

Et trygt og positivt læringsmiljø

Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet

2014

Et trygt og positivt læringsmiljø

Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet

Et trygt og positivt læringsmiljø

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

Indhold

1	Indledning	5
2	Et trygt og positivt læringsmiljø	6
2.1	Motivation for deltagelse i læringsfællesskabet	6
2.1.1	Lærer-elev-relationer	7
2.1.2	Anerkendelse og tryghed til at prøve sig frem	10
2.2	Faglighed og trivsel er tæt forbundne	12
2.2.1	Håndtering af elevernes konflikter	14
2.3	Læringsledelse	17
2.3.1	Tydelig kommunikation og dialog om læring	17
2.3.2	Opmærksomhed på deltagelsesmuligheder og barrierer for læring	19
2.4	Opsamling	21
	Litteraturliste	22
	Appendiks	
	Appendiks A: De deltagende lærere	23

1 Indledning

På de følgende sider kan du læse om, hvordan lærere på mellemtrinnet arbejder med at skabe et trygt og positivt læringsmiljø. Kapitlet er et uddrag af EVA's rapport *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*, som handler om, hvad lærere, der gennemfører undervisning af høj kvalitet, gør, når de tilrettelægger og gennemfører undervisningen.

I undersøgelsen ser EVA på, hvordan lærere arbejder med fem elementer, som forskning viser, kendetegner god undervisning, hvor eleverne er motiverede for læring. De fem elementer er:

1. Læringsmiljøet er trygt og positivt.
2. Der arbejdes med mål for elevernes læring.
3. Lærerne giver og modtager feedback.
4. Undervisningen er struktureret og varieret.
5. Eleverne inddrages i undervisningen.

I dette uddrag ser vi på element nr. 1.

Sådan er undersøgelsen gennemført

Undersøgelsen bygger på observationer af undervisning og interview med 12 lærere – 5 matematiklærere og 7 dansklærere – og med elever og skoleledere. I undersøgelsen er der fokus på, hvordan lærerne i praksis arbejder med de fem elementer. Der er fokus på situationer, hvor undervisningen fungerer godt, og på lærernes refleksioner over undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

Lærerne er udvalgt på baggrund af, at de gennemfører undervisning af høj kvalitet og arbejder med de fem elementer i god undervisning. Du kan finde en præsentation af de 12 lærere i appendiks A.

2 Et trygt og positivt læringsmiljø

Det læringsmiljø, undervisningen foregår i, spiller en meget betydningsfuld rolle for elevernes læring. Et godt læringsmiljø er en af de grundlæggende forudsætninger for, at læring finder sted. Ifølge Hattie er tryghed et afgørende element i et positivt læringsmiljø, for uden tryghed kan det være vanskeligt for eleverne at være åbne om, hvad de ved og ikke ved. Og uden tryghed vil eleverne måske holde igen med at prøve sig frem. Plauborg m.fl. (2010) fremhæver, efter at have gennemgået en stor mængde forskning på området, at læringsmiljøet skal være positivt, omsorgsfuldt og arbejdscentreret for at fremme elevernes læring. I et studie, som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning gennemførte i 2008, fandt man, at lærernes relationskompetence er en af de faktorer, der har stor betydning for elevernes læring (Nordenbo m.fl. 2008).

Lærerne i denne undersøgelse giver i høj grad udtryk for en forståelse, der er i tråd med ovenstående. Derfor arbejder de alle aktivt og bevidst med at skabe trygge og positive læringsmiljøer, som er fokuseret på læring. De gør det på forskellige måder, men der er dog en række fælles kendetegn ved de læringsmiljøer, lærerne skaber i de observerede klasser.

I dette kapitel præsenterer vi kendetegnene for de læringsmiljøer, vi har observeret. Kapitlet skiftevis karakteriserer det gode læringsmiljø og undersøger, hvad lærerne gør for at skabe det. Dvs. at vi med udgangspunkt i vores observationsnoter beskriver læringsmiljøet i den undervisning, vi har observeret, og løbende giver eksempler på, hvordan lærerne kontinuerligt arbejder med at udvikle og fastholde læringsmiljøet. I den forbindelse dykker vi – især via interviewene med lærerne – ned i det arbejde, der ligger bag. Vi undersøger, hvordan lærerne gør, hvorfor de gør det, hvad de vil opnå, hvordan det virker, og hvilke dilemmaer der opstår undervejs.

Flere forhold går igen i lærernes arbejde med læringsmiljøet. Disse overordnede forhold kan opsummeres i tre punkter:

- Lærerne skaber motivation for deltagelse i læringsfællesskabet gennem et fokus på trygge og tillidsfulde relationer.
- Faglighed og trivsel er tæt forbundne i lærernes arbejde med klassen.
- Lærerne har stærke kompetencer inden for klasse- og læringsledelse.

Selvom alle lærerne arbejder med de tre punkter, er der også variation. Nogle lærere skiller sig særligt ud, når det gælder evnen til at være nærværende og etablere trygge relationer til eleverne, mens andre især er gode til at skabe en tydelig struktur i undervisningen eller hjælpe eleverne med at overvinde barrierer for læring. Vi har altså ikke at gøre med lærere, som mestrer det hele til perfektion, men derimod med lærere, som i høj grad reflekterer over og forsøger at medtænke de mange forskellige forhold, der har betydning for deres undervisning. Med andre ord er der tale om lærere, der er særdeles bevidste om egen praksis.

2.1 Motivation for deltagelse i læringsfællesskabet

En del af lærerne har overtaget klasser, der af forskellige årsager tidligere ikke havde det godt med det pågældende fag. Flere af lærerne fortæller, at eleverne havde mistet begejstringen for og glæden ved faget, da læreren overtog klassen, og at dette nu er ændret, så eleverne er aktive og glade og har mod på at deltage i undervisningen.

Vi har i mange tilfælde set, at eleverne deltager og er aktive i undervisningen, nogle gange endda ivrige efter at komme i gang, at de viser glæde ved deres ahaoplevelser, og at de har mod på at prøve sig frem foran de andre i klassen. Stemningen i de observerede klasser har i overvejende

grad været behagelig og præget af anerkendelse, tillid og respekt, både mellem læreren og eleverne og blandt eleverne. Vi er – kort sagt – i langt de fleste tilfælde trådt ind i klasser, hvor eleverne har haft lyst til at deltage, og hvor de har arbejdet for at tilegne sig det nye, de har skullet lære.

Noget af det, der for lærerne indtager en vigtig plads i arbejdet med at skabe positive læringsmiljøer, er overvejelser over, hvilken relation de ønsker at have til deres elever, og hvordan de kan skabe gode relationer eleverne imellem. Det samme gælder overvejelser over, hvordan de kan motivere eleverne til at være aktive og turde prøve sig frem i undervisningen. Disse overvejelser udfoldes i de følgende afsnit.

2.1.1 Lærer-elev-relationer

Lærerne i undersøgelsen har fokus på relationsarbejde. Når vi har bedt lærerne beskrive deres forståelse af gode lærer-elev-relationer, kredser de først og fremmest om tillid og tryghed. Det skal være trygt at gå i skole og deltage i undervisningen, og man skal som elev turde søge hjælp hos sin lærer, forklarer de. Lærerne er nemlig ret enige om, at læring ikke vil finde sted uden tillid og tryghed.

I vores datamateriale er der talrige eksempler på, hvordan disse relationer kommer til udtryk i praksis. Vi har overværet undervisning, hvor elever meget ærligt har inddraget egne erfaringer i klassesamtaler. Vi har set elever, der aktivt byder ind, prøver sig frem eller søger hjælp i undervisningen. Vi har iagttaget elever, der giver hinanden god plads, og lærere, der er anerkendende og viser interesse for eleverne. Vi har også set elever have samtaler med deres lærer om, hvad de for tiden oplever som vanskeligt derhjemme. Vi har hørt om skole-hjem-samtaler, hvor der bliver indgået aftaler mellem forældre, elev og lærer, hvor alle parter sammen har fokus på det, der er vanskeligt, både fagligt og socialt. Og vi har efterfølgende set, hvordan sådanne aftaler kontinuerligt bliver fulgt op i undervisningen. Det er alt sammen noget, der vidner om, at læringsmiljøet og relationerne i klassen netop er kendetegnet ved tryghed og tillid.

Hvad gør lærerne så for at skabe positive relationer? Vi fokuserer i første omgang på Søren, der for nylig har overtaget en 4.-klasse i matematik. Søren kommer i de tre nedenstående uddrag af interviewet ind på flere væsentlige aspekter, som vi kan se, går igen i datamaterialet. Søren beskriver, at han haft fokus på at etablere og sidenhen vedligeholde en positiv relation til eleverne:

Jeg valgte en strategi, hvor fokus var på relationerne. Jeg er god til på den ene side at være professionel og jeg er på den anden side ikke bange for at vise mine følelser over for dem. Jeg har en grænse for, hvad der er hvad. Men jeg kan ikke udføre min professionelle opgave, hvis jeg ikke også viser, at jeg holder af dem. Det er det første, børn spotter: "Kan han lide mig? Eller kan han ikke lide mig? Hvis han ikke kan lide mig, så gider jeg ikke have noget med ham at gøre." Det er jo fair nok. Så på den måde blev de meget hurtigt trygge ved mig. Hvis jeg nu var i en klasse, hvor min autoritet konstant blev udfordret, så tror jeg aldrig, at jeg ville have lethed i min tilgang til eleverne. Jeg tror også, at de ville have en oplevelse af, at de ikke ville kunne have tillid til mig, fordi jeg var sur og tvær hele tiden. Det oplever jeg ikke, at jeg på nogen måde skal være. Jeg skal nogle gange lige hjælpe dem med at holde fokus, men aldrig nogensinde på en måde, hvor jeg oplever, at vores relation er gået i stykker – aldrig.

