

Indholdsfortegnelse

<u>Indholdsfortegnelse</u>	1
<u>Forord</u>	3
<u>Baggrund</u>	4
<u>Undersøgelsens formål</u>	5
<u>Rapportens struktur</u>	5
<u>Undersøgelsens metodiske grundlag</u>	6
<u>Metodiske overvejelser</u>	6
<u>Det kvalitative interview</u>	6
<u>Undersøgelsens empiriske materiale</u>	7
<u>Observationer</u>	7
<u>To forskellige former for interview med børn</u>	8
<u>Fokusgruppeinterview med lærere, SFO-personale og ledelse</u>	9
<u>Spørgeskemaundersøgelse blandt forældre</u>	10
<u>Rekruttering af skoler</u>	10
<u>Beskrivelse af de to skoler</u>	11
<u>Søvangsskolen</u>	11
<u>Grønnegårdsskolen</u>	12
<u>Børnenes fortællinger om deres oplevelse af den længere skoledag</u>	14
<u>1. Del: Skoledagen</u>	14
<u>Dagens organisering og indhold</u>	14
<u>Den forlængede skoledag og børn med særlige forudsætninger</u>	17
<u>Undervisning – disciplin og ventetid!</u>	18
<u>Sammenfatning</u>	22
<u>2. Del: Relationer til voksne</u>	23
<u>Lærers rolle og relationer til børnene</u>	23
<u>Skæld ud og børnenes ønske om anerkendelse</u>	25
<u>Den pædagogiske medarbejders rolle og relationer til børnene i skolen</u>	29
<u>Sammenfatning</u>	33
<u>3. del: Venner</u>	34
<u>Venner i skolen</u>	34
<u>Venner i SFO'en</u>	37
<u>4. del: Efter skoletid</u>	39
<u>Hjem efter skoletid</u>	39
<u>I SFO'en</u>	41
<u>Sammenfatning</u>	42
<u>Konklusion</u>	44
<u>Børneperspektivet</u>	44

<u>Voksenperspektivet</u>	46
<u>Undersøgelsens perspektiv</u>	47
<u>Anbefalinger og videre perspektivering</u>	50
<u>Appendiks: Spørgeskema undersøgelse</u>	52
<u>Litteraturliste</u>	60

Forord

Denne rapport er resultatet af en undersøgelse af børns oplevelse af en forlænget skoledag, der er gennemført for Børnepolitisk Netværk. Børnepolitisk Netværk består af BUPL, PMF, Børns Vilkår, FOA, Børneringen, DLO, DUI-leg & virke, Danske Daginstitutioner, Skole og Samfund, FOLA, Menighedernes Daginstitutioner og Landsforeningen Frie Børnehaver og er en afløser for det tidligere Ventelisteudvalg. Børnepolitisk Netværksgruppe er således en gruppe, der på tværs af egne organisationer og foreningers interesse, har arbejdet sammen i mange år, for i fællesskab at bidrage med aktuelle holdninger og forslag i debatten om børne- og dagtilbudspolitik.

Undersøgelsen er foretaget af Psykologisk Rådgivning & Organisationsudvikling ApS ved cand.psych. Camilla Raymond og cand.psych. Inge Schoug Larsen.

Vi vil gerne takke de to skoler og fritidsordninger, der har deltaget i undersøgelsen af "Børns oplevelse af en forlænget skoledag". Lærere, pædagoger og børn har velvilligt åbnet deres klasseværelser og fritidsordninger for os og ikke mindst, gennem interviews og samtaler, givet os indblik i deres oplevelser og erfaringer med den forlængede skoledag. Uden deres bidrag, havde det ikke været muligt at præsentere undersøgelsen i den form, som den præsenteres her.

Derudover vil vi også gerne rette en tak til de forældre, som har bidraget med deres perspektiver og gjort spørgeskemaundersøgelsen mulig.

Spørgeskemaundersøgelsen er udfærdiget af stud. psych. Anna Thit Johnsen, som også har bidraget til dataindsamlingen.

April 2002

cand.psych. Camilla Raymond

cand.psych. Inge Schoug Larsen

Indledning

Baggrund

Initiativet til denne undersøgelse er taget på baggrund af de efterhånden mange evalueringer, der er foretaget af de nye indskolingsprojekter rundt omkring i landet, som blandt andet udspringer af handlingsprogrammet "Folkeskolen år 2000". Disse undersøgelser fokuserer i høj grad på de voksnes erfaringer, det vil sige pædagoger, lærere og forældre, mens børnenes perspektiv på de forandringer indskolingsprojekterne har medført, kun i begrænset omfang har været undersøgt.

En af de markante forandringer der er sket på en del skoler, er en udvidelse af det ugentlige timetal fra 20 og nogle steder helt op til 30 timer. Da dette må formodes at medføre nogle konsekvenser for børnenes liv i skole og SFO, har man i denne undersøgelse valgt at fokusere på, hvordan børnene oplever den længere skoledag.

Denne vinkel indebærer nogle metodiske problemstillinger, idet det ikke er muligt direkte at spørge børnene, hvordan de synes, at forskellen mellem en "kort" og en "lang" skoledag er, da de jo af gode grunde ikke har et sammenligningsgrundlag. I øvrigt egner den type spørgsmål sig dårligt til at indfange børnenes perspektiv, da børnene ikke har sproget til at udtrykke den form for erfaringsdannelse. I stedet er der i nærværende undersøgelse valgt en fremgangsmåde, hvor væsentlige kvalitative træk ved børnenes oplevelse af skoledagen i den nuværende form belyses gennem interview- og observationsmetoder, der netop baserer sig på at opfange børnenes perspektiv¹.

Som konsekvens af de anvendte metoder og undersøgelsens perspektiv kan denne undersøgelse ikke præsentere det hele billede af de forandringer en længere skoledag indebærer for børnene, men udvalgte aspekter af dette. Endvidere omfatter undersøgelsen kun to skoler, hvilket i sig selv indebærer nogle begrænsninger i forhold til en bredere generalisering af resultaterne.

Ikke desto mindre vil undersøgelsen kunne pege på nogle centrale temaer og problemstillinger, som er udledt af det børnene på disse to skoler oplever, og som i en vis udstrækning må formodes at afspejle nogle generelle tendenser. Det er så denne rapportens opgave at diskutere om, og i givet fald hvorledes, disse oplevelser og erfaringer kan sættes i relation til den forlængede skoledag.

Børnepolitisk Netværk har med undersøgelsen ønsket at tydeliggøre, at børnenes oplevelser og erfaringer udgør en vigtig informationskilde, når udvikling af skole og dag-/fritidsinstitutioner skal diskuteres. Børnene udgør i denne forbindelse "sagkyndige informanter" (Tiller, 1990), hvis ytringer må respekteres på lige fod med de voksnes. Vil vi vide noget om, hvordan børnene oplever deres liv må vi spørge dem – de er de virkelige eksperter på området.²

Undersøgelsens formål

1 For en uddybning se endvidere rapportens metodeafsnit.

2 Ibid

Formålet med undersøgelsen er således, at indfange børnenes perspektiv, gennem deres fortællinger om deres oplevelser under en indskolingsform, der baserer sig på

- En skoledag til kl. 14:00
- Et udvidet samarbejde mellem lærere og pædagoger
- En integration eller samvirke mellem skolens pædagogik og fritidspædagogikken i skoletiden
- Organisering af en skoledag, hvor der gives plads til såvel leg som læring

Endvidere omfatter undersøgelsen også børnenes fortællinger fra SFO'en – for de af børnene som går i SFO – og/eller fra fritiden uden for skolen.

Rapportens struktur

Rapportens første del indledes med et metodeafsnit, der dels indeholder en kortfattet beskrivelse af de metodeovervejelser der har været i forbindelse med dataindsamlingen og dels en redegørelse over de metoder, der er anvendt i undersøgelsen. Herefter følger en kort beskrivelse af de overvejelser, der har været knyttet til rekrutteringen af de to skoler, som udgør undersøgelsens empiriske grundlag, samt en kort præsentation af skolerne.

I rapportens anden del vil undersøgelsens analyse blive præsenteret. Analysen består af fire overordnede dele:

1. I første del bliver børnenes oplevelse af den forlængede skoledag belyst ud fra skoledagens struktur og indhold. Her vil vi høre, hvilke aspekter børnene fremdrager i deres fortællinger om de flere timer og de længere pauser.
2. Anden del af analysen omhandler børnenes relationer til de voksne i skoletiden. Her vil deres perspektiver på lærerne og pædagogerne i skolen blive udfoldet.
3. I tredje del rettes fokus mod børnenes venskaber i skolen og SFO.
4. Mens vi i analysens fjerde del skal høre om børnenes oplevelser og behov i SFO tiden, hvilket vil blive efterfulgt af et blik ind i de fortællinger, som stammer fra de børn, der ikke går i SFO.

I rapportens tredje og sidste del vil undersøgelsens konklusioner blive præsenteret. Dernæst følger undersøgelsens perspektiveringer i forhold til fremtidige tiltag på området. Rapporten afsluttes med et appendiks indeholdende en spørgeskemaundersøgelse lavet på baggrund af forældrenes perspektiver på den forlængede skoledag.

Undersøgelsens metodiske grundlag

Metodiske overvejelser

Undersøgelsen af ”børns oplevelse af den forlængede skoledag” er lavet på et kvalitativt metodisk grundlag. Det centrale omdrejningspunkt i undersøgelsen har været at rette fokus på, hvordan børnene *oplever* den længere skoledag. Herunder har vi ønsket at belyse, hvilke muligheder og begrænsninger den længere skoledag giver børnene, hvordan det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger opleves af børnene, hvordan livet i SFO'en ser ud (for de børn der stadig går der), og hvordan børnenes dag efter skoletid tager sig ud, når de ikke går i SFO.

Almindeligvis skelnes der mellem to hovedretninger indenfor metodiske fremgangsmåder; den kvantitative og den kvalitative metode. I en undersøgelse af denne karakter, har det uden tvivl været mest hensigtsmæssigt at lægge hovedvægten på anvendelsen af de kvalitative metoder, idet de - i modsætning til de kvantitative metoder - er i stand til at skabe en dybere forståelse for det felt, man ønsker at studere (Andersen, 1992). Hvor den kvalitative metode søger at afdække meninger og forståelser og undersøge genstandsfeltets særegenhed – så søger den kvantitative metode, at kunne generalisere og etablere generelle lovmæssigheder mellem afhængige og uafhængige variable³.

I de kvalitative undersøgelser lægger man vægt på at opnå en dybere forståelse for informanternes oplevelser, i dette tilfælde børnenes oplevelser, ved at trække detaljer og nuancer frem i materialet. Vi har valgt at undersøge de relevante sammenhænge, som børnene har trukket frem i interviewene og ladet dem - i vides muligt omfang - blive bestemmende for de konklusioner, vi har kunnet drage ud af det samlede empiriske materiale.

Det kvalitative interview

Det kvalitative interview har udgjort undersøgelsens primære metode. Ved at vælge lige netop den metode, giver undersøgelsen mulighed for at vi opnår indsigt i børnenes viden og erfaringer. Der har ikke ligget et ønske om at undersøge, om skolestartsprojekterne - med fokus på at skabe helhed og sammenhæng i børnenes hverdag - har været succesfulde eller ej, så simpelt kan den problemstilling under alle omstændigheder ikke besvares. Til gengæld har der været et udtalt ønske om at opnå en forståelse af, *hvilke forhold der er betydningsfulde i børnenes liv på skolen og i SFO'en, hvilke forhold børnene trækker frem, når de skal fortælle om deres oplevelse af hverdagen, hvilke forhold de nævner i forbindelse med deres fortællinger om det rareste, sjoveste og vigtigste og hvilke forhold de nævner i forbindelse med det de oplever som dumt, kedeligt eller som gør dem triste.*

³ Vi har dog valgt at supplere den kvalitative empiri med en empiriindsamling af mere kvantitativ karakter, idet vi har lavet en mindre spørgeskemaundersøgelse blandt forældrene til de børn, der har deltaget i undersøgelsen. Dette har vi gjort, primært for at få belyst forældrenes bevæggrunde for henholdsvis at lade deres børn blive i SFO'en eller lade dem udskrive efter indførelsen af den forlængede skoledag. Derudover har vi også gennem en række mere åbne spørgsmål, forsøgt at belyse forældrenes perspektiv på børnenes forlængede skoledag. Se appendiks til rapporten.

Hovedargumentet for at vælge denne metode ligger med andre ord i at få børneperspektivet frem, således at børnenes oplevelser kan berige og nuancere debatten om de eksisterende muligheder og begrænsninger der måtte være indlejret i den forlængede skoledag. Det handler med andre ord om, at skabe opmærksomhed på en række forhold der kan være forbundet med skolestartsprojekterne og i givet fald hvilke af disse forhold, der er særligt betydningsfulde - set med børnenes øjne.

Samtidig giver denne metode plads til, at børnene (og de voksne der også er blevet interviewet i undersøgelsen) kan komme med oplysninger uden at føle sig begrænset af irrelevante spørgsmål eller afgrænsede svarmuligheder – et dilemma informanter til spørgeskemaundersøgelser ofte befinder sig i. Gennem det kvalitative interview får de interviewede desuden mulighed for selv at udtrykke sig og bede om uddybende forklaringer på spørgsmål, de ikke forstår. Som interviewere får man, på den anden side, en mulighed for hele tiden at stille opfølgende spørgsmål til meningssammenhænge, som ønskes uddybet.

Formålet med det kvalitative interview er, at skabe en forståelse for og en erkendelse af de menings- og betydningsammenhænge, som ligger til grund for de interviewedes oplevelser. Det kvalitative interview er således en velegnet metode i forhold til undersøgelsens mål og sigte, idet det vil kunne få børnenes *fortællinger* frem, hvilket giver os et indblik i de måder, børnene oplever og tænker på (Kvale, 1997).

Undersøgelsens empiriske materiale

I undersøgelsen er der taget forskellige supplerende metoder i brug, dels for at sikre bidrag fra flere vinkler og dels for at kunne stille disse bidrag i relation til hinanden. Hvad der kommer frem i én observation kan blive yderligere belyst under et børneinterview, som så igen kan reflekteres i et interview med nogle af de voksne, som tilbringer tid sammen med børnene hver dag. Som observatører ser vi noget, men langt fra alt. Vi har derfor løbende haft brug for at få forklaringer på de forhold vi har lagt mærke til under observationerne og til dette formål, har brugen af flere metoder været et godt valg. De anvendte metoder er:

- Observationer i skole og SFO
- To forskellige former for interview med børn
- Et fokus-gruppeinterview med det pædagogiske personale, lærere og ledelse
- En spørgeskemaundersøgelse blandt forældre til de børn, der har deltaget i undersøgelsen

Da det er børnenes perspektiv, der er denne undersøgelses centrale omdrejningspunkt, har vi i analysen, valgt at lægge mest vægt på observationer og børneinterviews.

Observationer

I en periode af 2-6 dage på hver skole er der blevet udført systematiske iagttagelser i skole og

SFO af 1-2 observatører. På den ene skole er en stor del af observationsnotaterne yderligere blevet suppleret med videooptagelser, som efterfølgende er blevet underkastet en bearbejdning. Der har været flere grunde til at lave observationer. For det første er især mindre børn ikke så trænet i at kommunikere sprogligt, og derfor vil man ved observationer kunne se nogle forhold, som de selv vil have vanskeligt ved at fortælle om (Hviid, 1999). Herudover får man set børnene i deres daglige miljø, man får set hvorledes de relaterer sig til andre børn og voksne, hvad de er optaget af på skolen og i SFO'en. Man får også, når man er flere øjne og har flere dage, som det har været tilfældet i denne undersøgelse, observeret børnene i deres naturlige omgivelser, hvilket har givet os mulighed for at skabe kontakt til børnene, lære dem at kende og gøre dem trygge ved os. Dette har været en vigtig forudsætning for efterfølgende at invitere dem ind i til en interviewsituation.

Ved at lave observationer over flere dage og på flere forskellige klassetrin, har vi også fået et blik ind i *nogle* af de processer, der knytter sig til forskellige timer, forskellige lærer-pædagog teams og forskellige situationer. Da observationerne ikke har strukket sig over en længere periode, som tilfældet for eksempel er ved mere etnografiske studier, har vi ikke kunne undgå, at observationerne har karakter af øjebliksbilleder. Men ved at have mange af disse øjebliksbilleder, og ved at undersøge dem i de efterfølgende interviews med både børn og voksne, som tilfældet har været i dette undersøgelsesdesign, er observationerne på ingen måde blevet styrende for analysen. Observationerne er udelukkende blevet brugt til at understøtte børnenes fortællinger. På den måde har vi sikret, at det ikke er øjebliksbilleder, der er kommet til at præge de efterfølgende analyser.

Til observationerne har vi hovedsageligt benyttet Marianne Hedegaards (1994) interaktions baserede observations metode. Den grundlæggende antagelse i denne observationsmetode, bygger på at fokus for observationerne altid er rettet mod barnets interaktion med omgivelserne. Det er i barnets relationer med andre børn eller betydningsfulde voksne, at man som observatør kan indfange barnets perspektiv, hvilket betyder, at det altid vil være de dagligdags situationer og aktiviteter, som bliver fokus i observationerne.

To forskellige former for interview med børn

Efter at have igangsat observationerne gennemførte vi anden del af undersøgelsen, som bestod af interview med en række børn. I den forbindelse har vi benyttet to interview former, blandt andet inspireret af Hviid (1999). Den første har vi valgt at kalde ”børn fotograferer” mens den anden i vores terminologi er blevet til ”børn interviewer børn”.

Børn fotograferer

Denne metode består i, at børnene bliver inddelt i mindre grupper⁴. Hver gruppe, som typisk har bestået af 2-4 børn, har derefter fået udleveret et engangskamera med 24 billeder i og er blevet

⁴ Klassens lærere har været meget behjælpelige med at sammensætte grupperne, så venner og veninder i videst muligt omfang er kommet i samme gruppe. På den måde har det været muligt at skabe en tryk, tillidsfuld og ikke mindst sjov oplevelse for børnene. Alle de situationer vi har haft sammen med børnene, har bekræftet os i, at dette er lykkedes.

bedt om at tage billeder i løbet af en helt almindelig og ”typisk” dag på skolen og i SFO’en/derhjemme. Når børnene bliver instrueret i metoden, får de at vide, at de skal tage billeder af mennesker, lokaler, situationer, steder eller andet som de synes er særlig betydningsfuldt for dem, enten fordi de er gode og sjove eller fordi de er dumme og triste.

Når billederne er fremkaldt, bliver børnene gruppevis inviteret ind til et interview, hvor de får udleveret deres film. Til selve interviewet får de udleveret billederne og under grin, forbavselse og forundring udvælger de 3-4 billeder hver, som de har lyst til at fortælle om. På skift får de så mulighed for at fortælle om deres liv på skolen og i SFO’en/derhjemme, ud fra spørgsmål som, ”hvor er billedet taget henne?, hvad forestiller det?, kan I huske da I tog billedet – var det sjovt? osv. Derefter bliver der stillet uddybende spørgsmål, med udgangspunkt i de spørgerammer der var lavet, blandt andet på baggrund af observationerne. Det kunne være spørgsmål som; ”hvad kan du bedst lide ved at gå i skole/i SFO, hvad glæder du dig mest til, hvad er rigtig trist og dumt, hvad kan du godt lide ved timerne, hvis du bliver ked af det, hvem taler du så med, hvad hedder de voksne i skolen/på SFO?, hvem er dine bedste kammerater, osv.”.

Der er flere grunde til at benytte denne metode. Først og fremmest synes børnene, at det er sjovt at tage billeder og efterfølgende at sidde og se på dem sammen og ikke mindst at vise dem frem til os. Dette er altid et godt afsæt for en interview situation. Samtidig giver billederne en mulighed for at man får noget konkret at snakke om. Det er en fordel, da børn ofte har vanskeligt ved at forstå abstrakte spørgsmål, og det er vigtigt at få spørgsmålene til at give mening for børnene.

