

Til  
**Ministeriet for Børn og Undervisning**

Dokumenttype  
**Rapport**

Dato  
**Juni 2012**

# **EVALUERING AF FOR- SØG MED SKOLESTART RAPPORT**



# EVALUERING AF FORSØG MED SKOLESTART RAPPORT

## INDHOLD

<b>1.</b>	<b>Forord</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Konklusion</b>	<b>2</b>
2.1	Hvordan er forsøgene med skolestart organiseret og implementeret?	2
2.2	Hvordan foregår samarbejdet mellem lærere og pædagoger?	2
2.3	Hvad hæmmer og fremmer samarbejdet mellem lærere og pædagoger?	3
2.4	Betydningen af forsøg med skolestart	3
<b>3.</b>	<b>Indledning</b>	<b>5</b>
3.1	Om forsøg med skolestart	5
3.2	Om evalueringen	6
3.2.1	Formål	6
3.2.2	Evalueringsdesign	7
3.2.3	Metode og datagrundlag	8
3.2.4	Evalueringens præmisser	10
3.3	Rapportens indhold	11
<b>4.</b>	<b>Organisering og implementering af forsøg med skolestart</b>	<b>12</b>
4.1	Motivation for deltagelse i forsøg med skolestart	12
4.2	Organisering af forsøgene	13
4.3	Samarbejde mellem lærere og pædagoger	14
4.3.3	Hæmmere og fremmere ved samarbejdet mellem lærere og pædagoger	18
4.4	Delkonklusion	22
<b>5.</b>	<b>Resultater af forsøg med skolestart på institutionelt niveau</b>	<b>24</b>
5.1	Betydning for skole-hjem-samarbejde	24
5.2	Betydning for arbejdet med inklusion	27
5.3	Betydning for elevernes undervisningsmiljø	29
5.4	Delkonklusion	31
<b>6.</b>	<b>Resultater af forsøg med skolestart for eleverne</b>	<b>33</b>
6.1	Elevernes faglige udvikling	33
6.2	Elevernes personlige og sociale udvikling, herunder trivsel	35
6.3	Delkonklusion	39

## BILAG

**Bilag 1 Oversigtsark med resultater af litteraturstudie**

**Bilag 2 Metodebeskrivelse**

## 1. FORORD

Rambøll Management Consulting (Rambøll) præsenterer i nærværende rapport resultaterne af en evaluering af forsøg med skolestart. Evalueringen er gennemført i perioden februar-maj 2012 for Ministeriet for Børn og Undervisning.

Rambøll vil gerne benytte lejligheden til at takke medarbejderne i de kommuner, skoler og SFO'er, der har bidraget til evalueringen. Dataindsamlingen er gennemført inden for en kort tidsperiode, og vi har oplevet stor velvilje og hjælpsomhed hos de involverede medarbejdere.

## 2. KONKLUSION

Dette kapitel indeholder evalueringens konklusioner. Kapitler sammenfatter resultaterne af analysen af organisering og implementering af forsøg med skolestart, herunder særligt samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Ydermere sammenfattes resultaterne på såvel institutionelt niveau (samspillet mellem skole og hjem, inklusion af elever med særlige behov og forudsætninger samt undervisningsmiljø) som elevniveau (elevernes faglige udbytte og elevernes sociale og personlige udvikling, herunder trivsel).

### 2.1 Hvordan er forsøgene med skolestart organiseret og implementeret?

Evalueringen viser, at kommuner og skolers motivation for deltagelse i forsøg med skolestart især centrerer sig om et ønske om at styrke elevernes trivsel og sociale udvikling og i mindre omfang elevernes faglige resultater. Ydermere eksisterer der et ønske om at forbedre samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

Evalueringen viser, at der er stor variation i måden, hvorpå forsøg med skolestart er organiseret og implementeret på tværs af både kommuner og skoler. Fælles er dog, at forsøgene er præget af en decentral styring, hvor de kommunale forvaltninger spiller en ganske begrænset rolle og hovedsageligt i forsøgenes opstartfase. Den decentrale styring betyder således samtidig, at skolerne har stor handlefrihed i forhold til organisering og implementering af forsøget på den enkelte skole. Evalueringen viser, at handlefriheden har både fordele og ulemper. Fordelen er, at det giver skolerne mulighed for selv at tilrettelægge forsøget, så det passer til den lokale kontekst og lokale behov. Ulempen er, at handlefriheden kan betyde, at de involverede medarbejdere på skolerne oplever at mangle retningslinjer for forsøget, herunder både for indsatsen (hvordan skal samarbejdet mellem lærere og pædagoger foregå?) og for målsætningerne for forsøget (hvad skal forsøget bidrage til?).

### 2.2 Hvordan foregår samarbejdet mellem lærere og pædagoger?

Evalueringen viser, at den konkrete organisering af samarbejdet mellem lærere og pædagoger som regel foregår i regi af teams med begge faggrupper, mens skole- og SFO-ledelsens rolle typisk består i at skabe rammer og mulighed for samarbejdet, fx ved at muliggøre fælles møder for de to faggrupper. I forlængelse heraf viser evalueringen, at inddragelsen af pædagoger i indskolingen på samme tid har systematisk og ad hoc-præget karakter. Inddragelsen er *systematisk* idet pædagogen almindeligvis fast er tilknyttet enten en klasse eller en årgang, og *ad hoc-præget* fordi den konkrete anvendelse af pædagogens ressourcer typisk afgøres af konkrete behov inden for den enkelte klasse eller årgang.

Evalueringen viser entydigt, at det er læreren, der i samarbejdet mellem lærere og pædagoger har undervisningsansvaret, herunder ansvar for at de faglige mål for fag og klassetrin bliver indfriet. Det er dog vurderingen, at pædagogernes ansvar og rolle varierer alt efter hvilke fag og opgaver, de deltager i. Evalueringen tyder på, at pædagogen typisk primært har en assisterende, supplerende rolle i relation til undervisning i de humanistiske og naturvidenskabelige fag. Med afsæt i lærerens instruktioner bistår pædagogen eleverne med at forstå og løse faglige opgaver, eller tager sig af de elever, der har behov for særlig støtte. Der er tilsvarende indikationer på, at pædagogerne typisk får mere ansvar og i højere grad varetager (dele af) undervisningen i de praktiske/musiske fag, eller når der forekommer mere praksis-orienteret undervisning, hvor eleverne bruger fagene i praksis.

Evalueringen viser videre, at pædagogerne varetager en række forskelligartede opgaver i indskolingen. Nogle af opgaverne knytter sig til aktiviteter i klasserummet. Det kan være at bistå læreren i undervisningen af den samlede klasse, varetage undervisningen af enkelte eller mindre grupper af elever eller være vikar ved en lærers fravær. Evalueringen viser samtidig, at pædagogerne ikke varetager undervisningen af hele fag, og når pædagogerne varetager (dele af) undervisningen, sker det i samarbejde med den lærer, der har ansvar for faget. Pædagogerne varetager ligeledes en række øvrige opgaver. Det kan være at varetage trivselsmæssige opgaver blandt eleverne, varetage kontakt til forældrene, deltage i udvikling af års- og elevplaner samt yde lektiehjælp i SFOen.

Det er ikke på baggrund af nærværende evaluering muligt at lave en entydig opgørelse af, hvilke opgavetyper der omfangsmæssigt fylder mest i pædagogernes opgavevaretagelse. Det er dog vurderingen, at opgaven med at bistå læreren i undervisningen af den samlede klasse og opgaven med at varetage trivselsmæssige opgaver omfangsmæssigt fylder mest i pædagogens opgavevaretagelse. Pædagogernes opgavevaretagelse kan tillige inddeles i opgaver relateret til elevernes faglige udbytte og opgaver relateret til elevernes sociale og trivselsmæssige udbytte, om end der i flere henseender er en flydende overgang herimellem. Selv om evalueringen ikke kan give et entydigt svar på hvilke opgaver, der fylder mest, er det vurderingen, at hovedvægten af pædagogernes opgavevaretagelse ligger på opgaver, der relaterer sig til elevernes sociale og trivselsmæssige udbytte. I forhold til lærernes opgavevaretagelse betyder samarbejdet med pædagogerne, at lærerne i mindre grad varetager sociale og trivselsmæssige opgaver, hvilket giver mulighed for i højere grad at fokusere på undervisningens faglige indhold.

### 2.3 Hvad hæmmer og fremmer samarbejdet mellem lærere og pædagoger?

Evalueringen tegner et billede af, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger i indskolingen er forbedret som følge af forsøg med skolestart. Denne vurdering er baseret på de involveredes egne oplevelser af samarbejdet. Evalueringen peger på, at et velfungerende samarbejde er afhængigt af en række elementer. *Opbakning fra ledelsen* er afgørende for et velfungerende samarbejde mellem lærer og pædagog, da dette bidrager til at skabe de nødvendige rammer for samarbejdet. *Klare procedurer og retningslinjer* er tillige vigtigt for samarbejdet, da dette bidrager til, at begge faggrupper bliver bevidste om deres rolle og ansvar i samarbejdet. *Tid til samarbejdet* er væsentligt, da det velfungerende samarbejde fordrer tid til fælles møder og uformel sparring samarbejdspartnerne imellem. Endelig peger evalueringen på, at *lærere og pædagogers accept af hinandens faglighed samt vilje til samarbejde* er afgørende for at skabe positive forandringer i samarbejdet de to faggrupper imellem.

### 2.4 Betydningen af forsøg med skolestart

Evalueringens resultater tegner generelt et positivt billede af betydningen af den ændrede skolestartspraksis på både institutionelt niveau og på elevniveau. Det skal dog understreges, at fælles for temaerne gælder, at vurderingerne af forsøgenes betydning, baserer sig på den *oplevede effekt* hos de adspurgte i både litteraturstudie og casestudier. Ganske få undersøgelser i litteraturstudiet gør brug af test (læsetest og trivselsmålinger) i deres vurdering af forsøgenes betydning, men det fremgår af pågældende undersøgelser, at det ikke er muligt at registrere en kvantitativ effekt.

#### ... for skole-hjem-samarbejdet?

Evalueringen viser, at den ændrede skolestartspraksis har en positiv betydning for skole-hjem-samarbejdet. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger bidrager til, at forældrene oplever et nuanceret og mere fuldendt billede af elevens skolegang. Samarbejdet bidrager endvidere til en højere grad af videndeling, idet pædagogerne kan viderebringe information om skoledagens forløb til forældrene, ligesom lærerne gennem pædagogerne får øget viden om forholdene i hjemmet, som kan være relevant i forhold til at tage hånd om den enkelte elev. Evalueringen viser i forlængelse heraf, at det udvidede samarbejde mellem lærer og pædagog ikke synes at bidrage til ekstra tid til samarbejdet med hjemmet, men snarere en kvalificering af samarbejdet. Evalueringen viser dog, at den ændrede skolestartspraksis også medfører enkelte udfordringer for skole-hjem-samarbejdet. Nogle forældre oplever, at der er for lidt information om den ændrede skolestartspraksis, at rollefordelingen mellem lærer og pædagog i nogle tilfælde er uklar, og at der er risiko for at information kan gå tabt, når informationen går fra forældre over pædagog til lærer og omvendt.

#### ... for inklusion af elever med særlige behov og forudsætninger?

Evalueringen viser, at forsøg med skolestart bidrager til at forbedre mulighederne for inklusion af elever med særlige behov. Evalueringen kan ikke dokumentere en kvantitativ effekt af den ændrede skolestartspraksis i forhold til øget inklusion eller færre henvisninger til specialundervisning, men de adspurgte i både undersøgelserne i litteraturstudiet og casestudierne vurderer, at forudsætningerne for inklusion er forbedret. En af de væsentlige årsager hertil er, at kombinationen af lærer- og pædagogfagligheden bidrager til identifikation og handling i relation til elever med særlige behov, hvilket skyldes såvel pædagogernes kompetencer som de "ekstra hænder" i undervisningssituationen. Evalueringen peger endvidere på, at forsøg med skolestart bidrager til øget

tid til den enkelte elev, hvilket synes at have positiv betydning for inklusionen af elever med særlige behov. Evalueringen peger dog ligeledes på enkelte udfordringer forbundet med skolestartsforsøgenes betydning for arbejdet med inklusion. Det fremgår, at den ændrede skolestartspraksis giver en fleksibel struktur, som det kan være vanskeligt for elever med særlige behov at finde sig tilrette i. Ydermere kan den større variation i undervisningsformer være udfordrende for elever med behov for fastere rammer.

*... for undervisningsmiljøet?*

Evalueringen viser, at skolestartsforsøgene understøtter et bedre undervisningsmiljø. Særligt inddragelsen af pædagoger bidrager til at skabe mere ro i undervisningen og færre konflikter eleverne imellem. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger bidrager desuden til bedre muligheder for undervisningsdifferentiering, ligesom eleverne hurtigere får hjælp i undervisningen. Endelig viser evalueringen, at den ændrede skolestartspraksis har positiv betydning for elevernes generelle tryk, når den samme pædagog er tilknyttet klassen hele vejen igennem indskolingen.

*... for elevernes faglige udvikling?*

Evalueringen viser, at *forudsætningerne* for læring forbedres som følge af forsøg med skolestart. Evalueringen kan ikke kvantitativt dokumentere, at skolestartsforsøgene styrker elevernes faglige udbytte, da de to undersøgelser i litteraturstudiet, der baserer deres konklusioner på egentlige test (læsetests), ikke kan dokumentere en forbedring i elevernes faglige niveau. De forbedrede forudsætninger for læring knyttes i høj grad sammen med forbedring af undervisningsmiljøet, at læreren i højere grad kan fokusere på undervisningens faglige indhold samt forbedret trivsel for eleverne, som følger af det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger.

*... for elevernes sociale og personlige udvikling, herunder trivsel?*

Evalueringen viser, at den ændrede skolestartspraksis bidrager positivt til elevernes sociale og personlige udvikling samt til elevernes trivsel. Ligesom for elevernes faglige udbytte findes der ikke i evalueringen kvantitativ dokumentation for, at elevernes personlige og sociale udvikling styrkes i kraft af forsøg med skolestart. Både litteraturstudie og casestudier viser dog, at de adspurgte oplever den positive udvikling i elevernes sociale og personlige udvikling samt trivsel som de områder, hvor den ændrede skolestartspraksis har størst betydning. Særligt pædagogernes deltagelse i indskolingen bidrager til at styrke elevernes sociale og personlige kompetencer. Styrkelse af elevernes kompetencer kommer især til udtryk i bedre konflikthåndtering og positive relationer eleverne imellem.

### 3. INDLEDNING

I dette kapitel redegøres for baggrund og formål med evalueringen, ligesom metode og data-grundlag kort beskrives. Kapitlet afsluttes med en kort præsentation af rapportens indhold.

#### 3.1 Om forsøg med skolestart

Ministeriet for Børn og Undervisning (tidl. Undervisningsministeriet) har siden 1998 godkendt forsøg med skolestart.

Forsøgene kræver dispensation fra folkeskoleloven<sup>1</sup>, hvilket sker med hjemmel i folkeskolelovens § 55, stk. 1 og 2, der giver mulighed for at fravige hovedparten af lovens bestemmelser med henblik på bl.a. at fremme forsøgsvirksomhed og pædagogisk udviklingsarbejde, herunder bl.a. i forbindelse med elevernes skolestart<sup>2</sup>.

Tabellen nedenfor beskriver de lovparagraffer, der har været dispenseret fra i forbindelse med forsøg med skolestart siden 1998. En række ændringer af folkeskoleloven i forsøgsperioden har haft betydning for forsøg med skolestart, hvorfor tabellen ligeledes skitserer de relevante ændringer<sup>3</sup>.

**Tabel 1: Paragraffer i folkeskoleloven der skal/skulle dispenseres fra ved forsøg med skolestart siden 1998<sup>4</sup>**

Paragraf i folkeskoleloven	Ændringer af folkeskoleloven siden 2001 med relation til skolestart
§ 3, stk. 1: Dispensation fra denne paragraf indebærer, at eleverne kan starte i børnehaveklassen i løbet af hele det kalenderår, hvor de fylder seks år ("rullende skolestart").	I 2008 fik kommunalbestyrelserne bemyndigelse til at træffe beslutning om rullende skolestart.
§ 16, stk. 3: Dispensation fra denne paragraf giver mulighed for at udvide skoledagen.	I 2003 blev loftet for den daglige undervisningstid for børnehaveklasse til 3. klassestrin hævet til 6 klokketimer. I 2010 blev loftet hævet til 7 klokketimer.
§ 28, stk. 1: Dispensation fra denne paragraf giver mulighed for at fravige kravet om læreruddannelse for at kunne varetage undervisning i 1.-10. kl. Pædagoguddannede får derved – i samarbejde med læreruddannede – mulighed for at undervise 1.-3. kl. i et omfang, der ligger ud over mulighederne efter bestemmelsen om samordnet indskoling. Dog skal SFO-medarbejdere have gennemført en pædagoguddannelse (professionsbachelor) for at opnå undervisningskompetence.	I 2003 blev der indført bindende mål og indholdsbeskrivelse for undervisning i børnehaveklassen.  I 2008 blev undervisningspligten udvidet med et år, således at børnehaveklassen medregnes i undervisningspligten. I 2008 blev der ligeledes indført obligatorisk sprogvurdering i starten af børnehaveklassen, ligesom kommunerne blev forpligtet til at fastsætte mål og indholdsbeskrivelse for skolefritidsordningerne.
§ 29: Dispensation fra denne paragraf giver mulighed for, at læreruddannede i samarbejde med pædagoguddannede kan undervise i børnehaveklassen ud over mulighederne efter bestemmelsen om samordnet indskoling.	I 2010 blev der skabt øget fleksibilitet, i forhold til at læreruddannede kan undervise i børnehaveklassen.
§ 25, stk. 2: Dispensation fra denne paragraf muliggør udsættelse af den årgangsopdelte klassesdannelse, således at eleverne organiseres i aldersintegrerede klasser med elever med forskellig skolealder. Eleverne skal starte aldersopdelt i 3. eller 4. kl.	
§ 25, stk. 4: Dispensation fra denne paragraf har	I 2010 blev bestemmelser om holddannelse på 1.-7.

<sup>1</sup> Uddannelsesstyrelsen (2011): *Historiknotat om forsøg med skolestart i perioden fra 1998 til i dag.*

<sup>2</sup> Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr. 998 af 16/08/2010).

<sup>3</sup> Uddannelsesstyrelsen (2011): *Historiknotat om forsøg med skolestart i perioden fra 1998 til i dag.*

<sup>4</sup> Boksen er udarbejdet på baggrund af Uddannelsesstyrelsen (2011): *Historiknotat om forsøg med skolestart i perioden fra 1998 til i dag.*



gjort det muligt, at bestemmelserne om holddannelse også kan omfatte elever i børnehaveklassen.      klassetrin udvidet til også at omfatte børnehaveklassen.

I forsøgsperioden er der iværksat to programmer, der har relation til skolestart; Folkeskolen år 2000, der blev afløst af Skolestart og En skole i bevægelse. Folkeskolen år 2000 (F2000) var et forsøgsprogram, der blev igangsat af Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening og forløb i skoleåret 1998/1999 til udgangen af 1999/2000. Som led i dette forsøg blev der mulighed for at etablere forsøg med udvidet lærer-pædagog-samarbejde om undervisning, længere skoledag (op til seks timer), rullende skolestart og aldersintegrerede klasser i de første skoleår. Forsøg med skolestart, som blev etableret med dette program, blev senere forlænget, og i 2001 blev disse forsøg erstattet af forsøgsprogrammet Skolestart. Skolestart byggede på en aftale mellem den tidligere folkeskoleforligskreds og daværende undervisningsminister og skulle gennemføres i skoleårene 2001/2002 til 2005/2006. I 2004 blev forsøgene under Skolestart en del af udviklingsprogrammet En skole i bevægelse. Efter dette programs afslutning indgik forligspartierne i januar 2008 en aftale om at forlænge forsøgsperioden til udgangen af skoleåret 2010/2011. Formålet med forlængelse var især at indsamle flere erfaringer om samspillet mellem lærere og pædagoger om undervisningen i indskolingen. Med forlængelsen af forsøgsperioden blev der endvidere skabt mulighed for, at nye skoler kunne tilslutte sig forsøgene. Senest har de igangværende forsøg fået tilbudt forlængelse i endnu et år til udgangen af skoleåret 2012/2013.

I forbindelse med kommunalreformen ønskede nogle kommuner en såkaldt harmoniseringsordning, hvor der var mulighed for, at forsøg med skolestart fra en "gammel kommune" kunne udvides til andre skoler i den nye kommune. Dette blev der skabt mulighed for. De givne forlængelser har også omfattet disse forsøg.

På evalueringstidspunktet har 226 skoler, fordelt på 16 kommuner<sup>5</sup>, igangværende forsøg med skolestart. For nogle kommuner gælder, at forsøget gennemføres på en enkelt skole, mens andre kommuner gennemfører forsøg på en række skoler i kommunen. For de igangværende forsøg gælder, at alle har dispensation fra folkeskolelovens § 28, stk. 1, om uddannelseskvalifikationer til undervisning i 1.-3. klasse, mens få skoler har fået dispensation fra § 25, stk. 2 / § 25, stk. 7, der muliggør etablering af aldersintegrerede klasser med elever fra børnehaveklassen til og med 3. klasse<sup>6</sup>.

## 3.2 Om evalueringen

I dette afsnit redegøres der på overordnet niveau for formålet med evalueringen af forsøg med skolestart, ligesom den metodiske tilgang og datagrundlag for evalueringen kort beskrives. For en mere detaljeret beskrivelse af metoden henvises til evalueringens metodebilag (bilag 3).

### 3.2.1 Formål

Formålet med nærværende evaluering er at belyse, om, og i givet fald hvordan, en ændret skolestartspraksis bidrager til at øge elevernes læring, trivsel og engagement. Evalueringen har således fokus på at identificere forandringer i indsatsen og resultater heraf som følge af forsøg med skolestart i indskolingen.

Konkret skal evalueringen bidrage med viden om forsøgenes betydning for følgende:

- Elevernes faglige udbytte
- Elevernes personlige og sociale udbytte, herunder trivsel
- Undervisningsmiljø (ro i klassen, mobning mv.)
- Inklusion af elever med særlige behov og forudsætninger
- Samspillet mellem skole og hjem
- Samarbejde mellem lærer og pædagog.