Interview med Søren.

Senere i samme interview fortæller Søren, at han forsøger at undgå skældud i undervisningen. Og han begrundet det på følgende måde:

Jeg har et grundlæggende fokus, der hedder, at jeg råber eller skælder aldrig ud over for børnene. De er ikke i tvivl om, at det er mig, der bestemmer. Men min opfattelse er, at hvis man gør det, så har man jo accepteret en kultur, hvor det er den måde, man kommunikerer med hinanden på. Kommunikation er meget vigtigt for mig, og derfor er det vigtigt, at jeg er opmærksom på mine signaler. I stedet holder vi en kort pause, hvis der er nogle ting. Vi stopper det, inden det løber løbsk. Men forleden havde en elev oplevelsen af, at han blev skældt ud. Det kunne jeg mærke på ham. Og derfor er det rigtig vigtigt for mig

at få vendt den situation, så når han har mig igen på torsdag, så har vi den samme relation, som vi plejer at have. Så det handler om at definere og også vedligeholde relationerne.

Interview med Søren.

Endelig er Søren i interviewet inde på, at både han selv og eleverne skal kunne være sig selv, hvis relationen skal være positiv og stabil:

Jeg vil gerne have en relation, hvor de oplever, at jeg er mig selv, og at jeg ikke svinger helt vildt i temperament eller humør. At jeg er stabil for dem forstået på den måde, at de føler, at jeg som person er med til at give faget en stabil struktur. Ud over det vil jeg gerne have, at vi har en relation, som er præget af humor og glæde. At eleverne også har en oplevelse af, at de kan være sig selv.

Interview med Søren.

I ovenstående tre uddrag berører Søren flere forhold, som går igen blandt lærerne i undersøgelsen.

For det første er arbejdet med relationerne kontinuerligt og noget, der hele tiden skal vedligeholdes og nogle gange genoprettes, hvis en episode har udfordret relationen. Det er vigtigt, at man som lærer er opmærksom på eleverne og følger op på de vanskeligheder, der opstår. Dette er også med til at skabe tillid i relationen mellem lærer og elev

For det andet lægger Søren vægt på, at både eleverne og han selv kan være sig selv, altså at der er en form for personlighed i relationen, samtidig med at relationen til eleverne beskrives som professionel. Lærerne i undersøgelsen skelner mellem den professionelle fagperson og privatpersonen. Hvor de trækker grænsen, dvs. hvor private de som lærere ønsker at være, har de forskellige holdninger til. I den ene ende af spektret findes lærere, der er meget bevidste om at inddrage oplevelser og erfaringer fra deres eget liv i undervisningen. I den anden ende af spektret er der lærere, som konsekvent og bevidst ikke viser private sider. På baggrund af datamaterialet er det ikke muligt at fremhæve den ene position frem for den anden som mest velegnet til at skabe gode lærer-elev-relationer.

Endelig er det for det tredje nødvendigt med et fokus på kommunikation. Her fremhæver lærerne i undersøgelsen, at det er vigtigt at forsøge at undgå skældud. Vores observationer er karakteriseret ved et bemærkelsesværdigt fravær af negative irettesættelser. Lærerne formår at skabe ro og fange elevernes opmærksomhed på andre måder. Det kan være et blik, en hånd på skulderen, måden, de bevæger sig rundt i klassen på, eller deres hyppige tilstedeværelse omkring bestemte elever. Som et af svarene på, hvordan de undgår at skælde ud, er lærerne selv inde på deres tydelighed over for eleverne, forstået som deres arbejde med at minimere usikkerhed og forvirring. Dette behandles nærmere sidst i dette kapitel i forbindelse med begrebet læringsledelse.

Vores observationer og interview med lærerne peger på, at de arbejder anerkendende og tager elevernes bidrag i undervisningen alvorligt. Lærerne udviser oprigtig interesse for eleverne og signalerer, at eleverne er betydningsfulde, og at dét, de bidrager med i undervisningen, er vigtigt og brugbart. Flere lærere taler om, at eleverne skal føle sig set og hørt i hver time. Rikke, der underviser en 5.-klasse i dansk, lader i høj grad sin undervisning præges af det, eleverne byder ind med. Rikke gør en dyd ud af at høre mange af eleverne – også selvom det kan have karakter af gentagelser. Rikkens overvejelser i forbindelse med dette kommer til udtryk i følgende interviewuddrag:

For at motivere dem tænker jeg at eleverne skal føle, at de bliver set og hørt i hver eneste time. Det at nå rundt til dem alle sammen og få snakket med dem, det kan de rigtig godt lide. (...) Jeg kunne jo også sagtens bare have spurgt fem elever den dag. Men jeg synes, at de har fået oparbejdet en kultur derinde, hvor lektier rent faktisk betyder noget for dem, og det skal de også have noget credit for, at de faktisk har arbejdet i dybden med det derhjemme. Det betyder rigtig meget for mig, at jeg får talt med dem hver eneste dag

i undervisningen og har et øje på dem. Jeg tænker, at det er vigtigt at give sig selv roen til at nå dem alle sammen igennem.

Interview med Rikke.

Annette underviser en 6.-klasse i matematik, og hun forklarer også, at hun har som mål, at alle eleverne skal føle sig set og hørt, men at hun samtidig oplever, at man nemt kan overse nogen, hvis man ikke er systematisk. Det kommer til udtryk i følgende citat:

Det betyder rigtig meget, at alle elever oplever at blive set i en undervisningssituation, og at man ikke bare kan sidde og skjule sig, men at jeg kommer omkring hver enkelt elev, og at de oplever, at der er nogen, der faktisk interesserer sig for dem. Nogle gange kan det også bare være et kram eller et klap på skulderen. Der er mange måder. Men jeg tror, at det er rigtig vigtigt, at man bliver set. Fordi man som lærer nogle gange kan overse nogle elever, så har jeg prøvet efter timen at sætte kryds ved dem, som jeg har været mest hennene ved, og man kan faktisk komme til, hvis man ikke er meget bevidst om det, at overse et par stykker i en klasse. Det kan fx være, fordi de er enormt dygtige. Men for mig at se har de lige så meget brug for at vide, at man er lige her. Jeg tror, at det er noget af det værste at gå i skole, hvis man ikke bliver set.

Interview med Annette.

At se og høre eleverne kobler lærerne både til at have en særlig føling med den enkelte elev og til en interesse for eleverne som samlet gruppe. Nogle af lærerne i undersøgelsen lægger vægt på at vide noget om den del af elevernes hverdagsliv, som foregår uden for skolen. Lennis elever fortæller eksempelvis, at de er glade for, at hun har støttet og heppet, da de var til fodboldstævne, og Kristoffers elever er optaget af, at han spørger ind til ting, der er sket for dem. De mærker, at han interesserer sig for det, de er optaget af. Kristoffer forklarer selv, at det ikke er noget, han tænker over, men at det er naturligt for ham:

Jeg interesserer mig for børnene som mennesker, og det er nok derfor, at jeg vender tilbage og spørger. Det er ikke noget, som jeg på den måde planlægger. Ikke noget med, at nu skal jeg huske at tale med den og den. Det er mere, når der opstår et eller andet, og jeg så siger "hvordan har du det egentlig?". Det er nok det med at være på deres niveau; det er, ligesom jeg ville gøre med mine venner.

Interview med Kristoffer.

Eleverne lægger mærke til lærere, der handler som Søren, Rikke, Annette og Kristoffer, og i interviewene fremhæver eleverne nogle af de samme forhold, som lærerne har været inde på. At lærerne ikke skælder ud, fremhæves af eleverne som noget ubetinget positivt. De beskriver, hvordan skældud forskrækker dem og giver ondt i maven. De fortæller videre, at en glad lærer, der er rar, giver dem lyst til at være i klassen og til at gøre sig umage. En dreng fra 4. klasse fortæller eksempelvis, at en lærer, der ikke skælder ud, "gør det nemmere at komme i gang med opgaverne, og så føler man sig mere sikker, og så er det sjovere at lave opgaverne". Desuden er det vigtigt for eleverne, at de ved, at deres lærer vil hjælpe dem, eksempelvis med at blive venner igen efter en konflikt.