Der ud over bliver det børnene og børnenes billeder, der bestemmer de temaer der kommer frem i interviewet, hvorved de også sikres noget af styringen. Hvis man skal have fat i deres perspektiv, er det vigtigt at lade dem sætte dagsordenen i stedet for udelukkende at lade interviewet styre af ens egne hypoteser. Man ved ikke hvad de har taget billeder af, og må være åben for, at det er dette der er interessant og betydningsfuldt for dem. Desuden har man som voksen mere magt over situationen end børnene, og da børn i en interview situation ofte vil prøve at svare det de tror de voksne vil høre, bliver dette ikke så udtalt, når der er flere børn tilstede ved interviewet. (Hviid, 1999) I alt er 24 børn blevet interviewet efter denne metode.

Børn-interviewer-børn

Denne interviewform går ud på, at nogle lidt ældre børn, i denne undersøgelse har det været børn fra 3. klasse, finder nogle yngre børn som gerne vil interviewes og interviewe disse. Børneinterviewerne instrueres på forhånd og i fællesskab med en voksen laves en ”simpel” interviewguide, som børneintervieweren får sammen med en båndoptager. Den voksne overvære interviewet og støtter undervejs. Denne interview-form er der generelt gode erfaringer med. Børn er som oftest gode til at spørge andre børn på en måde, som er meningsfuld for dem, og som derfor leder til mere kvalitativt uddybede svar. I alt har 14 børn været enten interviewer eller er blevet interviewet efter denne metode

Fokusgruppeinterview med lærere, SFO-personale og ledelse

Når iagttagelser, videooptagelser og børneinterviews er færdige og underkastet en første bearbejdning, er de lærere og SFO-personale, der har været involveret i undersøgelsen, blevet inviteret til at deltage i et fokusgruppeinterview sammen med deres ledelse.

Fokusgruppeinterviewet har primært haft to formål. Dels har vi haft et ønske om at præsentere data og de første bearbejdningsforslag for staben, for at lade dem høre, hvor vores tolkninger af børneperspektivet bærer hen. Hvis der skulle være nogle børnecitater, observationsbeskrivelser eller foreløbige tolkninger der på nogen måde kunne overraske, chokere eller forundre de voksne, skulle de have mulighed for at se og høre det, inden materialet blev offentliggjort. Et andet formål har været at lade vores første tolkninger og analyser være genstand for en gensidig refleksion og diskussion for at få så mange perspektiver på den indsamlede data som muligt og for at undgå ensidige fortolkninger. Det har været i vores interesse at høre de voksnes perspektiver på børnenes oplevelser og samtidig præsentere dem for vores forslag til en ny måde at lytte til børnene på. Denne fremgangsmåde har både lærere, pædagogisk personale samt ledelse udtrykt stor glæde ved. I alt er 15 pædagoger, lærere og ledelsesrepræsentanter blevet interviewet.

Spørgeskemaundersøgelse blandt forældre

Forældre til de børn der har været involveret i undersøgelsen har, via skolen, fået tilsendt et spørgeskema. Det primære formål med spørgeskemaundersøgelsen blandt forældrene har været at undersøge hvilke grunde de forældre, der har valgt at melde deres børn ud af SFO'en, har haft for at gøre dette. Derudover har vi også stillet nogle mere åbne spørgsmål, blandt andet for at få forældrenes oplevelse af skolestartsprojekterne omkring den forlængede skoledag og for at undersøge om forældrenes oplevelse ligger i tråd med børnenes. I alt har 68 forældre deltaget i denne del.

Rekruttering af skoler

De to skoler som har deltaget i undersøgelsen *børns oplevelse af den forlængede skoledag*, er blevet udvalgt på baggrund af flere overvejelser. Først og fremmest er de valgt blandt de skoler i Danmark, der har indført en forlænget skoledag, hvilket vil sige, at eleverne i indskoling har 30 skemalagte timer om ugen. Derudover har vi lagt vægt på at udvælge nogle skoler, der har indført deres skolestartsprojekt indenfor de sidste 1½-2 år, da størstedelen af alle igangværende skolestartsprojekter, har været i gang indenfor denne tidsperiode. Det betyder samtidig, at vi bevidst har fravalgt skoler, som har arbejdet med den forlængede skoledag igennem en længere årrække.

Overordnet betragtet er skolestarts projekterne med den forlængede skoledag generelt meget forskellige af natur, hvilket kan gøre det vanskeligt at overføre konklusionerne fra en undersøgelse (af to skolars forlængede skoledag) til alle skolestartsprojekter. Vi har derfor lagt vægt på at undersøge to skoler, der griber den forlængede skoledag meget forskelligt an, for på den måde at sikre undersøgelsen en vis bredde.

En kvalitativ undersøgelse som denne kan naturligvis ikke danne baggrund for en bred

generalisering⁵, men den kan udpege nogle centrale temaer, problemstillinger og processer som er væsentlige at rette opmærksomhed på, for at forstå hvordan børnene oplever de nye skolestarts projekter.

Det har været vanskeligt at finde skoler, der har ønsket at deltage i undersøgelsen. De årsager som skolernes ledelse har anført, har overvejende handlet om, at de enten ikke har kunnet overskue deltagelse i *endnu en undersøgelse* på grund af andre igangværende evalueringer, eller at de ikke følte, at deres skolestartsprojekt var *godt nok i gang*.

Disse begrundelser kan tyde på, at skoler med igangværende projekter omkring indførelsen af en forlænget skoledag, finder temaet ømtåleligt. Enten fordi skolerne oplever, at der er nogle problematikker omkring skolestartsprojekterne, som for dem er vanskelige at håndtere, hvilket man ikke har ønsket at "udstille". Eller fordi lærere og pædagoger kan føle, at undersøgelsen er en evaluering af dem, og ikke af den forlængede skoledag.

Det kan igen betyde, at de skoler, som *har* indvilliget i at deltage i vores undersøgelse, er skoler, som oplever, at skolestartsprojekterne omkring den forlængede skoledag, går godt hos dem og at de har oparbejdet et vist overskud⁶.

Beskrivelse af de to skoler

*Søvangsskolen*⁷

Den ene skole som har deltaget i undersøgelsen *børns oplevelse af en længere skoledag*, er Søvangsskolen. Søvangsskolen ligger i udkanten af en mindre provinsby på Sjælland. Skolen er relativ lille med et elevtal på 209 elever fordelt på 12 klasser, fra børnehave klasse til og med femte klasse. I tilknytning til skolen er der en SFO med plads til 127 børn.

Søvangsskolen startede deres indskolingsprojekt i September 2000. Prøveperioden var på 2 år, men er nu blevet udvidet med to år mere, blandt andet på baggrund af en stor opbakning fra forældrene.

Indskolingsprojektet består af flere forskellige tiltag. Først og fremmest er skoledagen udvidet til 6 timer om dagen (eller 30 timer om ugen), for børnehave klasse, første, anden og tredje klasse. Dagen starter kl. 8.15 og slutter kl. 14.00. Børnene har fået to ekstra dansk timer om ugen og en ekstra matematik time. Herudover er der nogle timer om ugen, som på skemaet ikke er fag defineret. Her er der mulighed for at arbejde med forskellige temaer og projekter.

⁵ Se også metodeafsnittet

⁶ Dette bliver bekræftet under interviewene med lærere, pædagoger og ledelse på de to skoler. På begge skoler har man udtrykt, at det har været vanskeligt at starte projekterne op. Nu – efter at projekterne har kørt i 1½ år – fortæller de til gengæld at der er kommet mere ro over projekterne og derfor også mere overskud til at reflektere børneperspektivet ind i deres evalueringer. På den ene skole fortæller de blandt andet "vi er i gang på en sådan måde, at vi godt tør stå frem og vise hvordan vi arbejder, inklusive hvad vi har af problemer".

⁷ Søvangsskolen er ikke skolens rigtige navn, men er opdigtet af hensyn til at sikre skolen og de elever og ansatte der har deltaget i undersøgelsen anonymitet.

Hver morgen er der skemalagt en motionstime, hvor børnene kan tilmelde sig forskellige aktiviteter – alt fra fodbold til gåtur. Derudover er dagen struktureret i moduler af to timers varighed uden pause. Midt på dagen har børnene til gengæld en lang pause af en times varighed, hvoraf 15 minutter går til spisning. Derudover brydes timerne op af en masse små lege, kropsøvelser og læring af børnenes almene sociale kompetencer.

I børnehaveklassen til og med tredje klasse er der en pædagog eller en pædagogmedhjælper tilknyttet klassen i 15-20 timer ugentligt. Pædagogen/pædagogmedhjælperens rolle er i overvejende grad at iagttage børnene og komme de børn til hjælp, som har brug for det. Læren derimod forestår selve undervisningen.

Formålet med dette indskolingsprojekt er at højne elevernes faglige niveau. Man arbejder med fokus på at styrke børnenes kundskaber og færdigheder, styrke elevernes intelligenser, give mulighed for fordybelse, styrke udviklingen af de sociale kompetencer samt øge børnenes kropsbevidsthed.

En konsekvens af indskolingsprojektet er, at antallet af børn i SFO'en er faldet fra 127 børn til 69 børn. Kommunen har imidlertid valgt ikke at skære ned i antallet af pædagogiske medarbejdere.

Grønnegårdsskolen⁸

Grønnegårdsskolen er en midtbysskole, der ligger i en mellemstor provinsby i Jylland. Skolen er placeret i et område med mange boligblokke. Lidt under halvdelen af børnene har en anden sproglig og kulturel baggrund end den danske, mens en stor andel af de danske børn kommer fra socialt svage miljøer. Skolen blev bygget i 1950, og i 1999 blev der knyttet en skolefritidsordning til skolen. Skolens elevtal er på 394 elever fordelt fra børnehaveklasse til og med niende klasse, mens 79 børn er indskrevet i SFO'en.

På Grønnegårdsskolen startede indskolingsprojektet i august 2000. Indskolingsprojektet har betydet, at skoledagen for børnehaveklasse til og med tredje klasse er udvidet med to timer, altså 30 timer ugentligt. Med de ekstra timer har man blandt andet indført en dag om ugen, den såkaldte helhedsdag, hvor "undervisningen" varetages af et lærer-pædagog team, som til dette formål også har indlagt fælles forberedelsestid. Dagen bruges derfor især til aktiviteter som kræver mere end en voksen og som indholdsmæssigt er mere fritidspædagogisk prægede. Det er for eksempel på denne dag, at man tager børnene med ud på ture samt laver de mere projekt- og emneorienteret forløb.

De resterende fire dage på Grønnegårdsskolen er mere traditionelt organiseret. Man har indført en times spisepause samt legetimer og de sidste 2 timer hver dag (fra kl. 10:00-12:00) varetages af et lærer-pædagogteam. Derudover er der en traditionel fag- og lektionsopdeling og en

⁸ Grønnegårdsskolen er ikke skolens rigtige navn, men er opdigtet af hensyn til at sikre skolen, og de elever og ansatte der har deltaget i undersøgelsen, anonymitet.

klasseundervisning som varetages af den tilstedeværende faglærer.

Formålet med Grønnegårdsskolen indskolingsprojekt er nedfældet i nedenstående målsætninger, som er hentet fra skolens informationsfolder til forældrene.

- at udvikle barnets samlede kompetence – "det hele barn"
- at skabe helhed og sammenhæng i barnets hverdag
- at tage udgangspunkt i det enkelte barns og klassens forudsætninger
- at skabe gode udfoldelsesmuligheder ude og inde
- at give barnet den mest harmoniske og udviklende hverdag
- at sikre barnets alsidige udvikling, herunder støtte og styrke den sproglige, motoriske og sociale udvikling
- at give barnet forståelse af sig selv og sin omverden
- at barnet føler tryghed og glæde ved at gå på Grønnegårdsskolen – det skal være sjovt at gå i skole
- at barnet får mulighed for at opdage sine særlige interesser og evner
- at forældrene aktivt drages ind i ansvaret for barnets udvikling

Børnenes fortællinger om deres oplevelse af den længere skoledag

1 . Del: Skoledagen

Dagens organisering og indhold

På de to skoler som har deltaget i undersøgelsen, har man valgt at gribe forsøgene med den forlængede skoledag meget forskelligt an. På begge skoler er skoledagen dog stadig relativt traditionelt organiseret med en klassisk fag- og lektionsopdeling. Men de to ekstra timer som klasserne i indskoling har fået til rådighed, har, sammen med de ekstra ressourcer i form af pædagogiske medarbejdere, alligevel gjort en forskel – en forskel som vi skal se nærmere på i dette afsnit.

På Grønnegårdsskolen har man til en begyndelse valgt at lade helhedsforsøget udgøre en enkelt dag om ugen - den såkaldte ”helhedsdag”⁹. Her er lærere og pædagoger/pædagogmehjælpere for det meste sammen om børnene en hel dag og aktiviteterne er mere fritidspædagogisk prægede. Det er på disse dage, at man har mulighed for at tage børnene på ”ture ud af huset”, lave emnedage samt mere projektorienteret forløb. Planlægningen af helhedsdagen - og af de øvrige timer, hvor det er et lærer-pædagog team der varetager undervisningen - laves af teamet, idet man har valgt at afsætte ressourcer alene til dette formål.

De resterende 4 dage på Grønnegårdsskolen er til gengæld meget traditionelle. Selvom man i informationsfolderen til forældrene skriver, at man har ophævet fag- og lektionsopdelingen, så eksisterer denne så absolut, den er bare ikke til at læse ud af de skemaer, som forældrene får udleveret i begyndelsen af skoleåret. Dansk og matematik, idræt, natur og teknik, osv. Alle fagene er der¹⁰.

På Søvangsskolen har man valgt at gribe ”projekt længere skoledag” lidt anderledes an. I stedet for at lave en enkelt isoleret helhedsdag, har man valgt at indføre flere dansk og matematik timer på skoleskemaet. Timerne indeholder så i langt højere grad, sammenlignet med Grønnegårdsskolen, lege aktiviteter der ofte hænger sammen med det faglige indhold i timen eller aktiviteter der fokuserer på børnenes læring af de almene sociale kompetencer. For eksempel har man på Søvangsskolen flere timer om ugen der på skemaet er formuleret som *ikke* fagspecifikke, men som varetages af dansklæreren og hvor blandt andet undervisning i trin-for-trin er på programmet¹¹.

⁹ Både lærere, pædagoger og ledelse på Grønnegårdsskolen udtrykker et ønske om på sigt at lave to helhedsdage.

¹⁰ Når man alligevel, i informationsfolderen til forældrene, har valgt at skrive, at man har ophævet fag- og lektionsopdelingen, skyldes det, at man fra lærergruppen ikke ønsker at være bundet af et skema, som forældre og børn således kan basere deres krav og forventninger ud fra. På den måde sikrer lærerstaben sig en større grad af frihed og fleksibilitet til at bytte rundt på timerne som det passer ind.

¹¹ Trin-for-trin er et undervisningsprogram rettet til børnehaver, børnehaveklasser, skoler og fritidshjem/SFO. Programmet sigter mod at udvikle børns følelsesmæssige og sociale kompetencer. Trin-for-trin er en systematisk metode med tilhørende læseplan og manualer. Mere om undervisningsprogrammet kan læses på <http://www.cesel.dk/>

På begge skoler har man valgt at bløde den lange skoledag op med nogle længere pauser og legetimer. På Søvangsskolen har man endvidere indført en daglig motionstime samt små legeaktiviteter som afbræk i den meget fagorienteret undervisning. Men det er et faktum, at skoledagen er blevet to timer længere, uanset om den blødes op eller ej og det interessante for denne undersøgelse er derfor, hvordan børnene oplever den længere skoledag. Så lad os for en stund rette blikket mod børnenes fortællinger og undersøge hvordan deres perspektiv på netop dette forhold ser ud.

- Torsdagen er den værste dag. For der har vi fire dansktimer.
- Nej torsdag er det bedste
- Jeg synes ikke, at dansktimerne er de bedste, fordi vi skal sige lyde og tænke os om og havde hjernen klar.

Tre piger, 1. klasse

- *Hvad er den dårligste dag?*
- Det er hvor vi har fire dansk timer.
- *Hvorfor er det dårligt?*
- Fordi vi har fire timer i træk.
- Og fordi vi skal sidde på vores røv.
- Og fordi vi skal holde mund.

Tre drenge, 1. klasse

At det lige netop er dansk timerne, som disse børn nævner, skyldes især at børnene synes, at de har så mange af disse timer, og timerne kræver, at man er meget koncentreret. Det er hårdt at skulle have hjernen klar, at skulle sidde stille og holde sin mund. Samtidig er der dog også et par børn der nævner, at de godt kan lide matematik og dansk.

- Jeg synes dansktimerne er de bedste fordi jeg kan finde ud af at læse.
- Det kan jeg også.

To piger, 1. klasse

Børnenes oplevelse af de mange timer, og om hvorvidt dette er hårdt set med deres øjne, varierer, afhængigt af om de oplever, at de er dygtige til fagene og har nemt ved at løse de opgaver de stilles overfor.

- *Kan matematik timerne være sjove?*
- Nej.
- *Hvorfor er de ikke sjove?*
- De er bare kedelige.
- *Hvad er kedeligt? (Lang pause).*
- *Hvad laver I i matematik?*
- Regner.
- *Er I gode til matematik?*
- Nej

Tre drenge, 2. klasse

Dette understøttes også, når man spørger børnene, hvad de synes er det sjoveste at lave i skolen.

- Ingen ting. Jo biblioteket. Og så lige legetimen og gymnastik.
- *Hvorfor synes du at gymnastik er sjovt?*
- Fordi jeg kan en hel masse. Jeg kan hoppe ned fra en ribbe og lave en forlæns dobbelt salto.

Dreng 1. klasse

Ét er at børnene nævner de timer, hvor de oplever, at de har succes, som værende de bedste timer i løbet af en skoleuge, noget andet er, at alle børn uden undtagelse nævner de timer som ikke er præstationsorienteret som højdepunkter ved livet i skolen. Her tænkes især på gymnastik, musik, biblioteks- eller legetimerne.

- *Hvad er det bedste ved at gå i skole?*
- Morgensang, musik og legetime.
- Morgensang, musik og gange stykker i matematik og legetime og så frikvarter.

Piger 2. klasse

Et tredje element som stort set alle børn på den ene skole nævner, er de små lege i timerne som opleves som gode, sjove og engagerende. På denne skole har man prioriteret legeaktiviteterne højt og bruger den som vigtige "afbræk" eller små mellemrum fra den ellers meget fagligt og voksenstyret undervisning. Disse lege fremhæver børnene som det allerbedste. Under interviewene kommer de flere gange op af stolene for at demonstrere for os, hvad legene går ud på. Den iver børnene fremviser legene med, tyder på at der er en høj intensitet ved disse pauser, hvilket yderligere bekræftes af samtlige observationer.

- Det var fordi vi satte noget musik på, og så var der nogen der dansede til det. Der er ikke noget fag hvor vi danser. Det er dansk, hvor vi varmer op. Og nogen gange skal vi ligge os og slappe af. Vores dansklærer kan godt lide at høre musik nogen gange.

Tre piger, 1. klasse

- Det bedste er slowmotion.
- Nej idræt.
- Slowflow er det bedste og slowmotion og at ligge og slappe af.
- Slowflow det er hvor vi skal gå langsomt. Nogen gange skal vi sparke til en bold (hopper ned af stolen og viser hvordan).

Tre piger, 1. klasse

Den forlængede skoledag og børn med særlige forudsætninger

På Grønnegårdsskolen er der, som nævnt i rapportens indledende afsnit, en stor andel af børnene, der har en anden etnisk baggrund end den danske¹². Umiddelbart ser det ud til at integrationen mellem børn med dansk baggrund og børn med anden etnisk baggrund lykkes ganske godt på

¹² Se beskrivelserne af de to skoler.

skolen, idet der ikke – hverken ud fra observationer eller interview med børnene – ser ud til at være tydelige skel eller udtalte konflikter mellem børn med dansk baggrund og børn med anden etnisk baggrund. Ej heller ser det umiddelbart ud til at børn med anden etnisk baggrund har flere faglige problemer end børn med dansk baggrund. Dette billede bekræfter lærer og pædagoger ansat på skolen. Til gengæld er der en relativ stor gruppe danske børn, der har massive sociale og faglige problemer på skolen.

