervisning, der svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger, efterleves – det vil sige, om undervisningen er differentieret og tager udgangspunkt i elevernes individuelle handleplaner.

Et par år efter lovens vedtagelse anbefalede et kvalitetsråd bestående af internationale eksperter Inerisaavik at finde og udvikle en undervisningsform der konkret kunne omsætte de nye principper i praksis. Her faldt valget på de såkaldte Effektive Undervisningsprincipper.

Vel vidende, at Effektive Undervisningsprincipper ikke er en del af loven, og dermed ikke er noget lærerne *skal* bruge, vies en stor del af kapitlet derudover til at undersøge, om de er slået an i praksis. Dette ud fra en betragtning om, at lærerne, ved at bruge Effektive Undervisningsprincipper, kan levere en undervisning, der er i overensstemmelse med det pædagogiske grundlag i loven. Desuden har der været brugt betragtelige ressourcer på at uddanne lærerne i disse principper, og det er sket med støtte i forskning, der har vist, at de er særligt velegnede til undervisning af risikogrupper, altså børn der på grund af deres sociale eller kulturelle baggrund har en risiko for ikke gennemføre deres skolegang med tilfredsstillende resultater. Det gør det væsentligt at få afdækket, om denne indsats er lykkedes – og hvis ikke, hvad grunden så er.

2.1 Undervisningen i praksis

I dette afsnit ser vi på, hvordan undervisningen rent faktisk foregår på de besøgte skoler. Vi undersøger, om undervisningen "fungerer" og om vi kan identificere principperne fra folkeskoleloven i brug. Vi ser også på om man kan se Effektive Undervisningsprincipper i anvendelse i undervisningen.

Observationerne har vist en stor spændvidde i undervisningen, fra noget meget velfungerende med højt energiniveau, tydeligt engagerede elever og klart fagligt indhold til det modsatte. I nogle af de observerede timer har man kunnet identificere Effektive Undervisningsprincipper i anvendelse, i andre ikke. Observationerne har også vist, at uddannede lærere, både grønlandske og danske, kan levere undervisning i begge ender af skalaen.

På de 12 besøgte skoler er der foretaget observationer af undervisningen. På to skoler er der observeret to lektioner, så der er materiale om 14 undervisningslektioner i alt. Samtlige observerede lærere på nær én har været uddannede lærere, og der har været både danske og grønlandske lærere. Alle trin er besøgt, og der er overværet undervisning i grønlandsk, dansk, matematik, lokale valg og samfundsfag. Fokus har været på undervisningens indhold og struktur og på læringsmiljøet i klassen. Efter de 12 af observationerne er der efterfølgende gennemført et interview med den pågældende lærer. Interviewet har især handlet om lærerens mål for den konkrete lektion og lærerens vurdering af timens forløb.

2.2 Differentieret undervisning – udgangspunkt i den enkelte elev

Hvis man skal imødekomme forventningen om en undervisning, der tager udgangspunkt i den enkelte elev, er man nødt til at arbejde med differentieret undervisning.

Undervisningsdifferentiering handler ikke bare om at tage højde for, at nogle elever arbejder og forstår hurtigere end andre eller er på forskelligt fagligt niveau. Det er heller ikke en bestemt metode eller model for tilrettelæggelse af undervisningen. I den forståelse af begrebet, som er udbredt blandt forskere og i pædagogiske videnmiljøer i Danmark, og som der fx gøres rede for i EVA's rapport *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*, opstilles fem forhold, som lærerne skal gøre sig overvejelser om at variere og tilpasse for at sikre en undervisning, der fungerer for den enkelte elev. Disse fem forhold er:

- Indhold (emner, temaer)
- Metoder (der fx appellerer til forskellige måder at lære på)
- Organisation (gruppedeling, holddeling, værkstedsundervisning, par, roller)
- Materialer (typer, sværhedsgrad)
- Tid (korte og lange forløb, skift).

Lærerne er i spørgeskemaerne blevet spurgt, om de arbejder med differentieret undervisning, og det siger 91 %, at de gør[4] (tabelrapporten, afsnit 2.8, tabel 44). Imidlertid viser interviewene, hvor der også er blevet spurgt om dette, at det ikke er alle lærere, der har den samme opfattelse af, hvad dette begreb dækker over. Mange opfatter det som synonymt med "individuel" undervisning, hvor man fx giver eleverne forskellige opgaver, efter hvilket niveau de er på. En byskolelærer beskriver det fx på denne måde: "De hurtige får noget ekstra. De, der ikke har nået det, får lektier for. Jeg deler også grupper ind efter niveau eller bruger pararbejde, hvor den, der har let ved det, kan hjælpe den, der har sværere ved det." Det er også helt gængs og nødvendig praksis på bygdeskolerne, hvor klasserne ofte består af tre årgange af elever. Men undervisningsdifferentiering er altså meget mere end dét.

Det er meget få lærere – i alt 36 – der har svaret, at de ikke arbejder med differentieret undervisning. Deres grunde til det er meget forskellige, og der kan ikke konkluderes noget ud fra dem. (Tabelrapporten, afsnit 2.8, tabel 46).

2.2.1 Differentiering med afsæt i elevernes individuelle handleplaner

For at kunne differentiere undervisningen, er man nødt til at vide, hvilke forudsætninger, udfordringer og mål, de enkelte elever har. Til det formål skal elever og lærere samarbejde om at fastlægge mål for eleven, ligesom arbejdsformer, metoder og stofvalg skal ske i et samarbejde (folkeskolelovens § 18). Konkret skal eleven udarbejde en handleplan i samarbejde med sine lærere (§ 19). Handleplanen har flere funktioner – den skal bruges i den løbende evaluering og som redskab til at bevidstgøre eleven om egen læring, og dette beskrives nærmere i kap. 3. Men den skal også være lærerens redskab i planlægningen af undervisningen: "Undervisningen tilrettelægges, så elevernes mål [i handleplanen] bliver tilgodeset."[5]

[4] I den grønlandske version af spørgeskemaet er begrebet oversat på den måde, at der er spurgt om læreren i sin undervisning "anvender undervisning der passer til (den enkelte) elev" - "Atuartumut naleqqussarlugu atuartitsineq ingerlasarpiuk?"

[5] Vejledning om Hjemmestyrets bekendtgørelse nr. 2 af 9. januar 2009 om evaluering og dokumentation i folkeskolen, s. 6.

I afs. 3.3 om elevernes individuelle handleplaner beskrives arbejdet med disse indgående. Det fremgår her, at det langt fra er alle elever, der udarbejder handleplaner i alle fag, og at kun 26 % af lærerne både har svaret at mindst halvdelen af deres elever laver handleplaner to gange om året *og* at de altid bruger dem i tilrettelæggelsen af deres undervisning. 47 % gør det "nogle gange".

I interviewene med lærerne er det især handleplanernes pædagogiske funktion for eleverne, der er i fokus, og kun to lærere siger specifikt, at de tager udgangspunkt i elevernes handleplaner, når de planlægger deres undervisning (mere om dette i afs. 3.2.1).

I det omfang, undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte elev, sker det altså – generelt set – ikke som hovedregel med afsæt i elevernes handleplaner.

2.3 Fleksibel tilrettelæggelse og tværfaglig undervisning

Folkeskolelovens § 5 fastslår, at eleverne "undervises i fagdelte og tværfaglige forløb på skiftende hold sammensat af elever fra en eller flere klasser på det pågældende trin efter den enkelte elevs behov og interesse i forhold til læringsmålene". I hæftet *Atuarfitsialak – metoder og værktøjer* (Inerisaavik 2003) beskrives mulighederne for en meget vidtgående, fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen, hvor lærerne på de enkelte trin kan udarbejde en plan for timernes fordeling på lærere, temaer, hold osv. i løbet af semesteret, Der står blandt andet:

> *At planlægge ud fra årsnormen betyder også, at årstimetallet kan afvikles på meget forskellige og meget fleksible måder i løbet af skoleåret og netop ikke som en ugenorm eller et fastlagt skoleskema. Det gør det muligt at veksle mellem perioder, hvor et fagområde har mange lektioner samlet til projekter, der kræver tid til fordybelse og perioder, hvor der undervises i kortere forløb og faglige kurser. Det giver også mulighed for, at man i trinteamet selv aftaler, hvor mange timer de enkelte fag skal indgå med i projektarbejde, værkstedsundervisning og i tværfaglig undervisning (§ 9, stk. 4 i forordningen). Det skal selvfølgelig være med udgangspunkt i læringsmålene.*

Evalueringen har ikke givet eksempler på, at man på skolerne arbejder med planlægning på denne måde. Det gennemgående er, at undervisningen grundlæggende er organiseret som "én klasse – én lærer – én time", af og til afbrudt af emneuger, der er lagt ind i planen for hele skolen. Antallet varierer meget fra skole til skole. Af interviewene fremgår fx, at nogle har emneuge én gang om året, nogle to gange, og på en skole har man det fire gange om året på yngste- og mellemtrinnet og to-fire gange om året på ældstetrinnet. Mellemtrinnet her har også haft værkstedsundervisning i en hel måned. Nogle emneuger er tværfaglige, andre fokuserer tværtimod på ét fag.

Lærernes syn på den emne- eller projektorienterede undervisning, der bryder det normale skema op, er forskelligt. Overordnet kan man sige, at nogle er positive over for det og har gode erfaringer. Nogle vil gerne gøre det mere, men synes, at det er svært at gennemføre eller tidskrævende eller har en opfattelse af, at det er skemaet, der forhindrer dem i at gøre det. Andre igen mener ikke, at det fungerer godt rent pædagogisk.

Som eksempel på at det er svært at få gjort fortæller en lærer, at det er tre år siden, han sidst har gennemført et projektorienteret undervisningsforløb, fordi det tager tid at forberede – "men så er det også godt, Eleverne kan godt lide det."

Særligt på én skole taler lærerne om, at det er skemaet, der giver nogle bindinger, der forhindrer emneuger og tværfaglig undervisning. En ville gerne have en mere fleksibel tilrettelæggelse, men oplever modstand: "Folk her vil gerne have trygheden [i det faste skema]." En anden på samme skole siger, at det er "svært at finde timerne til det" og at det "kræver planlægning".

Andre er mere skeptiske. En yngstetrinslærer mener fx, at der er for mange emnedage, så eleverne bliver forvirrede: "Det er skræmmende for de små, de har brug for faste rammer." En anden mener, at det "fylder for meget".

På en bygdeskole vil skolelederen gerne arbejde mere med projektorienteret undervisning ud fra problemformuleringer, og hun har lagt et parallelt skema for de tre klasser, så det bliver muligt at arbejde mere på tværs. Hun planlægger også at klumpe timerne mere sammen i firetimers moduler, så eleverne ikke får så mange skift i løbet af dagen.

2.3.1 Tværfaglig undervisning

Et særligt aspekt af den fleksible tilrettelæggelse er den egentligt tværfaglige undervisning, hvor flere fag bringes i spil i behandlingen af et fælles tema. Som nævnt ovenfor er det et krav i folkeskoleloven, at der også skal undervises tværfagligt.

I interviewene omtales flere eksempler på vellykkede forløb, fx et om "havnen", hvor grønlandsk, dansk og matematik indgik. Men i flere tilfælde fremgår det, at de interviewede lærere ikke er helt klar over, hvad der karakteriserer egentlig tværfaglig undervisning, og forveksler det med andre tværgående arbejds- og undervisningsformer, fx undervisning på tværs af trin, tema- og emneuger, holddeling og brobygning m.m. Det peger på, at der er et stykke vej at gå, før tværfaglig undervisning bliver almindeligt udbredt.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt, hvor ofte de deltager i tværfaglig undervisning. At dømme efter svarene i interviewene er det usikkert, om alle har den samme forståelse af, hvad tværfaglig undervisning er, så resultaterne skal tages med et vist forbehold. Men lidt under halvdelen svarer enten, at det sker sjældent (37 %), at det kun sker i forbindelse med den emneorienterede opgave i 7. klasse og/eller projektopgaven i 10. klasse (8 %), eller at det aldrig sker (2 %). Derudover svarer 23 %, at det sker i under halvdelen af skoleåret. Endelig svarer 19 %, at det forekommer i mere end halvdelen af skoleåret, og 11 % siger, at det sker næsten hele tiden (Tabelrapporten afs. 2.8, tabel 39).

De fag, der hyppigst indgår i tværfaglige forløb, er netop grønlandsk, matematik og dansk (i denne rækkefølge). Lærerne har svaret på, hvilke fag, der indgik i det sidste projekt de deltog i med tværfaglig undervisning, og her siger 78 % grønlandsk, 63 % matematik og 55 % dansk. For de øvrige fag drejer det sig om mellem 41 og 44 %, bortset fra engelsk, som kun 19 % havde med i deres seneste, tværfaglige forløb. (Tabelrapporten afs. 2.8, tabel 40).

På samme måde som med den fleksibelt tilrettelagte undervisning, opleves manglende tid som en barriere, men lærerne i interviewene taler også om, at det stiller (for) store krav til samarbejdet på skolen. De, der underviser tværfagligt, er især dem, der selv har en klasse i flere fag, mens det åbenbart er sværere at få i stand, hvis man skal være flere lærere om det. En lærer siger fx: "Det er oplagt at blande grønlandsk, personlig udvikling og biologi, *hvis man selv har alle timerne*." (EVA's kursivering).

To lærere kan også finde sammen i et frugtbart parløb: På en af skolerne har flere lærere haft held med at slå klasser sammen i forbindelse med projektforløb og emneuger, hvor de er to lærere, der gennemfører undervisningen sammen. Dette bruger nogle af dem samtidig som anledning til at bruge principperne og metoderne i Effektive Undervisningsprincipper, som de bedre kan fokusere på i den tværgående og projektorienterede undervisning. En af lærerne fremhæver blandt andet, at en tolærerordning i hendes øjne gør det muligt at bidrage med forskellige kompetencer – eksempelvis ved at den ene lærer har gode metodiske erfaringer og kompetencer med hensyn til at tilrettelægge aktivitetsværkstedsundervisning, og at den anden dermed kan bidrage med nogle faglige lag i undervisningen. I dette tilfælde har projektforløb og emneuger også fungeret som en måde for lærerne at blive fagligt inspireret af hinanden på.

Ofte er den tværfaglige undervisning henvist til de fælles emneuger, men en lærer påpeger at det ikke behøver at være sådan: "Det tværfaglige samarbejde kan godt blive bedre uden for de emneuger, vi har. Vi har måske for travlt. Vi skal tænke det mere ind i den almindelige undervisning også."

Samarbejdets betydning illustreres også på en af de besøgte bygdeskoler, hvor en lærer fortæller, at det før i tiden var skolens store force at arbejde emnestruktureret, hvor elever sammen med

læreren udviklede narrative forløb om emner (storyline-metode), og hvor blandt andet logbøger blev brugt som redskaber til at opbygge en alternativ og vedkommende undervisningsform for eleverne, der kunne relatere til og inddrage flere faglige områder. I dag er det ifølge lærerne gået tabt, blandt andet på grund af lærerudskiftninger. I lærerens øjne skal de i virkeligheden til at udvikle metoden forfra.

Hertil kommer, at nogle lærere – især på ældstetrinnet - ikke er så begejstrede for tanken. En lærer forholder sig skeptisk til relevansen af tværfaglig undervisning: "Måske er der nogle, der gerne vil gøre det mere, men så skal der være et fast mål med det. Det er fint nok, hvis det ene fag kan støtte det andet, men det er problematisk, hvis eleverne mangler grundfagligheden i de fag, der indgår." En anden lærer fra ældstetrinnet fortæller, at lærerne generelt fokuserer på deres egne fag, og at de ældste klasser er nødt til at fokusere på termins- og afgangsprøver.

Lærere ønsker mere tværfaglig undervisning

Selvom interviewene på skolerne viser flere eksempler på lærere, der har svært ved at få tværfaglig undervisning til at lykkes og fungere i praksis, er det ikke fordi, de ikke ønsker at arbejde på den måde. Næsten halvdelen af lærerne vil gerne have mere tværfaglig undervisning, og kun ganske få vil have mindre.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt, hvorvidt de gerne ville have mere eller mindre tværfaglig undervisning. Lidt under halvdelen (46 %) svarer, at de gerne ville have mere tværfaglig undervisning. Den anden halvdel (49 %) synes, at omfanget er tilpas. Endelig er der 5 % af lærerne, der gerne ville have, at der var mindre tværfaglig undervisning. Tallene kan ses i nedenstående tabel.

Tabel 1
Hvis du kunne bestemme, hvordan ville du så tilrettelægge omfanget af tværfaglig undervisning?

	Byskole (N = 229)	Bygdeskole (N = 53)	Total (N = 282)
Jeg ville gerne have mere tværfaglig undervisning	48 %	40 %	46 %
Jeg synes omfanget er tilpas	47 %	57 %	49 %
Jeg ville gerne have mindre tværfaglig undervisning	5 %	4 %	5 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.8, tabel 4.1.

Med den forholdsvis store gruppe af lærere, der gerne ville have mere tværfaglig undervisning, åbnes der op for spørgsmålet om, hvilke barrierer de oplever for at praktisere mere tværfaglig undervisning. De lærere, der har svaret, at de gerne ville have mere tværfaglig undervisning, er blevet spurgt om, hvilke barrierer de oplever for det. Svarene her peger også her i første omgang på manglende tid og samarbejde:

36 % af lærerne svarer, at der ikke er enighed om det i lærergruppen. 18 % svarer, at det er for tidskrævende. Derudover svarer hhv. 20 % og 19 %, at det er svært at nå læringsmålene for de enkelte fag, og at det er svært at passe fagene ind i et tværfagligt samarbejde. Endelig svarer 11 % af lærerne, at der ikke er opbakning fra ledelsen. Svarene fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 2
Oplever du nogen barrierer for at have mere tværfaglig undervisning?

	Byskole (N = 105)	Bygdeskole (N = 19)	Total (N = 124)
Der er ikke enighed i lærergruppen om det	38 %	26 %	36 %
Andet	34 %	26 %	33 %

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

	Byskole (N = 105)	Bygdeskole (N = 19)	Total (N = 124)
Det er svært at nå læringsmålene i de enkelte fag, hvis man skal arbejde tværfagligt	15 %	47 %	20 %
Det er svært at passe mine fag ind i et tværfagligt samarbejde	20 %	11 %	19 %
Det er for tidskrævende	15 %	32 %	18 %
Der er ikke opbakning til det fra ledelsen	12 %	5 %	11 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.8, tabel 42.

Note: respondenterne havde mulighed for at afgive flere besvarelser til dette spørgsmål.

Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne der til spørgsmålet "Hvis du kunne bestemme, hvordan ville du så tilrettelægge omfanget af tværfaglig undervisning? har svaret "Jeg ville gerne have mere tværfaglig undervisning".

2.3.2 Opsamling og vurdering - fleksibel tilrettelæggelse og tværfaglig undervisning

Det er ikke muligt at afgøre, præcist hvor meget den enkelte elev oplever traditionel klasseundervisning, og hvor meget der er tilrettelagt tværfagligt eller uden for det faste skema. Tal og interview peger på, at emneuger og tværfaglige forløb forekommer i varierende grad, men interviewene viser, at mange lærere i virkeligheden er usikre på, hvad det vil sige at arbejde tværfaglig, formentlig fordi de ikke er vant til det. Såvel interview som spørgeskemaundersøgelse peger desuden på, at når de kun gør det i begrænset omfang i praksis, skyldes det i høj grad, at det kræver et samarbejde mellem lærerne, som åbenbart er vanskeligt at få i stand. Nogle ser det desuden som en faglig udfordring – at det kræver for meget tid, tager tid fra den undervisning, som er målrettet mod prøverne, eller bare er svært at kombinere fagene. Det forekommer uheldigt, at nogle lærere mener, at skemaet er en forhindring for at tilrettelægge undervisningen mere fleksibelt, i betragtning af, at folkeskoleloven netop siger, at det skal være en mulighed, ligesom der findes en vejledning, der opfordrer til at gøre det i udstrakt grad.

2.4 Effektive Undervisningsprincipper

Det er ikke et krav, at lærerne skal arbejde ud fra de såkaldte Effektive Undervisningsprincipper. Men principperne er blevet taget op af Inerisaavik og formidlet som et tilbud til skolerne – et tilbud om en måde at arbejde med undervisning på, som lever op til folkeskolelovens krav og er tilpasset det grønlandske samfund og den grønlandske kultur. Når det her evalueres, om Effektive Undervisningsprincipper bliver brugt i skolerne, er det dermed ikke for at afgøre, om de gør noget rigtigt eller forkert. Det er dels for at se, hvordan det er gået med den store satsning, der er gjort for at få skolerne til at bruge disse principper, dels for at undersøge, om Effektive Undervisningsprincipper bliver brugt, fordi det kan være én metode til at sikre, at undervisningen lever op til kravene om fx variation, undervisningsdifferentiering og tværfaglighed. Her beskrives først, hvad Effektive Undervisningsprincipper er. Derefter analyseres den observerede undervisning for at se, om principperne kan genfindes heri, Da det viser sig, at meget undervisning ikke bærer præg af Effektive Undervisningsprincipper, undersøges det, hvad det kan skyldes.

Effektive Undervisningsprincipper er også kendt som CREDE, der er en forkortelse af navnet på det forskningscenter, hvor tilgangen er udviklet, nemlig Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Centeret var tidligere en del af University of California, Berkeley Graduate School of Education, men er senere flyttet til University of Hawai'i at Mānoa.

På Inerisaaviks hjemmeside beskrives baggrunden for at tage denne tilgang i anvendelse:

> *Erfaringen viser, at i den traditionelle skole vil en stor del af eleverne ikke opnå tilfredsstillende resultater ved afslutning af skolegangen. Der bliver en stor restgruppe uden mulighed for at komme videre i uddannelsessystemet.*

Undersøgelser har vist, at sprog, socialgruppe samt geografiske og kulturelle forhold har indflydelse på elevernes udbytte af skolegangen - og risikogrupperne vil have en tendens til at droppe ud af skolesystemet.

Gennem observationer og undersøgelser har forskere fra CREDE identificeret undervisningsmodeller og -metoder, som har vist sig at have god effekt på risikogrupperne. Disse metoder er ikke en ny pædagogik, men en pædagogik "erfaret" gennem "best practices" hos rutinerede lærere og siden hen målt og testet videnskabeligt.[6]

Effektiv Pædagogik, Effektive Undervisningsprincipper eller CREDE

Den pædagogiske tilgang, der behandles i dette kapitel, er karakteriseret ved at have mange navne. Inerisaavik kalder den (i dag) for Effektive Undervisningsprincipper, og da det er et godt, beskrivende udtryk, bruges det her i rapporten. I evalueringens indledende faser brugte vi imidlertid begrebet Effektiv Pædagogik, og da det står i spørgeskemaerne og er brugt i interviewene, har vi fastholdt det i afrapporteringen af dem. Mange bruger også betegnelsen *CREDE*, selvom det rettelig er navnet på forskningsinstitutionen og ikke på tilgangen.

Effektive Undervisningsprincipper opererer med en række principper (i de engelsksprogede artikler kaldet standarder), som blandt andet handler om at skabe læring gennem samarbejde og fælles aktiviteter med læreren, at skabe sproglig stimulering på tværs af fag, at inddrage og skabe forbindelse mellem elevernes erfaringsverden og den faglige undervisning, at arbejde med høje forventninger, evaluering og feedback og at arbejde med læringsstimulerende samtaler mellem læreren og elever i små grupper. Derudover er der udviklet praktiske undervisningsmetoder, som indarbejder og giver praktisk form til de gældende standarder. Den vigtigste undervisningsmetode her er aktivitetsværksteder, som grundlæggende adskiller sig fra klassisk tavleundervisning. Men det er vigtigt at være opmærksom på, at aktivitetsværkstederne kun er én mulig metode til at bringe principperne i anvendelse, og artiklerne om CREDE på Inerisaaviks hjemmeside beskriver mange andre måder at undervise på.

De fem principper er beskrevet i dokumenter, der kan findes på Inerisaaviks hjemmeside[7]. De er:
- Fælles produktiv aktivitet
- Udvikling af sprog og læsefærdigheder
- Begrebsmæssig sammenhæng
- Udfordrende aktiviteter, der stimulerer nuanceret og kompleks tænkning
- Undervisning og samtale.

Princip 1, *fælles produktiv aktivitet*, handler om at fremme aktiv deltagelse og produktiv aktivitet for alle elever uanset deres faglige niveau. Derfor er der fokus på, at læreren gennem passende støtte forsøger at stimulere elevers udveksling af synspunkter, deres problemløsning og deres strategier for tænkning med udgangspunkt i arbejdet med et fælles produkt. Det afgørende er altså, at der skabes en fælles genstand for mange elevers samarbejde og fælles, koordinerede indsats.

Princip 2, *udvikling af sprog og læsefærdigheder*, sætter fokus på at fremme og stimulere brugen af både dagligt og fagligt sprog i arbejdet i aktivitetsværksteder. Tanken er, at sproget er et grundlæggende værktøj, der generelt understøtter intellektuel udvikling, og at det er en vigtig værdi i forbindelse med elevers læring at understøtte en mangfoldighed af sproglig udveksling af tanker og synspunkter.

[6] Kilde: http://www.inerisaavik.gl/projekter-og-fag/effektive-undervisningsprincipper/info-om-crede-samt-artikler/.
[7] På hjemmesiden findes ansatser til en kort oversigt over de fem standarder plus to ekstra, men kun de to første er beskrevet, mens de øvrige fem sider står tomme. Se fx http://www.inerisaavik.gl/projekter-og-fag/effektive-undervisningsprincipper/de-7-standarder/standard-3/.

Princip 3, *begrebsmæssig sammenhæng*, handler om at skabe forbindelse mellem læringsmål, den faglige undervisning og elevernes egne erfaringer fra hjem og samfund. Her er der fokus på at gøre undervisningen relevant og anvendelsesorienteret for eleverne ved at bygge bro mellem den viden, børn tilegner sig i livet uden for skolen, og den faglige undervisning. Dette element har særligt fokus på elever fra uddannelsesfremmede hjem, hvis viden, overvejelser og erfaringer er anderledes end den norm, traditionel undervisning er tænkt ud fra.

Princip 4, *udfordrende aktiviteter, der stimulerer nuanceret og kompleks tænkning*, sætter fokus på vigtigheden af at have høje forventninger til alle elever, samtidig med at det er vigtigt, at elever oplever succes. Dette princip omfatter også, at der skal arbejdes med vurderinger og bedømmelser af elevernes præstationer og gives feedback.

Princip 5, *undervisning og samtale*, handler om at skabe rammer for, at elever og lærer kan arbejde tæt sammen i mindre grupper, hvor læreren kan understøtte elevens læring ved at stille åbne spørgsmål, lytte, opfordre, rose og i det hele taget fremme elevens eget flow og egen læringsproces. Det centrale består i, at læreren påtager sig en rolle, hvor han eller hun i stedet for at formidle ny viden eller instruere snarere agerer hjælpemotor for elevens egne refleksioner og ræsonnementer ved at udfordre og lede eleven gennem spørgsmål og kommentarer.

En af artiklerne om CREDE på Inerisaaviks hjemmeside[8] handler om brugen af de såkaldte aktivitetsværksteder. De beskrives som følger:

> *Aktivitetsværksteder integrerer standarderne for Effektiv Pædagogik*
> *Aktivitetsværksteder afviger fra traditionel værkstedsundervisning på en række betydningsfulde områder. Som det første og vigtigste integrerer de standarderne for* Effektiv Pædagogik*: lærere og elever arbejder sammen om meningsfulde opgaver, som bygger på elevernes egen viden og erfaring, og der føres faglige samtaler for at fremme elevernes forståelse. For det andet er det et grundlæggende mål for alle opgaver i værkstederne at fremme brugen, bearbejdelsen og anvendelsen af faglige begreber samt at udvikle færdigheder i nuanceret tænkning. For det tredje så opfordrer aktiviteterne i værkstederne til aktivt samarbejde og bredt omfattende samtaler for at fremme udviklingen af både dagligsprog og fagligt sprog hos deltagerne. Det overordnede mål for aktivitetsværkstederne er at ændre undervisningen, så læreren kan give den bedste undervisning til en lille gruppe elever i "hovedværkstedet", mens de andre elever i andre aktivitetsværksteder samarbejder hensigtsmæssigt og selvstændigt med forskellige opgaver, der har forbindelse med hinanden. Da hvert aktivitetsværksted har forskellige aktiviteter, og eleverne skal arbejde i alle værksteder, så vil alle få mulighed for at arbejde i en lille gruppe sammen med læreren i hovedværkstedet.*

Det understreges i samme artikel, at brugen af aktivitetsværksteder kun er én metode ud af mange, og i øvrigt foreslås det som en del af et længere forløb over mange uger, hvor der i de første faser arbejdes med klasseundervisning m.m. Desuden pointeres vigtigheden af, at den enkelte undervisningsgang rammesættes for eleverne. Dvs. at det er vigtigt, at en undervisningslektion indledes og afsluttes på en struktureret måde ved at give klare præsentationer af timens form, indhold og læringsmål og til slut opsummere, hvad det er, eleverne har skullet lære.

2.5 Observationer af undervisning

Når man kun observerer enkeltstående undervisningslektioner, er det ikke muligt at afgøre, i hvilken grad der fx tages udgangspunkt i den enkelte elev. Timen vil være en del af et længere forløb, og vi kender ikke elevernes forudsætninger, handleplaner, tidligere evalueringer eller lærerens didaktiske og pædagogiske overvejelser. Observationerne skal derfor ikke ses isoleret, men som en del af det samlede billede af undervisningspraksis.

[8] *Planlægning af aktivitetsværksteder i undervisningen af elever med forskellige forudsætninger - En vejledning til lærere på alle klassetrin og i alle fag* af R. Soleste Hilberg, Ji-Mei Chang, Georgia Epaloose, R. William Doherty, Ward Shimizu og Vanessa Lee.

I kategoriseringen af den observerede undervisning lægges betydelig vægt på, om det kan konstateres at Effektive Undervisningsprincipper er i anvendelse. Som tidligere nævnt skal dette ikke forstås som en undersøgelse af, om undervisningen er rigtig eller forkert. Det er først og fremmest tænkt som en nøgtern afdækning af, om principperne bruges eller ej, ud fra en interesse i et i fokus i observationerne af undervisningen, fordi tilgangen må ses som en konkret måde at arbejde med at skabe varierende og differentieret undervisning på. Det har altså været med til at give et billede af, om og hvordan undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte elev og i elevernes forskellige forudsætninger. Endelig interesserer vi os også for, om undervisningen i bredere forstand "fungerer" – og hvad der karakteriserer den undervisning der gør i modsætning til den, der ikke gør.



Engagerede 1.klasseelever, Sisimiut

2.5.1 Den observerede undervisning kan inddeles i tre grupper

De lektioner, der er observeret i forbindelse med evalueringen, kan groft inddeles i tre grupper: undervisning, der følger Effektive Undervisningsprincipper i vid udstrækning, undervisning, der ikke følger principperne, men som fungerer godt, og undervisning, der ikke fungerer. Den måde, der er skelnet på mellem "undervisning, der fungerer" og "undervisning, der ikke fungerer", handler først og fremmest om de pædagogiske og didaktiske rammer for undervisningen. Der er lagt vægt på, om læreren praktiserer klasseledelse, herunder om der er klare undervisnings- og læringsmål, om aktiviteter er organiserede og læringen struktureret, om der sker en aktivering og motivering af eleverne, og om der er en tilstrækkelig støtte til eleverne fra lærerens side.

Dvs. at det har været et vigtigt aspekt, om det er blevet gjort tydeligt for eleverne, hvad de har skullet lære, hvad der er blevet forventet af dem, og hvad der har skullet foregå i timen/lektionen. Derudover lægges der vægt på, om de er opmærksomme, og om de er engagerede og deltager i arbejdet i klassen. "Undervisning, der fungerer" forstås altså i denne sammenhæng som undervisning, hvor der er et læringsmiljø i klassen, som eleverne forstår og fungerer i, og hvor læreren leder undervisningen i mere eller mindre synlig grad alt efter undervisningens fag og kontekst. Graden af uro i klassen – fx i form af forstyrrelser til gene for underviseren eller andre elever gennem snak, eller ved at nogen forlader sin plads midt i timen – er et aspekt af dette.

Undervisning, der i alt væsentligt følger Effektive Undervisningsprincipper
Der er ikke i forbindelse med evalueringen overværet undervisning, der blev gennemført fuldstændigt efter Effektive Undervisningsprincipper, hvis man hertil regner undervisning i aktivitetsværksteder. Men nogle har været tæt på. I et tilfælde manglede kun "sammenhæng mellem elevens livserfaringer og skoleerfaringer". Der var tale om danskundervisning, hvor temaet var spøgelseshistorier. Selve den observerede lektion var organiseret i aktivitetsværksteder, hvor der ved lærerens bord blev øvet grammatik (skelnen mellem navneord, udsagnsord og tillægsord), mens eleverne ved de andre borde trænede gloser og forståelse af en gennemgået historie ved hjælp af puslespil osv., som eleverne skulle lave sammen. Læreren havde forklaret og skrevet på tavlen, hvad der skulle ske i timen, og hvordan den hang sammen med de foregående og de kommende i et samlet forløb, der skulle ende med, at eleverne skulle lave deres egen gyserfilm. Timen var karakteriseret ved aktivitet og engagement, og der var et minimum af irettesættelser og kommandoer fra lærerens side. Læreren har ikke handleplaner for eleverne, da de ikke laver handleplaner i alle fag. Skolen lader eleverne vælge nogle fag ud, som de vil skrive handleplan i.

Et andet eksempel var en 1.-klasse, der skulle lave nogle legemsstore menneskefigurer på papir i grupper. Det var altså ikke aktivitetsværkstedsundervisning, men gruppearbejde med en lærer ved hver af de to grupper. Børnene fik selv lov til at vælge, hvad de ville lave på figuren (klippe garn til hår, farve osv.), og lærerne talte grundigt med børnene om figurernes enkelte dele og de materialer og det værktøj, de brugte til at lave dem. Hvis nogle børn blev ukoncentrerede, blev de "fanget ind" igen med en ny, konkret opgave. Til sidst skulle figurerne have navne, og det gav anledning til noget snak om stavning. Timen blev rundet af med, at eleverne sad på deres pladser, og den ene lærer samlede op med nogle spørgsmål til eleverne om dagens arbejde, og de evaluerede, om de havde arbejdet godt. Da børnene er så små, har lærerne ikke fået dem til at lave handleplaner, men de er meget opmærksomme på, at eleverne er forskellige – nogen hurtige og andre langsomme til forskellige ting – og det tager de højde for.

Hvis man bruger elevernes koncentration og engagement som målestok for, om undervisningen har fungeret, gælder det for undervisningen i denne gruppe, at eleverne var aktive i de pågældende timer. I en klasse må man dog nærmere tale om "ro, men begrænset koncentration (som læreren kommenterer)" – og det kan forklares med, at det var elever på ældstetrinnet, der skulle lytte til forholdsvis ens oplæg af deres klassekammerater, så der uundgåeligt kom nogle gentagelser timen igennem. Eleverne fra denne time blev efterfølgende interviewet, og de gav udtryk for, at det havde været en god time. Deres opfattelse af, hvad målet med timen var, var helt i overensstemmelse med, hvad læreren forklarede i sit efterfølgende interview. De sagde også, at den pågældende lærer er god til at forklare, hvad de skal. De synes, at læreren er skrap og stiller krav, men at det er rart, og at hun er deres bedste lærer. Læreren her siger, at hun "selvfølgelig" bruger elevernes handleplaner, når hun tilrettelægger sin undervisning.

Der er altså tre undervisningslektioner, der kan gå som eksempler på velfungerende undervisning, der blandt andet er karakteriseret ved at komme tæt på Effektive Undervisningsprincipper. Lærerne har et klart mål med timen, eleverne ved, hvad de skal, og engagerer sig i det, og der er en høj grad af elev- og læreraktivitet.

Undervisning, der ikke følger Effektive Undervisningsprincipper, men fungerer
Nogle af de overværede lektioner bygger ikke direkte eller synligt på Effektive Undervisningsprincipper, bortset fra at nogle af principperne efterleves alligevel – hvilket heller ikke er underligt, da principperne jo hverken er nye eller ukendte i pædagogisk praksis hver især. Eksemplerne her er alle karakteriseret ved, at der er god energi og arbejdsro i klassen. Fælles for disse timer er, at der er en klar struktur – og det virker, som om eleverne er klar over, hvad der skal ske, og kan se idéen med det. Nogle af eksemplerne er lidt svære at rubricere, da der er tale om matematikundervisning, hvor eleverne arbejder i hver deres bøger, så man kan ikke umiddelbart konstatere, om der fx sker en anknytning til elevens baggrund og erfaringer. Men da matematikbøgerne i høj grad bruger eksempler fra den grønlandske hverdag, er dette til en vis grad sikret gennem materialet. Det kan dog stadig ikke konstateres, om det også er en del af lærerens refleksion. Det er også vanskeligt at vurdere, i hvilket omfang de enkelte elever får input fra læreren, men det har været observatørernes indtryk, at lærerne i disse undervisningstimer også har givet (i hvert fald nogle af) eleverne hjælp til egen refleksion gennem længere dialoger med dem hver især. Nogle

af lærerne i denne gruppe lader eleverne lave handleplaner, men er ikke kommet så langt med at bruge dem aktivt i undervisningen endnu.

Undervisning, der ikke fungerer
Endelig er der en gruppe af de observerede lektioner, der har det til fælles, at eleverne enten er meget urolige eller ukoncentrerede. I nogle tilfælde er eleverne stille og gør i princippet det, læreren beder dem om, men samtidig er det tydeligt, at de reelt ikke deltager i undervisningen, når læreren ikke lige har fokus på dem. Disse lektioner er karakteriseret ved, at ingen af de Effektive Undervisningsprincipper er i brug, og der er meget utydelig eller slet ingen struktur på undervisningen.

I en af de observerede timer ville læreren gerne have eleverne til at diskutere betydningen af nogle ord, som ofte forekommer i opgaverne i problemregning. Eleverne skulle diskutere ordene i grupper og komme frem til nogle bud på betydningerne, men de forstod tydeligvis ikke, hvad han mente. De sad bare og småsludrede om andre ting uden at få noget ned på papiret. Da en elev på et tidspunkt spurgte til betydningen af et udtryk, læreren havde brugt, sagde læreren, at han allerede havde sagt det to gange og ikke ville sige det igen. "Gruppearbejdet" kom til at tage meget længere tid end planlagt, så eleverne nåede slet ikke at se på de sidste spørgsmål på de udleverede ark. Under interviewet forklarede læreren, at han syntes, at det var svært at få eleverne til at høre efter. Når han ikke brugte Effektiv Pædagogik, var det, fordi han synes, det tager for lang tid at forberede. Han synes også, det er svært at omstille sig til.

I en anden observeret lektion ville læreren se, om noget tidligere gennemgået stof havde sat sig fast hos eleverne, og de fik derfor individuelle opgaver på hver sit ark. Opgaven viste sig også her at tage meget mere tid end beregnet, så der blev ikke tid til andet i løbet af hele timen. Eleverne kunne ikke løse opgaverne, og læreren forsøgte at hjælpe dem enkeltvis. Nogle af eleverne prøvede knap nok, men læreren fokuserede primært på dem, der spurgte ham om noget. Da læreren ikke talte grønlandsk, var forklaringerne meget forenklede og hver gang skåret over samme forklaringsmodel. Det var meget svært at se på eleverne, om de syntes, det gav mening. Til sidst var der noget tid tilbage, hvor eleverne blev bedt om at tage deres bøger og regne videre i dem, men det lykkedes eleverne at strække "hente-bog-i-kassen-processen" så langt, at de end ikke fik åbnet bøgerne. Under interviewet bagefter gav læreren udtryk for, at det havde været en okay time. Han glædede sig over, at eleverne kunne holde koncentrationen så længe med deres individuelle opgaver, da det ellers kan være svært for dem. Men læreren forklarede, at det ellers er en klasse med "yderst eksemplariske elever", som er meget disciplinerede. Målet med timen var primært at se, hvad de kunne, men det viste sig at tage meget længere tid end beregnet, og han måtte konstatere, at "det hang gevaldigt" denne morgen.

I øvrigt er det karakteristisk for eksemplerne i denne gruppe, at flere af lærerne selv syntes, at undervisningen var gået godt. Ingen af lærerne her bruger elevhandleplaner i tilrettelæggelsen af deres undervisning.

Som nævnt er det uddannede lærere, der er observeret i alle tilfælde på nær et enkelt, og i eksemplerne optræder både danske og grønlandske lærere.

2.5.2 De fem principper i anvendelse i undervisningen
Analyserer man den observerede undervisning på tværs og ser på, i hvilken grad *Effektive Undervisningsprincipper* er i spil, om der bruges aktivitetsværksteder, og om der derudover foregår en tilstrækkelig grad af klasseledelse, herunder klare lærings- og undervisningsmål, elevstøttende ledelse, elevaktivering og -motivering og organisering af aktiviteter og læring, tegner der sig nogle interessante billeder.

Princip 1: Fælles produktiv aktivitet forekommer stort set kun i den første gruppe lektioner, hvor eleverne laver puslespil sammen (og skal lave en film senere), laver collager sammen eller holder oplæg for hinanden. I de fleste tilfælde tager undervisningen udgangspunkt i lærebøgerne, enten i form af individuel opgaveløsning (typisk i matematik) eller i form af mønsteret "lyt – læs op – besvar spørgsmål" i sprogundervisningen.

Princip 2: Sproglige færdigheder – udvikles i tværfaglig undervisning forekommer strengt taget ikke, da der forudsættes en tværfaglig tilgang, og det er ikke set i nogen af eksemplerne bortset fra ét. (Se mere om tværfaglig undervisning i afsnit 6.3). I undervisningen i de to første grupper foregår der dog en træning af sproglige færdigheder, i og med at der er en dialog mellem lærer og elever, hvor der introduceres nye begreber for eleverne, enten på grønlandsk eller på et fremmedsprog. I eksemplerne i den sidste gruppe er der måske nok, i nogle af undervisningseksemplerne, intentioner fra lærerens side om, at eleverne skal lære nye begreber, men eleverne responderer ikke på det og bruger i hvert fald ikke sproget aktivt.

Princip 3: Sammenhæng mellem elevens livserfaringer og skoleerfaringer forstås her som, at timens emne ikke behøver at være noget, eleverne kender fra deres egen hverdag, men at læreren drager paralleller eller på anden måde knytter an til noget kendt. Det sker i et flertal af de observerede undervisningstimer, men det forekommer også, at der ikke sker nogen anknytning overhovedet – fx i den sidste gruppe af eksempler.

Princip 4: Udfordrende aktiviteter, der stimulerer nuanceret og kompleks tænkning er, i lighed med det første princip, sjældent forekommende. Aktiviteterne behøver, ifølge princippet, ikke at være lærerstyrede, men bortset fra det ene eksempel i materialet på anvendelse af aktivitetsværksteder og eksemplet med børnene, der lavede collager, var alle de observerede undervisningssituationer styret af læreren og dennes gennemgang (eller præsentation af opgaver) og spørgsmål til eleverne. (Igen må man tage forbehold for de timer, hvor eleverne arbejdede individuelt med deres matematikbøger – der kan godt have været tale om udfordrende aktiviteter). I de fleste undervisningssituationer er lærernes spørgsmål til eleverne (hvis der overhovedet er spørgsmål) karakteriseret ved at være spørgsmål om fakta ("hvad betyder xx?", "hvilket år skete xx?") eller spørgsmål, man kun kan svare ja eller nej på. Kun i få af de observerede lektioner stiller læreren eleverne spørgsmål eller opgaver, som kræver, at eleverne selv kombinerer fakta eller fakta og erfaringer eller tager stilling til noget, foretager en fortolkning eller lignende. I nogle tilfælde gør læreren nærmest det modsatte af at stimulere elevernes tænkning, nemlig ved at give dem svaret på det stillede spørgsmål, før eleverne selv har fået tid til at tænke sig om, eller ved det første tegn fra eleverne på, at de synes, det er svært. Fx skulle en klasse skrive nogle svar i deres opgavebog, og det foregik på den måde, at læreren fortalte dem, hvad der skulle stå i de forskellige rubrikker.

Princip 5: Læringsdialog – undervisning gennem samtale – her ser vi efter, om læreren har et fast "program" for, hvad der skal siges og gennemgås, eller om de spørgsmål, der stilles, og de temaer, der tages op, også giver plads til og evt. påvirkes af spørgsmål eller input fra eleverne. Det forekommer typisk i de første eksempler, men ikke i de sidste. Her bemærkes, at fire overværede lektioner er matematikundervisning, hvor eleverne arbejder individuelt, men da to af dem varetages af grønlandske lærere, er der mulighed for en faglig dialog mellem lærer og elev, som ikke kan finde sted i de to lektioner, hvor det er danske lærere, som kun kan føre en helt rudimentær samtale med eleverne (mere om dette tema i afsnit 2.5.3).

Rammesætning af mål og indhold i undervisningen indgår i vejledningerne til, hvordan man arbejder med aktivitetsværksteder, og spiller desuden sammen med intentionerne om, at der skal være et mål for hver time, som skal være kendt af eleverne, og som de skal være med til at konstatere, om de har nået. Det fremgår af eksemplerne, at "den fulde pakke" – dvs. både introduktion til og fælles opsamling på timen – kun er set en enkelt gang under observationerne. I flere tilfælde er timerne rammesat fra starten, således at det er meget klart for eleverne, hvad målet med timen er, men der rundes ikke af. I de fleste tilfælde sker der en "begrænset rammesætning", der består i, at læreren forklarer, hvad der skal ske i dag (typisk hvilket kapitel i bogen der skal gennemgås, eller hvilke typer opgaver der skal arbejdes med), altså hvilken *aktivitet* der skal foregå, men uden at det samtidig forklares, hvad *læringsmålet* for timen er.

Klasseledelse skal i denne sammenhæng forstås som, at læreren organiserer og strukturerer undervisningen og sikrer, at eleverne arbejder på en hensigtsmæssig måde, fx ved at timen starter til tiden, og at der varieres mellem aktiviteter ud fra læringsmålene. Derudover handler det om elevstøttende ledelse og om aktivering og motivering af eleverne. I relation til dette punkt har vi set efter, om undervisningens forløb forekommer logisk og hensigtsmæssigt i forhold til målene og

passende i forhold til den afsatte tid, og om det i det hele taget virker, som om det, der sker, har rødder i lærerens planlægning. I observationerne har en del af undervisningen haft en ganske traditionel struktur bygget op omkring et kapitel i en lærebog, hvor der læses op, gennemgås spørgsmål og arbejdes med individuelle opgaver. I andre lektioner består strukturen i, at eleverne ved, at de skal arbejde fremad i hver deres opgavebøger. I eksemplerne 1-4 er der en helt anden slags struktur, hvor læreren har planlagt en række forskellige, afvekslende aktiviteter, der på forskellig måde aktiverer ord og begreber fra dagens emne, og som udnytter timens længde fuldt ud.

Værkstedsundervisning, forstået som aktivitetsværksteder ifølge CREDE, forekom kun i en af de observerede lektioner. I et tilfælde var undervisningen organiseret ved borde, men det var ikke med et hovedaktivitetsbord, hvor læreren sad, og aktivitetsborde, hvor eleverne arbejdede selvstændigt. Det var på en bygdeskole, hvor de 11 børn var delt i tre samlæste klasser (med to-tre årgange i hver). Undervisningen foregik så ved tre borde, et for hver af skolens tre klasser, med en lærer ved hvert, hvor hvert bord havde sit matematiske tema. Eleverne rykkede så rundt mellem bordene klassevis.

Hvis man ser efter, hvilke timer der har været karakteriseret ved *arbejdsro* – som kan ses som en forudsætning for elevernes udbytte af undervisningen – er der nogle sammenhænge mellem arbejdsro, og hvordan undervisningen er organiseret. Man skal naturligvis være forsigtig med at drage for skarpe konklusioner om sammenhænge i så lille et materiale, men det er i hvert fald værd at notere sig, at det parameter, der umiddelbart synes at hænge mest direkte sammen med arbejdsro, hænger sammen med det, der her er kaldt *klasseledelse*. Det synes i hvert fald at gælde, at de to ting følges ad i observationerne. Samtidig ses det, at det største *elevengagement* kommer til udtryk de steder, hvor Effektive Undervisningsprincipper i størst omfang er i spil. Derudover springer to eksempler på ret traditionel undervisning (individuel opgaveløsning med lærerstøtte) i øjnene som præget af god energi og koncentration, men her er det vigtigt at vide, at der er tale om ganske små klasser i bygder. De synes at være kendetegnet ved, at børnene får bedre arbejdsvaner/mere respekt for læreren end i byerne, og i eksemplerne her er det veluddannede og engagerede lærere, der står for det. I de timer, hvor der er en uklar eller manglende struktur, hvor læreren ikke indgår i dialog med eleverne, hvor aktiviteterne ikke er udfordrende og stimulerende, og der ikke knyttes an til elevernes livserfaringer osv., der er der uro, dårlig disciplin og/eller manglende engagement og aktivitet fra elevernes side.

2.5.3 Danske lærere – ikke fælles sprog med eleverne

I forhold til tidligere, hvor en meget stor del af lærerne i folkeskolen var danske, udgør de i dag kun 17 %[9]. De "fylder" altså ikke så meget i skolen længere, men på ni byskoler er andelen højere – og på 14 byskoler er den lavere. (Kilde: *Folkeskolen 2013/14*, Inerisaavik 2014). Danske lærere har den grundlæggende udfordring, at de ikke har fælles sprog med størstedelen af deres elever.

Der er danske og grønlandske lærere repræsenteret i alle tre hovedgrupper af observeret undervisning. Observationerne viser, at den omstændighed, at man som dansk lærer ikke har et fuldt sprog til fælles med eleverne, kan overkommes gennem meget velplanlagt og struktureret undervisning, som eleverne efter alt at dømme har et godt fagligt udbytte af. Men de viser også, at det kan resultere i en "amputeret" undervisning, hvor dialogen med eleverne er indskrænket til meget simple anvisninger i et primitivt enstavelsesdansk. Hvis denne undervisning ikke er planlagt og struktureret efter et tydeligt mål, bliver det faglige indhold, eleverne kan præsenteres for, begrænset. Der er blandt de observerede lektioner eksempler på undervisning ved danske lærere, hvor lærerens succeskriterium er reduceret til, at eleverne er kommet gennem nogle opgaver i nogenlunde god ro og orden, men hvor der reelt ikke er præsenteret nogen ny viden for eleverne, og hvor elevernes læring i høj grad har været overladt til deres egne forsøg på at løse nogle opgaver.

[9] De uddannede, ikke grønlandsktalende lærere udgør 17 % af den grønlandske folkeskoles stab af uddannede lærere. Tager man forskolelærere og timelærere med, udgør de ikke grønlandsktalende 13 % af det pædagogiske personale på skolerne.

2.5.4 Opsamling og vurdering – den observerede undervisning

De observerede eksempler på undervisning viser, at:

- Der er meget få tilfælde af gennemført Effektiv Pædagogik
- Der ses undervisning, der er struktureret på andre måder, og som også fungerer
- Der ses undervisning, som er ganske ustruktureret og utilstrækkeligt planlagt, og som ikke kan siges at fungere
- Både velfungerende og ikke velfungerende undervisning leveres af uddannede lærere
- Der er både grønlandske og danske lærere blandt dem, der leverer velfungerende undervisning, og dem, der ikke gør.



Sidste del af en dansktime i 8. klasse, Kangaatsiaq

2.6 Effektive Undervisningsprincipper – formidlingen blev for forenklet

I hvilken grad Effektive Undervisningsprincipper bliver brugt i dag, hænger meget tæt sammen med den måde, de er blevet introduceret for skolerne på. Det fremgår tydeligt af interviewene med de forskellige aktører rundt om folkeskolen, departementet, fagforeningen osv., men også med nogle af lederne på skolerne. De viser, at Effektive Undervisningsprincipper er blevet formidlet meget forenklet, så mange er kommet til at opfatte dem som ensbetydende med *aktivitetsværkstederne,* og de har oplevet at det er blevet markedsført som *én – og den eneste rigtige – undervisningsmetode*. Det har skabt en naturlig modvilje hos mange. I dette afsnit belyses introduktionen af Effektive Undervisningsprincipper og betydningen af denne for måden, de er blevet taget i brug på.

2.6.1 Initiativet fra Hjemmestyret

Initiativet kom fra Hjemmestyret/Inerisaavik, og valget af netop Effektive Undervisningsprincipper var baseret på input fra internationale forskere, grundige overvejelser, studierejser osv., der pegede på, at der her var tale om en tilgang, der var særligt velegnet til den grønlandske sammenhæng, og som var gennemprøvet og dokumenteret effektiv gennem forskning.[10]

Medlem af Naalakkersuisut for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke gav ved efterårssamlingen i 2009 (EM 2009/145) denne redegørelse:

[10] *Se fx på Inerisaaviks hjemmeside: http://www.inerisaavik.gl/projekter-og-fag/effektive-undervisningsprincipper/info-om-crede-samt-artikler/ (set 20.12.2014).*

Alle skolereformer har et fælles mål – og det er at forbedre undervisningen og styrke den enkelte elevs læring, hvilket professor Roland Tharp fra University of California udtrykker som: "Hvad enten reformerne handler om økonomi, begrænsning af klassestørrelser, læreruddannelse, nationale standarder og mål, læreransættelse, samarbejde med lokalsamfundet eller andre uddannelser, så har det ingen indvirkning på elevernes læring, hvis det ikke kommer til udtryk i undervisnings- og læringsaktiviteterne i de enkelte klasseværelser."

Siden skoleåret 2006/07 har Inerisaavik i samarbejde med skolerne påbegyndt implementering af effektive undervisningsprincipper. Mange lærere og skoleledere har meldt sig til kurserne. Således har i alt 658 lærere og ledere deltaget i implementeringen af de effektive undervisningsprincipper i slutningen af skoleåret 2008/09. Disse kurser bliver fulgt op af kollektiv- og individuel coaching af lærerne i forbindelse med implementeringen af de effektive undervisningsprincipper i de enkelte klasserum.

Kaali Olsen, der er undervisningsinspektør i Selvstyret i dag, og var leder af evalueringsafdelingen ved reformens start, forklarer om baggrunden:

Det, vi så i Canada og USA – det var jo, at de læser omtrent de samme pædagogiske teorier, som man gør på læreruddannelsen her, men vi så, hvordan de virkeliggør de teorier i undervisningen på en helt anderledes måde. Undervisningen var tilrettelagt på en måde, hvor læringssituationen var planlagt meget mere ud fra de børn, man underviste. Vi havde hørt, at "det gør vi også heroppe", men det, vi så her i Grønland, var klasserumsundervisning, ikke elevcentreret undervisning. I Canada så vi, i de progressive skoler, at deres læringsforløb var planlagt ned til mindste detalje. Lige fra eleverne gik ind i skolegården, til de gik ud, var de omgivet af faste rammer. Det, vi så herhjemme, var, at der stort set ikke var rammer, man var enig om. Der var ikke nogen fælles pædagogisk tænkning på skolerne, undervisningen var meget tilfældig, ikke særlig målrettet, ikke særlig velplanlagt. Det var så det, vi gerne ville ændre, blandt andet gennem lovgivningen om læringsmål og evaluering og om det at lave handleplaner. Og så med de Effektive Undervisningsprincipper.

2.6.2 Lærerne så det på en anden måde

Men set fra lærernes side så det anderledes ud. Sivso Dorph, formand for lærernes fagforening, IMAK, forklarer:

Vi var med til at lave skolereformen og sætte den i proces, så det har vi altid været positive over for. Men vi har ikke været så store tilhængere af det, der senere blev til CREDE, fordi det var en gruppe af embedsmænd fra det daværende Hjemmestyre, der, efter at folkeskoleforordningen var blevet til, tog en rejse til Hawaii og blev inspireret af, hvordan det hawaiianske system fungerede, og så fik man lys i øjnene og sagde "jamen altså, det passer lige til det grønlandske system" og "eleven skal i centrum, det er den arbejdsmåde, vi skal bruge i Grønland". Vi var også kritiske over for det, fordi det ikke var med i selve forarbejdet til forordningen. Det kom til efterfølgende ud fra nogle embedsmænds rejse til Hawaii. Og man siger så, at selve forordningen bygger på CREDE – det mener vi ikke, at den gør. Fordi CREDE er en metode, man bruger til at organisere undervisningen. (...) Det, vi hørte fra lærerne, var, at det ikke duede i sprogundervisningen, hvor vi skal bruge ordene og tale, så var der elever, der faldt ud hele tiden. Så de lærere, der var ude i virkeligheden – de meldte tilbage til os, at det ikke fungerede sådan, som det var tænkt.

Interviewer: *Men CREDE er jo fem forskellige principper, og værkstedsundervisningen behøver ikke at være mere end en lille del af det - ?*

Det blev forelagt, som om hele undervisningen i Grønland skulle foregå som værkstedsundervisning, og det var den melding, som lærerne fik. Det mente vi ikke, var reelt i forhold til den professionalisme, som lærerne skal udvise i undervisningssituationen.

Interviewer: *Så de andre principper, der ligger i det, hvor er de blevet af?*

Ja, men det var sådan, det blev lanceret, og det var sådan, lærerne kom til at opfatte det. Vores holdning til det er baseret på de tilbagemeldinger, vi har fået fra lærerne.

Lærerformandens udsagn illustrerer meget klart, at måden, Effektive Undervisningsprincipper er blevet introduceret på, har givet dem en skæv start. Dels fordi lærerne ikke blev involveret, dels fordi formidlingen har været for unuanceret og har bidraget til en forsimplet og misforstået opfattelse af, hvad det handler om. Kursusbeskrivelser fra Inerisaavik viser samstemmende med dette, at efteruddannelseskurserne for lærere i Effektive Undervisningsprincipper fokuserer på, hvordan man arbejder med aktivitetsværksteder, og ikke på de fem principper.

En skoleleder, som ellers er meget positiv over for Effektive Undervisningsprincipper, gør rede for en modstand, som tilsvarende handler om måden, det er introduceret på, snarere end selve indholdet:

Ja, overordnet set vil jeg gerne have, at lærerne bruger Effektiv Pædagogik. Men jeg bliver altid lidt nervøs, fordi der på de kurser har været folk, der kommer med den hellige gral, og når folk kommer med den eneste sande løsning, er jeg altid helt sikker på, at de har taget fejl, af en eller anden grund. Der er absolut ikke noget i vejen med Effektive Undervisningsprincipper, eller hvad man kalder det, men hvis man kun kører én ting, så har man altså misforstået noget. Der skal spilles på mange forskellige strenge. De undervisere, som vi har haft ude som kursusholdere, de skulle prøve at sidde på skolebænken selv. For det er jo ikke kun undervisningsformen, det er også måden, det bliver præsenteret på, og selve indholdet. Der skal være stor afveksling, og det skal have en relevans.

Citatet illustrerer det uhensigtsmæssige i, at den nye tilgang er blevet oversolgt på en måde, som har givet skepsis mange steder, og at kurserne måske har haft et for snævert fokus på én undervisningsmetode.

På Ilinniarfissuaq er der tydeligvis forskellige holdninger til Effektive Undervisningsprincipper i lærerkollegiet. En af lærerne fortæller, at praktikvejlederne melder tilbage, at de studerende bør vide mere om EUP. Men det kan en anden lærer ikke følge. Samtidig mener hun på den ene side, at principperne er universelle og ikke noget, man kan være uenig i, men på den anden side underviser hun ikke i dem:

Det er jo ikke noget, du kan finde som et krav nogen steder. Hvorfor skal vi så gøre det? Jo, jeg gør det, men hvis der er nogen, der spørger, om jeg underviser i Effektiv Pædagogik eller CREDE, så vil jeg sige, at nej, det gør jeg ikke. Men som lærer bruger jeg tilgangene og metoderne og alle de ting. Jeg har erfaret, at lærerne er glade for at bruge det som et classroom management-redskab. Til at holde styr på klassen, til at have værdier, hvordan lærer man børnene at sidde stille og holde kæft? (...) De studerende ser det brugt med "hold kæft-opgaver" hos dem, de er i praktik hos, og kommer dybt frustrerede tilbage. Jeg siger så til dem, at de lærere åbenbart ikke er fagligt velfunderede nok til, at de selv kritisk kan forholde sig til, hvad der er meningen med det her. De studerende lærer at være kritiske og reflekterende over for de metoder og teorier, de bliver præsenteret for, så ja, det er positivt, at de bliver frustrerede over det.