I flere af de klasser, vi har observeret, har vi set eksempler på, at læreren har fokus på at hjælpe elever med særlige vanskeligheder. Det kan fx være gennem aftaler med enkeltelever om, hvordan de kan indgå i læringsfælleskabet, og hvad de skal have særligt fokus på og eventuelt hjælp til af læreren. I nogle tilfælde er der tale om længerevarende processer, hvor lærerne langsomt arbejder med at give eleven mulighed for at deltage i læringsfælleskabet på lige fod med de øvrige elever. I flere af de observerede klasser får nogle elever særlig støtte, og i de tilfælde indgår den ekstra lærer eller pædagog som en ressource i dette arbejde. I tekstboksen herunder er det beskrevet, hvordan Lenni arbejder med en elev, som har det vanskeligt.

Relationer og individuelle aftaler i Lennis undervisning

I Lennis 4.-klasse er der en dreng, Farid, der tidligere ofte stak af fra undervisningen. Han brugte mange kræfter på at udfordre lærerne, han havde en vanskelig rolle i klassen og trivedes ikke i skolen. Farids liv uden for skolen var præget af store personlige og sociale udfordringer. Lenni har derfor arbejdet med at skabe en god relation til Farid. For Lenni handler det om at hjælpe ham til at reflektere og mærke efter, hvordan han har det, og til gradvist selv at tage mere ansvar. Lenni oplever, at det er lykkedes at skabe en god og tillidsfuld relation. Det betyder, at Farid nu oplever, at Lenni gerne vil hjælpe ham. Farid har selv udtrykt det på den måde, at en god skoledag for ham er en dag, hvor han kan være i klassen hele dagen.

Et vigtigt element i at skabe denne relation til drengen har været kontakt og tillid, og Lenni har givet Farid alternativer til at være i klassen, når han har det så skidt, at han ikke magter at deltage i undervisningen. Farid har fx mulighed for at sætte sig udenfor og holde en pause, når han kan mærke, at han har brug for det, for derefter at komme tilbage i klassen. Lenni vurderer, at arbejdet på nuværende tidspunkt ser ud til at være lykkedes:

Nu ved han fx godt, at når jeg kigger på ham, så er det egentlig for at hjælpe ham. Fordi han skal have en god skoledag.

Lenni har opmærksomhed både på Farids sociale og faglige udfordringer. Hun oplever, at de faglige succesoplevelser er en vigtig forudsætning for, at han trives i klassen. Under vores observationer i klassen klarede Farid opgaverne meget fint. Lenni vurderer, at hun nu også kan give ham mere ansvar i faglige sammenhænge, men det skal være på en måde og i et omfang, så han kan håndtere det:

Farid vokser med at få ansvar. Og får han for meget modgang, så står han af. Så det er en balancegang. Han skal udfordres, men ikke, så han står af. Og så håber jeg på, at den grænse for, hvornår han giver op, kan rykkes. Sådan, at han kan mere og mere.

Flere af lærerne i undersøgelsen har som Lenni indgået individuelle aftaler og tilpasset klassens regler til enkelte elever, der kan have brug for det. De faste regler bliver således i visse tilfælde tilpasset særlige behov. Det bemærkelsesværdige er, at dette accepteres i klasserne, og at de andre elever ikke forsøger at forhandle om reglerne.

Som dette afsnit har vist, har både lærere og elever en oplevelse af, at trygge og tillidsfulde lærer-elev-relationer er meget betydningsfulde for undervisningen og for elevernes motivation for deltagelse og mulighed for at lære. Lærerne vægter som følge heraf relationsarbejdet højt. Også det at skabe et anerkendende miljø, hvor eleverne tør prøve sig frem, vægtes højt, og det handler næste afsnit om.

2.1.2 Anerkendelse og tryghed til at prøve sig frem

Som tidligere beskrevet er der ofte god energi i klassen og aktive elever i den observerede undervisning. Det er endda sket under observationerne, at eleverne har været så optaget af timen, at de ikke opdager, at andre klasser holder frikvarter lige uden for vinduet. Eleverne kan altså i særlige situationer opleve at blive meget opslugt af det, de er i gang med.

Noget af det, der kendetegner de situationer, hvor eleverne er særligt motiverede og optagede af undervisningen, er, at de selv kan vælge fremgangsmåde, altså *hvordan* de vil arbejde med en given opgave, at de arbejder på et passende niveau og i et passende tempo, eller at undervisningen tager form efter elevernes bidrag, spørgsmål og svar. Disse forhold behandles nærmere i andre kapitler. Datamaterialet peger på, at lærerne skaber motivation blandt eleverne ved at tilrettelægge undervisningen på en måde, hvor eleverne selv skal være undersøgende og bruge deres undren, og ved at opmuntre eleverne til at prøve sig frem. For at dette kan lykkes, må der være en tryghed i klassen, hvor det ikke opleves som pinligt, hvis noget ikke lykkes i første forsøg. Her

er lærerens måde at håndtere det på meget væsentlig. Flere af lærerne er opmærksomme på at opfatte de mislykkede forsøg som noget, der kan bidrage til ny læring.

Et sådant eksempel fremgår af nedenstående uddrag af vores observationsnoter. Uddraget beskriver en situation, hvor flere elever i en matematiktime er oppe ved tavlen og gentagne gange tegner noget, der ikke er helt korrekt. Læreren italesætter dog ikke forsøgene som forkerte, men anerkender i stedet elevernes bidrag:

I dag skal klassen starte et nyt forløb, som handler om former og dimensioner. Søren spørger, hvad eleverne tror, det er for noget. Eleverne kommer hurtigt med flere bud på forskellige former. De ser bl.a. på et billede af vejskilte og taler lidt om, at skiltene har forskellige former. Søren spørger derefter, hvad de så tror, at dimensioner handler om. En dreng siger, at det er, ligesom når de ser noget i 3-d. Søren nikker og spørger, hvad det er, der sker, når noget er i 3-d. Eleverne har svært ved at sætte ord på det, og nogle begynder at tage hænderne i brug. Med bevægelser viser de, at noget får dybde. Søren smiler og nikker, som om han kan se, hvad det er, de prøver at vise. Han tegner en firkant på tavlen. "Kan vi lave den her tredimensionel?" Eleverne nikker, og Martin begynder en forklaring. "Kan du tegne det?" spørger Søren og rækker ham kridtet. Martin går straks op til tavlen og forsøger at sætte streger fra firkantens hjørner. Det ser ikke helt rigtigt ud, konstaterer Martin selv og visker sit forsøg ud igen. Flere andre elever markerer med armen højt i vejret, heriblandt Carla, som Søren har fortalt os, har vanskeligt ved matematik. Nu vifter hun ivrigt med hånden. "Kan du?" spørger Søren smilende. "Ja, det tror jeg," siger hun, mens hun skynder sig op til tavlen. Også hendes forsøg mislykkes, og hun står og kigger lidt undrende på tavlen. "Det er sådan set fint," siger Søren. "I har faktisk gang i forsvindingspunkter, og det er heller ikke så tosset, men det kommer først senere og også i billedkunst." Han sætter nu hurtigt stregerne selv, så firkanten bliver til en lille kasse, og eleverne udbryder "nåhhh!".

Uddrag af observationsnoter, Søren's undervisning.

Søren's måde at håndtere elevernes forsøg på går igen hos de lærere, vi har fulgt. De tager i undervisningen afsæt i elevernes forsøg og anerkender på den måde elevernes bidrag. Lærerne bruger elevernes forsøg som en vigtig kilde til viden om, hvordan de forstår – eller ikke forstår – undervisningen. På den måde er der tale om værdifuld viden om undervisningens virkning og elevernes læring.

Kristoffer, der underviser en 5.-klasse i dansk, kommer i interviewene ind på, at denne strategi ikke altid er brugbar. Kristoffer ønsker ikke et negativt fokus på fejl, men samtidig oplever han, at det i nogle tilfælde er meget vigtigt at gøre eleverne klart, at noget i nogle situationer faktisk er mere rigtigt end andet. Kristoffer er derfor opmærksom på at tydeliggøre over for eleverne, hvornår det, de arbejder med, er fortolkende og argumenterende, og hvornår der omvendt er tale om mere færdighedsorienterede opgaver. I førstnævnte tilfælde taler han med eleverne om, at der kan være flere gode svar på et spørgsmål, og at ét svar kan være lige så rigtigt som et andet – når blot argumentationen holder. I sidstnævnte tilfælde taler han derimod med eleverne om, at der er et rigtigt svar på spørgsmålet, som de skal lære. Det er Kristoffers oplevelse, at en del af hans elever trives med at vide, at de nogle gange skal finde frem til et konkret resultat, som skal være rigtigt. Det forklarer Kristoffer her:

Selvom arbejdet med litteratur lægger op til en åben tilgang, så kan jeg også godt lide noget, der er totalt struktureret, og det ved jeg, at der også er nogle af børnene, der kan. For nogle af børnene bliver det hårdt kun at sidde og reflektere over åbne spørgsmål, og hvad synes du selv, osv. Så for at der også er noget for dem, var der en af dagene en øvelse, med "hvor mange genretræk kan I huske?" Det er jo en meget konkret og letforståelig opgave, og det passer jo også med, at vi skal lære de her genretræk. Der skal være både åbne og lukkede spørgsmål i min undervisning, eleverne skal både arbejde mellem og på linjerne i teksterne, der skal både være noget tjeklisteagtigt, og der skal være noget refleksion.

