Engelsk i grundskolen

- om indhold, organisering og vilkår

2003

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Engelsk i grundskolen

© 2003 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Danmark.dk's
netboghandel
Telefon 1881
www.danmark.dk/
netboghandel

Kr. 40 ,- inkl. moms

ISBN 87-7958-113-7

Indhold

Forord **5**

1 Indledning **7**

1.1 Formål **7**
1.2 Evalueringens organisering **7**
1.3 Evalueringens forløb og metode **8**
1.4 Rapportens opbygning **10**
1.5 Bidrag og opfølgning **10**

2 Resumé **11**

3 CKF og undervisningen **17**

3.1 Nationale rammer **17**
3.1.1 Lærernes forståelse af CKF 18
3.2 Valg af indhold og materialer **20**
3.2.1 Indhold og materialer – to sider af samme sag 20
3.2.2 Kommunikative færdigheder 22
3.2.3 Sprog og sprogbrug 23
3.2.4 Sprogtilegnelse 25
3.2.5 Kultur og samfundsforhold 28
3.2.6 Elevperspektivet 29
3.3 Organisering af undervisningen **31**
3.3.1 Klasseundervisning 33
3.3.2 Holdundervisning 34
3.3.3 Gruppearbejde 35
3.3.4 Par-arbejde 36
3.3.5 Individuelt arbejde 37
3.3.6 Elevperspektivet 37
3.4 Aktiviteter og arbejdsformer – i elevperspektiv **39**

3.4.1 Mundtlighed i engelskundervisningen 39
3.4.2 Elevernes oplevelse af arbejdsformer og aktiviteter 41
3.4.3 Aktiviteter i klasseundervisningen 44
3.4.4 Aktiviteter i øvrigt 45
3.5 Konklusioner og vurderinger 46
3.6 Anbefalinger 50

4 Progression, evaluering og kontinuitet 53
4.1 Evaluering og progression – et pædagogisk ansvar 53
4.1.1 Nationale rammer 53
4.1.2 Centrale begreber 54
4.1.3 Fokus 55
4.2 Målfastsættelse og evaluering i praksis 55
4.2.1 Mål og årsplaner for klassen 56
4.2.2 Mål og planer for undervisningen af den enkelte elev 58
4.2.3 Anvendelse af evalueringsredskaber 60
4.3 Progression og kontinuitet – et ledelsesansvar 63
4.3.1 Nationale rammer 63
4.3.2 Fokus 63
4.4 Ledelsens rolle og muligheder 64
4.4.1 Principper for målfastsættelse, evaluering og årsplaner 64
4.4.2 Opfølgning – et redskab til udvikling? 67
4.4.3 Balancen mellem tillid og systematisk opfølgning 70
4.5 Konklusioner og vurderinger 70
4.6 Anbefalinger 73

5 Læringsmiljøet og undervisningen 75
5.1 De fysiske rammer – anvendelse af rum og ressourcer 75
5.1.1 Fokus 75
5.1.2 Det fysiske miljø 76
5.1.3 Skolens it-faciliteter og skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter 76
5.2 Det sociale miljø – relationer og medbestemmelse 80
5.2.1 Fokus 80
5.2.2 Organisering af lærerarbejdet 80
5.2.3 Arbejdet med det sociale og faglige miljø 81

5.2.4 Arbejdet med elevernes medansvar og medbestemmelse 83
5.3 Engelskundervisningen – og verden udenfor 84
5.3.1 Fokus 85
5.3.2 Inddragelse af elevernes livsverden i engelskundervisningen 85
5.3.3 Initiativer der giver ægte sproglige oplevelser 88
5.3.4 Arbejdet med at styrke elevernes internationale forståelse 88
5.4 Konklusioner og vurderinger 90
5.5 Anbefalinger 93

6 Vilkår og prioriteringer 95
6.1 Det pædagogiske ledelsesansvar i forhold til engelsk 95
6.1.1 Principper af betydning for engelskundervisningen 96
6.1.2 Fora for pædagogisk dialog og rådgivning 97
6.2 Udmøntningen i forhold til undervisning og læring 98
6.2.1 Initiativer i forhold til fagligt indhold og organisering 98
6.2.2 Initiativer i forhold til elevaktiviteter og læringsmiljø 100
6.3 Ledelsesmæssige prioriteringer på skoleniveau 102
6.3.1 Hvem underviser i engelsk – og hvorfor? 102
6.3.2 Kriterier for indkøb af undervisningsmaterialer 104
6.3.3 Fagudvalget – et administrativt og/eller et pædagogisk forum 105
6.3.4 Skolebiblioteket – et pædagogisk ressourcecenter for engelsk? 107
6.4 Det kommunale niveaus rolle og muligheder 108
6.4.1 Om arbejdet med mål 108
6.4.2 Kommunale konsulenter 108
6.4.3 Idéer og initiativer 109
6.5 Kompetenceudvikling – forståelser og prioriteringer 111
6.5.1 Praksis og prioriteringer 111
6.5.2 Kompetenceudvikling – hvorfor og hvordan? 112
6.6 Konklusioner og vurderinger 114
6.7 Anbefalinger 116

Appendiks 119

Appendiks A: Kommissorium 119
Appendiks B: Evalueringsgruppen 124
Appendiks C: Metode 126
Appendiks D: Skoleprofiler 131

7 Rapporter fra EVA 133

Forord

Evalueringen af faget engelsk i grundskolen indgår i Danmarks Evalueringsinstituts handlingsplan for 2002 og er gennemført i perioden september 2002 til august 2003.

Evalueringen bidrager til at opfylde instituttets overordnede opgave om gennem evaluering at skabe udvikling og synlighed i det danske uddannelsessystem fra folkeskole til videregående uddannelser.

Det er første gang EVA evaluerer et fag i grundskolen. Formålet med evalueringen er at belyse kvaliteten i den pædagogiske praksis i engelskundervisningen og de rammer og vilkår der fremmer og hæmmer elevernes læring.

Det er instituttets håb at evalueringens resultater vil indgå i den løbende debat om udviklingen af undervisningen i faget engelsk og fagets rolle i grundskolen.

Lise-Lotte Hjulmand
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør for EVA

1 Indledning

Denne rapport er en evaluering af faget engelsk i grundskolen. Evalueringen blev igangsat i foråret 2002 som en del af Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) handlingsplan for år 2002.

1.1 Formål

Evalueringens formål er at belyse kvaliteten i den pædagogiske praksis i engelskundervisningen fra 4. til 9. klassetrin samt at belyse de rammer og vilkår der enten fremmer eller hæmmer elevernes læring.

Mere konkret fokuserer evalueringen på:

- fagligheden og samspillet i undervisningen i hvert af de tre forløb i grundskolens engelskundervisning (første forløb er 4.-5. klasse, andet forløb 6.-7. klasse, og tredje forløb 8.-9. klasse).
- rammer på skoleniveau.
- vilkår på kommunalt niveau.

Disse tre fokuspunkter er beskrevet i evalueringens kommissorium, som kan læses i appendiks A.

1.2 Evalueringens organisering

EVA nedsatte i foråret 2002 en evalueringsgruppe der fik ansvaret for vurderinger og anbefalinger i rapporten. Evalueringsgruppen bestod af:

- Institutleder Lise-Lotte Hjulmand, Institut for engelsk, Copenhagen Business School
- Lærer Mette Storm Jeppesen, Tjørnegårdsskolen, Gentofte Kommune
- Lektor Poul Otto Mortensen, Amtscentret for Undervisning, Vejle
- Skolechef Jørgen Schaldemose, Odense Kommune
- Fremmedsprogskonsulent og lærer Britta Skov, Aalborg Kommune
- Universitetsadjunkt Jörgen Tholin, Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.

En kort præsentation af de enkelte evalueringsgruppemedlemmer findes i appendiks B.

EVA nedsatte også en projektgruppe der har haft det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen bestod af evalueringskonsulenterne Karen Leth Nielsen (projektkoordinator) og Katja Munch Thorsen og evalueringsmedarbejder Karen Busk Nielsen.

1.3 Evalueringens forløb og metode

Som grundlag for udarbejdelsen af kommissoriet gennemførte EVA's projektgruppe en forundersøgelse bestående af litteraturstudier, studier af materiale fra Undervisningsministeriet, interview med interessenter og eksperter og besøg på tre skoler. Evalueringens kommissorium blev vedtaget af bestyrelsen for EVA i marts 2002. Herefter blev evalueringsgruppen nedsat.

I perioden september-oktober 2002 gennemførte syv skoler en selvevaluering på baggrund af en vejledning udarbejdet af EVA. De selvevaluerende skoler var seks kommunale skoler og en fri grundskole. Den frie grundskole har selvevalueret på de samme temaer som folkeskolerne, og resultatet adskiller sig ikke afgørende fra de øvrige skoler. På hver skole blev der nedsat to selvevalueringsgrupper, en for ledelsesgruppen og en for lærerne. Lærernes selvevalueringsgruppe var sammensat af fire til seks lærere der underviser i engelsk i henholdsvis første, andet og tredje forløb. I november blev der afholdt elevcaféer med seks elever fra hver af de selvevaluerende skoler. Som opfølgning på selvevalueringsrapporterne besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen de syv skoler i november-december 2002 hvor der blev foretaget interview med alle selvevalueringsgrupper og skoleledelser. Desuden blev repræsentanter for hver af de seks kommunale forvaltninger interviewet.

I perioden december-februar 2003 blev der gennemført en elektronisk spørgeskemaundersøgelse blandt engelsklærere og skoleledere på 485 folkeskoler og frie grundskoler. I januar 2003 blev der desuden gennemført undervisningsiagttagelse i to engelsklektioner på hver af de syv skoler. Fra februar til maj skrev projektgruppen evalueringsrapporten i samarbejde med evalueringsgruppen. De selvevaluerende skoler havde rapporten til høring fra 4. til 22. august 2003.

Kvalitativt og kvantitativt dokumentationsmateriale

Evalueringens dokumentationsmateriale omfatter relevant lovstof, men består især af ovennævnte materiale der på forskellig vis belyser kvaliteten i den pædagogiske praksis samt rammer og vilkår der fremmer eller hæmmer elevernes læring. Skolerne har på opfordring fra EVA vedlagt materiale om lokale tiltag på kommunalt niveau eller skoleniveau som bilag til deres selvevalueringsrapporter. Rapporten er ikke en selvstændig præsentation af dette materiale da det er nævnt i selvevalueringsrapporterne i den udstrækning lærerne og skoleledelserne har fundet det relevant for deres praksis.

Selvevalueringsrapporterne, skolebesøgene, elevcaféerne og undervisningsiagttagelsen giver en kvalitativ forståelse af evalueringens temaer, og spørgeskemaundersøgelsen giver et kvantitativt billede. I rapporten inddrages dokumentationen så det kvalitative materiale udgør den beskrivende og forklarende del af evalueringens formål og bidrager med konkrete eksempler i forhold til evalueringens fokusområder. Det kvantitative materiale bruges dels til at underbygge og dermed be- eller afkræfte de tendenser som har vist sig i det kvalitative materiale, dels som supplement til dette.

Materialet har en sådan karakter at det ikke har været relevant med en generel skelnen mellem folkeskoler og frie grundskoler. Evalueringsgruppen vurderer at den samlede dokumentation udgør et tilfredsstillende grundlag for vurderinger og anbefalinger i forhold til evalueringens fokusområder.

Dokumentationsmaterialet består af følgende:
1. Selvevalueringsrapporter og efterfølgende besøg på skolerne med interview med selvevalueringsgrupper, skoleledelser og repræsentanter for de kommunale forvaltninger.
2. Elevcaféer med elever fra de selvevaluerende skoler.
3. Undervisningsiagttagelse i to engelsklektioner på hver af de selvevaluerende skoler.
4. En elektronisk spørgeskemaundersøgelse blandt engelsklærere og skoleledelser på 485 grundskoler.

I appendiks C findes en nærmere redegørelse for metoden og en vurdering af det dokumentationsmateriale der er grundlag for evalueringen.

Internationalt perspektiv

Sideløbende med evalueringen har EVA været ansvarlig for 91 grundskolers deltagelse i en international undersøgelse om 9.-klasseelevers engelskkundskaber. Det europæiske netværk European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems har taget initiativ til undersøgelsen, som fire lande – Sverige, Holland, Frankrig og Spanien – gennemførte første gang i 1997. I 2002 har yderligere fire lande deltaget i undersøgelsen. Ud over Danmark er det Norge, Finland og Tyskland. Undersøgelsen består af en elevtest, elevernes selvvurdering, et elevspørgeskema og et lærerspørgeskema. Den danske del af undersøgelsen blev gennemført i oktober-november 2002 blandt 1.486 elever i 9. klasse fordelt på 91 tilfældigt udvalgte grundskoler. Konsulentfirmaet Gallup har stået for indsamlingen af data, afrapporteringen af testmaterialet og spørgeskemaerne i den danske del. De deltagende skoler fik i januar 2003 en tilbagemelding på deres testresultat. Det samlede danske resultat offentliggøres samtidig med denne rapport.

Det europæiske netværk har stået for opsamlingen af de enkelte landes resultater og sammenskrivningen af den internationale rapport. Den forventes at udkomme november 2003 og kan læses på www.eva.dk under "Engelsk i grundskolen".

1.4 Rapportens opbygning

Efter indledningen følger kapitel 2, der giver et resumé af rapportens konklusioner og anbefalinger.

I kapitel 3, 4, 5 og 6 præsenteres evalueringens resultater i forhold til evalueringens fokusområder. Kapitel 3 belyser arbejdet med de centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er) og undervisningen. Kapitel 4 belyser arbejdet med progression, evaluering og kontinuitet i undervisningen. Kapitel 5 belyser samspillet mellem læringsmiljøet og undervisningen. Kapitel 6 belyser betydningen af de vilkår og prioriteringer der er knyttet til undervisningen på kommunalt niveau og på skoleniveau. Hvert af disse kapitler afsluttes med evalueringsgruppens konklusioner, vurderinger og anbefalinger for det pågældende kapitels tema.

Sidst i rapporten findes et appendiks. Det indeholder evalueringens kommissorium, en kort beskrivelse af evalueringsgruppens medlemmer, en redegørelse for metoden og en vurdering af det dokumentationsmateriale der er grundlag for evalueringen, og endelig et afsnit der kort beskriver de syv selvevaluerende skoler.

1.5 Bidrag og opfølgning

Evalueringsgruppen har mødt stor velvilje fra de selvevaluerende skoler med hensyn til at beskrive både styrker og svagheder. Det gælder både aspekter der går tæt på engelskundervisningen, og aspekter der vedrører skolens praksis mere generelt. Denne åbenhed har givet evalueringsgruppen stor indsigt i mange aspekter af evalueringens temaer og grundlag for at give anbefalinger på en lang række områder.

Det er evalueringsgruppens håb at alle skoler vil spejle deres praksis i anbefalingerne og forholde sig til hvordan de kan bidrage til skolens udvikling af engelskundervisningen og undervisningens samspil med skolens øvrige fag. En del af de problemstillinger evalueringen berører, er identificeret i engelskundervisningen, men vedrører også tværgående forhold. Derfor kan de anbefalinger der er knyttet hertil, også være relevante i forhold til skolens generelle kvalitetsudvikling. Det gælder især anbefalinger i kapitel 4 til 6.

2 Resumé

Formålet med denne evaluering er at belyse kvaliteten af engelskundervisningen i grundskolen samt de rammer og vilkår der fremmer og hæmmer elevernes læring. Evalueringen ser på hvordan undervisningen udfolder sig inden for rammerne af fagformål, centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) og folkeskolelovens paragraffer om undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse og om ansvaret for dette.

Rapporten beskæftiger sig med fire hovedtemaer som er udtryk for forskellige perspektiver på undervisningen. Første tema går tæt på undervisningen, dens tilrettelæggelse og gennemførelse og elevernes oplevelse af den pædagogiske praksis. Andet tema fokuserer på hvordan engelsklærerne og skolerne udmønter forpligtelsen til at lade den løbende evaluering danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og planlægning af undervisningen. Det tredje tema belyser den betydning læringsmiljøet har for engelskundervisningen, og det fjerde tema handler om hvordan ledelsen og det kommunale niveau varetager deres ansvar for undervisningen.

Hvert tema munder ud i en række anbefalinger der retter sig mod områdets aktører fra undervisningsministerium til den enkelte engelsklærer. Nogle af disse anbefalinger henvender sig til det engelskfaglige miljø og lægger op til andre måder at arbejde med engelskundervisningen på. Andre retter sig mod engelskfagets rolle i skolen og engelsklærernes samspil med det undervisningsmiljø de er en del af. Disse anbefalinger lægger op til en udvikling af elev- og lærerrollen og til ændrede metoder og organiseringsformer som ikke kan gennemføres af engelsklærerne alene, men kræver hele skolens involvering.

Overordnet konklusion

Undervisningen i engelsk er præget af et fagligt engagement hos lærerne og et stærkt fokus på udviklingen af elevernes kommunikative færdigheder. Dette understøttes imidlertid ikke af en systematisk anvendelse af engelsk som classroom language. Hertil kommer at arbejdet med sprog, sprogbrug og sprogtilegnelse fylder forholdsvis lidt og er præget af at en del lærere føler sig usikre, især med hensyn til sprogtilegnelse. Engelsklærerne er meget bevidste om deres forpligtelse i forhold til CKF og ser Klare Mål som et positivt tiltag, ligesom arbejdet med årsplaner er udbredt. De har således et godt fundament for at tage fat på arbejdet med mål og evaluering – et arbejde

der står meget svagt i den konkrete undervisning. Lærerne tilkendegiver at de er meget interesserede i at udvikle dette felt, men at de savner viden om og redskaber til arbejdet med evaluering og dokumentation af elevernes progression.

Eleverne er motiverede for at lære engelsk og meget tyder på at der i deres opfattelse af fagets betydning ligger et uudnyttet potentiale både fagligt og personligt – et potentiale som vil kunne bringes i spil i takt med en udvikling af undervisningen. De efterspørger autentiske materialer, aktiviteter hvor sproget indgår som et aktivt redskab, og forløb der giver mening i forhold til deres livsverden. Både elever og lærere er optaget af begrebet variation, og lærerne varierer meget bevidst aktiviteterne inden for den enkelte lektion, men det opfatter eleverne ikke som variation. De ønsker større variation over et længere forløb, så undervisningen samlet set rummer forskellige oplevelser og indtryk. Den sekvensopdelte lektion som er dominerende, lægger ikke op til fordybelse. Den kan også være hæmmende i forhold til udviklingen af engelsk som classroom language og i forhold til reel elevinddragelse.

Engelskundervisningen varetages i meget stor udstrækning af linjefagsuddannede lærere, og gruppen har et højt fagligt selvværd. De er meget interesserede i at udvikle fagteamet og peger selv på at de har brug for et forum for samarbejde om fagdidaktiske problemstillinger og en nyformulering af fagudvalgsarbejdet. Engelsk er et fag med høj status, og et fag der rummer en række muligheder for at spille en central rolle i den tværfaglige undervisning. Engelsklærerne har med deres faglige ballast og engagement de bedste muligheder for at påvirke skolens læringsmiljø og prioriteringer på en række områder, men generelt udnytter de primært muligheden for at påvirke materialevalget i engelsk. Derfor lever engelsk i stor udstrækning sit eget liv i skolen med minimal integration i skolens samlede undervisningstilbud til eleverne.

Evalueringsgruppens centrale anbefalinger

Undervisningen
Lærerne skal i højere grad tilrettelægge undervisningen så den tager udgangspunkt i mål for det enkelte forløb, og tydeliggøre disse mål for eleverne. Der er en tendens til at bogsystemer og den klasseundervisning der er tilpasset hertil, er bestemmende for undervisningen. Anbefalingen har til formål at mindske denne tendens og øge lærernes bevidsthed om samspillet mellem mål og hensigtsmæssige aktiviteter og organiseringsformer.

Anbefalingen betyder:

- at lærerne skal arbejde med at begrunde deres valg af indhold og aktiviteter ud fra de centralt fastsatte mål og ud fra et reelt samspil med eleverne og synliggøre det i planlægningen

- at den enkelte skole må udnytte de muligheder loven giver for at anvende organiseringsformer der giver rum for fordybelse, ægte sproglige oplevelser og et højt aktivitetsniveau hos eleverne.

Evaluering og progression
Undervisningsministeriet må konkretisere folkeskolelovens bestemmelser om målfastsættelse og evaluering og sikre uddannelsesinitiativer der knytter sig hertil både i læreruddannelsen og i efteruddannelsen. Lærerne må være opmærksomme på at øge deres viden om hvordan de kan udmønte bestemmelserne i praksis. Formålet er at erstatte den intuitive tilgang til evaluering med en systematisk dokumentation af elevens progression. Det skal øge både elevens egen og forældrenes indsigt i elevens læreproces.

Anbefalingen betyder:

- at de parter der har det overordnede ansvar for folkeskolen, må sikre organiseringsformer og redskaber der giver lærerne reel mulighed for at arbejde med mål og evaluering både på klasseniveau og for den enkelte elev
- at skolens ledelse bør sætte opgaven på dagordenen i skolens pædagogiske fora og følge systematisk op på arbejdet med at udvikle praksis på området.

Eleven som aktiv medspiller
Skolerne skal udvikle undervisningsformer og læringsmiljøer – fysiske såvel som mentale – der gør eleverne til aktive og ansvarlige medspillere, og sikre en fleksibilitet i skolens dagligdag der giver eleverne optimale muligheder for at udvikle nye arbejdsformer. Formålet er at skabe rum for at elevernes erfaringer og forudsætninger udnyttes bedst muligt, både i faget og i undervisning der går på tværs af fagene.

Anbefalingen betyder:

- at engelsklærerne må deltage i teamsamarbejdet om de elever de underviser, og bidrage til en udvikling af elevernes arbejdsformer, både i fagene og på tværs af fagene
- at skolens ledelse bør sikre at dette arbejde prioriteres, og sørge for at de fysiske rammer og skolens tilrettelæggelse af dagligdagen understøtter udviklingen af en aktiv elevrolle
- at skolen som helhed må prioritere den opgave det er at opdrage eleverne til at arbejde selvstændigt og være medbestemmende i undervisningen.

Engelsklærernes rolle i skolen
Arbejdet i fagteamet skal nyformuleres og danne basis for at bringe engelsk ind i et samspil med de øvrige fag og i kontakt med verden uden for skolen. Formålet er at udvikle en fælles forståelse

af fagets formål og faglighedsbegrebet – en forståelse der tilgodeser undervisningen i de centrale kundskabs- og færdighedsområder og synliggør fagets muligheder som kulturteknik.

Anbefalingen betyder:

- at fagteamet må koncentrere sit arbejde om didaktiske og pædagogiske problemstillinger og udarbejde konkrete forslag til hvordan faget kan udvikles både som fag og i samspil med de øvrige fag
- at fagteamet også bør afklare hvordan engelsklærerne som en integreret del af undervisningen kan leve op til fagets formål om at styrke elevernes internationale forståelse
- at den enkelte engelsklærer må forpligte sig på fælles mål, metoder og arbejdsformer og derigennem være med til at sikre alle elever samme kerne i undervisningen.

Kompetenceudvikling
Engelsklærerne bør gennemgå målrettede og praksisrelaterede kompetenceudviklingsforløb der understøtter den udvikling af undervisningen evalueringen lægger op til. Formålet er at koncentrere kompetenceudviklingen om de felter hvor lærere og ledere er usikre, og anvende kompetenceudviklingen strategisk i udviklingen af faget og skolen som helhed.

Anbefalingen betyder:

- at kommunerne må prioritere de nødvendige ressourcer til den skitserede uddannelse for både lærere og ledere
- at skolerne bør koble kompetenceudviklingen til det konkrete udviklingsarbejde og sikre en optimal ressourceudnyttelse gennem systematisk vidensdeling
- at den kompetenceudvikling der tilrettelægges for engelsklærerne, skal have et dobbelt sigte, nemlig at opkvalificere engelsklærerne på de områder hvor de er fagligt usikre, og kvalificere dem til at udvikle deres undervisning i samspil med de øvrige lærere.

Om vurderinger og anbefalinger
Vurderinger og anbefalinger er givet af en ekstern, faglig ekspertgruppe. Anbefalingerne er udtryk for evalueringsgruppens prioritering i forhold til de mange mulige anbefalinger der kan udledes af dokumentationsmaterialet. De er tænkt som redskaber til udvikling på grundskoleområdet. De selvevaluerende skoler er ifølge lov om opfølgning forpligtede til at beskrive hvordan de vil følge op på rapportens anbefalinger, men det er EVA´s håb at alle skoler vil lade sig inspirere af anbefalingerne. Da anbefalingerne har en generel karakter, lægges der op til at skolerne selv vurderer hvilket udviklingspotentiale de ser i dem.

Rapporten indeholder flere og mere nuancerede anbefalinger end dem der er gengivet i dette resumé. De kan læses i slutningen af kapitlerne 3 til 6.

3 CKF og undervisningen

Dette kapitel beskriver praksis for arbejdet med de fire centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er) og undervisningen i engelsk. Det indledes med et afsnit om de nationale rammer for undervisningen. Så følger et afsnit om valg af indhold og materialer i undervisningen, et afsnit om organisering af undervisningen og et afsnit om aktiviteter og arbejdsformer. Beskrivelsen giver et samlet billede af resultaterne fra selvevalueringsrapporterne fra de syv skoler og efterfølgende besøg og undervisningsiagttagelse samt spørgeskemaundersøgelsen blandt engelsklærere.

3.1 Nationale rammer

Klare Mål for engelsk indeholder et formål for faget som er uændret i forhold til tidligere, nyformulerede CKF'er og delmål knyttet til 5., 7., 9. og 10. klassetrin. Disse har været gældende siden august 2002. I hæftet Klare Mål er de nye delmål beskrevet som vejledende, men folkeskoleforliget i november 2002 og den reviderede folkeskolelov fra 10. april 2003 fastsætter delmålene som bindende trinmål.

Klare Mål indgår i lærernes selvevalueringsrapporter og optræder derfor også i denne rapport, men evalueringsgruppens vurderinger tager udgangspunkt i formålet for faget og de fire CKF-områder:

- kommunikative færdigheder
- sprog og sprogbrug
- sprogtilegnelse
- kultur og samfundsforhold.

Evalueringsgruppen kan konstatere at mange lærere har vanskeligt ved at håndtere at de fire CKF-områder i de formelle rammer for engelskundervisningen præsenteres som sideordnede. Det er især med hensyn til valg af indhold vanskeligt for lærerne at skelne mellem hvilken praksis der hører til under hvert af de fire CKF-områder. Det kunne med fordel tydeliggøres at de fire CKF-områder i den konkrete praksis bør være integrerede, fx sådan at valg af indhold tager udgangspunkt i kommunikative færdigheder og kultur og samfundsforhold. På den måde kommer disse to CKF-områder til at danne rammen for arbejdet med de to øvrige områder.

Klare Mål er gældende for folkeskolen. De frie grundskoler er underlagt lov om friskoler og private grundskoler m.v., hvor der i § 1 står:

> *Friskoler og private grundskoler (frie grundskoler) giver undervisning inden for 1.-9. klassetrin, som står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen.*

Det betyder at disse skoler har frihed til at tilrettelægge undervisningen på en anden måde end folkeskolen, men at elevernes udbytte af undervisningen skal svare til elevudbyttet af et skoleforløb i folkeskolen.

3.1.1 Lærernes forståelse af CKF

Temaet om CKF og undervisningen er i selvevalueringsvejledningen til lærerne bygget op om de fire CKF-områder. Lærerne er blevet bedt om at beskrive deres praksis inden for hvert af de fire områder gennem følgende fokuspunkter:

- valg af indhold
- organisering af undervisningen
- arbejdsformer og aktiviteter
- valg af undervisningsmaterialer.

Det har vist sig både i selvevalueringsrapporter og ved skolebesøgene at mange lærere har svært ved at afgøre hvilke dele af deres praksis der relaterer sig til hvert af de fire CKF-områder. Flere selvevalueringsgrupper har givet enslydende beskrivelser af deres praksis på de fire CKF-områder. Udgivelsen om Klare Mål siger i de indledende bemærkninger til læseplanen:

> *Der er for overskuelighedens skyld benyttet de samme indholdskategorier som beskrevet i de centrale kundskabs- og færdighedsområder for engelsk. Områderne er indbyrdes afhængige og bør derfor integreres i de enkelte undervisningsforløb.*

Evalueringsgruppen har valgt at bruge opdelingen i de fire CKF-områder i beskrivelsen af praksis for valg af indhold og materialer. I afsnittene om organisering af undervisningen og arbejdsformer og aktiviteter har det dog ikke har været muligt ud fra dokumentationsmaterialet at pege på forhold der gælder specifikt for hvert af de fire områder.

I den kvantitative undersøgelse er lærerne blevet bedt om at vurdere i hvilken grad forskellige formelle rammer generelt påvirker deres undervisning i engelsk. Tabel 1 viser svarfordelingen.

Tabel 1
I hvilken grad påvirker følgende formelle rammer generelt din undervisning i faget engelsk?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Folkeskolens formål	37 %	53 %	9 %	1 %	100 %
CKF for engelsk	46 %	47 %	7 %	1 %	100 %
Læseplanen for engelsk	42 %	51 %	6 %	1 %	100 %
Vejledningen for engelsk	29 %	53 %	16 %	2 %	100 %
Delmål for engelsk (Klare Mål)	42 %	45 %	11 %	2 %	100 %
Delmål for elevens alsidige, personlige udvikling (Klare Mål)	26 %	53 %	18 %	2 %	100 %
Bekendtgørelsen om prøver og karaktergivning i folkeskolen	27 %	33 %	22 %	19 %	100 %
Andet	23 %	26 %	15 %	36 %	100 %

CKF, læseplanen og delmål for engelsk er de formelle rammer som flest lærere vurderer påvirker deres undervisning i høj grad eller i nogen grad.

Lærerne er i undersøgelsen desuden blevet bedt om at prioritere de fire CKF-områder efter hvor meget tid de bruger på områderne i undervisningen. 73 % af lærerne vurderer at de bruger mest tid på de kommunikative færdigheder, 18 % at de bruger næstmest tid på det, og kun 1 % har svaret at de bruger mindst tid på det. For kultur og samfundsforhold er billedet det modsatte. Kun 1 % af lærerne svarer at de bruger mest tid på det, mens 73 % svarer at de bruger mindst tid på det. De fleste lærere prioriterer rent tidsmæssigt sprogtilegnelse som nummer to og sprog og sprogbrug som nummer tre i deres undervisning. Den lille vægt kultur og samfundsforhold har, er især problematisk i forhold til at opfylde fagets formål om at styrke elevernes internationale forståelse.

Når så stor en del af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen angiver at de bruger mest tid på kommunikative færdigheder, kan det tyde på at de i højere grad prioriterer mellem de fire CKF-områder end de integrerer dem. Denne tendens bekræftes af selvevalueringsrapporterne. Evalueringsgruppen anser dette område for så væsentligt at det bør gøres til genstand for kompetenceudvikling.

3.2 Valg af indhold og materialer

Dette afsnit beskriver praksis for lærernes valg af indhold og materialer i engelskundervisningen. Det indledes med nogle generelle betragtninger, hvorefter der følger et afsnit om praksis inden for hvert af de fire CKF-områder.

På baggrund af selvevalueringsrapporter og skolebesøg er det evalueringsgruppens vurdering at lærernes praksis for valg af indhold i varierende grad lever op til de formelle krav der ligger i fagformål, CKF og læseplaner. Lærerne udviser størst sikkerhed inden for områderne kommunikative færdigheder og kultur og samfundsforhold, mens en del af dem virker usikre når det drejer sig om områderne sprog og sprogbrug og sprogtilegnelse.

3.2.1 Indhold og materialer – to sider af samme sag

Selvevalueringsrapporter og skolebesøg viser at de bogsystemer og det supplerende materiale som skolerne er i besiddelse af, har stor betydning for valget af indhold. Derfor beskrives både valg af indhold og valg af materialer i dette afsnit.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt hvor stor en del af deres undervisning der er baseret på et bogsystem. Svarfordelingen er vist i tabel 2.

Tabel 2
Hvor stor en del af engelskundervisningen er baseret på et bogsystem med tilhørende materiale?

	0-25 %	26-50 %	51-75 %	76-100 %	I alt
Antal	158	271	317	195	941
Procent	17 %	29 %	34 %	21 %	100 %

Med hensyn til valg af materialer inden for hvert af de fire CKF-områder nævner lærerne på de selvevaluerende skoler en bred vifte af materialer som bruges i undervisningen. Det fremgår dog ikke tydeligt af selvevalueringsrapporter og skolebesøg hvor ofte disse forskellige typer af materiale anvendes. Det kan man derimod få et indtryk af i spørgeskemaundersøgelsen, hvor lærerne er blevet spurgt hvor ofte de bruger forskellige former for supplerende materialer. Svarfordelingen er vist i tabel 3.

Tabel 3
Hvor ofte gør du brug af følgende supplerende undervisningsmaterialer i din engelskundervisning?

	Mindst én gang om ugen	1-3 gange om måneden	Sjældnere	Aldrig	I alt
Film	1 %	32 %	65 %	2 %	100 %
Lydbånd	58 %	32 %	9 %	1 %	100 %
Sange	23 %	41 %	34 %	3 %	100 %
Ikke forberedte tekster	15 %	47 %	31 %	7 %	100 %
Artikler fra aviser, blade m.m.	2 %	31 %	47 %	20 %	100 %
Aktuelle emner	7 %	41 %	43 %	9 %	100 %
Tv-udsendelser	0 %	16 %	65 %	18 %	100 %
Materiale fra internettet	4 %	39 %	46 %	11 %	100 %
Computerprogrammer til engelskindlæring	1 %	18 %	54 %	27 %	100 %
Kopierede opgaveark	33 %	53 %	13 %	1 %	100 %
Materiale du selv har lavet	24 %	50 %	23 %	3 %	100 %
Materiale du har lavet i samarbejde med kolleger	5 %	17 %	52 %	27 %	100 %

Ifølge tabellen anvender flest lærere hver uge eller 1-3 gange om måneden lydbånd og kopierede opgaveark som supplement, mens færrest anvender tv-udsendelser, computerprogrammer til engelskindlæring, materiale lavet i samarbejde med kolleger, film og artikler fra aviser, blade m.m. lige så ofte. 74 % af engelsklærerne inddrager med samme hyppighed materiale de selv har lavet, mens kun 22 % lige så ofte anvender materiale lavet sammen med kolleger.

Evalueringsgruppen opfordrer lærerne til i højere grad at benytte sig af de muligheder der ligger i fagsamarbejdet, både fordi der kan ligge en lettelse i at arbejde sammen om materialer, og fordi det kan understøtte de fagdidaktiske drøftelser.

Flere af de selvevaluerende skoler har valgt at arbejde uden bogsystem i 4. klasse. Ifølge selvevalueringsrapporter og skolebesøg er denne praksis begyndt da engelsk blev indført i 4. klasse, og skolerne ikke havde lærebøger der kunne dække undervisningen på dette klassetrin. Det har betydet at skolerne har samlet og udviklet forskelligt materiale som bruges i 4. klasse. Lærerne fremhævede ved skolebesøgene at de er blevet så tilfredse med det materiale de har opbygget til un-

dervisningen på 4. klassetrin, at de ikke ønsker at bruge bogsystem i begynderundervisningen. På en enkelt skole peger lærerne mere direkte på fordele ved ikke at bruge bogsystem. De mener at det er hensigtsmæssigt at introducere et nyt sprog gennem en mundtligt baseret start, og at det er særlig vigtigt når introduktionen foregår allerede i 4. klasse hvor en del elever endnu har svært ved at læse dansk.

Trods tilfredsheden med ikke at bruge bogsystem i 4. klasse er lærerne enige om at man fra 5. klasse bør begynde at bruge bogsystem i et vist omfang. Flere lærere nævner at eleverne gerne vil have engelskbøger. Samtidig understreger de at bogsystemet ikke bruges i så stort et omfang i begyndelsen. Selvevalueringsrapporter og skolebesøg viser en tendens til at bogsystemer anvendes mindst i første forløb for så at fylde gradvist mere og mere.

3.2.2 Kommunikative færdigheder

Af CKF'erne fremgår det at arbejdet med kommunikative færdigheder skal rumme både en mundtlig og en skriftlig dimension. Der er vide rammer for valg af indhold, men der skal ske en bevægelse fra det nære og genkendelige til både kendte og ukendte emner fra dagligdagen.

Lærerne nævner Klare Mål, det tilgængelige materiale og bogsystem, elevernes forudsætninger samt elevernes og lærernes interesser som styrende for valg af indhold i undervisningen. Det er tydeligt at lærerne på dette område holder sig tæt til CKF'erne.

> *Dvs. at henover faserne går det fra nære emner til det mere generelle. Fra det selvcentrerede til en opfattelse af at vi lever i en global landsby. Dagligdagsemner til det mere politiske og samfundsrelaterede.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

Emner der går igen i lærernes beskrivelser, er i første forløb fx eleven selv, familien og husdyr over fx fritid, musik og ungdom i andet forløb til fx misbrug, miljø og racisme i tredje forløb.

