

EVALUERING AF SAMTÆNKNING MELLEM SKOLE OG FRITIDSHJEM I KØBENHAVNS KOMMUNE.

Center for Institutionsforskning, Højvangseminariet februar 2003.

[Indledning. *](#)

[SAMMENFATNING, KONKLUSIONER OG PERSPEKTIVER. *](#)

[Samarbejdet med forældrene. *](#)

[Bevægelse og kropslighed. *](#)

[Fordybelse og indflydelse. *](#)

[Analyser og perspektiver. *](#)

[ANBEFALINGER. *](#)

[EVALUERINGENS METODER. *](#)

[Spørgeskemaundersøgelsen. *](#)

[Case-studierne. *](#)

[Analyser. *](#)

[SAMARBEJDE. *](#)

[Pædagoger – lærere. *](#)

[Samarbejde mellem forældre og lærere/pædagoger. *](#)

[KROP OG BEVÆGELSE I SKOLE OG FRITIDSHJEM *](#)

[FORDYBELSE OG INDFLYDELSE. *](#)

[Skoleliv. *](#)

[Indflydelse. *](#)

[Fritidshjemsliv. *](#)

[Opsamling. *](#)

ANALYSER OG PERSPEKTIVER. *

Fællesskab og relationer. *

Det vertikale og det horisontale samarbejde. *

Fremtidige udviklingsmuligheder. *

Pædagogers og læreres syn på samtænkning. *

Litteraturliste. *

Indledning.

Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen rekvirerede i sommeren 2002 en evaluering af udviklingsprogrammet "Samtænkning mellem skole og fritidshjem" efter beslutning i det politiske udvalg. Programmet startede i sommeren 2001, og der blev i foråret 2002 lavet en midtvejsstatus foretaget af forvaltningen i samarbejde med skoler og fritidshjem byggende på de første erfaringer med samtænkningen.

Evalueringen har til formål

generelt at beskrive og analysere, hvordan udviklingsprogrammets mål og intentioner møder virkeligheden i fritidshjem og skoler – og hvordan dette møde opleves af de involverede parter: børn, forældre og professionelle.

Der vil blive lagt særlig vægt på belysning af samvirket mellem forældre, fritidshjem og skole, herunder i hvilken udstrækning det skaber mulighed for fordybelse og udvikling i et lærende fællesskab.

Der vil desuden blive lagt særlig vægt på samtænkningens indhold, herunder at belyse og vurdere børns muligheder for bevægelse/kropsudfoldelse i skole og fritidshjem og betydningen af kropsudfoldelse for barnets trivsel, sundhed og lyst til at lære.

Evalueringen skal opsamle, indkredse og diskutere faglige problemstillinger og temaer, der vil være væsentlige for det videre arbejde med udviklingsprogrammet, og som munder ud i forslag til det videre arbejde såvel på det politiske niveau og forvaltningsniveauet som på det lokale niveau.

(fra "Evaluering af udviklingsprogrammet Samtænkning mellem skole og fritidshjem." Københavns kommune 12. sept. 2002).

Evalueringen bygger på svar fra en spørgeskemaundersøgelse der omfatter alle skoler og fritidshjem – og fra case-studier i fem udvalgte skoler og samarbejdende fritidshjem. Selve organiseringen af evalueringen og de metoder, der er anvendt, beskrives i et særligt afsnit.

Indsamlingen af data til evalueringen har fundet sted fra oktober 2002 til januar 2003 - altså kort efter starten på 2. år i samtækningsprojektet. Hvis man går ud fra at første år i høj grad har været et forsøgsår, hvor rammerne om samtænkningen er udviklet lokalt og i samarbejde med forvaltningen, må tidspunktet for denne evaluering siges at ligge vel tidligt i forhold til at kunne beskrive de mere indholdsmæssige erfaringer med samtænkningen. Det er der da også mange skoler og fritidshjem, der gør os opmærksom på i forbindelse med den spørgeskemaundersøgelse, der er en del af evalueringen. Men måske vil evaluering af et så omfattende og komplekst projekt altid opleves som kommende for tidligt, der kunne være gjort flere erfaringer, prøvet noget mere, inden det indgår i en samlet evaluering.

Der er altså på ingen måde tale om en slutevaluering – men om et forsøg på at tegne et øjebliksbillede af en proces, der involverer børn, forældre, lærere og pædagoger i 64 skoler og 220 fritidshjem.

Omkring 1/3 af skolerne og 1/2 af fritidshjemmene har valgt ikke at besvare det udsendte spørgeskema – vi havde forventet flere besvarelser. Til gengæld har mange af de der har valgt at udfylde spørgeskemaet kommet med mange uddybende kommentarer, ligesom mange skoler og fritidshjem har suppleret spørgeskemaet med bilag, der giver et mere levende og nuanceret billede end selve spørgeskemaet formår. Det har været af stor betydning for arbejdet med evalueringen – og dermed for resultaterne.

Vi har udvalgt 5 skoler og de fritidshjem, der samarbejder med skolen, til mere dybtgående undersøgelser af samtækningsens indhold og hvordan den opleves af de involverede parter. Overalt (med en enkelt nuance) er vi blevet mødt med gæstfrihed og en stor åbenhed – både på fritidshjem og skoler. Det er modigt at lade sig "kigge i kortene", et mod som tyder på en faglig bevidsthed og lyst til at deltage i yderligere udvikling. Vi vil gerne takke de skoler og fritidshjem, pædagoger, lærere, forældre og børn, der således har stillet sig til rådighed og dermed bidraget aktivt til evalueringen.

Selve rapporten er bygget op på den måde, at der først kommer afsnit med konklusioner, forslag og beskrivelse af evalueringens metoder.

Derefter kommer der fire hovedafsnit, der grundigt behandler hver sit aspekt i evalueringen. Endelig er der et afsnit med tværgående analyser.

Vi har valgt at lade de lange hovedafsnit indgå i rapporten, selvom den dermed bliver ret omfangsrig. For det første giver disse afsnit indblik i det materiale, der danner baggrund for analyser og konklusioner. For det andet rummer afsnittene en stor rigdom af synspunkter og betragtninger fra alle aktørerne, og det er vores håb at de kan være til inspiration i det videre arbejde. De lange afsnit er således udtryk for en respekt overfor det meget omfattende datamateriale – og for de mange der har bidraget til det.

Evalueringen er udført af Eva Kragh, Erik Sigsgaard, Lene Torp og Suzanne Krogh, alle tilknyttet Center for Institutionsforskning ved Højvangseminariet, og Peter Mikelsen, udviklingskonsulent i CVUStorkøbenhavn.

Sidstnævnte har været leder af evalueringen.

Evalueringen har desuden fået en uvurderlig hjælp fra sekretær Bente Gravesen, Højvangseminariet, og Brian Jensen, studerende på Handelshøjskolen.

SAMMENFATNING, KONKLUSIONER OG PERSPEKTIVER.

Denne evaluering er foretaget indenfor det første halve år af samtæknings-projektets 2. år. Evalueringen er dermed foretaget på et tidspunkt, hvor projektet på de enkelte fritidshjem og skoler er ved at finde en form – såvel mht. organisation som til indhold. Der har været brugt mange ressourcer på at arbejde med projektet såvel på det organisatoriske plan med etablering af udviklingsfora, udvikling af samarbejdsrelationer og aftaler om møder, planlægning og evaluering, som på det konkrete plan, hvor pædagoger og lærere planlægger, gennemfører og vurderer indholdet i samtænkningen.

I en uddybende kommentar i spørgeskemaet udtrykkes dette kort og kontant: *Møder, møder, møder.*

Det er derfor et afgørende spørgsmål om anstrengelserne – herunder de mange timer til møder mv. – står mål med udbyttet.

Samarbejde – og udvikling af egen og fælles faglighed.

En pædagog siger, at udenomsværkerne kan forekomme omfattende i forhold til de to timer om ugen, samtænkningen reelt indeholder. Men efter en tænkepause fortsætter han med en beskrivelse af, at samtænkningen betyder, at man må forholde sig til og klargøre sin egen faglighed. Og endvidere, at samarbejdet betyder at man kan bidrage til udviklingen af de andres faglighed.

I evalueringsmaterialet er der klare tendenser i retning af åbenhed og interesse hos lærere og pædagoger til at diskutere egen og hinandens faglighed. Der kan samtidig spores en vis nænsomhed – eller tilbageholdenhed – i forhold til at tage disse diskussioner direkte, men der er et blik for hinandens faglighed, som der er interesse for kommer til udtryk.

Vigtige temaer, som formuleres som væsentlige at arbejde (videre) med er fx

1. fællesskab, frihed og ansvar – og den voksnes rolle i udviklingen af fællesskaber
2. synet på og beskrivelse af det enkelte barn – ikke mindst på børn med vanskeligheder - hvilket inkluderer faglige diskussioner om begreber som "rummelighed", eksklusion mv.
3. udvikling af læringsformer, der bryder skel mellem "krop og hoved", tvang og frivillighed, skole/fritidshjem og omverden.

Nogen steder – fx på den besøgte skole med specialklasser – udtaler både pædagoger og lærere, at de hver for sig har en stor viden om de børn, de har med at gøre, men at det er vanskeligt at bruge disse to sæt viden konstruktivt i samarbejdet. I stedet for at de to sæt synsvinkler udvikles til at skabe et nuanceret syn på barnet og dets muligheder, skaber positionerne afstand. Der mangler at blive udviklet samarbejdsformer og metoder, der kan supplere hinanden.

Et andet sted er der i samarbejdet mellem børnehaveklasse og fritidshjem udviklet en metode i forældresamarbejdet – "trivselssamtaler" – hvor pædagoger og lærere bruger deres forskellige tilgange til barnet i samtaler med forældrene om barnets trivsel i skole og fritid. Alle er tilfredse – og såvel lærere som pædagoger beskriver, at de får fagligt udbytte af at høre på hinandens opfattelse af hvordan barnet trives.

Samtænkningen har en værdi i forhold til de to faggruppers muligheder for videreudvikling af deres faglighed – ligesom samarbejdet giver anledning til at forholde sig til egen faglighed. Det at arbejde sammen med en fra en anden faggruppe om konkrete aktiviteter giver i sig selv muligheder for faglig refleksion – sammen og hver for sig. Skal disse muligheder udvikles og systematiseres vil det imidlertid kræve, at de "hjælpes på vej" ved bevidst anvendelse af forskellige værktøjer. Her skal nævnes nogle muligheder:

1. Ovenfor nævnte eksempel på fælles forældresamtaler er en oplagt metode – der i sig selv giver indblik i hinandens faglighed, men som også lægger op til fælles måder til at beskrive og analysere barnets udvikling og trivsel.
2. Udvikling af metoder til beskrivelse og analyse af børns liv og læring i skole, samtænkning og fritidshjem. Metoder der både anvendes af lærere og pædagoger vil kunne give et fælles udgangspunkt for udvikling af måder at tale om

børn og deres liv. Det at bruge fælles metoder indebærer ikke at man så skal være ens i sin faglighed – men netop at forskellige synsvinkler kan aktiveres.

3. Job-bytte.

Flere lærere og pædagoger kommer med forslag om at prøve former for jobrotation. Det er en intensiv måde at skabe indblik i hinandens arbejdsmåder og faglige selvforståelse.

Samarbejdet med forældrene.

Såvel folkeskolelov som servicelov lægger op til at arbejde i skole og fritid skal foregå i et tæt samarbejde med forældrene. Dette udvides i Københavns kommunes målsætninger, der ønsker en direkte involvering af forældrene i skolens/fritidshjemmets dagligdag og pædagogiske udvikling.

Svarene i spørgeskemaundersøgelsen tyder på, at denne del af målsætningen ikke er indfriet. Det bliver ikke modsagt af interviewene med forældrene.

Der kan være mange forklaringer:

- der er brugt så mange kræfter på samarbejdet mellem pædagoger og lærere at der ikke har været overskud til at inddrage forældrene mere aktivt
- forældrene er generelt uinteresserede og har ikke tid/lyst til at engagere sig mere
- forældrene er uinteresserede fordi der ikke er gjort nok for at inddrage dem
- forældrene bliver informeret om hvad der foregår – det må være tilstrækkeligt
- skolebestyrelsen – og fritidshjemmets bestyrelse – diskuterer samtænkning.

Der er ganske få eksempler i materialet på, at forældre har involveret sig direkte i skolens/fritidshjemmets pædagogik. Ud over eksemplet med "trivselssamtaler" er der ikke beskrevet måder hvorpå en sådan involvering kan foregå. Der er derimod mange eksempler fra interviews med forældre på, at forældrene har mange overvejelser over og er interesserede i hvordan barnets liv former sig i skolestart-tiden. Den viden forældrene har om deres barns oplevelse af skolegang og fritidsliv kan og bør være et aktiv i udviklingen af pædagogikken. Der bør udvikles nye måder, hvor forældrenes viden og engagement kan komme til udtryk og blive brugt i udformningen af rammerne for børnenes liv. Ud over "trivselssamtaler" med deltagelse af både lærere og pædagoger kan foreslås:

- forberedte debatter om pædagogiske temaer – fx "fællesskaber" – jvnfr. ovenfor

- systematiske undersøgelser af forældres holdninger og synspunkter – det kan være i form af spørgeskemaer – bikva-metoden hvor forældresynspunkter systematisk indgår i pædagogers/læreres diskussioner
- information til forældrene med konkret dokumentation af lære- og legeprocesser som udgangspunkt for fælles debatter
- invitation til direkte forældredeltagelse i det pædagogiske arbejde – jvnfr nedenfor nævnte eksempel med haveprojekt (i afsnittet om samarbejde mellem forældre og pædagoger/lærere).

Bevægelse og kropslighed.

Samtænkningen har betydet en udvidelse af "rum" for børns læreprocesser. Samtænkningstiden anvendes i høj grad til at læreprocesser kan foregå udenfor skole/fritidshjem, i naturen, i nærområdet, ude i byen, museer, naturlegepladser mv. Ligesom fritidshjemmenes lokaler i et vist omfang inddrages i undervisningen. I et bilag til spørgeskemaet angives børnenes læringsrum til at være: "skolen, fritidshjemmet, nærmiljøet". I et andet bilag er overskriften for det planlagte "ud – at – gå". Et tredje sted giver et eksempel, hvor der arbejdes med store fælleslege i skolegården.

Materialet giver mange eksempler på at der arbejdes bevidst med det fysiske/kropslige og dermed på en øget opmærksomhed på, at bevægelse, trivsel og læring hænger sammen. I materialet bemærker man dog også tendenser til at det kropslige henvises til særlige tidsmæssige og fysiske "rum". Projektets målsætning om "variation" tolkes dermed som variation i løbet af dagen – eller ugen. Eller måske oven i købet i løbet af årene – en pædagog svarer fx på spørgsmålet om, hvorvidt det lykkes at bringe mere bevægelse ind, at sidste år var de meget opmærksomme på det – i år er det mere det sociale, der er i fokus. Der er således et behov for også at opfatte "variation" både som noget dagligt og som noget der gælder det enkelte undervisningsforløb.

Der er i observations-materialet mange eksempler på, at børnene bliver fysisk og på andre måder urolige i undervisnings-situationer, hvor de fx skal sidde længe og lytte. Læreren forsøger at dæmpe uroen – ofte med en forlængelse af børnenes inaktive tid til følge: når læreren tysser på nogle børn opstår der uro hos andre. Det er vores vurdering, at erfaringer der gøres i samtænkningstiden med udvikling af læreprocesser, hvor det kropslige har plads, kan nyttiggøres i den øvrige skoletid.

Samtidig er der mange muligheder i fritiden, der kunne udvikles. Børn bevæger sig gennemgående mere i fritidshjemmet end i skolen. Der er mange aktiviteter, der opfordrer til bevægelse: dans, hockey, lege udenfor, slåskamp i pudrummet, brug af skolens gymnastiksal osv. Men det er ikke alle børn der deltager – fritidshjemmets aktiviteter bygger i høj grad på frivillighed. Observationerne viser at mange børn har stillesiddende beskæftigelse – bla bruger mange drenge meget tid med computerspil.

Der er en stor udfordring for fritidshjemmene i at kvalificere og variere deres tilbud til fysiske aktiviteter, så de bliver attraktive for alle børn – og så den tid der bruges til kropsudfoldelse udvides. At tage denne udfordring op vil betyde en styrkelse af pædagogernes faglighed i samarbejdet i samtænkningen.

Fordybelse og indflydelse.

Børnene arbejder ofte fordybet og koncentreret, når de arbejder individuelt eller i grupper med opgaver. Et typisk mønster i skoletimerne er, at der er forskellige grader af uro og opmærksomhed, når læreren instruerer, men koncentrationen stiger når børnene arbejder selv. Der er flere eksempler på, at børn godt kan fordybe sig selvom der er en vis støj og uro omkring dem. Samtidig er der eksempler på at børnene fx kan arbejde med opgaver samtidig med at de er i kontakt med andre børn – de håndterer langt hen ad vejen to kommunikationslag: et med læreren/under-visningsstoffet – og et med kammeraterne. Meget tyder på, at det sidste giver energi til det første, eller i hvert fald at det første ikke kan isoleres fra det andet. Børnene er i den grad opmærksomme på kammeraterne og på sig selv i forhold til kammeraterne, at det ikke kan isoleres fra det, der i øvrigt foregår. Er der konflikter, virker det ind på fordybelsen.

Derfor bruges megen samtænkningstid til arbejdet med det sociale liv i klassen. Mange arbejder med undervisningsmaterialet "Trin for trin". Andre bruger drama som metode til at fremstille og bevidstgøre børnenes relationer til hinanden.

Der er mange eksempler på, at børn er koncentrerede og fordybede i aktiviteter i fritidshjemmet. Meget tyder på, at det her er lettere for børnene at forene det sociale liv med kammeraterne med aktiviteterne, sandsynligvis fordi de har større indflydelse på valg og udformning af den.

Børnene oplever en højere grad af indflydelse i fritidshjemmet end i skolen - og i interviewene udtrykker flere børn, at de bedre kan lide fritidshjemmet, fordi de selv kan bestemme.

Men som materialet viser - bla i interviews med forældre - er børnene optaget af at lære noget i skolen. De kan godt lide skolen – fritidshjemmet er bare (endnu) bedre. En mor fortæller fx at hendes barn er glad for skolen – men alligevel et par måneder efter skolestarten foreslår, at han en gang imellem kan have hele dage på fritidshjemmet (se afsnit om samarbejde mellem forældre og pædagoger/lærere).

Vi vil foreslå, at der arbejdes med at udvikle rammer for læring, der i højere grad skaber forbindelse mellem børnenes indbyrdes relationer og læringens indhold. Der kan formentlig være erfaringer fra fritidshjemmens måder at organisere aktiviteter på, der

kan nyttiggøres i denne sammenhæng. Det kræver imidlertid, at der foretages beskrivelser og analyser, så disse erfaringer kan formidles i samarbejdet.

Analyser og perspektiver.

Den forlængede skoledag, som hænger nøje sammen med samtænkningen, opleves af alle parter – børn, forældre, pædagoger og lærere – som hård for børnene, de er trætte når de når til skoledagens sidste lektion. De får imidlertid "nyt liv" i fritidshjemmet – observationerne fortæller om børn, der for de flestes vedkommende hurtigt går i gang med at lege eller med andre aktiviteter. Der er også børn der sætter sig for sig selv og fortæller, at det har de selv valgt. Flere udsagn tyder på at børnene ønsker en hel fritidshjems-eftermiddag, at de gerne vil hentes sent, så de får "det hele" med.