Interview med Kristoffer.

Undersøgelsen rummer også andre interessante eksempler på undervisning, hvor eleverne arbejder med opgaver med mere end ét rigtigt svar. Her er elevernes læring og fremgangsmåde vigtig. Dette gør sig fx gældende i Annettes matematikundervisning. Annettes baggrund for og overvejelser over en sådan tilgang kommer til udtryk i følgende citat:

Jeg ser aldrig kun et resultat af noget. Jeg stiller én opgave, men den kan løses på mange forskellige måder. Og det med, at der ikke kun er én vej til at beregne rumfang eller til at lave æsker, det synes jeg, motiverer eleverne. De må jo gerne være kreative og innovative, og de må gerne tænke anderledes, men det vigtigste for mig er, at de er aktive, og de handler på problemstillingen. Da I så eleverne fremlægge deres overvejelser, så sagde jeg ikke, 'det ikke er rigtigt'. Det bliver i stedet en dialog, om det er den rigtige vej at gå, og om der er andre muligheder. Gennem dette opdager de selv, om de har begået en fejl. Hvis jeg går tilbage til min egen skolegang, så kan jeg huske, at vi fik matematikopgaver tilbage, og så var de rettet, og så kunne vi putte dem tilbage ned i tasken, og så var det lige meget. Da jeg kom på seminariet, tænkte jeg, om det var læring, og om vi lærer noget af det. Jeg kan blive ved med at aflevere matematikopgave efter matematikopgave og stadigvæk blive ved med at lave de samme fejl. Derfor tror jeg, at jeg er meget optaget af processen. For når jeg spørger ind til, hvad det er, som de finder ud af, og hvordan de finder ud af det, så tænker jeg, at eleverne får en forståelse af begrebet. Hvis man har en forståelse af begrebet rumfang, og hvad højde, længde og bredde er, så er jeg sikker på, at de kan beregne rumfanget. Men hvis de bare har siddet med opgaver, hvor der stod en længde, en bredde og en højde, og de så skulle finde rumfanget, så er jeg sikker på, at det bare bliver sådan nogle slaveopgaver. Derfor er jeg meget mere fokuseret på processen, fordi jeg tror, at i sidste ende, så har de nogle billeder, som de kan koble det til.

Interview med Annette.

Annettes elever sætter pris på, at de selv må vælge fremgangsmåde, når de arbejder med en given opgave, og de tilføjer, at det handler om at kunne begrunde måden, man arbejder på. En af eleverne forklarer:

Det er rigtig dejligt, når man selv kan klippe papir ud og lave det, man tænker, i stedet for kun at tænke eller tegne det. Vi har også selv fået lov til at bestemme, hvilken figur vi ville lave, og hvordan vi ville designe den. Ja, og fremgangsmåden, og om vi ville lave den i klodser eller på papir. Vi kan altid selv vælge fremgangsmåde, og selvom det er et kedeligt emne, så kan vi selv vælge den fremgangsmåde, der er sjovest. Og vores fremgangsmåde, det er vigtigere. Det er vigtigt at kunne begrunde den måde, som man har gjort det på. Og hun hjælper os jo også på vej til at kunne begrunde det.

Interview med elev fra Annettes klasse.

I dette afsnit har vi beskrevet, at lærerne bestræber sig på at skabe et anerkendende læringsmiljø, hvor eleverne tør prøve sig frem. I det følgende afsnit beskrives det, hvordan lærerne arbejder med elevernes trivsel som en integreret del af det faglige arbejde og vice versa.

2.2 Faglighed og trivsel er tæt forbundne

For lærerne i denne undersøgelse hænger faglighed og trivsel i praksis så tæt sammen, at de har svært ved at skille det ad og arbejde meningsfuldt med det adskilt. En stor del af den undervisning, vi har observeret, har på en og samme tid været kendetegnet ved et fokus på faglighed og en opmærksomhed over for elevernes trivsel og de sociale aspekter i klassen.

Lærerne i undersøgelsen giver udtryk for en forståelse af, at elever ikke lærer, hvis de ikke har det godt og trives – og omvendt: at et fokus på læring og deltagelse kan bidrage til, at eleverne får det godt i skolen og trives. I dette afsnit beskriver vi nærmere, hvordan lærerne i praksis arbejder med de to forhold som tæt forbundne. Lærernes håndtering af konflikter er i den sammenhæng en vigtig faktor, og den behandles sidst i afsnittet.

I de observerede klasser har vi generelt set en høj grad af fokus på faglighed. Flere steder er der et veludbygget fagsprog, hvor lærerne konsekvent gør brug af fagbegreber og hele tiden opmuntrer eleverne til også at gøre det. Lærerne udstråler desuden faglig begejstring, som de håber, vil smitte af på eleverne. Der er fokus på at udnytte tiden til læring, og der er derfor ikke meget af det, nogle elever kalder ventetid. I stedet fremhæver elever i en af klasserne fx, at undervisningen ikke er kedelig, fordi de hele tiden er i gang. Observationerne rummer mange eksempler på, at eleverne opmuntres til at udfordre sig selv, nå mere, løse opgaver på et sværere niveau og gøre mere ud af det. Men dette fokus på faglighed står ikke alene og eksisterer ikke på bekostning af et fokus på trivsel. Lærerne ser ikke deres arbejde med henholdsvis det faglige og det sociale som to adskilte ting, som man kan beskæftige sig med hver for sig og på forskellige tidspunkter.

Jette er et eksempel på en lærer, der anskuer de to elementer som tæt forbundne. Hun udtrykker klare forventninger til eleverne, men fokuserer også på, hvordan de trives i skolen. Jette bestræber sig på at gennemføre en sjov, engagerende og varieret undervisning, og den tilgang kombinerer hun med en forventning om, at eleverne gør sig umage:

Jeg vil ikke bare stå og tæske noget fagligt stof igennem. Jeg vil hellere have, at det bliver leget ind eller undret ind eller undersøgt ind. Og så kan det være, at vi ikke helt når det ønskede mål denne gang, men det gør vi helt sikkert næste gang. Ideen er at der bliver bygget oven på. Og oven på og oven på. Men det er vigtigt for mig, at de står på tæer. Jeg kan næsten ikke holde ud, hvis de bare sidder der og løser opgaver uden engagement.

Interview med Jette.

I datamaterialet er der flere eksempler på, hvordan lærerne gør dette. Annette fortæller fx om, hvordan hun gennem arbejdet med det faglige kan styrke nogle elever socialt, bl.a. en ny pige i klassen, der tidligere er blevet mobbet. Pigenes selvværd øges, hun får selvtillid, og hun kommer til at trives bedre med sine nye klassekammerater og med sig selv, bl.a. gennem Annettes arbejde med at give hende succesoplevelser med faget. Annette forklarer:

Jeg vil sige, at jeg arbejder rigtig meget med sociale værdier, men jeg arbejder med det gennem fagligheden, i stedet for at vi sidder og snakker og snakker om, at de skal være søde ved hinanden. Jeg tager lige Sara som eksempel; hun kom fra en anden skole, og hun var et mobbeoffer, og hun var meget usikker, men nu oplever jeg hende i matematik som én, der byder ind, og hun tør noget. Det er gennem det faglige, at jeg har skabt hende dér. Nu kan hun måske overføre det til nogle andre situationer som fx frikvarteret. Jeg tror, at man gennem det faglige kan give dem meget socialt.

Interview med Annette.

Også i Søren's undervisningspraksis finder vi eksempler på at faglighed og trivsel er tæt forbundet. Han bruger faget til at styrke og udvikle sociale kompetencer hos en af klassens elever, der har det svært i andre sammenhænge. Søren forklarer:

Vores fokuspunkt for Martin er ikke, at han bliver vanvittig meget dygtigere til matematik, for det er han dygtig til. Men fokus lige nu er, at han bruger et fag som matematik til at arbejde med nogle af de andre ting, som han har problemer med. Det er jo en hårfin grænse, for hvis han mister lysten til faget, så er det i mine øjne vigtigst, at hans kærlighed til faget bliver ved med at være der (...). Så det handler hele tiden om at have fokus på, at et mål godt kan handle om andet end det faglige. Men hvis jeg oplevede, at Martin var væk og ikke interesseret mere, så var der noget, der var gået galt.

Interview med Søren.

Nogle af de klasser, vi har observeret, har mange elever med sociale problemer, og lærerne er meget bevidste om at forholde sig til det i undervisningen. Det kan være enten ved at vælge elever, der opfylder et behov hos eleverne, eller ved på forhånd nøje at overveje, hvordan den enkelte elev bedst får mulighed for at deltage i undervisningen. Måske skal eleven arbejde sammen med en bestemt person, måske skal eleven have særlig støtte fra læreren, eller måske skal eleven hjælpes i gang efter frikvarteret. Det, der går igen blandt lærere, der underviser elever med for-

skellige svære trivselsmæssige eller sociale problemer, er, at de i forbindelse med tilrettelæggelsen proaktivt tænker elevernes muligheder for deltagelse ind i undervisningen. På den måde er lærerne bedre i stand til at tage højde for de barrierer, som netop disse elever jævnligt møder.