Typisk udgør mundtlige aktiviteter kernen i begynderundervisningen. Der lægges stor vægt på at lære sproget ved at lytte og forstå og ad den vej udvide ordforrådet. Oplæsning bruges også. I deres beskrivelse af praksis nævner nogle lærere kvalificerede gæt, mens dette område i Klare Mål hører under sprogtilegnelse. Det mundtlige fylder i det hele taget meget, men skriftlige elementer kommer gradvis til at fylde mere fra første til tredje forløb. Det skriftlige introduceres i første forløb i form af fx notater, plancher og korte meddelelser, i andet forløb arbejdes der med sammenhængende fremstillinger, fx breve, digte og historier, og i tredje forløb er der tale om produktion af længere sammenhængende tekster som fx stile, referater og anmeldelser af bøger eller film.

Selvevalueringsrapporter og skolebesøg viser at det har stor betydning for materialevalget hvilke bogsystemer og øvrigt materiale der findes på skolerne. Af andre kriterier for materialevalg nævnes skolens økonomi, udbud på amtscentret, udbud på pædagogisk central, udbud på biblioteket, elevernes interesser og forudsætninger, aktualitet, lærernes idéer og reklamer fra forlag.

De nævnte kriterier afspejler sig tydeligt i de konkrete valg lærerne træffer. Skolens bogsystemer bruges på alle andre klassetrin end 4. klasse. Desuden bruges der supplerende materialer i varierende omfang. Lærerne låner typisk supplerende materiale på amtscentret eller pædagogisk central eller biblioteket. Desuden nævnes "andet indsamlet eller nedarvet materiale", materiale fra internettet og fjernsynet, materiale om aktuelle forhold i engelsktalende lande, materiale og inspiration fra fagtidsskrifter som "Sproglæreren", "School Times" og "PS"(Praktisk Sprog) og materiale fra den kommunale sprogkonsulent. Når det gælder materiale fra biblioteket og internettet, er det i enkelte tilfælde noget eleverne finder.

Flere selvevalueringsgrupper nævner at skolens materiale udskiftes efter et forældelseskriterium. Skolebesøgene viser at lærerne er opmærksomme på at de forældelseskriterier der gælder på skolerne, ikke sikrer at der bruges det eleverne forstår ved aktuelt materiale. Lærerne nævner i den forbindelse at deres muligheder for at bruge aktuelt materiale vanskeliggøres fordi de ikke har mulighed for at udskifte bogsystemerne særlig ofte. Den praksis lærerne beskriver, modsvarer generelt set kravene i CKF. Evalueringsgruppen foreslår at lærerne inddrager internettets muligheder i højere grad end det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen.

3.2.3 Sprog og sprogbrug

Arbejdet inden for sprog og sprogbrug handler ifølge CKF'erne om at kunne udtrykke sig hensigtsmæssigt både mundtligt og skriftligt. Her indgår arbejde med ordforråd, synonymer eller omskrivninger, udtale, centrale grammatiske områder, retstavning og tegnsætning.

Også for området sprog og sprogbrug nævner lærerne på de selvevaluerende skoler Klare Mål, de forhåndenværende materialer og bogsystemer, elevernes forudsætninger og elevernes og lærernes interesser som grundlag for valg af indhold.

I første forløb arbejdes der med sproglig opmærksomhed. Ifølge selvevalueringsrapporterne rettes mundtlige fejl ikke direkte, men læreren omformulerer eller gentager med en korrekt eller passende formulering. Der arbejdes med ordforråd og med fonetik og udtale. Her nævnes mange gentagelser som vigtigt for indlæringen. Der lægges vægt på det mundtlige. Det er en generel forståelse blandt lærerne at eleverne primært tilegner sig sproget ved at høre det. En selvevalueringsgruppe bruger betegnelsen "kommunikativ indlæring". Det mundtlige suppleres ifølge lærerne

med skriftligt arbejde med grammatik i form af fx introduktion af basale grammatiske regler, forberedelse af elevernes bevidsthed om ordklasser og introduktion af ordbogen som arbejdsredskab.

I andet og tredje forløb arbejdes der med udvidelse af ordforrådet, og der arbejdes mere direkte med det lærerne kalder korrekt sprogbrug og udtale, herunder også forskellige varianter af det engelske sprog.

> *Jeg kræver af eleverne at de taler engelsk til mig, og det kan de jo selvfølgelig ikke fordi deres ordforråd ikke er stort nok. Og så kører det faktisk med det samarbejde at der hvor de går i stå, der hjælper jeg med ord … Vi arbejder også med gættetekster hvor de skal gætte hvad nogle nye ord betyder ud fra sammenhængen i en tekst. Så taler vi om i hvilke andre sammenhænge det ord kan bruges*. (Skolebesøg, lærer).

Flere lærere er i deres arbejde med hensigtsmæssig sprogbrug og udtale meget bevidste om at lave fælles aftaler med eleverne om måder at rette fejl på. Det har til formål at skabe et læringsmiljø hvor det er muligt at rette mundtlige fejl, og hvor eleverne samtidig har lyst til og mod på at tale engelsk i lærerens og de øvrige elevers påhør. Ved arbejdet med grammatik tager lærerne typisk udgangspunkt i de tekster der i forvejen bliver brugt som grundlag for det mundtlige arbejde. Fokus for arbejdet med det grammatiske er typisk verberne og deres former i forhold til tid, tal og person.

Der er ifølge selvevalueringsrapporterne en høj grad af sammenfald mellem det indholdsmæssige i andet og tredje forløb. Men i tredje forløb suppleres arbejdet med mere skriftlighed, og desuden stiller lærerne større krav om korrekthed. Med hensyn til arbejdet med det grammatiske kobles øvelserne i tredje forløb i højere grad til regler.

> *Mange af øvelserne fra 2. forløb går igen her, men underbygges i højere grad af konkrete grammatiske regler i et ønske om at udvide og underbygge forståelsen for sprogets opbygning.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

Et eksempel på at der i den pædagogiske praksis er glidende overgange og overlap mellem de fire CKF-områder er at lærerne på en skole nævner arbejdet med samtalestrategi under praksis for sprog og sprogbrug selvom det i Klare Mål beskrives under sprogtilegnelse.

På flere af de selvevaluerende skoler vælger lærerne ikke materiale specifikt til området for sprog og sprogbrug, men bruger som udgangspunkt det samme materiale som til kommunikative færdigheder. Hvis de vælger materiale der er målrettet dette område, vælger de det efter de samme

kriterier som nævnt under kommunikative færdigheder. De nævner brug af ordbøger, grammatiske øvelseshæfter og frilæsningsbøger.

Lærernes beskrivelse af deres praksis for valg af indhold og materialer for dette område er mindre tydelig end for arbejdet med kommunikative færdigheder. Det er derfor vanskeligt at afgøre i hvilken grad praksis lever op til kravene i CKF. Evalueringsgruppen finder udtrykket "korrekt sprogbrug" uhensigtsmæssigt i forhold til arbejdet med sprog og sprogbrug. Gruppen foretrækker derfor at lærerne i stedet arbejder ud fra en forståelse der angiver om sprogbrugen er hensigtsmæssig eller passende.

3.2.4 Sprogtilegnelse

Begrebet strategi står centralt i CKF'erne for sprogtilegnelse, og der arbejdes primært med det gennem den mundtlige dimension. Eleverne skal opnå en bevidsthed om hvordan de bedst tilegner sig engelsk. De skal blandt andet blive i stand til at anvende kommunikationsstrategier, lyttestrategier og læsestrategier, og de skal udnytte muligheder for at opsøge og bruge engelsk uden for skolen.

Sprogtilegnelse er det af de fire CKF-områder hvor der er størst variation i praksisbeskrivelserne fra selvevalueringsgrupperne. De varierer fra en klar bevidsthed til at området forekommer ret diffust.

> *For os i gruppen betyder det at eleven erhverver sig redskaber/strategier således at kommunikationen virker inden for områderne lytte, forstå, tale, læse og skrive.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

> *Hvis vi har undervist i sprogtilegnelse, har det været ubevidst/tilfældigt.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

Som kriterier for valg af indhold i arbejdet med sprogtilegnelse nævnes Klare Mål, de tilgængelige materialer og bogsystemer, elevernes og lærernes interesser og desuden både elevernes og lærernes forudsætninger. At lærernes forudsætninger nævnes netop her, understreger indtrykket af at det er det CKF-område der virker vanskeligst for lærerne. På de syv selvevaluerende skoler har evalueringsgruppen mødt meget få eksempler på bevidst arbejde med strategier for sprogtilegnelse.

Dette afspejles også i spørgeskemaundersøgelsen, hvor lærerne er blevet bedt om at svare på hvor ofte de anvender forskellige arbejdsformer og aktiviteter. Svarfordelingen fremgår af tabel 4.

Tabel 4
Hvor ofte sætter du dine elever i gang med følgende arbejdsformer og aktiviteter i engelsk?

	Mindst én gang om ugen	1-3 gange om måneden	Sjældnere	Aldrig	I alt
Samtale mellem elever og lærer	81 %	14 %	5 %	0 %	100 %
Samtale mellem elever	73 %	24 %	3 %	0 %	100 %
Oplæsning på engelsk	59 %	32 %	8 %	1 %	100 %
Oversættelse fra engelsk til dansk	29 %	33 %	29 %	9 %	100 %
Fri mundtlig fortælling	39 %	42 %	17 %	2 %	100 %
Bundet mundtlig fremlæggelse	21 %	49 %	26 %	4 %	100 %
Fri skriftlig formulering	4 %	43 %	45 %	8 %	100 %
Skriftlige øvelser	47 %	43 %	9 %	1 %	100 %
Rollespil, teater m.m.	4 %	42 %	50 %	4 %	100 %
Musiske/kreative aktiviteter	14 %	33 %	48 %	6 %	100 %
Fysiske aktiviteter (fx boldspil)	1 %	9 %	40 %	50 %	100 %
It-baserede aktiviteter	3 %	30 %	56 %	11 %	100 %
Andre aktiviteter hvor det er nødvendigt at bruge engelsk	6 %	28 %	54 %	13 %	100 %

Det er evalueringsgruppens opfattelse at netop de aktiviteter der relaterer sig til sprogtilegnelse, fylder meget lidt, og at arbejdet med ægte sproglige oplevelser generelt står svagt. I undervisningsvejledningen hedder det:

> *Eleverne behøver ikke vente med at få ægte sproglige oplevelser til sent i skoleforløbet (…) Mulighederne gennem skoleforløbet er mange: flygtninge og indvandrere, udvekslingsstuderende, forretningsfolk på besøg, turister, venskabsklasser i elektroniske netværk, individuelle pennevenner, multilaterale partnerskaber i EU-regi, udvekslingsrejser, lejrskoler – blot for at nævne nogle.*

Arbejdet med netbaserede og andre autentiske tekster hvor det er nødvendigt for eleverne at benytte hensigtsmæssige strategier for at kunne afkode teksten, fremmer i særlig grad sprogtilegnelsen. Men både it-baserede aktiviteter og andre aktiviteter hvor det er nødvendigt at bruge engelsk, anvendes meget lidt, jf. tabel 4. Det næstbedste er "som om-situationer", fx lege og rollespil. Som det ses, er sådanne aktiviteter heller ikke blandt dem som anvendes hyppigst. Derimod bruger mange lærere ofte både oplæsning på engelsk og oversættelse. Oversættelse anser evalueringsgruppen for at være uhensigtsmæssig i forhold til arbejdet med sprogtilegnelse fordi det forleder eleverne til at anvende dansk-baserede strategier og tage udgangspunkt i danske ord og fænomener. Dette er ikke hensigtsmæssigt i en ægte sprogsituation, og det skaber særlige vanskeligheder for de elever der har et andet modersmål end dansk. Oplæsning, som ifølge spørgeskemaundersøgelsen er en af de hyppigste aktiviteter, kan være med til at forbedre udtale og intonation, men er derimod ikke befordrende for elevernes forståelse af teksten.

En selvevalueringsgruppe understreger at det er en vigtig del af arbejdet i første forløb at skabe et godt og trygt læringsmiljø hvor eleverne får tillid til at de kan lære at tale engelsk. En anden selvevalueringsgruppe nævner indlæring af gloser mundtligt og skriftligt, imitation, oplæsning og brug af kropssprog som bestanddele af arbejdet med sprogtilegnelse i dette forløb. Flere nævner arbejde med samtale- og kommunikationsstrategier.

> *Der arbejdes med lege og rollespil der har til hensigt at bringe eleverne i fremmedsproglige kommunikationssituationer der tvinger dem til at bruge sproget frit. Der arbejdes i disse situationer med klare betingelser omkring antal gentagelser og indøvelse. Det vægtes forskelligt om eleverne kun må tale engelsk i sådanne situationer. Det er en klar bestræbelse at eleverne allerede i denne fase (1. forløb, red.) skal lære at gætte kvalificeret ud fra sammenhængen når der er forståelsesvanskeligheder, herunder brugen af gestik som sprogligt understøttelsesmiddel.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

I andet og tredje forløb arbejdes der ud over en videreudvikling af elementerne i første forløb med strategier for at udlede hovedbudskaber i læste tekster og hørte tekster og oplæg. Desuden nævnes arbejde med ordbøger. I tredje forløb øges sværhedsgraden af de læste tekster, fx nævner en selvevalueringsgruppe at der læses mange originaltekster hvor der er fokus på sproglige nuancer og forskelle. Skriftligt arbejdes der med skrivestrategier med elementer fra procesorienteret skrivning og med produktion af referater og resuméer. Der er en tendens til at lærerne i tredje forløb stiller krav til eleverne om en større selvstændighed i en del af deres arbejde.

> *Der arbejdes i en del klasser mere individuelt med et emne hvor eleverne selv skal søge information, bearbejde den og formidle deres viden*. (Selvevalueringsrapport, lærere).

På et skolebesøg blev det nævnt at arbejdet med kommunikationsstrategier i tredje forløb også er direkte koblet til at forberede eleverne til folkeskolens afgangsprøve. De trænes fx i at finde alternative formuleringer så de ikke går i stå ved prøven og taler dansk.

Også når det gælder sprogtilegnelse, bruger lærerne de samme kriterier for valg af materiale og i stor udstrækning også det samme materiale som til arbejdet med kommunikative færdigheder. Fx bruges tekster og opgaver fra skolens bogsystem også til undervisning i grammatik og til arbejdet med lyttestrategier. Desuden anvender enkelte lærere computerprogrammer med engelskopgaver og grammatikværktøjer.

På baggrund af dokumentationsmaterialet vurderer evalueringsgruppen at praksis for arbejdet med sprogtilegnelse står svagt i forhold til kravene i CKF.

3.2.5 Kultur og samfundsforhold

CKF'erne beskriver at målet med arbejdet med kultur og samfundsforhold er at eleverne opnår viden om kultur og levevilkår, værdier og normer i engelsktalende lande. Arbejdet rummer primært en mundtlig dimension. Det skriftlige nævnes udelukkende ved brug af e-mail. CKF'erne lægger op til en bevægelse fra at beskæftige sig med Storbritannien og USA i første forløb til det bredere "engelsktalende lande" i andet og tredje forløb. I modsætning til de tre andre områder nævnes her at arbejdet skal ske på baggrund af musiktekster, blade, film, tv, internettet, skønlitteratur og sagprosa.

Lærernes beskrivelse af valg af indhold for undervisningen i kultur og samfundsforhold adskiller sig fra de øvrige områder ved at det kun er en enkelt selvevalueringsgruppe der nævner kravene i Klare Mål og det kun indirekte. Desuden nævnes bogsystemet og lærernes skøn eller interesse som kriterier for valg af indhold. En enkelt selvevalueringsgruppe nævner at aktualiteten er afgørende.

Emnemæssigt beskriver lærerne den samme bevægelse fra første til tredje forløb som i arbejdet med kommunikative færdigheder. Udgangspunktet er eleverne selv og deres nære verden, fx familieforhold, sport, fritid og traditioner. I andet forløb bevæger emnerne sig længere ud, fx børn og unges levevilkår, skoleforhold og kriminalitet, og i tredje forløb beskæftiger man sig med sociale, politiske og kulturelle forhold. En selvevalueringsgruppe nævner desuden fokus på geografiske og historiske forhold. Lærerne beskriver en geografisk bevægelse hvor man begynder med at sammenligne forhold i Danmark med forhold i Storbritannien og USA i de første to forløb og bevæger sig videre til andre engelsktalende områder, fx Canada, Australien, New Zealand og Fiji i tredje forløb.

Kultur og samfundsforhold er det CKF-område der skiller sig mest ud når det gælder valg af materiale. Lærerne nævner her de samme kriterier som nævnt under de andre CKF-områder, og de fleste selvevalueringsgrupper bruger også tekster fra bogsystemet som udgangspunkt for en del af undervisningen i kultur og samfundsforhold. Men ud over det er der på dette område en større variation i lærernes valg af materiale end på de øvrige områder.

Når det gælder kriterier for udvælgelsen, nævner nogle af lærerne i deres selvevalueringsrapporter autenticitet og produktionsår. Begge dele er forhold som ikke nævnes specifikt under de øvrige CKF-områder.

Med hensyn til konkret materiale skriver lærerne i selvevalueringsrapporterne om brug af verdenskort, elevernes egne erfaringer fra rejser og besøg, lejrskoleophold som udgangspunkt for emnearbejde, materiale fra pædagogisk central om engelsktalende lande, musik fra engelsktalende lande, nye teksttyper som musik, blade og film, materiale på internettet, aviser, ugeblade og magasiner, bøger, video, film og bånd fra pædagogisk central, materiale som forældre kommer med, materiale fra "School Times" og "PS" (Praktisk Sprog), tv-serier og besøg på ambassader. Men som nævnt i afsnit 3.2.1 viser spørgeskemaundersøgelsen at denne type supplerende materiale ikke bruges særlig ofte.

Ifølge selvevalueringsrapporterne stemmer lærernes praksis på dette område godt overens med kravene i CKF. Spørgeskemaundersøgelsen viser imidlertid at kultur og samfundsforhold er det CKF-område hvor færrest lærere synes det er muligt at nå de fastsatte mål i deres undervisning (se tabel 10 i afsnit 4.2.1). Vægten på det mundtlige gør det oplagt at koble arbejdet med kultur og samfundsforhold til arbejdet med kommunikative færdigheder.

Evalueringsgruppen mener det er muligt at vælge et indhold der som udgangspunkt tilgodeser bredden i kultur og samfundsforhold og kobler arbejdet med de andre CKF-områder til dette. Indholdet skal rumme elevernes perspektiv på kultur og samfund, men også supplere og justere dette. Det er vigtigt at eleverne får et mere nuanceret billede end det mediebillede de bringer med ind i undervisningen. Desuden undrer det evalueringsgruppen at ingen lærere under dette område beskæftiger sig med formålet om at styrke elevernes internationale forståelse, jf. afsnit 5.3.4.

3.2.6 Elevperspektivet

Eleverne giver ved elevcaféerne udtryk for at det er vigtigt for dem at indholdet i undervisningen er præget af variation i de temaer der arbejdes med, og i måden hvorpå arbejdet foregår.

> *Hvis man arbejder med forskellige ting, bliver man ikke træt af det. Man husker det også bedre.* (Elevcafé).

Jeg kunne tænke mig god variation. Noget hvor man selv skulle finde ud af noget, og nogle opgaver. Det har vi næsten ikke noget af. (Elevcafé).

Eleverne lægger også vægt på at indholdet er aktuelt. Men de har en anden opfattelse af aktualitet og variation end de fleste lærere. Mange af eleverne mener ikke der er tale om et aktuelt indhold hvis emnet er taget fra et bogsystem fra begyndelsen af 1990'erne. Flere fortæller at de i deres engelskundervisning har arbejdet med et helt aktuelt emne ved at bruge avisartikler, oplysninger fra internettet, tv-udsendelser osv., men ifølge eleverne foregår noget sådant ikke i tilstrækkeligt omfang til at indholdet generelt lever op til deres ønske om aktualitet.

Desuden er det vigtigt for eleverne at de finder indholdet i undervisningen relevant. Flere nævner at motivationen er en helt anden hvis de arbejder med et tema de som børn eller unge mennesker kan relatere til deres egen situation. De elever der har haft ægte sproglige oplevelser, er meget tilfredse med det. De synes at de har lært meget af selve oplevelsen. Desuden er de blevet motiveret på det mere generelle plan til at arbejde med at lære engelsk, især fordi de oplever at de har succes, og at de kan bruge sproget til noget "virkeligt".

Det er bedre at tale engelsk med folk der ikke snakker dansk. (Elevcafé).

Evalueringsgruppen har på skolebesøgene nævnt for lærerne at eleverne efterspørger autenticitet i højere grad. Der er stor forskel på lærernes reaktioner. De spænder fra:

Det (autentisk materiale, red.) bruger vi alt for lidt. Eller slet ikke. Jeg tror simpelthen vi mangler at finde ud af at det findes, for det gør det jo. (Skolebesøg, lærer).

til at lærerne siger at det er de helt klar over. På en enkelt skole nævner lærerne reglerne om copyright og de høje bødestraffe ved overtrædelse af reglerne som en barriere for at bruge autentisk materiale.

Dette skal også ses i sammenhæng med § 18, stk. 4, i folkeskoleloven, som forpligter lærerne til at inddrage eleverne i "fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg". I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt i hvilken grad de inddrager eleverne i valget af undervisningsmaterialer. Svarfordelingen er vist i tabel 5.

Tabel 5
I hvilken grad inddrages eleverne i dit valg af undervisningsmateriale?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Antal	38	355	460	86	939
Procent	4 %	38 %	49 %	9 %	100 %

58 % af lærerne svarer at de inddrager eleverne i mindre grad, eller at de slet ikke gør det.

Ved elevcaféerne giver eleverne udtryk for at det materiale der bliver brugt i deres engelskundervisning, er gammeldags. De fortæller at bogsystemet bruges i stor udstrækning og er et gennemgående element i undervisningen. Efter elevernes mening fylder arbejdet med bogsystemer for meget. De foretrækker dog lærebøgerne frem for kopiark, som de synes er kedelige, og som de har alt for mange af. En del giver udtryk for at den manglende variation medfører kedsomhed.

> *Vi har to bøger på vores skole, det er meget dem vi kører efter. Vores lærers højre hånd er bøgerne. Hun kunne ikke undervise uden. Vi får mange kopisider, det får mange af de andre også. (Elevcafé).*
>
> *Kopisider er det samme, det bliver trættende. Det er det samme som med pasta, hvis man får den samme hver dag, er det kedeligt. (Elevcafé).*

Eleverne synes at godt undervisningsmateriale er vigtigt for undervisningen. En elev uddyber det med at et godt og varieret undervisningsmateriale til en vis grad kan kompensere for en kedelig lærer.

Generelt efterspørger eleverne flere forskellige opgavetyper og bedre muligheder for at arbejde med it og av-udstyr. De efterspørger også flere film, skønlitterære bøger, frilæsning, frie skriftlige opgaver, ægte sproglige oplevelser og brug af autentisk materiale, jf. afsnit 5.3.3. Enkelte elever har erfaringer med at en eller flere af de nævnte ting prioriteres og fungerer hos dem. Det sætter de stor pris på, og de mener at netop det er med til at gøre deres engelskundervisning god.

3.3 Organisering af undervisningen

Dette afsnit beskriver de forskellige former for organisering af undervisningen som lærerne anvender, både i den enkelte lektion og over et længere forløb. Et andet fokus er lærernes refleksioner

over hvorfor de gør som de gør, og hvilke organiseringsformer de mener fremmer hvad hos eleverne. Beskrivelserne i dette afsnit går på tværs af de fire CKF-områder, jf. afsnit 3.1.1.

Det generelle billede er at organiseringen er en variation af klasseundervisning og arbejde i grupper, par og individuelt. Arbejde i hold bruges også, men i mindre omfang end de øvrige organiseringsformer. I den kvantitative undersøgelse er lærerne blevet bedt om at angive hvor ofte de gør brug af hver af de fem nævnte organiseringsformer. Svarfordelingen ses i tabel 6.

Tabel 6
Hvor ofte gør du brug af følgende organiseringsformer?

	Procent af den samlede undervisning
Klasseundervisning	38 %
Holdundervisning	9 %
Gruppearbejde	16 %
Par-arbejde	21 %
Individuelt arbejde	17 %
I alt	100 %

Som det ses, fylder klasseundervisningen mest. Flere selvevalueringsgrupper skriver om en bevægelse fra meget klasseundervisning i begynderundervisningen til en større vægt på elevernes selvstændige arbejde i de sidste skoleår. I første forløb er størstedelen af tiden klasseundervisning hvor læreren er omdrejningspunkt for aktiviteterne. Gennem andet forløb udvikles undervisningen så den i tredje forløb rummer fælles introduktion og afslutning på klassen, mens resten af undervisningstiden er en variation mellem gruppearbejde, par-arbejde og individuelt arbejde. Ifølge disse beskrivelser bruger lærerne gruppearbejde, par-arbejde eller individuelt arbejde i korte sekvenser som variation i første forløb. Af andre selvevalueringsrapporter fremgår det at lærerne bruger en variation af de ovenfor nævnte organiseringsformer, men ikke noget om vægtningen og et eventuelt skift i vægtningen over de tre forløb.

Undervisningsiagttagelse på de syv skoler viser noget om brugen af og samspillet mellem de nævnte organiseringsformer i den enkelte lektion. Undervisningsiagttagelsen viser at en lektion typisk er inddelt i mange små sekvenser og ofte er tilrettelagt på følgende måde:

1. Læreren kommer ind, klassen samles, og der gives diverse beskeder o.l.
2. Læreren skitserer programmet for lektionen, ofte skrives det op på tavlen.

3. Gennemgang af en forberedt lektie/tekst. Der indgår højtlæsning, muligvis oversættelse og spørgsmål til teksten fra læreren.
4. Introduktion til supplerende øvelse, opgave e.l. Den ligger ofte i forlængelse af teksten eller dens tema. Øvelsen eller opgaven gennemføres typisk som par- eller gruppearbejde.
5. Opsamling på øvelsen eller opgaven i klassen.
6. Gennemgang af ny lektie – som regel ny tekst. Gennemgangen sker ofte i form af læreroplæsning.
7. Timen afsluttes.

Når der er så mange sekvenser i samme lektion, bruges der en del tid på selve organiseringen af undervisningen både i begyndelsen af lektionen og undervejs. Det betyder at der er mindre tid til at arbejde med det faglige indhold.

De forskellige organiseringsformer og deres betydning for det samlede billede af undervisningen uddybes i det følgende.

3.3.1 Klasseundervisning

Klasseundervisningen er som nævnt den organiseringsform der fylder mest i engelskundervisningen. En del af forklaringen kan være lærernes opfattelse af deres egen rolle i undervisningssituationen. Det er evalueringsgruppens indtryk fra skolebesøg og selvevalueringsrapporter at lærerne generelt har den opfattelse at det ikke er tilstrækkeligt for dem at have overblikket over undervisningen. De finder også at det er nødvendigt at detailstyre elevernes aktiviteter. Denne opfattelse kom tydeligt til udtryk under skolebesøgene.

> *Selvom det er en enorm god klasse og meget arbejdsivrige, og selvom jeg har nogle år på bagen i branchen efterhånden, så må jeg sige jeg synes stadig at læreren er som en flue i en flaske … Selvom de er i grupper, så skal man jo stadig nå ud til syv-otte grupper. Det er stadig ikke ret lang tid man har.* (Skolebesøg, lærer).

Nogle lærere pegede under skolebesøgene på at eleverne har et behov for lærerens anerkendelse i undervisningen. Lærerne oplever den manglende tid til samtale med den enkelte elev som et problem. Dette uddybes i afsnit 4.2.3.

Der indgår klasseundervisning i næsten alle engelsklektioner idet en lektion som minimum begynder og afrundes med sekvenser for den samlede klasse. I selvevalueringsrapporter og under skolebesøg giver mange lærere udtryk for at det er afgørende at de som lærere har styringen, ikke bare i forhold til et undervisningsforløb, men også i den enkelte lektion. En del lærere understreger at

dette er særlig vigtigt når der er tale om undervisningen i første forløb, mens læreren bedre kan overlade flere initiativer til eleverne når de bliver ældre.

> *Du skal være mere instruerende. Man er mere sikker på hvor timen ender henne (i første forløb, red.), for jeg tror ikke der er nogen af os der møder uforberedte, men i de store klasser kan man bedre lade eleverne præge det også.* (Skolebesøg, lærer).

Desuden nævner en del lærere hensynet til de svage elever som en begrundelse for behovet for en undervisning der i vid udstrækning er klassebaseret og lærerstyret. Deres erfaring er at de svage elever ikke ved hvad de skal stille op med den frihed der er forbundet med nogle af de andre organiseringsformer, og at mange af dem ikke er tilstrækkeligt selvstændige til at få noget ud af deres arbejde hvis læreren ikke hele tiden er tæt inde over, jf. også afsnit 5.2 om det sociale miljø i klassen.

3.3.2 Holdundervisning

Spørgeskemaundersøgelsen viser at holdundervisning er den organiseringsform der fylder mindst i engelskundervisningen. Beskrivelsen af forhold på de selvevaluerende skoler berører både pædagogisk holddannelse[1] og delehold, det vil sige den traditionelle struktur med skemalagte deletimer.

På flere skoler har lærerne ønsket at ekstra ressourcer der blev tildelt engelsk, skulle udmøntes i timer til delehold. I enkelte tilfælde er holdene delt op efter køn for at råde bod på at det ene køn dominerer i en grad så det hæmmer den anden gruppe når hele klassen undervises sammen. Deletimerne bliver primært brugt til mundtlig kommunikation så eleverne får talt engelsk mest muligt. Eleverne arbejder ofte mere frit i de timer end i den øvrige engelskundervisning.

På flere af de selvevaluerende skoler gav lærerne under skolebesøgene udtryk for et ønske om ressourcer til at oprette delehold i engelsk.

Kun få af lærerne på de syv selvevaluerende skoler har selv gjort erfaringer med pædagogisk holddannelse. På en skole har lærerne erfaring med i perioder at have støttelærere tilknyttet en klasse. De har valgt at organisere det så de ekstra ressourcer bruges til pædagogisk holddeling hvor de svage elever får mulighed for at blive undervist i en mindre gruppe. Lærerne har valgt ikke

[1] *Folkeskolelovens § 25 angiver at undervisningen kan organiseres i hold inden for den enkelte klasse og på tværs af klasser og klassetrin. Holddannelsen kan ske af praktiske eller pædagogiske grunde eller på grundlag af en løbende evaluering af elevernes forskellige behov. Holddannelse på grundlag af en løbende evaluering kan ikke ske for et helt skoleår ad gangen og i 1.-7. klasse kun for dele af undervisningen.*

at gøre opdelingen af elever meget fast så der er et element af frivillighed i det for eleverne. Deres vurdering er at denne form for holddeling har betydet et løft i selvtilliden for de svage.

Selvom kun få af lærerne på de selvevaluerende skoler har egne erfaringer med pædagogisk holddannelse, mener de fleste at det vil være et godt supplement til de øvrige organiseringsformer. Flere argumenterer for at det vil give en øget fleksibilitet i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen og en bedre udnyttelse af ressourcerne. Man vil kunne arbejde med forskellig størrelse hold alt efter indhold. Som eksempel nævnes at lærerstyrede oplæg om grammatik lige så godt kan være for flere elever end en klasse, og at det vil give tid til at lave andre ting i mindre hold. Desuden nævnes at holdundervisning kan fremme samarbejdet mellem lærere.

Enkelte lærere fremhæver den fordel ved holddannelse at det vil give lærerne mulighed for at lave en indbyrdes arbejdsdeling så de hver især tager sig af de områder af undervisningen hvor de er stærkest, som fx i idræt. De giver selv udtryk for at eleverne ville få en mere kvalificeret undervisning hvis lærerne udnyttede hinandens styrkeområder.

Flere lærere mener også at brug af pædagogisk holddannelse vil gavne fagligheden. Samtidig er nogle inde på at lærerne også skal have det sociale aspekt med i deres overvejelser når de bruger pædagogisk holddannelse.

Evalueringsgruppen finder at disse synspunkter er et godt udgangspunkt for udvikling af undervisningen og en mere fleksibel tilrettelæggelse, jf. kapitel 4.

3.3.3 Gruppearbejde

Indtrykket fra selvevalueringsrapporter, skolebesøg og undervisningsiagttagelse er at gruppearbejde primært bliver brugt som en af flere sekvenser i løbet af en lektion. Der er en del eksempler på hvad indholdet af sådan et gruppearbejde kan være, fx diskussion af en læst tekst, arbejde med grammatik og forberedelse af korte rollespil. Der nævnes kun enkelte eksempler på at gruppearbejde bruges som organiseringsform i et længere forløb, fx emnearbejde eller projektarbejde der strækker sig over flere lektioner.

På nogle skoler fremhæver lærerne gruppearbejdet i forbindelse med arbejdet med kultur og samfundsforhold, hvor det bruges til emnearbejde og projektorienterede forløb og til diskussion i grupper om paralleller mellem forhold i Danmark og andre lande. På en skole nævner lærerne at gruppearbejdet bruges når eleverne producerer opgaver, spil, video, skuespil og lydbånd som efterfølgende bruges sammen med eller fremvises for andre klasser.

Der er enighed blandt lærerne om at gruppearbejde brugt som en sekvens blandt flere i en lektion er med til at skabe variation i undervisningen. Denne form for variation inden for den enkelte lektion kræver tid til omorganisering af eleverne i en i forvejen kort lektion. Det er imidlertid kun få lærere der tydeligt giver udtryk for at de har reflekteret over om gruppearbejde er velegnet til at fremme visse aspekter af undervisningen. De fleste lærere opfatter mere gruppearbejdet som en alternativ organiseringsform til klasseundervisning som man kan lade sig motivere til af forhold som høje klassekvotienter og stor spredning i elevernes faglige niveau. Det hænger sammen med det tidligere nævnte forhold mellem overblik og detailstyring, jf. afsnit 3.3.1.

I selvevalueringsrapporter og på skolebesøg fremhæver en del lærere det problem ved gruppearbejde at eleverne ofte vælger at arbejde på dansk i stedet for på engelsk når læreren ikke er i nærheden. Det er lærernes opfattelse at en del elever føler det er kunstigt at tale engelsk under et gruppearbejde hvor læreren ikke er til stede. Undervisningsiagttagelsen har vist at lærerne i vid udstrækning forventer at eleverne taler engelsk i engelskundervisningen, men at kun de færreste lærere opdrager eleverne til det fra første forløb. Det kræver en kontinuerlig opfølgning fra læreren, og den kniber det med. De fleste elever er klar over lærerens forventning om at de taler engelsk, men der bliver ofte ikke fulgt op på forventningen i det daglige, jf. afsnit 3.4.1. Lærerne siger desuden at det let sker at de elever der ikke er i gang med at tale, begynder at pjatte og i nogle tilfælde gør nar af andre i gruppen.

En del lærere peger på at et udbytterigt gruppearbejde kræver et bevidst arbejde fra lærerens side med hensyn til tilvænning og opdragelse af eleverne. Det er en udbredt opfattelse at man kan nå langt i udviklingen af gruppearbejdet i en klasse når den har den samme lærer gennem hele forløbet, mens det kan være vanskeligt at nå til en situation hvor gruppearbejdet er udbytterigt i en klasse som ikke har været vænnet til den arbejdsform.

> *Jeg synes altså også hvis man har dem helt fra begynderengelsk … Jeg havde en klasse som jeg fik helt fra starten, og de var så mange, så hvis de skal nå at snakke nok engelsk, så er de nødt til at lære at arbejde i grupper. Og det gjorde de også hurtigt. Det er værre hvis man overtager dem senere i forløbet.* (Skolebesøg, lærer).

Netop udviklingen af gode vaner ser evalueringsgruppen som noget centralt og som et forhold der ikke kan overlades til engelsklærerne alene. Dette uddybes sammen med fysiske og lokalemæssige barrierer for gruppearbejde i kapitel 5 om læringsmiljøet og undervisningen.

3.3.4 Par-arbejde

Par-arbejde bruges ligesom gruppearbejde primært som en af flere sekvenser i løbet af en lektion. Par-arbejde nævnes som velegnet til mange af de samme ting som gruppearbejde. Flere selvevalu-

eringsgrupper ser par-arbejde som særlig velegnet til samtale. Desuden nævnes det som godt til at overvinde generthed hos eleverne. Dokumentationsmaterialet viser dog ikke noget entydigt mønster for hvornår lærerne vælger at bruge henholdsvis gruppearbejde og par-arbejde. Det er evalueringsgruppens opfattelse at det hænger sammen med det tidligere nævnte forhold at de fleste lærere ser både gruppearbejde og par-arbejde som organiseringsformer der bidrager til variation i den enkelte lektion, mens kun få reflekterer over hvilke aspekter af undervisningen den type arbejde fremmer, bortset fra mundtlighed og aktiv medvirken.

