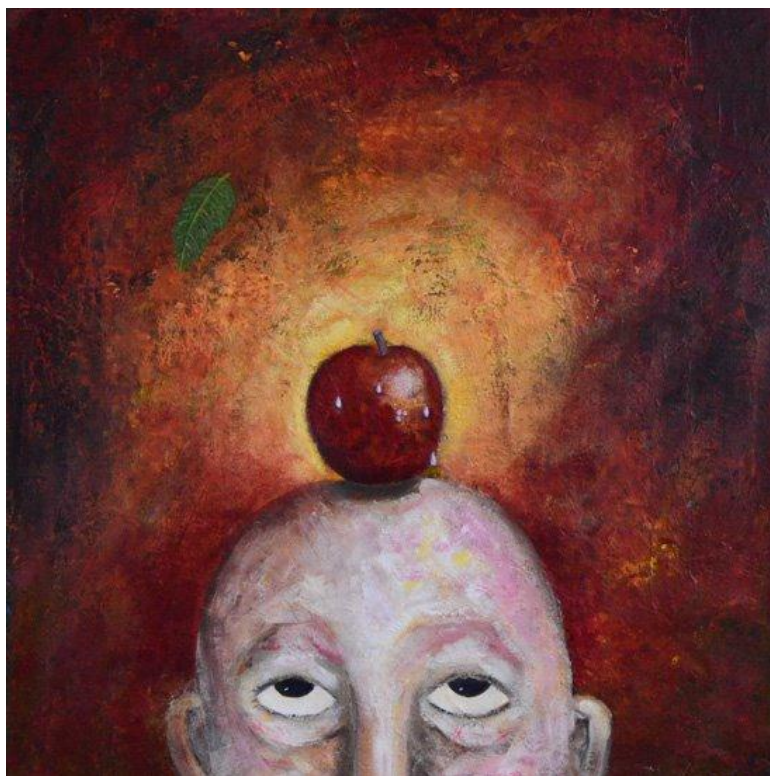


Niveaudeling, vejen til inklusion i folkeskolen?



Billede: Vibe Fauerholdt Frederiksen, Æblekoncentrat

PD-afgangsprojekt af Ellen Ahrensback Roesgaard
Vejleder: Henrik Balle Nielsen

Niveaudeling, vejen til inklusion i folkeskolen?

1 Indledning	3
2 Problemformulering	4
3 Metode	4
4 Den inkluderende folkeskole	6
4.1 Inklusion og rummelighed	6
4.2 Undervisningsministeriets fortolkning af begrebet inklusion	9
4.3 Spændingsfeltet mellem inklusion og niveaudeling	10
4.4 KRAI, ”Kompetencebaseret Rullende skolestart og Aldersintegreret Indskoling”	12
4.5 Undervisningsdifferentiering	13
5. Funktionel læsefærdighed	13
5.1 Definition	14
5.2 Relation mellem læsning og samfund	14
5.3 Hvorfor netop læsefærdigheder som kriterium for niveaudeling?	16
6 Læsning set fra et erfaringsperspektiv	16
6.1 De sociale læringsrum	16
6.2 Identitet, selvbillede og motivation	17
6.3 Forventning om mestring og oplevet mestring	19
6.4 Læsevanskeligheder som et socialt dannelsesmæssigt fænomen	19
6.5 Lærerens rolle	21
7 Egen undersøgelse	21
7.1 Beskrivelse af Tarm Skoles tiltag med niveaudeling af elever	21
7.2 En lille kvalitativ undersøgelse	23
7.3 Undersøgelsens metode	23
7.4 Fokusgruppeinterview	24
7.5 Undersøgelsen set i relation til Holmgaard	27

7.6 Problemativering af vores tiltag i forhold til folkeskoleloven	28
8 Problemativering af classesammensætning med meget stor spredning i	
Læsefærdigheder	29
8.1 Trivsel, motivation og læring	30
8.2 Problemativering af manglen på undersøgelser	30
9 Niveaudeling i praksis	31
9.1 Hvordan?	31
9.2 Problemativering af linjeskoler	32
10 Konklusion	33
12 Litteratur	34
13 Bilag	37

1 Indledning

”Skolegangen er en barsk oplevelse for de elever, som har svært ved at lære at læse. Der er meget få åndehuller i skoledagen, hvor der ikke er krav om læsefærdighed. Og der findes utallige vidnesbyrd om, hvordan børns og unges lyst til at lære, til at gå i skole, deres selvtillid og mod på livet har fået alvorlige knæk – som følge af deres læsevanskeligheder. Dokumentationen er entydig og massiv.”¹

Problemstillingen som Elbro her skitserer, er hverdag for tusindvis af elever i den danske folkeskole, og som lærer er det uhyre svært at gøre ret meget indenfor de eksisterende rammer. På overbygningen på Tarm Skole har vi de seneste år forsøgt os med forskellige former for niveaudeling, for på den måde at imødegå den enkelte elevs behov. De erfaringer vi dermed har gjort os, harmonerer dårligt med folkeskolelovens påbud om den udelte skole, hvor klassen er den grundlæggende undervisningsenhed der undervises samlet, og hvor klassen er sammensat med størst mulig spredning i faglige kompetencer. Vores erfaringer harmonerer heller ikke med den opfattelse man ofte støder på i medier og offentlige debatter; at det er synd for de elever der ikke kommer på det bogligt stærke hold. I og med niveaudeling ikke har været tilladt i den danske folkeskole siden før 1993, eksisterer der næsten ingen undersøgelser af området.

Cand. pæd. psych. Aase Holmgaard har undersøgt hvordan unge med læsevanskeligheder oplever at være niveaudelt. Hun tegner i sin ph.d.-afhandling et billede af unge ordblinde der giver udtryk for stor lettelse over at blive undervist sammen med andre med samme problem, og som for første gang i deres skoletid oplever at kunne følge med i timerne og profitere af undervisningen. I indeværende PD-afgangsprojekt undersøger jeg hvordan unge trives med den måde vi hidtil har bedrevet niveaudeling på i overbygningen på Tarm Skole. Er der forskel på hvordan Holmgaards unge ordblinde, og de unge på Tarm Skole oplever det at være niveaudelt?

Folkeskolen skal være i stand til at rumme alle børn uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale og sproglige situation. Måden man hidtil har forsøgt at løse den opgave på, er gennem undervisningsdifferentiering. Ansvar for skolens rummelighed bliver på den måde placeret hos den enkelte lærer, hvilket er problematisk, idet der er rigtig mange andre faktorer i spil, når en skole skal udvikle inklusion. Det er ydermere et problem, at rummelighedsbegrebet, som det bliver brugt i den danske skoledebat, ikke er ordentligt defineret. Den engelske uddannelsesforsker Alan Dyson, har analyseret Salamancaerklæringen fra 1994, og han hævder at den er en sammenskrivning af fire forskellige uddannelsesdiskurser; en etisk og en politisk

¹ Elbro, 2001, s. 194

diskurs der er optaget af at definere hvad den inkluderende skole *er*, og en økonomisk og en pragmatisk diskurs der er optaget af at definere hvad den inkluderende skole *kan*. Diskurserne er indbyrdes inkompatible, hvilket gør det vanskeligt at føre en konstruktiv debat.

Vi har altså at gøre med en stor gruppe børn og unge der ikke trives med den måde vi pt. organiserer undervisningen i folkeskolen, en folkeskolelov der ikke giver plads til disse børn og unges behov samt et påbud om inklusion af en endnu bredere elevgruppe end den vi har i dag. Dette fører mig frem til følgende problemformulering:

2 Problemformulering

Hvorvidt og hvordan kan læsevejlederen i samarbejde med skolens ledelse og lærere kvalificere organiseringen af udskolingens danskundervisning i krydsfeltet mellem forestillinger om inklusion og hensynet til elevens selvforståelse som læser?

3 Metode

Idet *rummelighed* og *inklusion* bruges synonymt i skoledebatten, vil jeg analysere begreberne og afdække om der er belæg for at skelne mellem dem. På baggrund af Dysons diskursanalyse vil jeg undersøge om og i hvor høj grad der er tale om diskrepans mellem den diskurs hhv. undervisningsministeriet og folkeskolens unge taler ud fra, når vi taler om inklusion. Folkeskolens unge er her repræsenteret ved Holmgaards 53 informanter fra en ordblindeefterskole, og mine egen 3 informanter fra en lille kvalitativ undersøgelse, foretaget blandt 9.-klasseelever med læsekompetencer under middel. Jeg vil desuden undersøge hvad der måtte være af forskelle og ligheder mellem Holmgaards og mine informanters opfattelse af at være niveaudelt i undervisningen.

KRAI, Kompetencebaseret Rullende skolestart og Aldersintegreret indskoling – pilotprojekt fra Aarhus Kommune, inddrages som eksempel på hvordan der på forskellig vis søges at imødegå den enkelte elevs kompetencer og behov. Rapporten om projektet rejser en række spørgsmål som jeg har stillet til projektets pædagogiske konsulent, Marianne Holst Nielsen, men da denne ikke har mulighed for at tale med mig før efter aflevering af dette afgangsprøve, vil jeg behandle vores korrespondance ved den mundtlige eksamen.

I afsnit 6.2 bruges begrebet motivation. Begrebet er meget grundigt beskrevet i litteraturen, hvor flere af teorierne kan være både modstridende og overlappende. Jeg har valgt at reducere begrebet til en skelnen mellem indre og ydre motivation; ydre motivation bygger på en behavioristisk tilgang, hvor motivationen opstår som reaktion på ydre påvirkning som straf og belønning. Indre

motivation bygger på den forudsætning, at mennesket er udstyret med nogle grundlæggende medfødte behov, f.eks. behovet for at føle sig kompetent og udvikle kompetencer. Bl.a. Piaget er eksponent for indre motivation.

I afsnit 7, Egen undersøgelse, beskrives først et tiltag på Tarm Skole fra skoleåret 2011/2012. Tiltaget går ud på at danne klasser efter læsekompetencer, og er efterfølgende evalueret med eleverne. Evalueringen er en spørgeskemaundersøgelse udarbejdet af læsevejleder og ledelse, og er tænkt som arbejdsredskab til bestyrelsen. Den er altså ikke udarbejdet med henblik på at skulle bruges i denne opgave. Besvarelsene er anonyme, men eleverne har angivet klasse, hvilket betyder at vi kan se om der er divergerende opfattelser på hhv. det læsestærke og det mindre læsestærke hold. Elevbesvarelsene ligger som bilag 1; 9A er den mindre læsestærke klasse, 9C er sammensat af årgangens stærkeste læsere. Evalueringens mål er at undersøge elevernes subjektive oplevelse af det nye faglige niveau i alle fag, og hvordan de trives med niveaudelte klasser.

Tekstlæseprøverne fra Hogrefe Psykologisk Forlag, TL-test, er brugt til afdækning af elevernes funktionelle læsefærdigheder. Prøverne er valide og gennemtestede, og systemet opererer med en bred vifte af termer som læsemåde, læseformer, læseforståelse, læsevaner og læsefærdigheder. Testsystemet arbejder med begrebet *elevprofil*. Elevprofilen er et udtryk for læsepræstationens placering i forhold til andre elever, og giver dermed de oplysninger vi har brug for til arbejdet med at niveaudele eleverne.

Desuden vil jeg problematisere classesammensætning med meget stor spredning i læsefærdigheder, og undersøge om, og i hvor stort omfang, man kan niveaudele undervisningen i den danske folkeskole.

Jeg betragter afgangprojektets skriftlige og mundtlige eksamensdel som komplementære på indholdssiden, og har valgt at henlægge fremstillingen af læsevejlederens konkrete kommunikation og strategier til den mundtlige del.

