

KAPITEL 18

DEFINITION AF EN GOD LÆRER

Hver gang jeg hører nogen udtale sig om, hvordan det er at være folkeskolelærer i 2020'erne eller at undervise børn født i det nyeste årtusinde, undrer jeg mig. Det er sjældent lærerne, der står frem. Deres udsagn vejer sjovt nok ikke lige så tungt som eksperternes, dem, der analyserer og fortolker data. Problemet er bare, at det er så tydeligt for os, der har stået på gulvet i et klasselokale med ansvar for undervisningen, at eksperterne misser alt for mange pointer, overser, fejlfortolker, at vi ikke engang gider korrigere misforståelserne. Der er alt for mange af dem, de opstår hele tiden, for folkeskolen er en af de mest debatterede institutioner i samfundet, og man skulle tro, at det faktum, at vi alle engang har gået i grundskolen, giver os ret til at have en holdning til dens drift.

For nylig læste jeg vismandsrapporten fra Det Økonomiske Råd, hvor begrebet lærerbidrag bliver introduceret. Man har undersøgt, hvad der kendetegner en god lærer. En god lærer kan nemlig rykke eleverne fagligt og samtidig motivere dem til videre uddannelse. Det, at læreren er god, har langt større effekt end flere un-

dervisningstimer eller færre elever i klassen.

Den gode lærer, inspirerende, tænkte jeg. Jeg har nok gjort mig mine egne tanker om mig selv og mine gode og knap så gode kolleger, men det er interessant at se, hvordan andre definerer os.

Konklusionen i rapporten er ret skuffende, for man har ikke fundet svaret, men blot nogle teorier, der kan undersøges nærmere. Noget tyder dog på, ifølge undersøgelserne, at den gode lærer har meget undervisningserfaring, gode karakterer fra læreruddannelsen og få fraværsperioder fra undervisningen.

Det fremgår også, at en fagligt dygtig lærer kan have svært ved at komme igennem med sit budskab, hvis læreren ikke samtidig formår at lede klassen. Ordene "lede klassen" dækker over, at læreren er i stand til at få børnene til at tie stille, medmindre de bliver bedt om at svare på spørgsmål, hvor det til gengæld handler om at få dem til at deltage. De skal være opmærksomme, motiverede, flittige, disciplinerede, samarbejdende og positivt indstillede over for -læring.

En undersøgelse, der også henvises til i rapporten, har dokumenteret, at der er direkte sammenhæng mellem elevernes koncentrationsevne og læsefærdigheder og lærerens uddannelse i anerkendende klasserumsledelse.

Jo mere jeg læste, des mere selvglad blev jeg. For jeg havde netop haft høje karakterer, lavt fravær, efterhånden en del erfaring, og så er det anerkendende klasserumsledelse, der kendetegner min tilgang til undervisning. Jeg arbejder med *low arousal*, anerkendende pædagogik, relationsarbejde, faglige fællesskaber med *cooperative learning* og troen på, at alle børn kan noget.

Men jeg fejler alligevel.

For der skal mere til end en såkaldt god lærer.

Der skal også være læringsparate og -villige elever. Altså børn, der er opmærksomme, motiverede, flittige, disciplinerede, samarbejdende og positivt indstillede over for læring. Og gode forældre. En mor og en far, der skaber positiv opmærksomhed om det at gå i skole, at lære, lave lektier. Som viser deres børn, hvordan man tilsidesætter egne behov, respekterer turtagning i samtaler og anerkender andre børns ret til at være anderledes. Børn, som hviler i sig selv og kan modstå gruppepres.

I rapporten omtales den gode klassekammerat som en positiv faktor for andre børns læring, men man skal ikke have tilbragt meget tid i en skoleklasse, før man opdager, at det sjældent er de stille og fagligt dygtige børn, der er populære og dermed evner at påvirke andres adfærd. I enhver klasse er der et hierarki, eller flere, som børnene indordner sig under. Sport kan være en faktor, der placerer et barn i toppen, at være god til fodbold i frikvartererne. Fysik, kroppens udvikling tæller også. Udseende, materielle statussymboler, relationer til ældre elever og humor. En større amerikansk undersøgelse har vist, at venlighed over for andre har indflydelse på børns popularitet, og det kan undre mig, at jeg i flere tilfælde har set det modsatte. Kan der måske være tale om, at frygt også styrer børns adfærd, at de er bange for en klassekammerat, der er det modsatte af venlig, og derfor pleaser vedkommende?