Især har denne gruppe børn, mener lærere og pædagoger, sammen med gruppen af børn med anden etnisk baggrund, profiteret af den længere skoledag. For som de siger, det at skoledagen er blevet længere og at ”helhedsdagen” er blevet indført, gør at disse børn kommer ud og ser vand/strand, museer, skove, osv. Disse oplevelser har jo tidligere, været forbeholdt de børn der har været indskrevet i SFO’en, men da mange af disse børn ikke har gået i SFO, heller ikke før indskolingsprojektet, så er helhedsdagen en tilførsel og en berigelse af disse børns hverdag¹³. De får nogle indtryk, nogle kulturelle og sociale oplevelser, som de ellers ikke ville få. Således beskriver lærere og pædagoger det

Der er enormt mange børn, der slet ikke kommer udenfor en dør derhjemme, som netop ved de der helhedsdage kommer ud og får de der oplevelser....

Blandt andet derfor har vi lavet helhedsskolen, vi skal have naturen ind,... at vi kan bruge..., der har vi seks timer sammen to voksne og så alle de her børn. Og vi kan komme rigtig langt. Og børnene, det er jo en rejse for dem. Første gang vi var ovre i parken, det er altså ikke engang 10 minutter herfra – men det er en kæmpe rejse for de børn.

Ja og togrejsen til Fredericia, hvor nogle ikke havde været i et tog før. Det var en kæmpe oplevelse. Og det er sådan nogle ting vi har mulighed for.

Udover lærernes og pædagogernes fortællinger på dette forhold har vi ikke noget der hverken be- eller afkræfter billedet, som er tegnet her. Vi kan med andre ord ikke bidrage med børnenes egne perspektiver på dette aspekt, da vores materiale ikke indeholder data af den karakter. Men andre undersøgelser bekræfter de samme tendenser som lærerne og pædagogerne har beskrevet i det foregående, nemlig at mange familier med anden etnisk baggrund end den danske, ikke har tradition for eksempelvis at tage i skoven en søndag eftermiddag¹⁴.

Af den grund mener vi godt, at kunne konkludere, at den længere skoledag har noget godt at tilbyde netop disse grupper af børn. Men man skal være opmærksom på, når man laver den slags konklusioner, at man ikke laver den på et forsimplet grundlag. *Alle børn* får en kvalitativt anden skoledag, når man indfører den forlængede skoledag, det gælder altså ikke kun børn med særlige forudsætninger. Der kan være en risiko forbundet med at tænke, at den forlængede skoledag skal kompensere for et ”fattigere” børneliv,” fordi nogle børn vokser op i familier med andre forudsætninger, forståelser og holdninger til hvad et ”rigt” børneliv er.

¹³ Det gælder især gruppen af børn med anden etnisk baggrund end den danske. For uddybning se endvidere appendiks til rapporten.

¹⁴ (Raymond, 2002)

Undervisning – disciplin og ventetid!

Det generelle billede af undervisningsformen på begge skoler er typisk meget traditionel og med megen voksenstyring. Der lægges ikke umiddelbart op til at lade børnene få indflydelse på det, der skal ske i timerne¹⁵. Men så stopper ligheden mellem de to skoler også, og af den grund har vi valgt i de følgende afsnit at behandle skolerne hver for sig. Vi lægger ud med Grønnegårdsskolen.

På Grønnegårdsskolen tegner observationer og børneinterview et meget tydeligt billede af, at man har valgt en undervisningsform med høj grad af voksenstyring. Langt det meste af tiden står læreren bag katederet, underviser og forklarer eleverne, hvilke opgaver de skal til at lave. I nogle af klasserne (dette er blandt andet observeret i en 1. klasse) må børnene ikke tale med hinanden og ikke samarbejde, medmindre de har spurgt om lov først. Gør de ikke det, bliver de irettesat og tysset på. Som en dreng beskriver i følgende citat

- *Niels du sagde, at du engang var kommet til at hjælpe Mie, hvad skete der så?*
- *Så gik hun op, men hun sagde ingenting og hun fik heldigvis ingen skæld ud.*
- *Hvad hvis man hjælper en, får man så skæld ud?*
- *Nej, hvis man spørger læreren, om man må hjælpe en, så får man lov. Så enten siger hun ja eller nej. Hvis hun siger ja, så får man lov til at hjælpe en.*
- *Så man må altså gerne hjælpe, hvis man spørger om lov.*

Dreng 1. klasse

På Grønnegårdsskolen gør lærerne meget ud af at skabe ro, hvilket får den konsekvens at børnene får vanskeligt ved at hjælpe hinanden i timerne. Det betyder samtidig at alt initiativ er lagt over på den voksne, skal undervisningen foregå individuelt eller som klasseundervisning – det styrer læreren. I tråd med dette har læreren en meget traditionel lærerrolle i børnenes bevidsthed. De fortæller, at det er lærerne der bestemmer, hvad der skal ske, selvom børnene også nævner, at de en gang imellem kan bestemme hvad de gerne vil – men det er mest i motions- og legetimerne, hvilket disse børn i ”børn interviewer børn” fortæller om.

- *Vi har lige fået sådan en tegnebog, og i kristendom, så må vi ikke selv bestemme hvad vi tegner.*
- *Nogen gange må vi godt bestemme. Vi må selv bestemme hvis vi vil spille, og vi må selv.... Nej.... Jo vi må selv bestemme hvis vi vil gå på toilettet.*

To drenge 0. klasse og en dreng 3. klasse (i kursiv)

Set udfra nogle af børnenes perspektiv, opleves dette ikke særlig rart. Under et af interviewene bliver en dreng spurgt om, hvad han synes er det dummeste i skolen. Hans svar er:

- *Matematik og de åndssvage lærere.*

¹⁵ Dette gør sig naturligvis ikke gældende på helhedsdagen og de mere emne- og projektorienteret forløb, som bryder med den traditionelle undervisningsform. Men disse forløb optager markant mindre tid på skoleskemaet i forhold til den traditionelle undervisning.

- *Hvorfor er de åndssvage?*
- Fordi de siger (i et forvrænget tonefald) kan du så lave det der.

dreng 1. klasse

Der skal være ro i klassen, og hvis ikke der er det, så sendes børnene, eller som vi skal høre i nedenstående citat *drengene*, udenfor døren. I citatet fortæller pigerne, at de er glad for deres matematiklærer og at matematik er sjovt. Til spørgsmålet om, hvad de laver i matematiktimerne, svarer de:

- Sidder og regner og sådan noget. Så er der bare helt stille uden at der er nogen der sidder og larmer. Det plejer drengene tit at gøre.
- *Er det så rart, når der er stille?*
- Um (bekræftende).
- *Hvorfor er der stille i matematik?*
- For hvis der er nogen der sidder og larmer så skælder læreren ud. Ja og sender dem udenfor

Piger 1. klasse

Når pigerne bliver spurgt, om det kun er drengene der bliver sendt ud, svarer de prompte

- Ja.
- *Er det rart?*
- Ja.
- *Hvorfor er det det er rart?*
- Fordi når drengene larmer bliver de sendt ud og så har vi det dejligt.

Piger 1. klasse

To piger fra 2. klasse fortæller videre om en af deres klassekammerater

- *Kommer han tit uden for døren?*
- Ja det gør han.
- *Hvor tit?*
- Næsten hver dag.
- *Bliver han ked af det?*
- Nej. Han går bare amok på andre.

Og fortsætter en af drengene

- Man lærer ikke noget i vores klasse. Man får kun skæld ud. Man lærer kun det, at man får skæld ud hele tiden. Bare man ikke har gjort noget, så får man skæld ud. Det er ledt.

Dreng 1. klasse

Så børneperspektivet viser sig atter, at være mangfoldigt, der eksisterer flere børneperspektiver ved siden af hinanden. Pigerne synes, at det er rart, at drengene sendes ud for døren, så bliver der stille og ro til at arbejde. Drengene synes, at det er ”ledt”. Perspektivet er med andre ord afhængigt af det barn, der fortæller, fuldstændig som vi så det i forrige afsnit, hvor nogen børn

fremhæver dansk- og matematiktimerne som lange og kedelige, mens nogle få mente, at dansktimerne var de sjoveste. Den måde barnet definerer sig selv og bliver defineret på i klassen får betydning for det på gældende barns perspektiv. Barnets status og position i klassen får i den forbindelse en væsentlig betydning for det perspektiv barnet anskuer skolelivet ud fra, hvilket igen ofte er afhængigt af, om man er god eller dårlig til det faglige. På den måde adskiller denne undersøgelse sig ikke fra andre undersøgelser, hvor man har forsøgt at formidle børnenes perspektiv (Højlund, 2001; Hygum, 2001).

Lærerne på Grønnegårdsskolen tror i høj grad på disciplin som middel til at styre de vanskelige børn¹⁶. Der er mange eksempler fra observationerne der peger på dette: Børnene skal stille op på to rækker før de må gå; De skal sidde helt stille ved bordene, før de må rejse sig ved skoledagens slutning; En efter én skal de gå hen og give læreren hånden og sige ”tak for i dag”. En dreng som har svært ved at sidde stille på stolen, bliver den sidste, der får lov at gå. Derved udstilles han som den der *ikke* kan finde ud af, hvordan man opfører sig i skolen.

Et andet centralt tema som blev tydeligt gennem observationerne på Grønnegårdsskolen, er ventetid. Børnene bruger meget tid på at vente. Vente på at det bliver deres tur til at læse, eller deres tur til at få hjælp. I dansktimerne i en 1. klasse skal børnene gå op til læreren og få rettet deres arbejde for hver side de laver i deres skriftlig dansk hæfte. Det betyder, at de skal rejse sig og stille op i kø og vente til de kan få rettet siden, før de må gå videre. Imens går pædagogen rundt og hjælper de andre børn med at løse opgaverne. Men pædagogen kan naturligvis ikke hjælpe alle børn på én gang, så mange børn sidder og venter. Enten på at få hjælp eller på at få rettet deres side.

- *Hvem retter jeres opgaver?*
- Mette og Henrik. Så sætter de sådan en streg (hun peger på et sted i bogen) hvis det er rigtigt og hvis det ikke er rigtigt, så sætter de sådan en streg (der peges igen).
- *Hvis det er forkert skal man så lave det om?*
- Ja.
- *Må man arbejde videre før siden er blevet rettet?*
- Nej.

Piger 2. klasse

I børneinterviewene beskrives ventetiden som ”kedelig”.

- Så går man op og så står man og venter i 4 ½ time og så får man den rettet.

Dreng 2. klasse

Dette aspekt fremhæver en gruppe drenge også, når der er ”læsning” på programmet.

- *Kan I lide at have timer?*
- Det er sjovere at være ude.

¹⁶ Lærerne karakteriserer mange af børnene som vanskelige. En stor del kommer fra socialt belastet miljøer og har meget lidt opbakning hjemmefra. Gennem vores observationer så vi flere børn komme i skole uden madpakke og bøger og vi hørte også børn fortælle gruopvækkende oplevelser, som deres klassekammerater havde oplevet.

- *Hvorfor?*
- Det er fordi det vi laver indenfor er kedeligt.
- Læsning er kedeligt. Det tager lang tid når hele klassen skal læse.
- *Sidder man så og venter?*
- Ja. Og så skal man sidde og følge med i bogen. Det tager nok en halv time.

drengene 2. klasse

Når lærerne bliver spurgt om denne undervisningsstil, fortæller en lærer fra 1. klasse, at de har været nødt til at skabe "trit og retning", fordi de har haft nogle meget urolige drenge i klassen. "De bliver kørt meget hårdt lige nu", fortæller læreren videre, "og selvfølgelig er det meningen at det skal trappes ned". Flere af lærerne støtter op om dette udsagn, og forklarer, at der sidder børn i alle klasser, som har brug for skarpt "defineret grænser og muligheder". Disse børn skal ikke have mulighed for at forhandle de sociale regler, "for det er de så dårlige til". Når reglerne er defineret og bestemt på forhånd, så kan børnene "slappe af, og så skal de ikke bruge kræfter på det".

Lærerne har med andre ord gjort sig nogle pædagogiske overvejelser, som begrundes den undervisningsform, som de praktiserer på Grønnegårdsskolen. Tilbage står så børnene, og det gælder især drengene med deres oplevelser og perspektiv på livet i skolen og på den tid der går med at have timer. Den er i hvert fald ikke sjov, og lærerne er sure og skælder meget ud, som vi skal se længere fremme i analysen.

Helt anderledes ser det ud på Søvangsskolen. Her tager en del af undervisningen afsæt i det børnene kan lide og synes er sjovt. Dette er et generelt billede der går igen i alle observationer. Ligesom på Grønnegårdsskolen er undervisningen meget voksenstyret, den voksne står for det meste bag katederet og fortæller børnene, hvad der nu skal ske. Børnene råber "Yeahh" hver gang en ny aktivitet introduceres. Og der er mange forskellige aktiviteter i løbet af en undervisningstime. Som det blev nævnt tidligere, bliver fire dansktimer i træk brudt op med mange små lege, afslapningsøvelser og "Trin-for-trin".

Desuden er der langt mere uro i timerne. Det skyldes dels de mange afbræk, og dels at børnene laver opgaverne sammen, enten to og to med sidemanden eller også i mindre grupper. Ind i mellem bliver der tysses på børnene, da uroen ellers kan virke forstyrrende og en enkelt gang kommer der denne kommentar fra en af lærerne, "I må gerne samarbejde, men i må ikke larme så meget". På den måde kan de fysiske rammer godt hæmme børnenes muligheder for at samarbejde. Samarbejde og snak med sidemanden giver mere uro. De må også gerne hjælpe hinanden ved bordene, hvis der er behov for det, og ellers kan de få hjælp af pædagogen, som går rundt og hjælper de børn der har brug for dette. Læreren bliver som regel siddende oppe ved katederet, hvor børnene så kan komme op og få rettet deres sider, ligesom på Grønnegårdsskolen.

Sammenfatning

Ud fra børnenes perspektiv er der ingen tvivl om, at skoledagen opleves som lang at komme

igennem, at det er mange timer, man skal sidde stille og være koncentreret. Det bliver nævnt mange gange under interviewene med børnene og alle observationer fra begge skoler bekræfter da også dette billede. Især er det hårdt for de børn, som ikke er så boglige. Også lærere, pædagogiske medarbejdere og forældre bekræfter, at de mange timer, er lange at komme igennem for børnene¹⁷. Og som en dansklærer forklarer

Jo det er klart, at hvis du ikke er så god som de andre, så kan jeg da udmærket forstå, at det er hårdt at have fire timer i træk. For så er du på i et fag, som du ikke er god til i fire timer.... Sådan ville jeg da også selv have det.

For at gøre det mindre hårdt for børnene, vælger man så på den ene skole at lave nogle små mellemrum i timerne, med aktiviteter som enten har relation til det fagligt indlærte eller som har til formål at udvikle børnenes sociale kompetencer, som den ene skoleleder forklarer

Den helt store fordel ved de ekstra timer, er at man har tid til andre ting end lige de boglige. Man kan lave en masse afbræk. For man kan selvfølgelig ikke holde ud at sidde og boge den i fem timer i træk.

Det kan virke en smule paradoksalt, at man udvider skoletiden med to timer, og samtidig forsøger at modvirke de mange timer ved at lægge en masse ”pauser” ind. Legene bliver introduceret, når læreren oplever, at børnene begynder at miste koncentrationen. I det hele taget arbejdes der meget med at øge børnenes koncentrationsevne. Blandt andet fremhæves motionstimen på den ene af skolerne netop ud fra denne betragtning, ligesom den lange spisepause skal gøre det lettere for børnene, at komme igennem den lange skoledag.

Bortset fra legeaktiviteterne som hovedsageligt er inkorporeret i dansk og matematiktimerne på den ene skole, og helhedsdagen på den anden skole, er der ikke noget, der tyder på, at der for alvor brydes med de traditionelle undervisningsformer på nogle af skolerne. Dette tyder børnenes oplevelse af den megen ventetid også på, noget som både nævnes i interviewene og som observationerne yderligere bekræfter. Ventetiden forstærker yderligere børnenes oplevelse af de lange skoledage.

Ventetiden træder tydeligst frem på Grønnegårdsskolen, hvor man i de observerede klasser, samtidig har valgt en undervisningsstil med en relativ høj grad af disciplin og kontrol. Havde man for eksempel valgt en arbejdsform, hvor børnene måtte hjælpe hinanden og tale sammen om løsningerne, så kunne man afkorte noget af ventetiden og den havde måske fremstået mindre markant, som på Søvangsskolen. Denne arbejdsform ligger endvidere i forlængelse af de pædagogiske tanker der er indbygget i L. S. Vygotskys (1982) begreb om *zonen for nærmeste udvikling*. *Zonen for nærmeste udvikling* udtrykker, det som barnet er på vej til at kunne – det som det bestræber sig på at lære – men som det endnu ikke kan selvstændigt. Forudsætningen for at lære det, er, at barnet får mulighed for at løse opgaver sammen med én der kan, for eksempel en voksen eller et andet barn. Det at ”se efter”, at ”efterligne” og samarbejde bliver med andre ord en meget vigtig kilde til barnets læring og udvikling generelt.

¹⁷ For en uddybning af forældrenes perspektiv, se endvidere appendiks til rapporten.

Men denne arbejdsform afvises dog af lærerne på Grønnegårdsskolen, idet de mener, at især drengene på deres skole ikke kan klare en sådan undervisningsform. De har, mener lærerne, brug for stram voksenstyring.

At børnene fortæller, at det er hårdt med de mange timer, nedtoner både pædagoger, pædagogmedhjælpere og lærere. De er enige om, at det var hårdest for børnene i begyndelsen. Nu har de vænnet sig til at skoledagen varer til kl.14:00. En pædagog på den ene skole udtrykker det således

Det var mest hårdt i starten, da nogle skiftede fra en helt almindelig skoledag og kom op og havde flere timer. Lige der var det meget konkret at mærke på dem, at nogen af dem syntes, at det var lidt irriterende at skulle gå i skole til klokken to. De syntes faktisk, at deres forældre var dumme, fordi de havde sagt ja til det. Men på nuværende tidspunkt, så ser deres skoledag bare sådan ud.... så tror jeg ikke, at det betyder så meget for dem. De kommer ikke og brokker sig.

Til gengæld, fortæller lærerne, har de mange timer øget det faglige niveau – dette fremhæves især på Søvangsskolen. På begge skoler er der kommet mere tid til at lege, tid til at fordybe sig samt tid til emne- og projektarbejde. Man er også i langt højere grad end tidligere mere orienteret mod børnenes udvikling af de almene sociale kompetencer. Dette nævner lærer og pædagoger blandt andet når de fortæller om undervisningsprogrammet ”Trin-for-trin”, som man arbejder med på begge skoler, dog mere systematisk på Søvangsskolen.

Afslutningsvis kan man sige, at der er kommet langt flere aktiviteter ind i skolen, som tidligere har været karakteriseret som fritidspædagogiske aktiviteter. De blevet en del af skoletiden, men er ikke integreret i den mere fagligt orienteret undervisning. Snarere fungerer de som små ”mellemrum”, eller pauser, enten inde i timerne eller som en isoleret (helheds) dag, der er relativt skarpt adskilt fra ugens fire øvrige dage.

2. Del: Relationer til voksne

Lærerens rolle og relationer til børnene

Lærerne er nogle meget betydningsfulde voksne i langt de fleste børns liv. Det gælder også børnene på de to skoler, som har deltaget i undersøgelsen om den forlængede skoledag. Fra psykologien ved vi, at det er i relationen til vigtige voksne, at børnene udvikler selvtillid, selvrespekt og ikke mindst respekt for andre mennesker, alt sammen vigtige udviklingsmål, som er nedskrevet i skolernes formålsparagraffer og målsætningsbeskrivelser. Derfor er det essentielt at undersøge børnenes relationer til disse vigtige voksne, hvilket blandt andet betyder, at vi bør udforske de kommunikationsmåder der eksisterer mellem børn og voksne på de to skoler¹⁸.