Læreren henviser her tydeligvis til, at de studerende i praktik møder aktivitetsværksteder, der er brugt forkert og ureflekteret. Hun uddyber også:

Jeg ville kede mig, hvis jeg var elev, og det bare var værksteder hele tiden. (...) Jeg tror, der foregår rigtig meget god undervisning ... Jeg tror, rigtig mange lærere bruger principperne bag uden at vide det. Hvis de diskuterede det fagligt-sagligt indbyrdes, tror jeg, de ville opdage, at det er det, de gør.

Det er interessant, at seminarielæreren her giver udtryk for, at man ikke skal gøre noget, fordi det ikke er et *krav*. Samtidig mener hun, at principperne er fornuftige nok. De to ting udelukker jo ikke hinanden, og måske bliver det til en skelnen, som kan være vanskelig at afkode for de studerende.

Som vi senere skal se, stemmer formodningen om, at "rigtig mange lærere bruger principperne bag", ikke umiddelbart overens med de observationer og interview, der er foretaget i forbindelse med evalueringen.

2.6.3 Kurser i og redskaber til Effektive Undervisningsprincipper

Effektive Undervisningsprincipper blev lanceret med en intensiv efteruddannelsesindsats, så en meget stor del af læreren har været på kursus i det (se mere om det i afs. 2.6 og 2.7). Hvis de lærere, der ikke har været på kursus, ønsker at læse om det, eller man har brug for uddybning eller referencer, er man henvist til Inerisaaviks hjemmeside. Den giver dog ikke indtryk af et højt profileret eller prioriteret tema: Materialerne er ikke synlige fra forsiden – de ligger under et faneblad, der hedder Projekter og fag. Herunder kan man finde to undermenuer. Den ene hedder *De syv standarder*[11], og her er de første to beskrevet i stikord, mens resten mangler at blive udfyldt. Den anden undermenu hedder Info om CREDE samt artikler. Her ligger forskellige artikler, der er oversat fra engelsk, og som giver noget baggrund og nogle eksempler, men som ikke er versioneret til grønlandske forhold og derfor virker noget fremmedartede i sammenhængen (de bruger fx et eksempel med en mexicansk dreng, der kommer til USA uden at kunne engelsk, og illustrerer, hvordan undervisningen bedst kan tage højde for hans særlige situation). Desuden findes nogle undervisningsvejledninger, der fokuserer på aktivitetsværkstederne. Af de oversatte artikler fremgår det tydeligt, at Effektive Undervisningsprincipper handler om meget andet end aktivitetsværksteder, og at det er principperne, der er det bærende.

2.6.4 Opsamling og vurdering – Formidlingen af Effektive Undervisningsprincipper

Hvor selve folkeskoleforordningen blev til gennem et grundigt forarbejde med mange seminarer og høringer med alle aktører i og rundt om folkeskolen, var CREDE eller Effektive Undervisningsprincipper noget, der blev fundet og iværksat af en mindre gruppe fagfolk i centraladministrationen. Tankerne bag var saglige og velbegrundede, men flere ting er åbenlyst gået galt, da projektet skulle ud at leve i praksis:

- Lærerne og læreruddannelsen blev ikke involveret og fik derfor ikke medejerskab. Denne omstændighed, sammen med en stor begejstring og optimisme fra initiativtagernes side, fik det til at virke som et "religiøst" projekt, en ideologi, den eneste sande pædagogik, som nogle missionerede for. Det har skabt en kritisk/negativ holdning hos mange lærere og ledere.
- En meget omfattende efteruddannelsesindsats blev iværksat, men den kom til at fokusere på ét element i tilknytning til Effektive Undervisningsprincipper, nemlig aktivitetsværkstederne. Det har givet anledning til den fejlopfattelse, at principperne er "en metode", hvilket blandt andet får mange ledere og lærere til at påberåbe sig "metodefrihed", ligesom det bliver nemt at afvise som ubrugeligt, da én metode ikke kan være svaret på alle undervisningsudfordringer.
- Indsatsen har ikke været fulgt op af et lettilgængeligt, overskueligt materiale, som lærerne har kunnet støtte sig til. Inerisaaviks hjemmeside er ikke færdigredigeret, og den nysgerrige lærer bliver ikke guidet igennem, hvilke artikler der har hvilken status, og hvad de i øvrigt kan bruges til.
- Selve grundlaget – de fem principper – er der ingen i evalueringen, der har udtalt sig negativt om.

2.7 Lærerne: Gode principper – svært i praksis

I spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne har de fået det helt generelle spørgsmål, om de "underviser efter principperne i Effektiv Pædagogik"[12], og her svarer 9 %, at de gør det i alle fag, 66 % gør det i nogle fag, og 25 % gør det slet ikke (tabelrapporten afs. 2.5, tabel 26). Der er ik-

[11] Som supplement til de oprindelige fem principper ("standards" på engelsk) er der senere tilføjet to om hhv. modellering, visualisering og demonstrering – og om elevstyret aktivitet.

[12] Betegnelsen Effektiv Pædagogik *er anvendt under indsamlingen af data, dvs. i spørgeskemaundersøgelserne og i interviewene.*

ke nogen forskel på lærere fra hhv. by- og bygdeskoler, hvad dette angår. Der er heller ikke forskel på, om de lærere, der har svaret på spørgsmålet, har en læreruddannelse eller ikke. Der er ikke spurgt nærmere til, hvad de forstår ved Effektiv Pædagogik. Fortolkningen af dette resultat er derfor usikker, da der dels kan være mange forskellige opfattelser af, hvad det vil sige at "undervise efter principperne", dels kun er en fjerdedel af lærerne, der har deltaget i undersøgelsen (og da der antageligvis er en overhyppighed af de mest engagerede lærere, der har svaret), og endelig da de lærere, der har svaret, kan have den opfattelse, at man "bør" svare, at man underviser efter principperne – hvilket kan have betydet for mange positive svar. I hvert fald peger observationerne, som det fremgår af de foregående afsnit, og de kvalitative interview på, at undervisningen i praksis kun i mindre grad kan siges at være kendetegnet ved Effektive Undervisningsprincipper. Omvendt kan der også være lærere, der i virkeligheden følger flere af principperne, men svarer nej, fordi de ikke organiserer undervisningen med aktivitetsværksteder. Under et af besøgene fortalte en lærer fx, at hun på trods af et positivt syn på principperne i Effektiv Pædagogik ikke bruger de praktiske metoder i undervisningen: "Det er gode tanker og principper. Jeg har teorien i baghovedet."

Selvom der altså kan konstateres en generel opbakning til principperne i Effektiv Pædagogik, viser interviewene med lærerne, at der er en gennemgående opfattelse af, at det er svært at gennemføre. De problemstillinger, der fremhæves, vil blive uddybet i det følgende afsnit. I interviewene deltog enkelte lærere, der ikke vidste, hvad Effektiv Pædagogik var. De var alle danske.

På skolebesøgene er der mange enslydende og gennemgående udmeldinger om, at mange lærere støder på en række udfordringer, hvis de vil arbejde med Effektiv Pædagogik i praksis. Flere lærere fortæller, at de har været motiverede og begejstrede for tilgangen efter at have deltaget i et kursus, men at det har været svært at holde det kørende i mere end en kort periode, så det efter en tid er "løbet lidt ud i sandet". Overordnet handler de udfordringer, som lærerne peger på, blandt andet om pædagogisk ledelse, samarbejde og elevernes forudsætninger for at arbejde på den måde, tilgangen lægger op til. Derudover er der en udbredt opfattelse af, at Effektiv Pædagogik bedst egner sig til yngstetrinnet.

Nogle mener, at det kræver støtte og samarbejde

Flere lærere har nævnt i interviewene, at det er vigtigt eller nødvendigt at have en fælles kultur på skolen for at bruge Effektiv Pædagogik. En lærer beskriver fx, hvordan hun var meget motiveret efter at være blevet introduceret til det, men at begejstringen dalede, i takt med at hun oplevede, at tilgangen ikke vandt mere indpas på skolen blandt hendes kolleger. Hun savnede en fælles kultur, inspiration og gensidig opbakning i det faglige miljø på skolen: "I starten var jeg helt oppe at køre. Nu er det forskelligt. Det er svært at være den eneste lærer, der bruger det. Nu bruger jeg det til afveksling." En anden lærer betoner på samme måde, at det kræver samarbejde, og konstaterer, at lærerne på skolen i hendes øjne arbejder som individualister.

Opfattelsen af, at Effektiv Pædagogik kræver en fælles indsats på skolen, fremhæves også af lærere, der mener, at den fælles indsats er nødvendig for at fastholde eleverne i nogle nye arbejdsrutiner. De ser det på den måde, at alle eller mange lærere på skolen må praktisere det, hvis det skal virke for en enkelt lærer. Dette begrundes typisk med, at det at arbejde i aktivitetsværksteder i undervisningen for eleverne er så anderledes fra den almindelige, traditionelle tavleundervisning, at det er for svært at fastholde eleverne i metoden, hvis den ikke praktiseres gennemgående i løbet af en skoledag. Som en lærer formulerer det, kræver det i hendes øjne en "all in-indsats".

Flere steder peger lærerne på, at ledelsen spiller en rolle med hensyn til at fremme denne kultur på skolen. En bygdeskolelærer siger:

> *Jeg bruger det meget lidt. Efter at vi var på kursus, gik det glimrende i to uger. Men jeg mangler opbakning og støtte fra min leder. Der skal være en skolekultur.*

Nogle mener, at det kræver forudsætninger hos eleverne
En del lærere mener, at Effektive Undervisningsprincipper kræver bestemte forudsætninger hos eleverne eller favoriserer nogle grupper af elever. Der er bare forskellige opfattelser af hvilke.

Flere lærere mener, at det er svært at arbejde med Effektive Undervisningsprincipper, fordi eleverne i deres øjne mangler enten faglige evner eller disciplin til at deltage i det selvstændige (ikke direkte lærerstyrede) arbejde eller gruppearbejde, det indebærer. På et af skolebesøgene siger en lærer slet og ret: "Mine elever kan ikke." En lærer i en anden by siger, at værkstedstilgangen i Effektiv Pædagogik i hendes øjne gør det svært at holde ro og orden: "Det giver for meget uro, når der er mange elever i klassen." Omvendt fortæller en lærer, der er begyndt at bruge Effektiv Pædagogik i sin undervisning på ældstetrinnet, at det for hende betyder mindre uro, fordi alle elever bliver aktiveret i de små værkstedsgrupper, og at hun oplever en bedre kontakt med eleverne. Hun oplever de hyppige skift mellem bordene som en hjælp med hensyn til elevernes evne til at holde fokus. Men samtidig bemærker hun, at det er vigtigt at begrunde formålet med værkstedsundervisningen for eleverne.

Nogle lærere mener, at aktivitetsværkstedsundervisning kun er godt til fagligt stærke elever, og at det ikke egner sig til de elever, der er fagligt svage. På et skolebesøg fortæller en lærer, at forskellen i hendes øjne handler om, at de stærke elever bliver engagerede, men at de svage elever falder fra, når de arbejder i aktivitetsværksteder. En bygdeskolelærer udtrykker det således: "Det er godt til velfungerende elever, men de svage kan blive relativt svagere, fordi de bliver passive." Andre lærere mener omvendt, at værkstedsundervisningen netop kun er god til de fagligt svage elever, og at de stærke elever risikerer at falde fra. En lærer fra en byskole udtrykker det således: "Det er god teori, men det er ikke godt til de gode." Til denne indvending svarer en lærer, der selv bruger det meget, at "det er derfor, det er vigtigt at vide, hvad man skal, når man arbejder med Effektiv Pædagogik. Vi har formuleret nogle værdier, når vi skal have Effektiv Pædagogik, fx at de elever, der sidder sammen, skal hjælpe hinanden. Den svage skal have hjælp af sidekammeraten. Når man er lærer, må man jo også tale med den enkelte elev og arbejde ud fra, hvor han eller hun er nået til."

Nogle mener, at det er bedst til de små
Flere lærere, som ikke bruger Effektiv Pædagogik, gør det ikke, fordi de er af den overbevisning, at det kun egner sig til undervisning af yngre elever. Fx siger de, at det ikke passer med de krav, der er til de ældre elever, der skal arbejde frem mod eksaminerne – at der ikke er tid til det. En lærer på en byskole fortæller blandt andet, at hun havde stor motivation til at bruge metoderne, da hun startede i jobbet, men at hun fik at vide af sine nye kolleger, at de ikke brugte det på ældstetrinnet, som hun skulle undervise på, fordi de mente, at det hørte til på yngstetrinnet. Da hun alligevel forsøgte at introducere det i sin nye klasse, reagerede eleverne med den samme opfattelse, hvilket læreren under interviewet parodierede: "'åh nej, ikke det igen!' – de [eleverne] synes, det er lidt barnligt."

Dog er der i interviewene også eksempler på lærere, der med succes arbejder med Effektiv Pædagogik på ældstetrinnet. En lærer siger: "Det er en dårlig undskyldning, når nogle lærere på ældstetrinnet siger, at det ikke kan bruges på det trin på grund af mange prøver og prøveforberedelser."

Elevernes alder spiller også ind i mange læreres opfattelse af muligheden for at bruge Effektiv Pædagogik på den måde, at de oplever det som nødvendigt at introducere, mens eleverne stadig er små. I interviewene fremsætter flere lærere den opfattelse, at eleverne har brug for at lære at arbejde i værksteder tidligt, hvis metoden skal fungere for dem, fordi det senere er for svært for dem at omstille sig og indordne sig under de nye rammer. En bygdeskolelærer udtrykker det således: "De skal lære metoden, mens de er små." Eller som en anden lærer på en byskole formulerer det: "Det er fint, hvis man er startet med det, fra de er små. Det er svært at lære dem, når de bliver større."

Nogle mener, at det kræver tid og ressourcer
Endelig nævner flere lærere, at udfordringen ved at bruge Effektiv Pædagogik som metode i undervisningen er, at det kræver meget tid og forberedelse. En lærer udtrykker det således: "Det

tager for meget tid for de yngste, der skal forklares meget. Hvis man bruger det, skal det tilpasses nøje."

En anden lærer på en byskole fremhæver også, at det tager tid at forberede, men oplever alligevel selv at bruge det med gode erfaringer: "Man kommer tættere på den enkelte elev med Effektiv Pædagogik. Det tager tid at forberede, men eleverne er glade for det."

2.7.2 Opsamling og vurdering – lærernes brug af Effektive Undervisningsprincipper

En almindelig begrundelse for ikke at bruge Effektive Undervisningsprincipper er, at eleverne mangler de nødvendige forudsætninger eller ikke har disciplin nok til det. Dette er særligt interessant, fordi Effektiv Pædagogik netop er udviklet med henblik på at styrke undervisningen og læringen for elever, som på grund af sociale, kulturelle og geografiske forhold har dårlige betingelser og forudsætninger for at lære. Den brogede elevgruppe og de sociale udfordringer, der måtte knytte sig til arbejdet med eleverne, er altså netop en del af kernen i begrundelsen for at bruge det.

Derudover afspejler de fleste af de kritiske kommentarer fra lærerne, at de sætter lighedstegn mellem Effektiv Pædagogik og *aktivitetsværksteder*. Det kommer frem, når de siger, at det kræver disciplin, at eleverne skal vænnes til det, fra de er små, at det er nødt til at ske i et samarbejde mellem lærerne, at de store elever synes, at det er barnligt, osv. Det er alle plausible indvendinger mod den undervisningsform, hvor læreren skal have en række værkstedsgrupper til at fungere uden selv at kunne være over dem hele tiden, fordi han eller hun selv sidder ved ét bord og koncentrerer sig om eleverne dér. Især hvis eleverne ikke er vant til det. Men der er ikke nogen af disse indvendinger, der kan rettes mod principperne om fælles produktiv aktivitet, udvikling af sproglige færdigheder osv. Der er altså meget, der tyder på, at en væsentlig del af kritikken mod Effektive Undervisningsprincipper – og den sparsomme anvendelse af det i praksis – bunder i en misforståelse af, hvad det overhovedet handler om.

At det kræver mere forberedelse end traditionel tavleundervisning med udgangspunkt i en lærebog, er til gengæld en konstatering, som næppe kan afvises. Især i de første år, man bruger det.

2.8 Lederne bakker op, men stiller ikke krav

På tværs af datakilderne tegnes der et billede af, at lederne bakker op om brugen af Effektive Undervisningsprincipper, men at de som regel afholder sig fra at stille krav eller udtrykke klare forventninger til lærerne om brugen af dem. Dette kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen og i interviewene med skolelederne, hvor deres syn på Effektiv Pædagogik og deres opfattelse af den ledelsesmæssige rolle med hensyn til at understøtte arbejdet med tilgangen er blevet belyst.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere viser, at der også blandt dem generelt er stor opbakning til, at principperne i Effektiv Pædagogik bliver brugt i undervisningen.

Tabel 3
Lægger du som leder op til, at lærerne på skolen skal bruge "*Effektiv Pædagogik*"?

	Byskoler (N = 19)	Bygdeskoler (N = 26)	Total (N = 45)
Ja, jeg lægger meget vægt på det	8 (42 %)	12 (46 %)	20 (44 %)
Ja, jeg lægger nogen vægt på det	7 (37 %)	12 (46 %)	19 (42 %)
Nej	4 (21 %)	2 (8 %)	6 (13 %)
Total	19 (100 %)	26 (100 %)	45 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.7, tabel 41.

På spørgsmålet om, hvorvidt skolelederne lægger vægt på, at lærerne bruger Effektiv Pædagogik i undervisningen, svarer 44 % (8 byskoleledere og 12 bygdeskoleledere), at de lægger meget vægt på det, mens 42 % svarer, at de lægger nogen vægt på det. 4 byskoleledere og 2 bygdeskoleledere (13 %) svarer, at de ikke lægger vægt på, at skolens lærere bruger Effektive Undervisningsprincipper.

Byskole- og bygdeskoleledere svarer i store træk ens på spørgsmålet. Hvis man dykker ned i begrundelserne for at svare nej, at man ikke lægger op til det som leder, finder man at en af disse seks ledere har valgt svarmuligheden "Lærerne er ikke kvalificerede til det", to svarer, at de ikke har kunnet få tilstrækkelig uddannelse til det, og én har afkrydset svarmuligheden "Vi synes ikke, det er bedre end det, vi gør" (Tabelrapporten afs. 1.7, tabel 43). De to sidste ledere har valgt at formulere et svar i den åbne kategori, og de stemmer meget godt overens med den opfattelse, som også viser sig i de kvalitative interview. Fx udtrykker en skoleleder, at han ikke er imod Effektive Undervisningsprincipper, men at han ser den begrænsede brug af dem som et resultat af lærernes valg: "Metodefrihed, alting med måde. De lærere, som vælger at bruge det, gør det, og gode idéer smitter." Flere ledere i interviewene henviser også til lærernes metodefrihed. En leder siger fx: "Det er forskelligt fra lærer til lærer. Vi bruger det ikke i alle fag. De fleste bruger noget af det, men ikke værkstederne. Det er jo op til lærerne at vurdere, hvad der fungerer bedst."

Et andet åbent svar fra spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere peger på, at skoleledelsen oplever, at lærerne ikke er motiverede, selvom der på skolen har været prioriteret kursusaktivitet med fokus på emnet: "Trods mange afholdte kurser har lærerne ikke været motiveret for benyttelse af Effektive Undervisningsprincipper. Man ser det lidt hos yngstetrinnet og ellers ikke."

I interviewene uddybes disse holdninger. To ledere illustrerer, hvad det vil sige ikke at lægge vægt på, at lærerne skal bruge det:

> *Jeg blander mig ikke. Vi taler om fælles holdninger i afdelingerne og lægger dem fast i starten af skoleåret. Men det er op til lærerne, hvad de gør. Jeg tror, de prøver, og det kommer mere og mere. Vi har mange unge lærere, og de er uddannet med det.*
>
> *Vi går ikke 100 % ind for Effektiv Pædagogik endnu. Vi pålægger det ikke. Nogle bruger det, men der er metodefrihed. Det er for opadgående på trin 1 og 2.*

En anden leder sætter ord på, hvad det vil sige at lægge "nogen" vægt på det:

> *Jeg ville gerne have mere Effektiv Pædagogik af hensyn til resultaterne, men det er ikke alle lærere, der tror på det. Og når man er en skole, der har svært ved at rekruttere lærere, må man jo erkende, at de bare kan rejse [så lederen har ikke lyst til at lægge pres på dem]. Vi har diskussioner om det, men jeg ved godt, at det er mig, der har ansvaret. Jeg tænker, at der skal være plads til forskellighed, men det skal nok komme mere fra mig. Jeg skal jo sikre, at det er godt nok.*

En leder fortæller også om en slingrekurs på lederposten:

> *Den forrige leder var ligeglad. Så fik vi en, der gerne ville have, at vi skulle bruge det, men opgav. Samarbejdet i lærergruppen har haltet, så det var et dårligt tidspunkt. Vi har ikke haft en fælles drøftelse af det, og så fiser det ud.*

Endelig er der ledere, der er ubetinget positive:

> *Jeg opfordrer til at bruge det, og alle har været på kursus. Eleverne elsker det, det er den bedste undervisningsform. De kan også godt lære det, når de er blevet store. Danske lærere kan også godt bruge det. Det er det rene fis, at man ikke kan, hvis man ikke kan tale mere med eleverne, men det kræver* dygtige *lærere. Lærerne arbejder med det hver især og inspirerer hinanden. Én lærer bruger det konsekvent og har lært det på seminariet.*

En anden leder siger:

> *Jeg er selv stor tilhænger af det. Alle lærere har fået kursus fra Inerisaavik, og vi har haft kvalitetsudvikler på. Men det er mest på trin 1 og 2, de gør det. De unge lærere suger til sig og bruger nye ting. De ældre har haft stor modstand mod det. Men forskningen har vist, at Effektiv Pædagogik er den bedste metode til at få* alle *elever med. (...) Vi har drøftet det i lærergruppen og med trinlederne på de ugentlige møder, og lærerne har lavet et stort materiale. Jeg ville helst have haft, at alle brugte det mere. Det er meget ærgerligt, når de ikke gør det.*

Hertil kommer en leder, der på den ene side er meget kritisk over for den gammeldags undervisning, som han synes, at lærerne på hans skole står for. Han karakteriserer den på denne måde: "Slå op på side 4, lav opgaverne, og hvis opgaverne er en lille smule svære, så laver vi dem fælles på tavlen!" Han mener bare ikke, at han kan ændre på det ved at udstede diktater, og så er han, som han siger, "lidt nervøs ved noget, der sælges som den hellige gral". Ifølge hans opfattelse er der også et kompetenceproblem. Han mener ikke, at lærerne er klar til at bruge Effektiv Pædagogik, fordi de "har svært ved at forstå, hvad et læringsmål er", og han mener, at første skridt må være, at de begynder at planlægge deres undervisning, hvilket han altså ikke mener, sker i dag. I øvrigt efterlader interviewene et indtryk af, at de unge lærere er mere tilbøjelige til at arbejde med Effektiv Pædagogik end de ældre.

2.8.1 Opsamling og vurdering – ledernes holdning til Effektive Undervisningsprincipper

Samlet set tegner der sig et billede, hvor selv de mest positive ledere er tilbageholdende med at pålægge lærerne at bruge Effektive Undervisningsprincipper. Det tyder på, at tilbageholdenheden i højere grad handler om, at lederne vægrer sig ved at pålægge lærerne noget i det hele taget, end om Effektive Undervisningsprincipper. Det illustreres fint af citatet fra den leder, der selv diskuterer sin rolle som den, der bestemmer og har ansvaret, og vanskelighederne med at føre dette igennem. Der er også ledere, der selv har en lidt uklar holdning til Effektive Undervisningsprincipper og derfor ikke markedsfører det så engageret. Ingen er dog decideret negative. Kun én i spørgeskemaundersøgelsen mener, at det ikke er bedre end det, lærerne ellers gør.

2.9 Betydning af Effektive Undervisningsprincipper

Det er umuligt at måle, i hvilken grad Effektiv Pædagogik eller Effektive Undervisningsprincipper har betydet noget for undervisningen i folkeskolen. Den observerede undervisning og tallene for, hvor mange lærere der bruger det, i afsnit 2.6, viser, at det ikke kan hævdes at være blevet den dominerende undervisningsform. Men derfor kan principperne, i den udstrækning de er blevet anvendt, godt have haft betydning for elevernes udbytte af undervisningen. Ifølge lærernes vurdering er der tale om en positiv betydning.

De lærere, der har været ansat i den grønlandske folkeskole, før Effektiv Pædagogik blev indført, er blevet spurgt, hvordan de vurderer udbyttet af det for eleverne. Til dette svarer den største gruppe af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen (62 %), at de mener, at det har haft en vis positiv betydning. En fjerdedel af lærerne (25 %) vurderer, at det har haft en stor positiv betydning. 11 % svarer, at de ikke mener, at det har haft nogen betydning, hverken positiv eller negativ, og 2 % mener, at det har haft en vis negativ betydning. Bygdeskolelærerne er lidt mere tilbøjelige til at tillægge det stor positiv betydning end byskolelærerne (35 % over for 23 %). Svarene ses nedenfor i tabel 2.

Tabel 4

Hvilken betydning mener du at "effektiv pædagogik" har haft for elevernes udbytte af undervisningen?

	Byskole (N = 106)	Bygdeskole (N = 23)	Total (N = 129)
Stor positiv betydning	23 %	35 %	25 %
En vis positiv betydning	64 %	52 %	62 %
Ingen betydning	11 %	9 %	11 %
En vis negativ betydning	2 %	4 %	2 %
Stor negativ betydning	0 %	0 %	0 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.5, tabel 28.
Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne der til spørgsmålet "Underviser du efter principperne i "effektiv pædagogik"? (Tabelrapporten afs. 2.5, tabel 26) svarede "Ja" og til spørgsmålet "Har du været lærer i Grønland før 'effektiv pædagogik' blev indført?"(Tabelrapporten afs. 2.5, tabel 27) svarede "Ja".

I spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne er de også blevet spurgt om, hvordan de generelt vurderer betydningen af Effektiv Pædagogik for undervisningen og elevernes udbytte. De svarer lidt mere positivt end lærerne, idet alle ledere svarer enten "Stor positiv betydning" (26 %) eller "En vis positiv betydning" (74 %) (Tabelrapporten afs. 1.6, tabel 42). Der er ingen forskel på by- og bygdeskoleledere. (Det skal bemærkes, at spørgsmålet her kan være fortolket på to forskellige måder – "En vis positiv betydning" kan både betyde, at praktiseret Effektiv Pædagogik (kun) har en vis positiv betydning, og at det kun har en vis betydning, fordi det samlet set ikke praktiseres i stort omfang).

2.10 Institut for Læring og Effektive Undervisningsprincipper

Ledere og medarbejdere på Institut for Læring – dvs. læreruddannelsen og Inerisaavik – er blevet interviewet i forbindelse med evalueringen, og deres udsagn støtter såvel den analyse, der peger på problemer i implementeringen af Effektive Undervisningsprincipper, som indtrykket af, at principperne er blevet glemt på bekostning af en opfattelse af, at aktivitetsværkstederne er det centrale. Endelig har de et bud på den egentlige årsag til, at Effektive Undervisningsprincipper står svagt – det handler, efter fleres opfattelse, om manglende fag-faglighed.

Lederne på Institut for Læring slår med det samme fast, at deres opgave er at understøtte implementeringen af folkeskoleloven. Lone Hindby, afdelingsleder, Inerisaavik, siger: "Vi skal være primus motor, se til, at den bliver ført ud i livet." Samtidig peger de på, at der har været forskellige fortolkninger af, hvad der har været det centrale i den pædagogiske del af det. Fx af, hvad det ville sige at undervise med "eleven i centrum" eller "kulturbaseret", hvilket også indgår i teoridannelsen. Rektor for læreruddannelsen, Dorte Korneliussen, siger:

> *Læreruddannelsen har holdt afstand, fordi Inerisaavik havde ejerskab og midlerne til reformen, og alt reformarbejdet foregik i Inerisaavik-regi, og Ilinniarfissuaq var i periferien. Læreruddannelsen har været kritisk over for reformen, men har dog inddraget idéer fra reformen i uddannelsen, da det var et krav i kommissoriet til den nye professionsrettede bacheloruddannelse i 2005, at denne skulle afspejle folkeskolereformen. Konflikten har ligget i, at tonen fra reformen, måske utilsigtet, er blevet opfattet som et diktat om at køre uddannelsen på en bestemt måde. Det reagerer læreruddannere imod, da de går ind for en metodefrihed og frihed til refleksion. Der har fra starten været en konflikt, og man er ikke gået helhjertet ind for reformen. I stedet for inddragelse har læreruddannelsen været mål for kritik, fået bebrejdelser for, at den "ikke var med", uden noget andet forsøg på at høre på meninger fra læreruddannelsen, måske en fornemmelse af at blive holdt udenfor. De*

nyuddannede lærere kender til de fem standarder eller principper, som er gode principper i sig selv. Derudover skal de kende til og lære forskellige metoder og kunne forholde sig kritisk og reflekterende til dem. Det gør de også, når de har været ude i praktik og set effekten af reformen.

Rektor bekræfter altså, at der er skabt noget modstand, også på seminariet, mod hele projektet fra starten, alene på grund af måden, det er blevet lanceret på. Men igen er der ingen modstand mod selve principperne. Hvorfor fungerer det så ikke bedre i praksis? Ellen Jensen Karlsen, afdelingsleder i Inerisaavik, siger:

Vi kan se, at lærerne har svært ved at praktisere undervisningsplanlægning, som jo ikke har noget med Effektive Pædagogik at gøre, men er et af de grundlæggende elementer i reformen. Lærerne tror også, at man kan lære Effektiv Pædagogik på ét kursus, som om det bare er en teknik eller en metode, når det i virkeligheden handler om teoretiske, pædagogiske principper. Jeg mener også, at Inerisaavik ikke har tænkt grundigt nok over, hvordan man skal implementere god undervisning.

Lone Hindby bekræfter teorien om, at det snarere er blevet formidlet som aktivitetsværksteder end som de fem principper, og forklarer, hvorfor der er vanskeligheder med nogle af principperne:

Det er mit indtryk ud fra tilbagemeldinger, at man mere har forsøgt at implementere en form end det, der egentlig ligger i det. Fx er det læringsdialogen, der er kernen – den sokratiske form. Man er heller ikke gået i dybden med, hvad det vil sige at udvikle sprog, hvad fagsprog er, hvor det adskiller sig fra hverdagssprog, hvorfor det er så vigtigt, hvad før-fagudtryk og fagudtryk er, osv. Altså, med de der forståelser. Og man kan jo ikke undervise i en dialog, hvis man ikke ved blandt andet dét. (...) På mange kurser har det været lagt stramt op med ramme, briefing osv. – og så kommer man ud på skolerne og ser, at det mange steder praktiseres som en form uden indhold.

Når nogle lærere siger, at samarbejde mellem lærerne er nødvendigt, for at Effektive Undervisningsprincipper kan fungere, tager Lone Hindby, der selv har arbejdet som lærer i mange år, det som et udtryk for det samme:

Det forstår jeg ikke ... Jeg kan da sagtens bruge principperne som enkeltlærer, men mange har forstået det fx som det at rotere rundt, og det er en misforståelse.

Både ledelsen, lærerne på seminariet og konsulenterne på Inerisaavik er blevet forelagt, at der under observationerne af undervisningen i praksis var en del eksempler på undervisning, hvor der ikke var nogen Effektive Undervisningsprincipper i spil overhovedet. Det er der enslydende forklaringer på alle tre steder. Lone Hindby siger om dette:

God undervisning afhænger af, hvad man underviser i ... mange lærere underviser i en masse fag, som de ikke ved noget om, og som ikke interesserer dem. Hvis man ikke har fagligheden – ved noget om det her emne – kan man ikke have overblik og styre en faglig dialog ud fra elevernes input.

En seminarielærer siger – næsten enslydende med en faglig konsulent i Inerisaavik: "Det er fagligheden, der mangler. Jeg er overbevist om, at der skal fagligt dygtige lærere til at turde lade eleverne gøre det. Det kræver en stor faglig viden. Overblik."

2.11 Opsamling og vurdering – undervisningen

Grundlæggende i skolereformen har været en helt ny tilgang til undervisningen. Det fremgår af folkeskoleloven, at undervisningen skal svare til den enkelte elevs behov, rumme udfordringer for alle elever og tilrettelægges under hensyntagen til de mål, lærer og elev samarbejder om at fastlægge i elevens handleplan. Evalueringen viser, at dette i hvert fald ikke er blevet den dominerende måde at arbejde på i skolen. Det er et fåtal af lærerne, der planlægger deres undervisning

ud fra elevernes handleplaner. De fleste tager afsæt i læringsmålene, men ikke som individuelle mål for den enkelte elev – de anvendes snarere mere traditionelt som læseplaner.. I den observerede undervisning ses ikke mange tilløb til differentieret undervisning, bortset fra den simple form, der består i at eleverne arbejder med hver sin matematikbog.

Kapitlet ser også på anvendelsen af Effektive Undervisningsprincipper, fordi det har været en stor satsning i folkeskolen, bakket op af intensiv kursusvirksomhed etc. og fordi anvendelse af principperne kan være én måde at efterleve intentionerne i folkeskoleloven på. Evalueringen viser at der blandt lærere og ledere er et udbredt kendskab til Effektive Undervisningsprincipper. Samtidig er det tydeligt, at de generelt har en positiv opfattelse af Effektive Undervisningsprincipper.

De kritikpunkter eller udfordringer, som nogle lærere peger på, handler om, at de oplever nogle begrænsninger med hensyn til, hvor velegnede Effektive Undervisningsprincipper er i deres undervisning. Udfordringerne kan fx være, at de synes, at de kun egner sig til elever på yngstetrinnet, at elever nødvendigvis skal lære det tidligt for at tilegne sig arbejdsformen, eller at elever, der er fagligt svage eller bare urolige, ikke passer ind i den arbejdsform, der lægges op til. Disse opfattelser deles imidlertid ikke af alle lærere og modsiges også af, at der er lærere, der praktiserer metoden alligevel – også på ældstetrinnet eller med uvante eller urolige børn. Opfattelserne tyder også på, at der er en udbredt forveksling af Effektive Undervisningsprincipper med *aktivitetsværksteder*.

Særligt den forståelse, at elever med sociale eller faglige udfordringer gør det svært eller umuligt at arbejde med Effektive Undervisningsprincipper, er problematisk og uholdbar, da de er udviklet og valgt netop med henblik på at give disse grupper af elever bedre rammer for at trives og lære.

På skoleniveau peges der på, at mange lærere savner opbakning fra kolleger og en faglig kultur, der ansporer og motiverer til at udvikle undervisningen gennem Effektive Undervisningsprincipper. Flere lærere savner også en stærkere opbakning fra skoleledelsen, og det modsvares af, at lederne på deres side er tilbageholdende med at opfordre til og støtte brugen af Effektive Undervisningsprincipper. Hvis flere lærere skal kunne se et potentiale i at gøre brug af Effektive Undervisningsprincipper i deres undervisning, skal lederne i højere grad tage det på sig at sikre både faglig støtte gennem pædagogisk ledelse og bedre rammer for dét samarbejde om det, som lærerne efterlyser.

Først og fremmest viser evalueringen af undervisningen, at folkeskolelovens bestemmelser om at undervisningen helt grundlæggende skal tage afsæt i den enkelte elevs forudsætninger og behov, kun er slået igennem i begrænset omgang.

Dernæst viser evalueringen, at selvom stort set alle i og omkring skolen mener at vide, hvad Effektive Undervisningsprincipper går ud på, er der udbredte misforståelser og forskellige forståelser af det – og kun få eksempler på gennemført anvendelse af det. Man kan derfor ikke hævde, at Effektive Undervisningsprincipper er indført og bliver brugt i en skala, der gør det muligt at vurdere, hvorvidt principperne fungerer i praksis, ligesom man ikke kan give dem "skylden" for skolens ringe faglige resultater. Omvendt vil der, på basis af de generelt positive holdninger til dem, være meget god fornuft i at "genstarte" projektet – at relancere principperne med en helt ny tilgang, med fokus på de fem (eller syv) principper frem for aktivitetsværkstederne. Da der allerede har været lagt mange ressourcer i kurser for lærerne, og disse tydeligvis ikke har haft den ønskede virkning, bør det overvejes at gå nye veje i formidlingen – en formidling, som i højere grad skal gå via lederne, der skal forankre og støtte den pædagogiske udvikling lokalt. For at skabe et klarere billede for lærerne af, hvad det helt konkret går ud på, kan man overveje fx at basere dette på film med gode undervisningssituationer, der kan danne udgangspunkt for diskussioner på lærerværelserne, til trinmøder osv.



Værkstedsundervisning i 3. klasse, Tasiilaq



Alle tre klasser i bygdeskolen har matematik, Akunnaaq



Danskundervisning i 5. klasse – der øves spørgsmål og svar, Narsaq

3 Mål og evaluering

Læringsmål, handleplaner, trintest – skolereformen indførte mange store, nye elementer i folkeskolen. Evalueringen viser, at disse nye redskaber i høj grad er taget i anvendelse på skolerne, men spørgsmålet er, om de også fører til den refleksion over og udvikling af undervisningen, som var meningen med dem.

3.1.1 Nye redskaber til at arbejde efter mål og evaluere

Et centralt element i skolereformen fra 2002 er et gennemgående fokus på evaluering. I vejledningen til *Hjemmestyrets bekendtgørelse nr. 2 af 9. januar 2009 om evaluering og dokumentation i folkeskolen* forklares det således, at der skal fremmes en evalueringskultur, der "omfatter interne formative vurderinger og eksterne normative og sammenlignelige vurderinger" (s. 11). Evaluering ses altså både som et redskab til at støtte den enkelte elevs læring og udvikling, ved at læreren systematisk følger med i elevernes præstationer og udfordringer med henblik på løbende tilpasning af undervisningen, og som et værktøj i den overordnede monitorering af, hvordan skolen som sådan præsterer. Samtidig lægges der meget vægt på, at eleverne selv skal inddrages i den interne evaluering for at gøre dem aktive og bevidste i deres egen læreproces.

Bekendtgørelsen indeholder en lang række detaljerede bestemmelser, men evalueringen fokuserer på:

- **Undervisningens tilrettelæggelse** med udgangspunkt i **læringsmålene**
- **Elevernes involvering,** som den kommer til udtryk i deres **handleplaner**
- **Anvendelse af dokumentation til udvikling af undervisningen,** specifikt i form af **trintest og afgangsprøver**.

Bekendtgørelsen omhandler også kontakten mellem skolen og hjemmet, men dette emne belyses i kapitlet om forældresamarbejdet.

Folkeskoleloven indeholder et omfattende evalueringssystem, der overordnet kan siges at skulle tjene følgende formål:

At sikre det faglige niveau ved at:

- Fastsætte læringsmål, så lærere, elever og forældre ved, hvad eleverne skal lære
- Teste opnåelsen af læringsmålene løbende gennem hele skolegangen (trintest).

At sikre den bedst mulige undervisning ved at:

- Give lærerne ekstern feedback (trintest)
- Få lærerne til selv at evaluere deres undervisning løbende
- Få lærerne til at reflektere over den enkelte elevs resultater løbende, så undervisningen kan tilpasses derefter, og eleverne kan få relevant feedback.

At gøre eleverne bevidste om egen læring og egne mål ved at:

- Lade eleverne udforme individuelle handleplaner
- Lade eleverne selv vurdere opnåelse af egne mål.

3.2 Læringsmål

At strukturere undervisningen efter læringsmål var en af nyskabelserne i skolereformen. Målene for elevernes læring er bygget op i trinformål, fagformål og læringsmål.[13]

Trinformål er de overordnede formål for undervisningen på de enkelte trin. Trinformålene uddyber folkeskolens formål og grundlag og angiver den pædagogiske profil for hvert af folkeskolens tre trin. Trinformålene angiver, på hvilket niveau eleverne forventes at have opnået viden og at beherske grundlæggende færdigheder på tværs af fag og fagområder. *Fagformål* beskriver formålet med undervisningen inden for de enkelte fag og fagområder omfattende hele skoleforløbet. *Læringsmål* er målspecifikationer for de enkelte fag og fagområder, som angiver den viden og de færdigheder, eleverne forventes at have tilegnet sig ved afslutningen af hvert af de tre trin.[14] Læringsmålene skal danne grundlag for den løbende evaluering, som lærerne skal foretage, og for de trintest, der gennemføres ved afslutningen af hvert af de to første trin.

Lærerne er meget bevidste om læringsmålenes eksistens og siger for de flestes vedkommende, at de bruger dem som udgangspunkt for deres tilrettelæggelse af undervisningen. Det fremgår af interviewene på skolerne. På de fleste skoler skal lærerne udarbejde års-, semester- og ugeplaner, og det gør de med udgangspunkt i læringsmålene. Nogle lærere tilrettelægger dog også undervisningen ud fra, "hvor eleverne er i bogen".

Lærerne ser forskelligt på læringsmålene. Nogle mener ikke, at de er realistiske at nå – især ikke i dansk og engelsk – men der er regionale variationer, hvor de fx opleves mere urealistiske i de områder, hvor eleverne har et andet førstesprog end vestgrønlandsk (Østgrønland og Qaanaaq). Nogle opfatter dem også bare som en liste, man skal *vælge noget ud fra*, andre som en liste over ting, læreren skal *have gennemgået* (hvilket altså ikke indbefatter, at eleverne nødvendigvis alle sammen tilegner sig det), mens andre igen ser det som det, det er – nemlig en liste over det, den enkelte elev skal *lære*, dvs. færdigheder og viden, de hver især skal have.

Nogle lærere synes, at det er en udfordring, at læringsmålene er udformet for alle årgangene samlet for hvert trin, da det gør det mere uoverskueligt, og på nogle skoler har man da også delt dem op årgang for årgang. Nogle argumenterer for, at det burde være ens for hele landet, også for at gøre det nemmere for elever, der flytter skole, mens andre synes, at det er vigtigt, at lærerne selv arbejder med det lokalt.

3.2.1 At arbejde efter læringsmål

I afsnit 2.2 om undervisningen er der set på, om lærerne tager udgangspunkt i de enkelte elever, når de underviser. Dette udgangspunkt skal ses i sammenhæng med læringsmålene - sigtepunktet for undervisningen, kan man sige. De interviewede lærere er derfor blevet spurgt om, hvad de tager udgangspunkt i, når de planlægger deres undervisning. Hertil svarer så godt som alle, at det er læringsmålene, "vores bibel", som nogle kalder dem. Der er forskellige måder at gøre det på, og det er i hvert fald en udbredt metode at lave års- eller semesterplan med udgangspunkt i læringsmålene, mens planlægningen i hverdagen selvfølgelig tager afsæt i den overordnede plan, men også i, "hvor eleverne er", "det, vi er i gang med", eller hvad eleverne har haft før. En lærer siger: "Jeg er ikke så god til at planlægge ud fra læringsmålene, jeg tager mere afsæt i det, vi er i gang med." En anden lærer bruger læringsmålene "og elevernes forudsætninger". Adspurgt om, hvordan han ved, hvad disse forudsætninger er, svarer han, at han "kender bare eleverne".

Kun to lærere blandt de interviewede svarer, at de tager udgangspunkt i elevernes handleplaner, når de planlægger deres undervisning. Den ene siger "selvfølgelig!" til spørgsmålet om dette. Begge forklarer, at deres elevers handleplaner er lavet individuelt, men i fællesskab i klassen ud fra læringsmålene. Den anden lærer siger, at eleverne formulerer nogenlunde de samme mål, så det kan godt lade sig gøre rent praktisk at imødekomme dem i undervisningen.

[13] Hjemmestyrets bekendtgørelse nr. 16 af 24. juni 2003 om trinformål samt fagformål og læringsmål for folkeskolens fag og fagområder.

[14] Læringsmålene er formuleret efter følgende skabelon: "Det forventes, at eleverne ved afslutningen af yngste-/mellem-/ældstetrinnet kan .../kender til .../kender og bruger .../har viden om .../er fortrolige med .../har forståelse af ..." osv.

En udfordring for en del af lærerne er den omstændighed, at læringsmålene er sat op for et helt trin ad gangen. Det gør det uoverskueligt for lærerne, og flere nævner også, at det er en komplicerende faktor for elever, der skifter skole. På mange skoler har man derfor valgt selv at dele læringsmålene ud på de enkelte klassetrin.

3.2.2 Er læringsmålene realistiske?

Det er en udbredt opfattelse, at læringsmålene er svære at nå – især i de to fremmedsprogsfag, dansk og engelsk.

I spørgeskemaundersøgelserne er byskolelederne og de lærere, der har undervist på ældstetrinnet, blevet spurgt, om de mener, at læringsmålene i de enkelte fag er "realistiske at nå for 80 % af eleverne ved afslutningen af 10. klasse".

Tabel 5

I hvor høj grad er det realistisk at nå læringsmålene ved afslutningen af 10. klasse for 80 % af eleverne i dette fag?

	Byskoler	
	Ledere (N = 18-19)	Lærere (N = 46-69)
Grønlandsk	16 (84 %)	82 %
Samfundsfag	16 (84 %)	67 %
Matematik	16 (84 %)	58 %
Religion og filosofi	15 (83 %)	63 %
Personlig udvikling	15 (79 %)	67 %
Naturfag	13 (68 %)	57 %
Engelsk	9 (47 %)	32 %
Dansk	8 (42 %)	41 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014 og Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere i den grønlandske folkeskole, 2014 Tabelrapporten afs. 1.8, tabellerne 54-61 og afs. 2.4, tabellerne 19-24.

Tabellen viser, at lærerne generelt er noget mere skeptiske over for, om læringsmålene er realistiske, end skolelederne. I fire fag – grønlandsk, samfundsfag, matematik samt religion og filosofi – mener over 80 % af lederne, at det er realistisk, at mindst 80 % af deres elever har nået læringsmålene, når de afslutter 10. klasse. 79 % mener, at det er realistisk i personlig udvikling.

For lærernes vedkommende mener også over 80 %, at læringsmålene er realistiske i grønlandsk, men i samfundsfag, matematik, personlig udvikling samt religion og filosofi er det kun mellem 58 % og 67 %, der mener det.

Hvad dansk og engelsk angår, er tallene påfaldende lavere end de øvrige. Her mener kun 47 % af lederne og 32 % af lærerne, at læringsmålene i engelsk er realistiske. I dansk er det hhv. 42 og 41 %.

De skoleledere, der har svaret, at et eller flere fags læringsmål ikke er realistiske at nå for 80 % af eleverne, er blevet bedt om at pege på årsager til det. De tre hyppigst nævnte årsager er, at *målene er for høje* (syv ledere), *eleverne ikke forbereder sig nok* (seks ledere), og at *lærerne ikke har de fornødne kompetencer*, at *der er for meget uro i timerne* eller at *eleverne har for meget fravær* (alle markeret af fire ledere) (Tabelrapporten afs. 1.8, tabel 62).[15]

I interviewene med lærerne bekræftes og uddybes dette billede. Mange lærere taler om læringsmålene som værende alt for mange, som "teori" og som noget, der kun er realistisk i Nuuk:

[15] *Lærerne er blevet stillet et tilsvarende spørgsmål, men antallet af besvarelser er for lille til, at tallene kan anvendes.*

Læringsmålene er teori. Virkeligheden er ikke sådan. Vi har store sociale problemer. Det er meget anderledes end i Nuuk, hvor jeg også har arbejdet. Der var mere hjælp til eleverne udefra.

Måske er der for mange læringsmål. Det er svært. Inerisaavik har for lidt forbindelse til os, de ved ikke, hvor vores børn er, og hvad vi mangler. De kender ikke de forskellige forudsætninger og har ikke et reelt billede af, hvordan vores virkelighed ser ud. Læringsmålene og trintestene passer bedre i de store byer.

Dette udsagn bekræftes omvendt af, at læringsmålene ikke opfattes som noget specielt problematisk i lærerinterviewet i Nuuk. Men i spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne svarer de fem skoleledere fra Nuuk faktisk lige så "pessimistisk" som lederne på landsplan. I alle fag undtagen dansk er der stort set den samme andel af lederne i Nuuk, der mener, at læringsmålene er realistiske at nå for 80 % af eleverne, sammenlignet med andelen af de øvrige skoleledere. I grønlandsk og matematik er der endda en lidt større andel, der ikke mener, at læringsmålene er realistiske. (Tabelrapporten afs. 3, tabel 1). Hvad grønlandsk angår, stemmer det jo også overens med, at der i Nuuk er en del elever, der ikke har grønlandsk som modersmål, hvilket er sjældnere ude på kysten.

Læringsmålene i dansk og engelsk nævnes spontant flere steder – primært i bygder og yderdistrikter. En lærer og en leder fra to små byer siger:

Dansk og engelsk er svært, fordi de ikke møder det i hverdagen. Det er et problem for de fleste. De kan læse op og skrive uden fejl, men de kan ikke sige noget. Målene i dansk og engelsk er formuleret som modersmåls-mål.

I dansk er de eddermaneme høje. Herude er det jo et dødt sprog.

En konsulent i Inerisaavik medgiver, at læringsmålene i dansk og engelsk ikke tager højde for, at der er tale om fremmedsprog for eleverne. Lærernes syn på undervisningen i dansk og engelsk, og deres kompetencer i fagene, bliver belyst i afsnit 0, Undervisning i fremmedsprogene.

Andre fag bliver dog også nævnt, fx fysik og kemi, hvor en lærer siger, at enkelte af målene er meget høje, men at det også afhænger meget af den undervisning, eleverne har fået. Mangel på lærere i enkelte fag, fx fysik, kan gøre, at eleverne ikke får det forudsatte antal timer. Endelig peger nogle – også i Nuuk – på, at det er svært at nå alle læringsmålene i de små fag, der kun har én time om ugen. Løsningen kan her være at lade de små fag indgå i noget tværfagligt med grønlandsk eller dansk, så man kan få det ind dér, siger en lærer.

Flere interviewede er inde på, at problemet med at nå alle læringsmålene nok så meget handler om at have fokus på dem hele vejen gennem skoleforløbet. En leder mener, at det handler om, at der ikke bliver arbejdet målrettet og intenst med dem lige fra starten. Det bekræftes af et udsagn af en lærer på ældstetrinnet, der forklarer, at hun ikke kan bruge læringsmålene i en 8.-klasse, hun lige har overtaget, fordi de bare er for svære. Klassen har ellers lavet "læringscirkler" med deres lærer året før, hvor de skulle udfylde dem med det, de gerne ville lære af læringsmålene, og farve dem, når de havde lært dem. Men "de farvede bare noget af det, fordi de ikke forstod det". Problemet kan dog også starte allerede i 1. klasse. En yngstetrinslærer fra en lille by i et yderdistrikt fortæller, at det er umuligt at nå alle målene for yngstetrinnet, fordi mange af eleverne ikke har gået i børnehave og ikke kan holde på en blyant eller klippe efter en streg, når de begynder i skolen. "Så er det svært at nå det hele inden 4. klasse," som hun siger.

I øvrigt bliver "det realistiske" i læringsmålene jo primært testet ved afgangsprøverne, som også viser dårlige gennemsnitlige resultater i mange fag, men det ligger uden for denne evaluerings rammer at gå ind i en analyse af dette.

3.2.3 Forskellige opfattelser af, hvad læringsmål er

Lærerne har ikke alle det samme syn på, hvordan læringsmålene skal forstås. Ikke alle opfatter dem som bindende. En lærer mener, at det er et "katalog, det er ikke fokuseret, det er alt for

stort", og spørger sig selv, hvad det vil sige, at det er "vejledende" (her er måske tale om en forveksling med læreplanerne, som er forslag til, hvordan man konkret kan undervise). En anden lærer siger, at han ikke nødvendigvis når "alle punkterne", men nok skal komme gennem alle "emnerne". En forholdsvis ny, dansk lærer siger, at hun tager udgangspunkt i, hvor eleverne er. Hun har hørt, at læringsmålene "bare er forslag". Endelig har en lærer valgt at fokusere på "de mest realistiske" af dem.

3.2.4 Inerisaavik om læringsmålene

En af fagkonsulenterne i Inerisaavik forklarer, at det egentlig var meningen, at læringsmålene skulle revideres i efteråret 2014, men at det er blevet forsinket på grund af lederskiftet i Inerisaavik.

Fagkonsulenterne er klar over, at det er svært for mange lærere at omsætte læringsmålene til noget mere konkret – til delmål, arbejdsmål og læringsaktiviteter, og at nogle af målene "måske er skudt lidt over målet". Det skulle dog gerne blive nemmere at arbejde med efterhånden, fx ved at alle nye matematikbøger tager direkte udgangspunkt i dem (men der vil stadig være et omsættelsesarbejde for lærerne i det). Fagkonsulenterne har også en oplevelse af, at mange lærere ikke bruger læringsmålene rigtigt, og peger blandt andet på, at når nogle lærere tror, at det bare er "et katalog" og "til inspiration", kan det være på grund af en sammenblanding med *læreplanerne*. I øvrigt mener de, at de unge lærere har lært at bruge læringsmål på seminariet, mens de ældre i højere grad "gør det, de plejer".

Den afgåede leder arbejdede med at opdele læringsmålene, der gælder for trinnene, i vejledende læringsmål for hver årgang, sådan som mange lærere efterlyser, men konsulenterne er lidt i tvivl om det rigtige i at gøre det. En af dem forklarer det på denne måde: "Vi vil gerne appellere til lærernes professionalisme, ikke låse dem med detaljerede mål."

Når mange lærere har svært ved at fortolke læringsmålene, er det også – ifølge konsulenterne – fordi de ikke snakker sammen om det, fx i faggrupperne på skolerne.

3.2.5 Opsamling og vurdering – læringsmål

Lærerne er generelt bevidste om læringsmålenes eksistens og formål. Det kommer dog frem, at ikke alle forstår dem som en liste over, hvad den enkelte elev skal *lære*, men snarere bruger dem som et katalog, man kan vælge emner til sin undervisning fra. At nogle lærere nok stiller sig tilfreds med blot at have omtalt de emner, som læringsmålene tager afsæt i, er naturligvis heller ikke tilfredsstillende. Det er helt afgørende, at man som lærer forstår, at det er mål for *elevens læring*, ikke for *undervisningens indhold*. Og det synes desværre ikke altid at være tilfældet.

Mange lærere er bevidste om læringsmålene, når de laver deres overordnede undervisningsplanlægning, men noget tyder på, at de ikke altid er det i samme grad i det daglige. Det skaber en risiko for, at der sker for lidt i den enkelte time, hvorpå det naturligvis bliver svært at nå læringsmålene i den sidste ende. At der forekommer lektioner, der ikke indfrier nogen (del-)læringsmål, fremgik af den observerede undervisning, jf. afsnit 2.5.

Om læringsmålene er realistiske at nå eller rent faktisk nås, får man en indikation på gennem afgangsprøverne, som ligger uden for denne evaluerings område, men en ikke uvæsentlig del af lærerne opfatter især læringsmålene i dansk og engelsk som urealistiske.

3.3 Elevernes individuelle handleplaner

Alle elever skal ifølge loven udarbejde handleplaner for deres læring i samtlige fag. Det sker ikke konsekvent, men arbejdet med individuelle elevhandleplaner er meget udbredt, og det er kun få steder, at skolerne slet ikke bruger det. Lærerne er generelt positive og synes, at det giver god mening, formentlig fordi det giver anledning til gode samtaler med eleverne om, hvad de gerne vil og skal – på både kort og længere sigt. Men der er også kritiske røster og eksempler på, at de alligevel ikke bruges helt, som det er tænkt.

Når eleverne skal udforme handleplaner for alle deres fag, er det blandt andet for at bevidstgøre dem om deres egen læring og for at bidrage til, at de når det, de skal. Målene i handleplanerne skal tage udgangspunkt i læringsmålene/delmålene for undervisningen og "være formuleret så klart og konkret, at eleverne selv kan vurdere, hvorvidt og i hvilket omfang pågældende mål er nået" (vejledningen til bekendtgørelsen, s. 6).

Eleverne skal udarbejde handleplaner mindst to gange om året, og de skal fremsendes til hjemmet forud for skole-hjem-samtalen. Forældrene skal kunne komme med forslag til andre mål eller til, hvordan de kan støtte deres barn i at nå målene. Eleven skal løbende vurdere sig selv i forhold til målene i handleplanen for derigennem at blive bevidst om egen læringsproces, og om målene nås. Til brug for udarbejdelsen af handleplan, egen vurdering osv. har Inerisaavik udarbejdet et helt system af blanketter og vejledninger, samlet kaldet Angusakka ("Det, jeg har opnået").

3.3.1 Anvendelse af handleplaner

På 19 ud af de 45 skoler, hvis ledere har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, udarbejder eleverne handleplaner i alle fag to gange om året, som bekendtgørelsen foreskriver:

Tabel 6
Udarbejder I handleplaner sammen med de enkelte elever to gange om året?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 26)	Total (N = 45)
Ja, i alle fag	6 (32 %)	13 (50 %)	19 (42 %)
Ja, i de fleste fag	5 (26 %)	6 (23 %)	11 (24 %)
Ja, i nogle fag	8 (42 %)	5 (19 %)	13 (29 %)
Nej	0 (0 %)	2 (8 %)	2 (4 %)
I alt	19 (100 %)	26 (100 %)	45 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.7, tabel 48.

Tabellen viser, at der – så vidt skolelederne ved, i hvert fald – udarbejdes handleplaner efter bekendtgørelsen på 32 % af byskolerne og på 50 % af bygdeskolerne, mens det på 42 % af byskolerne kun er i nogle fag. Forskellene kan måske hænge sammen med, at klasserne gennemgående er væsentligt større på byskolerne, så det er sværere at nå for den enkelte lærer. De skoleledere, der ikke har svaret "Ja, i alle fag", er nemlig blevet spurgt om, hvad der er den primære årsag til, at de ikke gør det, og her svarer 8 ud af de 12 byskoleledere, at det er for tidskrævende. Det svarer kun 2 ud af 12 bygdeskoleledere. Den primære årsag til ikke at gøre det i bygderne er ifølge 6 ud af de 12 bygdeskoleledere, at "det er svært at få eleverne til det" (kun 2 ud af 12 byskoleledere svarer det). Enkelte har peget på svarmuligheden "Det er ikke relevant i alle fag" (hhv. 2 og 3 ledere). Endelig var der denne svarmulighed i spørgeskemaet: "Det er svært at se idéen med det". Men den vælger ingen byskoleledere og 1 ud af 12 bygdeskoleledere (Tabelrapporten afs. 1.7, tabel 49). Det sidste tyder på udbredt opbakning til tanken med handleplanerne, men praktiske vanskeligheder med at gennemføre dem fuldt ud.

Handleplaner ifølge lærerne i spørgeskemaundersøgelsen

Der er som tidligere nævnt tre overordnede formål med handleplanerne – at de skal bruges i lærerens planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, at de skal skærpe elevernes bevidsthed om egen læring, og at de skal danne grundlag for evaluering af, om eleven har nået sine mål. At dømme efter lærernes svar i spørgeskemaundersøgelsen er det især anvendelsen i forbindelse med evaluering, der er slået igennem, mens de i lidt mindre grad bruges til planlægning af undervisningen og i elevernes refleksion over egen læring.