4 Den inkluderende folkeskole

"Fællesskabet står højt på min politiske dagsorden. Det er vigtigt for mig, at vi arbejder målrettet for, at flest mulige børn får mulighed for at være en del af børnefællesskabet og klassefællesskabet ved at blive inkluderet i den almindelige folkeskole."² Christine Antorini

² <http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Ministeren-mener>

4.1 Inklusion og rummelighed

Begrebet inklusion giver intuitiv mening, og de fleste mener dermed at vide hvad der ligger i det. Men deri ligger også begrebets svaghed; mange bruger begrebet og tilslutter sig det, uden de nødvendigvis lægger det samme indhold i det. Inklusion er et internationalt pædagogisk begreb, der i den danske debat bruges synonymt med ordet *rummelighed*. Dette åbner for endnu flere mulige fortolkninger, og derfor må begrebet analyseres.

Det internationale begreb *inklusive schools* blev introduceret i Salamancaerklæringen i 1994.

Tanken er, at

... almindelige skoler der har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse.³

Alan Dyson, engelsk uddannelsesforsker, har analyseret denne tekst og påviser at den er en sammenskrivning af fire forskellige uddannelsesdiskurser; en etisk diskurs, en økonomisk diskurs, en politisk diskurs og en pragmatisk diskurs.

Den etiske diskurs handler om, at alle børn skal have lige adgang til uddannelse og indflydelse på eget liv. Den økonomiske diskurs påpeger, at den inklusive skole medvirker til hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse. Den politiske diskurs ser den inkluderende skole som den væsentligste indsats mod en række af de forhold, som truer vore samfund med splittelse og utryghed. Endelig er der den pragmatisk diskurs som fastslår, at den inkluderende skole er den mest effektive fremgangsmåde, når målet er at give alle børn en ordentlig uddannelse.

Denne analyse åbner spørgsmålet, om det overhovedet kan lade sig gøre at sammenfatte de fire forskellige samtaler om uddannelse i ét begreb? Dyson ser visse fællestræk mellem den etiske og den politiske diskurs; begge er optagede af at definere hvad den inkluderende skole *er*, de har begge et ideal om en socialt retfærdig skole og om udviklingen af demokrati og mangfoldighed. Både den etiske og den politiske diskurs retter sig mod en bestemt form for inklusion af en særlig gruppe børn, nemlig de børn der tilhører undertrykte og marginaliserede grupper, f.eks. etniske minoriteter eller udviklingshæmmede.

³ Her i Holmgaard 2004, s. 155

Dyson ser også en række ligheder mellem den økonomiske og den pragmatiske diskurs; begge er optagede af hvad den inkluderende skole *kan*, og begge er optagede af effektivitet. Disse to diskurser retter opmærksomheden mod en anden børnegruppe, nemlig de børn som har særlige undervisningsmæssige behov; f.eks. læsevanskeligheder og emotionelle vanskeligheder.

En sammenfatning af alle fire diskurser vil ifølge Dyson være overmåde svær at skabe, idet de i forholdene *udgangspunkt*, *ræsonnement* og *målgruppe* er indbyrdes inkompatible.⁴ Når vi bruger begrebet inklusion må vi altså stille os selv spørgsmålet: Hvilken samtale om uddannelse ønsker vi at deltage i? Taler vi om en socialt retfærdig skole, hvor vi er optagede af at inkludere minoriteterne, eller taler vi om at inkludere læsesvage elever i klassen og lave bedre resultater i Pisa-undersøgelserne?

Med den danske oversættelse af begrebet, ”rummelighed”, går det ikke meget bedre. Ordet rummelighed optræder første gang i Susan Tetlers ph.d.-afhandling fra 2000, *Imellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik*, og Holmgaard konkluderer på en analyse, at også dette bygger på to forskellige grundlagsforståelser, anvender to forskellige logikker og retter sig mod to forskellige målgrupper. Begrebet relaterer en etisk diskurs med en pragmatisk, og ifølge Dyson er vanskelighederne ved denne øvelse så overvældende, at det må grænse til det umulige.⁵

I den almindelige skoledebat, men også på undervisningsministeriets hjemmeside, hører man ofte begreberne *inklusion* og *rummelighed* brugt synonymt. Ifølge Rasmus Alenkær er dette problematisk, idet begreberne ikke betyder det samme. På baggrund af Allan Dyson, Mel Ainscow og Susan Tetler har han formuleret en definition af begge begreber:

Den rummelige skole muliggør tilstedeværelsen af elever, der er anderledes end de øvrige elever på skolen. Eleven der skal rummes kan sidde i klassen og lave læringsaktiviteter der er uafhængige af klassens øvrige aktiviteter. Eleven rummes i klassen, men har ikke nødvendigvis noget at gøre med klassens fælles arbejde. I den rummelige skole opretholder man idéen om hvad der er *normalt* og hvad der er *specielt*. De elever der ikke kan klare sig med skolens normale undervisningstilbud er specialundervisnings elever. De får specialundervisning i eller uden for

⁴ Holmgaard 2004, s. 154 - 157

⁵ Holmgaard 2004, s. 99 - 100

klassen, måske på hold, måske alene. En elev der rummes kan altså være en elev der går på samme skole og i samme klasse som sine jævnaldrende, men som ikke nødvendigvis har del i klassefællesskabet.

I *den inkluderende skole* er alle elever specielle. Man har den opfattelse, at børn med forskelligt udgangspunkt i alder, køn, familiebaggrund, begavelse, natur, motivation, fysik, læringsstil mm. har forskellige måder at lære på. Skolen kan derfor ikke udvælge de elever der passer ind i det eksisterende skolesystem og afvise elever der ikke passer ind i det eksisterende skolesystem. Derfor kan der hverken være normal- eller specialundervisning, med derimod differentieret undervisning, der er tilpasset den enkelte elev. Inklusion handler i høj grad om skolens struktur og organisation, der skal tilrettelægges på en sådan måde, at alle børn kan undervises der. I den inkluderende skole oplever den enkelte elev at han eller hun aktivt bidrager til skabelsen af det fællesskab der er på skolen, men hver elev bidrager på sin måde, - alle elever gør ikke nødvendigvis det samme hele tiden.

Alenkær mener, at det ikke er inkluderende skolepraksis, at alle elever til enhver tid skal være sammen, men at alle læringsaktiviteter skal være en del af et tema, et projekt eller en ide som er fælles for elevens jævnaldrende. På den måde mener han, at man godt kan inkludere ved at ekskludere, så længe eksklusionen er fælles for alle. Hvis eksklusionen tilrettelægges således at den støtter elevens oplevelse af at høre til de jævnaldrendes fællesskab, er den faktisk en inkluderende foranstaltning.⁶

Begreberne er altså ikke klart definerede, og ser ud til at være splittede i en politisk og en forskningsbaseret diskurs.

4.2 Undervisningsministeriets fortolkning af begrebet inklusion

Der foreligger ikke nogen definition eller fortolkning af begrebet inklusion på Undervisningsministeriets hjemmeside, og det til trods for, at emnet fylder meget i dette forum. Men under overskriften ”Fakta om inklusion” findes en række udsagn der tydeligt indikerer hvilken diskurs, bevidst eller ubevidst, undervisningsministeriet er optaget af:

6

http://www.sonderborgkommune.dk/PasningOgSkolegang/FremtidensSkole/~/_media/BoernOgUddannelse/Dokumenter/Fremtidens%20skole%20i%20Soenderborg/20101011/definition_inklusion.ashx

Kommuneaftalen for 2011: Den høje grad af udskillelse strider mod de politiske målsætninger – lokalt og nationalt – om, at den almindelige folkeskole skal være rummelig og kunne omfatte hovedparten af børn med særlige behov.

Kommuneaftalen for 2012: Regeringen og KL er enige om, at der skal ske en omstilling af specialundervisningsområdet, så en stigende del af eleverne inkluderes.

Regeringsgrundlaget: [Vi skal have] En folkeskole, hvor færre elever modtager specialundervisning og flere inkluderes i den almindelige undervisning med de nødvendige støtteforanstaltninger og faglige udfordringer.⁷

Kommuneaftalen for 2011 bruger udtrykket *børn med særlige behov*, hvilket bliver præciseret i kommuneaftalen for 2012 hvor man kan læse, at det er fra specialundervisningsområdet eleverne skal inkluderes. I regeringsgrundlaget står helt tydeligt, at man ønsker en folkeskole, hvor færre elever modtager specialundervisning og flere inkluderes i den almindelige undervisning. Under ”Fakta om inklusion” findes endvidere oplysninger om, at der bruges 13 mia. kr. årligt på specialundervisningsområdet, at ca. 7,9 mia. kr. går til finansiering af udgifterne til specialklasser og specialskoler osv. Økonomien er altså en væsentlig faktor, når ministeriet vil oplyse om inklusion. Undervisningsministeriet taler her ind i en økonomisk diskurs, hvor målgruppen er den børnegruppe, som af forskellige årsager har særlige undervisningsmæssige behov, f.eks. læsevanskeligheder, og hvor man er optaget af at finde ud af, hvordan man får mest kvalitet for pengene.

På undervisningsministeriets hjemmeside ligger et lille tv-klip, hvor undervisningsminister Christine Antorini giver udtryk for regeringens holdning til inklusion. Ministeren taler om en fagligt stærk folkeskole, om at pengene skal bruges bedre, og at de børn der skal inkluderes, er børn fra specialundervisningsområdet.⁸ Fokus på udnyttelse af ressourcer og effektivisering af undervisningen peger også ind i en økonomisk diskurs.

Det er altså ikke inklusion i Alenkærs definition Undervisningsministeriet prøver at kommunikere gennem sin hjemmeside, men rummelighed. Ministeriet taler ikke om at ændre skolens organisering så inklusion bliver mulig, men om at rumme elever med særlige behov, og om at give elever med særlige behov specialundervisning inde i den almindelige klasse. Hvor ministeriet taler ind i en økonomisk diskurs, relaterer Alenkær til en etisk diskurs mens de retorisk bruger samme begreb, nemlig inklusion.

⁷ <http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Fakta-om-inklusion>

⁸ <http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion>

4.3 Spændingsfeltet mellem inklusion og niveaudeling

Den reelt inkluderende skole har et inkluderende læringsmiljø. Læringsmiljø defineret som den atmosfære, den sociale interaktion og de holdninger eleven *erfarer* i skolen. Elevens oplevelse af læringsmiljøet har konsekvenser for hans eller hendes motivation, selvopfattelse, præstationer og adfærd, hvilket vil blive uddybet i afsnit 6. Skaalvik og Skaalvik bruger begrebet *oplevelseskriterier*, når det drejer sig om hvordan elever oplever skolen – socialt, kognitivt og emotionelt. Begrebet omfatter læring og færdigheder, men handler også om, i hvilken grad eleverne udvikler forventninger om mestring, motivation, trivsel, selvværd, om de føler sig trygge i skolen, føler, at lærere og klassekammerater regner med dem, og føler, at de deltager aktivt i praksisfællesskabet i kassen. Disse kriterier er afgørende, når man skal vurdere, om skolen er inkluderende.⁹ Den inkluderende skole skabes derfor ikke alene ved at placere forskellige elevtyper i samme klasselokale, men ved at skabe rammer som gør det muligt for skolen at udvikle sig i inkluderende retning. Rammekriterier kunne være økonomi, lærerressourcer, fysiske forhold, lærernes undervisningskompetencer og undervisningsmateriale, men også holdninger og værdier i samfundet og i skolen er faktorer der har indflydelse på den inkluderende skole.