Undersøgelserne af den gode lærer er korrigeret for de forhold, man ved, har indflydelse på, at børn bliver fagligt dygtige i skolen, nemlig forældrerens uddannelsesmæssige baggrund og økonomi. Der er også taget højde for, om eleverne har ADHD. Men hvad med alle de andre udfordringer, et barn kan rammes af, som angst, skolevægring, autisme, skilsmisse, alverdens alvorlige syg-

domme, lavt selvværd? Så vidt jeg ved, er det livsbetingelser, der også kan ramme børn af rige, veluddannede forældre, og som har direkte indflydelse på deres indlæringssevne i kortere eller længere perioder .

Det kan også gøre en forskel, at man på skolen har sådan en, som jeg var i en periode, en læsevejleder, der pendulerer rundt og løfter det faglige niveau for børn i problemer. Bliver man en dårligere lærer uden en god læsevejleder?

Hvis man følger en god lærer over tid, vil man opdage, at læreren vil have år med gode klasser og år med svære klasser. Man siger ikke dårlige, men svære eller hårde, og alle undervisere med lidt erfaring ved, hvad der venter dem, når de får en svær klasse, nemlig masser af hårdt arbejde.

I en de hårde klasser, jeg havde, kunne noget så simpelt som en litteratursamtale være så krævende, at jeg ikke havde overskud til at holde pause i personalerummet, men var nødt til at lukke mig inde for mig selv efter timen for at lade op igen.

Som en del af undervisningen stillede jeg et spørgsmål, for eksempel: Hvorfor fortæller pigen ikke, hvad der er sket med hendes mor? Der kom fem hænder i vejret, samtidig var der en, der rejste sig, og jeg opdagede, at der var en anden, der havde åbnet sin computerskærm.

”Luk den computer nu, og hvor skal du hen?”

”Jeg skal skide.”

Klassen grinede, jeg bad om ordentligt sprog, påpegede, at der lige havde været pause.

”Der skulle jeg ikke.”

Jeg lod eleven gå på toilettet, sagde nej til en, der så også ville

på WC, og gik hen til barnet, der stadig sad med sin computer, lukkede langsomt klappen ned, mens barnet forsøgte at gemme sit spil.

Så spurgte jeg igen, fingrene var for længst taget ned, nu kom der kun tre op, så jeg hjalp dem lidt på vej.

”Kom nu, har hun en grund til at holde det hemmeligt?”

Ude på legepladsen kom en forælder kørende på scooter med sit barn, en af pigerne pegede derud, fortalte klassen, hvem barnet var, alles opmærksomhed blev rettet mod scooteren.

”Kom så, tilbage til bogen. Hvem kan svare på spørgsmålet?”

En dreng rejste sig og smuttede hen til vinduet, bankede hårdt på det.

”Stop, sæt dig ned igen.”

Så stod der to ved vinduet, og en tredje var på vej. Jeg ventede derfor, til scooteren var kørt forbi, og prøvede igen med spørgsmålet, da alle var tilbage på plads.

En dreng begyndte at svare. Det var godt, han havde fanget pointen. Flere af de andre lyttede ikke, nogle talte samtidig, endnu et barn var ved at rejse sig op. Jeg stillede mig bag ham, lagde hånden på hans skulder, men han kastede sig frem og sagde, jeg ikke måtte røre ham. Jeg bad eleven, der talte, vente, til vi havde ro igen.

Og sådan blev det ved.

For nogle klasser har jeg været en god lærer, for andre har jeg ikke. Jeg har altid, fra jeg var en helt uerfaren lærer til sidste arbejdsdag, bedt om hjælp, vejledning, supervision, gode råd, når det var svært. Jeg har stræbt efter at være en god lærer, men jeg har endnu ikke fundet svaret på, hvordan man bliver det.