Gennem børnenes fortællinger, kommer der mange beskrivelser af netop disse relevante

¹⁸ For uddybende litteratur se (Bae, 1996)

aspekter. Lærerne nævnes ofte i interviewene som ”dumme, sure og som nogen der altid skælder ud. Men det er igen kun ét af flere børneperspektiver, som vi skal høre mere om i det følgende. Generelt er der ingen tvivl om, at de voksne betyder meget for børnene, også betydninger der tillægges noget positivt. Nogle børn er glade for de voksne, og for alle børnene betyder det meget at kunne leve op til de voksnes krav. Indenfor skolens rammer vil det sige, at være fagligt dygtig, at sidde stille, svare på spørgsmål samt løse de opgaver, som man bliver stillet overfor.

Generelt har børnene et stort behov for at fortælle, hvor dygtige og hurtige de er. Det handler blandt andet om at leve op til de voksnes forventninger. Her er det en dreng, der svarer på spørgsmål fra en lidt ældre pige

- *Har du en god lærer?*
- Ja hun er rimelig god.
- *Hvorfor?*
- Jo hun giver mig sådan nogen gode spørgsmål, og de er også lette.
- *Hvad laver hun sammen med jer?*
- Hun giver os bøger, og når der så er gået en dag så har jeg læst dem alle sammen.

Dreng 1. klasse, pige og dreng 3. klasse (i kursiv)

- *Hvad med de voksne, får de en til at føle at man kan eller ikke kan tingene?*
- Det er forskelligt. Når vi er til forældre møde så er det forskelligt. Nogen gange siger de: ”Marie hun var ikke så hurtig i dag. Men det går nok. Og så får jeg ros og sådan. Og hvis jeg er rigtig god så får jeg en kæmpe stjerne i min bog. Og til forældremødet får jeg rigtig meget ros.
- *Man får en stjerne hvis der er noget man kan finde ud af. Hvad hvis der så er noget man ikke kan finde ud af?*
- Så får man et minus. Eller en lille stjerne. Man får en almindelig stjerne, hvis man ikke er så god.

Men ligeså dejligt det kan være, når lærerne anerkender én, ligeså trist er det, når man ikke bliver set, som nedenstående fortælling vidner om

- Hun går helt amok bare man rækker hånden op – så siger hun ikke noget. Men hvis man rækker hånden op i 5 millioner timer så bliver hun gal.
- *Hvorfor bliver hun gal?*
- Bare fordi man lige siger ”Hvorfor tager du ikke mig, nu har jeg haft hånden oppe længe”. Så går hun helt amok. Hun siger: ”kan du ikke bare lige tie stille, før det bliver din tur”. Og der var bare ikke andre der havde hånden oppe.

Dreng 1. klasse

Dette er også et gennemgående træk ved observationerne. Børnene går meget højt op i at få lærens opmærksomhed. De ville gerne have at læren ser dem, og anerkender hvor dygtige de er. Ligeså stor en glæde det kan fremkalde hos et barn, når det bliver hørt efter at have siddet med fingeren oppe, ligeså tydeligt kan man se skuffelsen brede sig, hos det barn der føler sig overset.

Skæld ud og børnenes ønske om anerkendelse

Det er tydeligt at børnene opfatter skolen som et sted, hvor der er nogle bestemte ting de må, og andre ting de ikke må, som det også er fremgået tidligere. Det er, ifølge børnenes perspektiv, også en af grundene til den megen skæld ud. For det er et gennemgående træk hos alle de interviewede børn, at lærerne i børnenes bevidsthed forbindes med skæld ud og irettesættelser. Dette fremgår af en meget stor del af det materiale vi har indsamlet, hvor børnene fortæller om de voksne. Men igen er der væsentlig forskel på de to skoler. Den forskel vil vi uddybe i det følgende, hvor vi vil ligge ud med Søvangsskolen.

På Søvangsskolen bliver det ofte nævnt at lærerne skælder ud, men som regel optræder det i sammenhænge, hvor børnene godt kan forstå, at de voksne "bliver nødt til" at skælde ud, som i de følgende fortællinger

- Minna og Kim er de bedste at snakke med. Minna er god at have. Hun skælder godt nok meget ud. Det er ikke i orden, at hun skælder ud.
- Jo det er naturligt.
- Og Kim er også sød.

Piger, 1. klasse

- Jeg bliver skældt ud, fordi jeg snakker. I dag skulle jeg og Marie spidse en blyant og så sagde Solvej (lærer): gå så ned i dummernikker. Vi skulle bare op og spidse blyant (ærgelig).

Pige 0. klasse og pige 3. klasse

- Men hun er godt nok træt af, at vi råber så meget. Hun har mistet sin stemme. I fredags måtte hun tage hjem og nu har hun været syg i tre dage.

Piger 1. klasse

Det er også tydeligt at det ikke altid er let at være lærer og at denne til tider presses ud i nogle afmagtssituationer:

- Det er sjovt at råbe i timerne. Så får vi skæld ud. Det er sjovt. Ulla siger: Hold nu op og ti så stille. Det lyder så sjovt når hun siger sådan.
- Det er sygt når man får skæld ud.

Drenge, 2. klasse

Når lærerne bliver konfronteret med børnenes perspektiver på den megen skæld ud, reagerer de forskelligt. Dansk læreren fortæller, at hun godt kan forstå, at børnene bliver kede af det, når de får skæld ud. Hun synes selv at det er svært at skælde dem ud, for som hun forklarer

Jeg kan så godt lide dem. Så jeg kan da godt følge dem i, at det ikke må være særligt rart at blive skældt ud

Men supplerer matematiklæreren "det kan være nødvendigt", for at skabe ro i klassen.

Anderledes forholder det sig på Grønnegårdsskolen. Her er det ofte, at børnene ikke kan forstå

eller se rimeligheden i, at de voksne skælder så meget ud.

- *Kan du lide at gå i skole?*
- Nej tak.
- *Hvorfor ikke?*
- Det er kedeligt.
- *Kan du fortælle hvornår det er rigtigt kedeligt?*
- Det er, når Pia (lærer) skælder ud.

Pige 0. klasse og pige 3. klasse

- *Hvorfor bliver du skældt ud af lærerne?*
- Det ved jeg ikke. Det skal du ikke spørge mig om (irriteret).

Dreng 2. klasse

- Jeg hader at gå i skole. Det er fordi alle lærerne bliver bare sure.
- *Er der slet ingen glade lærere?*
- Nej.

Dreng 1. klasse

Den megen skæld ud hænger i høj grad sammen med den kommunikationsform, som særligt lærerne på denne skole praktiserer, hvilket flere af observationerne også peger på. For det første er der flere observationer der viser, at børnene i undervisningssammenhænge ikke bliver anerkendt. Der er tale om en kultur og en kommunikationsform blandt de voksne, som i høj grad baserer sig på nedgørelse af børnene og en negativ forståelsesform. Der er mange eksempler på, at børnene oftere bliver fremhævet for det, de *ikke* kan, frem for det, de kan. I stedet for at spørge ”hvem kan tælle hvor mange æg, der er i bakken”, spørger læreren: ”hvem kan *ikke* tælle hvor mange æg, der er i bakken?”, eller: ”hvorfor er du så længe om det, når alle de andre allerede er færdige?”.

Et andet eksempel der illustrerer den manglende anerkendelse, eller som i dette tilfælde en direkte underkendelse af et barn, handler om Morten, der går i 1. klasse.

Morten kommer ind af døren med rygsækken på skulderen. Læreren tager den af ham (Morten står midt på gulvet i klasseværelset, mens alle de andre børn sidder på deres pladser) og siger: ”Hvorfor har du din rygsæk med, når der ikke er noget i?” Læreren vender bunden op på rygsækken og viser for resten af klassen, at Morten hverken har bøger eller madpakke med. ”Kan man også gøre sådan med Jeres tasker?”, spørger hun de andre børn. ”Neeeej”, siger de i kor. Morten står og ser ned i gulvet. Han får sin rygsæk tilbage, og sætter sig på sin stol.

Også børnene fortæller mange gange om de sure voksne, der skælder ud hele tiden, og som ikke vil høre på, hvad de siger. En dreng i 3 klasse formulerer det sådan

- De (voksne) gør det jo kun for pengenes skyld – de gider jo ikke at være sammen med os!

Selvom det måske er noget drengen har hørt nogle voksne sige, så afspejler fortællingen alligevel drengens oplevelse af, at de voksne ikke er der for børnenes skyld. En pige fra 2. klasse fortæller om en oplevelse hun har haft med en lærer, som hun oplevede ikke ville lytte til hende. Det var en dag, hun havde glemt sit gymnastikstøj

- Den første gang, det var fordi hun ikke sov hjemme og glemte at pakke sit gymnastikstøj fordi hun skulle sove ude ved sin bedste.
- Nej det var nu ude ved min moster, for min oldemor var død. Hun er død, for hun havde brækket hoften og en masse ting. Og hendes lever var for lille. Og så skulle vi være ude hos moster, men så kom mor først hjem klokken 2 om natten og så sov vi ude ved moster.
- *Så fik du ikke dit gymnastikstøj med? Hvad skete der så?*
- Så fik jeg ballade, og hun (læreren) gad ikke engang høre på, hvad jeg sagde til hende.
- *Kunne du ikke fortælle hende hvorfor du havde glemt dit gymnastikstøj?*
- Nej, for hun gad ikke at høre på mig.
- *Hvorfor gad hun ikke høre på dig?*
- Det ved jeg ikke, for det var første gang jeg havde glemt det. Så blev hun sur.

Eller

- *Vil det sige, at det er sjovest herovre (SFO'en), når man kan tage nogle steder hen?*
- Ja, men det gør vi også med skolen. Det gør vi bare ikke så tit. Sidst vi gjorde det var i 1. klasse.
- *Hvordan kan det være, at I ikke har været af sted så længe?*
- De gider bare ikke tage sig sammen. For jeg har spurgt, om vi ikke snart skal af sted igen. Det vidste de ikke.

Pige 2. klasse

Når man konfronterer de voksne på Grønnegårdsskolen med børnenes fortællinger og eksemplerne fra observationerne bliver de meget overrasket. Blandt andet er deres oplevelse ofte en helt anden end børnenes. For eksempel fortæller en lærer

Det er forbavsende. Jeg synes da, at jeg går hjem mange dage og tænker: I dag har jeg slet ikke skældt ud. Det kunne da have været interessant at have spurgt børnene om de havde den samme oplevelse af den dag.

At spørge børnene er i hvert fald første skridt til at igangsætte en dialog, der kan sætte fokus på børnenes perspektiv. Som voksne er vi generelt ikke særligt trænet i, at se verden fra børnenes perspektiv, og ofte tages det for givet, at den måde den voksne anskuer tingene, er den eneste "rigtige". Men der er ingen rigtig måde, ingen perspektiver der er mere sande eller "rigtige" end andres. Fokus i denne rapport har netop været at tage udgangspunkt i børnenes perspektiv på den forlængede skoledag. Som det også er fremgået af de foregående afsnit, så er det mange timer børnene tilbringer i skolen, og hvis mange af disse timer er forbundet med skæld ud og manglende anerkendelse, så er det som denne lærer siger,

Tankevækkende

Eller supplerer kollegaen

Jeg synes, det er svært

Når de voksne konfronteres med børneperspektiverne, så reflekterer de over dem. Når de bliver konfronteret med nogle sætninger de selv har sagt i en time, som for eksempel, ”hvem kan *ikke* tælle hvor mange æg, der er i bakken?”, eller, ”hvorfors er du så længe om det, når alle de andre allerede er færdige?”, så siger en lærer

Hvis børnene...det startede du med at sige, at de gerne vil være anerkendt eller (oplever) mangel på anerkendelse, og det kan jeg da godt høre med lige de ord, det er jo mangel på anerkendelse

Og supplerer en anden

Det kan jeg også godt høre, når du siger det. Jeg er da helt sikker på, at det har jeg da også somme tider sagt ”det kan da ikke passe, at du er så lang tid om det”, ”bliv nu færdig med det der”. Og det er jo ikke for at skælde ud, når jeg tænker som voksen. Men jeg kan da godt se, at jeg har underkendt et barn. Jeg tror ikke, at det er noget vi vil gøre.

Èt er de mange timer som børnene tilbringer i et miljø, hvor de til tider underkendes og hvor flere oplever, at de er sammen med nogle voksne som dybest set ikke ”gider dem” og kun skælder ud og irettesætter – som er ét af de beskrevet børneperspektiver. Og som det blev nævnt indledningsvist, en meget uheldig og uhensigtsmæssig kommunikationsform overfor børn, der skal udvikle selvtillid samt respekt for sig selv og andre.

Noget andet er, at det er stik imod en anden formålsparagraf, som eksisterer på Grønnegårdsskolen. Således formulerer skolelederen det

Der står, at det skal være sjovt at gå i skole i vores formålsparagraf, og hvis drengene så synes, at det er kedeligt, så har vi da et paradoks, så har vi en opgave at arbejde med.

Til gengæld fremhæver børnene gang på gang, at de synes, at det sjoveste i skolen er at lege. Det fremhæves igen og igen i interviewene. Når man spørger pigerne i 2. klasse, om de voksne leger med dem, så griner de og siger

– *Neej*

Og så retter de sig selv og siger

– *Jo, Malene (en pædagog) hun spiller bold med os i idræt*

Så lad os forlade børnenes oplevelser med lærerne og i stedet vende blikket mod pædagogerne/pædagogmedhjælperne på skolen.

Den pædagogiske medarbejders rolle og relationer til børnene i skolen

Der er ingen tvivl om, at børnene – og det er et gennemgående træk ved hele datamaterialet – oplever pædagoger og pædagogmedhjælpere helt anderledes end lærerne. I skolen spiller disse enten en meget tilbagetrukket eller ubemærket rolle i børnenes fortællinger (dette gør sig især gældende på Søvangsskolen) eller også bliver de forbundet med mange positive oplevelser. Når børnene for eksempel fremhæver de ”søde voksne”, er det langt oftere navne på pædagoger og pædagogmedhjælpere der nævnes. Mange af de aspekter og egenskaber som børnene fremhæver ved pædagogerne/pædagogmedhjælperne, er karakteristika, som vi kender fra børnenes relationer til denne gruppe voksne i såvel fritidsordningerne som i børnehaver og klubber. Lad os høre hvordan børnene beskriver det i deres fortællinger

- *Er der nogen af de voksne som er rigtig gode til at lege?*
- Ja. Lajla og Gitte (begge pædagoger/pædagogmedhjælpere)

Piger 2. klasse

Eller disse drenge fra 2. klasse som med smil på læben og ivrighed i stemmen fortæller

- Ja så slukker vi lyset og har sådan et lys tændt og så læser vi en jule historie. Nogen gange læser hun også sådan en gyser historie. Det er kun Susanne (pædagog). Og Gitte (pædagog). De andre de gider ikke
- Jo Henrik (pædagog) nogle gange. Vi har en bog der hedder ”Gysertimen”.
- *Kan I godt lide det?*
- Ja.

Eller disse to piger fra 1. klasse, som fortæller, hvorfor de har taget et billede af én af de voksne

- Det er fordi hun er sød.
- *Hvem er Emra (pædagogmedhjælper)?*
- Hun er tyrker. Hun er engang imellem herovre på fritteren. Om tirsdagen og om onsdagen måske, hvis der er nogen der er syge så er hun her for dem. Der er også Bente (pædagog).
- *Hvorfor er hun en sød voksen?*
- Hun skælder ikke ud. Er der nogen af de andre voksne der gør det? Hun gør, han gør, hun gør (mens hun peger på et billede)

Der er flere grunde til, at børnene i høj grad oplever de pædagogiske medarbejdere som de søde, dem der gider hjælpe, når der er brug for det og ikke mindst dem af de voksne, der gider at lege med børnene. Dels er pædagoger uddannet til at have fokus på ”hele barnet”, det vil sige, at de ser på, hvordan barnet har det i relationerne og støtter barnet, der hvor det har brug for støtte. Dette står i skarp kontrast til lærerne der i langt højere grad har fokus på børnenes udvikling af de faglige kompetencer. Som vi hørte tidligere, er det også fortrinsvis lærerne der nævner, at den forlængede skoledag har højnet det faglige niveau blandt børnene, mens pædagogerne i højere grad fremhæver de større muligheder der er kommet, for at tage sig af de mere bogligt svage børn.

En anden årsag – som ligger i forlængelse af den første – er, at det også er den rollefordeling der er mellem de to faggrupper ovre på skolen og det er den børnene formidler gennem deres perspektiver¹⁹. Den pædagogiske medarbejder får, eller påtager sig rollen som den der støtter op om den sociale side af barnets og klassens liv. Det er typisk pædagoger/pædagogmedhjælpere, der går ind og løser konflikter og hjælper de børn, der har det svært i timerne. Således beskrives det af to piger fra 1. klasse

- *Hvorfor er det sjovt at tage et billede af dem (peger på billedet af nogle pædagoger/pædagogmedhjælpere ovre på skolen)?*
- Fordi de er søde.
- *Hvad gør dem søde?*
- At de hjælper os og alt.
- *Hvad hjælper de med?*
- Ved at når vi skal lave noget så kommer de og hjælper, når vi kalder. Og så har hun været med i 0 (børnehaveklassen). Og hun var sød. Og hun kommer nogen gange til matematik timerne og låner noget.

Piger 1. klasse

Men som det også blev nævnt i indledningen til dette afsnit, er der igen forskel på de to skoler. Lad os begynde med Søvangsskolen og se hvorledes børnene beskriver pædagogerne her.

Det er helt gennemgående, at pædagogerne ikke fylder meget i børnenes bevidsthed, når de fortæller om skolen. Mens læreren bliver nævnt af alle børn og er en væsentlig figur, når børnene interviewer hinanden²⁰, så er det påfaldende, at pædagogen i børnenes fortællinger spiller en meget begrænset rolle for børnene i skolen – hvilket stemmer overens med den meget tilbagetrukne rolle pædagogen har i observationerne fra skoledagen. I det lys placerer både observationer og børnenes udsagn pædagogen som en hjælpelærer, der ikke har en selvstændig/aktiv rolle i undervisningen, men fortrinsvis understøtter lærerens virksomhed²¹.

Dette får også en betydning for den måde, som børnene opdeler, graduerer og vurderer de voksne. De ved godt, at man ikke bare kan lege sig gennem skolen, det har de hørt de voksne sige masser af gange. Som to piger fra 2. klasse formulerer det her

- Ulrik han er næsten hele tiden uden for døren,
- *Er det i alle timer, eller er der nogen timer han bedre kan lide at være der?*
- Ja, men han larmer alligevel. Men legetimerne...
- *Så legetimerne kan han godt lide at være der?*
- Ja men det er ikke bare det man skal kunne lide, man skal også kunne lide at lave lidt.

Man skal altså lære noget, det er vigtigt, også vigtigere end at lege. På den måde får lærerne også

¹⁹ Begge forklaringer understøttes af en række beskrivelser og evalueringer af skolestartsprojekter med fokus på lærer-pædagogsamarbejdet. Se blandt andet Larsen, 2000; Hygum, 2001.

²⁰ I spørgeguiden til børn interviewer børn, var et af spørgsmålene ”har du en god lærer”. Børnene spurgte ikke hinanden om de havde en god pædagog.