Der er noget der tyder på, at en skole, der nok rummer alle elevtyper fysisk, men ikke har et inkluderende læringsmiljø, har en direkte ekskluderende virkning på nogle elever. Når Holmgaard i sin interviewundersøgelse spørger ind til hvordan informanterne trives med at blive undervist niveaudelt, er svaret entydigt:

De unge fastslår, at det er i den rummelige undervisningsform i folkeskolen, at læsevanskeligheder synliggøres, og det er der, udskillelsen finder sted.¹⁰

Der er altså noget der tyder på, at regeringens ideal om inklusion ikke taler til unge med læsevanskeligheder, og for interviewpersonerne i Holmgaards undersøgelse er det ubegribeligt, at man kan have en forestilling om at det er godt for en klasse, hvis de børn der går i klassen er vidt forskellige. Holmgaard påpeger, at det for de unge i hendes interviewundersøgelse har haft en ekskluderende og marginaliserende betydning at sidde i en almindelig folkeskoleklasse, hvorimod skiftet til en specialefterskole har haft en givende og motiverende betydning. Bl.a. erkender de for første gang hvad det sociale samspil kan bidrage med, når man skal lære at læse. Sara udtrykker sig klart i et citat fra afhandlingen:

⁹ Skaalvik, s. 221

¹⁰ Holmgaard 2007, s. 108

... jeg synes, det [at blive undervist sammen med andre med læsevanskeligheder] er en fantastisk ide. Jeg synes, det er utrolig dejligt bare at prøve at være i en klasse, hvor ... man sidder og kan forstå, hvad læreren siger, og man kan følge med i alt, hvad der foregår, det er en stor oplevelse. Det er dejligt ...¹¹

Informanterne i Holmgaards undersøgelse hører til den målgruppe undervisningsministeren taler om skal inkluderes; børn og unge fra specialundervisningsområdet. Men målet for disse unge er ikke at blive inkluderet, målet er at blive deltagere på lige fod med andre, at føle sig ligeværdige og at få lært så meget som muligt.

Tilsyneladende er der altså langt mellem regeringens ønske om inklusion, og de unges ønske om elevdifferentiering. Forklaringen her på kunne være, at regeringen samtaler ud fra en økonomisk diskurs og er optaget af effektivitet og ressourcudnyttelse, mens de unge tydeligvis taler ud fra en etisk diskurs, og mener at alle børn og unge skal have lige adgang til uddannelse og indflydelse på eget liv, hvilket de oplever, de ikke får i en udelt skole.

4.4 KRAI, Kompetencebaseret Rullende skolestart og Aldersintegreret Indskoling

I 2008 blev et stort pilotprojekt søsat i Aarhus kommune, omfattende tre af kommunens skoledistrikter; Malling, N.J. Fjordsgade og Lisbjerg. Projektet hedder KRAI, Kompetencebaseret Rullende skolestart og Aldersintegreret Indskoling, og har til formål at sikre bedre muligheder for at differentiere undervisningen i forhold til den enkelte elevs kompetencer og behov.

I tilknytning til effektmålet har Børn og Unge udviklet en fælles læringsforståelse, som er grundlaget for indsatsen over for alle børn og unge mellem 0 og 18 år. I Børn og Unges udviklingsplan fremgår det, at

”Vi skal have et højt ambitionsniveau på alle børns vegne. Men der er behov for en differentieret indsats baseret på det enkelte barns forudsætninger. Vi skal behandle børn forskelligt for at give dem lige muligheder”.¹²

Mål og intentioner i projektet knytter an til folkeskolelovens § 18 der handler om undervisningsdifferentiering, hvor undervisningen i alle fag skal tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin med sigte på, hvad den enkelte elev kan opnå. I

¹¹ Holmgaard 2007, s. 58

¹² KRAI Hovedrapport - slutevaluering

løbet af de første to-tre år af skoletiden går eleverne i en aldersintegreret indskoling, hvor noget af tiden forløber i fælles hold og resten i kompetencebaserede grupper. Det er muligt for eleverne at flytte rundt mellem kompetencegrupperne, hvis deres niveau ændres så meget, at en anden kompetencegruppe vil passe bedre til dem. Pilotprojektet arbejder altså med niveaudeling, men bruger en anden retorik, f.eks. ”kompetencebaseret tilgang” og ”differentiering på baggrund af børnenes forudsætninger og behov”.

I slutrapportens evaluering kan man læse at der er varierende vurderinger af, hvilke børn der profiterer mest af KRAI, men den samlede og enslydende vurdering fra stort set alle aktører - ledelse, medarbejdere og forældre – er, at KRAI styrker fagligheden og fremmer børnenes muligheder for læring.

Man kan undre sig over at et pilotprojekt som KRAI, der åbenlyst baserer indskolingen på niveaudeling, bliver godkendt af undervisningsministeriet, og tilmed gøres permanent efter projektets udløb. Der kan også stilles en del spørgsmål til elevernes trivsel og læring, og til graden af skolernes inklusion af elever med læsevanskeligheder. Dette vil jeg vende tilbage til ved den mundtlige eksamen.

4.5 Undervisningsdifferentiering

Da man med folkeskoleloven af 1993 afskaffede niveaudeling og introducerede undervisningsdifferentiering, var det med henblik på at rumme alle børn i folkeskolen. Undervisningen skulle nu tilrettelægges så undervisningsformer, undervisningsmidler, metoder, stofudvælgelse mm., svarede til den enkelte elves behov. Samtidig blev det ulovligt at dele eleverne efter fagligt niveau, med mindre der var tale om decideret specialundervisning.¹³ I 2003 blev der åbnet for muligheden for holddannelse, dvs. at man kunne danne hold efter elevernes faglige niveau, men højst i 50 % af undervisningstiden, og holddannelsen måtte ikke være planlagt fra skoleårets begyndelse. Ansvar for skolens grad af inklusion er dermed blevet lærernes, og afhænger nu af lærernes undervisningsdifferentieringskompetencer.

Lærerens kompetencer er en af de vigtigste forudsætninger for at kunne give en differentieret undervisning, men dermed er målet om inklusion ikke nået. I afsnit 4.3 har jeg skitseret en række rammekriterier som alle har indflydelse på skolens læringsmiljø, og i afsnit 6. vil det fremgå, at undervisningsdifferentiering kun en lille del af de faktorer der har indflydelse på det inkluderende

¹³ <http://inet.dpb.dpu.dk/ress/skolelove/folkeskole/30.06.1993.html>, §18, stk. 1-2

læringsmiljø. Derfor kan man ikke alene placere ansvaret for skolens grad af inklusion hos læreren.

”Fællesskabet står højt på min politiske dagsorden”, siger Christina Antorini i det indledende citat, og ministeren giver udtryk for, at det for hende er vigtigt, at flest mulige børn får mulighed for at være en del af klassefællesskabet ved at blive inkluderet i den almindelige skole. Ministeren anvender imidlertid en anden og langt mere økonomisk funderet tilgang end den forskning hun tilsyneladende støtter sig til, og dermed er inklusion kommet til at handle om fysisk flytning af børn, i stedet for at handle om at flytte børn fagligt.

5 Funktionel læsefærdighed

Med informationsteknologiens indmarch i samfundet, er kravene til den enkeltes læse- og skrivefærdigheder vokset betydeligt. Til trods for at it rummer flere muligheder for f.eks. kommunikation med billeder og symboler eller elektronisk oplæsning, er basis i vores informationsøgning og videnstilegnelse stadig skriftsproget. Idet skolen i almindelighed, overbygningen i særdeleshed, næsten udelukkende består af aktiviteter hvor læse- og skrivefærdigheder er nødvendige, kan betydningen af gode funktionelle læsefærdigheder næsten ikke overvurderes. Derfor er læsevanskeligheder også et langt mere synligt problem end f.eks. problemer med matematik.

5.1 Definition

Unesco har i 1978 defineret to typer af læsefærdighed – elementær og funktionel læsefærdighed. Ved elementær læsefærdighed forstås evnen til afkodning, mens den funktionelle læsefærdighed beskrives på følgende måde:

”At være i stand til at deltage i alle de aktiviteter, hvor læse- og skrivefærdigheder er nødvendige for, at den enkeltes gruppe og samfund kan fungere effektivt”.

(Unesco, 1978)¹⁴

¹⁴ Her i Christensen, s. 6

Forskellige forhold som godt ordforråd, gode elementære læsefærdigheder, omverdensforståelse og viden om grafiske symboler som f.eks. tegnsætning, er forudsætninger for at opnå god funktionel læsefærdighed.

5.2 Relation mellem læsning og samfund.

Den opmærksomhed der har været i medierne omkring læsning siden de første dårlige resultater i Pisa-undersøgelserne i begyndelsen af 2000, illustrerer meget godt samfundets interesse i, at vores børn og unge bliver gode læsere. Samfundet afsætter ressourcer til at oplyse småbørnsforældre om vigtigheden af oplæsning, rim og remser, sange, billedbøger mm. Børnehavepædagoger skal undervise i bogstaver, lyde, legeskrivning og før-læsning, og i løbet af børnehaveklassen skal eleverne så småt begynde at knække læsekoden. Dermed kan man sige, at læsning er en af den danske kulturs dominerende værdisætninger. Ifølge Aase Holmgaard er det ikke muligt at leve i og deltage i et samfund som det danske, uden at acceptere og forsøge at efterleve kulturens værdisætning af læsning og læsefærdigheder. Derfor bliver det et individuelt, socialt og dannelsesmæssigt problem for de børn, der ikke magter læsningen godt nok.¹⁵ Hvad det får af betydning for vores børn og unge, bliver nærmere beskrevet i afsnit 6.4.

5.3 Hvorfor netop læsefærdigheder som kriterium for niveaudeling?

Elever i overbygningen forventes at kunne skaffe sig viden gennem læsning, dvs. ”at læse for at lære”. Der er stort set ikke det fag i overbygningen hvor man ikke i større eller mindre grad arbejder projektorienteret, og hvor eleverne altså skal være aktivt opsøgende i indsamling af materialer og kilder, skal kunne læse, bearbejde og forholde sig kritisk til samme, samt formidle resultatet af arbejdsprocessen. Denne arbejdsform stiller store krav til elevernes læsekompetencer, og med Arnbaks ord, vil det derfor være indlysende, at elever med mangelfulde funktionelle læsefærdigheder vil sakke mere og mere bagud i forhold til deres jævnaldrende kammerater i stort set alle fag, hvor de skal læse sig til viden.¹⁶ Arnbak anviser en række tiltag man kan gøre for at kompensere for elevernes læsevanskeligheder; f.eks. læse dele af teksten op for denne gruppe elever, rekvirere film og videoer som supplement til lærebogen samt scanne teksterne ind på computer, så eleverne kan få læst dem højt. Alt sammen noget der uden tvivl vil kvalificere undervisningen, men som også kan være med til at skabe social eksklusion, fordi eleverne bliver udstillet i klassen.

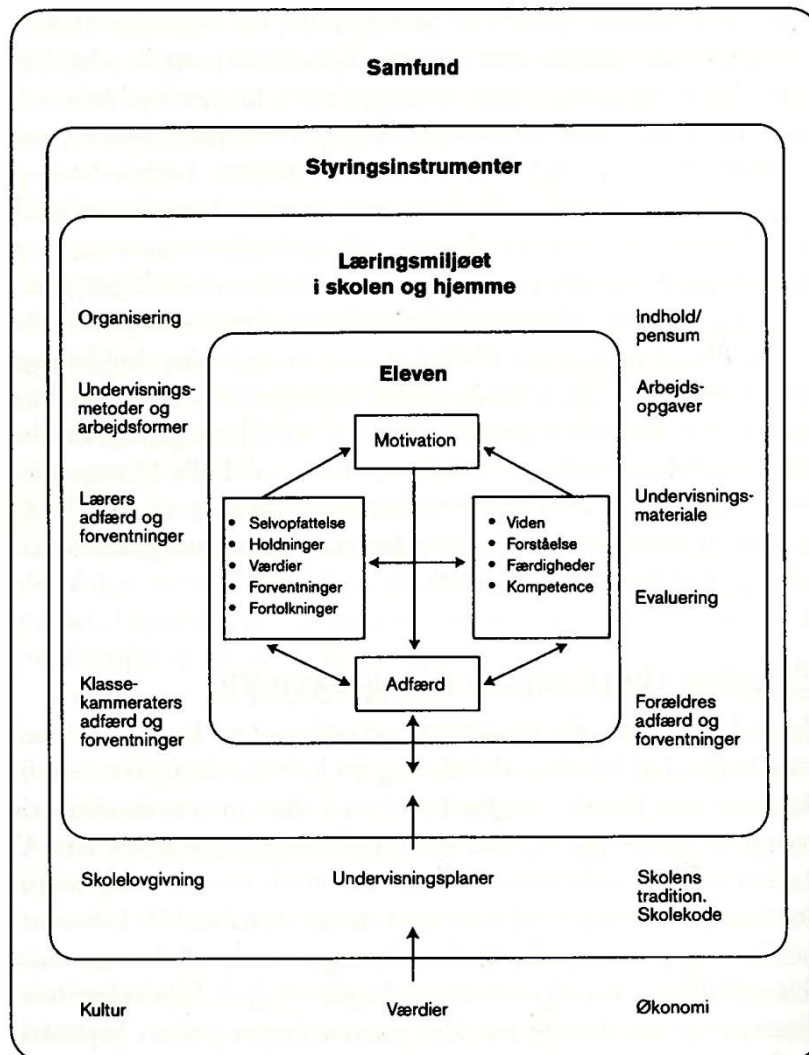
¹⁵ Holmgaard 2007, s. 193

¹⁶ Arnbak, s. 32

6 Læsning set fra et erfaringsperspektiv

6.1 De sociale læringsrum

Læringsmiljø er et komplekst begreb bestående af mange forskellige komponenter. Dertil kommer, at de forskellige forfattere lægger forskelligt indhold i begrebet, og det i sidste ende derfor bliver vanskeligt at definere. Skaalvik & Skaalvik har opstillet en model som søger at skabe et overblik over komponenterne, deres indbyrdes sammenhæng og påvirkning af hinanden.