Knap halvdelen af lærerne siger, at alle deres elever laver individuelle handleplaner to gange om året. 74 % af lærerne siger, at mindst halvdelen af deres elever gør det (Tabelrapporten afs. 2.9, tabel 47).

Af disse 74 % er der cirka en tredjedel af lærerne, der altid bruger handleplanerne i tilrettelæggelsen af deres undervisning. Det svarer til 26 % af alle lærerne i undersøgelsen (Tabelrapporten afs. 2.9, tabel 48). Næsten samtlige af de 74 % af lærerne bruger handleplanerne til at dokumentere elevernes læring (svarende til 69 % af alle lærerne i undersøgelsen) (Tabelrapporten afs. 2.9, tabel 48), men til gengæld mener de færreste, at eleverne i høj grad bruger deres handleplaner til refleksion over egen læring og egne mål (Tabelrapporten afs. 2.9, tabel 49). Det viser i hvert fald svarene fra de 25 % af lærerne, der har besvaret spørgeskemaet.

Hvis man skal gå mere i detaljer, viser undersøgelsen, at 14 % af lærerne svarer, at ingen af deres elever laver handleplaner. Yderligere 13 % svarer, at det er flere end ingen, men under halvdelen. 27 % mener, at det er et sted mellem halvdelen og trefjerdedele, mens 47 % svarer, at alle eleverne gør det. Der er ikke nævneværdige forskelle mellem hhv. by- og bygdeskolelærernes besvarelser (Tabelrapporten afs. 2.9, tabel 47). Til gengæld er der stor forskel på besvarelserne fra hhv. lærere med en grønlandsk læreruddannelse og lærere med en dansk læreruddannelse. 47 % af lærerne med en grønlandsk læreruddannelse har svaret, at alle deres elever laver individuelle handleplaner to gange om året, mens det kun gælder 28 % af de lærere, der har en dansk uddannelse. Omvendt svarer 10 % af lærerne med en grønlandsk uddannelse "Ingen", hvor det tilsvarende tal for lærere med en dansk uddannelse er 31 %[16]. En fortolkning af dette kunne være, at det kræver en nuanceret sproglig kommunikation med den enkelte elev at lave handleplaner sammen, og at det kan være en barriere for de danske lærere (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 2). Der er også en forskel på, hvad lærere med og lærere uden læreruddannelse svarer. En større andel af lærere uden læreruddannelse svarer, at alle deres elever laver individuelle handleplaner, men der er også en større andel af dem, der svarer, at ingen gør det. Til gengæld er der altså færre i midterkategorierne (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 3).

Den del af lærerne, der har svaret, at mindst halvdelen af deres elever laver individuelle handleplaner, er blevet spurgt, om de bruger dem i tilrettelæggelsen af deres undervisning. Det siger 35 %, at de altid gør (svarende til 26 % af alle lærere i undersøgelsen), 64 %, at de gør nogle gange (svarende til 47 % af alle), og 1 % svarer nej (Tabelrapporten afs. 2.9, tabel 48). Hvis lærernes elever først har lavet handleplanerne, er der ikke forskel på, i hvilken grad de grønlandske hhv. de danske lærere bruger dem i tilrettelæggelsen af deres undervisning (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 4). Til gengæld er der flere af de ikke-uddannede lærere, der bruger dem. Blandt disse svarer 48 %, at de altid bruger dem, mod 32 % af de uddannede lærere. Der er omtrent lige mange i de to grupper, der svarer, at de slet ikke bruger dem (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 5).

Meningen med handleplanerne er som nævnt også, at de skal få eleverne til at reflektere over egen læring og egne mål. Lærerne er derfor blevet spurgt, om de har indtrykket af, at det sker. Til det svarer 12 % af de lærere i undersøgelsen, hvis elever rent faktisk laver handleplaner, at det er deres indtryk, at det sker i høj grad. (Det svarer til 7 % af alle lærerne i undersøgelsen). 50 % svarer "I nogen grad" (svarende til 39 % af alle), 26 % "I mindre grad", og 5 % "Slet ikke" (Tabelrapporten afs. 2.9, tabel 49). Der er ikke forskel på besvarelserne fra by og bygd, men de ikke-uddannede lærere oplever i højere grad end de uddannede, at eleverne bruger handleplanerne (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 6).

Til gengæld svarer 94 % af de lærere, hvis elever laver handleplaner, at de selv bruger handleplanerne til at dokumentere børnenes læring. (Det svarer til 69 % af alle lærere i undersøgelsen). Igen er der forskel på lærere med grønlandsk læreruddannelse og lærere med dansk, idet 96 % af lærerne med grønlandsk læreruddannelse i undersøgelsen svarer, at de bruger handleplanerne på den måde (svarende til 74 % af alle grønlandsk-uddannede lærere i undersøgelsen), mens det gør sig gældende for 71 % af lærerne med dansk uddannelse (eller 31 % af alle dansk-uddannede lærere i undersøgelsen) (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 7). De ikke-uddannede lærere bruger dem i samme omfang som de uddannede (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 8).

[16] Der er i spørgeskemaundersøgelsen ikke spurgt om lærernes sprog eller etniske baggrund, men kun om hvor de er uddannet. Vel vidende, at nogle grønlandske lærere kan være uddannet i Danmark og omvendt, antager vi, at så godt som alle grønlandsk-uddannede lærere vil være grønlandsksprogede og at de dansk-uddannede ikke er det. De grønlandsk-uddannede udgør 206 lærere i undersøgelsen, og de dansk-uddannede udgør 32.

I spørgeskemaet er de lærere, der har svaret, at *ikke* alle elever får skrevet individuelle handleplaner, blevet bedt om nogle bud på årsagen. Her er der kun små forskelle på, hvad by- og bygdeskolelærere svarer (Tabelrapporten afs. 2.9, tabel 51), og ligeledes er svarene fra uddannede og ikke-uddannede lærere tæt på hinanden (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 9). Men grønlandske og danske lærere ser igen forskelligt på det:

Tabel 7
Hvilke udfordringer oplever du, som gør, at det ikke er alle elever, som får skrevet individuelle handleplaner?

	Grønlandsk læreruddannelse (N = 97)	Dansk læreruddannelse (N = 22)	Total (N = 119)
Det er for svært for eleverne	51 %	73 %	55 %
Eleverne ved ikke, hvad de skal bruges til	31 %	50 %	34 %
Andet	30 %	18 %	28 %
Jeg oplever, at formålet er uklart	21 %	36 %	24 %
Det er for tidskrævende for eleverne	23 %	27 %	24 %
Det er for tidskrævende for mig	14 %	27 %	17 %
Jeg synes materialet til at udarbejde dem med, er for kompliceret	14 %	23 %	16 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 10.
Note: respondenterne havde mulighed for at afgive flere besvarelser til dette spørgsmål.
Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne, der til spørgsmålet "Hvor mange af dine elever laver individuelle handleplaner to gange om året" har svaret "Mindst 3/4", "Mindst halvdelen", "Mindst 1/4", "Mindre end 1/4" eller "Ingen".

Tabellen viser, at den største andel af de grønlandsk-uddannede såvel som af de dansk-uddannede lærere mener, at den vigtigste grund til, at nogle elever ikke får udarbejdet individuelle handleplaner, er, at det er for svært for eleverne. Det mener halvdelen (51 %) af de grønlandsk-uddannede lærere i spørgeskemaundersøgelsen og 73 % af de dansk-uddannede. Ser man på, hvad næstflest peger på, er det også det samme, nemlig at eleverne ikke ved, hvad de skal bruges til, som 31 % af de grønlandsk-uddannede og 50 % af de dansk-uddannede peger på. Nogenlunde lige store andele (23 % og 27 %) mener, at det er for tidskrævende for eleverne, mens der er ret stor forskel på, hvor mange i de to grupper, der mener, at formålet er uklart. Det siger 21 % af de grønlandsk-uddannede og 36 % af de dansk-uddannede lærere. En lidt mindre andel af begge grupper mener, at materialet til at udarbejde dem med (Angusakka) er for kompliceret.

Forskellige opfattelser af elevernes handleplaner – interview med lærerne
I interviewene får man nogle mere udførlige bud på, hvorfor nogle lærere bruger handleplaner med deres elever, og hvorfor nogle ikke gør. På nogle skoler er det noget, alle lærere bruger, på nogle skoler er der kun nogle, der gør det, og på andre skoler igen bruges det slet ikke.

På en stor byskole, hvor det tydeligvis bruges ret gennemført, forklarer en lærer, at eleverne laver deres handleplan, i form af en læringscirkel, i fællesskab i klassen med udgangspunkt i læringsmålene. Hun siger:

> *Når skolen starter, laver vi sådan en læringscirkel i klassen. Fx skal man lære at læse, diktat, tillægsord ... og så efter tre-fire måneder laver vi individuelle handleplaner. Så overfører de det, de ikke har lært, derover. Så laver de en handleplan individuelt. I april-maj måned evaluerer vi det, de har lært, ved at tale med dem. Så tager vi læringscirklen frem og ser på, om de har lært det, de har planlagt. Så er året gået, og så kommer vi til den næste klasse. Så tager vi den gamle læringscirkel, snakker individuelt om det og laver en ny læringscirkel.*

En lærer fra en bygdeskole forklarer tilsvarende:

Tidligere lavede eleverne handleplaner ud fra, hvad de havde lyst til at lære i det hele taget, dvs. også i fritiden. Men nu har vi delt det op i fag. Vi bruger læringscirkler. Vi viser dem læringsmålene, og eleverne udfylder selv læringscirklen. Forældrene får den at se – det er godt – og den hænger på væggen i klassen.

I min klasse snakker vi sammen om det, og vi skal også farve cirklerne efterhånden. I min klasse var der noget, de ikke synes, de har lært så godt endnu, så vi er ikke gået i gang med at farve endnu. Det skal vi til efterårsferien. Det giver god mening. Det stiller krav til os lærere, at vi ved, hvad eleverne gerne vil. Det gør ikke noget, at de vil noget forskelligt, vi kommer jo igennem det hele efterhånden. Jeg har vist dem læringsmålene og nævner dem jævnligt, så de lærer dem at kende.

En anden bygdeskolelærer siger:

Vi er ved at lære at bruge cirkelplanen. Eleverne forstår det godt. De ældste tilføjer egne ting. Vi bruger det også til at planlægge ændringer i deres adfærd. Vi kan allerede mærke, at det virker.

Gennemgående tyder interviewene på, at der er meget tilfredshed med læringscirklerne som metode. En lærer siger, at den kræver meget tid, men at den giver et godt fokus. En anden lærer mener ligefrem, at den er "uundværlig", hvis alle elever skal nå læringsmålene.

Det er ikke alle steder, at det bruges konsekvent. På en skole vælger eleverne fx selv, hvilke fag de vil lave handleplaner i.

En del lærere er imidlertid også kritiske over for handleplanerne og bruger dem derfor ikke. Nogle mener, at det tager for meget tid i forhold til udbyttet, men flere steder gives der også udtryk for tvivl om, hvorvidt det giver mening. En lærer siger fx, at det kan være godt til at bevidstgøre eleverne, men at det tit er svært for dem at finde ud af, hvad de vil, så de "prøver bare at lure, hvad læreren har af forventninger". Flere peger i det hele taget på, at eleverne har svært ved at forstå, hvad læringsmålene går ud på, og tilsvarende ved at reflektere over egen læring og vurdere deres styrker og begrænsninger, for slet ikke at tale om at opstille mål for sig selv. En lærer mener slet ikke, at det giver mening, eftersom der er en grundfaglighed, som eleverne skal have uanset hvad, og kun plads til en lille smule valgfrihed, som de kun kan udnytte på en bevidst måde, når de har det grundlæggende på plads: "De ved jo ikke, hvad det er, de skal lære, eller hvilke muligheder der er." Flere peger også på, at det er svært for de små elever. Endelig kan det være vanskeligt at tilrettelægge undervisning ud fra elevernes meget forskellige handleplaner, mener nogle.

En leder er meget kritisk over for handleplanerne i det hele taget. Han mener, at det er "helt sort" og spild af tid. Ifølge hans erfaringer bliver målene ofte reduceret til noget med adfærd ("jeg skal blive bedre til at komme tid tiden" osv.). Hvor meningen var, at handleplanerne skulle skabe målrettethed hos eleverne, ser han det forvandlet til, at "vi stiller meget små krav til os selv". Han forholder sig i denne sammenhæng ikke til, om det er noget iboende i handleplanerne, eller om lærerne har et ansvar for måden, de bliver brugt på. Man kunne også se det på den måde, at han selv har et ansvar for at sikre, at lærerne gør det rigtigt. Han er ikke blevet direkte spurgt om dette, men det fremgår af sammenhængen, at han ikke mener, at lærerne har de fornødne kompetencer til at løfte handleplanerne op på det tiltænkte niveau.

Ser man på et konkret eksempel, fremgår det, at målene ganske rigtigt er meget bredt formuleret, og at adfærd spiller en stor rolle. En elevs handleplan ser fx sådan ud (skrevet om fra cirkel til skema – de yderste cirkler er øverst i skemaet):

Grønlandsk	Dansk	Håndarbejde/sløjd	Matematik	Sammen med de andre børn	Derhjemme	I min fritid
At stille spørgsmål	Kroppens betegnelser	Måder at tegne på	Størrelser	Jeg vil gerne lære at kunne sige nej	Opvask	Fodbold
Skrivning	Ord for redskaber	Samle materiale til at lave noget af	Beliggenhed	At sige til, hvis jeg er ked af det	At feje	Idræt
At lytte efter	Ord for dyr	At lave noget ud fra en idé	Kalenderen	At sige til, hvis jeg har brug for hjælp	At støve af	At hygge sig
At skrive e-mails	Skikke/traditioner	Huses form	Former		At lave mad	At have det dejligt

Eksemplet illustrerer, at det er nødvendigt, at lærerne styrer formuleringen af mål mere, så de lever op til bekendtgørelsens krav om, at de skal tage udgangspunkt i læringsmålene/delmålene for undervisningen og "være formuleret så klart og konkret, at eleverne selv kan vurdere, hvorvidt og i hvilket omfang pågældende mål er nået" (vejledningen til bekendtgørelsen om evaluering og dokumentation, side 6). I eksemplet er der både emner, der ikke relaterer sig til undervisningens læringsmål (de sidste tre kolonner) og mål, man dårligt kan afgøre, om er nået ("skrivning", "skikke/traditioner", "fodbold", "at hygge sig" osv.). Der er i højere grad tale om, at eleven har beskrevet *aktiviteter*, som hun skal deltage i, end *mål* for, hvad hun skal *lære*.

Endelig peger en bygdeskoleleder på, hvad hun måske ser som et dybereliggende kulturelt fænomen, der gør det svært for hendes elever at skrive handleplaner: "Alle børn har en drøm, men de har ikke lyst til at tale om den." Igen må det være lærerens opgave at få det ned, hvor det kan håndteres og formuleres konkret – uden at komme i konflikt med barnets drømme.

Handleplanernes direkte betydning for eleverne

Flere lærere i interviewene mener, at handleplanerne virker bevidstgørende på eleverne. En ældstetrinslærer siger, at eleverne skal følge med i deres handleplaner og se, om de når deres mål, og hvis ikke de når dem, skal de overveje hvorfor. Han siger, at det i starten var lidt forvirrende for eleverne, men at det giver mening: "De kan se, hvad der sker, hvis de ikke laver lektier." En anden lærer er lidt mere skeptisk, idet han mener, at man skal være opmærksom på, at elevernes selvvurdering er præget af lærernes vurdering af dem og altså ikke et udtryk for elevens egen refleksion. En lærer har ikke set eleverne vende tilbage til deres handleplaner. Han synes bare, det er godt, at de får formuleret nogle mål for sig selv.

Eleverne i en 9.-klasse, der altid laver handleplaner, synes, at det er godt, "fordi man ved, hvad man skal lære". Men som en af dem påpeger, kan det også være "lidt skræmmende, når man opdager, at der er noget, man ikke kan!" Eleverne fortæller, at de bruger meget tid på at lave dem, og at deres forældre også ser dem, men at det er forskelligt, hvor meget de kigger på dem.

Materiale til udarbejdelse af handleplaner og evaluering

Så godt som alle skoleledere (alle byskoleledere og 25 ud af 26 bygdeskoleledere i spørgeskemaundersøgelsen) angiver, at de bruger *Angusakka* til evaluering af elevernes læringsudbytte. Enkelte bruger derudover lokalt udarbejdede materialer (Tabelrapporten afs. 1.7, tabel 50). Under besøgene på skolerne har det kunnet konstateres, at mange, som omtalt i det foregående afsnit, bruger en såkaldt læringscirkel i stedet for Angusakka-skabelonen til elevernes handleplaner. I læringscirklen skrives kompetencer inden for forskellige færdighedsområder i "lagkagestykkerne" i en cirkel med dem, man først skal opnå, inderst mod centrum, og de efterfølgende længere ude. Efterhånden som kompetencerne opnås, skal eleverne så farve de relevante felter.

Om *læringscirkelen* forklarer medarbejderne fra Inerisaaviks evalueringsafdeling, at det egentlig er et værktøj, der er udviklet af Dafolo i Danmark til løbende evaluering. Meningen er, at "lagkagestykkerne" skal repræsentere færdighedsområder inden for de enkelte fag. Det er ikke noget, der er lavet kurser i, eller som der undervises i på seminariet, og det kræver en faglighed at bruge

det. Medarbejderne har kunnet konstatere, at mange kopierer metoden uden egentlig at forstå tankerne bag.

3.3.2 Forældrene og Angusakka

Et vigtigt formål med handleplanerne og de opfølgende evalueringer i Angusakka-systemet er, at forældrene skal kunne få konkret information om deres barns læring og mål, så de kan støtte op om det derhjemme. Men den side af det fungerer – at dømme efter forældreinterviewene – ikke, som den skal.

Forældrene oplever ikke, at de gennem Angusakka får konkret information om, hvordan deres barn klarer sig fagligt, og hvordan de kan støtte op. En højtuddannet mor siger, at det er lidt uklart, hvordan tilbagemeldingerne i Angusakka skal bruges. Hun kunne godt undvære det. Hun synes ikke, at hun får noget konkret at vide, som man kan handle på – der bliver ikke peget på, hvad hun som forælder kan gøre.

Et forældrepar fortæller, at der godt kan gå et helt år, uden at de bliver indkaldt til skole-hjem-samtale overhovedet. De mener, at mange forældre ikke ved, hvordan de skal støtte deres børn. De bor i en by nu, men har også boet i en bygd, hvor de oplevede mere tydelige og faste mål i skolen.

Også i to andre byer fortæller forældrene om handleplanerne og Angusakka, at det kommer meget an på læreren, hvad de bliver brugt til. De har ikke været ude for at få konkrete anvisninger på noget. Lærerne roser bare eleverne i generelle vendinger. Også en forælder, hvis søn har haft nogle udfordringer, fik alligevel bare ros.

En konsulent i Inerisaavik bekræfter forældresynspunktet om, at de evalueringer, mange lærere laver, er for unuancerede og bør konkretiseres, så forældre og elever kan forholde sig aktivt til dem.

En lærer skriver i spørgeskemaet, at en af de tre største udfordringer i skolen er at "sætte ord på børnenes færdigheder og mål" i Angusakka. Når lærerne ikke gør det i større udstrækning, er det formentlig, fordi de synes, det er vanskeligt.

3.3.3 Opsamling og vurdering – elevernes individuelle handleplaner

Spørgeskemaundersøgelserne viser, at det langtfra er alle elever, der laver handleplaner i alle fag, sådan som det ellers er forudsat i bekendtgørelsen. Nogle gør det, og nogle lærere bruger dem også som tænkt – som led i tilrettelæggelsen af deres undervisning eller som et redskab i dokumentationen af elevernes læring, og nogle vurderer også, at eleverne bruger handleplanerne til at reflektere over egen læring og egne mål. Men der er mindst lige så mange, der ikke gør det – som synes, at det er for svært for eleverne, at det ikke giver mening, eller at indsatsen ikke står mål med udbyttet.

At dømme efter besøgene på skolerne fungerer handleplanerne især godt i bygderne, hvor de fx hang på væggene i klasselokalerne, og lærerne var positivt indstillede over for dem. Det kan måske hænge sammen med, at der her er væsentligt færre elever, som lærerne skal forholde sig til, og at det derfor bliver en mere overkommelig opgave. På de små steder, hvor der kun er et-to børn på hver årgang, er undervisningen også tilrettelagt meget individuelt i forvejen.

De konkrete handleplaner, der har været adgang til at se, har dog i et vist omfang bekræftet udsagnene fra de kritikere, der peger på, at de mål, eleverne formulerer, ikke altid lever op til intentionerne. De kan fx være for overordnede (så eleven ikke kan se sine egne fremskridt), handle om adfærd (som ikke har noget med læring at gøre) eller sætte ambitionerne for lavt (så de fastholder eleven i en for langsom progression frem for at tilskynde til læring). Det er dog påfaldende, at ingen af kritikerne nævner, at det må være lærernes opgave at instruere eleverne, så deres handleplaner bliver meningsfulde.

Hvis man løfter blikket lidt, er det tankevækkende at sammenholde dette kapitel med beskrivelserne af eleverne i afsnit 6.1.2 (Lærernes og ledernes forklaringer på udfordringerne), hvor der

flere steder tegnes et billede af elever, der ingen motivation har, og som ikke kan se meningen med overhovedet at gå i skole. Handleplaner skulle jo netop være med til at skabe den motivation og målrettethed.

Spørgeskemaerne til lærerne har i øvrigt givet nogle interessante svar, der viser, at handleplanerne tilsyneladende bruges og opfattes meget ens af lærere i byer og bygder og af uddannede og ikke-uddannede lærere, mens der til gengæld er ret markante forskelle på, hvordan lærere med grønlandsk uddannelse hhv. dansk uddannelse bruger og opfatter dem. De danske lærere bruger handleplanerne i tydeligt mindre grad end deres grønlandske kolleger. Et umiddelbart bud på årsagen til denne forskel kan være, at de danske lærere er begrænset af ikke at have et nuanceret sprog til fælles med eleverne, hvilket gør det vanskeligt at formulere sådan noget som handleplaner sammen med dem.

3.4 Trintest og anden evaluering

Trintestene er kommet med skolereformen. Det er landsdækkende skriftlige test i grønlandsk, dansk og matematik efter 3. klasse (dvs. ved afslutningen af yngstetrinnet) og i grønlandsk, dansk, matematik og engelsk efter 7. klasse (altså ved afslutningen af mellemtrinnet). Testene er først i de senere år ved at blive en rutine, noget, alle skoler får gennemført.

Trintest tjener flere formål. Ud fra vejledningen[17] kan man udlede følgende:

Trintest skal:
1 Støtte den enkelte elevs læring og udvikling
2 Støtte lærerens undervisningsplanlægning ved at give information om eleverne, når han eller hun overtager dem på næste trin
3 Udgøre en evaluering af den gennemførte undervisning med henblik på tilpasninger og forbedringer for de næste årgange af elever
4 Tilvejebringe sammenlignelige data på landsplan, så skolerne kan sammenligne sig med andre, og man fra centralt hold kan følge udviklingen i det faglige niveau.

Afsnittet viser, at især formål 4 er slået an, og i nogen grad formål 2, mens det er lidt mere sammensat med formål 1 og 3.

Interviewene viser helt generelt, at der er stor opmærksomhed på trintestene hos både ledere og lærere, og dårlige resultater tages alvorligt som noget, der skal handles på. Men derfra er der alligevel forskelle på, hvor grundigt skolerne og lærerne går til det. Ca. en tredjedel af lærerne har fx aldrig brugt resultater fra en trintest - eller anden evaluering - til at ændre i deres undervisning (jf. formål 3), fremgår det af spørgeskemaundersøgelsen (Tabelrapporten afs. 2.13, tabel 58).

3.4.1 Overordnet brug af trintestresultaterne

I lang tid opfattede skolerne angiveligt trintestene som noget, der bare skulle laves og sendes ind til Inerisaavik (jf. den sidste del af formål 4). De så heller ikke resultaterne igen. I dag bruger skolerne dem i høj grad til at sammenligne sig indbyrdes, og både de kommunale forvaltninger og skolelederne er meget opmærksomme på resultaterne. Mange steder udformes indsatsområder på baggrund af svage resultater i trintest (resten af formål 4).

Alle ledere, der er blevet interviewet i forbindelse med evalueringen, holder øje med trintestene og bringer det videre til lærerne, hvis de mener, at der er noget, der kræver en ekstra indsats. På en skole siger lederen fx, at hun kan se, at niveauet er faldende, og hun vil have det op igen. Blandt andet har trintestene afsløret, at eleverne i 3. klasse ikke kan læse, og det skal der gøres noget ved. Hun forklarer, at man på skolen – før hun kom – ikke har været opmærksom på læringsmålene, men det er man nu. For lederne viser trintestene også, om der er lærere, hvis klassers præstationer falder helt ved siden af, og der er eksempler på, at lærere er blevet taget fra undervisningen i konkrete fag på grund af dårlige trintest. På en skole har resultaterne af trintestene også fået ledelsen overbevist om, at det tidligere princip om at have meget få lærere til at

[17] *Vejledning om Hjemmestyrets bekendtgørelse nr. 2 af 9. januar om evaluering og dokumentation i folkeskolen. Inerisaavik, september 2009.*

undervise i alle fagene i hver klasse gjorde, at det faglige niveau blev for lavt. Så nu placerer ledelsen lærerne efter, hvilke fag de har de bedste kompetencer til at undervise i, og man mener at kunne konstatere bedre resultater efter det. (Se mere om trinsamarbejdet i afsnit 5.2).

Interviewene har ikke givet nogen bud på, hvad man helt konkret gør med den enkelte lærer eller i den enkelte klasse, hvis man vil have "løftet niveauet".

En enkelt lærer blandt de interviewede er kritisk over for testene som sådan. Han påpeger, at det er problematisk, at man kun tester eleverne i de boglige fag. Han mener, at man derigennem kommer til at kræve noget bogligt af nogle elever, som i virkeligheden er bedre til noget andet. Men det måler man bare ikke, og det giver en skævhed. En anden lærer mener, at testene tegner et forkert billede, fordi de anvender en helt anden metode, end eleverne er vant til at arbejde med, og de er bange for at lave fejl. Andre lærere derimod supplerer selv med andre test, især læseprøver, fordi de synes, der er for lang tid mellem trintestene.

3.4.2 Trintest som evaluering

Nogle lærere bruger selv trintestene som evaluering – jf. formål nr. 3. En bygdeskolelærer siger:

> *Vi er begyndt at bruge resultaterne. Tidligere sagde det mig ikke så meget, men jeg synes, det er blevet en hjælp. Jeg finder ud af, om der er noget, vi har misset, og justerer undervisningen.*

For at se, om det er generelt, at det bruges som feedback på undervisningen, er lærerne i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt: "Har resultater af en trintest eller en anden evaluering fået dig til at ændre på din undervisning?"

Tabel 8
Har resultater af en trintest eller en anden evaluering af elevernes læringsudbytte fået dig til at ændre på din undervisning?

	Byskole (N = 207)	Bygdeskole (N = 53)	Total (N = 260)
Ja, flere gange	36 %	43 %	37 %
Ja, enkelte gange	28 %	15 %	25 %
Nej	36 %	42 %	37 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.13, tabel 59.

Tabellen viser, at 37 % af lærerne i undersøgelsen ikke har prøvet at ændre på deres undervisning som følge af en evaluering som fx en trintest, mens andre 37 % har gjort det flere gange. I begge grupper er der flere bygdeskolelærere end byskolelærere, som til gengæld i større omfang vælger midterkategorien "Ja, enkelte gange". Lærere med hhv. dansk læreruddannelse og grønlandsk læreruddannelse svarer næsten ens på dette spørgsmål (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 11). Til gengæld er der statistisk signifikant forskel på svarene, afhængigt af om læreren er læreruddannet eller ikke:

Tabel 9
Har resultater af en trintest eller en anden evaluering af elevernes læringsudbytte fået dig til at ændre på din undervisning?

	Uddannet folkeskolelærer (N = 219)	Ikke uddannet folkeskolelærer (N = 41)	Total (N = 260)
Ja, flere gange	40 %	24 %	38 %
Ja, enkelte gange	27 %	15 %	25 %
Nej	32 %	61 %	37 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 12.

Tabellen viser, at 40 % af de læreruddannede lærere flere gange har ændret på deres undervisning som følge af en evaluering, mens det kun gælder for 24 % af de ikke-uddannede lærere i undersøgelsen. 61 % af disse svarer nej på spørgsmålet. Det gør kun 32 % af de uddannede. Dette vidner formentlig om, at den uddannede lærer har flere værktøjer i sin værktøjskasse og *kan* ændre på sin undervisning, hvis der er grund til det, hvorimod den ikke-uddannede ikke har de samme muligheder.

3.4.3 Trintest i et fremadrettet perspektiv

Formål nr. 2 med trintestene, nemlig at informere modtagende lærere på næste trin om elevernes forudsætninger, synes at være rimeligt udbredt, at dømme efter interviewene.

En leder beskriver det sådan:

> *Trintestene bliver brugt ved afleveringsforretningen fra trin til trin, fra det ene hold lærere til det næste, så de nye lærere er parate. Hvis der er noget, der halter, kan man sætte ind med holddelingstimer med to lærere, små ekstra kurser til udvalgte børn osv. De første tilbagemeldinger er positive. Til gengæld bliver det ikke brugt som evaluering af de afleverende lærere. Det skal de arbejde med.*

Der kan dog være den udfordring, at de tre trin på mange skoler fungerer meget isoleret fra hinanden, så lærerne ikke har meget samarbejde eller kommunikation på tværs af trinnene. Det forekommer således også, at de modtagende 4.- eller 8.-klasseslærere ikke får information om de trintest, deres elever har gennemført.

3.4.4 Trintest som støtte for den enkelte elev

I hvilken grad trintestene bruges til at støtte den enkelte elevs læring og udvikling, jf. formål nr. 1, er uklart. Flere steder oplyses det, at resultaterne ikke er tilgængelige på individniveau, ligesom der er forældre, der siger, at de ikke kan få dem. Det er dog en misforståelse, hvilket vil blive uddybet i det følgende afsnit.

I spørgeskemaet er lærerne blevet spurgt: "Har resultater af en trintest eller en anden evaluering af elevernes læringsudbytte fået dig til at fokusere særligt på elever, som har vist sig at være fagligt svage?"

Det svarer 55 % af lærerne i undersøgelsen "Ja, flere gange" til, mens 22 % svarer "Ja, enkelte gange", og 22 % svarer nej. Der er ikke nævneværdige forskelle på by- og bygdeskoler (Tabelrapporten afs. 2.3, tabel 59) og mellem dansk- og grønlandsk-uddannede lærere (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 13). De ikke-uddannede lærere er lidt mindre tilbøjelige til at svare "Ja, flere gange" end de uddannede og tilsvarende lidt mere tilbøjelige til at svare nej, men denne forskel er ikke statistisk signifikant (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 14).

3.4.5 Administration af trintest

Generelt er skoleledere og lærere positive over for trintestene, men lederne kan dog også fortælle om modstand blandt lærerne. Det skyldes tilsyneladende ikke testene som sådan, men mere

administrationen af dem. Nogle lærere siger, at de synes, der er et stort "hemmelighedskræmmeri" i forbindelse med testene. De får ikke resultaterne automatisk, og de kan ikke forstå, at de eller forældrene ikke må få resultaterne for de enkelte børn. De kender heller ikke resultaterne af trintesten fra 7. klasse, når de modtager eleverne i 8. klasse. En leder mener, at det er systemet, der ikke er særligt brugervenligt – at det er svært at bruge for lærerne.
På en skole siger lærerne, at ledelsen ikke vil involvere dem i resultaterne af trintestene med den begrundelse, at det "bare er noget, der skal sendes til Inerisaavik". Men skolens ledelse tror, at det er lærerne, der ikke er interesserede i dem.

Faktum er, at systemet i de seneste år har været indrettet sådan, at lærerne skal rette testene og sende de rettede opgaver til Inerisaavik og derefter sørge for, at "eleverne, deres øvrige lærere og forældre bliver informeret om elevens præstationer og resultater".[18] Derudover har Inerisaavik udarbejdet et regneark, som læreren kan taste resultaterne ind i, med henblik på en mere samlet og analytisk anvendelse af resultaterne, både for den enkelte elev og for klassen. Dette regneark kan også give læreren resultaterne med det samme, så han eller hun ikke skal vente på, at Inerisaavik bearbejder de rettede opgaver, hvilket godt kan tage noget tid. Medarbejderne i Inerisaavik er imidlertid helt bevidste om, at regnearket ikke er specielt brugervenligt, og mange lærere har svært ved at bruge det. Men vejledningen peger desuden på, at læreren skal benytte "elevernes resultater i trintest sammen med information fra løbende evaluering, fremlæggelse af eget arbejde i 3. klasse samt emneorienteret opgave i 7. klasse i forbindelse med skolens udviklingsarbejde" og sørge for, "at 3. klasses trintestresultater formidles videre til de lærere, der skal undervise de samme elever, når de kommer til 4. klasse. Dette skal ligeledes ske ved overgangen fra 7. klasse til 8. klasse."

Når nogle lærere således oplever, at der er resultater, de ikke må se eller vise til forældrene, er der altså tale om direkte forkerte måder at administrere systemet på.

3.4.6 Løbende evaluering

Ifølge bekendtgørelsen om evaluering og dokumentation skal lærerne løbende foretage evaluering af elevens udbytte, både for at have et bedre grundlag for planlægning af undervisningen og for at kunne vurdere og vejlede eleverne. Interviewene med lederne giver indtryk af en meget stor spredning – fra skoler, hvor det er rutine, til skoler, hvor det slet ikke sker.

En leder fra en lille byskole siger:

> *Løbende evalueringer er ikkeeksisterende. Højst en fjerdedel af lærerne gør det. De er fagligt velfunderede, men resten kan ikke. De kan heller ikke sætte en årsplan sammen – det bliver bare sådan noget i meget grove træk. De forstår ikke, hvad læringsmål er, og de evaluerer ikke. Det gælder også lærere, der kommer udefra.*

På en stor byskole ser det dog helt anderledes ud. Lederen siger:

> *Vi går meget ind for løbende evalueringer. Vi har opdelt alle læreplanerne i årgange. Der er tydelige krav og hurtigt klarhed over støttebehov. Løbende evaluering er meget vigtigt. Lærerne laver små test, analyser af, hvorfor nogle ikke lærer det, de har gennemgået. Vi prøver at give dem nogle redskaber som fx klasselog og viser, hvordan det kan gøre arbejdet nemmere for lærerne, når de skal lave Angusakka. Klasseteams og årgangsteams skal bruge det som redskaber. Næsten alle gør det.*

Og nogle steder er det mere blandet. Her på en anden stor byskole siger lederen:

> *Ikke alle laver løbende evalueringer. Lærerne på to af trinnene er meget dygtige, men på et af trinnene halter de lidt bagefter. Det er også dér, de dårlige lærere er. Nogle lærere har ikke meget systematik, og det kan ses. Men de fleste har et system til at lave evaluering og til kontakt til forældrene.*

[18] *Jf. Retningslinjer for trintest fra Inerisaavik: http://www.inerisaavik.gl/fileadmin/user_upload/Inerisaavik/Trintestmappe/A22c_Retningslinjer_for_Trintest_2014_da.pdf.*

På en bygdeskole foregår det mere i det daglige: "Vi snakker løbende om vores elever – 'går det godt?', 'kunne det her være bedre?'," forklarer lederen. Endelig er der en mindre byskole, hvor lederen åbent erkender, at det mangler:

> *Vi bruger ikke løbende evalueringer, kun Angusakka. Vi har snakket om det. Vi vil det rigtig gerne, vi mangler det meget. Vi arbejder også for meget hver for sig.*

For at få et generelt billede er skolelederne i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt, om de har indtryk af, at lærerne gør dette – "Er det dit indtryk, at lærerne arbejder med løbende evaluering af elevernes læring i hverdagen (ud over handleplan og vidnesbyrd)?". 52 % af lederne svarer, at alle lærerne eller de fleste gør det (47 % af byskolelederne og 56 % af bygdeskolelederne). 53 % af byskolelederne og 40 % af bygdeskolelederne mener, at det er nogle af lærerne, der gør det. En enkelt bygdeskoleleder mener ikke, at nogen af lærerne gør det (Tabelrapporten afs. 1.7, tabel 51).

Inerisaavik involverer sig i skoleudviklingsprojekter, hvor man fx arbejder hen imod at få et koncept for løbende evaluering. Konsulenterne oplever, at det lykkes nogle steder, men nogle skoler rykker sig ikke – det kan være på grund af ældre lærere, der ikke har mod på det, eller med begrundelser som, at der "ikke er tid", at der er "mange elever", eller at det kan kuldsejle på grund af manglende samarbejde eller manglende fælles mål.

3.4.7 Betydningen af evaluering

Evaluering i sig selv er ikke interessant – det interessante er, om det bliver brugt til noget, dvs. som grundlag for udvikling af det, man evaluerer. Skolelederne er derfor blevet spurgt, om de mener, at systematisk dokumentation og evaluering har givet anledning til overordnede ændringer på skolen af undervisningen, pædagogikken, holdinddelingen eller lignende.

Tabel 10
Har systematisk dokumentation og evaluering givet anledning til overordnede ændringer på skolen af undervisningen, pædagogikken, holdinddelingen eller lignende?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 26)	Total (N = 45)
Ja, i høj grad	2 (11 %)	3 (12 %)	5 (11 %)
Ja, i nogen grad	13 (68 %)	13 (50 %)	26 (58 %)
I mindre grad	2 (11 %)	5 (19 %)	7 (16 %)
Nej	2 (11 %)	5 (19 %)	7 (16 %)
Total	19 (100 %)	26 (100 %)	45 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.7, tabel 53.

"Systematisk dokumentation og evaluering" omfatter ikke bare løbende evaluering, men også trintest, afgangsprøver osv. Ifølge ledernes svar er det to byskoler (11 %) og tre bygdeskoler (12 %), der i høj grad har ladet evalueringer føre til overordnede ændringer i skolens praksis, mens hhv. fire og ti skoler (22 % og 38 %) kun i mindre grad eller slet ikke har gjort det.

3.4.8 Opsamling og vurdering – trintest og løbende evaluering

Trintestene har fire formål. Det ene varetager Inerisaavik ved at samle, analysere og formidle resultaterne på landsplan. Herefter er det op til skolerne at bruge disse resultater, og det sker efter alt at dømme i vidt omfang – primært i form af at der formuleres indsatsområder for fag med svage resultater. Der kan også være tale om at tage lærere fra undervisningen i bestemte fag efter dårlige trintest.

De tre andre formål, som skolerne selv skal løfte, opfyldes i mere varierende grad. På en enkelt skole blandt de besøgte beskrives trintestene som noget, der bruges både 1) til, at den overta-

gende lærer kan vide, hvordan klassen ligger, 2) til, at den afleverende lærer kan justere sin undervisning, og 3) til at vurdere den enkelte elev. Ellers er det typiske billede af skolerne som sådan, at kun et eller to af disse formål opfyldes.

Det er tilsyneladende rimeligt udbredt, at lærerne i 4. og 8. klasse bruger resultaterne af trintestene i tilrettelæggelsen af deres undervisning, men nogle steder glipper det på grund af manglende kommunikation mellem trinnene.
40 % af de uddannede lærere i spørgeskemaundersøgelsen svarer, at de har brugt resultaterne som evaluering af egen undervisning, konkret udtrykt, ved at de har ændret deres undervisning som følge af resultater af trintest (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 12). Det tyder på en relativt stor åbenhed hos lærerne med hensyn til at prøve nye veje, når noget viser sig ikke at fungere. De ikke-uddannede lærere er markant mindre tilbøjelige til at ændre deres undervisning på denne måde end de uddannede.

Over halvdelen af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen svarer, at resultater af en trintest eller en anden evaluering af elevernes læringsudbytte flere gange har fået dem til at fokusere særligt på elever, som har vist sig at være fagligt svage (Tabelrapporten afs. 2.13, tabel 60). Samtidig er der dog en del lærere i interviewene, der giver udtryk for, at de har svært ved at bruge de individuelle resultater til evaluering og opfølgning på deres elever, primært af rent praktiske årsager, da resultaterne ikke er tilgængelige for dem. Det er imidlertid en misforståelse, og spørgsmålet er, om det kun er et praktisk problem (at de har vanskeligt ved at bruge det regneark (rettearket), som skal give dem de oplysninger, de selv skal arbejde med), eller om det bunder i en dybere mangel på forståelse af formålet og opgaven. Det kan også spille ind, at skoleledelsen måske ikke i tilstrækkelig grad understøtter og motiverer til løsningen af denne opgave.

Til trods for de udbredte "systemfejl" er der altså nogle skoler, hvor trintestene langt hen ad vejen fungerer, som de er tænkt, og efter evalueringskonsulenterne i Inerisaaviks opfattelse er man i Grønland også "langt fremme i forhold til andre lande med at bruge testene som formativ evaluering", men de vil gerne kunne formidle det bedre. De påpeger også, at det er vigtigt for lærernes motivation i arbejdet at kunne få de resultater, der er vigtige for dem.

Hvad den løbende evaluering af undervisningen angår, viser interviewene en meget stor spredning i praksis – fra den omtalte skole, hvor det er blevet noget, næsten alle lærere gør, til skoler, hvor det reelt ikke foregår. Herimellem er der skoler, hvor enkelte lærere bruger det. Lærere, hvis ledere karakteriserer dem som særligt dygtige. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne viser, at lidt under halvdelen af dem mener, at det kun er *nogle af lærerne,* der bruger løbende evaluering (Tabelrapporten afs. 1.7, tabel 51). I betragtning af at det er et lovkrav, og at lederne derfor kunne være tilskyndet til at sige, at det selvfølgelig bruges af alle, er det en påfaldende lille andel. Til gengæld mener 69 % af lederne, at systematisk dokumentation og evaluering har ført til overordnede ændringer på deres skole (Tabelrapporten afs. 1.7, tabel 53).

Det samlede indtryk er, at der med skolereformen fra 2002 er oparbejdet et evalueringssystem, som kan fungere i praksis, men som de fleste steder endnu mangler at blive systematisk og generelt udbredt. Trintestene har i hvert fald formået at skabe opmærksomhed på, at eleverne skal nå bestemte milepæle undervejs i skoletiden – og ikke bare ved afgangsprøven til sidst. Det er dog først i de senere år, at skolerne har fået mulighed for og er begyndt at forholde sig aktivt til trintestresultaterne og bruge dem som evaluering af undervisningen.

Selvom det tydeligvis er ret forskelligt fra skole til skole og ikke mindst fra lærer til lærer, kan man godt tale om, at der er skabt et grundlag for en generel evalueringskultur eller -forståelse. Der er endnu et stykke vej at gå – dels i form at praktiske forhindringer, der skal overvindes, dels i udbredelsen til den tredjedel af lærerne, som ikke er med i dag.



Yngstetrinnet i en bygdeskole har matematik, Ikamiut



Fælles produktiv aktivitet i 1. klasse, Sisimiut

4 Eleverne

Af kommissoriet for denne evaluering, i angivelsen af de temaer, den har skullet se på, fremgår det, at *børn med særlige behov* har skullet have et særligt fokus. Det er derfor afdækket, i hvilken grad lærere, ledere og PPR mener, at skolen er i stand til at give de børn, der har særlige behov, et passende undervisningstilbud og den nødvendige omsorg. Der er spurgt om organiseringen af undervisningen for disse børn, ressourcer osv., både i spørgeskemaer og i interview, og der er gennemført interview med alle fire PPR-kontorer. Resultaterne af dette vil blive behandlet senere i dette kapitel. Under arbejdet med evalueringen har det nemlig vist sig, at eleverne *i det hele taget* er et centralt tema. I spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne blev de, som tidligere nævnt, bedt om at angive de tre største udfordringer, som deres skole har i disse år. Og langt den største enkeltudfordring, som over halvdelen af lærerne nævner, er eleverne. Vel at mærke ikke elever med særlige behov, men problemer med elevernes adfærd. Kapitlet indledes derfor med at se nærmere på, hvad dét handler om.

4.1 Elever med uhensigtsmæssig adfærd

Da lærerne i deres spørgeskema blev bedt om at nævne skolens tre største udfordringer i fri tekst, altså uden faste svarmuligheder, nævnte 122 ud af de 203, der skrev noget, problemer med eleverne. Det er mange flere end dem, der har peget på udfordringer i forbindelse med samarbejde, ledelse, ressourcer osv. (Tabelrapporten afs. 3.2, tabel 2). De besvarelser, der peger på udfordringer med eleverne, kan grupperes i fire underkategorier. I den nedenstående tabel kan man se, hvordan de fordeler sig.

Tabel 11
Lærernes åbne svar på "de tre største udfordringer, som deres skole har i disse år" – svar, der handler om eleverne

	Lærere på byskoler	Lærere på bygdeskoler
Uhensigtsmæssig adfærd	72	12
Sociale problemer	20	1
Elevernes faglige niveau	16	7
Elever med særlige behov	10	8
Andet	4	2
I alt	122	30

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 3.2, tabel 2.

Det fremgår af optællingen, at i alt 72 lærere fra byskoler og 12 fra bygdeskoler har nævnt problemer i tilknytning til elevernes adfærd som en af de tre største udfordringer, skolen har. De skriver om urolige eller aggressive elever, manglende respekt for skolen eller lærerne, mobning, forsømmelser, manglende engagement og motivation og manglende evne til koncentration og samarbejde. 21 lærere i alt nævner sociale problemer og manglende forældreopbakning (som altså kommer til udtryk i uhensigtsmæssig adfærd), 23 nævner, at elevernes faglige niveau er for lavt eller for svært at løfte, og endelig omtaler 18 lærere vanskeligheder med at undervise elever med særlige behov på en hensigtsmæssig måde.

Tallene er ikke procentueret, fordi der er tale om en kategorisering af svarene, som EVA har foretaget, men det fremgår, at adfærd spiller en relativt meget større rolle for byskolernes lærere end

for bygdeskolernes. Relativt flere lærere i bygderne er udfordret af elevernes faglige niveau og det at skulle undervise børn med særlige behov.

Forældrenes perspektiv
Nogle af de interviewede forældre har også et syn på lærernes udfordringer med eleverne. De anerkender, at en alt for stor del af undervisningen går med at opdrage børnene, og at lærerne har for få redskaber til at håndtere børn, der har problemer. En forælder undrer sig dog over, at de ikke har lært det på "nogle af de mange kurser, de deltager i", som hun formulerer det. Samtidig påpeger en, at det ikke bare er noget, læreren isoleret set skal kunne håndtere – det kræver en organisation at trække på og støtte sig til. En organisation, som åbenbart ikke altid er til stede. (Dette belyses også i kapitel 6 om samarbejde og kapitel 7 om skoleledelse). Men samtidig er forældrene kritiske over for det grundlæggende i lærernes tilgang til eleverne. En forælder, der faktisk også selv er lærer, siger det på denne måde:

> *Det bliver sådan, at problemet er iboende i barnet – eller forældrene skal gøre noget ved det. Der er en mangel på, at man siger, at det her, det foregår i et samspil, og at det er i samspillet, det skal løses. (...) Det er svært at løse nogle problemer, hvis man bare siger, at "den ligger dérovre". (...) Jeg tænker, at vi som skole i den grad er med til at* skabe *disse elever. Ved at lade stå til, ved ikke at håndtere det ... Det er min største bekymring for min egen datter. Det er så let at adoptere de dér unoder. Jeg har faktisk ikke tillid til, at det ændrer sig, så det er udelukkende et spørgsmål, om vi som forældre hjemmefra er i stand til at være en modvægt imod det.*

En anden forælder følger op:

> *Man erkender simpelthen ikke, at det her ikke fungerer. Man giver hinanden skylden. Lærerne giver forældrene skylden for, at eleverne ikke er klar, når de skal i skole. Forældrene giver lærerne skylden for, at den rette undervisning ikke bliver givet. Politikerne gemmer sig bag lovgivningen.*

Forældrene oplever altså, at lærerne ikke tager deres del af ansvaret for det, der ikke fungerer i relationen – her til eleverne.

4.1.2 Vurdering – elever med uhensigtsmæssig adfærd
At lige netop *elevernes adfærd* skulle være det, lærerne ser som skolens største udfordring, forekommer alarmerende. Det er muligvis et tegn på en overordnet samfundsmæssig krise, at så mange elever umiddelbart har svært ved at indgå i den sociale sammenhæng, som skolen er, og endnu værre – at de ikke har motivation for at lære. Men omvendt kan man også sige, at mange lærere åbenbart har svært ved at skabe et hensigtsmæssigt læringsmiljø for de elever, der nu engang er. Det er en opgave for skolen, det vil sige lærere, ledelse og beslutningstagere, at finde ud af, hvordan de kan skabe et læringsmiljø, så undervisningen giver mening for og motiverer eleverne, og hvordan de bedst muligt får forældrene til at støtte op om det arbejde. Som forældre og enkelte lærere i evalueringen påpeger, er der en tendens til at skubbe ansvaret fra sig og lukke øjnene for, at skolen selv er med til at skabe de børn, der volder problemer. Dette er måske det allervigtigste at tage fat på fremover.

At skolerne kan gøre noget, så det kan ændre sig, har en leder fra en stor byskole erfaring med. Hun fortæller, at hun har haft mange samtaler med urolige børns forældre, og at det har hjulpet. Skolen har haft mange problemer med hærværk, og hun kæder det sammen med, at nogle forældre taler negativt om skolen derhjemme. Men det problem har man fået mindsket. Desuden peger hun på, at eleverne er blevet mere rolige, fordi lærerne er blevet bedre til at håndtere dem, blandt andet gennem assertiv kommunikation.

Når det er sagt, vender vi os mod de børn, som har særlige behov, fordi de har varige funktionsnedsættelser, er omsorgssvigtede eller er traumatiserede og derfor har svært ved at følge den almindelige undervisning. Vi skal se på, hvad skolen gør for dem.

4.2 Børn med særlige behov

Børn med særlige behov er en bred betegnelse for børn, der af forskellige grunde har svært ved at følge den almindelige undervisning på lige fod med andre børn. De har altså "særlige behov" for en støttelærer, en anden tilrettelæggelse af undervisningen, særlig omsorg eller lignende.

Det er et meget bredt begreb, og dermed vanskeligt tema at behandle, rent metodisk, fordi de særlige behov kan dække over en lang række tilstande – fysiske og psykiske, kroniske og midlertidige, individuelle og relationelle – som kommer forskelligt til udtryk i undervisningen og stiller forskellige krav til læreren. Hvilke og hvor mange børn, det drejer sig om, er således ikke enkelt at fastslå. Der er en gruppe, som er visiteret til støtte, evt. på grundlag af en diagnose, men derudover vil der være børn, der venter på en udredning, og som derfor ikke har støtte (endnu), og som ikke bliver talt med i statistikkerne. Endelig vil der være børn, hvis behov ikke er støttekrævende i gængs forstand, men som alligevel "fylder" i undervisningssituationen.

I evalueringen har vi forsøgt at få et billede af alle disse aspekter. Med udgangspunkt i lærernes oplevelse af opgaven i den daglige undervisning ser vi nærmere på de børn, som visiteres til specialundervisning, på organiseringen af dette og på de kompetencer, der er til rådighed for dem på skolerne. Endelig ser vi på de omsorgssvigtede børn, som ikke har brug for særligt tilrettelagt undervisning, men som har brug for netop omsorg for at kunne få udbytte af undervisningen.

Hvor mange børn det drejer sig om, har vi forsøgt at få et indtryk af ved at stille skolelederne dette spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen: "Hvor mange børn med vanskeligheder (der har betydning for deres læring eller trivsel) er der på skolen?" Her tager vi altså ikke hensyn til, om børnene er diagnosticerede, har støtte eller andet – men spørger blot, om de har "vanskeligheder".

Tabel 12
Hvor stor en andel af skolens elever er børn med vanskeligheder (der har betydning for deres læring ellers trivsel)?

	SYD (N = 8)	NUUK (N = 8)	MIDT (N = 4)	DISKO (N = 9)	NORD (N = 6)	ØST (N = 5)	Total (N = 40)
0-5 %	2 (25 %)	1 (13 %)	0 (0 %)	4 (44 %)	3 (50 %)	0 (0 %)	10 (25 %)
6-10 %	2 (25 %)	2 (25 %)	1 (25 %)	3 (33 %)	3 (50 %)	2 (40 %)	13 (33 %)
11-15 %	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (50 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (5 %)
16-20 %	0 (0 %)	1 (13 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	0 (0 %)	1 (20 %)	3 (8 %)
21-25 %	1 (13 %)	3 (38 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	5 (13 %)
Over 25 %	3 (38 %)	1 (13 %)	1 (25 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (40 %)	7 (18 %)
Total	8 (100 %)	8 (100 %)	4 (100 %)	8 (9 100 %)	6 (100 %)	5 (100 %)	40 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoledere i den grønlandske folkeskole. Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 17.

Note: tallene i denne tabel er konstrueret ved at krydse respondenternes svar på spørgsmålene "Hvor mange børn med vanskeligheder (der har betydning for deres læring ellers trivsel) er der på skolen? Og "Hvor mange børn er der på skolen i alt?" med hinanden.

SYD = Kommune Kujalleq. NUUK = Nuuk og Paamiut med bygder. MIDT = Qeqqata Kommunia. DISKO = Byer og bygder i Diskobugten + Kangaatsiaq. NORD = Uummannaq, Upernavik og Qaanaaq med bygder. ØST = Byer og bygder på østkysten.

På flertallet af skolerne udgør børn med vanskeligheder under 10 %. (På 10 skoler er det 5 % eller derunder, og på 13 skoler drejer det sig om 6-10 %). 10 % af børnene svarer til to børn i en klasse med 20 elever. I de næste intervaller er der nogle få skoler, men mest iøjnefaldende er det,

at der er 7 skoler, hvor lederen har opgjort, at mere end 25 % af eleverne har vanskeligheder. Det svarer til fem børn i en klasse med 20 elever.

4.2.1 Børn med særlige behov – i lærernes optik

Efter spørgeskemaundersøgelsen at dømme er mange lærere frustrerede over denne opgave. Det kommer tydeligt til udtryk i nedenstående tabel, som viser, at halvdelen af lærerne på byskolerne (som har deltaget i undersøgelsen) ikke mener, at de i tilstrækkelig grad har mulighed for at tilgodese børn med særlige behov i deres undervisning. 47 % svarer at de har det "I tilstrækkelig grad", men lige så mange har svaret "I utilstrækkelig grad". Tallene for bygdeskolerne er markant anderledes – her mener 75 % af de deltagende lærere, at de har tilstrækkelig mulighed for at tilgodese børn med særlige behov i undervisningen, mens kun 19 % svarer "I utilstrækkelig grad".

Tabel 13
I hvilken grad oplever du, at du har mulighed for at tilgodese børn med særlige behov i din undervisning?

	Byskole (N = 136)	Bygdeskole (N = 32)	Total (N = 168)
I tilstrækkelig grad	47 %	75 %	52 %
I utilstrækkelig grad	47 %	19 %	42 %
Ved ikke	6 %	6 %	6 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.15, tabel 71.
Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne, der har svaret "Ja" til spørgsmålet "Har du undervist børn med særlige behov i skoleåret 2013/14?".

At skulle give børn med særlige behov en passende undervisning er ikke kun en udfordring i relation til disse børn selv, men kan også være svært at forene med at skulle undervise resten af klassen på en tilfredsstillende måde. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 45 % af de deltagende byskolelærere synes, at børn med særlige behov gør det vanskeligt i over halvdelen af tiden. Det tilsvarende tal for bygdeskolelærere er 22 %:

Tabel 14
I hvor stor en del af dine timer oplever du, at børn med særlige behov gør det vanskeligt at give de øvrige børn den undervisning, de har brug for?

	Byskole (N = 136)	Bygdeskole (N = 32)	Total (N = 168)
I 0-24 % af timerne	27 %	47 %	31 %
I 25-49 % af timerne	28 %	31 %	29 %
I 50-74 procent af timerne	35 %	19 %	32 %
I 75-100 % af timerne	10 %	3 %	8 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.15, tabel 72.
Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne, der har svaret "Ja" til spørgsmålet "Har du undervist børn med særlige behov i skoleåret 2013/14?".

Hvis man skal lidt længere ned i problematikken, bliver det nødvendigt med en mere klar afgrænsning af, hvad der menes med "børn med særlige behov". Helt grundlæggende kan man tale om to grupper, som er meget forskellige:

- Børn med varige funktionsnedsættelser som fysiske eller psykiske handicap, udviklingsforstyrrelser eller nedsat indlæringsevne, som har brug for særligt tilrettelagt undervisning eller støtte. Disse børn er visiteret (eller bør være det) til vidtgående specialundervisning eller almindelig specialundervisning.
- Børn, der som følge af traumer eller omsorgssvigt har vanskeligt ved at koncentrere sig eller indrette sig efter de normale rammer og regler i en undervisningssituation. Disse børn har i

udgangspunktet ikke indlæringsvanskeligheder som sådan, men kan være vanskelige at undervise.

Når barnet skal deltage i undervisningen i skolen, er det naturligvis meget forskellige pædagogiske udfordringer, der opstår, alt efter om barnet har indlæringsvanskeligheder og/eller en adfærd, som forstyrrer undervisningen for barnet selv og de andre elever.

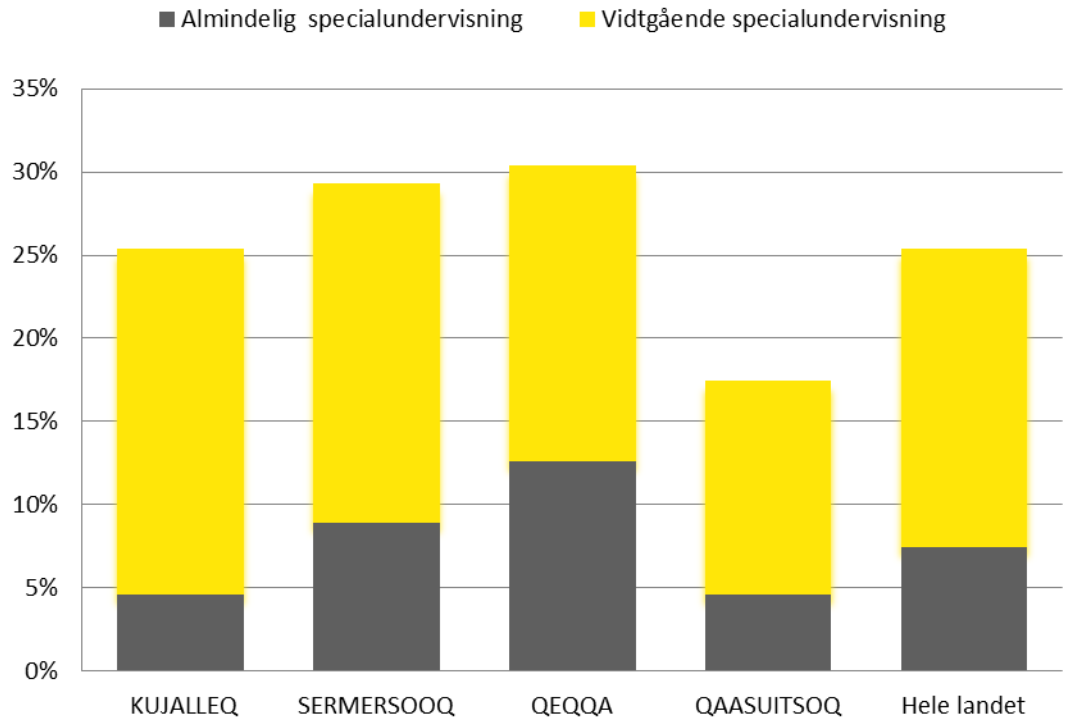
Helt overordnet viser evalueringen, at børn med varige funktionsnedsættelser ikke opleves som en særlig udfordring af lærere og ledere. Meget tyder på, at de støtteordninger og tilbud, der er til disse børn, fungerer rimeligt. Der høres dog også store frustrationer over, at det kan tage lang tid (op til flere år) at få udredt/diagnosticeret et barn, man fx som lærer gerne vil have iværksat et særligt tilbud til, og at der mangler faglige kompetencer til at give børnene den bedst mulige indsats. Det er dog ikke muligt ud fra interviewene at afgøre, om der vitterlig er tale om børn med diagnoser – eller om det i nogle tilfælde måske drejer sig om børn med uhensigtsmæssig adfærd. Det kan formentlig være begge dele. Lærere fra specialklasserne har været repræsenteret ved de fleste interview på skolerne og har givet indtryk af stort engagement.[19] I afs. 4.3 ses nærmere på tilbuddet til disse børn – specialundervisningen.