En af lærerne, Michael, der underviser en 5.-klasse i dansk, har mange elever, der er påvirket af vanskelige problemer derhjemme. Klassen, der som nævnt er meget stor, fordi to klasser er blevet slået sammen, har derfor også flere lærere i undervisningen. Det er en hjælp, fordi eleverne i denne klasse har et stort behov for en høj grad af lærerstøtte og -kontakt. Michael fortæller om dette:

De er jo rigtig søde, de her børn. Og de vil også rigtig meget. Men de er sårbare. Det er børn, der har et vanskeligt børneliv, og den bedste tid, de har, er måske her på skolen. Det vil vi rigtig gerne bakke op om og måske gøre det til en endnu bedre tid. Men med hensyn til opbakning hjemmefra er det her område lidt specielt. Der er mange, der ikke har et arbejde og aldrig har haft et arbejde. Der er en del psykisk syge, og samarbejdet kan være vanskeligt. I dag var der fx en pige, der blev ked af det. Først drillede computeren, og det, hun lavede i går, var forsvundet. Og så var der også sket noget derhjemme. Så er det vigtigt, at jeg sætter mig og anerkender, at hun er ked af det, og lytter og samtidig siger: "Nu hjælper jeg lige med de første to opgaver". Hun er måske en af dem, der er allerdygtigst derinde, men hun har mange ting at slås med. Det betyder at mange ting, også enkle ting, bliver uoverskuelige for hende. Så er det, at jeg lige skal give mig tid til at sætte mig. Vi oplever tit, at vi bliver nødt til at sætte os med dem eller gå en tur og høre, hvad der er galt i dag. Det har ofte ikke noget med skolen at gøre. Tit er det faktisk ting hjemmefra – en dårlig morgen, en dum episode i går aftes. Men der er mange der rigtig gerne vil det faglige. Nogle gange er det, som om de næsten glemmer problemerne, når de er her, fordi vi laver et godt miljø og nogle rammer, som de trives i. De kan godt lide at være her, og det er måske, fordi de føler, at de bliver set, hørt og anerkendt.

Interview med Michael.

Michael fortæller videre, at man tidligere har haft rigtig meget AKT-vejledning i klassen, men at man nu har fravalgt de mange klassemøder om det, der er svært, fordi der var for mange elever med så store problemer, at de oplevede, at de kunne blive ved med disse samtaler og pludselig ikke have tid til andet. Michael fortæller:

Vi har ikke direkte sagt til eleverne, at vi ikke skal holde klassemøde eller AKT-møde mere, men vi har sagt, at det tager vi senere, og så oplever vi, at halvdelen af konflikterne er skåret fra. I stedet tager vi problemerne enkeltvis, og så er det godt, at vi er to eller tre voksne. Så kan én gå hen og lytte til, hvad det er, der rører sig i dag. Så det ikke vedrører alle elever. Vi tager os af den enkelte, og det kan vi bedre arbejde med. Nogle gange kan det være fem-syv minutter, og så er de klar igen. I langt de fleste tilfælde, kan de være med igen, når de har fået fortalt, hvad det handler om. Så det er den individuelle tilgang i stedet for at holde et pigemøde. Der blev simpelthen for lidt undervisning sidste år for den gruppe. Vi vil gerne høre om og hjælpe med problemerne. Men det skal ikke være sådan, at vi skal aflyse undervisning resten af dagen, fordi vi skal høre alle.

Interview med Michael.

Dette eksempel illustrerer, at det er vigtigt at tage trivselsmæssige problemer alvorligt, men Michael vurderer, at det er mest hensigtsmæssigt at behandle problemerne gennem et individuelt fokus på den enkelte elev, og at målet altid er at bringe eleverne et sted hen hvor de kan deltage i undervisningen, så de har muligheder for læring på lige fod med resten af klassen.

2.2.1 Håndtering af elevernes konflikter

I alle observerede klasser oplever eleverne indimellem konflikter, som lærerne hjælper med at løse, og datamaterialet peger på, at lærerne formår at løse dem på en konstruktiv og positiv måde – på trods af at nogle lærere giver udtryk for, at netop konfliktløsning ikke er den opgave, som de sætter størst pris på i deres arbejde.

Fælles for lærerne er, at konflikterne håndteres på en måde, så det trygge læringsmiljø består. Lærerne har dog forskellige strategier for deres arbejde med konfliktløsningen. Nogle har en strategi, hvor konflikterne altid håndteres med det samme, typisk i starten af en time, fordi mange konflikter er opstået i frikvartererne. Er det med en lærers ord "helt akut, og den ene står og græder", har lærerne en praksis, hvor de hjælper med det samme. Lærere har nemlig erfaret, at eleverne ikke kan koncentrere sig om undervisningen, hvis en uafsluttet konflikt nager. I forbindelse med denne type konflikter går det igen, at lærerne har en tilgang, hvor de anerkender elevernes oplevelser, tager problemet alvorligt ved at lytte til elevernes forklaringer og dernæst hjælper med at afslutte konflikten, så den ikke overskygger fokus på læring i resten af timen. Et eksempel på en sådan konflikthåndtering ser vi hos Søren en dag, hvor matematiktimen ligger lige efter et frikvarter, hvor flere af eleverne har været involveret i en sneboldkamp og som følge heraf ankommer frustrerede og oprevne til timen.

Klokken ringer ind kl. 10.05. Søren har været i klassen den sidste del af frikvarteret og har skrevet dagens program på tavlen. Eleverne kommer ind. De virker forpustede, og nogle er tydeligt frustrerede. Der har været sneboldkamp i frikvarteret, og det har skabt konflikter, fordi nogle fra 5. klasse har kastet med smatis efter dem. Søren tager det op. Han sætter sig roligt på katederet og spørger, hvad der skete. Han siger, at han godt kan se, at nogle af eleverne er forskrækkede. Han siger også, at han synes, det ser ud, som om andre synes, det var sjovt at løbe og råbe og skrig. De taler lidt om reglerne for sneboldkastning og om, at man også selv har et ansvar for, at det ikke kører op. "Når der sker sådan noget i frikvarteret, så skal I tale med gårdvagten om det," siger han. Eleverne indvender højlydt, at der ikke var nogen gårdvagt i frikvarteret. Søren siger, at det var mærkeligt, og at han nok skal gå videre med det. Han lytter endnu en gang til deres forklaringer, finder et lille kladdehæfte frem og tager nogle notater. Herefter forsikrer han eleverne om, at han vil gå videre med det. Han vil tale med 5. A's klasselærer om det, der er sket, så hun kan snakke med sine elever om det, og det vil han gøre, når han ser hende kl. 11.40. Søren kigger ud over klassen og spørger: "Kan vi forlade sneboldkastningen?" Eleverne svarer i munden på hinanden ja, og Søren præsenterer programmet. Der er gået syv minutter af timen.

Uddrag af observationsnoter, Søren's undervisning.

Også i Kristoffers undervisning er der eksempler på, hvordan man som lærer kan håndtere konflikter mellem eleverne. Kristoffers elever fremhævede under interviewene den måde, han altid hjælper dem med at blive gode venner på, som rigtig god, fordi han aldrig holder med én af eleverne og ikke kun dømmer den ene part i konflikten. Kristoffer, som er meget opmærksom på, at konflikterne ikke må fylde for meget, sætter selv følgende ord på sin praksis:

Det at løse konflikter er nok noget af det, som jeg bryder mig mindst om ved at være lærer. Det med, at jeg skal sidde og få folk til at tale sammen og blive venner og se det fra den ene side og den anden side osv. Det er det faglige, som jeg interesserer mig for. Det er ikke alt det der andet, som man også skal. Det er ikke, fordi jeg ikke lægger vægt på det, men jeg synes bare ikke, at det er det, der er spændende ved at være lærer. Men jeg kan godt se, at det er nødvendigt, for hvis der er nogen, der har det dårligt, så er jeg jo nødt til at tage mig af det. Det med at se tingene fra flere vinkler er nødvendigt. For jeg gider ikke være den lærer, der altid skælder ud. Der er så mange retssager på sådan en skole, hvor man dømmer den ene part. Det gider jeg ikke. Heldigvis spiser jeg med dem tre gange om ugen, hvor jeg har tid til at gå ud og sige, at en elev lige kan snakke med mig, og nogle gange har jeg måske en time, hvor jeg går ind og hiver et barn ud, som det er vigtigt at snakke med. Jeg siger altid til dem, at det må vente, til vi spiser, medmindre det er noget, som er mega akut.

Interview med Kristoffer.

I tekstboksen nedenfor beskrives en særlig ordning, som en af lærerne benytter sig af, når hendes elever har konflikter.