Udsagnene om at skoledagen opleves som lang knytter sig især til børn i børnehaveklassen. Det er derfor svært at skille ad, hvad der udspringer af selve det at starte på skole og fritidshjem efter børnehavens trygge og sammenhængende verden – og hvad der har med skoledagens længde at gøre. En fordel ved den forlængede skoledag er, at der kan skabes mere ro og tid til at spise og lege. Oplevelsen af skoledagen er således afhængig af, hvordan den organiseres og hvilket indhold den rummer. Det er vores indtryk, at der i børnehaveklasserne - både i og udenfor samtænkningen - gøres et stort arbejde for at skabe en skoledag med udnyttelse af de muligheder, den forlængede skoledag rummer.

Der er imidlertid noget der tyder på, at erfaringer fra dette arbejde i for ringe omfang formidles videre og nyttiggøres i de efterfølgende klasser. Der bruges megen energi på det horisontale samarbejde, som samtænkningen lægger op til, og det sker tilsyneladende på bekostning af det vertikale samarbejde, traditionelt betegnet som samordning. Flere børnehaveklasseledere giver udtryk for at det er svært at overkomme samarbejde i begge dimensioner – ikke mindst når der i samtænkningen skal samarbejdes med flere forskellige fritidshjem.

Der er ikke lette løsninger på dette problem, fordi det indebærer flere erfaringer med samtænkningen og formentlig en kompliceret organisationsudvikling. Måske kan denne problemstilling bedst håndteres, hvis der etableres en egentlig indskolingsafdeling på den enkelte skole, hvor lærere, børnehaveklasseledere og pædagoger danner et fast team.

ANBEFALINGER.

I dette afsnit vil vi komme med nogle anbefalinger til det videre arbejde med samtænkningen. Nogle af disse anbefalinger vil involvere det politiske og administrative niveau – det gælder især de første i rækken – andre retter sig mere direkte til det lokale samarbejde mellem skole og fritidshjem, hvor der kan arbejdes med dem efter eget valg. Det er imidlertid vanskeligt at skelne så klart, så vi har valgt at komme med vore anbefalinger uden at henvise direkte til hvilket niveau – og i stedet overlade til centrale og lokale beslutningstagere at tage stilling til dem.

Styrkelse af forældres involvering og indflydelse.

Anbefalingen bygger direkte på det empiriske materiale og er grundigt belyst i det pågældende afsnit. Der bør udvikles og afprøves metoder, hvor forældre mere direkte end i det lovgivningsfaste samarbejde i og gennem skole- og institutionsbestyrelser får lejlighed til at komme med oplevelser og synspunkter og involveres i debatter om det pædagogiske arbejde.

Styrkelse af samarbejdet mellem pædagoger og lærere.

Der er mange eksempler på udviklingen af dette samarbejde, der er stor åbenhed og store forventninger til udviklingen af det. Materialet viser det er vigtigt at støtte samarbejdet fx via fælles pædagogiske dage, internater mv.

Der er mange organisatoriske vanskeligheder – ikke mindst mht. at skabe rammer for regelmæssige møder. Det er vigtigt at der lokalt træffes beslutninger om faste mødetidspunkter, hvor begge parter i samarbejdet tilgodeses.

Organisering af mødetidspunkter indebærer, at der skabes sikkerhed for at rammerne om en reel fælles planlægning er til stede.

Stor personudskiftning svækker kontinuitet og dybde i samarbejdet. Der anbefales forsøg med, at deltagende lærere har al eller næsten al deres undervisning i indskolingen, ligesom vi anbefaler, at deltagende pædagoger så vidt muligt deltager fast og over lang tid. Det anbefales også, at børnehaveklasseledere får muligheder for i et vist omfang at deltage i arbejdet i 1. og 2. klasse (vertikal integration). Endelig viser allerede indhøstede erfaringer med henlægning af fellestid til fritidshjemsområder, at det kan styrke det ligeværdige samarbejde mellem lærere og pædagoger, hvis det bliver almindeligt, at lærere kommer på fritidshjemmene, ligesom pædagoger kommer på skolen.

Overvejelser omkring tavshedspligt

Mange anfører tavshedspligt som en hæmsko for udvikling af samtænkningen. Det anbefales på den baggrund, at bestemmelserne om tavshedspligt genovervejes med henblik på, at pædagogisk ønskelig kommunikation mellem pædagoger og lærere så

vidt muligt kan finde sted; i den forbindelse anbefaler vi, at der indhentes yderligere erfaringer med fælles forældremøder.

Prioritering af samtækningsmodellerne

Evalueringen viser, at der er flest problemer med modellen 12-13 og flest muligheder i modellerne en dag pr. uge og samling af tiden i fordybelsesuger. I det fortsatte arbejde kan det anbefales, at de to sidstnævnte modeller prioriteres.

Samtidig vil samtænkningen i 1. – 2. og 3. klasse blive styrket ved en udvidelse af timetallet. Det kan være vanskeligt at opfylde ambitionerne med at udvikle nye læringsformer, der involverer alle sanser indenfor de snævre tidsrammer. Desuden vil en forøget samtænkningstid give mulighed for at "springet" mellem børnehaveklasse og første klasse bliver mindre.

Forsøg med øget fleksibilitet

To af de problemer der træder frem efter evalueringen er, at 'skoletiden' opleves som for lang, særlig for børnene i børnehaveklassen, samt at der er en del ventetid og kødannelser, f.eks. ved afgang til fritidshjem, ved 'indkrydsning' og ved computerne. Dette kalder på forsøg med en smidigere organisering, f.eks. således at de små møder senere om morgenen på skolen og tidligere på fritidshjemmene end de lidt større.

Anbefalinger om kropslig udfoldelse og udvikling

Datamaterialet rummer mange vidnesbyrd om, at samtænkningen direkte og indirekte har styrket det kropslige, men meget står tilbage at gøre, hvorfor det er påkrævet, at det kropslige permanent er i fokus. Det kan anbefales

- at der skabes tid, plads og ro omkring spisningen, som det allerede er sket flere steder
- at man hvor det er muligt forbeholder 'store rum til store bevægelser'
- at samarbejdet med miljøer udenfor (som Dansescenen eller idrætsklubber) styrkes
- at man i højere grad udnytter hinandens lokaler og fysiske ressourcer
- at mulighederne for kropslig udfoldelse på fritidshjemmene får første prioritet
- at frikvartererne anerkendes som lige så vigtige for børnene som timerne, og at de derfor får en varighed der gør det muligt at gennemføre lege og spil samt en voksen-normering for så vidt angår de små klasser, der gør det muligt at være mere dialogiske og deltagende end det er med gårdvagtsystemet, samt
- at 'skolegårde' udvikles til lege- og samtalemiljøer.

Beskrivelse og analyse af børns liv og læring.

Endelig skal det foreslås, at der eksperimenteres med udvikling af metoder til beskrivelse og analyse af børns liv og læring. Metoder der bruges af både pædagoger og lærere mhb på at udvikle og anvende et fælles fagsprog. Dette gælder såvel i forhold til barnelivet generelt som til børn med særlige vanskeligheder og behov for støtte.

Erfaringsopsamling vedrørende anderledes undervisnings- og læreprocesser

Datamaterialet rummer mange eksempler på, at der sker noget med undervisningen og læringen, når rammer og organisation ændres. I det kommende arbejde anbefaler vi at der fokuseres på **hvad** der sker med undervisning og læring, når den

- foregår udendørs
- foregår i andre lokaler end skolens
- foregår med deltagelse af både pædagoger og lærere
- foregår med integration af det kropslige og det intellektuelle.

Hvordan går det med mulighederne for fordybelse og for at arbejde i eget tempo?

Det anbefales også, at aktiviteter på fritidshjemmene beskrives og analyseres ud fra et læringsperspektiv.

EVALUERINGENS METODER.

I evalueringen er anvendt en række metoder, der er tænkt som egnede til at supplere og uddybe hinanden:

- en spørgeskemaundersøgelse, hvor deltagerne i de lokale projektgrupper/udviklingsfora bedes om at besvare en række spørgsmål om samtænkningen
- en kvalitativ undersøgelse, hvor der på 5 udvalgte skoler med samarbejdende fritidshjem foretages observationer og laves interviews med forældre, børn, pædagoger og lærere. På den ene skole ses særligt på samtænkning i forbindelse med specialundervisning.

Disse data er i evalueringen sammenholdt med dokumenter fremsendt fra de enkelte skoler og fritidshjem som supplement til spørgeskemaundersøgelsen.

Endelig har vi i forskergruppen foretaget tværgående analyser ud fra det omfattende materiale – analyser, der munder ud i forslag til det videre arbejde med samtænkningen.

Alle navne på fritidshjem, skoler, observerede og interviewede personer er anonymiserede.

I dette afsnit vil vi redegøre nærmere for, hvordan vi har arbejdet med de enkelte dele af evalueringen, idet hver af metoderne beskrives for sig.

Spørgeskemaundersøgelsen.

I september/oktober udformede vi et omfattende spørgeskema. Skemaet blev "prøvekørt" af lærere på en skole og pædagoger fra det tilknyttede fritidshjem og derefter rettet til, så det fandt sin endelige form. Det blev udsendt til samtlige skoler og fritidshjem i Københavns kommune.

Vi havde forestillet os, at besvarelserne i spørgeskemaet kunne foreligge før vi gik i gang med den kvalitative del af undersøgelsen, så de kunne være med til at kvalificere denne del af evalueringen.

Der var imidlertid nogle uheldige forhold omkring timingen af udsendelsen. "Prøvekørselen" tog længere tid end forventet, og da vi havde ovenfor nævnte ambition om sammenhæng mellem spørgeskemaundersøgelsen og den kvalitative del, satte vi en (for) snæver tidsfrist for besvarelsen.

Vi havde også forestillet os, at besvarelserne kunne laves af medlemmerne af de lokale udviklingsråd. Men vi fik meget hurtigt at vide fra skoler og fritidshjem dels at tidsfristen var for kort – dels fra en del skoler/fritidshjem at man ønskede at besvare spørgeskemaet efter en mere grundig evalueringsproces, end tidsfristen gav mulighed for. Vi meddelte derfor skoler og fritidshjem, der ikke havde nået at besvare spørgeskemaet indenfor den fastsatte frist, at det var i orden at fremsende skemaet efterhånden som det var besvaret, og at vi ville være glade for de uddybede besvarelser, som lokale evalueringer kunne bevirke.

Der er udsendt spørgeskemaer til 64 skoler og 219 fritidshjem.

Af de 64 skoler har 40 - ca. 2/3 - besvaret skemaet.

Af de 219 fritidshjem har 97 – altså knap halvdelen – besvaret skemaet.

Der er en klar tendens til at når der mangler besvarelse fra en skole, mangler der også besvarelser fra de tilknyttede fritidshjem.

Vi havde forventet flere besvarelser, idet vi regnede med at det måtte være i alles interesse at få så dækkende evaluering som muligt. Der kan være mange forklaringer på det store antal manglende besvarelser:

- der har været for kort tid til besvarelsen (jvnfr. ovenstående)
- der har slet ikke været tid
- man har ikke modtaget spørgeskemaet (det har vi hørt fra nogle fritidshjem)
- spørgeskemaet er blevet væk
- det har ikke været set som meningsfuldt at besvare, enten fordi man ikke har set evalueringen som vigtig – eller fordi man ikke ser samtænkningen som vigtig.

Vi har ikke fundet det væsentligt at undersøge hvilke af disse forklaringer, der har størst vægt. Derimod har vi fundet, at de besvarelser der er kommet, har udgjort vigtige bidrag til evalueringen. I spørgeskemaet er der til en del af spørgsmålene givet mulighed for uddybende kommentarer, og det har rigtig mange benyttet sig af. Disse kommentarer udgør et væsentligt bidrag til uddybning og nuancering af de sammentællinger af besvarelserne.

Desuden har omkring 30 skoler og fritidshjem fremsendt supplerende materiale i form af planer, evalueringer o.lign. Også disse materialer betyder meget i at give "kød og blod" til "krydserne" i spørgeskemaet.

Det er ikke alle besvarelserne, der vil fremgå af denne rapport. Der er sat skemaer med optællinger ind i de afsnit, hvor det direkte er relevant. Ligesom nogle af de uddybende kommentarer er citeret, hvor det er med til at give dybde i undersøgelsen. Resten indgår som væsentlig baggrund for analysen.

Som nævnt har vi forudsat, at det var medlemmer af det lokale udviklingsforum, der skulle besvare skemaet. Det har nogen steder givet anledning til usikkerhed, fordi det ikke lokalt har været helt klart, hvem der indgår i udviklingsforum'et. Der har også været skoler og fritidshjem, hvor andre ansatte er blevet bedt om at besvare – ikke mindst pædagoger og lærere der direkte er involveret i samtænkningen.

I skemaet er der bedt om at skrive, hvilken professionel rolle, man har. Opgørelsen viser at skemaerne er besvaret af

- 79 ledere eller souschefer/afdelingsledere fra fritidshjem
- 32 skoleinspektører eller viceinspektører
- 36 lærere/børnehaveklasseledere
- 112 pædagoger/pædagogmedhjælpere
- 1 forældre, som indgår i et udviklingsforum.

I besvarelserne er der altså en overvægt af ledere i forhold til antallet på skoler og fritidshjem. Dette giver sandsynligvis en skævhed i retning af at betragte samtænkningen

ud fra de store linier og måske også et organisatorisk perspektiv frem for et pædagogisk. De direkte involverede pædagoger og lærere har sikkert flere nuancer og modstridende oplevelser end lederne.

Spørgeskemaerne er optalt og samtlige supplerende besvarelser skrevet ud, så de har kunnet indgå i bearbejdelsen af denne del af undersøgelsen.

Case-studierne.

Vi har i forbindelse med evalueringen udvalgt 5 skoler og samarbejdende fritidshjem – 15 i alt - til observationer og interviews. På den ene skole er udelukkende specialklasserækken og det samarbejdende specialfritidshjem, hvor en del af børnene fra specialklasserækken går, besøgt.

Skoler/fritidshjem er udvalgt ud fra ønsket om at få dækket forskellige typer skoler - store/små – med mange eller få fritidshjem tilknyttet - beliggende i forskellige dele af kommunen: kvarterer med enfamilieshuse, blandede kvarterer, brokvarterer mv. Det er klart at der ikke kan være tale om egentlig repræsentativitet med 5 ud af 64 skoler, men vi har forsøgt at skabe et så varieret billede af arbejdet med samtænkningen som muligt ved valget af 5 meget forskellige skoler.

Casestudierne er udført af 4 forskere, der har haft hver "sin" skole og de samarbejdende fritidshjem. Den ene forsker har også besøgt skole og fritidshjem med specialklasser.

I de fire skoler m. fritidshjem er case-studierne forløbet på den måde, at der først er foretaget indledende observationer i indskolingsklasser og fritidshjem i to dage. Derefter er udvalgt en klasse, som er fulgt i to dage og hvor udvalgte børn er observeret og fulgt i både skole og fritidshjem. Endelig er der foretaget interviews med udvalgte børn, forældre, pædagoger og lærere.

I skolen med specialklasserækken er der foretaget observationer i klasserne, og der er afholdt interviews med en gruppe lærere og en gruppe pædagoger fra fritidshjemmet.

Observationerne er foretaget ud fra en observationsguide, der var udarbejdet på forhånd, så der kunne opnås en vis form for sammenlignelighed. På samme måde er interviewene foretaget som semistrukturerede interviews ud fra en interviewguide – men med gode muligheder for uddybende og spontane spørgsmål og svar.

Interviewene er skrevet ud. I udskrifterne er sket en vis modificering af talesproget, der er foretaget en lettere transcription. Citaterne, der indgår i de enkelte afsnit, er taget fra disse udskrifter.

Analyser.

De enkelte hovedafsnit – samarbejde, fordybelse, indflydelse og bevægelse - er hovedsagligt beskrivende og sammenfattende de indtryk, der kommer fra det empiriske materiale. Der er dog også overvejelser, diskussioner og analyser i disse afsnit. Hvorimod de mere omfattende og tværgående analyser er henlagt til et særligt analyseafsnit. Her tager vi temaer op til nærmere analyse, som udspringer af materialet og som i analysen sammenholdes med samtænkningens målsætninger, vores tolkninger af projektets intentioner, viden om børns trivsel og udvikling og erfaringer fra andre skolestartprojekter.

Analyserne kan dermed kategoriseres som værende erfarings- og teoribaserede, men det empiriske materiale vil ikke systematisk og eksplicit blive sammenholdt med teoridannelser, som der gøres særskilt rede for. Det ville kræve et langt mere omfattende projekt.

SAMARBEJDE.

I Københavns kommunes målsætning for folkeskolen står

Det er målet at befordre barnets alsidige udvikling og læring gennem et sammenhængende, varieret, righoldigt og godt barneliv.

For at indfri målet er det en forudsætning, at læreres og pædagogers forskellige fagligheder og kompetencer anvendes til fulde. Kun på den måde kan der i højere grad sikres helhed og variation i børnenes hverdag og dermed bedre mulighed for at fremme børnenes alsidige udvikling.

(Udviklingsprogrammer. Samtænkning mellem skole og fritidshjem).

Samarbejde mellem de ansatte indbyrdes og mellem ansatte og forældre er et af hovedpunkterne i samtækningsprojektet. I "Arbejdsbeskrivelse for lokalt udviklingsarbejde i samarbejdet mellem fritidshjem og skoler" (tiltrådt af uddannelses- og Ungdomsudvalget 21. februar 2001) hedder det:

Pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere skal samarbejde åbent og aktivt med forældrene, således at dissers forventninger om en naturlig sammenhæng mellem mål og indhold kan blive opfyldt.

Dialog, åbenhed, ligeværdighed og tillid skal være nøgleværdier for det fælles arbejde."

Senere i arbejdsbeskrivelsen står

"Det er vores opfattelse, at udviklingen af fremtidens skole- og fritidstilbud kan leve op til de opstillede mål, ligesom vi ser det som et vigtigt mål at kunne få selvstændige enheder til at samarbejde på lige fod omkring fælles opgaver."

Samarbejdet er vigtigt i sig selv, når der stræbes efter "dialog, åbenhed, ligeværdighed og tillid" – men det er samtidig vigtigt at understrege at samarbejde handler om noget, de fælles opgaver, som overordnet er at skabe rammer for barnets alsidige udvikling og et godt børneliv og hvor

Fordybelse, engagement, undersøgelse, bevægelse og leg er byggeklodser i det fælles arbejde.

I dette afsnit vil vi beskrive, hvordan samarbejdet opleves af forældre, lærere, børnehave-klasseledere og pædagoger fra fritidshjemmene.

Der er et omfattende net af samarbejdsrelationer omkring børnene, som involverer forældre og mange forskellige slags professionelle, ligesom børnene indgår i samarbejde med de voksne der omgiver dem. Der er tværfagligt samarbejde mellem personalegrupper med forskellige opgaver: pædagoger, lærere, psykologer, sundhedspersonale, teknisk administrativt personale. Der er samarbejde mellem institutionerne og såvel lokalcentre som de centrale administrative og politiske organer i kommunen. Og der er samarbejde indenfor den enkelte institution mellem ledelse og medarbejdere – og mellem medarbejderne indbyrdes. Alle disse samarbejdsrelationer har mere eller mindre indflydelse på børnene liv og de omstændigheder der virker formende ind herpå.