<sup>5</sup> Baseret på opgørelse fra Uddannelsesstyrelsen fra maj 2011.

<sup>6</sup> Uddannelsesstyrelsen (2011): *Historiknotat om forsøg med skolestart i perioden fra 1998 til i dag.*



Man kan inddele de seks temaer i to niveauer; et resultatniveau og et indsatsniveau. De fem førstnævnte temaer knytter sig til resultatniveauet, mens sidstnævnte tema (samarbejde mellem lærere og pædagoger) knytter sig til indsatsniveauet. Som det fremgår ovenfor, består forsøg med skolestart af en række forskelligartede indsatser, som er muliggjort med dispensationerne fra folkeskoleloven. Dog har nærværende evaluering særligt fokus på at indsamle viden om samspillet mellem lærere og pædagoger om undervisningen i indskolingen og resultaterne heraf. Erfaringer med og resultater af de øvrige indsatsformer behandles derfor kun i ganske begrænset omfang.

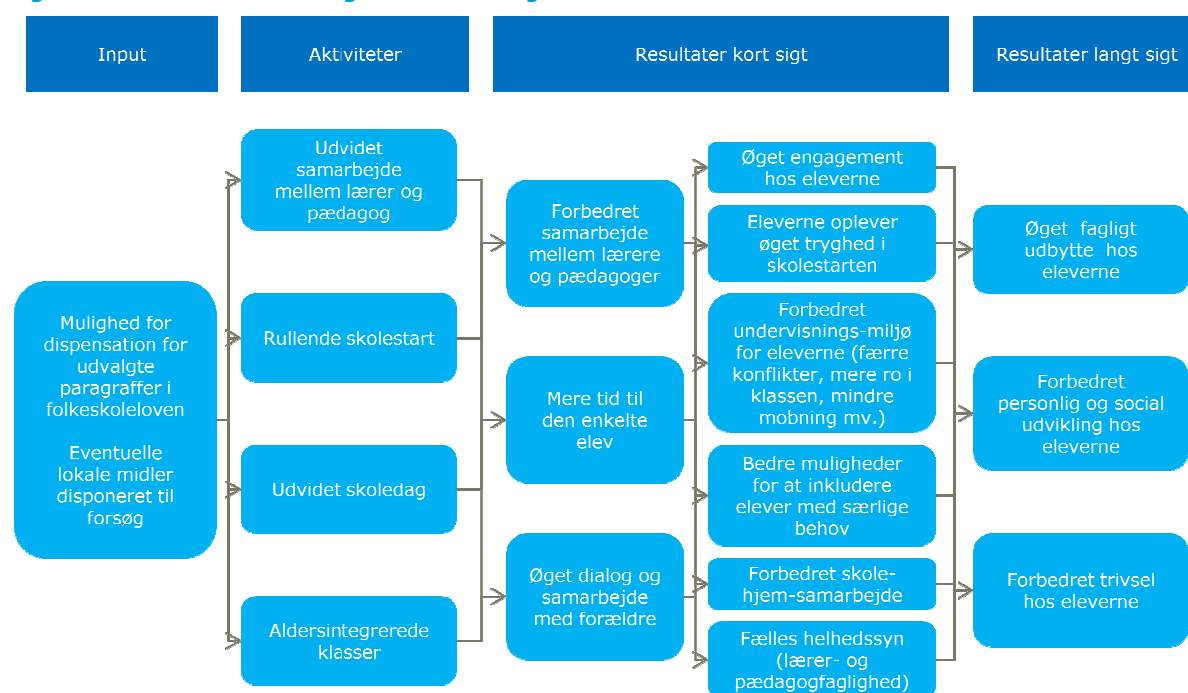
### 3.2.2 Evalueringsdesign

Evalueringen har været struktureret i to faser; en hypotese genererende fase og en hypoteseafprøvende fase. Med afsæt i gennemgang af eksisterende litteratur om skolestart og eksplorative interviews udviklede Rambøll i den hypotese genererende fase en række hypoteser på resultat- såvel som indsatsniveau, jf. ovenstående temaer. Til brug for formulering af hypoteser udviklede Rambøll endvidere i denne indledende fase en overordnet forandringsteori for forsøg med skolestart. I den hypoteseafprøvende fase blev hypoteserne afprøvet ved hjælp af både litteraturstudie og casestudier.

#### *Forandringsteori og hypoteser*

En forandringsteori har til formål at skabe overblik over potentielle kausale sammenhænge mellem input, aktiviteter og resultater på kort og langt sigt. Med andre ord bidrager forandringsteorien til at tydeliggøre, hvordan man opnår planlagte forandringer gennem bestemte aktiviteter. I nærværende evaluering bidrager forandringsteorien især til udvikling af hypoteser for forsøgene. Forandringsteorien er illustreret i figuren nedenfor.

**Figur 1: Overordnet forandringsteori for forsøg med skolestart**



Det skal understreges, at der er tale om en overordnet forandringsteori for forsøg med skolestart, som bidrager med et analytisk fokus snarere end en afspejling af den komplekse virkelighed, der gør sig gældende for (de forskelligartede) forsøg med skolestart.

Læser man forandringsteorien fra højre mod venstre, fremgår det, at målsætninger med forsøg med skolestart overordnet set er at øge elevernes faglige udbytte, forbedre deres personlige og sociale udvikling samt forbedre trivslen hos eleverne. Dette opnås gennem øget engagement og tryghed i skolestarten, et forbedret undervisningsmiljø og bedre muligheder for at inkludere elever med særlige behov. Videre er forbedret skole-hjem-samarbejde, øget kendskab og fælles

helhedssyn på eleverne forudsætninger for opnåelse af målsætninger. Antagelsen er, at disse resultater kan opnås gennem forsøg med skolestart, herunder især gennem det udvidede og forbedrede samarbejde mellem lærere og pædagoger og mere tid til den enkelte elev.

Forandringsteorien har sammen med viden fra de eksplorative interviews og erfaringer fra litteraturstudiet skabt grundlag for udvikling af hypoteser. I lighed med forandringsteorien bidrager hypoteserne til at skærpe det analytiske fokus i evalueringen og fokusere dataindsamlingen. Hypoteserne er inddelt efter de temaer i evalueringen, som fremgår ovenfor. For hvert af temaerne er der udviklet en hovedhypotese og en række underhypoteser. Hovedhypoteserne knytter sig til forsøget som helhed, mens underhypoteserne i højere grad knytter sig til delelementer i forsøgene. Hypoteserne fremgår af tabellen nedenfor.

**Tablet 2: Tematiske hypoteser**

Tema	Hypoteser
Elevernes faglige udbytte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forsøg med skolestart bidrager til at forbedre elevernes faglige udbytte               <ul style="list-style-type: none"> <li>Pædagogens tilstedeværelse i undervisningen giver læreren bedre mulighed for at fokusere på undervisningens faglige indhold</li> </ul> </li> </ul>
Elevernes sociale/ personlige udbytte, herunder trivsel	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forsøg med skolestart bidrager til at forbedre elevernes personlige og sociale udvikling, herunder trivsel               <ul style="list-style-type: none"> <li>Pædagogernes tilstedeværelse i indskolingen giver bedre muligheder for at arbejde med elevernes sociale kompetencer</li> <li>Forsøg bidrager positivt til elevernes relationsdannelse</li> </ul> </li> </ul>
Undervisningsmiljø	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forsøg med skolestart understøtter et bedre undervisningsmiljø (mindre mobning, mere ro, færre afbrydelser osv.)               <ul style="list-style-type: none"> <li>Pædagogens tilstedeværelse i undervisningen bidrager til hurtigere hjælp for eleverne i undervisningen (derved også færre afbrydelser)</li> <li>Forsøg giver bedre mulighed for undervisningsdifferentiering</li> <li>Forsøg giver eleverne en mere tryk skolestart</li> </ul> </li> </ul>
Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forsøg med skolestart bidrager til inklusion af elever med særlige behov               <ul style="list-style-type: none"> <li>Lærer- og pædagogfagligheden i kombination bidrager til identifikation og handling i relation til elever med særlige behov</li> <li>Forsøg giver mere tid til den enkelte elev</li> </ul> </li> </ul>
Skole-hjem-samarbejde	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forsøg med skolestart forbedrer skole-hjem-samarbejdet               <ul style="list-style-type: none"> <li>Forsøg bidrager til øget fokus på og tid til den enkelte elev og dennes forældre</li> <li>Forsøg betyder, at forældre oplever fælles helhedssyn på eleven, som bidrager positivt til dialogen mellem skole og hjem</li> </ul> </li> </ul>
Samarbejde mellem lærere og pædagoger	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forsøg med skolestart forbedrer samarbejdet mellem lærere og pædagoger om elever i indskolingen               <ul style="list-style-type: none"> <li>Skoleledelsens opbakning til forsøget er væsentligt for at skabe positive forandringer</li> <li>Klare og tydelige procedurer for tilrettelæggelse af samarbejdet mellem lærere og pædagoger er væsentlige for opgavevaretagelsen</li> <li>(God) tid til samarbejde mellem lærere og pædagoger er væsentligt for hensigtsmæssig opgavevaretagelse</li> <li>Lærere og pædagogers accept af hinandens faglighed og vilje til samarbejde er væsentligt for at skabe positive forandringer</li> </ul> </li> </ul>

### 3.2.3 Metode og datagrundlag

Evalueringen baserer sig på en gennemgang af eksisterende viden om forsøg med skolestart (litteraturstudie) og kvalitative casestudier på udvalgte skoler, der på evalueringstidspunktet gennemfører forsøg med skolestart. I dette afsnit redegøres kort for metode og datagrundlag for evalueringen. For nærmere beskrivelse heraf, se metodebeskrivelse vedlagt som bilag 2.

### *Litteraturstudie*

Litteraturstudiet skal overordnet set bidrage til at afdække eksisterende viden om forsøg med skolestart og i forlængelse heraf identificere områder, hvor der er mangel på viden. Mere konkret tjener litteraturstudiet flere formål i evalueringen. For det første har erfaringerne fra litteraturstudiet bidraget til at udvikle forandringsteori og hypoteser for forsøg med skolestart. For det andet bidrager litteraturstudiet med viden om organisering, implementering og resultater af forsøg med skolestart. Med andre ord har litteraturstudiet dels bidraget til at fokusere dataindsamlingen, og dels udgør litteraturstudiet en selvstændig datakilde i evalueringen.

Som det fremgår ovenfor, har det siden 1998 været muligt at gennemføre forsøg med skolestart. Den lange forsøgsperiode betyder, at der på evalueringstidspunktet allerede foreligger en del viden om forsøgene, eftersom nogle kommuner, skoler mv. i forskelligt omfang og på forskellig vis har dokumenteret erfaringerne hermed.

Litteraturstudiet omfatter materiale, der er empirisk baseret, og hvor dataindsamling og analyse er gennemført ved brug af videnskabelige metoder. Dette betyder, at litteraturstudiet primært omfatter evalueringer, analyser, erfaringsopsamlinger mv.<sup>7</sup>, mens eksempelvis håndbøger, eksempelsamlinger mv. ikke indgår. Litteraturstudiet omfatter materiale fra igangsættelsen af forsøg med skolestart i 1998 og frem til i dag. For nærmere beskrivelse af kriterier for søgning og udvælgelse af relevant litteratur, se bilag 2.

Til brug for gennemgang og analyse af de udvalgte undersøgelser er udarbejdet et oversigtsark, der for hver undersøgelse viser, hvilke af evalueringens temaer undersøgelsen behandler, ligesom arket indeholder en vurdering af undersøgelsens metodiske robusthed. Oversigtsarket er vedlagt som bilag 1. Der er ydermere udarbejdet et skema, hvor viden fra den enkelte undersøgelse sammenfattes i forhold til evalueringens temaer. De udfyldte skemaer for undersøgelserne i litteraturstudiet findes i det eksterne bilag *Resultater af litteraturstudie*.

Litteraturstudiet omfatter 18 undersøgelser. Samlet set dækker undersøgelserne alle de temaer, der indgår i nærværende evaluering. Det varierer imidlertid i hvor stort et omfang, undersøgelserne i litteraturstudiet belyser de enkelte temaer. Det betyder, at der er nogle temaer (fx lærerpædagog-samarbejdet og elevernes faglige resultater), der udgør et stort fokus i flere af undersøgelserne, mens der er andre temaer (fx såsom skole-hjem-samarbejdet og inklusion), der er berørt mere sporadisk i de enkelte undersøgelser. Dette har betydning for, hvor meget viden, der kan udledes fra litteraturstudiet omkring de enkelte temaer.

### *Casestudier*

Formålet med casestudierne har overordnet set været at indsamle dybdegående og aktuel viden om forsøg med skolestart. Casestudierne har bidraget med viden om alle evalueringens temaer, men eftersom litteraturstudiet er gennemført forud for casestudierne, har det ligeledes været muligt at lægge særlig vægt på de temaer, der slet ikke eller kun i begrænset omfang er belyst gennem litteraturstudiet.

Der er gennemført casestudier på seks skoler i seks forskellige kommuner med igangværende forsøg med skolestart. Skolerne er udvalgt med henblik på sikre så bred en vidensindsamling som muligt. For nærmere beskrivelse af kriterier for udvælgelse af skoler, se metodebeskrivelse i bilag 2.

Casestudierne er afviklet over to dage på hver skole. På dag 1 er gennemført interviews med en række informanter, mens der på dag 2 er gennemført observation på skolen og i SFOen. Der er gennemført interviews med følgende informanter:

- Skoleleder
- SFO-leder
- Lærere
- Pædagoger
- Repræsentanter for forældre

<sup>7</sup> I nærværende rapport anvendes "undersøgelse" som samlet betegnelse for de forskellige typer af materiale i litteraturstudiet.

- Forsøgsansvarlig i den kommunale forvaltning.

Observationerne er gennemført i to forskellige klasser/hold i indskolingen og i SFOen.

Forud for casestudierne er der udarbejdet interviewguides målrettet den enkelte informanttype og interviewmetode (enkeltinterview eller gruppeinterview). Ydermere er der udarbejdet et observationsark til brug for observation i skole og SFO. Interviewguides og observationsark er udarbejdet med afsæt i de tematiske hypoteser.

#### *Datakvalitet*

Rambøll vurderer, at datakvaliteten i nærværende evaluering samlet set er god. Litteraturstudiet gør det muligt at indsamle viden, der går tilbage til 1998 og således dækker den samlede forsøgsperiode, mens casestudierne bidrager med dybdegående viden fra aktuelle forsøg med skolestart.

I litteraturstudiet er der via brug af klare søgekriterier sikret systematik og gennemsigthed i forhold til hvilke undersøgelser, der er udvalgt og senere beskrevet. Desuden fremgår det af litteraturstudiets oversigtsark (bilag 1), at langt størstedelen af de udvalgte undersøgelser har en rimelig eller acceptabel metodisk robusthed. Casestudierne er gennemført som en kombination af interviews og observationer. Interviewene sikrer, at der er indsamlet viden om forsøgene fra alle de involverede parter, mens observationerne bidrager med viden om særligt samarbejde mellem lærere og pædagoger. Der er i dataindsamlingen lagt vægt på at skabe grundlag for datatrianglering, der gør det muligt at belyse evalueringens temaer og hypoteser gennem flere forskellige datakilder, hvilket øger evalueringens validitet. Ydermere har kombinationen af de to datakilder skabt mulighed for, at der gennem casestudierne kan sættes fokus på de af evalueringens temaer, der kun i begrænset omfang er belyst gennem litteraturstudiet.

Evalueringen har dog også nogle begrænsninger, som er knyttet til dennes præmisser. Disse skitseres nedenfor.

#### 3.2.4 Evalueringens præmisser

Evalueringen af forsøg med skolestart hviler på nogle præmisser, der har betydning for mulighederne for såvel indsamling af data som udsagnskraften heraf. Det er centralt at holde disse præmisser for øje ved læsning af evalueringen, hvorfor de er beskrevet nedenfor.

#### *Forsøgenes forskellighed udfordrer sammenligneligheden*

Overordnet set udgøres rammerne for forsøg med skolestart af muligheden for at dispensere fra udvalgte paragraffer i folkeskoleloven, og de deltagende kommuner og skoler har implementeret og organiseret deres forsøg med afsæt heri. Der er således ikke opstillet retningslinjer for forsøgene, ligesom der heller ikke eksisterer entydige indikatorer for effekt og succes, som er anvendt af samtlige kommuner og skoler over tid. I praksis betyder dette, at der er stor variation i udmøntningen af forsøgene, både hvad angår antallet og kombinationen af indsatser (fx har nogle skoler gennemført forsøg kun med udvidet lærer-pædagog-samarbejde, mens andre har kombineret dette med rullende skolestart og/eller aldersintegrerede klasser), og måden hvorpå kommuner og skoler har organiseret og implementeret forsøgene. Som det fremgår ovenfor, har behovet for dispensationer ydermere ændret sig i løbet af forsøgsperioden.

*Den tidsmæssige placering af evalueringen indebærer lav forsøgsbevidsthed hos informanterne*  
Som det fremgår ovenfor, har det været muligt at gennemføre forsøg med skolestart siden 1998. Den lange forsøgsperiode og den tidsmæssige placering af nærværende evaluering udfordrer informanternes forsøgsbevidsthed. Ved *forsøgsbevidsthed* forstås informanternes bevidsthed om, at der er tale om et forsøg og dermed mulighed for at skelne forsøgspraksis fra hverdagspraksis, hvad angår både indsats og resultater. Både de eksplorative interviews og casestudierne, der er gennemført som led i evalueringen, viser, at forsøgsbevidstheden blandt informanterne generelt er lav. At (nogle af) forsøgene har en forholdsvis lang historie, betyder, at det har været vanskeligt for deltagerne i forsøgene at identificere både den praksis (fx samarbejde mellem lærere og pædagoger) og de eventuelle resultater (fx at eleverne oplever øget trivsel), der er følge af forsøg med skolestart. Forsøgene er i mange tilfælde blevet til en etableret praksis, der gør, at det er vanskeligt at adskille forsøgsindsatsen fra hverdagen på skolerne.

Grundet forsøgenes forskellighed har Rambøll vurderet, at det ikke er muligt at gennemføre stringente, kvantitative og sammenlignende analyser, hvor indsats kobles til effekt, hvorfor der er valgt et evalueringsdesign, der baserer sig på et kvalitativt datagrundlag. Der er således lagt vægt på at beskrive indsatsen, herunder særligt samarbejdet mellem lærere og pædagoger, mens vurderingerne af resultater af forsøgene baserer sig på *oplevet effekt*, som det beskrives i både undersøgelser i litteraturstudiet og i casestudierne. Det skal nævnes, at der er gennemført casestudier i seks ud af i alt 16 kommuner med forsøg med skolestart. Det samlede antal skoler, der har gennemført forsøg med skolestart siden 1998 er ganske omfattende. Der er gennem casestudierne således indsamlet viden fra et mindre udvalg af forsøg, hvilket er suppleret med viden om forsøg fra litteraturstudiet. Skolerne er dog udvalgt, så de i videst mulig omfang illustrerer variationen i måden, hvorpå samarbejdet mellem lærere og pædagoger foregår.

### 3.3 Rapportens indhold

Rapporten er indledt med evalueringens konklusioner (**kapitel 2**). Foruden nærværende indledning består rapporten af følgende kapitler:

**Kapitel 4** beskriver organisering og implementering af forsøg med skolestart, herunder samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

**Kapitel 5** består af en analyse af resultaterne af forsøg med skolestart på institutionelt niveau, herunder betydningen for skole-hjem-samarbejde, inklusion og undervisningsmiljø.

**Kapitel 6** indeholder en analyse af resultaterne af forsøg med skolestart for elever, herunder faglig udvikling samt social og personlig udvikling, herunder trivsel.

Rapportens bilagsmateriale omfatter en oversigt over undersøgelser i litteraturstudiet (bilag 1) og en uddybende metodebeskrivelse (bilag 2). Derudover er der udarbejdet et eksternt bilag til rapporten, som indeholder resultaterne af litteraturstudiet.

## 4. ORGANISERING OG IMPLEMENTERING AF FORSØG MED SKOLESTART

Nærværende kapitel sætter fokus på organisering og implementering af forsøg med skolestart. Kapitlet indledes med en beskrivelse af kommuner og skolers forventninger til og mål for at deltage i forsøg med skolestart og en beskrivelse af den overordnede organisering af forsøgene. Derefter følger en beskrivelse af samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Der er til brug for evalueringen udviklet en række hypoteser, der knytter sig til samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Den overordnede hypotese er, at forsøg med skolestart bidrager til at forbedre samarbejdet mellem lærere og pædagoger om elever i indskoling. I relation til samarbejdet antages det, at ledelsens opbakning, klare og tydelige procedurer for samarbejdet, (god) tid til samarbejdet samt accept af hinandens faglighed og vilje til samarbejde er forudsætninger for et velfungerende samarbejde. Disse hypoteser udgør omdrejningspunktet for analysen afslutningsvist i kapitlet.

Det skal bemærkes, at forventninger til og mål for deltagelse i forsøg med skolestart såvel som organiseringen af forsøgene typisk kun kort berøres i de undersøgelser, der indgår i litteraturstudiet, ligesom der er en række undersøgelser, hvor dette ikke beskrives. Litteraturstudiet bidrager således kun i ganske begrænset omfang med viden om kommunernes og skolernes motivation for deltagelse i forsøgene. De undersøgelser i litteraturstudiet, der beskriver samarbejdet mellem lærere og pædagoger, har generelt haft relativt stort fokus på dette tema. Det betyder, at samarbejdet i størstedelen af undersøgelserne er grundigt beskrevet og analyseret.

### 4.1 Motivation for deltagelse i forsøg med skolestart

I dette afsnit beskrives kommunernes og skolernes motivation for at deltage i forsøg med skolestart, herunder forventninger til og mål for forsøgene.

De af undersøgelserne i litteraturstudiet, der forholder sig til skolernes motivation for deltagelse i forsøg med skolestart, pointerer typisk, at skolerne har flere forskellige formål med at ændre deres skolestartspraksis. På tværs af undersøgelserne er det dog karakteristisk, at skolerne ofte har til formål at styrke elevernes alsidige udvikling. Skolerne ønsker, at forsøgene bidrager til øget fokus på sociale aspekter og hvad nogle skoler betegner som "de mange intelligenser"<sup>8</sup>, dvs. fx musikalsk, kreativ og kropslig intelligens. Herudover nævner enkelte skoler, at de ønsker at styrke samarbejdet mellem lærere og pædagoger og skabe en større sammenhæng mellem skole og fritid<sup>9</sup>. Kun én undersøgelse nævner eksplicit, at formålet med skolestartsforsøget er at forbedre elevernes faglige niveau<sup>10</sup>.