Figur 1. Illustration af elevernes læringsmiljø

Skaalvik & Skaalvik, s. 12

Vi kan foretage en opdeling af komponenterne i to; de ydre forhold som skolelovgivning, undervisningsplaner, undervisningsmetoder og arbejdsformer, pensum, evaluering mm., og den sociale interaktion eleverne *erfarer* i skolen, f.eks. selvfølelse, klassekammeraters adfærd og forventninger, motivation og lærernes adfærd og forventninger. Ifølge Skaalvik & Skaalvik er det

elevernes *oplevelse* af læringsmiljøet, der har konsekvenser for deres motivation, selvopfattelse, præstationer og adfærd,¹⁷ og velvidende at samtlige komponenter i modellen har indflydelse på læringsmiljøet samlet set, vil jeg her, i relation til min problemformulering, hovedsagligt fokusere på denne oplevelse. Det Holmgaard kalder *erfaringsperspektivet*.

Da Aase Holmgaard i forbindelse med sin ph.d.-afhandling ville undersøge unge ordblindes læsevanskelighedsoplevelser, undrede hun sig i første omgang over, hvor få af de unges udtalelser der handlede om ”egentlige” læsevanskeligheder. Samtlige hendes 53 interviewpersoner inddrog ”de andre” i deres beskrivelse af oplevelsen af egne læsevanskeligheder.¹⁸ Holmgaard påviser, at læsevanskeligheder, set fra et erfaringsperspektiv, er et socialt fænomen. De tegn og begivenheder der har med opdagelsen af læsevanskeligheder at gøre, knyttes af de unge til relationer og oplevelser med andre, ikke til vanskeligheder med bogstaver og tekst.¹⁹ Oplevelsen af læsevanskeligheder som et problem opstår altså i en kontekst.

6.2 Identitet, selvbillede og motivation

Der findes en lang række forskellige definitioner af begrebet identitet, og det bruges i forskellige betydninger i litteraturen. F.eks. mener den amerikanske psykolog Talcott Parson, at en positiv identitetsudvikling består i en gnidningsløs tilpasning af individet til samfundets roller, normer og værdier. Erikson bestemmer identitet som en syntese mellem de individuelle behov, drifter og følelser og de samfundsmæssige krav og forventninger.²⁰ I nærværende opgave mener jeg det er relevant at bruge den amerikanske psykolog Arnold M. Rose, der definerer identitet som en beskrivelse af en person i forhold til et socialt miljø. Et menneske bevæger sig mellem mange forskellige sociale sammenhænge hver dag (skole, familie, fritidsarbejde, sport), og i hver sammenhæng spilles en specifik rolle, relateret til de andre personer der indgår i relationen, og til den position han eller hun har i sammenhængen. Identitet og adfærd bestemmes da af de forskellige roller det enkelte menneske har.²¹

Selvbillede er defineret ved elevens opfattelse af, hvordan han eller hun indgår i samspil med andre, men også af elevens opfattelse af, hvordan han eller hun opfattes af andre mennesker. Altså en perception af andres vurdering. Ifølge Swalander har megen forskning gennem lang tid påvist

¹⁷ Skaalvik og Skaalvik, 2008, s. 217

¹⁸ Holmgaard 2007, s. 49

¹⁹ Holmgaard 2007, s. 63

²⁰ Psykologibogen, s. 185

²¹ <http://archive.org/stream/humanbehaviorsoc00rose#page/n7/mode/2up>, s. 10

at læse- og skriveproblemer kan have store negative konsekvenser for et menneskes selvbillede, og at det derfor er rimeligt at antage, at dysleksi også har en stærk indflydelse på en persons motivation.²² Af og til kan der opstå diskrepans mellem den reelle selvopfattelse og perceptionen af andres vurdering, f.eks. når en elev har den opfattelse, at læreren mener han eller hun er dygtig, men eleven ikke selv føler sig dygtig.²³ Denne situation kan opstå når læreren bruger ros som opmuntring over for en elev der har svært ved at lære, og dermed kommer til at forandre læringssituationen til en omsorgssituation. Uberettiget ros kommer til at virke kontraindent: Eleven risikerer at blive til grin, og kan derfor reagere med vrede.²⁴ Selvopfattelse er også defineret ved opfattelsen af, hvordan man *ønsker* at være, og i og med eleven ønsker at lære, og ønsker at være som klassekammeraterne, modarbejder læreren hermed elevens selvbillede. Ifølge Skaalvik & Skaalvik, risikerer en person der ikke formår at leve op til sit idealselvbillede at udvikle negativ selvsvurdering, og i værste fald selvfordømmelse.²⁵

Selvbilledet er dermed ikke medfødt. Det dannes ud fra de erfaringer med hhv. succes og fiasko et menneske gør sig, og ud fra perceptionen af andres vurderinger, f.eks. lærere, klassekammerater og forældre. Det betyder, at en elev i en højtpresterende klasse udvikler et lavere selvbillede end en elev på samme præstationsniveau, som går i en klasse med et lavere gennemsnitligt præstationsniveau. Udvikles et for lavt selvbillede aftager motivationen og eleven kommer ind i en negativ cirkel, hvor manglende motivation fører til dårligere udbytte af undervisningen som igen fører til lavere selvbillede.²⁶

De fleste motivationsteoretikere ser motivation som en situationsbestemt tilstand, der påvirkes af selvsvurdering, erfaringer og forventninger.²⁷ Læringsrum og selvsvurdering har derfor stor betydning for elevernes motivation, og skolens organisering er dermed en vigtig faktor til påvirkning af denne. Deci og Ryan fremhæver tre grundlæggende psykologiske behov, som danner grundlag for indre motiveret adfærd:

- Behov for kompetence
- Behov for selvbestemmelse
- Behov for tilhørsforhold²⁸

²² Swalander, s. 178

²³ Skaalvik og Skaalvik, s. 96

²⁴ Holmgaard 2007, s. 116

²⁵ Skaalvik og Skaalvik, s. 97

²⁶ Taube i Bjar og Frylmark, s. 68 - 71

²⁷ Skaalvik & Skaalvik, s. 162-163

²⁸ Her i Skaalvik & Skaalvik, s. 172

Selvbestemte aktiviteter er et resultat af indre motivation. Indre motiveret adfærd kan defineres som adfærd mennesket har interesse i at udføre, selv om den ikke medfører ydre belønning eller ydre konsekvens. I en skoleklasse kan man yderligere tilføje den dimension, at aktiviteterne også skal tilfredsstille behovet for socialt tilhørsforhold eller social inkludering. Motivationen for skolearbejdet er dermed positivt relateret til ønsket om samarbejde med klassekammeraterne, og social og emotionel støtte fra læreren.²⁹

Deci og Ryan mener, at indre motivation og aktivitet kun kan forekomme, hvis behovene for kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold tilfredsstilles. Omvendt kan indre motivation fremmes ved at give eleven selvbestemmelse, stimulere følelsen af kompetence og sørge for, at eleven føler et tilhørsforhold til klassen eller gruppen. Følelsen af kompetence stimuleres når eleven opnår følelsen af *mestring*, og denne følelse fremkalder lyst til at arbejde mere. Omvendt oplever eleven kun ringe lyst til at deltage i aktiviteter, han eller hun ikke mestrer.

6.3 Forventning om mestring og oplevet mestring

Elevens oplevelse af at kunne mestre en opgave, hænger meget nøje sammen med de mestringserfaringer eleven på forhånd har. Ved mestringserfaringer forstås tidligere erfaringer med at mestre opgaver svarende til dem, vurderingen gælder. Har eleven tidligere mestret denne type opgave, øges forventningerne om at klare tilsvarende opgave, mens erfaringer med at mislykkes svækker forventningerne om mestring. Erfaringer med at mislykkes er særligt uheldige i begyndelsen af en læringsproces, f.eks. læseindlæring, hvor de vil svække elevens forventning om at han eller hun kan klare opgaven.³⁰

6.4 Læsevanskeligheder som et socialt dannelsesmæssigt fænomen.

Aase Holmgaards ph.d.-afhandling fra 2007, Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv, belyser den kulturelle værdisætning af læsefærdigheder og elevens *oplevelse* af læsevanskeligheder. Afhandlingens empiriske grundlag er en interviewundersøgelse foretaget på en efterskole for unge med svære læsevanskeligheder, og man kunne indvende, at folkeskolen og en efterskole for ordblinde ikke er umiddelbart sammenlignelige. Det er imidlertid min påstand, at de psykologiske mekanismer er de samme, uanset om man er ordblind eller har almindeligt svært ved at læse og lære. Ydermere sidder de ordblinde jo også rundt om i den almindelige danske folkeskole, og jeg mener derfor at Holmgaards resultater uden videre kan overføres til folkeskolen.

²⁹ Ryan og Wentzel, her i Skaalvik & Skaalvik, s. 171-174

³⁰ Skaalvik og Skaalvik, s. 107-112

Holmgaard påpeger, at den generelle opfattelse i forskningen i læsevanskeligheder er, at erkendelser af social karakter er sekundære følger af en erkendelse af mangelfulde læsefærdigheder. Imidlertid viser informanterne i ph.d.-afhandlingens interviewundersøgelse omvendt den erfaring, at den sociale erkendelse går forud for erkendelsen af mangelfulde læsefærdigheder. Eleverne opdager altså i første omgang at de er anderledes end de andre børn, og først derefter, stærkt hjulpet af forældre og lærere, at de har problemer med at lære at læse.

Holmgaard: ... vidste du, at du havde svært ved at lære at læse?