Jeg kan heller ikke se en rød tråd i de kåringer af gode lærere, som hvert år finder sted. Nogle hyldes for deres humor, andre deres engagement i børnenes liv, andre igen for deres kreative opgaver.

Når jeg tænker på lærere, jeg har mødt, er det heller ikke en helhed, men elementer, der i mine øjne gjorde dem gode.

Som forælder var det sådan set nok, at mine børn var glade for læreren. Så var de i mine øjne gode, og dem har der heldigvis været mange af. Som kollega skulle der lidt mere til, men jeg var imponeret af en af de unge, som var dybt optaget af sine elevers trivsel. Hun tog gerne på hjemmebesøg i fritiden, hendes undervisning var dog kaotisk, så der var hun ikke god. En anden var lige så kompetent, når det gjaldt de sårbare børn, men hun var alt for hård i sin klasseledelse, og nogle af børnene var kedede af at komme i klassen. Flere gange har den faglige standard gjort indtryk, når jeg har set produkter fra børnene. Ofte har jeg rost mine kolleger, sagt, de var gode, men jeg har også vidst, at de fejlede, når det handlede om empati for børnenes udfordringer.

Med andre ord vil jeg kunne sige, at nogle af mine kolleger var gode til noget, andre til noget andet, måske er det overmenneskeligt at være en helstøbt god lærer, ligesom det også er svært at være et godt menneske hele tiden.

KAPITEL 19

PRISEN PÅ INKLUSION

For tiden tales der meget om, at det er kravet om inklusion, der sætter mig og mine kolleger under pres. At lærerflugt og stresssygemeldinger hænger sammen med kravet om øget inklusion af børn, der alternativt henvises til specialtilbud.

Hvis man ikke kender skolen indefra, får man et indtryk af, at børn, der skal inkluderes, har problematisk udadreagerende adfærd, og der bliver talt om vold og trusler. Det er ikke min oplevelse, at problemet skal anskues fra den vinkel. Det er ikke min erfaring, at voldsomme børn med ADHD eller andre diagnoser er den største belastning i de fleste læreres arbejdsliv, hverken set fra klasseværelserne eller fra posten som ansvarlig for inklusionen på en større skole med cirka 800 børn.

Det er typisk de andre børn.

Jeg har mødt børn og forældre med et utal af problemstillinger, generel angst, social angst og separationsangst. Selvmordstruende børn, børn med autisme, APD, ADHD, ADD. Børn ramt af stress, børn med selvskadende adfærd, spiseforstyrrelser og skolevæg-

ring. Børn i sorg, børn med overbliksvanskeligheder og børn med lav arbejdshukommelse, generelle indlæringsvanskeligheder. Også børn, der er ramt af livet, men ikke af en diagnose, og det kan være dødsfald, misbrug, overgreb, social armod.

Kun i ganske få tilfælde har problemet været voldsom adfærd. Men når børn har udadreagerende adfærd, er det utrolig svært at håndtere på en skole, og derfor fylder de sager også så meget. Der er ikke kun en bekymring for barnet, der tydeligvis er i mistrivsel, men også for de voksne og de jævnaldrende, der bliver udsat for vold. Børnene reagerer meget voldsomt, når de kommer under pres, de slår, truer, smider med ting og løber ofte fra skolen i frustration. Jeg har fundet ulykkelige børn i alle aldre på deres bopæl, i et legeskur i skolegården, på toiletterne.

Et par gange har jeg også fastholdt et barn, fordi det ville skade sine jævnaldrende. Barnet havde store sten i hænderne og et vildt udtryk i øjnene, skreg med dyriske lyde, tro mig, man er ikke i tvivl om, at det er alvorligt, mine skinneben var blå i flere uger på grund af de spark, jeg fik. En anden gang har jeg holdt på et barn ude ved en skov, hvor vi efter en hektisk eftersøgning fandt barnet. Jeg kan stadig mærke, hvordan den spinkle krop rasede og kæmpede som en gal i mine arme, for så at falde til ro og samle kræfter til at kæmpe videre. Når barnet var i ro, kunne jeg slippe grebet lidt, tale blidt og kærtregne kinden, håbe på, at det var overstået. Også den gang var jeg forslået, barnet slog blandt andet hovedet mod min læbe, jeg havde blod i munden.