Som led i casestudierne er der gennemført interview med forsøgsansvarlige i de kommunale forvaltninger. Adspurgt om mål for og forventninger til forsøgene, forklarer informanterne typisk, at der ikke er opstillet egentlige mål for forsøgene, men de forventes at bidrage positivt til især elevernes trivsel og sociale udvikling og i mindre omfang til elevernes faglige resultater. I tråd hermed viser casestudierne, at skolerne kun i ganske begrænset omfang har opstillet egentlige mål for deltagelsen i forsøg med skolestart. Skoleledere, lærere og pædagoger beskriver dog en række forventninger, der overordnet set kan inddeles i to kategorier – forventninger til elevernes udbytte og forventninger til samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

I relation til elevernes udbytte fremhæver informanterne typisk, at den ændrede skolestartspraksis gerne skulle bidrage til, at eleverne får en bedre start på deres skolegang. Flere vurderer, at elevernes oplevelser i indskoling kan have stor betydning for deres videre skolegang. Det understreges, at det er vigtigt, at eleverne bliver fortrolige med skolen, lærerne og de øvrige elever, ligesom de gerne skal have både faglige og sociale succesoplevelser. Informanterne fremhæver videre, at opnåelse heraf i mange tilfælde kræver en målrettet indsats i indskoling. En

<sup>8</sup> PLS Rambøll, 1999, PLS Rambøll, 2001a, Vejle Kommune, 2004, Epinion, 2011, PLS Rambøll, 2001b, Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002, Lolk Haslam m.fl. (CEPRA), 2011.

<sup>9</sup> Vejle Kommune, 2004 og PLS Rambøll, 2001b.

<sup>10</sup> Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002.

skoleleder forklarer det således: "... Det er jo en helt ny verden, der åbner sig for eleverne. De skal vænne sig til at være elever, og til at der bliver stillet krav til dem. Og til alle de andre børn og til en masse andre nye indtryk. Det er jo fuldstændig afgørende, at de får en god start på skolegangen. Gør de ikke det, kan det tage lang tid at indhente. Og jeg tror ikke, at det kommer af sig selv. Man skal være bevidst om at skabe gode, trygge rammer."

Mere konkret fremhæver flere informanter, at forsøgene, herunder især samarbejdet mellem lærere og pædagoger, forventes at bidrage til at forbedre trivslen blandt eleverne, skabe mere trykthed i overgangen fra dagtilbud til skole og generelt i indskoling, skabe et bedre undervisningsmiljø og større sammenhæng i elevernes hverdag. Informanterne understreger generelt, at det forventes, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger bidrager til, at der er mere tid og bedre muligheder for at "nå omkring" den enkelte elev både socialt og fagligt.

I relation til samarbejdet mellem lærere og pædagoger er der blandt informanterne forskel på forventningerne hertil, alt efter om skolen også forud for igangsættelse af forsøget har haft samarbejde på tværs af de to faggrupper, eller om samarbejdet udelukkende følger af forsøget. Fælles er dog, at informanterne forventer, at samarbejdet får bedre/gode rammer og vilkår, og at udbyttet som følge heraf også bliver større.

Casestudierne peger dog også på enkelte andre forventninger til forsøget. Nogle informanter fremhæver, at forventningen er, at inddragelsen af pædagoger bidrager til at skabe mere fleksibilitet i hverdagen, bl.a. ved at pædagogerne i nogle tilfælde kan fungere som vikarer. Enkelte informanter nævner endvidere, at inddragelsen af pædagoger i indskoling har den fordel, at det muliggør fuldtidsansættelse af pædagoger, hvilket kan være vanskeligt, hvis de kun har timer i fritidsdelen. Muligheden for fuldtidsansættelser fremhæves af informanterne som en måde at skabe mulighed for at tiltrække og fastholde uddannede og kvalificerede pædagoger.

## 4.2 Organisering af forsøgene

Dette afsnit beskriver organiseringen af forsøgene, herunder især de kommunale forvaltningsroller i forsøgene samt skole- og SFO-ledernes involvering i forsøgene på de enkelte skoler.

Flere af de undersøgelser, der indgår i Rambølls litteraturstudie, viser, at der generelt har været en meget decentral styring af skolestartsforsøgene. Som udgangspunkt har skolerne selv haft ansvaret for at konkretisere egne idéer omkring skolestartsforsøg eller haft stor handlefrihed i forhold til at operationalisere kommunens overordnede projekt<sup>11</sup>.

Casestudierne peger i tråd med ovenstående på, at de kommunale forvaltninger i mange tilfælde kun har spillet en ganske begrænset rolle. Flere af informanterne i forvaltningerne samt skole- og SFO-ledere fremhæver, at forvaltningerne primært har været involveret i forsøget i opstartsfasen, herunder særligt i forbindelse med ansøgning om deltagelse i forsøget. Nogle af de kommunale forvaltninger har endvidere i opstartsfasen haft drøftelse med skoleledere om regler på området. Ydermere har nogle kommunale forvaltninger tilbudt startkurser for at opkvalificere samarbejdet mellem lærere og pædagoger (i form af fx teambuildingkurser), ligesom nogle forvaltninger har udarbejdet skriftligt materiale til brug for forsøgene, herunder eksempelvis retningslinjer for samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Informanterne fra de kommunale forvaltninger giver i flere tilfælde udtryk for, at den decentrale styring er et bevidst valg, idet vurderingen er, at forsøgene skal afspejle skolernes forskellige traditioner og elevgrupper.

Både litteraturstudie og casestudier vidner om, at skolerne forholder sig forskelligt til forvaltningernes begrænsede rolle i forsøgene. En undersøgelse i litteraturstudiet viser, at skoleleder og lærere har en blandet holdning til den decentrale styring. Det fremhæves som positivt, at forsøget ikke har haft karakter af et færdigt projekt, men at skolen har haft mulighed for at koble forsøget til skolens egne mål og værdier. Samtidigt udtrykker både skoleleder og lærere i undersøgelsen dog, at det har været vanskeligt, at der ikke har været nogle overordnede retningslinjer eller klare visioner for forsøgene<sup>12</sup>. Dette understøttes af andre undersøgelser. Ifølge disse har

<sup>11</sup> Mehbye m.fl. (AKF), 2001 og Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010.

<sup>12</sup> Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010.



det betyder, at medarbejderne på skolerne nogle gange har følt sig rådvilde i forhold til tilrettelæggelsen af aktiviteterne<sup>13</sup>. Tilsvarende holdninger findes i casestudierne. Flere informanter, herunder særligt skole- og SFO-ledere, fremhæver, at det på mange måder er fordelagtigt, at skolerne i høj grad selv har kunnet definere rammerne for organisering og implementering af forsøgene, da dette smidiggør processen og gør det muligt at tilpasse forsøget til den lokale kontekst og de lokale behov. Omvendt nævner flere, at særligt opstartsfasen i nogle tilfælde har båret præg af uvished om rammer og indhold i forsøgene. Enkelte informanter fremhæver, at sidstnævnte formentlig især kan tilskrives, at forsøgene består i mulighed for dispensationer fra folkeskoleloven og dermed ikke en indsats, der er beskrevet detaljeret fra centralt hold. Dog tilkender informanterne typisk, at de udfordringer, der har været i starten, typisk har løst sig med tiden.

Litteraturstudiet peger dog også på, at for nogle af de skoler, hvor kommunen udelukkende har været initiativtager til deltagelse i forsøg med skolestart, kan det være vanskeligt at få ejerskab for forsøget. En undersøgelse viser, at skoleledelsen har haft vanskeligt ved at finde sin rolle i forsøget, samt at målene for forsøgene har været så fastlåste, at skolerne har oplevet en meget lille grad af handlefrihed og ejerskab. Det har i disse tilfælde betydet, at medarbejderne har haft modstand mod projektet<sup>14</sup>.

Der er i casestudierne sat fokus på betydningen af, hvorvidt skolerne (evt. via kommunen) selv har taget initiativ til deltagelse i forsøget, eller om skolerne deltager i forsøget som følge af kommunalreformen. For de skoler, hvor sidstnævnte gør sig gældende, har forsøg med skolestart kørt i en årrække. Adspurgt om betydningen heraf, tilkendegiver informanterne, at de ikke vurderer, at dette har nævneværdig betydning for deres engagement i eller ejerskabsfølelse for forsøget.

Casestudierne tegner desuden et billede af, at skole- og SFO-ledelsen primært spiller en rolle i forhold til at skabe muligheder og rammer for forsøgene på skolerne. I relation til samarbejdet mellem lærer og pædagog er ledelsen således typisk ansvarlig for eksempelvis at gøre det muligt for lærere og pædagoger at afholde fællesmøder. Hovedparten af informanterne på casestudierne fortæller i forlængelse heraf, at den daglige planlægning og koordinering primært sker indbyrdes mellem lærere og pædagoger, herunder særligt i de teams medarbejderne ofte er sammensat i.

*Sammenfattende* viser ovenstående, at kommuner og skolers motivation for deltagelse i forsøg med skolestart især centrerer sig om et ønske om at styrke elevernes trivsel og sociale udvikling og i mindre omfang elevernes faglige resultater. Ydermere eksisterer der et ønske om at forbedre samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Skolestartsforsøgene har ofte en decentral styring, hvor skolerne har stor handlefrihed i forhold til organisering og implementering af forsøget på den enkelte skole. Litteraturstudie og casestudier viser i forlængelse heraf, at de kommunale forvaltninger i langt de fleste tilfælde kun spiller en ganske lille rolle i relation til forsøgene på kommunens skoler. De kommunale forvaltningers rolle i forsøgene er typisk begrænset til deltagelse i forbindelse med skolernes ansøgning om deltagelse i forsøget. Litteraturstudiet viser, at skolernes handlefrihed kan opleves såvel positivt som udfordrende af de involverede medarbejdere og ledelsen på skolerne. Når handlefriheden beskrives positivt, forbindes det typisk med skolernes mulighed for selv at præge forsøget, så det passer til den lokale kontekst. Når handlefriheden omvendt beskrives udfordrende, er det typisk fordi, der har været mangel på overordnede retningslinjer. Særligt casestudierne viser endvidere, at skole- og SFO-ledelsens involvering i forsøget i mange tilfælde begrænser sig til at skabe rammer for forsøget på skolen.

### 4.3 Samarbejde mellem lærere og pædagoger

Dette afsnit beskriver samarbejdet mellem lærere og pædagoger i skolestartsforsøgene. Afsnittet indledes med en beskrivelse af ansvarsfordelingen mellem lærere og pædagoger samt pædagogernes opgavevarettagelse. Med udgangspunkt i de hypoteser, der knytter sig til samarbejdet mellem lærere og pædagoger, følger derefter en analyse af, hvad der hæmmer og fremmer (udbyttet af) samarbejdet.

<sup>13</sup> PLS Rambøll 2001a og PLS Rambøll, 2001b.

<sup>14</sup> Mehlbye (AKF), 2000.

Det skal bemærkes, at dette afsnit såvel som evalueringen som helhed ikke beskriver, hvordan lærere og pædagoger arbejder og samarbejder, når de *ikke* medvirker i forsøg med skolestart. Dette skyldes primært den tidligere omtalte lange forsøgsperiode og den tidsmæssige placering af nærværende evaluering, som betyder, at informanterne har haft begrænset erindring om, hvordan lærer-pædagog-samarbejdet var inden forsøgets opstart. Det har således ikke været muligt at foretage en sammenligning af, hvordan samarbejdet mellem lærere og pædagoger som følge af forsøg med skolestart, adskiller sig fra evt. samarbejde mellem de to faggrupper på skoler uden forsøg med skolestart.

#### 4.3.1 Organisering af samarbejdet

Som det fremgår ovenfor, viser både litteraturstudie og casestudier, at skole- og SFO-ledelsen i de fleste tilfælde kun i begrænset omfang er involveret i den konkrete organisering af samarbejdet mellem lærere og pædagoger på skolen. Litteraturstudiet peger på, at lærere og pædagoger på mange af de involverede skoler er organiseret i teams (fx efter årgang), og at organiseringen af samarbejdet mellem de to faggrupper typisk foregår i regi heraf<sup>15</sup>. At organiseringen af samarbejdet hovedsageligt foregår i (selvstyrende) teams, bekræftes i høj grad af casestudierne. Både lærere og pædagoger fortæller, at planlægningen af, hvilke klasser, hold eller mindre grupper af elever pædagogen skal inddrages i, og hvilke opgaver pædagogen skal varetage, typisk foregår i samarbejde mellem lærere og pædagoger i de enkelte teams.

I forlængelse af ovenstående forklarer informanterne på casestudierne, herunder både skole- og SFO-ledere, lærere og pædagoger, at måden, hvorpå de enkelte teams vælger at anvende pædagogens ressourcer, i høj grad afhænger af konkrete behov i indskoling. Det fremgår, at pædagogen typisk indtænkes i planlægningen af undervisningen og øvrige undervisningsrelaterede opgaver, men at dette kan justeres undervejs, hvis der opstår behov for anden brug af pædagogen, end den først planlagte. Et behov kan eksempelvis være, at en klasse har trivselsmæssige udfordringer, at man satser på at højne det faglige niveau på et bestemt område (fx læsning), men også at en enkelt elev har behov for øget opmærksomhed i en længere eller kortere periode.

Både litteraturstudie og casestudier vidner desuden om, at der er variation i omfanget af brugen af pædagoger i indskoling, herunder både i forhold til antallet af pædagoger og deres timetal. I litteraturstudiet og casestudierne er der både eksempler på skoler, hvor pædagogen følger en bestemt klasse, men også eksempler, hvor flere klasser eller en hel årgang "deler" én pædagog. Af en enkelt undersøgelse i litteraturstudiet fremgår det, at pædagogen er tilknyttet en klasse en til fire timer ugentligt<sup>16</sup>, mens det i andre undersøgelser fremgår, at pædagogerne deltager i klassens aktiviteter 15-20 timer ugentligt<sup>17</sup>. Casestudierne viser, at de pædagoger, der indgår i indskoling, i næsten alle tilfælde også er tilknyttet skolens SFO. Dette betyder, at pædagogerne typisk er fuldtidsansatte og deler deres tid mellem skolen og SFOen. Det skal i denne forbindelse nævnes, at casestudierne viser, at pædagogerne i mange tilfælde har forberedelsestid, men at omfanget heraf typisk er mindre end omfanget af lærernes forberedelsestid.

Med henblik på at vise variationen i organiseringen af samarbejdet mellem lærere og pædagoger har vi sammenfattet viden herom fra forskellige skoler i casestudierne i boksen nedenfor.

<sup>15</sup> PLS Rambøll, 1999, Vejle Kommune, 2004, Mehlbye m.fl. (AKF), 2001, Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010 og Mehlbye (AKF), 2000.

<sup>16</sup> Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005.

<sup>17</sup> Vejle Kommune, 2004, Kuntz Skovfo m.fl. (Nibe Skole), 2011 og Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002.

### Boks 1: Eksempler på forskellig organisering af inddragelsen af pædagoger i indskoling

På en skole tilknyttes klasserne en klassepædagog, der følger dem gennem hele indskoling. Klassepædagogen er her typisk tilknyttet klassen mellem 10 og 15 timer ugentligt. Pædagogressourcerne er dog fleksible, således at klassepædagogen i en periode kan indgå flere timer i en klasse, hvis det vurderes, at der er behov herfor, og have færre timer i en anden periode. Pædagogerne indgår ligeledes i klasseteamet, som har ugentlige møder, og medvirker i gennemførelsen af forældre- og skole-hjem-samtaler.

På en anden skole har pædagogerne fast ca. 7 lektioner om ugen i skolen. Pædagogerne har som hovedregel fast tilknytning til en klasse, men kan i perioder tilknyttes en anden klasse, hvis det vurderes, at denne har behov for ekstra støtte. Pædagogerne fungerer ligeledes ofte som vikarer, hvis der er sygdom blandt lærergruppen i indskoling. Pædagogerne indgår typisk i fag som dansk, matematik, musik, billedkunst og idræt. Det planlægges dog løbende, hvad pædagogerne laver i de enkelte fag, ud fra hvad den enkelte klasse har behov for. I nogle fag støtter pædagogerne op om enkeltelever, mens de i andre fag koncentrerer sig om hele klassen.

Endelig er der en skole, hvor pædagogerne kun i begrænset omfang er tilknyttet skolen. Her tildeles hver klasse omkring 40 timer på årsbasis. Pædagogressourcerne er primært tilrettelagt således, at pædagogerne dagligt deltager i det sidste kvarter af klassernes undervisning. Her foregår en såkaldt "overlevering", hvor pædagogerne briefes om, hvordan dagen er gået, og hvilke forhold de evt. skal være opmærksomme på. Herudover deltager pædagogerne som regel, hvis der er ture ud af huset, hvor det vurderes, at der er behov for ekstra dækning.

Særligt casestudierne peger på, at organiseringen af samarbejdet mellem lærere og pædagoger i indskoling på samme tid har systematisk og ad hoc-præget karakter. *Systematisk*, idet pædagogen almindeligvis fast er tilknyttet enten en klasse eller en årgang, og *ad hoc-præget*, fordi den konkrete anvendelse af pædagogens ressourcer typisk afgøres af konkrete behov inden for den enkelte klasse eller årgang.

#### 4.3.2 Ansvarsfordeling og opgavevaretagelse

Litteraturstudiet og casestudier tegner overordnet set et entydigt billede af ansvarsfordelingen mellem lærere og pædagoger.

Litteraturstudiet viser, at læreren har det overordnede undervisningsansvar, således at læreren har ansvaret for det faglige indhold af undervisningen, og for at eleverne når de faglige mål, der er gældende for de enkelte fag og klassetrin<sup>18</sup>. Dette bekræftes i høj grad gennem casestudierne. Både skoleledere, lærere og pædagoger tilkendegiver, at læreren har undervisningsansvaret.

I forlængelse af ovenstående peger litteraturstudiet på, at pædagogens rolle kan variere efter, hvad der undervises i. Litteraturstudiet viser overordnet set, at i relation til undervisning i de humanistiske og naturvidenskabelige fag får pædagogen ofte en assisterende, supplerende rolle i relation til undervisningen. Her hjælper pædagogen ofte de enkelte elever med at forstå og løse faglige opgaver eller tager sig af de elever, der har behov for særlig støtte<sup>19</sup>. De fleste undersøgelser fra litteraturstudiet fremhæver ligeledes, at pædagogerne typisk får mere ansvar og i højere grad varetager undervisningen, når der undervises i praktiske/musiske fag, eller når der forekommer mere praksis-orienteret undervisning, hvor eleverne bruger fagene i praksis<sup>20</sup>. Som eksempel på sidstnævnte beskriver en undersøgelse arbejdsdelingen i matematikundervisningen, hvor læreren har stået for et kursus i forskellige regnearter, mens pædagogen har gennemført en

<sup>18</sup> PLS Rambøll, 2001a, Schoug Larsen (BUPL), 2004, Kuntz Skovfo m.fl. (Nibe Skole), 2011, Mehlbye m.fl. (AKF), 2001, Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005, Mehlbye (AKF), 2000, PLS Rambøll, 2001b og Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002.

<sup>19</sup> PLS Rambøll, 2001a, Schoug Larsen (BUPL), 2004, Kuntz Skovfo m.fl. (Nibe Skole), 2011, Mehlbye m.fl. (AKF), 2001, Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005, Mehlbye (AKF), 2000, PLS Rambøll, 2001b og Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002.

<sup>20</sup> Schoug Larsen (BUPL), 2004, Kuntz Skovfo m.fl. (Nibe Skole), 2011, Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005, Nielsen m.fl. (Regeringens skolestartsudvalg), 2006, Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010.

række aktiviteter, hvor regnearterne er blevet brugt i praksis, fx ved hjælp af værksteder med spil og udarbejdelsen af en købmandsbutik<sup>21</sup>.

Et tilsvarende billede af ansvarsfordelingen kommer i høj grad også til udtryk i casestudierne, herunder både gennem interviews med skoleledere, lærere og pædagoger samt gennem de observationer i klasserum, der er gennemført som led i casestudierne. Både skoleledere, lærere og pædagoger fremhæver, at pædagogerne på baggrund af lærernes instruktioner bidrager til at hjælpe eleverne til at forstå det, som læreren har gennemgået, og/eller støtter eleverne i opgaveløsningen. Observationerne tegner typisk et billede af, at læreren igangsætter og gennemfører undervisningen, mens pædagogen bidrager til at holde ro i klassen. Samtidig fremhæver informanterne ofte, at de vurderer, at det er oplagt at lade pædagogerne få en mere central rolle og have mere ansvar, når undervisningen centrerer sig om elementer, som pædagogerne er særligt kvalificerede til. De fremhæver, at pædagogerne ofte qua deres uddannelse har kompetencer inden for eksempelvis praktiske/musiske fag, som er særdeles anvendelige i undervisningen.

Både litteraturstudiet og casestudier viser endvidere, at pædagogerne ofte har mere ansvar i opgaver, der har fokus på eksempelvis at udvikle elevernes sociale kompetencer eller forbedre trivslen blandt eleverne. En undersøgelse beskriver eksempelvis et forløb om sociale relationer og konfliktløsning, hvor pædagogen har været hovedansvarlig for både planlægning og gennemførelse<sup>22</sup>. Der er tilsvarende eksempler på dette fra casestudierne. På en skole har en pædagog ansvar for gennemførelse af klassens tid i en klasse i indskoling. På den pågældende skole anvendes denne time typisk til at udvikle positive sociale relationer eleverne imellem, eksempelvis gennem tillidsøvelser, at løse konflikter og mere overordnet at drøfte, hvordan den forudgående uge er forløbet. Læreren deltager også i timen, men pædagogen har ansvar for planlægning og gennemførelse af aktiviteter. På en anden skole har en mindre gruppe af piger i en klasse indbyrdes konflikter. Her gennemfører den til klassen tilknyttede pædagog et forløb, hvor pædagogen og pigerne et par gange ugentligt sætter sig sammen og taler om konflikterne og mulige løsninger.