I selvevalueringsrapporter og ved skolebesøg fremhæver en del lærere fordele ved par-arbejde frem for gruppearbejde. Argumentationen er at begge elever i et par-arbejde er aktive hele tiden, skiftevis som afsender og som modtager. Der er således ikke en tredje part til at forstyrre eller lede efter fejl, og lærerne oplever at tilbøjeligheden til at slå over i dansk er mindre ved par-arbejde end ved gruppearbejde.

3.3.5 Individuelt arbejde

Individuelt arbejde bruges både som en sekvens blandt flere i en enkelt lektion og som et vigtigt element i forhold til elevernes hjemmearbejde til faget. Den skriftlige dimension i faget dækkes i vid udstrækning af individuelt arbejde. Evalueringsgruppen vil dog understrege at også par-arbejde kan være velegnet til skriftligt arbejde som fx proceskrivning.

Det individuelle arbejde kan være skriftlige grammatikøvelser eller andre mindre skriftlige øvelser som sekvens i en lektion. Sådanne øvelser er ifølge eleverne meget ofte kopi-ark som de udfylder. Det skriftlige arbejde rummer også skrivning af stile, breve, taler osv. som i en vis udstrækning foregår som hjemmearbejde. Individuelt arbejde bruges også til mundtlige elementer. Det kan fx være forberedelse af tekster til mundtlig gennemgang, forberedelse af mundtlige oplæg eller taler og forberedelse af oplæsning af tekster.

3.3.6 Elevperspektivet

I spørgeskemaundersøgelsen er engelsklærerne blevet spurgt i hvilken grad eleverne inddrages i valget af organiseringsform, jf. § 18, stk. 4. Svarfordelingen ses i tabel 7.

Tabel 7
I hvilken grad inddrages eleverne i dit valg af organiseringsform i engelsk?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Antal	57	418	391	66	932
Procent	6 %	45 %	42 %	7 %	100 %

49 % svarer at de inddrager eleverne i mindre grad, eller at de slet ikke gør det. Det stemmer godt overens med indtrykket fra elevcaféerne hvor en del af eleverne, men slet ikke alle oplever at de bliver inddraget i beslutninger om hvordan engelskundervisningen skal organiseres, se også afsnit 5.2.4.

Ved elevcaféerne giver mange elever udtryk for et ønske om mere variation når det gælder organiseringen af undervisningen. Når eleverne beskriver "en helt almindelig engelsktime", svarer det billede der kommer frem, til det der har vist sig ved undervisningsiagttagelsen. En gennemsnitslektion indeholder mange forskellige elementer og sekvenser. Men for eleverne er det ikke ensbetydende med variation. Argumentationen er at selvom hver lektion indeholder mange forskellige elementer, så ligner lektionerne i stor udstrækning hinanden.

Eleverne fremhæver nøjagtig de samme problemer med gruppearbejdet som lærerne – problemer med at fastholde en arbejdsdisciplin hvis læreren ikke er fysisk til stede, og problemer med konsekvens i forhold til at tale engelsk.

> *Vi har mere noget med at arbejde i gruppe. Så lærer vi meget om samarbejde, men ikke så meget engelsk, for vi taler kun dansk hvis læreren ikke er i nærheden.* (Elevcafé).

Enkelte elever beskriver velfungerende og udbytterigt gruppearbejde som en vigtig del af deres engelskundervisning. Men ligesom lærerne siger eleverne at gruppearbejde er noget de skal lære.

> *Hvis man skal tale engelsk i grupper, skal man have lært det helt fra begyndelsen.* (Elevcafé).

De peger på at gruppearbejdet fremmer elevernes initiativ og sammenligner med klasseundervisning hvor de synes der går meget tid med at vente på at andre elever svarer. Nogle elever synes at problemerne fra gruppearbejde går igen ved par-arbejde, mens andre ligesom lærerne fremhæver de fordele ved par-arbejde at der er mindre tendens til pjat, og at alle får talt meget engelsk.

Flere elever beskriver en mekanisme hvor dårlig disciplin hos eleverne medfører mindre variation af organiseringsformer i undervisningen. Jo mere ballade og pjat, jo mere lærerstyret klasseundervisning.

3.4 Aktiviteter og arbejdsformer – i elevperspektiv

Dette afsnit beskriver hvilke aktiviteter og arbejdsformer eleverne bliver sat i gang med i engelskundervisningen, og hvordan det virker set fra elevernes perspektiv. Desuden beskriver det hvilke arbejdsformer og aktiviteter lærerne prioriterer inden for de forskellige organiseringsformer. I det omfang det er muligt ud fra dokumentationsmaterialet, nævnes det hvilke aktiviteter lærerne fremhæver som særligt velegnede til arbejdet med sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse og kultur og samfundsforhold. Et særligt fokus er hvordan mundtligheden tilgodeses i undervisningen. Dette er belyst gennem undervisningsiagttagelse på de syv selvevaluerende skoler.

Lærernes beskrivelser i selvevalueringsrapporter og ved skolebesøg viser en tendens til at den største variation i elevernes aktiviteter og arbejdsformer i engelsk findes i begynderundervisningen. Tendensen bekræftes af eleverne på elevcaféerne. Flere lærere bemærker selv med en vis beklagelse at det forholder sig sådan. Men der synes ikke at være nogen entydig forklaring. Lærerne nævner forskellige forhold som hver især kan være en del af forklaringen. Dels elevernes og lærernes opfattelse af at eleverne vokser fra visse aktiviteter, dels forældres forventning om at der bliver mindre "klippe-klistre" og mere "rigtig" undervisning, og dels hensynet til folkeskolens afgangsprøver.

3.4.1 Mundtlighed i engelskundervisningen

Lærerne og eleverne udtrykker ved henholdsvis skolebesøg og elevcaféer et ønske om at eleverne taler mere engelsk i undervisningen end det er tilfældet. Et ønske der er i overensstemmelse med de centralt fastsatte mål om at etablere et "classroom language". I forbindelse med undervisningsiagttagelsen gav stort set alle lærere udtryk for at det er deres ideal at al kommunikation i undervisningen foregår på engelsk fra 7. klasse og opefter. De fleste lærere forventer ikke at eleverne taler engelsk i 4.-5. klasse, og de mener heller ikke at undervisningen kan gennemføres udelukkende på engelsk på mellemtrinnet. Lærerne selv taler stort set hele tiden engelsk i de ældste klasser, mens kun få taler engelsk i undervisningen i 4.-5. klasse. Lærerne giver udtryk for at de formidler idealet om at der tales engelsk, som en forventning til eleverne. De fleste elever på de ældste klassetrin giver også udtryk for at de kender forventningen. Undervisningsiagttagelserne tyder dog på at kun de færreste af lærerne følger konkret op på deres forventninger til eleverne. Når eleverne anvender dansk, bliver det kun påtalt i få tilfælde, og det ignoreres ofte af eleverne. Det sidste gælder især når eleverne arbejder i grupper.

Flere lærere giver udtryk for at holdningen om at engelsk skal bruges som det primære sprog i engelsktimerne, ikke nødvendigvis er udtryk for en fælles holdning i faggruppen på deres skole. Holdningen drøftes ikke i faggruppen. Samtidig oplever lærerne at der forekommer så store forskelle i holdninger blandt engelsklærerne at det kan være problematisk at overtage en klasse fra en kollega med en anden strategi på området.

Undervisningsiagttagelserne giver således to forklaringer på at eleverne ikke taler mere engelsk i timerne trods det fælles ønske hos lærere og elever. Den ene er at der er stor forskel på de forventninger lærerne stiller til eleverne i begynderundervisningen, og de forventninger de stiller til dem fra 7. klasse og frem. Lærerne er selv inde på at eleverne i begynderundervisningen og på mellemtrinnet er fulde af gå på-mod i forhold til at tale engelsk, mens de i 7. klasse ofte er præget af generthed. I lyset af det virker det uhensigtsmæssigt at lærerne først i 7. klasse er eksplicitte om deres forventning til eleverne om at de taler engelsk i engelsktimerne. Den anden forklaring er at lærernes forventninger om at eleverne taler engelsk, ikke understøttes af konkret opfølgning i den daglige undervisning.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne også blevet spurgt om deres praksis med hensyn til at tale dansk og engelsk i engelskundervisningen. Svarfordelingen er vist i tabel 8.

Tabel 8
Hvilke af følgende udsagn gælder for din engelskundervisning?

	Procent	Antal
Jeg taler udelukkende engelsk i engelsktimerne	4 %	40
Jeg taler udelukkende engelsk i engelsktimerne – bortset fra når vi arbejder med grammatik	31 %	295
Jeg taler mere engelsk end dansk i engelsktimerne	73 %	691
Når eleverne arbejder i grupper uden min tilstedeværelse, taler de dansk	37 %	348
Jeg presser eleverne til at tale så meget engelsk som muligt	83 %	787

fortsættes …

… fortsat

	Procent	Antal
Jeg mener ikke det nytter at presse de svage elever til at tale engelsk	13 %	122
I alt antal respondenter		943

"Procent i alt" giver mere end 100 da der kunne sættes flere kryds ved dette spørgsmål. Hver respondent har i gennemsnit sat 3,56 kryds ved dette spørgsmål.

Efter evalueringsgruppens vurdering er der behov for en mere sammenhængende og eksplicit strategi fra lærernes side for en progression i elevernes brug af mundtlig engelsk. Udviklingen af en strategi kan med fordel finde sted i fagudvalget/fagteamet. Det vil samtidig fremme udviklingen af en fælles holdning til spørgsmålet på skolen som vil kunne sikre progressionen ved lærerskift.

Den type mundtlighed som engelskundervisningen lægger op til, er væsentlig for elevernes mundtlige sprogfærdigheder. Undervisningsiagttagelsen viser at der er stor forskel på den mundtlighed der blev lagt op til i de iagttagne lektioner. Der var både eksempler på en meget reproducerende mundtlighed og fri mundtlighed. Spørgeskemaundersøgelsen viser at fri mundtlig fortælling bruges oftere end bunden mundtlig fremlæggelse. Den viser samtidig at mange lærere ofte bruger disse aktiviteter samt oplæsning og oversættelse, mens musiske/kreative aktiviteter og rollespil, teater m.m. bruges i forholdsvis begrænset omfang, jf. tabel 4 i afsnit 3.2.4.

Evalueringsgruppen finder det positivt at mange lærere anvender fri mundtlig fortælling forholdsvis ofte, men finder i øvrigt at der er for mange bundne aktiviteter, jf. tabel 4. Evalueringsgruppen opfordrer til at lærerne er opmærksomme på balancen mellem bundne og frie aktiviteter.

3.4.2 Elevernes oplevelse af arbejdsformer og aktiviteter

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt i hvilken grad de inddrager eleverne i deres valg af arbejdsformer og aktiviteter. Tabel 9 viser svarfordelingen.

Tabel 9
I hvilken grad inddrages eleverne i dit valg af arbejdsformer og aktiviteter?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Antal	40	462	388	47	937
Procent	4 %	49 %	41 %	5 %	100 %

Tabellen viser at der er lidt flere lærere der inddrager eleverne i dette valg end i valg af organiseringsformer, jf. afsnit 3.3.6, men der er 46 % der kun inddrager eleverne i mindre grad eller slet ikke.

Ved elevcaféerne giver eleverne udtryk for meget forskellige erfaringer i forhold til at blive inddraget når der skal vælges aktiviteter. På den ene side oplever nogle at de i høj grad inddrages og er med til at påvirke hvad der sker i den daglige undervisning. På den anden side siger andre at deres lærer bestemmer alting. Flere giver udtryk for at det de får lov til at være med til at bestemme, ikke er reelle eller vigtige valg.

> *Der er syv opgaver, vælg to. Så har vi været med til at bestemme*. (Elevcafé).

Eleverne ønsker at blive taget med på råd når der skal vælges aktiviteter. En del af dem giver udtryk for at det virker motiverende.

> *Det kan godt være vi ikke lærer mere når vi er med til at bestemme. Men det er sjovere, og så tror jeg nok vi lærer mere.* (Elevcafé).

Ved elevcaféerne nævner eleverne i stor udstrækning de samme aktiviteter som lærerne i deres beskrivelse af engelskundervisningen. Trods den overensstemmelse giver eleverne generelt udtryk for et ønske om større variation i arbejdsformer og aktiviteter. De mener at en del af aktiviteterne bliver brugt for sjældent, og at undervisningen i høj grad er ens fra time til time. Dette understøttes af spørgeskemaundersøgelsen, jf. tabel 4 og undervisningsiagttagelsen, jf. afsnit 3.3.

Der er nogle aktiviteter som eleverne synes går igen i for høj grad. De nævner skriftlige øvelser på kopiark, oplæsning og gennemgang af en tekst de har læst. Til gengæld efterspørger de flere aktiviteter af typen rollespil, drama, arbejde med sangtekster, film, video, emnearbejde og det de kalder "mini-projekter" med fremlæggelse. Samtidig har en del af eleverne den holdning til fx

sange at de hører til i begynderundervisningen. De vil gerne senere arbejde med sangtekster og evt. høre sangene på cd, men de fleste har ikke lyst til at synge selv.

Eleverne beskriver ægte sproglige oplevelser i form af fx besøg af engelsktalende gæster med meget stor entusiasme. Det giver dem oplevelser med sproget som de ikke synes de får i den øvrige undervisning, og samtidig får de en oplevelse af hvad de selv kan sprogligt, og hvad de kan bruge sproget til.

> *Jeg synes nogle gange jeg opdager jeg kan mere når jeg skal tale med en englænder end når jeg skal sidde i klassen og skal prøve at sige noget.* (Elevcafé).

Oplevelser som disse forekommer ifølge eleverne alt for sjældent, og det er noget af det som de samstemmende efterspørger mere af.

Eleverne på elevcaféerne er ikke kommet med udsagn om holddannelse eller undervisning på hold, og det understøtter den tidligere beskrivelse af at den pædagogiske holddeling spiller en meget lille rolle.

Eleverne bekræfter indtrykket fra selvevalueringsrapporter og skolebesøg af at mangfoldigheden i aktiviteter mindskes over de tre forløb i engelskundervisningen. De yngste elever bemærkede ved elevcaféerne at de ældre elever er holdt op med flere af de aktiviteter som er en del af deres egen undervisning. Eleverne i 9. klasse giver udtryk for at der er flere ting de ikke længere har tid til i undervisningen fordi de skal forberede sig til folkeskolens afgangsprøve. De oplever at undervisningen bliver mere knyttet til bogsystemet på bekostning af aktiviteter som film, arbejde med sange, rollespil og lege.

Med hensyn til gruppearbejde i de tre forløb giver eleverne udtryk for to tendenser som går i hver sin retning. På den ene side tyder det på at gruppearbejdet på flere skoler fylder mindre i undervisningen, jo ældre eleverne bliver. Nogle elever udtaler at der ikke er tid til det i 9. klasse på grund af prøven. På den anden side giver en del elever udtryk for at gruppearbejdet fungerer bedre og bliver taget mere seriøst i takt med at de bliver ældre og har lært at arbejde i grupper på en hensigtsmæssig måde. Det kan tolkes som et udtryk for at en indsats der fremmer hensigtsmæssige arbejdsvaner, har en stor betydning.

Par-arbejde bliver i stor udstrækning brugt gennem alle tre forløb. Nogle af eleverne er enige med lærerne i at par-arbejde har de fordele frem for gruppearbejde at de som elever pjatter mindre når de kun er to, og at de også her er bedre til udelukkende at tale engelsk. En del elever fremhæver ligesom lærerne par-arbejdet som befordrende for arbejdet med mundtlig engelsk. Andre mener

derimod at de samme problemer knytter sig til par-arbejdet som til gruppearbejdet. Det vil sige mindre seriøst arbejde og samtale på dansk frem for engelsk når læreren ikke er i nærheden.

De fleste elever synes at individuelt arbejde er en naturlig del af engelskundervisningen, og de kan godt lide at arbejde alene indimellem. Men de mener samstemmende at skriftlige øvelser i form af kopiark, fylder for meget. En del af eleverne betegner denne aktivitet som decideret kedelig. Kopiark med skriftlige øvelser bliver også brugt som det eleverne kalder ekstraark. Nogle elever synes at kopiarkene er kedelige, også når de bruges på denne måde. Andre oplever at disse ekstraark netop giver dem noget at arbejde med som har en sværhedsgrad der er tilpasset den enkelte.

En del elever udtrykker ønske om at der tages mere hensyn til elevernes faglige forskellighed i undervisningen. De vil gerne have at der i højere grad kan foregå aktiviteter med forskellig sværhedsgrad for forskellige elever. Enkelte elever beskriver en situation hvor en sådan differentiering sker ret ofte i den daglige undervisning, og de andre elever kunne godt tænke sig at det var sådan hos dem også.

> *I vores klasse har vi altid noget at lave, det er aldrig kedeligt. Vi laver tit forskellige ting hver for sig. Der er altid noget at gå i gang med.* (Elevcafé).

En del af det individuelle arbejde foregår som hjemmearbejde. Det er især læsning af tekster som efterfølgende bliver gennemgået på klassen, og skriftlig produktion af forskellig art.

3.4.3 Aktiviteter i klasseundervisningen

Selvevalueringsrapporter, skolebesøg, elevcaféer og undervisningsiagttagelse viser at næsten alle engelsktimer på de syv selvevaluerende skoler begynder med en fælles aktivitet i klassen. Det er ofte en mundtlig lærerstyret klassedrøftelse af en læst tekst. Lærerne beskriver en udvikling fra første forløb hvor drøftelsen er meget tekstnær, til at den i andet og tredje forløb får mere præg af diskussion. Den læste tekst er i de fleste tilfælde en tekst fra et bogsystem, herunder også billeder og reklamer. I nogle tilfælde er det klassesæt af skønlitteratur, film eller video. I mere sjældne tilfælde er det tekster hentet fra nettet og artikler fra aviser, ugeblade og lignende.

Andre faste elementer i klasseundervisningen er lytteøvelser, læseøvelser, oplæsning og fælles gennemgang af grammatik forud for og som opfølgning på øvelser. Fri mundtlig fremlæggelse i form af uforberedte taler på tid, forberedte taler som er skrevet ned og fremføres mundtligt i klassen, og gengivelse af informationer og oplevelser indgår også som en fast del af klasseundervisningen.

Både lærere og elever nævner også aktiviteter som rim, remser, omskrivninger, rollespil, drama/lyddrama, sange, sproglege, kommunikationslege og spil. Lærerne på de selvevaluerende skoler nævner især aktiviteterne i forbindelse med undervisningen i første og til dels andet forløb. På de fleste skoler bruges de i langt mindre udstrækning eller slet ikke i tredje forløb. Spørgeskemaundersøgelsen viser at disse aktiviteter bruges i langt mindre udstrækning end dem som nævnes ovenfor som en fast del af klasseundervisningen, jf. tabel 4.

På nogle af de selvevaluerende skoler nævner lærerne aktiviteter som de mener er særlig velegnede til arbejdet med sprog og sprogbrug. Det er rollespil, rim, remser, sange, indlæring af nye ord med udgangspunkt i en tekst, ordsøgning fra avisartikler og reklamer, computerspil med nye gloser, spil (fx memory, talbingo, billedlotteri og tegn og gæt), lege (fx kimslege, Simon Says og mimeleg med verber), billedordbøger, gentagelse af ord/tekst efter bånd, samtaler mellem lærer og elever og elever indbyrdes, øvelser som at tømme en tekst/et billede for verber/substantiver/-adjektiver, lyttetekster, sange på cd, video og ekstemporallæsning. Igen viser spørgeskemaundersøgelsen at mange af de nævnte aktiviteter bruges forholdsvis sjældent.

Nogle selvevalueringsrapporter fremhæver desuden aktiviteter der er særlig velegnede til arbejdet med sprogtilegnelse. Her bliver ordbogskurser, sange, kvalificeret gætteri, at læreren læser højt, lege, rollespil, "klippe-klistre-aktiviteter", læse- og lyttetekster, lytteøvelser og omskrivninger nævnt.

For området kultur og samfundsforhold nævnes klasseundervisning i form af fælles læsning af tekst og fælles video med efterfølgende diskussion, klassesamtale om traditioner, diskussion i klassen om paralleller mellem forhold i Danmark og andre lande, video, film, sange, lege, rim, remser, at lytte til musik (eleverne vælger et musikstykke fra et engelsktalende land) og arbejde med tekster fra mange forskellige områder af den engelsktalende verden.

3.4.4 Aktiviteter i øvrigt

De aktiviteter der knytter sig til holdundervisning, gruppearbejde, par-arbejde og individuelt arbejde, fremgår i stor udstrækning af afsnittene 3.3.2-3.3.5. I dette afsnit tilføjes derfor kun de nuancer som ikke er lagt frem tidligere, ligesom elevsynspunkter på forskellige typer af aktiviteter og organiseringsformer er medtaget.
Et forhold som eleverne gør opmærksom på, er at mindre hold giver mulighed for at den enkelte elev kan få mere opmærksomhed fra læreren, og det efterspørger nogle elever.

Gruppearbejdet og par-arbejdet tilgodeser især et højere aktivitetsniveau blandt eleverne, og nogle af de aktiviteter eleverne efterspørger, forekommer her. Par-arbejdet anvendes især til dialogøvelser, dramatisering af dialoger, samarbejde om video- og lydbånd samt til oplæsning. Nogle

steder anvendes det også til at eleverne retter hinandens opgaver og arbejder med procesorienteret skrivning og computerbaseret arbejde.

De aktiviteter lærerne nævner som kan karakteriseres som individuelt arbejde, er primært skriftlige. Det drejer sig om skrivning af e-mails, breve, grammatikark og skriftlige opgaver – ofte kopiark – som eleverne bestemt ikke finder motiverende. Hertil kommer skriftlig produktion i form af fx referater, stile og taler. Desuden nævnes frilæsning med efterfølgende referat og anmeldelser af film og bøger som ikke udelukkende er skriftlige aktiviteter, og individuelt emnearbejde i forbindelse med kultur og samfundsforhold.

Lærerne på de selvevaluerende skoler nævner en del individuelle aktiviteter i forbindelse med arbejdet med sprogtilegnelse. Her nævnes lytteøvelser med noteskrivning, individuel skriveproces, øvelser med ordbøger, skrivning af e-mails, frilæsning, emnearbejde hvor eleverne selv skal søge information, og computerøvelser.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at lærerne generelt bruger skriftlige øvelser langt oftere end fri skriftlig formulering i deres undervisning, jf. afsnit 3.2.4. Evalueringsgruppen peger på at læseplanen netop anbefaler det modsatte.

3.5 Konklusioner og vurderinger

Dette kapitel har beskæftiget sig med hvordan lærerne arbejder med at omsætte de fire CKF-områder til undervisningspraksis, og hvordan eleverne oplever denne praksis. Analysen fokuserer på tre temaer. For det første valg af indhold og undervisningsmaterialer og samspillet mellem de to elementer, for det andet valg af organiseringsformer, aktiviteter og arbejdsformer og for det tredje ligheder og forskelle i de tre forløb som CKF'erne og læseplanerne opererer med. Kapitlet beskriver hvordan lærerne tilrettelægger og gennemfører undervisningen, og de overvejelser de gør sig i den forbindelse. Det beskriver også hvordan eleverne oplever undervisningen, men analyserer ikke om de når målene.

Samspillet mellem de fire CKF-områder

Der er ingen tvivl om at engelsklærerne føler sig forpligtede til at indrette deres undervisning efter de fire CKF-områder, og at de respekterer dem som en ramme for deres arbejde. Deres praksis viser imidlertid at de har vanskeligt ved at håndtere at områderne præsenteres som sideordnede. Det betyder for nogle lærere en manglende bevidsthed om hvornår og hvordan det enkelte område tilgodeses. For andre betyder det at de prioriterer mellem områderne og tillægger de kommunikative færdigheder den dominerende rolle og nedprioriterer kultur og samfundsforhold til et uacceptabelt niveau.

Hertil kommer at ikke alle har en tilstrækkelig viden om hvordan de bedst arbejder med sprogtilegnelse. Der er ikke belæg for at sige at lærerne ikke tilgodeser CKF-områderne, men evalueringsgruppen må konkludere at undervisningen i et vist omfang er præget af manglende bevidsthed om hvordan områderne kan integreres i praksis.

Disse forhold bekymrer evalueringsgruppen, som anser det for vigtigt at lærerne er bevidste om det konkrete formål med en tekst, et emne eller et forløb. En sådan bevidsthed er nødvendig for at lærerne kan gøre formålet tydeligt for eleverne. Evalueringsgruppen ser netop en øget bevidsthed på dette felt som fundamentet for arbejdet med mål og evaluering, der uddybes i kapitel 4.

Do they speak English?

Et andet aspekt som står centralt i evalueringen, er mundtlighed og i hvilket omfang lærere og elever taler engelsk i undervisningen. Der skelnes mellem at tale engelsk *om* undervisningen og *i* undervisningen. De fleste lærere mener ikke at det er realistisk at tale engelsk *om* undervisningen i første forløb og kun i et vist omfang i andet forløb, mens de mener der bør tales engelsk hele tiden i tredje forløb. Et særligt aspekt er at der i en lektion med mange korte sekvenser bruges meget tid på at tale *om* undervisningen – typisk på dansk. Det harmonerer ikke med at det er en del af de centralt fastsatte mål at engelsk skal fungere som "classroom language". Der knytter sig også andre problemstillinger til anvendelsen af engelsk. For det første udnyttes de yngste elevers motivation og gå på-mod ikke, mens eleverne på det tidspunkt hvor de forventes at anvende sproget mere aktivt, ofte er præget af generthed. For det andet viser dokumentationen at lærerne ikke konsekvent følger op når de har lagt op til at der skal tales engelsk. Og for det tredje er det oftest op til den enkelte lærer hvornår og i hvilket omfang der skal tales engelsk i engelskundervisningen.

Indhold og materialer

Evalueringen rummer ikke en analyse af undervisningsmateriale, men beskæftiger sig med lærernes valg af materiale og samspillet mellem valg af indhold og af materiale. Det har derfor været vigtigt at se på hvem der vælger skolens undervisningsmateriale, og hvilke overvejelser der ligger bag. Dette er beskrevet i kapitel 6, men her skal nævnes at engelsklærerne har afgørende indflydelse på skolens prioriteringer inden for faget. Hermed burde kvaliteten i basismaterialet være sikret. Sådan forholder det sig imidlertid ikke nødvendigvis idet den fagdidaktiske debat i engelsklærergruppen spiller en meget beskeden rolle. Skolens basismateriale er derfor ofte udtryk for hvad forskellige lærere gennem en årrække har vurderet var godt, og hvad der har været råd til. Det er ikke udtryk for et eksplicit sprogsyn og en fælles strategi formuleret i engelsklærergruppen.

Skolens basismateriale har stor betydning for lærernes valg af indhold, og bogsystemer med tilhørende materialer er det absolut dominerende valg, dog med mindst vægt i begynderundervisnin-

gen. Evalueringsgruppen tager ikke afstand fra anvendelsen af bogsystemer – de er generelt udarbejdet af professionelle fagfolk med stort indblik i faget og kan være med til at sikre både progression og kontinuitet. Men flere forhold kan give anledning til at være på vagt over for disse systemers dominans. For det første kan massiv anvendelse af bogsystemer blive en sovepude i forhold til lærerens egne overvejelser om sammenhængen mellem mål, indhold og metode. For det andet tilkendegiver både lærere og elever at de ofte er tvunget til at arbejde med forældede systemer, og for det tredje er der tegn på at anvendelse af bogsystemer hæmmer reel elevindflydelse.

Alle lærere supplerer anvendelsen af bogsystemer med andet materiale. Men autentisk materiale der kan give ægte sprogoplevelser og skabe den aktualitet i undervisningen som eleverne efterspørger, anvendes meget lidt. Det skyldes blandt andet lærernes usikkerhed om retten til at anvende internetbaseret materiale i undervisningen. Kopiark, som set med elevernes øjne er trivielle og ofte forekommer dem at være meningsløse, fylder meget. Og endelig afspejler forholdet mellem lærernes anvendelse af materiale de selv har lavet, og anvendelse af materiale lavet sammen med kolleger at den gensidige inspiration og hjælp der kan ligge i det kollegiale samarbejde på dette felt, kun udnyttes i ringe grad.

Forskellige opfattelser af variation i undervisningen

Begrebet variation spiller en betydelig rolle i den måde undervisningen organiseres på, og de aktiviteter og arbejdsformer der er knyttet hertil. Men lærerne og eleverne opfatter dette begreb forskelligt. Lærerne forbinder primært variation med den enkelte lektions vekslen mellem forskellige organiseringsformer og aktiviteter. Eleverne ser imidlertid ikke dette som variation, men snarere som en gentagelse af en stereotyp model. Deres opfattelse af variation knytter sig til materialevalg og aktiviteter set over et længere forløb, og her ønsker de større variation så undervisningen samlet set kommer til at rumme forskellige oplevelser og indtryk.

Lærernes opfattelse af variationsbegrebet indebærer at en stor del af undervisningen organiseres så hver lektion rummer mange små sekvenser med hver deres aktivitet. Det indebærer at der går uforholdsmæssig meget tid med omorganisering, og at der derfor bliver mindre tid til at arbejde med det faglige indhold. Set over et længere forløb betyder det at den faglige fordybelse ikke tilgodeses i det omfang en anden organisering og mere brug af engelsk kunne sikre. Evalueringsgruppen er ikke blind for at ikke alle elever magter at arbejde selvstændigt i længere forløb, men vurderer at der i nogen grad både kan og bør kompenseres for dette ved at udnytte de muligheder der ligger i pædagogisk holddannelse.

Valg af organiseringsformer

Engelsklærerne anvender alle kendte organiseringsformer fra klasseundervisning over gruppe- og par-arbejde til individuelt arbejde og i mindre omfang organisering i hold. Både elever og lærere peger på par-arbejdet og det individuelle arbejde som en god form hvor aktivitetsniveauet blandt eleverne er højt. Gruppearbejdet har de samme muligheder, men kræver en højere grad af selvstændighed og selvdisciplin af eleverne. Selvom de tre nævnte organiseringsformer ser ud til bedst at fremme en aktiv elevrolle, er klasseundervisningen den dominerende form. Det er der flere årsager til. For det første har engelsklærerne en forventning til sig selv om at de uanset organiseringsform skal nå alle elever – og helst i hver lektion - hvilket ikke er praktisk muligt. Spørgsmålet er imidlertid om de når alle elever i klasseundervisningen, eller det blot giver lærerne en oplevelse af at have overblikket. For det andet stiller en mere selvstændig og projektorienteret arbejdsform andre krav til eleverne end klasseundervisningen. For det tredje tyder noget på at tradition og manglende refleksion over hvilke organiseringsformer der bedst egner sig til hvilke formål, har ført til en rutinisering af undervisningen.

Skal de nævnte organiseringsformer og aktiviteter fremmes, forudsætter det at skolen arbejder ud fra en fælles forestilling om hvordan alle kan medvirke til at udvikle elevernes evne til at arbejde selvstændigt og ansvarsbevidst. Eleverne er selv bevidste om de problemer der kan knytte sig til selvstændige arbejdsformer, men giver også udtryk for at både varierede arbejdsformer og reel medindflydelse er motiverende for dem. Desuden er der behov for at den enkelte engelsklærer øger sin bevidsthed om hvilken organisering og hvilke aktiviteter der bedst fremmer hvilke mål.

Elevens alsidige personlige udvikling

Generelt er graden af variation og kreativitet både med hensyn til valg af metoder og materialer størst i første forløb og mindst i andet forløb – oftest af disciplinære grunde. I tredje forløb sker der igen et skift der tager udgangspunkt i en større modenhed hos eleverne som gør det lettere at lade eleverne arbejde selvstændigt. I valg af aktiviteter vægter lærerne samtale, oplæsning, fri mundtlig fortælling og skriftlige opgaver højest. Eleverne foreslår at variationen øges ved at aktiviteter som drama, arbejde med sangtekster, film, emnearbejde, mini-projekter med fremlæggelse og ægte sproglige oplevelser får mere plads. Evalueringsgruppen vil gerne gøre opmærksom på at netop den type aktiviteter fremhæves i Klare Mål for elevens alsidige personlige udvikling. De er vigtige for at eleverne udvikler arbejdsmetoder og udtryksformer, og for at alle elever får mulighed for at udvikle flest mulige sider af sig selv.
Endelig tilkendegiver både lærere og elever at afgangsprøven i 9. klasse begrænser udfoldelsesmulighederne i tredje forløb. På den baggrund opfordrer evalueringsgruppen lærerne til at drøfte hvordan de gode erfaringer fra begynderundervisningen kan videreføres til og tilpasses andet forløb. Og de lærere der underviser i tredje forløb, bør overveje om det er nødvendigt at ændre un-

dervisningen så meget som de tilsyneladende gør for at eleverne kan opnå gode resultater til prøven.

3.6 Anbefalinger

På baggrund af rapportens dokumentation og konklusioner anbefaler evalueringsgruppen at:

Undervisningsministeriet

- tydeliggør forholdet mellem de fire CKF-områder
- sikrer at prøveformerne understøtter en varieret undervisning
- udsender en vejledning der tydeliggør de formelle rammer for arbejdet med internetbaserede tekster.

Skolerne

- prioriterer den fælles opgave det er at opdrage eleverne til at arbejde selvstændigt og være medbestemmende i undervisningen
- vedtager principper og udvikler modeller for pædagogisk holddannelse
- prioriterer ressourcer til fagdidaktisk arbejde i fagteam.

Engelsklærergruppen

- kvalificerer arbejdet med CKF og undervisningen gennem drøftelser og beslutninger i fagteam.

Den enkelte engelsklærer

- integrerer arbejdet med de fire CKF-områder
- begrunder sit valg af indhold med hvordan det kan tilgodese et eller flere CKF-områder
- gør formålet med de forskellige elementer i undervisningen tydeligt for eleverne
- prioriterer variation i indhold og materialer og øger brugen af aktuelt og autentisk materiale
- udvikler sin undervisningsform så eleverne får en mere aktiv rolle i deres egen læreproces
- arbejder målrettet med at udvikle engelsk som "classroom language"
- arbejder med en bevidst strategi for og opfølgning på elevernes brug af mundtlig engelsk

- tænker i mere varierede måder at strukturere undervisningen på, blandt andet
    - tilrettelægger længere forløb så det faglige indhold kommer i fokus
    - lægger mere vægt på aktiviteter som fremmer elevernes evne til at udtrykke sig frit på engelsk
    - giver plads til musiske, kreative og praktiske aktiviteter og ægte sproglige oplevelser
    - er opmærksomme på at minimere den del af undervisningstiden som går til omorganisering.

4 Progression, evaluering og kontinuitet

Progression, evaluering og kontinuitet er i de senere år blevet centrale begreber i undervisningen i grundskolen. Det skyldes især indførelsen af undervisningsdifferentiering og et stigende fokus på den enkelte elevs faglige og personlige udvikling. Dette kapitel vil koncentrere sig om rammerne for og udmøntningen af disse begreber i undervisningen i engelsk.

Kapitlet består af to hovedafsnit. Det første afsnit beskæftiger sig med evaluering og progression i undervisningen og tilrettelæggelsen heraf. Det andet afsnit fokuserer på hvordan det ledelsesmæssige ansvar for kontinuitet og progression i elevernes samlede forløb forvaltes. Hvert afsnit indledes med de nationale rammer og afgrænser temaet. Derefter redegør afsnittene for hvordan skolerne omsætter begreberne i praksis.

4.1 Evaluering og progression – et pædagogisk ansvar

Målfastsættelse og evaluering er hinandens forudsætninger, og formålet med at knytte disse begreber sammen er at sikre og synliggøre progressionen i elevernes læring. Det primære fokus i dette afsnit er derfor den praksis der er udviklet i forhold til både den enkelte elev og klassen i forlængelse af folkeskolelelovens § 13, stk.1 og 2. De obligatoriske standpunktskarakterer og de afsluttende prøver behandles ikke. Fokus er i stedet lagt på den evaluering og målfastsættelse der løbende skal finde sted.

4.1.1 Nationale rammer

Om samarbejdet mellem forældre og skole siger folkeskolelovenloven i § 2: "… elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål". Dette udbygges med forpligtelser for både forældre, elever og skole i § 13, stk.1:

> *Eleverne og forældrene skal regelmæssigt underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen.*

I stk. 2 følger en forpligtelse til et samarbejde med et fremadrettet sigte:

> *Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for undervisningens videre planlægning.*

På baggrund af sammenhængen mellem målfastsættelse og evaluering har evalueringsgruppen fundet det relevant i forlængelse af evalueringsparagraffen at inddrage § 18 i folkeskoleloven. Denne paragraf beskæftiger sig med fastlæggelse af mål:

> *På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål.*

Klare Mål sætter fokus på faglige trinmål og slutmål, og fagformålet for engelsk siger blandt andet at faget skal styrke elevens aktive medvirken.