Niels Erik: ... nej jeg vidste det ikke selv, men det gjorde min mor og far ...³¹

Torsten: ... jamen, jeg var ... jeg kunne godt se, at jeg ikke var så god som de andre ... men jeg var ikke rigtig klar over, hvad det var ...³²

Afhandlingens studie viser endvidere, at når man som barn har vanskeligere ved at lære at læse end de fleste andre, forstærkes læsningens socialiserende betydning i barndommen. Holmgaards erfaringsperspektiv peger på, at børn og unge værdsætter et læringsfællesskab omkring arbejdet med at lære at læse, men at de oplever det som problematisk når klassekammeraterne er meget bedre læsere end dem selv. F.eks. siger Kasper:

”Jamen, i folkeskolen der fik jeg ikke meget ud af det, altså de andre de kunne ... de kunne jo bare ... så sad jeg dér, jeg kunne ikke ...”³³

Både Skaalvik & Skaalvik og Holmgaard ser en social sammenligning blandt eleverne, ligesom de ser en stærk sammenhæng mellem hvor dygtige eleverne er i skolen, og deres selvværd. Og når Holmgaards informanter giver udtryk for at føle sig anderledes og ikke så kloge som deres klassekammerater, bekræftes det af Skaalvik & Skaalvik, der påpeger at elever der har indlæringsvanskeligheder ofte giver udtryk for at de føler sig dumme, uegnede, skamfulde og ængstelige i skolen.³⁴

6.5 Lærerens rolle

³¹ Holmgaard 2007, s. 64

³² Holmgaard 2007, s. 52

³³ Holmgaard 2007, s. 53

³⁴ Skaalvik og Skaalvik, s. 144

De unge i Holmgaards interviewundersøgelse fortæller stort set intet om den enkelte lærers undervisning i læsning, eller om skolens undervisning generelt. De er til gengæld meget optagede af læseundervisningens omstændigheder; lærerens kompetencer, lærerens engagement, skolens disponeringer mv. Når de unge oplever, at omstændighederne omkring deres læseundervisning bliver nedprioriteret, udvikler de vrede mod lærerne og skolen, fordi lærerne spiller en langt mere livsindgribende rolle over for dem, end de gør over for de børn, der ikke har samme læseindlæringsproblemer.³⁵

Lars-Henrik Schmidt definerer læreforholdet som forholdet mellem en lærers forhold til sin undervisning og en elevs forhold til sin læring.³⁶ Skal læreforholdet realiseres, må læreren altså signalere tydelighed i sin undervisning; *jeg ved hvad jeg gør, jeg ved hvorfor jeg gør det og jeg ved hvor vi skal hen*. Samtidig må eleven have et aktivt forhold til sin egen læring, og han eller hun må have positive forventninger om mestring. Det er lærerens ansvar at tilpasse undervisningens indhold og niveau, så den enkelte elev oplever mestring.

7 Egen undersøgelse

7.1 Beskrivelse af Tarm Skoles tiltag med niveaudeling af elever

I Ringkøbing/Skjern skoledistrikt er der en udbredt efterskolekultur. Det betyder at et stort antal elever forlader Tarm Skole efter 8. klasse, og at vi derfor må danne nye 9.-klasser. Denne omrokering af elever har givet mulighed for at eksperimentere med dannelse af klasser og hold. På baggrund af læsetesten TL-3 har vi gennem de seneste to år søgt en videst mulig homogen elevsammensætning, baseret på læsekompetencer, for på denne måde at understøtte undervisningsdifferentieringen i forhold til den enkelte elevs kompetencer og behov.

I skoleåret 2011/2012 skulle vi danne to nye 9.-klasser. På baggrund af elevernes resultater ved TL-3, og under hensyn til enkelte elevers specielle behov, dannede vi en læsestærk hhv. mindre læsestærk klasse. I matematik udbød vi holdundervisning, hvor eleverne var opdelt efter matematikfærdigheder. Vores forventninger gik på bedre trivsel blandt eleverne, øget engagement og bedre resultater ved afgangsprøverne.

³⁵ Holmgaard 2007, s. 82 - 84

³⁶ Schmidt, s. 141

Midt i skoleåret evaluerede vi med de implicerede elever.³⁷ Eleverne skulle bl.a. tage stilling til, om niveauet i dansk var blevet mere passende, hvilket 89 % i den læsestærke klasse og 83 % i den mindre læsestærke klasse var enige eller næsten enige i. Desuden var vi interesserede i, hvordan eleverne selv oplevede deres engagement i timerne, hvorfor vi spurgte om de var mere aktive i timerne nu end i de foregående år. Dette var 74 % i den læsestærke og 83 % i den mindre læsestærke klasse enige eller næsten i. Vi havde en stærk formodning om, at de mindre bogligt stærke elever var utrygge ved at række fingeren op og sige noget. Derfor spurgte vi om de havde mere lyst til at sige noget i timerne, hvilket 68 % i den læsestærke og 89 % i den mindre læsestærke klasse var enige eller næsten enige i. Spørgeskemaet gav mulighed for at eleverne selv kunne skrive bemærkninger til måden vi havde organiseret dem på. I den læsestærke klasse gav et par elever udtryk for, at de selv havde det glimrende med niveaudeling, men at man skulle passe på at der ikke blev lavet et ”dumme-hold”. I den mindre læsestærke klasse blev der givet tre besvarelser:

”Det er en fin nok måde vi er blevet uddelt i klasserne på”

”Det er fint”

”En god klasse”

Ved afgangsprøven i læsning lå den mindre læsestærke klasse med et gennemsnit på 5,4 et stykke over vores forventninger, og kun 0,6 under landsgennemsnittet. Den læsestærke klasse klarede sig til gengæld ikke så godt som vi havde forventet, og lå med et gennemsnit på 6,8 kun en smule over landsgennemsnittet på 6,0.

Hvad angik elevernes trivsel og engagement blev vores forventninger blev altså i vid udstrækning indfrie. Vi oplevede desuden, at alle elever var i stand til at fordybe sig i projektopgaven og i udarbejdelse af synopsen til afgangsprøven, og at alle elever i den mindre læsestærke klasse bestod afgangsprøven i læsning. Hvad der derimod overraskede os, var den ugidelighed og mangel på arbejdsindsats som herskede i den læsestærke klasse de første måneder af skoleåret. Det viste sig, at disse elever var gået gennem de første otte år af deres skolegang uden synderlig arbejdsindsats, og derfor stort set ingen arbejdsrutiner havde. Tilmed så de ikke umiddelbart nogen grund til at forsøge at honorere de skærpede faglige krav. Først efter diverse møder, bl.a. med forældrene, kom klassen på rette spor.

³⁷ Se bilag 1

I skoleåret 2012/2013 har vi skullet danne tre 9.-klasser. Denne gang har vi ikke dannet klasserne efter læsekompetencer, men arrangeret niveaudelt holdundervisning i fire ud af 6 dansktimer. I år har vi altså haft mulighed for at lave tre niveauer i både dansk og matematik. De tre danskhold er igen dannet ud fra elevernes resultater ved TL-3. Det er endnu lidt tidligt at evaluere på igangværende tiltag, men jeg har gennemført en lille kvalitativ undersøgelse af, hvordan eleverne trives med vores tiltag.

7.2 En lille kvalitativ undersøgelse

Jeg ønsker at undersøge, hvordan unge mennesker i overbygningen opfatter det at være niveaudelt i dele af undervisningen. Jeg vil efterfølgende sætte deres livsverden i relation til Holmgaards undersøgelse, og til de rammer folkeskoleloven giver for organisering af undervisning.

7.3 Undersøgelsens metode

Ifølge Kvale og Brinkmann er interviewundersøgelsen særligt velegnet til at undersøge menneskers forståelse af betydningerne i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden.³⁸ Det primære genstandsfelt i denne interviewundersøgelse er overbygningselevs livsverden; gennem naturlig samtale, et semistruktureret interview, undersøges hvordan de unge oplever, beskriver og italesætter den form for niveaudeling de er udsat for. Der vil være særlig fokus på selvbillede, selvtillid og motivation. Det er elevernes *oplevelse* af at være niveaudelt jeg undersøger, og undersøgelsens resultater er dermed af subjektiv karakter. Man kunne også lave en større, og dermed mere valid undersøgelse med henblik på at afdække om eleverne reelt *lærer mere* af at være niveaudelt. I så fald vil en stor kvantitativ undersøgelse være et bedre redskab.

I det semistrukturerede interview findes ingen standardprocedure eller regler for udførelse af et forskningsinterview. Derimod er der en række standardvalg og teknikker på de forskellige trin af undersøgelsen. Jeg har bygget min undersøgelse op omkring Kvale og Brinkmanns 7 faser.³⁹

Det semistrukturerede livsverdensinterview er præget af åbenhed hvad angår forandringer i rækkefølgen og formuleringen af spørgsmål, så man kan forfølge de specifikke svar, der gives, og de historier, interviewpersonerne fortæller. Jeg har tilrettelagt min undersøgelse som et fokusgruppinterview med tre interviewpersoner.

³⁸ Kvale og Brinkmann, 2009 s. 137

³⁹ Se bilag 2

Interviewpersonerne er valgt blandt elever på det hold der ligger under middel i dansk. Folkeskolen rummer mange børn der har opgivet at få noget fornuftigt ud af deres skolegang, og som kun venter på at få denne overstået. For disse elever vil det være uhyre abstrakt at skulle forholde sig konstruktivt til skolen, egen læring og trivsel. Derfor har jeg valgt disse elever fra i min undersøgelse. Interviewpersonerne er valgt blandt velfungerende og pligtopfyldende unge, der har svært ved at lære.

Jeg har valgt at gennemføre interviewet som et gruppeinterview med det strategiske mål for øje, at der i gruppen vil opstå en afslappet atmosfære, og at interaktionen mellem informanterne dermed vil føre til spontane og emotionelle udsagn. Gruppeinteraktionen vil give vis reducere min kontrol over interviewsituationen og gøre min dataindsamling lettere kaotisk, til gengæld forventer jeg mere autentiske data.

En usikkerhedsfaktor ved gruppeinterviewet er, at man risikerer at der opstår en kollektiv holdning til et område, inden alle har nået at tænke sig om, og at det måske kan være svært at sige sin ærlige mening, hvis de andre i gruppen mener noget andet. Dette søger jeg at forebygge ved grundig information til interviewpersonerne inden interviewet.

7.4 Fokusgruppeinterview

Jeg starter med at introducere Mathias, Laxsiga og Per til mit afgangsprøve, samt formålet med dette interview; at undersøge hvordan unge trives med den måde vi bedriver niveaudeling på i overbygningen på Tarm Skole. Eleverne har ventet i flere uger på dette interview, og det er tydeligt at de allerede har gjort sig nogle tanker, og at de er meget ivrige for at formidle dem. Således mister jeg fra begyndelsen kontrollen med interviewet, idet Per tager teten allerede inden jeg har stillet det første spørgsmål:

Per: Jeg føler det [holdundervisning i 4 ud af 6 ugentlige lektioner] er en dårlig måde at køre det på. Det skal være hold hele tiden, ellers får man for mange lektier for. Det er den negative side ved det, ellers synes jeg bare det er positivt.

Mathias: Kan I ikke lave det om efter nytår? Så I kører fuldt danskhold med os? Bare prøve det ...?

De unge har altså gjort sig tanker om organiseringen af undervisningen, bygget på de erfaringer de har gjort sig gennem cirka fire måneders undervisning, delvist på niveaudelte hold. Det er et gennemgående træk ved interviewet at eleverne ikke spekulerer meget i *om* der skal niveaudeles, men mere i *hvordan* der skal niveaudeles:

Per: Min tanke er, at hver elev får et skema hvor man kan se at kristendom det har du i det lokale, biologi det har du i det lokale ... Så er det hele niveaudelt ...

Ellen: Kunne du godt tænke dig, at det hele var niveaudelt?

Per: Jeg synes det er rarest, fordi jeg synes sådan noget som holddannelse kan hjælpe. I dansk har jeg da meget brug for hjælp, i matematik har jeg måske ikke rigtig brug for hjælp.

Ellen: Jeg synes det er interessant, at I gerne vil have niveaudeling, for næsten alle voksne mener det er bedst at blande elever med forskellige forudsætninger?

Per: Ja, så har man nogen at gemme sig bagved. Det er det eneste det bliver brugt til.

De unge taler altså her ind i en pragmatisk diskurs, det vil sige at de tillægger undervisningsformen værdi, fordi de kan se der er nogle undervisningsformer der gør det lettere at lære end andre. Da jeg antydningvist, og ud fra en etisk diskurs, gør opmærksom på, at langt de fleste voksne mener at man skal undlade niveaudeling, bliver dette kategorisk affejet af Per, der ikke ser nogen læringsmæssig værdi i udelte undervisning. I bemærkningen om, at *så har man nogen at gemme sig bagved* ligger implicit en kritik af den udelte undervisningsform; flere gange i løbet af interviewet vender de unge tilbage til temaet ”når man er på hold, er man nødt til at lave sine lektier, der er ingen at gemme sig bag, og der er ingen til at svare for dig”. Eleverne rummes i den udelte undervisning, og er måske også med i det sociale klassefællesskab, men *læringsfællesskabet* er de udenfor. De er enige om, at det på den korte bane er lidt skidt for eleven ikke at kunne gemme sig i timerne, for ”det er jo ikke rart at lave lektier”, men fremfører samtidig, at det på den lange bane er bedst at blive så dygtig i skolen som muligt.