Ovenstående beskrivelse af ansvarsfordelingen mellem lærere og pædagoger vidner om, at pædagogerne løser en lang række forskelligartede opgaver, når de samarbejder med lærerne om elever i indskoling. Det skal dog understreges, at både litteraturstudie og casestudier viser, at pædagogerne ikke varetager undervisningen af hele fag, men der er flere eksempler på, at de varetager kortere forløb, der typisk har fokus på at udvikle elevernes sociale kompetencer og trivsel.

Med henblik på at skabe overblik over pædagogernes opgavevaretagelse er de opgaver, der ofte nævnes i litteraturstudie og/eller casestudier, listet i skemaet nedenfor. Opgaverne er i tabellen delt i to kategorier; *opgaver i klassen* og *øvrige opgaver*. Det skal understreges, at de listede opgaver ikke udgør en udtømmende liste, men er opgaver, der ofte beskrives i litteraturstudiet og i casestudierne.

---

<sup>21</sup> Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005.

<sup>22</sup> Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005.

**Tabel 3: Overordnet oversigt over pædagogernes opgavevaretagelse**

Opgaver i klassen	Øvrige opgaver
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skabe ro i undervisningen</li> <li>• Støtte eleverne i opgaveløsningen</li> <li>• Hjælpe eleverne med praktiske opgaver, som fx at finde de rigtige bøger frem</li> <li>• Assistere læreren ved uddeling af materiale</li> <li>• Deltage i planlægning af undervisning</li> <li>• Gennemføre undervisning af enkelte elever eller mindre grupper af elever</li> <li>• Gennemføre kortere undervisningsforløb med grupper eller hele klasser, fx relateret til elevernes trivsel</li> <li>• Vikardække timer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igangsætte aktiviteter i frikvarterer</li> <li>• Arrangere legeaftaler eleverne imellem</li> <li>• Løse konflikter eleverne imellem</li> <li>• Yde lektiehjælp i SFOen</li> <li>• Overlevere information mellem skole og hjem</li> <li>• Drøfte specifikke problemstillinger med elevens forældre</li> <li>• Deltage i skole-hjem-samtaler</li> <li>• Deltage i udviklingen af sociale årsplaner på klasseniveau</li> <li>• Deltage i udviklingen af sociale mål i elevplaner</li> </ul>

Som det fremgår af ovenstående oversigt, varetager pædagogerne en række forskelligartede opgaver, der typisk knytter sig til den faglige og/eller sociale og trivselsmæssige indsats.

Når pædagogerne varetager opgaver i klassen, består opgavevaretagelsen i at bistå læreren i undervisningen af den samlede klasse, selvstændigt at varetage undervisningen af enkelte eller mindre grupper af elever eller være vikar ved en lærers fravær. Viden fra casestudierne indikerer, at hovedparten af pædagogernes tid som regel går med førstnævnte type opgave, nemlig at bistå læreren i undervisningen af den samlede klasse. Varetagelse af undervisningen af enkelte eller mindre grupper af elever samt vikardækning synes omfangsmæssigt at fylde mindre.

I relation til pædagogernes øvrige opgaver består de i at varetage trivselsmæssige opgaver blandt eleverne, varetage kontakt til forældrene, deltage i udvikling af års- og elevplaner samt yde lektiehjælp i SFOen. Der er indikationer i casestudierne af, at varetagelsen af trivselsmæssige opgaver omfangsmæssigt fylder mest, mens kontakten til forældre udgør en lidt mindre andel af pædagogernes opgavevaretagelse. Deltagelse i udvikling af års- og elevplaner samt lektiehjælp i SFOen udgør omfangsmæssigt den mindste del af pædagogernes øvrige opgaver.

Til trods for at der i flere henseender er en glidende overgang mellem opgaver, der relaterer til elevernes faglige udbytte og opgaver, der relaterer til eleverne sociale og trivselsmæssige udbytte, tilkendegiver hovedparten af informanterne, herunder både lærere og pædagoger, at pædagogerne typisk varetager begge typer af opgaver, men at hovedvægten ligger på sidstnævnte.

Gennem særligt casestudierne er der sat fokus på, hvilken betydning pædagogernes deltagelse i indskolingen har for lærernes opgavevaretagelse. Der er i denne forbindelse flere lærere, der understreger, at samarbejdet med pædagogerne ikke har ændret på typen af opgaver, som lærerne varetager, men at omfanget af dem er ændret. Både skoleledere, lærere og pædagoger vurderer, at samarbejdet med pædagoger har betydet, at lærerne i højere grad kan fokusere på undervisningens faglige indhold, mens omfanget af trivselsmæssige opgaver er reduceret.

#### 4.3.3 Hæmmere og fremmere ved samarbejdet mellem lærere og pædagoger

Overordnet set peger både litteraturstudiet og casestudierne på, at forsøg med skolestart forbedrer samarbejdet mellem lærere og pædagoger om elever i indskolingen. På flere skoler har der inden forsøget ikke – eller stort set ikke – været nogen form for samarbejde mellem lærere og pædagoger, og forsøg med skolestart har således ofte været årsagen til at opstarte samarbejdet mellem de to faggrupper. Selvom samarbejdet er forbedret med forsøget, viser litteraturstudiet og casestudierne, at det kræver tid og arbejde at etablere et velfungerende lærer-pædagog-samarbejde. Særligt i forsøgets opstart har samarbejdet været udfordret af blandt andet rolleklarhed og manglende retningslinjer fra ledelsen, i forhold til hvordan samarbejdet skulle udfolde sig. Samarbejdet er dog løbende blevet forbedret, blandt andet i takt med, at lærerne og pædagogerne med tiden har fundet en passende rollefordeling. Nedenfor vil vi med afsæt i de hypoteser, der knytter sig til lærer-pædagog-samarbejdet, uddybe, hvad der hæmmer og fremmer samarbejdet.

### *Ledelsens opbakning*

På tværs af litteraturstudiet og casestudierne er der enighed om, at ledelsens opbakning til forsøg med skolestart er afgørende for at skabe positive forandringer i samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Det skyldes, at både skoleledelsens og SFO-ledelsens signaler har en tydelig, afsmittende effekt på lærernes og pædagogernes motivation og mulighed for samarbejde. I et casestudie udtrykker en pædagog sig på følgende måde: "*Hvis ledelsen har den holdning, at vi tager det bedste fra begge faggrupper, så er det noget, der betyder noget for miljøet (...). Hvis vi havde nogle ledere, som i bund og grund ikke syntes, at man kunne bruge pædagogerne til noget, så ville det have en afsmittende effekt.*" Datamaterialet viser i den sammenhæng, at ledelsens opbakning til forsøget kan komme til udtryk på flere måder, fra opsætning af mål for samarbejdet til ledelsens fysiske fremmøde i både skolens undervisning og i SFOen.

Litteraturstudiet bidrager kun i begrænset omfang med viden om ledelsens opbakning i forbindelse med skolestartsforsøgene. Her er dog flere eksempler på, at ledelsen ikke har opstillet klare og tydelige retningslinjer for lærer-pædagog-samarbejdet og udfoldelsen af dette, samt at ledelsen ikke har afsat tilstrækkelig tid til fælles drøftelser faggrupperne imellem og planlægning af de fælles aktiviteter, hvilket flere informanter opfatter som hæmmende for samarbejdet. Disse faktorer uddybes senere i dette afsnit.

Casestudierne vidner derimod om, at der generelt er tale om en høj grad af ledelsesopbakning til forsøg med skolestart. Informanterne på de seks skoler giver således overordnet set udtryk for, at både skoleledelsen og SFO-ledelsen afsætter tid og ressourcer til samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Eksempelvis afsættes der på alle skoler tid til fælles mødevirksomhed, om end i forskelligt omfang, og på flere skoler udarbejdes der løbende konkrete mål for samarbejdet. Derudover er der på flere skoler opmærksomhed på at benytte et sprogbrug, som indikerer, at samarbejdet prioriteres. "Lærerværelset" er fx flere steder omdøbt til "personalerummet", og "lærer-intra" hedder på flere af skolerne nu "personaleintra". Endeligt har flere skoler i casestudierne fokus på at etablere sociale relationer mellem de to faggrupper og "trykke på en fællesnerve", som en skoleleder udtrykker sig, fx ved at afholde fælles julefrokost.

### *Klare procedurer for samarbejdet*

Overordnet peger både litteratur- og casestudie på, at klare procedurer for samarbejdet mellem lærere og pædagoger er vigtige for opgavevaretagelsen, hvilket ikke mindst skyldes de traditionelle skarpe fagskel. Klare procedurer opleves således som en løftestang for de udfordringer, der ofte er knyttet til de meget tydelige fagskel, der typisk har været i opstarten af forsøgene. Mere konkret betyder retningslinjer for samarbejdet mellem lærere og pædagoger, at pædagogerne på den ene side bliver mere sikre på, hvor og med hvad de kan bidrage, mens lærerne på den anden side bliver mere sikre på, hvad der fortsat er deres arbejdsopgaver.

Litteraturstudiet viser, at der ofte ikke har været opstillet tydelige og klare procedurer for lærer-pædagog-samarbejdet. Mange af undersøgelserne i litteraturstudiet pointerer således, at det særligt i opstartsfasen har hæmmet forsøget, at ledelsen ikke klart har defineret, hvilket indhold der har skullet være i den undervisning, hvor pædagogerne har været inddraget<sup>23</sup>. De overordnede retningslinjer har derfor i flere tilfælde været uklare i forhold til, hvordan samarbejdet har skullet udfolde sig. Her beskriver en undersøgelse blandt andet, at en udfordring ved samarbejdet i forbindelse med forsøgets opstart generelt har været, at samarbejdet er foregået på lærernes "hjemmebane" og har taget udgangspunkt i deres traditionelle faglige opgaver<sup>24</sup>. Dette har medført, at pædagogerne i begyndelsen af forsøgsperioden flere gange er blevet pålagt en opgave af læreren frem for selv at indgå som en aktiv part i samarbejdet. I forhold til denne problemstilling konkluderer en af litteraturstudiets undersøgelser, at samarbejdet mellem pædagoger og lærere har fungeret bedst der, hvor ledelsen har engageret sig i det<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> PLS Rambøll, 2001a, Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005, Nielsen m.fl. (Regeringens skolestartsudvalg), 2006, Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010, Mehlbye (AKF), 2000, PLS Rambøll, 2001b og Schmidt (Vejle Kommune), 2006.

<sup>24</sup> Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005.

<sup>25</sup> Vejle Kommune, 2004.

I casestudierne er informanternes opfattelse derimod generelt, at ledelsen har udstukket nogle overordnede retningslinjer for samarbejdet og opgavefordelingen mellem lærere og pædagoger, som har været befordrende for samarbejdet. Oplevelsen er, at når begge faggrupper ved, hvilke forventninger der er til samarbejdet, så er det nemmere at arbejde i en og samme retning. Inden for de overordnede retningslinjer er det dog i høj grad de enkelte teams, bestående af lærere og pædagoger, der tilrettelægger samarbejdet og dermed har betydning for den konkrete udmøntning af det daglige samarbejde. Eksempelvis er det typisk det enkelte team, som beslutter, hvordan der skal arbejdes med en særlig behovskrævende elev. I den forlængelse er der flere undersøgelser i litteraturstudiet, som fremhæver, at forudsætningen for det gode samarbejde er kemi mellem de involverede personer<sup>26</sup>. De enkelte teams og den personlige kemi heri spiller således en vigtig rolle i forhold til at finde frem til en opgave- og rollefordeling i samarbejdet, som begge parter er tilfredse med.

### *Tid til samarbejdet*

Litteraturstudie og casestudier peger samlet set på, at det er vigtigt for samarbejdet mellem lærere og pædagoger, at der både er tid til fælles møder og uformel sparring samarbejdspartnerne imellem. Dette betyder, at der er mulighed for at blive enige om såvel de store indholdsmæssige linjer i samarbejdet som detaljerne, herunder at eventuelle mindre uoverensstemmelser kan løses, inden de bliver til egentlige konflikter. Der er dog store variationer i mødefrekvensen, og hvad, der er "nok" tid til samarbejdet, afhænger af, hvordan tiden udnyttes, og hvilke personer der indgår i samarbejdet. En enkelt undersøgelse fra litteraturstudiet nævner i den sammenhæng, at nogle medarbejdere har været frustrerede over, at der er blevet afholdt for mange møder med for lidt indhold<sup>27</sup>.

Både nogle af casestudierne og undersøgelserne i litteraturstudiet viser, at det har været en udfordring at finde tid til fælles møder mellem pædagoger og lærere, hvilket blandt andet skyldes deres forskellige arbejdstider<sup>28</sup>. Det betyder, at det har været vanskeligt at planlægge og diskutere forsøgenes aktiviteter samt at få tid til at overveje og diskutere den konkrete rollefordeling. På nogle af skolerne i casestudierne har man fundet en løsning ved at afholde centrale møder efter klokken fem, hvor det pædagogiske personale har mulighed for at deltage. Der synes overordnet set at være tilfredshed med denne løsning blandt både lærere og pædagoger, fordi man gerne så, at alle kunne deltage, men ikke ser det som muligt at afholde alle møder efter klokken fem. Andre skoler i casestudierne har endnu ikke fundet en tilfredsstillende løsning for alle parter, idet mødetiden ligger i SFOens åbningstid, hvilket medfører, at nogle pædagoger oplever, at der er en opfattelse af, at lærernes tid er vigtigere.

### *Accept af hinandens faglighed og vilje til samarbejde*

Litteraturstudie og casestudier viser tydeligt, at læreres og pædagogers accept af hinandens faglighed samt vilje til samarbejde er væsentligt for at skabe positive forandringer i samarbejdet de to faggrupper imellem. Litteraturstudiet understøtter dette ved at vise, at en af de væsentligste udfordringer i samarbejdet mellem lærere og pædagoger netop har været en manglende accept af hinandens faglighed. Denne manglende accept har været hæmmende for samarbejdet og har i flere tilfælde betydet, at pædagogernes kompetencer ikke er blevet udnyttet tilstrækkeligt i undervisningen.

Flere undersøgelser i litteraturstudiet beskriver således, at det i begyndelsen af forsøgene har været vanskeligt at skabe ligeværd mellem de to faggrupper, hvilket har udfordret samarbejdet mellem lærere og pædagoger og i nogle tilfælde resulteret i en manglende vilje til samarbejde<sup>29</sup>. I flere af litteraturstudiets undersøgelser begrundes dette med, at nogle lærere har været nervøse for, at samarbejdet med pædagogerne ville have negativ betydning for det faglige niveau, mens nogle pædagoger har haft svært ved at finde sig tilrette i skolemiljøet uden at besidde formelle kompetencer i forhold til den faglige undervisning. Det betyder, at de i nogle tilfælde ifølge un-

<sup>26</sup> Vejle Kommune, 2004, Mehlbye m.fl. (AKF), 2001, Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005, Nielsen m.fl. (Regeringens skolestartsudvalg), 2006 og PLS Rambøll, 2001b.

<sup>27</sup> Mehlbye (AKF), 2000, Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002.

<sup>28</sup> Mehlbye m.fl. (AKF), 2001, Mehlbye (AKF), 2000, PLS Rambøll, 2001b og Lolk Haslam m.fl. (CEPRA), 2011.

<sup>29</sup> Mehlbye m.fl. (AKF), 2001 og Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010.



dersøgelserne har haft svært ved konkret at fastsætte, hvordan pædagogernes faglighed kan udnyttes i skolesammenhæng.

Andre undersøgelser viser ligeledes, at det ofte har været vanskeligt for lærerne og pædagogerne at afklare den enkeltes rolle og funktion i undervisningen og i samarbejdet, særligt i forhold til den mere traditionelle undervisning. Pædagogernes undervisning er således ifølge litteraturstudiets undersøgelser ikke altid blevet anerkendt fuldt ud, hvilket har betydet, at deres kompetencer i nogle tilfælde ikke er blevet udnyttet tilstrækkeligt<sup>30</sup>. Den manglende rolleafklaring har betydet, at pædagogerne i flere tilfælde i den traditionelle undervisning derfor har fået rollen som "hjælperlærer" frem for at sætte egne kompetencer i spil og selv varetage dele af undervisningen. En undersøgelse fremhæver, at den væsentligste konsekvens ved den manglende accept af hinandens fagligheder har været, at undervisningen blot er forløbet, som før lærer-pædagog-samarbejdet blev iværksat<sup>31</sup>. Dette har betydet, at læreren har været styrende for samarbejdet, mens pædagogen er trådt i baggrunden. Flere undersøgelser fra litteraturstudiet peger dog på, at faggrupperne har oplevet positive forandringer i samarbejdet, i takt med at lærere og pædagoger med tiden har fundet ud af, hvordan de i højere grad kan udnytte hinandens faglighed, så pædagogen ikke blot er en medhjælper for læreren, men bliver en mere selvstændig del af undervisningen, hvis kompetencer accepteres og anerkendes. En undersøgelse peger her blandt andet på betydningen af "*det gode eksempel*"<sup>32</sup>, dvs. et eksempel på en succesfuld undervisningsaktivitet, hvor pædagogen har haft det overordnede ansvar for planlægning og udførelse. Idet læreren oplever, at det giver et positivt resultat at overlade ansvar til pædagogen, bliver det lettere efterfølgende at dele ansvaret mere ligeværdigt i undervisningen. En væsentlig pointe fra litteraturstudierne er altså, at vanskeligheder i samarbejdet ofte primært har knyttet sig til forsøgenes opstartsfasen.

I casestudierne er der på tværs af informanterne bred enighed om, at anerkendelse og accept af hinandens faglighed fremmer samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Her peger flere ligeledes på, at det i begyndelsen af forsøgsperioden har været vanskeligt at anerkende hinandens fagligheder og etablere et ligeværdigt samarbejde. En pædagog beskriver det således: "*Gamle lærere havde svært ved at respektere, at der var pædagoger med i undervisningen. De ældre lærere så det som en tvang - som nogle pædagoger, der skulle overvåge dem og deres undervisning. De gamle lærere gik ind og så lukkede de selv døren efter sig. Så var der kun dem i undervisningen*". På tværs af informanterne i casestudierne fremhæves det dog, at ligeværdigheden mellem de to faggrupper er blevet øget i takt med, at udfordringerne er blevet italesat og faggrupperne har fået øje på hinandens styrker. En pædagog forklarer: "*Samarbejde giver ikke sig selv. Man putter ikke bare de to faggrupper ind og så kører det. Man skal være meget bevidst om, hvad der ligger af forventninger. Der er nogle ting, der kører i kraft af, at vi har arbejdet med det. I starten var det sådan: "det er MIG, der er lærer". I dag spørger lærerne: "Kan du tage dig af det der?" Det handler om at kunne glæde sig over det, de andre kan*". Det fremhæves altså, at det størst mulige udbytte af samarbejdet fremkommer, når man anerkender og samtidig udnytter de to faggruppers særlige kompetencer og styrker. En forvaltningsrepræsentant fortæller i den forbindelse, at den gensidige respekt af forskellige faglige kompetencer samt gode indbyrdes relationer er et gennemgående træk hos de skoler, hvor samarbejdet fungerer. Ifølge informanten kan man lave nok så mange gode tiltag, men hvis der ikke er ligeværd mellem faggrupperne, så fungerer de sjældent.

På flere af skolerne i casestudierne fortæller informanterne, herunder primært SFO-ledere og pædagoger, ligeledes, at de i opstarten af forsøget oplevede, at lærerne var tilbageholdende i forhold til at give pædagogerne ansvar og opgaver i skoledelen. Med tiden oplevede de dog en positiv forandring, hvilket de tilskriver, at pædagogerne viste, at "*de kunne noget, som lærerne ikke kunne*". Generelt er der i dag ifølge informanterne en anerkendelse af pædagogernes kompetencer, som betyder, at de især arbejder med og bidrager til elevernes sociale udvikling og trivsel.

<sup>30</sup> Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010.

<sup>31</sup> Mehbye m.fl. (AKF), 2001.

<sup>32</sup> Schoug Larsen (BUPL), 2004.

En SFO-leder fortæller i den sammenhæng, at det kan mærkes, når der kommer nyt personale, som ikke er vant til det tætte samarbejde, og som derfor gør tingene på en anden måde: "*Når der kommer nyt personale, skal man igen arbejde med den accept, der allerede er bygget op*". I det følgende illustreres et konkret eksempel på, hvordan der arbejdes aktivt med at skabe ligeværd og accept mellem faggrupperne.

#### Boks 1: Accept og anerkendelse mellem faggrupperne

På en af de skoler, der indgår i Rambølls casestudier afholdes den halvårslige begivenhed: "*Pipdag*". På denne dag bytter lærere og pædagoger roller og varetager hinandens arbejdsopgaver. "*Pipdagen*" er indført for at lærere og pædagoger kan opnå en større indsigt i hinandens arbejdsområder og -vilkår og derigennem opnå en større accept og anerkendelse af hinandens kompetencer. Fordelen ved dette er desuden ifølge pædagogerne, at lærerne får mulighed for at se deres elever i nogle andre sammenhænge end den undervisningssammenhæng, de normalt betragter dem i. Lærerne nævner ligeledes, at de får et større indblik i eleverne, men også at de får et større indblik i og forståelse for pædagogerne og deres hverdag.

*Sammenfattende* viser afsnittet, at både litteraturstudie og casestudier peger på, at organiseringen af samarbejdet mellem lærer og pædagog ofte foregår i regi af teams med begge faggrupper, og skole- og SFO-ledelsens rolle i samarbejdet består typisk i at skabe rammer og mulighed for samarbejdet, herunder fx i forbindelse med mødeplanlægning. Både litteraturstudie og casestudier viser videre, at læreren har undervisningsansvaret, herunder ansvar for at de faglige mål opnås. Det fremgår dog også, at pædagogerne typisk får større ansvar for undervisningen i forbindelse med de praktiske/musiske fag, hvor pædagogerne vurderes at have særlige kompetencer. Litteraturstudie og casestudier tegner et billede af, at pædagogerne løser en række forskelligartede opgaver, men at hovedvægten ligger på opgaver, der relaterer til eleverne sociale og trivselsmæssige udbytte. Overordnet set peger både litteraturstudiet og casestudierne på, at forsøg med skolestart forbedrer samarbejdet mellem lærere og pædagoger om elever i indskolingen, men at det kræver en indsats at etablere et velfungerende samarbejde.