²¹ Dette billede bekræftes også af en række tidligere undersøgelser på området (Larsen, 2000; Hygum, 2001).

en vigtigere position end den pædagogiske medarbejder i skolen. Det er der masser af udsagn, der bekræfter i materialet. Her bliver tre drenge spurgt om de nogen gange får lov til at bestemme, hvad de skal lave i timen

- Nej ikke hos Kim (pædagog).
- Jo i legetimen.
- Men hvis der er nogen lærere, der har sagt vi ikke må, så må vi i hvert fald ikke.
- *Er det ikke noget Kim bestemmer?*
- Nej, ikke hvis Pia (lærer) skal have den time, og hun skal hjem. Så får vi bare Kim og så kan Pia bare lige sige, om vi skal lave lektier eller alt muligt. Og hvis vi så var i gang med at lege så kommer Kim og siger: "Nu skal I lave lektier" og vi har ikke engang leget i fem minutter.
- *Er det Pia der bestemmer over Kim?*
- Ja.
- Njaa
- Nej

3 drenge 1. klasse

Til dette siger en pædagog

Jeg synes ligesom, at min opgave i skolen er blevet at tage mig af de børn, der har svært ved det faglige. At støtte op om dem, og give dem nogle små sejre i hverdagen i skolen.

Men jeg savner noget helt konkret tid til at snakke med læren om, hvad der skal foregå i skolen, for netop at kunne formidle det jeg observerer. Jeg synes, at jeg netop i kraft af min uddannelse, har været vant til at observere alt. Det gør man virkelig som pædagog. Jeg ser alt hvad der foregår, og det ville jeg gerne kunne kommunikere videre. Men det har jeg ikke rigtig tid til.

Pædagogerne sidder, ifølge dette udsagn²², altså inde med en helt afgørende viden om børnene. De ved, gennem iagttagelser, hvordan det enkelte barn og gruppen som helhed fungerer socialt. Men på Søvangsskolen har man ikke indlagt tid i lærer-pædagog teamets skema, til at forfølge iagttagelserne, bruge dem konstruktivt og omsætte dem til fælles handlinger. I stedet vælger pædagogen, måske som kompensation for den uklare og svagt defineret rolle som pædagoger/pædagogmedhjælpere generelt har i skolen, at bruge sin viden og indsigt til at støtte op om de børn der har et særligt behov. Dermed fastholder pædagoger og lærere i fællesskab, den pædagogiske medarbejders rolle og funktion til fortrinsvis at være en hjælpe-lærer rolle. Af de spredte udsagn som børnene kommer med under interviewene om pædagogerne i skolen, tyder det på, at børnene gerne vil have hjælp og opmærksomhed fra pædagogen/pædagogmedhjælperen.

- Ulla er vores klasselærer og hun har os i gymnastik, dansk og billedkunst. Mette har vi i matematik, natur og teknik og kristendom. Der er også en der hedder Henrik. Henrik hjælper i matematik og dansk. Så spørger alle "Henrik, Henrik". (Henrik er pædagog i skolen).

²² Dette understøttes af tidligere undersøgelser på feltet. Se tidligere note.

Piger, 2. klasse

- *Og når børnene bliver spurgt om der er forskel på pædagoger og lærere, svarer de?*
- *Ja hos pædagoger, der må man lege.*

Piger 1. klasse

På Grønnegårdsskolen er det lidt anderledes. Her har børnene umiddelbart meget svært ved at skelne mellem pædagoger/pædagogmedhjælpere og lærere – eller siger, at pædagoger/pædagogmedhjælpere både er lærere og pædagoger. Dette udmærker sig blandt andet ved, at børnene konsekvent kalder alle voksne for lærere. Sandsynligvis skyldes det, at man, til forskel fra Søvangsskolen, på denne skole faktisk har formået at skabe et relativt ligeværdigt – eller et lige aktivt - forhold mellem lærere og pædagoger, hvor begge faggrupper har indflydelse og ansvar (set med børnenes og til dels også de voksnes øjne).

Således har de pædagogiske medarbejdere i høj grad ansvar for den undervisning, der ikke er egentlig fagundervisning, selv om de – ligesom på Søvangsskolen – også har en udpræget hjælpelærer funktion, når de er sammen med læreren i klassen. Eller, som vi skal høre i den følgende fortælling, tager pædagogerne sig fortrinsvis af læringen af de sociale kompetencer.

- *Heidi hun er pædagog ikke?*
- *Hun er herovre (i SFO'en).*
- *Der er nogle der er pædagoger og nogen der er lærere ikke? Ved I hvem der er hvem?*
- *Nej.*
- *Er det svært at finde ud af?*
- *Nej.*
- *Så fortæl, hvem er pædagoger?*
- *Heidi.*
- *Er der andre?*
- *Ikke flere.*
- *Hvem er så lærere?*
- *Pia og Sussi.*
- *Heidi arbejder nogen gange sammen med Pia. Hvordan er det? Er det godt?*
- *Nogen gange.*
- *Hvad er godt?*
- *Det ved jeg ikke.*
- *Hvad laver Heidi?*
- *Mange ting.*
- *Hvad for eksempel?*
- *Trin for trin.*

Drenge 2. klasse

Til at begynde med har børnene vanskeligt ved at skelne pædagoger fra lærere, men hjulpet lidt på vej lykkedes det dem alligevel at nævne i hvert fald én som er pædagog. Det andet som går igen i interviewene, er, at man kan lege med pædagoger og pædagogmedhjælpere.

- *Hvad hedder Jeres voksen som både er i SFO og skole?*

- Sven (pædagogmedhjælper).
- *Hvad laver han, når han er i klassen?*
- Leger med os. Og når vi falder ned fra stolen, så siger han "Nu skal jeg lære jer at I skal sidde ordentligt på stolen" (ikke surt)
- *Fortæller Sven også hvordan man laver matematik stykker?*
- Nej.
- *Hvad laver han så?*
- Vi leger bare i hans timer

Piger 1. klasse

Sammenfatning

Som vi har set i de foregående afsnit brydes der ikke for alvor med de traditionelle lærer-pædagog roller på skolerne. Vi har set, hvordan lærere og pædagoger/pædagogmedhjælpere indtager en meget forskellig rolle, funktion og status i skolen, set ud fra børnenes perspektiver. Generelt kan man sige, at de pædagogiske medarbejdere i høj grad indtager en hjælpe-lærer funktion, som både iagttager på børnenes sociale liv og klassens liv som helhed. Læreren derimod står fortrinsvis bag katederet og "bestemmer", hvad der skal undervises i og hvordan undervisningen skal ske. Den traditionelle opdeling mellem lærer og pædagog reproduceres med andre ord - også i disse to skolestartsprojekter.

I det lys er det derfor også – og dette er særligt markant på den ene skole (Søvangsskolen) – læreren der har den største status set ud fra børnenes perspektiv. I den sammenhæng er det markant, både i børnenes fortællinger og i observationerne, hvordan børnene fremhæver, hvor betydningsfuldt de voksnes (særligt lærernes) anerkendelse er på skolen. Dels har børnene brug for anerkendelsen til at udvikle selvværd og selvrespekt og dels er anerkendelsen en grundlæggende forudsætning for, at børnene udvikler en tro på at de kan lære. Det er gennem en positiv kommunikationsform i læringssammenhænge, at børnene bliver åbne og modtagelige for nye kundskabsområder. Børnene skal mødes med forståelse og bekræftelse, hvilket de også bliver – dog i noget højere grad på den ene skole.

På Grønnegårdsskolen er der i datamaterialet tendenser der peger i retning af, at lærerne, som vi har illustreret gennem flere fortællinger og observationsbeskrivelser, i højere grad benytter en ikke-ankerkendende kommunikationsform. Dette kommer både til udtryk gennem de nonverbale og verbale kommunikationsformer, som vi har observeret på skolen. Dette mener vi, kan have en klar sammenhæng med det billede vi fik tegnet i analysens første del, hvor det blev tydeligt, at nogle lærere på denne skole praktiserer en undervisningsform, som i højere grad bygger på disciplin og kontrol. Desuden oplever børnene, at de får megen skæld ud og ofte sendes ud for døren²³.

Som det også er nævnt tidligere, er det vigtigt og essentielt for børnenes evne til at lære, at de bliver mødt med anerkendelse og bekræftelse. Når børn er i ikke-ankerkendende relationer,

²³ Det skal her nævnes, at mange af børnene er meget urolige og har mange både sociale og faglige problemer, hvilket uden tvivl stiller store krav til lærerne.

trækker de sig tilbage og får modstand mod at lære. På den måde får børnene nogle negative erfaringer med læringssammenhænge, som ikke blot influerer på hvordan og hvad de lærer, men også på hvordan de kommer til at opleve sig selv som lærende individer; dvs. om de tør udvikle en tro på sine egne evner og en tillid til, at de kan klare sig i skolemiljøet.²⁴

3. del: Venner

Venner i skolen

De fleste børn nævner vennerne, som noget af det der er vigtigst ved livet i skolen. Dette trådte frem i stort set al materialet. På alle de fotografier børnene havde taget, var der mange billeder af deres venner og veninder.

- Jeg synes, det er et godt billede. Jeg synes, det viser hvordan det ser ud. Nina og Louise er på billedet. Fordi det er mine gode veninder. Jeg ringer altid til dem når jeg gerne vil lege. Men nogen gange kan de ikke. Jeg leger altid med Louise. Vi bor tæt på hinanden. Man kan bare gå hjem til hinanden. Vi følges hjem fra skolen.

Tre piger, 2. klasse

Eller her, hvor to piger med anden etnisk baggrund, som går i 1. klasse, viser de billeder frem, som de har taget over på skolen. Også de har taget mange billeder af hinanden:

- *Hvad er det gode ved det her billede?*
- Alt. Hun er så sød. Hun lærer mig tamilsk.

Og to piger fra 2. klasse:

- Det ligner Marie der står og....
- *Hvorfor skal vi snakke om det billede?*
- Det betyder noget for mig. Det er min bedste ven fra klassen.

Oftest er det vennerne, der bliver fremhævet i børnenes fortællinger, når de skal fortælle, om det der er rart ved at gå i skole:

- *Kan du li at gå i skole?*
- Ja.
- *Hvorfor det?*
- Jo fordi jeg har så mange venner

Dreng 1. klasse, pige og dreng 3. klasse (i kursiv)

Og da de større børn skal interviewe de mindre børn²⁵, er et af de første spørgsmål der bliver stillet ”har du mange venner?”. Til dette spørgsmål kommer der et hav af svar.

²⁴ Dunlop, Aline-Wendy. 2000

²⁵ I metoden ”børn interviewer børn”. For en uddybning se metodeafsnittet.

- *Så man kunne spørge: Har du mange venner?*
- Alle: Ja, Ja.
- *Er det vigtigt at have venner da?*
- Ja rigtig mange. Men jeg har ikke så mange.
- Jo du har. Du har da mig.
- *Ja, er det mange?*
- Jeg har dig, og Bo og Janus de slår mig.
- *Er det vigtigt at have venner både i skole og SFO?*
- Ja det er det.
- Når jeg slet ikke har nogen venner, når jeg så spørger om jeg må være med, så siger de: "Nej du må ikke være med, nej du må ikke være med."
- Så spurgte hun mig, og så sagde jeg ja.

2 drenge og en pige, tredje klasse

Børnene er meget reflekteret over betydningen af at have gode venner, her fortæller en pige fra 2. klasse:

- *Hvad betyder det at have gode venner?*
- Det betyder meget for mig. Da jeg startede i januar, der kendte jeg næsten ikke nogen, der følte jeg mig mest tryk ved at være sammen med Rie. Hun var så væk nogle dage og så måtte jeg jo bare finde nogle andre at blive venner med. Så blev jeg gode venner med Henriette og Lise, men da Rie så kom tilbage, så siden har vi leget sammen.
- *Hvad kan man med gode venner?*
- Man kan godt fortælle hemmeligheder. Og man har det godt hvis man har nogen, for hvis man ikke har nogen så har man det ikke godt. For så føler man at man gør noget galt når man ingen venner har.

Af materialet fremgår det igen, at der er forskel på, om børnene oplever, om de har (mange) venner eller ej. På Søvangsskolen giver de fleste af børnene udtryk for at de har mange venner. De fortæller, at de har venner i klassen, i SFO'en og derhjemme. På Grønnegårdsskolen er det derimod et træk ved børnelivet, at mange børn kun har få eller ingen venner. Det fortæller både deres forældre, lærere/pædagoger og børnene selv.

Når børnene gang på gang fremhæver venskaberne som et af de mest betydningsfulde aspekter ved børnelivet, bliver det interessant for denne undersøgelse, at se på hvorhenne børnene gives de bedste betingelser for at knytte relationer, og hvilke voksne der støtter op om dette.

Pauser, frikvarterer og drillerier

En del af børnene fremhæver pauserne og fortæller at de er gode, fordi man kan lege med sine kammerater og fordi der er en god legeplads i gården. Men både pauser og frikvarterer bliver ligeledes fremhævet, som nogle af de tidspunkter hvor der forekommer drillerier og mobning. Observationerne fortæller samtidig, at der ikke altid er en voksen i nærheden, som kan gribe ind når og hvis et barn har brug for hjælp til at løse en konflikt. Det gælder både ude på legepladsen og når børnene får lov til at være indenfor i de kortere pauser.

- Det her er et trist billede, fordi de driller mig. Det gør de i frikvartererne. Så siger jeg til dem, ”det kan I selv være”. De skal altid sige alt muligt.

Pige, 1. klasse

- *Hvad er det værste ved at gå i skole?*
- Det er nok, når der er nogen der driller. Ligesom i går, hvor Kim stod og sparkede. Og Kevin gjorde det i dag. Det er mest i frikvartererne, når vi må være inde.

Tre piger, 2. klasse

- *Taler I nogen gange med de voksne om at have gode venner?*
- Det har vi gjort en gang. Der fik vi en seddel på vores bord med hvad vi skal huske. På min stod der skriv mere. Vi snakkede også om at blive mobbet.

To piger, 2. klasse

Især på den ene skole hvor der var mange børn der fortalte om drillerier, spurgte vi børnene, hvordan de voksne hjalp dem med at løse drillerierne og om det var noget de talte med de voksne omovre på skolen.

- Mig, Lisa og Louise, det var der hvor jeg havde brækket mit håndled, så fordi vi legede, så kom Karin bare og skubbede og hun havde set, at jeg stod der. Så begyndte jeg at tude. Så sagde hun at jeg bare kunne passe på.
- *Hvordan fik I det løst?*
- Jo Mette (pædagog) sagde at mig, Lise og Louise skulle gå ud og snakke sammen. Mig og Lisa stod selvfølgelig og tudede og Karin sagde en hel masse grimme ord om os. Men det var mest grimme ord om mig.
- *Hvad sagde Mette så?*
- Hun sagde at vi skulle give hinanden hånden. Men først nægtede jeg også, men så sagde Mette, at vi skulle. Og så blev vi gode venner igen.

Piger 2. klasse

I nogle fortællinger kommer der et tydeligt billede frem af nogle voksne, som hjælper børnene med at løse konflikterne. Gennem andre fortællinger er det ikke nær så tydeligt et billede, og når børnene bliver spurgt, om det er godt, når de voksne blander sig og hjælper dem, så kommer de med meget forskellige svar

- *Hvordan blev I gode venner?*
- Det gjorde vi bare.
- *Blev I gode venner af jer selv, eller var der nogle voksne der hjalp jer?*
- Af os selv.
- *Kan Mikael (voksen) ikke hjælpe jer?*
- Nej. Han er sådan en blandemaskine. Han blander sig i alt næsten.
- *Hvis man er ked af det, bliver man så ikke glad når der kommer en voksen?*
- Nej. Man bliver endnu mere ked af det.
- *Hvad siger I andre?*
- Jeg siger, at det er rigtigst.

- *Rigtigt at der skal komme en voksen og hjælpe?*
- Ja.
- Det siger jeg ikke.
- Det gør jeg heller ikke så.
- *Hvad siger du Lars?*
- Hvis man slår sig rigtig hårdt, så er det godt (at der kommer en voksen).
- *Hvad kan en voksen gøre rigtigt?*
- Putte plaster på eller sende en på sygehuset.

Tre drenge 2. klasse

- *Hvad driller de med?*
- De kaster fodbolde op på mit hoved. Så går jeg bare ind og siger det, så siger de ”Jeg tæsker dig”.
- *Hvem siger det?*
- De store børn. Så siger jeg bare, jeg går bare ind og siger det.
- *Hvad gør du så?*
- Jeg går bare ind og siger det. Så kommer læren, der er ingen der må tæske hinanden.
- *Er det en regel?*
- Ja, det er en god regel.

Pige, 1. klasse

Men børnene har også lært af de voksne, at det er vigtigt, at de kan klare konflikterne selv.

- Bo han slår og sparker hver dag. Så siger jeg lad være. Men det er han lige glad med.
- *Er der nogen af de voksne der hjælper?*
- Ja, men nu er vi blevet så store, at vi klarer det selv. Vi skal nok selv sige fra.
- *Er der rart?*
- Det rarere når man selv kan. For hvis man ikke lige kan finde en gårdvagt eller hvis man synes det er pinligt at gå ind på lærer værelset...
- Det er bedre selv at klare det, for når man så bliver voksen skal man selv sige fra.

Pige 2. klasse

På Grønnegårdsskolen er der især en dreng som bliver nævnt igen og igen, som en af dem der driller meget. Nogle piger fra 2. klasse fortæller, at efter denne dreng er begyndt at drille, er pigerne og drengene holdt op med at lege sammen. Ifølge deres fortælling så skyldes det, at denne dreng driller drengene, hvis de leger med pigerne, og da ingen kan lide at blive drillet af ham, vælger drengene så, at lade være med at lege med pigerne.

- *Kan de voksne ikke gøre noget, så han ikke går og driller?*
- Nej det kan de ikke. Han er ligeglad med, hvad de siger til ham.

I ovenstående citat fortæller pigerne, at de har opgivet de voksne til at hjælpe dem i denne her sag. De ved godt, at den dreng der driller, har en masse problemer – det viser de stor forståelse for gennem fortællingerne. Men, siger de, der er nok ingen der kan hjælpe ham, og derfor heller ikke hjælpe dem med hans drillerier. Her kommer en af pigerne med hendes forslag til, hvad man kunne gøre, hvis bare man var voksen

- *Hvad synes I man skulle gøre med sådan nogle børn der har det svært, hvis man er voksen?*
- Jeg gad godt at rejse op til Gud og spole tiden tilbage.

Venner i SFO'en

I SFO'en er det ligeledes vennerne, der er det mest betydningsfulde for børnene. Og selv om der er meget i observationsmaterialet der tyder på, at drillerierne mest forekommer i skolen, så fremgår det dog af børnenes fortællinger, at de også oplever at blive drillet i SFO'en. Det sker bare ikke nær så ofte som ovre på skolen.

- *Hvor er det, at du ikke kan være med?*
- Det er med alle pigerne. Det er når Sandra og alle dem siger, "du har slået mig."
- *Er det noget der sker herovre eller ovre i skolen?*
- Det sker ovre i skolen. Meget mere.
- *Hvorfor sker det ikke herovre?*
- For der er ikke så mange.

1 pige og to drenge, 3. klasse

- *Hvem holder dig udenfor?*
- Hele min klasse.
- Så har du det lige som mig. Leger du så med drengene nogen gange.
- Nej for de holder mig også udenfor.
- *Hvem leger du så med?*
- Ikke med nogen. Jo du leger da tit med os.
- *Holder de dig kun ude ovre i skolen eller også herovre på fritteren?*
- Også herovre på fritteren.

1 pige 0. klasse og 1 pige 3. klasse

Men generelt bærer børnenes ophold i SFO'en i høj grad præg af, at der kun er 2 timer til rådighed her. Som regel er børnene optaget af deres egne aktiviteter og lege. Ligeså snart de træder ind i SFO'en fordeler de sig rundt i lokalerne, afhængigt af hvem de vælger at være sammen med og hvilke aktiviteter de kobler sig på.

- *Hvad gør det sjovt at gå i fritteren, hvornår er det allersjovest?*
- Når vi kan gå i gymnastiksalen.
- Det siger jeg også. Fordi der kan man lege alt muligt, få redskaber frem og spille stikbold.
- Det er sjovt at få redskaber frem, man kan svinge sig i torvene. Og lege Tarzan og alt muligt.