Konfliktløsning i Jettes undervisning

I Jettes klasse er tre piger kommet i konflikt med hinanden. Fredag eftermiddag skrev to af pigerne til den tredje, at hun skulle dø. Jette kender ikke til baggrunden for konflikten, som hun sent fredag har fået kendskab til. I løbet af weekenden har størstedelen af klassen været på hyttetur med forældrene, men pigen, der fik den ubehagelige besked, kunne ikke komme med. Jette vurderer derfor, at eleverne stadig er optaget af konflikten, og at den sandsynligvis er uafsluttet. Hun vurderer også, at beskeden er så alvorlig, at den kræver hurtig handling. Derudover ønsker hun at vise klassen, at det ikke er i orden at skrive den slags til hinanden, og hun er derfor fast besluttet på, at hun i den første time mandag morgen skal håndtere hændelsen.

I dette tilfælde er det muligt for Jette at tage højde for konfliktløsningen, da hun planlægger dagens program, hvilket ikke altid er en mulighed. Klassen har været på biblioteket for at låne læsebøger, som de allerede er godt i gang med. Derfor planlægger Jette, at første punkt på programmet er at læse videre individuelt, ligesom når der er fælles læsebånd. Det er rutine for eleverne at læse på denne måde, og det giver Jette tid til at tage de tre piger med ud på gangen. Inde i klassen er der helt stille og fuld koncentration om læsningen. Ude på gangen spørger Jette pigerne, hvad der er sket. Ca. ti minutter efter kommer de ind, og uoverensstemmelserne er tilsyneladende forsvundet. Senere i samme time arbejder de tre piger sammen i et tilsyneladende vel fungerende samarbejde.

Jettes konfliktløsning virker bemærkelsesværdigt positiv. Adspurgt om sin praksis beskriver Jette, at hun har fokus på fakta, følelser og behov. Dvs. at hun først hører parterne udtale sig om fakta: Hvad skete der? Dernæst taler de om deres følelser: Hvad gør det ved mig? Og til sidst taler de om det behov, pigerne i det specifikke tilfælde har for at komme videre. Uanset konflikttypen oplever Jette, at hun med denne tilgang formår at løse konflikterne på en hensigtsmæssig måde, hvor ingen føler sig "tromlet".

Derudover har Jette en praksis i forbindelse med alvorlige konflikter, hvor hun efter at have snakket med de involverede elever beder dem om at tale med deres forældre om konflikten derhjemme og derefter få forældrene til at ringe Jette op. På den måde sikrer Jette sig, at hun ikke ringer uvidende forældre op, men at børn og forældre altid har talt sammen inden og på sin vis er forberedte på også at tale med læreren om konflikten. At Jette beder om at blive ringet op af forældrene, gør også, at hun ved, at børn og forældre faktisk får talt sammen om det, der er sket.

I nogle af klasserne med elever med mere komplekse sociale problemer er der dog også behov for andre typer af løsninger. Her er der ofte flere aktører involveret i konflikterne, og både problemtypen og strategien med hensyn til håndtering af dem er en anden end i ovennævnte beskrivelser. I disse situationer gør lærerne sig mange overvejelser over det rigtige tidspunkt, det rigtige sted og den rette form for indsats, og de tager mange nødvendige individuelle hensyn til elevernes specifikke situationer, når de vurderer, hvordan et problem bedst muligt kan løses. Michael, hvis elevgruppe er præget af sociale problemer, er et godt eksempel på en lærer, der har den type udfordringer og de deraf afledte overvejelser.

Der er altså forskellige strategier i spil, når lærerne skal hjælpe eleverne med konflikter og andre problemstillinger, alt afhængigt af alvorsgraden og de nærmere omstændigheder. Og ligesom i lærernes øvrige arbejde er der også her tale om balancegange, hvor de deltagende lærere kontinuerligt er nødt til at reflektere over – og handle ud fra – at én og samme praksis ikke nødvendigvis er meningsfuld i alle sammenhænge og over for alle elever, men i stedet må tilpasses og justeres efter situationen. På den måde spiller lærernes arbejde med de sociale relationer og det trivselsmæssige en rolle for, hvordan de kan arbejde fagligt. Men som det fremgår af dette afsnit, oplever lærerne også, at et fokus på faglighed og læring kan kombineres med et fokus på elevernes trivsel. Lærerne oplever det ikke som to forhold, der er løsrevet fra hinanden. I det følgende skal vi se, hvordan et fokus på klasse- og læringsledelse kan medvirke til at skabe et godt læringsmiljø.

2.3 Læringsledelse

En vigtig del af et positivt læringsmiljø er lærernes evne til at lede elevernes læring, men klasse- og læringsledelse, som denne sidste del af kapitlet handler om, er et sammensat – og komplekst – fænomen. En del af det handler om det, man kan betegne som teknikker til at styre og regulere elevernes adfærd. En anden del handler om redskaber til at lede elevernes læringsprocesser. I det følgende ser vi på begge dele, men med forholdsvis stor vægt på læringsledelsesdelen.

Lærerne i denne undersøgelse bruger forskellige redskaber, ligesom de trækker på forskellige personlige kompetencer, når de tilrettelægger læreprocesser og dermed leder elevernes læring. Særligt tydeligt har det været, at utvetydig kommunikation og et fokus på at forebygge barrierer for læring går igen hos lærerne i undersøgelsen, når de praktiserer læringsledelse. Den utvetydige kommunikation er bl.a. med til at minimere usikkerhed og holder med en lærers ord "eleverne på sporet". Samtidig er lærernes fokus på barrierer for elevernes læring med til at sikre elevernes deltagelsesmuligheder. Dette behandles nærmere i det følgende.

2.3.1 Tydelig kommunikation og dialog om læring

Når lærerne i denne undersøgelse har succes med deres klasse- og læringsledelse, er det bl.a., fordi de er gode til at kommunikere klart og tydeligt. Tydelighed er for disse lærere ikke lig med hævet stemme og kommandolignende beskeder. Derimod er lærerne tydelige ved på en præcis og utvetydig måde at anvise, hvor de vil hen, og hvad de ønsker, at eleverne skal gøre. Det går igen i lærernes måde at kommunikere på, at de søger at minimere usikkerhedsfaktorer og alt, hvad der kan skabe forvirring blandt eleverne. Det kan fx være, hvilke elever der skal arbejde sammen, hvem der skal starte, hvilke remedier der skal anvendes, el.lign. Sådanne potentielle usikkerhedsfaktorer har lærerne på forhånd taget højde for. De har tænkt igennem, hvordan man kan planlægge og forberede sig ud af situationer, hvor forvirring og forhandling ellers kunne komme til at fylde for meget. Det er derfor ikke uvant i de timer, vi har observeret, at høre beskeder som "I skal tale med jeres matematikmakker om [en matematisk problemstilling]. I har tre minutter, og det er personen tættest ved vinduet, der starter."

Når man som lærer er god til at være tydelig, gør eleverne ifølge Annette "sådan set bare, hvad de bliver bedt om". Eleverne har således ofte let ved at gå i gang med opgaverne i hendes undervisning. Den oplevelse deles af eleverne selv. De fortæller, at Annettes undervisning – selvom den kan være svær – er til at gå til, fordi hun med deres ord er "god til at forklare ting, så man forstår dem". Omvendt forholder det sig, når der er usikkerhed om opgaverne, forklarer eleverne: "Vi kan godt blive forvirrede, når vi ikke ved, hvad vi skal." Nogle af eleverne mener ligefrem, at "det er, som om hun hypnotiserer os, så man bare går i gang".

Ifølge Annette er det bl.a. den tydelige kommunikation, der er medvirkende til ovenstående oplevelser hos eleverne. Ved at kommunikere præcist søger hun at minimere den usikkerhed, der kan være blandt eleverne. Når der opstår usikkerhed om, hvad opgaven går ud på, risikerer undervisningen nemlig at blive bremset. Dette sker naturligvis også indimellem for lærerne i denne undersøgelse. Når det er tilfældet, går det imidlertid igen, at de tager manglen på tydelighed på sig som deres ansvar, og de siger eksempelvis: "Jeg kan se, at jeg ikke har været tydelig nok om, hvad det er, I skal, så jeg forklarer det lige igen."

Man kan påpege, at der i mange af de observerede undervisningsforløb er en høj grad af lærerstyring, og at der også er en værdi i, at eleverne selv lærer at håndtere eventuelle uklarheder med hensyn til læringsituationen. Her vidner datamaterialet om, at lærerne er bevidste om deres styring, og at de gør sig tanker om, hvornår de skal være styrende, og hvornår de skal lægge valg og beslutninger ud til eleverne. Annette har følgende refleksioner:

Jeg tror, at jeg er meget tydelig over for eleverne, og jeg siger, at der er nogle helt specifikke krav til eleverne om, hvad de skal arbejde med, og det er ikke til diskussion. Det er mig som voksen, der har styr på de ting. Derfor diskuterer de ikke, om de skal lave rumfang eller nogle specielle ting. Det ved de. De rammer er sat, så det gider vi ikke bruge tid på. De ved også godt, at sådan noget som makkerpar ikke er noget, som de har indflydelse på. Det er ikke noget med, at man kan vælge, hvem man har lyst til at være sammen med. Så det er meget mig, der sætter dem sammen, men de har forskellige makkere igen.

nem hele skoleforløbet. Jeg tror, at eleverne har det rigtig godt med, at der ikke er usikkerhed omkring, hvem man skal være i gruppe med. Det er et af de elementer, som jeg tænker, at det må jeg tage på mig. Men der er andre ting, hvor eleverne kan bidrage, og jeg tænker faktisk, at eleverne er meget kreative, nysgerrige og undersøgende og måske meget mere end mig, der er en gammel dame.