Vi mener imidlertid at to former for samarbejde som både ud fra målsætningerne for samtænkingsprojektet og ud fra det konkrete arbejde med at føre det ud i livet må anses for at være centrale, og det er dem vi vil koncentrere os om i det følgende, nemlig

- samarbejdet mellem de ansatte på skolen og de ansatte på fritidshjemmene (vil i det følgende for enkelthedsens skyld blive beskrevet som "lærere", som omfatter børnehaveklasseledere og lærere, og "pædagoger" som omfatter pædagoger og pædagogmedhjælpere i det omfang de deltager i samtænkningen).
- samarbejde mellem forældrene og de ansatte i henholdsvis skole og fritidshjem.

Disse to centrale sæt samarbejdsrelationer vil blive behandlet hver for sig vel vidende at der sandsynligvis er vigtige sammenhænge mellem dem.

Pædagoger – lærere.

Samarbejdet mellem pædagoger og lærere må anses for at have afgørende indflydelse på samtækningsprojektet – det er de to grupper der i det konkrete pædagogiske arbejde skal tænke sammen. I ovenfor citerede arbejdsbeskrivelse fremgår det at

Pædagoger og lærere skal i fællesskab anvende deres faglige kompetencer for at fremme børnenes alsidige udvikling.

Derfor skal der arbejdes for

At lærere og pædagoger deltager på lige fod i planlægningen omkring de fælles tilbud der gives.

Erfaringer fra adskillige skolestartprojekter viser, at samarbejde mellem pædagoger og lærere er sårbart, kompliceret og influeret af mange praktiske vanskeligheder. Det er oftere man i den offentlige eller faglige debat hører om problemer i samarbejdet end om gevinster. Samarbejdet involverer problemstillinger vedrørende forskelle i

- pædagogiske visioner, opgaver, værdier
- måden at tilrettelægge arbejdet på
- ansættelsesforhold
- uddannelser
- måden at omgås børnene på
- anvendelsen af de fysiske omgivelser – lokaler, legepladser, uderum.

Desuden er der en række praktiske forhold som virker ind på samarbejdet: muligheder for at holde møder, anvendelse af vikar ved sygdom, afspadseringer, måden at træffe beslutninger på osv. Endelig er der et forhold, der kan tænkes at spille en stor rolle: stort set alle skolestart-projekter indebærer en udvidelse af skoletiden – typisk fra 20 til 25 timer om ugen. I nogle kommuner fra 20 til 30 timer om ugen. I nogle kommuner "dækkes" denne ekstra tid udelukkende af lærere – og fritidshjemmene får beskåret deres tid og dermed ressourcer. I andre kommuner trækkes "tiloversblevne" ressourcer fra fritidshjemmet ind i den udvidede skoletid. Under alle omstændigheder må skolen og dermed lærerne opleve at deres område udvides og pædagogerne modsat opleve at deres område indskrænkes. Der er altså a priori en skævhed indbygget i samarbejdet,

som ikke har med de enkelte aktører at gøre – men med de omstændigheder, der danner udgangspunkt for samarbejdet.

Samtidig er der som nævnt i indledningen knyttet høje forventninger til samarbejdet, idet det ses som en forudsætning for opfyldelse af de kommunalpolitiske mål om "at befordre barnets alsidige udvikling og læring gennem et sammenhængende, varieret, righoldigt og godt barneliv".

Samarbejdet mellem pædagoger og lærere udfolder sig således i et spændingsfelt mellem et kompliceret og vanskeligt udgangspunkt – og nogle ambitiøse mål.

Spørgeskemaundersøgelsen.

I spørgeskemaundersøgelsen stilles en række spørgsmål til samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Svarene fremgår af nedenstående skema.

	Helt enig	Delvis enig	uenig
Samarbejdet forløber godt og uden problemer	94	118	15
Samarbejdet er besværligt pga forskellige kulturer	40	100	74
Samarbejdet er besværligt pga forskellige arbejdsforhold	98	91	31
Samarbejdet er besværligt pga praktiske forhold (mødetidspunkter, forskellige fritidshjem, mv)	125	76	23
Lærere og pædagoger deltager på lige fod i planlægningen af de fælles tilbud der gives	96	93	29
Samarbejdet foregår især på lærernes præmisser	22	88	111
Samarbejdet foregår især på pædagogernes præmisser	9	32	172
Pædagoger og lærere anvender i fællesskab deres faglige kompetencer	131	89	0
Samarbejdet er præget af nytænkning, fordybelse, engagement, undersøgelse	43	131	44

Besvarelsene viser at samarbejdet er godt i gang, når 222 svarer "enig" eller "delvis enig" på første spørgsmål og kun 15 er "uenige". Samarbejdet fungerer til trods for visse besværligheder, som ikke så meget går på forskellige faglige eller institutionelle kulturer som på mere praktiske forhold som arbejdsforhold og ikke mindst mulighed

for at mødes, komplicerede samarbejdsforhold mellem skole og flere forskellige fritidshjem mv.

De fleste svarer "enig" eller "delvis enig" på at lærere og pædagoger indgår i planlægning på lige fod.

Der er ikke enighed i, at samarbejdet foregår på en af faggruppernes præmisser – men der er dog større uenighed i at det foregår på pædagogernes præmisser end på lærernes.

De to sidste spørgsmål er interessante fordi der er enighed eller delvis enighed i at pædagoger og lærere anvender deres faglige kompetencer i samarbejdet, hvorimod flertallet af besvarelser er "delvist enige" i at samarbejdet er præget af "nytænkning, fordybelse, engagement, undersøgelse", og der er lige så mange der svarer, at de er uenige som helt enige. En umiddelbar tolkning er, at de to faggrupper går ind i samarbejdet med deres nuværende faglige kompetencer, men der er endnu ikke tilstrækkelig sikkerhed i relationen til at den er præget af nytænkning og undersøgelse.

I spørgeskemaet er der muligheder for at supplere "krydserne" med uddybende bemærkninger. En del af disse bemærkninger uddyber tendensen i skemaet til at samarbejdet forløber godt og der stræbes efter ligestilling.

De to personalegrupper er nysgerrige! De siger: vi er pålagt at samarbejde – så lad os være åbne og få det bedst mulige ud af det – høste erfaringer og ikke bekrige hinanden. Men kommunikationen er svær pga forskellige "sprog" og forskellige verdener/kultur mm. Velviljen er der!

Samtænkningen har givet et spændende og et inspirerende samarbejde imellem skolen og fritidshjemmet/skoleinstitutionen, hvor vi kan støtte hinanden og give hinanden gode ideer og inspiration til at støtte arbejdet med børnene.

Samarbejdet gør at lærere og pædagoger får en større forståelse for hinandens kompetencer. Situationen omkring børnene bliver mere tæt. Vi ved mere hvad hver især laver og dermed bliver respekten for hinandens kompetencer meget større. Det kommer i den sidste ende børnene til gode, da der er flere forskellige voksne omkring dem.

En del af bemærkningerne beskriver en udvikling i samarbejdet fra noget usikkert og famlende til noget mere bevidst, planlagt og sikkert.

Stor forskel på i år og sidste år. Vi har i dette skoleår lagt samarbejdet i meget faste rammer.

Generelt er langt de fleste positive og åbne, men det er tydeligt at det stadigvæk er nyt for alle parter.

Vi er sådan set glade for samarbejdet og regner med at det kan blive rigtig godt , når vi får arbejdet os tættere ind på hinanden.

Men denne bevægelse frem mod et berigende og ligeværdigt samarbejde kommer ikke af sig selv. Det er hårdt arbejde, mange praktiske, kulturelle og psykologiske barrierer skal erkendes og overskrides. Udviklingen af samarbejdet er en fortløbende proces, der kræver mange ressourcer - og det skal i sig selv ses som en udviklingsproces.

Vi bruger og har brugt mange kræfter og ressourcer på at opretholde og skabe ligeværdighed, og for at få fritidshjemmenes perspektiv på.

Vi synes det er store ord at tale om nytænkning. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger bærer i høj grad præg af vilje, tolerance, engagement og en meget positiv holdning til det fælles arbejde.

Som jeg har beskrevet (om indholdet i fællestiden. Red) skaber det mere indsigt i hinandens faglige kompetencer. Vi har også brugt meget tid på planlægning af forskellige aktiviteter, diskussioner og evalueringer.

Flertallet af bemærkningerne henviser til forskellige former for vanskeligheder i samarbejdet: praktiske, personlige, faglige og organisatoriske.

De praktiske vanskeligheder går i høj grad på at finde tid til at mødes. Helt banalt består problemet i at når børnene er på skolen har pædagogerne fri – og omvendt. Følgende citater er typiske:

Stor vanskelighed at pædagoger og lærere arbejder på forskellige tidspunkter af dagen. Faste møder først efter kl. 17, det giver lange og hårde arbejdsdage for begge parter. To kulturer skal mødes og det kræver motivering og tryghed!! To ildsjæle giver større pote end en ildsjæl og en udbrændt.

Samarbejdet er præget af stor åbenhed fra både lærere og pædagoger. Problemstillingerne er primært pga forskellige arbejdstider særligt i forhold til fælles forberedelse.

En del bemærkninger går på at samarbejdet er meget afhængigt af den person, man arbejder sammen med.

Sidste år arbejdede jeg sammen med en anden lærer. Det gik ikke særlig godt, da kommunikationen missede. Nu har jeg sammen med en anden lærer fået et – indtil videre – godt samarbejde. Det mener jeg skyldes at vi begge er fleksible og positive overfor samtænkningen.

Den pædagog fra skolen, jeg arbejdede sammen med, var en pædagog der igennem flere år har været i børnehaveklasse. Hun havde erfaring med hvordan det er mest hensigtsmæssigt at begynde i skole. Jeg var "ny" på det område og var meget interesseret i at være endog meget på. Vi fik et fint samarbejde og jeg har følt mig meget tilpas og tilfreds med XX som kollega. Vi har sammen fundet et meget ligeværdigt samarbejde.

Jeg tror på at det er af stor betydning, at man samarbejder med en, som man kan "svinge" godt med. Vi kan, som professionelle, samarbejde med alle, men er der en fælles forståelse mellem parterne, er alt meget nemmere (men, vi kan ikke vælge vores partnere).

Den enkelte persons holdninger til samarbejdet har stor indflydelse på om det lykkes. Det er ikke kun i det enkelte team, dette betyder noget. Også ledernes holdninger er betydningsfulde og kan få voldsom indflydelse på om samtænkningen kan lykkes.

Lederen gør alt for at skabe uro i samarbejdet, som gør at alt initiativ kvæles, så det at samarbejde og skabe visioner er dræbende. Med fritidshjemmene. Ødelæggende for børnene.

Men samarbejdet har også nogle vanskeligheder, der stammer fra de forskellige faglige udgangspunkter og positioner. Det er meget få bemærkninger, der direkte henviser til forskelle i pædagogisk faglighed. En enkelt siger dog

Vi har forskellige indfaldsvinkler til samarbejdet, og det er svært at få tid til det også, når man som vi er under F & A forvaltningen, og vi der først skal have vores eget hus til at hænge sammen.

Nogle pædagoger udtrykker en vis tøven i forhold til samarbejdet, fordi arbejdet i skolen er ukendt.

Jeg som pædagog i teamet har været tilbageholdende fordi jeg ikke ved hvad der foregår i en 2. klasse på en skole. Nu hvor jeg ved mere om kulturen og undervisningen på skolen, vil jeg være mere synlig og styrende i forbindelse med fremtidige projekter. Jeg skal blive bedre til at melde ud, hvad der er mine forcer og sige fra, når jeg føler at jeg får/tager rollen som underviser/vikar/støttepædagog.

En del udsagn tyder på at vanskelighederne nærmere hænger sammen med de forskellige positioner – bla hvem der er på hjemmebane.

Janteloven. Vi kom først. Du skal ikke tro, at du kan lave om på det. Vi er pædagoger, vi skal gå til skolen, lærerne føler ikke at de skal ud af skolen mht. samtænkning. Hvis nogen skal samtænke (iflg. skolen) så er det os.

Da vi pædagoger er på udebane siger det alt om, hvem der skal bestemme. Skolens personale er ikke sat ind i hvad samtænkning er (virker ikke sådan) – den store iver fra vores samtækningslærere synes jeg ikke er der. De har deres undervisning og når vi er der, er det svært for dem at ændre karakter, for de er i de sædvanlige omgivelser.

Men de fleste problemer opleves som værende mere af organisatorisk art end stammende fra personlige eller faglige forskelle. Mange pædagoger giver udtryk for at skolens tilrettelæggelse er meget stiv, hvilket sætter stopper for kreativitet omkring den fælles planlægning. Det er vanskeligt at få synkroniseret de planlægningslogikker der gælder for henholdsvis skole og fritidshjem.

Det der her på stedet besværliggør samarbejdet er skolens skemalægning. Måske skulle der gøres mere ud af at skolens og fritidshjemmets ledelse fik tydeliggjort, hvor vigtige de ydre rammer er for at samarbejdet får de bedste vilkår.

Skolens og fritidshjemmets forskellige rytmer kan også virke ind på fornemmelsen af samarbejdet.

Det er ærgerligt, at samarbejdet slutter, når læreren og klassen kommer til 4. klasse. Så skal pædagogen starte forfra med en ny lærer. Vores fælles kursus bliver intet værd, når helt nye lærere kommer ombord.

Problem/dilemma. Lærerne følger barnet fra 1. – 7. klasse. Dvs. pædagoger skal skifte samtækningspartner ca. hvert andet år.

Endelig nævnes antallet af fritidshjem, der indgår i samarbejdet med skolen, som en væsentlig faktor for om samtænkningen lykkes.

Samtænkningen er i samarbejdet umuliggjort/vanskeliggjort ved skolens størrelse + 5 forskellige fritidshjem med forskellige normeringer og tid til samarbejdet. Dette betyder igen, at det er helt umuligt at lave en ordning, hvor pædagogerne skal have kendskab til de børn som er i indskolingen.

Dette er i sig selv overhovedet ikke med til at skabe helhed og sammenhæng.

I besvarelserne af spørgeskemaet er der en tendens til at samarbejdet bliver set mere negativt, hvis mange fritidshjem indgår. Det opleves som mere kompliceret, når mange skal indgå. Og for nogle forsvinder en del af meningen med samtænkningen, når meget få børn oplever kontinuiteten mellem skole og fritid ved at "deres" voksne optræder begge steder. Der er imidlertid skoler med mange fritidshjem, der oplever samarbejdet som meningsfuldt og givende – og skoler med få fritidshjem, der oplever samarbejdet som besværligt og uden mening.

For at få uddybet besvarelserne om samarbejdet spurgte vi i spørgeskemaet specielt til rollefordelingen mellem lærere og pædagoger. Begrundelsen for dette uddybende spørgsmål er, at evalueringen af mange projekter om skolestart viser oplevelsen af en meget skæv rollefordeling, hvor læreren er den der tager initiativ og bestemmer forløbet af undervisningen, og pædagogen bliver enten afventende eller støttende – feks ved at give hjælp til langsomme eller svage børn. Man kan også møde udsagn som at læreren tager sig af det faglige, og pædagogen af det sociale.

Besvarelserne fordelte sig således:

	enig	Delvis enig	Uenig
Læreren indgår i arbejdet med det sociale liv i klassen	154	48	6
Pædagogen indgår som underviser/med-lærer på lige fod med læreren	64	94	50
Pædagogen er generel støtte i undervisningen	54	75	78
Pædagogen støtter enkelte børn – urolige eller svage børn	50	79	71
Lærere og pædagoger skifter jævnligt roller – nogle gange har den ene initiativet – nogle gange den anden	89	82	29

En arbejdsdeling, hvor lærerne tager sig af det faglige og pædagogerne af det sociale i klassen, bliver klart modsagt i besvarelserne. Der er stor enighed om at lærerne indgår i arbejdet med det sociale liv i klassen.

Den "klassiske" skolepædagogrolle at være støtte for undervisningen generelt eller i forhold til enkelte børn bliver også i nogen grad dementeret af besvarelserne. Der er enighed eller delvis enighed om, at pædagogernes og lærernes roller skifter mht at tage initiativ.

Svarene uddybes i bemærkningerne til skemaet. Nogle typiske bemærkninger:

Vi har ikke diskuteret om pædagogen (jeg) skal støtte det enkelte barn – urolige eller svage børn. For øjeblikket tager vi udgangspunkt i fællesskabet. Samvær/aktiviteter mellem børn og mellem børn og voksne.

Samarbejdet er ligeværdigt med skiftende roller. Hver bruger – og får lov – det vedkommende er god til – og efter behov.

Lærer og pædagog har til tider delt klassen og taget de mindre grupper til forskellige aktiviteter på samme tid.

Vi er meget opmærksomme på at have et ligeværdigt samarbejde, hvor børnene oplever os som en gruppe voksne ift. fællestiden – ikke som lærere og pædagoger.

Der er en del der i de uddybende bemærkninger viser, at de ikke accepterer spørgsmålene. Fællestiden betragtes som noget andet end undervisning.

Vi opfatter ikke fællestiden som undervisning, derfor kan vi ikke svare på spørgsmålene. Lærerne og pædagogerne varetager fælles alle opgaver i fælles tid.

Det kan være svært at svare de jeg (pæd) ikke er den del af den almindelige undervisning. Når vi arbejder sammen er vi fuldstændig ligeværdige.

Den fysiske placering af aktiviteten er ofte bestemmende for, hvem der tager initiativet.

Alt er kreative aktiviteter som foregår her på fritidshjemmet, hvor vi er de igangsættende.

Når projektet foregår på skolen er det som regel lærerne med det startende initiativ, og på fritidshjemmet er det pædagogen, men det fungerer som en flydende overgang for det meste.

I det følgende vil nogle af de temaer vedrørende samarbejdet mellem pædagoger og lærere blive taget op til en nærmere beskrivelse og analyse, idet de vil blive uddybet og nuanceret ved inddragelse af interviews med lærere og pædagoger og fra de bilag adskillige skoler og fritidshjem sendte med spørgeskemaerne.

De temaer, vi ud fra spørgeskemaundersøgelsen vælger at uddybe er:

- Organisering af samarbejdet – organisatoriske rammer
- Det faglige indhold i samarbejdet – hvad samarbejdes der om?
- De fysiske rammer – hvor udspiller samarbejdet sig?
- Betydning af samarbejdet - hvad kommer der ud af det?

Organisering af samarbejdet.

Det fremgår af mange besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen, at såvel pædagoger som lærere oplever at der er mange organisatoriske vanskeligheder, som indvirker på samarbejdsmulighederne og på udviklingen af samtænkningen i det hele taget.

Der er spørgsmålet om at organisere møder mellem personalet fra henholdsvis fritidshjem og skole – noget som ofte er overladt til de enkelte teams, og som de har svært ved at finde løsninger på. Flere giver i interviewene udtryk for at de der burde have hjælp fra deres ledelser. Der bruges uforholdsmæssig megen energi til at finde mødetidspunkter i forhold til det møderne skal dreje sig om: planlægning af pædagogisk indhold og evaluering af det der er foregået.