#### 4.4 Delkonklusion

Evalueringen viser, at kommuner og skolers motivation for deltagelse i forsøg med skolestart især centrerer sig om et ønske om at styrke elevernes trivsel og sociale udvikling og i mindre omfang elevernes faglige resultater. Ydermere eksisterer der et ønske om at forbedre samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

Samlet set viser evalueringen videre, at der er stor variation i måden, hvorpå forsøgene med skolestart er organiseret og implementeret. Fælles er dog, at forsøgene synes at være kendetegnet ved decentral styring, hvor skolerne har stor handlefrihed i forhold til organisering og implementering af forsøget. De kommunale forvaltninger spiller således typisk en ganske lille rolle i relation hertil. Evalueringen viser videre, at skolernes handlefrihed kan opleves såvel positivt som udfordrende af de involverede medarbejdere og ledelsen på skolerne. Når handlefriheden beskrives positivt, skyldes det typisk skolerne mulighed for selv at præge forsøget, så det passer til den lokale kontekst. Når handlefriheden omvendt beskrives som udfordrende, er det typisk fordi, der har været mangel på overordnede retningslinjer. Evalueringen peger desuden på, at skole- og SFO-ledelsens involvering i forsøget i mange tilfælde begrænser sig til at skabe rammer for forsøget på skolen.

Evalueringen peger videre på, at skole- og SFO-ledelse typisk primært er involveret i samarbejdet mellem lærere og pædagoger ved at skabe rammer, der muliggør samarbejdet. Organiseringen af samarbejdet mellem lærere og pædagoger foregår ofte i regi af teams med begge faggrupper. Evalueringen tegner tillige et billede af, at inddragelsen af pædagoger i indskolingen både har systematisk og ad hoc-præget karakter. *Systematisk*, idet pædagogen almindeligvis fast er tilknyttet enten en klasse eller en årgang, og *ad hoc-præget*, fordi den konkrete anvendelse af pædagogens ressourcer typisk afgøres af konkrete behov inden for den enkelte klasse eller årgang.

Evalueringen viser, at i samarbejdet mellem lærere og pædagoger har læreren undervisningsansvaret, herunder ansvar for, at de faglige mål opnås. I forlængelse heraf viser evalueringen, at pædagogerne typisk får større ansvar for undervisningen i forbindelse med de praktiske/musiske fag, hvor pædagogerne vurderes at have særlige kompetencer. Evalueringen viser desuden, at pædagogerne ikke varetager undervisningen af hele fag, men der er flere eksempler på, at de varetager undervisningen i samarbejde med og med instruktion fra lærerne. Pædagogerne varetager desuden en række forskelligartede opgaver, hvoraf nogle relaterer til elevernes faglige udbytte, mens andre relaterer til elevernes sociale og trivselsmæssige udbytte. Hovedvægten af pædagogernes opgavevaretagelse synes at relatere til sidstnævnte. Konsekvensen er, at lærerne i mindre grad varetager denne type af opgaver og i højere grad kan fokusere på undervisningens faglige indhold.

Endeligt tegner evalueringen et billede af, at forsøg med skolestart forbedrer samarbejdet mellem lærere og pædagoger om elever i indskolingen. Evalueringen viser dog også, at det velfungerende samarbejde er afhængigt af en række elementer. Opbakning fra ledelsen synes at være afgørende for et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger, da dette bidrager til at skabe de nødvendige rammer for samarbejdet. Klare procedurer og retningslinjer er tillige vigtigt for samarbejdet, da dette bidrager til, at begge faggrupper bliver bevidste om deres rolle og ansvar i samarbejdet. Tid til samarbejdet er væsentligt, da det velfungerende samarbejde fordrer tid til fælles møder og uformel sparring samarbejdsparterne imellem. Endelig viser evalueringen, at lærere og pædagogers accept af hinandens faglighed samt vilje til samarbejde er væsentligt for at skabe positive forandringer i samarbejdet de to faggrupper imellem.

### **Boks 3: Paralleller til forsøg med undervisningsassistenter i folkeskolen**

I skoleårene 2009/2010 og 2010/2011 gennemførte Ministeriet for Børn og Undervisning forsøg med undervisningsassistenter i folkeskolen. Rambøll gennemførte i samarbejde med Center for Grundskoleforskning, Aarhus Universitet og VIA University College en evaluering heraf. Som følge af fokus i nærværende evaluering på samarbejdet mellem lærere og pædagoger, er der mange paralleller til forsøget med undervisningsassistenter. Det skal dog nævnes, at der ikke har været defineret uddannelseskraft til undervisningsassistenten i de tidligere gennemførte forsøg. Assistenterne kunne således have en pædagogfaglig baggrund, men lige så vel være faglært, ufaglært, lærerstuderende mv. En væsentlig forskel på forsøg med undervisningsassistenter og forsøg med skolestart er, at undervisningsassistenterne ikke havde undervisningskompetence, hvilket havde betydning for deres opgavevaretagelse.

De fleste forsøg med undervisningsassistenten var målrettet indskolingen og den almene undervisning og den mest udbredte opgavevaretagelse var relateret til trivsel, omsorg, relationer og konfliktløsning og i mindre grad undervisningsrelaterede opgaver. Dette bidrog til, at lærerne i højere grad kunne fokusere på undervisningen. Med relevans for nærværende evaluering, viste evalueringen af undervisningsassistentordningen, at velfungerende samarbejde mellem lærere og undervisningsassistent, tid til samarbejde og mødeafholdelse, en klar og markant rolle hos skoleledelsen og klare retningslinjer for undervisningsassistenternes opgavevaretagelse var væsentlige faktorer for udbyttet af ordningen.

## 5. RESULTATER AF FORSØG MED SKOLESTART PÅ INSTITUTIONELT NIVEAU

I dette kapitel sættes der fokus på resultater af forsøg med skolestart i relation til det institutionelle niveau. Mere konkret beskrives skolestartsforsøgenes betydning for skole-hjem-samarbejdet, for arbejdet med inklusion og for elevernes undervisningsmiljø.

De hypoteser, der knytter sig til de nævnte temaer, er overordnet set, at den ændrede skolestartspraksis bidrager til at forbedre skole-hjem-samarbejdet, skabe bedre muligheder for inklusion af elever med særlige behov og understøtte et bedre undervisningsmiljø, herunder mere ro og færre konflikter. *Skole-hjem-samarbejdet* antages at blive forbedret gennem samarbejdet mellem lærere og pædagoger, idet dette samarbejde bidrager til, at forældrene oplever et fælles helhedssyn på eleven. Antagelsen er endvidere, at der kommer øget fokus på og tid til den enkelte elev og dennes forældre. I relation til *inklusion* er antagelserne, at kombinationen af lærer- og pædagogfagligheden i undervisningssituationen kan bidrage til at identificere elever med særlige behov og forudsætninger, ligesom øget tid til den enkelte elev kan forbedre arbejdet med inklusion af denne gruppe elever. Endelig antages det, at *undervisningsmiljøet* forbedres ved, at eleverne hurtigere modtager hjælp i undervisningen qua pædagogernes tilstedeværelse. Det antages desuden, at skolestartsforsøgene giver bedre muligheder for undervisningsdifferentiering, ligesom den ændrede skolestartspraksis forventes at bidrage til at give eleverne en mere tryk skolestart. Disse hypoteser undersøges i de følgende tre afsnit.

Ud af de undersøgelser, der indgår i Rambølls litteraturstudie, er det ca. halvdelen af undersøgelserne, der beskæftiger sig med skolestartsforsøgenes betydning for skole-hjem-samarbejdet, arbejdet med inklusion og elevernes undervisningsmiljø. Det skal dog bemærkes, at disse temaer typisk ikke udgør et hovedfokus i undersøgelserne, hvorfor viden herom baseret på den gennemgængede litteratur i nogle tilfælde er begrænset.

### 5.1 Betydning for skole-hjem-samarbejde

Overordnet set peger både litteraturstudiet og casestudierne på, at den ændrede skolestartspraksis bidrager positivt til skole-hjem-samarbejdet. Det forbedrede skole-hjem-samarbejde tilskrives i både litteraturstudie og casestudier især det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger. Dette udfoldes nedenfor.

Evalueringen har i relation til skole-hjem-samarbejdet sat fokus på betydningen af det fælles helhedssyn, som kombinationen af lærer- og pædagogfagligheden kan give. I både litteraturstudiet og casestudierne fremhæves dette som en afgørende faktor for det forbedrede skole-hjem-samarbejde. Overordnet set bidrager inddragelse af pædagoger dels til et mere nuanceret syn på den enkelte elev, dels til at den rent praktiske overdragelse af information mellem skole og hjem gøres nemmere.

I flere af de undersøgelser fra litteraturstudiet, der fremhæver, at skole-hjem-samarbejdet er blevet forbedret som følge af skolestartsforsøgene, har skolerne blandt andet arbejdet med at afholde fælles forældresamtaler, hvor både lærere og pædagoger deltager<sup>33</sup>. Det fremhæves typisk, at styrkerne ved dette blandt andet er, at lærere og pædagogers forskellige syn på eleven tilsammen kan tegne et mere nuanceret billede af eleven. Pædagogerne kan se andre sider af eleven og sociale aspekter i klassen og kan typisk supplere med et andet perspektiv baseret på elevens sociale liv uden for skolens undervisning og dennes særlige rammer. Det betyder, at forældrene får et mere nuanceret billede af deres børns skolegang.

Erfaringerne fra Rambølls casestudier kan overordnet bekræfte, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger har bidraget til, at forældrene præsenteres for et mere nuanceret billede af eleven. Her fremhæver de adspurgte forældre typisk, at det til forældresamtaler er betydningsfuldt at få de forskellige fagprofessionelles syn på eleven. Flere forældre fremhæver, at pædagogen især bidrager med viden om elevens sociale kompetencer og trivsel, mens lærerne særligt fokuserer på

<sup>33</sup> Vejle Kommune, 2004, Mehbye m.fl. (AKF), 2001 og Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005.

det faglige aspekt. Flere forældre nævner desuden, at tilstedeværelsen af både lærere og pædagoger bidrager til en større grad af tryghed hos forældrene, fordi de oplever at få dækket alle perspektiver af eleven såvel fagligt som socialt. En forælder udtrykker det således: *"Der er forskel på det lærende barn og det legende barn. Hvis der kun er lærere til skole-hjem-samtalen, kan man ikke spørge 'hele vejen hjem'".*

Flere lærere og pædagoger i casestudierne fremhæver desuden, at inddragelse af en pædagog i forbindelse med skole-hjem-samtaler kan have fordele for især de fagligt svage elever. De forklarer gerne, at forældre til fagligt svage elever typisk primært hører om elevens (lave) faglige niveau, men at pædagogens tilstedeværelse betyder, at det er nemmere også at sætte fokus på andet end den faglige kunnen. Det kunne eksempelvis være, at eleven er god til at lege, være kreativ, inddrage de andre elever, bruge sin fantasi mv. Både lærere og pædagoger oplever, at dette mere nuancerede syn bidrager positivt til skole-hjem-samarbejdet, da forældrene og derved gennem også eleverne får flere succesoplevelser i forbindelse med skolegangen.

Casestudierne viser desuden, at et øget samarbejde mellem lærere og pædagoger gør det lettere at overdrage relevant information fra skole til hjem og omvendt. Flere informanter fremhæver, at det, at pædagogen følger eleven hele dagen, betyder, at det er lettere at orientere forældrene om, hvordan dagen er forløbet, herunder om eventuelle problemstillinger der er opstået i løbet af skoledagen, når forældrene afhenter deres børn om eftermiddagen. På en skole fremhæver pædagogerne, at det giver forældrene en følelse af tryghed, at de kan spørge ind til hele dagens forløb, når de afhenter deres barn om eftermiddagen. Dette bekræftes af interview med forældre. De fremhæver, at de føler sig mere velinformerede, idet pædagogen både har kendskab til elevens dag i skolen og SFO'en. Flere forældre vurderer, at de ville få væsentlig mindre information om elevens dag i skolen, herunder både faglige og sociale elementer, hvis pædagogen ikke fulgte eleven hele dagen. Sidstnævnte forklares med, at det som regel ville betyde, at forældrene skulle rette henvendelse til læreren, og at de typisk kun gør dette ved konkrete problemstillinger og spørgsmål. Nedenstående boks giver et eksempel fra casestudierne på, hvordan pædagogerne bidrager til, at forældrene nemmere får adgang til information omkring skoledagens forløb.

#### Boks 4: Eksempel på pædagogs rolle i forhold til information til forældre

På en skole fremgår det, at en væsentlig del af pædagogernes arbejdstid går med at drøfte specifikke problemstillinger med elevernes forældre. Dette foregår ved, at pædagogerne henvender sig til forældrene ved afhentningen eller ved at kontakte dem telefonisk. Forud for pædagogernes henvendelse til forældrene drøfter pædagog og lærer typisk, hvad der skal lægges vægt på i henvendelsen til forældrene, så problemstillingen bliver belyst i videst mulige omfang. Både lærere og pædagoger på skolen understreger, at en central samarbejdsopgave i denne forbindelse er, at der videndes mellem pædagog og lærer omkring de enkelte elever, især fra de timer, hvor pædagog og lærer ikke underviser sammen. En pædagog udtrykker det således: *"Nogle gange, når det skal gå rigtig hurtigt, så sender [læreren] og jeg en sms til hinanden, hvis der er noget, der simpelthen ikke kan vente til at blive overleveret via intranettet, men er noget, som skal tages hånd om hurtigt, eller som forældrene skal informeres om."*

Casestudierne peger endvidere på, at det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger og så bidrager til, at lærerne modtager flere informationer om den enkelte elevs hjemlige forhold, hvilket især lærerne beskriver som vigtigt for elevens forudsætninger for læring. En lærer udtrykker det således: *"Når pædagogen har været med i klassen, kan vi bedre forstå og forholde os til, hvad der er sket i både skole og hjem."* Flere lærere nævner, at pædagogerne gennem deres kontakt til både elever og forældre typisk har bedre kendskab til forhold i hjemmet, der kan vanskeliggøre elevens skolegang. Dette kan eksempelvis være forældres (forestående) skilsmisse, sygdom, problemstillinger med søskende mv. En lærer på en skole fortæller: *"Det bliver lettere for forældrene. Den daglige kontakt, den har pædagogerne, og derfor er det nemmere at komme til dem. Det er dem, de møder dagligt. Det er ikke sådan, at vi har tabt forældrene til pædagogerne, men vi har et bredere samarbejde, og der er flere forældre, der får sig henvendt med alle mulige problemstillinger. Så samlet set får vi mere information. Og det gør forældrene jo også."*

Særligt casestudierne viser dog, at på trods af at forældrene typisk hovedsagelig har kontakt til pædagogerne – ved både aflevering og afhentning af deres børn – er der forskel på, hvem de vælger at drøfte spørgsmål med afhængigt af spørgsmålets karakter. Både lærere, pædagoger og forældre tilkendegiver, at forældre overordnet set foretrækker at diskutere faglige aspekter med læreren og sociale og trivselsmæssige aspekter med pædagogen.

Rambølls casestudier viser, at også forældrene vurderer, at skole-hjem-samarbejdet forbedres af forsøg med skolestart. I boksen nedenfor er sammenfattet tre eksempler, der illustrerer forskellige begrundelser for, hvorfor forældrene oplever, at samarbejdet er forbedret.

#### Boks 5: Eksempler på forældres begrundelser for forbedret skole-hjem-samarbejde

En forælder giver udtryk for, at det forbedrer samarbejdet mellem skole og hjem, at det er den samme pædagog, der følger klassen gennem børnehaveklassen og 1. klasse. Dette øger kendskabet til eleverne og giver ifølge denne forælder desuden en tryghed for, at der bliver taget hånd om elevernes eventuelle trivselsproblemer: *"Man ved som forælder altid, hvem man skal henvende sig til, fordi der er en klassepædagog. Det er et bindeled og giver klart en stor tryghed fra børnehaveklassen til 1. klasse både for børn og forældre. Desuden betyder det, at man har tillid til, at kontaktpædagogen kontakter én, hvis barnet har trivselsproblemer. Jeg har oplevet at blive kontaktet af min søns kontaktpædagog, der fortalte, at min søn var ked af det, og spurgte ind til, hvordan det gik derhjemme, og hvordan vores oplevelse var."*

En anden forælder fremhæver, at det giver en tryghed til skole-hjem-samtalerne, at både lærere og pædagoger deltager, fordi man som forælder får indtryk af, at mange forskellige aspekter af eleven bliver inddraget: *"Pædagogen kan se på barnet socialt og inddrage barnets sociale kompetencer. Det giver en helhedsfølelse. Det er luksus, at der er flere forskellige øjne på barnet. Man kan som forælder have et velfungerende barn, men man vil stadigvæk rigtig gerne have noget respons, i forhold til hvordan det går – både fagligt og socialt. Det bliver en dialog rundt om bordet, hvor lærere, pædagoger og forældre er ligeværdige parter."*

På en tredje skole lægger en forælder blandt andet vægt på, at inddragelsen af pædagoger i undervisningen øger fokuset på elevernes trivsel: *"Det er også et vigtigt signal at sende. Jeg ved godt, at der er nogle, der er vældigt obs på det faglige, men jeg gætter på, at de fleste har det ligesom mig, at det primært handler om trivslen. Det betyder rigtig meget. Der er en tendens til de her år, at folkeskolelærere bliver presset på det faglige niveau. Så kommer det hele til at handle om, hvordan vi kan tilrettelægge undervisningen, så det giver mest muligt rent fagligt. Og der synes jeg det er fedt, at der sidder nogle med de pædagogiske briller på. Jeg har oplevet, at der er ekstra opmærksomhed på det sociale, når pædagogerne er der. Og det betyder noget som forælder, at der er det fokus."*

I forlængelse af ovenstående har evalueringen endvidere sat fokus på, hvorvidt forsøg med skolestart bidrager til øget fokus på og tid til den enkelte elev og dennes forældre.

Der er stor enighed blandt både lærere og pædagoger på tværs af casestudierne om, at det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger i et vist omfang giver mere tid til den enkelte elev, men ikke til elevens forældre eller samarbejdet mellem skole og hjem.

Enkelte undersøgelser fra litteraturstudiet peger på, at der ikke er overensstemmelse mellem forældres og medarbejders oplevelse af samarbejdet mellem skole og hjem<sup>34</sup>. Der er flere eksempler på, at forældrene oplever, at samarbejdet er blevet *udfordret*, mens medarbejderne oplever, at samarbejdet er blevet *forbedret* eller er *uændret*. Undersøgelserne beskriver dog ikke denne uoverensstemmelse nærmere.

<sup>34</sup> Epinion, 2011 og Mehlbye (AKF), 2000.

Interview med forældre i casestudierne bidrager ligeledes med viden om nogle af de udfordringer, forsøg med skolestart kan skabe for skole-hjem-samarbejdet. Enkelte forældre fortæller, at de nogle gange oplever, at rollefordelingen mellem lærere og pædagoger er lidt uklar, og at de som følge deraf ikke altid ved, hvem de skal henvende sig til med deres spørgsmål. I forlængelse heraf vurderer en forælder, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger i visse tilfælde betyder, at det i høj grad er pædagogen, der får det primære ansvar for skole-hjem-samarbejdet, og dette opleves som en forringelse heraf. Der er ligeledes enkelte informanter, herunder både lærere og forældre, der vurderer, at information i visse tilfælde kan gå tabt, når informationen går fra forældre over pædagog til lærer og omvendt.

*Sammenfattende* fremgår det af nærværende afsnit, at både litteraturstudiet og casestudierne overvejende tegner et positivt billede af skolestartsforsøgenes betydning for skole-hjem-samarbejdet. Afsnittet peger på, at pædagogernes deltagelse i skole-hjem-samtaler bidrager til, at forældrene oplever et bredere og mere nuanceret syn på eleven, der inddrager forskellige aspekter af elevens skolegang. Herudover har samarbejdet givet mulighed for, at forældrene kan henvende sig til pædagoger og få information omkring skoledagens forløb, samt at pædagogen kan overdrage relevant information fra forældrene videre til lærerne. Det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger synes derimod ikke at bidrage til ekstra tid til samarbejdet med hjemmet.

## 5.2 Betydning for arbejdet med inklusion

Størstedelen af de undersøgelser fra litteraturstudiet, der beskæftiger sig med skolestartsforsøgenes betydning for arbejdet med inklusion, vurderer, at skolestartsforsøgene har en positiv indvirkning på dette arbejde<sup>35</sup>. I enkelte undersøgelser vurderes det endvidere, at den ændrede skolestartspraksis har medført et fald i andelen af elever med behov for specialundervisning<sup>36</sup>. Vurderingerne beror dog primært på kvalitativt datamateriale om udvikling i antallet af henvisninger til specialundervisning. Der er blandt undersøgelserne i litteraturstudiet kun én undersøgelse, der indeholder kvantitative data, som understøtter ovenstående pointe. Undersøgelsen viser, at der er sket et fald i specialundervisning fra 15 lektioner pr. uge til 10 lektioner pr. uge i hele indskoling<sup>37</sup> <sup>38</sup>. Enkelte af informanterne fra casestudierne nævner ligeledes, at de oplever, at de sender færre elever til specialundervisning efter igangsættelsen af forsøg med skolestart. Det kan dog ikke dokumenteres, hvorvidt dette er en effekt af skolestartsforsøg.

Både litteraturstudie og casestudier vidner om, at når forsøgenes positive betydning for arbejdet med inklusion tilskrives det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger, skyldes det dels de pædagogfaglige kompetencer dels de "ekstra hænder", pædagogerne bidrager med.

Flere undersøgelser, der beskæftiger sig med inklusion, vurderer, at især kombinationen af lærer- og pædagogfagligheden i undervisningssituationen giver bedre muligheder for at vurdere den enkelte elevs udfordringer og behov. Pædagogerne kan ifølge undersøgelserne anvende deres pædagogfaglige kompetencer i vurderingen af den enkelte elev, men også inddrage den viden, de har om eleven fra fritidsdelen i vurderingen. I kombination med lærernes faglighed bidrager dette til et mere helhedsorienteret syn på den enkelte elev, som kan bidrage til hurtigere og bedre identifikation af elever med særlige behov og forudsætninger<sup>39</sup>. At pædagogernes tilstedeværelse bidrager til hurtigere identifikation af elever med særlige behov bekræftes af viden fra casestudierne. Både lærere og pædagoger forklarer, at pædagogerne nogle gange "har blik" for andre ting, end lærerne har. En pædagog udtrykker det således: *"Vi får det hele barn med - både forældremæssigt, under krav i skolen og legemæssigt. Derfor kan vi sætte ind over for barnet, hvor det er mest hensigtsmæssigt. Vi får det hele syn på barnet ved at se det i forskellige sammenhænge."*

<sup>35</sup> Vejle Kommune, 2004, Mehbye m.fl. (AKF), 2001, Epinion, 2011, Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002, Holm Mikkelsen m.fl. (PA Consulting Group), 2003, Lolk Haslam m.fl. (CEPRA), 2011 og Heidemann m.fl. (Muusmann, CVU Nordjylland, CVU Sønderjylland), 2007.