Interview med Annette.

Andre lærere fortæller, at deres styring også hænger sammen med deres eget behov for kontrol, og at de kan have svært ved at navigere i undervisningen, hvis alt for mange elementer virker for kaotiske. Disse lærere forklarer, hvordan de oplever at miste overblik, hvis klassen eksempelvis sidder meget spredt på skolen og arbejder, eller hvis der pludselig foregår mange andre ting end det, læreren havde planlagt. Det kan en høj grad af lærerstyring være med til at minimere risikoen for. Det er dog fælles for lærerne, at de nøje overvejer deres intention med en høj grad af styring. De har således overvejelser over og langsigtede planer for behovet for styring. Flere lærere giver udtryk for, at de ønsker at træne eleverne, så deres styring kan aftage, og der bliver mere plads til elevernes egne præferencer på højere klassetrin.

Ud over førnævnte præcise og tydelige beskeder går det igen, at lærerne tænker over, hvor lange (eller snarere korte) deres introduktioner og instruktioner skal være. De overvejer, hvilken detaljeringsgrad der er nødvendig, for at en arbejdsopgave fremstår meningsfuld og er til at gå til for eleverne. Mange steder er der tale om bemærkelsesværdigt korte introduktioner til opgaverne, og længerevarende lærersnak hører til sjældenhederne. Nogle lærere har endda en form for social kontrakt eller aftale med eleverne om, hvor lange deres oplæg må være. Andre har blot formuleret en regel for sig selv om, at eleverne skal være i gang efter et vist tidsrum. Korte og præcise fælles beskeder bidrager til at sikre, at eleverne hurtigt får mulighed for selv at komme i gang med arbejdet. Adspurgte om sin praksis med forholdsvis korte fælles introduktioner svarer Annette:

Det er, fordi jeg ikke selv kan holde det ud. Jeg vil også gerne selv i gang. Hvis du er blevet præsenteret for problemstillingen, så vil du bare gerne i gang. Det kribler jo i én. Min grundlæggende holdning er nok: Kom i gang. Og hvis der er nogen, der ikke har forstået problemstillingen, så er jeg der. Det er nemmere at samle dem, der ikke har forstået det, i Krogen. Jeg siger nogle gange: "Hvis I har forstået det, så gå i gang, og vi andre mødes i Krogen. Så tager jeg det lige én gang til, og så taler vi om det på en anderledes måde, og hvis I har forstået det, så er det godt, men jeg vil også gerne forklare det en gang til." De ved, at det ikke er forkert at sidde i Krogen – det er faktisk mere forkert at sidde i klassen og ikke komme i gang. Det lærer jeg dem. Gå over i Krogen, så er jeg dér som støtte. Vi kan gennemgå nogle ting, og vi kan gennemgå det fem gange, og vi kan gennemgå det ti gange.

Interview med Annette.

Lærernes ønske om, at eleverne hurtigt skal være aktive realiseres ikke altid. Indimellem er opgaver og forklaringer blevet indforståede, og meningen og fremgangsmåden har været uklar for eleverne. Lærerne har talt længe, og der har ikke været samme gejst og energi blandt eleverne. Disse situationer har lærerne også selv oplevet som tidspunkter, hvor noget gik galt. Og de har efterfølgende reflekteret over, hvad der skete, og hvorfor deres undervisning kørte af sporet. Når undervisningen gør det, kan man observere et skift i lærernes kommunikation med eleverne. Den ændrer karakter og bliver mere usammenhængende og hektisk. Det, der omvendt kendetegner kommunikationen, når den fungerer, er, at den roligt, afdæmpet, anerkendende, kort og meget præcist formidler meningen med og fremgangsmåden for en aktivitet, så eleverne konstruktivt og produktivt kan gå i gang. Dette kræver ifølge lærerne, at de selv har været grundige i deres planlægning af undervisningen. Uden en plan, der er meningsfuld og tydelig for læreren, bliver undervisningen det heller ikke for eleverne, forklarer de.

Et andet element i lærernes arbejde med at skabe tydelighed er, at rammerne omkring de enkelte dele af undervisningen som oftest italesættes, så eleverne fx ved, hvor lang tid de har til en given opgave. Nogle lærere anvender visuelle stopure på smartboardet, andre varsler, hvor længe der er tilbage til den pågældende øvelse, så eleverne er forberedt på det kommende skift. Dette ser vi

særligt tydeligt hos Kristoffer, som ved undervisningens start har gennemgået programmet for timen på smartboardet. Jævnligt vender han tilbage til programmet for at illustrere, hvor langt de er kommet, og hvad der skal ske om lidt. Kristoffer giver eleverne præcise tidsangivelser undervejs, og han varslar ofte, hvor meget tid eleverne har tilbage. Om denne praksis siger han selv, at det netop er disse greb, der hjælper med at holde eleverne på sporet og skabe tydelighed med hensyn til rammerne for undervisningen.

Tydelighed er altså noget af det, der ifølge lærerne får undervisningen til at flyde, og som gør, at der ikke bruges uforholdsmæssig meget tid på omorganisering og forvirring i timerne. Af data-materialet fremgår det imidlertid også, at lærerne i undersøgelsen er proaktive med hensyn til at komme eventuelle barrierer for læring i forkøbet. Dette spiller en betydelig rolle for den måde, de leder klassen på, og for elevernes læring, hvilket beskrives i det følgende afsnit.

2.3.2 Opmærksomhed på deltagelsesmuligheder og barrierer for læring

I de observerede klasser er eleverne som tidligere nævnt ofte meget aktive. Der er naturligvis forskel på elevernes deltagelse, men det går igen, at størstedelen af eleverne følger med, besvarer spørgsmål, taler med hinanden, løser opgaver og arbejder sammen om undervisningen. Enkelte elever har af forskellige grunde (fx diagnoser eller sociale problemer) vanskeligt ved dette. Her er der i flere tilfælde taget særlige hjælpemidler i brug og afsat ekstra ressourcer, men lærerne er også i deres forberedelse opmærksomme på at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever. Lærerne er derfor optaget af at forsøge at afhjælpe eller være på forkant med alle de større eller mindre barrierer, som eleverne kan støde på i deres læring.

Af datamaterialet kan vi se, at lærerne har det, man kan kalde en forebyggende tilgang til barrierer for læring. De har med andre ord på forhånd tænkt over, hvilke barrierer de forskellige elever kan støde på, og over, hvordan disse barrierer kan overkommes. Lærerne kan fx have medbragt særlige remedier og genstande, der kan bidrage til elevernes forståelse. Lærerne kan også arbejde med elevernes forforståelse eller aktivt bruge lærermodellering, hvor læreren udarbejder eksempler, så eleverne kan se, hvordan en given opgave kan løses. Det kan handle om at arbejde meget visuelt, fysisk eller praktisk eller om at have planlagt opbygningen af undervisningen på en sådan måde, at eleverne hele tiden klædes på til det næste, der skal ske.

Lærerne er ofte et skridt foran i forsøget på at hjælpe eleverne videre og afværge, at nogle går i stå. Der kan være elever, der skal have præsenteret opgaverne på en særlig måde for at kunne komme i gang, mens andre helt konkret mangler de nødvendige redskaber. Fx kan der være elever, der konsekvent mangler linealer eller andet. I den forbindelse vurderer Lenni fx, at det vigtige er, at eleverne arbejder med opgaverne og kommer i gang. Derfor sørger hun altid for at have ekstra udstyr til rådighed. Lenni siger:

Jeg synes, det er vigtigt at kommunikere forventninger. Men jeg vurderer så også, hvornår jeg synes, der skal være en sanktion. Jeg ved godt, at de ikke alle sammen har linealer – eller blyanter for den sags skyld. Men den kamp vil jeg ikke tage, det er ikke en kamp, jeg vælger.

Interview med Lenni.

Også hos Kristoffer er der et udtalt fokus på de barrierer, eleverne kan møde, og på at undgå, at eleverne går i stå. I tekstboksen herunder beskrives Kristoffers måde at arbejde med dette på, og det suppleres af et uddrag af observationsnoterne, der giver et konkret eksempel på hans undervisningspraksis.

Opmærksomhed på barrierer og progression i Kristoffers undervisning

I Kristoffers klasse er der flere elever med diagnoser og faglige og sociale vanskeligheder af forskellig art. Derfor er der i en del af timerne ekstra ressourcer i form af en støttelærer. I disse timer har Kristoffer særligt gode rammer og muligheder for at imødekomme barrierer for læring. Men også andre elementer i Kristoffers praksis, der ikke direkte hænger sammen med støttelærerens tilstedeværelse, gør sig gældende.