Denne optagethed af og refleksion over undervisningens organisering havde jeg ikke forudset idet jeg, qua Holmgaards interviewundersøgelse, havde en forventning om, at det ville være den sociale interaktion med kammeraterne og et mindre positivt selvbillede der ville komme til at præge interviewet.

Da jeg fortæller de unge, at den måde vi har organiseret holdundervisning på ikke er helt lovlig ifølge folkeskoleloven, skifter interviewet karakter, idet det nu er de unge der stiller spørgsmålene. De stiller sig meget uforstående overfor forbuddet mod niveaudeling, som Mathias siger: ”Men hvad så, hvis det nu hjælper os?”, og de mener, at politikerne træffer forkerte beslutninger, fordi de ikke kender ”vores hverdag”. Jeg forsøger igen at dreje samtalen ind på en etisk diskurs og fremfører, at man måske kunne være bekymret for, at nogle elever ville blive drillet med at gå på ikke-boglige hold. Dette afvises blankt af de tre unge:

Mathias, Per og Laxsiga: Det gør man ikke!

Per: Det kan jo godt være der er nogen der er dårlige til dansk, men de kan jo stadig være ret gode til matematik eller andre fag.

Ellen: Jeg har diskuteret det her med rigtig mange mennesker, og der er ikke rigtig nogen der tror på mig når jeg siger, at jeg ikke har oplevet drillerier pga. niveaudeling ...

Per: Jeg tror der er en vis respekt omkring det, når vi er delt op på den måde vi er. Der er en vis respekt over for de gode, men også over for dem der gerne vil noget, som godt vil prøve alligevel.

Jf. Skaalvik & Skaalvik er klassekammeraters adfærd og forventninger en væsentlig faktor for et inkluderende læringsmiljø, så når de unge, efter 1½ år med niveaudeling så tydeligt giver udtryk for, at der på Tarm Skole er respekt for hinanden og for hinandens forskellighed, kunne det pege i retning af, at niveaudeling kan have en inkluderende effekt. De unges udsagn understøtter altså Alenkærs tese, når han i afsnit 4.1 påpeger, at det ikke er inkluderende skolepraksis at alle elever til enhver tid skal være sammen. Interviewpersonerne føler sig ikke tilnærmelsesvist ekskluderede når de sidder på det laveste niveau i dansk, men oplever sig som fuldgyldige medlemmer af skolefællesskabet.

Der er tilsyneladende opstået den holdning blandt eleverne på Tarm Skole, at man respekterer hinanden, uanset den enkeltes faglige niveau. Der er respekt omkring de elever ”som godt vil prøve alligevel” som Per udtrykker det, men de unge er bevidste om, at respekten ikke kan tages for givet:

Mathias: Men det kunne godt være på *nogle* skoler, at det ville gå galt. Da kunne det da godt være der var nogen der blev mobbet.

Per: Der er nok forskel på hvad for en skole det er. Men her er der en respekt for hinanden, altså man tænker, det kunne lige så godt have været mig der sad der, og ikke kunne finde ud af det ...

Samlet set tegner der sig altså et billede af unge der reflekterer over skolens organisering af undervisningen og egen læring, og som ønsker niveaudelt undervisning, men ikke i enhver form.

7.5 Undersøgelsen set i relation til Holmgaard

Sat i relation til Holmgaards undersøgelse, adskiller min lille kvalitative undersøgelse sig på den måde, at hvor Holmgaard kan analysere sig frem til at det sociale og det personligheds-mæssige fremstår som erfaringsperspektivets primære og særlige fokus i hendes interviewpersoners fortællinger⁴⁰, fastholder mine informanter den pragmatiske diskurs; de er meget optagede af med hvilke undervisningsformer man opnår de bedste resultater, og lader det sociale aspekt spille en sekundær rolle i forhold til ønsket om at lære noget i skolen. Denne divergens kan muligvis forklares ved, at Holmgaards informanter har gjort sig negative erfaringer i folkeskolen, erfaringer der har haft både faglige og personlige konsekvenser, mens mine informanter oplever deres problemer som værende af ren faglig karakter. Informanterne i min undersøgelse retter

⁴⁰ Holmgaard 2007, s. 112

opmærksomheden mod indholdet i undervisningen, mens Holmgaards informanter er optagede af det som Perregaard benævner undervisningens omstændigheder, der i deres tilfælde er uuddannede vikarer, lærernes manglende indsigt i læsevanskeligheder, aktiviteter uden læringsindhold mm.⁴¹ Holmgaards informanter giver endvidere udtryk for at det har været ubehageligt at sidde sammen med kammerater ”der bare kan” mens man selv ikke kan. Nogle har endda givet udtryk for at de har følt sig dumme:

”... når man ikke kan følge med, så tror man, man er dum. Man føler sig i al fald lidt dum ...”⁴²

Informanterne i min interviewundersøgelse har ikke haft problemer med udelt undervisning i den forstand at de har følt sig dumme, men giver derimod udtryk for at det, på den korte bane, er en behagelighed at kunne gemme sig bag de andre.

Fælles for Holmgaards og mine informanter er ønsket om niveaudelt undervisning. Ingen af de unge ser et problem i elevdifferentiering, ingen af dem føler sig marginaliseret ved at sidde på det mindst dygtige hold og ingen af dem har oplevet mobning eller drilleri desangående. Det er også et fælles træk, at de unge stiller sig uforstående overfor voksne der af principielle årsager ikke vil niveaudele, og de mener det må skyldes, at de voksne ingen personlige erfaringer har med det:

Randi: det er nok fordi de ikke selv har oplevet det ...⁴³

Eller som Mathias siger i min undersøgelse: ”Men hvad så, hvis det nu hjælper os?” De unge er også fælles om at mene, at det ikke er tilstrækkeligt at blive rummet. Alle elever skal være deltagere på lige fod med andre, og dette mål har man ifølge de unge langt større chancer for at nå, hvis skolen elevdifferentierer, hvorimod en undervisning med et ideal om rummelighed blot forværrer situationen.

Andreas: ... jo, man er jo venner med dem, der er gode nok, ikke sandt. Men jeg ville have sat større pris på, at jeg havde fået lært at læse og skrive.⁴⁴

7.6 Problematisering af vores tiltag i forhold til folkeskoleloven

⁴¹ Her i Holmgaard 2007, s. 82

⁴² Holmgaard 2007, s. 57

⁴³ Holmgaard 2007, s. 105

⁴⁴ Holmgaard 2007, s. 111

Folkeskoleloven af 1993 gennemførte den udelte skole; klassen skulle være den grundlæggende undervisningsenhed, der skulle undervises samlet i den overvejende del af undervisningstiden. Undervisningen kunne dog organiseres i hold, når dette var praktisk og pædagogisk begrundet. Endvidere kunne holdundervisningen ikke planlægges på forhånd for et helt skoleår ad gangen. Eleverne skulle på alle klassetrin undervises samlet i den overvejende del af undervisningen.⁴⁵

Ved gennemlæsning af folkeskolelovens kap.2, der handler om Folkeskolens struktur og indhold, finder man ingen steder påbud om at blande elever med forskellige faglige forudsætninger.⁴⁶ Følgelig skrev jeg til undervisningsministeriet for at få afklaret om vores model fra forrige skoleår kan gøres permanent. Det kan den ikke. Undervisningsministeriets specialkonsulent, Helle Beknes, henviser til Folkeskoleloven af 1993 der understreger, at folkeskolen er en udelte enhedsskole, og at det derfor ikke længere er muligt at foretage permanent niveaudeling af folkeskolens elever ved fordeling af eleverne i klasser.⁴⁷

8 Problematisering af klassesammensætning med meget stor spredning i læsefærdigheder

Som beskrevet i afsnit 6.2 bevæger mennesket sig mellem mange forskellige sammenhænge hver dag, og i hver sammenhæng spilles en specifik rolle. I skolen får eleven en rolle som han eller hun har begrænset indflydelse på; den sociale ramme er ikke selvvalgt og eleven kan ikke melde sig ud, opgaverne der skal løses er for størstedelens vedkommende ikke selvvalgte og elevens arbejde, faglige niveau og arbejdsindsats er synlig for andre, hvilket dermed åbner for sammenligning. Læsning er det område hvor spredningen i niveau er allermest tydelig. Der skal meget ofte læses i timerne, enten individuelt eller højt på klassen, og i begge tilfælde vil mangelfulde læsefærdigheder blive stillet til skue. Tager læreren det hensyn at undlade at lade elever med læsevanskeligheder læse op, vil det blive betragtet som positiv særbehandling, og som beskrevet i afsnit 6, kan det også få negative konsekvenser.

I enhver sammenhæng er den mest motiverende faktor troen på sit eget selvværd og en oplevelse af at lykkes. Følelsen af selvtilstrækkelighed i betydningen af ”at være god nok” er en vigtig forudsætning for modtageligheden i forhold til læring.⁴⁸ Siden Folkeskoleloven af 1993 har vi

⁴⁵ Sjørlev, s. 34 - 35

⁴⁶ Folkeskoleloven, kan læses på <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039#K2>

⁴⁷ Se bilag 3

⁴⁸ Wedel, s. 7

blandet hele spektret, fra de ordblinde til de bogligt meget stærke elever, og som bl.a. Holmgaards afhandling viser, har det haft voldsomme konsekvenser for især elever med læsevanskeligheder. Arnbak skriver, at elevernes læsekompetencer er afgørende for det faglige udbytte i stort set alle fag, så når eleven har mangelfulde læsefærdigheder vil det ”smitte af” på alle andre fag, hvor man skal læse sig til viden. Den norske læseforsker Bente Hagtved beskriver tilfældet hvor en elev sidder i en klasse hvor han eller hun hver dag, hver time, bliver konfronteret med egen utilstrækkelighed, som en situation der giver sår på sjælen.⁴⁹ Det bringer eleven ind i negative læringscirkler via tabt selvtillid, mangel på positive erfaringer samt forventninger om at mislykkes. Socialt fører det ofte til negative relationer til både klassekammerater og lærere, og i sidste ende til stigmatisering.

Det fremgår af Holmgaards afhandling, at en vigtig faktor når elever med læsevanskeligheder skal lære i almindelighed, lære at læse i særdeleshed, er tid. Læreren skal have god tid, og Benjamin, en af de unge fra Holmgaards interviewundersøgelse, beskriver den gode lærer således

... det er én, der tager det langsomt ... og så hvis der er nogen, der ikke forstår det, så tager han det igen. Så tager han det om igen, indtil alle ... har forstået det ...⁵⁰

Og netop tid er det springende punkt, når niveauforskellen i samme klasse bliver meget stor. Læreren kan selvsagt kun være et sted ad gangen, og det vil næsten ikke kunne undgås at nogle elevgrupper får ventetid, bliver sat til ”aktiverings-opgaver” eller på anden måde spilder tiden. Dette er ikke effektiv udnyttelse af hverken lærerressourcer eller elevernes tid, for nu at blive i en økonomisk diskurs.

8.1 Trivsel, motivation, læring

Lav faglig selvopfattelse kan have store, negative konsekvenser for det enkelte barn. Elever med lav faglig selvopfattelse har mere stress og angst i læringssituationer end elever med højere faglig selvopfattelse. Præstationssituationer virker mere truende, fordi eleverne forventer at lide nederlag på et område, der opfattes som vigtigt. Eleverne bliver derfor mindre motiverede til skolearbejde, yder en lavere indsats og er ikke så udholdende, når de møder vanskeligheder.⁵¹ Det er god didaktisk praksis at læreren tydeliggør faglige mål for hver enkelt time, og jo større fagligt spænd der er i klassen, des tydeligere må læreren differentiere målene. Jo større faglig afstand der er

⁴⁹ Hagtved, s. 165

⁵⁰ Holmgaard 2007, s. 76

⁵¹ Skaalvik & Skaalvik, s. 87

mellem de mål der bliver fastsat inden for en klasse, des større er risikoen for at de bogligt svageste elever oplever lav faglig selvopfattelse i forhold til deres klassekammerater. Dermed bringes eleven ind i en negativ læringspiral hvor tab af selvtillid, mangel på positive erfaringer og lav forventning om mestring kan føre til mindre motivation til skolearbejdet og lavere arbejdsindsats, som igen fører til mindre fagligt udbytte.