De centralt fastsatte rammer sætter således et stærkt fokus på mål, på den enkelte elev og på evaluering. Lærerne og skolerne pålægges at løse den vanskelige opgave at nedbryde et målhierarki til en konkret praksis på klasse- og elevniveau og derefter evaluere i forhold til målene. Det er et arbejde som de færreste lærere er direkte uddannet til. Det betyder at de måske savner både de faglige forudsætninger for at løse opgaven kvalificeret og adgang til eller viden om hjælpeværktøjer. Spørgsmålet er om det har været muligt for engelsklærerne at løse denne opgave under de rammebetingelser de havde på evalueringstidspunktet. Disse er imidlertid ændret under evalueringen fordi ændringen af folkeskoleloven har gjort målene mere operationelle gennem vedtagelsen af bindende trinmål. Ansvaret for beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål er nu placeret på kommunalt niveau med ministeriel vejledning. Der er hermed taget initiativ til at nedbryde målhierarkiet til mål der knytter sig til de forløb faget er opdelt i, så lærerne kan koncentrere sig om at omsætte målene til praksis.

4.1.2 Centrale begreber

I forlængelse af ovenstående vil det være relevant her at se nærmere på fire begreber:

- Målfastsættelse
  De faglige mål der skal fastsættes i engelsk, skal afspejle fagformålet, de fire CKF-områder og trinmålene og fokusere på både indhold, færdigheder og arbejdsformer. Og netop derfor skal de også kobles til mål for udviklingen af elevens alsidige personlige udvikling. Desuden er der krav om mål både for klassen og for den enkelte elev.

- Evaluering
  Når målene formuleres, er det nødvendigt samtidig at afklare i hvilken grad der skal være løbende evaluering af målopfyldelsen, fx i form af delmål. Frem for alt er det vigtigt at målene er formuleret så elever, forældre og lærere er i stand til at se tegn på at målene er nået eller delvist nået. Endelig er det afgørende at samtalen om evalueringsresultater munder ud i en justering af målene eller formulering af nye mål.
- Elevens aktive medvirken
  Dette punkt relaterer til hele undervisningssituationen, men her beskrives det alene i forhold til målfastsættelse og evaluering. For at eleven kan være med til at sætte mål, må han eller hun selv have klarhed over styrker og svagheder. For at kunne være aktiv når målene forfølges, må eleven være med til at formulere både mål og strategier for at nå målene og have overblik over hvor han eller hun skal hen. Det betyder at eleven selv skal have indflydelse på hvordan arbejdet skal forløbe, og kunne identificere tegn på fremgang i arbejdet. Denne forståelse er på flere måder i konflikt med en traditionel klassebaseret undervisning hvor læreren skridt for skridt introducerer aktiviteter af kortere varighed, men ikke tydeliggør målet med den enkelte lektion som helhed eller med det længerevarende forløb som aktiviteterne indgår i.
- Progression
  Dette begreb knytter sig til elevernes læring og kan kobles til tegn på fremgang. Arbejdet med progression drejer sig om at elev og lærer over for sig selv og hinanden dokumenterer den udvikling der har fundet sted. Denne dokumentation skal både fungere som afsæt for den videre udvikling og bruges i kommunikationen med forældrene. Som begrebet beskrives her, står det i modsætning til en ensidig lærervurdering af elevens standpunkt som meddeles forældre og elever. At gøre status er en del af arbejdet med progression, men dels udføres den af lærer og elev i fællesskab, dels er den synlig og anvendes systematisk i den fortsatte undervisning.

  Der er formodentlig ingen uenighed blandt engelsklærerne om ovennævnte begreber, men dokumentationen viser at der hersker en del usikkerhed hos den enkelte lærer om hvordan han eller hun skal løse opgaven, og hvordan de rammer og redskaber der er til rådighed, kan fungere som en støtte i arbejdet.

4.1.3 Fokus

Derfor bliver det vigtigste spørgsmål at stille til dokumentationen da også:

- Hvordan arbejder lærerne med sammenhængen mellem målfastsættelse og evaluering?

4.2 Målfastsættelse og evaluering i praksis

Afsnittet bygger primært på lærernes selvevalueringsrapporter og skolebesøg, men er også suppleret med spørgeskemaundersøgelsen. Det beskæftiger sig ikke med konkrete årsplaner og evalue-

rings- og kommunikationsredskaber, men afdækker derimod forståelser blandt elever, lærere og ledere og den pædagogiske praksis de beskriver.

4.2.1 Mål og årsplaner for klassen

Lærerne er bevidste om at CKF og Klare Mål er en forpligtelse, og giver generelt udtryk for at disse spiller en stor rolle i deres arbejde.

> *For alle tre områder (progression, evaluering og kontinuitet) har vi stor glæde af delmålene til hver fase synoptisk opstillet i Klare Mål.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

Bevidstheden om og opbakningen til CKF og Klare Mål fremgår også af spørgeskemaundersøgelsen. Her vurderer langt de fleste lærere at det er muligt for dem at gennemføre undervisningen så CKF-målene nås.

Tabel 10
I hvilken grad vurderer du at det er muligt for dig at gennemføre din engelskundervisning så du når CKF-målene?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Kommunikative færdigheder	41 %	54 %	4 %	0 %	100 %
Sprog og sprogbrug	23 %	69 %	8 %	0 %	100 %
Sprogtilegnelse	24 %	67 %	8 %	0 %	100 %
Kultur og samfundsforhold	16 %	56 %	27 %	1 %	100 %

95 % af de adspurgte engelsklærere vurderer at det er muligt for dem at nå målene på det kommunikative område, mens vurderingen er lidt lavere på de øvrige områder. Dette er behandlet mere uddybende i kapitel 3, mens det her problematiseres om lærerne også kan dokumentere at de når målene, eller om det blot er noget de har på fornemmelsen. Det sidste synes i stor udstrækning at være tilfældet. Det er muligt at de nye trinmål vil medføre en større bevidsthed om nødvendigheden af at arbejde med mål og målopfyldelse. Ifølge lærernes egne beskrivelser arbejder de ikke systematisk med dokumentation af elevernes progression i forhold til opstillede mål.

Når lærerne bliver spurgt om hvordan progressionen i den enkelte klasses undervisning sikres, træder målene i baggrunden, og årsplaner og bogsystemer fremføres som garanter for progressionen.

> *Progressionen fastsættes for klassen ved hjælp af årsplaner og lærebøger …* (Selvevalueringsrapport, lærere).

Ingen afviser betydningen af arbejdet med årsplaner, både som et redskab i lærersamarbejdet og i informationen til forældrene. Skoleledernes vurdering er at årsplanerne er under udvikling så de i fremtiden også kan blive et redskab til at sikre progression. Dette underbygges af at mange skoler anvender årsplanerne til at orientere forældrene om indholdet i årets undervisning, men de redegør ikke for om forældrene får en tilbagemelding på hvordan det går med at opfylde målene.

Dokumentationsmaterialet viser at der er stor variation i den rolle formulering af mål spiller i årsplanerne. I flere tilfælde beskriver både lærere og ledere årsplanen som en aktivitetsoversigt eller en oversigt over årets indholdsmæssige temaer. Flere lærere understreger desuden at årsplanen skal være udformet så der bliver plads til autonomi og aktualitet. Selvevalueringer og skolebesøg giver det indtryk at årsplanerne kun i ringe grad eller slet ikke rummer overvejelser om sammenhængen mellem mål og evaluering.

> *Kravet var at de skulle skrive mål og handling og evaluering. Og evaluering er klart det der halter mest. Det har de også selv erkendt*. (Selvevalueringsrapport, ledelse).

På skolebesøgene blev det tydeligt at lærerne har meget forskellige tilgange til arbejdet med mål som en integreret del af årsplanerne. Nogle lærere arbejder med udgangspunkt i Klare Mål, mens andre primært bygger på de mål der er indbygget i det bogsystem der er til rådighed. Meget tyder på at lærerne ikke har de kvalifikationer der er nødvendige for at kunne omsætte meget ukonkrete mål til konkret undervisning sådan som det har været forventet før Klare Mål blev en realitet. Det er derfor nødvendigt at være opmærksom på om de nye trinmål bliver et redskab som lærerne kan bruge til at udvikle en evalueringspraksis.

Som regel kan forhold der ikke fungerer efter intentionen, forklares med en række faktorer. Èn af disse kan i dette tilfælde være holdningen til ledelse. Årsplanen er et redskab som de fleste ledere er opmærksomme på, og flere ledere arbejder med at udvikle årsplanerne og forpligte lærerne på dette felt, men de oplever at især de erfarne lærere ikke umiddelbart accepterer at ledelsen går ind over dette område.

> *Årsplaner i sig selv er ikke et nyt fænomen, det har været et krav længe. Protesterne har været rettet mod at skulle aflevere dem.* (Skolebesøg, lærere).

En anden forklaringsfaktor kan være knyttet til traditionen for at arbejde med bogsystemer. De spiller som tidligere nævnt en dominerende rolle i undervisningen med hensyn til progressionen i klassens undervisning. Det er et forhold som uundgåeligt også må have betydning for elevinddragelsen, ikke mindst i de tilfælde hvor lærerne tilkendegiver at de vælger indholdet i engelskundervisningen ud fra det lærebogsystem der findes på skolen.

Tabel 11
Hvor stor en del af skolens engelskundervisning skønner du som leder er baseret på et bogsystem med tilhørende materiale?

	0-25 %	26-50 %	51-75 %	76-100 %	I alt
Antal	14	48	112	86	260
Procent	5 %	18 %	43 %	33 %	100 %

Dominansen understøttes af ovenstående tabel, der viser at 198 af 260 skoleledere mener at mere end halvdelen af engelskundervisningen er baseret på et bogsystem. Et forhold der i nogen grad parkerer de didaktiske overvejelser i forlagene snarere end på skolen og i engelsklærergruppen. Denne opfattelse deles dog ikke fuldt ud af lærerne, jf. kapitel 3. Desuden rummer selvevalueringerne redegørelser der viser at nogle lærere er yderst bevidste om at lade undervisningens indhold være styrende for valg af materialer.

Evalueringsgruppen vurderer at undervisningens kobling til Klare Mål er en styrke, men er samtidig betænkelig ved at både skoleledere og lærere tilkendegiver at arbejdet med mål og progression i klassens undervisning synes at stå temmelig svagt og være forholdsvis ureflekteret. At bogsystemerne har så dominerende en rolle, kan ses som en sikring af progression og kontinuitet. Dog kan massiv anvendelse af et bogsystem blive en sovepude i forhold til lærerens egne refleksioner over mål og metoder så resultatet bliver det der udtrykkes i følgende citat:

> *Faktisk er vi selv lidt chokerede over hvor tilfældig den beskrevne praksis er.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

I forhold til ovenstående må evalueringsgruppen bakke op om den skoleleder der skriver at det er vigtigt at udvikle lærernes reflektoriske kompetence hvis undervisningen skal udvikles.

4.2.2 Mål og planer for undervisningen af den enkelte elev

Mål for den enkelte elev er i praksis tæt knyttet til de skole-hjem-samtaler der finder sted to gange årligt, og til samtaler mellem læreren og den enkelte elev som gennemføres på nogle skoler. Indtrykket fra skolebesøgene er at skole-hjem-samtalerne ikke rummer et systematisk arbejde med at fastsætte mål og knytte disse til konkrete handlinger for den kommende periode. En enkelt skole arbejder med skole-hjem-samtaler baseret på et skema der sikrer en systematik i samtalen om status, men hvor det fremadrettede får meget lidt plads.

Det er eleverne der får at vide hvordan de skal forbedre sig. Det er ikke dem der skal sige hvad de synes. (Elevcafé).

Lærerne er dog opmærksomme på denne problemstilling og peger på at en tættere dialog mellem lærere, forældre og elever er nødvendig. En dialog hvor eleven også får en mere aktiv rolle i sin egen læreproces. Som et led i den udvikling fører nogle lærere samtaler med den enkelte elev om undervisningen, et initiativ som eleverne opfatter som et positivt element. På enkelte skoler understøttes dette arbejde ved at andre lærere overtager undervisningen, mens disse samtaler finder sted.

Det (lærer-elev-samtalen, red.) er ikke så sjovt i starten, men det er godt, når vi er midt i samtalen. (Elevcafé).

Hverken lærere eller ledere beskriver et systematisk arbejde der opfylder kravet om at lærer og elev i hvert fag skal samarbejde om at fastlægge mål for eleven. Lærerne forklarer dette med at det ikke er muligt at arbejde med den enkelte elev på en så systematisk måde med de klassekvotienter og fysiske rammer der er til rådighed. Nogle erkender dog at de ikke i tilstrækkelig grad anvender holddannelse, jf. folkeskolelovens § 25. Flere skoleledere og en enkelt lærergruppe peger på at de arbejder hen imod eller gerne vil arbejde med en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen. Disse tiltag og visioner er dog ikke beskrevet på en sådan måde at man kan se hvilken rolle de ændrede organiseringsformer vil komme til at spille i forhold til arbejdet med mål og evaluering.

På sigt ser vi gerne en anden organisering af skolens hverdag – en ikke time-/fagopdelt skole med årsnorm for det enkelte fag og arbejde i team/årgangsteam. (Selvevalueringsrapport, ledelse).

Undervisningsiagttagelserne og elevcaféen peger på de begrænsninger der ligger i at flertallet af timer er organiseret som enkeltstående forløb med en forholdsvis fast struktur hvor arbejdet i høj grad er opdelt i korte sekvenser og tager udgangspunkt i at læreren skal være med overalt, jf. afsnit 3.3.

Ligesom flere skoleledere mener evalueringsgruppen at der bør ændres på den grundlæggende organisering af undervisningen hvis arbejdet med målfastsættelse og evaluering skal gennemføres som beskrevet i folkeskoleloven.

Lærerne må have mere fleksible muligheder for at tilrettelægge deres undervisning og samarbejde om større grupper af elever. I gældende aftaler findes allerede muligheder for dette i form af holddannelse, selvstyrende team, årgangsteam og fasedelt skole hvor lærerne kun er knyttet til én fase.

Det er imidlertid nødvendigt at den lærercentrerede tilrettelæggelse og arbejdsform træder i baggrunden til fordel for en arbejdsform der giver eleverne bedre muligheder for at fordybe sig, være aktive i forhold til deres egen læring og tage et reelt medansvar for at nå de aftalte mål. Elev-lærersamtalen kan være et vigtigt led i denne forandringsproces, men der er også behov for andre typer af redskaber, jf. afsnit 4.2.3. Hovedformålet med ændringen er at skabe rum for at den enkelte elev kan fordybe sig og tage ansvar. Det er også et formål at skabe et frirum til at læreren kan arbejde sammen med den enkelte elev om at sætte mål og evaluere. Der skal med andre ord skabes en ændret arbejdskultur i skolen hvor eleven har travlt, og læreren bruger sine kræfter på at understøtte elevens faglige og personlige læring med samtaler og sparring om mål og resultater.

Ovenstående er ikke et forhold der kan ændres af engelsklærerne alene. Det kræver både en ændret organisering og en ændret arbejdskultur blandt såvel elever som lærere. Men mange skoler er godt på vej i den retning og således allerede i gang med at opbygge et fundament. Det er givet også nødvendigt at der arbejdes med forældrenes forståelse af undervisning, læring og elevansvar. Det er evalueringsgruppens vurdering at engelsklærerne har gode muligheder for at tage teten, fordi faget har mange muligheder for at gå på tværs i skolen, men det kræver samarbejde på tværs af skolen og strategisk ledelse. Og at ændre på traditionelle mønstre i sprogundervisningen med så dybe rødder på tværs af landegrænser kræver tid til omstilling og rum for faglig fordybelse og diskussion[2].

4.2.3 Anvendelse af evalueringsredskaber

Både lærere og ledere forholder sig i spørgeskemaundersøgelsen til egnetheden af en række evalueringsredskaber. Selvom en stor del af lærerne finder redskaber som logbøger, portfolio og diagnostiske prøver egnede, anvender de dem kun i mindre grad. De dominerende evalueringsredskaber er ifølge spørgeskemaundersøgelsen lærer-elev-samtale og skriftlige opgaver.

[2] *Denne problemstilling behandles i den svenske rapport "Lärarstyrd elevplanerad engelska" af Rigmor Eriksson og June Miliander, 1991.*

Tabel 12
I hvilken grad bruger du følgende evalueringsformer i den løbende evaluering af elevens udbytte, og i hvilken grad finder du at evalueringsformen er egnet?

	Praksis – i hvilken grad bruger du evalueringsformen?				Egnethed – i hvilken grad finder du at evalueringsformen er egnet?			
	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Diagnostiske prøver indbygget i bogsystemet	6 %	21 %	26 %	47 %	7 %	41 %	32 %	20 %
Andre diagnostiske prøver	2 %	17 %	31 %	50 %	6 %	37 %	35 %	22 %
Logbøger	5 %	13 %	22 %	60 %	13 %	37 %	28 %	21 %
Portfolio	3 %	9 %	20 %	67 %	13 %	32 %	26 %	29 %
Elevsamtaler	36 %	43 %	16 %	4 %	65 %	30 %	5 %	1 %
Skriftlige opgaver	21 %	52 %	21 %	6 %	26 %	56 %	14 %	4 %
Terminsprøver	3 %	8 %	7 %	81 %	7 %	25 %	17 %	51 %
Andet	28 %	20 %	5 %	47 %	35 %	18 %	6 %	42 %

Selvevalueringsrapporter, skolebesøg og elevcaféer giver samme indtryk som spørgeskemaundersøgelsen, men de beskriver også en række andre evaluerings- og dokumentationsformer, fx mundtlig fremlæggelse, lærerdagbøger og observationer. Lærerne tilkendegiver især ved skolebesøgene at anvendelsen af evalueringsredskaber er meget personafhængigt, og at de nyere former kun anvendes af enkelte lærere der har en særlig viden om et bestemt redskab eller lyst til at udvikle det. Det har den konsekvens at elevernes tilbud om evaluering af udbyttet af engelskundervisningen bliver meget forskelligt, og således også de muligheder elever og forældre får for at medvirke aktivt og fremadrettet.

> *Logbogen sådan som den fungerer i 3 klasser i dag, er en styrke. Elevens progression er tydelig for eleven og for læreren (og for forældrene) … Det er altså muligt at slå tilbage i log'en og sammenholde tidligere evalueringer med den aktuelle*. (Selvevalueringsrapport, lærere).

I selvevalueringsrapporterne og interviewene giver lærerne klart udtryk for at de føler sig usikre på hele dette felt, og at valget af evalueringsredskaber er præget af traditioner og manglende kendskab til nye evalueringsformer. De fleste beskriver evalueringen som situationsbestemt og uformel, nært koblet til lærerens intuition og erfaring.

> *Evalueringen foregår løbende og uorganiseret.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

Stort set alle lærere tilkendegiver at de er usikre på hvordan de skal gribe evalueringsopgaven an, men samtidig afviser mange en formalisering af området. En enkelt skole afviser især udefrakommende modeller. Til gengæld viser selvevalueringsrapporterne at alle er bevidste om at det er et forsømt område.

> *Generelt er vores evaluering mangelfuld. De fleste af os viger tilbage for det, fordi vi er usikre på, hvad det skal indeholde. Vi tror, det hænger sammen med, at vi heller ikke er gode til at fastsætte mål for vores undervisning.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

I den sammenhæng fremsætter de selvevaluerende skoler en række forslag til hvad de selv kan gøre. De foreslår blandt andet indførelse af logbog som et fast element i engelskundervisningen, portfolio, udviklingsarbejder om evalueringsredskaber tilpasset de enkelte faser og et udviklingsarbejde med målfokuseret evaluering i engelsk. Eleverne nævner en udtalelsesbog med karaktererne A, B og C, logbog, skalaer til selvvurdering, afkrydsningsark og elev-lærer-samtaler. En række forskellige metoder er således bragt i anvendelse, men en egentlig systematisk dokumentation af på hvilke områder eleven profiterer af undervisningen, og en samtale om det fremtidige læringsforløb afspejles ikke i dokumentationsmaterialet.

> *Vi har i folkeskoleloven en ret avanceret pædagogik, men det er svært for eleverne at gennemskue. Derfor har vi brug for redskaber som kan danne grundlag for undervisningens tilrettelæggelse og for at elever og forældre kan få indsigt.* (Forvaltning).

Traditionen for ikke at arbejde med diagnostiske prøver og andre dokumentationsformer i undervisningen gælder de selvevaluerende skoler bredt. Det forekommer at være en mere eller mindre grundlæggende holdning på alle skoler, jf. tabel 12, afsnit 4.2.3. Og når det drejer sig om principper/retningslinjer for løbende evaluering af undervisningen, findes de ifølge undersøgelsen kun på 42 % af skolerne. Både tradition og fravær af principper/retningslinjer kan være en forklaring på at lærerne har været så tøvende med hensyn til at tage de evalueringsredskaber til sig som de finder egnede. Det har den konsekvens at det spektrum af redskaber de anvender, er snævert og meget lidt orienteret mod dokumentation over for elever og forældre. Hertil kommer at tilknytningen til målfastsættelse er spinkel og usystematisk. Underretningen af forældre og elever får ofte karakter

af en statusbeskrivelse der nogle steder udtrykkes gennem skemaer og skalaer, i de fleste tilfælde ledsaget af en samtale om tingenes tilstand.

> *Vi får et skema hvor vi selv krydser af hvad vi synes vi kan, og hvor gode vi er, og hvad vi evt. selv synes vi mangler. Læreren får papiret og krydser sin vurdering ind. Papiret drøftes på skole-hjem-møde*. (Elevcafé).

Evalueringsgruppen må drage den konklusion at størstedelen af den respons elever og forældre får, er baseret på lærerens observationer i undervisningssituationen og har en form der kan være vanskelig at fastholde i et længere forløb. Skolernes egne forslag til udviklingsområder kan være et godt bidrag til at højne kvaliteten på området, men der må også tages initiativer på nationalt plan.

4.3 Progression og kontinuitet – et ledelsesansvar

4.3.1 Nationale rammer

Både begreberne undervisningsdifferentiering og løbende evaluering og ledelsens forpligtelse til at sikre at disse begreber implementeres, er et brud med en rodfæstet tradition i grundskolen. Der er derfor tale om et afgørende nyt element som lederne skal forholde sig til, og en opgave de må finde metoder til at løse som følge af folkeskoleloven fra 1993. I § 18, stk. 2, pålægges skolens leder at sikre at lærerne planlægger og tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for alle elever. Desuden har lederen ansvar for at den enkelte elevs undervisning bygger på målfastsættelse og løbende evaluering. Overordnet indebærer det at ledelsesinitiativer der sikrer progressionen i den enkelte elevs læring og kontinuitet i det samlede forløb i 4.-9. klasse, må spille en central rolle i lederens udmøntning af sit ansvar for engelskundervisningen.

Kapitel 6 beskriver de rammer der gælder for ledelse i folkeskolen, og de redskaber ledelsen har til rådighed når det pædagogiske ansvar skal udmøntes. Ledelsesopgaven med at sikre grundlaget for lærernes arbejde med evaluering og progression er imidlertid medtaget i dette afsnit for i sammenhæng at belyse lærernes og ledernes ansvar for dette område.

4.3.2 Fokus

Derfor bliver det vigtigt at stille følgende spørgsmål:

- Hvilken rolle spiller arbejdet med principper når ledelsen varetager sit pædagogiske ansvar?
- Hvordan udmønter ledelsen sit ansvar for kontinuitet i engelskundervisningen?
- Hvordan sikrer ledelsen at undervisningen lever op til lovens krav om målfastsættelse og evaluering?

4.4 Ledelsens rolle og muligheder

De følgende afsnit bygger primært på det lederne beskriver i selvevalueringsrapporter og ved skolebesøgene. Dette suppleres med resultaterne af den kvantitative undersøgelse.

4.4.1 Principper for målfastsættelse, evaluering og årsplaner

Når skolelederne skal sikre at lærerne lever op til lovens krav om undervisningsdifferentiering, er det nødvendigt at de tager stilling til hvordan de vil løse opgaven. De nationale dokumenter giver ingen anvisninger på hvordan denne ledelsesopgave skal løses, men loven pålægger skolelederen at udarbejde forslag til principper. Herigennem har lederne mulighed for at tage retningsgivende initiativer, jf. afsnit 6.1.1. Lærerne er forpligtede til at gennemføre en praksis der lever op til disse principper, og lederne er forpligtede til at sikre at det sker. På den baggrund bliver det nødvendigt for lederne at beslutte sig for i hvilken grad de vil følge op på principperne med krav om dokumentation, indsigt og dialog, og i hvilken grad de vil udøve deres ledelse gennem information og tillid til at principperne bliver fulgt.

Af lærernes og elevernes beskrivelser fremgår det at arbejdet med mål og evaluering står svagt. Det fremgår ikke entydigt om dette hænger sammen med fravær af ledelsesinitiativer på området, eller om de forklaringer der gives i afsnit 4.2, vejer tungere. Derfor undersøger de følgende afsnit dels arbejdet med principper, dels ledelsens opfølgning på disse.

Ingen af de selvevaluerende skoler har principper for målfastsættelse og evaluering på elevniveau. Derimod arbejder de fleste med forskellige former for årsplaner for fag eller klasser. Kravene til disse kan være udformet som principper og/eller retningslinjer der rummer krav om beskrivelse af mål og evaluering. Sådanne findes dog kun på to af de selvevaluerende skoler. Af det kvantitative materiale fremgår det at 73 % af skolerne har principper/retningslinjer for aflevering af årsplaner til skolens ledelse, men undersøgelsen siger ikke noget om indholdet i årsplanerne. Desuden fremgår det at forekomsten varierer en del fra skoletype til skoletype. De findes i størst udstrækning på store skoler og skoler i hovedstadsområdet og i højere grad på folkeskoler end på private skoler. Kun 42 % af skolerne har principper/retningslinjer for løbende evaluering af undervisningen.

Tabel 13
Har skolen principper/retningslinjer for løbende evaluering af undervisningen?

	Ja	Nej	I alt
Antal	154	210	364
Procent	42 %	58 %	100 %

Meget tyder på at der er behov for at skolerne udvider deres principper for årsplaner til at omfatte en forpligtelse til at fastlægge mål og evaluering så disse elementer indgår som en integreret del. Det kvalitative materiale viser at den professionelle dialog og efterfølgende skriftlighed der ligger i arbejdet med principper, skaber resultater. Fx står arbejdet med årsplaner meget tydeligere både i bevidsthed og praksis end arbejdet med evaluering og undervisningsdifferentiering. Det er da også et forhold som flere ledere gør opmærksom på. Det kommer fx til udtryk i nedenstående citat:

> *Vi har ingen nedskrevne principper og retningslinjer for ovennævnte (undervisningsdifferentiering og evaluering, red.), og jeg vil vurdere at dette felt er modent til et nøjere gennemsyn.* (Selvevalueringsrapport, ledelse).

På trods af at lederens ansvar for undervisningsdifferentiering er præciseret, er praksis at målfastsættelse for den enkelte elev nærmest er fraværende. Evalueringsgruppen vurderer at dette ikke skyldes manglende opmærksomhed på opgaven, men snarere, som det er beskrevet i afsnit 4.2.2, at det er en opgave der handler om en afgørende ændring af skolens undervisningspraksis og organisering generelt. Desto vigtigere er det at ledelsen ikke overlader opgaven til den enkelte lærer, men tager initiativer der kan understøtte en fælles udvikling. Første skridt kan være at sætte temaet på skolens dagsorden og give det retning gennem arbejdet med principper.

Også arbejdet med systematisk at sikre kontinuiteten ved lærerskift eller skift fra fødeskole til modtageskole står svagt. Her har ledelsen imidlertid gode muligheder for umiddelbart at handle både gennem arbejdet med principper/retningslinjer og gennem konkrete initiativer som dem der beskrives i to af selvevalueringsrapporterne. På én skole anbringes årsplanerne på lærerværelset til inspiration for kolleger og for at lette kontinuiteten i forbindelse med lærerskift. På en anden skole er der planer om at lægge årsplanerne ud på nettet så alle kan se hvad der er arbejdet med det foregående år. Men ingen af de selvevaluerende skoler beskriver en egentlig systematik for at sikre kontinuiteten ved lærerskift.

Tabel 14 viser at der findes principper for aflevering af såvel årsplaner som information om den enkelte elev på henholdsvis 73 % og 52 % af skolerne. Men det er ikke klart om principperne bliver anvendt, og opfølgningen er ikke konsekvent.

Tabel 14
Hvilke af følgende metoder anvender I på jeres skole som middel til at sikre kontinuiteten i engelskundervisningen, og i hvilket omfang følger du som skoleleder op på anvendelsen af disse?

	Har skolen principper/retningslinjer for:			Hvis ja, i hvilken grad følger du op på disse principper/retningslinjer?		
	Ja	Nej	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Aflevering af årsplaner til skolens ledelse	73 %	28 %	64 %	30 %	6 %	0 %
Aflevering af årsplaner til den modtagende lærer ved lærerskift	47 %	53 %	51 %	37 %	10 %	3 %
Overdragelse af information om den enkelte elev ved lærerskift	52 %	48 %	37 %	45 %	14 %	3 %
Overdragelse af årsplaner mellem føde- og modtageskole	14 %	86 %	58 %	30 %	10 %	3 %
Overdragelse af information om den enkelte elev mellem føde- og modtageskole	41 %	59 %	55 %	36 %	8 %	2 %

De to selvevaluerende modtageskoler fortæller om meget sporadisk kontakt til fødeskolerne. Og dette kan sammenholdt med at kun 14 % af skolerne har principper for overdragelse af årsplaner fra fødeskole til modtageskole, give anledning til bekymring. Hvis dette afspejler gældende praksis på området, er det nødvendigt at tage initiativer på kommunalt niveau for at sikre kontinuiteten for de mange elever der på grund af skolestrukturen har et sådant skoleskift. Dette problem er løst bedre af de frie grundskoler. De har i højere grad principper/retningslinjer for aflevering af årsplaner og informationer om den enkelte elev end folkeskoler og efterskoler.

Initiativer til at sikre kontinuiteten i undervisningen af den enkelte elev, både ved lærerskift og skoleskift, er nærmest fraværende. I det kvalitative materiale peger alle beskrivelser på at arbejdet med kontinuitet overlades til bogsystemet og/eller den enkelte lærer. En tvivlsom fremgangsmåde når

man tænker på at der både er en afleverende lærer og en modtagende lærer, og at de kan have grundlæggende forskellige tilgange til opgaven såvel praktisk som pædagogisk.

> *Det er så at sige overladt til den enkelte lærer at sikre sig dette (overlevering af informationer ved lærerskift, red.), og det er min fornemmelse, at det sker i nogen tilfælde, og i andre ikke.* (Selvevalueringsrapport, ledelse).

Hvis ikke skolen dokumenterer hvad eleven har arbejdet med, og på hvilket udviklingstrin han eller hun befinder sig, er det et særligt problem for elever der flytter én eller flere gange i skoleforløbet. De risikerer enten at arbejde med det samme flere gange og derved blive sat tilbage i udvikling eller få huller i deres viden og et usammenhængende læringsforløb.

Flere af de selvevaluerende skoler er på vej mod den fasedelte skole der i sin struktur har indbygget lærerskift i engelskforløbet. En struktur der indebærer at læreren som person ikke kan være garant for kontinuiteten. Derfor bør ledelsen ikke kun i den traditionelle struktur, men også når nye strukturer fastlægges, være særlig opmærksom på kontinuiteten.

4.4.2 Opfølgning – et redskab til udvikling?

Som det fremgår af ovenstående, spiller principper en betydelig rolle som fundament for skolernes udviklingsarbejde generelt. Ikke mindst fordi denne proces involverer både skolebestyrelse og pædagogisk råd, jf. kapitel 6. Når processen med at formulere principper er afsluttet, er det ledelsens opgave at sikre at skolen tilpasser sin praksis til disse principper. På de skoler der har principper/retningslinjer for evaluering, følger 73 % af lederne op på disse, og det må tages som et udtryk for at lederne tager opgaven alvorligt.

Når opgaven bliver mere konkret og går tættere på praksis, ser det imidlertid ud til at være vanskeligere for lederne at følge op, jf. tabel 15. Tabellen siger ikke noget om årsagen, men af ledernes udsagn under kategorien "andet" i spørgeskemaundersøgelsen, i selvevalueringsrapporter og på skolebesøg fremgår det at arbejdet med at påvirke praksis kræver dialog og medejerskab hos lærerne. Det er desuden værd at bemærke at ledelsens opgave med at påvirke og følge op i forhold til evalueringsformer fungerer bedst på store skoler, på skoler hvor der er mange engelsklærere, og på skoler med linjefagsuddannede engelsklærere.

Tabel 15
I hvilken grad søger du at påvirke lærernes anvendelse af følgende evalueringsformer, og i hvilken grad følger du op?

	I hvilken grad søger du at påvirke lærernes anvendelse af følgende evalueringsformer?				I hvilken grad følger du op på lærernes anvendelse af evalueringsformerne?			
	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Diagnostiske prøver indbygget i bogsystemet	2 %	17 %	28 %	52 %	2 %	13 %	29 %	55 %
Andre diagnostiske prøver	2 %	13 %	30 %	55 %	2 %	15 %	29 %	55 %
Logbøger	12 %	30 %	26 %	32 %	6 %	25 %	34 %	35 %
Portfolio	10 %	21 %	26 %	43 %	6 %	17 %	30 %	47 %
Elevsamtaler	41 %	40 %	10 %	8 %	22 %	44 %	23 %	11 %
Skriftlige opgaver	10 %	33 %	22 %	35 %	7 %	23 %	31 %	39 %
Terminsprøver	24 %	19 %	12 %	45 %	19 %	20 %	14 %	47 %
Andet	19 %	19 %	9 %	54 %	9 %	18 %	20 %	53 %

Af tabel 15 fremgår det at den metode både ledelse og lærere har valgt at prioritere, er elevsamtaler, der i øvrigt er behandlet i afsnit 4.2.2. Det er uden tvivl en metode som kan gavne arbejdet med både mål og evaluering, men også en meget tidskrævende metode. I modsætning til fx logbogen og portfolioen er det også en metode der indebærer en risiko for at eleven ikke selv kommer til at tage et reelt ansvar. Desuden bliver evaluering og målfastsættelse bundet til en periodebestemt struktur i stedet for at foregå løbende. Når man sammenholder med lærernes tilkendegivelser i afsnit 4.2.3, rummer logbogen og portfolioen et potentiale idet 45-50 % af engelsklærerne peger på at disse metoder i høj grad eller nogen grad er egnede. Evalueringsgruppen konkluderer på den baggrund at en stærkere påvirkning fra ledelsens side er nødvendig. Ledelsen bør prioritere kompetenceudvikling og udviklingen af konkrete værktøjer. Og disse initiativer bør følges op af en dialog om hvordan ny viden og konkrete redskaber kan påvirke gældende undervisningspraksis.

Dette arbejde vil naturligt kunne kobles til den ledelsesmæssige forpligtelse til at sikre at undervisningen lever op til lovens krav om undervisningsdifferentiering. Tabel 16 viser at ledelsen på op mod 60 % af skolerne anvender teamsamtaler og medarbejdersamtaler til at komme i dialog med lærerne om undervisningen. Det skal dog bemærkes at spørgeskemaundersøgelsen afspejler en

betydelig uoverensstemmelse mellem lærernes og ledernes forståelse af disse samtaler. Kun henholdsvis 22 % og 41 % af lærerne tilkendegiver at ledelsen varetager ledelsesansvaret for undervisningsdifferentieringen gennem teamsamtaler og medarbejderudviklingssamtaler. De tilsvarende tal for skolelederne er henholdsvis 56 % og 59 %.

Tabel 16
Hvilke fremgangsmåder anvender du når du skal sikre at engelskundervisningen planlægges og tilrettelægges så den rummer udfordringer for alle elever?

	Procent	Antal
Jeg drøfter det med lærerne ved medarbejderudviklingssamtaler	59 %	213
Jeg drøfter det med lærerne ved teamsamtaler	56 %	203
Jeg gennemser årsplanerne	65 %	235
Jeg giver lærerne en tilbagemelding på deres årsplaner	42 %	254
Jeg har tillid til at lærerne varetager denne opgave forsvarligt	75 %	274
Jeg overværer undervisningen indimellem	25 %	89
Andet	11 %	40
I alt		363

I alt giver mere end 100 % da der kunne sættes flere kryds ved dette spørgsmål.

Det er også værd at bemærke at 95 % af lærerne angiver at lederne løser opgaven ved at udvise tillid, og at kun 5 % af lederne løser opgaven ved at overvære undervisningen. Svarene i tabel 16 viser ledernes prioritering, der tegner et tilsvarende om end knap så markant mønster. I rubrikken "andet" peger lederne desuden på værdigrundlag og det kollegiale samarbejde i fagudvalg/fagteam som garant for undervisningsdifferentieringen. Dette kan tolkes som en tendens til at de fremgangsmåder der kræver mindst involvering, foretrækkes af lederne. Både ved skolebesøgene og i selvevalueringsrapporterne ses tegn på at der eksisterer nogle uskrevne regler i samspillet mellem ledelsen og lærerne, og at disse sætter grænser for hvor tæt ledelsen kan komme på lærernes praksis.