Disse vanskeligheder er ofte symptom på mere dybtgående forskelle i måden at organisere arbejdet på. Det drejer sig bla om at måderne at få tildelt ressourcer på og fastlægge den enkelte medarbejders arbejdstid er forskellige. Det er svært for de to grupper at gennemskue, og der er brugt mange ressourcer til at klargøre ressourcefordelingen ikke mindst til pædagogernes deltagelse i samtænkningen. Forskellene kommer f.eks til udtryk ved anvendelse af vikar ved sygdom el.lign. Når en lærer er syg, kommer der en vikar, det er skolen forpligtet til. Men det er ikke sikkert, der kommer en vikar for en pædagog, der er fraværende pga sygdom eller afspadsering, det afhænger af fritidshjemets vikarbudget.

I en undersøgelse om samarbejdet mellem pædagoger og lærere (Witt 1992) beskrives samarbejdet mellem lærere og pædagoger ud fra overskriften "kultursammenstød", idet forfatteren tager udgangspunkt i Scheins organisationskulturteori. I undersøgelsen ses på forskelle i samarbejdsstrategier:

Pædagogerne er vant til at planlægge sammen, diskutere mål og midler, have god tid til denne planlægning.. . .

Lærerne derimod har erfaret, at det næsten er umuligt at finde tidspunkter til samarbejde. De får fri på forskellige tidspunkter, og nogle har andre aftaler umiddelbart efter skoletiden. Lærernes konsekvens af dette er, at de mødes i spisefrikvarteret eller andet længere frikvarter for at lave rammeaftaler, fordele arbejdsopgaver etc. For senere **selv**(forf. fremhævning) at forberede det konkrete undervisningsforløb. (Witt, 1992, s. 23).

Disse forskelle i samarbejdskultur hænger i høj grad sammen med at lærerne er vant til at arbejde alene – pædagogernes samarbejdskultur er at de arbejder sammen – i teams eller i hele personalegruppen. Pædagogerne er iflg. artiklen vant til at samarbejde tager tid – og opfatter resultatet af møderne med lærerne mere som arbejdsdeling end som egentligt samarbejde.

Witt henviser i den forbindelse til forskellige tidsopfattelser som en årsag – ud over de rent praktiske – til at der opstår kultursammenstød. Endelig henviser Witt til at der eksisterer en række grundlæggende antagelser i de to kulturer, antagelser der tages for givet, og som der ikke sættes spørgsmålstegn ved. En antagelse fra pædagogernes side er at det er hårdt for børnene at være i skole – det er lidt synd for dem – i hvert fald, hvis der er for meget af det.

En grundlæggende antagelse hos lærerne er, at skolen er vigtigere end fritidshjemmet.

Witts undersøgelse er foretaget for 12 – 13 år siden, men kategorier som **tidsopfattelser** og **grundlæggende antagelser** er stadig velegnede som analyse- og udviklingsredskaber. Der er imidlertid mange eksempler i materialet på, at disse kategorier i langt højere bliver set i øjnene og bearbejdet end det var tilfældet i Witts undersøgelse. Et eksempel fra interview med en gruppe pædagoger:

N: Det er da også noget af det, som jeg har oplevet igennem de 1½ år eller hvor længe det nu har kørt med samtænkning, at her er der altså to verdener, der mødes. En skoleverden og en udenfor-fritidsverden, som skal flette fingre med hinanden, og det er ikke uden problemer, men det er også spændende. Der er nogen der skal sluge kameler.

Int.: Hvad er det for nogle kameler?

H: Ja, men nu vil jeg da godt, ikke fordi jeg vil kritisere lærerne, men de har måske svært ved det. Det vil jeg godt sige. Det har de pga. en lang, lang tradition og arbejdstidsregler og den måde de har organiseret sig på og alt muligt andet. Det der med at forestille sig fx at være på arbejde fra klokken 8 til klokken 5 og både været et sted og et andet sted, det var simpelthen fuldstændig fremmed for dem, at det overhovedet på nogen måde kunne lade sig gøre. Men jeg kunne også godt høre her på det sidste stormøde vi har holdt, at der også er nogle lærere, der gerne vil det der med at bevæge sig ud og komme væk fra den faste plads på lærerværelset og sit klasselokale og den daglige omgang med kollegerne og prøve noget andet og blive inspireret. Og det tror jeg i virkeligheden også er en nødvendighed for skolen og at de har brug for at kunne omformulere sin læring til noget andet.

Citatet viser at de to pædagoger befinder sig i en proces, hvor de er i færd med at håndtere de kultursammenstød, Witt taler om. En del af citatet kan føres hen til at forskelle mellem tidsopfattelser stadig eksisterer og at grundlæggende antagelser trives – "der er nogen, som skal sluge kameler" – underforstået de andre, lærerne. "Det er ikke fordi jeg vil kritisere lærerne, men ...". Samtidig er der tendenser i citatet der viser hen til en udvikling i positionerne. Dels henvises konkret til en bevægelse blandt lærerne, som kommer til udtryk på et stormøde. Dels – og det er det vigtigste – er tegn på beskrivelse og analyse. Skolens måde at organisere på har sine grunde – men det opleves også at der er åbninger mod nye måder at gøre tingene på. Det der mangler her er en

tilsvarende beskrivelse og analyse af fritidshjemmets grundlæggende antagelser – set fra skolen. Så vil der være mulighed for at finde perspektiver for en fælles udvikling.

Flere steder i det pågældende interview siges "det er ikke fordi jeg vil kritisere lærerne", hvilket kan tolkes som et blik for svagheder i den måde undervisningen organiseres på, som pædagogerne godt vil formulere – men uden at det skal fremstå som det er lærerne, der er dårlige. Når det er nødvendigt at sige det flere gange i interviewet viser det samtidig, at det opfattes som følsomt at sætte ord på grundlæggende forhold i organisationerne, følsomt ikke kun i forhold til de andre – sikkert også i forhold til de andres sætten ord på egne forhold.

Intervieweren sætter senere en sådan diskussion i gang, efter at en af pædagogerne igen har talt om, at samarbejdet er spændende og jo mere "man kommer til at lære hinanden at kende, jo bedre kommer det til at fungere, men der er altså nogle hurdler på skolen der skal brydes ned", at lærerne er meget regelrettede, hvor "vi lever i en verden, hvor man bøjer reglerne hele tiden". Intervieweren har deltaget i et stormøde og siger

- - der var det sådan, fordi mine fordomme var, at lærerne talte om timer og pædagogerne talte om indhold, men det var faktisk omvendt på det møde. Altså der er jo mange af pædagogerne - - der talte om timer og regnskaber, der skulle gå op - - . Hvor der var nogle af lærerne der insisterede på, hvornår skal vi tale om børnene, det er jo dem det handler om.

Såvel pædagoger som lærere har et skarpt blik for hinandens måder at organisere arbejdet på. Der er tendenser til at dette blik bliver sat i tale – men ofte er samarbejdet så nyt at man er meget forsigtig med at støde den anden faggruppe.

Mange steder i interviewene er der udtryk for en stor interesse blandt både lærere og pædagoger for komme ud over de faglige forskelligheder – og lære af hinanden. En måde er at få beskrevet, afklaret og håndteret de organisatoriske forhold, så der bliver plads til de mere visionære diskussioner. I et interview med en gruppe lærere fortæller en børnehaveklasseleder, at hun har afholdt trivselssamtaler med forældrene til det enkelte barn – sammen med pædagogen fra fritidshjemmet. Det synes en af lærerne er en rigtig god idé, spørgsmålet er bare, hvornår det skal foregå.

Men der kan jeg bare se for mig, at det vil blive de der aftensceancer. Men jeg synes, at det ville være en rigtig god idé. Men jo mere vi kommer ind i samarbejdet, og jo bedre vi bliver til at evaluere på det samarbejde, og hvad som er svært ved det – de erfaringer giver vi jo videre til vores ledelse. Så nu er vi jo ved at blive rigtig gode til at sige, at der er pædagogiske problemstillinger og fagpolitiske problemstillinger – og dem vil vi rigtig gerne have, at lederne tager sig af og laver ordentlige løsninger på. Så vil vi gerne lave det pædagogiske arbejde....-

Pludselig diskuterer vi arbejdstidsregler i stedet for pædagogik. Der er nogle fagpolitiske forestillinger og holdninger, som der skal rokkes ved.

Der er naturligvis en nær sammenhæng mellem organisation, indhold og faglighed. Citatet viser at lysten til at diskutere pædagogik er stor – der er åbenhed overfor nye muligheder (fx forældresamtaler med både lærer og pædagog), og derfor er der også lyst til at få overvundet de organisatoriske forhold, der kan virke begrænsende.

Mange - både pædagoger og lærere - henviser i spørgeskemaet og i bilagene til at det har været meget givende at være på pædagogiske dage – bla i form af internater – hvor der har været tid til de store pædagogiske diskussioner og til konkret planlægning. Det at få snakket sig ind på hinanden og udvikle fælles forståelser for de forskellige udgangspunkter for samarbejdet tager tid. Skabes der gode rammer for debatterne – er paratheden til at gå ind i dem med åbenhed og faglighed stor.

Dette gælder også det løbende samarbejde. En beskrivelse af samarbejdet fra en midtvejsevaluering i et fritidshjem (vedlagt spørgeskemaet som bilag) sammenfatter meget godt indtrykket af de mange udsagn om samarbejdet. Der er manglende tid, organisatoriske vanskeligheder, men vilje til at forstå hinanden og dermed også reflektere over egne praksis.

Samarbejdstiden har været vigtig og er af alle parter blevet brugt fuldt ud. For nogle har der ikke været tid nok.

Vi har godt kunnet mærke, at det var to kulturer, der ikke kendte så meget til hinandens verdener. Vi har en begrænset fælles "forforståelse", hvorfor det har været en nødvendighed, at der gensidigt blev sat ord på mange "almindeligheder", for at forstå – og ikke misforstå hinanden. Dette tager tid, men kan samtidig opfattes som udviklende, ved at man selv kommer til at reflektere over egen praksis/vaner.

Vores erfaring er, at samarbejdstiden i overvejende grad er blevet brugt på at få det praktiske til at fungere, hvilket må siges at være lykkedes over forventning.

Generelt set har samarbejdet over hele linien været præget af god og positiv stemning og fælles ansvarlighed. Organisatorisk får ansvarligheden en slagside, når flere pædagoger/flere lærere er tilknyttet samme projekt, det kræver ekstra planlægning.

Vi er blevet overraskede over, hvor åbent og ikke-forudindtagede alle parter er gået ind i projektet.

Det faglige indhold i samarbejdet.

Materialet viser, at disse pædagogiske diskussioner resulterer i at der eksperimenteres meget med det faglige indhold, og at samtænkningen åbner muligheder for at udvikle nye måder at organisere indholdet i den forlængede skoledag på. Indholdet samler sig især om fire områder:

- Børnenes sociale liv
- Skabende aktiviteter
- Ture udenfor skolen/fritidshjemmet
- Børn med særlige behov.

Et eksempel er en plan for et samarbejde mellem en skole og to fritidshjem, hvor der arbejdes med temaet "Skovtrolde". Forløbet foregår i en skov med udgangspunkt i det ene fritidshjems hytte. Det foregår en dag om ugen i to måneder.

Vi forestiller os en historie, hvor trolde og menneske i samspil får stillet gode spørgsmål til hinanden og er nysgerrige på hinandens liv. Målet er at børnene får leget med forskellige roller og derigennem får en bredere synsvinkel på vores menneskeliv. Undervisningen skal foregå i en skov, hvor lys, luft og skovbund vil påvirke sanserne, og få børnene til at engagere sig med deres følelser. Det er efter vores opfattelse den bedste måde at lære noget på.

I troldeemnet vil vi arbejde med

- *fantasi og nysgerrighed*
- *venskaber og det sociale liv i klassen*
- *fysisk udfoldelse*
- *sproget.*

Emnet bliver set i sammenhæng med undervisningen udenfor samtænkningen:

Når vi kommer hjem på skolen, skal vi tale om de fælles oplevelser fra skovdagen. Vi kan tegne og skrive i vores personlige bøger (logbøger), og vi skal skrive tekst til de digitale billeder, som vi har taget. Vi skal lytte til oplæsning af troldehistorier og – digte. Bagefter skal vi tale om handling, personer og de følelser historierne/digtene vækker i os.

Et andet eksempel stammer fra starten i en børnehaveklasse.

Vi lægger stor vægt på at introducere børnene for hinanden og de forskellige rum, de skal bevæge sig i. De tre rum er fritidshjem, skole og nærområdet. Vi starter på fritidshjemmet i denne første periode. Vi lægger vægt på det gode samvær.

Børnene skal også i denne periode samles, hvor vi taler med dem omkring hvad der er vigtigt for dem i det gode samvær. F.eks hvad gør dig glad, ked af det, en rar dag i skolen mm.

I en del konkrete planer for samtænkningen består den indholdsmæssigt af ture ud af huset – til naturen, museer, Eksperimentariet osv. Samtænkningen består dermed i høj grad i at bryde den traditionelle struktur, hvor klasseværelset er ramme for læring. "Læringsrummet" bliver dermed udvidet både fysisk og tidsmæssigt – og dermed også indholdsmæssigt.

Det er tidligere nævnt – i forbindelse med spørgeskemaet - at der er stor enighed om at der ikke er en arbejdsdeling mellem lærere og pædagoger, hvor de sidstnævnte tager sig af det sociale og lærerne af undervisningen. Dette bekræftes af såvel de vedlagte bilag som af interviewene. Begge faggrupper er interesseret i børnenes sociale liv – og går ind i arbejdet med det. Mange steder foregår dette med udgangspunkt i – eller ved hjælp af – systemet "Trin for trin", der tilsyneladende er blevet en gængs måde at arbejde på. Ofte nævnes, at en del af samtænkningstiden i 1., 2. og 3. klasse anvendes til dette arbejde. Nogle steder nævnes, at pædagogerne indgår i det, fordi de er interesserede i at arbejde med systemet også i fritidshjemstiden.

Der er imidlertid en del eksempler på at arbejdet med børnenes sociale liv indgår i en organisk sammenhæng med undervisningsaktiviteterne – ligesom med troldeemnet. I en skole har man gennemført et tema – "leg i gården" – underforstået skolegården. Temaet omfatter alle børnene i børnehaveklasse, første, anden og tredje klasse. Det forløber over to uger.

Målet er at give eleverne muligheden for at opdage egne og fællesskabets muligheder.

- *Legen skal være udfordrende*
- *Den skal styrke elevernes evne til at lytte til hinanden/samarbejde*
- *Eleverne skal kunne videreudvikle legen (egne regler/udbygge legen)*

Tegn (på succes – min bemærkning):

- *eleverne leger uden voksenindblanding*
- *de leger på tværs af klasserne/alder/køn*
- *de videreudvikler legene og elementer af de præsenterede lege bruges i andre sammenhænge.*

Den fælles interesse for at arbejde med det sociale liv blandt børnene aktualiserer også de forskelle der traditionelt har været mellem pædagoger og lærere – når der samarbejdes bliver både ens egne og den andens måder bevidste. En lærer siger i et interview, hvor en anden lærer og en børnehaveklasseleder deltager:

Så har vi fået et motorikrum - - -. Jeg tog børnene derned og de gik helt amok, og der var bare så meget larm. Normalt er de meget styret og X (pæd) sagde heller ikke noget. Så nogle gange prøver jeg at trække mig lidt i baggrunden. Det kan jo ikke altid være kontrolleret og det skal være i et stemmeleje, at vi kan holde ud at høre. Nogle gange kan det for mig være sundt at sige OK, nu kører I bare.

Børnehaveklasseleder: Ja for det kan man lære lidt af nogle gange. For som skolelærer skal der være styr på det og helst være på forkant med, at der skal lyttes efter osv. Hvor pædagogen er vant til den frie leg og ser hvad der sker, hvad udvikler det sig til? Hvor vi andre hele tiden gerne vil være på forkant med, hvad der sker i rummet. Det kan man også lære noget af. Det tror jeg godt jeg kunne lære lidt af pædagogerne.

I et – godt – samarbejde er der mulighed for at lære af hinanden. En sådan læring betyder også at man kan forholde sig til sin egen faglighed. Og dermed bevidstgjort grundlæggende opdragelsesværdier. I det følgende citat fortæller en pædagog om sine overvejelser ud fra samarbejdet med læreren, overvejelser der også omfatter ovenfor omtalte forskelle i tidsopfattelser – men også hvad fællesskaber er og hvordan de udvikles.

Pædagog 1:

Nu snakkede vi om at vores tidsbegreb er anderledes end lærernes. Det synes jeg da også at jeg kan mærke, når jeg er ovre på skolen. Jeg kan mærke, at når der er nogle konflikter, så forsøger jeg at få snakket med dem og giver tid til det i klassen. Dette gør XX (læreren) måske ikke, fordi han er vant til at vi skal i gang med noget andet.

Om de får lov til at prøve deres roller af og får tid til det, for det er det som er primært i de timer, hvor jeg er der.

Der kom mig og XX hele tiden til at snakke om leg, hvor de blev lidt forvirrede, ungerne, fordi jeg har det sådan, at hvis to piger kommer og brokker sig over, at de ikke må være med i to andre pigers leg. Her siger jeg jo, om de dog ikke bare kan lege sammen, men det må de jo så ikke i skolen, hvor alle skal lege sammen. Det er helt forkert i mit hoved, hvor XX begrunder det med, at hvis han skal løse alle legekonflikter i starten af hver time, så kan han ikke nå at undervise.

Pædagog 2:

. . . hvis vi som pædagoger går hen og afspejler, hvordan samfundet ser ud, så er der jo ingen, som går ud og inviterer nogen hjem, som de ikke bryder sig om. Det er jo lidt det samme – og det samme på arbejdspladsen. Du skal kunne samarbejde, men hvis du vitterligt ikke kan så er det måske en anden gruppe, som du skal søge ind i.

- jeg tror ikke, at du løser problemet ved at sige, at de andre skal lege med vedkommende, som det var ovre i skolen – alle skal lege sammen. Det er ikke rart at være den, som man skal sige ja til.

Debatten går på hvordan man støtter samvær og fællesskab – noget som mange pædagoger og lærere er optaget af sammen og hver for sig. Fællesskabet i fritidshjemmet er præget af valgfrihed – både med hensyn til indholdet og til hvem man vil være sammen med. I skolen er fællesskabet mere præget af "du skal". Læreren begrundet dette "skal" umiddelbart med at ellers kunne han jo ikke lave andet end at løse konflikter. Men bag dette ligger – viser andre udsagn fra materialet – at skolen opfattes som ramme om fællesskaber. Her skal børnene lære at indgå i sammenhænge, som de netop ikke har valgt, det er en del af opdragelsen til "medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" som det fremgår af skolelovens formålsparagraf. Skolen kommer til at fremstå som varetager af fællesskaber i traditionel forstand, hvor fritidshjemmet i højere grad er "postmoderne", her kan man vælge frit og efter lyst, aktiviteter, hvem man vil være sammen med osv. Vi ved også at fællesskaber i traditionel forstand slår revner: flere og flere børn udstødes eller marginaliseres, er ensomme og trives dårligt (jvnfr. Pernille Due og Bjørn Holstein 1997).