Dreng 0. klasse og drenge 3. klasse

De vælger enten at sidde enkeltvis eller i mindre grupper, nogen gange sammen med pædagoger om mere stille aktiviteter og andre gange uden pædagoger. Støjniveauet er markant lavere i SFO'en

- *Hvad er det?*
- Puderummet. Det er sjovt at være derinde. Man kan bare lave det man vil.
- *Hvad er det der er sjovt ved at være i puderummet?*
- Man tumler. Man kan være der alene med sine venner. Uden at der er nogen, der kommer og forstyrrer. Og spille. Og rode og så rydde op, og så rode og rydde op igen.
- *Er der ikke nogle voksne derinde?*
- Nej.
- *Hvad hvis der kommer nogle og forstyrrer?*
- Så siger vi bare at de skal gå ud.

Piger 1. klasse

Noget af det, som nogle af børnene, gør meget klart i interviewene, er, at det er den høje grad af selvbestemmelse, der er altafgørende for livet i SFO'en

- De voksne bestemmer ikke. Hvis de voksne bestemte, så gad jeg godt nok ikke gå i SFO. Fordi hvis jeg skulle på blå og det gider jeg ikke, og Marie skal på rød, og det gider hun godt. De bestemmer kun, at vi skal være i SFO.

Piger 1. klasse

Men der er rigtig mange børn på de to skoler, som ikke går i SFO. På Søvangsskolen blev antallet af børn i SFO'en halveret efter indførelsen af den forlængede skoledag, mens antallet af børn i Grønnegårdsskolens SFO, igennem mange år har været meget lavt²⁶. Men at der er mange børn, som ikke går i SFO giver både fordele og ulemper. Fordelene består hovedsageligt i, at det betyder langt færre børn end tidligere. Det giver mere ro og plads. Desuden er der næsten altid voksne der har tid til at lege eller bare være i nærheden, hvis man skulle få brug for det. Men de færre børn betyder også, at der er færre potentielle legekammerater - og der er nogen lege, som man leger i skolen, som ikke kan leges videre i SFO'en, som disse to piger fortæller,

- Mig og Rie er på tårnet, vi er i gang med sådan en leg der hedder heksen – et eller andet med heks. Det er sjovt. Det gør vi nogen gange. Det er ude i den store skolegård. Det er sådan et legetårn.
- *Er det en leg hvor det kun kan være Jer to?*
- Nej, der kan være mange med. Der kan være 5 med.
- *Er det tit der er andre med?*
- Ja, der er mig, Sandra, Lisa, Louise, vi leger det mest.
- *Går I i SFO?*
- Ja, kun os to.
- *Når I så kommer i SFO, leger I så legen videre?*
- Nej, der går vi ind og laver glasmaling eller leger i rummet med nogle andre. Men vi er tit sammen, når vi er herovre.
- *Hvordan kan det være at I ikke leger videre?*
- Når de andre har været med, så er det kedeligt, når det kun er os to.

Piger 2. klasse

²⁶ For en uddybning af dette, se appendiks til rapporten.

4. del: Efter skoletid

Hjem efter skoletid

De børn der ikke går i SFO, tager enten selv hjem eller bliver hentet af forældre eller søskende. På Søvangsskolen fremgår det af børnenes fortællinger, at der altid er nogen hjemme når de kommer hjem – som regel forældrene. Ofte laver de legeaftaler med hinanden over på skolen, eller leger med nogen der bor i nabolaget, hvis det da ikke lige er en af de dage de går til en fritidsaktivitet.

- *Hvad laver I om eftermiddagen?*
- Jeg går hjem fra skole og når jeg så kommer hjem, så når jeg lige at sætte min taske, så skal jeg ud med aviser. Og når jeg så kommer hjem, så spiller jeg på computer. Jeg spiller ”hvem vil være millionær” og sidste gang så vandt jeg en million.
- *Hvem er hjemme hos dig?*
- Min mor.

Drenge 2. klasse

- *Leger I tre så tit sammen?*
- Ja. Vi har gået i børnehaven sammen og i fritter.
- *Men I går ikke i fritter nu?*
- Nej
- Jeg går i klub.
- *Hvad gør I så, når I er færdige i skolen?*
- Jeg går hjem.
- Jeg går også hjem.
- *Hvad laver I derhjemme?*
- Leger.
- Ja. Og når min mor og min storesøster er hjemme, så ser vi fjernsyn.

Drenge 2. klasse

- Det er en fugl. Det er hjemme ved mig.
- *Hvem er på billedet?*
- Bo
- *Leger I tit sammen?*
- Ja
- *Hvad leger I så, når I er derhjemme?*
- Spiller fodbold.

Drenge 1. klasse

Også på Grønnegårdsskolen fortæller langt de fleste børn, at der er nogen voksne eller søskende hjemme, når de kommer hjem fra skole. Derimod er det ikke så ofte, at børnene leger med hinanden efter skoletid. Og nogle børn er også alene hjemme, som drengen i denne fortælling.

- *Janus, hvem er hjemme hos dig?*

- Min hund.
- *Er der nogle voksne?*
- Nej.
- *Har du nogle søskende?*
- Nej.
- *Er du alene hjemme?*
- Ja.
- *Er det kedeligt eller sjovt?*
- Det er sjovt. For vi har sådan nogle stole, hvor man kan få dem til at gå helt vildt hurtigt op og ned.
- *Leger du med dig selv?*
- Jeg ser DVD. Og nogen gange med min hund.
- *Har du aldrig kammerater med hjem?*
- Nej.

Dreng 1. klasse

Men det generelle billede som børnene på begge skoler tegner, er, at det nogen gange er sjovt at gå hjem efter skoletid, og ikke gå i SFO mens det til andre tider er kedeligt at skulle hjem. På samme måde er det for de børn der går i SFO. De fortæller, at det nogen dage er sjovt at gå i SFO, og andre dage er trist.

- *Hvad med dem der ikke går i SFO?*
- De keder sig derhjemme, eller de går ud, måske. For når jeg kommer hjem, så er alle børn udenfor.

Piger 1. klasse

I SFO'en

Som et resultat af den forlængede skoledag, er tiden blevet væsentligt afkortet i SFO'en. Børnene kommer først omkring kl. 14:00 og da de fleste børn går hjem eller bliver hentet ved en 16:00 tiden, giver det lige knap to timer. Hvor de voksne tidligere har gjort meget ud af at have forskellige tilbud om aktiviteter til børnene, så har man i dag i langt højere grad indstillet sig på, bare "at være der" og være tilgængelig for børnene. Dette forhold afspejler sig også tydeligt i børnenes fortællinger

- *Hvilke nogle voksne er der i SFO'en?*
- Der er rengøringsdamen Sussi. Så er der også to andre, der hedder Helle og Tine.
- De voksne keder sig.

Piger 2. klasse

Eller denne kommentar som svar på hvad de voksne laver i SFO'en

- De er der bare. For at passe os.

Tre piger, 1. klasse

Men til forskel fra skolen så gider de voksne i SFO'en godt at lege

- *Leger I med de voksne?*
- Det gør jeg.
- Det gør jeg også. Oppe på blå stue spiller vi billard med de voksne. Det er Lotte der har blå stue.

Tre drenge 1. klasse

Den korte tid i SFO'en har dermed fået en stor betydning for de voksnes rolle og funktioner. Gennem observationerne, særligt på Søvangsskolens SFO, var det meget tydeligt, at de voksne havde påtaget sig en meget tilbagetrukket rolle og derfor blev temmelig usynlige. Flere observationer viste også, at hvis pædagogerne satte sig med eksempelvis perler eller havde gjort klar til et mindre maleværksted, så var vedkommende ikke særlig aktiv for at få børnene med til aktiviteten. Det forklarede pædagogerne med, at børnenes behov har forandret sig, efter at deres skoledag er blevet længere.

Børnene er, når de kommer over i SFO'en, trætte af fastsatte strukturer og meget voksenstyret kontakt. I stedet har de brug et rum, hvor de selv kan bestemme og tage initiativ til lege og aktiviteter. Dette har, sammen med den afkortet tid, gjort at de voksne i langt højere grad har valgt at være lidt tilbagetrukket, mindre aktive i forhold til at igangsætte lege og aktiviteter, men stadig tilgængelige, hvis børnene får brug for dem.

Sammenfatning

For børn er relationerne til andre mennesker, vigtige voksne og klassekammerater, af afgørende betydning for hvordan de har og for udviklingen af deres selvværd og indlæringssevne. Derfor betyder vennerne også så meget gennem alle børnenes fortællinger, og derfor er det så vigtigt at fastholde nogle gode rammer og betingelser for børnenes mulighed for at knytte venskaber med andre børn. Både skolen og SFO'en fremhæves som gode steder, hvor dette kan ske. At skoletiden er blevet udvidet og SFO tiden afkortet giver både muligheder og begrænsninger for børnene på den front.

Den udvidede tid i skolen betyder, at der er kommet mere tid til at lege i skoletiden. Det fremhæver børnene som et stort plus for deres venskaber; en god ven er en man leger godt sammen med. I den forbindelse nævner også langt de fleste børn, at det er en stor fordel, at der er kommet flere lange frikvarterer, for så har man mere tid til at lege. Men frikvartererne er også de tidspunkter, hvor man kan risikere at blive drillet og mobbet og så er det ikke altid, at der er en voksen i nærheden, der kan hjælpe en.

Sådan er det ikke i SFO'en. Der er som oftest altid nogle voksne man kan tage fat i. De voksne ovre i SFO'en gider også at lege og det at konflikterne er færre ser også ud til at hænge sammen med den øgede grad af medbestemmelse, der er i SFO'en.

Til gengæld er tiden blevet væsentlige kortere i SFO'en og det giver visse begrænsninger, ligesom det dalende børnetal gør det. Hvis ens ven/veninde stopper i SFO'en, er der en stor

sandsynlighed for, at man også selv ønsker at holde. Dette billede bekræfter pædagogerne, der fortæller, at det ofte er det billede de ser. De færre børn giver også færre muligheder for at finde nogle gode legekammerater. Til gengæld er der mere plads og ro, fremhæver nogle af børnene og det er jo rart.

Pædagoger og pædagogmedhjælperne har i SFO'en valgt en mere tilbagetrukket og mindre aktiv rolle end tidligere, hvor børnene var flere timer i SFO'en. Dette billede fremstår især tydeligt på Søvangsskolens SFO. Det begrundes af voksne med to forhold. Dels gør den afkortede tid, at man skal løbe meget stærkt eller allerhelst have det hele klart til aktiviteten, når børnene kommer, således at man kan gå i gang med det samme. Det betyder, at nogle af de processer, som ligger i at forberede aktiviteterne sammen med børnene, forsvinder og dermed forsvinder også nogle af de pædagogiske målsætninger.

En anden begrundelse som pædagogerne finder for den mere tilbagetrukket rolle, er, at børnene efter seks timer i skolen er trætte af voksenstyring. De vil bestemme selv og selv tage initiativ til det der skal ske. Således formulerer den ledende pædagog på den ene af skolerne:

De (børnene) er ikke trætte. De er trætte af noget bestemt. Når man kan se hvordan de kan fløjte og fare rundt, så kan jeg ikke se, hvor trætheden sidder. Hvis jeg så sådan ud, når jeg var træt, så vil jeg gerne være træt. Nej, de vil selv have lov til at bestemme, de vil bruge regressionen og de vil bruge de færdigheder de har. Man kan heller ikke sige, at de vil være i fred, for der må også gerne ske noget. De vil ud af kravene om progression.

Men på den Grønnegårdsskolen udtrykker flere børn, at de ikke har så mange venner, og for dem kan det opleves som hårdt at skulle igennem så mange timer ovre på skolen. Hvorfor det er sådan skyldes nok flere forhold. Dels ligger skolen i et område med store sociale problemstillinger og mange af børnene har, som følge deraf mange sociale og læringsmæssige vanskeligheder i skolen. Dette kan være med til at farve deres relationer til andre, både børn og voksne. Og dels ligger den anvendte kommunikations- og undervisningsform ikke op til at skabe samarbejdsrelationer mellem børnene, et forhold som ellers både styrker børnenes evne til at knytte venskaber og indgå i sociale relationer samt deres evne til at lære nyt.

Konklusion

Den længere skoledag rummer flere muligheder og udfordringer af positiv karakter. Her tænkes særligt på variation og nuancering af skoledagen og undervisningsformerne, et mere varieret *fagligt* liv for børn og voksne samt gode muligheder for at eksperimentere med skoledagens strukturer, indholdsbestemmelse samt lærer-pædagog samarbejdet.

Men den længere skoledag rummer også en række meget problematiske sider. Her tænkes særligt på den meget lange skoledag, at skolen er voksenstyret og relativ ”låst” i sin form og at børnene, ved at tilbringe længere tid på skolen, mister nogle muligheder for at udfolde nogle sider af det sociale liv, som tidligere var indlejret i SFO-/fritiden.

Vi har – i tråd med præmissen for denne undersøgelse – valgt at sammenfatte undersøgelsens konklusioner i følgende to perspektiver

- Børneperspektivet
- Voksenperspektivet

Samt tilføjet et tredje perspektiv, som indbefatter

- Undersøgelsens perspektiv

Børneperspektivet

Den lange skoledag

Ud fra børnenes perspektiv er skoledagen lang og det er mange timer hver dag, man skal sidde stille og være koncentreret. Især er dette aspekt hårdt for de børn, der ikke er fagligt dygtige. Til gengæld giver mange børn udtryk for, at de er meget glade for at gå i skole – dette aspekt kommer til udtryk i en del af datamaterialet. I forlængelse heraf fremgår det, at skoledagens højdepunkter er de små lege, afslapningsøvelserne, de lange pauser samt de timer som ikke er præstationsorienteret (gymnastik, bibliotek, billedkunst m.fl.). Desuden oplever børnene, den ventetid der er forbundet med at skulle op og have rettet en side hos læreren, eller den tid der går, før man bliver hørt i timen, som rigtig irriterende og kedelig.

Anerkendelse og skæld ud

Børnene fremhæver, hvor betydningsfuldt det er at blive anerkendt af lærerne i skolen. De fremhæver eksempler fra deres skoleliv, hvor lærere fortæller dem, hvor dygtige de er og de tidspunkter, hvor de får flotte klistermærker i deres bøger, når de har lavet deres sider uden fejl. Men børnene forbinder også ofte lærerne med skæld ud og irettesættelser. Og for nogle børnegrupper vedkommende bliver denne oplevelse yderligere forstærket af, at de ofte sendes uden for døren i timerne, fordi de ikke kan holde sig i ro.

Når pædagoger/pædagogmedhjælpere i skolen fremhæves af børnene, er det ofte fordi de både gider at lege og er gode til det. Nogle børn fortæller også, hvordan pædagogerne roser og anerkender deres skolearbejde, mens det for nogle børn er vanskeligt at kende forskel på lærere og pædagoger i skolen. Der hvor det sidste gør sig gældende, kan det muligvis hænge sammen med, at de pågældende lærer-pædagog teams har formået at skabe sig et relativt "lige aktivt" forhold på skolen²⁷.

Venner i skolen

Venner og gode legekammerater hører også til skolelivets højdepunkter. Udfra børnenes perspektiv er skolen et vigtigt sted, hvor man kan lege og knytte betydningsfulde venskaber. Den forlængede skoledag betyder samtidig, at der er kommet flere lange pauser, som giver børnene mere tid til at lege. Samtidig fremhæver børnene også de mere strukturerede lege der foregår i undervisningstiden, som sjove og betydningsfulde mellemrum.

Men frikvarterer og pauser er også tidspunkter på dagen, hvor børnene beretter om drillerier og mobning. Og det er ikke altid lige nemt, at finde en voksen der kan hjælpe børnene i de situationer. Desuden fortæller flere børn, at de har meget få eller slet ingen venner, og indførelsen af de ekstra timer i skolen kan i den forbindelse forstærke oplevelsen af den lange skoledag²⁸.

Venner i SFO'en

SFO'en er også et endog meget betydningsfuldt rum for børnene. Her er der - udover børnene - også voksne der både gider og har tid til at lege. Desuden er noget af det bedste ved SFO'en, at børnene selv kan bestemme, hvor de vil være henne, hvad de vil lave og med hvem de vil lave det med. Samtidig berettes der om færre drillerier.

Men det at der er blevet kortere tid i SFO'en betyder også, at der er mange børn, der er blevet meldt ud. Det giver de børn der er tilbage visse begrænsninger. Dels oplever flere, at deres bedste ven/veninde er holdt op i SFO'en, og dels er der færre muligheder for at finde nogle andre gode legekammerater. Til gengæld er der mere plads og ro, hvilket nogle børn fremhæver som et stort plus.

Begrænsningerne gælder især for de børn, der ikke går i SFO (længere). Men også de børn der går i SFO, er blevet begrænset i deres muligheder for at udfolde deres relationer. Det skyldes blandt andet, at når nogle af børnene går hjem efter skoletid og andre går i SFO, må de igangværende lege de har på tværs af dette skel, vente til næste skoledag for at kunne fortsættes. Børnenes sociale liv skæres så at sige over på midten, og som undersøgelsen antyder, kan dette for nogle børns vedkommende måske betyde, at de får færre venner og/eller at karakteren af deres relationer bliver mindre tætte.

²⁷ For en uddybning af dette, se endvidere afsnittet "Den pædagogiske medarbejders rolle og relationer til børnene i skolen" på side 28,

²⁸ Dette aspekt uddybes endvidere under "Undersøgelsens perspektiv" i afsnittet *Et delt socialt liv* på side 49.

Efter skole over i SFO'en eller hjem til sig selv?

Ud fra børnenes perspektiver er der både fordele og ulemper forbundet med det at gå i SFO i forhold til at gå hjem efter skoletid. Der fremkommer ikke noget entydigt billede af, at det ene alternativ er at foretrække frem for det andet. De børn der går hjem eller bliver hentet fra skole, fortæller ligeså ofte om gode lege og muligheder for legekammerater, som de børn der går i SFO. Og kun meget få børn giver udtryk for at være alene hjemme – det vil sige uden voksne eller søskende – når de kommer fra skole.

Voksenperspektivet**Et øget fagligt niveau, tid til fordybelse og projektorienteret undervisning**

Ud fra voksenperspektivet bliver det til dels fremhævet, at den forlængede skoledag har øget det faglige niveau blandt eleverne. Samtidig fremhæves det, at der er kommet mere tid til at lege, tid til at fordybe sig, tid til ture ud af huset samt tid til emne- og projektarbejde. Visse steder peges der også på, at man har fået mere tid til at orientere sig mod udviklingen af børnenes almene sociale kompetencer. Derudover bruges den ekstra tid også til at tilføje timerne nogle små ”mellemrum” i form af strukturerede lege samt forskellige krops- og afslapningsøvelser.

Lærere og pædagoger/pædagogmedhjælpere i skolen

Indførelsen af lærer-pædagog teams bliver også fremhævet som et stort plus i skolestartsprojekterne, og som et godt alternativ til tidligere, hvor man var ene lærer med en klasse. En stor del af projekternes første levetid er dog gået med at afklare de to faggruppers roller og funktioner i forhold til hinanden. Overordnet kan man sige, at de to faggrupper har fundet en meget traditionel rollefordeling. Det er læreren, der har det overordnede ansvar for undervisningen og bestemmer, hvad der skal ske i timerne, mens pædagogerne/pædagogmedhjælperne i højere grad iagttager og varetager de opgaver, der er knyttet til at få børnenes sociale liv og klassens liv som helhed til at fungere godt.

Samarbejdet mellem pædagoger og lærere medfører, set med de voksnes øjne, at børnene i højere grad kan tilbydes individuel hjælp til at løse de opgaver der stilles, idet pædagogen typisk går ind og hjælper de børn, der har svært ved det. Eller pædagogen har mulighed for at tage et par børn med ud og gennemgå stoffet med dem. På den måde sikrer man, at et enkelt barn ikke får lov til at sakke bagud i forhold til de andre, samtidig med at den tid, der bruges på at hjælpe dette barn, ikke længere går fra den øvrige klasse. Oplevelsen fra både lærer- og pædagogsiden er, at samarbejdet fungerer godt, men at der generelt mangler tid til at tale sammen og planlægge undervisningen i fællesskab. Disse forhold ordnes nu i kaffepausen eller over frokosten.