<sup>36</sup> Vejle Kommune, 2004, Holm Mikkelsen m.fl. (PA Consulting Group), 2003 og Heidemann m.fl. (Muusmann, CVU Nordjylland, CVU Sønderjylland), 2007.

<sup>37</sup> Heidemann m.fl. (Muusmann, CVU Nordjylland, CVU Sønderjylland), 2007.

<sup>38</sup> Det skal her bemærkes, at undersøgelsen "En god skolestart" (Nielsen m.fl. (Regeringens skolestartsudvalg), 2006) henviser til, at der de steder, hvor man finder de laveste specialundervisningsfrekvenser, ofte arbejdes på tværs af sektorer og faggrænser.

<sup>39</sup> Mehbye m.fl. (AKF), 2001, Epinion, 2011 og PLS Rambøll, 2001b.



Særligt casestudierne viser endvidere, at tilstedeværelsen af en ekstra voksen i undervisningen ligeledes bidrager til, at det er nemmere at identificere den enkelte elevs specifikke behov, idet der er mere tid til den enkelte elev. En lærer forklarer det således: *"Når vi er to på i undervisningen, er det nemmere at spotte dem, der har det svært. Det kan godt være, at jeg selv ville opdage det med tiden, men jeg tror, at vi er bedre til at se det, når vi er to. Og hurtigere. Hvis det kun er mig, der er til stede, går min tid og opmærksomhed jo med undervisningen. Men hvis [pædagog] er med, så har både jeg og hun mere tid til at arbejde med den enkelte elev. Og det er der, man opdager, hvis de har problemer, der er større end gennemsnittets."* Casestudierne vidner endvidere om, at det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger også i flere tilfælde anvendes bevidst til dette formål. En pædagog fortæller: *"Inklusion er jo højt på skolens dagsorden, ja og på den politiske dagsorden. Men hvis vi skal gøre indsats kræver det, at vi ved, at der er behov for det. Og det er så vigtigt at sætte tidligt ind, men det er også tit der, hvor det er svært at opdage, om eleven har særlige behov eller bare ligger i den lidt langsomme ende af klassen. Jeg aftaler nogle gange med [lærer], at nu bruger jeg min tid på den og den og den elev, så vi kan finde ud af, om vi skal gøre noget. Der er jo mange muligheder for tilbud på skolen og i kommunen, men man skal vide, at behovet er der."* Mange af lærerne på casestudierne understreger, at de i den forbindelse sætter stor pris på den faglige sparring, de kan have med pædagogerne om elever med eventuelle særlige behov.

Både litteraturstudie og casestudier viser i forlængelse af ovenstående, at også handlemulighederne i relation til arbejdet med inklusion af elever, forbedres ved inddragelse af pædagoger i undervisningen. Flere undersøgelser i litteraturstudiet peger på, at der lettere kan arbejdes med inklusionen af elever, når pædagogen følger den enkelte elev i både skole- og fritidsdelen. Det gør det muligt at opstille mål for eleverne og arbejde for dem i både læringsituationer og gennem mere fritidsprægede aktiviteter<sup>40</sup>.

Casestudierne viser samlet set, at både skoleledere, lærere og pædagoger vurderer, at de ekstra hænder i undervisningssituationen giver bedre mulighed for at yde en målrettet indsats for elever med særlige behov. Især lærere og pædagoger fremhæver, at den målrettede indsats typisk består i, at pædagogen særligt yder støtte til den eller de elever i en klasse, der har særlige behov. Dette kan både foregå ved, at pædagogen støtter de enkelte elever i undervisningen i klassen, eller ved at pædagogen tager enkelte elever eller en gruppe elever ud af klassen og underviser dem særskilt. Nedenstående boks giver et konkret eksempel fra casestudierne på, hvordan pædagogerne bidrager til arbejdet med inklusion.

#### **Boks 6: Eksempel på pædagogers rolle i arbejdet med inklusion**

En observation af en dansktime på en af de skoler, der indgår i casestudierne, viser hvordan inddragelse af pædagoger i undervisningen bidrager til at tage hånd om elever med særlige behov. En elev har i timen vanskeligt ved at sidde stille, og da han irettesættes af læreren, reagerer eleven særdeles voldsomt og forlader råbende undervisningen. Pædagogen henter herefter eleven tilbage til undervisningen og sætter sig sammen med eleven resten af timen. I starten nægter eleven stadig højlydt at høre efter, men pædagogen får efterhånden skabt ro. Eleven har fortsat svært ved at sidde stille, men pædagogen kan ved at lægge en hånd på elevens skulder fange elevens opmærksomhed. Pædagogen forklarer løbende de opgaver, læreren gennemgår ved tavlen, for eleven, ligesom hun hjælper eleven med den konkrete opgaveløsning. Ved det efterfølgende interview fortæller læreren, at den pågældende elev har forskellige sociale vanskeligheder og vanskeligheder i hjemmet, som vurderes at medføre faglige udfordringer, herunder problemer med indlæring. Læreren vurderer, at eleven formentlig ville være nødt til at gå i specialklasse el. lign., hvis ikke pædagogen ikke var til stede i undervisningen, da der ikke er de nødvendige ressourcer og tid, når læreren er alene i klassen.

<sup>40</sup> Epinion, 2011 og PLS Rambøll, 2001b.

Det skal dog nævnes, at nogle af litteraturstudiets undersøgelser ligeledes peger på, at skolestartsforsøg kan være en udfordring for elever med særlige behov og forudsætninger. Undersøgelser, der omhandler skoler, der har arbejdet med aldersintegrerede klasser, fremhæver her, at det kan være vanskeligt for elever med særlige behov at finde sig tilrette i en mere fleksibel struktur samt at finde deres rolle i disse klasser<sup>41</sup>. Undersøgelser, der beskæftiger sig med skoler, der har arbejdet med at udvide skoledagen, peger på, at den større variation af undervisningsformer kan give problemer for elever med behov for fastere rammer<sup>42</sup>. Casestudierne tegner generelt et mere positivt billede af skolestartsforsøgene, og således er der ingen af informanterne, der vurderer, at skolestartsforsøg udfordrer arbejdet med inklusion.

*Sammenfattende* viser afsnittet, at både litteraturstudie og casestudier peger på, at forsøg med skolestart bidrager til bedre muligheder for inklusion af elever med særlige behov og forudsætninger, og dette tilskrives især det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger. Pædagogens tilstedeværelse synes at bidrage til, at det er nemmere at identificere elever med særlige behov, ligesom samarbejdet mellem lærere og pædagoger giver bedre mulighed for at yde en målrettet indsats for de relevante elever og således understøtte inklusionen. Desuden viser et begrænset antal af undersøgelserne, at skolestartsforsøgenes største udfordring i forhold til arbejdet med inklusion er understøttelsen af svage elever i en mere fleksibel skolestruktur.<sup>43</sup>

### 5.3 Betydning for elevernes undervisningsmiljø

Størstedelen af de undersøgelser i litteraturstudiet, der beskæftiger sig med skolestartsforsøgenes betydning for elevernes undervisningsmiljø, vurderer, at forsøgene bidrager til at forbedre undervisningsmiljøet<sup>44</sup>. Undersøgelserne fremhæver især, at forsøgene, herunder særligt inddragelse af pædagoger i undervisning, bidrager til at skabe ro i undervisningen. Casestudierne bekræfter i høj grad dette billede. Både skoleledere, lærere og pædagoger vurderer dette som et centralt udbytte af inddragelsen af pædagoger i undervisningen. Boksen nedenfor beskriver to eksempler på, hvordan lærer-pædagog-samarbejdet bidrager til at skabe ro i undervisningen.

#### Boks 7: Eksempler på hvordan pædagoger bidrager til at skabe ro i undervisningen

Lærere og pædagoger fra en af de skoler, der indgår i casestudierne, fortæller, at pædagogerne i samarbejde med lærerne har bestemt, hvordan eleverne skal placeres i forhold til hinanden. Dette skyldes, at pædagogerne har en viden om elevernes ageren i forskellige sammenhænge, herunder såvel i skolen som i fritiden, ligesom de har en stor viden om elevernes relationer til hinanden. Denne viden har ifølge lærere og pædagoger bidraget til mere ro i undervisningen, fordi eleverne har fået en mere hensigtsmæssig placering i forhold til hinanden, således at de i mindre grad end tidligere forstyrrer hinanden.

Observationer af undervisningen understøtter ligeledes, at pædagogernes deltagelse i undervisningen bidrager til at skabe mere ro. Observationerne viser, at pædagogerne typisk bevæger sig rundt i klassen i timerne og sørger for, at eleverne sidder på deres plads, retter deres opmærksomhed mod undervisningen mv.

Et fokus har desuden været at undersøge, hvorvidt skolestartsforsøg bidrager til færre konflikter eleverne imellem. Flere af litteraturstudiets undersøgelser henviser her til, at inddragelsen af pædagoger i undervisningen betyder, at der hurtigere kan tages hånd om de konflikter, der opstår mellem eleverne, og at det ofte er pædagogernes ansvar at hjælpe eleverne med at løse dis-

<sup>41</sup> Epinion, 2011.

<sup>42</sup> PLS Rambøll, 2001a og Vejle Kommune, 2004.

<sup>43</sup> Evalueringen af undervisningsassistentordningen havde tillige fokus på inklusion og ordningens betydning for antallet af henvisninger til specialundervisning. Evalueringen kunne ikke dokumentere en kvantitativ effekt på antallet af henvisninger til specialundervisning. Evalueringen viste dog en række eksempler på, at assistenterne tildelte deres opmærksomhed til udvalgte elever, som havde større sandsynlighed for at være segregeret til specialundervisning, og derigennem bidrog positivt til fastholdelse af denne gruppe elever i den almene undervisning.

<sup>44</sup> PLS Rambøll, 2001a, Vejle Kommune, 2004, Mehlbye m.fl. (AKF), 2001, Epinion, 2011, PLS Rambøll, 2001b, Lolk Haslam m.fl. (CEPRA), 2011 og Heidemann m.fl. (Muusmann, CVU Nordjylland, CVU Sønderjylland) 2007.

se konflikter<sup>45</sup>. Litteraturstudiet bidrager dog kun med begrænset viden om, hvorvidt der opstår færre konflikter i kraft af lærer-pædagog-samarbejdet. Kun en enkelt undersøgelse fremhæver således, at pædagogernes inddragelse i undervisningen har betydet, at der opstår færre konflikter eleverne imellem, hvilket ifølge undersøgelsen skyldes pædagogernes arbejde med elevernes sociale kompetencer.

Erfaringerne fra casestudierne viser ligeledes, at der forekommer færre konflikter eleverne imellem. Ifølge flere informanter skyldes dette dog primært pædagogernes tilstedeværelse, der i nogle tilfælde bidrager til, at der er større fokus på konflikthåndtering eleverne imellem og klassens generelle trivsel. Dette kan understøttes af erfaringerne fra de observationer af undervisningen, der er gennemført som led i casestudierne. I boksen nedenfor er sammenfattet et eksempel herpå.

#### Boks 8: Eksempel på pædagogernes arbejde med klassens sociale miljø og konflikthåndtering

På en skole blev eleverne i børnehaveklassen undervist i "høvdingebold" i en idrætstime. Eftersom spillet i forhold til elevernes alder havde nogle komplicerede regler, brugte lærer og pædagog lang tid på at sætte eleverne ind i spillets regler. Pædagogen brugte imidlertid også lang tid på at tale med eleverne om, hvad der lå i begrebet *holdånd*, og gennemgik specifikke situationer i forhold til at få eleverne til at dele bolden med andre, og holde fast i, at det var ens egen tur til at kaste bolden overfor mere dominerende elever. Et eksempel på, at pædagogen trænede eleverne i konfliktløsning i løbet af idrætstimen, var, da flere elever ytrede ønske om at være *høvding* (holdleder). Pædagogen gjorde her meget ud af at hjælpe eleverne, men fastholdt, at de selv skulle finde en ordentlig løsning på problematikken. Timen sluttede af med en evaluering af, hvordan spillet var forløbet, og her betonedes både børnehaveklasseleder og pædagog, at idrætslektionen indgik som en del af øvelsen i at arbejde sammen som hold, og at målet var, at eleverne selv skulle lære at håndtere spillet og relationerne til hinanden.

Som led i undersøgelsen af forsøgenes betydning for undervisningsmiljøet er der sat fokus på, hvorvidt det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger betyder, at eleverne hurtigere får hjælp i undervisningen. Dette tema behandles ikke eksplicit i de undersøgelser, der indgår i litteraturstudiet. Casestudierne, herunder både interviews og observationer, tegner dog et billede af, at pædagogens tilstedeværelse i høj grad betyder, at eleverne får hurtigere hjælp i undervisningen. Lærere og pædagoger fortæller gerne, at undervisningen primært varetages af læreren, men at pædagogen kan støtte elever i forståelse af det gennemgåede og den konkrete opgaveløsning i løbet af undervisningen. Observationerne bekræfter dette billede.

Rambøll har videre undersøgt, hvorvidt forsøg med skolestart giver bedre mulighed for undervisningsdifferentiering. Flere af undersøgelseerne i litteraturstudiet peger på, at pædagogens tilstedeværelse i undervisningen har positiv betydning for muligheden for at differentiere undervisningen. Dette bekræftes af viden genereret gennem casestudierne. På tværs af casestudierne fremhæver informanterne, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger forbedrer muligheden for at gennemføre differentieret undervisning. En lærer forklarer dette således: *"Altså, jeg bestræber mig jo altid på at differentiere undervisningen, men hvis der kun er mig, kan det være svært at gennemføre det fuldt. Men hvis jeg har en pædagog med, hjælper hun gerne dem, der ikke har så højt et fagligt niveau. Så kan jeg fokusere på de andre."*

Casestudierne viser videre, at pædagogernes tilstedeværelse giver mulighed for, at klassen kan deles op i mindre hold og undervises på forskellige niveauer eller måder. Som eksempel herpå fortæller en pædagog, at klassen opdeles et par timer ugentligt, hvor pædagogen tager sig af drengene i klassen, der har vanskeligt ved at fungere socialt sammen. Her gennemføres en mere fysisk form for undervisning, hvilket ifølge pædagogen bidrager til, at drengene får et bedre blik for og har nemmere ved at anerkende hinandens kompetencer. Læreren får i løbet af disse timer desuden mulighed for at gennemføre mere fagligt orienteret undervisning for en mindre gruppe

<sup>45</sup> Schoug Larsen (BUPL), 2004, Mehilbye m.fl. (AKF), 2001.

elever end normalt. I nedenstående boks er sammenfattet et konkret eksempel fra casestudierne på, hvordan samarbejdet mellem lærere og pædagoger bidrager til en større grad af undervisningsdifferentiering.

#### Boks 9: Eksempel på pædagogers rolle i forbindelse med undervisningsdifferentiering

En observation på en skole viser, at pædagogen tager en lille gruppe elever ud af den almindelige undervisning for at undervise dem i et lokale ved siden af undervisningslokalet. Den lille gruppe elever, der blev undervist ved siden af, var overordnet set kendetegnet ved at have væsentlige faglige udfordringer og have behov for ekstra opmærksomhed. Gennem interviewene fremgik det, at det i de enkelte fag typisk var den samme gruppe af elever, der fik undervisning af pædagogen. Observationen af den lille gruppe elever viste, at eleverne generelt set havde vanskeligt ved at fastholde koncentrationen om undervisningen. Pædagogen skulle derfor jævnligt bede dem sætte sig og fokusere på arbejdet. Pædagogen hjalp eleverne på skift. Typisk satte hun sig ved den enkelte elev og støttede eleven i opgaveløsningen, således eleven hurtigere tilegnede sig den faglige læring. En lærer udtrykker fordelene ved at modtage undervisning i en mindre gruppe således: *"Det giver en tryghed, at man kan komme ud i den lille gruppe og få de faglige pointer gentaget. Nogle tør spørge noget mere i den lille gruppe, end hvis de er i den store klasse."*

Endelig har evalueringen sat fokus på, hvorvidt den ændrede skolestartspraksis bidrager til at skabe en (mere) tryk skolestart. Informanterne fra de gennemførte casestudier peger generelt ikke på, at skolestartsforsøgene bidrager til at sikre en tryk skolestart. Dog fremhæves det af informanterne fra særligt en skole, at det bidrager til elevernes generelle tryk, at det er en fast klassepædagog, der tilknyttes klassen i løbet af hele indskolingen. Det betyder, at eleverne ved klasseskift bliver fulgt af en voksen, de kender.

*Sammenfattende* viser både litteraturstudie og casestudier, at forsøg med skolestart bidrager positivt til elevernes undervisningsmiljø. Især casestudierne viser, at skolestartsforsøgene bidrager til et forbedret undervisningsmiljø, hvor der er mere ro, og hvor der fx arbejdes med konflikt-håndtering og sociale relationer eleverne imellem. Pædagogernes deltagelse i undervisningen bidrager desuden til en forbedret mulighed for at gennemføre differentieret undervisning og betyder, at eleverne hurtigere modtager hjælp. Casestudierne kan ikke direkte bekræfte, at skolestartsforsøgene bidrager til en tryggere skolestart. Informanterne fremhæver dog her, at det har betydning for elevernes generelle tryk, at den samme klassepædagog er tilknyttet klassen hele vejen igennem indskolingen.

#### 5.4 Delkonklusion

Evalueringen peger på, at en ændret skolestartspraksis bidrager til en styrkelse af *skole-hjem-samarbejdet*. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger bidrager til, at forældrene oplever et mere nuanceret og fuldendt billede af elevens skolegang, der inddrager flere forskellige faglige perspektiver. Desuden bidrager samarbejdet til, at der er bedre mulighed for en større grad af vidensdeling, idet pædagogerne kan viderebringe relevant information om hjemmet til læreren, ligesom de kan viderebringe information om skoledagens forløb til forældrene. Det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger synes imidlertid ikke at bidrage til ekstra tid til samarbejdet med hjemmet.

Evalueringen viser videre, at forsøg med skolestart bidrager til at forbedre mulighederne for *inklusion af elever med særlige behov*. En af de væsentlige årsager til dette er, at lærer- og pædagogfagligheden i kombination bidrager til identifikation og handling i relation til elever med særlige behov. Dette skyldes såvel pædagogernes kompetencer som de ekstra hænder i undervisningssituationen. Evalueringen viser desuden, at den ændrede skolestartspraksis bidrager til øget tid til de (nystartede) elever. Evalueringen peger dog ligeledes på enkelte udfordringer forbundet med skolestartsforsøgenes betydning for arbejdet med inklusion. Litteraturstudiet fremhæver i den forbindelse, at forsøg med skolestart kan være en udfordring for elever med særlige behov og forudsætninger. Her fremhæves det, at en mere fleksibel skolestruktur, som det kan være

vanskeligt for elever med særlige behov at finde sig tilrette i. Desuden fremhæver undersøgelser i litteraturstudiet, at den større variation i undervisningsformer kan være udfordrende for elever med behov for fastere rammer.

Endelig viser evalueringen, at skolestartsforsøgene understøtter et bedre *undervisningsmiljø*. Samlet set synes pædagogernes tilstedeværelse at bidrage til mere ro og færre konflikter eleverne imellem. Desuden giver pædagogernes deltagelse i undervisningen mulighed for et større fokus på klassens trivsel og konflikthåndtering. Mulighederne for at gennemføre differentieret undervisning synes ligeledes at være forbedret som følge af inddragelsen af pædagoger. Casestudierne viser herudover, at pædagogernes tilstedeværelse bidrager til hurtigere hjælp for eleverne i undervisningen. Ligeledes synes den ændrede skolestartspraksis at bidrage til at give eleverne en mere tryk skolegang i indskolingen.

## 6. RESULTATER AF FORSØG MED SKOLESTART FOR ELEVERNE

I det følgende kapitel gennemgås skolestartsforsøgenes resultater for eleverne. Først behandles forsøgenes betydning for elevernes faglige udbytte og derefter betydningen for elevernes sociale og personlige udvikling, herunder trivsel.

Hypoteserne i relation til eleverne er, at den ændrede skolestartspraksis bidrager til at forbedre elevernes faglige såvel som sociale udbytte og trivsel. Det faglige udbytte antages at forbedres ved, at pædagogens tilstedeværelse giver læreren bedre mulighed for at koncentrere sig om undervisningens faglige indhold. Antagelserne, der knytter sig til elevernes sociale og trivselsmæssige udbytte, er, at pædagogernes tilstedeværelse i indskolingen giver bedre muligheder for at arbejde med elevernes sociale kompetencer, ligesom forsøgene forventes at bidrage positivt til elevernes relationsdannelse.

Lidt under halvdelen af de undersøgelser, som indgår i litteraturstudiet, beskæftiger sig med forsøgenes resultater i forhold til elevernes faglige udbytte og deres personlige og sociale udvikling, herunder trivsel. Det skal til kapitlet bemærkes, at det er forskelligt, hvor stort et fokus temaerne omkring fagligt og socialt udbytte har i de enkelte undersøgelser. Skolestartsforsøgenes betydning for elevernes faglige udbytte udgør i nogle undersøgelser et stort tema, mens det i andre undersøgelser kun berøres sporadisk. Temaet omkring elevernes personlige og sociale udvikling udgør på tværs af undersøgelserne generelt et mindre tema. Det betyder, at det i flere af undersøgelserne er begrænset, hvor meget der kan udledes omkring årsager til eventuelle resultater i forhold til elevernes personlige og sociale udvikling.