Det er tydeligt at arbejde med fællesskabet optager mange. Ikke bare som udvikling af "sociale kompetencer" hos det enkelte barn – også forstået mere omfattende som en ramme der skaber sammenhæng mellem den enkeltes identitetsudvikling, følelse af solidaritet, forpligtethed og mening. Ovennævnte eksempel om lege i skolegården er en måde. Samtænkningen giver mulighed for at kvalificere beskrivelse og analyse af hvordan sammenhænge er mellem de enkelte børn og fællesskaberne, de indgår i – netop fordi analysen kan foretages ud fra to forskellige positioner og sæt af erfaringer.

Samtidig giver samarbejdet mellem lærere og pædagoger mulighed for at støtte børn der har det svært. Ovenfor er nævnt et eksempel på trivselssamtaler med forældrene, hvor lærer og pædagog indgår. Det er der gode erfaringer med. Det er også nævnt at rigtig mange arbejder med "Trin for trin". Desuden er der mange udsagn om samarbejde om "tunge sager". I spørgeskemaundersøgelsen er der flere kommentarer der henviser til et sådant samarbejde – men mange er efterfulgt af bemærkninger om, at det bliver vanskeliggjort af at fritidshjemmene tilhører en forvaltning, skolerne en anden, og at dette giver problemer i forhold til tavshedspligt, når det er sager om konkrete børn. Der er glidende overgange fra et samarbejde om udvikling af fællesskaber og hvordan det enkelte barn indgår heri – over samtaler om børn, man er bekymrede for – til samarbejde om børn med svære vanskeligheder. Det opleves ikke som klart, hvornår tavshedspligten indtræder – og det giver usikkerhed og begrænsninger for samarbejdet.

En lærer siger:

Men jeg vil også sige, at det er enormt hyggeligt, at man kender de forskellige pædagoger. Jeg er ikke gået derover (til fritidshjemmet - red.) for bare at sige hej. Jeg har også stået og småsnakket med dem, og det havde jeg aldrig gjort, hvis ikke jeg havde været på kurset (i forbindelse med fase 2 – red.). Det har også hjulpet mig meget at kunne snakke med pædagogerne om, hvordan de så oplever et barn. Jeg ville også godt nu kunne gå til en anden om, hvordan det går med lille – og på den måde få en briefing på det. Det er rigtig godt. . .

- og vi har haft et barn i klassen. Det er en god ting at få at vide, at det ikke bare er mig, som er gal på den. Jeg får den samme melding fra, hvor han er i fritiden, som jeg kan bruge til at gå videre med.

Her optræder tavshedspligt-spørgsmålet ikke som hindrende for samarbejdet. Derimod er det spændende at få udtryk for sammenhængen mellem kendskabet til hinanden – småsnakken, fælles kursus – og det at kunne snakke fagligt om et barns trivsel.

Der er mange eksempler på hvordan samarbejdet mellem lærere og pædagoger fører fra det indholdsmæssige – til samarbejde om det enkelte barn og dets trivsel.

I et tilfælde udgør et sådant samarbejde indholdet i samtænkningen. I samarbejdet mellem en skole og 3 fritidshjem har man vedtaget, at samarbejdet skal bestå i at alle arbejder med begrebet "behovsbørn". Arbejdet er organiseret omkring et spor – eksempelvis 0.u – 1.u – 2.u og 3.u. Der indgår pædagoger fra de forskellige fritidshjem i de teams, der har et spor. Organisatorisk foregår arbejdet i 9 uger i efteråret og 9 uger i foråret, hver uge onsdag og torsdag kl. 9 – 12.

Arbejdet med "behovsbørn" består i at lave særlige aktiviteter med udvalgte børn, der skønnes at have særlige behov. Det kan være "stille, forsigtige piger", alle pigerne i en klasse, fagligt svage børn osv. Alt arbejdet med "behovsbørnene" foregår udenfor skolens rammer. I forberedelsesfasen udarbejdede lærere og pædagoger i fællesskab en liste over mål for arbejdet – et udpluk:

Glæde, fællesskab/samarbejdsrelationer, selvværd, udvikle selvbestemmelse, små sikre succeser, faglighed/nysgerrighed - - -

Indholdet består i gennem ture og kreative projekter at få styrket selvilliden hos de udvalgte børn og fællesskabet børnene imellem. Eksempel på et forløb fra en 3. klasse, hvor pigegruppen er valgt til at deltage:

I forløbet vil vi arbejde med samarbejdet pigerne imellem. Vi vil arbejde henimod at samtlige piger kommer på banen med deres holdninger og ideer ift. et konkret projekt.

Vi vil starte med at lægge to valgmuligheder ud til pigegruppen, hvor de skal vælge den som de helst vil arbejde med. Pigerne skal selv i fællesskab finde frem til hvad de helst vil lave. De har valget mellem at lave et projekt om mad eller lave et eventyr. Herefter lægger vi op til at alle beslutninger omkring det valgte projekt bliver taget i fællesskab, samtidig med at vi støtter op omkring de mere stille piger, således at deres tanker og ideer kommer frem og bliver brugt.

Den sidste gang i modulet vil vi bruge til at fremlægge vores projekt for resten af klassen (drengene).

Denne måde at arbejde på udspringer af pædagogernes udtrykte bestræbelse på at bruge deres faglighed bedst muligt.

Fysisk kører de enkelte teams deres moduler udenfor skolens rammer. Begrundelsen herfor er at vi pædagoger fra starten har lagt stor vægt på at vi ikke ville indgå i de enkelte klasser som en form for hjælpelærer, eller bruges i diverse temaforløb arrangeret af skolen. I stedet har vi prioriteret at vi som pædagoger skal og vil lave pædagogisk arbejde. Ligeledes har denne arbejdsform gjort det muligt for os som pædagoger i højere grad at kunne arbejde med og følge op på enkelte børn.

En stor del af de involverede lærere er også positive overfor denne arbejdsform, idet de har en mindre børnegruppe at arbejde med og således kan intensivere arbejdet med eksempelvis fagligt svage elever.

Denne måde at organisere samarbejdet på virker tilfredsstillende for de involverede, men der har været praktiske problemer – bla har det været svært at finde tid til at evaluere forløbene. Men gevinsterne har været tydelige:

Via samtænkningen har vi (lærere og pædagoger) desuden opnået en større viden om de involverede børn. Denne viden har vi blandt andet brugt i forbindelse med behandlingen af "tunge sager". I disse sager, hvor skole såvel som fritidshjem er involveret, har vi oplevet at vi arbejder bedre sammen end tilfældet var tidligere.

De fysiske rammer.

I spørgeskemaet spørges til anvendelsen af de fysiske rammer – hvor foregår samtænkningen? Svarene fremgår af nedenstående skema.

	I høj grad	I nogen grad	Sjældent	Aldrig/ikke endnu
Har I anvendt fritidshjemmenes lokaler i forbindelse med under-visning eller andre aktiviteter?	66	102	40	18
I fællestiden?	15	43	57	102
I den øvrige skoletid?				
Har I anvendt skolens lokaler i forbindelse med aktiviteter i fritidshjemmet?				
I fællestiden?	37	77	32	63
I den øvrige tid i fritidshjemmet?	14	63	50	68
Har samtænkningen givet anledning til at der laves flere aktiviteter udenfor skolen?	36	77	30	75
Har samtænkningen givet anledning til øget brug af fællesområder (fælles lokaler, legeplads – andet)?	33	85	27	66
Hvor meget af fællestiden foregår udendørs?	Mere end 50%	Mellem 25 og 50%:	Mellem 10 og 25%:	Under 10%
	48	86	62	26

Besvarelsene viser at fritidshjemmenes lokaler bruges i fællestiden – de tænkes med som en lokalemæssig ressource. Ca. 2/3 svarer at de bruges i høj grad eller i nogen grad – 1/3 at de sjældent eller aldrig bruges. Samtidig viser besvarelsene at fritidshjemmenes lokaler også i et vist omfang bruges i den øvrige skoletid.

Det næste spørgsmål – om skolens lokaler bruges til aktiviteter i fritidshjemmet – er lidt kryptisk. Spørgsmålet drejer sig om at hvis nu aktiviteterne i samtænkningen tager udgangspunkt i fritidshjemmenes lokaler – tænker man så skolens faciliteter ind? Og

det gør man i ca. halvdelen af besvarelsene. Hvorimod det er noget under halvdelen der svarer at man tænker skolens faciliteter ind i forbindelse med fritidshjemmenes øvrige aktiviteter. Man kan forestille sig at det fx drejer sig om brug af skolens gymnastiksal.

Omkring halvdelen svarer, at samtænkningen har givet anledning til at aktiviteterne i højere grad foregår udenfor skolen og at fællesarealer som legeplads, fællesrum mv. benyttes mere.

I spørgeskemaundersøgelsen er der flere bemærkninger om, at den, i hvis lokale aktiviteten foregår, også er den der styrer aktiviteten. Det betyder noget at være på "hjemmebane". Der knytter sig en indholds- og formmæssig logik til lokalet, en logik der er svær at bryde. Derfor betyder det noget i udviklingen af samtænkningen at de samlede lokaleressourcer – på og udenfor skole og fritidshjem – tænkes ind. Ovenfor – i afsnittet om indhold i samarbejdet – er nævnt eksempler på at man indtænker "skole, fritidshjem, nærområde", som de "rum" børnene skal færdes i – eller som i eksemplet med "behovsbørnene", at arbejdet i fellestiden systematisk lægges udenfor skolens eller fritidshjemmenes rammer.

Der er ingen garanti for at organiseringen af børns læreprocesser ændrer sig med udviklingen af de fysiske rammer – men eksemplerne (især fra bilagene til spørgeskemaundersøgelsen) tyder på at der er sammenhæng mellem lysten til at udvikle læringsformer – og brugen af lokaler eller lokaliteter, der ligger udenfor det almindelige klasseværelse. Der er grund til at tro, at udvidelsen af de fysiske rammer også giver grund for eksperimenter med måden at lære på.

Det er imidlertid ikke blot skolens lokaler, der skal "lukkes op" – fritidshjemmene sætter også i deres måde at organisere sig på nogle grænser for hvordan læreprocesser kan organiseres. En pædagog siger til interviewerens spørgsmål om man bruger sine kompetencer på en ordentlig måde:

Det er jo egentlig det jeg synes er rigtig fedt. Du har de to timer. . . nu kan jeg helt vildt godt lide at arbejde med drama og har undervist i det. Så det kan være meget sjovt. Her er det planlagt og det skal udføres. Men kommer vi over på fritidshjemmet, så er det meget svært, og det vil i hvert fald kræve uhyre meget planlægning, at jeg skal gå fra med en anden voksen, og vi skulle have lavet en gruppe baseret på frivillighed og finde ud af, hvor vi skulle være. Huset skulle lukkes ned for at vi kunne lave drama – det er meget mere omstændeligt.

Samtidig giver det at optræde i flere "rum" mulighed for at se det enkelte barn på flere måder:

Ja, men man kan også se noget positivt. Jeg har jo et barn derovre. Når jeg ser hende ovre i klassen – der siger hun aldrig noget. Men når hun er her får hun sådan lidt

frækheds-flip ind imellem. Hvis jeg ikke så hende i skolen, så ville jeg være lidt bekymret over de der flip, men nu synes jeg bare det er sundt. Den sammenhæng er vigtig. Det skal hun have lov til.

De voksne får mulighed for i højere grad at se det hele barn – eller for at se nye sider af barnet – når aktiviteterne foregår i forskellige sociale sammenhænge og fysiske rum.

Det giver også større ligeværdighed mellem de to samarbejdende parter. En pædagog siger:

Men altså børnehaveklasselederen – som jo er vant til at lave den der skoletræning – hun er vant til at samle flokken. Det giver hende sikkerhed at være derovre. Vi kommer jo hen i deres lokale. Derfor er det også vigtigt at bruge forskellige lokaler. Så bliver man også mere jævnbyrdig på den måde.

Vi har ikke tal på, hvor mange lærere der besøger fritidshjemmet udenfor skoletiden – eller hvor mange pædagoger der besøger skolen udenfor fællestiden. Men i materialet – især i interviewene – er der en del eksempler på at samarbejdet i fællestiden betyder, at skellet mellem skole og fritidshjem nedbrydes. Pædagogerne kommer ikke kun i det pågældende klasseværelse – og det har betydning for hvordan samarbejdet opleves. En pædagog, der deltager i samtænkningen i en børnehaveklasse en hel dag pr. uge, siger – efter at en kollega har udtalt at samarbejdet generelt er blevet stærkere:

Det positive er også når vi er der en hel dag. For så er vi jo også med på lærerværelset. Så kender de også os. Hvis man kun er der få timer, føler man sig ikke hjemme. Jeg føler mig da hjemme på skolen nu.

På samme måde giver nogle lærere udtryk for at samtænkningen har betydet, at de kommer på fritidshjemmet, hvilket også nogle af observationerne viser. Her vil der naturligvis være forskel på om fritidshjemmet ligger tæt på skolen – eller længere væk. Citatet ovenfor – hvor en lærer redegør for sammenhængen mellem at være fortrolig med fritidshjemmet og småsnakke med pædagogerne og så kunne tage spørgsmål op om et barn, der har det svært – viser at det er værdifuldt at bevæge sig i samarbejds-partnerens fysiske omgivelser. Børnene lægger også mærke til det. En lærer svarer på spørgsmålet om hun kunne finde på at gå over på fritidshjemmet:

Ja – det kunne jeg godt. Det gør jeg nogle gange, hvis jeg har været her om eftermiddagen. Så er jeg lige gået over og hilst lidt. Men det er ikke tit. Bare lige over og sige "hej". Børnene bliver jo overrasket. Det er dejligt at komme og rart for børnene. Og måske tænker børnene "de holder øje med os fra begge sider, de ved godt hvem vi er". Hammeren kan falde begge sider fra. Noget de ved på skolen, ved de måske også på fritteren. Uden det skal være kontrollerende.

Betydningen af samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Opsamling.

Både spørgeskemabesvarelsene og interviewene viser, at der gennemgående er gode viljer til at etablere samarbejde om samtænkningen. Der er bevidsthed om at samarbejdet i sit udgangspunkt er asymmetrisk – samtænkningen er i sit udgangspunkt i højere grad en del af skolen end af fritiden. Det er skoletiden der er blevet udvidet på bekostning af fritiden. Denne asymmetri bevirker imidlertid, at der er meget opmærksomhed på at få samarbejdet til at fungere. Følgende udsagn fra en børnehaveklasseleder giver et godt billede af hvordan samarbejdet fungerer, og hvor stor villigheden til gensidig hensyntagen er:

Jeg synes vi gør meget ud af at give hinanden plads. Når de er herovre hos os, så gør jeg meget ud af, at det ikke er mig som er den dominerende. Hvis en af dem træder frem og siger noget, jamen så er det helt fint. Det er ikke kun mig, når det er her. Jeg er nok ikke i den dominerende rolle når jeg er ovre på fritidshjemmet.

Int: er de det?

Nej, det synes jeg heller ikke de er. Hvis jeg sætter mig ned og siger noget til børnene, jamen så kommer de ikke ind og ændrer den beslutning, det gør de ikke. Men jeg kommer ikke ind på fritidshjemmet og siger "hej, nu er det mig der bestemmer". Det gør jeg ikke, der falder jeg ind i min rolle derovre, og det synes jeg også de gør herovre. De kommer jo heller ikke og siger "nu vil vi bestemme". Jeg synes vi er gode til at give hinanden ro. Vi er også gode til at tage hensyn til hinanden.

Vi skal ikke ud og smide bomber og revolutionere det hele, overhovedet ikke. Vi skal have det her til at fungere, og det er nok vores udgangspunkt, vi skal have det til at fungere på den bedst mulige måde.

Når paratheden til samarbejde er så forholdsvis stor kan det have flere typer begrundelser. En er, at når der nu skal samtænkes, så må man også gå ind i samarbejdet på en ordentlig måde. En anden er, at man får noget ud af samarbejdet – både på det personlige og det faglige plan. Man kan se, det har en betydning for måden at se og opfatte børnene og deres liv og læring på. Og man lærer noget om, hvordan henholdsvis skolen og fritidshjemmene tilrettelægger deres arbejde – hvilket igen betyder, at man kommer til at forholde sig til egen faglighed på en mere bevidst måde.

Ovenfor er beskrevet hvordan fx synet på sammenhængen mellem det individuelle og fællesskabet kommer til diskussion.

Samarbejdet giver

Fokus på fagligheden – den er du nødt til hele tiden at have for øje. Du arbejder med en anden faggruppe, men det er positivt.

Samarbejdet giver også mulighed for at påvirke den anden gruppes faglighed:

Men det er meget spændende, at den dag vi lige pludselig står med et godt bud på nogle lærings-principper, så sætter vi også lærergruppen og deres faglighed under pres. Vi er bare ikke nået dertil endnu. Jeg diskuterede med min partner, hvorvidt jeg skulle gå ind i hendes timer for at få øje på den lærerfaglighed, der ligger. Nu har vi tre år til det. Så bliver det jo spændende. Nu må vi se, hvor stor viljen er på begge sider. Det er ikke fordi jeg frygter, det ikke kan lade sig gøre, men . .

Man kan sige, at der er forskellige niveauer i samarbejdet.

Et hvor parterne tager meget hensyn til hinanden, lærer hinanden at kende og gennem praktisk planlægning, gennemførelse og evaluering arbejder sig ind på hinanden.

Det næste hvor man begynder at diskutere hinandens faglighed – og derigennem også får klargjort og beskrevet sin egen faglighed.

Og endelig et niveau, hvor man sammen udvikler ny faglighed.

Der er eksempler på alle tre niveauer – flest på det første og færre på det næste og få på det sidste.

Samarbejde mellem forældre og lærere/pædagoger.

Såvel i skoleloven som i lov om social service forudsættes at det pædagogiske arbejde i henholdsvis skole og dagtilbud foregår i samarbejde med forældrene. Det drejer sig både om det formaliserede samarbejde om pædagogiske principper mv som det foregår i skole- og daginstitutionsbestyrelser. Og det vedrører også samarbejdet om det enkelte barn – dets udvikling, liv og læring i skole og dagtilbud.

I Københavns kommune præciseres de generelle lovgivningsbestemte målsætninger i "arbejdsbeskrivelse for lokalt udviklingsarbejde" på denne måde:

- *Pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere skal samarbejde åbent og aktivt med forældrene, således at disses forventninger om en naturlig sammenhæng mellem mål og indhold kan blive opfyldt.*

- *Dialog, åbenhed, ligeværdighed og tillid skal være nøgleværdier for det fælles arbejde.*

Et delmål i arbejdsbeskrivelsen er

- *Pædagoger og lærere skal sammen med forældrene formulere mål for arbejdet med børnene.*

Derfor skal der bla arbejdes på

- *At der bliver synlighed omkring det fælles arbejde, og at forældrene kan blive aktive partnere i udviklingen af de tilbud, der gives i skole og fritid.*

I evalueringen har vi spurgt til samarbejdet med forældrene i spørgeskemaet, og der er foretaget interviews med forældre.

I spørgeskemaet spørges til hvordan samarbejdet opleves – og om samarbejdet med forældrene har ændret sig positivt i forbindelse med samtænkningen. Svarene fremgår af nedenstående skemaer.