4.4.3 Balancen mellem tillid og systematisk opfølgning

Den markante tilslutning til tillidsbaseret ledelse hos både ledelse og medarbejdere er naturligvis positiv. Når resultaterne sammenholdes, kan afvigelsen mellem ledernes og lærernes opfattelse også tolkes som et udtryk for at ledelsen har en intention om at lede gennem dialog både med den enkelte og teamet, gennem indsigt i praksis og gennem skriftlige dokumenter. Lederne udtrykker noget tilsvarende i det kvalitative materiale, og flere udtrykker i deres visionsdel behovet for en højere grad af skriftlighed, systematik og indsigt i praksis. Det er dog lige så klart at tillid opfattes som et væsentligt fundament for skolens arbejde. Nedenstående citat udtrykker det spændingsfelt som alle lederne beskriver både ved skolebesøgene og i selvevalueringsrapporterne som et vilkår for og en holdning til deres ledelsesarbejde:

> *Det er vigtigt at lærere har et råderum inden for de afstukne rammer. Hvis ikke, vil udviklingen stagnere og mange frugtbare initiativer blive kvalt. Samspillet mellem lærerpersonalet og ledelsen er en absolut nødvendighed*. (Selvevalueringsrapport, ledelse).

Evalueringsgruppen mener at den beskrevne balance mellem tillid og systematisk opfølgning er uhensigtsmæssig når det drejer sig om at skabe en praksis for målfastsættelse og løbende evaluering. Dette gælder ikke nødvendigvis alle skolens områder og især ikke områder hvor skolen har en tradition for at arbejde professionelt med at videreudvikle sin praksis gennem den kollegiale dialog i klasse-/årgangsteam og fagudvalg/fagteam. Men på dette område hvor lærerne udtrykker stor usikkerhed, og hvor der kræves fælles fodslag og udvikling af en ændret arbejdskultur, må ledelsen i højere grad skubbe til udviklingen. Det kan ske både gennem arbejdet med at skabe retning gennem principper, gennem konkret respons på den praksis der udvikles, og gennem målrettet kompetenceudvikling. At en sådan indsats kan skabe resultater, afspejles i arbejdet med årsplaner.

4.5 Konklusioner og vurderinger

Dette kapitel har koncentreret sig om hvordan især to paragraffer i folkeskoleloven udmøntes i engelskundervisningen, nemlig § 13.2 om den løbende evaluering og § 18.2 om lederens ansvar for undervisningens tilrettelæggelse. I den forbindelse er de fire nøglebegreber målfastsættelse, evaluering, elevens aktive medvirken og progression søgt indkredset. Der er lagt vægt på at beskrive både lærernes og ledernes ansvar og muligheder, og det ansvar der påhviler det nationale og det kommunale niveau.

Hvorfor skal årsplaner rumme mål?

Årsplaner der tager udgangspunkt i CKF og Klare Mål, er et anerkendt instrument i lærersamarbejdet og til at informere forældrene på klasseniveau. Arbejdet med årsplaner har imidlertid ikke ført til et systematisk arbejde med målfastsættelse og evaluering. Det hænger sammen med at mange

årsplaner har karakter af aktivitetsplaner eller rammer for undervisningen som fyldes ud undervejs – uden at der drøftes eller fastlægges mål. Årsplanerne svarer i højere grad på *hvad* eleverne skal arbejde med, end *hvorfor*.

Fraværet af mål fører også til et fravær af systematisk evaluering. Det betyder at evalueringen af et forløb ofte kommer til at handle om hvad eleverne synes lige her og nu, og ikke hvad de har fået ud af forløbet, eller hvordan evalueringen skal påvirke den efterfølgende undervisning. På den måde kommer arbejdet med en progression der er tilpasset den enkelte klasse, alene til at hvile på et skøn.

Dette kompenseres der i nogen grad for ved en massiv anvendelse af bogsystemer. Det kan der være gode begrundelser for da disse oftest er udarbejdet af dygtige fagfolk, men det er vigtigt at være opmærksom på at ikke alle eksisterende systemer er afstemt med Klare Mål. Der er desuden den risiko at lærerens egne refleksioner over relevante mål for den aktuelle elevgruppe ikke bliver tydelige – hverken for dem selv eller eleverne.

Flere skoleledere forsøger at påvirke udviklingen af årsplanerne, men ikke alle lærere kan se en mening med at aflevere deres årsplaner til ledelsen. Derfor er det vigtigt at lederne er tydelige om formålet med deres initiativer på området. Evalueringsgruppen ser det som afgørende at lærerne når de planlægger årets arbejde, tydeliggør mål, evaluering og progression på klasseniveau – for sig selv, eleverne og forældrene.

Elevens rolle i sin egen læreproces

Ifølge loven er eleven tildelt en aktiv rolle i sin egen læreproces. Det betyder at den enkelte elev skal arbejde med egne mål og evaluering af sin indsats som grundlag for den fortsatte undervisning. Formålet er at sikre en progression i læringen der er tydelig for eleven, læreren og forældrene. Et sådant arbejde finder stort set ikke sted i forbindelse med engelsk. Det der kommer nærmest, er elev-lærer-samtaler og skole-hjem-samtaler. Der er flere indbyggede problemer i disse samtaler. Dels indgår de i en fast struktur og får derved ikke karakter af løbende evaluering. Og dels rummer de kun i ringe grad dokumentation af elevens læreproces – og mangler dermed også det fremadrettede sigte.

Evalueringsgruppen deler lærernes opfattelse af at de krav der udspringer af § 13, stk. 2, ikke kan realiseres inden for en struktur hvor én lærer underviser op til 28 elever med vidt forskellige forudsætninger i enkeltstående lektioner tre til fire gange om ugen. Evalueringsgruppen mener derfor at der bør ændres grundlæggende på organiseringen af undervisningen så en fleksibel struktur afløser den traditionelle. Det kræver imidlertid et samspil mellem flere parter. Undervisningsministeriet må udfolde tankerne bag den løbende evaluering og understøtte udviklingen af den med uddan-

nelsesinitiativer og redskaber[3]. Lærerne må arbejde med at udvikle en forståelse og metoder der tildeler eleven en mere aktiv rolle end den de har i en undervisning hvor læreren strukturerer arbejdet i små sekvenser. Og skolelederne må igangsætte eller fortsætte initiativer der kan føre til en mere fleksibel tilrettelæggelse på tværs af fag og klasser – og desuden iværksætte en debat i forældregruppen der kan understøtte en mere aktiv og ansvarlig elevrolle.

Evaluering og dokumentation – elementer i en målrettet undervisning

En del af de problemstillinger der er beskrevet ovenfor, knytter sig til eksistens og anvendelse af evalueringsredskaber. Lærerne kender en lang række evalueringsredskaber som de finder egnede. Det er blandt andet diagnostiske prøver, logbøger, portfolioen, skriftlige opgaver og elevsamtaler. Alligevel anvendes kun de to sidstnævnte i udstrakt grad. Hertil kommer et problem som har været berørt flere gange, nemlig at undervisningen er meget lærerafhængig. Det skyldes ikke kun at lærerne er forskellige personer, men også at deres kendskab til og præference for forskellige metoder er forskelligt. I forbindelse med evaluering kan denne forskellighed betyde at nogle elever får en dokumentation af deres egen læreproces gennem en variation af metoder der kan indfange forskellige kompetencer, mens andre ikke får en egentlig dokumentation. Disse problemstillinger hænger uden tvivl sammen med den store usikkerhed lærerne vedkender sig i forbindelse med evaluering.

Det er også tydeligt at skolerne generelt ikke har arbejdet systematisk med at udvikle evalueringsbegrebet. Det afspejler sig blandt andet i at under halvdelen af skolerne har principper eller retningslinjer for evaluering. Dokumentationen tyder på at både ledere og lærere er opmærksomme på at skolen ikke er kommet langt i løsningen af den evalueringsopgave der blev bygget ind i folkeskoleloven i 1993. Der er stor vilje til at tage fat, men også en usikkerhed der kalder på såvel involvering og konkrete tiltag på skoleniveau som initiativer på overordnet niveau. At integrere evaluering i skolens praksis kræver uddannelse og synlig ledelse på området. Men det kræver også udvikling af nye forståelser hos både forældre og lærere og udvikling af redskaber der kan dokumentere elevernes læreproces og sikre en synlig progression.

Ledelse – lovgrundlag, værktøjer og virkelighed

Med § 18, stk. 2, pålægges skolens leder ud over det overordnede pædagogiske ansvar for skolens virksomhed et konkret ansvar for at undervisningen rummer udfordringer for alle elever. Det betyder at lederen må sikre at de overordnede rammer for skolens virksomhed understøtter dette, blandt andet gennem arbejdet med principper og retningslinjer. Men det er også nødvendigt at han eller hun har indsigt i hvordan lærerne udmønter bestemmelserne i praksis. Når det drejer sig om de temaer der er fokus på i dette afsnit, kan man ikke sige at lederne har løst deres opgave

[3] *EVA's rapport om folkeskolens afgangsprøver fra november 2002 berørte også denne problemstilling.*

tilstrækkeligt. Det afspejles både i arbejdet med principper og retningslinjer og i den konkrete praksis med hensyn til mål, evaluering og dokumentation af progression. Et særligt problem knytter sig til kontinuiteten i elevernes læringsforløb. Sikringen af denne er næsten udelukkende overladt til lærerne – også ved lærerskift. Der er et tydeligt behov for at lederne skaber procedurer der kan sikre kontinuiteten når elever flytter individuelt eller fra fødeskole til modtageskole, men også ved lærerskift internt på skolen – ikke mindst i takt med udviklingen af den fasedelte skole.

Nogle af forklaringerne på at ledelsen ikke er kommet langt med at løse disse opgaver, ligger i det allerede beskrevne. Andre knytter sig til det forhold at det i skolekulturen er vanskeligt for ledelsen at komme tæt på undervisningen, og at ændringer af den karakter der er brug for på dette område, forudsætter at lærergruppen gennem involvering opnår ejerskab til nye tiltag som fx en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen. Lederne respekterer i stor udstrækning dette ved at tilrettelægge udviklingsprocesser der blandt andet knytter sig til arbejdet med principper. Men de forsøger også at komme tættere på praksis gennem medarbejdersamtaler og teamsamtaler. Begge parter ser disse samtaler som et godt redskab, men lederne mener i noget højere grad end lærerne at de er med til at sikre kvaliteten i undervisningen. Det kan tyde på at lederne ikke er tydelige nok om formål med og indhold i disse samtaler.

Hertil kommer at lederne tillægger systematisk opfølgning, fx tilbagemelding på årsplaner, større betydning for deres sikring af undervisningen end lærerne – dog ikke så stor betydning som det at udvise tillid. Lærere og ledere er enige om at tillid er afgørende. Evalueringsgruppen deler denne opfattelse, men finder det samtidig vigtigt at være opmærksom på at ti års tillid ikke har ført til at der er udviklet en evalueringspraksis der er i overensstemmelse med folkeskoleloven. Derfor stiller gruppen spørgsmål ved om balancen mellem tillid og systematisk opfølgning i ledelsens varetagelse af sit ansvar for at undervisningen er hensigtsmæssig. Tillid som et bærende element afvises ikke, men det er vigtigt at iagttage på hvilke områder skolen flytter sig i den retning nationale initiativer tilsigter, og på den baggrund vælge ledelsesstrategier.

4.6 Anbefalinger

På baggrund af rapportens dokumentation og konklusioner anbefaler evalueringsgruppen at:

Undervisningsministeriet

- konkretiserer den forestilling om udmøntning og gennemførelse af arbejdet med mål og evaluering på elevniveau der ligger bag § 13, stk. 2, og kobler den til skolens rammevilkår
- tydeliggør det fremadrettede perspektiv der ligger i § 13, fx ved at anbefale udviklingssamtaler mellem elev, forældre og lærer efter svensk model
- intensiverer udviklingen af evalueringsredskaber for at fremme en differentieret evalueringskultur

- sikrer uddannelse og efteruddannelsestilbud der kan styrke lærernes og ledernes faglige tilgang til arbejdet med begreberne målfastsættelse, evaluering og progression så de kan integrere disse tre elementer i deres praksis.

Det kommunale niveau

- forpligter alle skoler til at formulere principper og retningslinjer for årsplaner der rummer faglige og personlige mål og handle- og evalueringsplaner.

Skolelederne

- støtter en udvikling hvor de traditionelle skole-hjem-samtaler erstattes af udviklingssamtaler mellem elev, forældre og lærere hvor konkret dokumentation for elevens progression gennemgås som basis for aftaler om nye mål
- tager initiativ til at arbejdet med principper for målfastsættelse og evaluering sættes på dagsordenen
- støtter udviklingen af skolens praksis med hensyn til den løbende evaluering gennem en tættere dialog med lærerne om deres undervisningspraksis
- sikrer udviklingen af en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen ved at involvere medarbejdere og forældre
- tager initiativer der sikrer kontinuiteten i engelskundervisningen ved lærerskift og skoleskift
- prioriterer praksisrelateret efteruddannelse inden for målfastsættelse, evaluering og dokumentation af elevernes progression.

Engelsklærergruppen

- deltager som en del af deres udviklingsforpligtelse i udviklingen af principper, modeller og redskaber til at fremme arbejdet med mål og evaluering som fx logbog og portfolio.

Den enkelte engelsklærer

- udarbejder årsplaner der rummer overvejelser om mål og evalueringsformer, og lægger sine overvejelser frem i en dialog med eleverne, forældrene og skolens ledelse
- medvirker aktivt til at udvikle en arbejdskultur i lærerteamet og den enkelte klasse på tværs af fagene der understøtter arbejdet med målfastsættelse og evaluering
- bevæger sig fra den intuitive og erfaringsbaserede evalueringstænkning mod en fælles praksis der bygger på systematisk refleksion og dokumentation.

5 Læringsmiljøet og undervisningen

En særlig del af Klare Mål-programmet er et tværgående fokus på elevens alsidige personlige udvikling[4]. Dette fokus lægger op til at både det faglige og det tværfaglige indhold i undervisningen skal kobles til det miljø der skabes omkring elevernes læring. Det fremgår også at undervisningen skal ses i sammenhæng med elevernes livsverden og personlige ressourcer. Nøgleord i dette oplæg er fordybelse, involvering, meningsfulde projekter, medbestemmelse, evaluering, aktiv anvendelse af det lærte, anerkendelse og lærer- og elevroller.

I dette kapitel belyses engelskundervisningen ud fra dette perspektiv. Kapitlet består af tre hovedafsnit. Afsnit 5.1 beskriver de fysiske rammer omkring engelskundervisningen. Afsnit 5.2 beskæftiger sig med det sociale miljø i klassen, herunder det demokratiske aspekt. Og endelig ser afsnit 5.3 på hvordan engelskundervisningen knytter an til den verden der ligger uden for skolen.

5.1 De fysiske rammer – anvendelse af rum og ressourcer

I spørgeskemaundersøgelsen er både lærere og skoleledere blevet spurgt i hvilken grad en række vilkår der knytter sig til rum og ressourcer, påvirker undervisningen. 53 % af skolelederne og 65 % af lærerne angiver at de fysiske rammer i høj grad eller i nogen grad påvirker undervisningen. De fysiske rammer, herunder faciliteter som it og skolebibliotek og elevernes adgang til at bruge disse faciliteter, har også været et tema i selvevalueringen og på skolebesøgene.

5.1.1 Fokus

Derfor er det vigtigt at se på følgende spørgsmål:

- Hvordan arbejder engelsklærerne med at skabe et læringsmiljø som ramme om deres undervisning – og hvilke muligheder har de?
- Hvordan er elevernes adgang til skolens faciliteter?

[4] *7. marts 2002 udsendte Undervisningsministeriet en ny bekendtgørelse der forpligter kommunerne til at beskrive hvordan undervisningen kan fremme elevernes personlige udvikling, med virkning fra 1. august 2002. Samtidig udgav ministeriet hæftet "Fokus på elevens alsidige personlige udvikling".*

5.1.2 Det fysiske miljø

I spørgeskemaundersøgelsen er både lærerne og skolelederne blevet spurgt i hvilken grad de vurderer at de fysiske rammer påvirker engelskundervisningen på skolen. Svarfordelingen er vist i tabellen nedenfor.

Tabel 17
I hvilken grad påvirker de fysiske rammer engelskundervisningen på skolen?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Skoleledere	11 %	42 %	41%	7 %	100 %
Lærere	23 %	42 %	31 %	5 %	100 %

Som det ses, er der flere lærere end skoleledere der mener at de fysiske rammer i høj grad eller i nogen grad påvirker engelskundervisningen.

I selvevalueringsrapporter og ved skolebesøg giver en del lærere udtryk for at de fysiske rammer virker som en barriere for nogle organiseringsformer. Flere nævner at der på skolen ikke er mulighed for at lade elever gå ud af klassen og arbejde i fx par eller grupper fordi der simpelthen ikke er fysisk mulighed for at de kan sidde andre steder. Samtidig nævner en del lærere at klasseværelserne er så små at mulighederne for at arbejde uforstyrret i par eller grupper inden for klasseværelset er dårlige. Nogle lærere nævner desuden at der mangler alternative lokaler hvor der er rum og plads til fordybelse.

På fem af de selvevaluerende skoler har lærerne et ønske om at etablere et faglokale eller et område på skolen hvor de kan skabe et engelsk-miljø. Det er evalueringsgruppens vurdering at etablering af faglokale eller -område kan medvirke til at isolere faget yderligere. Evalueringen har vist at engelsk som fag i forvejen er ret isoleret og indgår ganske lidt i tværfaglig sammenhæng, jf. afsnit 5.3. Derfor vil det være mere hensigtsmæssigt at skabe et engelsk-miljø inden for klasseværelset eller i sammenhæng med dette.

5.1.3 Skolens it-faciliteter og skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter

Flere forhold influerer på hvilken rolle it og skolebiblioteket spiller i engelskundervisningen. For it´s vedkommende er det især adgangen til pc'er og internet, dvs. antal, placering og elevernes mulighed for at få adgang både i og uden for skoletiden. Andre betydende faktorer er tekniske problemer og nødvendigheden af at reservere edb-lokale eller mobilt udstyr. Og endelig kan den enkelte lærers it-kompetencer og præferencer spille en rolle.

Skolebibliotekets betydning for engelskundervisningen er også betinget af en række faktorer. Dette uddybes i afsnit 6.3.4. Men to faktorer som er fælles for it og skolebiblioteket, behandles her. Det er den måde skolen har valgt at lade eleverne bruge disse faciliteter på, og lærernes holdning til at anvende faciliteterne som den kommer til udtryk i deres opfordringer til eleverne.

Der er i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen indsamlet oplysninger fra både skolelederne og Undervisningsministeriet om antal pc'er pr. elev. Undersøgelserne viser hvor mange pc'er der er til undervisningsbrug på skolerne, og hvor mange af dem der har internetadgang. I forhold til engelsk er det i særlig grad antallet af pc´ere med internetadgang der er interessant. Det skyldes dels formålet om at styrke elevernes internationale forståelse, dels muligheden for at skabe ægte sproglige oplevelser (uddybet i henholdsvis afsnit 5.3.4 og afsnit 5.3.3).

Som det fremgår af tabel 18, er spredningen mellem skolerne stor med hensyn til elev pr. computer. Og når eleverne skal bruge internettet, er der på op mod halvdelen af skolerne betydelig trængsel.

Tabel 18
Gennemsnitligt antal elever pr. undervisningscomputer og undervisningscomputer med internetadgang

Undervisningscomputer					
Elever	1-5	6-10	11-15	16 eller flere	I alt
Antal	75	179	84	50	357
Procent	21 %	57 %	18 %	4 %	100 %
Undervisningscomputer med internetadgang					
Elever	1-5	6-10	11-15	16 eller flere	I alt
Antal	39	179	84	50	352
Procent	11 %	51 %	24 %	14 %	100 %

Samme spredning afspejles i de selvevaluerende skolers beskrivelser, der også siger noget om hvordan it-faciliteterne er organiseret på skolerne. En skole har internetadgang fra alle lokaler, mens de øvrige beskriver forholdsvis store problemer med både antallet af pc´er, placering og manglende internetadgang. Hertil kommer problemer med it der teknisk set ikke fungerer tilfredsstillende. Alle disse forhold ses som barrierer og indgår i engelsklærernes prioritering af it i undervisningen. Af

spørgeskemaundersøgelsen fremgår det da også at 39 % af engelsklærerne oplever antallet af pc'er med internetadgang som en barriere for engelskundervisningen.

Alligevel opfordrer 64 % af engelsklærerne i høj grad eller i nogen grad eleverne til at bruge it i engelskundervisningen:

Tabel 19
Opfordrer du dine elever til at bruge skolens it-faciliteter i forbindelse med engelskundervisningen?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Antal	210	380	250	89	929
Procent	23 %	41 %	27 %	10 %	100 %

Dette skal ses i sammenhæng med at de fleste af de selvevaluerende lærere tilkendegiver at de har de it-kompetencer de selv finder nødvendige. Det tyder på at den satsning der ifølge besøg og selvevalueringsrapporter har været på det pædagogiske it-kørekort eller andre it-kurser, har haft betydning for engelsklærerne.

Til sammenligning opfordrer kun 52 % af engelsklærerne i høj grad eller i nogen grad eleverne til at bruge skolebiblioteket i forbindelse med engelskundervisningen. Dette skal ses i sammenhæng med den relation mellem skolebiblioteket og engelsklærerne der beskrives i afsnit 6.3.4.

Spørgeskemaundersøgelsen siger ikke noget om i hvilket omfang it i realiteten indgår i engelskundervisningen, eller om elevernes adgang til skolens it-faciliteter. Skolelederne er imidlertid blevet spurgt om i hvilket omfang skolens it-faciliteter er åbne for eleverne både i skoletiden og uden for skolens åbningstid. Svarene viser at størstedelen af skolerne tillader eleverne at benytte it-faciliteterne i skoletiden på egen hånd, mens mindre end en tredjedel giver samme mulighed uden for skolens åbningstid.

Tabel 20
Elevernes adgang til skolens it-faciliteter

Er skolens it-faciliteter åbne for eleverne uden ledsagelse af en lærer *i skolens åbningstid?*			
	Ja	Nej	I alt
Antal	287	78	365
Procent	79 %	21 %	100 %
Er skolens it-faciliteter åbne for eleverne uden ledsagelse af en lærer *uden for skolens åbningstid?*			
	Ja	Nej	I alt
Antal	82	280	362
Procent	23 %	77 %	100 %

Derimod viser spørgeskemaundersøgelsen at der er stor forskel på hvor meget adgang der er uden for skoletiden på forskellige skoletyper. Kun 14 % af folkeskolerne giver adgang uden for skolens åbningstid, mens de tilsvarende tal for de frie grundskoler og efterskolerne er henholdsvis 28 % og 93 %. En del af forskellen kan forklares med den struktur efterskolerne har, men folkeskolerne bør set i lyset af adgangen på de frie grundskoler overveje sine muligheder for at give eleverne bedre adgang uden for skolens åbningstid.

Et lignende mønster gør sig gældende for skolebibliotekets vedkommende, dog er skolebiblioteket generelt mere tilgængeligt end it-faciliteterne. Af den kvantitative undersøgelse fremgår det at skolebiblioteket er åbent for eleverne uden ledsagelse af en lærer i skolens åbningstid på 96 % af folkeskolerne og 66 % af de frie grundskoler. Men skulle eleverne have brug for at benytte skolebiblioteket uden for skolens åbningstid, har de kun den mulighed på 20 % af folkeskolerne og på 26 % af de frie grundskoler. Forholdene på dette område er bedst i Jylland og på mindre skoler. Den store variation viser at skolerne på disse områder træffer forskellige valg. Hverken det kvalitative eller det kvantitative dokumentationsmateriale siger noget om hvad der ligger bag disse valg.

Evalueringsgruppen ser både tilstedeværelsen af de nødvendige it-faciliteter og elevernes uhindrede adgang til disse og til skolebiblioteket som vigtige faktorer i en fortsat udvikling af engelskundervisningen, jf. kapitel 3 og 4 om valg af materialer, organiseringsform og fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen.

5.2 Det sociale miljø – relationer og medbestemmelse

Elever og lærere er enige om at det sociale miljø betyder meget for engelskundervisningen. Det sociale miljø består af og påvirkes af mange faktorer. Relationen mellem lærer og elever og eleverne indbyrdes er vigtig for at etablere et læringsmiljø der fremmer elevernes lyst til at lære og til at tale engelsk i klasseværelset. Det har også betydning hvordan og i hvilket omfang læreren samarbejder med andre lærere. Og det har betydning hvordan eleverne tildeles medansvar og medbestemmelse i forhold til undervisningen.

5.2.1 Fokus

Derfor er det vigtigt at se på følgende spørgsmål:

- Hvordan påvirker skolernes organisering af lærerarbejdet arbejdet med den enkelte klasses læringsmiljø?
- Hvordan arbejder engelsklærerne med at skabe et socialt og fagligt miljø der fremmer elevernes lyst til at tage aktivt del i og medansvar for undervisningen?
- Hvordan arbejder lærerne med elevernes medansvar og medbestemmelse?

5.2.2 Organisering af lærerarbejdet

Næsten alle selvevalueringsgrupper skriver at det har stor betydning for arbejdet med det sociale klima i klassen om engelsklæreren er en del af lærerteamet omkring klassen eller "kun" faglærer. Alle lærerne mener at det sociale klima er afgørende for hvordan engelskundervisningen forløber, og hvilket udbytte eleverne får af den. Derfor arbejder alle lærerne også med det sociale klima i deres undervisning. Men måden de gør det på, og hvor vidtrækkende arbejdet er, afhænger af om de er en del af klassens lærerteam eller ej.

Arbejdet med klassens sociale klima er et grundlæggende og gennemgående element i teamarbejdet. På én skole deltager alle klassens lærere i et teamsamarbejde hvor fælles spilleregler aftales. Lærerne oplever at det er trygt for eleverne at vide at lærerne taler sammen om dette. En anden skole er ved at opbygge et teamsamarbejde med engelsklærerne som deltagere. På de resterende skoler er engelsklæreren ikke en del af teamet omkring klassen i kraft af det at være engelsklærer. På skoler hvor engelsklærerne ikke er en del af teamet, opfatter de typisk arbejdet med det sociale klima som noget der begrænser sig til engelsktimerne.

> (…) vi arbejder med det sociale klima som et vilkår – men ikke som udgangspunkt (…) Men som udgangspunkt lader vi klasselæreren/teamet om at håndtere det sociale klima og arbejdet med dette. *(Selvevalueringsrapport, lærere).*

5.2.3 Arbejdet med det sociale og faglige miljø

Engelsklærerne giver i selvevalueringsrapporter og ved skolebesøg samstemmende udtryk for at arbejdet med at skabe et læringsmiljø hvor alle elever føler sig trygge nok til at tage aktiv del i undervisningen og turde tale engelsk i klassen, er afgørende i et sprogfag.

Flere selvevalueringsgrupper nævner at de har fokus på at etablere et klasseværelsessprog så eleverne bliver i stand til at indgå i en dialog. De arbejder også med at skabe en social tryghed som fremmer elevernes lyst og mod til at udtrykke sig. Et par selvevalueringsgrupper nævner konkrete eksempler på aktiviteter der fremmer en sådan tryghed.

> *I begynderundervisningen bygger vi trygheden op gennem "silent period", rim, sange og remser, som muliggør, at man kan skjule sig i mængden. Senere bruger vi i udstrakt grad pararbejde.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

Lærere som "kun" er faglærere, nævner generelt to aspekter ved arbejdet med det sociale klima. Det ene er introduktion af regler for hvordan elever omgås og respekterer hinanden, og hvad der er forbudte reaktioner hvis nogen laver fejl, og konsekvent opfølgning på reglerne i den daglige undervisning. Det andet er håndtering af akutte konflikter eller situationer der påvirker det sociale klima og elevernes undervisningsparathed negativt.

Flere nævner desuden at de har løbende kontakt til klasselæreren eller lærerteamet om det sociale klima. I den forbindelse nævner lærerne på en skole at det som faglærer der ser med nye øjne på eleverne, kan være vanskeligt at få klasselæreren til at indse eventuelle problemer med enkelte elever. Klasselæreren er tilbøjelig til at anlægge den holdning at hans eller hendes årelange kendskab som klasselærer vejer tungere end faglærerens iagttagelser.

På nogle skoler nævner lærerne kontakt til forældre som en del af arbejdet med det sociale klima i klassen, men forældresamarbejdet er ikke et tema i evalueringen. Derfor behandles dette ikke yderligere.

I lærernes beskrivelser er der således fokus på elev-elev-relationer og lærer-lærer-relationer. Når eleverne ved elevcaféerne skal beskrive det sociale klima i klassen, taler de ligesom lærerne om elev-elev-relationer. Desuden fylder lærer-elev-relationer meget i elevernes beskrivelse, mens den kun indirekte kan læses i lærernes beskrivelse.

Ligesom lærerne tillægger eleverne det sociale miljø stor betydning for hvad de får ud af undervisningen. Et godt socialt klima betyder ifølge eleverne at de lærer mere.

Sammenhold betyder meget når man sidder i en klasse. Hvis klassen fungerer godt socialt, får man lært mere. (Elevcafé).

Tilsvarende er de enige om at problemer der ikke bliver tacklet effektivt, går ud over det sociale klima og stemningen i klassen og dermed over hvad de får lært. De elever der oplever dette i deres egen klasse, er meget frustrerede over det og blev ved med at vende tilbage til det under elevcafé-en. De oplever to forhold der forringer undervisningen. Dels bruger læreren meget undervisningstid til at irettesætte elever og løse konflikter. Dels er der en tendens til at uroen og konflikterne får læreren til at mindske variationen i undervisningen, jf. afsnit 3.3 og 3.4.

Det (problemer med uro i klassen, red.) fører til at man lige så stille laver mere og mere skriftligt arbejde og mindre og mindre gruppearbejde. (Elevcafé).

Eleverne synes ligesom lærerne at det er vigtigt for det sociale miljø at have regler for hvordan man omgås hinanden i engelsktimerne, og for hvilke reaktioner der er forbudte når nogen laver fejl. Især de yngste elever finder det vigtigt at der fx er en regel om at man ikke må grine ad hinanden. En del af de ældste elever understreger at de ikke synes sådanne regler er relevante. De mener at de selv er i stand til at tage hensyn til hinanden uden at der er lavet egentlige regler om det. Desuden mener de at det i en del tilfælde er et misforstået hensyn fra lærerens side, og at det kun er med til at give en god stemning hvis man indimellem griner ad hinandens fejl. I den forbindelse peger enkelte elever på at der er forskel på at grine af og at grine sammen med.

Ifølge eleverne har forholdet til læreren og lærerens håndtering af klassen afgørende betydning for det sociale miljø i klassen. Det er i vidt omfang læreren der skaber stemningen i klassen, og derfor betyder det meget hvordan læreren er. Eleverne fortæller at de vil acceptere mange elementer i undervisningen hos nogle lærere som de ville argumentere imod og finde urimelige hos andre lærere. Men de har generelt meget svært ved at pege på hvori forskellen på den ene og den anden type lærer består. En del mener at det hænger sammen med hvordan lærerens undervisning generelt er, og at de er bedre til at acceptere slaveopgaver og mange lektier som en del af engelskundervisningen hos en lærer der generelt leverer det de kalder en sjov undervisning. En sjov undervisning synes at hænge sammen med variation. Det er undervisning der indeholder mange forskellige arbejdsformer og aktiviteter, og hvor der er forskelligt indhold fra lektion til lektion. En del elever mener at den sjove undervisning er knyttet til lærerens alder, og at det er noget der forekommer hos unge lærere.

Vi har et meget tæt forhold til ham. Alle i klassen, tror jeg. På en måde er det meget løsslup-pent, men også meget strengt, fordi vi har mange lektier for. En ung lærer kan bedre give mange lektier for. Hvis det er en ældre lærer, bliver det til noget negativt. Han kan bedre for-

stå os. Nogle gange fortæller han også om sin egen skole. Han ved hvad vi interesserer os for. Det er fordi han er ung vi har fået lov til at se sådan en uhyggelig film, hvis det var en ældre, var det noget dokumentar i stedet for. (Elevcafé).

Andre afviser dette med egne eksempler på ældre lærere der leverer sjov undervisning. I deres argumentation knytter de selv ordet ung til disse lærere.

Gamle lærere kan også være unge. (Elevcafé).

Det er lige meget om det er en ung eller gammel lærer. Vores lærer er 55, men hun er meget ungdommelig. Man føler man kan sige alt til hende. (Elevcafé).

5.2.4 Arbejdet med elevernes medansvar og medbestemmelse

På de selvevaluerende skoler er der stor forskel på engelsklærernes opmærksomhed på og holdning til elevernes medbestemmelse og medansvar. Trods det er der nogle tendenser som går på tværs af skolerne.

Lærerne giver i selvevalueringsrapporter og skolebesøg udtryk for at elevernes medbestemmelse i engelskundervisningen stiger med klassetrin. På to skoler beskriver lærerne samme tendens, dog med den variation at medbestemmelsen mindskes igen i 9. klasse på grund af folkeskolens afgangsprøve.

Lærerne beskriver både direkte og mere indirekte måder at give eleverne medbestemmelse på. De direkte måder er enten at læreren opstiller valgmuligheder som eleverne kan vælge mellem, eller at læreren opfordrer eleverne til at komme med forslag. I begge tilfælde kan det foregå som en form for klassedrøftelse, skriftlige forslag, afstemninger eller som opsamling på en evaluering hvor elevernes ønsker til fremtidige forløb kommer frem. De mere indirekte måder lærerne beskriver, er at de som lærere har en god fornemmelse af og er lydhøre over for hvad det er eleverne gerne vil, og at eleverne er bevidste om at de altid er velkomne til at komme med forslag, også når de ikke opfordres direkte til det.

Jeg spørger dem indimellem hvad de gerne vil … og så har man da også selv en fornemmelse af det når man sidder og forbereder sig. (Skolebesøg, lærer).

Medansvar og medbestemmelse foregår ifølge lærerne mest i forhold til valg af arbejdsformer og emner. Hvad angår medansvar, kobler lærerne på de selvevaluerende skoler det til at eleverne har ansvar for at deltage i undervisningen og have deres ting i orden. Lærerne nævner individuelle

opgaver, frie opgaver og småprojekter som noget eleverne tildeles et medansvar for. En selvevalueringsgruppe skriver fx:

> *Eleverne tildeles et medansvar for arbejdet i dagligdagen på af læreren udvalgte områder som lektielæsning og arbejdsformer*. (Selvevalueringsrapport, lærere).

Ifølge lærerne er det vigtigt for elevernes motivation at de får lov til at træffe deres egne valg for dele af undervisningen. De oplever en helt anden entusiasme og lyst til at gå i dybden med arbejdet hos eleverne når de arbejder med noget de selv har haft indflydelse på.

Samtidig giver lærerne udtryk for at det er svært at kvalificere arbejdet med at inddrage eleverne i valg i undervisningen så der er tale om reelle valg, og så medbestemmelsen kan bruges til noget. Derfor kan det også være svært at få eleverne til at tage ansvar for egen læring. Enkelte lærere oplever at eleverne foretrækker meget strukturerede opgaver frem for de mere frie hvor muligheden for at tildele dem et medansvar er større. Som det fremgår af kapitel 3, er det i modstrid med elevsynspunkterne fra elevcaféerne. Lærerne peger på at kulturen i klassen er afgørende for elevernes evne til at tage et medansvar, og de skal vænnes til at have medbestemmelse.

> *Det kommer an på hvilken kultur der hersker i klassen. Det er nemt hvis de er vant til at være med til at bestemme. (Skolebesøg, lærer).*

Som beskrevet i kapitel 3, kommer den varierende praksis med hensyn til medbestemmelse og medansvar tydeligt frem ved elevcaféerne. Elevernes oplevelser spænder fra at de har meget indflydelse på undervisningen, og at medansvaret og medbestemmelsen er reel, til at læreren bestemmer det hele, eller at eleverne kun har indflydelse på ting som ikke er vigtige. Eleverne bekræfter lærernes beskrivelse af at det øger motivationen når eleverne tildeles indflydelse på og reelle valg i forhold til undervisningen.

5.3 Engelskundervisningen – og verden udenfor

Fagets formål forpligter engelsklærerne til at styrke elevernes internationale forståelse. Læseplanen for engelsk fastlægger at undervisningen skal udnytte muligheden for at eleverne kan møde engelsk uden for skolen, og give dem oplevelser hvor det er nødvendigt at bruge sproget som kommunikationsmiddel. Den understreger også forpligtelsen til at inddrage autentisk materiale i form af tekster, billeder, musik, it og mediebaserede produktioner. Mere bredt lægger "Fokus på elevens alsidige personlige udvikling" op til at elevernes personlige interesser og liv uden for skolen bør spille en rolle i undervisningen, og at eleverne aktivt skal kunne bruge deres kundskaber og færdigheder i nye sammenhænge.

5.3.1 Fokus

På den baggrund er det vigtigt at undersøge følgende:

- På hvilken måde inddrager engelsklærerne elevernes livsverden i engelskundervisningen?
- Hvilke muligheder gives eleverne for aktivt at anvende det de lærer i engelsk?
- Hvordan tilgodeser engelsklærerne formålet om at styrke elevernes internationale forståelse?