Derimod fylder de omsorgssvigtede børn rigtig meget på en del af skolerne. Her er der stor frustration over, at de er vanskelige at undervise, og at mulighederne for at hjælpe dem er meget ringe, fordi de nødvendige støttefunktioner ikke er til stede, og fordi lærerne ikke føler, at de har de tilstrækkelige kompetencer til det. Det ser vi nærmere på i afsnit 4.4.

4.3 Specialundervisningen

Hvor mange børn, der er visiteret til specialundervisning, kommer naturligvis an på, hvor mange børn, der har behov for det. Men "behov" i denne sammenhæng er ikke en objektiv størrelse, og forskellige kommuner kan have forskellig praksis, dvs. forskellige grænser for, hvornår man definerer et behov som støttekrævende.

Figur 1
Timer til specialundervisning i procent af samlet antal undervisningstimer



Kilde: Folkeskolen 2013/14, Inerisaavik 2014.

Diagrammet, der er baseret på tal fra *Folkeskolen 2013/14,* Inerisaavik 2014, viser hvor store forskellen er, kommunerne imellem. I Qaasuitsup Kommunia, hvor der er mindst specialundervisning, drejer det sig om 18 % af undervisningstimerne, mens det i Qeqqata Kommunia, der ligger højest, er 31 %. Fordelingen mellem almindelig og vidtgående specialundervisning er også forskellig. Figuren viser, at i Qeqqata Kommunia udgør den almindelige specialundervisning 41 % af specialundervisningen, mens det i Kommune Kujalleq kun er 19 %.

Ser man på de enkelte byskoler, igen med tallene fra Inerisaavik, viser det sig, at den andel af undervisningstimerne, der er specialundervisning, svinger fra 9 % på den skole, hvor den er lavest, til 44 % på den skole, hvor den er højest. I de byer, hvor der er flere skoler, kan det hænge sammen med, at man har samlet specialklasserne på én skole, men selv hvis man ser på de skoler, der er eneste skole i byen, varierer andelen, der er specialundervisningstimer, fra 16 % til 41 %. Det kan have mange årsager – forskelligt syn på, hvornår en elev har behov for specialundervisning kan være én, forskellige måder at definere specialundervisning eller andre støtteforanstaltninger på kan være en anden, men det kan også hænge sammen med om skolerne med de små andele overhovedet har ressourcer (økonomi eller lærerkompetencer) til at tilbyde specialundervisning. Det er ikke analyseret nærmere her, men nævnes for at illustrere, at vilkårene og praksis kan være meget forskellig fra skole til skole. Det er vanskeligt at lave statistik på bygdeskolerne, da små tal kan give meget store udsving.

Andelen af børn, der er visiteret til specialundervisning, er også meget varierende. Skolelederne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt, hvor mange der er visiteret til specialundervisning. Deres svar fremgår af den følgende tabel, der viser at der på 33 ud af 43 skoler er under 10 % visiterede børn, og gruppen med flest (over 15 %) er kun på 4 skoler. De syv skoler, der havde over 25 % børn med vanskeligheder (tabel 12), må altså fordele sig over flere kategorier her.

Tabel 15

Hvor stor en andel af skolens børn er visiteret til specialundervisning?

	SYD (N = 8)	NUUK (N = 8)	MIDT (N = 5)	DISKO (N = 10)	NORD (N = 6)	ØST (N = 5)	Total (N = 43)
0-5 %	4 (44 %)	3 (38 %)	1 (20 %)	6 (60 %)	5 (83 %)	1 (20 %)	20 (47 %)
6-10 %	3 (33 %)	3 (38 %)	3 (60 %)	1 (10 %)	1 (17 %)	2 (40 %)	13 (30 %)
11-15 %	1 (11 %)	2 (25 %)	1 (20 %)	2 (20 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	6 (14 %)
Over 15 %	1 (11 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (10 %)	0 (0 %)	2 (40 %)	4 (9 %)
Total	9 (100 %)	8 (100 %)	5 (100 %)	10 (100 %)	6 (100 %)	5 (100 %)	43 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoledere i den grønlandske folkeskole. Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 18.

Note: tallene i denne tabel er konstrueret ved at krydse respondenternes svar på spørgsmålene " Hvor mange børn på skolen er visiteret til specialundervisning? Og "Hvor mange børn er der på skolen i alt?" med hinanden.

4.3.1 Organisering af specialundervisningen

Lederne er også blevet spurgt om, hvordan specialundervisningen er organiseret – i trivselsklasser, med støttelærere osv. Resultaterne kan ses i tabelrapportens afsnit 1.11, tabel 112 og 113. De viser, at 16 ud af 19 byskoler bruger specialklasser og 13 bruger støttelærere i den almindelige undervisning. 9 byskoler har trivsels- eller AKT-klasser. På bygdeskolerne er det 6 ud af 23 skoler, der bruger specialklasser, mens 9 har støttelærere. 11 bygdeskoler organiserer specialundervisningen "på anden måde".

Tilbuddet til børn, der skal have almindelig specialundervisning, er i dag baseret på skiftende holddannelser. I stedet for støttelærere til de enkelte elever gives i dag midler til, at man kan dele klassen op i mindre grupper og dermed tage hensyn til børnenes forskellige behov. Det er dog ikke alle skoler, der bruger det. Blandt byskolerne er der 15 af lederne, der har svaret i spørgeskemaundersøgelsen, at de bruger skiftende holddannelser i undervisningen, mens 4 har svaret, at de ikke gør. På bygdeskolerne fordeler det sig sådan, at halvdelen, dvs. 13 af de ledere, der har besvaret spørgeskemaet, siger, at de gør det, mens den anden halvdel ikke gør (Tabelrapporten afs. 1.6, tabel 36). De ledere, der har svaret ja, er så blevet spurgt, om de bruger skiftende holddannelser af *primært* pædagogiske eller praktiske årsager. De 15 byskoleledere har alle svaret "Pædagogiske årsager", og ud af de 13 bygdeskoleledere har de 12 svaret "Pædagogiske årsager" og 1 svaret "Praktiske årsager" (Tabelrapporten afs. 1.6, tabel 37).

Endelig er lederne blevet spurgt, om de skiftende holddannelser betyder, at de er nødt til at nedprioritere andre ting på grund af knappe ressourcer, og det svarer 2 af de 15 byskoleledere, svarende til 13 %, og 5 af de 13 bygdeskoleledere, altså 38 %, ja til (Tabelrapporten afs. 1.6, tabel 38).

4.3.2 Inklusion

Inklusion er et tema, der så småt er på vej ind i den grønlandske folkeskole, men det er tydeligvis ikke noget, der optager ledere og lærere på skolerne. Selve ordet har ikke været nævnt i interviewene, og spørgsmålet om, hvorvidt de eksisterende tilbud til børn med nedsat funktionsevne virker *ekskluderende*, er heller ikke noget, der optager dem. Der er en stor optagethed af, om børnene får det rigtige og kvalificerede tilbud, og et blik for, at målet – også for børn i specialklasser – er, at de får deres afgangsprøve, og at de har så meget kontakt med den normalklasse, de egentlig hører til i, som muligt. Flere steder lader man fx børnene fra specialklasserne deltage i den normale undervisning i idræt, lokale valg osv. Det skal i den forbindelse nævnes, at man skal være forsigtig med at drage paralleller til den danske debat om inklusion, idet de grønlandske børn i udgangspunktet ikke *ekskluderes* i nær samme grad som i Danmark, eftersom der ikke findes specialskoler at ekskludere dem til, på nær én for meget handicappede elever. Det er altså en del af hverdagen, at man har alle børn i samme hus. Som en forvaltningschef siger: "Vi kan ikke andet end inkludere, for vi har ikke andre steder at sende dem hen." Alligevel skal man selvfølgelig være opmærksom på, om børn, der burde kunne rummes i de almindelige klasser, bliver sendt i specialklasser, fordi man ikke har kompetence eller ressourcer til at håndtere dem i normalklasserne.

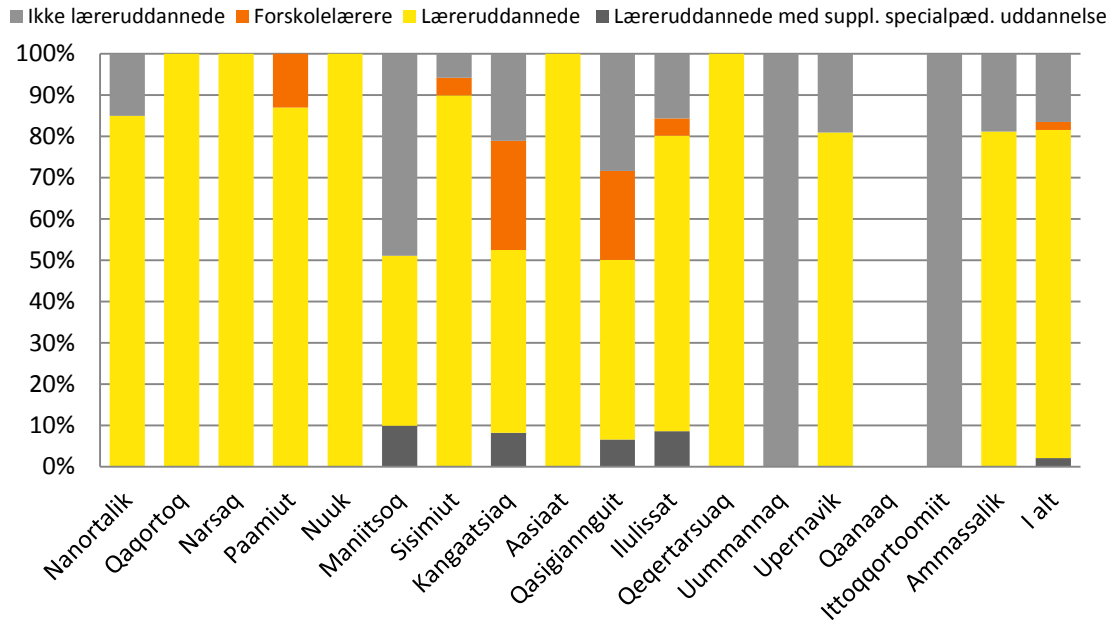
Lederne er blevet spurgt i spørgeskemaet om, hvordan de arbejder med inklusion. Hertil svarer 47 % af skolelederne i byerne og 46 % af bygdeskolelederne, at de slet ikke gør det, eller de først lige er begyndt på det. 10 byskoleledere har svaret, at de gør det, og for otte skolers vedkommende består det i, at de har flyttet elever fra special- til normalklasse. 4 ud af 13 bygdeskoler har gjort det samme. 5 af de 13 bygdeskoler har helt nedlagt specialklasser, mens det ikke er sket i byerne. Her er der til gengæld 2 byskoler, der har uddannet eller ansat lærere, der er ressourcepersoner i forbindelse med inklusion, og på 1 skole har hele lærerstaben fået kursus i inklusion. Det har ingen af bygdeskolerne gjort (Tabelrapporten afs. 1.12, tabel 114).

Lederne er også blevet spurgt, om de generelt oplever, at lærerne har det nødvendige kompetenceniveau til at håndtere inklusion. Hertil svarer 2 ud af 19 byskoleledere (11 %) og 4 ud af 24 bygdeskoleledere (17 %), at de i høj grad har det, mens hhv. 37 % og 54 % svarer "I nogen grad". 10 af byskolelederne (53 %) svarer "I mindre grad" eller "Slet ikke", og det samme gør 7 bygdeskoleledere (29 %) (Tabelrapporten afs. 1.12, tabel 119).

4.3.3 Kompetencer til specialundervisning

Det er meget forskelligt, hvilke kompetencer der er til rådighed for specialundervisningen på de enkelte skoler. Den almindelige specialundervisning varetages i vid udstrækning af uddannede lærere, men i to byer (med tilhørende bygder) også af forskolelærere. I to byer er det udelukkede ikke-uddannede-lærere, der har denne opgave. Nedenstående diagram viser fordelingen, opgjort som andele af læste timer:

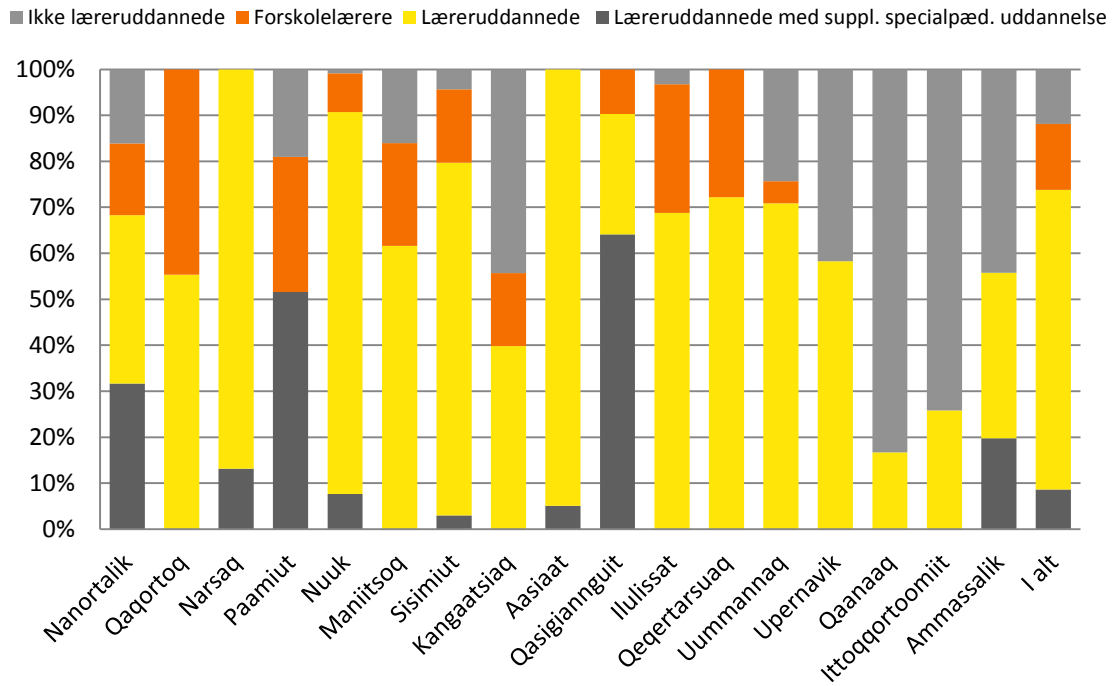
Figur 2
Lærernes uddannelse - almindelig specialundervisning, læste timer



Kilde: Folkeskolen 2013/14, Inerisaavik 2014.

Ser man på den vidtgående specialundervisning, er der fem byer (byskoler og bygdeskoler igen set under ét) hvor over 40 % af den vidtgående specialundervisning varetages af ikke-læreruddannede, mens der i den anden ende af spektret er to byer, hvor over 50 % af den vidtgående specialundervisning varetages af læreruddannede med supplerende specialpædagogisk uddannelse. Fem byer har slet ikke sådanne lærere.

Figur 3
Lærernes uddannelse - vidtgående specialundervisning, læste timer



Kilde: Folkeskolen 2013/14, Inerisaavik 2014.

Samlet set viser tallene, at kun 2 % af den almindelige specialundervisning og 9 % af den vidtgående specialundervisning varetages af læreruddannede med supplerende specialpædagogisk uddannelse, og 17 % hhv. 12 % af denne undervisning står lærere uden læreruddannelse for. Uddannede lærere (uden supplerende uddannelse) og forskolelærere står altså samlet for hhv. 81 % af den almindelige og 79 % af den vidtgående specialundervisning.[20]

4.3.4 Lærerne om børn med behov for specialundervisning

Et gennemgående ønske hos lærerne er netop mere viden om de diagnosticerede børns særlige behov, ligesom der kan være frustration over, at børn, der har fået en diagnose, ikke kan få en fagligt kvalificeret indsats. En lærer siger fx, at "vi mangler kurser om børn med særlige behov til lærerne i de almene klasser. Det mangler på seminarieuddannelsen." En anden lærer siger:

> *Jeg er glad for rådgivningslæreren, der tager sig af børn med adfærds- og indlæringsvanskeligheder. Hun rådgiver os. Heldigvis er der kommet s-klasser til at tage sig af dem. Men vi mangler nogen, der kan komme og observere og definere deres behov. Nogle elever har en diagnose, men får ingen indsats.*

De nævnte s-klasser er ikke specialklasser i sædvanlig forstand (til børn med indlæringsvanskeligheder), men en slags "adfærdsklasser", hvor eleverne skal lære at være elever, og hvor alle sluses ind i almindelige klasser igen.

En lærer på en lille byskole mener, at det gik ud over børnene, da man fjernede den almindelige specialundervisning og lagde timerne om til holddannelse med seks timer pr. uge. På skolen mener de slet ikke, at det er nok – også fordi de, som de siger, "ikke har faglige kompetence til at rumme dem".

En PPR-konsulent bekræfter, at de nye lærere ikke har uddannelse i specialpædagogik, og at de derfor ikke mener, at de kan rumme de "vanskelige" elever. Den pågældende konsulent tilføjer, at ressourcerne også er meget forskellige, jf. figur 1-3, og at nogle skoler er meget pressede. Nogle børn er nødt til at skifte skole for at få et relevant tilbud

På én skole kigger inklusionstemaet frem på den måde, at lærerne giver udtryk for, at de føler, at "kommunen og Selvstyret skubber det over på os". Ifølge lærerne mener myndighederne, at det er "vigtigere, at eleverne bliver i klassen, end det faglige, fordi de prioriterer det sociale højest". Lærerne tør ikke sige noget imod den prioritering og beder ikke om hjælp til at håndtere de pågældende elever. Og hvis de gør, er der ikke nogen penge, siger de.

De ansatte i PPR har nogle andre synsvinkler på dette tema, og de vil blive fremlagt i afsnit 4.5.1.

4.4 Omsorgssvigtede børn

Omsorgssvigtede børn er et vidt begreb, men bruges her om de børn, der mangler den omsorg, som er en forudsætning for, at de kan modtage undervisning og indgå i skolens sociale sammenhæng på den måde, der forventes af dem. Konkret kan svigtet bestå i, at de ikke har fået nok mad eller søvn, at de ikke bliver set og bakket op i skolearbejdet af deres forældre, at de er belastet af forældres misbrug, eller at de er traumatiseret af overgreb. I lærerens perspektiv ser man et barn, som ikke hører efter, ikke kan koncentrere sig og lære, og som måske forstyrrer undervisningen gennem sin adfærd (uhensigtsmæssig adfærd behøver ikke at komme af omsorgssvigt, men omsorgssvigtede børn vil ofte have en uhensigtsmæssig adfærd). At dømme efter interviewene er det en meget stor udfordring at håndtere de omsorgssvigtede børn i skolens regi. Det er ikke på alle besøgte skoler, at lærerne oplever det sådan, men nogle steder fylder det meget, og dér er lærerne usikre på opgaven og føler, at de står for alene med den. Det er karakteristisk, at de støttefunktioner, skolerne har, ofte skifter. På mange skoler tales om en ordning, der lige er sparet væk, og om nye løsninger, der er i støbeskeen. Nogle steder er der dog også velfungerende, stabile foranstaltninger. Fx fortæller lærerne på en stor byskole om, at det er en stor

[20] *Skolelederne er i spørgeskemaet blevet bedt om at svare på, om "en eller flere lærere på skolen har uddannelse i at tage hånd om" – børn med fysisk funktionsnedsættelse/psykisk funktionsnedsættelse/ordblindhed/ omsorgssvigt, men det er så få, der har svaret, at tallene ikke kan anvendes. (Tabelrapporten afs. 1.11, tabellerne 108-111.)*

hjælp at have fået en socialrådgiver på skolen, ligesom de får al den støtte og rådgivning fra PPR, de har brug for – og fra skolens ledelse.

4.4.1 En opgave for socialforvaltningen – eller for støttefunktioner på skolen?

En leder fra en by, der har store sociale problemer, siger, at de omsorgssvigtede børn er "det punkt, hvor vi spilder flest ressourcer". Han mener ikke, det giver mening at prøve at undervise dem, når deres basale behov ikke er dækket. Når det er så galt, er det socialforvaltningens opgave at træde til, men de "har svært ved at løse opgaven", siger han. Skolen laver 80-100 indberetninger om året, omhandlende ca. en fjerdedel af skolens elever. Nogle af eleverne afstedkommer indberetninger flere gange i løbet af et år. Skolen har haft flere forskellige støttefunktioner – skolefe osv. – men de bliver sparet væk efter få år. Nu ser lederen frem til at få skolens egen socialrådgiver.

På flere af skolerne efterlyses forskellige former for støttefunktioner – psykolog, socialrådgiver, skolefe, trivselsklasse osv. – og meget ofte er der tale om, at der tidligere har været den slags ordninger, men at de er ophørt som følge af besparelser. Det er desuden forskelligt, hvor meget rådgivningslæreren kan tage sig af og hjælpe med. Nogle steder er det en meget erfaren person, mens det andre steder er en funktion, der skifter ofte, fordi den besættes som en del af time-/fagfordelingen, og den nye og uerfarne har naturligt nok mindre at byde på. (Se mere om rådgivningslærerne i afsnit 4.5.2).

På en skole synes lærerne, at det er et stort problem, til trods for at der er både skolefe og rådgivningslærer. "Nogle gange føler vi os mere som en socialforvaltning – vi skal håndtere konfliktløsning, traumer og kriser. Det fylder meget – det er problemer udefra, som kommer med ind i skolen. Misbrug, omsorgssvigt. Vi bruger meget tid på det." Nogle lærere føler sig meget overladt til sig selv med problemer med eleverne. De ville gerne have flere støttetimer eller mulighed for at tilbyde eleverne noget andet end den almindelige klasse i en periode.

Helt tilsvarende fortæller lærerne på flere andre skoler, at de sociale sager tager tid fra undervisningen. De ville gerne have socialforvaltningen til at tage sig af det, for det er tunge sager, og de er meget langvarige. Også her har de haft ordninger, der er sparet væk igen, og nu kunne de godt ønske sig en socialrådgiver, en psykolog og en speciallærer. De har AKT-lærere, men de er ikke uddannede psykologer.

To lærere fra store byer siger:

> *Det er svært ikke at tage det på sig. Men nu har jeg lært, at det bare er en opgave. Det var et chok at komme ud og se, at virkeligheden er sådan, særligt med misbrug og omsorgssvigt.*
>
> *Man kommer til at give sig selv skylden, men vi er ikke uddannede speciallærere. Vi lærer ikke om det på seminariet.*

En lærer siger, at man "bruger meget tid på at være socialrådgiver", og en kollega følger op med sin tvivl: "Hvor går grænsen for, hvad jeg skal som lærer?!"

Bygderne kan noget særligt

I bygderne er folk ikke mere velhavende eller mindre arbejdsløse end i byerne, men der er alligevel en anden social sammenhæng og overskuelighed, som kan gøre det lettere at tage hånd om børn med vanskeligheder.

En positiv historie fra en bygd

"Da der engang var en dreng, der havde lidt problemer med sin adfærd, lavede vi en handleplan sammen med ham og hans forældre, og så fulgte vi op med møder hver anden uge eller deromkring i tre måneder. Så var han på ret køl igen. Forældrene var meget glade for det."
Interviewer: "Fik I hjælp fra PPR i den forbindelse?"

"Nej, PPR var ikke indblandet."

Selvom skolelederen i en af de besøgte bygder også ser en stigende tendens til omsorgssvigt, og der er langt til de fagpersoner, skolen kan trække på, er det, som om problemerne er mere overskuelige. Problemet med *urolige børn* er meget mindre – det var tydeligt at se i de besøgte undervisningstimer, og lærerne taler også om det. En leder beskriver det på den måde, at "de urolige børn her er som de roligste i byen" – selvom de lokale lærere, der ikke har arbejdet på en byskole, har svært ved at tro det. En anden leder siger, at på fællesmøder for hovedskolen og bygderne taler de andre bygder godt nok også om urolige elever, men "det har vi ikke. I den lille by, hvor jeg også har været lærer, havde børnene ikke lyst til at gå i skole. Det har de her. De vil meget gerne, og der er ikke nogen, der nægter, fordi det er svært." En anden bygd har succes med plejebørn fra byen. De kommer fra specialklasser, men kan rummes i normalklasserne i bygden, bare der ikke er for mange på én gang.

4.5 Støttefunktionerne for børn med særlige behov

4.5.1 PPR – Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning

PPR er konkret placeret med et kontor i hver af de fire kommuner, og det er derfor kun 10 af skolerne, der har et PPR-kontor i samme by, mens konsulenterne må rejse, hvis de skal se børn på de øvrige 67 skoler. Det afspejler sig i nogen grad i, hvordan skolelederne oplever PPR's tilgængelighed.

Tabel 16
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?

	Det er nemt at få kontakt med en relevant medarbejder hos PPR		Det er nemt at få en PPR-medarbejder til at komme, når vi har brug for at få set på et barn		Det er nemt at få tid hos PPR til test/undersøgelse af et barn		Det er nemt at få tid hos PPR til vejledning eller konsultation for en lærer	
	Er der et PPR-kontor i samme by som skolen?							
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Enig	4 (57 %)	20 (61 %)	3 (43 %)	5 (15 %)	2 (29 %)	9 (27 %)	4 (57 %)	11 (33 %)
Overvejende enig	3 (43 %)	10 (30 %)	3 (43 %)	13 (39 %)	4 (57 %)	10 (30 %)	3 (43 %)	13 (39 %)
Overvejende uenig	0 (0 %)	3 (9 %)	1 (14 %)	9 (27 %)	0 (0 %)	8 (24 %)	0 (0 %)	6 (18 %)
Uenig	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	6 (18 %)	1 (14 %)	6 (18 %)	0 (0 %)	3 (9 %)
Total	7 (100 %)	33 (100 %)	7 (100 %)	33 (100 %)	7 (100 %)	33 (100 %)	7 (100 %)	33 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoledere i den grønlandske folkeskole. Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 19.

Ovenstående tabel viser, at skoleledere, der har et PPR-kontor i samme by, og skoleledere, der ikke har, er lige tilbøjelige til at mene, at det "er nemt at få kontakt med en relevant medarbejder hos PPR" – det er hhv. 57 % og 61 % enige i. Denne form for kontakt er givetvis overvejende pr. telefon eller mail, og her er den fysiske placering mindre væsentlig. Men når det gælder de typer af kontakt, som kræver fysisk tilstedeværelse, bliver der forskel.

Selvom der er omtrent lige mange i begge grupper, der oplever, at "det er nemt at få tid hos PPR til test/undersøgelse af et barn" (det svarer hhv. 29 % og 27 %, at de er enige i), er der flere i gruppen, der ikke har PPR-kontor i samme by, som er "overvejende uenige" eller "uenige", nemlig 42 % over for 14 %. Forskellen er endnu større, når man spørger, om "det er nemt at få en PPR-medarbejder til at komme, når vi har brug for at få set på et barn" – det er 43 % af skolelederne, der har PPR-kontor i byen, enige i mod kun 15 % af dem, der ikke har. 45 % af disse er overvejende uenige eller uenige. Samme mønster viser sig i forbindelse med spørgsmålet om, hvorvidt "det er nemt at få tid hos PPR til vejledning eller konsultation for en lærer".

Samlet set er det 48 % af skolelederne, der *ikke* mener, at det er nemt at få en PPR-medarbejder til at komme, og 45 %, der *ikke* mener, at det er nemt at få tid til test eller undersøgelse af et barn. Det er formentlig med til at give frustrationer i håndteringen af børn med særlige behov.

PPR-kontorernes medarbejdere er selv frustrerede over manglende ressourcer/medarbejdere og de store afstande, der gør det vanskeligt at dække alle skoler ordentligt.

4.5.2 Rådgivningslæreren

På alle byskoler har en *rådgivningslærer for specialundervisning* et koordinerende ansvar i relation til børn med særlige behov. Stillingsbeskrivelserne er forskellige på de forskellige skoler, men grundlæggende er det tanken, at rådgivningslærerne skal støtte og rådgive deres kolleger og være et bindeled til PPR. Det kan fx være dem, der samler og videresender indstillinger til PPR, og som organiserer PPR-medarbejdernes besøg på skolen. Bygdeskolerne skal også gå via rådgivningslæreren på byskolen.

PPR er meget afhængig af rådgivningslærerne, fremgår det af interviewene med medarbejdere på de fire PPR-kontorer. Lederen af PPR i en af kommunerne betragter endda rådgivningslærerne som en af de store udfordringer. Alle PPR-ledere nævner, at der er forskel på, hvor gode rådgivningslærerne er. At nogle er erfarne og dygtige, men at mange er nye, og at den hyppige udskiftning er et problem, ligesom det besværliggør samarbejdet, at deres opgaver og procedurer er formuleret forskelligt på de enkelte skoler. De har typisk ingen specifik uddannelse til funktionen, og der er en væsentlig opgave for PPR i at oplære dem. Men hvis de er inde i arbejdsgangene, kan det fx godt lykkes at få et arbejde i gang om et barn, før der sker en egentlig indstilling til PPR. En PPR-leder forklarer, at de gerne vil ind i samarbejdet med skolerne også på et mere forebyggende plan, men at de får mange ting "i sidste øjeblik".

Indstillinger til PPR

Det nævnes også, at procedurerne for indstillinger ikke altid fungerer. Indstillingerne er tit mangelfulde, forklarer PPR-medarbejderne, og de kommer for hurtigt og på for spinkelt et grundlag. Af en indstilling skal det fremgå, hvilke test (fx læsetest, pædagogiske test) skolen har prøvet eleven med, og hvad man ellers har forsøgt. Men ofte fremgår det, at man ikke har prøvet noget. PPR-medarbejderne tager dette som et tegn på, at de vil sige "vi har brug for hjælp!". Indstillingerne er også kendetegnet ved, at de ofte er skrevet, uden at lærerne har talt med hinanden først. Et eksempel kan være en indstilling, der stort set kun indeholder en konstatering af, at et barn ikke fungerer godt sprogligt, uden at indstillingen beskriver, at der har været nogen pædagogiske overvejelser eller andre refleksioner. Dvs. at man ikke har forsøgt at løse problemet på skolen, før PPR bliver tilkaldt. Når lærerne selv skal teste børnene, er det også, fordi det spilder PPR's tid, hvis disse ting ikke er prøvet, når PPR involveres.

En PPR-medarbejder påpeger i tråd med dette, at antallet af indstillinger fra de enkelte skoler varierer, og det afspejler forskellige måder at se børnene på. Det afspejler også forskellige opfattelser af PPR – om det er "eksperter" eller "konsulenter". "Ekspert-opfattelsen" producerer for mange indstillinger. Den bygger på en tanke om, at PPR er nogle, man kan rekvirere til at stille en

diagnose, så man kan få sit problem løst. PPR vil hellere have en mere konsultativ tilgang, hvor man kan give råd og vejledning uden at "overtage" problemet fra skolerne.
Interessant nok har nogle lærere den stik modsatte opfattelse – at det er PPR, der forlanger en egentlig indstilling, før de vil rådgive om et barn. Disse lærere vil netop gerne bruge PPR mere konsultativt, fx ved at de kommer og observerer et barn, så man kan tale sammen ud fra dét.

En PPR-leder mener, at de skoler, hvor det fungerer bedst, også er de skoler, hvor der er god ledelse.

4.6 Sammenfatning og vurdering – eleverne

At grønlandske børn i alt for vid udstrækning er udsat for omsorgssvigt og overgreb, som kræver noget ekstra af skolen, er åbenbart. At de økonomiske ressourcer til at yde børnene den relevante støtte er sparsomme, er også indlysende. Derfor er det også meget forståeligt, at mange ledere og lærere er dybt frustrerede over, at det kan være vanskeligt overhovedet at få en fornuftig undervisning stablet på benene, fordi der er så mange sociale problemer at overkomme først.

Men skal man tænke i løsninger, er det vigtigt, at man som skoleleder eller lærer ikke drager den konklusion, at der ikke er noget at gøre, før de sociale problemer er løst, eller PPR og det sociale system har fået flere ressourcer. Det er klart, at dét ville gøre mange ting lettere, men der er også plads til forbedringer i skolen – det viser flere eksempler fra evalueringen.

Både lærere og PPR-medarbejdere peger på, at lærerne har for lidt viden med sig fra læreruddannelsen, hvad angår børn med særlige behov. Hvis disse elever skal kunne håndteres i den normale undervisning, må lærerne have de fornødne kompetencer til det. Det handler om læreruddannelsen og om efteruddannelse. Men en lærer peger også på, at "man selv kan gøre meget, når det gælder børn med diagnoser. Det er meget op til den enkelte lærer at forberede sig og sætte sig ind i tingene."

Flere lærere er også inde på, at de selv har et ansvar. En lærer i en mindre by med store sociale problemer synes, at det er vigtigt ikke at bruge børnenes baggrund som undskyldning for alt det, der ikke lykkes. "Vi må også prøve at gøre undervisningen mere interessant," siger hun. Andre muligheder kunne være mere målrettet kompetenceudvikling – fx kurser i assertiv kommunikation eller i form af konkret sparring fra PPR, som to forskellige skoler har haft succes med. Højere prioritering af rådgivningslærerne – som fx kunne komme til udtryk, ved at man ikke lod dem skifte ud hvert år – kan være en helt gratis vej til kompetenceløft alene gennem oparbejdelse af erfaring.

Forhold, som at PPR-medarbejderne oplever, at skolerne har meget forskellige kriterier for, hvornår de indstiller børn, og at de bruger meget forskellige antal timer til støttende undervisning, peger på, at der kunne være grund til at gennemføre en mere samlet afklaring af, hvad der forventes af den enkelte lærer, af skolen, af socialforvaltningen og af PPR. Mange lærere er i tvivl om, hvad der er deres opgave, når det grænser op til de mere sociale indsatser, og det bør de have retningslinjer for og støtte til at afklare.

Men allerførst kunne der være god grund til at tage en grundlæggende pædagogisk diskussion om, hvordan det kan gå til, at halvdelen af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen opfatter elevernes adfærd som skolens største udfordring. Ikke ressourcerne eller kompetencerne eller støttefunktionerne. Men simpelthen eleverne, der ikke opfører sig, som de skal.

Endelig er der grund til at gribe tilbage til kapitlet om undervisningen. Effektive Undervisningsprincipper blev i høj grad valgt og introduceret som et bud på en måde, hvorpå man kan undervise elever, som er vanskelige at motivere eller fastholde med traditionel undervisning, men bruges kun i begrænset omfang. Den kobling er ikke blevet nævnt i interviewene, men kan med fordel trækkes frem igen.

5 Lærerne

Evalueringen viser, at mange ledere og lærere på skolerne oplever, at de har et godt samarbejdsklima på skolen. Imidlertid nævnes manglende samarbejde også ofte som årsag til, at opgaver ikke bliver løst så godt, som de kunne. Samtidig ses en relativt stor udskiftning af personale på mange skoler blandt både lærere og ledere, hvilket kan medføre manglende kontinuitet og også have en negativ betydning for samarbejdsrelationerne. Men evalueringen viser, at udfordringerne også handler om, hvordan lærerne er organiseret på skolerne. Både lærere og ledere peger nemlig på, at fx trin- og teamstrukturerne rummer udfordringer med hensyn til den måde, lærerne underviser og samarbejder på. Nogle mener også, at samarbejdet ganske enkelt ikke bliver prioriteret højt nok. Det kommer fx til udtryk, ved at mange lærere har svært ved at få etableret tværfaglig undervisning. Endelig er forholdene mellem grønlandske og danske lærere – på de skoler, hvor der er mange danske lærere ansat – ofte præget af en vis distance, eller måske ligefrem konflikter.

5.1 Generelt om samarbejdet

Ledere og lærere er i vidt omfang tilfredse med det generelle samarbejdsklima på skolerne. I spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere svarer 19 ud af 43 skoleledere (44 %) fx, at de er tilfredse med det generelle samarbejdsklima på skolen, mens 23 (53 %) er overvejende tilfredse. Én byskoleleder er overvejende utilfreds. Ingen svarer, at de er helt utilfredse.

Tabel 17
Hvor tilfreds er du med det generelle samarbejdsklima på skolen?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 24)	Total (N = 43)
Tilfreds	6 (32 %)	13 (54 %)	19 (44 %)
Overvejende tilfreds	12 (63 %)	11 (46 %)	23 (53 %)
Overvejende utilfreds	1 (5 %)	0 (0 %)	1 (2 %)
Utilfreds	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Total	19 (100 %)	24 (100 %)	43 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoledere i den grønlandske folkeskole. Tabelrapporten afs. 1.10, tabel 87.

Adspurgt, om der er et samarbejde på skolen, der gør, at skolen føles som en helhed, svarer 12 ledere (29 %), at dette er tilfældet i høj grad, og 24 ud af 42 skoleledere (57 %), at det er det i nogen grad. I alt 6 skoleledere (15 %) vurderer, at der i mindre grad eller slet ikke er et sådant samarbejde. Det viser spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere. Der er ikke signifikant forskel på by- og bygdeskoleledere, men det er dog tankevækkende, at 4 bygdeskoleledere slet ikke mener, at der er et samarbejde på deres (lille!) skole, der gør, at den føles som en helhed. Tallene fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 18
I hvilken grad vurderer du, at der er et samarbejde på skolen der gør, at skolen føles som en helhed?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 23)	Total (N = 42)
I høj grad	6 (32 %)	6 (26 %)	12 (29 %)
I nogen grad	12 (63 %)	12 (52 %)	24 (57 %)
I mindre grad	1 (5 %)	1 (4 %)	2 (5 %)
Slet ikke	0 (0 %)	4 (17 %)	4 (10 %)
Total	19 (100 %)	23 (100 %)	42 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoledere i den grønlandske folkeskole. Tabelrapporten afs. 1.10, tabel 93.

Skolelederne er også blevet spurgt om, i hvilken grad de vurderer, at lærerne trækker på hinandens viden og ressourcer. Her svarer 15 (35 %), at det sker i høj grad, og 26 ud af 43 ledere (60 %), at det sker i nogen grad, 1 skoleleder (2 %) svarer, at det kun i mindre grad er tilfældet, og 1 skoleleder (2 %) svarer, at det slet ikke er tilfældet. Samlet set vurderer 95 % af lederne altså, at lærerne på skolerne trækker på hinandens faglige viden og ressourcer (Tabelrapporten afs. 1.10, tabel 9).

Lærerne er også selv blevet bedt om at vurdere deres samarbejde, og også her tegnes et overvejende positivt billede. I spørgeskemaundersøgelsen er 88 % af lærerne også enten tilfredse (45 %) eller overvejende tilfredse (43 %). 12 % af lærerne er overvejende utilfredse (10 %) eller utilfredse (2 %).

Tabel 19
Hvor tilfreds er du med samarbejdet mellem lærerne på skolen?

	Byskole (N = 230)	Bygdeskole (N = 54)	Total (N = 284)
Tilfreds	43 %	54 %	45 %
Overvejende tilfreds	45 %	35 %	43 %
Overvejende utilfreds	9 %	11 %	10 %
Utilfreds	3 %	0 %	2 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014 Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 84.

Tallene viser, at der kun er en lille forskel på, hvorvidt lærerne fra byer og bygder er tilfredse med samarbejdet mellem lærere på skolerne. Tendensen er dog, at der er større tilfredshed at spore blandt bygdeskolelærere end blandt byskolelærerne.

I spørgeskemaet er lærerne også blevet bedt om at skrive, hvad de mener, er skolens tre største udfordringer, og her nævner 29 lærere fra byskoler og 5 fra bygdeskoler det kollegiale samarbejde (Tabelrapporten afs. 3.2, tabel 2). (Det kan være nogle af de 33, der i tabellen ovenfor har erklæret sig utilfredse eller overvejende utilfredse).

Temaet samarbejde har været oppe i interviewene med lærerne. Det kan være svært at sige noget negativt om, når man sidder i en gruppe med andre kolleger, og det generelle billede, der tegnes, er også overvejende positivt. Men mange nævner fx, at de synes, at de har et godt samarbejde på deres eget trin, men at det kniber med samarbejdet med de andre. Udskiftning af lærere og lærere med meget fravær nævnes også som udfordringer for samarbejdet. En leder taler om, at der kan være konflikter mellem gamle og nye lærere, en konflikt, han karakteriserer som værende "mellem den gamle skole og Atuarfitsialak".

5.2 Trinsamarbejdet

Ifølge folkeskoleloven fra 2003 er skolen opdelt i tre trin, der omfatter et trin for de yngste elever i 1., 2. og 3. klasse, et fireårigt mellemtrin for eleverne i 4., 5., 6. og 7. klasse, og et trin for de ældste elever i 8., 9. og 10. klasse. Undervisningen organiseres på de enkelte trin i årgangsdelte eller ikke-årgangsdelte klasser i fagdelte forløb. Derudover forudsættes det med den nye forordning, at en del af undervisningen skal foregå i tværfaglige forløb på skiftende hold, hvilket vil blive uddybet i næste afsnit (afsnit 2.3).

Formålet med trinopdelingen er forklaret i bemærkningerne til loven:

"Den nye struktur skal sikre, at eleverne gennemgår et skoleforløb delt op i overskuelige enheder med afsluttende evalueringer efter hvert trin, således at der løbende kan foretages en målrettet planlægning af skole- og læringsforløbet for den enkelte elev." (Citeret fra: *Bemærkninger til udkast til Landstingsforordning nr. x af x.xxx 2001 om folkeskolen, EM 2001/35 s. 6*.)

Med udgangspunkt i trindelingen har mange skoler valgt, at den enkelte lærer i højere grad end tidligere lægger det meste af sin undervisningstid på et enkelt trin i et teamsamarbejde og derfor fortrinsvis samarbejder med gruppen af lærere på det samme trin. Lærerne følger altså ikke deres klasser gennem hele skoleforløbet, men bliver fortrinsvis på trinnene.

Denne struktur giver en meget klar ramme for, hvilken gruppe af elever og lærere den enkelte lærer har med at gøre. Den muliggør også et tæt samarbejde mellem lærerne om den enkelte klasse og det enkelte trin. Hvis alle lærere underviser i forskellige klasser på alle trin, vil den enkelte lærer fx skulle gå til mange forskellige årgangs- eller trinmøder. Desuden betyder tilknytningen til trin, at lærerne kan blive specialiseret i elevernes udvikling på de forskellige alderstrin og i den didaktik, der knytter sig dertil.

Flere lærere oplever dog, at den trinopdelte ramme i praksis fungerer for ufleksibelt, hvilket blandt andet medfører, at de ofte skal undervise i mange eller samtlige fag i den enkelte klasse i stedet for i de fag, de har linjefagskompetence eller i øvrigt bare gode faglige kompetencer inden for. På en skole er der fx kun musik på ældstetrinnet og kun sløjd på yngstetrinnet, fordi der kun er én lærer til hvert af disse to fag. Den oplagte fordel, der skulle være ved trinnene, nemlig at lærerne kan samarbejde tættere, giver flere lærere udtryk for, ikke fungerer alligevel, fordi det ikke sker i praksis. En ny lærer synes, at netop samarbejdet er den største udfordring. Hun er blevet sat til at undervise i ni forskellige fag og synes ikke, at hun får nogen hjælp fra de andre.

Det skal bemærkes, at den faste opdeling af lærerne, hvor de knyttes til ét trin, og eleverne således skifter lærere ved overgangen mellem trinnene, ikke er noget, der følger af trinopdelingen i sig selv. Som det fremgår af bemærkningerne til forordningen/loven, er den i udgangspunktet blot tænkt som en indholdsmæssig opdeling af skoleforløbet.

Tre trin – tre øer

Interviewene i forbindelse med skolebesøgene viser, at trinstrukturen i høj grad har betydning for, hvordan lærerne oplever, at samarbejdet på skolen fungerer. Flere taler om, at skolen opleves som tre adskilte skoler i én. En lærer fra en byskole siger fx, at "de tre trin er som tre øer". Læreren efterlyser et bedre samarbejde på tværs af trinnene, fordi især arbejdet med den røde tråd gennem elevernes skoletid og arbejdet med overgange mellem trinnene i hendes øjne i dag er trængt i baggrunden. Da skolen de seneste år samtidig er vokset, betyder det ifølge læreren, at lærerne på skolen i dag har betydeligt mindre kontakt med hinanden. Nogle steder har det dog den gode side, at der inden for de enkelte trin er et godt og tæt samarbejde.

På en anden byskole fortæller lærerne, at det samme har været tilfældet på deres skole, men at der nu er blevet blødt op i trinstrukturen på den måde, at lærerne ikke kun er på ét trin, hvilket har gjort samarbejdet på tværs mere smidigt. De har også indført brobygningstimer til samarbejde mellem 3. og 4. klasse og mellem 7. og 8. klasse, så læreren, der afgiver elever, kan overdrage viden til læreren, der modtager eleverne på det næste trin. Det gælder også mellem specialklassen og normalklasserne, hvor lærerne har brug for at holde møder med hinanden, når elever flytter fra en specialklasse til en normalklasse og omvendt. En lærer udtrykker det sådan:

Tidligere var der kløft mellem trinnene. I dag lægger vi mest vægt på at undervise i de fag, vi er gode til. Det var anderledes før. Kun at være lærer på ét trin er ikke nødvendigvis bedst. Det giver perspektiv at veksle mellem trinnene.

Også på endnu en anden byskole er trinstrukturen blødt op, så flere lærere nu underviser på andre trin end dem, de er tilknyttet. Det betyder, at der er nogle, der har flere timer på andre trin end det, de organisatorisk er tilknyttet. Da samarbejdet således stadig er struktureret efter trinnene, giver det en udfordring på den måde, at det kan være svært at samle alle lærere inden for et enkelt trin til teammøder.

Et andet perspektiv er den funktion, trinnene har som organisatorisk enhed, som forskellige opgaver og funktioner er uddelegeret til, og som skal ledes af en trin- eller afdelingsleder. På en mindre byskole peger lærerne på, at afdelingslederne ikke i tilstrækkelig grad løfter deres opgave med at tage initiativ til de nødvendige pædagogiske og faglige drøftelser. En lærer udtrykker fx frustration over, at der generelt er en for lad og uambitiøs holdning til, hvordan mødekulturen skal være. Fx påpeger læreren, at der ofte ikke bliver skrevet dagsorden forud for møderne, og at trinlederne ikke forbereder og strukturerer møderne godt nok. Desuden oplever han, at møderne, som ligger om eftermiddagen, ofte ikke bliver til noget, fordi lærerne er gået hjem. Andre steder nævnes, at trinmøder er fine, hvis der vel at mærke er en veldefineret dagsorden, og at det ikke kun behøver at være trinlederens ansvar at løfte det: "Vi skal også være bedre til at gøre noget selv. Vi skal snakke mere om fag. Vi bruger ikke hinandens ressourcer godt nok."

På en lille bygdeskole er udfordringerne noget anderledes. De få lærere, der er på skolen, oplever både styrker og udfordringer forbundet med ikke at have flere kolleger at samarbejde med. Fx synes lederen, at det er positivt at være en lille gruppe, der får hverdagen til at fungere sammen: "Vi samarbejder godt. Det er rart at være så få. Vi er i kontakt med hinanden om alting. Men man kan også godt savne at have nogle kolleger i et team, der kan sparres med. Jeg savner samarbejde, hvor man udveksler idéer om det faglige, og det er svært, når man ikke er flere." Læreren fortæller, at der arbejdes på en løsning, hvor bygdeskolen bliver koblet på byskolens intranet, så de kan udvikle noget samarbejde med byskolelærerne gennem de dialogfora, der er dér.

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet spurgt, hvordan de vurderer trinsamarbejdet og samarbejdet inden for faggrupperne. Her vurderes trinsamarbejdet markant bedre end faggruppesamarbejdet, hvilket underbygger indtrykket af, at trinnene kan være nogle udmærkede, velfungerende "øer" på skolen, men at de er det på bekostning af samarbejdet "på langs".

24 ud af 43 skoleledere (56 %) svarer, at trinsamarbejdet fungerer godt, mens 17 ledere (40 %) svarer, at det fungerer rimeligt. 1 bygdeskoleleder (4 %) svarer, at det fungerer mindre godt, og 1 leder svarer, at de på hans skole slet ikke har et trinsamarbejde. Tallene fremgår nedenfor af tabel 20.

Tabel 20
Hvordan fungerer: trin-samarbejde?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 24)	Total (N = 43)
Godt	13 (68 %)	11 (46 %)	24 (56 %)
Rimeligt	6 (32 %)	11 (46 %)	17 (40 %)
Mindre godt	0 (0 %)	1 (4 %)	1 (2 %)
Det har vi ikke	0 (0 %)	1 (4 %)	1 (2 %)
Total	19 (100 %)	24 (100 %)	43 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.10, tabel 88.

Skolelederne vurderer derimod samarbejdet inden for faggrupperne (grønlandsklærerne, matematiklærerne osv.) væsentligt ringere. 14 ud af 42 skoleledere (33 %) svarer, at det fungerer godt. 19 (45 %) svarer, at det fungerer rimeligt, og 9 (21 %) af skolelederne svarer, at det funge-

rer mindre godt. Der er ingen, der svarer, at der blandt lærerne slet ikke er et samarbejde inden for faggrupperne. Tallene kan ses i tabellen nedenfor.

Tabel 21
Hvordan fungerer: samarbejde inden for faggrupperne?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 23)	Total (N = 42)
Godt	3 (16 %)	11 (48 %)	14 (33 %)
Rimeligt	9 (47 %)	10 (43 %)	19 (45 %)
Mindre godt	7 (37 %)	2 (9 %)	9 (21 %)
Det har vi ikke	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Total	19 (100 %)	23 (100 %)	42 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.10, tabel 89.

Hvor bygdeskolelederne vurderede trinsamarbejdet noget mindre positivt end byskolelederne, er det omvendt med faggruppesamarbejdet. Her er der en signifikant forskel, idet 48 % af bygdeskolelederne – mod kun 16 % af byskolelederne – mener, at faggruppesamarbejdet fungerer godt, og 37 % af byskolelederne omvendt mener, at det er mindre godt. Det svarer kun 9 % af bygdeskolelederne. Det kan måske netop være et udtryk for, at trinopdelingen på byskolerne er så udtalt, at det ligefrem afskærer faggruppesamarbejdet fra at fungere, mens bygdeskolerne ikke er så opdelt i trin af den praktiske grund, at alle lærere er nødt til at undervise mere eller mindre på alle årgange.

Lærerne giver da også udtryk for, at de mødes oftere med deres kolleger på de trin, de er tilknyttet, end de mødes i en faggruppe blandt lærere, der underviser i det samme fag på skolen. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen mødes 85 % af byskolelærerne og 70 % af bygdeskolelærerne mindst en gang om måneden i forbindelse med trinsamarbejdet (Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 86), mens de tilsvarende tal for faggruppesamarbejdet er hhv. 39 % og 47 %. (Resten mødes sjældnere eller slet ikke) (Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 88). Her fremgår det også, at bygdeskolelærerne i noget højere grad end byskolelærerne prioriterer faggruppesamarbejdet. Derudover deltager byskolelærerne hyppigere i årgangssamarbejde (72 % mindst en gang om måneden), end bygdeskolelærerne gør (57 %) (Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 86). En forklaring på, at trinsamarbejdet prioriteres eller vurderes højere end faggruppesamarbejdet kan også være, at der på alle skoler er afsat ressourcer til trinsamarbejdet gennem forberedelsesfaktoren, mens mange skoler ikke har afsat noget – eller kun lidt – til faggruppesamarbejdet.

5.3 Samarbejdet mellem grønlandske og danske lærere

Samarbejdet mellem danske og grønlandske lærere var ikke i udgangspunktet et tema i evalueringen, så det er ikke noget, vi har spurgt om i spørgeskemaer eller interview. Temaet er spontant dukket op i nogle af interviewene i de byer, hvor der er flere danske lærere, og da det tydeligvis kan fylde ganske meget, nævner vi det her.

Samarbejdet på skolerne er også påvirket af lærernes sproglige og kulturelle baggrund, hvor danske lærere udgør en minoritetsgruppe på en del af de grønlandske lærerværelser, selvom de er blevet markant færre, end de har været, og i dag kun udgør 13 % af det samlede, pædagogiske personale på skolerne. Det er dog meget ujævnt fordelt, så der på byskolerne i de store byer på vestkysten typisk kun er enkelte danske lærere, mens der er flere på byskolerne i yderdistrikterne. Nogle af interviewene peger dog på, at det ikke så meget er det absolutte antal der er afgørende. Også med en lille gruppe kan der opstå gnidninger i forholdet til de grønlandske lærere. Det illustreres fx af et udsagn fra en grønlandsk lærer på en skole, hvor der ellers ikke er så mange: "På ældstetrinnet går det godt, vi har ingen danske lærere (...)."

En ting er, at man naturligt søger sammen med de kolleger, man har fælles sprog med. Uanset at de fleste grønlandske lærere er gode til dansk, så går smalltalken på lærerværelset nemmere på ens eget sprog, og det giver let en vis opdeling af de to grupper i hverdagen. Det fører dog næppe til samarbejdsvanskeligheder i sig selv. Men ud over at der er sproglige barrierer, mener nogle

af de interviewede, at de danske lærere ofte ikke har tilstrækkelig viden om de forhold og de faglige og lovgivningsmæssige rammer, de har med at gøre, når de arbejder i Grønland, eller en erkendelse af, at de er på arbejde i en fremmed kultur.

At forholdet mellem danskere og grønlændere kan være vanskeligt, kan have karakter af et tabu. Det kommer allerede til udtryk ved, at temaet udelukkende er taget op i de individuelle interview, der er gennemført i forbindelse med evalueringen, eller i gruppeinterview, hvor der kun har været grønlandske lærere til stede. Det er tydeligvis ikke et emne, der er så nemt at drøfte åbent på lærerværelset på tværs af de to grupper.

På en af byskolerne har skolelederen direkte dårlige erfaringer med de danske lærere og forholder sig ret kritisk til gruppen af danske lærere i Grønland. Skolelederen, der selv er dansker, ser det som, at nogle af de danske lærere i Grønland fortrinsvis kommer for at opleve landet og naturen. I hans øjne kan det somme tider give et forkert udgangspunkt for at udfylde jobbet som lærer i Grønland: "Nogle er her for at opleve Grønland og ikke for at levere et stykke arbejde. Og de har ikke forstået, at de er 'fremmedarbejdere'."

En del af problemet er naturligvis de sproglige barrierer, hvor kommunikationen mellem danske og grønlandske lærere næsten uden undtagelse foregår på dansk, da de fleste grønlandske lærere taler og forstår dansk, og næsten ingen danske lærere taler grønlandsk. Det bringer danske lærere i en styrkeposition, fordi de sprogligt forbliver på hjemmebane, selvom de kulturelt og geografisk er på udebane. Kommunikationen foregår i den forstand på danske præmisser, og sproget kan påvirke magtforholdet, fordi de grønlandsktalende lærere skal tale deres andetsprog med danskerne.

En skoleleder forklarer i tråd med dette, at særligt de grønlandske lærere er tilbageholdende med at give modspil, når de danske lærere kommer med et fagligt forslag. I lederens øjne er de grønlandske lærere tilbøjelige til bare at sige ja i stedet for at give modstand, hvilket han ærgrer sig over: "Når jeg eller de danske lærere kommer med noget, siger de bare ja." Dog er det lederens erfaring, at problemet er blevet mindre med tiden, i takt med at lærergruppen er begyndt at tage et medansvar og give udtryk for deres meninger.

En dansk lærer på en mindre byskole forklarer, at der kan være kulturelle misforståelser og barrierer: "Jeg fornemmer, at der er en 'os-og-jer-holdning'. Man er ikke så direkte, og jeg synes, det er svært at vide, hvad mine grønlandske kollegaer tænker." Samme lærer forklarer også, at hun oplever, at de grønlandske lærere på skolen har fordomme om danskerne, hvilket i hendes øjne er en del af grunden til, at der kan opstå gnidninger i samarbejdet mellem grønlændere og danskere.

På en af de besøgte byskoler er der et særligt vanskeligt samarbejde mellem danske og grønlandske lærere. Her fortæller både lærere og skolelederen om et "stramt" samarbejdsklima, ligefrem med mange skænderier. Der ikke er en kultur for at samarbejde og hjælpe hinanden. I interviewene peges der på, at en væsentlig del af problemet handler om forholdet mellem grønlændere og danskere. Nogle af de grønlandske lærere oplever det som, at de danske lærere ofte har en bedrevidende holdning, hvor de kommer med en "sådan gør vi i Danmark"-tilgang til arbejdet. De mener, at det ofte dækker over, at de danske lærere ikke har ret meget viden om forholdene i Grønland og om, at den grønlandske skole er anderledes end den danske, når de kommer. Et interview med en ny dansk lærer på skolen bekræfter for så vidt dette.

En dansk lærer i en anden mindre by har helt tilsvarende en fornemmelse af, at han har haft mange forgængere med "gode idéer", og han kan godt forstå, at de grønlandske kolleger bliver trætte af det. Samtidig er det også svært at holde sig tilbage, når man nu bare *har* de idéer, forklarer han.

På en anden skole har lederen åbent taget fat i lignende konflikter, og der har været arbejdet med det på skolen. Lederen mener ikke, at det spiller en stor rolle længere, selvom lærergruppen i praksis ofte sidder delt i to grupper på lærerværelset. Skolelederen fremhæver, at der også har været samarbejdsproblemer mellem lærere og timelærere. Hans tilgang har været at snakke

åbent om det på skolen og arbejde med forskellige konkrete konflikthåndteringsværktøjer, og det har angiveligt gjort forholdene bedre.

5.4 Udskiftning og fravær blandt lærerne

Forældrene i interviewene nævner det som problematisk, at der er meget udskiftning blandt lærerne, og at mange timer bliver aflyst på grund af lærernes fravær. På nogle skoler er det også et indsatsområde at få nedbragt sygefraværet blandt lærerne. Ifølge skoleledernes svar på spørgeskemaet mener 32 % af lederne, at udskiftningen af lærere går ud over elevernes læringsudbytte (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 63). Derudover svarer over halvdelen af lederne, at mindst 3 % af de skemalagte timer blev aflyst i skoleåret 2013/14 (Tabelrapporten afs. 1.6, tabel 44). 3 % af timerne svarer til seks hele skoledage for hver elev. På tre skoler var det over 11 %, svarende til 22 skoledage for den enkelte elev.

Udskiftning af lærere

Hyppig udskiftning af lærere er et problem for eleverne, som skal lære nye lærere og nye arbejdsformer at kende, ligesom enhver ny lærer skal bruge tid på at lære eleverne og deres forudsætninger og udfordringer at kende. En lærer i en lille by påpeger, at eleverne har haft mange forskellige lærere, og at det har betydet, at de ikke har "lært arbejdsroen at kende". Det er også et problem for skolen som sådan, for samarbejdet mellem lærerne. En leder udtrykker det på den måde, at man skal "gentage sig selv hvert år".

Problemet er særligt stort i yderdistrikterne, som mange rejser fra, og hvortil det kan være svært at tiltrække nye, kompetente lærere.

Som tidligere nævnt (afsnit 6.2) er lærerudskiftningen noget, forældrene peger på som problematisk.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne viser, at 9 % af lederne (to byskoler og to bygdeskoler) i høj grad mener, at udskiftningen på deres skole er så stor, "at det går ud over elevernes læringsudbytte generelt". 23 % mener, at det i nogen grad er tilfældet, og 14 % svarer "I mindre grad". 55 % mener ikke, at det er et problem. (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 63). Fordelt på regionerne ser det sådan ud:

Tabel 22
Synes du, at der er så stor udskiftning af lærere på din skole, at det går ud over elevernes læringsudbytte generelt?