I SFO'en

I SFO'en har pædagogerne/pædagogmedhjælperne valgt en mere tilbagetrukket og mindre aktiv rolle sammenlignet med tidligere. Dette valg begrundes fortrinsvis i to forhold. Dels gør den kortere tid i SFO'en det meget vanskeligt at nå de samme aktiviteter og de mere langstrakte pædagogiske forløb, som man havde tid til tidligere. Og dels er børnene, efter seks timer i

skolen, trætte af de meget strukturerede og voksenstyrede aktiviteter. Personalet i SFO'en vurderer således, at børnene efter den lange skoledag har brug for at være i et rum, hvor de selv kan bestemme og tage initiativ til det der skal ske.

I SFO'en har det pædagogiske personale ikke været forberedt på, at den korte tid har haft så stor betydning for indholdet i SFO'en. Der har været en lang indkøringsperiode, hvor man har skulle definere de nye roller og funktioner og finde ud af, hvordan kræfterne skulle fordeles mellem de to arbejdspladser. Nu føler de fleste, at der er ved at være skabt en tilfredsstillende balance.

Undersøgelsens perspektiv

Traditionel skoletænkning

På baggrund af denne undersøgelse kan vi konkludere, at det er vanskeligt at bryde med den traditionelle skoletænkning, som baserer skolens undervisning på en høj grad af formel indlæring og voksenstyring. På trods af gode intentioner er det meget lidt initiativ, der overlades til børnene i undervisningssammenhænge. Og selv om flere af de værdier, der tidligere har været forbeholdt det fritidspædagogiske rum, er kommet ind i skolen, kan disse endnu ikke siges, at være blevet en integreret del af undervisningen generelt – snarere introduceres de som isolerede aktiviteter²⁹, der enten puttes ind i timerne efter behov eller optræder som isolerede enheder.

Vi kan derfor konstatere, at det gennem denne undersøgelse *ikke* er blevet påvist, at den forlængede skoledag nødvendigvis medfører, at der udvikles væsentligt anderledes undervisningsformer end tidligere. Med andre ord peger denne undersøgelse på, at man ikke aktivt bryder med den traditionsbundne undervisningsform og rollefordeling mellem de to faggrupper, selv om mulighederne for dette er blevet større.

De sociale kompetencer og fagligt svage børn

På baggrund af denne undersøgelse kan vi samtidig konkludere, at der er kommet større mulighed for at rette fokus på børnenes udvikling af de sociale kompetencer, som også påpeges under voksenperspektivet. Dette forhold rummer samtidig mulighed for at disse sociale kompetencer anerkendes hos børnene, hvilket *kan* gøre skolen mere rummelig – måske særlig i forhold til de fagligt svage børn. Dog må det påpeges, når vi medtænker børneperspektivet på baggrund af denne undersøgelse, at disse muligheder kun *delvist* er blevet brugt³⁰.

Et eksempel på at skolerne retter større fokus på børnenes sociale kompetencer er de små mellemrum i form af legeaktiviteter, som blandt andet lægges ind i timerne, for – som både lærere og pædagoger påpeger – at give de fagligt svage børn nogle succes'er i deres skoleliv. Endvidere giver undervisningsprogrammet ”Trin-for-trin”, der anvendes i mange

²⁹ Med *isolerede aktiviteter* henvises til aktiviteterens struktur og ikke indhold. På den måde kan indholdet i legeaktiviteterne sagtens have relation til det fagligt indlærte stof.

³⁰ Andre undersøgelser af det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolestartsprojekterne viser også, at mulighederne for at gøre skolen mere rummelig i forhold til de bogligt svage børn er blevet større (Larsen, I. S., 2000). I lyset af denne undersøgelse kan det dog konstateres, at dette billede ikke er entydigt når børneperspektivet medtænkes.

skolestartsprojekter og således også på de her undersøgte skoler, også et rum for at arbejde med udviklingen af de sociale kompetencer og anerkende børnene for disse.

Samtidig er der også tendenser i datamaterialet, der peger i en modsat retning. Her tænkes særligt på de børneperspektiver, der omhandler den megen skæld ud og manglende anerkendelse, som *nogle* af børnene oplever. Retter man fokus på disse tendenser, kan man derfor stille spørgsmålstejn ved om denne gruppe børn får endnu ringere betingelser efter skoledagen er blevet forlænget med 2 timer. På trods af en øget fokusering på andre evner og kompetencer, er det i den traditionelt organiserede skoledag stadig således, at børnene først og fremmest anerkendes for de faglige kompetencer. Man kan derfor frygte, at oplevelsen af manglende anerkendelse som de børn, der har problemer med at leve op til skolens faglige krav, forstærkes med den længere skoledag. Hvis disse børn samtidig tages ud af SFO'en, mister de endnu en platform, hvor de også socialt kan udfolde sig og opnå anerkendelse.

Mange skoletimer med små mellemrum

Både børn, lærere og forældre fortæller, at den forlængede skoledag opleves meget lang for børnene, hvilket gør dem "trætte"³¹. Det kan virke som et paradoks, at man vælger at udvide skoletiden med to timer, og samtidig forsøger at modvirke de mange timer ved at lægge en masse små "pauser" ind. På baggrund af undersøgelsen er det tydeligt fremgået, at mange lege bliver introduceret i timerne, når lærerne oplever, at børnene begynder at miste koncentrationen. På den måde er legen kommet ind i skolen, men i høj grad med det formål at gøre de lange dage "spiselige" for børnene.

Udhulning af SFO'en

Den ekstra tid som lægges ind i skolen, blandt andet med det formål at øge fagligheden og få plads til også at tage sig af de mere sociale sider af børnenes liv, tages fra SFO'en. Det resulterer i, som vi har set i denne undersøgelse, at det pædagogiske personale i SFO'en får nogle ringere betingelser til at arbejde med de fritidspædagogiske værdier. Pædagogerne har kortere tid sammen med børnene i SFO'en, hvilket betyder, at de mere langstrakte pædagogiske forløb forsvinder fra børnenes fritidsliv. Og da disse forløb, ifølge denne undersøgelse, ikke inkorporeres i samme omfang i børnenes liv på skolen, er der risiko for at hermed forbundne værdier mistes.

Et delt socialt liv

Et problem som synes at træde frem i denne undersøgelse er, at den forlængede skoledag så at sige skærer børnenes sociale liv over på midten. Både de børn, der går i SFO og de, der ikke gør, er blevet begrænset i deres muligheder for at udfolde deres sociale relationer, idet mange af legekammeraterne går hjem efter skoletid og igangværende lege må vente til næste skoledag for at kunne fortsættes.

Samtidig er de legemuligheder børnene gives i skolen, langt mere strukturerede i tid og rum end i SFO'en (eller hjemme sammen med andre børn). Dette kan tænkes at have indflydelse på

³¹ Når trætte sættes i situationstejn, henviser det til at børnene er trætte af fastsatte strukturer og meget voksenstyret kontakt (for en uddybning se side 47).

karakteren af de relationer børnene udvikler og således være en forklarende faktor for det forhold, at flere af børnene i undersøgelsen oplever, at de kun har få eller ingen venner. I forlængelse heraf har undersøgelsen peget på, at drilleri og mobning meget oftere forekommer i skolen, i pauser og frikvarterer. Dette kan medføre at børnene i højere grad bliver fastholdt i såkaldte drillemønstre, idet de ikke altid når at få løst deres konflikter i pauserne, da tiden i her er kortere og rammerne mere struktureret. Samtidig er den mulighed SFO'en tidligere har tilbudt børnene i forhold til at lære selv at løse og bearbejde konflikter, blevet forringet eller for nogle børns vedkommende helt forsvundet, idet en del af børnene er blevet udmeldt af SFO'en.

Læring i relationen

Den anerkendelse børnene kender fra pædagogernes side – den kompetence som pædagogerne er i besiddelse af, i form at tage udgangspunkt i børnenes interesser og anerkende deres perspektiv på tingene – er, ifølge denne undersøgelse, ikke i samme udstrækning et træk ved lærernes forhold til børnene. Når børnene har flere timer i skolen, opholder de sig således også længere tid i et rum karakteriseret ved en høj grad af voksenbestemmelse og mindre anerkendelse af et barneperspektiv, hvilket må formodes at have betydning for såvel børnenes selvoplevelse som den læring, der finder sted.

Anbefalinger og videre perspektivering

På baggrund af undersøgelsen *børns oplevelse af en forlænget skoledag* kan følgende anbefales for videre perspektivering af undersøgelsens resultater:

- At man iværksætter en bredere og egentlig forskningsbaseret undersøgelse af børns oplevelse af en forlænget skoledag/ny indskoling med udgangspunkt i de her fundne resultater.
Især vil det være centralt at undersøge indskolingsformer, hvor integrationen af skole- og fritidspædagogikken kommer til udtryk i højere grad, end tilfældet har været på de skoler, der har deltaget i nærværende undersøgelse. På den baggrund ville man blive i stand til at udlede forskelle mellem nyere og mere traditionsbundne organiseringsformer.
- At man i de igangværende indskolingsprojekter forholder sig eksplicit til barneperspektivet som kilde til viden og faglig udvikling. Dette indebærer evnen til perspektivskifte, hvilket betyder, at man forholder sig til og reflekterer over, hvordan børnene oplever de aktiviteter de engageres i, hvilke behov og motiver de udtrykker igennem deres adfærd og hvor deres glæde og engagement viser sig, og – ikke mindst – at lade dette influere på den måde undervisningen og tilrettelæggelsen af skoledagen foregår på.
- At lærere og pædagoger lader sig inspirere af begrebet om medlæring, hvilket blandt andet indebærer en forståelse af at læring foregår i relationer. Medlæring vil sige at karakteren af relationen og kommunikationen mellem barn og voksen, har stor betydning for hvad og hvordan børn lærer. Således holder intentionen om, hvad man ønsker børn skal lære, eller det man tror, man lærer børnene, ikke altid holder stik med det, der rent faktisk læres.

Er relationen af en sådan karakter, at barnet får formidlet en oplevelse af, at det ikke formår at løse de opgaver det stilles over for, bliver den læring barnet ofte tager med sig, at det som menneske ikke dur.³² Oplevelser af denne art har det med at sprede sig til andre lignende felter, således at barnet kan udvikle en opfattelse af sig selv som én, der ikke formår at leve op til skolens krav generelt. I disse tilfælde vil man se forskellige typer af protestformer mod skolens aktiviteter, som for eksempel at være urolig i timerne, larme, drille, modsætte sig de voksnes krav, eller modsat, at trække sig tilbage og blive ”usynlig” for de voksne. I denne undersøgelse har begge typer af protestformer vist sig.

- Med pædagogernes inddragelse i skolen følger også en ændring af pædagogernes rolle og funktion og der er et stort behov for at definere, hvordan pædagogerne mest hensigtsmæssigt kan anvende deres faglighed i skolen, således at barnets hele udvikling tilgodeses – med de bidrag fritidspædagogikken yder i forhold til børns læring og udvikling. Her tænkes især på udvikling af sociale kompetencer, rum for børnenes egne initiativer og engagementer samt anvendelse af skabende og æstetiske lærings- og udtryksformer.

³² (Bae, Berit, 1996)

- At man politisk og fagligt forholder sig til spørgsmålet om, hvilken udvikling man ønsker sig for SFO'erne i fremtiden. Således viser denne undersøgelse tydeligt, at der med en forlænget skoledag følger en funktionstømning af SFO'en og at de "rum" i skoledagen, man har tilset fritidspædagogikken, kvalitativt ikke modsvarer de udviklingsrum, som SFO'en almindeligvis har haft. En diskussion af hvordan disse udviklingsrum sikres i en organiseringsform, hvor SFO'en knyttes tættere til skolen, bliver mere og mere nødvendig. At der er behov for en sådan diskussion understøttes af en svensk undersøgelse af børns liv i skole og fritidshjem. Denne siger blandt andet at børn, der går i SFO har en signifikant mere positiv selvopfattelse end børn, der ikke går i SFO, og at børn med fritidshjemserfaring er mere tilfredse med deres egne præstationer end børn uden fritidshjemserfaring. Disse børn er også mindre ængstelige og tror mere på deres egen evne til at klare sig i forskellige situationer end børn, der ikke går i SFO/fritidshjem. Ligeledes kan denne undersøgelse understøtte vores fund om, at børnene sjældent omtaler de voksne i forbindelse med positive oplevelser og erfaringer i skolen, men derimod ofte nævner de voksne i forbindelse med triste minder. Også her finder man at skæld ud og uretfærdig behandling fylder meget i børns bevidsthed og holder ved længe i erindringen (Söderlund, 2000).

Det må således kraftigt anbefales, at man forholder sig mere aktivt til spørgsmålet om, hvordan de erfaringer SFO'en giver børnene kan overføres til skolen og hvordan helhedstænkningen reelt kan implementeres i de nye indskolingsformer.

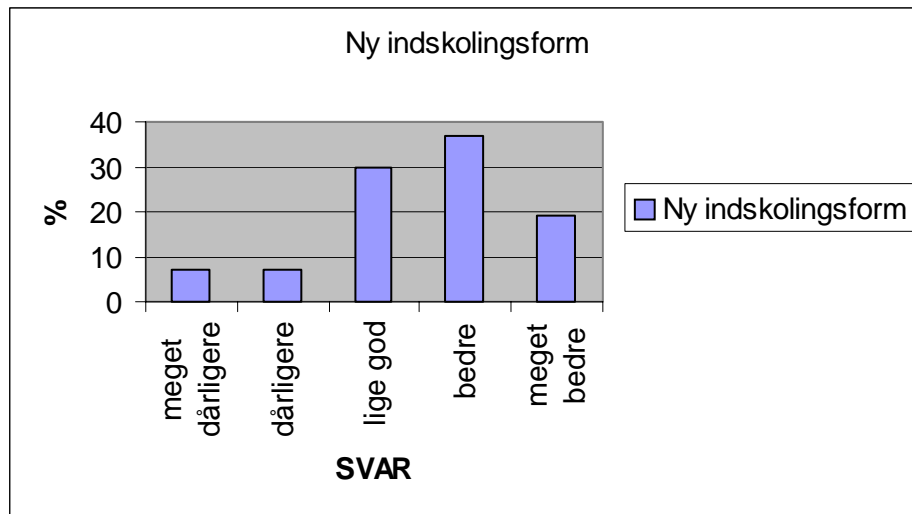
Appendiks: Spørgeskema undersøgelse

Besvarelser fra forældre til de børn på de to udvalgte skoler, som har deltaget i undersøgelsen om *børns oplevelse af den forlængede skoledag*.

Som en del af undersøgelsen om børns oplevelse af den forlængede skoledag, bad vi samtlige forældre om at bidrage ved at udfylde et spørgeskema som led i en mindre spørgeskemaundersøgelse. Vi var interesserede i forældrenes perspektiv på deres børns oplevelse, ligesom vi ønskede at få nogle relevante faktuelle oplysninger, som kunne kaste yderligere lys på skolestartsprojekterne. På Grønnegårdsskolen returnerede 66% af forældrene spørgeskemaet, hvilket vil sige at vi i alt modtog 40 spørgeskemaer ud af 61 udleverede. På Søvangsskolen returnerede 72% af forældrene spørgeskemaet. Her modtog vi i alt 28 spørgeskemaer af 39 udleverede.

Hvilken skolestruktur er bedst (Sjælland & Jylland, n=27)

Vi lagde ud med at spørge de forældre, der har haft børn under den gamle skoleordning, hvordan de overordnet oplever den nye ordning i forhold til den tidligere. Forældrene skulle svare om de oplevede den nye skolestruktur som meget bedre, bedre, lige så god, dårligere eller meget dårligere, end den gamle skolestruktur. Et søjlediagram med resultaterne er vist nedenfor.



Af diagrammet kan man se, at flere forældre der har haft børn under den gamle skolestruktur, synes at den nye struktur er bedre. En relativ stor del af forældrene mener dog, at de to skoleformer er lige gode.

Der viste sig, at være en relativ markant forskel på forældrenes oplevelse på de to skoler. På Søvangsskolen synes størstedelen (78%) at den nye skoleform er *meget bedre* eller *bedre* end den gamle, hvorimod kun 44% af forældrene på Grønnegårdsskolen delte denne opfattelse.

Der er altså flere forældre, der synes, at den nye skolestruktur er et plus for deres børn på Søvangsskolen, end der er på Grønnegårdsskolen. Denne forskel afspejles også i de kommentarer forældrene har til den nye skolestruktur. Der er flere forældre på Søvangsskolen der har noget positivt at sige om den nye struktur, end det er tilfældet på Grønnegårdsskolen. Alligevel er forældrene på de to skoler i høj grad enige om, hvad der er godt og hvad der er svært ved den nye skoleform. Når vi i det følgende afsnit skal se nærmere på forældrenes kommentarer, vil vi derfor behandle de to forældregrupper sammen. Når der er forskelle på de to forældregrupper, vil dette blive påpeget.

Hvad fremhæves som det gode ved den nye skolestruktur (n=68)

Alle forældre blev bedt om at kommentere på, hvad de synes er særligt godt og hvad de synes er særligt vanskeligt, for deres børn ved den nye struktur. Disse kommentarer er af kvalitativ karakter. I alt blev 28 forældre fra Søvangsskolen, og 40 forældre fra Grønnegårdsskolen adspurgt om dette.

På begge skoler blev der af forældrene lagt vægt på, at børnene lærer mere. Forældrene oplever, at det er godt for børnene, at der er blevet mere tid til fordybelse, at børnene er blevet fagligt dygtigere og at børnene har fået flere matematik- og dansktimer. I Søvangsskolen blev dette påpeget af 68% af forældrene, og på Grønnegårdsskolen blev det påpeget af 27% af forældrene.

At forældrene oplever det som positivt at børnene lærer mere, stemmer overens med lærernes opfattelse. Endvidere er det et af formålene med den længere skoledag på begge skoler, at børnene skal lære mere. Forældrenes oplevelse peger på, at dette formål i hvert fald i nogen grad er blevet opfyldt. Ifølge børnenes egen oplevelse fremhæves det imidlertid ikke, at det er vigtigt, at de lærer mere.

Forældrene på begge skoler mener, at der er mange aspekter ved den nye organisering af skoledagen, som er positive for deres børn. Flere mener, at de længere frikvarterer er gode, at det er godt, at der er blevet mulighed for emneuger og ”ud af huset oplevelser” og at det er en stor fordel at børnene ikke har lektier for, hvilket giver dem mere tid til at lege, når de kommer hjem.

Samtidig nævner flere det positive ved lærer/pædagog samarbejdet, og at de voksne har fået mere tid til det enkelte barn. På Søvangsskolen nævner 67% af forældrene et af disse aspekter, mens et af disse aspekter nævnes af 25 % af forældrene på Grønnegårdsskolen. De forhold forældrene her nævner som positive ved den nye organisering af skoledagen, er også forhold som lærere og pædagoger på de to skoler fremhæver som positive. Igen kan man sige, at der er en god overensstemmelse mellem forældre og personalets oplevelse.

Der er et aspekt ved den nye organisering af skoledagen, som er specielt for den ene skole, nemlig morgenmotionen, som man har indført i Søvangsskolen. 39% af forældrene opfatter morgenmotionen, som noget der er særligt godt for deres børn. De fleste af disse forældre mener, at det er godt for deres børn at bevæge sig, og flere siger også, at det øger barnets koncentration og dermed dets indlæring. Personalets oplevelse er også, at morgenmotionen er en succes, og især lærerne mener, ligesom forældrene, at det øger børnenes indlæring. Børnene synes også at

morgenmotion er sjovt, så der er høj grad af overensstemmelse mellem alle parter, hvad angår dette forhold. Det skal dog siges at et par forældre skriver, at deres børn kan synes det er svært at skulle ud i al slags vejr. Det hører man også børnene sige i nogle af børneinterviewene.