5.3.2 Inddragelse af elevernes livsverden i engelskundervisningen

Elevernes livsverden forstås her både som de oplevelser og den undervisning skolen står for, det miljø eleverne lever i uden for skolen, og deres interesser og den verden de møder gennem medierne. I dette afsnit beskrives det valg af indhold og materialer som tilgodeser dette særlige aspekt, mens valg af indhold og materialer generelt er beskrevet i afsnit 3.2.

At undervisningen i engelsk er isoleret i forhold til skolens øvrige undervisning, ses tydeligt i den kvantitative undersøgelse, hvor engelsklærerne er blevet bedt om at angive relationen mellem engelsk og det tværfaglige arbejde.

Tabel 21
Hvor meget af din engelskundervisning indgår i tværfagligt arbejde eller tværfaglige projekter?

	0 %	1-5 %	6-10 %	11-25 %	26-100 %	I alt
Antal	329	107	254	168	58	916
Procent	36 %	12 %	28 %	18 %	6 %	100 %

Som det fremgår af tabel 21, undlader 36 % af engelsklærerne helt at arbejde tværfagligt, og 40 % lader kun op til 10 % af undervisningen indgå i tværfaglig sammenhæng. Samme tendens ses for engelskfagets rolle i forhold til projektopgaven, hvor 78 % af engelsklærerne angiver at projektopgaven ikke har haft en afsmittende effekt på deres undervisning i engelsk. Heroverfor står at 57 % af skolelederne angiver at de i høj grad eller i nogen grad søger at påvirke engelskundervisningens inddragelse i det tværfaglige arbejde og projektopgaven, og at 33 % gør dette i mindre grad. Af de skoleledere der har oplyst at de søger at påvirke med hensyn til ovenstående, mener 90 % at dette kun lykkes dem i nogen eller mindre grad. Dette kan tolkes som tegn på at skolelederne anstrengelser ikke har en tilstrækkelig gennemslagskraft.

Spørgeskemaundersøgelsen har også set på hvor varierende engelsklærernes praksis er med hensyn til tværfaglighed. Som det fremgår af tabel 22, vurderer 60 % af skolelederne at der i høj grad eller i nogen grad er varierende praksis på området.

Tabel 22
I hvilken grad varierer engelsklærernes praksis med hensyn til at inddrage undervisningen i det tværfaglige arbejde og projektopgaven?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Antal	28	178	133	4	343
Procent	8 %	52 %	39 %	1 %	100 %

"Ved ikke" er udeladt af tabellen.

Ovenstående understøttes også af det kvalitative dokumentationsmateriale. Her fremgår det at engelsklærerne ofte står uden for teamsamarbejdet om klassen, også når det drejer sig om at fastlægge tværgående temaer. Flere giver da også udtryk for at de har et ønske om at komme ind i dette samarbejde, men oftest knyttes dette til et ønske om at få tildelt ekstra ressourcer. Desuden beskrives den enkelte lærers autonomi og frihed til at vælge som en styrke, men dette er alene set ud fra et lærerperspektiv. En enkelt selvevalueringsgruppe problematiserer dog svagheden heri således:

> *Den tidligere nævnte frihed kan resultere i, at der arbejdes for tilfældigt. Friheden og det deraf følgende ansvar kan være en svaghed i visse klasser, da det i høj grad er lærerens personlighed frem for et fælles vedtaget sæt af spilleregler, det handler om.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

Ser man sagen fra elevernes side, får mange af dem slet ikke mulighed for at anvende engelsk i tværfaglig sammenhæng, og det afhænger i meget stor udstrækning af hvilken lærer de har. Det er et forhold som evalueringsgruppen finder uacceptabelt, ikke mindst i lyset af de muligheder faget har for at indgå som redskabsfag og dets rolle som kulturteknik.

Billedet er mere nuanceret når det drejer sig om at inddrage den del af elevernes verden der ligger uden for skolen, og de indtryk og interesser de får der, i engelskundervisningen. Lærerne nævner i selvevalueringsrapporter og ved skolebesøg en række måder at tilgodese dette på. Typisk nævnes valg af et bogsystem der indeholder emner som formodes at have elevernes interesse, elevernes eget valg af frilæsningsbøger, arbejde med relevante sange og film og udnyttelse af den viden

eleverne har om engelsk allerede før de begynder undervisningen i 4. klasse. Nogle skoler arbejder med brainstorming, associationsrækker og mindmapping for at afdække elevernes interesser, men ofte bygger valget på lærernes formodninger og erfaringer.

> *Det er en bestræbelse, at elevernes alderstypiske interesser inddrages i lærernes overvejelser bag indholdsvalget for undervisningen. F.eks. har vi erfaring med, at emnet musik og idoler er godt i 6.-7. klasse, og identitet og racisme interesserer ofte elever på 9. klassetrin*. (Selvevalueringsrapport, lærere).

Der er ingen tvivl om at lærerne arbejder betydeligt mere kvalificeret med at inddrage elevernes interesser end med det tværfaglige, men også her er variationen stor. I den ene ende af spektret ligger en skole der nævner arbejdet med logbøger som en mulig vej til at komme tættere på den enkelte elevs interesser og forudsætninger, og i den anden et par skoler der er forbeholdne over for løsningen af denne opgave.

> *Dette (elevernes forhåndsinteresser og forhåndsviden, red.) udmøntes i valg af emner og aktualitet, som kan have elevernes interesse – naturligvis afhængigt af tilgængeligheden af undervisningsmaterialer.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

Eleverne fortæller i elevcaféerne at deres interesse og motivation for engelskundervisningen i vid udstrækning afhænger af hvad de skal lave. Det er vigtigt for dem at arbejde med noget der interesserer dem. Derfor kan mange af eleverne bedst lide frilæsning og at skrive om et emne de frit vælger. Nogle elever nævner i forbindelse med deres ønsker til den fremtidige engelskundervisning at læreren i større udstrækning skulle spørge klassen hvilke opgaver de synes er sjove. En del elever giver udtryk for at deres lærer er rigtig god til at vælge indhold de synes er godt, og som interesserer dem, fx:

> *Vores lærer er god til at finde det rigtige, så der er ikke brug for så meget medbestemmelse. (Elevcafé).*

I drøftelserne af lærernes evne til at vide hvad eleverne interesserer sig for, er eleverne igen inde på betydningen af lærerens alder, jf. afsnit 5.2.3. En del elever argumenterer for at de unge lærere bedre forstår dem og ved mere om hvad de interesserer sig for og gerne vil arbejde med, end de ældre. Nogle elever nævner lærerens manglende tilbøjelighed til at sætte det indhold der er planlagt til en time til side, og finder det begrænsende i forhold til at arbejde med det de er optaget af her og nu.

Hvis vi har oplevet noget, kan vi fortælle om det på engelsk, men det er sjældent vi går væk fra det læreren har planlagt. Det kan godt være irriterende. (Elevcafé).

5.3.3 Initiativer der giver ægte sproglige oplevelser

Den vejledning der supplerer læseplanen for engelsk, nævner en række muligheder for at give eleverne ægte sproglige oplevelser, jf. afsnit 3.2.4. Stort set alle disse muligheder nævnes af de selvevaluerende skoler, men de mest gennemgående er e-mailkontakter, anvendelse af websites og besøg. På tekstsiden omtales engelsksprogede magasiner og aviser, og på mediesiden opfordres eleverne til at se engelsksproget tv. En enkelt skole problematiserer anvendelse af udenlandske film i forhold til bestemmelser om ophavsret. Et gennemgående ønske som lærerne af ressourcemæssige årsager ikke umiddelbart kan realisere, men som de ser gode muligheder i, er udlandsophold. De fleste af skolerne erkender at ægte sproglige oplevelser fylder forholdsvis lidt i deres undervisning, men de er opmærksomme på mulighederne. Flere lærergrupper peger i selvevalueringsrapporterne på netop dette som noget af det de vil gå i gang med at udvikle. Hvis det ikke kan gennemføres, er det bedste alternativ "som om-situationer", jf. 3.2.3.

Ønsket om autenticitet i såvel undervisningsmaterialer som aktiviteter står meget centralt i elevernes udsagn i elevcaféerne. Eleverne beskriver ægte sproglige oplevelser og arbejdet med autentisk materiale som meget givende, og de oplever at de lærer noget engelsk og kan bruge det til noget. De efterspørger derfor den slags arbejde i undervisningen i langt højere grad, jf. kapitel 3.

De lærere der beskriver at det er vanskeligt for dem at leve op til kravene om aktualitet og autenticitet, henviser ofte til manglende ressourcer til at anskaffe materialer der tilgodeser dette aspekt. Når dette sammenholdes med at faggruppen er meget på banen i forhold til indkøb, giver det anledning til at spørge om det kan være et prioriteringsspørgsmål således at bogsystemer og mere traditionelt undervisningsmateriale prioriteres højere. En anden gennemgående forklaring er manglende internetadgang eller tekniske problemer på it-området. Her har lærerne ikke samme indflydelse som på materialesituationen, men evalueringsgruppen vil alligevel pege på vigtigheden af at supplere med materialer fra internettet. Dokumentationsmaterialet giver ikke grundlag for at vurdere betydningen af de to forklaringer, men den enkelte skole opfordres til selv at analysere sine muligheder for at rette op på eventuelle problemer på disse områder.

5.3.4 Arbejdet med at styrke elevernes internationale forståelse

Når denne del af formålet for faget engelsk har fået sit selvstændige afsnit, skyldes det at evalueringsgruppen finder denne del af engelskundervisningen uhyre central set i lyset af den stigende internationalisering. Lærerne har imidlertid ikke beskrevet arbejdet med at styrke elevernes internationale forståelse i selvevalueringsrapporternes afsnit om undervisningens indhold. Derfor er der den særlige metodiske vinkel at denne dimension udelukkende er belyst ved besøgene.

Af interviewene på skolerne og forvaltningerne fremgår det at arbejdet med det internationale aspekt i undervisningen næsten udelukkende forstås som projekter, eller som noget der kan tages op som et særligt indsatsområde i et nærmere fastsat år. Det drejer sig primært om projekter i EU-regi og projekter der har en begrænset levetid. Både forvaltninger, ledere og lærere erkender generelt at arbejdet med det internationale ikke fylder meget. Flere skoler fortæller at de har haft projekter om bestemte emner sammen med klasser i andre lande, men disse projekter har tilsyneladende ikke ført til spredning eller forankring i engelskundervisningen generelt. En del har erfaringer med e-mail-kontakt, men de tidligere beskrevne problemer med it er hæmmende for dette, og desuden nævner flere at udbyttet ikke står mål med anstrengelserne. Ingen giver udtryk for at de opfatter arbejdet med at styrke elevernes internationale forståelse som en særlig forpligtelse i engelskundervisningen. Nedenstående udtalelse udtrykker den mest almindelige forståelse:

> *Den internationale dimension må vi nok sige har trange kår, og det er lidt ærgerligt … Man kan se at det ofte er nogle enkelte ildsjæle rundt omkring på skolerne, og så bliver det måske ikke til så meget.* (Skolebesøg, ledelse).

På en af de selvevaluerende skoler er lærerne meget interesserede i det internationale arbejde. Det er da også den eneste skole der fortæller om et samspil med gæster fra andre lande som en tilbagevendende aktivitet. De har en gang om året besøg af udlændinge tilknyttet Danida og lader eleverne fortælle gæsterne om deres skole. På en anden skole nævner ledelsen et samarbejde om lærerudveksling som også på længere sigt måske kan føre til elevudveksling. Og endelig står en kommune i forlængelse af et ungdomskommuneforsøg over for udveksling af både elever og lærere. Som det ses, er flere optaget af udlandsophold og udveksling af forskellig karakter, og idéen om at styrke den ægte sproglige oplevelse i forbindelse med dette går igen flere steder.

> *De unge skal kunne se en nytteværdi af det de laver. Vi har snakket om at indføre et fast praktikophold i 8.-9. klasse i England.* (Besøg, forvaltning).

De projektbaserede initiativer har naturligvis stor værdi for de elever og lærere der er involveret, men det er kun et mindretal af de elever der har engelsk, der får styrket deres internationale forståelse ad den vej. Det bekymrer evalueringsgruppen at arbejdet med at styrke elevernes internationale forståelse i den grad er knyttet til projekter og som sådan ikke en integreret del af engelskundervisningen. At ingen fortæller om arbejdet som en integreret del af undervisningen, kan naturligvis bero på måden spørgsmålene har været formuleret på. Men hvis det ikke er årsagen, må evalueringsgruppen på det kraftigste opfordre engelsklærerne til at overveje hvordan de opfylder denne del af fagets formål i deres daglige undervisning, og søge inspiration i vejledningens afsnit om kultur- og samfundsforhold.

5.4 Konklusioner og vurderinger

Dette kapitel har set på en række faktorer som er i spil i forbindelse med undervisningen. Det drejer sig både om faktorer af fysisk og strukturel karakter, og faktorer der har med forholdet mellem mennesker at gøre. Analysen afdækker en række områder hvor der ligger et uudnyttet potentiale. Evalueringsgruppen underkender ikke betydningen af velfungerende fysiske rammer, men advarer mod at mangler på dette område blokerer for at se muligheder på andre områder. Eleverne er ikke i samme grad som lærerne optaget af de fysiske rammer. Samspillet med læreren, det psykiske læringsmiljø de skal fungere i, og om de kan se meningen med undervisningen, spiller en større rolle. Ledelsens ansvar for at rammerne udnyttes til at skabe et befordrende læringsmiljø – både fysisk og mentalt – indgår også.

De fysiske rammer – også et læreransvar

Lokalernes størrelse og antal samt muligheden for at arbejde med fleksibel organisering både i klasselokalerne og i de øvrige områder er afgørende. Mange steder begrænser de fysiske rammer lærernes muligheder for at organisere undervisningen så der bliver mulighed for fordybelse og arbejde med længerevarende projekter – eller i hvert fald oplever lærerne det sådan. Både den lokale skoleledelse og det kommunale niveau har et hovedansvar for at disse begrænsninger minimeres, men lærerne har via skolens demokratiske system også et medansvar. De kan deltage i prioriteringen af skolens ressourcer og pege på nye løsninger både med hensyn til anvendelse og indretning af lokaler så disse i højere grad understøtter en hensigtsmæssig undervisning – både fagligt og tværfagligt – og med hensyn til adgangen til it-faciliteter. Det gør engelsklærerne da også når de foreslår at skolen indretter et særligt engelskmiljø/faglokale. Evalueringsgruppen finder det positivt at lærerne går aktivt ind i debatten om de fysiske rammer, men vurderer at etableringen af den type lokaler risikerer at bidrage til isolation af faget. Alternativet er at tænke engelsk ind i klasserummet og nærmiljøet omkring klassen eller årgangen så faget bliver synligt i læringsmiljøet og integreret med de andre fag.

Barrierer i forhold til it – fysiske eller mentale?

Prioritering og deltagelse løser dog ikke alle problemer. På it-området er der meget stor forskel på hvilke faciliteter der er til rådighed fra skole til skole, og det gælder i særlig grad antallet af undervisningscomputere med internetadgang. På 14 % af skolerne skal 16 eller flere elever dele en undervisningscomputer med internetadgang, mens højst 5 elever skal dele én på 11 % af skolerne. Hertil kommer problemer med it der ikke fungerer tilfredsstillende. Det er klart at disse forhold giver engelsklærerne meget forskellige muligheder for at inddrage internettet når de søger at leve op til formålet om at styrke elevernes internationale forståelse eller at skabe ægte sproglige oplevelser. De fysiske barrierer står i skarp kontrast til den mentale barriere der for år tilbage var den dominerende, nemlig manglende uddannelse på it-området og deraf følgende usikkerhed over for

mediet. De fleste selvevaluerende lærere giver udtryk for at de har de nødvendige it-kompetencer. Evalueringsgruppen noterer med tilfredshed at dette tilsyneladende har smittet af på den generelle tilgang til it. Det kommer blandt andet til udtryk ved at 64 % af engelsklærerne i høj eller nogen grad opfordrer eleverne til at bruge it i undervisningen.

Skal skolen være "lukket efter tre"?

Både skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter og it-faciliteterne er vigtige faktorer i udviklingen af den undervisning som kapitel 3 og 4 lægger op til. Derfor er det også relevant at se på i hvilket omfang eleverne har adgang til disse faciliteter. I skoletiden kan eleverne i stor udstrækning benytte it-faciliteterne – også på egen hånd. Uden for skoletiden giver derimod kun 14 % af folkeskolerne adgang, mens tallet for de frie grundskoler er det dobbelte, og næsten alle efterskoler lader eleverne bruge computerne efter skoletid.

Eleverne har endnu bedre muligheder for at benytte skolebiblioteket i skoletiden, men kun 20 % af folkeskolerne og lidt flere frie grundskoler giver adgang til skolebiblioteket uden for skolens åbningstid. Der er store variationer mellem landsdelene og mellem forskellige skoletyper. Variationen afspejler at der træffes forskellige valg, og at det er muligt i et vist omfang at åbne op for en mere fleksibel adgang for eleverne. Der er uden tvivl mange og forskelligartede grunde til at elevernes adgang til at bruge skolens faciliteter er så begrænsede, men det er vigtigt at der skabes sådanne muligheder. I den forbindelse har ledelsen en opgave med at problematisere skolens traditionelle forståelse af elevernes rolle i skolen.

Engelsklærernes deltagelse i teamsamarbejdet

Engelsklærerne tillægger det sociale klima i klassen stor betydning for hvor godt engelskundervisningen fungerer, og eleverne siger direkte at det har afgørende betydning for hvad de får ud af undervisningen. Kulturen i klassen betyder også meget for i hvilket omfang eleverne er i stand til at være med til at bestemme og tage ansvar i undervisningen. En sådan kultur kan engelsklærerne ikke skabe alene, og de løber som faglærere indimellem ind i problemer med elever. Problemer der netop er affødt af at engelsklærerne står uden for teamsamarbejdet. Alligevel deltager de færreste engelsklærere i klasseteamets samarbejde. Derimod arbejder alle inden for engelskundervisningens rammer med at skabe et læringsmiljø hvor eleverne kan føle sig trygge og have lyst til at deltage i alle typer af aktiviteter. De arbejder med spilleregler der gælder i engelskundervisningen, men som lige så godt kunne gælde al undervisning.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at engelsklærerne gennem en aktiv deltagelse i klasseteamets arbejde vil kunne opnå fordele der opvejer de ulemper de må leve med i den traditionelle faglærerrolle. For eleverne ville det betyde tydeligere fælles rammer for undervisningen og elevrollen og i mange tilfælde mindre uro og mere tid til arbejdet med det faglige. Arbejdet med at udvik-

le mere motiverende organiserings- og læringsformer og den opdragelse til medindflydelse og medansvar der er knyttet hertil, må funderes i teamsamarbejdet.

Er det lige meget med læreren – bare bøgerne er i orden?
Lærerne er meget opmærksomme på hvordan eleverne omgås hinanden. De er givet også klar over at deres eget samspil med eleverne betyder noget, men de forholder sig ikke til lærerrollen som en del af læringsmiljøet. Det gør derimod eleverne. De tillægger lærerens måde at forvalte sin rolle på afgørende betydning for både motivation og udbytte. Det er svært for eleverne at sætte ord på hvad der gør en lærer god, men der tegner sig et mønster på i hvert fald to områder når det gælder deres engelsklærere. Det ene er det som eleverne kalder sjov undervisning, ikke at forveksle med underholdning, men snarere en undervisning der er varieret, rummer nye tiltag og giver mening for eleverne. Det andet knytter sig til mere relationelle aspekter som indsigt i de unges livsverden og en evne til at se og lytte til den enkelte. Da nogle elever bringer aldersaspektet på bane, bliver de imødegået af en bemærkning om "at gamle lærere også kan være unge".

Både lærere og elever tillægger undervisningsmaterialet stor betydning, og nogle elever giver udtryk for at et godt og spændende undervisningsmateriale i et vist omfang kan kompensere for mangler hos læreren. Men generelt er der ingen tvivl om at lærerens tilgang til undervisningen og et respektfuldt og tillidsbåret samspil er afgørende både for lysten til at lære og for udbyttet af undervisningen.

Elevinddragelse
Eleven har både direkte og indirekte indflydelse på engelskundervisningen. Den indirekte indflydelse kan ses ved at lærerne i stor udstrækning vælger temaer og materialer som de fornemmer har elevernes interesse. Ifølge eleverne lykkes dette også for mange lærere. Det tilgodeser imidlertid ikke det demokratiske aspekt der ligger i at inddrage eleverne i "fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg". Lærerne forsøger at gøre dette på mange forskellige måder og således at medbestemmelsen stiger med alderen, men falder igen i 9. klasse på grund af afgangsprøven. Lærerne er opmærksomme på sammenhængen mellem medbestemmelse og motivation, men tilkendegiver også at det er vanskeligt at inddrage eleverne så der er tale om reelle valg. Det bekræftes af at medbestemmelsen set med elevøjne ofte knytter sig til forhold af mindre betydning. Men det er værd at bemærke at de elever der oplever en høj grad af reel medindflydelse finder det meget motiverende. Det betyder at medindflydelse kan være starten på en positiv spiral der understøtter motivationen og opdragelsen til demokrati.

Engelsk er mere end blot et fag
I forhold til den rolle det engelske sprog spiller i elevernes livsverden, og de muligheder det rummer både i og uden for skolen, er engelsk som fag i skolen alt for isoleret. Det gælder både samspillet

med de øvrige fag og engelsk som kulturteknik i projektarbejdsform og projektopgave. At sikre faglighed og tværfaglighed er et ledelsesansvar, og lederne tilkendegiver da også at de søger at påvirke lærerne til at arbejde mere på tværs – men ifølge deres egne svar uden større held.

Mange lærere gør en stor indsats for at matche den verden eleverne lever i, hvilket de elever der ser dette afspejlet i undervisningen er meget glade for og finder yderst motiverende. Men spændet på dette område er stort, og en del elever oplever ikke den form for indsigt og engagement fra lærerens side. Det betyder også at der er stor forskel på i hvilket omfang engelskundervisningen rummer ægte sproglige oplevelser og autenticitet – elementer som betyder meget for om undervisningen giver mening for eleverne. Dette kan understøttes både gennem materialevalget som lærerne som gruppe har stor indflydelse på, men også ved at lærerne er opmærksomme på de muligheder der findes i den nære omverden.

En særlig forpligtelse der påhviler faget engelsk, er at styrke elevernes internationale forståelse. Det er et element der står så utydeligt i dokumentationen at det bekymrer evalueringsgruppen. Det ser ud som om der hersker en generel opfattelse af at arbejdet med det internationale aspekt i højere grad er knyttet til projekter og indsatsområder i enkelte år, og at det som følge deraf ofte slet ikke er på dagsordenen. Engelsklærerne er generelt interesserede i arbejdet, men netop projektforståelsen blokerer måske for at arbejdet med den internationale forståelse afspejles som et element der er integreret i engelskundervisningen. Hvis det forholder sig sådan, er det meget vigtigt at engelsklærerne sætter temaet på dagsordenen og finder veje til at sikre integrationen. Desuden er det vigtigt at ledelsen er opmærksom på at det internationale aspekt skal tilgodeses både i engelsk og generelt, og at projekttankegangen måske ikke er den mest befordrende for arbejdet med elevernes internationale forståelse.

5.5 Anbefalinger

På baggrund af rapportens dokumentation og konklusioner anbefaler evalueringsgruppen at:

Det kommunale niveau

- sikrer et fysisk miljø, herunder it-faciliteter, der kan danne ramme om forskellige organiserings- og arbejdsformer og arbejdet med tværgående problemstillinger
- sætter skolens mulighed for at give eleverne adgang til skolens faciliteter uden for skoletiden på dagordenen.

Skolelederne

- tager initiativ til at udnytte de fysiske rammer bedst muligt til at understøtte forskellige organiserings- og arbejdsformer og arbejdet med tværgående problemstillinger

- sikrer at den verden eleverne møder gennem medier, internet og kontakt med udlændinge, udnyttes i engelskundervisningen
- sørger for at engelsklærerne tager del i teamsamarbejdet om klassen/årgangen.

Engelsklærergruppen

- forholder sig principielt til fagets rolle både i tværfaglig sammenhæng og i forhold til projektopgaven og formulerer et udspil om dette til skolens ledelse og det pædagogiske råd
- tilrettelægger en strategi der sikrer at arbejdet med at styrke elevernes internationale forståelse bliver en integreret del af engelskundervisningen
- arbejder med at gøre engelsk mere synligt i læringsmiljøet
- kommer med udspil til skolens ledelse om hvordan it-faciliteterne og skolebiblioteket i højere grad kan indgå i udviklingen af engelskundervisningen.

Den enkelte engelsklærer

- tager aktivt del i teamsamarbejdet så arbejdet med klassens sociale miljø bliver et fælles anliggende og faget bringes ind i et samspil med de øvrige fag
- i højere grad er opmærksom på den betydning eleverne tillægger lærer-elev-relationen for miljøet i klassen
- er bevidst om på hvilke måder han/hun kan inddrage eleverne i fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg både i faglig og tværfaglig sammenhæng
- øger fokus på ægte sproglige oplevelser og styrkelsen af elevernes internationale forståelse, blandt andet gennem inddragelse af internettet og medieverdenen i øvrigt.

6 Vilkår og prioriteringer

Faget engelsk er på alle måder en del af en større helhed der rummer en række styrings- og ledelsesmæssige vilkår som har betydning for undervisningen i engelsk. Faget indgår desuden i et samspil med de øvrige fag som indebærer at der prioriteres mellem dem. Dette kapitel beskæftiger sig med disse forhold på skoleniveau og kommunalt niveau. Udmøntningen af det ledelsesmæssige ansvar for engelskundervisningen har været et væsentligt tema på evalueringsgruppens besøg på såvel skolerne som forvaltningerne, og det har været hovedtemaet i skoleledernes selvevalueringsrapporter. Desuden er temaet belyst i lærernes selvevalueringsrapporter og i den kvantitative undersøgelse.

6.1 Det pædagogiske ledelsesansvar i forhold til engelsk

Det pædagogiske ledelsesansvar er fastlagt i folkeskolelovens § 45. Her står blandt andet at skolens leder er ansvarlig for skolens virksomhed over for skolebestyrelsen. I forhold til undervisningen udøver skolebestyrelsen blandt andet sin virksomhed ved at fastlægge principper for undervisningens organisering, skole-hjem-samarbejdet og arbejdets fordeling mellem lærerne. Skolelederen er forpligtet til at udarbejde forslag til principper så skolebestyrelsens ansvar for undervisningen udmøntes gennem arbejdet med principper.

Skolelederen er også forpligtet til at udøve sin virksomhed i samarbejde med de ansatte, blandt andet at lytte til den rådgivning det pædagogiske råd giver. Hermed er der lagt op til at lærernes faglige og pædagogiske indsigt skal spille en rolle i forhold til skolelederens udmøntning af sit pædagogiske ansvar. Samtidig pålægges skolelederen i § 18, stk. 2, en direkte forpligtelse til at sikre at lærerne planlægger og tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for alle elever. Det indebærer at skolelederen også må føre en pædagogisk og didaktisk dialog med engelsklærerne på individ- og/eller teamniveau. Rammerne for denne dialog behandles i dette kapitel, mens selve opgaven med at sikre en undervisning i engelsk der rummer udfordringer for alle elever, er behandlet i kapitel 5.

Endelig er skolelederen forpligtet til gennem sit pædagogiske ansvar at sikre eleverne indflydelse på engelskundervisningen. Forvaltningen af dette ledelsesansvar er behandlet i kapitel 5 som et selvstændigt tema.

6.1.1 Principper af betydning for engelskundervisningen

Traditionelt vil pædagogisk råd være involveret i arbejdet med principper, men de selvevaluerende skoler er ikke blevet bedt om at belyse hvordan principperne bliver til. Dette afsnit beskriver derfor kun de resultater af arbejdet med principper skolerne har fundet det relevant at inddrage i arbejdet med selvevalueringen. Principper/retningslinjer der vedrører årsplaner og evaluering, er behandlet i afsnit 4.4.1.

Der er et meget stort spænd mellem skolerne hvad angår arbejdet med principper som retningsgivende og påvirkende for skolens måde at fungere på. I den sammenhæng forstås principper i bred forstand som værdigrundlag, målsætninger, principper, udviklingsplaner og handleplaner. I den ene ende af spektret ligger den fri grundskole der har meget få styrende skriftlige dokumenter og henviser til at det er friskolens væsen at give maksimal frihed under ansvar over for forældrene.

> *Engelskundervisningen er knyttet til den frihed og forpligtethed, som den enkelte lærer selv forvalter.* (Selvevalueringsrapport, ledelse).

I den anden ende af spektret befinder sig en folkeskole som har værdigrundlag, målsætning, principper, retningslinjer, handleplaner og udviklingsplaner.

> *Vi er som sagt en skole med en høj grad af skriftlighed, hvilket er en stor fordel. På den måde ved vi alle, i hvilken retning vi skal arbejde, og det er et helt nødvendigt redskab i forbindelse med evaluering og opstilling af nye mål.* (Selvevalueringsrapport, ledelse).

Der er ingen tvivl om at det påvirker den faglige bevidsthed når en skole arbejder systematisk med at drøfte principielle beslutninger på skoleniveau. Indtrykket er at der er en sammenhæng mellem de processer der har ført frem til principbeslutninger på skolen, og den kvalitet der er i selvevalueringsrapporternes udviklingsdel. Jo mere systematik på skoleniveau, jo mere fremadrettede og målbevidste fremstår selvevalueringsgruppens forslag til den fremtidige udvikling.

Evalueringsgruppen vurderer at det ikke nødvendigvis er skriftligheden som gør en forskel, men i lige så høj grad den forudgående proces der skaber forestillingen om hvor skolen skal bevæge sig hen.

6.1.2 Fora for pædagogisk dialog og rådgivning

Der synes ikke at være nogen sammenhæng mellem udviklingen af fagene og arbejdet i pædagogisk råd. Ingen beskriver sammenhænge mellem arbejdet i fagudvalg/fagteam og det pædagogiske råd. Det kan formodentlig forklares med den tradition for såvel struktur som indhold arbejdet i pædagogisk råd er funderet på. Årsagen ligger muligvis også i indholdet i fagudvalgs-/fagteam-arbejdet, jf. afsnit 5.3.3. Enkelte af de selvevaluerende skoler har et overordnet materialeudvalg eller økonomiudvalg bestående af ledere og lærere på tværs af fagene. De prioriterer blandt ønsker om indkøb af undervisningsmaterialer, men heller ikke deres arbejde synes at knytte an til arbejdet i pædagogisk råds regi selvom arbejdet med indkøbene også inddrager den pædagogiske dimension.

> *Jeg deltager så vidt det overhovedet er muligt i materialeudvalgsmøder. Jeg vil så sige til det med at det kun er hvert andet år (at fagteamene tildeles timer, red.) at de tænker lidt mere langsigtet. Det betyder jo også en pædagogisk debat når man skal finde ud af hvad der skal købes …* (Skolebesøg, ledelse).

Indirekte kan man imidlertid se en række resultater af arbejdet i pædagogisk råd, men de ligger alle på et mere overordnet plan og synes i højere grad at fokusere på en ændring af strukturer end på det faglige og pædagogiske indhold i undervisningen. Gennem omstrukturering af skoleåret forsøger flere skoler at arbejde hen imod en ændret organisering med selvstyrende team og den fasedelte skole som mål. Første skridt er enkelte uger spredt over skoleåret hvor skemaet er brudt op, og der lægges op til at der arbejdes tværfagligt eller med ét fag i hele perioden. Sådanne uger har forskellige navne, fordybelsesuger, faguger, paralleluger og tværfaglige uger. Det ser ud til at det kan være vanskeligt for lederne at overskride strukturtærskelen og fokusere på indholdsdimensionen i lærerarbejdet, fx at stille krav om et klart defineret fagdidaktisk indhold i årsplaner og projektopgave. Lederne synes at arbejde ud fra en forestilling om at strukturændringerne fører til refleksioner og initiativer i lærergruppen som på et senere tidspunkt kan skabe grobund for at drøfte formål og indhold. Evalueringsgruppen anerkender denne strategi, men vil også gerne pointere at det er lederens ansvar at sætte indholdsdiskussionen på dagsordenen og dermed bringe engelsk ind i et samspil med de øvrige fag selvom det kan være vanskeligt.

> *Teamsamarbejde og vidensdeling var (for nogle år siden, red.) uha da da. Nu er teamsamarbejde helt naturligt og vidensdeling … lærerne kan godt være lidt nervøse, men de vil gerne. Det er især hvis man gør noget der er helt anderledes end de fleste. Der har vi snakket om at det skal man kunne sige åbent uden at det er farligt.* (Skolebesøg, ledelse).

Både ledernes og lærernes selvevalueringsrapporter nævner den dialog om undervisningen der finder sted i teamsamtaler og medarbejdersamtaler; redskaber som alle synes at være glade for. I

afsnit 4.4.2 beskrives ledernes arbejde med at påvirke lærernes arbejde og følge op på beslutninger. I den forbindelse angiver 56 % af lederne at de drøfter undervisningsdifferentiering med lærerne ved teamsamtaler, og 59 % ved medarbejderudviklingssamtaler. Meget tyder på at det er mindre problematisk for lederne at sætte pædagogiske temaer på dagordenen her end i pædagogisk råd.

På den baggrund finder evalueringsgruppen at de resterende 44 % af skolelederne bør overveje teamsamtalen som et ledelsesredskab de kan anvende både i forbindelse med deres ansvar for undervisningen i engelsk generelt og det særlige ansvar for undervisningsdifferentieringen. Mange skoleledere fremhæver i det kvalitative dokumentationsmateriale at også den uformelle samtale har stor betydning. Blandt andet nævnes samtalen ved frokostbordet hvor nye idéer prøves af eller plantes.

6.2 Udmøntningen i forhold til undervisning og læring

I forhold til udmøntningen af ledelsesansvaret ser dette afsnit på hvordan ledelsen agerer i forhold til de centrale temaer som er beskrevet ud fra et lærer- og elevperspektiv i kapitel 3, 4 og 5. Det er organiseringen af undervisningen og dens faglige indhold, de aktiviteter eleverne sættes i gang med, det miljø deres læring foregår i, og deres indflydelse på undervisningen. Beskrivelsen tager udgangspunkt i skoleledernes egne udmeldinger og spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne.

6.2.1 Initiativer i forhold til fagligt indhold og organisering

Ledelsens initiativer skal ses i forlængelse af arbejdet med principper og strukturer. Der er meget stor forskel på hvor systematisk lederne arbejder med disse problemstillinger, og på graden af skriftlighed i arbejdet på de selvevaluerende skoler. Seks af de syv skoler beskriver en organisering af skoledage hvor ugeskemaet er sat ud af kraft, eller hvor de arbejder efter bestemmelser om projektorienterede arbejdsformer. Hertil kommer flere ledelsers beskrivelse af særlige ressourcer til holddannelse. De peger på at disse i realiteten nødvendigvis må knyttes til en høj grad af fleksibilitet, fx når ugeskemaet er brudt op, eller når timerne er tillagt medarbejdere med særlige opgaver inden for det pædagogiske servicecenter eller it-vejledningen. Alternativt kan de ekstra ressourcer kun anvendes til deletimer og tolærerordninger.

De anderledes skoledage strækker sig fra fire gange to uger pr. år til enkeltdage. Også beskrivelserne af formålet med de anderledes skoledage spænder vidt. Tre skoleledelser beskriver de ændrede strukturer som et skridt på vejen mod henholdsvis den fasedelte skole, en ikke time- og fagopdelt skole med årsnorm og udvikling af en fleksibel planlægning med fokus på indholdet i teamsamarbejdet. I den forbindelse nævner de at skolen må fokusere på tværfaglighed, den projektorienterede arbejdsform og udviklingen af lærernes reflektoriske kompetence. De øvrige skoler er ikke

tydelige om formålet med disse tiltag, men dokumentationsmaterialet rummer en del hensigtserklæringer som tyder på at skolelederne har en forestilling om ændrede organiseringsformer og en udvikling af fagets indhold.

> *Vi kunne godt tænke os at bringe faget ind i mere dynamik med andre fagkredse, hvor sprogfaget i højere grad kan blive brugt i projektorienterede og praktiske sammenhænge …* (Selvevalueringsrapport, ledelse).

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederen blevet spurgt om sine initiativer i forhold til at påvirke engelsklærernes valg af organiseringsform. Som det fremgår af tabel 23 søger 60 % af skolelederne i mindre grad eller slet ikke at påvirke engelsklærernes valg af organiseringsform. Undersøgelsen viser også at skoleledere på skoler med mere end 500 elever og skoler i hovedstadsområdet går betydeligt mere ind i denne opgave end skoleledere på mindre skoler og i de øvrige dele af landet. I hovedstadsområdet søger 52 % i høj eller i nogen grad at påvirke lærernes organiseringsform, mens det tilsvarende tal for øerne i øvrigt er 43 % og i Jylland 32 %.