	SYD	NUUK	MIDT	DISKO	NORD	ØST	Total
Ja, i høj grad/ Ja, i nogen grad	3	1	1	2	3	4	14
Ja, i mindre grad/ Nej	5	7	4	8	4	2	30
Total	8	8	5	10	7	6	44

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 20.

Tallene er ganske små, men der ses dog en tendens til, at udskiftningen opleves mere negativt på skolerne i Syd-, Nord- og Østgrønland, altså i yderdistrikterne.

Spørger man lærerne, svarer 64 %, at de har været ansat på en anden skole end deres nuværende, efter at de blev færdiguddannet (Tabelrapporten afs. 2.16, tabel 74). Her er der en signifikant forskel på uddannede og ikke-uddannede lærere, idet det gælder for 70 % af de læreruddannede og 37 % af de ikke-læreruddannede (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 21). Skelner man mellem lærere med dansk hhv. grønlandsk læreruddannelse, har 97 % af lærerne med dansk læreruddannelse været på en anden skole før (det kan ikke ses, om det har været en skole i Danmark el-

ler Grønland), og det samme gælder 66 % af de grønlandsk-uddannede (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 22).

De lærere, der ikke har været på den samme skole altid, er blevet spurgt om, hvorfor de skiftede. Her svarer den største gruppe – 51 % – at de "gerne ville opleve noget nyt". 29 % ville gerne "til netop denne by/bygd", og 26 % "flyttede til en anden by/bygd af personlige årsager". (Der kunne afgives op til tre svar, så én lærer kan have givet flere af disse begrundelser). Lærerne havde også mulighed for at angive årsager som, at der var noget på den skole, de flyttede fra, som de var utilfredse med, men det vælger i alle tilfælde under 10 % af respondenterne (Tabelrapporten afs. 2.16, tabel 75).

For at prøve at se lidt ud i fremtiden er lærerne også blevet spurgt, om de regner med at være på den skole, hvor de er ansat nu, om tre år. Det svarer 59 % ja til, 14 % svarer nej, og 28 % svarer "Ved ikke" (Tabelrapporten afs. 2.16, tabel 76). Igen er der statistisk signifikant forskel på de grønlandsk-uddannede og de dansk-uddannede lærere, idet 66 % af de grønlandsk-uddannede regner med at blive på samme skole, mens det kun gælder for 28 % af de lærere, der er uddannet i Danmark (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 23).

Aflyste timer

Læreres fravær og aflyste timer fylder meget i forældrenes syn på skolen. Problemets omfang indikeres i spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne, hvor 17 (55 %) af lederne angiver, at 3 % eller flere af de skemalagte timer ikke blev gennemført i 2013/14. På tre skoler er tallet over 11 %. Det fremgår af tabellen nedenfor:

Tabel 23
Hvor stor en andel af de skemalagte timer i skoleåret 2013/2014 blev ikke gennemført?

	Byskole (N= 16)	Bygdeskole (N = 15)	Total (N = 31)
0-2 %	6 (38 %)	8 (53 %)	14 (45 %)
3-5 %	7 (44 %)	3 (20 %)	10 (32 %)
6-8 %	2 (13 %)	0 (0 %)	2 (6 %)
9-11 %	0 (0 %)	2 (13 %)	2 (6 %)
Over 11 %	1 (6 %)	2 (13 %)	3 (10 %)
Total	16 (100 %)	15 (100 %)	31 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.6, tabel 44.
Note: tallene i denne tabel er konstrueret ved at krydse respondenternes svar på spørgsmålene "Hvor mange skemalagte timer blev ikke gennemført i skoleåret 2013/14?" Og "Hvor mange timer var skemalagt i skoleåret 2013/14 i alt?" med hinanden.

Tabellen viser, at man på 14 (45 %) af skolerne måtte aflyse 2 % eller mindre af de skemalagte timer, og det fordelte sig med 6 af byskolerne og 8 af bygdeskolerne. På 10 af skolerne var det 3-5 % af timerne, der blev aflyst. Det svarer til seks-ti skoledage for den enkelte elev. På 7 skoler var tallet endnu højere. Bemærk i øvrigt, at spørgsmålet kun er besvaret af 31 af de 45 ledere, der ellers har besvaret skemaet.

På byskolerne var den altovervejende grund til aflysningerne "Vi mangler vikarer". Det svarer 85 % (11) af byskolelederne, men kun 26 % (5) af bygdeskolelederne. I bygderne er det dårligt vejr, der er den vigtigste grund – den angiver 63 % (12) af bygdeskolelederne, men kun 8 % (1) af byskolelederne. Én leder i hver gruppe har angivet "Lærere udebliver uden varsel" som den vigtigste grund til aflysninger (Tabelrapporten afs. 1.6, tabel 45). Men at der "mangler vikarer", kan

jo have både sygdom og andet fravær som bagvedliggende årsag. Skolelederne er ikke spurgt om hvordan de forholder sig til disse tal, ligesom der ikke er spurgt om der er anvendt fleksibel planlægning.

Forældrene er naturligvis kritiske, når timer bliver aflyst. Her siger en forælder fra en stor byskole:

> *På mellemtrinnet har vi oplevet en massiv udskiftning. (...) De har haft så mange fritimer og så mange vikartimer, at det er helt uhyggeligt. (...) Børnenes rammer er ikke til stede. Der er så meget ulovligt fravær blandt eleverne. Der er så meget ulovligt fravær blandt lærerne. Der er så mange fritimer. Du kan ikke få forordningen til at fungere, for der er ikke nogen, der tager den alvorligt.*

Flere skoleledere er helt klar over problemet og taler i interviewene om, at de har lærere ansat, som de ikke mener leverer en kvalificeret indsats, og som de derfor gerne ville kunne afskedige. Men det kan være svært, enten fordi lærerne er beskyttet i ansættelsen, eller fordi det er svært at finde andre lærere i stedet. Det sidste er et problem i nogle byer, igen typisk i yderdistrikterne. En leder siger:

> *Hvis en lærer ikke kan opfylde kravene, er det meget svært at fyre vedkommende. Selvom de får en advarsel gennem HR og alt det der. (…) En håndværker, der ikke dur, kan man fyre med det samme og finde en anden. Det er så ærgerligt for børnenes skyld ... Vi bruger så meget tid på det. Sådan nogle lærere, som vi prøver at løfte, men hvor det bare ikke kan lade sig gøre, og som ikke selv vil stoppe. Det er mit allerstørste problem! Og så dem, der bare arbejder her for lønnens skyld. De interesserer sig ikke for læringsmålene. De kan ikke lave klasseledelse, de kan ikke styre de urolige børn, de har ikke overskud til fx at lave undervisningsdifferentiering. De synes bare, det er så hårdt alt sammen ... Der er så mange andre dygtige derude, som har rigtig meget lyst til at undervise! Hvis vi kunne få dem, ville vi heller ikke have brug for så mange vikarer hele tiden.*

En anden leder undrer sig over, at det overhovedet er et problem, at nogle lærere ikke passer deres arbejde:

> *Det er da ellers meget rimeligt, de er ansat af forældrene, det er forældrene, der betaler deres løn for at undervise deres børn og for at gøre det ordentligt. Jamen, hvis man ikke passer sit arbejde, så skal man da finde noget andet. Der er ikke nogen, der står og siger til en læge, at "nu skal du huske at komme til dine operationer"! Jeg er meget overrasket over den holdning, nogle har – at de tror, skolen er til for dem.*

Som et konkret forsøg på at nedbringe fraværet har en skole indført faste procedurer for "sundhedssamtaler": Hvis en lærer har sygefravær tre gange, skal han eller hun til sundhedssamtale med skolelederen eller viceskolelederen, hvor de spørger, om det er på grund af arbejdet osv. Ifølge lederne er lærerne meget glade for det. De, der ikke har været syge i løbet af et semester, bliver rost på lærerværelset. Ordningen er stadig så ny, at det er for tidligt at sige noget om effekter.

En lærer fra en skole med stabile lærere – og gode resultater – fortæller:

> *Stabilitet er meget, meget vigtigt. Vi hører meget dårligt om andre skoler, folk er syge, og fravær og vikarer og alt det der – der har vi i mange år haft meget stabile lærere, så børnene har været trygge, de kender os. De ved, at der sker noget fornuftigt hver dag. Det betyder også meget.*

Lederen har på denne skole været meget klar og konsekvent i sine forventninger til lærerne og har også afskediget nogle gennem tiden, selvom det ikke er nemt i et lille samfund. Men det har altså lønnet sig i det lange løb og skabt meget respekt om skolen.

5.5 Tiltag til bedre samarbejde

På flere skoler arbejdes med udvikling af principper eller værdier for at sikre et fælles grundlag for samarbejdet. I interviewene med ledere og lærere er der kommet eksempler på, at arbejdet med værdier har styrket samarbejdet og det psykiske arbejdsmiljø på skolerne. På en af de besøgte skoler, der gennem længere tid har været ramt af dårligt arbejdsmiljø og psykiske problemer hos en del af skolens ansatte, fremhæver lederen arbejdet med værdier og arbejdet med atmosfæren på lærerværelset som fokuspunkter, der har været med til at vende udviklingen til det bedre på skolen. Sammen med et fokus på belønninger, motivation og positive indsatser har det ifølge lederen været med til at få fraværet ned blandt lærerne. Lærerne på skolen vurderer også, at samarbejdsklimaet er blevet bedre gennem de seneste to år. De siger: "Det, at vi har lavet vores vision og vores mission, har sat gang i samarbejdet. Det har været alfa og omega. Det, at vi vil være en endnu bedre skole, det har været motiverende. (...) Vi har udformet dem sammen. Det er vores, lærernes – de kommer ikke oppefra."

På en anden af de besøgte skoler oplever både ledelsen og lærerne også, at deres fokus på det psykiske arbejdsmiljø har båret frugt og er medvirkende til at sikre et godt samarbejde på skolen. Her fremhæver skolelederen, at alle lærerne på skolen har gennemgået IMAK's selvevalueringsprojekt og har forholdt sig til IMAK's "professionsideal", og at dette er med til at sikre en faglig og professionel kobling mellem skolens værdier og de ansattes faglighed.

Derudover fremhæver både lærerne og ledelsen, at skolens tillidsrepræsentant er en vigtig brik i arbejdet med det psykiske arbejdsmiljø. Ledelsen understreger blandt andet, at det gode samarbejde mellem ledelsen og tillidsrepræsentanten er vigtigt for at sikre trivsel og fastholdelse af lærere på skolen.

På flere af de besøgte skoler er der eksempler på, at et dårligt arbejdsmiljø er blevet fulgt op af en prioritering af fx MUS (medarbejderudviklingssamtaler) og af en fokuseret indsats fra lærernes tillidsrepræsentant.

På en af de besøgte skoler arbejder tillidsrepræsentanten meget med det psykiske arbejdsmiljø, hvilket lærerne fremhæver som en stor styrke for deres trivsel og arbejdsglæde. Samtidig fremhæver skolelederen, at samarbejdet med tillidsrepræsentanten er godt, og at MUS nu prioriteres højere end tidligere. Der er dog også et eksempel på, en lærer synes, at den lokale tillidsrepræsentant "går i små sko" og gør samarbejdet mere besværligt, fx ved at insistere på timepuljer til møder. Og når der endelig er møder, er der enten pinlig tavshed eller nogen, der holder på formalia og blokerer for beslutninger, fordi sagerne ikke er sat korrekt på dagsordenen.

På en anden skole bliver MUS og SU-arbejdet prioriteret højt. Blandt andet foregår MUS ved, at skolelederen hvert år observerer alle læreres undervisning forud for de individuelle MUS. Ifølge skolelederen medfører dette et godt samarbejdsklima på skolen, men han understreger samtidig, at der alligevel er konflikter og lærere, der ikke er tilfredse. Dette har ledelsen prøvet at komme til livs ved at indføre en ordning, der siger, at konflikter skal tages op med den, man er uenig med, inden 24 timer – i stedet for at man går bag om ryggen på hinanden. Og hvis man ikke gør det, skal man inddrage ledelsen. Så kan lederen gå til den pågældende. Ellers må man glemme det. Dette skal sikre, at dårlige relationer og konflikter mellem lærere ikke bliver så omfattende, at de påvirker det generelle klima på skolen. Det er lederne, der har indført det, men medarbejderne er meget glade for ordningen.

Ser man på de formelle samarbejdsfora, Pædagogisk Råd og samarbejdsudvalget, mener skolelederne, at Pædagogisk Råd fungerer bedst. 12 af de 19 byskoleledere i undersøgelsen mener, at Pædagogisk Råd fungerer godt, og 7 mener, at det fungerer rimeligt. Blandt de bygdeskoleledere, der har Pædagogisk Råd, er det 11 ud af 21, der synes, det fungerer godt, og 10, der synes, at det fungerer rimeligt (Tabelrapporten afs. 1.10, tabel 91). Samarbejdsudvalget er der noget mindre tilfredshed med. 9 byskoleledere synes, det fungerer godt, 8 synes, at det fungerer rimeligt, og 2 mener, at det er mindre godt. Blandt bygdeskolelederne svarer 41 % "Godt" og 59 % "Rimeligt" (Tabelrapporten afs. 1.10, tabel 92).

APV

Lederne er også blevet spurgt om, i hvilken grad de vurderer, at APV (arbejdspladsvurdering) "bliver brugt til at skabe forbedringer". Det mener 8 skoleledere, at de gør i høj grad, 16 svarer "I nogen grad", 11 "I mindre grad", og 3 "Slet ikke". Af svarene fremgår, at APV i højere grad bliver brugt på byskolerne end på bygdeskolerne – de i alt 21 %, der svarer "I høj grad", udgøres af 37 % af lederne på byskolerne og 5 % af lederne på bygdeskolerne. (Tabelrapporten afs. 1.10, tabel 95).

Selvom skolelederne altså generelt ikke tillægger APV'en stor betydning, er lærerne mere positive. De er blevet spurgt om, hvilken betydning de oplever, at APV har for skolens samarbejde og psykiske arbejdsmiljø, og selvom 28 % har svaret, at de ikke kender det, at det ikke er på skolen, eller at de ikke ved det, har 48 % svaret, at det har en positiv betydning. 22 % mener, at det ikke har nogen betydning, og 3 %, at det har en negativ betydning (Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 93).

5.6 Lærerne – vurdering

Selvom både ledere og lærere i spørgeskemaerne svarer, at samarbejdsklimaet på deres skole er rimeligt godt, er det tydeligt, at manglende eller dårligt samarbejde på mange skoler er en barriere for udvikling. Lærerne bruger ofte manglende samarbejde som forklaring på ting, der ikke fungerer optimalt – arbejde med Effektive Undervisningsprincipper, overgange mellem trin, tværfaglig undervisning osv.

I nogle tilfælde er der en trinleder, man kan placere ansvaret hos. Men som nogle lærere selv påpeger, har alle et medansvar for at få samarbejdet til at fungere.

Den skarpe opdeling i skolens tre trin, hvor lærerne kun knyttes til det ene, som de så har mange forskellige fag på, giver nogle problemer. Den kan betyde, at lærerne underviser i fag, de ikke har deres bedste kompetencer inden for, og omvendt – at ildsjælene især i de små fag ikke kan få timer nok til at hellige sig de fag, de er bedst til. Det betyder også, at skolen bliver delt i "øer", som kun i mindre grad arbejder sammen, og ikke mindst, at eleverne får to overgange i løbet af deres skoleforløb, som ikke havde behøvet at være der. Det sidste er ikke i sig selv et problem, men med den store lærerudskiftning, der i øvrigt er, forekommer det uhensigtsmæssigt at indføre flere lærerskift end højst nødvendigt. I betragtning af at meningen med at indføre trinnene kun har været at bryde skoleforløbet op *indholdsmæssigt* i nogle mere overskuelige bidder – med milepæle i form af trintestene – bør skolerne overveje at organisere lærerne anderledes omkring de enkelte klasser. Nogle skoler er allerede trådt ind på den vej, i erkendelse af at det må have højeste prioritet, at lærerne underviser i de fag, de er gode til – ikke at lærerne er samlet i trin, eller at den enkelte klasse har få lærere i det enkelte år.

På de skoler, hvor de danske lærere udgør en gruppe, dvs. er flere end en enkelt eller to, kan det udgøre en udfordring for samarbejdet. De grønlandske lærere synes, at de danske fylder for meget og har for lidt forståelse for, at de arbejder på en skole, som er – og skal være – anderledes end den danske. En skoleleder taler om, at nogle af de danske lærere i højere grad kommer til landet for at opleve noget end for at levere et godt stykke undervisningsarbejde. I og med at andelen af danske lærere er blevet markant mindre end tidligere, er dette noget, der nu fortrinsvis ses på byskolerne i yderdistrikterne. Selvom det således langtfra er alle skoler, der har denne udfordring, er det oplagt noget, der bør tages mere åbent hånd om fra ledelsens side. Som det er i dag, har det karakter af tabu, og dermed sker der næppe nogen udvikling i det af sig selv.

Stor udskiftning af lærere og aflyste timer på grund af lærernes fravær er ikke noget, lærere og ledere taler så meget om i interviewene, men tallene fra skoleledernes spørgeskema peger på konkrete problemer på dette område – problemer, som forældrene også er meget optaget af. Lærernes årsager til at flytte er tilsyneladende ikke så meget utilfredshed med det, de flytter fra, men i højere grad lyst til at komme nye steder hen. Det er umiddelbart vanskeligt at pege på, hvad skolerne kan gøre for at modvirke det, selvom attraktive arbejdspladser formentlig alt andet lige vil holde bedre på deres medarbejdere.

Hvad de aflyste timer angår, synes det oplagt, at alle skoler er nødt til at arbejde målbevidst med at nedbringe fraværet. Fokus på det, fx gennem udarbejdelse af en sygefraværspolitik, kan i sig selv mindske fraværet.[21] Hvis halvdelen af landets elever mister 3 % af deres undervisningstid – eller (langt) mere på grund af lærernes fravær (og her er altså ikke medregnet undervisning, der er gennemført af vikarer) – vil det være oplagt at satse hårdt på at få nedbragt disse tal, før man overhovedet begynder at overveje at tilføre flere ressourcer eller timer til skolerne.

Noget af fraværet er selvfølgelig planlagt, når lærere fx deltager i kurser, og her har skolerne mulighed for at benytte fleksibel planlægning og samle den pågældende læreres timer på et andet tidspunkt. Det er ikke undersøgt eller omtalt, om dette bliver brugt.

Evalueringens afdækning af, at der nogle steder kan være vanskeligheder i samarbejdet mellem grønlandske og danske lærere, påkalder sig i sig selv opmærksomhed som noget, der må arbejdes med. Men det er også et symptom på, at man på lærerværelserne ikke er gode til at håndtere vanskeligheder i samarbejdet i det hele taget.

Dårligt eller manglende samarbejde er ensbetydende med dårlig ressourceudnyttelse. Det betyder, at man ikke udnytter muligheder for at lære af og inspirere hinanden som lærere, at man ikke får lavet tværfaglig undervisning, at eleverne mødes af krav og forventninger, der ikke er afpasset til hinanden, og som derfor gør eleverne forvirrede og mere urolige. Det betyder også et dårligere psykisk arbejdsmiljø med deraf følgende større fravær og virker dermed selvforstærkende. Lederne er nødt til at gå i front her, men lærerne har også selv et stort ansvar for at bidrage til dét projekt.

[21] ***http://www.arbejdsmiljoviden.dk/Viden-om-arbejdsmiljoe/Sygefravaer/aarsager*** *og http://www.arbejdsmiljoviden.dk/Viden-om-arbejdsmiljoe/Sygefravaer/Arbejdspladsens-kan-forebygge-sygefravaer*

6 Forældrene

Forældrene fylder meget i disse års skoledebat. Hver gang skolens udfordringer og resultater nævnes, bliver forældrenes ansvar bragt på banen. Det er en udbredt opfattelse, at forældrene ikke tager dette ansvar på sig og ikke sørger for, at børnene er udhvilede og mætte, når de kommer i skole, og at de har læst deres lektier og har deres skoleting med og i orden. Mange mener endda, at skolen ikke kan blive bedre, før forældrene begynder at løfte mere. 65 af de 203 lærere, der har skrevet kommentarer i spørgeskemaundersøgelsen i forbindelse med evalueringen, peger på forældrene eller skole-hjem-samarbejdet som en af skolens tre største udfordringer (Tabelrapporten afs. 3.2, tabel 2).

Dette kapitel handler om samarbejdet mellem skole og hjem samt om forældrenes rolle i elevernes skolegang. Kapitlet belyser både ledernes, lærernes og forældrenes perspektiv på skole-hjem-samarbejdet og beskæftiger sig med skolebestyrelsens rolle.

Landstingsforordning nr. 8 af 21. maj 2002 om folkeskolen, § 28, siger, at forældrene "har ansvaret for, at barnet opfylder undervisningspligten, og ikke (må) lægge hindringer i vejen herfor". I § 42 står der endvidere, at det er skolebestyrelsen på den enkelte skole, der fastsætter og godkender de mere overordnede retningslinjer for samarbejdet mellem skole og hjem.

I forlængelse af skolereformen i 2003 udarbejdede Inerisaavik i 2004 en håndbog til forældre på baggrund af de ændringer, som lå i forordningen. Forældrehåndbogen er udformet som et opslagsværk, hvor forældre kan læse om retningslinjerne for forskellige forhold, der har med elevernes skolegang at gøre – herunder også skole-hjem-samarbejdet, forældrenes rettigheder, hvad ordensregler kan omfatte, osv. Lærere, elever og forældre på de enkelte skoler opfordres i forældrehåndbogen til i fællesskab at finde frem til nogle spilleregler/krav, som alle parter kan stå inde for: "Reglerne kan handle om, hvordan man er forberedt til timerne, hvordan man opfører sig, og hvad der skal ske, hvis man bryder reglerne. Sådanne regler må være klare, konkrete og realistiske." (s. 56). Skole-hjem-samarbejdet ses som et centralt element i at sikre, at skolen har et velfungerende læringsmiljø for alle elever. Samtidig lægges der vægt på, at udarbejdelsen af spilleregler hviler på nogle præmisser, som alle parter kan stå inde for. Konkret inddragelse af både elever, lærere og forældre anses for at have afgørende betydning.

Ifølge vejledningen til Hjemmestyrets bekendtgørelse nr. 2 af 9. januar 2009 om evaluering og dokumentation i folkeskolen skal kontakten mellem skole og hjem varetages gennem følgende fire elementer: 1) afholdelse af skole-hjem-samtaler mindst to gange om året med deltagelse af eleven, 2) afholdelse af forældremøder mindst én gang ved begyndelsen af skoleåret, 3) skriftlige meddelelser til hjemmet om vidnesbyrd, oplysninger om undervisningens gennemførelse, supplerende bemærkninger, standpunktskarakterer mindst to gange om året og 4) besøg i hjemmet efter forældrenes anmodning eller samtykke.

Vurderingen af samarbejdet mellem skole og hjem lader en del tilbage at ønske, fremgår det af de gennemførte interview med såvel ledere og lærere som forældre. Skolerne gør overordnet set brug af både skole-hjem-samtaler, forældremøder, skriftlige meddelelser og (i mindre grad) hjemmebesøg, omend hyppigheden kan variere. Men samtidig er det påfaldende, i hvor høj grad

både lærere og forældre tilkendegiver, at de ikke synes, samarbejdet fungerer optimalt. Dette peger på, at mens de formelle rammer for samarbejdet er på plads, er det straks sværere med indholdsudfyldelsen. Det er et overordnet tema, at lærerne ser forældrene som et stort problem i forbindelse med elevernes skolegang. En forvaltningschef mener endog, at forældrene er skolens *største* problem. Der er desuden en interessant og tydelig forskel mellem byer og bygder, idet skole-hjem-samarbejdet i højere grad vurderes positivt på bygdeskoler end på byskoler.

6.1 Skolens vurdering af forældrenes engagement

Lærerne tilkendegiver, at de oplever nogle store udfordringer i forbindelse med deres undervisning, fordi forældrene ikke løfter deres del af ansvaret for børnenes skolegang. Dels oplever lærerne, at mange forældre ikke påtager sig deres forældreansvar, når det gælder det at sørge for, at deres børn er undervisningsparate og motiverede. Dels deltager forældrene ikke i særligt høj grad i skolens liv ved at komme til møder og hjælpe børnene med hjemmearbejde mv. ifølge lærerne. Lærerne oplever også, at nogle forældre decideret tager afstand fra skolen eller mangler respekt for lærerne. Også skolelederne er opmærksomme på den manglende forældreopbakning. En leder forklarer:

> *Forældrenes opbakning er generelt et problem, især her i byen. Der er meget arbejdsløshed, det mærker vi meget i skolen. Mange børn er umotiverede, skolen er bare som en legeplads for dem. De ser ikke noget formål med undervisningen. Vi synes, at det er et kæmpe problem. Der er alt for mange, der ikke har nogen interesser overhovedet og ikke ved, hvad de vil.*

Flere af de interviewede ledere og lærere peger på, at der er en stor gruppe forældre, der er lydhøre og åbne over for at samarbejde, men som simpelthen mangler det, en lærer kalder forældrekompetencer. En lærer siger: "Over halvdelen af forældrene har problemer med at sørge for, at deres børn kommer til tiden osv. Sådan helt basale ting."

At sørge for klare rammer for børnenes sengetider, overholdelse af mødetider, at børnene har spist morgenmad hjemmefra, når de møder i skole, og at børnene medbringer det, de skal bruge i undervisningen, nævnes af lærerne som hyppigt forekommende mangler fra forældrenes side. Ifølge lærerne er det en del af børnenes opdragelse, som forældrene burde varetage, men som mange forældre ikke i tilstrækkelig grad tager ansvaret for.

6.1.1 Engagement i skolen

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet spurgt om deres vurdering af forældrenes engagement i deres børns skolegang.

Tabel 24
Hvor mange forældre vil du mene er engagerede i deres børns skolegang?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 26)	Total (N = 45)
Over 75 %	3 (16 %)	17 (65 %)	20 (44 %)
50-75 %	11 (58 %)	8 (31 %)	19 (42 %)
25-50 %	4 (21 %)	1 (4 %)	5 (11 %)
Under 25 %	1 (5 %)	0 (0 %)	1 (2 %)
Total	19 (100 %)	26 (100 %)	45 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoledere i den grønlandske folkeskole. Tabelrapporten afs. 1.15, tabel 138.

Tabellen viser, at på byskolerne mener 16 % af lederne (svarende til tre skoleledere), at mere end 75 % af forældrene er engagerede i deres børns skolegang. De fleste byskoleledere – 58 % eller i alt 11 – mener, at mellem halvdelen og tre fjerdedele af forældrene er engagerede, mens 26 % (i alt 5) mener, at det er under halvdelene. Tallene ser noget anderledes ud på bygdeskolerne, hvor flertallet af ledere – 65 % eller i alt 17 – mener, at over tre fjerdedele af forældrene er engagerede, og 31 % (i alt 8) mener, at det mindst er halvdelen. Kun én bygdeskoleleder oplever, at under halvdelen af forældrene er engagerede i deres børns skolegang.

Stiller man lærerne det samme spørgsmål, er forskellen mellem by og bygd mindre, men lærerne ser færre engagerede forældre end lederne:

Tabel 25
Hvor mange forældre vil du mene er engagerede i deres børns skolegang?

	Byskole (N = 226)	Bygdeskole (N = 47)	Total (N = 273)
Over 75 %	16 %	34 %	19 %
50-75 %	30 %	28 %	30 %
25-50 %	33 %	17 %	30 %
Under 25 %	21 %	21 %	21 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.19, tabel 106.

Det fremgår af tabellen, at kun 19 % af lærerne mener, at over 75 % af forældrene er engagerede i deres børns skolegang. Det ser dog bedre ud på bygdeskolerne, hvor 34 % af lærerne mener, at de fleste forældre er engagerede, mens det kun gælder for 16 % af byskolelærerne. I den anden ende af spektret mener 21 % af lærerne, at mindre end hver fjerde forælder er engageret. Og her er ingen forskel på by- og bygdeskoler.

Lærerne er også blevet spurgt, hvor mange forældre der kommer til forældremøder, og det mener 30 %, at over 75 % gør, mens 13 % mener, at det er under 25 %. Lærerne må altså vurdere, at nogle forældre kommer til forældremøder uden at være engagerede i deres barns skolegang, da tallene for forældremøderne er en smule højere. Her er der til gengæld meget markante forskelle på by og bygd, idet kun 23 % af byskolelærerne mener, at over 75 % af forældrene kommer til forældremøder, mens det gælder for 61 % af bygdeskolelærerne. Og ingen bygdeskolelærere mener, at der kommer under 25 %, mens 16 % af byskolelærerne oplever dét (Tabelrapporten afs. 2.19, tabel 104). En almindelig og realistisk forventning kunne være, at *alle* lærere oplevede, at mindst 75 % af forældrene kom til forældremøder, og set i dette lys er det meget lave tal.

Det er interessant at se på, om forældrene i højere grad dukker op til skole-hjem-samtaler, altså hvor de mødes enkeltvis med en eller flere lærere for specifikt at tale om deres eget barn. Her bekræftes en formodning om, at forældrene er mere interesserede i denne type møder, idet 51 % af lærerne mener, at over 75 % af forældrene kommer til de samtaler. Igen er der stor forskel mellem by (46 % af lærerne) og bygd (77 % af lærerne). 24 % af byskolelærerne oplever, at under halvdelen af forældrene kommer til skole-hjem-samtaler, mens det kun gælder 6 % af bygdeskolelærerne. (Tabelrapporten afs. 1.8, tabel 105). Selvom lærerne mener, at flere forældre kommer til disse samtaler end til de generelle forældremøder, er det så meget desto mere påfaldende, at ikke alle lærere kan regne med at se mindst tre fjerdedele af forældrene til møder, der handler om deres eget barns skolegang.

Vi har igen set på, om der er forskel på hhv. de grønlandsk-uddannede og de dansk-uddannede læreres besvarelser, og her viser der sig ikke nogen tydelig forskel, når det gælder forældremøder (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 15), men der er statistisk signifikant forskel, når det kommer til skole-hjem-samtalerne. Her oplever 55 % af de grønlandsk-uddannede lærere, at over 75 % af forældrene kommer, men kun 28 % af de dansk-uddannede har svaret dét. Hvor 19 % af de grønlandsk-uddannede lærere mener, at under halvdelen af forældrene kommer, gælder det for 28 % af de dansk-uddannede (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 16). Det kunne tyde på, at det er en barriere for en del forældre, hvis læreren er dansksproget.

I interviewene med ledere og lærere bekræftes og uddybes dette billede overordnet set. De interviewede ledere og lærere på bygdeskolerne er således gennemgående mere positive, når de skal beskrive forældrenes engagement i deres børns skolegang og deltagelse i forældremøder.

En bygdeskolelærer siger om forældremøderne: "Alle forældre kommer til møderne. Det er en tradition. Der er respekt for skolen." En anden siger: "Jeg synes, forældresamarbejdet er godt. Forældrene kommer til forældremøderne. De fleste følger godt med. De er interesserede." En leder på en tredje bygdeskole uddyber: "Forældrene er meget gode at samarbejde med. Hvis vi har et problem med en elev, kan vi altid henvende os. De gør, hvad vi beder dem om. De kommer også altid til forældremøder alle sammen. De er heller ikke så mange."

Når det kommer til byskolerne, er der anderledes udfordringer. En byskolelærer siger: "Der er nogle gode [forældre], som støtter, og nogle, som man ikke kan nå. Det handler også om forældrenes forhold til skolen, den måde, som de ser folkeskolen på."

En anden lærer siger tilsvarende:

> *Vi prøver alverdens ting. Vi prøver at gøre møderne lidt mere interessante, fx ved at lave oplæg, hvor vi bruger skærm. Vi laver kaffe eller fællesspisning. Vi prøver at ringe til dem. Men fx til forældremødet for 7.-9. klasse kom der kun i alt syv-otte forældre i alt. Jeg oplever dog, at de yngre forældre er anderledes, altså dem, der har små børn nu. De vil gøre noget andet, end deres forældre gjorde, og støtte deres børn mere.*

6.1.2 Lærernes og ledernes forklaringer på udfordringerne

Forældrenes svigtende engagement i skolen kan dels have overordnede samfundsmæssige forklaringer, dels mere individuelle årsager.

Den store forskel på byerne og bygderne kan umiddelbart forklares med, at alle i bygderne kender hinanden, så det er simpelthen lettere at etablere en forpligtende relation mellem skole og forældre, fordi lærere og forældre også kender hinanden fra andre (sociale) sammenhænge og mødes jævnligt i hverdagen. I den forstand forekommer samarbejdet at være mere gensidigt forpligtende for begge parter. Men der er også bygdeskoler, der har haft erfaringer med et dårligt fremmøde, og som har gjort en aktiv indsats ved ligefrem at *hente* forældrene til forældremøder, indtil det blev indarbejdet, at det selvfølgelig er noget, man kommer til.

Mere generelt peger både ledere og lærere i interviewene på, at der er nogle overordnede strukturelle samfundsmæssige udfordringer, der påvirker skole-hjem-samarbejdet. Flere steder beskrives skolen som "et spejl af byen", forstået på den måde, at de problemer, der kendetegner en by, også kommer til udtryk i skolen. Stigende fattigdom, arbejdsløshed og problemer med alkohol, misbrug og ludomani er ting, som bliver nævnt flere steder som forhold, der påvirker forældrenes evne og overskud til at deltage i skolens liv. En leder siger: "Forældrene er blevet fattigere de senere år. Børnene mangler mad, der er arbejdsløshed og faldende skindpriser. Flere får alkoholproblemer." En lærer siger: "Nogle af forældrene er meget generte, og det kan jeg godt forstå. De har det ikke godt med sig selv. Så er det også svært med større forsamlinger. Og så er der bingo lige den dag ..."

En leder har forældre på skolen, som ikke viser sig i flere år. Det betragter hun naturligvis som sager for socialforvaltningen.

Mens en leder et andet sted forklarer:

> *Byen er gået i stå i den nye storkommune. Arbejdspladserne er forsvundet, og arbejdsløshed er et stort problem. Det er også med til at gøre eleverne umotiverede – fordi de ikke kan se et klart mål med undervisningen, når der ikke er nogen jobs at få. Det svækker også mødedisciplinen.*

De større samfundsmæssige problemer har skolen i sagens natur umiddelbart vanskeligt ved at rette op på. Ikke desto mindre er disse omstændigheder væsentlige med hensyn til at forklare, hvorfor mange forældre svigter deres forældreansvar i relation til skolen. Ikke mindst fordi det også påvirker børnenes motivation for læring. Som en bygdeskoleleder siger: "Eleverne mangler lyst til at lære! Dét er en udfordring. Vi er nødt til at arbejde mere med forældrene. Mange overlader hele ansvaret til os." En byskolelærer taler også om, at forældrene ikke i tilstrækkelig grad

tager deres ansvar på sig: "Forældrene giver slip på de unge for tidligt. Der skal ske en holdningsbearbejdning. Forældrene skal blive bedre til at støtte deres børn til at få en god skolegang."

Endelig kan skolen selv være en del af problemet. En lærer siger: "Jeg synes, at folkeskolen har et meget negativt omdømme i de fleste samfundslag." Skolen er simpelthen ikke et sted, man forbinder med noget godt.

Nu er der jo mange forældre, der er engagerede i deres børns skolegang, som kommer til forældremøderne og bakker op om børnene. Så nogle mere individuelle forklaringer er også nødvendige for at forstå problemet.

En byskolelærer taler om en form for fremmedgjorthed over for skolen: "Mange forældre kan ikke hjælpe med lektierne, og de har selv dårlige skoleerfaringer."

På nogle skoler oplever man problemer med forældre, der føler sig "forfulgt" af skolen, fordi skolen har en politik om fx at orientere forældrene løbende om elevernes fravær eller i det hele taget kontakte forældrene hurtigt, når der er små problemer, ud fra en idé om, at de ikke skal have lov til at vokse sig store. En lærer forklarer: "De forældre, der kommer til møderne, forstår, hvad opgaven er. Dem, der ikke kommer, ser læreren som politi." En leder udlægger det sådan her:

> *Forældrene klager over, at de bliver kontaktet hele tiden. Men det skal lærerne jo. Forældrene føler sig forfulgt, fordi de ikke er vant til at blive kontaktet. De tror, at skolen kun er ude efter lige præcis dem.*

For at undgå, at forældrene føler sig forfulgt af skolen, anser mange lærere det for vigtigt også at kontakte forældrene, når eleverne udmærker sig på den ene eller anden måde i skolen – også selvom der fx kun er tale om ganske små læringsmæssige milepæle. Det handler om at undgå, at forældrene føler sig utilstrækkelige eller umyndiggjort af skolen.

6.1.3 Forældrene og Atuarfitsialak

Et andet forhold, der berøres af flere lærere i evalueringen, er, at skolen er ny og anderledes for forældrene. Det står ikke klart for dem, hvad Atuarfitsialak går ud på, og hvilke forventninger til forældrene udmøntningen af Den gode skole implicerer. En lærer forklarer:

> *Atuarfitsialak skal forklares bedre for forældrene. Vi prøver selv at gøre det, når skolen starter i august, men det kunne være dejligt med en pjece om det. Forældrene skal forstå, at det ikke bare handler om, om eleverne er dygtige.*

En anden lærer uddyber dette og peger også på behovet for understøttende materialer om Atuarfitsialak og forventningerne til forældrenes rolle:

> *Mange forældre ved stadig ikke, hvad Atuarfitsialak er – det skal forklares igen! Der kunne godt være noget mere informationsmateriale fra Inerisaavik til forældrene om deres rolle. Som forælder oplever jeg også tit selv, at andre forældre ikke kender deres rolle.*

Det perspektiv er en leder også inde på:

> *Forældrene føler sig umyndiggjort og fremmedgjorte over for skolen efter 2003. Det er en anden skole, end de er vant til. På trods af brochurer og pjecer. De bliver forsigtige, nervøse. Skolen er blevet farlig for dem – og det hele foregår med fine ord, handleplaner osv.*

Ifølge lærerne kunne det altså være fremmende for samarbejdet, hvis indholdet i og målet med skolereformen kom til at stå klarere for forældrene, sådan at de fik en større indsigt i og forståelse af deres egen rolle, med hensyn til at understøtte børnenes skolegang.

Omvendt er der faktisk også (ressourcestærke) forældre, som i høj grad har taget Atuarfitsialak til sig og vender problemstillingen helt om:

> *Jeg mener, at der ikke er noget i vejen med Atuarfitsialak som sådan, men for mange af lærerne følger den reelt ikke. Fx lægges der op til, at eleverne skal inddeles i grupper, fx efter, om de har let eller svært ved det, blandt andet for at de kan hjælpe hinanden og få den hjælp af læreren, de har brug for. Det siger lærerne også, at de gør, når jeg har spurgt dem, men jeg taler med mine børn om det, og de siger, at det ikke passer.*

En anden siger kort og godt, at det "ikke er forordningen, der er noget galt med, men brugen af den".

De forskellige perspektiver illustrerer meget tydeligt, at "forældre" er meget forskellige, og at de følgelig også oplever skolen meget forskelligt.

6.1.4 Lærernes egen rolle

Af lærerinterviewene fremgår det tydeligt, at mange lærere ser det som meget demotiverende at arrangere forældremøder, som kun et fåtal af forældrene kommer til. Det er dog samtidig ret forskelligt, i hvor høj grad lærerne selv har reflekteret over, hvilken betydning forældremødernes indhold har for antallet af fremmødte. Nogle lærere har således en tendens til udelukkende at bebrejde forældrene det beskedne fremmøde. En del af lærerne er dog meget bevidste om, at et vellykket samarbejde med forældrene kræver, at man fra skolens side forsøger at arbejde mere med det, man præsenterer forældrene for på møderne. Som en lærer siger: "Vi skal ikke være negative over for forældrene. Vi skal også ringe til dem om positive ting, ligesom de er begyndt på andre steder."

En anden lærer på en mindre byskole peger samtidig på lærernes eget ansvar for at imødekomme forældrene:

Jeg synes, at vi godt kan gøre skolen mere interessant, hvis vi vil arbejde på en skole, som er imødekommende for forældre, borgere og elever. Det er vores ansvar at finde ud af, hvordan vi skal samarbejde for at gøre det attraktivt. Vi er de uddannede – ikke forældrene. Forældrene har måske brug for hjælp til at forstå tingene. Derfor kan vi ikke bare se ned på dem, hvis de har problemer. Og det samme med børnene. Og hvor ligger ansvaret for deres læring? Det ligger hos os.

Udsagn som dette vidner om, at man fra nogle læreres side også er opmærksom på vigtigheden i at møde forældrene med et positivt og konstruktivt perspektiv, hvis forældreengagementet skal øges.

6.2 Forældrenes perspektiv

I forbindelse med evalueringen er der gennemført fem interview med forældre. I en af byerne var det to medlemmer af skolebestyrelsen, i de øvrige havde forældrene fået en åben invitation til at deltage. Det var kun ganske få forældre, der dukkede op, og de hører til gruppen af engagerede forældre, der også kommer til forældremøder osv. – ellers ville de ikke være kommet til dette interview. Men de ville gerne være med til at reflektere over, hvorfor så mange forældre ikke tager denne del af forældreansvaret på sig. Det interessante er, at disse forældre har nogle helt andre forklaringer end lærerne på, hvorfor der er så få, der dukker op til forældremøder og engagerer sig i skole-hjem-samarbejdet generelt. Hvor alle formentlig kan være enige om, at problemer med at sørge for, at børnene får den nattesøvn og den mad, de skal have, og den nødvendige tryghed og opbakning, er et overordnet, socialt problem, ser forældrene forældremøderne i et helt andet lys end lærerne. Forældrene peger på, at problemerne med at få mange forældre til at komme til forældremøder og skole-hjem-samtaler har meget at gøre med mødernes indhold. Flere af de forældre, der er blevet interviewet i forbindelse med undersøgelsen, peger på, at mødernes indhold langtfra altid har en karakter, der tilskynder til deltagelse eller formår at engagere forældrene. En forælder forklarer:

Forældremøderne er ikke interessante. Lærerne viser elevernes bøger frem og siger, hvor langt de er nået i de forskellige. De fremlægger også læringsmålene, men dem kender vi jo. De haster bare igennem det, sådan jappe, jappe, jappe – og kigger på klokken og siger, at de er nødt til at slutte nu, og skynder sig ud ad døren. Vi spørger ikke om noget. Nogle gange føler man, at man ikke bliver hørt.

En anden forælder beskriver forældremøderne sådan her:

Der kommer måske fire-fem forældre til i alt 20 børn [til forældremøderne]. Måske lidt flere, hvis der er spisning. Men det er som regel meget generel information, vi får – ikke noget, som fanger mig som forælder.

En forælder peger på, at fremmødet til forældremøder ofte afhænger af mødeindholdets karakter:

Nogle gange kommer der kun tre-fire forældre til et forældremøde. Men det kommer meget an på emnet. Da tre elever blev smidt ud af skolen, og der skulle orienteres om det – så kom der mange! Men hvorfor kunne vi ikke have talt om problemerne, inden det gik så galt?

Flere forældre har et konkret bud på, hvad de hellere ville have, at forældremøderne handlede om. De kunne godt tænke sig noget mere viden om, hvordan klassen fungerer, og hvordan børnene har det sammen i klassen. De vil også gerne have viden om, hvordan der arbejdes med klassens mål. En forælder peger i den forbindelse også på forældrenes egen rolle og siger:

Jeg vil hellere vide, hvad jeg som forælder kan gøre – om der er en bestemt metode, de benytter til at lære at regne plus-stykker, tilgangen til stavning o.l. Min rolle som forælder vil jeg gerne kende.

Nogle af forældrene har hørt tale om værktøjer til "det gode forældresamarbejde" (fra Inerisaavik), som de godt kunne tænke sig, blev bragt i anvendelse i forældresamarbejdet. En mor fortæller, at hendes barns lærere engang brugte et forældremøde til konkret at vise forældrene, hvad eleverne skulle lære, og lod forældrene prøve det samme. For sjov fik forældrene også lektier for og diplomer. Hensigten med dette var, at forældrene skulle lære noget om nogle metoder, de samtidig kunne bruge til at hjælpe børnene med skolearbejdet derhjemme. Det arrangement havde stor forældretilslutning.

Det er desuden en generel oplevelse blandt forældrene, at samarbejdet fungerer bedst, når lærerne arbejder sammen om klasserne. Så oplever forældrene at blive bedre informeret om både elevernes trivsel og elevernes læring.

Nogle forældre er også kritiske over for skole-hjem-samtalerne, kaldet Angusakka-møder:

Der har været mange situationer, hvor man kommer ud fra et Angusakka-møde og tænker, at "der stod ellers en udfordring i den dér Angusakka-beskrivelse, men alligevel så kommer de [lærerne] bare med de dér positive ting og "det er godt nok", og så får man et indtryk af, at de måske slet ikke har læst, hvad der stod ... Og så mærkeligt nok, når de der Angusakka-møder bliver arrangeret, så er der altid nogle af lærerne, der er syge. Altid. Der skal også stå, hvor mange timer der er undervist, og hvor mange timer eleverne har været fraværende, men der burde også stå, hvor mange timers fravær læreren har haft.

De interviewede forældre er dog også helt på det rene med, at der er forældre, der er svære at samarbejde med: "Mange forældre er ligeglade, sætter ingen grænser for børnene og lægger hele ansvaret over på læreren. De ved ikke, hvordan de skal støtte deres børn.".

Det forhold, at skolen har ændret sig, siden forældrene selv gik i skole, er også noget, der har betydning for samarbejdet mellem skole og hjem – det ser forældrene, på samme måde som lærerne. En forælder forklarer: "I 1973, da jeg begyndte at gå i skole, afleverede forældrene bare deres børn til skolen. Nu forventer man, at forældrene skal involvere sig. Vi har et ansvar."

Hyppige lærerskift

Flere forældre nævner et forhold, som lærerne ikke selv kommer ind på – nemlig at hyppig lærerudskiftning kan være en barriere for et velfungerende skole-hjem-samarbejde. De mange lærerskift betyder manglende kontinuitet i skolens udmeldinger og indsatser. Og det gør samarbejdet mellem skole og hjem mere skrøbeligt, fordi det også ofte er meget personafhængigt. En forælder siger: "Vi føler os heldige, hvis vores børn har en lærer i mere end et år – at have en klasselærer i mere end to år er sjældent her." En anden siger: "Når lærerne flytter, eller når der kommer ny skoleleder, så skal samarbejdet ligesom starte forfra."

På en skole, hvor der har været mange skift på lederposten, siger den nuværende leder, at det er noget, forældrene er meget opmærksomme på. Hun sammenligner med et hundespand og siger: "Hvis de to førerhunde i hundespandet bliver skiftet ud, bliver hundene forvirrede." Det har også betydning for samarbejdet.

Endelig betyder organiseringen på mange skoler, hvor lærerne er knyttet til ét af trinnene, at eleverne skifter alle deres lærere i forbindelse med trinskift. Det giver endnu flere afbræk for eleverne. Flere forældre hæfter sig ved, at de hyppige lærerskift særligt på yngste- og mellemtrinnet opleves som forvirrende og uheldige – både for forældrene og for børnene selv.[22] Det forværres af, at lærerne – efter forældrenes opfattelse – ikke arbejder sammen om at udveksle information og erfaringer ved overgangene. Flere steder har man desuden oplevet store problemer med lærermangel, med mange fri- og vikartimer til følge.

6.3 Bud på løsninger: en konkret og positiv tilgang

Mange steder har ledere og lærere gjort sig mange overvejelser om, hvordan forældresamarbejdet kan styrkes, og det er også kommet til udtryk i konkrete handlinger.

Flere af de interviewede lærere er inde på, at et godt udgangspunkt for et velfungerende skole-hjem-samarbejde er, at skolen formår at sætte nogle klare og konkrete rammer for, hvad man ønsker, samarbejdet skal bestå af, samt hvordan ansvarsfordelingen mellem skole og hjem skal være. Det fremgår af interviewene med både ledere og lærere, at de fleste opfatter det som væsentligt, at man fra skolens side møder forældrene med en positiv attitude og ikke kun kontakter dem, når der er problemer eller kritikpunkter på dagsordenen. På mange af skolerne er man begyndt at arbejde mere bevidst med dette for på den måde at skabe grobund for en mere konstruktiv, løbende dialog. En lærer forklarer:

> *Det er vigtigt at tænke over den attitude, vi har, når vi ringer til forældrene. Fx ved ikke bare at skælde ud over en episode, men hellere sige "lad være med at komme for sent næste gang". Man kan godt blive beskyldt for at forfølge bestemte familier.*

En anden lærer pointerer:

> *Vi har en positiv tilgang til forældrene og vil gerne rose dem for det gode, de gør. Vi forsøger at rette fokus mod elevernes stærke sider. Det skal ikke være sådan, at børn eller forældre er bange for skole-hjem-samarbejdet.*

Mens en tredje lærer fokuserer på, at der er sat gang i en positiv udvikling:

> *Tidligere var der kun Angusakka-møder [skole-hjem-samtaler]. Nu har vi udarbejdet værdier sammen [med forældrene]. Vi ringer meget til forældrene, eller skriver, men er opmærksomme på også at gøre det om positive ting.*

For at øge engagementet og få noget positivt at samles om har man nogle steder valgt at krydre forældrearrangementerne med sociale tiltag som fællesspisning o.l.

[22] En PPR-medarbejder har desuden den oplevelse, at trin-overgangene betyder, at nogle lærere "holder ud" med elever med vanskeligheder – og derfor ikke gør noget ved deres problemer, fordi de ved, at de alligevel inden for kort tid skal aflevere dem til næste trin.

Konkrete forventninger til de enkelte forældre
På nogle skoler arbejder man med at tydeliggøre forventningerne til forældrene og har gode erfaringer med det. En leder forklarer:

> *Forventningerne til forældrene formidles, ved at de skal underskrive barnets handleplan, og ved at de får besked om, at de skal læse for deres børn, og at vi forventer, at de følger op på aftaler. De bliver ringet op samme dag, hvis der er sket noget. Vi forventer også, at barnet er parat til at modtage undervisning. Nogle lærere vil også have en underskrevet "sovetidskontrakt".*

Lederen forklarer, at vedholdenhed og kontinuitet i den sammenhæng også har betydning:

> *Vi opfordrer forældrene til at bruge ti minutter hver dag med deres barn, hvor de får kigget skoletasken igennem osv. Den slags tiltag begynder at virke. Lærerne gør meget for de enkelte forældre, som ikke kan klare det. Så skriver de til dem eller ringer og har god kontakt til dem, holder møder med dem enkeltvis – især med de elever, som har særlige behov.*

En central del af forventningsafstemningen er, at man arbejder med en klar rollefordeling mellem skole og hjem. Nogle lægger også vægt på at involvere forældrene i forventningsafstemningen, så det ikke kun går den ene vej:

> *Jeg startede ud med på det første forældremøde, at vi havde skrevet en "forventningsseddel" om, hvad vi forventer, at de løser som forældre. De og de punkter forventer vi af dit barn – pakke taske, have blyanter med i skole, komme til tiden. Det var forældrene rigtig glade for at få, for som de sagde, det havde de aldrig fået før. Det er jo dét med, at hvis man ikke ved det, hvordan skulle man så kunne gøre det godt nok? Jeg oplever, at forældrene gerne vil, de ved bare ikke, hvad de skal. Vi spurgte dem også, hvor mange timer de mente, at deres børn burde sove. Det diskuterede de i grupper, og da de så kom tilbage, havde de fundet ud af, at det skulle være ti timer. Imens havde vi fundet ud af på nettet, hvor meget forskerne forventer, at en elev i den alder skal sove, og det stemte faktisk overens. Problemet er så bare, at der er nogle af forældrene, der har svært ved at få deres børn til at sove de der ti timer. Men så har de snakket sammen om det, og så kan det måske komme efterhånden.*

En anden lærer på samme skole formulerer også værdier og forventninger sammen med forældrene – også for at kende forældrenes forventninger til deres børn og til lærerne. De bliver hængt op i klassen, så eleverne kan se dem hver dag.

Et sted har man gjort brug af et forældrespil, et dialogskabende værktøj, i arbejdet med at få forældrene inddraget mere i skolens arbejde og udvikle den gensidige forståelse. Brugen af forældrespil (på forældremøder, skolebestyrelsesmøder o.l.) opleves fra skolens side som et godt greb at benytte for at få samtalen mellem skole og hjem på gled. På længere sigt har man også gjort sig tanker om evt. at udmønte outputtet heraf i et skriftligt, gensidigt forpligtende dokument, som både skole og forældre får udleveret, og som hænges op et synligt sted på skolen. Det vil desuden kunne tages op til drøftelse og evt. justering, eksempelvis til forældrearrangementer på de følgende klassetrin.

På en skole har man også planer om at lave en forældreskole for den lille gruppe af forældre, der altid kommer til forældremøderne. Formålet med dette er ikke faglig opkvalificering, men snarere at skabe nogle trendsættere blandt forældrene, der kan være positive ambassadører for et tæt skole-hjem-samarbejde.

6.3.2 Forældre og lektielæsning
Der er forskellige opfattelser af, hvad "opbakning fra forældrene" indebærer. Nogle lærere opfatter forældrenes opbakning og medansvar som et spørgsmål om, at forældrene giver børnene og skolen positiv opmærksomhed, sørger for, at børnene er undervisningsparate, og minder dem om, at de skal lave lektier, osv.

Nogle lærere forventer derudover, at forældrene skal hjælpe børnene indholdsmæssigt med lektierne derhjemme, og ser det som en udfordring, at forældrene kan have svært ved det, fordi de ikke rent fagligt er i stand til det. For at hjælpe disse forældre arbejder man på enkelte af skolerne med vejledninger, som lærerne kan give til forældrene, hvis de skønner, at det kan være en hjælp til at understøtte deres børns læring. Andre steder har man planer om at lave forældreundervisning i fritiden – eksempelvis i fagene matematik og dansk, for herigennem at give forældrene de fornødne kompetencer til at hjælpe deres børn i disse fag. Fælles for skolerne er dog, at arbejdet med sådanne tiltag endnu kun er i sin vorden, og at understøttende materialer om, hvordan man konkret kan inddrage og involvere forældrene, er noget, lærerne efterspørger. Det er dog ikke alle steder, man ser det som forældrenes rolle at hjælpe børnene med det faglige.

6.4 Institut for Læring om forældrenes rolle

Under interviewet med ledelsen på Institut for Læring (altså læreruddannelsen og Inerisaavik) blev forældrenes rolle og ansvar også drøftet. Her blev relationen mellem skole og forældre anskuet på en noget anden måde end ude på skolerne. Rundt om bordet var der enighed om, at de ressourcesvage forældre ikke må bruges som påskud til ikke at tage sit ansvar på sig som skole:

Uddannelsesleder Kathrine Kjærgaard siger:

> *Det kan godt være, at forældrene svigter, men så må vi som skole gøre noget andet. Det har jeg lagt meget vægt på i min undervisning her, men det møder stor modstand – de lærerstuderende siger: "Det kan ikke være rigtigt, forældrene skal lære det." Men hvis forældrene ikke kan, så må vi gøre det. Det er ikke børnenes skyld, at forældrene svigter. Jeg siger: "Skidt med forældrene, vi må lave noget her, som gør, at børnene synes, at det er vigtigt at komme. Det kan godt være, at de ikke har skoletasken med, men så må I have blyanter stående. Lad være med at løfte pegefingeren over for forældrene, fordi der er noget, de ikke kan magte." Men den er rigtig svær, fordi den ikke er oppe i tiden.*

I forlængelse heraf slår hun meget bestemt fast, at det er en misforståelse, når lærerne forventer, at forældrene skal hjælpe med fx matematiklektier, som de ikke selv kan finde ud af, og som derfor kræver, at de får kurser i det: "Det er ikke forældrene, der skal undervise børnene!"

Forældrene er forskellige – har meget forskellige ressourcer og måder at være forældre på – og det må lærernes forventninger til dem og måder at henvende sig på også afspejle, mener den ene af Inerisaavik-lederne. Den anden peger på, at der kan gøres mere ved måden, man holder forældremøder på. Hun undrer sig ikke over, at forældrene giver udtryk for, at de ikke får noget substantielt at vide om undervisningen på forældremøderne, for det er – siger hun – svært at forklare på et forældremøde, hvis man fx ikke har fået lavet en plan for sin undervisning. Så de ting hænger sammen og kan ikke ses isoleret fra hinanden.

6.5 Skolebestyrelsens rolle i forældresamarbejdet

Skolebestyrelserne består af fem repræsentanter for forældrene, to repræsentanter for lærerne og to repræsentanter for eleverne. Ifølge folkeskoleloven er det skolebestyrelsen, der skal rammesætte og godkende skolens plan for skole-hjem-samarbejdet. I *Inatsisartutlov nr. 15 af 3. december 2012 om folkeskolen (§ 47, stk. 4)* står der: "Skolebestyrelsen fastsætter retningslinjer for skolens øvrige virksomhed, herunder for skolens og hjemmets samråd om det enkelte barns skole- og uddannelsesforløb og det øvrige samarbejde mellem skole og hjem." Skolebestyrelsens rolle generelt belyses i afsnit 8.5. Her opholder vi os et øjeblik ved skolebestyrelsens egen rolle i skole-hjem-samarbejdet. Det viser sig nemlig, at en del skolebestyrelser ikke nøjes med at "fastsætte retningslinjer" for dette samarbejde, men tager aktivt del i det.
På nogle af skolerne fungerer skolebestyrelsen i højere grad som en form for ambassadører, der er med til at styrke samarbejdet mellem skolen og de øvrige forældre. Det sker fx, ved at skolebestyrelsen arrangerer sociale arrangementer for elever, forældre og lærere i form af fællesspisning, eller den arrangerer fundraising-arrangementer til støtte for elevernes lejrskoleophold og studieture eller temamøder om mobning, mødedisciplin eller lignende.

Flere steder har skolebestyrelserne indkaldt til store forældremøder, hvor især forældrenes ansvar for børnenes skolegang har været på dagsordenen. I en af de små byer lykkedes det at få 75 forældre til at komme til et stormøde, som skolebestyrelsen arrangerede. Flere skolebestyrelser er også optagede af emner som sundhed/forebyggelse og fravær.

6.6 Sammenfatning og vurdering – forældrenes rolle

Det er et gennemgående træk, at lærerne oplever, at forældrenes engagement i deres børns skolegang generelt set er problematisk lille. 69 lærere i spørgeskemaundersøgelsen nævner det som en af de tre største udfordringer i skolen (Tabelrapporten afs. 3.2, tabel 2). Såvel forældrenes engagement i børnenes skolegang som sådan som fremmødet til forældremøder og skole-hjem-samtaler vurderes dog at være bemærkelsesværdigt større på bygdeskolerne end på byskolerne. Lærerne ser det som et udslag af sociale og individuelle problemer eller en uhensigtsmæssig holdning til skolen fra forældrenes side, og mener selv, at de har gjort meget for at få forældrene til at dukke op til møderne på skolen. Men her peger de interviewede forældre på, at de forældremøder, de plejer at opleve, har et uinteressant indhold, og at der mangler dialog og engagerende emner. Forældrene efterspørger fx mere om, hvordan lærerne arbejder med at nå de faglige mål, og om, hvordan de som forældre kan bidrage, og om klassens sociale liv og trivsel.