20% af forældrene på de to skoler fremhæver, at børnene har fået mere tid til at lege og være sammen med deres kammerater under den nye skolestruktur. Samtidig skal det dog nævnes, at der er to forældre fra hver skole der synes, at der netop er blevet mindre tid til dette i den nye struktur. Oplevelsen af om børnene har fået mere tid til deres kammerater er altså blandet, om end der er flest der synes, at der er blevet mere tid til at lege med kammeraterne i den nye ordning. På begge skoler er der også forskellige holdninger blandt lærere og pædagoger til, hvorvidt børnene har fået mere tid til at lege med deres kammerater. Igen stemmer forældres og personales oplevelse altså meget godt overens.

Hvad er vanskeligt ved den nye skolestruktur

Forældrene på de to skoler er enige om, at det vanskelige for deres barn ved den nye skoleform er, at dagen er lang og at barnet bliver træt. Det nævnes af ca. 25% af forældrene på de to skoler. To forældre siger endvidere at dette særligt er tilfældet, når der er vikar på i timerne.

Dette stemmer godt overens med både personalets og børnenes egen oplevelse. Ifølge personalet kan de sidste timer være lange, og for børnene er det især hårdt at have mange fagtimer i træk.

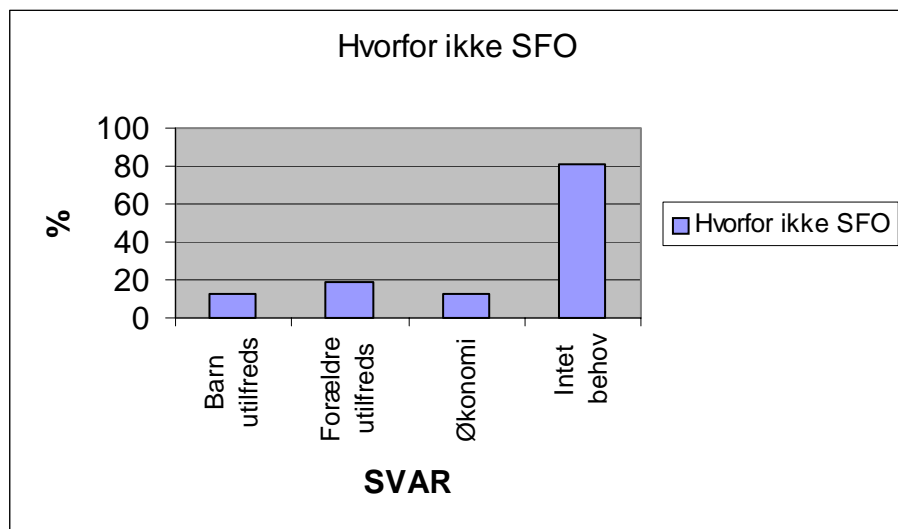
Børn der ikke går i SFO

På begge skoler går kun lidt under halvdelen af børnene i SFO. På Grønnegårdsskolen var dette både tilfældet før og efter det nye indskolingsform blev indført. På Søvangsskolen derimod, blev halvdelen af børnene taget ud, umiddelbart efter at skoledagen blev forlænget.

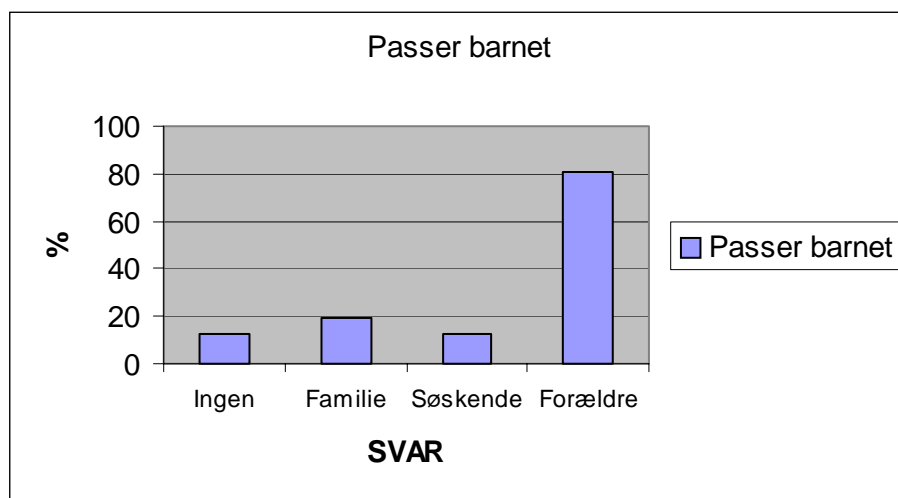
I det følgende vil der først blive set på, hvorfor så få børn går i SFO på Søvangsskolen og hvem der passer disse børn. Derefter vil der blive set på tallene fra Grønnegårdsskolen.

Børn der ikke går i SFO på Søvangsskolen (n=16)

På denne skole blev børnetallet i SFO'en halveret efter indførslen af den længere skoledag. Dette stemmer også godt overens med den begrundelse forældrene giver for, hvorfor deres barn ikke går i SFO. 81% af forældrene fortæller, at deres barn ikke går i SFO, fordi forældrene ikke har behov for at få barnet passet, og lidt over halvdelen af disse, begrundet dette med at skoledagen er til kl. 14. De andre årsager kan ses nedenfor. Bemærk at det samlede antal overstiger 100% i de to grafer nedenfor. Det er fordi forældrene kunne afgive mere end et svar.



At børnene ikke går i SFO, fordi der ikke er et pasningsbehov, fremgår endnu tydeligere, når vi ser på forældrenes svar på, hvem der passer børnene. Langt størstedelen af børnene på denne skole passes af deres forældre. To børn er alene hjemme i et par timer (kategorien "ingen"), og nogle få børn passes ind i mellem af familie og søskende.

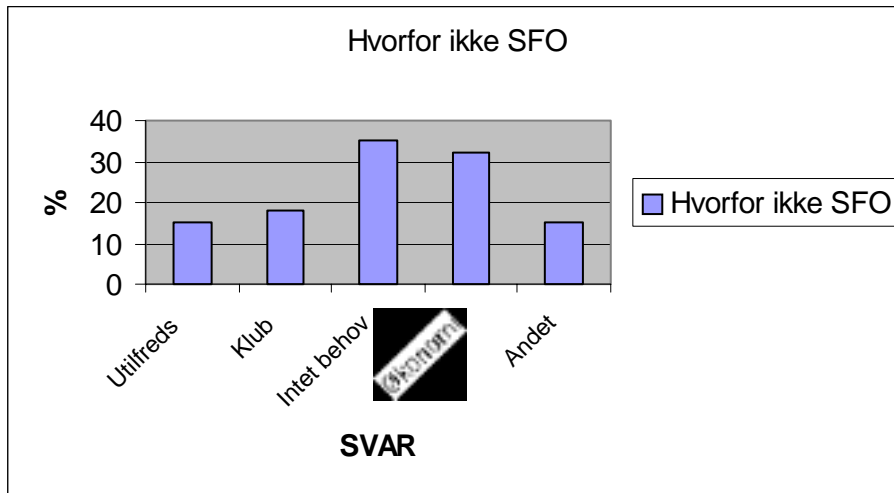


Børn der ikke går i SFO på Grønnegårdsskolen (n=34)

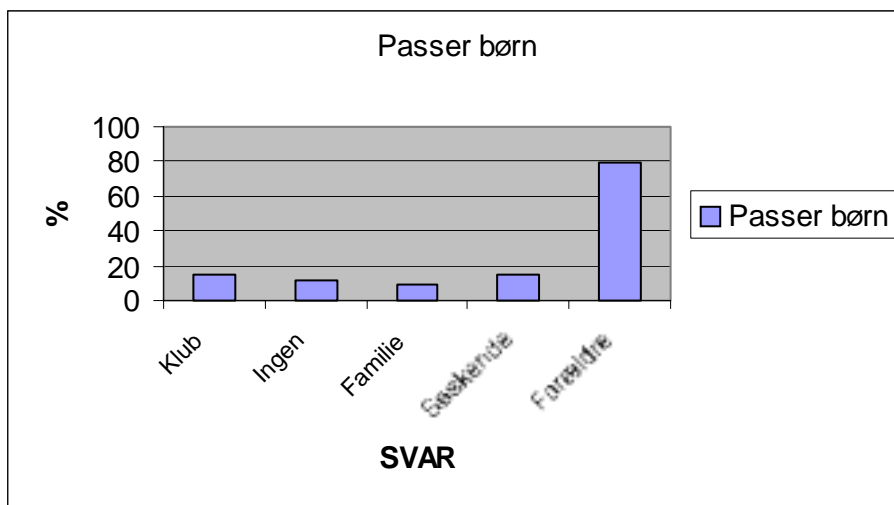
På denne skole går kun halvdelen af børnene i SFO. Efter indførslen af den nye skolestruktur ændrede andelen af børnene i SFO'en sig ikke. En af grundene til at der er så få børn i SFO'en, er nok blandt andre, at mange af børnene kommer fra familier med anden etnisk baggrund end den danske, og ofte ser man blandt disse familier, at der ikke er tradition for at børnene går i SFO.

Forældrenes begrundelse for, hvorfor deres børn ikke går i SFO, er – ligesom på den anden skole - primært at der ikke er et pasningsbehov. Men så er der også en stor gruppe der nævner

økonomien, at det er for dyrt at gå i SFO. Fordelingen af svar kan ses nedenfor. Bemærk at besvarelsene overstiger 100% idet hver forældre kunne give mere end et svar.



På tallene ser man, at langt de fleste børn passes af deres forældre, og ligesom på den anden skole er det meget få, der er alene hjemme. Enkelte passes af familie og søskende, og nogle få går i klub.



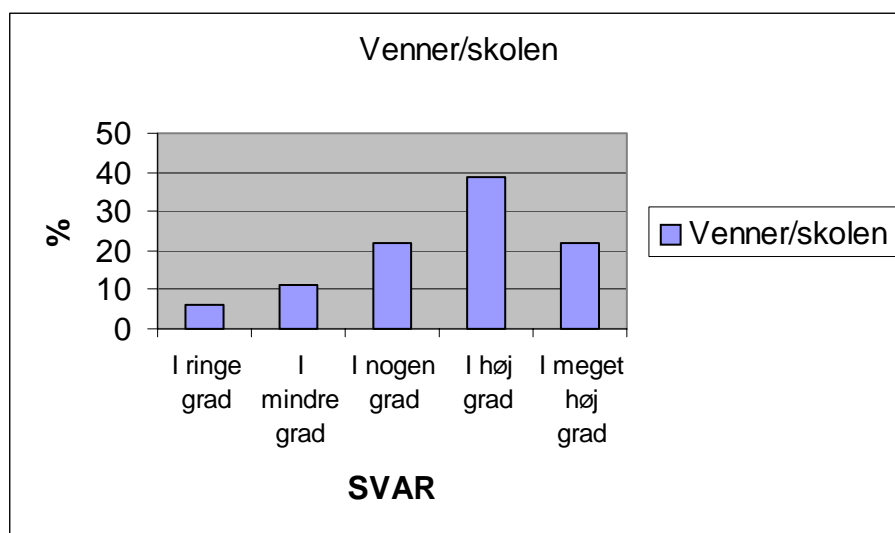
Børnenes aktiviteter derhjemme

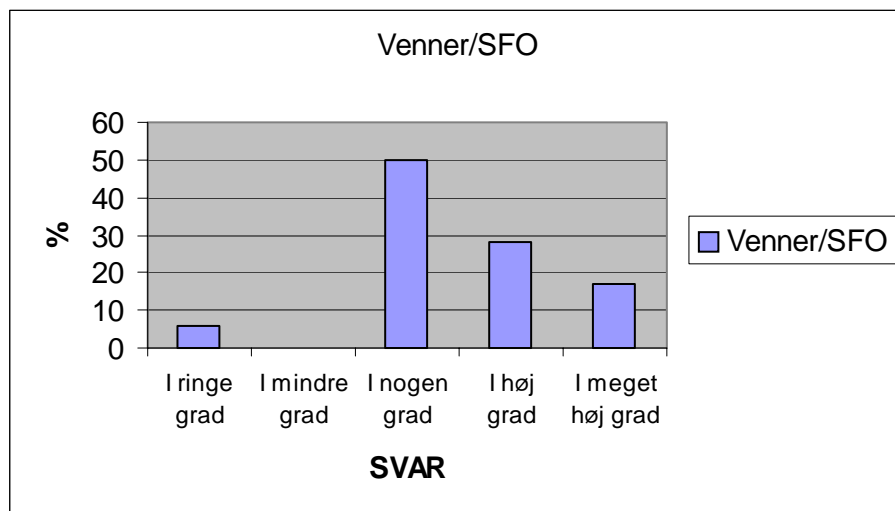
En bekymring med at indføre en længere skoledag kunne være, at de børn der ikke går i SFO ikke leger med andre børn eller stimuleres på anden måde. Dette lader dog ikke til at være tilfældet. På Søvangsskolen går 81% af børnene til en fritidsaktivitet, og 93% af børnene leger med andre børn to gange om ugen eller mere. På Grønnegårdsskolen går 50% af børnene til en fritidsaktivitet og 91% af børnene leger med andre børn to gange om ugen eller mere.

Muligheder for venner i SFO (n=18)

En anden bekymring der er blevet berørt i debatten omkring den længere skoledag, har handlet om, de konsekvenser det kunne have for børnenes muligheder for at danne venskaber. Når en del børn tages ud af SFO'en, fordi skoledagen bliver længere, kan det tænkes, at de børn der fortsat går i SFO har fået færre muligheder for at danne venskaber i SFO'en. Man kan forestille sig, at når et barns bedste ven/venner tages ud af SFO'en, bliver barnet som en konsekvens heraf, ensom. Derfor spurgte vi forældrene om deres oplevelse, af børnenes venskaber i henholdsvis skole og SFO.

Som det kan ses af søjlediagrammerne, er det til en vis grad en bekymring, der skal tages alvorligt. Overvejende er forældrenes oplevelse, at børnene i *høj grad* har gode venner i skolen. Mens de overvejende oplever, at børnene kun i *nogen grad* har venner i SFO'en. Resultaterne er dog ikke entydige, idet der er flere forældre der oplever, at børnene i *mindre grad* har venner i skolen end det er tilfældet i SFO. Alligevel kunne noget tyde på, at der skal gøres mere for at ryste børnene sammen i SFO'en.





Personalets oplevelse på Grønnegårdsskolen, er, at der er mange børn, der er uden venner i både skole og SFO. Af ovenstående resultater der dækker begge skoler kan man se, at forældrene bekræfter dette billede. Der er mange forældre der mener, at deres børn kun i ringe grad har venner. Dette er en problematik, der ikke i sig selv har noget med den nye skolestruktur at gøre, men som selvfølgelig må tages til efterretning.

Konklusion

På baggrund af spørgeskema undersøgelsen kan vi konkludere, at forældre der både har haft børn under den gamle og den ny skolestruktur, overvejende oplever, at den nye skolestruktur er bedre. Dette er især tilfældet blandt forældrene på Søvangsskolen.

Selvom organiseringen af skoledagen på de to skoler er meget forskellig, er det alligevel de samme forhold som forældrene påpeger som henholdsvis gode og svære for deres børn ved den forlængede skoledag. Det gode er, at børnene lærer mere og at de delvist har fået bedre mulighed for at lege med deres kammerater. Desuden fremhæves lærer/pædagog samarbejdet, emneuger, ”ud af huset oplevelser”, morgenmotionen, færre lektier og længere frikvarterer som positive aspekter ved den nye organisering. Det svære er, at dagene er lange for børnene og at de bliver trætte.

Det kan også konkluderes, at der er forskel på de to skoler, idet der er flere forældre på Søvangsskolen, der nævner de positive aspekter ved den nye skoleform end tilfældet er på Grønnegårdsskolen. Men på trods af de store forskelle på skolernes organisering af den forlængede skoledag, er det alligevel de samme forhold der nævnes som henholdsvis positive og negative. Forældrenes opfattelse er i høj grad i overensstemmelse med lærernes og pædagogernes, mens den afviger fra børnenes oplevelser på flere punkter.

På begge skoler går kun halvdelen af børnene i SFO. På Søvangsskolen må det siges at være en konsekvens af den forlængede skoledag, efter som antallet af børn i SFO'en er halveret efter indførelsen af den forlænget skoledag. Grunden til at børnene ikke går i SFO er, at forældrene ikke har et pasningsbehov, hvilket tillige afspejles i at langt størstedelen af børnene er sammen

med deres forældre, når de kommer hjem fra skole.

På Grønnegårdsskolen er andelen af børn i SFO'en forblevet konstant. Grunden til at børnene ikke går i SFO på denne skole begrundes delvist med, at der ikke er et pasningsbehov og delvist med økonomiske årsager. På ingen af skolerne får man i denne del af undersøgelsen indtryk af, at der er tendenser der peger i retning af nøglebørn. Det lader til at børnene for størstedelens vedkommende er sammen med deres forældre og går til flere fritidsaktiviteter.

En bekymring der har været berørt i debatten omkring indførelsen af den nye skolestruktur, er at børnene tages ud af SFO'en af økonomiske årsager og bliver såkaldte "nøglebørn", der ikke stimuleres. Intet i dette materiale tyder på tendenser i den retning. Snarere får man det indtryk, som personalet på Søvangsskolen også giver udtryk for, at der er blevet mere liv i boligkvarterene og at børnene igen er hjemme og lege på villavejene, mens de bliver passet af deres forældre.

Der imod tyder nogle af tallene i materialet på, at det er blevet sværere for børnene at få venner i SFO'en end det er i skolen. Det er muligvis et problem, der er opstået, fordi der - som en konsekvens af den længere skoledag - er blevet færre børn i SFO'en, hvilket har fået en betydning for børnenes muligheder for at danne venskaber.

Litteraturliste

Andersen, I. M.fl.: Om kunsten at bedrive feltstudier – en erfaringsbaseret forskningsmetodik. Samfundslitteraturen, 1992.

Bae, Berit: Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. Tidsskrift for social analyse og debat, Social Kritik nr. 47, nov. 1996.

Cecchin, Daniela: En "legende" fritidspædagogik i barne- og voksenperspektiv. Artikel i Børns kompetenceudvikling i fritidsinstitutioner, (red. af Ansel-Henry, P. & Raymond, C.). BUPL, 2001.

Christensen, Søren Kai: Børneperspektiver – et professionelt voksenperspektiv. Fyns Pædagogseminarium. 2001.

Dunlop, Aline-Wendy: Perspectives on the Child as a Learner: Should educators' view of pre-school and primary children differ? Upubliceret notat, University of Strathclyde. 2000

Hedegaard, Marianne: Beskrivelse af småbørn. Aarhus Universitetsforlag. 1990.

Hviid, Pernille: Tillykke – børneliv i SFO og skole. Danmarks Pædagogiske Institut, 1999.

Hygum, Erik: "De finder på alt muligt" – om børns opfattelse af leg og læring. Artikel i VERA. Tidsskrift for pædagoger. Nr. 16, aug. 2001.

Højlund, Susanne: Social identitet i Skole og SFO. Artikel i VERA. Tidsskrift for pædagoger. Nr. 16, aug. 2001.

Larsen, Inge Schoug: En god skolestart. Fokusgruppeinterviews. Rapport. BUPL, april 2000.

Larsen, Inge Schoug: Snak med børn om kvalitet – vejledning til samtale/interviews med børn. I: Fokus på Kvaliteten. BUPL, 1998

Raymond, Camilla: Evaluering af en række mødreprojekter i Ishøj Kommune. Evalueringsrapport. Ishøj Kommune, marts 2002.

Söderlund, Anita: Barn i skola och fritidshem. En studie kring samverkan. HLS Förlag. Stockholm 2000

Tiller P.O. - Hverandre - en bog om barneforskning - Gyldendal Norsk Forlag 1990