Derefter gjorde jeg det, som er det eneste, vi kan gøre: Jeg skrev det ned. Jeg havde brug for hjælp, til barnet, til nogle kolleger, til mig selv, men der er ingen hjælp at hente.

Da jeg var leder, og lærerne kom til mig på kontoret efter sam-

menstød med børn, gav jeg dem et dokument: Skriv. Så havde vi dokumentation i det tilfælde, at læreren eller pædagogen skulle få mén af hændelsen, ikke mindst hvis den gentog sig.

Derefter kunne jeg give lidt menneskelig omsorg og en ledelsesmæssig forsikring om, at der ikke var noget galt med deres handle-mønster, det var ikke deres skyld.

Jeg havde ikke andre muligheder. Kommunens kriseberedskab kom først i anvendelse, når der var rigtige kriser, ved alvorlige ulykker, som ved et barns dødsfald. Ikke når en niårig forårsagede en hævet læbe eller et blå øje.

Det var heller ikke muligt at sætte en ekstra voksen ind i klassen, hvor det udadreagerende barn gik, jo, måske et par timer ugentligt i en periode, men det betød, at der skulle fjernes en voksen fra en anden klasse med lige så stort behov for hjælp. Det var kernen af de ledelsesmæssige prioriteringer, pest eller kolera.

Mit kendskab til det pres, inklusionen lægger på os lærere, handler bare ikke så meget om angreb på vores krop som på vores sjæl. Da jeg første gang stiftede bekendtskab med ordet etisk stress – man bruger også betegnelsen moralsk stress eller samvittighedsstress – genkendte jeg fortvivlende mange situationer fra mine klasseværelser og fra samtaler med kolleger.

Grundlæggende handler den etiske overbelastning om, at man bliver stresset af sine arbejdsopgaver, ikke fordi man har alt for travlt og ikke kan nå at følge med, men fordi man ikke har mulighed for at gøre det rigtige. Når man er tvunget til at handle imod det, man faktisk og følelsesmæssigt ved, er den bedste løsning.

For mig er det kernen af det umenneskelige pres, som kravet om inklusion lægger på os lærere. Vi magter ikke opgaven, ikke

fordi den er for svær, men fordi den kræver flere arme, ører, hjerter, end vi er udstyret med.

Der er blandt lærere en enorm villighed til at tilpasse sig børnenes behov og give dem det, de har brug for i deres skoletid – og også uden for den. Jeg har hørt lærere tilbyde at hente børn på vej til arbejde om morgenen, tage på hjemmebesøg under langvarigt fravær, lave videomøder. Vi har eksperimenteret med hjemmelavede *time out*-hyggekasser i klasserne, fint pyntet med puder og lys, silkebånd om bordbenet til urolige hænder, gummislanger til hoppende ben. Yogabolde til at sidde på, belønningskasser med legetøj, strukturskemaer og piktogrammer. Større elever får brudt opgaver ned i mindre, mere overskuelige dele, de fritages for at lave alle opgaver, for at fremlægge, for at møde op mere end tre timer dagligt.

Vi har lavet videoinstruktioner, som kan genhøres, og jeg har personligt skrevet en novelle, hvor børnene og skolen var hovedpersoner for at inspirere dem til fortællelyst.

Vi har gjort alt, hvad vi kunne, inden for den ramme, der hedder én lærer til et par og tyve elever. Men det er en meget stram ramme med meget få muligheder, og hver eneste dag har jeg erkendt, at jeg svigtede et barn. Gid nogen havde fortalt mig, at den klump, jeg fik i maven af det, kaldes etisk stress.