Denne situation forstærkes i afgangsklasserne af Fælles mål, der netop er fælles og ikke differentierede. Fælles mål indikerer, at alle elever bør nå de samme mål, og at vejen hertil er undervisningsdifferentiering.

8.2 Problematisering af manglen på undersøgelser

I videoindslaget ”Ministeren mener” om inklusion, på undervisningsministeriets hjemmeside, fremfører ministeren, at Danmark bruger rigtig mange penge på specialundervisning, uden at vi ved om eleverne bliver meget dygtigere af det.⁵² Når vi nu inkluderer specialundervisningseleverne i normalklasserne, ændrer vi altså praksis på baggrund af noget, vi ikke har undersøgt, nemlig om specialundervisning virker. Om det nye tiltag virker, ved vi heller ikke noget om, idet den meget sparsomme forskning der foreligger på området, f.eks. Holmgaards undersøgelse, tydeligvis ikke bliver brugt.

I Danmark forskes der meget lidt i læring, trivsel og motivation. Eksempelvis er seneste undersøgelse af virkningen af niveaudeling i folkeskolen fra 1984.⁵³ Politiske og pædagogiske beslutninger bliver derfor ofte taget på grundlag af noget vi tror, forholder sig på en bestemt måde, eller på baggrund af ræsonnementer der kan være mere eller mindre belæg for at gøre. F.eks. skriver lektor, fil.dr. Poul Nissen at der ham bekendt ikke foreligger nogen forskningsbaseret viden der siger noget om, at alle elever i skolen udvikler sig fagligt, hvis undervisningen differentieres.⁵⁴

9 Niveaudeling i praksis

Den udelte skole er tilsyneladende kommet for at blive, så vil man søge at tilgodese elever med særlige behov, må man altså tænke i andre baner.

9.1 Hvordan?

⁵² <http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Ministeren-mener>

⁵³ Sjørslev, s. 20

⁵⁴ Nissen, i Egelund, s. 54

Det store mantra i overbygningen pt. er *linjeskoler*. Skolens Rejsehold anbefaler i en rapport fra juni 2010, at skolerne fremover skal udbyde linjer i udskolingen, så eleverne kan vælge den linje, de interesserer sig mest for. En linje består dels af obligatoriske kernefag, dels af linjespecifikke fag. Det skal være op til den enkelte skole hvilke linjer der udbydes – f.eks. en musiklinje, designlinje, konstruktions- og byggelinje, samfundsfagslinje, elektroniklinje, jordbrugslinje, innovationslinje og en erhvervslinje hvor eleverne sideløbende med undervisningen har praktik.⁵⁵

Organisering i linjer åbner mulighed for at tilrettelægge undervisningen, så den er tilpasset efter elevernes ønsker og behov. Med andre ord kan man oprette en linje der er målrettet elever med læsevanskeligheder, eller man kan i linjebeskrivelsen af f.eks. jordbrugslinjen eller erhvervslinjen formulere en målsætning der tager højde for læsevanskeligheder.

Med linjerne imødegår skolen altså elevernes interesser; her er tale om et reelt bud på interesseorganisering, hvor eleverne får større selvbestemmelse og mere indflydelse på egen læring. Ifølge Deci og Ryan vil dette udvikle indre motiveret adfærd, og større lyst til at udføre arbejdsopgaver.⁵⁶ Dermed vil linjerne være en del af de rammefaktorer, der kan få positiv betydning for elevernes læringsmiljø.

Inden for rammerne af den nuværende folkeskolelov kan vi ikke genindføre niveaudeling i folkeskolen, som både Holmgaards og mine informanter foreslår, men såfremt det er elevernes ønske, og såfremt skolens ledelse ønsker at imødekomme dette ønske, kan vi med linjeskolen indføre niveauvalg. Skolen *tilbyder* undervisning på forskellige niveauer, men foretager ingen deling af eleverne.

9.2 Problematisering af linjeskolen

Oprettelsen af linjeskoler er oftest forbundet med større økonomiske udgifter, og skolerne gør derfor typisk brug af sponsormidler og andre former for reklameindtægter. Eksempelvis har linjeskolen Eggeslevmagle Skole i Slagelse kommune ikke mindre end 21 økonomiske samarbejdspartnere, som hver især stiller visse betingelser for deres sponsorater. Når virksomheder som Haldor Topsøe og Lundbeck går ind og støtter en folkeskole økonomisk, må det nødvendigvis være fordi de forventer at profitere på det. Man kan derfor have sine

⁵⁵

http://www.skolensrejsehold.dk/skolens%20rejsehold/~/_media/SkolensRejsehold/Rapporter/RapportA_enkeltsider.ashx

⁵⁶ Her i Skaalvik & Skaalvik, s. 172 - 173

betæneligheder omkring, hvem der sætter dagsordnen i en sponsoreret skole. Man kunne i værste fald frygte, at faglige og pædagogiske overvejelser ville vige i hensynet til sponsorerne.

Man kan også anfægte, at antallet af linjer på en skole må være proportionalt med antallet af elever, idet linjeklasserne skal have almindelig klassestørrelse hvis lærerkapaciteten skal udnyttes. Dermed vil linjeskolen ikke være en mulighed på mindre skoler. På Tarm Skole, hvor der er 3-4 spor på hver årgang i overbygningen, vil der eksempelvis kunne oprettes 3-4 linjer. Selvom der gøres et stort forarbejde for at få lærerressourcer og elevønsker til at gå op i en højere enhed, vil der uværgeligt være elever som ikke får deres ønske opfyldt.

I en tid hvor elevtallet falder og hvor skoler nedlægges eller lægges sammen, er der opstået en tendens til at kommunale skoler profilerer sig i langt højere grad end tidligere. Der kan derfor være en risiko for, at skoler hellere opretter prestigefyldte linjer som international linje og science, end linjer for elever med læseproblemer og andre problemer med den boglige skole.

10 Konklusion

At skabe lige muligheder for alle børn er en illusion, men vi har pligt til at søge at skabe mulighed for at hvert enkelt barn kommer så langt som muligt, med de evner og den sociale baggrund der er dets lod. Første skridt på vejen må være at acceptere at børn er forskellige, og at vi, hvis vi vil give dem tilnærmelsesvis ens muligheder, må behandle dem forskelligt. Vi har set adskillige forskere pege på, at inklusion ikke opnås ved at placere alle børn i samme klasselokale hele tiden, men at denne form for rummelighed derimod kan have en direkte ekskluderende virkning. I bestræbelserne på at skabe den inkluderende skole må vi altså arbejde med de rammebetingelser der skal være til stede, hvis skolen skal udvikle et inkluderende læringsmiljø; undervisningens organisering, værdier, undervisningsformer og arbejdsformer, lærerens adfærd og forventninger etc.

Vi må også lytte til eleverne når de fortæller, at det er uproblematisk at sidde på laveste niveau ved niveaudelt undervisning, men at det derimod kan være både læringsmæssigt uhensigtsmæssigt og decideret marginaliserende at være blandt de dårligste i en udelt undervisning.

Der er ikke meget der tyder på at idealet om den udelte undervisning er under ombrydning, og det er derfor nødvendigt at udtænke en anden organisering af undervisningen, inden for de rammer folkeskoleloven giver. Linjeskolen er et organisatorisk tiltag der under visse betingelser kan tilgodese elever med særlige behov, og jeg ser det som læsevejlederens rolle, i samarbejde med

skolens ledelse og lærere, at organisere linjerne således, at skolen udvikler sig i inkluderende retning, og at vi samtidig tager hensyn til den enkelte elevs selvforståelse som læser.

Læsevejlederens rolle bliver eksempelvis at bidrage med viden om forskning i læsning og psykologiske forhold, samt medvirke til at elevernes refleksioner og erfaringer med forskellige undervisningsformer inddrages i overvejelserne, når linjerne udarbejdes. På sigt må læsevejlederen tillige være med til at sikre at samarbejdet med evt. andre erhvervsgrupper kommer til at foregå på en måde som er fagligt og pædagogisk forsvarlig.

12 Litteratur

Arnbak, Elisabeth: *Faglig læsning, fra læseproces til læreproces*
Gyldendal 2005

Bjar, Louise og Astrid Frylmark: *Børn læser og skriver – specialpædagogiske perspektiver*
Dafolo, 2011

Brørup, Mogens, Lene Hauge, Ulrik Lyager Thomsen (red.): *Psykologibogen – om børn, unge og voksne*
Gyldendal Undervisning, 1993

Christensen, Line Winther: *Læsefærdigheder, Læsning = afkodning x sprogforståelse x genrekendskab x strategier?*
Københavns Universitet, 1999

Elbro, Carsten: *Læsning og læseundervisning*
Gyldendal, 2001

Holmgaard, Aase: *Hvordan blev rummelighed til inklusion? En analyse af rummelighedsbegrebets oprindelse*
Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 2, 2004

Holmgaard, Aase: *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv.*
Ph.d.-afhandling
Danmarks Pædagogiske Universitet, 2007

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann: *InterView Introduktion til et håndværk.* 2. Udgave.
Hans Reitzels Forlag, 2009

Nissen, Poul: *Undervisningsdifferentiering for elever med særlige behov.*
I Niels Egelund: *Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik*

Dafolo, 2010

Sjørslev, Steen: *Niveaudeling i folkeskolen? – et debatoplæg*

Eget forlag, Holbæk 2011

Skaalvik, Einar M. og Sidsel: *Skolens læringsmiljø, Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. 1. udgave, 2. oplag

Akademisk Forlag, 2008

Swalander, Lena: *Selvbillede, motivation og dysleksi*

Her i Samuelsen, Stefan m.fl.: *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*

Dansk Psykologisk Forlag, 2012

Internetbaserede kilder, hentet d. 16.12.2012

<http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Ministeren-mener>

Stone, G.: *Human behavior and social processes*. London, Routledge & Kegan1977.

Kan læses på <http://archive.org/stream/humanbehaviorsoc00rose#page/n7/mode/2up>

<http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Fakta-om-inklusion>

<http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion>

<http://inet.dpb.dpu.dk/ress/skolelove/folkeskole/30.06.1993.html>

KRAI Hovedrapport - Slutevaluering. Kan læses på:

<http://www.malling->

skole.skoleintra.dk/Infoweb/Designskabelon7/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Sartside=&ForumID=

Alenkær, Rasmus: *En definition af begreberne rummelighed og inklusion*. Kan læses på

http://www.sonderborgkommune.dk/PasningOgSkolegang/FremtidensSkole/~media/BoernOgUddannelse/Dokumenter/Fremtidens%20skole%20i%20Soenderborg/20101011/definition_inklusion.ashx

Folkeskoleloven, kan læses på <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039#K2>

http://www.skolensrejsehold.dk/skolens%20rejsehold/~media/SkolensRejsehold/Rapporter/RapportA_enkeltsider.ashx

14 Bilag

Bilag 1: Spørgeskemaundersøgelse på Tarm Skole, skoleåret 2011/2012

Bilag 2: Fokusgruppeinterview designet efter Steinar Kvale og Svend Brinkmanns 7 faser.

Bilag 3: Svar fra undervisningsministeriet

Bilag 1

Hej alle elever i 9a

Vi vil gerne danne så gode klasser som muligt. Derfor vil vi gerne høre, hvordan du oplever at gå i 9. klasse, både fagligt og socialt.