Samarbejdet er præget af:

enig

delvis enig

uenig

Åbenhed og tillid

111

69

12

Ligeværdighed og dialog

87

85

21

Samarbejdet er præget af konflikter

0

25

162

Forældrene er med til at formulere mål for samtænkningen

4

32

155

Forældrene har indflydelse på indholdet i samtænkningen

4

45

143

Forældrene kommer med forslag og ideer til tilrettelæggelse og indhold i samtænkningen

9

28

155

Samarbejdet foregår især på lærernes/pædagogernes præmisser

177

22

10

På spørgsmålet om samarbejdet med forældrene har ændret sig positivt i forbindelse med samtænkningen lyder svarene:

	I nogen grad	Meget lidt	Ingen ændring
15	61	46	81

Disse svar kan tolkes på flere måder.

Umiddelbart fremgår det, at målsætningerne om at inddrage forældrene i en aktiv rolle i udviklingen af indhold og form i skolestarten ikke er indfriet endnu – og at samtænkningen kun i nogen grad – eller slet ikke har betydet en ændring i dette forhold. Men samtidig fremgår det at samarbejdet opleves som åbent, tillidsfuldt, ligeværdigt og med en god dialog. En måde at forklare disse tilsyneladende modstridende besvarelser er, at samarbejdet før – og udenom – samtænkningen har dette præg (af åbenhed, tillid osv), men at samtænkningen og de målsætninger, der ligger i projektet, ikke har betydet nogen ændring i samarbejdet.

Denne tolkning underbygges af nedenstående supplerende bemærkning til spørgeskemaet:

Forældrene kender ikke samtænkningen. Jeg er kun en enkelt dag i skolen, hvordan skal jeg bygge et forældresamarbejde op? Men på fritidshjemmet har vi et fantastisk forældresamarbejde.

De supplerende bemærkninger bekræfter i høj grad tallene i spørgeskemaet. Her er angivet nogle bemærkninger, som viser at selvom målsætningerne om øget samarbejde ikke er indfriet, så er der dog mange nuancer.

Der er ikke påbegyndt et videre samarbejde mellem skole/fritid og forældre.

Forældrene har ingen indflydelse på fellestiden.

Vi har endnu ikke formået at drage forældrene ind i samarbejdet – andet end på den orienterende plan.

Forældrene er nysgerrige og vil gerne vide mere om samtænkningen. Det at inddrage endnu en samarbejdspart før lærere og pædagoger er afklaret i deres virke er for mig forvirrende og ulogisk.

Der er ingen engagement fra forældrene, måske er det lærer/pædagog som ikke har lagt nok op til medindflydelse.

Der er dog enkelte bemærkninger, der viser hen til måder at samarbejde med forældrene på:

Forældreindflydelsen foregår via de enkelte bestyrelser. Årsplaners indhold om indsats-pædagogik vendes i nyhedsbreve – forældremøder – forældrebestyrelsesmøder.

Jeg oplever ikke at forældrene er meget inddraget i samtækningsprojekterne, men bliver grundigt oplyst om hvilke emner børnene arbejder med.

Alle er meget interesserede i samarbejdet og er derfor meget villige til at mødes og gennemdiskutere projekterne.

En del af problemstillingen om hvordan forældrene inddrages direkte som "aktive parter i udviklingen" er formentlig, at der bruges så megen energi i udviklingen af samarbejdet mellem pædagoger og lærere, at der ikke har været overskud til at udvikle samarbejdet med forældrene i den retning, målsætningerne angiver.

Samtidig slår nogle af de organisatoriske vanskeligheder, der er nævnt i afsnittet om samarbejde mellem pædagoger og lærere også ind i samarbejdet med forældrene

– og endnu værre at nogle er F&A og Der er stadig komplikationer pga. "bestemmelser om tavshedspligt" og udveksling af oplysninger lærere og pædagoger imellem. Der er store problemer ved at samarbejde med 6 tilknyttede institutioner andre er U&U.

"Vores forældre" siger: "Det handler jo ikke om mit barn, når det ikke er jer vi kender, der er i klassen". Forældrene føler ikke ejerskab til samtænkningen, når deres barns fritidshjems pædagog ikke er i klassen – men en pædagog fra et andet fritidshjem.

Også i kommentarerne til spørgsmålet om samtænkningen har bidraget til udviklingen af samarbejdet med forældrene er der mange nuancer – og eksempler på at der faktisk er sket en udvikling.

Da vi ikke har inddraget forældrene kan man ikke tale om et egentligt samarbejde. På positivsiden kan nævnes, at der i en børnehaveklasse sidste år blev afholdt fælles forældresamtaler og forældre gav udtryk for stor tilfredshed med dette. På negativsiden kan nævnes, at vi har meget forskelligt syn på inddragelse og snak med forældre til børn med vanskeligheder.

Der er kommet mere fokus på trivselen i det enkelte barns klasse. Forældrene er mere fokuseret på de sociale kompetencer igen. Dette har efter vores mening været tiltrængt

efter en årrække med forældrene, der udelukkende fokuserede på det faglige i indskolingsklasserne – og lærernes opmærksomhed har også ændret perspektiv.

Forældrene kan mærke på deres børn, at pædagogerne er kommet mere ind over i skolen, og det synes de er fedt og konstruktivt. Alle – pædagoger, lærere og forældre – er enige om, at de 5 timer i skole i indskoling er for længe.

Udover at forældrene er glade for at vi er kommet i gang, hvorfor ved jeg ikke. De er selvfølgelig glade for at vi kan finde ud af at arbejde sammen og blive enige, men indholdet virker ikke til at interessere dem.

Forældrene er meget positive overfor samtænkningen. De kan lide at pædagogen (jeg) er sammen med børnene – nogen gange hele dagen. De er trygge ved lærernes og pædagogernes respekt for hinandens kompetencer. Det at flere voksne er omkring deres børn, både i skolen og på fritidshjemmet, gør forældrene trygge.

De mange udsagn tyder på at pædagoger og lærere er opmærksomme på forældrenes holdninger og reaktioner, men at samtækningsprojektet endnu er så "ungt", at der ikke er udviklet måder og metoder til at sikre inddragelsen af forældrene i det omfang, som angives i målsætningerne. Eksemplet ovenfor med "fokus på trivselen" i klassen kan tyde på, at der nogle steder er taget temaer op, som opleves som meningsfuldt for forældrene at involvere sig i.

Et helt andet eksempel på dette er fra en skole med tilhørende fritidshjem, hvor en del af samtænkningen anvendes til arbejde med et have-projekt. Her udsagn fra tre af de involverede – udsagn der viser hen til at der er sammenhæng mellem indhold og inddragelse.

Arbejdet med haverne er krævende og børnene har brug for hjælp. Specielt vores to-sprogede forældre har vi fået en bedre kontakt til, netop fordi kontakten foregår på helt andre præmisser. Snakken imellem forældre og lærere og pædagoger fik helt andre vilkår over lugningen i haven, der var tid og det fik tilliden til at blomstre frem.

Der er mange forældre, som har konkrete erfaringer i havearbejdet – og de oplever de har "et sted" hvor DE også er eksperter. Det gør noget ved dialogen, at mødes over "et fælles tredje", hvor vi er lige (uvidende). Fin base med balance i udgangspunkt!

At sidde på hug og i fællesskab luge ukrudt har givet dialogen et ligeværdigt perspektiv.

Disse eksempler på et direkte samarbejde mellem pædagoger/lærere og forældre er få. Det almindelige er, at forældrene ser til "fra sidelinien", de oplever hovedsagligt samtænkningen gennem deres børn. Og da der er meget andet end samtænkning, der fylder

i børnenes liv i skolestartalderen bliver det ofte anset for mere at være lærernes og pædagogernes projekt end børns og forældres.

I interviewene med forældrene er det tydeligt – og såre naturligt – , at forældrene er optaget af hvordan deres barn trives i skolestarten – om det er glad, optaget af hvad der foregår osv. Forældrene oplever at deres børn er glade for at komme i skole – og optaget af at lære noget.

Han kommer meget med at stave og går og siger lyde på ord og gætte hvilket bogstav som ordene starter med, og sådan i det hel taget spørger om bogstaver og råber ude fra badet: "hvad er 1 gange 10?" eller prøver selv at finde ud af 0 gange et eller andet stort tal, og så lægger han bare 0'et til i stedet for . . . Så har de haft om musen Malte, det er vist også noget med tal, tror jeg, den har han bare snakket om hele tiden. Hvis det stod på skemaet, det ville han rigtig gerne. Den har han haft hele vejen igennem, det kunne han godt lide. Det med bogstaver og stave, det er en leg for ham.

(Mor til barn i børnehaveklasse).

Det er en stor oplevelse at starte i skole, og barnets verden bliver udvidet voldsomt. Det gælder både det at lære om ord, tale lyde osv – det gælder også antallet af kammerater – og det at skulle færdes i flere forskellige institutionelle sammenhænge. En udvidelse som både er en positiv og spændende oplevelse – men som også er på kanten til at være for meget – eller over kanten.

På spørgsmålet om, hvad de interviewede forældre kunne tænke sig at lave om ved skolestarten er et svar:

Hvis man kunne ønske frit fra alle hylder, så kunne jeg godt tænke mig, at det blev én ting, altså en integreret institution.

Int.: Hvordan tænker du det, sådan organisatorisk eller fysisk?

Fysisk, for det er som om at han har to arbejder hver dag, dagen kan synes lang nok alligevel, det er det som jeg forestiller mig, jeg ved ikke hvad han siger til det, men det kunne jeg godt tænke mig sådan på et overordnet plan.

Det er den anden forældre, der deltager i interviewet, ikke enig i.

Nu hvor du siger det, så har jeg nemlig en helt anden mening, jeg er nemlig glad for, at de gårovre på deres fritidshjem, og det er sådan et legested, og nogle gange så er X (barnet) også sådan, at han gerne ville have nogle dage, hvor han kun skulle på fritidshjem. Det er noget andet, og jeg opfatter det som om det er noget godt. Det er noget andet ved skolestarten, jeg synes bare at det har været enormt godt, også planlagt og nogle dygtige lærere, jeg tænker nogen gange, hvordan søren de får alle de børn til

at . . . For man kunne se, at når vi var henne til sådan nogle forældreaftener, at de virkelig har lyst til det og de drøner op når de skal synge nogle sange, og man tænker på hvordan søren de formår det , og man tænker på hvor meget fra skolestart og til jul, hvor meget ændret han er

Der er flere lag i citatet:

Der er sket utrolig meget siden starten – det hele har været godt planlagt af dygtige lærere – og det er overraskende så meget der er sket med barnet og med hele gruppen af børn – og det er imponerende så gode lærerne er til at få børnene til det – fx at synge for forældrene.

Det er godt at barnet kan komme på fritidshjem – "det er sådan et legested", og nogen gange vil han godt have nogle hele dage på fritidshjemmet.

Så en dag hvor skole og fritid er helt integreret vil være for meget – der vil være en fare for at fri- og legestedet forsvinder. Senere i interviewet siger en af forældrene:

Nej, jeg kan nemlig også godt lide, som du siger, at det er frikvarter de har der. Man kan lege med Lego, hoppepude, trampolin, computerspil eller . . . Der er rigeligt af udfordringer, også udenfor med fodboldbane og gynger og wigwam, der er nok at appellere til synes jeg. Jeg tror det er godt.

Den anden forældre siger videre:

Også det med at de kan gøre det i deres eget tempo, for her på skolen er det jo sådan noget med at klokken ringer, og sådan starter det jo også derhjemme, og så er det noget med tøj på, nu er det spise, og . . . der er ikke den tid som man har i week-enderne eller ferierne, hvor det er ens eget tempo, så der sætter jeg pris på, at fritidshjemmet går ind for, at de selv vælger, og bliver spurgt om de har lyst til at tage i gymnastiksalen eller sådan noget. Jeg tror faktisk aldrig at X (barn) har været med på nogle af de ting, han vil bare helst rende rundt sammen med dem der er . . .

Det er tydeligt at de interviewede forældre opfatter skolestarten positivt – alle har følt sig godt modtaget af skolen – og de opfatter, ser fritidshjem og skole som supplerende hinanden på en god måde. Der er meget nuancerede opfattelser af balancen mellem fritidshjem og skole, hvad der betyder mest og skal fylde mest i barnets liv. I alle interviewene kommer man ind på at tale om denne balance – bla om skoledagen er for lang med de 5 timer dagligt.

I starten brød jeg mig ikke om tanken overhovedet, lige netop fordi mit barn er som han er, så jeg tænkte, at der var nok skole, men som det i virkeligheden er, så tror jeg det er okay. Ja. De har mere tid til at spise deres madpakker og det sætter jeg pris på .

..

Det er helt klart, at det har været en belastning med den ekstra time, der er kommet på der. Det er altså virkelig noget der trykker. Det er også noget vi kender som voksne, det er den sidste time på arbejde, som virkelig tapper al kraften ud af os. Man kan godt mærke, at deres indlæringsberedskab, det er altså stærkt reduceret når de først kommer over frokostpausen, det er også noget de slev giver udtryk for, at så er der udsolgt.

På spørgsmålet fra interviewer om det er lykkedes at skabe en større sammenhæng mellem skole og fritidshjem med samtænkningen – og om denne gevinst kan kompensere for den ekstra time, kommer de to forældre ind i vanskelige overvejelser.

Jeg synes at på den ene side, så er det vigtigt, at man . . . at de voksne som opgiver børnene i deres hverdag har en kontakt og laver nogle aktiviteter som gør, at det som sker med børnene, opleves af børnene som værende noget der foregår i en sammenhæng, at der er kontinuitet i de initiativer og projekter, som der er. Og også for fagpersoner som både lærere og fritidshjems pædagoger og hvad der ellers er, tror jeg det kan være sundt nok, at man kigger hinanden over skuldrene en gang imellem, får en ny vinkel på det forskellige til dagligt, så der kan ligge en faglig udfordring i det. Så trække en streg i sandet og sige "nu må du vælge", det har jeg vanskeligt ved. Jeg kan se problemstillinger ved en lange dag, og omvendt så vil jeg gerne have at man forfølger det her spor og får tingene til at korrelere og fungere i en samlet enhed.

Forældrene har mange overvejelser over, hvordan samtænkningen kan bruges til at berige børnenes dag. De er opmærksomme på, at der er vanskeligheder når der skal samtænkes med flere fritidshjem, at det nok er de børn, der er på det fritidshjem, der samtænkes med, der får den største gevinst. Forældrene ser også at der er ressourcer i at pædagoger og lærere har forskellig former for faglighed.

Det er nok lidt svært sådan som institutionskulturen er, så skal man måske i stedet for at lave samtænkning med institutioner, så mere tænke samtænkning i børnenes udviklingsforløb, pædagogiske tilbud. Gerne lidt flere timer, hvor de har en dobbeltlærer-dækning, så de kan lave noget i mindre grupper eller noget mere udadventt.

Int.: Dvs det handler ikke bare om to sæt hænder, ikke bare om antal personer, det handler også om forskellige fagligheder?

Det synes jeg det gør. Fra skolens side ligger de meget til, at der er lærerne, og så kommer pædagogen som den ekstra kraft. I stedet for at de gør brug af, at pædagogen rent faktisk også har en faglighed. De får lov til at være med på skolens præmisser, uden de måske selv kommer med noget. . . .

Så skulle pædagogerne også have lov til at komme med nogle af deres pædagogiske ideer og kreative evner. Det kom lidt bedre igennem i børnehaveklassen, der var de meget med, at de så gik herover (til fritidshjemmet (red)) faktisk, tog hele klassen med.

Det andet var, at de også på et tidspunkt var lige ved at køre skævt i den her børnehaveklasse, der var lidt for meget uro i klassen, og der kom så en god pædagogisk indsats, også herfra, og de kunne dele dem op, og tage ballademagerne lidt til side, og så kunne de ligesom køre igennem, det som de skulle igennem, og det var altså også lidt på grund af samtænkningen, at de havde de ekstra ressourcer at gøre brug af, og at de tog herover og lavede bål, brugte det i forbindelse med projektuger. . . .

Citatet viser, at forældrene ser at der er nogle fordele ved samtænkningen – ikke bare for det enkelte barns oplevelse af sammenhæng mellem fritidshjem og skole – også rent fagligt, det giver mulighed for at udvikle det pædagogiske arbejde indholdsmæssigt og mht de sociale forhold i klassen. Forældrene er samtidig opmærksomme på, at disse muligheder er større i børnehaveklassen med de flere samtænkningstimer.

Jeg tænker det meget i forhold til dialog, altså den tanke vi var inde på før, at de pædagoger, som arbejder på fritidshjemmet får større indblik i skolelivet og et større indblik i, hvordan de børn de har med at gøre har det i skolemiljøet. Får en dialog med den klasselærer. Hvis der er nogle børn eller nogle grupper, der har svært ved at lege sammen, kan man begge steder fra gå ind og gøre en indsats. Den vej over, så det ikke bliver to forskellige steder, hvor det hedder skole er et liv og fritidshjem et andet, men at der er nogle voksne der krydser.

Der er imidlertid meget få eksempler fra interviewene på, at forældre direkte har gjort deres indflydelse gældende. De er som nævnt i højere grad iagttagere til skolestart og samtænkning end egentlige medspillere. Hvilket svarer meget godt til den beskrivelse lærere og pædagoger giver i svarene på spørgeskemaet.

Der er et enkelt tilfælde i interviewmaterialet, hvor en forældre har involveret sig på baggrund af nogle problemer, hendes dreng løb ind i.

. . . men ellers så synes jeg faktisk godt, at der kan komme noget godt ud af at pædagogerne kommer over i klasserne og ser de her børn. Fx med min dreng der havde problemer, da jeg opdagede at det ikke rigtig fungerede med en af de andre drenge, at de konkurrerede hele tiden, der gik konkurrence lige pludselig på at lukke hinanden ude af legen. Der kom denne her pædagog over og så, at de også havde en positiv side, for når de blev sat på en opgave, så var de enormt gode til at samarbejde, så den evne havde de også.

Den pågældende forældre tog diskussionen om drengenes udelukkelse af hinanden op med lærer og pædagog, der blev ikke rigtigt opnået enighed om, hvornår det er i orden at sige "nej", og hvornår der skal gribes ind i børnenes sociale system. Men diskussionen blev rejst, og der er noget at arbejde videre på i samarbejdet mellem skole og fritidshjem. Her blev den konkrete konflikt bearbejdet i skolen, hvorimod fritidshjemmet ikke så den som et problem.

Den diskussion (om at sige "nej" (red)) var vi så meget i, at læreren havde den samme holdning som jeg og arbejdede intensivt med de 3 drenge i en lang periode på 14 dage, og det gav faktisk pote, og den pote kunne de så trække over på fritidshjemmet.

Eksemplerne fra interviewene viser, at forældrene er levende interesserede i hvad der foregår i skolestart og samtænkning, og at de har mange ideer til forbedringer. De er også parate til at involvere sig direkte i udformningen af betingelserne for børnenes liv og læring i skolestarten.

Når pædagoger og lærere i spørgeskemaet svarer, at forældrene ikke er interesserede i samtænkningen, er det således nok en overfladisk betragtning. Hvis man kan tage ud-sagnene i interviewene til indtægt for generelle forældreholdninger – hvad man næppe kan med kun 6 interviews – så er der stor interesse for at diskutere hvordan skolestarten kan forbedres yderligere.