Nogle forældre har selv dårlige erfaringer med i bagagen fra deres egen skoletid, hvilket kan gøre, at de har fået et anstrengt forhold til skolen som institution. Andre forældre oplever, at skolen gennem Atuarfitsialak har ændret sig så meget, at de knap nok kan kende den og derfor bliver usikre på deres egen rolle som forældre. Det betyder, at skolen, som den ser ud i dag, kan have en fremmedgørende effekt på dem. Disse forældre kan føle sig "umyndiggjort", fordi de opfatter lærerne som irettesættende og formynderiske. Nogle skoler tilstræber derfor også bevidst at kontakte forældrene, når der sker nogle positive ting i barnets skolemæssige udvikling. På den måde undgår man, at det kun er negative ting som fx fravær og indlæringsvanskeligheder, der kommer i fokus i kontakten mellem skole og hjem. Og det skaber grundlag for en mere konstruktiv, løbende dialog.

Andre, ressourcestærke, forældre ser tværtimod Atuarfitsialak som en god nyskabelse, der kun fejler, fordi de ikke oplever, at lærerne reelt gennemfører reformens elementer.

Interviewene med forældrene – og lærerne for så vidt også – giver indtryk af, at der mangler forventningsafstemninger mellem skole, lærere og forældre om samarbejdet mellem skole og hjem. Og her har skolelederne og lærerne som de professionelle i relationen ansvaret for, at den forventningsafstemning finder sted. Lærerne er helt konkret nødt til at vide mere om forældrenes forventninger til forældremødernes indhold og form for at kunne arrangere møder, som forældrene synes, det er umagen værd at komme til. Og lærerne skal formidle deres forventninger til forældrene sådan, at forældrene ikke er i tvivl om, hvad deres rolle er. Det er fuldt forståeligt, at lærerne er frustrerede over det manglende forældreengagement, ikke bare i forbindelse med forældremøder osv., men med hensyn til børnenes skolegang generelt. Det er bare vigtigt, at det ikke bliver set som et grundvilkår eller som forældrenes "skyld", men at politikere, ledere og lærere sammen påtager sig ansvaret for at indrette skolen efter de betingelser, der nu er.

Nogle lærere er optagede af, hvordan forældrene kan bibringes den nødvendige viden for at kunne hjælpe deres børn med lektierne. Det er interessant, at det i den forbindelse ikke problematiseres, *om* forældrene overhovedet skal pålægges denne opgave. Uddannelseslederen på læreruddannelsen mener helt klart ikke, at de skal. Og i betragtning af at det i mange familier er et problem at give forældrene ansvaret for, at børnene får sovet, får morgenmad og kommer af sted til tiden om morgenen, er det måske ikke det rigtige sted at lægge mere ansvar over på forældrene. Det er også en forventning, som vil kunne øge afstanden mellem de vilkår, børn fra hhv. ressourcestærke og ikke-ressourcestærke hjem har. Nok står der i folkeskoleloven, at "Folkeskolens opgave er i samarbejde med hjemmet at medvirke til, at eleven tilegner sig alle nødvendige kundskaber og færdigheder uanset social baggrund (...)". Men hjemmets del af samarbejdet behøver ikke at bestå i at påtage sig skolens opgave – at undervise. At man har et fælles ansvar, kan godt bestå i, at man løfter forskellige dele af det.

Kun ganske få af de interviewede lærere og ledere nævner de håndbøger, som Inerisaavik har udarbejdet om forældresamarbejde (*Om Atuarfitsialak/Atuarfitsialak pillugu – håndbog til forældre*) og skolebestyrelsesarbejde (**http://www.inerisaavik.gl/publikationer/haandboeger/**). Til gengæld efterspørges materialer og værktøjer til skole-hjem-samarbejdet meget eksplicit, hvilket tyder på, at man med fordel kan gøre mere opmærksom på materialernes eksistens og evt. relancere dem.[23]

Skolebestyrelsernes primære opgave er at fungere som bestyrelser for skolerne, men erfaringerne fra flere skoler peger på, at rollen som ambassadør – som formidler begge veje mellem forældre og skole og mellem samfund og skole – er oplagt og kunne være en interessant og udbytterig rolle for bestyrelserne at have fremover.

[23] Dette materiale fra Københavns Kommune adresserer i øvrigt mange af de her nævnte problemstillinger og kan måske give inspiration: http://ipaper.ipapercms.dk/KKBUF/HROrganisation/BrugFolkeskolen2013/.

7 Skoleledelsen

Evalueringen viser, at skolelederne på både bygde- og byskoler overordnet set er udmærket tilfredse med de generelle vilkår for deres ledelsesmæssige råderum. Både skoleloven og samarbejdet med forvaltningen vurderes generelt set positivt af lederne. En del skoleledere oplever dog, at det kan være vanskeligt at få nok tid til at bedrive pædagogisk ledelse, fordi de administrative opgaver sluger meget arbejdstid. Det gælder særligt for de relativt nye ledere, som udgør omtrent halvdelen af det samlede antal skoleledere. Imidlertid er mange lærere ret kritiske over for deres ledelse, og interviewene viser i flere tilfælde, at ledere og lærere ser deres fælles virkelighed temmelig forskelligt.

7.1 Ledelsens rammer og råderum

Set på tværs af spørgeskemabesvarelser og interview vurderer lederne samlet set deres rammer og ledelsesmæssige råderum positivt. Råderummet afgrænses dels af selve folkeskoleloven, dels af kommunerne, som kan vælge at uddelegere mere eller mindre fra forvaltningen til skolelederne.

I spørgeskemaet til skolelederne er de blevet spurgt om, i hvilken grad de oplever, at de pædagogiske mål og rammer, der er udtrykt i folkeskoleloven og underliggende bekendtgørelser, er forståelige og til at håndtere i hverdagen.

Tabel 26
I hvilken grad oplever du, at de pædagogiske mål og rammer, som er udtrykt i Folkeskoleloven og underliggende bekendtgørelser, er forståelige og til at håndtere i hverdagen?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 26)	Total (N = 45)
I høj grad	14 (74 %)	10 (38 %)	24 (53 %)
I nogen grad	5 (26 %)	15 (58 %)	20 (44 %)
I mindre grad	0 (0 %)	1 (4 %)	1 (2 %)
Slet ikke	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Total	19 (100 %)	26 (100 %)	45 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.1, tabel 5

14 (74 %) af byskolelederne og 10 (38 %) af bygdeskolelederne vurderer, at de pædagogiske mål og rammer i høj grad er forståelige og til at håndtere i hverdagen. 5 (26 %) af byskolelederne og 15 (58 %) af bygdeskolelederne mener, at dette er tilfældet i nogen grad, mens ingen byskoleledere og kun en enkelt af byskolelederne har svaret "I mindre grad". Samlet set peger svarene på, at skolelederne i høj eller nogen grad finder, at skolelovens bestemmelser angående pædagogiske mål og rammer er forståelige og anvendelige i hverdagen. Dette billede stemmer fint overens med de mere uddybende svar fra lederinterviewene. Flere ledere er i interviewene inde på, at lovens rammer muliggør en høj grad af selvforvaltning, og det er overvejende mindre

ting i loven, som kan være svære at tilpasse nøjagtigt til den enkelte skole. Tallene indikerer en noget mindre tilfredshed blandt bygdeskolelederne, og det forklares på denne måde af en bygdeskoleleder:

> *Nogle gange passer loven ikke så godt til en lille skole. Men den er nyttig, når den passer. Noget er vanskeligt at forstå, fordi det ikke er så tilpasset bygdeskolerne, det er mest til større skoler.*

Interviewene underbygger dog samlet set billedet af, at skolelederne vurderer, at skoleloven udgør en udmærket ramme for det daglige arbejde på skolerne. En enkelt leder pointerer i den forbindelse, at fordi reformen i sin tid var så omfattende, savnede lederen lidt en klar prioritering i implementeringsfasen. Det betød, at lederen selv valgte at lave sin egen prioriteringsliste som en form for rettesnor til brug i forbindelse med arbejdet med reformens mange forskellige indholdselementer. En anden leder påpeger, at det vil være hensigtsmæssigt at kommunikere lovens rammer og de løbende kommunale krav direkte ud til lærerne også, fx gennem skolernes intranet/lærernes Attat-mail.

Lederens muligheder for selvbestemmelse

Folkeskoleloven lægger op til en høj grad af decentralt styre, men det kan udmøntes meget forskelligt, og skoleledernes råderum er afhængigt af, hvad kommunerne fastlægger. Selvom byskolelederne har større råderum end bygdeskolelederne, er en langt større del af de sidstnævnte tilfredse med deres muligheder for selvbestemmelse.

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet spurgt, hvor tilfredse eller utilfredse de er med deres muligheder for selvbestemmelse som skoleleder.

Tabel 27
Hvor tilfreds eller utilfreds er du med dine muligheder for selvbestemmelse som skoleleder?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 26)	Total (N = 45)
Tilfreds	7	19	26
	(37 %)	(73 %)	(58 %)
Overvejende tilfreds	10	6	16
	(53 %)	(23 %)	(36 %)
Overvejende utilfreds	1	1	2
	(5 %)	(4 %)	(4 %)
Utilfreds	1	0	1
	(5 %)	(0 %)	(2 %)
Total	19	26	45
	(100 %)	(100 %)	(100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.3, tabel 20.

Tabellen viser, at 7 af byskolelederne og 19 af bygdeskolelederne er tilfredse med deres muligheder for selvbestemmelse, mens hhv. 10 byskoleledere og 6 bygdeskoleledere er overvejende tilfredse. Samlet set er i alt 17 (90 %) af byskolelederne og 25 (96 %) af bygdeskolelederne dog enten tilfredse eller overvejende tilfredse med deres muligheder for selvbestemmelse som skoleleder. Dette billede stemmer fint overens med de udmeldinger, lederne kommer med i de kvalitative interview.

I spørgeskemaundersøgelsen er de ledere, der ikke har svaret "Tilfreds" på det overordnede spørgsmål om deres muligheder for selvbestemmelse, også blevet spurgt mere specifikt om, hvilke områder de er utilfredse med deres selvbestemmelse på. Når lederne ikke er helt tilfredse, kan det være, både fordi de ønsker mere selvbestemmelse, og omvendt – fordi de gerne vil have flere rammer (retningslinjer). Der tegner sig her et meget blandet billede:

Når det gælder personaleledelse, vil fire byskoleledere gerne have flere retningslinjer, og ingen ønsker mere selvbestemmelse. Bygdeskolelederne er alle tilfredse med råderummet her.

Hvad angår pædagogisk ledelse, er bygdeskolelederne også tilfredse, men blandt byskolelederne er der både en, der gerne vil have mere selvbestemmelse, og to, der vil have flere rammer.

I forbindelse med den administrative ledelse kunne fire byskoleledere og en bygdeskoleleder godt tænke sig mere selvbestemmelse, mens to byskoleledere tværtimod gerne ville have flere rammer.

Syv ledere, fire fra byskoler og tre fra bygdeskoler, ville gerne have mere selvbestemmelse i forbindelse med den økonomiske ledelse, mens to byskoleledere hellere ville have flere rammer.

Endelig kunne fem ledere, fire fra byskoler og en fra en bygdeskole, godt tænke sig mere selvbestemmelse ved ansættelser og afskedigelser, mens fire byskoleledere tværtimod vil have flere rammer (Tabelrapporten afs. 1.3, tabel 21-25).

Set på tværs af kommunerne viser spørgeskemaundersøgelsen desuden, at der ikke er signifikant forskel på, om lederne i de fire kommuner er tilfredse eller utilfredse med deres muligheder for selvbestemmelse (Tabelrapporten afs. 3.1, tabel 24).

Lærernes arbejdstidsaftale som begrænsning for råderummet
Folkeskoleloven og kommunernes administration opleves altså ikke som uhensigtsmæssigt begrænsende i det daglige, men flere ledere er inde på, at lærernes arbejdstidsaftale er det. Det kan fx handle om, at man ikke kan få lærerne til at blive fem minutter ekstra til et forældremøde, hvis det kræves, eller når en lejrskoletur skal planlægges og bemandes. Spørgsmålet er imidlertid, om lederne er klar over mulighederne for at tilpasse aftalen lokalt.

På spørgsmålet om, hvorvidt der er rammer eller regler, der gør, at han ikke kan træffe de beslutninger, han gerne vil, svarer en leder:

> *Ja, lærernes overenskomst er for indviklet og alt for besværlig. Det syntes jeg også selv, da jeg var lærer. Den ødelægger fleksibiliteten, når alt skal tælles, og alt skal gøres op i kroner og øre.*

På det samme spørgsmål svarer en anden leder, som selv har været lærer på sin skole: "Ja, vi har gjort meget uden for rammerne! Vi har arbejdet meget mere, end IMAK siger ... Lærerne har været meget dedikerede. Det har også givet gode resultater."

En leder beskriver desuden i de åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen en af skolens tre største udfordringer som det, "at IMAK har så stor magt over lærerne, samt at lærerprofessionen kan ligge på så lavt et niveau".

Ifølge IMAK's formand er arbejdstidsaftalen dog en meget fleksibel størrelse, som ved samarbejdsudvalgets mellemkomst sagtens kan tilpasses den enkelte skoles behov. Kritikken af lærernes arbejdstidsaftale kommer ifølge IMAK derfor af, at man på skolerne ikke i tilstrækkelig grad har formået at tilpasse aftalen i de respektive skolers samarbejdsudvalg.

KANUKOKA's repræsentant i denne evaluering bekræfter, at kritikken fra lederne af lærernes arbejdstidsaftale kan have at gøre med, at mange ledere rent faktisk fortolker arbejdstidsaftalen alt for rigidt. Med til arbejdstidsaftalen hører vejledninger, der kan benyttes til at gøre arbejdet ude på den enkelte skole mere fleksibelt – samtidig med at man holder sig inden for rammerne af arbejdstidsaftalen. Det er derfor også et spørgsmål om, at lederne formår at bringe disse redskaber i spil, så arbejdet kan gøres mere fleksibelt og bedre tilpasset til den enkelte skole.

7.2 Samarbejde med kommune og forvaltning

Samarbejdet med kommune og forvaltning vurderes også gennemgående positivt af lederne. I spørgeskemaundersøgelsen er der fokuseret på, om lederne får den hjælp og støtte, de har brug for fra kommunen på forskellige områder. De bygdeskoleledere, der refererer til en skoleleder på en byskole, har fået tilsvarende spørgsmål om, hvorvidt de får tilstrækkelig hjælp dérfra.

Hjælp fra kommunen til byskolen

For hovedparten af skolerne gælder det, at den kommunale forvaltning ligger i en anden by, og i tre af de fire kommuner er der meget få ansatte på skoleområdet (se også kapitel 8 om forvaltningen). Derfor er det interessant at afdække, om skolelederne synes, at de kan få fat i en relevant medarbejder i kommunen, når de har brug for det. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at fem skoleledere (21 %) mener, at det altid er let. Tre skoleledere (13 %) har svaret, at det som regel er let. 42 % har krydset af ved "Det er meget forskelligt" – dvs. at det nogle gange er nemt, men andre gange er svært. 25 %, dvs. i alt seks skoleledere, synes, at det som regel eller altid er svært (Tabelrapporten afs. 1.1, tabel 8).

Når det drejer sig om administrative og ledelsesmæssige spørgsmål, mener et flertal af lederne, at de som regel får den hjælp, de har brug for:

Tabel 28
Får du den hjælp fra kommunen, som du har brug for, når det drejer sig om administrative og ledelsesmæssige spørgsmål

	Byskole (N = 18)	Bygdeskole (N = 6)	Total (N = 24)
Ja, altid	3	2	5
	(17 %)	(33 %)	(21 %)
Ja, som regel	12	4	16
	(67 %)	(67 %)	(67 %)
Sjældent	2	0	2
	(11 %)	(0 %)	(8 %)
Nej	1	0	1
	(6 %)	(0 %)	(4 %)
Total	18	6	24
	(100 %)	(100 %)	(100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.2, tabel 9.
Note: dette spørgsmål er kun stillet den del af respondenterne, der til spørgsmålet "Hvem er din nærmeste overordnede? svarede "Direktør/chef i kommunen".

Tabellen viser, at ud af de i alt 24 adspurgte ledere oplever 3 byskoleledere (17 %) og 2 bygdeskoleledere (33 %), at de altid får den hjælp fra kommunen, de har brug for angående administrative og ledelsesmæssige spørgsmål. 12 af byskolelederne (67 %) og 4 af bygdeskolelederne (67 %) oplever, at dette som regel er tilfældet. 3 byskoleledere svarer, at de sjældent eller aldrig får den hjælp, de har brug for. Det svarer ingen bygdeskoleledere. I alt 21 af de 24 adspurgte skoleledere svarer altså, at de altid eller som regel får den hjælp i kommunen, som de har brug for, når det handler om administrative og ledelsesmæssige spørgsmål.

De 24 ledere er også blevet spurgt, om de får den hjælp fra kommunen, de har brug for, når det drejer sig om spørgsmål om *teknik og bygninger*. 1 af de adspurgte byskoleledere og 1 af de adspurgte bygdeskoleledere svarer, at de altid får den hjælp, de har brug for. 11 af byskolelederne og 2 af bygdeskolelederne svarer, at de som regel får den fornødne hjælp fra kommunen til sådanne spørgsmål. 5 af byskolelederne og 2 af bygdeskolelederne svarer, at dette sjældent er tilfældet, mens en enkelt af bygdeskolelederne svarer nej. En enkelt byskoleleder svarer desuden, at den type spørgsmål ikke er noget, der har været brug for at søge hjælp til. Samlet set er der 15 (62 %) af de 24 adspurgte skoleledere, der vurderer, at de altid eller som regel får den hjælp, de har brug for i forbindelse med spørgsmål, der vedrører teknik og bygninger (Tabelrapporten afs.

1.2, tabel 10). Kommunens hjælp til skolerne synes altså at fungere noget dårligere på det tekniske/bygningsmæssige område, end når det gælder administration og ledelse.

En forvaltningschef siger på sin side, at det svinger meget, hvor meget kontakt forvaltningen har til de enkelte skoler, og forklarer, at det har en god grund:

> *Vi har nogle, som har været i det her game i rigtig mange år og har en rigtig velfungerende skole, og de klarer sig selv i meget, meget stort omfang. Vi ringer og skriver sammen, når der er noget. Så er der nogle, som jeg stort set har kontakt med dagligt. Så jeg er lige ved at sige, at det, at vi ikke har kontakt, også kan være et godt tegn. Dem, der ringer hver dag, det kan være løbende sager, som tager noget tid, det er typisk tunge personalesager. Der har de behov for hjælp og sparring ude på skolerne: Hvad kan vi tillade os, hvad siger reglerne? Men alle mine skoleledere kører godt, vi har en god kontakt, og vi kan altid snakke sammen. Jeg synes, vores skoleinspektører passer deres arbejde, der er god respons. Men vi stiller også krav til dem.*

Hjælp fra byskolen til bygdeskolen

19 bygdeskoleledere i undersøgelsen har svaret, at de har en skoleinspektør på en byskole som den nærmeste overordnede, og det er altså dér, de skal henvende sig for at få hjælp, når de har brug for det (Tabelrapporten afs. 1.2, tabel 7). 7 af dem (37 %) synes, at det altid er let at få fat på en relevant medarbejder (skoleinspektøren, viceinspektøren eller andre), når de har brug for det. 9 (47 %) har svaret, at det som regel er let, og 2 (11 %), at det er meget forskelligt. En enkelt mener, at det som regel er svært (Tabelrapporten afs. 1.1, tabel 11).

Bygdeskolelederne er også blevet spurgt, om de oplever at få den hjælp fra byskolen, de har brug for, når det drejer sig om administrative og ledelsesmæssige spørgsmål. Spørgsmålet til bygdeskolelederne omfatter også pædagogiske spørgsmål ud fra den forventning, at det kan være et relevant behov hos bygdeskolelederne at kunne sparre med nogen om dette også.

Tabel 29
Får du den hjælp fra byskolen, som du har brug for, når det drejer sig om pædagogiske, administrative og ledelsesmæssige spørgsmål?

	Bygdeskole (N = 19)
Ja, altid	7 (37 %)
Ja, som regel	7 (37 %)
Sjældent	4 (21 %)
Nej	0 (0 %)
Har ikke haft brug for det	1 (5 %)
Total	19 (100 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.2, tabel 12.
Note: dette spørgsmål er kun stillet den del af respondenterne, der til spørgsmålet "Hvem er din nærmeste overordnede? svarede "Skoleinspektør på byskole".

Tabellen viser, at 7 bygdeskoleledere svarer, at de altid får den hjælp fra byskolen, de har brug for, mens 7 bygdeskoleledere svarer, at det som regel er tilfældet. 4 bygdeskoleledere svarer, at det sjældent er tilfældet, mens en enkelt svarer, at vedkommende ikke har haft brug for det. Samlet set vurderer 14 af de i alt 19 adspurgte (74 %) altså, at de altid eller som regel får den hjælp fra byskolen, som de har brug for, når det drejer sig om spørgsmål af pædagogisk, administrativ eller ledelsesmæssig karakter. De ledere, der har en skoleinspektør på en byskole som de-

res nærmeste overordnede, er altså også overvejende tilfredse med den hjælp, de får i forbindelse med den type spørgsmål.

De 21 ledere er også blevet spurgt, om de får den hjælp fra byskolen, de har brug for, når det drejer sig om spørgsmål om teknik og bygninger. Hertil svarer 7 bygdeskoleledere (37 %) "Ja, altid", mens 5 (26 %) svarer "Ja, som regel". 4 bygdeskoleledere (21 %) svarer "Sjældent", mens 2 bygdeskoleledere (11 %) svarer nej. En enkelt bygdeskoleleder svarer, at vedkommende aldrig har haft brug for den type hjælp. Samlet set svarer 13 af de 21 adspurgte ledere (65 %) altså, at de altid eller som regel får den hjælp, de har brug for fra byskolen i forbindelse med spørgsmål, der angår teknik og bygninger (Tabelrapporten afs. 1.2, tabel 13). Også med hensyn til dette spørgsmål flugter svarene omtrentligt med svarene fra de ledere, der refererer direkte til forvaltningen, og viser altså, at der er lidt flere, der synes, at det er sværere at få hjælp til teknik og bygninger end til det administrative.

Set på tværs af tabellerne udtrykker et flertal (88 %) af de skoleledere, der refererer til forvaltningen, at de altid eller som regel får den hjælp, de har brug for fra kommunen, hvad angår administrative og ledelsesmæssige spørgsmål og 74 % af de bygdeskoleledere, der refererer til en skoleleder i byen, mener tilsvarende, at de får den hjælp de har brug for fra byskolen. Når det gælder teknisk og bygninger, er det noget færre byskoleledere, der er tilfredse med hjælpen fra kommunen, nemlig 62 %, og 65 % af bygdeskolelederne der er tilfredse med hjælpen fra bygdeskolen. Det viser dog samtidig, at en relativt stor gruppe *ikke* mener, at de får den fornødne hjælp, og forholdsvis mange byskoleledere angiver også, at det kan være svært at få fat i en relevant medarbejder i kommunen.

I de kvalitative interview er skolelederne også blevet spurgt, hvordan de oplever samarbejdet med kommune og forvaltning helt generelt. Set på tværs af alle interviewene oplever lederne, at de har en velfungerende relation til forvaltningen. En relativt nytiltrådt leder, hvis skole er i en anden by end forvaltningen, siger:

> *Jeg har en god forbindelse til forvaltningen. De plejer at have tid til at hjælpe mig. Der har været nogle langtrukne sager, men vi har selv fundet ud af at gå til den rigtige sagsbehandler, evt. direktøren. De har været her til at hjælpe mig i gang som leder.*

En anden leder, hvis skole er i samme by som forvaltningen, udlægger forholdet til forvaltningen sådan her: "Forvaltningen er en sparringspartner, som altid er tilgængelig. Jeg kender skolechefen godt. Vi har en tæt kontakt." Også bygdeskoleledernes forhold til den ledende skoleinspektør i byen vurderes overordnet positivt. En bygdeskoleleder forklarer:

> *Jeg har et rigtig godt samarbejde med den ledende skoleinspektør i byen. Jeg kan altid henvende mig med pædagogiske eller administrative spørgsmål. Jeg har fået at vide, at jeg altid kan ringe på alle tidspunkter, så hvis jeg er i tvivl om noget, ringer jeg til den ledende skoleinspektør.*

Nogle af de skoleledere, der ikke har siddet ret længe på lederposten, pointerer, at det tager lidt tid at etablere en optimal relation til forvaltningen. Det er et gennemgående træk, at den primære del af kommunikationen mellem skole og forvaltning foregår pr. mail eller telefon. Det betyder, at man som ny leder typisk skal bruge lidt ekstra tid på at finde ud af, hvem man skal henvende sig til med forskellige spørgsmål. I tre af de fire kommuner er det tidligere skoleledere, der leder skoleforvaltningen. Flere af de nyligt tiltrådte skoleledere fremhæver, at det er en fordel, når forvaltningsmedarbejderne selv har erfaringer fra praksis som skoleledere, og de kender dem som tidligere kolleger.

Nogle steder har lederne faste månedlige telefonmøder med uddannelseschefen og de andre skoleledere i kommunen, hvor forskellige aktuelle emner løbende tages op og drøftes. Andre steder efterspørges mere løbende sparring fra kommunen i det daglige. Enkelte skoleledere efterlyser eksplicit mere feedback fra kommunens side og giver udtryk for, at de godt kunne tænke sig mere respons på de årlige indberetninger til forvaltningen eller sparring om implementering af nye tiltag på skolen. En leder siger:

Man er næsten helt alene her, og jeg havde nok haft store problemer med forskellige ting, hvis jeg ikke havde prøvet det før. Det havde nok været hårdt. Man føler sig alene, man får ikke så meget kontakt med forvaltningen her. Det er anderledes i Nuuk, med Kommuneqarfik Sermersooq, hvor man holder møder med alle skoleledere i kommunen hver 14. dag eller nogle gange telefonisk hver uge. (...) Vi kan sende mails og ringe til dem, men ellers er det konsulenten fra KANUKOKA, jeg snakker med om regler, aftaler og love.

I kapitlet om det kommunale niveau ser vi på kommunernes sparring og input, når det gælder den pædagogiske ledelse.

7.3 Ledernes kompetencer

Lederne udtrykker i de kvalitative interview overvejende tilfredshed med egne ledelsesmæssige kompetencer. Samtidig giver en stor andel af dem dog i spørgeskemaundersøgelsen også udtryk for, at de godt kunne have tænkt sig mere kompetenceudvikling i deres nuværende ansættelse. Adspurgt om egne kompetencer siger en erfaren byskoleleder i et af interviewene: "Jeg synes, jeg har det, jeg har brug for. Ellers spørger jeg en anden. Vi arbejder meget sammen, viceren og jeg." En anden leder siger: "Jeg føler, viceren og jeg har de kompetencer, vi har brug for. Ellers var vi her jo ikke! Og hvis der er noget, vi ikke ved, spørger vi i forvaltningen."

Nogle af de relativt nytiltrådte skoleledere nævner dog, at de i opstartsfasen har savnet et mere indgående kendskab til ledelsesværktøjer, der kan anvendes i det administrative arbejde. En leder forklarer:

Jeg har absolut og overhovedet ikke de kompetencer, jeg har brug for! Da jeg blev ansat, var det en klar aftale, at så snart der blev udbudt nogle lederkurser, skulle jeg med på dem. Især det for nye skoleledere. Men det er bare ikke blevet tilbudt endnu, og det er et problem. Jeg kan jo heller ikke være den eneste, der sidder i den situation. (...) Jeg ved godt, at erfaring skal komme et eller andet sted fra, men det er sørme godt at få nogle faglige kundskaber til at udføre noget praktisk, i stedet for at man skal gå den anden vej hver eneste gang. Man begår mange fejl, når man skal prøve sig frem, og de fejl går ud over mennesker – i det her tilfælde dem, der skal sørge for velstanden senere hen. Og det er ikke sikkert, at du opdager dem lige med det samme, for det her er ikke et system, hvor feedbacken kommer lige med det samme. Der kan gå mange år, før man opdager, at noget var noget rigtig skidt, der skal laves om. Og når man ikke har erfaringen, så tager det administrative arbejde alt for lang tid og alt for mange ressourcer i forhold til det, det burde. Og der er det altså den pædagogiske ledelse, der lider. (...) Den pædagogiske ledelse lider under, at jeg er en uerfaren administrator.

En bygdeskoleleder har også oplevet, at der var for få til at oprette lederkurset, så hun ikke har kunnet få det endnu, selvom hun gerne ville have det. Hun synes fx, at oktoberindberetningen til forvaltningen er en svær opgave, ligesom det at uddelegere opgaver. På byskolerne er de interviewede ledere generelt bedre uddannet, flere har en diplomuddannelse i ledelse o.l., men de kan savne kompetencer i forbindelse med sådan noget som konflikthåndtering, svære samtaler, personsager og generel opdatering af regler osv. En leder siger fx, at han har skolelederkurset, men der er allerede sket meget med de administrative regler, ansættelser osv. Nogle ledere har ligefrem daglig kontakt med forvaltningen og får dermed tæt opfølgning på de svære ting. Og som en leder siger: "Jeg regner ikke med at skulle spørge så meget, når jeg får mere erfaring!"

I spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne er de blevet spurgt, om de i deres tid som skoleleder i Grønland har fået formel kompetenceudvikling, som var relevant for deres job. Det svarer 12 (63 %) af byskolelederne og 11 (42 %) af bygdeskolelederne ja til. Det er altså 37 % af byskolelederne og 58 % af bygdeskolelederne, der *ikke* har fået relevant kompetenceudvikling (Tabelrapporten afs. 1.16, tabel 142).

De skoleledere, der har svaret ja til, at de har fået formel kompetenceudvikling i deres tid som skoleleder, er desuden blevet spurgt, hvilken kompetenceudvikling de har fået.

Tabel 30
Ledernes kompetenceudvikling

	Byskole (N = 11)	Bygdeskole (N = 11)	Total (N = 22)
Lederkursus/skolelederkursus	10	6	16
Fagligt kursus	5	8	13
Diplomuddannelse eller diplomkurser i Grønland	7	3	10
Skoleudviklerkursus	3	3	6
Kurser eller uddannelse på master-/kandidatniveau	2	2	4
Diplomuddannelse eller diplomkurser i Danmark	1	1	2

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.16, tabel 143. Procenterne i denne tabel er beregnet som andelen af ledere der har fået en given kompetenceudvikling ud af det totale antal ledere, der i tabelrapportens afs. 1.6, tabel 142 angav, om de har fået kompetenceudvikling eller ej (dvs. 19 byskoleledere og 26 bygdeskoleledere). Derfor stemmer procentener i denne tabel ikke overens med dem præsenteret i tabellen i tabelrapporten.
Note: respondenterne havde mulighed for at afgive flere besvarelser til dette spørgsmål.

Tabellen viser, at der blandt de skoleledere, der har deltaget i undersøgelsen, er ti byskoleledere og seks bygdeskoleledere, der har været på lederkursus eller skolelederkursus. Det svarer til 53 % af alle byskoleledere og 23 % af alle bygdeskoleledere. Tre byskoleledere og tre bygdeskoleledere har været på skoleudviklerkursus, mens fem af lederne på byskolerne og otte af lederne på bygdeskolerne har været på et fagligt kursus. Syv af byskolelederne og tre af bygdeskolelederne har taget en diplomuddannelse eller diplomkurser i Grønland. Lederkurser/skolelederkurser, faglige kurser, diplomuddannelse i Grønland og skoleudviklerkurser (i prioriteret rækkefølge) er således de typer af kompetenceudvikling, som de fleste af de adspurgte skoleledere har fået. Mens byskolelederne i højere grad end bygdeskolelederne har været på lederkursus/skolelederkursus og/eller har taget en diplomuddannelse eller diplomkurser i Grønland, har bygdeskolelederne i højere grad end byskolelederne været på fagligt kursus. De øvrige kursustyper er angiveligt ligeligt fordelt mellem by- og bygdeskoleledere.

Skolelederne er i spørgeskemaundersøgelsen også blevet spurgt, om der er kompetenceudvikling, de gerne ville have haft i deres nuværende ansættelse, som de ikke har kunnet få. Det svarer 8 (53 %) af byskolelederne og 16 (80 %) af bygdeskolelederne ja til (Tabelrapporten afs. 1.16, tabel 144). Selvom skolelederne altså i interviewene har givet udtryk for at føle sig kompetente til deres opgave, kunne de fleste godt tænke sig at lære noget mere.

De i alt 24 skoleledere, der har svaret ja på dette spørgsmål, er desuden blevet spurgt, hvad der har været grunden(e) til, at de ikke har kunnet få den kompetenceudvikling, de gerne har villet have.

Tabel 31
Hvad var grunden(e) til, at du ikke har kunnet få den kompetenceudvikling, du gerne ville have?

	Byskole (N = 8)	Bygdeskole (N = 16)	Total (N = 24)
Det relevante kursus/den pågældende uddannelse er ikke blevet udbudt i den periode, hvor jeg har villet det	4	11	15
Jeg kunne ikke være så meget væk fra skolen, som det krævede	2	5	7
Kommunen ville ikke bevilge det	2	3	5
Der var ikke penge til det på skolens budget	2	3	5
Andet	2	2	4
Det relevante kursus/den pågældende uddannelse findes ikke i Grønland	1	0	1
Jeg kunne ikke rejse af personlige grunde	0	1	1

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.16, tabel 145.
Note: respondenterne havde mulighed for at afgive op til tre besvarelser til dette spørgsmål, og derfor summer totalen til over 100 %.
Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne, der til spørgsmålet "Er der kompetenceudvikling du gerne ville have haft i din nuværende ansættelse, men som du ikke har kunnet få?" svarede "Ja".

Det fremgår, at langt den hyppigste årsag til, at lederne ikke har fået kompetenceudvikling, som de har ønsket sig, er, at det relevante kursus/den pågældende uddannelse ikke er blevet udbudt i den periode, hvor skolelederne gerne har villet have det. I alt 15 ud af de i alt 24 adspurgte skoleledere angiver det som begrundelse. 7 ud af de i alt 24 adspurgte svarer, at de ikke har kunnet være så meget væk fra skolen, som deltagelse i kompetenceudviklingen krævede. 5 skoleledere svarer, at kommunen ikke har villet bevilge den ønskede kompetenceudvikling, mens 5 svarer, at der ikke har været penge til det i skolens budget. Derudover er det især spørgsmålet om den tid, det kræver i forhold til det daglige arbejde på skolen, samt budgetmæssige begrænsninger, der angives som afgørende for, at de ikke har kunnet få den ønskede kompetenceudvikling.

7.4 Ledelsens opgaver og udfordringer

Som de foregående afsnit har vist, udtrykker skolelederne samlet set overordnet tilfredshed med både loven, samarbejdet med forvaltningen og egne ledelsesmæssige kompetencer (selvom yderligere kompetenceudvikling samtidig efterspørges). Lederne giver også i de kvalitative interview udtryk for en gennemgående tilfredshed med fordelingen af arbejdsopgaver samt med den arbejdstid, de har. De fleste skoleledere fortæller desuden, at de har et godt og velfungerende parløb med deres viceskoleinspektør, som de fleste skoleledere har daglig sparring og opgavedrøftelser med.

Både i de kvalitative interview og i de åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen giver flere af skolelederne udtryk for, at de oplever nogle udfordringer i hverdagen. Set over en bred kam er der dog ikke tale om en enkelt ting eller to, der går igen i besvarelserne. Der er snarere tale om mange forskellige ting, der opleves som udfordringer i hverdagen.

Særligt blandt de relativt nytiltrådte ledere er der flere, der tilkendegiver, at den administrative del af ledelsesopgaven fylder meget – også *for* meget i forhold til den tid, der bliver tilbage til pædagogisk ledelse. Nogle af de tunge administrative opgaver kan være meget tidskrævende, blandt andet fordi de betyder, at man skal sætte sig ind i nye, detaljerede arbejdsgange. Oktoberindberetningen til forvaltningen nævnes af flere i den sammenhæng. Som nævnt i det foregående afsnit handler det i vid udstrækning om mangel på erfaring og rutine.

I spørgeskemaet til lederne er de også blevet spurgt om, hvor meget tid de bruger på pædagogisk ledelse.

Tabel 32
Hvor meget af ledernes samlede arbejdstid bruges på pædagogisk ledelse – antal ledere

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 22)	Total (N = 41)
Under 25 % af arbejdstiden	10	19	29
25-50 % af arbejdstiden	9	3	12
Total	19	22	41

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.3, tabel 15.
Note: andelene i denne tabel er beregnet pba. skoleledernes indberetninger af hvor meget tid (regnet i procent ud af 100) de bruger på arbejdsopgaverne: egen undervisning, pædagogisk ledelse, personaleledelse/administrativ ledelse/ledelse af praktiske opgaver, praktiske opgaver, kontakt med kommune og PPR, og forældresamarbejde. Tallene i denne tabel skal derfor ses i relation til den tid lederne bruger på de resterende opgaver. Ingen skoleledere har svaret, at de bruger mere end 50 % af deres tid på pædagogisk ledelse.

Tabellen viser, at 10 af byskolelederne og 19 af bygdeskolelederne angiver, at de bruger under 25 % af deres tid på pædagogisk ledelse. 9 af byskolelederne og 3 af bygdeskolelederne angiver, at de bruger 25-50 % af deres tid på denne opgave. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen bruger bygdeskolelederne altså mindre tid end byskolelederne på opgaver, der har at gøre med den pædagogiske ledelse.

Flere ledere underviser også selv. Nogle gør det blot fra tid til anden (ofte på grund af lærermangel), mens andre selv har valgt, at undervisning skal være en del af deres ledelsesopgave. Det er selvfølgelig især bygdeskolelederne, der bruger tid på undervisning, fordi deres skoler er så små, at man ikke kan afsætte en hel stilling til ledelse alene. Lederne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt om, omtrent hvor meget tid de bruger på undervisningsopgaver.

Tabel 33
Hvor meget af ledernes samlede arbejdstid bruges på egen undervisning – antal ledere

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 22)	Total (N = 41)
Under 25 % af arbejdstiden	19	4	23
25-50 % af arbejdstiden	0	14	14
51-75 % af arbejdstiden	0	3	3
Over 75 % af arbejdstiden	0	1	1
Total	19	22	41

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.3, tabel 14.
Note: andelene i denne tabel er beregnet pba. skoleledernes indberetninger af hvor meget tid (regnet i procent ud af 100) de bruger på arbejdsopgaverne: egen undervisning, pædagogisk ledelse, personaleledelse/administrativ ledelse/ledelse af praktiske opgaver, praktiske opgaver, kontakt med kommune og PPR, og forældresamarbejde. Tallene i denne tabel skal derfor ses i relation til den tid lederne bruger på de resterende opgaver. Ingen skoleledere har svaret, at de bruger mere end 50 % af deres tid på pædagogisk ledelse.

Af tabellen fremgår det, at mens samtlige (19) byskoleledere svarer, at de bruger under 25 % af deres arbejdstid på undervisningsopgaver, forholder det sig mere blandet med bygdeskolelederne. Blandt de bygdeskoleledere, der har besvaret spørgsmålet, svarer 4, at de bruger under 25 % af deres tid på undervisning, mens 14 angiver, at de bruger 25-50 % af deres tid på dette. I alt 4 af bygdeskolelederne svarer, at de bruger over halvdelen af deres arbejdstid på undervisning.

Derudover bruger lederne tid på personaleledelse, administrativ ledelse og ledelse i forbindelse med praktiske opgaver, og det giver den fordeling, der vises i tabellen nedenfor. Her fremgår det, at de fleste byskoleledere bruger 25-50 % af deres arbejdstid på de administrative opgaver, mens størstedelen af bygdeskolelederne bruger under 25 %. Tre ledere bruger over halvdelen af deres tid på administration.

Tabel 34
Hvor meget af ledernes samlede arbejdstid der bruges på personaleledelse, administrativ ledelse, ledelse af praktiske opgaver – antal ledere

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 22)	Total (N = 41)
Under 25 % af arbejdstiden	3	15	18
25-50 % af arbejdstiden	14	6	20
51-75 % af arbejdstiden	2	1	3
Total	19	22	41

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.3, tabel 16.
Note: andelene i denne tabel er beregnet pba. skoleledernes indberetninger af hvor meget tid (regnet i procent ud af 100) de bruger på arbejdsopgaverne: egen undervisning, pædagogisk ledelse, personaleledelse/administrativ ledelse/ledelse af praktiske opgaver, praktiske opgaver, kontakt med kommune og PPR, og forældresamarbejde. Tallene i denne tabel skal derfor ses i relation til den tid lederne bruger på de resterende opgaver. Ingen skoleledere har svaret, at de bruger mere end 50 % af deres tid på pædagogisk ledelse.

I de kvalitative interview uddybes dette billede. Nogle ledere efterspørger (i tråd med efterspørgslen på kompetenceudvikling) flere værktøjer til at varetage lederopgaven. Kurser i økonomistyring, personaleledelse, personalejura, organisationsplanlægning/styringsredskaber samt konflikthåndtering nævnes som ønskelige**.** Andre skoleledere nævner, at det særligt er opgaver, der har med praktiske forhold at gøre, såsom skolerenovering, nedslidte fysiske rammer og vedligeholdelse af lokaler, der stjæler meget tid i det daglige arbejde som leder. Atter andre oplever, at håndteringen af personalesager, lærerfravær o.l. er den største tidsrøver i hverdagen.

Nye ledere starter forfra
En stor andel af de interviewede ledere er som nævnt relativt nye på lederposten. En bygdeskoleleder forklarer:

> *Jeg startede meget hovedkulds som leder, men har kunnet trække meget på den ledende skoleinspektør. Jeg har ikke fået nogen lederkurser og var meget usikker i starten. Jeg måtte selv lave en prioriteringsliste. Finde ud af, hvilke opgaver der var, og hvilken rækkefølge de skulle løses i. Men jeg har allerede lært meget, selvom der hele tiden kommer nye ting.*

Flere steder giver lederne også udtryk for, at de er klar over, at den store udskiftning på ledelsespladsen kan give utryghed og stress i medarbejdergruppen.

Det er i øvrigt påfaldende, at flere af de ledere, der kun har været et-to år på deres nuværende skole, taler om skolen som noget, der næsten skal starte helt forfra, efter at de er kommet. En leder fortæller:

> *Det har været lidt svært at komme til en skole, som nok havde kørt sit eget løb. Man havde ikke holdt nogen almindelige standarder. Fx APV-undersøgelse havde de slet ikke lavet, da jeg kom til. SU-møder havde de nok ikke holdt så meget af. MUS har de ikke haft. Det var over hele linjen, jeg måtte sætte det i gang. (...) Der var ingen mødekalender, hvor de kunne se, hvad de skulle lave. (...) Der var ingen semesterplaner. (...) Det var helt fra grunden af.*

Selv på de skoler, hvor de nye ledere ikke er specielt kritiske over for det, de har overtaget, er det bemærkelsesværdigt, at mange helt grundlæggende forhold omtales som noget, der stadig er på tegnebrættet: "Jeg vil gerne have, at alle lærere har en undervisningsplan", "jeg prøver at få skolebestyrelsen op at køre", "jeg vil gerne have mere struktur på læringsmålene", "der har manglet pædagogisk ledelse", "vi har meget arbejde foran os". Kun få steder – med erfarne ledere – høres eksempler på indsatser, der allerede har kørt over flere år, og som nu begynder at give synlige resultater med hensyn til børnenes præstationer. Det tegner et billede af, at lederskiftene betyder meget store afbræk, måske fordi overleveringen fra den gamle til den nye leder er for dårlig, eller fordi skolens egne strukturer er for spinkle, så mødefora, planer, indsatser, rutiner osv. går i stå eller forsvinder, når lederen rejser, og skal genopbygges af den nye. Samtidig skal man selvfølgelig ikke se bort fra, at der kan være tilfælde, hvor en ny leders "starten forfra" kan være tiltrængt.

7.5 Lærernes syn på ledelsen

Mens lederne overordnet udtrykker tilfredshed med egne kompetencer, viser både interview og spørgeskemaundersøgelser, at lærerne er relativt kritiske over for lederne og i nogle tilfælde ser deres ledelsesform på en helt anden måde, end lederen har tænkt.

I det spørgeskema, der er udsendt til lærerne, er de blevet spurgt om deres vurdering af ledelsen på en række forskellige parametre. Et af spørgsmålene handler om, hvorvidt ledelsen opleves at træffe tydelige og velbegrundede beslutninger.

Tabel 35
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Ledelsen træffer tydelige og velbegrundede beslutninger

	Byskole (N = 221)	Bygdeskole (N = 48)	Total (N = 269)
Enig	28 %	52 %	32 %
Overvejende enig	35 %	31 %	34 %
Overvejende uenig	22 %	6 %	19 %
Uenig	15 %	10 %	14 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 103.

Det fremgår af tabellen, at i alt 87 (32 %) af de i alt 269 lærere, der har svaret på spørgsmålet, er enige i, at ledelsen træffer tydelige og velbegrundede beslutninger. 92 lærere (34 %) er overvejende enige i dette udsagn. 90 lærere (33 %) angiver til gengæld, at de enten er overvejende uenige eller uenige i udsagnet. Dvs. at to tredjedele af lærerne er enige eller overvejende enige i, at deres ledelse træffer tydelige og velbegrundede beslutninger, mens en tredjedel af lærerne er uenige eller overvejende uenige i dette.

Et andet spørgsmål giver også en indikation på lærernes tillid til ledelsen. De er blevet spurgt om, hvor enige eller uenige de er i dette udsagn: "Jeg går til ledelsen, hvis jeg har problemer med min undervisning eller andre opgaver." Det er 46 % af lærerne enige i (43 % på byskolerne og 65 % på bygdeskolerne), og 26 % på både by- og bygdeskoler er overvejende enige. 31 % af byskolelærerne er uenige eller overvejende uenige, mens det kun gælder 9 % af bygdeskolelærerne (Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 100).

At 37 % af byskolelærerne ikke mener, at deres leder træffer velbegrundede beslutninger, og 31 % af dem ikke henvender sig til deres leder, hvis de har problemer med deres undervisning eller andre opgaver, virker umiddelbart som mange. Vi ved ikke, hvad de så gør – og hvordan lederen så finder ud af, at de er utilfredse eller har problemer med deres opgaveløsning, men det kunne

være værd at undersøge nærmere. Det er også interessant, at bygdeskolelærerne har markant større tillid til deres ledelse end byskolelærerne.[24]

Ledelsens evne til at udstikke retningen
Lærerne er også blevet spurgt, om de mener, at ledelsen er god til at kommunikere.

Tabel 36
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Ledelsen er god til at kommunikere

	Byskole (N = 223)	Bygdeskole (N = 47)	Total (N = 270)
Enig	30 %	60 %	35 %
Overvejende enig	28 %	26 %	27 %
Overvejende uenig	23 %	6 %	20 %
Uenig	19 %	9 %	17 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 102.

Tabellen viser, at i alt 169 (62 %) af lærerne tilkendegiver, at de er enige eller overvejende enige i, at ledelsen er god til at kommunikere. 101 af lærer (37 %) angiver omvendt, at de er uenige eller overvejende uenige i dette udsagn. Mens knap to tredjedele af lærerne finder ledelsen god til at kommunikere, er der altså også her omtrent en tredjedel af lærerne, der er uenige i den vurdering. Igen er der stor forskel på by- og bygdeskolelærere. I alt 42 % af byskolelærerne er overvejende uenige eller uenige i, at ledelsen er god til at kommunikere, mens det kun gælder for 15 % af bygdeskolelærerne.

Det er i de kvalitative interview flere steder en tydelig pointe, at lærerne oplever ledelsen som svag og savner nogle mere tydeligt optrukne retningslinjer fra lederside. En lærer siger:

> *Ledelsen skal træde mere i karakter. Vi savner professionalisme og effektivitet. Vi skal være forskellige som lærere, men vi skal forstå hinanden. Vi har ikke en stærk ledelse, jeg passer mig selv. Der er ikke en engageret ledelse. Måske er der for meget tillid. Vi vil gerne have rammer.*

Det gør dette citat ekstra interessant, at den pågældende leder arbejder meget bevidst på at inddrage lærerne, at få dem til at ytre sig og påtage sig medansvar for skolen. Nøjagtigt den samme uoverensstemmelse ses også på en anden skole.

Men lærerne efterspørger altså flere steder helt konkret, at ledelsen udstikker nogle mere klare rammer for, hvordan de overordnet skal gribe deres arbejde an. Flere lærere er inde på, at en tydeligere udstukket kurs fra lederside også vil kunne gavne lærerstaben på skolen som helhed. Det gør sig eksempelvis gældende i forbindelse med brugen af Effektive Undervisningsprincipper. Hvis ledelsen ikke viser, at den har opmærksomhed på lærernes udmøntning af undervisningen, er der stor risiko for, at lærerne ikke følger op på igangsatte initiativer. En lærer siger eksempelvis om brugen af Effektive Undervisningsprincipper:

> *Ledelsen tjekker ikke, hvad vi gør. Jeg savner, at de spørger, hvordan det går, og følger op. Ledelsen bakker ikke op om det [*Effektive Undervisningsprincipper*] generelt. Indsatsområder bliver sat i gang, men ikke fulgt op, derfor ebber det ud.*

[24] *Forskellene er statistisk signifikante på alle spørgsmål undtagen spørgsmålet om, hvorvidt ledere angiver en pædagogisk retning.*

Den manglende opbakning fra lederen, som mange lærere oplever, kan på den måde også bidrage til, at lærerne bare gør alting på deres egen måde, hver især, og dermed mister man gevinsten ved at trække i samme retning.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne specifikt blevet spurgt, om de mener, at ledelsen angiver en pædagogisk retning:

Tabel 37
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Ledelsen angiver en pædagogisk retning

	Byskole (N = 219)	Bygdeskole (N = 47)	Total (N = 266)
Enig	39 %	45 %	40 %
Overvejende enig	35 %	32 %	35 %
Overvejende uenig	15 %	13 %	15 %
Uenig	11 %	11 %	11 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 97.

Tabellen viser, at 40 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen er enige i, at ledelsen angiver en pædagogisk retning, og 35 % er overvejende enige. 26 % er uenige eller overvejende uenige. Der er ikke forskel af betydning på, hvordan lærere på by- og bygdeskoler ser det. Tallene indikerer, at det trods alt kun er på en mindre del af skolerne, at lærerne savner pædagogisk retning fra ledelsen. Lærerne er dog også blevet spurgt, om ledelsen giver "pædagogisk-faglig sparring", og det er i alt 65 % enige eller overvejende enige i, at den gør, mens i alt 35 % er uenige eller overvejende uenige (Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 98). Det ligger det altså en smule tungere med. Næsten samme svarfordeling fås på spørgsmålet om, hvorvidt lærerne er enige i, at ledelsen inspirerer dem i deres arbejde (Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 99).

Igen ser vi, at et flertal forekommer at være (rimeligt) tilfredse, men det mindretal, der ikke er, er temmelig stort. En leder er selv overbevist om, at hans lærere synes, at de mangler pædagogisk ledelse, og det er han også tilbøjelig til at give dem ret i. Som relativt ny leder er han bare ikke kommet dertil endnu, hvor han har tid til at levere det.

Lederen skal altså være en både synlig og stærk leder og en leder, der formår at få sine medarbejdere med sig. Det er også noget, enkelte af lederne selv berører i interviewene med dem. En leder beskriver sin tilgang til ledelse sådan her:

> *Jeg kan kun én læringsstil – og det er at gå foran. Så jeg går foran. Derfor underviser jeg også lidt. Og jeg bruger de ting, jeg selv har brugt i undervisningen, som eksempel. Jeg er ikke klogere end andre – jeg arbejder bare væsentligt mere. Jeg kommer som den første om morgenen og går som den sidste om eftermiddagen. (...) Jeg er også en indpisker – og jeg har udvalgt mig nogle stærke lærere, som jeg går foran sammen med. Man kan ikke diktere sig frem til noget. Det er ikke dér, vi er her på skolen. Jeg tager fat i de gode lærere, dem, der kan flyttes. Jeg ser det som en strøm, der skal vendes.*

Lærerne er i spørgeskemaet også blevet spurgt, om de er enige i, at "ledelsen er god til at skabe fællesskab på arbejdspladsen" – et tema, der ikke kun handler om samarbejde, men også om at gå foran og få opbakning til den fælles kurs.

Tabel 38
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Ledelsen er god til at skabe fællesskab på arbejdspladsen

	Byskole (N = 221)	Bygdeskole (N = 47)	Total (N = 268)
Enig	29 %	51 %	33 %
Overvejende enig	36 %	30 %	35 %
Overvejende uenig	20 %	13 %	19 %
Uenig	15 %	6 %	13 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.18, tabel 101.

Tabellen viser, at 68 % af lærerne er enige eller overvejende enige i dette, dog med en forskel på by og bygd, hvor det gælder 65 % af byskolelærerne, og 81 % af bygdeskolelærerne. Omvendt er 35 % af byskolelærerne altså uenige eller overvejende uenige, mens det kun gælder 19 % af bygdeskolelærerne. Igen er flertallet tilfredse, men et ikke uvæsentligt mindretal er ikke. Netop på dette spørgsmål er der en interessant (og statistisk signifikant) forskel i besvarelserne fra de grønlandsk-uddannede hhv. de dansk-uddannede lærere, hvor de grønlandsk-uddannede er mest utilfredse: 19 % af de dansk-uddannede har svaret "Overvejende uenig" eller "Uenig", mens det gør sig gældende for 36 % af de grønlandsk-uddannede (Tabelrapporten afs. 3.2, tabel 25).

Ledelsens feedback til den enkelte lærer
Hvor det foregående handler om lederens evne til at gå foran flokken og få den med sig, har lederen også en opgave med hensyn til at lede og motivere den enkelte lærer. Lederen har ansvaret for den pædagogiske kvalitet i undervisningen og skal derfor også vide, hvordan lærerne arbejder, og sikre, at de løser deres opgave.

En lærer på en byskole savner mere individuel kontakt: "Ledelsen kunne godt lytte mere. (...) De er lidt usynlige. Jeg savner også lidt ros fra dem. Ledelsen har travlt med alt muligt andet end at "se" lærerne." En anden lærer taler også om, at lederen skal se og rose lærerne: "Jeg savner, at ledelsen roser lærerne. Det har stor betydning. Det giver lyst til at engagere sig. Det er på vej, men de skal gøre det endnu mere. Og der er brug for opfølgning."

Men de ledere, der tager opgaven alvorligt ved fx at observere lærernes undervisning, kan også møde modstand. En leder fortæller således, at der er lærere på hans skole, der ikke "ønsker", at han observerer deres undervisning. Det interessante er så, at han tydeligvis lader sig stoppe af deres modstand.

Det gør en anden leder ikke, han siger ligeud:

> *Der er mange ting, vi kan diskutere, men der er nogle ting, vi bare skal, hvor jeg siger "sådan gør vi", det er en ordre. Lærere kan generelt ikke lide direkte ordrer, men der er nogle ting, man bare skal følge, fordi det står i loven, eller livet bare er sådan. Det er jo ikke et demokrati, det her, jeg er ikke valgt – jeg er sat her for at lede tingene. Der er nogle demokratiske ting, som skal være der, ellers får man aldrig sine medarbejdere med på det, men der er sørme også nogle ting, der er dikteret oppefra. (...) De er sådan lidt autonome, lærerne.*

7.6 Skoleledelsen – vurdering
Skolelederne giver generelt udtryk for en ret høj grad af tilfredshed med deres rammer for selvbestemmelse. Der tegner sig ikke noget billede af uhensigtsmæssig lovgivning, overdreven centralstyring eller lignende. Den mest markante begrænsning, lederne oplever, kommer fra arbejdstids-

aftalen med IMAK, men ifølge IMAK og KANUKOKA's skolekonsulent skyldes det, at de ikke er klar over, at den kan håndteres mere fleksibelt, end den typisk bliver.

Forvaltningen i kommunen er et sted, man bruger til at få hjælp og støtte, og de fleste skoleledere er også tilfredse med adgangen til dét. Dog er der et ikke helt uvæsentligt mindretal, der føler sig lidt for meget overladt til sig selv eller synes, at det er vanskeligt at få fat i de relevante medarbejdere eller få den hjælp, de har brug for. I betragtning af at kommunerne reelt ikke giver skolerne den pædagogiske ledelse, de skal ifølge loven (hvilket vil blive behandlet i kapitel 8), er det for så vidt bemærkelsesværdigt, at lederne ikke i nævneværdig grad efterspørger dette.

Skolelederne er også jævnt hen tilfredse med deres arbejdsvilkår. De arbejder meget, især dem, der har få års erfaring, og de giver udtryk for, at de har svært ved at få tid til pædagogisk ledelse, fordi det administrative og organisatoriske/personalerelaterede fylder så meget. Men selvom de beklager det, er det ikke noget, der volder dem store frustrationer. Kun nogle giver udtryk for, at det er et problem. Igen kan det i sig selv anskues som et problem – at skolelederne ikke *ønsker* i højere grad at udøve pædagogisk ledelse. Kapitel 2 om undervisningen og kapitel 3 om eleverne viste, at pædagogisk ledelse er en mangelvare i skolen, så skolelederne skulle også meget gerne ønske at udøve den.

Lederne i interviewene er generelt meget godt tilfredse med egne kompetencer, selvom spørgeskemaundersøgelsen viser, at der ikke er mange ledere med relevant efteruddannelse, og mange forgæves har forsøgt at komme på fx skolelederkursus.

En forholdsvis stor del af lederne er nye i jobbet, og flere af dem omtaler deres opgave i vendinger, der får det til at lyde, som om de mere eller mindre har bygget en skole op fra grunden, hvilket de jo ikke har. Samtidig taler de påfaldende meget om alt det nye, der skal ske, frem for om resultater, de har opnået. Det giver indtryk af meget "begynden forfra" og svaghed i overleveringerne fra leder til leder eller i skolens struktur. Hvis der ikke er nogen kontinuitet, hvis man hele tiden begynder forfra og aldrig ser resultater af en årelang, målrettet indsats, er det oplagt, at man udnytter ressourcerne dårligt og mister motivation og fremdrift.

Lærerne i interviewene efterlyser mere (dvs. tydelig, målrettet, anerkendende) ledelse, og spørgeskemaerne viser et ret stort mindretal på ca. en tredjedel, som ikke synes, ledelsen er god til at kommunikere, vise retning og være inspirerende, og som ikke går til ledelsen med arbejdsmæssige problemer. Det er så mange, at det ikke bør ignoreres. Medarbejdere, som har den holdning, er – uanset om de i øvrigt har ret eller ej – næppe så engagerede, som de kunne være, eller så motiverede for at levere en god indsats, som de burde være.

Dette bakkes i virkeligheden op af de citater fra ledere, der peger på, at der kan være en forholdsvis "autonom" holdning blandt lærerne. Lederne kan have en væsentlig udfordring med overhovedet at skaffe sig legitimitet blandt medarbejderne, selvom de i virkeligheden efterlyser tydelighed og retning.

8 Skoleforvaltningerne

Skoleområdet administreres meget anderledes i Sermersooq end i de tre øvrige kommuner. Det kommer umiddelbart til udtryk, ved at der i Sermersooq er en egentlig skoleafdeling med syv-otte ansatte, hvor skoleområdet i de tre andre kommuner er meget sparsomt bemandet med en-to ansatte.

Evalueringen viser, at de fire kommunalbestyrelser i meget beskedent omfang formulerer målsætninger, strategier og politikker på skoleområdet. Kun Sermersooq har skriftlige dokumenter om dette, og her nævnes skolen kun i enkeltsætninger.

Tilsynet er ikke formaliseret eller systematisk i de tre af kommunerne. I en kommune forlader man sig helt og holdent på, at der kommer klager, hvis der er noget, der ikke fungerer, som det skal.

Kommunerne fører ikke tilsyn med elever, der ikke modtager undervisning i folkeskolen, bortset fra på fåreholderstederne.

Kommunerne har ikke – bortset fra i Kujalleq – uddelegeret kompetence til skolebestyrelserne ud over minimum. Det skyldes, enten at det ikke har været overvejet, eller en vurdering af, at skolebestyrelserne ikke er de rette til at løfte opgaven.