Venlig hilsen


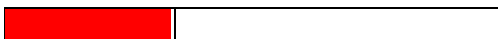
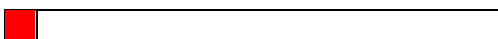
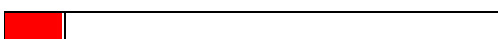
Kontoret

Målgruppen for undersøgelsen var elever i 10A

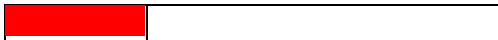
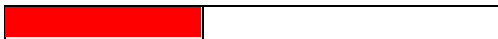
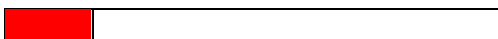
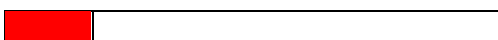
Undersøgelsesperiode: 16-01-2012 til 17-01-2012

Antal besvarelser ialt: 18

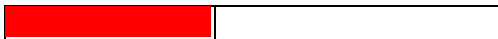
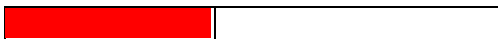
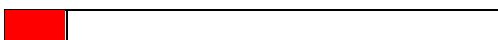
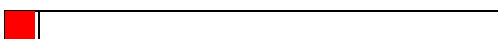
Undervisningen passer bedre til mit niveau i år i dansk

• enig	9 svar	50%	
• næsten enig	6 svar	33%	
• uenig	1 svar	6%	
• ved ikke	2 svar	11%	


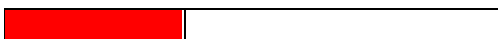
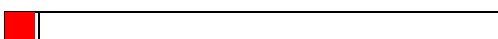
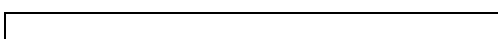
Undervisningen passer bedre til mit niveau i år i matematik

• enig	5 svar	28%	
• næsten enig	7 svar	39%	
• uenig	3 svar	17%	
• ved ikke	3 svar	17%	

Undervisningen passer bedre til mit niveau i år i fysik

• enig	7 svar	41%	
• næsten enig	7 svar	41%	
• uenig	2 svar	12%	
• ved ikke	1 svar	6%	

Undervisningen passer bedre til mit niveau i år i engelsk

• enig	10 svar	59%	
• næsten enig	6 svar	35%	
• uenig	1 svar	6%	
• ved ikke	0 svar	0%	

Undervisningen passer bedre til mit niveau i år i tysk

• enig	10 svar	59%	
• næsten enig	3 svar	18%	
• uenig	2 svar	12%	
• ved ikke	2 svar	12%	

Jeg oplever, at jeg i år trives bedre end sidste år: i timerne

• enig	6 svar	35%	
• næsten enig	6 svar	35%	
• uenig	2 svar	12%	
• ved ikke	3 svar	18%	

Jeg oplever, at jeg i år trives bedre end sidste år: I frikvartererne

• enig	7 svar	41%	
• næsten enig	5 svar	29%	
• uenig	4 svar	24%	
• ved ikke	1 svar	6%	

Jeg er mere aktiv i timerne i år

• enig	11 svar	65%	
• næsten uenig	3 svar	18%	
• uenig	1 svar	6%	
• ved ikke	2 svar	12%	

Jeg har mere lyst til at sige noget i timerne i år

• enig	10 svar	59%	
• næsten enig	5 svar	29%	
• uenig	2 svar	12%	
• ved ikke	0 svar	0%	

Bemærkninger til klassedannelsen

Undersøgelsen er udarbejdet af UP

Hej alle elever i 9c

Vi vil gerne danne så gode klasser som muligt. Derfor vil vi gerne høre, hvordan du oplever at gå i 9. klasse, både fagligt og socialt.

Venlig hilsen


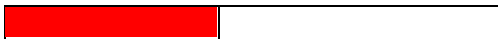
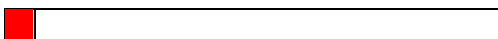
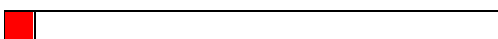
Kontoret

Målgruppen for undersøgelsen var elever i 10C


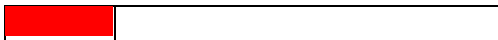
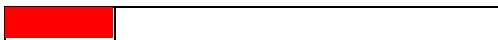
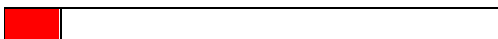
Undersøgelsesperiode: 16-01-2012 til 17-01-2012

Antal besvarelser ialt: 19

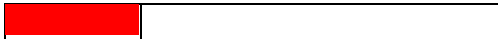

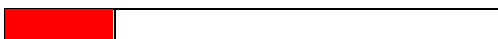
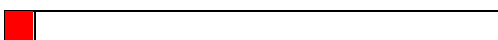
Undervisningen passer bedre til mit niveau i år i dansk

• enig	9 svar	47%	
• næsten enig	8 svar	42%	
• uenig	1 svar	5%	
• ved ikke	1 svar	5%	

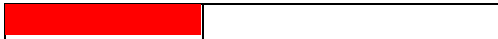
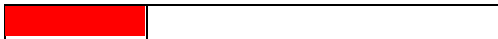
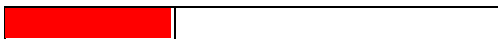
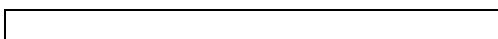
Undervisningen passer bedre til mit niveau i år i matematik

• enig	9 svar	47%	
• næsten enig	4 svar	21%	
• uenig	4 svar	21%	
• ved ikke	2 svar	11%	

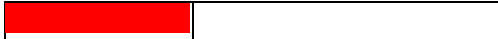
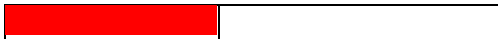
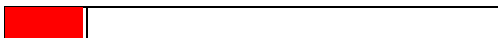
Undervisningen passer bedre til mit niveau i år i fysik


• enig	5 svar	26%	
• næsten enig	9 svar	47%	
• uenig	4 svar	21%	
• ved ikke	1 svar	5%	

Undervisningen passer bedre til mit niveau i år i engelsk

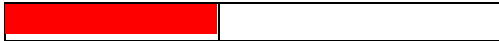
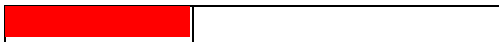
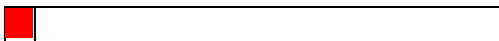
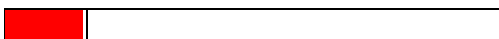
• enig	7 svar	39%	
• næsten enig	5 svar	28%	
• uenig	6 svar	33%	
• ved ikke	0 svar	0%	

Undervisningen passer bedre til mit niveau i år i tysk



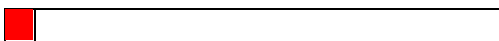
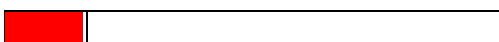
• enig	7 svar	37%	
• næsten enig	8 svar	42%	
• uenig	3 svar	16%	

- ved ikke 1 svar 5% 

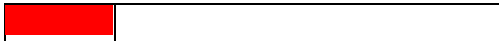

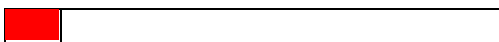
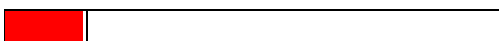
Jeg oplever, at jeg i år trives bedre end sidste år: i timerne

- enig 8 svar 42% 
- næsten enig 7 svar 37% 
- uenig 1 svar 5% 
- ved ikke 3 svar 16% 



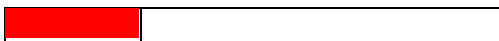
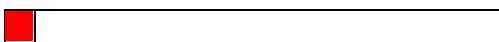
Jeg oplever, at jeg i år trives bedre end sidste år: i frikvartererne

- enig 10 svar 53% 
- næsten enig 5 svar 26% 
- uenig 1 svar 5% 
- ved ikke 3 svar 16% 

Jeg er mere aktiv i timerne i år

- enig 4 svar 21% 
- næsten enig 10 svar 53% 
- uenig 2 svar 11% 
- ved ikke 3 svar 16% 

Jeg har mere lyst til at sige noget i timerne i år

- enig 5 svar 26% 
- næsten enig 8 svar 42% 
- uenig 5 svar 26% 
- ved ikke 1 svar 5% 

Bemærkninger til klassedannelsen

Undersøgelsen er udarbejdet af UP

Kvale og Brinkmanns 7 faser

1. Tematisering. Jeg vil lave undersøgelsen for at få et billede af, hvordan unge mennesker i overbygningen opfatter det at være niveaudelt/ikke niveaudelt. Jeg søger et indblik i deres livsverden.
2. Design. Jeg planlægger et semistruktureret livsverdensinterview, hvor jeg vil interviewe tre elever i 9. klasse, alle på danskholdet for elever der ligger under middel.
3. Interview. Jeg vil anvende en til formålet konstrueret interviewguide der indeholder en oversigt over de emner jeg vil have afdækket, samt forslag til spørgsmål.
4. Transskription.
5. Analyse. Jeg vil se på om jeg kan foretage kategoriseringer af elevernes udsagn. Jeg vil efterfølgende sætte deres livsverden i relation til Holmgaards undersøgelse, og til de rammer folkeskolen giver for organisering af undervisning.
6. Verifikation. Jeg vil gøre rede for validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheden. Altså søge at fastslå den sikkerhed hvormed jeg har målt det jeg ønskede at måle, og om jeg ud fra de forholdsvis få interviews kan drage slutninger af generaliserende karakter.
7. Rapportering. Resultaterne fra undersøgelsen bliver en del af et samlet billede, der skal være med til at besvare problemformuleringen i nærværende afgangprojekt.

Reference: 083.00K.391

Kære Ellen Ahrensback Roesgaard

Ministeriets Afdeling for Børn og Grundskole har fået din mail fra den 10. november, hvor du spørger om, hvorvidt man ved Tarm Skole på grund af stor afgang af elever ved overgangen mellem 8. og 9. klasse kan sammensætte eleverne på 9. klassetrin i nye klasser, hvor eleverne fordeles i klasser efter deres niveau i læsning.

Opdeling af elever efter fagligt niveau er nævnt i § 25, stk. 4, 5, og 6, der handler om muligheder for at undervise eleverne på hold gennem skoleforløbet. Det fremgår her, at eleverne kan undervises på hold, herunder på hold, hvor holddannelse bygger på den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, dvs. efter fagligt niveau. I medfør af § 25, stk. 6, skal eleverne undervises i deres klasse i den overvejende del af undervisningen. Heraf kan modsætningsvis slutes, at dannelsen af klasser ikke må bygge på elevernes faglige niveau.

Dette er i overensstemmelse med folkeskoleloven af 1993, der understregede folkeskolen som udelt enhedsskole. Herefter er det ikke længere muligt foretage permanent niveaudeling af folkeskolens elever ved fordeling af eleverne i klasser. For at sikre passende udfordringer for alle elever blev der samtidig indførte et princip om undervisningsdifferentiering som bærende princip for undervisningens tilrettelæggelse. Der er som anført muligheder for at inddele eleverne i hold efter fagligt niveau ("løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, jf. § 13, stk. 2"). Denne form for holddannelse er dog - i modsætning til holddannelse, der alene er praktisk og pædagogisk begrundet - underlagt visse begrænsninger, som fremgår af folkeskoleloven § 25, stk. 4, og 5.

At fordele eleverne i kommende nye 9. klasser efter deres læseniveau vil svare til at genindføre den delte skole på et enkelt af folkeskolens klassetrin ved Tarm Skole. Og det er ikke i overensstemmelse med folkeskoleloven.

Med venlig hilsen

Helle Beknes

Specialkonsulent Helle Beknes
Ministeriet for Børn og Undervisning
Departementet
Kontor for Styring af Folkeskolen
Frederiksholms Kanal 26
1220 København K

Tlf.: 3392 5000, Direkte Tlf.: 3392 5249
Fax: 3392 5302, E-mail: Helle.Beknes@uvm.dk

Det hører til en hypoteses natur, at når den først er undfanget, omsætter den alt til føde for sig selv; og så snart man har avlet den, trives den gerne ved alt, hvad man ser, hører, læser eller erfarer. Dette er meget nyttigt.

Laurence Sterne, 1713 - 1768