Dette stemmer meget godt med en undersøgelse om servicelovens bestemmelser om dagtilbud for børn, som Socialministeriet lige har gennemført. Iflg. denne undersøgelse er der iflg. en række interviewede pædagoger sket et skift i forældreholdninger. Hvor der tidligere har været efterspurgt resultater af det pædagogiske arbejde – konkret i form af "kreative produkter" eller hvilke ture børnene har været på – er forældrene nu meget mere indstillet på at diskutere pædagogiske principper. Og de forventer at pædagogerne indgår i sådanne diskussioner med faglig vægt.

Interviewmaterielet her viser samme tendens. Så hvis forældrene opleves som uengagerede skyldes det nærmere at der ikke er udviklet samarbejdsformer, hvor de oplever de kan gøre deres indflydelse gældende.

Forældrene føler sig godt modtaget i skole og fritidshjem, der er en god stemning mellem lærere/pædagoger og forældre. Forældrene oplever også, at de bliver informeret, men information er ikke altid nok.

Jeg synes for det første, at det var rigtig fedt at vi blev inviteret på skolen allerede inden sommerferien, tror jeg det var, altså inden vi skulle starte herovre, og så så vi bla en afslutning for børnehaveklassen, der skulle op i 1. klasse, for at vise de nye børnehaveklasser, hvordan det var at gå her og sådan noget, det synes jeg var rigtig godt, for så blev man ligesom budt velkommen, og et var rigtig fint.

Nej, fordi jeg ikke syntes, at man som forældre har mærket så meget til samtænkningen. Jeg har nogle ideer om, hvad der skal komme ud af det, men vi har ikke fået noget med hjem, hverken i nyhedsbreve eller fra fritidshjemmets side fået noget at vide om, hvad de har lavet. Jeg har set en video, som man har lavet på skolen omkring samtænkning. Der har jeg set nogle billeder af hvad de lavede, omkring det at de besøger fritidshjemmet, og at de laver noget mad. Men ellers har jeg bare set det som et par ekstra hænder, og det er så hvad jeg har vidst om det.

Det er måske paradoksalt, at den pågældende forældre ikke har mærket så meget til samtænkningen, selvom skolen har gjort informationen konkret og grundig ved at producere en video. Vores tolkning er at der er stor forskel på at blive informeret – og involveret. Materialet tyder på at der er en god baggrund for at tage skridtet fra information til medindflydelse – forældrene føler sig velkomne i både skole og fritidshjem og trykke ved at både lærere og pædagoger er dygtige og vil deres børn det bedste. Og de har mange tanker og ideer til hvordan skolestart og samtænkning kan udvikles. Men i forhold til kommunens målsætninger om forældrenes direkte indflydelse mangler der at blive udviklet former, hvor en sådan indflydelse kan realiseres.

Måske skal der laves nogle flere haveprojekter!

KROP OG BEVÆGELSE I SKOLE OG FRITIDSHJEM

Det politiske grundlag

Efter beslutning i Uddannelses- og Ungdomsudvalget og i Borgerrepræsentationen i 1999 vedrørende samtænkning af fritidshjem og skoler blev der nedsat en arbejdsgruppe til behandling af spørgsmålene om yderligere idræts- og bevægelsestid i de små klasser. Både de pædagogiske, sociale, organisatoriske og ressourcemæssige konsekvenser skulle vurderes, og der ønskedes flere løsningsforslag med hensyn til indholdet i øget tidsanvendelse.

I marts 2000 afgav arbejdsgruppen sin betænkning. Den tog udgangspunkt i en række undersøgelser, der viser, at børn og unge er i dårligere form end for blot 15 år siden. Samtidig er antallet af idrætstimer halveret over de sidste tredive år. Hertil kommer at færre københavnske børn er aktive i den organiserede idræt, end tilfældet er i det øvrige land. Skønsmæssigt 20% har mistet lysten til bevægelse og frygter idrætstimerne. Problemerne er størst for flygtninge- og indvandrerbørn samt for børn fra lavere socialgrupper.

Arbejdsgruppen lagde endvidere til grund, at motion og fysisk aktivitet har stor betydning for

1. den generelle sundhedstilstand
2. udviklingen af livsstilssygdomme
3. børns motoriske formåen
4. den kognitive indlæring
5. den sociale udvikling

Motorisk uformående børn har problemer med kropsbevidsthed, motorik og balance, sprog, indlæring generelt, hyperaktivitet eller inaktivitet samt med koncentrationsevnen.

Der var dermed for arbejdsgruppen "ingen tvivl om at bevægelse og motorik spiller en vigtig rolle for barnets almene udvikling."

Den udvidede idræts- og bevægelsestid skulle omfatte såvel læseplanens idrætsfaglige mål for folkeskolen som bevægelse i almindelighed, socialt samvær og leg, som det traditionelt ligger i fritidshjemmets tilbud.

Arbejdsgruppen opstillede tre modeller for tildeling af den øgede bevægelsestid: til skolen, til fritidshjemmet eller til både skole og fritidshjem i et "flydende" idrætsleg/bevægelsesmodul midt på dagen. Den øgede bevægelsestid gør det nødvendigt at være opmærksom på bl.a. optimal udnyttelse af eksisterende faciliteter i og uden for skolen samt på udnyttelse af frikvarterer, f.eks. ved forskellige tidspunkter for spise-pauser.

Evalueringens omfang

På denne baggrund må evalueringen omfatte krops- og bevægelsesaspekter af børnenes liv på skole og i fritidshjem såvel som livet uden for skolens og fritidshjemmets område. Den må inddrage såvel undervisnings- og aktivitetsforløb som børnenes liv i frikvarterer og pauser. Ikke mindst må den fokusere på definerede samtækningsforløb.

Klassen og kroppen.

"I 1. lektion sang de, så holdt de "snydefrikvarter", så lavede de trolde i 2. lektion, og nu i 3. er der nogle, der laver deres trolde færdige, mens andre er startet på legedelen, hvor de har åbne døre mellem de 3 børnehaveklasse og må bevæge sig frit rundt."

"På den hvide flipover vises, hvad der er på programmet idag: prikke af, sproglig opmærksomhed, tælle med musen Malthe, leg, frikvarter, leg, bage kage, spise, frikvarter, hvad dag er det i dag, leg, frit."

Sådan ser 'skemaet' ud i to børnehaveklasse. Der bruges maksimalt en time til bogstaver, tal og 'sproglig opmærksomhed', mens 2/3 af tiden er til leg. Det er dog ikke ens overalt. En børnehaveklasseleder siger: "Vi agerer jo, som om vi allerede havde læseplaner".

Generelt ser det dog ud til, at starten på 1.klasse repræsenterer et kraftigt brud, hvor boglighed og kropsdisciplinering ret pludseligt øges. Der er meget stor forskel på klasserne. I én har flere piger ofte benene oppe på bordet, uden at det kommenteres. I andre tysses der meget. "Børnehaveklasselederen tysser jævnligt på børnene med en høj

tsss-lyd. Også når det ikke forekommer nødvendigt. Det foregår ligesom helt automatisk." Og på en anden skole: " Ved småsnak eller uro beder læ. straks børnene om at tie stille eller tysser på dem eller siger "*Hold mund!*" Hun kalder tit børnene for lille skat, men som regel i sammenhæng med en irettesættelse: "*Du skal sætte dig ned på din stol, lille skat.*" Enkelte børn fortæller om lærere, der disciplinerer meget voldsomt: "*Så kommer hun hen og ta'r dem i armen: "Det skal du altså ikke gøre det der!" Hun kan godt bare blive rigtig rigtig mere rasende, hun kan blive helt kogende i hovedet." "Helt kogende i hovedet?" "Ja, helt rød i hovedet og det ligner, at det bobler.... Hun gør sådan her, lige meget om det gør ondt, så hiver hun i én: "Ved du hvad, det der skal du altså ikke gøre! Sæt dig over på din stol, så kan du sidde der resten af dagen eller indtil frikvarteret!" ...og smider én over på stolen."*

Forældre fortæller, at deres barn tror, at lærerne ved forældrekonsultationen vil mene, at han er artig. Det er, hvad han mener, man skal være i skolen.

Der er dog typisk et vist råderum for kroppene i klassen. En observatør beskriver: "Det er oftest drenge der rejser sig op – og de har altid en forklaring, når læreren spørger hvad de skal. Igen er det som om begge "parter" ved at det er i orden at gå rundt – men kun indenfor nogle snævre grænser, der sættes af den forklaring der gives (drikke vand, spidse blyant, hente noget henne på ens hylde osv) og hvis det ikke skaber for megen forstyrrelse i de andre grupper.

Der ses en modsætning mellem skolens personale og fritidspædagogerne her: "Tæmme dem, det kan de; det er ret diktatorisk", siger en pædagog.

Krop og læring

Mange børn elsker at lave opgaver. For andre er det det værste, de ved: "*Det er så kedeligt, for man skal bare sidde ned hele tiden på sin plads*" Et andet sted er der høvlebænke i lokalet, hvor der trænes sprog. Kroppen får sit til børnenes store glæde. En observatør bemærker, at mange drenge stort set ikke bevæger sig, hverken i skole, frikvarter eller fritidshjem. Måske er høvlebænke noget af det, der skal til -, hvis der vel at mærke er voksne, som er optaget af at snedkerere.

Andre drenges kroppe er i evig bevægelse: "*Det slår mig ind imellem, at hans krop – egentlig uden om hovedet – selv sørger for at bevæge sig. Når han sidder uroligt på stolen i skolen og sekundet efter er dybt optaget af at følge lærerens anvisninger eller løse en opgave i hæftet; eller når han lægger bilen fra sig på fritten, lige løber en tur, drejer rundt og går baglæns, og så sætter sig ned igen. er han ganske tydeligt et barn med megen energi og med en krop som dagen igennem viser tegn på, at den har behov for at bevæge sig.*"

Men også mindre kropslige børn har svært ved at sidde meget ned. De laver megen "lydløs uro", sparken, rysten med benene, køren rundt med armene osv. Det allerbedste er legetiden i tumlesalen, siger de, for der løber de rundt, som de gerne vil. De "vælter ind i legerummet og begynder at kravle i ribber, lege med hulahopringe og kaste med puder. Der er meget grin, smil og glimt i øjnene nu."

Ændringer til overvejelse

Tre forhold kræver særlig overvejelse:

- de fleste børn har svært ved at sidde så meget ned, som de ofte må
- nogle børn bevæger sig meget lidt både i skole og på fritidshjem
- andre børn er stærkt urolige

Under hensyn hertil kunne undervisningsformerne tænkes udviklet i retning af, at læring integreres med kropsudfoldelse, og der kunne afsættes midler til indkøb af udstyr med dette for øje (høvlebænke, klatrevægge m.v.), ligesom den nødvendige efteruddannelse kunne iværksættes.

Skal det kropslige for alvor styrkes i skolen, må det også - og måske først og fremmest - ske i klassen generelt.

Fritidsinstitutionen og kroppen

Lad en af vores informanter beskrive 'læseplanen' i fritidsinstitutionen:

"Jeg spiller og så tegner jeg, og så spiller jeg bordfodbold, og så leger vi med Lego og dinosaurer og så leger vi også .. gemmeleg og fangeleg og så bliver jeg hentet"

Der er ofte mere kropslighed i kontakten barn-voksen i fritidshjemmet. En forældre fortæller: "Den pædagog som tog imod ham, det var sådan han bare lige satte sig hen på skødet hos hende den første dag og svingede rigtig godt med hende".

Med sin tilføjelse peger hun imidlertid på den store personaleudskiftning, der modvirker nærheden: "*.. og lige for øjeblikket, der tror jeg næsten at han har givet op med navnene.*"

Det bedste på "fritten"

"Det bedste på fritten er når jeg får en dag på træværkstedet" sagde en dreng. For mange, mange andre er det at spille computer. Man kan få lov at vente længe på sin tur. En observation af, hvor børnene er en given dag, giver et indtryk af, hvor dominerende computerspil er mange steder: "På øverste stue leger en gruppe piger. De leger far, mor og børn. I computerrummet er der 16 børn, 15 drenge og 1 pige." De fleste venter på tur og må vente længe. Et fritidshjem oplyser, at de ikke har computer, fordi computerspil har en tendens til at tage alt for meget af børnenes tid. De er derimod med i DBU's fodboldturnering.

Hvad er god fritidspædagogik?

To mødre formulerer to forskellige syn på fritidspædagogik. Den ene siger:

"Jeg synes i virkeligheden, at de bare skal lege, det er da fint, at der er nogle pædagoger, der kan hjælpe dem så de ikke snaver sig i fingrene, men det skal ligesom være børnene, som sætter tingene i gang. Jeg synes, at de skal kede sig ad helvede til og så selv sætte ting i gang."

Den anden:

"Narj, der må godt komme nogen med noget, som de kan lære af. Der må godt komme noget inspiration. Gøre mere i at lave bål, snitte nogle pinde, bygge videre på det. Jeg har ikke lige idéer til det. Nu har de det der indianertelt, altså køre lidt mere tema på det, sy noget indianertøj, komme med nogle idéer, det er meget det samme, meget spil eller puderum, eller perleplader, computer, det er meget det samme de mødes om. Noget andet inspiration, andet end de kan lave der hjemme."

Det, at børn i dag har meget lidt tid på egen hånd, uden regler, pligter og planer, taler vel for det første syn, mens manglen på handlende voksne forbilleder, der kan og vil hjælpe børnene med at bygge deres verden op, taler for det andet. En pædagogik, der integrerer de to syn - rummelig og kropslig - vil altså være ideel for dagens børn.

Tonen, også de voksnes, kan være hård på et fritidshjem, hvilket vi oplevede. Men mere almindelig var en venlig summen af aktivitet. Som en observatør skrev: "Jeg går rundt i de andre huse. Overalt er børnene i gang med en eller anden aktivitet. I løbet af min tur rundt ser jeg ikke et barn, der ikke er i gang med noget sammen med nogle andre børn og/eller med en voksen. Stemningen er afslappet, venlig, både mellem børnene og mellem børn og voksne. Alle taler pænt til hinanden."

En stille skolepiges liv i fritidshjemmet blev fulgt:

"På fritidshjemmet er det som om, der bliver skruet op for N. Hun løber hurtigere, taler hurtigere og højere, og hun ser lidt frækkere ud i øjnene. N. taler på intet tidspunkt på fritten til de voksne. Hun, K. og B. leger med plastikslanger inde under trappen. D. prøver at møve sig ind i trekanten, men det lykkes ikke rigtigt. V. får til gengæld lov til at få en rolle i slangelegen. Han er slangetæmmeren, som med en pind som fløjte og meget inciterende bevægelser får slangerne frem fra deres gemmer. N. leger nu også med P.; det er første gang, jeg har set hende lege med drenge. De starter nu en leg, hvor de alle er robotter, der skal fange hinanden, og den vilde jagt går op og ned ad trapperne fra kælderens til 3. sal. Jeg følger med et stykke tid, men kan godt se, at de føler sig generet, når de er på reposen øverst oppe. Det er tydeligt, at de søger fred for voksne helt deroppe og under trappen.

Efter næsten to timer med denne leg, går pigerne ind og sætter sig i sofaen i alrummet. De tegner blomster på store stykker papir og taler ivrigt om dem."

På dette fritidshjem er det muligt at være fri for voksne, at bevæge sig larmende mellem flere rum og etager og at lege ubegrænset i timevis. Fritidshjemmet komplementerer såvel hjem som skole.

Det er dog, som om mange ansatte på fritidshjemmene ikke selv vægter det kropslige så meget:

"I tager på skøjtetur, laver hockey. Tænker I bevægelse ind som en vigtig del af jeres pædagogik?" " Det er jo lige så meget de sociale kompetencer."

Det sociale ser ud til at være fritidspædagogikkens kerne ifølge de fleste pædagoger.

Ændringer til overvejelse.

Det forekommer vigtigt, at fritidshjemmene får tid og plads til de lange, kropslige lege.

Man kan overveje at præcisere, at fritidsinstitutionernes opgave er at komplementere skole og hjem. Forskellen mellem skole og fritidsinstitution bør derfor opretholdes og tydeliggøres. Idet skolen i hvert fald lang tid frem vil være skal-præget, vil det være godt for børnenes kropsudfoldelse, hvis fritidshjemmenes kan-præg opretholdes og styrkes.

I pædagogernes efteruddannelse anbefales det at øge forståelsen for det kropsliges afgørende betydning for liv og læring samt at søge det pædagogiske personales kropslige kompetence styrket.

Krop, bevægelse og samtænkning.

Hvad siger tallene?

Efter at have set på krop og bevægelse i klassen og på fritidshjemmet, vil vi nu fokusere på samtænkningen. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår, at idræt/bevægelse og musik er de to fagområder, der i absolut størst udstrækning har fået tillagt ekstra tid i fællestiden. 168 angiver, at fritidshjemmenes lokaler har været anvendt i høj grad eller i nogen udstrækning i forbindelse med fællestiden, mens 58 oplyser, at det sjældent eller aldrig har været tilfældet. For den øvrige skoletids vedkommende er de tilsvarende tal 58 og 159.

Når der spørges til aktiviteter i fritidshjemmene, svarer godt halvdelen, at skolens lokaler sjældent eller aldrig bruges. Kan dette ændres, vil børnenes muligheder for kropslig udfoldelse kunne forbedres betydeligt.

Halvdelen oplyser, at samtænkningen har givet anledning til, at der laves flere aktiviteter uden for skolen, mens godt halvdelen finder, at samtænkningen har ført til øget brug af fællesområder.

Et af spørgeskemaets spørgsmål lød: Hvor meget af fællestiden foregår udendørs. Af 222 svarende oplyser 48, at mere end 50% foregår udendørs, mens 86 svarer mellem 25 og 50%.

På spørgsmålet om samtænkningen har medført mere bevægelse for børnene, svarer 47 'i høj grad' og 100 'i nogen grad' (223 svar). Omtrent samme antal mener, at samtænkningen har ført til mere leg. Om de svarende her har modregnet den begrænsning af legetiden, som afkortningen af opholdsvarigheden i fritidshjemmene må have medført, er uklart.

Sammenfattende siger tallene, at samtænkningen har medført, at skole og fritidshjem i højere grad bruger hinandens lokaler, at særlig idræt/bevægelse og musik har fået tillagt ekstra tid i fællestiden, at der foregår flere aktiviteter uden for skolens område samt at legen står stærkt i fællestiden, af hvilken en stor del foregår udendørs.

Indholdet i fællestiden

Vi skal herefter se lidt nærmere på fællestidens kropslige aspekter. To drenge siger:

-. Vi kan godt lide der nede i Tumlesalen.

- Stikbold. Det er noget, nej, høvdingebold det er det bedste nede i Tumlesalen.

- Men, gladiator, det er noget hvor man skal flyve rundt, og så ...