Børn skal inkluderes på tre niveauer, fysisk, fagligt og socialt, men jeg ved godt, at der var et barn i en af mine klasser, hvor det primært var den fysiske inklusion, vi lykkedes med. I mange timer fik barnet lov til bare at sidde, mens jeg og nogle gange en pædagog brugte energi på at skabe ro, løse konflikter, hjælpe andre, der

måske havde knap så store behov, men gjorde mere opmærksomme på sig selv. Det var et barn, der var berettiget til mindst ni støttetimer om ugen. Når der var to lærere i de kreative fag, blev det talt med som en støttetime, men ikke på noget tidspunkt kom der en voksen, som havde særligt overskud til netop dét barn.

Hen over et skoleår var jeg vidne til, at det her barn, som aldrig forstyrrede eller provokerede nogen, gled ud af undervisningen og over i mistrivsel, det sitrede i min krop af modvilje mod at lade det fortsætte, klumpen i maven voksede, men jeg havde ingen indflydelse. Aftalen var, at barnet skulle blive i klassen, så længe der var trivsel, hvis det ændrede sig, kunne vi overveje en anden mulighed, men det blev hele tiden udskudt.

Når det er os ansvarlige omkring barnet, der svigter, når det er måden, vi har indrettet vores samfund på, så burde vi i stedet slå tilbage på systemet for at beskytte barnet, ikke bøje nakken.

Når det er de andre børn, der generer et udsat barn i så høj grad, at det kommer i mistrivsel, hvem skal så forlade klassen? Hvis det er børn uden særlige behov, der stjæler tiden med negativ adfærd, hvorfor er det så de sårbare børn, der bliver fjernet fra fællesskabet?

Skolesystemet fokuserer på de børn, der skal inkluderes. Man har forsøgt at finde en løsning i anderledes undervisningsmetoder, i hjælpemidler, i sporadiske støttetimer, uden det store held.

Måske skal man begynde at interessere sig mere for fællesskabet i stedet for det enkelte barn. Rent sprogligt har vi flyttet os fra at tale om, at barnet *har* problemer, til at barnet er *i* problemer, men det er stadig barnet, der er i fokus.

Jeg har set, hvordan børn med særlige behov kan udvikle sig til udadreagerende børn, når fællesskabet presser dem, men jeg har

også set det modsatte. En klasse med to støttekrævende børn, der indgik i et fællesskab, hvor børnene virkelig var forskellige og nogle af dem dejligt aparte. Der var et tydeligt fravær af konkurrencementalitet i klassen, alle børn kunne lege sammen, og det gjorde de ofte i pauserne, fangeleg. Der var støttetimer i klassen, børnene støttede hinanden, der var sjældent konflikter, alle var med på egne præmisser.

I en anden klasse gik der også to støttekrævende børn. Det ene barn kunne rummes socialt og fysisk, men der skulle differentieres rigtig meget på det faglige. Det andet barn kunne rummes fagligt og socialt, men havde svært ved at opholde sig i klassen på grund af de andre børns støjende adfærd. Uro, konflikter og negativ adfærd fik barnet til at forlade lokalet og søge ly i et stille hjørne et sted på skolen. Ingen af de to chikanerede deres klassekammerater eller lærere, de ville gerne lære, gerne bidrage til fællesskabet, men der var så mange udfordringer med andre børn i klassen, børn, der ikke havde diagnoser eller krav på støttetimer, at de ikke fik muligheden.

Begge børn blev senere anbragt i specialklasser.

Når et barn bliver udredt af kommunens skolepsykolog, udtaler den pædagogiske psykologiske rådgivning, PPR, sig efterfølgende om barnets behov for støtte. Hvis det vurderes, at barnet har brug for mere end ni støttetimer, skal skolen på skrift formulere en handleplan, hvor det fremgår, hvordan skolen vil sikre eleven støtte i klassen i mindst ni timer om ugen. Planen skal fremlægges for forældrene med anvisning af, hvor og hvordan de kan klage, hvis de ikke er tilfredse med afgørelsen.