### 6.1 Elevernes faglige udvikling

På tværs af undersøgelserne i litteraturstudiet vurderes det, at skolestartsforsøgene bidrager positivt til elevernes faglige udvikling. Det skal dog bemærkes, at størstedelen af undersøgelserne fra litteraturstudierne baserer deres vurderinger og konklusioner omkring elevernes faglige udbytte på kvalitativt datamateriale og de adspurgtes oplevelser af effekten heraf. Det er således kun to undersøgelser fra litteraturstudiet, der har gjort brug af mere kvantitativt funderede data i form af læsetest.

Den ene undersøgelse, der inddrager en test, beskæftiger sig med forsøg med rullende skolestart og aldersintegrerede klasser. Resultaterne af denne test kan ikke bekræfte oplevelsen af et forbedret fagligt udbytte blandt eleverne på forsøgsskolerne, da resultaterne af testen viser, at forsøgsskolerne i kommunen er på niveau med resten af kommunens skoler<sup>46</sup>. Den anden undersøgelse fra litteraturstudiet, der inddrager en test, har primært fokus på skoler med udvidet skoledag. Undersøgelsen viser, at der siden forsøgets indførelse er 2 pct. færre 2. klasses elever, der har et tilfredsstillende læseniveau<sup>47</sup>. Denne undersøgelse bekræfter således heller ikke medarbejdernes oplevelse af et styrket fagligt niveau. Undersøgelsen bemærker i denne forbindelse, at medarbejderne fremhæver, at elevernes kommunikative evner, såsom elevernes evne til skriftlig og mundtlig fremstilling, er blevet styrket i kraft af forsøget. Medarbejderne forstår således ikke kun styrket faglighed som en styrkelse af læsehastighed og læsesikkerhed, men også som en generel styrkelse af elevernes kommunikative evner. Der er yderligere enkelte undersøgelser, der henviser til, at læsetest viser, at fagligheden er øget, men det uddybes ikke, hvilke test der her er tale om, eller hvilke resultater der mere specifikt fremgår af testene<sup>48</sup>.

Casestudierne tegner ligeledes overordnet set et billede af, at elevernes faglige niveau er forbedret som følge af forsøg med skolestart. Vurderingerne beror dog udelukkende på informanternes oplevelser af effekten af forsøgene og understøttes ikke af test el. lign.

<sup>46</sup> Epinion 2011.

<sup>47</sup> PLS Rambøll, 2001a.

<sup>48</sup> Holm Mikkelsen m.fl. (PA Consulting Group), 2003 og Heidemann m.fl. (Muusmann, CVU Nordjylland, CVU Sønderjylland), 2007.

Flere af informanterne fra casestudierne oplever, at der er en klar sammenhæng mellem skolestartsforsøgene og et forbedret fagligt niveau hos eleverne. I forlængelse heraf forklarer de typisk, at særligt pædagogernes tilstedeværelse i indskolingen betyder, at der er mere tid til den enkelte elev, herunder både fagligt og socialt, hvilket tilsammen bidrager til at forbedre elevernes faglige niveau. Der er dog også en række informanter, der tilkendegiver, at det er vanskeligt at vurdere, hvorvidt skolestartsforsøgene har haft en effekt på elevernes faglige udbytte. Her fremhæver flere informanter, at andre tiltag i indskolingen kan være årsagen til et eventuelt forbedret fagligt niveau. Som eksempel nævner en repræsentant fra den kommunale forvaltning, at der generelt i dag er større fokus på sprogstimulering allerede i børnehaven, hvilket kan have betydning for, at eleverne hurtigere lærer at læse i skolen. En skoleleder nævner, at skolen har oplevet fremgang i indskolingselevernes læseresultater, men at skolen ved siden af forsøg med skolestart, har haft en målrettet læseindsats i indskolingen. Ifølge denne informant er det derfor svært at vurdere, hvorvidt de forbedrede læseresultater skyldes den ene eller den anden indsats.

I forlængelse af ovenstående peger litteraturstudiet og casestudierne dog samstemmende på, at *forudsætningerne* for at højne elevernes faglige niveau er forbedret som følge af forsøgene. Forudsætningerne knyttes i næsten alle tilfælde sammen med forbedring af undervisningsmiljøet, herunder muligheden for undervisningsdifferentiering (jf. afsnit 5.3), samt sociale og trivselsmæssige forbedringer hos eleverne (dette behandles nærmere i afsnittet nedenfor). Der er stor enighed blandt skoleledere, lærere og pædagoger på casestudierne om, at trivsel er en af de vigtigste forudsætninger for læring. Trives eleverne ikke, har de ifølge informanterne manglende engagement i undervisningen og vanskeligt ved at tilegne sig viden. Både lærere og pædagoger fremhæver, at hvis en elev ikke trives pga. problemer i hjemmet, mobning el.lign., kan eleven have vanskeligt ved at fokusere på undervisningen og tilegne sig viden.

I nedenstående boks er sammenfattet en række eksempler fra casestudierne på, at forudsætningerne for læring forbedres som følge af det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger.

#### **Boks 10: Eksempler på hvordan pædagogernes tilstedeværelse i indskolingen forbedrer elevernes forudsætninger for læring**

På en skole fra casestudierne tilkendegiver de adspurgte lærere samstemmende, at pædagogernes tilstedeværelse bidrager særdeles positivt til elevernes forudsætninger for læring. En lærer fortæller: *"Ja-men, det er da helt afgørende. Selvfølgelig ville de da også lære noget, hvis vi ikke havde pædagogerne, men jeg tror bare, at eleverne får mere ud af undervisningen, når de er med"*. En anden lærer supplerer: *"Jeg er enig. For mig at se er det helt afgørende, at der er styr på det sociale på hjemmefronten og andre steder, og at eleverne trives – ellers kan de jo ikke lære noget. Så kører det hele bare rundt i hovedet på dem. Og det hjælper [pædagogen] da helt vildt til. Jeg ville ikke selv have så meget tid til at tage mig af det."*

På en anden skole fortæller en skoleleder, at skolen anvender pædagogerne i de klasser eller timer, hvor eleverne har brug for et fagligt løft. Skolelederen forklarer: *"Det er en gave som skole at kunne yde den ekstra indsats over for eleverne. Vi kan jo mærke, at de bliver bedre og bedre kan følge bedre med, når vi har ladet en af pædagogerne indgå i undervisningen. Og vi kan jo målrette det. Helt konkret får læreren jo mere tid til at fokusere på undervisningen og sørge for, at de faglige mål nås. Det er bare nemmere, når pædagogerne er med."*

Informanterne på casestudierne er endvidere blevet bedt om at forholde sig til, om der er områder, hvor forsøg med skolestart bidrager særligt positivt til at forbedre elevernes faglige resultater. Flere både skoleledere, lærere og pædagoger forklarer, at pædagogerne som hovedregel inddrages i de fag, temaer, årgange mv., hvor eleverne har størst behov for ekstra støtte. De har som følge deraf vanskeligt ved at udpege nogle fag eller faglige områder frem for andre, hvor forsøg med skolestart skulle have særlig positiv betydning for elevernes faglige resultater. Der er dog nogle informanter, der fremhæver, at pædagogerne qua deres uddannelse med fordel kan inddrages i varetagelsen af (dele af) undervisningen i de praktiske/musiske fag. Både lærere og



pædagoger vurderer, at pædagogerne har særlige kompetencer på disse områder, som kan bidrage positivt til elevernes læring. De pædagogfaglige kompetencer bidrager ifølge informanterne typisk med særlig viden på områderne, men også med en anderledes tilgang til læring på disse områder, som kan påvirke elevernes læring positivt.

I forlængelse af den generelle vurdering af, hvorvidt forsøg med skolestart bidrager til at forbedre elevernes faglige niveau, har evalueringen sat fokus på at belyse, hvorvidt pædagogens tilstedeværelse i undervisningen bidrager til, at læreren i højere grad kan koncentrere sig om at undervise. Litteraturstudiet viser, at inddragelsen af pædagogerne i indskolingen betyder, at de på forskellig vis kan støtte eleverne og derigennem også frigøre tid til, at læreren kan fokusere på at gennemføre den planlagte undervisning. En undersøgelse fremhæver eksempelvis, at samarbejdet mellem pædagoger og lærere betyder, at pædagogerne kan støtte eleverne i undervisningen ved fx at forklare opgaverne igen eller på en anden måde, støtte eleverne i opgaveløsningen mv., således at det ikke afbryder og fjerner fokus fra den undervisning, læreren gennemfører<sup>49</sup>.

Casestudierne tegner ligeledes i høj grad et billede af, at pædagogens tilstedeværelse betyder, at læreren kan fokusere på undervisningens faglige indhold. Både skoleledere, lærere og pædagoger lægger især vægt på, at pædagogens tilstedeværelse bidrager til, at der er færre konflikter og mere ro i undervisningen (jf. afsnit 5.3). Om muligheden for at fokusere på undervisningens faglige indhold fortæller en lærer: "*Når [pædagog] er med, føler jeg mig mere sikker på, at jeg nok skal nå det hele. Det kan godt være stressende, hvis man er i tvivl om, hvorvidt man når det, man har planlagt. Når [pædagog] er med, kan jeg fokusere på at undervise, fordi jeg ved, at hun tager sig af de andre ting*". En lærer fremhæver desuden en anden fordel ved inddragelsen af pædagogerne i undervisningen, der bidrager til et øget fokus på lærernes egen undervisningspraksis: "*Pædagogen kan også være de ekstra øjne, som kan hjælpe os til at se det vi ikke ser, når vi underviser. Pædagogen kan fx fortælle: "Ved du hvad, der var kun 3 der hørte det, du lige sagde" – og så tænker man: "hold da op, det kørte da ligeså godt", og så må man tænke over, hvad kan jeg gøre anderledes? Hvordan kan man jeg så få de elever med og integreret i undervisningen?"*"

*Sammenfattende* fremgår det af dette afsnit, at flere informanter fra både casestudierne og litteraturstudiet oplever, at forsøg med skolestart har en positiv betydning for elevernes faglige niveau. Det skal dog understreges, at vurderingerne af elevernes faglige niveau både i relation til litteraturstudie og casestudier i næsten alle tilfælde er udtryk for oplevet effekt, da der kun i meget begrænset omfang er gennemført test el.lign. Kun i to af undersøgelseerne i litteraturstudiet baserer vurderingen af det faglige niveau sig på test af eleverne, og resultaterne kan ikke bekræfte oplevelsen af en styrket faglighed. Der fremgår således ikke nogen dokumentation i evalueringen, der kan påvise denne oplevede effekt. Særligt fra casestudierne fremgår det endvidere, at det i mange tilfælde er vanskeligt entydigt at koble en eventuel forbedring af elevernes faglige niveau (udelukkende) til forsøg med skolestart.

I forlængelse af ovenstående viser både litteraturstudie og casestudier dog, at der er enighed om, at *forudsætningerne* for at forbedre elevernes faglige niveau er forbedret som følge af forsøg med skolestart. Forbedring af undervisningsmiljøet (behandlet i kapitel 5) og forbedret trivsel for eleverne fremhæves som afgørende for at skabe bedre forudsætninger for elevernes læring. De forbedrede forudsætninger for læring knyttes i høj grad sammen med det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger, da dette bidrager til, at læreren i højere grad kan fokusere på undervisningens faglige indhold, idet pædagogen kan tage hånd om de sociale problemstillinger, der måtte opstå i undervisningssituationen.

## 6.2 Elevernes personlige og sociale udvikling, herunder trivsel

Litteraturstudiet tegner et billede af, at forsøg med skolestart bidrager positivt til elevernes sociale og personlige udvikling. Dette knyttes typisk sammen med inddragelse af pædagoger i indskolingen. Det fremgår, at inddragelsen af pædagoger i undervisningen har betydet, at der i højere

<sup>49</sup> Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002.



grad fokuseres på elevernes sociale og personlige udvikling<sup>50</sup>. Pædagogerne har ifølge disse undersøgelser et andet og supplerende syn på læring og elevernes faglige og sociale udvikling<sup>51</sup>.

Et tilsvarende billede tegner sig på baggrund af viden fra casestudierne. Både skole- og SFO-ledere, lærere, pædagoger og forældre tilkendegiver, at inddragelsen af pædagoger i indskoling medfører et øget fokus på elevernes personlige og sociale udvikling. De forklarer i forlængelse heraf, at det øgede fokus er muligt, dels fordi der er en ekstra voksen til stede, og at eleverne således har mere voksenkontakt, og dels fordi pædagogerne besidder nogle særlige kompetencer i kraft af deres pædagogfaglige kvalifikationer og syn på eleverne. En lærer giver følgende eksempel: *"Pædagogerne kan jo noget andet, og de ser noget andet. Vi har jo de "faglige briller på" og pædagogerne har mere de "sociale briller på"... Og bare det at være to voksne giver jo meget mere sikkerhed i forhold til at nå omkring hver elev, både fagligt og socialt."* Denne pointe kan understøttes af en SFO-leder fra en anden skole, der fremhæver, at pædagogerne ofte har mere viden om elevernes familieforhold, end lærerne har. Dette betyder, at sparringen mellem lærer og pædagog betyder, at det er nemmere for både lærer og pædagog at aflæse, hvornår eleven er ked af det, samt hvordan man kan tage hånd om det og give eleven ekstra støtte, ligesom det giver en bedre forståelse af elevens reaktionsmønstre.

Enkelte informanter fra såvel litteraturstudie som casestudier påpeger dog også, at elevernes trivsel sandsynligvis ville være blevet forbedret i samme grad, hvis der var blevet inddraget en ekstra lærer frem for en pædagog. Disse informanter problematiserer således, hvorvidt et øget socialt udbytte for eleverne skyldes, at pædagogerne som faggruppe har særlige kompetencer. Kun en af undersøgelserne fra litteraturstudiet henviser til en egentlig trivselsmåling i vurderingen af elevernes personlige og sociale udvikling<sup>52</sup>. Denne undersøgelse kan imidlertid ikke bekræfte, at skolestartforsøg giver positive resultater i forhold til elevernes generelle trivsel.<sup>53</sup>

Casestudierne tegner et billede af, at forsøg med skolestart har stor positiv betydning for elevernes trivsel. Casestudierne baserer sig ligeledes på informanternes *oplevelser* af resultater i forhold til elevens trivsel. Dog fremhæver næsten alle informanter på tværs af casestudierne, at særligt pædagogernes deltagelse i indskoling har positiv betydning for elevernes trivsel. I tråd med erfaringerne fra litteraturstudiet forklarer informanterne, at pædagogerne gennem deres fokus på den enkelte elev såvel som den samlede elevgruppe især bidrager til, at der er færre konflikter, mindre mobning, bedre relationsdannelse mv., som tilsammen bidrager til bedre trivsel eleverne imellem. Nedenstående boks viser to eksempler fra casestudierne på, hvordan pædagogerne arbejder systematisk med elevernes trivsel.

<sup>50</sup> PLS Rambøll, 2001a, Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010 og Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002.

<sup>51</sup> PLS Rambøll, 2001a og Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010.

<sup>52</sup> Epinion, 2011.

<sup>53</sup> Undersøgelsen viser, at skoler i den undersøgte kommune, der har forsøg med rullende skolestart og aldersintegrerede klasser, ikke adskiller sig fra kommunens resterende skoler, hvad angår trivsel. Data er her en større trivselsundersøgelse, der er foretaget på samtlige af kommunens skoler.

### Boks 11: Eksempler på pædagogernes systematiske arbejde med elevernes trivsel

På tværs af casestudierne fremhæver flere informanter, at pædagoger og lærere ofte samarbejder om at udarbejde såkaldte "sociale årsplaner" for klassen eller for den enkelte elev. Disse planer indeholder typisk en række mål for hvilke sociale mål, undervisere og elever har for klassen, samt hvordan disse mål skal indfries. Sådanne sociale årsplaner bidrager ifølge flere informanter til fokuset på den enkeltes og klassens trivsel og gør det nemmere for pædagogerne at have for øje, hvad de skal fokusere på i arbejdet med elevernes sociale adfærd. En lærer udtrykker fordelene ved disse sociale mål således: *"På den måde får vi fokuseret ikke bare på det faglige, men på barnets situation i det hele taget. I forhold til inddragelsen af pædagoger så vil jeg sige, at jo flere kompetencer vi har at gøre godt med, jo mere rundt om barnet kommer vi."*

Et andet eksempel på, hvordan pædagogerne arbejder systematisk med sociale mål for den enkelte elev og klassen er brugen af undervisningsredskabet "Trin for Trin", som bruges til arbejdet med sociale kompetencer, relationer og konflikthåndtering. En skole har her valgt at lade pædagogerne tilrettelægge og gennemføre forløbet, idet det er skolens erfaring, at pædagogerne er særligt gode til at forklare og få eleverne til at forstå, arbejde med og udvikle deres sociale kompetencer. En skoleleder fortæller: *"Jeg synes, at det er en fantastisk måde at udnytte pædagogernes kompetencer på. Lærerne kunne jo også gøre det, men pædagogerne har bare et særligt blik for det sociale hos eleverne. Og så får de jo også deres egen rolle... Og jeg tror, at det er vigtigt, at både lærere og pædagoger har deres egne ansvarsområder."*

Både litteraturstudie og casestudier fremhæver dog hovedsageligt, at pædagogernes tilstedeværelse i indskolingen giver bedre muligheder for at arbejde med elevernes sociale kompetencer. Flere undersøgelser fra litteraturstudiet nævner, at pædagogerne bidrager til at styrke elevernes sociale kompetencer, men det er dog karakteristisk for disse undersøgelser, at det ikke uddybes, hvordan der arbejdes med disse sociale aspekter, samt hvilken konkret rolle pædagogerne spiller i denne sammenhæng<sup>54</sup>. Hovedparten af informanterne fra casestudierne kommer dog med en række forskellige eksempler på, hvordan pædagogerne arbejder bevidst med at styrke elevernes sociale kompetencer. Her fremhæves det, at pædagogerne ofte underviser i sociale processer, såsom relationer til hinanden og konflikthåndtering. I den nedenstående boks fremgår tre eksempler fra casestudierne på, hvordan pædagogerne indgår i dette arbejde.

<sup>54</sup> PLS Rambøll, 2001a, Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010 og Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002.

## Boks 12: Eksempler på pædagogernes arbejde med at styrke elevernes sociale kompetencer

Flere informanter fra casestudierne peger på, at pædagoger ofte har fokus på og hjælper elever, der har vanskeligt ved at finde og indgå i legerelationer med de andre elever. Blandt andet fremhæver en lærer på en skole en elev, der har svært ved at fastholde gode relationer til de andre elever. Pædagogerne har sammen med eleven opstillet en række konkrete mål, som eleven skal følge, både i skole- og i fritidsdelen, og disse mål evalueres løbende med såvel eleven som med lærerne. Læreren forklarer: *"Pædagogerne kan jo bedre komme hele vejen rundt. De er jo sammen med barnet hele dagen, og de har derfor mulighed for at arbejde med det sociale i andre sammenhænge end den rent skolemæssige. Det er godt."*

Et andet eksempel på pædagogernes arbejde med elevernes sociale kompetencer kan hentes fra de observationer af undervisningen, der er gennemført i forbindelse med casestudierne. I en idrætstime blev det observeret, hvordan pædagogen var meget opmærksom på hver enkelt elev. Pædagogen fulgte timen igennem de elever, der var mere tilbageholdende og havde brug for støtte og motivation i forhold til at tage aktivt del i boldspillet. Ved efterfølgende interview fortalte pædagogen: *"Jeg har jo mine pædagogiske briller på i de situationer. Læreren fokuserer på at få spillet til at glide og på at lære eleverne reglerne og sådan. Så har jeg mulighed for at observere elevernes sociale formåen... Og så kan jeg selvfølgelig arbejde aktivt med det, både i den pågældende time, men også på andre tidspunkter, fx i "fritteren"."*

Ved observation af en "klassens time" fremgik det, hvordan lærer og pædagog i fællesskab satte fokus på klassens trivsel. I denne forbindelse blev der spurgt ind til den enkelte elevs trivsel og legekammerater. Eleverne blev desuden bedt om at evaluere hinandens roller i forhold til temaet "Den gode kammerat". Her diskuterede klassen blandt andet, om eleverne hver især havde forbedret sig, fx i forhold til at opsøge nye legekammerater og -relationer. Lærer og pædagog syntes at have lidt forskellige roller. Pædagogen faciliterede drøftelserne, stillede spørgsmål til eleverne mv., mens læreren var mere passiv og primært hjalp eleverne til at huske konkrete situationer, hvor eleverne havde været gode eller mindre gode kammerater. Ved det efterfølgende interview forklarede pågældende lærer, at: *"Det er vigtigt, at eleverne kan bruge pædagogen på den måde. Derfor har [pædagogen] og jeg også på forhånd aftalt, hvordan vi hver især skal indgå i den time. Vi oplever begge to, at eleverne tit har nemmere ved at åbne sig omkring de mere sociale ting med pædagogen. Jeg tror, at eleverne mere tænker læreren som en "rigtig voksen", og så synes de, at det er nemmere at tale med pædagogen om problemer med kammerater osv."*

Der har desuden været fokus på at undersøge, hvorvidt skolestartsforsøgene bidrager positivt til elevernes relationsdannelse. Som det fremgår ovenfor viser casestudierne, at inddragelsen af pædagoger bidrager positivt til elevernes relationsdannelse. Både lærere og pædagoger forklarer, at pædagogernes tilstedeværelse i indskolingen betyder, at der er øget fokus på og mere tid til at arbejde med relationerne eleverne imellem.

En undersøgelse, der beskæftiger med aldersintegrerede klasser beskriver desuden, at aldersskellene på disse hold til en vis grad ophæves i kraft af aldersintegrerede klasser<sup>55</sup>. Det betyder, at eleverne leger mere på tværs af aldersgrupper, og at der forekommer færre drillerier, hvor ældre elever driller yngre elever. Disse forhold påvirker ifølge undersøgelsen den generelle trivsel positivt, fordi eleverne oplever at have flere legekammerater. Også denne pointe kan understøttes af erfaringer fra de skoler i casestudierne, der arbejder med aldersintegrerede klasser. Her fremhæver en forældrerepræsentant, at disse aldersintegrerede klasser giver mulighed for, at mere umodne elever kan finde sammen med yngre elever og derved få nemmere ved at finde gode legekammerater.