Sådan tænker de fleste børn. En observatør skriver:

"Da jeg kommer tilbage til 2. v er de på vej ned i et tumlelokale i kælderen. Der er samtænkning – en mandlig pædagog er med. I lokalet er der store skumgummifigurer, plasticbolde, hula-hop ringe mm. Børnene går straks i gang med at tage rummet i besiddelse – larmen stiger til langt over høreværnsgrænsen. Læreren står passivt og kigger på. Pædagogen går i gang med at lege med nogle piger, der ikke rigtig er kommet i gang. De spiller med flere bolde – koncentreret midt i larmen. Nogle andre piger bygger med de store skumgummifigurer. En gruppe drenge har forskanset sig i det ene hjørne – og begynder at bombardere nogle andre drenge og piger med (lette) plastikbolde. Det bliver en hård kamp – men alle har det sjovt, selvom det går voldsomt til. Forskansningen bliver overfaldet – de tumler rundt og kæmper. Nogle gange flyver bolde rundt i lokalet – andre bliver ramt men tager sig tilsyneladende ikke af det. Pædagogen leger videre med pigerne i det modsatte hjørne. Så vidt jeg kan overskue har alle det sjovt – ikke alle får bevæget sig så meget – men de fleste gør."

Særlig de yngre børn, for hvem skoledagen er meget lang, glæder sig til legetimen og bliver frygteligt skuffede, når den må aflyses. Og andet end leg er der sjældent kræfter til. En lærer i 1.klasse fortæller: *"Jamen den sidste time, det var en pinsel for dem, og man kunne i hvert fald ikke komme og lave matematik, hvilket jeg nogle gange havde i sidste time, det var komplet umuligt, så man kunne lige så godt enten lade dem komme på fritidshjem, eller hvis man kunne lægge de der kreative fag som leg og idræt eller bevægelse eller musik ind i den time der, så var der en idé med det, men det har skemamæssigt været for besværligt til, at de har kunnet finde ud af det på den her skole.."*

En børnehaveklasseleder fortæller, at det gik godt med 5 timer de første par uger:

" Men udover den tid, var det ikke så godt. Så kom fritidshjemmet faktisk bare over i den sidste time og skældte ud. Der var de trætte. Og man kendte dem ikke godt nok i skolesituationen til at gøre noget vildt."

På denne skole ændrede man så signaler og samlede samtænkningstiden på hele dage. Det gav nye muligheder:

Krop og udeliv - og penge

".. det var jo en gave fra himmelen at det gav os mulighed for overhovedet at kunne komme ud af dette lokale, ud af dette skolemiljø ved at man så vidste at man var 2 den dag. Og der var jeg kold over for, om det hed samtænkning, bare vi kunne komme ud. Det der så har vist sig at være dejligt, er at når det så nu er samtænkning, at så har vi

været på fritidshjemmet og der bag fritidshjemmet .. er en bålplads, og der har vi så været ovre nogle gange og lave bål, og det ville man jo aldrig nogensinde have været .. (uden samtænkningen, forf.anm.)"

(børnehaveklasseleder)

I 1. og 2. klasse er samtænkningstimerne få, men de kan f.eks. bruges sådan:

"Så fandt jeg ud af at bruge det til at tage pædagogen med i svømmehallen, for så kunne jeg i hvert fald komme i svømmehallen med børnene..."

En fritidspædagog fortæller om samtænkningstiden, som var lagt på hele dage:

"Der brugte vi naturen meget. Vi var meget ude. Brugte skov, og det var der gode muligheder for, fordi vi var både 3 og 4 voksne. Vi var også på vores legeplads og ikke kun på skolens areal." En anden: "Vi var ude og løbe på skøjter i går. Mulighederne er også blevet bedre for sådan noget. Ja og så har vi jo også fået penge til samtænkningen, som jo gør tingene mulige. Købe materialer, leje skøjter."

Det samlede indtryk er, at samtænkningen styrker udelivet, men kun hvis fællestiden er samlet på hele dage eller uger.

Forholdet skole-fritidshjem

En del steder har samtænkningen øget kontakterne mellem skole og fritidshjem:

" Samtænkning (gør) det meget mere nærliggende og meget lettere at have de her kontakter fysisk med selve fritidshjemmet, .. før vi havde samtænkning var det lidt mere omstændeligt med at man spurgte, om vi godt lige kunne komme over på fritidshjemmet en dag... "

Og et andet sted:

"Hvis nu nogle af fordybelsesugerne blev lagt over på fritidshjemmet?" "Det har vi sådan set allerede gjort lidt. Der har været nogle dage hvor vi så har været derovre, så det har vi været opmærksomme på lige fra starten, og inddrage dem så meget som muligt og bruge deres lokaler så meget som muligt."

Men samtænkningen har måske også mindre ønskede konsekvenser for fritidshjemmene. Hvor der før var tid til først 'at lege af' og derefter lave projekter, har man nu ofte måttet droppe projekterne. Har der før været samling ved 14,30-tiden, har man nu måt-

tet afskaffe den - eller kun holde den en til to gange om ugen - ellers bliver der for mange brud og for megen oprydning for børnene.

Hvis fritidshjemmet er stedet, hvor børn gennem leg opbygger og nyder deres venskaber, kan afkortning af tiden tænkes at ramme dem i deres aktive barneliv. En fritidspædagog fortæller da også:

"Der var en lang periode hvor børnene protesterede højlydt når de blev hentet. De sagde, at de ikke var færdige med at lege. De græd også. De ville jo ikke stoppe og med hjem. Deres tid var blevet rykket."

Flere af de indsamlede data tyder på, at børnenes utilfredshed med dette har ført til, at de bliver hentet senere på fritidshjemmet. Hermed er deres tid med familien og i nærsamfundet måske blevet afkortet.

Lad os slutte dette afsnit med at belyse betydningen af, at børnene er sammen med forskellige voksne: *"Jeg synes, at det er godt med en pædagog sammen med en lærer. F.eks. ovre i svømmehallen, der plejer O. at gå med i vandet og lege vildt med drengene, og det er smadderdejligt, at de får den der fysiske leg med en voksen mand tæt på; man kan smide boldene hårdt i hovedet på hinanden uden at man græder og sådan noget, fordi de alligevel er bløde, men man kan godt gøre det vildt, og det kan drengene jo godt nogle gange mangle."*

Ændringer til overvejelse

Hvor fællestiden ligger dagligt, kunne den forbeholdes idræt/bevægelse, musik, leg og andre bevægelsesaktiviteter

Der kan opmuntres til stærkere udnyttelse af de fælles faciliteter

Hvis en undersøgelse viser, at samtænkningen medfører reduceret hjemmetid for børnene, kan modificeringer til modvirkning heraf overvejes.

Det kunne overvejes at reducere børnehaveklassernes samlede skoledag fra 5 til 4 timer.

En udvidelse af fællestiden for 1. og 2. klasse inden for 25-timers-rammen vil kunne øge kropsligheden for børnene, idet mulighederne for temadage og -uger og dermed for ture ud af huset vil blive større.

Frikvarterer og bevægelse.

- *Det dumme, det er nede i frikvartererne.*
- *Hvorfor er det at det er dumt?*
- *Fordi der er nogle der driller, der er nogle der skubber.*
- *Hvis vi nu siger at jeg er en der større end ham, så kommer jeg lige og skubber til ham.*
- *Jamen kan man så ikke sige det til nogen voksne?*
- *Jo, men altså.*
- *De når det jo ikke for de løber jo.*

Sådanne udsagn er der mange af i datamaterialet. Lige så dejlige frikvartererne er for mange børn, lige så truende og farlige er de for andre.

Lad os sammenholde med en beskrivelse af en skolegård:

"Skolegården ligger mellem de høje bygninger og er asfalteret. Der er et klatrestativ i det ene hjørne, en stor boldbane og så lidt overdækning i den ene side. Boldbanen som udgør absolut den største del af skolegården tilhører helt tydeligt de store drenge, og kun to børnehaveklassebørn tør vove sig derned. En del putter sig langs væggen henne ved indgangsdøren, nogle laver en sangleg i et hjørne og nogle kigger på. På et plateau er der nogle hinkeruder, som børnene siger, de godt kan lide at lege med, men jeg så ingen gå derop. Mange af børnene søgte N. (jobtræning), hoppede op ad ham, snakkede med ham, hev lidt i ham.... 5-6 af pigerne var meget interesserede i at snakke med mig og i at vise mig rundt. De ville gerne holde i hånden, og tit var mine to hænder ikke nok. Ca. 4 drenge ville ligesom pigerne gerne holde i hånden, snakke, pille ved mit armbånd og sidde på skødet."

Hertil kommer næsten samstemmende beskrivelser af passive gårdvagter:

- *Hvad laver de, når de er gårdvagt?*
- *Så går de bare rundt og kigger om der er noget galt, om der er nogen som slår og skubber, om der er nogen som græder.*
- *Hvad gør de så, hvis der er nogen som gør det?*
- *Så skælder de dem ud og kalder på dem og sådan noget.*

- Hvad med dem som er blevet slået?

- De begynder jo så at græde, og så er der sikkert nogen som kommer og hjælper fra ens klasse eller sådan noget, og så hjælper de med at finde en gårdvagt eller sådan noget.

Der er næppe tvivl om, at beslutsomme indsatser til forbedring af frikvartermiljøet ville have særdeles positiv betydning for børns kropslige udfoldelse og kropslige kontakt med voksne, ikke mindst for børn af flygtninge og indvandrere og for socialt svagt stillede børn. Fri udfoldelse i leg og samvær med andre børn og helst også med voksne vil måske være det allervigtigste, når børns fysiske og sociale skoleliv ønskes forbedret.

Ændringer til overvejelse

Skolegårde kunne udvikles til lege- og samtalemiljøer.

Dele af arealerne kunne forbeholdes de yngre børn.

En lærer eller pædagog med tilknytning til de små klasser kunne være sammen med børnene i alle frikvarterer.

Opgradering af gårdvagt-ordningerne kan tilstræbes.

Afslutningsord om det kropslige

Alt andet lige vil mere tid i skolen ramme børnene på kroppen, men da borgerrepræsentationen vil præcis det modsatte, må man, hvis kroppen skal have sit, sikre sig, at alt andet netop ikke er lige, med andre ord, at der bliver tale om en ny måde at gå i skole på.

Med samtænkningen ser en sådan udvikling ud til at være begyndt. Skal den styrkes, vil det nok kræve, at det kropslige fortsat udgør et fokusområde.

FORDYBELSE OG INDFLYDELSE.

Indledning.

I "Arbejdsbeskrivelse for lokalt udviklingsarbejde i samarbejdet mellem fritidshjem og skoler" står der bl.a.:

"Fordybelse, engagement, undersøgelse, bevægelse og leg er byggeklodser i det fælles arbejde"

Fordybelse er derfor et af de parametre som nærværende evalueringsundersøgelse retter sig mod. Det har været et af fokuspunkterne i studiet af børnelivet i skole og fritidshjem.

Denne del af rapporten vil således skrive sig rundt omkring "fordybelse" i børns hverdagsliv, både ud fra spørgeskemaerne, interview samt observationer.

De forskellige dele af børns institutionelle liv, lektionerne i skolen, både de boglige og ikke-boglige fag, frikvarterne, frokost, og fritidshjemsliv, vil alle blive inddraget og beskrevet, da disse felter blandt andet udgør børnenes hverdagsliv og hver for sig er de byggeklodser til at forstå samtænkningens muligheder og begrænsninger.

I forhold til afsnittet om lektioner i skolen vil opgaver, lærerstyret undervisning, sproglig opmærksomhed, rundkreds, leg og de kreative, kropslige og musiske fag blive beskrevet med fokus på fordybelse i nævnte række følge.

Indflydelse vil endvidere efter hvert fordybelsesafsnit om hhv. børnenes skole- og fritidshjemsliv blive inddraget og beskrevet i dette rapportafsnit, da børnenes grad af indflydelse på deres institutionelle hverdagsliv har indgået som en af evalueringsundersøgelsesens fokusfelter, jvf. metodeafsnittet.

Skoleliv.

Opgaver.

Det ser ud til, at de allerfleste børn er meget interesserede i at lave opgaver. Det er ret typisk, at der bliver stille, når en opgave er stillet, og at rigtig mange af børnene ofte er meget koncentrerede om og fordybede i at arbejde med de opgaver de får stillet.

*Andreas er en repræsentant for dette. Han var meget **fordybet** i alle stillede opgaver – både med bogstaver, tal og diverse nisseprojekter.*

*Langt de fleste arbejder **koncentreret** det meste af tiden. De går stille rundt hvis de skal hente noget eller drikke vand.*

Langt de fleste opgaver børnene får er individuelt stillede, men en del børn hjælper hinanden eller samarbejder om dem.

Mads er koncentreret det meste af tiden – men ind imellem står han af og driller pigerne ved bordet – eller kommer med bemærkning til nogen fra de andre borde.

*Så er der opgaver. Børnene arbejder selv – eller hjælper hinanden. Der er en del uro ved det bord Andreas sidder ved – også ved et andet bord med to drenge og to piger, hvor Christian og Mathias sidder. Pigerne og de fleste drenge arbejder **koncentreret**.*

Disse sidste observationsuddrag peger endvidere på det forhold, at der ser ud til at være en kønsfaktor på spil her, i betydningen af, at særligt enkelte af drengene har lidt sværere ved at fordybe sig i og arbejde koncentreret med de stillede opgaver.

Men der er i materialet også enkelte børn, der peger på opgaver som det de mindst kan lide ved skolelivet, som følgende interviewuddrag peger på:

I: Hvad er det værste så ovre i skolen?

B: Det er at lave opgaver. Det er det aller aller værste.

Det ser endvidere ud til, at en del børn laver sig nogle små forskellige hvad man kunne kalde "fordybelsespauser" når de sidder og arbejder med opgaver. Man kunne måske sige, at et mønster for en del børn er "fordybelse i opgaven", "fordybelsespause", "fordybelse i opgaven" igen osv. Fordybelsespauserne kan antage forskellig karakter. De kan for eksempel komme til udtryk i form af spontan uro i kroppen, henvenden sig til andre om andre ting, forstyrrelse af andre osv., men de kan også som i det følgende observationsuddrag, hvor vi ser en pige veksle mellem at fordybe sig i opgaverne og holde "fordybelsespauser", antage karakter af at kigge ud i luften, småpusle med forskellige ting e.l.

Dansklæreren og ressourcelæreren er tilstede. Klassen har dansk.

Dansklæreren: "Scchh, man arbejder videre med s.33. Hvis man bliver færdig, tager man sin blå og arbejder videre i den".

Louise arbejder på s.33.

Louise og Anne sidder og snakker om parfume.

Louise sidder og kigger ud i luften og piller sig i læben. Louise "kommer til sig selv" og begynder at farvelægge nogle dyr på s.33. Nu snakker hun med og viser sin sidekammerat sin lup fra penalhuset. Nu sidder hun for sig selv og kigger gennem luppen på s.33.

Dansklæreren: "I.V I larmer", råbende.

Louises sidekammerat rækker hånden op. Ressourcelæreren kommer hen til hende.

Pigen: "Hvordan skriver man mælk?" Han hjælper hende med at stave det. Louise lytter og kigger interesseret på det.

Louises sidekammerat har 3 tøjnisser liggende på sit bord. Nu sidder hun og Louise og kigger på dem, rører lidt ved dem og snakker om dem. . . .

*Louise farvelægges videre. Hun sidder med tungen ud på læben og ser meget koncentreret og **fordybet** ud. Der er også andre børn, der arbejder fordybet videre i deres bøger imens. Andre sidder og kigger ud i luften (og lytter måske), andre igen sidder dimser med ting, f.eks. fra penallhuset imens, og enkelte sidder og tegner imens."*

Det ser således ud til, at mange børn godt kan lide at lave opgaver i skolen.

Ingen af børnene nævner dog opgaver som noget af det de er glædest for, eller godt kan lide, i interviewene, én nævner endda jvf. ovenstående interviewuddrag, at det er dét han synes er det allerværste i hans skoleliv.

Men ud fra observationsmaterialet ser det ud til, at mange børn er fordybede og optagede af at lave de stillede opgaver i lektionerne. Men løbende tager de fleste børn sig nogle "fordybelsespauzer" som kan antage forskellige karakterer, forskellige former hos de forskellige børn og i forskellige situationer.

Det kunne i denne forbindelse måske endvidere se ud til, at der er en kønsfaktor på spil i form af, at det kunne se ud som om at flere drenge "fordybelsespauzer" kan have en tendens til at antage mere "forstyrrende" former; henvenden sig til de andre børn om andre ting end opgaveløsningerne, kropslig uro osv., og flere pigers "fordybelsespauzer" have en tendens til at antage mindre "forstyrrende" former; kiggen langt, kigge ud af vinduet, dimse med penallhuset osv., som vi så det i sidstnævnte ovenstående observationsudrag hos pigen.

Lærerstyret undervisning.

Lærerstyret undervisning ser derimod umiddelbart ud til at være en mere speget sag i forbindelse med børnenes fordybelse.

Det ser i observationsmaterialet ud til, at børnene på de tidspunkter, hvor læreren gennemgår stof, introducerer opgaver, styrer læse-højt-forløb osv., i størst udstrækning mister koncentrationen og er mindst fordybede i det faglige, der foregår i klassen. At det er i disse situationer, hvor flest børn bliver urolige, laver andre ting, og ikke "er med".

Som i det følgende observationsuddrag, hvor der sker det, at læreren prøver at nedbringe uroen et sted i klassen med det til følge, at der imens opstår uro et andet sted i klassen osv.

*Nogle svære ord fra en læst tekst skal gennemgås. Læreren skriver ordene på tavlen. Børnene bliver spurgt hvem der kan læse dem – nogle rækker hånden op og læser. Læreren forsøger at få en samtale i gang om ordene, hvad de betyder og stavningen, men der er megen uro. Hun tysser meget – går hen til en dreng, der sidder på knæ og er motorisk urolig. Så opstår der uro i den anden ende af klassen – og læreren forsøger at tisse det ned. De mange afbrydelser gør at de børn, der var med fra starten **mister koncentrationen**, uroen breder sig.*

*Gennemgangen af ordene bliver ikke gennemført – læreren bryder af og siger, at nu kan børnene godt gå i gang med at løse opgaverne. Børnene tager opgavehæfter frem og går i gang. Uroen tager af. Langt de fleste arbejder **koncentreret**.*

Der er dog eksempler i observationsmaterialet på, hvordan en lærerstyret undervisning, som i nedenstående observationsuddrag *kan* skabe et rum, hvor de allerfleste børn deltager koncentreret og fordybede i undervisningen:

Læreren skriver et "L" på tavlen: "Hvad er det for et bogstav?". Rigtig mange børn rækker hånden op. Læreren fortsætter med "æ", "s", og "e" med samme procedure. Læreren: "Hvad står der nu?". Peger på et barn, der rækker hånden op. Hun svarer "læser". Han fortsætter med samme procedure med flere ord. Uroen begynder at stige lidt.

Læreren: "Når vi sidder og taler sammen bliver det nemt til at vi råber, derfor er det bedre vi hvísker".

Læreren: "Nå, hvor langt nåede vi i Halvdans i går?". Han synger og spiller nu det første stykke i "A", "B", "C", "D", "E", og "F". De fleste børn synger med. Læreren: "Hvor er I bare dygtige".

Der kommer I voksen ind i klassen og siger hun ikke kan komme og tage koret da hendes søn er syg. Der er helt stille i klassen mens hun taler.

De er nået til "G". Oscar kommer op og peger på "G" på væggen, hvor alfabetet hænger. Læreren spørger: "Hvilke ord starter med "G"?". Mange rækker en hånd i vejret. Læreren peger på forskellige børn, der eksempelvis svarer: "Gris", "ged", "gul", "gås", osv.

Der synges og spilles nu på "G", først hele klassen, dernæst bordvis.