8.1 Kommunernes administration af skoleområdet

De fire kommuners skoleforvaltninger er meget forskellige på den måde, at der i de tre af kommunerne – Kommune Kujalleq, Qeqqata Kommunia og Qaasuitsup Kommunia – kun er en meget lille stab bestående af to-tre medarbejdere, der arbejder specifikt med skolen, mens der i Kommuneqarfik Sermersooq er en skoleafdeling med skolechef, souschef, fire skolekonsulenter, en rejselærer og en kontorfuldmægtig. De tre førstnævnte kommuner er dog ikke helt sammenlignelige, idet Qaasuitsup Kommunia har uddelegeret nogle forvaltningsopgaver til ledende skoleinspektører. Nedenstående tabel viser, hvad de fire forvaltninger skal administrere:

Tabel 39
Kommuner, skoler og antal elever

	Antal elever	Antal byskoler	Antal bygdeskoler
Kommune Kujalleq	987	3	9
Kommuneqarfik Sermersooq	2.966	8	8
Qeqqata Kommunia	1.307	3	6
Qaasuitsup Kommunia	2.610	9	31
I alt	7.870	23	54

Kilde: Folkeskolen i Grønland 2013-14, Inerisaavik 2014.

Redegørelserne fra kommunerne viser, at den store forskel i bemanding konkret giver sig udslag i store forskelle på, hvordan administrationen mere indholdsmæssigt håndteres.

I de tre (forvaltningsmæssigt) små kommuner har kommunen ikke vedtaget politikker eller formuleret målsætninger på folkeskoleområdet, bortset fra at man i Qaasuitsoq har opstillet et mål om

"forhøjelse af fagligheden" i skolen. I Sermersooq har kommunalbestyrelsen en koalitionsaftale med målsætninger på skoleområdet og en børne- og familiepolitik af en vis relevans. Derudover har forvaltningen interne indsatsområder, der er vedtaget af politikerne, samt administrative indsatsområder, som forvaltningen har opstillet sammen med skolerne.

En skoleleder i Qeqqata Kommunia beskriver det, der kommer fra kommunen, på denne måde:

> *Der er fem linjer i koalitionsaftalen i kommunalbestyrelsen, men lige nu har de fokus på lærerfravær, elevfravær og ungemålgruppen [det, man kaldte restgruppen før]. Der skal vi registrere og sende data til kommunen. Vi har også haft et skoleseminar i sommer med alle skolelederne og forvaltningen, kommunalbestyrelsen og bygdebestyrelserne om kommunens mål. Der blev blandt andet drøftet time-fag-fordeling og skoleledelse, ledelsesstil osv. Der kom også oplægsholdere udefra, som fortalte om den finske model, og en fra England. I januar fik vi iPads og nogle korte kurser til lærerne i det. Det var også et kommunalt initiativ.*

I Qaasuitsup Kommunia har kommunen meldt ud, at fagene dansk og matematik er indsatsområder, men det er begrænset, hvad man har fulgt det op med. En skoleleder beskriver det på denne måde:

> *Der kommer ikke decideret pædagogiske udmeldinger fra kommunen. Vi holdt et møde sidste år, hvor man blev enig om, at man gerne vil højne fagligheden i dansk og matematik, og at man gerne ville holde nogle [fag]dage [på skolerne]. Men så er der ikke sket mere. Der er ikke nogen ansatte, der kan understøtte det, så det må vi selv finde ud af med vores lærere. Så ud fra det har vi så vurderet, hvad vi nu skal lave. Man har ellers givet seks lærere i kommunen timer som kvalitetsudviklere, men dem har vi ikke hørt fra. Jeg ville gerne have haft dem hertil. Det er det, man har brug for, hvis man skal udvikle sig – især i de fag, som de snakker om, men også engelsk. Vi har spurgt om, hvor de bliver af, men de er vist druknet i arbejde ....*

Når der i folkeskolelovens § 43 står, at "kommunalbestyrelsen fastlægger mål og rammer for skolernes virksomhed", kan man konstatere, at dette altså i praksis indskrænker sig til formulering af nogle indsatsområder.

Det er heller ikke umiddelbart til at se, at kommunerne efterlever bestemmelsen, i stk. 5: "Kommunalbestyrelsen træffer beslutning om følgende: Generelle retningslinjer for skolernes virksomhed i samarbejde med lokalsamfundets folkeoplysnings- og foreningsliv, det frivillige børne- og ungdomsarbejde samt andre kredse af interesserede borgere om varetagelse og koordinering af kulturelle aktiviteter."

11 af de 19 byskoleledere og 16 af de 26 bygdeskoleledere, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen (svarende til hhv. 58 og 62 %), har angivet, at deres kommune har politikker og/eller formulerede målsætninger på folkeskoleområdet. 3 byskoleledere og 6 bygdeskoleledere har svaret "Ved ikke" (Tabelrapporten afs. 1.2, tabel 2). Som det fremgår ovenfor, kan sådanne politikker eller målsætninger godt bestå af nogle få linjer eller indsatsområder, formuleret i overskrifter. Det interessante er, om kommunernes indholdsmæssige styring så har nogen betydning i hverdagen. Skolelederne er derfor blevet spurgt: "I hvilken grad har kommunalbestyrelsens politikker eller målsætninger på folkeskoleområdet, efter din vurdering, konkret betydning for, hvordan din skole udvikler sig?", men det er kun 10 byskoleledere og 16 byskoleledere, der har besvaret spørgsmålet. To byskoleledere og fem bygdeskoleledere har svaret "i høj grad". Resten mener, at det i nogen grad eller i mindre grad er tilfældet (Tabelrapporten afs. 1.2, tabel 4).

Skolelederne er i interviewene blevet spurgt, om de får pædagogisk ledelse fra forvaltningerne, og – bortset fra formuleringen af indsatsområderne – siger de, at det gør de ikke. Men de fleste savner det heller ikke. De føler sig i tæt kontakt med forvaltningen, og der er helt gennemgående stor tilfredshed med opbakningen derfra. Det handler bare i meget højere grad om de rent administrative ting: økonomi og personalesager. Kun en enkelt leder fra en stor byskole nævner det. Hun formulerer det som, at der er "lidt problemer med kommunalbestyrelsen". De skulle fx have

stillet med en mand til skolebestyrelsesvalget, men han bor i en anden by og kom ikke. Hun peger også på, at der ikke kommer nogen overordnede mål fra kommunen eller noget om fagområdet lokale valg (se afsnit 8.2 nedenfor). Hun synes, at det mangler.

Som tidligere nævnt (afsnit 7.1) er skolelederne også blevet spurgt i spørgeskemaerne, om de gerne vil have mere selvbestemmelse eller flere rammer/retningslinjer på det pædagogiske område, og her ville én byskoleleder gerne have mere selvbestemmelse, mens to gerne ville have flere rammer/retningslinjer. Resten, hvilket også vil sige alle bygdeskolelederne i undersøgelsen, var tilfredse med balancen mellem de to (Tabelrapporten afs. 1.3, tabel 20).

I interviewet med KANUKOKA's konsulent på skoleområdet om forvaltningernes opgave på det pædagogiske område bekræfter han, at det er sjældent, kommunerne bidrager med det. "Det er mere Inerisaavik, der gør det," mener han.

8.2 Lokale valg

Fagområdet lokale valg, der dækker over alle de praktisk-musiske fag, er tænkt som et område, hvor skolen kan trække på lokale ressourcepersoner og den lokale kultur, og der er derfor lagt op til, at skolebestyrelserne foreslår, og kommunalbestyrelserne godkender, de konkrete læreplaner for disse fag.

Folkeskoleloven om læreplaner for lokale valg

§ 47, stk. 9: Skolebestyrelsen udarbejder forslag til kommunalbestyrelsen (...) om læreplaner for (...) lokale valg.

Alle fire kommunale forvaltninger skriver i deres redegørelser til denne evaluering, at dette ikke er sket, og at de vejledende læreplaner fra centralt hold anvendes. Det lyder ikke i interviewene, som om dette er noget, forvaltningerne planlægger at ændre på. I én kommune nævnes det, at der har været "optræk" til at udfylde dette tomrum, men det er bare aldrig sket. I én kommune indrømmer medarbejderne, at det ikke er noget, de har tænkt over, og i én kommune bliver der givet udtryk for, at det måske er en forkert forventning at have, at dette skal kunne løftes lokalt. Det eneste tilløb, der angiveligt har været til et ønske fra lokale politikere om at give lokale valg et egentligt lokalt præg, har været i Kommune Kujalleq, hvor fåreholderne gerne har villet have eleverne ud i praktik i læmningstiden, og når der skal slås græs. Forvaltningen kan godt have en mistanke om, at dette snarere bunder i et ønske om at få gratis arbejdskraft i spidsbelastningsperioderne.

En forvaltningschef forholder sig mere indgående til spørgsmålet og forklarer, at det måske ikke bare er en forglemmelse, at kommunerne ikke har udfyldt denne bestemmelse, men mere er et udtryk for, at konstruktionen lokale valg ikke fungerer helt grundlæggende. Samtidig opfatter han indførelsen af lokale valg som en de facto-nedprioritering af de praktisk-musiske fag, der ikke har fået det lokale islæt ind i skolen, hvilket ellers var meningen. Denne del af interviewet gengives i sin helhed, da det ganske godt afspejler de øvrige meldinger, der er kommet i løbet af evalueringen om lokale valg.

> Interviewer: *Hvorfor har I ikke opstillet læringsmål i lokale valg?*
>
> *[respondenten tøver]*
>
> Interviewer: *Er det en fejlkonstruktion, er det en forkert idé?*
>
> *Hvis du spørger mig, så er det en fejlkonstruktion, men det er jo en anden side af sagen. Hvis du spørger, hvorfor* kommunalbestyrelsen *ikke har gjort det, så ved jeg det ikke.*

Interviewer: *Har du spurgt dem?*

Nej.
Interviewer: *Hvorfor har du ikke spurgt dem?*

Det er der mange grunde til. Altså, jeg håber på, at man laver det om. Nu ved jeg ikke, hvordan det er gået med Inerisaavik, men der var nogle jungletrommer om, at man skulle begynde at kigge på det her fag, fordi det måske var en god tanke, men det måske ikke fungerer så godt i virkeligheden. Og det håber jeg stadig, at de arbejder på.

Interviewer: *Hvad er det, der er galt med det?*

Du har taget en hel masse fag og lagt dem sammen i en pulje og delt dem op i nogle grupper. Der er mange gode tanker omkring det. Det er jo meget det, man også er begyndt på i Danmark, men du mister fagligheden *i faget, altså i det enkelte fag. Lad os tage sløjd som eksempel. Du mister det basale i at lære håndværket i sløjd, fordi det bliver blandet sammen med nogle andre ting, og læreren har svært ved at styre, hvad det så er, man skal. Og de har svært ved at være dygtige lærere i alle underfagene, fx i håndværk og design. Samtidig har vi jo en rigtig stor håndværkstradition, og vi har rigtig mange elever, som ville få sindssygt meget ud af at kunne gå og arbejde med sløjd eller hjemkundskab, eller hvad det nu kunne være, og kunne få nogle succesoplevelser dér. Men fordi der så pludselig også skal tages nogle andre fag ind, som egentlig ikke rigtig interesserer dem, bliver det en afstandtagen til hele faget. Det er en udefinerbar størrelse for skolerne. Jeg vil næsten tro, at vi har lige så mange måder at gøre det på, som vi har skoler.*

Interviewer: *Men var det så ikke meningen, at I og kommunalbestyrelsen skulle lave de rammer – at I fx valgte at sige, at her i vores kommune forstår vi håndværk og design som sløjd osv.?*

Det giver de umiddelbart ikke lov til, for du skal have alle delelementerne med.

Interviewer: *Men I må jo gerne fokusere det lidt. Fx sige, at her i byen er vi supergode til musik, så smider vi kræfterne ind på det – er det ikke det, der er meningen?*

Jo, det tror jeg egentlig, var meningen, men... – nu skal man være forsigtig med at tolke – men jeg tror, at man har tænkt, at vi også skulle passe på, at man ikke kun fx spiller musik og glemmer alt, hvad der hedder idræt og udeliv. Og så har man måske skyndt sig at sige, at vi skal have det hele, og så begynder det at blive svært. Vi skulle også indhente undervisere fra lokalområdet til at støtte op, fx til at bygge slæder, spille håndbold osv. Det er jo en rigtig, rigtig fin tanke, men hvem er det lige, der tager fri fra arbejde i skolernes åbningstid og går op og underviser på skolen? Det ville også være en merudgift for skolen. Vi har nogle steder kunnet gøre det, men generelt er det bare ikke ladsiggørligt. Nej, det er for udefineret, det er for diffust for skolerne og lærerne at håndtere.

Interviewer: *Men alligevel foregår der vel noget i de timer på skolerne, i udeliv, sløjd osv. Hvad er det så baseret på?*

Ja, det gør der, der bliver undervist i de forskellige fag, men jeg synes, vi mister en fagligh-ed, og jeg synes, vi mister mange elever, hvor skolen er blevet sindssygt boglig. Og det er synd, fordi vi for det første mister nogle elever, som vi kunne have fanget ved at have det praktisk-musiske med, og for det andet, så har vi en kæmpestor tradition inden for musik, håndværk, madlavning osv., som vi på en eller anden måde også mister. Ikke fordi jeg siger, vi skal uddanne os selv til nationalmuseum, men vi skal holde fast i de traditioner, vi har, og dem mister vi, hvis vi bare holder fast i det boglige.

Interviewer: *Men er timetallet til lokale valg ikke det samme som summen af sløjd, håndarbejde osv. før?*

Det bestemmer du jo selv. Du skal bare sørge for, at alle fag er repræsenteret. Så det svinger. Nogle skoler sætter fokus på idræt, så det har man to timer om ugen, og så har man én time af det andet. Nogle skoler kører med semestre, så har de to timer, og så skifter de til jul, så de kommer igennem alle fagene. Der er mange måder at gøre det på. Men der synes jeg, det kunne være rart, hvis der var noget mere fagligt, sløjd, håndarbejde osv., og man så udvidede rammerne inden for de fag. For lærerne har også svært ved at forholde sig til faget, de risikerer at komme til at undervise i håndarbejde, selvom de egentlig er sløjdlærere, og det er de ikke trygge ved. Det kommer undervisningen også til at bære præg af.

Til trods for at kommunerne altså ikke har formuleret læreplaner eller lokale læringsmål, mener 36 % af skolelederne i spørgeskemaundersøgelsen, at der findes sådanne kommunalt opstillede mål. Det er 12 bygdeskoleledere og 3 byskoleledere, der er af denne opfattelse (tabelrapporten afs. 1.6, tabel 38).

Nogle lærere bekræfter i øvrigt forvaltningschefens opfattelse. Lærerne på en stor byskole siger, at "det er et stort emne". De synes, det er svært at få hold på: "Vi savner sløjd, formning, håndarbejde, husgerning og musik. Ikke alle lærere kan undervise i alt det. De bliver usikre. Der er altid nogle problemer med det." En leder i en anden by siger også i tråd med dette: "Kommunen har ikke gjort noget. Vi bruger de gamle metoder. Hvad vi kan undervise i, afhænger også af lærerne. (...) Det er tilfældigheder. Men vi har idræt og udeliv for alle elever hver uge. Vi har også selv lagt lektioner til." En leder i en anden kommune siger: "Kommunen har ikke lavet læringsmål for lokale valg. Vi har holdt et seminar om det, om, hvad der er det lokale her, og om vi har nogle ressourcepersoner, vi kan bruge, men det er ikke løftet videre. Det er vi alle lige gode om." På en bygdeskole siger lederen: "Vi har kun håndarbejde og idræt. Vi er ude, indtil det bliver efterår. Vi har ikke et lokale til lokale valg. Det kommer an på, om der er timer tilovers til det ..."

8.3 Tilsyn med skolerne

Kommunerne skal føre tilsyn med skolerne. I praksis viser det sig, at dette tilsyn gennemføres meget forskelligt i de fire kommuner, og ingen steder er tilsynet regelmæssigt og systematisk.

Bestemmelsen i loven lyder: "Kommunalbestyrelsen fører løbende tilsyn med skolernes virksomhed, herunder i forhold til skolens overholdelse af bestemmelserne i denne inatsisartutlov."

I Sermersooq tager skoleafdelingens medarbejdere på regelmæssige besøg på skolerne og har samtaler med alle parter og skolebestyrelserne. I tilsynet indgår også forhold som samarbejde og psykisk arbejdsmiljø, men især har de fysiske rammer givet anledning til initiativer til forbedringer. Kommunen skriver i sin redegørelse, at der også "føres en løbende dialog med skoleledelserne om det ønskelige i, at skolerne kontinuerligt fremmer den pædagogiske udvikling. Især krav, instruktion og vejledning omkring pædagogisk råds-, skolebestyrelses-, samarbejdsudvalgs- og elevrådsarbejde." Kommunen har endvidere vedlagt fire eksempler på tilsynsrapporter, hvoraf fx en har givet anledning til, at en medarbejder fra kommunen blev udstationeret på skolen for at få det helt grundlæggende samarbejde til at fungere igen.

I de tre andre kommuner gennemføres reelt ikke tilsyn gennem tilsynsbesøg. I en kommune besøger man skolerne, når man holder ledermøder, i de to andre er der ikke ressourcer til at komme rundt, så tilsynet er baseret på de årlige oktoberindberetninger. I øvrigt forlader man sig på, at der kommer klager, hvis der er noget, der ikke fungerer, som det skal. I en af kommunerne arbejder man også med, at rådgivningslærere og fagvejledere fra byskolerne skal mere ud til bygdeskolerne, og dette opfattes også som en form for tilsyn. I en anden kommune slår forvaltningens medarbejder fast, at det er et "betydeligt indsatsområde". En PPR-medarbejder konstaterer, at der er "meget lidt opmærksomhed på bygdeundervisningen". Som eksempel nævner hun en bygd, hvor hun har overværet en timelærer, der underviser i 1. klasse i grønlandsk uden at kende til sproglige lege og lydindlæring, og som lader børnene stave som i gamle dage med benævnelse af bogstaverne.

Til trods for at kommunerne ikke selv hævder, at de fører egentligt tilsyn, oplever over halvdelen af skolelederne, at de får tilsynsbesøg mindst en gang om året. Det svarer 11 byskoleledere (hvilket er flere, end der er i Kommuneqarfik Sermersooq) og 8 byskoleledere i hvert fald. 6 byskoleledere og 10 bygdeskoleledere mener, at det sker sjældnere, og 2 hhv. 8 siger, at det aldrig forekommer (Tabelrapporten afs. 1.4, tabel 26).

Ser man på kvaliteten af tilsynet, mener skolelederne, at det kunne være bedre. Nedenstående tabel viser, at 10 af byskolelederne, dvs. lidt over halvdelen, mener, at kommunens tilsyn i mindre grad eller slet ikke er grundigt og kvalificeret. 10 af bygdeskolelederne, svarende til 38 %, er af samme opfattelse. 3 byskoleledere og 5 bygdeskoleledere mener, at det i høj grad er grundigt og kvalificeret, og resten – hhv. 6 og 11 – svarer "I nogen grad".

Tabel 40
I hvor høj grad mener du, at kommunens tilsyn med din skole er grundigt og kvalificeret?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 26)	Total (N = 45)
I høj grad	3	5	8
I nogen grad	6	11	17
I mindre grad	10	5	15
Slet ikke	0	5	5
Total	19	26	45

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.4, tabel 30.

En anden måde, kommunerne kan gennemføre en form for kvalitetssikring af skolerne på, er at give tilbagemeldinger på de årlige indberetninger eller på tilsynsbesøg. Knap en tredjedel af skolelederne i spørgeskemaundersøgelsen – 5 byskoleledere og 9 bygdeskoleledere – svarer, at det får de altid. 7 byskoleledere og 5 bygdeskoleledere svarer, at de får det nogle gange, mens 7 byskoleledere og 12 bygdeskoleledere aldrig får den slags tilbagemeldinger (Tabelrapporten afs. 1.4, tabel 27). Af de ledere, der altid eller nogle gange får det, er det knap halvdelen, der i høj grad bruger tilbagemeldingerne i deres egen kvalitetsudvikling af skolen – dvs. 6 byskoleledere og 5 bygdeskoleledere. Et tilsvarende antal bruger dem i nogen grad, og 4 ledere svarer "I mindre grad" (Tabelrapporten afs. 1.4, tabel 28).

8.4 Tilsyn med elever, der ikke følger undervisningen i folkeskolen

Kommunalbestyrelsen har pligt til at holde øje med, at alle elever i den undervisningspligtige alder følger undervisning:

Alle børn skal have undervisning

§ 43. Kommunalbestyrelsen (...) påser, at alle undervisningspligtige børn i kommunen indskrives i folkeskolen eller får en undervisning, der står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen.

Det kan kommunalbestyrelserne dog ikke, for forvaltningerne har ikke altid har kendskab til det, hvis der er børn, der ikke følger undervisningen i folkeskolen, som de skal, og de har heller ikke noget beredskab eller system til at skaffe sig det kendskab.

Af redegørelserne fra de fire forvaltninger fremgår det, at det ikke er et problem, der er særlig opmærksomhed på. Ingen af kommunerne har kunnet sætte et tal på, hvor mange børn det drejer sig om. En svarer "forhåbentlig ingen" og har ikke kunnet besvare et spørgsmål om, hvordan der føres tilsyn med, om sådanne børn modtager undervisning. En kommune svarer, at "hvis ele-

ven udskrives, ligger tilsynet med eleven hos socialforvaltningen". I Sermersooq, hvor der er en friskole, anføres det, at forvaltningen fører tilsyn med den. Men der føres ikke "kontinuerligt eller struktureret tilsyn med børn anbragt på børnehjem, langtidssyge børn eller specialinstitutioner". I Kommune Kujalleq er der 15 elever, der modtager hjemmeundervisning på fåreholderstederne, og dem har kommunen klare retningslinjer for tilsynet med.

Men det er også nogle helt andre børn, der bør være i fokus her. Det forklarer medarbejderne på de fire PPR-kontorer. Det er fx børn på døgninstitutionerne eller børn i nomadefamilier, der flytter så meget, at kommunerne ikke kan nå at iværksætte en indsats, før de er flyttet videre. En af medarbejderne fortæller, at især i undervisningen på trin 1 ser de børn, der hele tiden rejser mellem byer og bygder, hvilket gør, at de ikke får en sammenhængende, kontinuerlig undervisning. PPR kan konstatere, at der er store huller i deres indlæring. For de anbragte børns vedkommende kan det også være et spørgsmål om, at to kommuner er indblandet og har svært ved at afgøre, hvem der har ansvar for hvad. Det kan også være bygdebørn, der er kommet ind på byskolen i de ældste klasser. Flere elever har svært ved at bo på elevhjem og bliver smidt ud på grund af dårlig opførsel. Så dropper de ud af skolen, og der er ikke nogen af de forskellige aktører, der tager ansvar for dem. Der kan fx være konflikt mellem forældrene og forstanderen. PPR bliver informeret om det, men har heller ikke mange løsninger at gribe til.

Skolelederne i byerne bør i udgangspunktet have overblik over, om alle børn i den undervisningspligtige alder kommer i skole, og de er derfor blevet spurgt, om de ved det, hvis der er et barn i deres skoledistrikt, der ikke går i skole eller får undervisning og dermed ikke overholder undervisningspligten. Til det svarer 13 af de 19 byskoleledere "Ja, det er jeg helt sikker på". 5 har svaret "Ja, det regner jeg med" og én har svaret "Nej, det kan jeg ikke vide". (Tabelrapporten afs. 1.12, tabel 122). Forvaltningerne spørger dem så heller ikke om det.

Helt kort kan det således konkluderes, at kommunalbestyrelserne ikke løfter den opgave at påse, at børn, der ikke følger undervisningen i folkeskolen, får "en undervisning, der står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen".

8.5 Kommunens rolle i timefordeling og undervisningens organisering

Folkeskoleloven lægger op til en høj grad af decentralisering af vigtige beslutninger om timetal, undervisningens organisering osv. Forvaltningerne er derfor blevet spurgt om, hvordan de forvalter deres bemyndigelse på dette område.

Tildeling af timer til fag og fagområder

Kommunernes svar er så korte, at de her gengives i deres helhed. Spørgsmålet lyder: Ud fra hvilke kriterier tildeles timer til fag og fagområder?

> *Skoleledelsens opgave at varetage denne funktion.*
>
> *Kommunen tildeler en ramme ud fra folkeskolelovens minimums-timetal. Skoleafdelingen udsender vejledende timefordelingsplan for den udmeldte ramme. De enkelte skolebestyrelser ændrer på fordelingen af timerne i forhold til den enkelte skoles prøveresultater, trintest og indsatsområder.*
>
> *Kriterierne er selvfølgelig ud fra pædagogisk vurdering ud fra elevtal m.v. Test og prøveresultater indgår i overvejelserne*

I den sidste kommune oplyser forvaltningschefen, at kriterierne fx kan være ud fra en pædagogisk vurdering, elevtal, tilgængelige lærerkræfter eller andet. Omfanget af læringsmål har også stor indflydelse. Derudover mener han, at skolerne og skolebestyrelserne er gode til at tilrette timefordelingen efter resultater i afgangsprøver og trintest. Forvaltningen har aldrig oplevet ikke at kunne godkende en skoles time/fagfordeling.

Kommunale retningslinjer for trindeling, klassedeling og/eller holddeling?
Forvaltningerne er også blevet spurgt om kommunen har en politik eller retningslinjer for trindeling, klassedeling og/eller holddeling. Tre af kommunerne svarer nej til dette, og den tredje beskriver trindelingen (1.-3., 4.-7., og 8.-10. klasse) og at en klasse højst må have 24 elever ved årets start og højst komme op på 26 elever i løbet af året, ellers skal den deles.

Kommunerne har tydeligvis ikke valgt at gå aktivt ind i overvejelser eller strategier på dette område.

8.6 Supplerende undervisning

Folkeskoleloven foreskriver i § 16, at "supplerende undervisning skal gives til elever, der midlertidigt har vanskeligt ved at følge den almindelige undervisning i et eller flere fag" – fx fordi de har været syge i en længere periode, er tilflyttet fra en skole, hvor undervisningen har været meget anderledes end på den nye skole eller er flyttet til landet og ikke taler grønlandsk.

12 ud af 19 byskoleledere svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de har haft elever på skolen, der modtog supplerende undervisning i skoleåret 2013/14. 7 har altså ikke. På bygdeskolerne er det 2 ud af 25, der har haft supplerende undervisning på skemaet (Tabelrapporten afs. 1.13, tabel 124.)

Forvaltningerne er blevet bedt om at oplyse, om kommunen har udarbejdet retningslinjer for organiseringen af supplerende undervisning, hvor mange ressourcer, der er sat af til det, og hvor mange elever, det drejede sig om i 2013/14.

I tre af redegørelserne fra kommunerne står der, at kommunen ikke har særlige retningslinjer. Et sted begrundes det med, at de "følger de lov- og regelbestemte retningslinjer for tildelingen af supplerende undervisning." Et sted står der, at skolerne får tildelt seks klokketimer pr. elev, som skolerne selv kan råde over. Og i en af redegørelserne fremgår det, at "supplerende undervisning godkendes, når det findes nødvendigt. Der er ikke øremærket resurser til formålet, men tages op løbende." En kommune besvarer ikke spørgsmålet.

De kortfattede svar, som her er gengivet i deres helhed, antyder, at supplerende undervisning ikke er noget, forvaltningerne har særligt fokus på.

8.7 Skolebestyrelsernes rolle

I folkeskolereformen fra 1997 var et af de væsentligste elementer "en decentralisering på kommune- og skoleplan og indførelsen af skolebestyrelser". (*På vej til Atuarfitsialak, et diskussionsoplæg,* Inerisaavik 2000). I bemærkningerne til udkastet til forordningen fra 2002 er intentionerne beskrevet således: "Tilpasning af skolebestyrelsernes opgaver og beføjelser i overensstemmelse med revisionen af indholdsdelen."

Skolebestyrelserne ser langtfra ud til at spille den rolle, de er tiltænkt i folkeskoleloven. Til gengæld påtager de sig mange steder en helt anden rolle som ambassadører mellem skole og forældre, hvilket blev behandlet i afsnit 6.5. Skolebestyrelserne behandles her, i kapitlet om skoleforvaltningerne, fordi det er op til kommunerne at uddelegere en lang række opgaver til skolebestyrelserne, hvis de skal spille en større rolle i styringen af skolerne.

Skolebestyrelsens opgaver

Folkeskolelovens § 47 siger om skolebestyrelsens opgaver (EVA's fremhævninger):

Skolebestyrelsen udøver sin virksomhed inden for de mål og rammer, som kommunalbestyrelsen fastsætter, jf. § 43, og fører i øvrigt tilsyn med skolens virksomhed.

Stk. 2. Skolebestyrelsen **fastsætter mål** for skolens undervisning og øvrige virksomhed.

Stk. 3. Skolebestyrelsen **godkender skolens plan for undervisningen** for hvert skoleår, herunder planer for:
1 elevernes timetal,
2 fagenes timetal,
3 undervisningens organisering i fagdelte kursusforløb og tværfaglige forløb,
4 udbuddet i de lokale valg,
5 specialundervisningen på skolen,
6 udbuddet af pædagogisk tilrettelagte frivillige aktiviteter,
7 elevernes placering i klasser,
8 skole-hjem-samarbejdet, jf. stk. 4,
9 underretning af hjemmene om elevernes udbytte af undervisningen,
10 arbejdets fordeling mellem lærerne,
11 fællesarrangementer for eleverne i undervisningen, og
12 kursus samt efter- og videreuddannelse for skolens personale.

Stk. 4. Skolebestyrelsen **fastsætter retningslinjer for skolens øvrige virksomhed**, herunder for skolens og hjemmets samråd om det enkelte barns skole- og uddannelsesforløb og det øvrige samarbejde mellem skole og hjem.

Stk. 5. Skolebestyrelsen **godkender** inden for de økonomiske rammer, der er fastlagt for skolen, **skolens budget**.

Stk. 6. Skolebestyrelsen **godkender undervisningsmaterialer og fastsætter ordensregler**.

Stk. 7. Skolebestyrelsen **godkender** inden for de af kommunalbestyrelsen fastsatte retningslinjer, om skolens virksomhed skal omfatte varetagelse og koordinering af **kulturelle aktiviteter**, jf. § 43, stk. 2, nr. 5.

Stk. 8. Skolebestyrelsen skal **afgive udtalelse til kommunalbestyrelsen om ansættelse** af lærere og ledere, jf. § 43, stk. 2, nr. 2.

Stk. 9. Skolebestyrelsen udarbejder **forslag til kommunalbestyrelsen om skolens tillæg til læreplaner** for de i § 10, stk. 1, nr. 1 - 4, nævnte fag og fagområder og om læreplaner for de i § 10, stk. 1, nr. 5, nævnte **lokale valg**, jf. § 43, stk. 3.

Stk. 10. Skolebestyrelsen afgiver **indstilling til kommunalbestyrelsen om forsøgs- og udviklingsarbejde** i det omfang, det overskrider de mål og rammer, som kommunalbestyrelsen har fastsat.

Stk. 11. Skolebestyrelsen kan afgive udtalelse og stille forslag til kommunalbestyrelsen om alle spørgsmål, der vedrører den pågældende skole. Skolebestyrelsen skal afgive udtalelse om alle spørgsmål, som kommunalbestyrelsen forelægger den.

Stk. 12. Skolebestyrelsen **aflægger ved slutningen af hvert skoleår årsberetning** til kommunalbestyrelsen om skolens virksomhed i det forløbne skoleår. I årsberetningen indgår desuden skolebestyrelsens overordnede plan for det kommende skoleårs aktiviteter.

Kommunalbestyrelsen kan uddelegere opgaver til skolebestyrelserne efter § 43, stk. 4. Kommunalbestyrelsen kan helt eller delvis delegere sine beføjelser efter denne inatsisartutlov til skolebestyrelserne bortset fra de i § 23 og § 38, stk. 1, nævnte opgaver, tilsynsforpligtelsen og de beføjelser, der følger af bevillings- og arbejdsgiverkompetencen.

Det kan fx være:

- Rammer for:
  1 klassedannelsen,
  2 elevernes timetal, og
  3 specialundervisningen mv.
- Generelle retningslinjer for skolernes virksomhed i samarbejde med lokalsamfundets folkeoplysnings- og foreningsliv, det frivillige børne- og ungdomsarbejde samt andre kredse af interesserede borgere om varetagelse og koordinering af kulturelle aktiviteter.
- Udarbejdelse af en skriftlig lederaftale for skolens leder, hvori skolelederens pædagogiske ansvar og opgaver præciseres.
- Andre spørgsmål, der ikke er henlagt til de enkelte skoler, herunder henvisning til undervisning på andre skoler, retningslinjer om indskrivning og optagelse, skolebespisning og skolebiblioteksordningen i kommunen.

Evalueringen har ikke kunnet gå i detaljer med, om de enkelte skolebestyrelser varetager disse opgaver. Men de fire forvaltninger er blevet spurgt, om der i kommunen er gjort brug af muligheden for at uddelegere yderligere opgaver til skolebestyrelserne efter § 43. Tre af kommunerne har ikke gjort det. Den ene kommune svarer bare nej i redegørelsen og begrunder det med, at det er en politisk beslutning. I den anden kommune har man blot uddelegeret ansættelse af timelønnet personale til skolebestyrelserne sammen med daglige driftsopgaver og overholdelse af budgetter. I den tredje forklarer forvaltningschefen, at det ikke er noget, der er taget stilling til som sådan, men at det er noget, man ville være "nervøs" for at gøre. Det er forvaltningens indtryk, at det ikke er alle skolebestyrelser, der kører lige godt. De har efterlyst flere kurser til skolebestyrelsesmedlemmerne, men det er "desværre ikke blevet prioriteret ret højt", siger han og tilføjer, at de "ikke er ret godt klædt på til arbejdet".

> *På nogle skoler er der et rigtig godt samarbejde med skolebestyrelserne, men på nogle er det meget, meget vanskeligt. Lederne er over tid blevet bedre og bedre klædt på, så de ved, hvad de kan, og kan stoppe det, inden det går helt skævt. Men der er nogle rigtig grimme eksempler på, at skolebestyrelser indkalder lærere til samtaler og siger, at de skal fyres, og sådan noget, og det går jo ikke. (...) Det er ikke en bevidst beslutning fra vores side, at der ikke skal uddelegeres flere beføjelser til dem. Vi gør meget ud af at sige til vores skoleledere, at de skal huske at få skolebestyrelsen ind over. Men man kan ikke uddelegere til nogen og ikke til andre. Nogle steder er de involverede og har en professionel tilgang til det, andre steder er det lidt tungere.*

I den sidste kommune har man uddelegeret en række områder: beslutninger om klassedannelse og trinorganiseringen, fordelingen af klasse-årsnormen for timer på fagområder og fag, anvendelse af holdtimer (tidligere specialundervisning), retningslinjer for tildeling af supplerende undervisning, retningslinjer for anvendelse af vikartimer og organisering af timer til vidtgående specialundervisning. Endelig kan skolebestyrelserne i kommunen overføre midler mellem skolens konti.

Spørger man skolelederne i denne kommune om, hvordan deres skolebestyrelser arbejder, får man dog alligevel ikke indtryk af, at det er dem, der tager denne type beslutninger. En skoleleder fortæller, at de "har idéer til os, men de er ikke så styrende. De beslutter ikke noget." En anden i samme kommune fortæller, at der ikke har været præcedens for, at skolebestyrelsen skulle andet end at sige ja til skolelederen. Nu er der imidlertid kommet en ny bestyrelse, der blandt andet har bestemt, at skolen skal lave et skoleblad. Skolelederen bliver spurgt, om skolebestyrelsen tager beslutninger på alle de områder, der er uddelegeret fra kommunen, og han svarer:

Nej, men jeg kan heller ikke se, hvad de skulle bestemme over fx time/fag-fordelingsplanen for. De har ikke nogen faglig indsigt til at gøre andet end at sige ja til det, der bliver udstukket. Jeg gør dem hele tiden opmærksom på, at de er mine chefer, for en bestyrelse skal tages meget alvorligt – jeg er bare daglig leder. Men der er altså nogle ting, hvor de bliver nødt til at følge det, vi kommer med. Når vi laver en time/fag-fordeling, så laver vi den ikke for sjov! Og de bestemmer i virkeligheden heller ikke så meget. Det kan godt være, at det er lagt sådan ud, men det er forvaltningen, der godkender. Jeg ved godt, at det formelt er kommunalbestyrelsen, der godkender, men det er lidt på samme måde. Det er forvaltningen, der sidder med økonomien. Så det er en "på papiret-medbestemmelse", det er fiktivt. (...) Det er mere sådan noget som forældresamarbejdet, det fokus, man har, emneugearbejdet og den slags, de blander sig i. De kan også godt selv komme op med noget. Ved det sidste møde, vi havde, overraskede de mig lidt ved at tage skolebladet op og ved at ville kigge på trintestresultater. Det blev en spændende diskussion. Ja, skolebladet var ikke en diskussion, det var i princippet en lodret ordre. Men så diskuterede vi lidt om indholdet osv. Med hensyn til trintestresultaterne ville de gerne have nogle grundige forklaringer på, hvorfor det går så dårligt.

Flere ledere – også i andre kommuner – taler om, at skolebestyrelserne har idéer, ting, de gerne vil drøfte og have skolen til at arbejde med. Det nævnes, at de er inde over økonomi og drift, og flere steder er de optagede af, om skolens fysiske rammer er i orden. En leder fortæller:

Vi har et godt samarbejde. De er heldigvis interesserede og engagerede og stiller krav, fx til vores værdier. De kigger forbi. De er inde over ansættelser, men de er ikke formel ansættelsesmyndighed. De vil gerne have fokus på vores kultur og traditioner. De er også interesserede i børnenes fravær osv. og i, hvad man kan gøre for, at det kommer videre til socialforvaltningen, når der er nogen, der har problemer. De holder møde mindst fire gange om året. Det er godt at snakke med dem, og jeg vil gerne have flere til at bakke op om de beslutninger, der skal træffes. Jeg oplever ikke, at vi har forskellige interesser.

Mange steder har man været vant til, at der var meget lidt interesse for skolebestyrelsesarbejdet, med kun et par håndfulde forældre, der mødte frem for at stemme, når bestyrelsen skulle vælges. En leder undrer sig ikke over, at der traditionelt er så få forældre, der gider stemme (hans nuværende bestyrelse er valgt af 13 forældre, der mødte op for at deltage i valget), når der ikke har været tradition for, at skolebestyrelsen skulle gøre andet end at nikke til alt, hvad der kom fra skolelederen. Men nu har han selv aktivt opsøgt nogle gode mennesker fra byen og fået dem til at stille op, heriblandt to fra Piareersarfik. Han betragter det som "en strategisk forbindelse" og forklarer, at det er vigtigt at benytte så mange rådgivere som muligt.

Hvor det altså er svært at få øje på, at skolebestyrelserne spiller den aktive rolle, som folkeskoleloven har bemyndiget dem til, hvor de skal "godkende planer" og "fastlægge retningslinjer", fremgår det af interviewene, at de mange steder i stedet arbejder på en helt anden måde, nemlig ved dels at komme med idéer og kritiske spørgsmål, dels at gøre sig til et bindeled eller ambassadører, når det kommer til forholdet mellem skole og forældre, sådan som det omtales i afsnit 6.5.

Blandt de interviewede skoleledere er der ingen, der omtaler skolebestyrelsen som noget negativt eller besværligt, men disse holdninger findes angiveligt – jf. den citerede forvaltningschef.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne giver også en indikation på skolebestyrelsernes betydning. En fjerdedel af lederne mener, at skolebestyrelsen spiller en aktiv rolle i ledelsen af skolen.

Tabel 41
I hvilken grad spiller den nuværende skolebestyrelse en aktiv rolle i ledelsen af skolen?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 25)	Total (N = 44)
I høj grad	5	6	11
I nogen grad	9	9	18
I mindre grad	4	6	10
Slet ikke	1	4	5
Total	19	25	44

Kilde: EVA, spørgeskemaundersøgelse med skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.5, tabel 33.

Af ovenstående tabel fremgår det, at 5 af byskolelederne og 6 af bygdeskolelederne vurderer, at skolebestyrelsen i høj grad spiller en aktiv rolle i ledelsen af skolen. 9 af byskolelederne og 9 af bygdeskolelederne vurderer, at den nuværende skolebestyrelse i nogen grad spiller en rolle, mens 4 af byskolelederne og 6 af bygdeskolelederne mener, at det i mindre grad er tilfældet. Endelig vurderer én af byskolelederne og 4 af bygdeskolelederne, at skolebestyrelsen slet ikke spiller en aktiv rolle i ledelsen af skolen. Samlet set viser tallene altså, at tre fjerdedele af skolelederne vurderer, at skolebestyrelsen ikke i høj grad spiller en aktiv rolle i ledelsen af skolen.

8.8 Skoleforvaltningerne – vurdering

Det samlede indtryk er, at kommunerne i ringe grad bidrager til *den indholdsmæssige og pædagogiske styring og udvikling af skolen*, som ellers er forudsat i den måde, skoleloven er tænkt på. At det forholder sig sådan, hænger sammen med de ressourcer, der er afsat til skoleforvaltningerne – i hvert fald i de tre af kommunerne, hvor der kun er en-to medarbejdere til at drive hele skoleområdet. Men det er interessant, at der ikke er ret mange i systemet – hverken ledere, lærere, forvaltningsmedarbejdere eller KANUKOKA – der *efterlyser*, at kommunerne påtager sig denne opgave.

Det fremgår helt klart, at kommunerne (og skolebestyrelserne) ikke har påtaget sig den opgave at skabe en lokal indholdsudfyldning af *lokale valg*, og det er derfor de overordnede fagformål og de vejledende læreplaner, der følges. Når nogle skoleledere mener, at der findes lokalt fastlagte læreplaner, må det bero på en misforståelse. At kommunerne således ikke har taget lokale valg til sig – og gjort dem lokale – skyldes næppe mangel på interesse, men snarere, at forvaltningerne har svært ved at få konstruktionen til at give mening. Flere – både i forvaltningerne og blandt lærerne - er desuden inde på, at indførelsen af lokale valg reelt har betydet en nedprioritering af de praktisk-musiske fag.

Der er nogle skoleledere, der opfatter det som, at deres kommune fører *tilsyn* med skolen, selvom forvaltningen ikke selv mener, at det er tilfældet. Det kan skyldes, at det ikke er særligt klart, hvad der forstås ved tilsyn, hvilket heller ikke kan undre, da det er meget langt fra at foregå systematisk og regelmæssigt. Forvaltningerne, i hvert fald i de tre kommuner i syd, midt og nord, erkender, at tilsynet er et sted mellem mangelfuldt og ikkeeksisterende, og det er uheldigt. Det er ikke muligt at føre et tilsyn, der lever op til lovens krav, gennem skriftlige indberetninger, og hvad der måtte komme af klager. Men at det er vanskeligt rent praktisk at gennemføre tilsyn med den sparsomme bemanding, forvaltningerne har, er indlysende.

Det er kun ca. halvdelen af skolelederne i undersøgelsen, der får tilbagemeldinger fra kommunen på deres indberetninger, og endnu færre bruger de tilbagemeldinger, de så får, til udvikling af skolen. Det viser også, at "feedback-mekanismerne" fra kommune til skole er mangelfulde.

Når redegørelserne fra kommunerne viser, at der ikke er noget overblik over, hvor mange børn der *ikke overholder undervisningspligten*, og det kun er PPR-medarbejderne, der egentlig er i stand til at gøre rede for problemet, tyder det på et overset område, som forvaltningerne bør være mere opmærksomme på. Selvom flertallet af skoleledere mener at vide det, hvis der er børn, der burde gå i skole, men som ikke gør det, er det åbenbart ikke en information, de giver videre

til nogen. Forvaltningen efterspørger den heller ikke, til trods for at det er dens ansvar. Der iværksættes følgelig heller ikke nogen indsatser for de pågældende børn.

Folkeskoleloven lægger op til, at *skolebestyrelserne* skal spille en aktiv rolle i feltet mellem kommune og skoleleder og være meget langt inde i beslutninger om skolens kerneopgave – organisering af undervisningen, læreplaner, forsøgs- og udviklingsarbejde osv. Meget tyder på, at det (endnu) ikke er lykkedes at få skolebestyrelserne til at tage disse opgaver på sig, og de har derfor i vid udstrækning fungeret som gummistempler for lederne. Skolebestyrelserne har været svære at rekruttere medlemmer til, og det har formentlig bidt sig selv i halen – at deres opgaver har været uinteressante, fordi der ikke er delegeret noget til dem, og så har forældrene heller ikke oplevet det som et interessant forum at deltage i, hvorpå kommunerne har vurderet, at de ikke var i stand til at løfte en mere krævende opgave.

Nye generationer er imidlertid på vej ind i bestyrelserne og tager mere aktivt del i arbejdet – blot med en lidt anden vinkel, end loven lægger op til, nemlig som en slags kritiske sparringspartnere og ambassadører, altså en slags bindeled mellem skole og forældre. I betragtning af at samarbejdet med forældrene, eller rettere det manglende samarbejde, fylder så meget i skolernes hverdag, synes det at være en meget spændende udvikling, som kan vise sig at blive en meget velkommen løftestang for skole-hjem-samarbejdet.

9 Andre temaer

I projektbeskrivelsen til evalueringen er der en række temaer, som evalueringen har skullet belyse, men hvor det ikke er lykkedes at fremskaffe tilstrækkelige data til, at en egentlig vurdering kan foretages. I dette kapitel beskrives disse temaer, det forklares, hvorfor nogle af de indsamlede data ikke er brugbare, men de brugbare data, der er, gennemgås.

9.1 Lærerkompetencer og kompetenceudvikling

Det har været et ønske, at evalueringen skulle afdække lærernes kompetencer (i form af linjefagsuddannelse) og kompetenceudvikling (i form af deltagelse i kurser og efteruddannelse), ud fra en antagelse om, at eleverne får bedre undervisning, hvis deres lærere er linjefagsuddannede eller har relevant efteruddannelse.

Det har altid været en udfordring at få bemandet folkeskolen med kvalificerede lærere på grund af de geografiske og demografiske forhold i landet. Selvom dækningen med uddannede, grønlandske lærere er blevet meget bedre i de senere år, er det stadig – især i bygderne og yderdistrikterne – svært at tiltrække uddannede lærere, ligesom det er svært at få dækket alle timer med linjefagsuddannede.

For at belyse dækningen med linjefagsuddannede blev skolelederne spurgt i spørgeskemaet om, hvor mange timer der blev læst i hvert fag pr. uge på deres skole, og hvor stor en del af disse timer der blev læst af hhv. lærere, der kan undervise på grønlandsk, og lærere, der ikke kan – og begge grupper delt op i linjefagsuddannede og ikke-linjefagsuddannede. Imidlertid viste besvarelserne, at i hvert fald en del af lederne havde opgivet timetal, der ikke kunne være realistiske. Nogle opgjorde fx, at der var mindre end 10 grønlandsktimer på hele skolen i løbet af en uge, mens andre skrev over 1.000. (Som målestok for det realistiske kan man sige, at på en skole med ti klasser vil der formentlig være tale om et tal i nærheden af 50 timer om ugen). Endvidere var det kun 28 ud af de 45 skoleledere i undersøgelsen, der overhovedet havde svaret. EVA vurderer derfor, at disse oplysninger er for usikre, og vi må konstatere, at hvis spørgsmålet skal undersøges ordentligt, må data indsamles på anden vis.

Skolelederne er derudover blevet stillet en række spørgsmål om, hvad de gør for at opkvalificere deres lærerstab.

- 6 byskoleledere (32 %) og 4 bygdeskoleledere (15 %) mener, at de gør noget ekstra for at få flere uddannede grønlandske lærere til skolen. Det gør de blandt andet ved at opfordre lærere, de kender, eller gode lærere til at søge, ved at prøve at holde på dem, de har, ved at være en særligt attraktiv arbejdsplads og ved at opfordre og støtte de ikke-uddannede grønlandske lærere i at uddanne sig (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 66-67).
- 13 byskoleledere (68 %) og 10 bygdeskoleledere (43 %) bruger ressourcer på at støtte, at de danske lærere lærer grønlandsk (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 68).
- 1 ud af 19 byskoleledere (5 %) og 3 ud af 26 bygdeskoleledere (12 %) har i skoleåret 2013/14 brugt lærere fra andre skoler til at undervise i mindst to uger i fag eller emner, som skolens egne lærere ikke har kompetence i (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 69).

I spørgeskemaet til skolelederne har vi prøvet at få et samlet overblik over lærerstabens kompetenceudvikling ved at spørge om, hvor mange lærere på lederens skole der har deltaget i alle de gængse former for kompetenceudvikling. Svarene på disse første giver imidlertid jævnt hen ikke mening (mange steder er tallene fx over 100 % af lærerstaben), og fælles for alle kategorierne er,

at det kun er en mindre del af skolelederne, der har udfyldt skemaet her. Besvarelserne er derfor desværre ikke brugbare (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 70-74).

Tabelrapportens tabel 75-79 giver et indblik i, hvordan skolelederne planlægger lærernes kompetenceudvikling. Det fremgår heraf, at:

- Lederne primært afdækker *behovet for kompetenceudvikling* gennem *løbende dialog med lærerne*. Det svarer i hvert fald 12 af byskolelederne (63 %) og 14 bygdeskoleledere (58 %). 14 byskoleledere bruger også *MUS* til dette (74 %), mens det kun gør sig gældende for 7 bygdeskoleledere (29 %). Nogle byskoleledere bruger desuden *TUS (teamudviklingssamtaler)* (8, svarende til 42 %, mod 3 (13 %) i bygderne). 8 byskoleledere (42 %) benytter *observation af den enkelte lærers undervisning* for at afdække kompetenceudviklingsbehov, og 7 bygdeskoleledere (24 %) bruger også denne metode. To hhv. tre by- og bygdeskoleledere bruger *input fra kommunen* til at afdække behov (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 75).
- 8 byskoleledere (42 %) har en *skriftlig plan* for lærernes kompetenceudvikling, mens 3 (16 %) har en plan, som bare ikke er skrevet ned. 8 (42 %) tager stilling til behovene løbende. De tilsvarende tal for bygdeskolelederne er 4 %, der har en skriftlig plan, 48 %, der har en ikkenedskrevet plan, og 48 %, der tager stilling løbende (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 76).

Nedenstående tabel viser, at Inerisaavik og Ilinniarfissuaq spiller en stor rolle som inspiratorer for lederne, når de overvejer mulighederne for lærernes kompetenceudvikling:

Tabel 42
Hvor får du inspiration til mulighederne for kompetenceudvikling for lærerne?

	Byskole (N = 19)	Bygdeskole (N = 26)	Total (N = 45)
Fra Inerisaavik (hjemmeside eller kursuskatalog)	17	15	32
Fra Ilinniarfissuaq (hjemmeside eller kursuskatalog)	15	12	27
Fra medarbejderne	13	13	26
Fra mit ledernetværk	10	11	21
Fra evalueringer og undersøgelser	8	8	16
Fra kommunen	5	6	11
Fra forskningsresultater	4	4	8
Fra fagforeningerne/fagblade	5	2	7
Andet	3	2	5
Fra Selvstyret	1	3	4
Fra danske uddannelsesinstitutioner eller kursusudbydere (hjemmeside eller kursuskatalog)	1	1	2

Kilde: EVA, spørgeskemaundersøgelse med skoleledere i den grønlandske folkeskole, 2014. Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 77.
Note: respondenterne havde mulighed for at afgive op til tre besvarelser til dette spørgsmål.

Tabellen viser, at 17 ud af byskoleledere får inspiration fra Inerisaavik og 15 fra Ilinniarfissuaq. Tallene er lidt lavere for bygdeskolelederne, men det er stadig de to inspirationskilder, der er flest, der peger på – sammen med medarbejderne, som 13 af byskolelederne og 13 af bygdeskolelederne får inspiration fra. Andre vigtige kilder er "mit ledernetværk" (10 hhv.11 ledere) og evalueringer og undersøgelser (8 hhv. 8). Også kommunen og fagforeningerne spiller en vis rolle i denne sammenhæng.

Lederne er også blevet spurgt om, på hvilken baggrund der typisk bliver taget initiativ til kollektiv kompetenceudvikling, altså hvor en større gruppe af lærere eller hele lærerstaben får et fælles kursus. Det sker enten i dialog mellem medarbejdere og ledelse eller ved drøftelser i ledelsesteamet. Det interessante her er, at de kommunale indsatsområder spiller en meget lille rolle (to byskoleledere og fire bygdeskoleledere har peget på dem som baggrund for initiativer), ligesom det så godt som aldrig (kun hos én bygdeskoleleder) er skolebestyrelsen, der er initiativtager (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 79).

9.1.1 Brug af Institut for Læring til kompetenceudvikling af lærerne

Institut for Læring (Ilinniarfissuaq/Inerisaavik) skal tilbyde skolerne relevant efteruddannelse til lærerne, og evalueringen ser derfor på, i hvilken grad skolerne bruger det, og hvordan de vurderer det. Ca. halvdelen af skolerne har benyttet sig af tilbuddet, som de overvejende har været tilfredse med.

10 byskoleledere (53 %) og 8 bygdeskoleledere (31 %) svarer ja til, at de bruger Institut for Læring til "kompetenceudvikling af medarbejderne eller til udvikling af skolen i det hele taget" (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 80). Heraf har stort set alle brugt kurser, og ca. halvdelen har brugt skriftligt materiale (bøger eller hjemmesider) (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 81). Her kommer vi så ned i nogle meget små tal (i alt 10 besvarelser), men af dem, der har brugt kurser eller skriftligt materiale, svarer alle, at det – hvad angår relevans og fagligt indhold – har været godt eller overvejende godt (Tabelrapporten afs. 1.9, tabel 83).

Til sidst er lederne blevet spurgt om, i hvilken grad de oplever at kunne *præge udbuddet af materialer og kurser* fra Institut for Læring. Hertil svarer 2 ledere (4 %) "I høj grad", 16 ledere (36 %) "I nogen grad", 18 ledere (40 %) "I mindre grad", og 9 ledere (20 %) svarer "Slet ikke" (tabelrapportens afsnit 1.9, tabel 86). Det er ikke undersøgt, om lederne er utilfredse med dette, eller om det er anderledes end deres forventninger. Men hvis det er intentionen, at lederne skal have mulighed for at præge udbuddet, viser tallene, at det ikke helt fungerer sådan i dag.

Set fra Inerisaaviks synspunkt – som det kom til udtryk under interviewet med fagkonsulenterne – er udfordringen, at de ikke bliver brugt nok. En konsulent siger:

> *Det er en udfordring at* nå *lærerne. Nogle bruger os meget, andre – og det er flertallet – bruger os aldrig. Vi har ellers faglige fora på Attat og tidsskriftet PI. Det er problematisk, at så få bruger os.*

En anden konsulent fortæller, at de har lavet nogle pædagogiske eftermiddage for lærere lokalt i Nuuk. Mange melder sig til, men det er kun et fåtal, der dukker op. Konsulenterne peger i øvrigt på, at mange lærere siger, at de ikke får brugt det, de lærer på kurser, og at det, der flytter noget, er observation af den enkelte lærers undervisning og samtaler/coaching ud fra det. En leder siger helt i tråd med dette:

> *Vi holder jo kurser for lærerne. De kommer på kurser hvert år. Der bliver holdt en milliard kurser, men det er meget lidt af det, der bundfældes, og det er endnu mindre af det, der rent faktisk fører til ændrede praksisser eller nye vaner. Så når jeg er inde og observere og bagefter giver råd og vejledning, så er jeg meget konkret. (...) Kompetenceudvikling, det bliver altså på mikroplan. Senere håber jeg, at det bliver på makroplan, men jeg bliver nødt til at starte et sted.*

I betragtning af hvor dyrt det er at afholde kurser i Grønland på grund af de store transport- og overnatningsomkostninger, synes det at være oplagt at overveje at gå videre ad den vej – at bruge ressourcerne på at sætte lederne i stand til at gennemføre observationer og coaching lokalt, gerne understøttet af materialer, film, diskussionsoplæg osv. Lederne kender også deres lærere og kan langt bedre end et fælles kursus ramme den enkeltes forudsætninger og tænke processerne ind i en samlet helhed for skolen. Dette gælder selvfølgelig kun den kompetenceudvikling, der handler om pædagogik, klasseledelse osv. Men også når det kommer til de fag-faglige kurser, kunne man overveje at mobilisere og understøtte faggrupperne på skolerne i fælles indsatser, som også ville gavne det lokale samarbejde.

9.2 Undervisningsmaterialer og it

Der er tre fokuspunkter her: Leverer Ilinniusiorfik de materialer, lærerne har brug for, og mangler lærerne i det hele taget materialer? Desuden er der interesse for, om it anvendes i undervisningen.

Godt og vel tre fjerdedele af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen mener, at undervisningsmaterialerne fra Ilinniusiorfik er gode (27 %) eller overvejende gode (53 %). De øvrige lærere mener, at de er overvejende mindre gode (15 %) eller mindre gode (6 %) (Tabelrapporten afs. 2.6, tabel 33).

Der er ikke markante forskelle på, hvordan by- og bygdelærere eller uddannede og ikke-uddannede lærere vurderer materialerne.

De interviewede lærere er i store træk meget tilfredse med de tilgængelige materialer, men:

- Flere nævner, at der mangler danskmaterialer, der passer til elevernes reelle niveau i de ældste klasser. Materialet er for svært (og det, der er nemmere, er for barnligt).
- Det samme gør sig gældende i engelsk.
- På nogle af de små eller mindre skoler nævnes, at der mangler faglokaler til lokale valg.
- Flere specialklasselærere synes, at de mangler materialer til specialundervisningen i grønlandsk, og en enkelt nævner matematik.
- En lærer peger på, at det ville være fint, hvis alle bøger blev sendt ud til gennemsyn på skolerne i ét eksemplar, så man kunne se materialet i sin helhed og ikke var nødt til at bestille ud fra nogle få oplysninger på en liste.

9.2.1 It i undervisningen

Folkeskolelovens § 10, stk. 3, siger: "I undervisningen i alle fag og i fagområder indgår it som en del af og et redskab i undervisningen." Der står ikke noget om, hvor ofte det skal ske. 13 % af lærerne gør det – ifølge spørgeskemaundersøgelsen – dagligt, og 33 % mindst hver uge. 25 % bruger computere i undervisningen mindst en gang om måneden, men 28 % af lærerne svarer, at de bruger computere sjældnere end hver måned.

Tabel 43
Hvor ofte bruger du computere (uden at bruge internet) i undervisning?

	Byskole (N = 227)	Bygdeskole (N = 51)	Total (N = 278)
Dagligt	15 %	6 %	13 %
Mindst hver uge	33 %	35 %	33 %
Mindst hver måned	25 %	25 %	25 %
Sjældnere end hver måned	27 %	33 %	28 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.7, tabel 35.

Tallene for, hvor ofte lærerne bruger internet i undervisningen, er ikke væsentligt anderledes end tallene for, hvor ofte de bruger computer (Tabelrapporten afs. 2.7, tabel 36). Der er interessant nok ikke nævneværdig forskel på, hvor hyppigt by- og bygdeskolelærere siger, at de bruger it i undervisningen, selvom der mange steder er dårligere internet i bygderne (det fremgik blandt andet af, at mange bygdeskolelærere angiveligt havde tekniske problemer med at besvare spørgeskemaundersøgelsen via internettet).