Også i andre af litteraturstudiets undersøgelser fremhæves det, at de forskellige skolestartsforsøg har bidraget til, at der forekommer mindre mobning eleverne imellem. Enkelte undersøgelser fra litteraturstudiet fremhæver, at dette skyldes pædagogernes inddragelse og tilstedeværelse i

<sup>55</sup> Epinion, 2011.

undervisningen. Det forklares dog ikke nærmere, hvorfor pædagogernes tilstedeværelse spiller en vigtig rolle i forhold til bekæmpelse af mobning. Casestudierne kan ikke bekræfte, at skolestartsforsøgene har direkte betydning for bekæmpelsen af mobning. En lærer nævner her, at der ikke forekommer mindre mobning end før forsøgenes indførelse. En skoleleder fra en anden skole mener dog, at pædagogernes arbejde i klassen har en forebyggende effekt, således at der forekommer færre konflikter mellem eleverne. Som eksempel nævnes det, at lærerne har sat pris på, at pædagogerne har kunnet tage en gruppe ud af klassen, når der har været sociale problemer, og etablere lege med henblik på at forstærke elevernes sociale relationer til hinanden. Dette eksempel understøtter altså, at pædagogerne arbejder aktivt med elevernes sociale udvikling, deres legerelationer og konflikthåndtering, som også eksemplificeret tidligere i dette afsnit. Dette kan bidrage positivt til elevernes sociale relationer.

*Sammenfattende* kan det fremhæves, at informanter fra såvel litteraturstudiet som casestudiet har en oplevelse af, at skolestartsforsøgene bidrager positivt til elevernes personlige og sociale udvikling. Det er dog væsentligt at bemærke, at denne oplevede effekt ikke er dokumenteret i form af fx trivselsmålinger, hvorfor evalueringen ikke kan bekræfte, at skolestartsforsøgene bidrager positivt til elevernes personlige og sociale udvikling. Afsnittet viser videre, at oplevelsen af en styrkelse af elevernes personlige og sociale udvikling især tilskrives, at pædagogerne bidrager til at øge fokuset på elevernes alsidige udvikling, ligesom pædagogernes tilstedeværelse i indskolingen giver bedre muligheder for at arbejde med elevernes sociale kompetencer og relationsdannelse.

### 6.3 Delkonklusion

Evalueringen kan ikke dokumentere, at skolestartsforsøgene styrker *elevernes faglige udbytte*, da de to undersøgelser i litteraturstudiet, der baserer deres konklusioner på egentlige tests (læsetest), ikke kan dokumentere en forbedring i elevernes faglige niveau. Evalueringen tegner dog overordnet set et billede af, at især *forudsætningerne* for læring forbedres som følge af forsøg med skolestart. Dog beror denne vurdering udelukkende på de adspurgtes oplevelse heraf. De forbedrede forudsætninger for læring knyttes i høj grad sammen med det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger. Pædagogens tilstedeværelse i undervisningen bidrager til, at læreren får frigivet tid til undervisning, ligesom den ekstra ressource i undervisningen øger muligheden for faglig differentiering.

Der findes i evalueringen ikke kvantitativ dokumentation for, at *elevernes personlige og sociale udbytte* øges i kraft af forsøg med skolestart. Kun en enkelt undersøgelse i litteraturstudiet har gjort brug af trivselsmåling, og denne kan ikke dokumentere en effekt. Evalueringen viser dog, at hovedparten af informanterne i såvel litteraturstudie som casestudier oplever, at skolestartsforsøgene bidrager positivt til elevernes personlige og sociale udvikling samt trivsel. Her fremhæves det, at pædagogernes deltagelse i indskolingen bidrager til, at der arbejdes med elevernes alsidige kompetencer, ligesom pædagogerne arbejder aktivt med at styrke elevernes sociale kompetencer. Denne styrkelse af de sociale kompetencer, der blandt andet omhandler forholdet til de andre elever og konflikthåndtering, bidrager positivt til elevernes relationsdannelse.<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Også i relation til betydningen for eleverne kan der drages relevante paralleller til forsøg med undervisningsassistenter. Evalueringen heraf viste, at assistenternes tilstedeværelse især havde en positiv effekt for de udsatte elever. Dette kom til udtryk i forhold til både trivsel og fagligt udbytte. Evalueringen viser videre, at effekten for den samlede elevgruppe var mere begrænset, men at eleverne som helhed dog havde glæde af den forbedrede trivsel og bedre undervisningsmiljø, som assistenternes tilstedeværelse bidrog til. Der var i dette tilfælde tale om en mere indirekte effekt, hvor de stærkeste elever profiterede af, at der samlet set var færre konflikter og mere ro i klasserne.

**BILAG 1**  
**OVERSIGTSARK MED RESULTATER AF LITTERATURSTUDIE**

	Forfatter	Metodisk robusthed (1-4)	Organisering og samarbejde: Rapporten indeholder information om: (ja/delvis/nej)		Resultater: Forsøgets betydning for (+, ÷, +/÷, ...):					
Titel			Organisering af forsøget med skolestart	Hvordan det fagprofessionelle samarbejde foregår	Skole-/hjem samarbejde	Inklusion	Elevernes undervisningsmiljø	Effektivitet	Elevernes faglige udvikling	Elevernes sociale udvikling
1 Helhedsskole, Stenderup skole	PLS Rambøll, 1999	3	Delvist	Delvist	+	...	...	...	+	...
2 Leg og læring - slutevaluering	PLS Rambøll, 2001a	2	Ja	Ja	+/-	+	+	...	+	+
3 Børn i skole og fritid. Samarbejde mellem lærere og pædagoger- nu og i fremtiden	Schoug Larsen (BUPL), 2004	2	Delvist	Ja	+	+	...	...	...	...
4 Evaluering af helhedsskolen	Vejle Kommune, 2004	2	Ja	Ja	+	+/-	+	-	+	...
5 Evaluering af rullende skolestart, Nibe skole	Kuntz Skovfo m.fl. (Nibe Skole), 2011	4	Ja	Ja	+/-	...	...	...	+	+
6 Evaluering af 8punktsprogrammet	Mehlbye m.fl. (AKF), 2001	3	Ja	Ja	+/-	+	+	...	...	...
7 Skolefritidsordninger. Mellem skole- og fritidspædagogik	Munch Thorsen m.fl. (EVA), 2005	2	Nej	Ja	+	...	...	...	...	+
8 En god skolestart - et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning	Nielsen m.fl. (Regeringens skolestartsudvalg), 2006	2	Nej	Ja	...	+	+/-	...	...	...
9 Evaluering af helhedsskolen	Nauerby (Esbjerg Kommune), 2010	2	Ja	Ja	+	+	...	...	...	+
10 Slutevaluering på projektet om Kompetencebaserede rullende skolestart og aldersintegreret indskoling - KRAI.	Epinion, 2011	2	Ja	Delvist	+/-	+/-	+	...	+	+
11 Forsøg med skolestart - midtvejsrapport over evaluering af forsøget	Mehlbye (AKF), 2000	3	Ja	Ja	+/-	...	...	...	...	+
12 Evaluering af forsøg med skolestarten	PLS Rambøll, 2001b	3	Ja	Ja	+	+	+	...	...	...
13 Børns oplevelser af en forlænget skoledag	Raymond m.fl. (Børnepolitisk netværk), 2002	3	Ja	Ja	...	+	+/-	...	+	+/-

Titel	Forfatter	Metodisk robusthed (1-4)	Organisering og samarbejde: Rapporten indeholder information om: (ja/delvis/nej)		Resultater: Forsøgets betydning for (+,÷,+ / ÷, ...):					
			Organisering af forsøget med skolestart	Hvordan det fagprofessionelle samarbejde foregår	Skole-/hjem samarbejde	Inklusion	Elevernes undervisningsmiljø	Effektivitet	Elevernes faglige udvikling	Elevernes sociale udvikling
14 Evaluering af forsøg med rullende skolestart	Holm Mikkelsen m.fl (PA Consulting Group), 2003	3	Ja	Nej	+	+	...	+ / ÷	+ / -	+
15 PÆDAGOGENS ARBEJDE i helheds-skolen	Schmidt (Vejle Kommune), 2006	3	Delvist	Ja	...	...	...	...	...	...
16 Slutevaluering af O-lektioner	Lolk Haslam m.fl. (CEPRA), 2011	2	Ja	Ja	...	...	...	+	...	+ / -
17 En skole i bevægelse	Heidemann m.fl. (Muusmann, CVU Nordjylland, CVU Sønderjylland), 2007	2	Delvist	Nej	...	+	+	...	+	...

**Noter:**

Signaturforklaring metodisk robusthed:

1. Høj: Kontrolgruppeforsøg eller godt før/efter design
  2. Rimelig: Mixed methods (kvantitativ og kvalitativ) og ekstern evaluering eller sammenfatninger af forsknings og evalueringsrapporter
  3. Acceptabel: Godt kvalitativt design, gennemført af eksterne og som inddrager flere perspektiver (skoler, forældre, fagforeninger)
  4. Lav: Intern databaseret kvalitativ evaluering baseret med biased udvælgelse af respondenter
  5. Meget lav: Intern kvalitativ evaluering hvor der ikke eller stort set ikke kan identificeres et datagrundlag, herunder også rene projektbeskrivelser og inspirationshæfter
- Materialer af lavere kvalitet er fravalgt til at indgå i reviewet. Dette er eksempelvis rapporter med karakter af en intern kvalitativ evaluering, hvor der ikke eller stort set ikke kan identificeres et datagrundlag, herunder også rene projektbeskrivelser og inspirationshæfter.

Signaturforklaring resultater:

- + : Rapporten konkluderer, at forsøg med skolestart haft positiv betydning
- ÷ : Rapporten konkluderer, at forsøg med skolestart haft negativ betydning
- + / ÷ : Rapporten konkluderer ikke entydigt, om forsøg med skolestart haft positiv eller negativ betydning
- ... : Rapporten indeholder ikke information om betydning af forsøg med skolestart

## BILAG 2 METODEBESKRIVELSE

Evalueringen af forsøg med skolestart baserer sig på følgende dokumentation, der er indsamlet i perioden februar-maj 2012:

- Litteraturstudie
- Casestudier

Med henblik på at skabe overblik over, hvilke datakilder der belyser hvilke temaer i evalueringen, har Rambøll udarbejdet nedenstående tabel. Et kryds angiver, at temaet er (vel)belyst ved hjælp af datakilden, mens et kryds i parentes angiver, at temaet kun i (meget) begrænset omfang er belyst gennem pågældende datakilde.

**Tabel 1: Oversigt over evalueringens temaer og datakilder**

Tema	Litteraturstudie	Casestudier	
		Interview	Observation
Elevernes faglige udbytte	X	X	
Elevernes personlige og sociale udbytte, herunder trivsel	X	X	
Undervisningsmiljø	(X)	X	X
Inklusion af elever med særlige behov og forudsætninger	X	X	
Samspil mellem skole og hjem	(X)	X	
Samarbejde mellem lærere og pædagoger	X	X	X

Som det fremgår af rapporten, har vi i analysen lagt vægt på at datatriangulere, da dette bidrager til at forstærke og/eller nuancere analyser og konklusioner. Ovenstående tabel viser, at dette – om end i varierende omfang – har været muligt for samtlige af evalueringens temaer.

### Dataindsamlingsaktiviteter

I det følgende beskriver vi de to dataindsamlingsaktiviteter enkeltvis. Mere konkret beskriver vi formål og fremgangsmåde med den enkelte aktivitet, ligesom vi afslutningsvis vurderer datakvaliteten.

Som det fremgår ovenfor, baserer evalueringen sig på to datakilder; litteraturstudie og casestudier. Der er dog i evalueringens opstartsfasen gennemført en række eksplorative interviews, der har haft til formål at kvalificere evalueringstilgang og dataindsamling. De eksplorative interviews udgør således ikke en selvstændig datakilde, men er beskrevet nedenfor, da de på mere indirekte vis har betydning for evalueringen.

#### *Eksplorative interviews*

De eksplorative interviews har overordnet set til formål at sikre Rambøll aktuel indsigt i erfaringerne med forsøg med skolestart. Mere specifikt har de eksplorative interviews bidraget til at kvalificere evalueringstilgangen i form af udvikling af forandringsteori og hypoteser samt til at fokusere dataindsamlingen, herunder udvikling af interviewguides og observationsark til brug i casestudierne. Endelig har de eksplorative interviews bidraget til at få en første indikation af, hvilke typer af resultater der er af forsøgene, og hvilke former for dokumentation der findes for disse resultater.

Der er gennemført otte eksplorative interviews i evalueringens opstartsfasen, som fordeler sig mellem følgende informanttyper:

- Repræsentanter for det kommunale chef- og konsulentniveau
- Skoleledere
- SFO-ledere
- Lærere
- Pædagoger
- Repræsentanter for forældre.



Forud for gennemførelsen af de eksplorative interviews er der udarbejdet en interviewguide, der indeholder brede spørgsmål til alle evalueringens temaer. Informanterne er ligeledes blevet bedt om at fortælle, hvilke – hvis nogen – undersøgelser med relevans for forsøg med skolestart de har kendskab til.

#### Litteraturstudie

Litteraturstudiet har overordnet set til formål at afdække eksisterende viden om forsøg med skolestart og i forlængelse heraf identificere områder, hvor der er mangel på viden. Mere konkret har erfaringerne fra litteraturstudiet bidraget til at udvikle forandringsteori og hypoteser for forsøg med skolestart til brug for nærværende evaluering. For det andet har litteraturstudiet bidraget med viden om organisering, implementering og resultater af forsøg med skolestart. Med andre ord har litteraturstudiet dels bidraget til at fokusere dataindsamlingen, dels udgør litteraturstudiet en datakilde i evalueringen.

Til brug for en systematisk gennemgang og analyse af de udvalgte undersøgelser blev der udarbejdet et oversigtsark, der for hver undersøgelse viser, hvilke af evalueringens temaer undersøgelsen behandler, ligesom arket indeholder en vurdering af undersøgelsens metodiske robusthed (bilag 1). Der er ydermere udarbejdet et skema, hvor viden fra den enkelte undersøgelse sammenfattes i forhold til evalueringens temaer (eksternt bilag).

#### Udvælgelse af litteratur

Litteraturstudiet dækker perioden fra igangsættelsen af forsøg med skolestart i 1998 til i dag. Litteraturstudiet omfatter materiale, der er empirisk baseret, og hvor dataindsamling og analyse er gennemført ved brug af videnskabelige metoder. Dette betyder, at litteraturstudiet primært omfatter evalueringer, analyser, erfaringsopsamlinger mv.<sup>57</sup>, mens eksempelvis håndbøger, eksempelsamlinger, en stor del af forsøgenes egne evalueringer mv. ikke indgår.

Litteraturstudiet omfatter både undersøgelser, der omhandler skolestartsforsøget direkte og erfaringer, som indirekte relaterer sig til forsøg med skolestart. Baggrunden for at medtage materiale, der indirekte omhandler forsøg med skolestart, er, at det vurderes, at der kan være erfaringer heri, som er relevante for elementer i skolestartsforsøget.

Tabellen nedenfor viser, hvilke *søgeord* der er anvendt i litteratursøgningen og de *databaser/kilder*, søgningen er foretaget ved hjælp af.

**Tablet 2: Oversigt over søgeord og databaser/kilder til litteratursøgning**

Søgeord	Databaser/kilder
• Forsøg med skolestart	• Bibliotek.dk
• Ny skolestart	• SFI
• Forsøg med indskoling	• AKF
• Dispensation	• Social- og Integrationsministeriets hjemmeside
• Folkeskoleloven	• Ministeriet for Børn og Undervisnings hjemmeside
• Rullende skolestart	• Danmarks Lærerforenings hjemmeside
• Aldersintegreret skolestart	• BUPLs hjemmeside
• Aldersintegrerede klasser	• KL's hjemmeside
• Leg og læring	• Folkeskolen.dk
• Lærer-pædagog-samarbejde	• Hjemmesider for de 17 kommuner, der har valgt at fortsætte forsøget pr. maj 2011
• Helhedsskole	• Hjemmesider for skoler i de kommuner, der ikke har materiale om skolestartsforsøget på kommunens hjemmeside
• Udvidet skoledag	• Rambølls arkiver

Derudover er der søgt efter konkrete rapporter og evalueringer, som Rambøll har fået kendskab til forud for projektet eller gennem de eksplorative interviews.

<sup>57</sup> I nærværende rapport anvendes "undersøgelse" som samlet betegnelse for de forskellige typer af materiale i litteraturstudiet.

### *Datakvalitet*

Rambøll har på systematisk vis gennemgået de undersøgelser af forsøg med skolestart fra hele forsøgsperioden, der lever op til de opstillede udvælgelseskriterier. På denne måde bidrager litteraturstudiet med aktuel viden såvel som viden, der tidsmæssigt rækker længere tilbage.

Generelt set bidrager litteraturstudiet især med viden om organiseringen af forsøgene, og hvordan det fagprofessionelle samarbejde mellem lærer og pædagog foregår. Litteraturen indeholder i mindre grad analyser af skolestartsforsøgets institutionelle resultater samt resultater på elevniveau. Dog er alle evalueringens temaer – i forskelligt omfang – dækket af litteraturstudiet.

Ved en vurdering af datakvalitet er det i forhold til et litteraturstudie også væsentligt at vurdere kvaliteten af de undersøgelser, der indgår. Rambøll har derfor som led i gennemgangen foretaget en vurdering af undersøgelsernes metodiske robusthed. Samlet set er Rambølls vurdering, at den metodiske robusthed i den eksisterende litteratur om skolestartsforsøget er acceptabel. Der findes især flere undersøgelser og evalueringer med et godt kvalitativt design, som er gennemført af eksterne forskere eller evaluatore. Der findes imidlertid ikke nogen undersøgelser eller evalueringer baseret på kontrolgruppeforsøg eller et godt før-/efterdesign. Ligesom der er få undersøgelser, som inddrager elevdata i form af fx læsetest og frafaldstal.

Samlet set vurderer Rambøll, at kvaliteten af data indsamlet gennem litteraturstudiet er god.

### *Casestudier*

Formålet med casestudierne har overordnet set været at indsamle dybtgående og aktuel viden om forsøg med skolestart. Casestudierne har bidraget med viden om alle evalueringens temaer. Da casestudierne er gennemført efter gennemførelsen af litteraturstudiet, har det ligeledes været muligt at lægge særlig vægt på de temaer, der kun i begrænset omfang er belyst gennem litteraturstudiet.

Der er gennemført casestudier på seks skoler med igangværende forsøg med skolestart. Casestudierne er gennemført over to hele dage på de udvalgte skoler. På dag 1 er der gennemført interview med skoleleder, SFO-leder, lærere, pædagoger og repræsentant for forvaltningen, mens der på dag 2 er gennemført observation af undervisningen i skolen (to forskellige klasser i indskoling) og SFO samt interview med forældrerepræsentanter. Interviewene er gennemført som en kombination af enkeltinterviews og gruppeinterviews.

Forud for casestudierne er der udarbejdet interviewguides målrettet den enkelte informanttype og interviewmetode (enkeltinterviews eller gruppeinterviews). Ydermere er der udarbejdet et observationsark til brug for observation i skole og SFO. Interviewguides og observationsark er udarbejdet med afsæt i tematiske hypoteser.

For at sikre systematik i behandlingen af data fra casestudierne, er der for hvert casestudie udarbejdet en intern caserapport, der sammenfatter den relevante viden.

### *Kriterier for udvælgelse af kommuner og skoler*

Udgangspunktet for udvælgelse af skoler til casestudierne er at der er variation i, hvordan forsøg med skolestart er gennemført på skoleniveau, også inden for de enkelte kommuner. Caseudvælgelsen er derfor foregået på skoleniveau.

For at sikre så bred erfaringsindsamling som muligt er der udvalgt seks skoler i seks forskellige kommuner. Kommunerne er udvalgt således, at der er variation i kommunestørrelse (lille, mellem, stor).

Skolerne er udvalgt med henblik på at sikre variation i forhold til *størrelse* (målt i antallet af elever) og *graden af samarbejde mellem lærer og pædagog*. Begrundelsen for valgt af størrelse som parameter er, at skolestørrelse kan have betydning for, hvordan man arbejder med forsøget med skolestart ift. holddannelse, samarbejde mellem lærere og pædagoger mv. Graden af samarbejde mellem lærer og pædagog er valgt som parameter ud fra en betragtning om, vi gerne vil indsamle erfaringer med forskellige praksisser for samarbejde mellem pædagoger og lærere, som i sig

selv er et afgørende fokusområde i evalueringen - og samtidig kan graden af samarbejde forventes at være af betydning for, hvilke resultater der skabes. Sidstnævnte parameter blev afklaret i kontakten med den enkelte kommune.

Foruden de to ovennævnte kriterier er det endvidere sikret, at nogle af skolerne er harmoniserede, dvs. indgår i forsøget som følge af kommunalreformen.

#### *Rekruttering*

Rekrutteringen af skoler til casestudierne er foregået gennem de udvalgte kommuner. Konkret har Rambøll fremsendt en mail til forvaltningen med information om evalueringen og de forestående casestudier. Rambøll har derefter været i telefonisk kontakt med kommunerne med henblik på udpegning af relevante skoler.

De udvalgte skoler har modtaget en mail med information om evalueringen og en detaljeret beskrivelse af det forestående casestudie. Eftersom casestudiet indebærer observation med elevers tilstedeværelse, har skolerne endvidere modtaget et informationsbrev til de relevante forældre.

Den konkrete planlægning af casestudiet er sket i tæt dialog mellem de udvalgte skoler og Rambøll.

#### *Datakvalitet*

Der er gennemført seks casestudier af to dages varighed. Skolerne er udvalgt, så der sikres dybtgående kvalitativ viden om alle evalueringens temaer, herunder belyser temaer på både resultat- og indsatsniveau. Ydermere er skolerne udvalgt således, at der sikres spredning i graden af samarbejde mellem lærer og pædagog. Casestudierne er gennemført som en kombination af interviews og observationer. Interviewene sikrer, at der er indsamlet viden om forsøgene fra alle de involverede parter, mens observationerne bidrager med viden om lærere og pædagogers praksis.

Dog er informanternes forsøgsbevidsthed generelt set lav, da indsatserne betragtes som hverdag på flere af skolerne (typisk grundet lange forsøgsperioder). Dette har betydning for datakvaliteten, da informanterne typisk har vanskeligt ved at identificere, hvad de betragter som indsats og resultater af forsøget.

Rambøll vurderer dog samlet set, at kvaliteten af data indsamlet gennem casestudierne er særdeles god.