Tabel 23
I hvilken grad søger du at påvirke engelsklærernes valg af organiseringsform?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Antal	24	119	143	78	364
Procent	7 %	33 %	39 %	21 %	100 %

Af de skoleledere der har oplyst at de søger at påvirke lærernes valg af organiseringsform vurderer næsten 90 % at det kun lykkes dem i nogen eller i mindre grad. Når dette sammenholdes med beskrivelsen af engelskundervisningens organisering og elevernes oplevelse heraf i henholdsvis afsnit 3.3 og 3.4, er her en ledelsesopgave som bør have mere opmærksomhed.

Dokumentationsmaterialet afdækker ikke hvilken betydning høj grad af skriftlighed udmøntet som principper og retningslinjer har i forhold til kvaliteten i undervisningen. Men det er evalueringsgruppens vurdering at de skoler der har formuleret sig på en række centrale områder, har et bedre fundament for det videre arbejde. Disse skoler har et fælles sprog, men ikke nødvendigvis et bredt ejerskab til de formulerede strategier.

Når det kommer til valg af indhold, viser selvevalueringsrapporterne at ingen skoleledelser har en direkte kommunikation med lærerne om dette. Det betragtes af alle som den fagligt professionelle

lærers ansvar. Spørgeskemaundersøgelsens tabel 24 bekræfter dette billede. Kun 7 % af skolelederne formidler CKF for engelsk mundtligt til engelsklærerne, mens 85 % formidler disse skriftligt, fx ved omdeling.

Tabel 24
Hvad gør du for at formidle følgende formelle rammer til engelsklærerne?

	Formidles mundtligt til engelsklærerne	Formidles skriftligt, fx ved omdeling	Forudsættes bekendt af engelsklærerne	Antal i alt
Folkeskolens formål	13 %	66 %	62 %	352
CKF for engelsk	7 %	85 %	49 %	352
Læseplanen for engelsk	6 %	85 %	49 %	355
Vejledningen for engelsk	6 %	83 %	49 %	342
Delmål for engelsk (Klare Mål)	10 %	89 %	44 %	356
Delmål for elevens alsidige personlige udvikling (Klare Mål)	17 %	86 %	43 %	343
Bekendtgørelsen om prøver og karaktergivning i folkeskolen	18 %	83 %	49 %	301

"I alt" giver mere end 100 % da der kunne sættes flere kryds ved hvert delspørgsmål.

Kapitel 3 viste at arbejdet med to af CKF-områderne, nemlig sprog og sprogbrug og sprogtilegnelse, står svagt i engelskundervisningen. På den baggrund må evalueringsgruppen konkludere at der også her er en opgave som kræver mere opmærksomhed.

Ledelsens mulighed for at sikre både undervisningens indhold og en organisering der kan udvikle kvaliteten i undervisningen, ligger ikke i en direkte indgriben i arbejdet med faget. Den bør udmøntes gennem lærernes kompetenceudvikling, rammerne for det faglige samarbejde i engelsklærergruppen og medarbejdersamtalen. Desuden finder evalueringsgruppen det vigtigt at arbejdet med at afprøve ændrede strukturer igangsættes på de skoler der endnu ikke er i gang, og at der på alle skoler fokuseres på formålet med dette arbejde.

6.2.2 Initiativer i forhold til elevaktiviteter og læringsmiljø

I selvevalueringsrapporterne er skolelederne især optaget af to områder der betyder noget for elevernes aktiviteter og læringsmiljø. Det er it-området og skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter. Elevernes adgang til disse faciliteter og deres betydning for engelskfaget er beskrevet i af-

snit 5.1.3 og 6.3.4. Ledelserne på fire af de selvevaluerende skoler omtaler forskellige former for handlingsplaner for it. Der er både tale om udbygningsplaner der i højere grad skal give adgang til internettet, og pædagogiske planer for progression i undervisningen og fagenes forpligtelse til at inddrage it. En skole udarbejder hvert år mål og handleplaner for it og det pædagogiske servicecenter. Kvalitetsmål heri er:

> *At sikre at PC (skolebiblioteket, red.) markerer sig som et ressourcecenter for pædagogisk vejledning og udvikling for skolens elever, medarbejdere, klasseteam og fagteam.*
>
> *… at det enkelte fagteam arbejder med anvendelse af it i undervisningen, herunder brug af fagspecifikke programmer og internettet.*

På en anden skole skriver ledelsen at pædagogisk servicecenter er tildelt samarbejdstid så der er mulighed for at samarbejde med lærere og team. En tredje skoles ledelse fremhæver den adgang som eleverne har til internettet via det pædagogiske servicecenter, og fremhæver at eleverne efter en forestående ombygning vil have netadgang fra hvert lokale og garderobe, også efter skoletid.

De fysiske rammer i øvrigt synes ikke at spille samme rolle i skoleledernes beskrivelser af rammer for engelsk. Kun én ledelsesrapport understreger betydningen af lokaler:

> *Vi har de sidste 2 år oplevet, hvad et veludstyret hjemlokale betyder for de undervisningsmæssige udfoldelser. Et sådant har vi i vores 10. klasse.* (Selvevalueringsrapport, ledelse).

Afsnit 3.4 ser på de aktiviteter eleverne har i engelskundervisningen, og som er et gennemgående tema i elevernes beretninger på elevcaféerne. Elevaktiviteterne skal ses i tæt sammenhæng med lærernes undervisningsmetoder. Begge dele fylder imidlertid så lidt i ledernes fremstillinger at det er vanskeligt at afgøre om det er et område de anser for alene at være et læreransvar, eller om det er et område de har vanskeligt ved at få indflydelse på. Spørgeskemaundersøgelsen viser at 84 % af skoleledere mener at praksis med hensyn til engelsklærernes valg af undervisningsmetoder i høj eller i nogen grad er varierende. Samtidig tilkendegiver kun 30 % at de søger at påvirke engelsklærernes valg af undervisningsmetoder.

Evalueringsgruppen mener at det er en ledelsesopgave at påvirke, men ikke ensrette engelsklærernes valg af metoder. I den forbindelse ønsker gruppen at pege på den uoverensstemmelse der er mellem hvad eleverne finder motiverende og lærerigt, og den oplevelse de har af en del af undervisningen.

Under alle omstændigheder er der nogle overordnede temaer som bør have ledelsens opmærksomhed. Det er elevernes efterspørgsel efter differentiering og en nærmere tilknytning til verden uden for skolen samt det forhold at arbejdet med elevernes internationale forståelse står så utydeligt, jf. afsnit 5.3.

6.3 Ledelsesmæssige prioriteringer på skoleniveau

Det foregående afsnit peger på nogle centrale områder som har behov for en større opmærksomhed fra ledelsen. De fleste ledere giver udtryk for at de hele tiden befinder sig i prioriteringssituationer – også med hensyn til vægtningen i deres eget arbejde mellem det administrative og det pædagogiske. I forhold til lærerne skal de finde balancen mellem det faglige og det tværfaglige, hensynet til den enkelte og til helheden, det lange sigt og det korte og mellem kvantespringet og de små skridt i den rigtige retning. Dette afsnit redegør for en række af de prioriteringer der vedrører undervisningen i engelsk som de afspejles i den kvantitative undersøgelse, skolebesøg og selvevalueringsrapporter.

6.3.1 Hvem underviser i engelsk – og hvorfor?

En opgørelse fra Undervisningsministeriet viser at 81,6 % af de lærere der underviste i engelsk i 2001/2002, havde linjefagsuddannelse i faget. Gennemsnittet dækker over et spænd fra 70,7 % på 4. klassetrin til 94,6 % på 9. klassetrin. Det er en høj frekvens i forhold til de fleste af skolens øvrige fag, hvilket evalueringsgruppen noterer med tilfredshed. Det er dog væsentligt at være opmærksom på om linjefagsuddannelsen kvalificerer lærerne på de områder der er problematiseret i denne rapport, og om den er fulgt op af relevant efteruddannelse. I selvevalueringsrapporter og ved besøg betoner alle lærere vigtigheden af at kun linjefagsuddannede eller på anden måde sprogligt kompetente lærere underviser i engelsk. Flere problematiserede tendensen til at lade ikke linjefagsuddannede lærere forestå begynderundervisningen og dermed lægge fundamentet for den senere undervisning. Spørgsmålet er hvilken betydning disse forhold har for fagets udvikling og for skolelederens mulighed for at prioritere.

På baggrund af fagets forholdsvis høje grad af isolation står skolens ledelse over for den udfordring at prioritere og skabe rammer der forpligter engelsklærerne til at bringe faget ind i et samspil med skolens øvrige fag. I forhold til ledelsesmæssige initiativer på dette område placerer de selvevaluerende skoler sig forskelligt. To skolers ledelse berører ikke emnet, tre ledelser forsøger at balancere mellem et faglærerprincip og et fålærerprincip, mens to prioriterer fålærerprincippet højest. Engelsklærerne er generelt meget betænkelige ved den sidste prioritering. Dette skal ses i sammenhæng med at både selvevalueringsrapporter og skolebesøg viser en faggruppe med et stærkt engagement i faget. Hertil kommer at spørgeskemaundersøgelsen viser et billede af en lærergruppe med et højt fagligt selvværd, jf. tabel 25. Skolelederne er blevet bedt om at vurdere det samme, og

også disse vurderer det faglige niveau som meget højt. Kun "den faglige viden om sprogindlæring" vurderer de lidt lavere end lærerne selv.

Tabel 25
Hvordan vurderer du din faglige viden om sprogindlæring henholdsvis didaktik i forhold til at undervise i faget engelsk, samt hvordan vurderer du dit niveau i forhold til at undervise på engelsk?

	Mere end tilstrækkelig	Tilstrækkelig	Lidt under tilstrækkelig	Noget under tilstrækkelig	I alt
Hvordan vurderer du din faglige viden med hensyn til sprogindlæring i forhold til at undervise i faget engelsk?	32 %	60 %	7 %	1 %	100 %
Hvordan vurderer du din fagdidaktiske viden i forhold til at undervise i faget engelsk?	24 %	66 %	10 %	1 %	100 %
Hvordan vurderer du dit sproglige niveau i forhold til at undervise på engelsk?	59 %	39 %	1 %	0 %	100 %

Også det kvalitative dokumentationsmateriale afspejler en holdning hvor faglige kvalifikationer er i højsædet.

> *Det er en styrke i praksis, at lærere underviser i det, de er kompetente til og har lyst til. Dette synes at fremme den faglige kvalitet i undervisningen.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

Disse forhold betyder blandt andet at engelsklærerne i høj grad søger indflydelse på fagfordelingen, hvilket de også generelt synes at have. Praksis med hensyn til fagfordelingen varierer dog en del. På én skole skriver engelsklærerne at de indbyrdes fordeler engelskholdene, og at ledelsen bestemmer hvis kabalen ikke går op. På en anden skole fortæller lærerne at fagudvalget er medbestemmende ved fagfordelingen. På en tredje skole betoner principperne for arbejdsfordeling at der skal finde en forsvarlig dækning af fagene sted, og endelig beskriver lærerne på en skole med en høj grad af skriftlighed og eksplicitte mål fagfordelingen således:

Det overordnede mål for fagfordelingen er at sikre eleverne de bedst mulige vilkår såvel indlæringsmæssigt som socialt. Ansvarlig for fagfordelingen er skolelederen. (Selvevalueringsrapport, lærere).

Det er evalueringsgruppens vurdering at der her er et område som ledelsen må forholde sig aktivt til. Der er behov for at skabe strukturer der kan bringe engelsk i samspil med de andre fag uden at det går ud over det faglige indhold. Med baggrund i det kvalifikationsniveau lærerne har ifølge både deres egen og skoleledernes vurdering, vil det være indlysende at bede faggruppen om at være med til at formulere en strategi på dette område. Det er vigtigt at strategien tager hensyn til de beskrevne styrker og svagheder både i undervisningen og i organiseringen af den.

Citatet her skitserer et eksempel på et sådant strategisk arbejde:

Konklusionen (på en skolekonference, red.) blev, at skolen i august 2003 går over til at arbejde i selvstyrende årgangsteam, hvor lærerne arbejder ud fra en årsnorm og selv tilrettelægger undervisningen og organiseringen heraf i endnu højere grad, end det sker i dag. Det betyder bl.a. en øget grad af samarbejde på tværs af klasserne i form af holddannelse, tværfaglige forløb og projektorganiseret undervisning … I indeværende år er der nedsat arbejdsgrupper blandt lærerne, som ud fra et konkret grundlag skal se på team, indhold og organisering i forhold til fleksibel planlægning. I den sammenhæng er der allerede udarbejdet principper for teamdannelse og teamets eksterne arbejdsopgaver. (Selvevalueringsrapport, ledelse).

6.3.2 Kriterier for indkøb af undervisningsmaterialer

Skolerne arbejder med forskellige retningslinjer for indkøb af undervisningsmaterialer. Kun én skole har i selvevalueringsrapporten redegjort for hvilke kriterier midler til undervisningsmaterialer fordeles efter. Alle skoler fortæller om den struktur arbejdet foregår inden for. Det strækker sig fra at fagudvalget giver deres ønsker til ledelsen og til såkaldte fordelingsudvalg der modtager begrundede ønsker fra fagudvalgene og herefter prioriterer. Tre af skolerne har sådanne fordelingsudvalg hvor både ledelse, lærere og skolebiblioteket/det pædagogiske servicecenter er repræsenteret. Herved opnår ledelsen en vis styring på området, men set i sammenhæng med den betydning materialerne spiller både for lærere og elever, jf. kapitel 3, har den pædagogiske del af dette felt generelt set en forholdsvis lille eller utydelig placering i ledelsens arbejde. Det fremgår ikke af selvevalueringsrapporter eller skolebesøg om de kriterier fordelingsudvalg og ledelse arbejder efter, er kendt af alle. Evalueringsgruppen må opfordre ledelsen til i højere grad at melde ud om kriterier. Arbejdet med kriterier og pædagogiske begrundelser bliver særlig vigtigt hvis de økonomiske midler i forbindelse med udviklingen af årgangsteam, fagteam o.l. også decentraliseres.

6.3.3 Fagudvalget – et administrativt og/eller et pædagogisk forum

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne prioriterer 82 % af skolerne at have et fagudvalg/fagteam og dermed tillægger de indirekte dette forum betydning. På den baggrund er det interessant at undersøge hvilke opgaver det løser. Der er forholdsvis store forskelle på skoleledernes og lærernes vurdering af hvilke opgaver fagudvalget/fagteamet løser. Tabel 26 viser at skolelederne tillægger det pædagogiske arbejde betydelig større vægt end lærerne. Lærernes besvarelser understøtter i højere grad end skoleledernes indtrykket fra det kvalitative materiale.

Tabel 26
Hvis skolen har et fagudvalg/fagteam i engelsk, hvad bruges dette til?

	Procent	Antal
Som indkøbsudvalg/materialeudvalg	98% [1] (97%)	793 (289)
Til erfaringsudveksling	76% (89%)	617 (265)
Til didaktiske drøftelser	37% (64%)	295 (190)
Til fastlæggelse af fælles mål og/eller principper for engelsk	32% (51%)	256 (153)
Til at sikre progression fra forløb til forløb, jf. læseplanen	23% (48%)	189 (144)
Andet	4% (6%)	32 (17)
I alt	- [2]	807 (299)

[1] Tallene uden parentes angiver lærernes svar, mens tallene med ( ) viser skoleledernes svar.
[2] "I alt" giver mere end 100 % da der kunne sættes flere kryds ved dette spørgsmål.

Som det fremgår af tabellen, ligger vægten på indkøb af undervisningsmaterialer og erfaringsudveksling. Dette indtryk understøttes af det kvalitative materiale, der desuden beskriver erfaringsudvekslingen som uformel. Lærernes og ledernes reaktion på dette mønster er at det skal ændres. Nedenstående udsagn er meget dækkende for de holdninger som både besøg og selvevalueringsrapporter udtrykker:

Vi har ikke noget særligt aktivt fagudvalg. Der foregår ikke udviklingsorienteret formaliseret videns- og erfaringsudveksling. Ingen pædagogik og didaktik på dagsordenen. (Selvevalueringsrapport, ledelse).

Formålet med ændringen er udtrykt på mange måder, men essensen ligger tæt på følgende uddrag af en kommunal folder om faglige udvalg:

Formålet er at give lærerne et forum hvor faglige, pædagogiske og didaktiske emner bliver debatteret, at styrke samarbejdet i det enkelte fag omkring læring, progression og indhold, og at arbejdet i det faglige forum opleves som kvalificerende i forhold til praksis.

Det kvalitative materiale indeholder også bud på hvordan ledelsen kan ændre på forholdene ved at prioritere og sætte mål.

Samtlige skolens fagudvalg blev nedlagt fra skoleåret 2001-2002. Det var både ledelsens og lærernes vurdering, at de ikke fungerede efter hensigten, og ressourcerne kunne finde bedre anvendelse andet sted … Det er et ønske fra ledelsens side, at fagteamene skal etableres igen fra skoleåret 2003 med skemalagt tid til møder og med et fastlagt kommissorium. (Selvevalueringsrapport, ledelse).

Tidsressourcen spiller en stor rolle for lærerne. Det betyder at en prioritering af skolens ressourcer og en dialog om anvendelsen af forskellige timepuljer er en nødvendighed. Imidlertid tillægger alle selvevaluerende grupper arbejdet i fagudvalg/fagteam betydning for udviklingen af det faglige miljø og undervisningen, og dokumentationsmaterialet afspejler vilje til at tænke i nye løsninger, fx skriver en lærergruppe:

Vi skal have ændret faggruppens rolle fra at være et administrativt redskab, hvor vi mødes for at beslutte, hvilke materialer der skal bestilles, eller for at rydde op på depotet, til et sted, hvor vi mødes og taler om god engelskundervisning. (Selvevalueringsrapport, lærere).

Flere ledere er inde på at sætte tydeligere rammer for indholdet i fagudvalgsarbejdet og samtidig erstatte ordet fagudvalg med ordet fagteam. Herigennem ser de en mulighed for at knytte arbejdet mere op på de forestillinger der knytter sig til tværfagsteam og andet teamarbejde. En skole har allerede taget dette skridt og arbejder med en anden struktur.

Engelsklærergruppen er vi i kontakt med ved budgetlægning osv. Men ellers er det mere i de tre fagteam vi har for naturfagene, kulturfagene og de æstetiske fag. De pædagogiske og didaktiske drøftelser foregår i de tre store fagteam. (Skolebesøg, ledelse).

Tiden er uden tvivl moden til at lægge et nyt indhold i fagudvalgsarbejdet, og skoleledelsen må prioritere at udvikle dette område. Indholdet og rammerne for arbejdet må defineres i samarbejde med lærerne og knyttes til arbejdet i pædagogisk råd, jf. afsnit 6.1.2. Viljen til forandring på området er til stede. Alligevel afspejler dokumentationen at der er tale om et opgør med et tankesæt der er stærkt forankret i skolens tradition for opdeling i fag og faglærere. Den udfordring engelsklærerne har mødt i selvevalueringsprocessen, har imidlertid gjort det tydeligt for de deltagende lærere at den fagdidaktiske debat er både fundamental for udviklingen af undervisningen, befordrende for det faglige fællesskab og på længere sigt tidsbesparende for den enkelte, jf. afsnit 3.2.1.

6.3.4 Skolebiblioteket – et pædagogisk ressourcecenter for engelsk?

Flere faktorer kan være afgørende for om skolebiblioteket opleves som et ressourcecenter. Det drejer sig om tilgængelighed, skolebibliotekarernes faglige tilgang og forståelse af skolebibliotekets rolle samt engelsklærernes opfattelse af skolebibliotekets muligheder.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at 23 % af engelsklærerne mener at skolebiblioteket i høj grad er en ressource for engelskundervisningen, og 38 % i nogen grad. 39 % synes det i mindre grad eller slet ikke. En ret spredt og absolut ikke entydig vurdering af skolebiblioteket. Indtrykket fra skolebesøg og selvevalueringsrapporter er at skolebiblioteket spiller en meget beskeden rolle i engelsklærernes tænkning. Alle giver udtryk for at skolebibliotekarerne er behjælpelige med bestilling af materialer. Desuden nævnes bibliotekets samling af frilæsningsbøger på engelsk, DES[5] og ansvaret for tidsskrifter og annoncering af nyt materiale. Egentlige udspil eller et samarbejde ud over det administrative opleves kun sporadisk, fx hvis en af skolebibliotekarerne også er engelsklærer:

> *Biblioteket er en god samarbejdspartner til anskaffelse af materialer og til at arrangere udstillinger af elevernes engelskarbejder*. (Selvevalueringsrapport, lærere).

Fraværet af et egentligt samspil mellem skolebiblioteket og engelsklærerne bør blandt andet ses i sammenhæng med den beskedne rolle den internationale dimension spiller, og oplevelsen af fagets isolerede rolle i øvrigt. Skolebibliotekets opgave er blandt andet at spille en aktiv rolle som pædagogisk servicecenter for alle fag og ikke mindst i tværfaglig sammenhæng. Dokumentationen viser at dette kun sker i ringe grad i forhold til engelsk. Evalueringsgruppen ser flere muligheder for at skolebiblioteket kan få et aktivt samspil med engelsklærerne. Oplagt vil det være at kombinere skolebibliotekets it-faciliteter med et arbejde med at styrke elevernes internationale forståelse, og at skolebiblioteket spiller en aktiv rolle i forhold til inddragelse af engelsk i projektarbejde. En an-

[5] *Det enstrengede system for registrering af undervisningsmidler.*

den mulig tilgang kan være at integrere skolebiblioteket i en del af fagudvalgets arbejde. Initiativet kan komme fra både engelsklærerne og skolebibliotekarerne, men i lyset af nedenstående citat er det vigtigt at ledelsen forholder sig til initiativpligten:

> *I faggruppen har vi mange gange udtrykt ønske om et tættere samarbejde – f.eks. når vi skulle bestille materialer, eller når vi havde svært ved at overskue materialebeholdningen på biblioteket. Men vi regner alle sammen med at der er andre der tager hul på opgaven, og arbejdet bliver ikke gjort.* (Selvevalueringsrapport, lærere).

6.4 Det kommunale niveaus rolle og muligheder

6.4.1 Om arbejdet med mål

Ifølge lærerne findes der mål for engelsk på kommunalt niveau i hver fjerde kommune og på hver fjerde skole. Det betyder ikke at bevidstheden om mål står svagt. Næsten alle lærere og ledere tilkendegiver at CKF, læseplaner og centralt fastsatte mål påvirker undervisningen i høj eller nogen grad. Det kan ses som et udtryk for at engelsklærernes fundament på dette område er præget af fælleshed og stærk forankring i de centralt formulerede dokumenter. Folkeskoleforligets fastsættelse af de tidligere delmål som bindende trinmål er på den baggrund uproblematisk i forhold til hvordan målene hidtil har fungeret.

> *Det vi fra centralt hold har lagt op til, er at alle faggrupper – ikke kun engelsk – skal arbejde med og forholde sig til Klare Mål.* (Forvaltning).

Spørgsmålet er snarere hvordan kommunerne skal leve op til det ansvar de har fået med ændringen af folkeskoleloven, og som fremgår af følgende udsnit af lovteksten:

> *Kommunalbestyrelsen godkender endvidere beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål for de enkelte fag.*

.

I forlængelse af problematiseringen af lærernes mulighed for at omsætte de centralt fastsatte mål i en konkret praksis, anser evalueringsgruppen denne opgave for meget central og lægger dermed op til at kommunerne overvejer modeller til løsning af opgaven som sikrer både kvaliteten og ejerskabet.

6.4.2 Kommunale konsulenter

Der findes sprogkonsulenter i 29 % af kommunerne, og i langt højere grad i hovedstadsområdet end de øvrige dele af landet. Ifølge tabel 27 tilkendegiver 64 % af de lærere der har adgang til en sprogkonsulent, at denne har mindre eller ingen betydning for deres sprogundervisning. Dette

giver evalueringsgruppen anledning til at spørge om årsagen ligger i sprogkonsulenternes indsatsområder og arbejdsform, eller det er et kommunikationsproblem.

Tabel 27
Hvilken betydning har kommunens sprogkonsulent for din engelskundervisning?

	Stor betydning	Nogen betydning	Mindre betydning	Ingen betydning	I alt
Antal	14	45	73	28	160
	9 %	28 %	46 %	18 %	100 %

Tabellen er kun beregnet på folkeskoler og for lærere som har svaret "ja" på spørgsmålet om der findes en sprogkonsulent i kommunen.

Tre af de selvevaluerende skoler har adgang til kommunalt ansatte pædagogiske konsulenter som dækker det pædagogiske felt bredt. Disse konsulenter har været konstruktive og markante deltagere i evalueringsgruppens dialog med forvaltningerne. Evalueringsgruppen vurderer at såvel sprogkonsulenterne som øvrige konsulenter har potentiale til at spille en aktiv rolle både med hensyn til få engelsk integreret i skolens undervisning generelt og få trin- og slutmål indarbejdet i praksis.

6.4.3 Idéer og initiativer

Ingen af de interviewede forvaltninger har aktuelle initiativer i forhold til engelsk, men det er et generelt indtryk at forvaltningscheferne i de seks kommuner har et realistisk indtryk af hvor skolerne står i udviklingsfeltet, og af den forskellighed i ressourcegrundlag der giver skolerne meget forskellige vilkår fra kommune til kommune. De har også et godt billede af de problemer skolelederne kan opleve i en tid hvor udviklingspresset er stort.

> *Forvaltningen kan ikke sparre en skole på fagene, men vi kan opstille strukturer og tilrettelægge processer som kan støtte arbejdet med fagene, fx fælleskommunale arbejdsgrupper.* (Forvaltning).

Det er et gennemgående træk at kommunale initiativer i forhold til undervisningsdifferentiering og evaluering forekommer ikke-eksisterende, og at arbejdet med internationalisering er temmelig ad hoc-præget. Der er derimod ingen tvivl om at forvaltningscheferne presser på for en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen, men at de støder mod forskellige typer af barrierer – fra manglende økonomi til finansiering af selvstyrende team til mere kulturelt eller fagligt betonede barrierer. Det er en oplevelse de deler med skolelederne, og som flere lærere også er inde på. Forvaltningerne søger at støtte udviklingen gennem særlige udviklingspuljer, involvering af lærerne i arbejds-

grupper, initiativer til videnspredning, netværk på kommunalt plan og anerkendelse af lærernes behov for opkvalificering. Det sidste udmøntes i kommunalt tilrettelagte og målrettede uddannelsesforløb som lærerne gennemgår for at kunne honorere nye krav som fx anvendelse af it i undervisningen. Skolelederne bakker disse initiativer op. Især ved skolebesøgene blev det tydeligt at skolelederne arbejder med at få skabt rum for den faglige og pædagogiske debat. Både lærere og ledere er opmærksomme på at det er nødvendigt at ændre kulturen så det bliver legitimt at dele sin viden med andre.

> *Vi har brug for en vidensdeling og spredningseffekt fra de gode eksempler. Og det har vi tænkt at satse på.* (Forvaltning).

Samtlige seks forvaltninger er meget opmærksomme på deres ansvar i forhold til Klare Mål generelt og ser gennemgående ikke problemer i at gennemføre dem. En enkelt kommune har allerede i flere år arbejdet med fokus på faglig fordybelse og operationalisering af de meget brede mål.

> *… også ud fra en tankegang om hvordan vi kan gøre det, så det bliver håndterbart, altså at man kan følge op på det.* (Forvaltning).

I nogle kommuner forestår et konsulentkorps dette arbejde, mens der i de mindre kommuner er en tendens til at alt er decentraliseret til skoleniveau. En enkelt mindre kommune er dog langt fremme med hensyn til både at styrke fagene og at arbejde med rummelighedsbegrebet.

> *Vi vil røre ved normalitetsbegrebet og den kultur der er omkring fejlfinding i forhold til eleverne. Vi har i en del år brugt mange ressourcer på specialområdet. Vi er nu i gang med at flytte fokus og ressourcer tilbage til normalområdet.* (Forvaltning).

Generelt demonstrerer forvaltningerne en god indsigt og fornemmelse for skolernes vilkår og rammer. De er også tydelige om deres egen rolle og muligheder i forhold til de forventninger der er til dem om at implementere Klare Mål.

Den nye opgave med at udfærdige beskrivelser i relation til trinmål og slutmål blev ikke drøftet under forvaltningsbesøgene, men kapaciteten til at løse denne opgave kan findes på flere områder. For det første har engelsklærerne generelt tilkendegivet at de meget gerne indgår i et fagligt udviklende samarbejde. For det andet har forvaltningerne i stigende grad fokus rettet mod det faglige. Og for det tredje anses sprogkonsulenter og andre konsulenter for at have såvel indsigt som kompetencer til at koordinere arbejdet både internt i kommunen og på tværs af kommuner. Et sådant arbejde kan på alle måder understøtte og udvikle den fælles fundering i de nationale dokumenter.

Det er evalueringsgruppens vurdering at denne opgave løses mest kvalificeret i faglige fællesskaber og på basis af didaktiske overvejelser. Den bør derfor ikke delegeres til den enkelte skoles engelsklærergruppe eller eventuelle fagteam som en ekstraopgave. Derimod bør repræsentanter for engelsklærerne indgå i tværgående fora hvor opgaven løses samtidig med at der gennem arbejdet foregår en opkvalificering af deltagerne. De frie grundskoler må finde andre løsninger der tilgodeser behovet for at kvalificere det faglige og tværfaglige arbejde i tværgående fora.

6.5 Kompetenceudvikling – forståelser og prioriteringer

Spørgsmålet om efteruddannelsens betydning og karakter dukker op i mange sammenhænge. Evalueringsgruppen har imidlertid fundet det vigtigt at behandle temaet samlet. Dette afsnit behandler både den praksis der beskrives, og de forskellige forståelser af efteruddannelsesbegrebet. Desuden opsummerer afsnittet de behov der er synliggjort i de øvrige kapitler.

6.5.1 Praksis og prioriteringer

Både lærere og skoleledere er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt hvilken betydning de tillægger forskellige typer af efteruddannelse. Svarfordelingerne ses i tabellen nedenfor.

Tabel 28
Hvilken betydning tillægger du følgende former for efteruddannelse?

	Stor betydning	Nogen betydning	Mindre betydning	Ingen betydning
Årskurser eller linjefagskompenserende uddannelse i engelsk	74 %[1] (53 %)	24 % (33 %)	2 % (11 %)	0 % (3 %)
Kortere kurser i engelsk på (DLH)/DPU/CVU	48 % (46 %)	47 % (45 %)	5 % (8 %)	0 % (1 %)
Engelskkurser på amtscentret/ det pædagogiske center	38 % (42 %)	49 % (43 %)	12 % (13 %)	1 % (1 %)
Forlagskurser i engelsk	12 % (6 %)	49 % (22 %)	35 % (58 %)	5 % (14 %)
It-kurser/skole-it	29 % (47 %)	41 % (42 %)	22 % (10 %)	8 % (0 %)
Interne kurser arrangeret af skolen eller kommunen	33 % (31 %)	43 % (43 %)	16 % (20 %)	8 % (6 %)

[1] Tallene uden parentes angiver lærernes svar, mens tallene med ( ) viser skoleledernes svar.

Som det ses, vurderer lærerne at årskurser/linjefagskompenserende kurser og forlagskurser har større betydning end lederne vurderer. Omvendt vurderer lederne at it-kurser/skole-it har større betydning end lærerne gør. Betydningen af interne kurser arrangeret af skolen eller kommunen vurderes nogenlunde ens af lærere og ledere. Begge grupper tillægger den type kurser relativt lille betydning.

Selvevalueringsrapporter og skolebesøg viser at der er en tendens til at engelsklærerne primært søger korte inspirationskurser. Både skoleledere og lærere mener at denne tendens skyldes at de gennem en lang årrække er blevet tildelt denne type kurser. Længevarende kurser tildeles meget sjældent engelsklærerne, og det har betydet at mange er holdt op med at søge dem. En anden forklaring kan være lærernes vurdering af deres egne faglige kompetencer, jf. afsnit 6.3.1.

Flere skoleledere og lærere taler om værdien af at sende flere lærere af sted på samme kurser. Det er deres erfaring at den procedure har en værdi i forhold til at sprede budskaber fra kurser og at holde fast i nye tiltag hjemme på skolen.

En del lærere er inde på at den struktur deres arbejdsdag har, kan virke hæmmende for deres lyst til at søge og deltage i kurser. De oplever at de har pligt til at deltage i mange møder i forskellige fora placeret efter undervisningens ophør, og at den forpligtelse gør dem mindre tilbøjelige til at deltage i kurser placeret efter undervisningstiden. En del lærere peger desuden på at disse forhold også betyder at udviklingstiden[6] ikke bliver udnyttet i den udstrækning den burde.

6.5.2 Kompetenceudvikling – hvorfor og hvordan?

På tværs af rapporten er afdækket en række behov for kompetenceudvikling. Nogle af disse knytter sig specifikt til faget engelsk, mens andre knytter sig til alle fag og samarbejdet omkring fag og klasser. Som et gennemgående tema står nødvendigheden af at lærerne bliver bedre til at reflektere over praksis og anvende refleksionerne i deres udvikling af faget sådan som de fleste selvevalueringsgrupper har oplevet det i forbindelse med evalueringen af engelsk.

Inden for det fagspecifikke område har der vist sig at være behov for en kompetenceudvikling der fokuserer på arbejdet med mål. Den skal støtte lærerne så de centralt fastsatte mål bliver styrende for både planlægning og gennemførelse af undervisningen, og i arbejdet med at gøre formålet med forskellige forløb tydeligt for eleverne. Der er også behov for en kompetenceudvikling der sætter lærerne i stand til i højere grad at vælge indhold og materialer der integrerer de fire CKF-områder, jf. afsnit 3.2. Desuden har der vist sig et særligt behov for kompetenceudvikling inden for

[6] *Udviklingstiden er en timepulje der indgår i lærernes arbejdstidsaftale, jf. Aftale om arbejdstid mv. for lærere, OK 99 § 3, stk. 5.*

CKF-områderne sprog og sprogbrug og sprogtilegnelse. Endelig viser afsnit 3.3 og 3.4 at lærernes refleksioner over den måde de organiserer engelskundervisningen på, bør gøres til genstand for kompetenceudvikling. Det gælder både strukturen i den enkelte lektion og de organiseringsformer lærerne benytter sig af. Hensigten med at udvikle lærernes kompetence inden for dette område er at øge deres bevidsthed om sammenhængen mellem organiseringsform og det formål forskellige organiseringsformer tilgodeser.

Rapporten viser at der er et meget stort behov i engelsklærergruppen for at udvikle kompetencer i at arbejde systematisk med mål, evaluering og opfølgning. Når dette ses i sammenhæng med kravet om tværfaglighed og koordinering af årsplaner, vil det være hensigtsmæssigt at udvikle sprog og redskaber der går på tværs af faggrupperne.

I det tværgående samspil er det desuden nødvendigt for både engelsklærerne og de øvrige lærere at udvikle kompetencer der sikrer både meningsfulde og effektive samarbejdsformer. Engelsklærerne har brug for dette for at kunne udvikle samarbejdet i engelsklærergruppen og for at kunne gå aktivt ind i samarbejdet om klassens arbejdsformer og elevernes medbestemmelse.

Også lederne har behov for kompetenceudvikling for at kunne understøtte de krav om udvikling som er opstillet i rapporten. I forhold til det retningsgivende arbejde med principper og retningslinjer står især opfølgningen svagt. Det samme gør sig gældende med hensyn til ledelsesinitiativer der kan understøtte arbejdet med målfastsættelse og evaluering i engelsk og på tværs af fagene. Rapporten afdækker også at en del ledere ikke er i en reel dialog med engelsklærerne om hvordan de varetager deres ansvar for engelskundervisningen. Disse forhold bør give anledning til at kommunerne i deres tilrettelæggelse af ledernes uddannelse sætter fokus på arbejdet med mål, evaluering og opfølgning og samtidig sætter kompetenceudviklingsforløb i gang der udvikler ledernes kompetence til at overskride de tærskler der er i forhold til at varetage det pædagogiske ledelsesansvar i forhold til fag.

Spørgsmålet er imidlertid hvordan den nødvendige kompetenceudvikling tilrettelægges mest hensigtsmæssigt, og hvad lærerne opfatter som kompetenceudvikling. Evalueringsgruppen mener at en del af kompetenceudviklingen bør foregå på efteruddannelsescentre og have som formål at opkvalificere både lærere og ledere gennem tilførsel af ny viden og refleksioner herover i forhold til praksis. En anden del bør være knyttet tæt til praksisforløb og/eller udviklingstiltag på den enkelte skole og indeholde en vekselvirkning mellem teori og praksis så der også foregår læring på jobbet. Det betyder også at skolen kan leve op til formålet med udviklingstimerne:

Udviklingstimerne anvendes til aktiviteter der skal sikre skolens udvikling, herunder fremme lærernes kompetencer til at skabe gode forudsætninger for elevernes læring og for at understøtte opfyldelsen af de opsatte mål. (Aftale om arbejdstid for lærere, § 3, stk. 5, 1999).