Om tallene for, hvor hyppigt lærerne anvender it i undervisningen, er høje eller lave, er vanskeligt at vurdere, når man ikke har noget at vurdere det i forhold til. Men 93 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen svarer, at de gerne ville bruge it mere i undervisningen. De 93 % udgøres af 94 % af byskolelærerne og 86 % af bygdeskolelærerne (Tabelrapporten afs. 2.7, tabel 37). Disse lærere er så blevet spurgt om, hvad der forhindrer dem i at bruge it mere, og godt halvdelen (56 %) svarer, at skolen mangler (brugbare) computere eller iPads. For 45 % af byskolelærerne og 30 % af bygdeskolelærerne er det en praktisk forhindring, at skolen ikke har datakraft nok på netværket, og 43 % hhv. 59 % peger på, at der mangler en tilstrækkelig netforbindelse. Herefter

følger andre tekniske problemer, manglende programmer osv. Kun 12 % af lærerne siger, at det er deres egen manglende viden, der forhindrer dem i at bruge it mere.

Tabel 44
Hvad forhindrer dig i at bruge mere it i undervisningen?

	Byskole (N = 209)	Bygdeskole (N = 44)	Total (N = 253)
Skolen mangler (brugbare) computere eller iPads	56 %	59 %	56 %
Skolen mangler en (tilstrækkelig) internetforbindelse	43 %	59 %	45 %
Skolen har ikke nok datakraft på netværket	45 %	30 %	42 %
Der er blokeringer på mange undervisningsrelevante hjemmesider	39 %	25 %	36 %
Skolen har ikke de relevante programmer	31 %	36 %	32 %
Det er for svært at få support ved problemer	28 %	48 %	32 %
Jeg ved ikke selv nok om det	13 %	9 %	12 %
Det er for dyrt	11 %	11 %	11 %
Jeg synes ikke der findes brugbare programmer/hjemmesider	10 %	14 %	10 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.7, tabel 38.
Note: respondenterne havde mulighed for at afgive flere besvarelser til dette spørgsmål.
Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne, der til spørgsmålet "Ville du gerne bruge IT mere i undervisningen" svarede "Ja".



It i undervisningen, Akunnaaq

9.3 Undervisning i fremmedsprogene – dansk og engelsk

Evalueringen har også skullet se på, hvordan undervisningen i fremmedsprogene gribes an, hvilke kompetencer lærerne har i fagene, osv. Som det blev beskrevet i afsnit 3.2.2 (Er læringsmålene realistiske?), mener både ledere og lærere, at læringsmålene er sværere at nå i de to fremmedsprog end i de øvrige fag. Vi vil her se lidt nærmere på lærernes vinkel på det.

9.3.1 Undervisning i dansk

116 lærere i spørgeskemaundersøgelsen underviste i skoleåret 2013/14 i dansk i normalklasser, hvor eleverne har grønlandsk som modersmål. De fordelte sig med 94 lærere på byskoler og 22 på bygdeskoler (Tabelrapporten afs. 2.2, tabel 6).

Ser man på disse læreres egen sproglige baggrund, havde 60 % af dansklærerne på byskoler grønlandsk som modersmål, 20 % havde grønlandsk og dansk, 18 % havde dansk, og en enkelt lærer havde et andet sprog som modersmål. Af de 22 dansklærere på bygdeskolerne havde 12 grønlandsk som modersmål, 8 havde dansk, 2 havde begge sprog, og en enkelt lærer havde et andet sprog (Tabelrapporten afs. 2.2, tabel 7).

Samlet set var 33 % af dansklærerne på byskolerne uddannet i undervisning i dansk som fremmedsprog (fx som linjefag på seminariet, diplomkurser eller tilsvarende). 18 % af dansklærerne på bygdeskolerne – dvs. 4 ud af de 22 – havde dét (Tabelrapporten afs. 2.2, tabel 8).

I et forsøg på at indkredse lærernes mulighed for at imødekomme elevernes ofte meget forskellige forudsætninger i dansk er de blevet spurgt om, hvor ofte deres klasser er blevet delt op i dansktimerne. Svarene fordeler sig som følger:

Tabel 45
Hvor ofte blev klassen delt efter elevernes forudsætninger og behov i de dansktimer, du havde i skoleåret 2013/2014?

	Byskole (N = 91)	Bygdeskole (N = 22)	Total (N = 113)
Altid	10 %	0 %	8 %
I nogle af dansktimerne hver uge	13 %	18 %	14 %
I alle dansktimerne i perioder	4 %	5 %	4 %
Det var meget forskelligt	41 %	27 %	38 %
Aldrig	32 %	50 %	35 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.2, tabel 9.
Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne, der til spørgsmålet "Underviser du i dansk i normalklasser, hvor eleverne er børn, der har grønlandsk som modersmål?" svarede "Ja".

Som vist i afsnit 3.2.2 om læringsmålene mener kun 41 % af byskolernes lærere og 35 % af bygdeskolernes – ifølge spørgeskemaundersøgelsen – at læringsmålene i dansk er realistiske at nå for 80 % af eleverne (Tabelrapporten afs. 2.2, tabel 10). De, der har svaret, at de *ikke* mener, at læringsmålene er realistiske at nå, er blevet bedt om at give deres bud på, hvad der skal til, for at eleverne kan nå læringsmålene. Tallene er så små, at de er slået sammen for by- og bygdeskolelærere:

Tabel 46
Hvad mener du at der skal til, for at eleverne kan nå læringsmålene i dansk?

	By- og bygdeskole (N = 53)
Større engagement fra forældrenes side	85 %
Større indsats fra eleverne	79 %
Opkvalificering af lærerne	60 %
Niveaudeling	60 %
Færre elever/holddeling	36 %
Flere lektioner i faget	32 %

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

	By- og bygdeskole (N = 53)
Mindre krav til skriftlig korrekthed	21 %
Mindre krav til skriftlig formuleringsevne	17 %
Mindre krav til litteraturlæsning	11 %
Mindre krav til mundtlig sprogfærdighed	9 %
Andet	6 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.2, tabel 11.
Note: respondenterne havde mulighed for at afgive flere besvarelser til dette spørgsmål.
Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne, der til spørgsmålet "Underviser du i dansk i normalklasser, hvor eleverne er børn, der har grønlandsk som modersmål?" svarede "Ja", og til spørgsmålet "Mener du, at det er realistisk at nå læringsmålene i dansk for 80 % af eleverne? Svarede "Nej".

De største andele af lærerne – hhv. 85 og 79 % – mener, at det er forældrene og eleverne, der skal yde en større indsats, hvis flere elever skal nå læringsmålene i dansk. 60 % mener, at det kræver en opkvalificering af lærerne. En lige så stor andel peger på, at niveaudeling vil være hensigtsmæssigt. Så er der et spring ned til "Færre elever/holddeling", som 36 % af lærerne mener, vil være nyttigt, og de 32 %, der mener, at der må være flere lektioner i faget. Alle svarmuligheder, som handler om i stedet at reducere kravene i læringsmålene, får tilslutning fra mellem 9 og 21 % af lærerne. Selvom flere altså har peget på, at læringsmålene er formuleret som krav til modersmålstalende (se afsnit 3.2.2), er det et mindretal af lærerne, der mener, at de skal være mindre krævende. I øvrigt er det påfaldende, at der er flere, der mener, at det er forældrene og eleverne selv, der skal udvise et større engagement eller præstere en større indsats, end der peger på opkvalificering af lærerne, selvom kun 33 % af byskolelærerne og 18 % af bygdeskolelærerne i undersøgelsen er uddannet i dansk som fremmedsprog (Tabelrapporten afs. 2.2, tabel 8

9.3.2 Undervisning i engelsk

76 af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen underviser i engelsk. Heraf er de 59 lærere på byskoler og 17 på bygdeskoler (Tabelrapporten afs. 2.3, tabel 12)

30 af de 59, der har svaret, at de underviser i engelsk på byskolerne, er uddannet i undervisning i engelsk som fremmedsprog, fx som linjefag på seminaret, diplomkurser eller tilsvarende. Det samme gælder 5 ud af de 17 af bygdeskolernes engelsklærere (Tabelrapporten afs. 2.3, tabel 13) 32 % af lærerne deler altid eller regelmæssigt eleverne efter forudsætninger eller behov i deres engelsktimer, 38 % gør det aldrig. 30 % svarer, at det er meget forskelligt (Tabelrapporten afs. 2.3, tabel 14)

En del af lærerne vil, fordi de ikke selv taler grønlandsk, være nødt til at undervise i engelsk *gennem* dansk som undervisningssprog, men det kan også være noget, den grønlandske lærer kan ty til, dels fordi undervisningsmaterialerne er danske, dels fordi dansk og engelsk ligner hinanden meget mere i opbygning, end grønlandsk og engelsk gør, så det er lettere at oversætte ord for ord mellem dansk og engelsk. Nogle vil derimod forsøge at undgå, at eleverne skal forholde sig til tre forskellige sprog på én gang, så derfor er det interessant at se på, hvordan lærerne griber det an. På spørgsmålet om, hvor stor en del af tiden de bruger dansk som undervisningssprog i engelsktimerne, svarer de, som det fremgår af tabellen på næste side:

Tabel 47
Hvor meget bruger du dansk som undervisningssprog, når du underviser i engelsk?

	Byskole (N = 59)	Bygdeskole (N = 17)	Total (N = 76)
Over 75 % af tiden	8 %	12 %	9 %
50-74 % af tiden	24 %	12 %	21 %
25-49 % af tiden	14 %	35 %	18 %
Under 25 % af tiden	29 %	18 %	26 %
Aldrig	25 %	24 %	25 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.3, tabel 17.
Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne, der til spørgsmålet "Underviser du i engelsk" svarede "Ja".

25 % af lærerne bruger aldrig dansk som undervisningssprog i engelsktimerne. 26 % mener, at de gør det under 25 % af tiden. Den anden halvdel gør det mere, og heraf er der 9 %, der mener, at de gør det mere end 75 % af tiden.

Som det fremgik af afsnit 3.2.2 om læringsmålene, mener kun 30 % af de lærere, der har undervist i engelsk på ældstetrinnet, at læringsmålene er realistiske (Tabelrapporten afs. 2.3, tabel 15). De 40 lærere, der har svaret nej, er blevet spurgt om, hvad de mener, der skal til, for at eleverne kan nå læringsmålene. Deres svar fordeler sig som følger:

Tabel 48
Hvad mener du at der skal til, for at eleverne kan nå læringsmålene i dansk?

	By- og bygdeskole (N = 40)
Større indsats fra eleverne	78 %
Større engagement fra forældrenes side	75 %
Flere lektioner i faget	65 %
Niveaudeling	63 %
Opkvalificering af lærerne	55 %
Mindre krav til skriftlig formuleringsevne	25 %
Mindre krav til skriftlig korrekthed	25 %
Færre elever/holddeling	23 %
Mindre krav til mundtlig sprogfærdighed	20 %
Mindre krav til litteraturlæsning	18 %
Andet	13 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014. Tabelrapporten afs. 2.2, tabel 16.
Note: respondenterne havde mulighed for at afgive flere besvarelser til dette spørgsmål.
Note: dette spørgsmål er kun stillet til den del af respondenterne, der til spørgsmålet "Underviser du i engelsk?" svarede "Ja", og til spørgsmålet "Mener du, at det er realistisk at nå læringsmålene i engelsk for 80 % af eleverne? Svarede "Nej".

Mønsteret i svarene ligner det, der blev svaret vedr. faget dansk: Den største del af lærerne, hhv. 78 % og 75 %, mener, at det kræver en større indsats fra eleverne og et større engagement fra forældrene, hvis læringsmålene skal nås. 65 % mener, at der skal være flere lektioner i faget, og 63 % peger på niveaudeling. 55 % mener, at det kræver opkvalificering af lærerne. En lidt større andel, end når det gjaldt dansk, men stadig kun på 25 % eller derunder, synes, at forskellige dele af læringsmålene skal justeres, så der stilles mindre krav til elevernes færdigheder.

Der er ikke stillet spørgsmål specifikt om undervisningen i fremmedsprog under besøgene, da tiden ikke levnede plads til det. En nærmere diskussion af de indsamlede tal er derfor ikke mulig i dette regi.

10 De aftagende skoler

Denne evaluering har set på, hvordan folkeskolereformen fra 2002 er blevet ført ud i livet på en række centrale punkter. Fokus har været på selve skolen og de kommunale forvaltninger med perspektiveringer fra de andre centrale aktører, der har betydning for, hvordan skolen fungerer – Inerisaavik, læreruddannelsen, KANUKOKA, departementet og IMAK. Som en slags udblik lader vi til sidst nogle repræsentanter for de skoler, der aftager de blot 30 % af eleverne, der fortsætter på en ungdomsuddannelse, få ordet. Hvordan ser de på de elever, folkeskolen afleverer til dem?

10.1 De aftagende skoler

Denne evaluering har, som nævnt i indledningen, ikke til formål at evaluere elevernes resultater, da det allerede sker gennem trintest og afgangsprøver og de analyser, Inerisaavik foretager af dem. Men som en slags appendiks mener vi, at det er relevant at lade lærere og ledere fra fire ungdomsuddannelser – to GUX'er og to erhvervsskoler – give folkeskolen en tilbagemelding om de elever, der fortsætter i uddannelse. Man skal så være opmærksom på, at da det gælder under 40 % af eleverne, må vi endda gå ud fra, at de elever, der tales om i det følgende, er blandt de fagligt stærkeste.

Hvis man skal tage det positive først, nævner en GUX-lærer, at han oplever, at eleverne har gode sociale kompetencer med sig fra folkeskolen. De hjælper hinanden med det faglige og er gode til at arrangere fester og sætte ting i gang. Det er dog også hans indtryk, at nogle af "hjælperne" kan blive trætte af at hjælpe de andre.

En anden lærer siger om eleverne på den naturvidenskabelige retning, at de er de nemmeste at undervise, fordi de ved, hvad de vil.

En erhvervsskolelærer siger generelt om eleverne, som faktisk er en lille, særligt udvalgt gruppe, der er kommet gennem et meget lille nåleøje (på grund af mangel på praktikpladser blev der i 2014 kun optaget 35 ud af 177, der søgte), at der er "rigtig dygtige elever" på hvert hold, men at de er for få, og at der også er en "stor, tung gruppe".

Dansk

Det er en almindelig opfattelse på alle tre besøgte GUX-uddannelser såvel som de to erhvervsuddannelsessteder, at eleverne er blevet dårligere til dansk, end de har været tidligere. En gruppe GUX-lærere mener dog, at eleverne er lige så gode, som de altid har været, men at det generelle niveau kan være faldet, fordi de til stadighed optager flere elever. De forklarer, at der altid er tre-fire elever i klassen, som ikke forstår, hvad der tales om. Men det er også lærernes opfattelse, at de kommer med efterhånden. Andre lærere taler om "en stor gruppe, som garanteret mister noget".

En del af problemet er også, at eleverne skal lære mange nye begreber, fordi undervisningen er meget mere abstrakt end i folkeskolen. Her ser lærerne ganske enkelt en kløft mellem de to skoleformer. Det er også tydeligt i historie og samfundsfag, at mange ord og begreber er fremmede for eleverne.

Den ene rektor udtrykker det på den måde, at "så længe de bare har rimelige danskkundskaber, skal det nok gå". En lærer på en anden skole siger, at "hvis de virkelig *vil* og tror på det, så kan de godt komme videre i det videregående (danske) uddannelsessystem bagefter".

På den ene erhvervsuddannelse er det indtrykket, at elevernes danskkundskaber er om ikke gode, så i hvert fald tilstrækkelige. De grønlandske faglærere hjælper de danske, og alle prøver er dobbeltsprogede. På den anden er lærerne noget mere kritiske. De påpeger, at bøgerne, som eleverne skal læse, er på dansk (og ikke kan være andet), og det er svært for dem. Eleverne læser dårligt, siger de.

Matematik
Nogle GUX-lærere peger på, at eleverne ikke kan det, de skal kunne i matematik, selvom deres karakterer fra folkeskolen ellers er gode nok. På den ene erhvervsskole mener lærerne også, at eleverne mangler meget i matematik og geometri. De er nødt til at samle op på 9.- og 10.-klassesstof. De har samme opfattelse af, at elevernes prøveresultater fra skolen ikke afspejler deres kunnen.

Studieteknik/skoleadfærd
GUX-lærerne nævner, at elevernes generelle studiekompetence, notatteknik, færdigheder i litteratursøgning osv. er meget svingende og afhænger af, hvilken skole de kommer fra. De er generelt ikke vant til at lave lektier.

På alle tre gymnasieuddannelser siger lærere og rektorer, at fravær "fylder enormt meget!". Det samme gør manglende afleveringer. De har en fornemmelse af, at eleverne ikke er vant til det fra folkeskolen, hvis deres forældre ikke har holdt dem til. Det er frustrerende, og det koster ressourcer. På en af skolerne omtales det som "et kæmpe problem" med mødedisciplinen. Det er ikke ualmindeligt, at kun halvdelen af eleverne er til stede i de to første timer om morgenen. Halvdelen af dem er elever, der bor på kollegium, så det er altså ikke forældrene, der ikke kan få dem op (vi ved ikke, om kollegierne overlader dette til eleverne selv, eller om de hjælper dem).

Helt tilsvarende fortæller lærerne på den ene erhvervsskole, at eleverne mangler disciplin – "de kender deres rettigheder, men ikke deres pligter", og det er ikke ualmindeligt at blive mødt med et "nej, det gider jeg ikke!", når man som lærer stiller dem en opgave. "Jeg skal lære dem at modtage undervisning, at lære," siger en lærer. Også her bliver det nævnt, at de ikke har lært informationssøgning i skolen. Og også her er der problemer med fravær, som enten betyder, at eleverne bliver smidt ud, eller at de kommer langt bagud. På den anden erhvervsskole siger de derimod, at det er begyndt at gå meget bedre med mødedisciplinen i de seneste år, men "de lærer det her på skolen". Skolens lærere kører det stramt med regler, sanktioner og "håndværkerjargon", og det hjælper tilsyneladende.

På den ene erhvervsskole er det lærernes indtryk, at de 16-årige elever, der kommer lige fra skolen, ikke er klar – de er for unge og forstår ikke vigtigheden af uddannelse og arbejde. De elever, der har været ude at arbejde først, er mere fokuserede.

Socialt
Mange af eleverne har alvorlige problemer i form af traumer eller andre alvorlige psykiske problemer, fortæller GUX-lærerne. På begge erhvervsskoler nævnes det også, at det er et stigende problem, at eleverne har usynlige handicap som fx ordblindhed eller ADHD, som skolen ikke er informeret om, når eleverne starter.

Uddannelsesvejledning
Den ene GUX-rektor peger på, at der har været for dårlig uddannelsesvejledning i skolen, når der kommer elever, der slet ikke kan tale dansk, eller som bliver overrasket over, at undervisningssproget på GUX er dansk. På begge erhvervsuddannelser kender de også til det – nogle af deres elever er slet ikke klar over, hvad det går ud på, når de starter. Lærerne har indtrykket af, at folkeskolelærerne og uddannelsesvejlederne ikke kender noget til de håndværksmæssige uddannelser.

11 Anvendt metode

Evalueringen af den grønlandske folkeskole bygger på en kvantitativ og en kvalitativ del. Evalueringens kvantitative del består af to spørgeskemaundersøgelser blandt hhv. skoleledere og lærere på samtlige skoler. Evalueringens kvalitative del består af interview med skoleledere, lærere, elever og interessenter med tilknytning til skolerne, fokusgruppeinterview med forældre, observationer på skolerne samt skriftlige redegørelser fra de fire kommunale forvaltninger. De vil blive beskrevet i detaljer i det følgende.

11.1 Spørgeskemaer

I forbindelse med evalueringen er der gennemført to spørgeskemaundersøgelser – én blandt skoleledere og én blandt lærere. Undersøgelserne blev gennemført i perioden juni-november 2014.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaerne

De to spørgeskemaer blev udarbejdet på dansk af EVA's projektgruppe på baggrund af de temaer, som projektbeskrivelsen for evalueringen havde opstillet og en uddybning/konkretisering af disse, som EVA samarbejdede med departementet om. De endelige spørgeskemaer blev sendt til høring i styregruppen, og der blev i den forbindelse tilføjet enkelte spørgsmål.

Spørgeskemaet til lærere består af 74 lukkede spørgsmål, hvor respondenterne skulle besvare inden for en række kategorier og 4 åbne spørgsmål, hvor respondenterne selv kunne formulere deres svar. Spørgeskemaet til ledere består af 94 lukkede og 5 åbne spørgsmål. Begge spørgeskemaer er temainddelte, og begge indeholder en række baggrundsspørgsmål. Derudover er spørgeskemaundersøgelserne inddelt efter følgende temaer:

Tabel 49

Temaer i spørgeskema til skoleledere:	Temaer i spørgeskema til lærere:
• Baggrundsspørgsmål	• Uddannelse og efteruddannelse
• Skolen og kommunen	• Undervisning i dansk som fremmedsprog
• Skolelederens kontakt med den kommunale forvaltning	• Undervisning i engelsk som fremmedsprog
• Råderum for ledelse	• Læringsmål og niveau i øvrigt
• Tilsynet med skolen	• Effektive undervisningsprincipper
• Skolebestyrelsens rolle	• Undervisningsmaterialerne fra Ilinniusiorfik
• Undervisningen	• IT
• Arbejdet med mål og evaluering	• Tværfaglig undervisning
• Læringsmålene for de enkelte fag	• Arbejdet med mål og evaluering
• Lærerstaben	• Trinformål, fagformål og læringsmål
• Psykisk arbejdsmiljø – samarbejdsklima	• Elevernes handleplaner
• Børn med særlige behov	• Løbende evaluering
• Inklusion	• Anvendelse af evaluering
• Supplerende undervisning	• Afgangsprøver
• PPR	• Arbejdsliv, mobilitet og udskiftning
• Forældresamarbejde	• Kompetenceudvikling
• Lederens og hans/hendes kompetencer	• Samarbejdet på skolen og med ledelsen
	• Forældresamarbejde

Pilottest
Begge spørgeskemaer blev valideret gennem pilottest med en række udvalgte respondenter. I det følgende vil vi beskrive fremgangsmåden samt udfaldet af pilottestene for de to undersøgelser.

Hvad angår spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere, har vi gennemført to pilotinterview blandt skoleledere tilknyttet store bygdeskoler samt interview med hhv. én skoleleder tilknyttet en lille byskole samt én skoleleder tilknyttet en stor byskole. Det vil altså sige i alt fire pilotinterview. De kommentarer, vi har fået, har givet anledning til mindre rettelser af spørgsmålsformuleringer og svarmuligheder, fordi interviewpersonerne gav udtryk for, at de var usikre på, hvordan spørgsmålet skulle forstås, eller fordi de oplevede, at der manglede svarmuligheder. Vi valgte desuden at undlade et par spørgsmål vedrørende antal undervisningstimer og kompetenceudvikling, fordi de var for svære at forstå for respondenterne.

I forbindelse med pilottest af spørgeskemaet blandt lærere har vi talt med tre lærere, hvoraf to var lærere på byskoler, mens én var lærer på en bygdeskole. Pilottesten har primært givet anledning til at tillade mulighed for flere svar på spørgsmål, som oprindeligt kun skulle besvares med ét svar, eller der er formuleret flere forskellige svarmuligheder.

Pilottesten er kun gennemført på dansk, ud fra en betragtning om, at det danske og det grønlandske spørgeskema skulle være helt ens, så eventuelle rettelser i det grønlandske skema ville kræve rettelser i det ellers færdige, danske skema – som så ville skulle testes igen.

Oversættelse og udsendelse af spørgeskemaerne
Inden udsendelse er de to spørgeskemaer oversat til grønlandsk og korrekturlæst af to oversættere med baggrund i skolevæsnet.

For at sikre en høj svarprocent og for at undgå skævheder i besvarelsen på grund af sprog har vi udsendt spørgeskemaerne til både skoleledere og lærere elektronisk, så respondenterne havde mulighed for selv at vælge, hvilket sprog de ville svare på. I invitationsmailen indgik desuden et link til en tosproget pdf-version af spørgeskemaet. Hensigten med denne var at gøre det muligt at nedsætte respondenternes tid på internettet, ved at de kunne forberede deres svar i pdf-versionen (lederne skulle fx oplyse en del tal om skolens elever og lærere) og herefter indskrive svarene i onlinespørgeskemaet, når de var klar til det. Hvor mange der har brugt pdf-filen efter hensigten, kan vi ikke vide, men vi ved, at mange af respondenterne undlod at skrive svarene ind i onlinespørgeskemaet og i stedet sendte den udfyldte pdf-fil pr. mail eller post til EVA. Disse besvarelser er efterfølgende blevet tastet ind manuelt af en evalueringsmedarbejder på EVA. En del af disse indsendte pdf-filer blev i øvrigt sendt uden afsender, hvilket betyder, at vi ikke havde mulighed for at registrere dem i vores system. Dette gælder for 41 af lærerbesvarelserne. Det betyder principielt også, at vi ikke kan udelukke, at en eller flere af disse respondenter har svaret på spørgeskemaet to gange. Det forekommer dog usandsynligt.

Blandt skolelederne har 32 besvaret den danske version af spørgeskemaet og 13 har besvaret den grønlandske. For lærernes vedkommende er det 191, der har besvaret den danske version, mens 95 har besvaret den grønlandske.

Udsendelseslisten til spørgeskemaet til skoleledere blev leveret til EVA fra departementet og i forbindelse med udsendelsen af spørgeskemaet modtog EVA fejlmeddelelser fra 17 ud af de 78 mailadresser. Der var i alle tilfældene tale om bygdeskoler, og vi har efter aftale med departementet forsøgt at sende spørgeskemaet til dem på ny via den ledende skoleinspektør på byskolen. Der er kommet svar fra 6 af disse 17 skoleledere.

Spørgeskemaet til lærere blev udsendt til mailadresser på lærere, som blev udleveret af Departementet for Uddannelse, Kirke, Kultur og Ligestilling i Nuuk. Besvarelse af spørgeskemaet var mulig i perioden juni-november 2014, og tog omkring en halv time. Vi har af departementet fået udleveret mailadresser på 1.400 lærere, selvom totalpopulationen officielt ifølge oplysninger fra KANUKOKA omfatter 1.080 personer. Dette skyldes, at lærere ikke altid slettes fra maillisten efter ophørt ansættelse. Spørgeskemaundersøgelsen blev derfor sendt til personer, der ligger både uden for og inden for grundpopulationen, idet vores grundpopulation alene er personer, som på

udsendelsestidspunktet underviste på grønlandske skoler. For at undgå besvarelser fra personer, som ikke indgår i vores population, indeholdt spørgeskemaet derfor et filterspørgsmål for at frasortere disse. På trods af dette filterspørgsmål kan vi ikke udelukke, at nogen udenfor populationen alligevel har svaret på spørgeskemaet.

Rykkerprocedure og svarprocenter
I tabellen herunder ses de endelige svarprocenter for de to spørgeskemaundersøgelser.

Tabel 50
Svarprocenter

	Antal respondenter i populationen	Antal besvarelser	Svarprocent
Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere	78	45	58 %
Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere	1080	286	26 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til hhv. lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014 samt skoleledere i den grønlandske folkeskole 2014. Den angivne totalpopulation af lærere er baseret på oplysninger fra Kommunernes Landsforening, som angiver, at der i skoleåret 2013-2014 var ansat 1080 lærere. Spørgeskemaundersøgelsen er dog udsendt til en liste med 1400 personer udleveret af Departementet for Uddannelse, Kirke, Kultur og Ligestilling, men her er nogle af personerne ikke længere ansat som lærer. Derfor baseres den endelige svarprocent på oplysningerne fra Kommunernes Landsforening.

Opgjort som antal skoleledere ses det altså, at 58 % af lederne har besvaret spørgeskemaet. Opdelt på byskoler og bygdeskoler er fordelingen noget anderledes, idet 19 ud af 24 byskoleledere har svaret, svarende til 79 %, og 26 ud af 54 bygdeskoleledere har svaret, hvilket er 48 %.

En anden måde at se svarprocenten for skolelederne på, er ved at se, hvor mange elever, de skoleledere, der har svaret, repræsenterer. Der var i 2013/14, iflg. *Folkeskolen i Grønland,* i alt 6.061 elever på byskolerne og 1.016 elever på bygdeskolerne. De skoleledere, der har besvaret spørgeskemaet, er ledere for hhv. 87 % af byskolernes elever og 45 % af bygdeskolernes. Sammenlagt "dækker" skoleledernes besvarelser 80 % af eleverne i folkeskolen. En lignende opgørelse kan ikke laves for lærerne, da vi ikke har oplysninger på alle skemaerne om, hvilken skole lærerne kommer fra.

Indsamling af data på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen henvendt til skolelederne har givet en rimelig svarprocent, selvom antallet af spørgsmål har været forholdsvis omfattende. For spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere har vi opnået en lav svarprocent. Vi inddrager dog data fra besvarelser fra både lærere og skoleledere i undersøgelsen, idet vi vurderer, at bortfaldet ikke er skævt (se afsnittet om dette).

Rykkerprocedure
Som det fremgår af nedenstående tabel, blev respondenterne i begge undersøgelser påmindet én gang og rykket én gang, i perioden fra undersøgelserne blev åbnet, til de blev lukket.

Tabel 51
Rykkerprocedure

	Undersøgelse udsendt	Påmindelse	Rykker	Undersøgelse lukket
Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere	4. juni	20. juni	14. august	7. oktober
Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere	13. august	2. september	22. september	17. november

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til hhv. lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014 samt skoleledere i den grønlandske folkeskole 2014.

Efter rykkerbrevet var svarprocenten for spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere fortsat meget lav, og EVA igangsatte derfor nogle tiltag, som havde til hensigt at forhøje svarprocenten. Følgende særlige tiltag er igangsat i løbet af september og oktober 2014:

- En artikel om evalueringen blev bragt i den landsdækkende netavis Sermitsiaq. AG hvor der stod, at det var vigtigt, at lærerne deltog. Artiklen blev bragt næsten samtidig med udsendelsen af skemaet midt i august.
- En pressemeddelelse fra departementet blev læst op i radioavisen 19. september, hvor det blev sagt, at det var "bydende nødvendigt", at alle svarede.
- Nick Nielsen, medlem af Naalakkersuisut for Uddannelse, Kultur og Ligestilling, blev citeret i radioavisen for en lignende opfordring nogle dage senere.
- IMAK, lærernes fagforening i Grønland, har ad tre omgange sendt en opfordring til skolernes tillidsrepræsentanter om at bede lærerne om at svare.
- Forvaltningscheferne er af departementet blevet bedt om at indskærpe over for skolelederne, at de skal bakke op og opfordre til deltagelse.
- Departementets undervisningsinspektør har i slutningen af oktober ringet til næsten samtlige skoleledere og bedt dem opfordre lærerne til at svare.

Det er dog et mindretal af besvarelserne, der er kommet ind efter de mange opfordringer til deltagelse.

Det er vanskeligt at vide, hvorfor der er kommet så relativt få besvarelser i forbindelse med en undersøgelse, som lærerne umiddelbart må antages at være motiverede for at deltage i, idet den giver lærerne mulighed for at bidrage med deres syn på forhold af betydning for deres eget arbejde. En forklaring kunne være, at der er tale om et spørgeskema med forholdsvis mange spørgsmål, og at man derfor ikke kan overkomme at gennemføre besvarelsen. Dertil kan noget af bortfaldet formentlig skyldes, at en del af de mailadresser, EVA er blevet tilsendt fra departementet, er tilknyttet skolernes intranet-system Attat, som ikke alle lærere bruger regelmæssigt. Netop derfor har det været vigtigt at informere om undersøgelsen via andre kanaler, så lærerne blev opmærksomme på, at de havde fået spørgeskemaet. Blandt de personer, som har modtaget mailen, og som har læst den, kan der være nogle, som ikke har været i stand til at åbne spørgeskemaet på grund af tekniske vanskeligheder med linket. Hvis man har et højt sikkerhedsniveau i sin browser, vil det ikke være muligt at trykke på et aktivt link. Også dette er der dog forsøgt taget højde for i form af teknisk assistance fra departementet. Forklaringen på den lave svarprocent i forbindelse med lærerundersøgelsen kan altså ligge flere steder, uden at vi ved, hvor meget der skyldes det ene og det andet.

Hvor det har været en udfordring at sende et spørgeskema ud til lærere, som ikke nødvendigvis har deres egen computer, har det ikke været nær så udfordrende at skulle bede skoleledere om at udfylde et spørgeskema med forholdsvis mange spørgsmål.

Bortfald

Ud over de to spørgeskemaundersøgelsers svarprocenter har vi som en yderligere kontrol af datakvaliteten gennemført bortfaldsanalyser for at undersøge, om data giver et repræsentativt billede af de udfordringer, ledere og lærere står over for i Grønland.

Bortfald blandt ledere

For at kontrollere bortfaldet blandt skoleledere har vi testet analyseudvalget (dvs. de indkomne besvarelser) i forhold til totalpopulationen. Vi har vurderet, at det er vigtigt at kontrollere for skævheder på følgende parametre: kommune, region, skoletype og skolestørrelse, fordi forskelle på disse parametre kan have stor betydning for den praksis, skolen har. Vi forventer, at forskellene i besvarelserne fortrinsvis vil kunne hænge sammen med disse variable, fordi de kan ses som indikatorer på store strukturelle forskelle for skolens administration.

Tabel 52
Bortfaldsanalyse, spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere

	Andel (Population)	Andel (Respondenter)
Kommune		
Kujalleq	15 % (N = 12)	20 % (N = 9)
Qeqqata	13 % (N = 10)	11 % (N = 5)
Qaasuitsup	51 % (N = 40)	38 % (N = 17)
Sermersooq	21 % (N = 16)	31 % (N = 14)
I alt	100 % (N = 78)	100 % (N = 45)
Region		
Disko	23 % (N = 18)	22 % (N = 10)
Syd	15 % (N = 12)	20 % (N = 9)
Nuuk	12 % (N = 9)	18 % (N = 8)
Nord	28 % (N = 22)	16 % (N = 7)
Øst	9 % (N = 7)	13 % (N = 6)
Midt	13 % (N = 10)	11 % (N = 5)
I alt	100 % (N = 78)	100 % (N = 45)
Skoletype		
Byskole	31 % (N = 24)	42 % (N = 19)
Bygdeskole	69 % (N = 54)	58 % (N = 26)
I alt	100 % (N = 78)	100 % (N = 45)
Skolestørrelse		
A (200 elever eller derover)	23 % (N = 18)	31 % (N = 14)
B (90-199 elever)	8 % (N = 6)	11 % (N = 5)
C (40-89 elever)	10 % (N = 8)	9 % (N = 4)
D (1-39 elever)	59 % (N = 46)	49 % (N = 22)
I alt	100 % (N = 78)	100 % (N = 45)

Som det ses af ovenstående tabel, er der en overrepræsentation af ledere fra kommunerne Kujalleq og Sermersooq i vores undersøgelse, sammenlignet med hvor mange ledere der totalt set er i disse kommuner. Dette betyder også, at regionerne Syd, Nuuk og Øst ligeledes er overrepræsenterede, mens især Nord er underrepræsenteret (12 procentpoint). Med hensyn til skoletype er der en overrepræsentation af ledere fra byskoler i vores spørgeskemaundersøgelse på 11 procentpoint, hvilket også betyder, at der er overrepræsentation af de store skoler (kategorierne A og B). Bortfaldsanalysen baseret på ovenstående fire kriterier viser dog, at ingen af disse forskelle er signifikante, og spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere er derfor ikke præget af skævt bortfald.

Bortfald blandt lærere

På grund af de tidligere nævnte udfordringer med de anvendte udsendelseslister i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, har vi ikke mulighed for at teste bortfaldet i de indkomne besvarelser op mod totalpopulationen, sådan som det blev gjort blandt skolelederne. Derfor baserer vi i stedet denne alternative bortfaldsanalyse på en sammenligning med registerdata om den samlede lærerstand i Grønland fra Grønlands Statistik og Inerisaavik. Bortfaldsanalysens resultater skal altså læses med dette forbehold.

Tabel 53
Bortfaldsanalyse, spørgeskemaundersøgelse blandt lærere

	Andel (Registerdata)	Andel (Respondenter)
Kønsfordeling		
Mænd	27 % (N =243)	32 % (N = 90)
Kvinder	73 % (N =674)	68 % (N = 192)
I alt	100 % (N =917)	100 % (N = 282)
Region		
Disko	21 % (N =230)	22 % (N = 63)
Nuuk	27 % (N =289)	28 % (N = 78)
Nord	14 % (N =146)	17 % (N = 49)
Midt	16 % (N =177)	12 % (N = 35)
Syd	13 % (N =137)	13 % (N = 36)
Øst	9 % (N =101)	8 % (N = 23)
I alt	100 % (N =1080)	100 % (N = 284)
Sprog/Uddannelse		
Kan undervise på grønlandsk/ uddannet i Grønland [2]	65 % (N =637)	73 % (N = 206)
Kan ikke undervise på grønlandsk/ uddannet i Danmark [2]	13 % (N =130)	11 % (N = 32)
Ikke læreruddannet	22 % (N =212)	16 % (N = 46)
I alt	100 % (N =979)	100 % (N = 284)
Skoletype		
Byskole	77 %	81 % (N = 230)
Bygdeskole	23 %	19 % (N = 54)
I alt	100 %	100 % (N = 284)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til lærere der var ansat i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2013/2014.

Note: I registret fra Grønlands Statistik indeholder data to kolonner, "kategori" og "personalegruppe", som begge indeholder oplysninger om, hvorvidt en ansat er lærer, eller om personen udfylder en anden funktion. I nogle tilfælde kan et individ være beskrevet med en lærerfunktion i den ene kolonne og ikke i den anden. Personen kan fx være beskrevet som "lærer" i kategori og "praktikant" i personalegruppe. Vi har afgrænset populationen ved at hvert individ skal være beskrevet som lærer, fx forskolelærer, klasselærer eller lærerstuderende i minimum én af disse kolonner, og at vedkommende samtidig ikke er beskrevet som "skoleinspektør", "skoleleder" eller "viceskoleinspektør", så personen kan antages ikke at udfylde en lederfunktion.

Note 2: Folkeskolen i Grønland 2013/14 (Inerisaavik 2014) opgør hvor mange lærere, der kan undervise i og på grønlandsk og hvem der ikke kan, samt antallet af timelærere. Der er ikke spurgt på samme måde i spørgeskemaundersøgelsen, så vi sammenligner disse tal med, hvor mange der har der har hhv. grønlandsk læreruddannelse, dansk læreruddannelse eller ingen læreruddannelse, selvom vi er på det rene med, at der ikke nødvendigvis er et fuldstændigt sammenfald mellem disse kategorier.

Som det ses i ovenstående tabel, er der en mindre overrepræsentation af mænd i vores spørgeskemaundersøgelse blandt lærere sammenlignet med andelen af mænd blandt alle lærere i Grønland. Hvis man ser på fordelingen med hensyn til region, ser man, at skævhederne er forholdsvis små med en mindre overrepræsentation af personer fra Nuuk og en mindre underrepræsentation af personer fra Midtgrønland. Med hensyn til uddannelse er der tale om en overrepræsentation i spørgeskemaundersøgelsen af personer med grønlandsk læreruddannelse (med det ekstra forbehold, at der ikke nødvendigvis er sammenfald mellem sprog og uddannelsessted), og med hensyn til urbanitet er der overrepræsentation af personer fra byerne. Disse forskelle mellem registerdata og respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere er dog ikke statistisk signifikante, og der er derfor ikke tale om et decideret skævt bortfald.

Analyse af data
Alle de indkomne spørgeskemaundersøgelsessvar er blevet behandlet på dansk. I forbindelse med enkelte spørgsmål har respondenten haft mulighed for at uddybe sit svar med fri tekst, og i de tilfælde, hvor respondenten har svaret på grønlandsk, er svaret oversat til dansk inden selve analysen.

Analysen af de indkomne data fra de to spørgeskemaundersøgelser udgør først og fremmest krydstabeller mellem samtlige spørgsmål i de to undersøgelser og med variablen skoletype. Denne variabel angiver om den leder eller lærer, besvarelsen kommer fra, er tilknyttet en byskole eller en bygdeskole. Disse tabeller præsenteres i tabelrapportens to første kapitler, hvor alle spørgsmål i de to spørgeskemaer fremgår. Derudover er der lavet krydstabeller mellem udvalgte spørgsmål, som projektgruppen har fundet særligt relevante. Disse fremgår som udgangspunkt af rapporten, men vil enkelte steder blot være omtalt og ikke fremstillet i en tabel. I disse tilfælde henvises til tabelrapportens kapitel 3, hvor alle signifikante kryds, der omtales, men som ikke figurerer i rapporten, vil være at finde.

Der er anvendt chi^2-test til at undersøge, om der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem variablene i krydstabellerne. Der er i denne sammenhæng anvendt et signifikansniveau på 0,05, en grænse på mindst 80 % celler med en forventet værdi på mindst 5 samt en grænse med den mindste tilladte forventede værdi på 1.

Med hensyn til de åbne spørgsmål i spørgeskemaet er der også foretaget analyse bestående af optælling, beregninger og kategoriseringer af hhv. de tal og den tekst, respondenterne har oplyst i de åbne svarkategorier i undersøgelserne.

11.2 Redegørelse fra kommunerne
De fire forvaltninger – det vil sige skole- eller fagcheferne – har afgivet en redegørelse, bestående af svar på 34 spørgsmål om faktuelle forhold. Der er spurgt til administrationens opbygning, samarbejdet med skolerne, eksistensen af politikker eller strategier på området, tilsyn, udfyldningen af rammerne i folkeskoleloven, indsatsen for børn med særlige behov, rekruttering af lærere og forældresamarbejde. Besvarelserne er alle fulgt op med interview med skolecheferne og i tre af kommunerne desuden en medarbejder.

11.3 Interview
I henhold til opdraget har vi besøgt 12 skoler i hele Grønland. Skolerne er udvalgt af EVA i samarbejde med den konsulent i departementet, der var med til at tilrettlægge rejserne, med henblik på at kunne repræsentere flere aspekter. De aspekter, vi har udvalgt skoler ud fra, er:
- De fire kommuner skulle være repræsenteret
- Qaanaaq og Østkysten skulle være repræsenteret
- Både skoler i store byer (6), små byer (3), store bygder (1) og små bygder (2) skulle være repræsenteret.

Når vi har forsøgt at opnå spredning med hensyn til disse aspekter, skyldes det, at de kan forventes at have betydning for skolernes vilkår og praksis, og at vi tilstræber en bredde i datamaterialet på denne måde.

Besøget på hver skole bestod af:
- Interview med skoleleder (evt. sammen med viceskoleleder).
- Interview med en gruppe lærere med repræsentanter for alle tre trin (på bygdeskolerne samtlige lærere) og både danske og grønlandske lærere, hvis der var danske lærere på skolen.
- Overværelse af en undervisningslektion. Der blev samlet set overværet lektioner på både yngste-, mellem- og ældstetrin, både tidligt og senere på skoledagen.
- Interview med den lærer, der havde undervist i den overværede lektion.
- Interview med en gruppe elever fra den overværede time, hvis timen var på ældstetrinnet.

I de fire kommuner er der gennemført følgende interview:
- Interview med leder og konsulent fra skoleforvaltningen (i Qaasuitsup Kommunia dog kun leder)
- Interview med leder og evt. konsulent fra PPR
- Fokusgruppeinterview med forældre.

Følgende interessenter og centrale aktører fra skolernes omverden er interviewet:
- Rektor på GUX i Nuuk
- Rektor og undervisere i både sproglige og naturvidenskabelige fag på GUX i Aasiaat
- Forstander og underviser på Teknikkimik Ilinniarfik i Sisimiut, repræsenterende såvel erhvervsuddannelserne som GUX
- Forstander og undervisere fra samtlige uddannelsesretninger på Teknikkimik Ilinniarfik i Nuuk
- Inerisaaviks fagkonsulenter, Nuuk
- Inerisaaviks evalueringsafdeling, Nuuk
- Institut for Læring – ledelsen, Nuuk
- Ilinniarfissuaq – fokusgruppe med undervisere, Nuuk
- Formand for lærernes fagforening, IMAK, Sivso Dorph, Nuuk (interviewet i København)
- Seniorkonsulent i kommunernes landsforening, KANUKOKA, Simon Lennert, Nuuk
- Departementschef Mikael Kristensen, afdelingschef Karl Kristian Olsen og undervisningsinspektør Kaali Olsen, IIKNN, Nuuk.

I forhold til det oprindeligt planlagte er der sket følgende ændringer:
- På grund af dårligt vejr måtte besøget i en bygd aflyses, men til gengæld er der besøgt en lille byskole mere.
- EVA har afholdt de fire planlagte forældremøder, men med ret sparsomt fremmøde. Til gengæld blev der holdt et ekstra møde med to forældre (skolebestyrelsesmedlemmer) i Qaanaaq.
- Et af elevinterviewene blev ikke til noget, så der er kun gennemført tre. Til gengæld er der observeret to undervisningstimer mere end planlagt (i hhv. 7. og 9. klasse).
- EVA har som noget ekstra gennemført møder med Piareersarfik i to byer.
- I en af byerne fik EVA ikke gennemført noget interview med lærergruppen, fordi lederen havde bedt lærerne om at melde sig til dette frivilligt, hvilket ingen gjorde. Men den lærer, hvis undervisning blev observeret, er interviewet.

Der har i forbindelse med alle interviewene og observationerne været mulighed for simultantolkning mellem grønlandsk og dansk. Den ene interviewer/observatør taler både dansk og grønlandsk. Interviewpersonerne har således selv kunnet vælge, hvilket sprog de ville udtrykke sig på. Alle interview, undtagen dem med aftagerskolerne, er både fastholdt med notater under interviewet af de to interviewere og optaget.

Analyse af data
Vi har grebet det analytiske arbejde an på følgende vis: Samtlige noter fra interviewene er skrevet ind i store skemaer (matrixer), hvor de stillede spørgsmål har udgjort kolonneoverskrifterne og de enkelte skoler eller kommuner har udgjort rækkerne. Fx har vi kunnet se alle udsagn, der giver perspektiver på temaet "at arbejde med læringsmålene" på en ene led, og alle udsagn, der knytter sig til en bestemt skole (eller en bestemt kommune) på den anden led. På den måde er der skabt overblik over de svar, der er givet.

Vi har herefter anvendt matrixen til at gennemføre en systematisk, tematisk analyse af data grupperet under samme delspørgsmål/overskrift: Hvilken variation kan vi fx se i interviewpersonernes perspektiver på og erfaringer med at arbejde med læringsmål? Vi har i denne fase inkluderet alle interviewdata, også data, der kan betragtes som enkeltstående udsagn, og vi har interesseret os for variationen i data, snarere end for hvem og hvor mange, der giver udtryk for et bestemt synspunkt.

Korte citater i rapporten er skrevet ud fra noterne, mens længere citater er skrevet ud fra lydoptagelserne. Alle noter og kapitler er gennemlæst af mindst tre konsulenter.

11.4 Medarbejdere

Evalueringen er gennemført af følgende medarbejdere:

Specialkonsulent Helene Brochmann, projektleder, cand.mag. i samfundsfag og eskimologi. Har arbejdet med evaluering på EVA i 17 år. Var ansat som timelærer i Akunnaaq i 1988-89. Forfatter til bogen *Forvaltning i forandring* om Hjemmestyrets centraladministration (sammen med Bente Hamann, Atuakkiorfik 1990). Arbejdede i tre år (1995-1997) for Den grønlandske Retsvæsenskommission med interview- og registerundersøgelser i de grønlandske kredsretter og anstalter, der blev til tre rapporter i Kommissionens betænkning. Forstår meget og taler en del grønlandsk.

Evalueringskonsulent Bjarke Frydensberg, cand.scient.adm., har været tilknyttet EVA's afdeling for grundskolen i to år og har særligt haft fokus på kapitlerne om undervisningen og lærerne.

Evalueringskonsulent Mille Katrine Petersen, cand.scient.anth. (antropolog), er tilknyttet EVA's afdeling for ungdomsuddannelser og har særligt haft fokus på kapitlerne om forældrene og skoleledelsen, samt på observationerne.

Vicedirektør Katja Munch Thorsen, cand.scient.soc. Leder af EVA's grundskoleafdeling i 13 år og har tidligere løst opgaver for Inerisaavik og IMAK. Har været ansat i en kommunal skoleforvaltning i Danmark.

Metodekonsulent Jacob Brauner Jørgensen, cand.scient.soc.

Metodemedarbejder Maria Havgry, stud.scient.soc.

Evalueringsmedarbejder Natuk Rosing Fleischer, stud.mag.

Simultantolke Hans Ole Petersen og **Johan Rosbach**, Grønlands Selvstyre

Oversættere af spørgeskemaerne til grønlandsk: **Jens Jakobsen** og **Abia Abelsen**

Oversætter af rapporten til grønlandsk: **Kunuunnguaq Fleischer**

11.5 Anvendt materiale

Lovstof
Bemærkninger til udkast til Landstingsforordning nr. x af x. xxx 2001 om folkeskolen, Landstingets efterårssamling EM 2001/35

Landstingsforordning nr. 8 af 21. maj 2002 om folkeskolen

Inatsisartutlov nr. 15 af 3. december 2012 om folkeskolen

Hjemmestyrets bekendtgørelse nr. 16 af 24. juni 2003 om trinformål samt fagformål og læringsmål for folkeskolens fag og fagområder.

Vejledning om Hjemmestyrets bekendtgørelse nr. 2 af 9. januar 2009 om evaluering og dokumentation i folkeskolen

Fra Inerisaavik - publikationer
På vej til Atuarfitsialak, et diskussionsoplæg, Inerisaavik 2000

Atuarfitsialak – metoder og værktøjer, Inerisaavik 2003

Atuarfitsialak pillugu/Om Atuarfitsialak, en håndbog til forældre, Inerisaavik 2004

Folkeskolen 2013/14, Inerisaavik 2014

Fra Inerisaaviks hjemmeside
inerisaavik.gl/projekter-og-fag/effektive-undervisningsprincipper/info-om-crede-samt-artikler/.

inerisaavik.gl/projekter-og-fag/effektive-undervisningsprincipper/de-7-standarder

Planlægning af aktivitetsværksteder i undervisningen af elever med forskellige forudsætninger - En vejledning til lærere på alle klassetrin og i alle fag, R. Soleste Hilberg, Ji-Mei Chang, Georgia Epaloose, R. William Doherty, Ward Shimizu og Vanessa Lee.

inerisaavik.gl/fileadmin/user_upload/Inerisaavik/Trintestmappe/A22c_Retningslinjer_for_Trintest_2014_da.pdf.

Appendiks A

Projektbeskrivelse

Ifølge den projektbeskrivelse, der er udarbejdet af styregruppen og EVA, og som ligger til grund for evalueringen, har følgende forhold skullet belyses:

1. Organisering

- Overordnet/centralt niveau
  - Styring af folkeskolen: samspil og arbejdsdeling mellem de forskellige organer (Selvstyret, kommunerne og Institut for Læring), herunder varetagelse af efter- og videreuddannelse
  - Institut for lærings rolle
  - Tilsyn med folkeskolen

- Kommunalt niveau
  - Hvordan varetages tilsynet med folkeskolen lokalt, herunder med de elever, der ikke følger folkeskolens undervisning
  - Skolebestyrelser: hvilke opgaver har de, hvordan fungerer de?
  - Timetal og fordeling på fag og trin
  - De lokale valg: hvordan prioriteres de, er der fastsat læringsmål etc.

- Skoleniveau
  - Trindeling og klasseopdeling
  - Særligt fokus på fleksibel tilrettelæggelse
  - Holddeling: bruges det, hvordan, efter hvilke kriterier, statisk/dynamisk og med hvilke oplevede virkninger? Hvor kommer ressourcerne fra?

2. Tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen

Forskellige forhold ønskes belyst i forbindelse med evaluering af undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Der er tale om forskellige nedslag.

- Hvilke undervisningsmetoder benyttes? Her med særlig fokus på udbredelsen og betydningen af "effektive undervisningsprincipper". Og hvordan opleves udbyttet heraf?
- Hvilke materialer benyttes, og hvordan opleves kvaliteten heraf? (it indgår ikke i evalueringen som selvstændigt tema, men brugen af it i undervisningen kan belyses under dette tema).

- Fremmedsprog: dansk og engelsk
  - Hvordan gennemføres undervisningen – hvad undervises der i?
  - Hvordan er lærernes kompetencer i forhold til at varetage denne undervisning?

- Supplerende undervisning og modersmålsundervisning
  - Kommunale retningslinjer og ressourcer
  - Hvor mange elever er berørt?
  - Skolens håndtering.

- Tværfaglig undervisning, med særlig fokus på emneopgaver og projektopgaven.
  - Hvad samarbejdes der om? Og hvor meget?
  - Udbytte og udfordringer.

- Aflysning af undervisning – omfang og begrundelser

3. Arbejdet med mål og evaluering

Arbejdet med mål og evaluering er centralt for at kunne tilrettelægge en undervisning tilpasset den enkelte elev. Der ønskes en temperaturmåling på arbejdet med mål og evaluering, herunder en vurdering af tidsforbrug og udbytte ved nedenstående elementer:

- Handleplaner og dokumentation
- Brugen af trinformål, fagformål og arbejde med læringsmål
- Løbende evaluering
  - Hvilke redskaber anvendes? (særligt fokus på Angusakka)
  - Bruges trintest?
- Differentieret undervisning
- De afsluttende prøver: hvordan opleves relevans og niveau?

4. Lærerne

Der ønskes en kortlægning af lærerstanden – herunder deres formelle kompetencer. Desuden ønskes undersøgt, hvordan der arbejdes med kompetenceudvikling på skolerne, og der ønskes en temperaturmåling på arbejdsmiljøet. Læreruddannelsen indgår ikke som del af evalueringen, men de nyuddannede læreres møde med praksis belyses.

- Lærerkvalifikationer og hvordan de bruges
  - Ikke uddannede (antal, anciennitet, baggrund)
  - Mobilitet/stabilitet – status og årsager
  - Linjefag
  - Hvordan håndterer skolerne, at mange lærere ikke er uddannede?

- Kompetenceudvikling
  - Hvilken type og hvor meget
  - Udbuddet af kurser – hvordan opleves relevans?
  - Hvordan arbejder skolen strategisk med kompetenceudvikling (beslutning, valg af kurser, MUS etc.)

- Arbejdsmiljø
  - Hvordan opleves det, hvilke forhold bidrager positivt til arbejdsmiljøet, og hvilke udfordringer ser lærere og ledere?
  - Formelle og uformelle samarbejdsformer, herunder teamsamarbejde, trinsamarbejde
  - Betydningen af formelle redskaber: APV, værdigrundlag, nedskrevne principper, MUS/LUS, samarbejdsudvalg etc.

- Særligt fokus på de nye lærere
  - Deres erfaringer fra uddannelsen – relevans i forhold til praksis

5. Ledelsen

- Rammer og råderum
  - Hvilke ansvarsområder er uddelegeret fra forvaltningen
- Ledernes kompetencer, herunder muligheder for kompetenceudvikling
- Opgaver og organisering
  - Hvilke opgaver er uddelegeret til afdelingslederne og på hvilken baggrund?
  - Hvilke opgaver bruger ledelsen tid på (administration, personaleledelse, pædagogisk ledelse)?

6. Børn med særlige behov

Der ønskes en afdækning af, hvordan skolerne håndterer elever med særlige behov, herunder inddragelse af andre instanser. Der tænkes både på særlige tiltag og på egentlig specialundervisning

- Tiltag på skoleniveau
  - Hvilke almindelige tiltag bruger skolerne (trivselsklaser, AKT-klasser, erhvervsklasser, andet)? – og i hvilket omfang?
  - Hvilke strukturer er der på skolen i forhold til at identificere og håndtere elever med særlige behov?
  - Inddragelse af andre instanser (hvilke, og hvad tilbyder de? Og hvordan opleves samarbejdet fra skolernes side?)

- Inklusion
  - Hvordan praktiseres inklusion
  - Hvordan påvirker inklusion/eleverne med særlige behov lærerne og de andre elever?

- Specialundervisning
  - Hvor mange ressourcer anvendes der på hvilke grupper
  - Lærerkvalifikationer

- PPR
  - Hvilke opgaver løser PPR?
  - Hvordan oplever skolerne samarbejdet med PPR?
  - Hvilke forhold ved PPRs organisering mv. har betydning for deres opgavevaretagelse?

7. Skole-hjem-samarbejde

- En belysning af rammerne for og udmøntningen af samarbejdet med forældrene.
- Særligt fokus på elever, der ikke undervises på skolen.

Udeladelser i rapporten

Nogle af de ovennævnte punkter har ikke kunnet belyses med det datamateriale, evalueringen har tilvejebragt. Det drejer sig om følgende temaer:

Timetal og fordeling på fag og trin

Det var ønsket, at evalueringen skulle se på kommunernes tildeling af timetal og fordeling på fag og trin på de enkelte skoler. EVA har imidlertid vurderet, at det ville give en meget stor mængde data at bede kommunerne om at gøre rede for dette. Hvis evalueringen i øvrigt havde set på skolens faglige resultater (hvad den jo ikke gør), kunne der have været en pointe i at lave en kobling til de tildelte timer. Men hvis formålet med at indsamle disse data kun er at konstatere, om kommunerne tildeler de lovpligtige timer, er det et forholdsvis enkelt, objektivt konstaterbart forhold, som ikke kræver nogen fortolkning at afdække, og som der dermed ikke er nogen særlig pointe i, at en uvildig evaluering er nødt til at se på. Det er med andre ord et spørgsmål som departementet selv – med bemyndigelse i § 37 i folkeskoleloven – kan bede kommunerne om oplysninger om.

Holddeling

Dette tema er ikke tilstrækkelig belyst i rapporten, da det med beklagelse må konstateres, at det først for sent blev klart for EVA, at "holddeling" i denne sammenhæng er et specifikt begreb i relation til specialundervisningen – og ikke bare handler om at dele klassen op i hold.

Lærernes uddannelsesmæssige baggrund

Der mangler oplysninger om hvilke linjefag, lærerne har.

I spørgeskemaet til skolelederne, afrapporteret i tabel 65 på side 33 i Tabelrapporten, har vi spurgt om linjefagsdækningen af alle skolens timer, men som det fremgår, har vi ikke fået brug-

bare data ind om dette, og vi kan følgelig ikke sige noget om det. Vi har ikke haft ressourcer til at foretage opfølgende undersøgelser.

Vi har i analyserne af spørgeskemaundersøgelsen med lærerne undersøgt, om *uddannede lærere* svarer anderledes end *uuddannede*, og i de tilfælde, hvor vi har ment, at det var relevant, har vi afrapporteret det. Alle de steder, hvor de to grupper ikke svarer forskelligt, er således ikke omtalt – medmindre det er overraskende.

I Tabelrapportens tabel 8, side 66 og tabel 13, side 69 kan man se i hvilket omfang de lærere, der underviser i dansk og engelsk, har linjefags- eller tilsvarende kompetencer, eftersom der i projektbeskrivelsen er et særligt fokus på disse to fag. Det er desuden behandlet i rapporten s. 129 ff. Vi mener ikke, at der er nogen grund til at antage, at lærernes svar på alle de øvrige spørgsmål i spørgeskemaet vil være influeret af, om de har linjefag i det ene eller det andet fag, og det ville være halsløs gerning at prøve at undersøge det – også i betragtning af den lave svarprocent i spørgeskemaundersøgelsen, som gør, at man skal være forsigtig med at gå alt for meget i detaljer med tallene.

I øvrigt har KANUKOKA tilgængelig statistik om de enkelte skolers dækning med uddannede lærere.

Afdelingsledernes opgaver
Det er ikke afdækket, hvilke opgaver afdelingslederne på skolerne har. Det skulle i givet fald have været spurgt om i spørgeskemaet til skolelederne, men det ville have krævet yderligere et par spørgsmål (med mange svarmuligheder) i et i forvejen meget langt spørgeskema, så det er veget til fordel for andre spørgsmål – også ud fra en betragtning om, at der ikke var angivet nogen klare hypoteser til temaet, som gjorde det påtrængende at få belyst.

Styregruppen havde desuden ønsket en redegørelse for omfanget af hjemmeundervisning af elever, men da kommunerne ikke har oplysninger om dette, har vi ikke kunnet give en sådan.

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk. Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser – trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.