Alternativt kan skolens ledelse indstille barnet til et specialtil-

bud. Indstillingen behandles af kommunens visitationsudvalg, og proceduren er forskellig fra kommune til kommune. Nogle visiterer børn flere gange årligt, andre kun en enkelt. De sidste presser på den måde skolerne til at finde en løsning for støtte i barnets stamklasse. Andre bliver presset til at finde løsninger økonomisk. Sådan har det været i de kommuner, jeg har været ansat i, og det har begge steder lagt et pres på hele systemet, der har resulteret i u hensigtsmæssige løsninger med konsekvenser for både børn, deres forældre og det personale, der skal forsøge at hjælpe børnene gennem en skoledag.

Når vi på skolerne i de pågældende kommuner valgte at sende et barn videre til et specialtilbud, hvor der typisk er flere voksne pr. barn, blev skolen økonomisk straffet med mellem 150.000 og 250.000 kroner om året, alt efter hvilket skoletilbud barnet bedst kunne rummes i. Det var ikke noget, vi på skolen besluttede, det var op til visitationsudvalget. Skolen skulle altså betale for barnets ophold i specialklassen.

Valgte vi i stedet at beholde barnet på skolen for at inkludere det med støtte i sin stamklasse, fik vi ikke ekstra økonomisk hjælp. De ni støttetimer skulle findes i skolens budget. Jeg var ærlig talt chokeret, da jeg som afdelingsleder med ansvar for inklusion blev klar over, at det forholdt sig sådan, og jeg kan stadig ikke se det som andet end udtryk for en kynisk holdning til folkeskolen og de mennesker, der lever i den hver dag, både store og små.

Den form for økonomisk politik er en hån mod de voksne, der kerer sig om børn med særlige behov, deres lærere, deres forældre, psykologerne fra PPR. Sidstnævnte vurderer over lang tid børnene, og når de kommer frem til, at barnet har behov for mindst ni støttetimer, så er det, fordi behovet er der. Hvorfor får

skolerne så ikke midlerne til at finde løsninger, der kan hjælpe børnene og samtidig lade dem gå i en klasse med jævnaldrende, der ikke har samme behov? Enten må man vurdere, at vi tager fejl, os, der omgås børnene, eller også er man ligeglad med dem, deres trivsel, deres uddannelse.

Når skolerne hverken får specialiseret hjælp udefra eller penge til at indhente den, så ender det med, at en tilfældig pædagog, der måske bare var sat på en klasse, fordi man på årgangen havde valgt at omlægge den understøttende undervisning til to-voksentimer, bliver udpeget som støttelærer. Den matematiklærer, der har en time til overs i sit undervisningsregnskab, kan også blive sendt ind i klassen en gang om ugen og tælle med i støttetimerne, til trods for at den pågældende lærer muligvis intet ved om specialundervisning eller om børn med særlige behov.

Men det ved forældrene jo ikke, når de ser handleplanen fra skolen. Hvis de altså rent faktisk forstår den. Sårbare børn har ofte forældre, der er udfordrede i livet og derfor ikke kan gennemskue, hvordan de bliver manipuleret til at acceptere vilkår for deres børn, der langt fra holder hånden over barnets faglige og sociale trivsel.

Mens nogle forældre kæmper for at få deres barn i en specialklasse, er der andre, der er modstandere. De er skræmte ved tanken om, at deres barn får et stempel, bliver et specialklassebarn, for man hører ofte, at når et barn ender i et specialtilbud, kommer de aldrig tilbage til folkeskolen igen.

Det er ikke helt sandt, for jeg har samarbejdet med en skole, hvor man satte en ære i at hjælpe barnet, familien og efterfølgende lærerne i folkeskolen med at tilpasse rammer og krav til barnets særlige behov, så barnet kunne vende tilbage.

Men jeg har også modtaget et barn fra et andet specialtilbud, fordi forældrene havde et stærkt ønske om at benytte folkeskolen igen. På specialskolen sagde man nej, frarådede, at barnet kom i den almindelige klasse, advarede om, at opgaven var for krævende for os, at der var alt for stor risiko for fiasko. Behøver jeg at sige, at specialskolernes økonomi også er bundet op på antallet af elever? Jo flere visitationer, des flere penge og arbejdspladser. Barnet kom dog tilbage til folkeskolen i en glidende overgang, vi fik ikke udstrakt hjælp til processen, men barnet blev inkluderet i sin klasse og fik succes.