6.6 Konklusioner og vurderinger

Dette afsnit har omhandlet nogle centrale vilkår der ligger uden for det område engelsklærerne har indflydelse på, men som har afgørende betydning for fagets muligheder for at leve op til de beskrevne forventninger. Analysen fokuserer derfor på ledelsesmæssige initiativer og prioriteringer på såvel skoleniveau som kommunalt niveau.

Skolelederens ansvar for den faglige og pædagogiske debat

Der stilles krav til skolelederen om at samarbejde med skolebestyrelsen om principper og med medarbejderne om skolens pædagogiske praksis gennem pædagogisk råd. Dette arbejde fordrer involverende processer og fælles refleksion der kan fremme det fælles billede af skolens fremtid. Der er imidlertid stor forskel på i hvilket omfang skolelederne arbejder med principper og pædagogisk praksis – og der ser ud til at være en sammenhæng mellem dette og den pædagogiske refleksion og faglige bevidsthed der afspejler sig i gruppen af engelsklærere.

Arbejdet med værdier, principper og retningslinjer finder sted i større eller mindre omfang på alle skoler, men arbejdet med at udvikle fagene er ikke synligt på alle skoler, og ingen skoler knytter arbejdet med fagene til den rådgivning der skal finde sted via pædagogisk råd. Hvis arbejdet foregår, er det henlagt til fagudvalg der arbejder uafhængigt af hinanden eller i bedste fald mødes i et fælles forum om fordelingen af de økonomiske midler. De drøftelser der foregår i pædagogisk råd, knytter sig til arbejdet med at skabe nye strukturer i form af perioder med tværfagligt arbejde eller initiativer der skal føre frem mod en anden organisering af skolen, fx den fasedelte skole. Det er tydeligt at skolelederne gennem disse drøftelser søger at nærme sig en debat om skolens pædagogiske og faglige indhold. Men det kræver at de overskrider en tærskel, og dette er tilsyneladende nemmere at gøre i mindre fora som fx teamsamtalen. Det er evalueringsgruppens opfattelse at det er vigtigt at alle skoleledere tager initiativ til indholdsdiskussioner – som et minimum i teamsamtalen – og at de inddrager elevsynspunkter af den type der er kommet til udtryk i kapitel 3.

Skolelederne er meget opmærksomme på deres forpligtelse til at sikre at skolen udvikler sig både med hensyn til indhold og organisering. Mange skoleledere tilkendegiver imidlertid at det er vanskeligt for dem at komme igennem med initiativer der rører ved organisering og indhold, og at især indholdet er den professionelle lærers ansvar. Det er evalueringsgruppen enig i, men skolelederen må via kompetenceudvikling og tydelige rammer for samarbejdet i faggruppen sikre at lærerne lever op til de nationale indholdsbestemmelser.

Prioriteringer – et udtryk for til- og fravalg
Skolens ledelse træffer en række konkrete valg der påvirker engelskundervisningen. Det drejer sig om valg af lærere, valg der vedrører det kollegiale samarbejde, og valg der influerer på skolens udbud af undervisningsmaterialer.

Hovedparten af de lærere der underviser i engelsk, har linjefagsuddannelse – flest i de ældste klasser. Der er tale om en faglærergruppe med et højt fagligt selvværd og et engagement i faget. Det er positivt, men ikke i sig selv befordrende for det tværfaglige samarbejde. Ledelsen må derfor tage initiativer der sikrer at engelsklærerne deltager i tværgående aktiviteter. Sådanne initiativer kan være knyttet til det indhold der lægges i samarbejdet i fagteam, og til den måde skolebiblioteket fungerer på i forhold til faget.

Som tidligere nævnt fylder den pædagogiske debat meget lidt i fagteamet. De fleste steder har det karakter af et administrativt udvalg med indkøb af undervisningsmaterialer som den vægtigste opgave – i flere tilfælde uden tydelige kriterier for valg af materialer. Nogle ledere er opmærksomme på at dette må ændres, og de fleste lærere ønsker at fagteamet udvikler sig til et fagligt og pædagogisk forum. Det er dog evalueringsgruppens vurdering at en sådan ændring ikke sker af sig selv – heller ikke selvom der tildeles ressourcer til arbejdet. Indholdet i fagteamets arbejde bør defineres tydeligt, og resultatet af arbejdet må indgå i skolens prioriteringer på lige fod med de øvrige fag.

Fagets forholdsvis høje grad af isolation afspejles også i engelsklærernes samspil med skolebiblioteket – eller mangel på samme. Dette opleves og anvendes af engelsklærerne mest som en administrativ støtte i forbindelse med hjemlån af materialer. Det er evalueringsgruppens opfattelse at ledelsen også her har en opgave med at lægge op til et mere intensivt samspil, fx ved at tydeliggøre bibliotekarernes rolle som pædagogiske samspilspartnere.

Hvordan kan det kommunale niveau bidrage til udviklingen af et fag?
De kommunale forvaltninger råder over vidt forskellige ressourcer til at støtte skolerne i deres pædagogiske udvikling. Alle forvaltninger er opmærksomme på de vilkår skolerne har, og de udfordringer skoleledere står over for, men pointerer samtidig at prioritering er en central opgave på skoleniveau. De indsatsområder skolerne har satset på og udviklet, og det fokus de har på en ændret organisering, spejler et tilsvarende fokus i forvaltningerne. Klare Mål og en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen er meget tydelige på dagsordenen. Den indholdsmæssige begrundelse for fleksibel tilrettelæggelse der ligger i undervisningsdifferentiering, målfastsættelse og evaluering synes dog ikke at fylde meget på det kommunale niveau. Forvaltningerne støtter med forskellige initiativer som fx udviklingspuljer og netværk, men er forholdsvis passive i forhold til diskussio-

ner om indhold. Det er gennemgående at skolelederne forventes at varetage ansvaret for skolens og de enkelte fags udvikling – og at forvaltningen har en vis distance til dette.

Nogle forvaltninger råder over pædagogiske konsulenter og/eller sprogkonsulenter. Generelt spiller de ikke en fremtrædende rolle i engelsklærernes bevidsthed. Hvor årsagen til dette skal søges, står ikke klart, men evalueringsgruppen vurderer at konsulenterne i den nærmeste fremtid bør koncentrere indsatsen om to områder. For det første bør de medvirke til at engelsk kommer til at spille en rolle i samspillet med de øvrige fag. For det andet skal opgaven med at beskrive vejen mod trinmål og slutmål løses, og den opgave kræver initiativer på kommunalt niveau.

6.7 Anbefalinger

Evalueringsgruppens anbefalinger falder her i to afsnit – ét der vedrører vilkår og prioriteringer på kommunalt niveau og skoleniveau, og ét der følger op på afsnit 6.5 om kompetenceudviklingen.

Vilkår og prioriteringer
Evalueringsgruppen anbefaler at:

Det kommunale niveau

- sikrer at opgaven med at beskrive vejen mod trinmål og slutmål løses i faglige fællesskaber der har ressourcer til det og besidder de nødvendige kvalifikationer
- målretter ressourcerne mod den skitserede kompetenceudvikling.

Skolerne

- fokuserer på samspillet mellem arbejdet i pædagogisk råd og det fagdidaktiske og tværfaglige arbejde der knytter sig til fag og fagområder.

Skolelederne

- prioriterer de nødvendige ressourcer til den skitserede kompetenceudvikling
- øger opmærksomheden på indhold, organiseringsformer og elevaktiviteter i engelskundervisningen for at stimulere udviklingen på de områder hvor engelsklærerne ikke lever op til kravene i fagformål, CKF'er og trinmål
- inddrager engelsklærergruppen i formuleringen af en strategi der kan bringe engelskfaget ind i et samspil med de øvrige fag og skolebiblioteket
- sikrer at så stor en del af engelskundervisningen som muligt varetages af linjefagsuddannede lærere eller lærere med tilsvarende kvalifikationer

- sætter formål og indhold i samarbejdet i fagudvalg/fagteam på dagordenen med det formål at gøre det til et pædagogisk og fagdidaktisk forum der kan spille en afgørende rolle for udviklingen af engelskundervisningen, fagligt såvel som tværfagligt.

Kompetenceudvikling

Evalueringsgruppen finder det hensigtsmæssigt at kompetenceudviklingen støtter op om netop det felt der ønskes udviklet. Således er der også i denne rapport en tæt sammenhæng mellem de opgaver der udspringer af anbefalingerne, og gruppens anbefalinger om kompetenceudvikling.

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at kompetenceudviklingen organiseres sådan at den understøtter vidensdelingen på den enkelte skole, fx ved at flere deltager i samme kompetenceudvikling
- at kompetenceudviklingen retter sig direkte mod engelsklærerne og fokuserer på at kvalificere dem til løse følgende opgaver:
    - at anvende de centralt fastsatte mål for engelsk i praksis så de bliver styrende for både planlægning og gennemførelse
    - at vælge indhold og materialer der i højere grad integrerer de fire CKF-områder
    - at arbejde systematisk med sprog og sprogbrug og sprogtilegnelse
    - at vælge organiseringsformer der tilgodeser formålet med den konkrete undervisning.
- at den kompetenceudvikling der retter sig mod engelsklærernes samarbejde med de øvrige lærere, fokuserer på at kvalificere dem til løse følgende opgaver:
    - at synliggøre formålet med den enkelte lektion eller det enkelte forløb for eleverne
    - at inddrage eleverne og udvikle en mere aktiv elevrolle
    - at knytte formuleringen af mål sammen med evaluering og planlægning af undervisningen
    - at se engelskfagets mål, indhold og organisering i samspil med andre fag.
- at den kompetenceudvikling der retter sig mod lederne, fokuserer på at kvalificere dem til at løse følgende opgaver:
    - at understøtte arbejdet med mål, evaluering og dokumentation af elevernes progression
    - at føre en åben dialog i pædagogisk råd og på teamniveau om skolens pædagogiske praksis
    - at arbejde strategisk med den pædagogiske og didaktiske udvikling i og på tværs af fag.

Appendiks

Appendiks A: Kommissorium

Baggrund
Med Handlingsplan 2002 igangsætter Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, en evaluering af engelsk i grundskolen. Evalueringen vil også danne grundlag for EVA's fortsatte metodeudvikling.

Engelsk har siden folkeskoleloven af 1993 blev vedtaget, været obligatorisk i grundskolen fra 4.- 9. klasse med et vejledende timetal på tre ugentlige lektioner bortset fra 4. klasse, hvor der er to lektioner. CKF 1994 og fagformål for engelsk 1995 angiver fagets formål og indhold og strukturerer undervisningen i faser. Fase I gælder 4.-5. klasse, fase II 6.-7. klasse, og fase III 8.-9. klasse. Med initiativet Klare Mål er de centrale kundskabs- og færdighedsområder for engelsk blevet præciseret, og sammen med disse træder vejledende delmål i kraft august 2002.

På lokalt niveau har kommunalbestyrelsen kompetence til at beslutte rammer for elevernes timetal og til at godkende læseplaner, skolebestyrelsen har kompetence til at godkende undervisningsmidler, mens skolelederen har den administrative og pædagogiske ledelse af skolen og skal sikre at lærerne planlægger og tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for alle elever.

Vurderingssystemet i faget engelsk rummer et krav om standpunktskarakterer fra 8. klasse og en mundtlig afgangsprøve efter 9. klasse med indholds- og formkrav der kvalitetssikres gennem beskikket censur og en årlig opfølgning på gennemførelsen. Hertil kommer at skolen er forpligtet til at underrette forældrene om sit syn på elevernes udbytte af skolegangen og til, som led i undervisningen, at foretage en løbende evaluering af elevernes udbytte (beskrevet i folkeskolelovens § 13). Og endelig har Undervisningsministeriet som en del af KIF-systemet stillet evalueringsredskaber til rådighed.

Denne evaluering vurderer på hvilken måde forskellige elever profiterer af forskellige former for undervisning og arbejder sig frem mod egne mål. Derudover danner den grundlag for et pilotprojekt om kriterier for god undervisning.

Sideløbende hermed er det EVA´s hensigt at gennemføre en undersøgelse med fokus på elevernes færdigheder og kundskaber ved afslutningen af grundskolen. Initiativet skal ses i sammenhæng med Sokrates-projektet "The 1997 Assessment of Effectiveness of Teaching of English in Europe", som Danmark ikke deltog i. En opfølgning på dette projekt er planlagt til at finde sted i 2002 og kan omfatte flere lande.

Evalueringsområde
Evalueringen omfatter undervisningen i engelsk på 4.-9. årgang.

Fokus er

- sammenhænge mellem undervisningens indhold, metoder, organisering og elevernes udbytte af undervisningen
- betydningen af det faglige miljø i og omkring faget
- betydningen af det sociale miljø i undervisningen og elevernes adgang til skolens faciliteter
- udvikling af interne evalueringsredskaber der kan medvirke til at stimulere det faglige miljø omkring undervisningen.

Formål
Formålet med evalueringen er at belyse kvaliteten i den pædagogiske praksis samt rammer og vilkår der fremmer og hæmmer elevernes læring.

Mere konkret er det evalueringens formål at sætte fokus på

- fagligheden og samspillet i undervisningen i hver af de tre faser i grundskolens engelskundervisning, herunder
    - lærernes didaktiske overvejelser
    - elevernes og lærernes vurdering af den pædagogiske praksis med hensyn til medbestemmelse, deltagelse, fagligt udbytte og ikt´s betydning for sprogundervisningen
    - lærernes systematik i arbejdet med den løbende evaluering (FS § 13)
    - elevernes vurdering af betydningen af den løbende evaluering
    - lærernes arbejde med det sociale miljø i relation til elevernes læring i engelsk
    - elevernes vurdering af betydningen af det sociale miljø.

- rammer på skoleniveau, herunder
    - ledelse i forhold til faget i henhold til folkeskolelovens § 18.2 og § 45, herunder ansvaret for lektionstimetal, kontinuitet og progression

- fagudvalgets kompetence, opgaver og samspil med skolebiblioteket
- elevernes adgang til skolens faciliteter
- lærerkvalifikationer og kompetenceudvikling.

- vilkår på kommunalt niveau, herunder
  - kommunalpolitiske beslutninger
  - pædagogisk/administrative støttefunktioner.

Organisering af evalueringen

Evalueringsgruppe
Der nedsættes en evalueringsgruppe som er ansvarlig for de faglige vurderinger og anbefalinger. Igennem en analyse og tolkning af dokumentationsmaterialet skal evalueringsgruppen identificere styrker og svagheder i grundskolens engelskundervisning. Evalueringsgruppen skal konkludere på såvel den pædagogiske praksis som rammer og vilkår og afgive deres anbefalinger på baggrund heraf.

Evalueringsgruppen sammensættes så relevante perspektiver i forhold til evalueringens fokus er repræsenteret. Samlet skal evalueringsgruppen dække følgende perspektiver:

- Generel erfaring med ledelse af undervisning og pædagogisk udvikling
- Praktisk og didaktisk erfaring med undervisning i engelsk på grundskoleniveau
- Pædagogisk indsigt i fagets vilkår og udvikling under den gældende folkeskolelov
- Erfaring inden for arbejdet med lærernes efteruddannelse i faget
- Teoretisk indsigt i arbejdet med engelsk som fremmedsprog.

EVA's projektgruppe
EVA's projektgruppe har det praktiske ansvar for evalueringen og skal desuden sikre at der i evalueringsprocessen anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen.

Evalueringsmetode

Forundersøgelse
Som grundlag for kommissoriet har projektgruppen gennemført en forundersøgelse bestående af litteraturstudier, studier af materiale fra Undervisningsministeriet og af internationale sammenligninger og initiativer på evalueringsområdet, skolebesøg og interview med interessenter og eksper-

ter. Formålet har været at skabe overblik over evalueringens fokusområder og sikre at evalueringen rettes mod relevante forhold og problemstillinger samt at belyse metodeproblematikker i forhold til evalueringen af et fag.

Evalueringens formål er at vurdere den pædagogiske praksis og dermed tilgodese EVA´s formål om at udvikle kvaliteten af undervisningen og forny de relevante metoder, mens formålet ikke er at opnå statistisk overbevisende repræsentativitet i forhold til engelskundervisningen i grundskolen. Evalueringen vil derfor blive gennemført med udgangspunkt i et overvejende kvalitativt materiale.

Selvevaluering
Der gennemføres selvevalueringer på seks udvalgte folkeskoler og en fri grundskole fordelt over hele landet og udvalgt efter på forhånd fastsatte kriterier. Et antal klasser, et antal engelsklærere der repræsenterer de tre faser i faget, og repræsentanter for ledelsen indgår i selvevalueringsarbejdet.

I rapporten gives en vurdering af selvevalueringsrapporterne som en del af det samlede dokumentationsgrundlag.

Skolebesøg og interview med forvaltninger
I forlængelse af selvevalueringen gennemfører medlemmer fra evalueringsgruppen og projektgruppen besøg på de selvevaluerende skoler og de forvaltninger disse henhører under. Og i den forbindelse gennemføres fokusgruppeinterview med involverede elever, lærere og ledere og den kommunale chef der har ansvaret for skoleområdet i de pågældende kommuner.

Andre undersøgelser og dokumentationsformer
På de selvevaluerende skoler udarbejder et antal lærere en redegørelse for undervisningen i udvalgte klasser repræsenterende de tre faser, og EVA indsamler relevante dokumenter.

Desuden gennemfører EVA en undervisningsiagttagelse i udvalgte klasser. Denne del af dokumentationsindsamlingen er også et led i EVA´s fortsatte metodeudvikling og bygger videre på erfaringer fra et projekt om undervisningsiagttagelse gennemført af EVA i 2001-2002.

På basis af dokumentationsmaterialet fra de selvevaluerende skoler gennemføres en spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige engelsklærere på et antal skoler der er udvalgt efter samme kriterier som de selvevaluerende skoler.

Pilotprojekt
I tilknytning til evalueringen indgår en lærer fra hver af de selvevaluerende skoler i et pilotprojekt om fastlæggelse af kriterier for god undervisning. Dette arbejde relaterer alene metodeudviklingsaspektet, og resultatet af gruppens arbejde indgår ikke i evalueringen af faget engelsk, men har selvstændig status i relation til et opfølgende metodeudviklingsarbejde.

Som afslutning på det samlede forløb gennemføres et seminar for deltagerne i evalueringen med udgangspunkt i pilotprojektets resultat og i et fremadrettet perspektiv. Her kan de drøfte såvel rapportens anbefalinger og konklusioner som resultatet af pilotprojektet og trække på evalueringsgruppens og projektgruppens viden.

Offentliggørelse og høring
Inden rapporten offentliggøres, vil de institutioner der har gennemført en selvevaluering, få lejlighed til gennem en skriftlig høring at rette faktuelle fejl og udtale sig om evalueringsrapportens konklusioner og anbefalinger.

Efter rapportens offentliggørelse kan der arrangeres en konference med fokus på hvordan rapportens konklusioner og anbefalinger kan bruges i den videre udvikling af undervisningen i engelsk i grundskolen.

Appendiks B: Evalueringsgruppen

Evalueringsgruppen er sammensat af faglige eksperter med forskellige tilgange til faget engelsk. Medlemmerne dækker praktisk og didaktisk erfaring med undervisning i engelsk i grundskolen og videre uddannelsesforløb, ledelseserfaring, indsigt og erfaring med udvikling af sprogundervisning på grundskoleniveau og erfaring med engelskundervisning i et andet skolesystem i Norden.

Lise-Lotte Hjulmand, evalueringsgruppeformand, institutleder og lektor ved Institut for Engelsk på Handelshøjskolen i København. Har tidligere været prorektor, studienævnsformand og formand for det internationale udvalg samme sted. Ekstern lektor på Københavns Universitet og censor ved Ingeniørhøjskolen, Københavns Teknikum. Har mange års erfaring som underviser i engelsk på ovennævnte institutioner og tidligere på Folkeuniversitetet og Hillerød Handelsgymnasium. Har været medlem af skolebestyrelsen ved Nærumgaardsskolen/Nærum Skole. Deltog i 1992-94 som ekspert udpeget af det norske undervisningsministerium i evalueringen af alle norske uddannelsesprogrammer inden for økonomi og business administration. Uddannet cand.phil. i engelsk fra Københavns Universitet 1974.

Mette Storm Jeppesen, lærer på Tjørnegårdsskolen i Gentofte Kommune siden 1978. Har blandt andet undervist i dansk og engelsk og har desuden timer på det pædagogiske servicecenter. Fagudvalgsformand i engelsk. Pædagogisk it-ansvarlig inden for sprog og for tiden knyttet til et ITMF-projekt om it i fremmedsprogsundervisningen. Læreruddannet i 1978 og efteruddannelse i engelsk som linjefag.

Poul Otto Mortensen, pædagogisk konsulent ved Amtscentret for Undervisning i Vejle med udviklings- og undervisningsopgaver i efteruddannelse. Lektor i fremmedsprog ved Danmarks Lærerhøjskole/DPU 1994-2002. Kombinationsansat mellem folkeskolen og Danmarks Lærerhøjskole 1980-94. Lærer i folkeskolen og højskolelærer 1970-81. Har skrevet flere lærebøger. Medlem af adskillige ministerielle udvalg, herunder læseplansudvalget vedrørende reform af folkeskolen 1993. Medlem af ministeriets opgaveudvalg siden 1985. Cand.pæd. (den faglig-pædagogiske kandidatuddannelse på Danmarks Lærerhøjskole), studier ved University of Sussex og læreruddannet 1970.

Jørgen Schaldemose, skolechef i Odense Kommune. Har tidligere været skoleinspektør ved Viby Skole, Århus Kommune og lærer ved Hasle Skole, Århus Kommune. Cand.pæd.psych. og læreruddannet 1971 fra Marselisborg Seminarium med linjefagene engelsk og ungdomslinje.

Britta Skov, skolekonsulent i fremmedsprog siden 1989 i Aalborg Kommune. Underviser i engelsk og tysk på Skansevejens skole, Aalborg Kommune. Proceskonsulent og pædagogisk ansvarlig for

den internationale dimension i Ålborg. Forsøgs- og udviklingsarbejde i skole- og kommuneregi. Beskikket censor i mundtlig og skriftlig tysk. Medlem af opgaveudvalget i tysk. Medlem af arbejdsgruppen for udarbejdelse af Klare Mål i tysk. Læreruddannet 1969.

Jörgen Tholin, præfekt på Institutionen för pedagogik vid Högskolan i Borås, hvor han også underviser i sprogdidaktik. Har de sidste 19 år også undervist i svensk og engelsk i grundskolen i Ulricehamn. Licentiatafhandling om begrebet lokale bedømmelseskriterier (betygskriterier) og læreres bedømmelsesmodeller (bedömningsmodeller). Ordførende i Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk (LMS). Medlem af gruppen som udarbejder de nationale prøver i engelsk i Sverige. Læreruddannet i Sverige 1984.

Appendiks C: Metode

Dette appendiks gør rede for evalueringens dokumentationsmateriale.

Skoleudvælgelse

Der blev udvalgt seks folkeskoler og en fri grundskole til at deltage i selvevalueringen og få besøg af evalueringsgruppen. Folkeskoler har pligt til at deltage i EVA's evalueringer, mens det er frivilligt for frie grundskoler.

Udvælgelsen af skolerne foregik ved at alle landets kommuner blev opdelt i seks kategorier. Der blev tilfældigt udvalgt en kommune fra hver kategori. For at undgå at få for mange variable i spil blev skolerne derefter udvalgt efter ensartede kriterier. Evalueringen siger derfor ikke noget om hvorvidt engelskundervisningen har særlige karakteristika der knytter sig til henholdsvis meget små skoler, meget store skoler eller skoler hvor elevgrundlaget er præget af fx meget høj/lav gymnasiefrekvens eller et stort antal tosprogede elever.

Udvælgelsen gav en geografisk spredning med både små og store kommuner og landsdele. Der blev udvalgt tre jyske, to sjællandske og en fynsk kommune. Sjælland repræsenteres desuden ved den frie grundskole.

Selvevaluering

Selvevalueringerne er et grundlæggende og fast metodeelement i EVA's evalueringer. De er et væsentligt element i evalueringens dokumentationsmateriale og skal bidrage til en udviklingsproces på hver af de skoler der deltager i selvevalueringen.

Skolernes selvevaluering er foretaget på baggrund af en selvevalueringsvejledning udarbejdet af EVA. Vejledningen er bygget op ud fra den model for selvevaluering i grundskolen som EVA har udviklet i forbindelse med pilotevalueringen af skolevæsenerne i Middelfart og Hirtshals. Den er beskrevet i EVA's udgivelse "Nøgler til forandring". Modellen er bygget op over tre faser: en beskrivelse af praksis, en analyse og vurdering af praksis og en beskrivelse af hvordan praksis ønskes udviklet.

Selvevalueringsvejledningen indeholder en del der henvender sig til engelsklærerne, og en anden del til skoleledelsen. Vejledningen til lærerne er inddelt i fire temaer: CKF og undervisningen; progression, evaluering og kontinuitet; læringsmiljø og læreprocesser, og rammer og vilkår. Vejledningen til skoleledelsen indeholder spørgsmål om hvordan ledelsen varetager det pædagogiske ansvar i forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse og det faglige indhold, og hvordan der på sko-

len arbejdes med rammer og vilkår for engelskundervisningen. Desuden er alle selvevalueringsgrupper og skoleledelser blevet bedt om at vedlægge en procesbeskrivelse for deres arbejde med selvevalueringen.

Både den generelle model til selvevaluering på grundskoleområdet og den specifikke selvevalueringsvejledning for evalueringen af faget engelsk i grundskolen kan ses på EVA's hjemmeside på adressen www.eva.dk.

Vurdering af selvevalueringsmaterialet

Skolernes selvevalueringsrapporter er på mellem 17 og 34 sider og giver på forskellig vis et godt indblik i både praksis og det tankesæt der ligger bag. Generelt er rapporterne fra lærerne mere omfattende end ledernes. I forhold til praksisbeskrivelserne af undervisningen har de fleste lærere haft svært ved at relatere deres praksis til de fire CKF-områder som vejledningen foreskriver, og det er i højere grad forholdene omkring undervisningen end selve undervisningen der beskrives. Selvevalueringsrapporterne giver ikke et entydigt indtryk af hvor ensartet praksis på den enkelte skole er. Det er således ikke muligt at afgøre om den praksis der er beskrevet, afspejler engelskundervisningen generelt på den pågældende skole, eller om der snarere gives et billede der rummer forskelligheden i lærernes praksis. Selvevalueringsrapporten fra Bordings Friskole er præget af at skolen opererer under en anden lovgivning og har en anden tilgang til undervisningen end folkeskolen. På trods af selvevalueringsrapporternes forskellighed udgør de et godt grundlag for evalueringen og er samlet set det vigtigste dokumentationsmateriale for rapporten.

I rapporten er de deltagende skoler anonymiseret. Det vil ikke fremgå fra hvilke skoler forskellige dele af dokumentationen stammer. Evalueringen foretager ikke institutionsspecifikke analyser, men tegner derimod et bredt og generelt dækkende billede.

Besøg

Evalueringsgruppen og projektgruppen besøgte i november-december 2002 de syv selvevaluerende skoler. På besøgene blev selvevalueringsgrupper og skoleledelser interviewet hver for sig. Desuden blev der foretaget interview med repræsentanter for hver af de seks kommunale forvaltninger. Spørgeguider udarbejdet på baggrund af selvevalueringsrapporterne dannede baggrund for interviewene. Formålet med besøgene har været at give evalueringsgruppen mulighed for at få uddybet de synspunkter om engelskundervisningen som lærere og skoleledelser har fremsat i selvevalueringsrapporterne, og få indblik i de kommunale rammer og vilkår for undervisningen i engelsk. Resultatet af interviewene er samlet i et notat der gengiver de synspunkter der blev fremsat under interviewene, og desuden rummer direkte citater. Materialet foreligger i anonym form og indgår som en del af dokumentationsgrundlaget for rapporten.

Elevcaféer
I november 2002 afholdt EVA to elevcaféer, en i Århus og en i København. Her deltog seks elever fra hver af de syv deltagende skoler. Hver skole blev bedt om at sende to elever fra hvert af de tre forløb i engelskundervisningen, henholdsvis 5., 7. og 9. klassetrin. Eleverne blev udvalgt efter retningslinjer fastsat af EVA.

Formålet med elevcaféerne var at dække behovet for at kunne dokumentere elevernes erfaringer og synspunkter. Strukturen i caféerne var bygget op over faser svarende til selvevalueringsmodellens praksisbeskrivelse, analyse og vision og blev styret af relevante temaer hvor nogle var formuleret som spørgsmål. Hver elevcafé varede fire timer i alt og var opdelt i to runder: en praksis- og analyserunde og en visionsrunde. Eleverne var opdelt i tre "stamcaféer" svarende til hvert af de tre forløb i engelskundervisningen. Temaerne i elevcaféerne knyttede an til selvevalueringstemaerne. Eleverne begyndte diskussionen af hvert tema i deres "stamcafé". Herefter gik de på besøg i andre caféer hvor de skulle drøfte det samme tema, igen, men med andre elever. I hver café blev en elev udpeget som "cafébestyrer" og holdt øje med tiden og dirigerede gæsterne gennem de forskellige runder. Desuden var der en voksen medhjælp i hver café. Medhjælperens primære opgave var at fungere som observatør og tage notat.

Trods aldersspredningen blandt eleverne deltog langt de fleste åbent og ivrigt i drøftelserne, og dokumentationsmaterialet fra elevcaféerne er således en vigtig del af det samlede dokumentationsmateriale. Dette består i et notat der dels gengiver de synspunkter der kom frem i caféens forskellige faser, dels indeholder en række direkte citater af elevudsagn. Notatet foreligger i anonym form.

Kvantitativ undersøgelse
I perioden december-februar 2003 gennemførte konsulentfirmaet UNI-C i samarbejde med EVA en elektronisk spørgeskemaundersøgelse blandt henholdsvis engelsklærere og skoleledelser på 485 grundskoler (folkeskoler, frie grundskoler og efterskoler). Undersøgelsen blev gennemført på baggrund af en analyse af selvevalueringsrapporterne fra de syv selvevaluerende skoler. Formålet med spørgeskemaundersøgelserne var at afdække hvorvidt de tendenser der havde vist sig i selvevalueringsrapporterne, var gældende for et større antal skoler.

Målgruppen for lærerundersøgelsen var fire engelsklærere på hver af de 485 udvalgte skoler, i alt 1.561 lærere. Lærerne skulle udvælges blandt de lærere som i skoleåret 2002/2003 underviste i engelsk i en eller flere klasser i grundskolen (4.-9. klassetrin). Lærerne blev valgt efter princippet: "Vælg de engelsklærere der har fødselsdag næste gang". Hvis skolen havde fire eller færre engelsklærere der ikke opfyldte kravet om undervisning i skoleåret 2002/2003, skulle alle engelsklæ-

rerne deltage. Svarprocenten for lærerne er 76,7 %. Målgruppen for undersøgelsen blandt skoleledere var skolelederen på de 485 udvalgte skoler, og her er svarprocenten 75,9 %.

For begge spørgeskemaundersøgelser vurderer UNI-C på baggrund af det indkomne datagrundlag at validiteten og reliabiliteten er høj.

Afrapporteringen er forestået af UNI-C og trykt som særskilt bilag til denne evalueringsrapport. Den er også tilgængelig i en elektronisk udgave på www.eva.dk.

Undervisningsiagttagelse
I januar 2003 blev der gennemført undervisningsiagttagelse i engelsk på de syv selvevaluerende skoler. Der blev gennemført i alt tretten undervisningsiagttagelser på 4.-9. klassetrin på de syv skoler: en iagttagelse i to forskellige klasser på hver skole (dog kun én iagttagelse på Boldesager Skole på grund af sygdom). Temaet for iagttagelserne var mundtlighed i engelskundervisningen. Iagttagelserne blev gennemført af to konsulenter fra EVA med særlige forudsætninger for denne metode. De kaldes herefter observatører.

De tretten undervisningsiagttagelser er alle gennemført på samme måde. Forud for iagttagelserne havde observatørerne udarbejdet et registreringsskema. Der blev registreret på henholdsvis lærer-elev-kommunikation og elev-elev-kommunikation ud fra kategorierne fagligt indhold og metaindhold. Metaindhold er indhold der handler om undervisningens organisering og planlægning samt personlige og/eller sociale forhold.

I forbindelse med hver enkelt iagttagelse blev der holdt et for- og eftermøde med de involverede lærere. På formødet præsenterede observatørerne formålet med og indholdet af iagttagelsen, mens lærerne præsenterede sig selv, klassen og deres holdninger, mål og strategier i forhold til iagttagelsens fokus. På eftermødet kunne observatørerne spørge til den konkrete undervisning, og læreren kunne give sin vurdering af om eleverne eller han/hun selv havde været påvirket af observationen i en grad der havde betydning for undervisningen.

Dokumentationen fra undervisningsiagttagelserne består af et notat som de to observatører har udarbejdet på baggrund af iagttagelserne. Analysen er bygget over tre hovedtemaer: undervisningens organisering, karakteren af mundtligheden, og lærerstrategier og -holdninger. Undervisningsiagttagelsen udgør et vigtigt dokumentationsgrundlag for beskrivelse af evalueringens nøgletema: engelskundervisningen, dog med særlig fokus på den mundtlige dimension.

Anvendelse af citater fra evalueringsrapporter, besøg og elevcaféer

De citater der er taget med i rapporten, har dels den funktion at konkretisere en fremstilling af et problemfelt eller et synspunkt, dels den funktion at repræsentere en række udsagn med samme synspunkter. Funktionen fremgår af konteksten.

Appendiks D: Skoleprofiler

Dette appendiks beskriver kort de syv selvevaluerende skoler. Beskrivelsen tager dels udgangspunkt i skolernes egne beskrivelser, dels i besøg på skolerne. De syv skoler, henholdsvis seks folkeskoler og én fri grundskole, var:

- Rønde Skole i Rønde Kommune på Djursland
- Glamsbjergskolen i Glamsbjerg Kommune på Fyn
- Ny Holte Skole i Søllerød Kommune i Nordsjælland
- Fladstrand skole i Frederikshavn Kommune i Nordjylland
- Skolen på Duevej i Frederiksberg Kommune i Storkøbenhavn
- Boldesager Skole i Esbjerg Kommune i Sydjylland
- Bordings Friskole i København.

Beliggenhed og størrelse

Ved skoleudvælgelsen blev det vægtet at skolerne repræsenterede små, mellemstore og store kommuner hvor borgerne gennemsnitligt har henholdsvis høj og lav uddannelsesbaggrund. Desuden blev det vægtet at en fri grundskole deltog. Der blev tilfældigt udvalgt en kommune fra hver kategori. Udvælgelsen gav en geografisk spredning der svarede til den ønskede repræsentation af landsdele.

Timetal og engelsklærerprofil

Skolerne følger generelt de vejledende timetal for engelsk fra Undervisningsministeriet, og der tilbydes engelsk fra 4. til 9. (10.) klassetrin, med to ugentlige lektioner i 4. klasse og tre i 5.-9. klasse. Den frie grundskole tilbyder herudover, med start fra skoleåret 2002, engelsk fra 3. klasse samt en årlig faguge i engelsk på 28 timer på 8. og 9. klassetrin. En anden skole har en ekstra ugentlig engelsktime i det ene halvår på 8. og 9. klassetrin. En enkelt skole har deletimer på 6.-9. klassetrin, mens andre har aftaler om at der udløses deletimer ved bestemte klassestørrelser. På alle skoler er engelskundervisningen organiseret som 45-minutters lektioner. En enkelt skole varierer med også at have 90 minutters lektioner.

Alle skoler vægter at undervisningen i engelsk varetages af lærere der har linjefag i engelsk eller tilsvarende kvalifikationer, og det princip håndhæves så vidt muligt.

Skolestruktur
Skolerne fra de to mindste kommuner fungerer begge som modtageskoler for kommunens mindre skoler der ikke har overbygning. Rønde Skole modtager elever i både 6. og 8. klasse, og Glamsbjerg Skole modtager elever i 8. klasse.

7 Rapporter fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil,* 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium,* 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-3
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet,* 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx,* 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7
- *Datamatikeruddannelsen,* 2002, ISBN 87-7958-078-5
- *Agricultural Science,* 2002, ISBN 87-7958-079-3
- *Folkeskolens afgangsprøver,* 2002, ISBN 87-7958-076-9
- *Efter- og videreuddannelse af undervisere på mellemlange videregående uddannelser,* 2003, ISBN 87-7958-096-3

- *Pædagoguddannelsen,* 2003, ISBN 87-7958-100-5
- *Eksamensformer i det almene gymnasium,* 2003, ISBN 87-7958-104-8
- *Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde,* 2003, ISBN 87-7958-107-2
- *Engelsk i grundskolen,* 2003, ISBN 87-7958-113-7
- *Engelsk i grundskolen (delrapport),* 2003, ISBN 87-7958-114-5

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

Danmark.dk's netboghandel
Telefon 18 81
H www.danmark.dk/netboghandel