I Kristoffers timer er undervisningen bygget op, så eleverne undervejs klædes på til de efterfølgende aktiviteter. Timernes opbygning er således kendetegnet ved, at eleverne via øvelser og opgaver tidligt i timen bliver klædt på til senere at kunne være aktive og deltagende i arbejdet. Med andre ord er der tænkt en form for progression ind i den enkelte time, der understøtter elevernes deltagelsesmuligheder. Derfor finder en klassediskussion hos Kristoffer ikke sted uden en form for forberedelse. Eleverne løser forskellige indledende opgaver, der gør dem i stand til at deltage i diskussionen.

Et eksempel på, hvordan Kristoffer tænker i progression og muligheder for deltagelse i sin organisering af undervisningen, fremgår af nedenstående uddrag af observationsnoterne. Det er planen, at eleverne sidst i timen skal gennemføre aktiviteten "den varme stol". Det er en populær aktivitet i klassen, som eleverne selv har ytret ønske om.

Eleverne har som forberedelse til timen skullet læse en novelle af Bent Haller. Ikke alle har gjort det. En håndfuld elever bliver derfor bedt om som det første at sætte sig et sted på gangen og læse novellen. Ellers har de ikke mulighed for at være med senere, påpeger Kristoffer. I dag er der en ekstra lærer i klassen, og hun går udenfor med gruppen, der skal læse. Imens præsenterer Kristoffer dagens program. De skal via forskellige opgaver arbejde med novellen. Der er øvelser, hvor de læser på linjerne og mellem linjerne. Der er "quiz og byt", hvor de stiller hinanden forskellige spørgsmål til teksten. Og så slutter de af med en omgang "den varme stol". Her skal eleverne indtage forskellige roller og udgive sig for at være en af karaktererne fra den novelle, de arbejder med, og klassekammeraterne skal så stille spørgsmål til karakteren. Da de når hertil i programmet, understreger Kristoffer, at det skal være gode spørgsmål. De snakker lidt om en tidligere dansktime, hvor netop denne øvelse kørte af sporet, fordi deres spørgsmål til karakteren udviklede sig i en gal retning og endte med ikke at have nogen relation til novellen.

Kristoffer har som en del af sin forberedelse til timen formuleret fem spørgsmål til en karakter fra novellen. Han viser nu spørgsmålene på smartboardet og spørger, hvad eleverne synes om dem. Er de gode eller dårlige og hvorfor? Eleverne identificerer hurtigt de tre gode spørgsmål og begynder at diskutere, hvad der gør et spørgsmål godt, og hvordan man kan spørge, så man får nogle svar, der kan bruges til at analysere og fortolke en novelle. De giver henholdsvis glade og sure smileys til Kristoffers fem spørgsmål.

Nu skal eleverne selv forberede nogle spørgsmål, de gerne vil have besvaret. Da det er gjort, sender de deres papir til en anden ved det gruppebord, de sidder ved. Eleverne giver feedback på hinandens spørgsmål. Nogle spørgsmål får glade smileys, nogle får sure. En af eleverne brokker sig højlydt over en sur smiley. Kristoffer griber ind. Først spørger han eleven, om det er o.k. at bruge ham som eksempel for hele klassen. Det er det. De taler om, at det kan være svært at få en sur smiley, men at det handler om, om spørgsmålet er godt eller ej, hvorfor det ikke er godt, og hvad der gør elevens andre spørgsmål gode. Herefter kan aktiviteten begynde. Mange elever vil gerne op, og Kristoffer vælger to.

Uddrag af observationsnoter, Kristoffers undervisning.

Det er typisk for Kristoffers undervisning, at en aktivitet (her "den varme stol") langsomt bygges op ved hjælp af forskellige sekvenser, der alle tjener det formål at øge kvaliteten af aktiviteten og sikre, at så mange som muligt kan deltage. I dette tilfælde er resultatet, at alle elever sidder klar med et antal gode spørgsmål, som de kan (og tør) stille i klassen.

Nogle lærere gør som Kristoffer i beskrivelsen ovenfor. Andre lærere tænker i deltagelsesmuligheder, når de vælger undervisningsmaterialer, når de sammensætter grupper eller makkerpar, og når de prioriterer deres støtte til eleverne.

Alle disse ting tilsammen – det genkendelige, lærernes tydelige kommunikation og deres opmærksomhed over for at forebygge og overkomme eventuelle barrierer, så der skabes deltagelsesmuligheder for alle – gør, at undervisningen i mange af de observerede klasser er kendetegnet ved med Meyers ord (2008) at have en betydelig mængde ægte læretid.

2.4 Opsamling

De lærere, som vi følger i denne undersøgelse, er gode til at skabe et trygt og positivt læringsmiljø, hvor der er fokus på at sikre alle elevers mulighed for deltagelse og læring, og hvor alle bidrag værdsættes og anerkendes. Stemningen i klasserne er præget af anerkendelse, tillid og respekt – både blandt eleverne og mellem lærer og elever.

Lærerne har, fra de overtog klasserne, arbejdet på at etablere disse gode relationer. Et element i dette arbejde er bl.a. at begrænse eller undgå negative irettesættelser og skældud. Lærerne formår at skabe ro og fange elevernes opmærksomhed på andre måder. Det kan være et blik, en hånd på skulderen, måden, de bevæger sig rundt i klassen på, eller deres hyppige tilstedeværelse omkring bestemte elever. Et andet forhold, lærerne fremhæver i forbindelse med deres arbejde, er deres øje for hver enkelt elev. Lærerne er optaget af, hvordan den enkelte elev trives socialt og fagligt, og forklarer, hvordan de i hver lektion sikrer sig, at den enkelte føler sig både set og hørt. Lærerne arbejder individuelt med de elever, som har problemer med at kunne deltage og fokusere i undervisningen, og indgår aftaler med dem om, hvordan de kan hjælpe dem med at komme tilbage på sporet i undervisningen.

Endnu et kendetegn ved de klasser, vi har fulgt, er, at eleverne tør prøve sig frem i undervisningen. De virker ikke nervøse for de andre elevers og lærerens reaktioner, og deres input mødes ofte med anerkendelse. Lærerne forklarer, at de er optaget af at skabe et læringsmiljø, hvor man som elev har lyst til at deltage. Som lærere er de optaget af den forståelse der ligger bag elevernes svar og spørger derfor nysgerrigt ind til dette.

Lærerne arbejder ud fra den forståelse, at faglighed og trivsel er tæt forbundne. For at trives har man brug for at udvikle sig fagligt, og for at lære skal man trives. En lærer forklarer fx, hvordan hun forsøger at give en elev succesoplevelser i matematikundervisningen, som også kan styrke elevens selvtillid og sociale kompetencer i andre sammenhænge. En anden lærer forklarer tilsvarende, hvordan hun bruger gruppearbejdet i dansk til at opbygge sociale kompetencer hos bestemte elever. Nogle lærere arbejder meget bevidst med konfliktløsning. De forklarer, at det er vigtigt for dem altid at tage hånd om de konflikter, der opstår i klasserne. Derfor beskriver lærerne også sig selv som mæglere, der håndterer konflikterne, så de ikke udvikler sig yderligere, og så der kan skabes et fokus på læring.

Lærerne har et gennemgående fokus på læringsledelse. De er optaget af at være tydelige i deres kommunikation med eleverne, og denne kommunikation er ifølge både lærere og elever med til at minimere usikkerhed og holde eleverne på sporet. Observationer af undervisningen indikerer samtidig, at lærerne typisk er på forkant med det, der senere skal ske i undervisningen. De har på forhånd overvejet, hvilke barrierer for læring der kan være, og de har samtidig overvejet, hvad de kan gøre for at håndtere dette. På denne måde er lærerne med til at sikre, at alle elever har de bedste muligheder for at deltage i og få udbytte af undervisningen.

Litteraturliste

- Andersen, Robert Kjellerup et al. (2012). *Elevinddragelse – velfærdspotentiale ved øget samproduktion i skolen*. Danske Skoleelever.
- Blomhøj, Morten og Tomas Højgaard (2011). *Hvad er meningen? Didaktisk klasseledelse i matematik via form eller mål*. I Maria-Christina Secher Schmidt (red.): *Klasseledelse og fag: at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg*. Dafolo.
- Edwards, Anne (2010). *Being an Expert Professional Practitioner*. Springer Science+Business Media B.V.
- Edwards, Anne (2011). *Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relation agency and relational expertise in systems of distributed expertise*. International Journal of Educational Research.
- EVA (2014). *Et bevidst blik på alle elevers læring. Systematisk brug af data til udvikling af undervisningen*.
- EVA (2013). *Høje forventninger til alle elever*.
- EVA (2012). *Fælles mål. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*.
- EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*.
- Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2013). *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2013*.
- Hattie, John. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte og Susan Tetler (2011). *Situated professionalism in special education practice*. I Mattson, M. et al. (2011): *A Practicum Turn in Teachers education*. Sense Publishers.
- Helmke, Andreas. et al. (2008). *Hvad vi ved om god undervisning*. Dafolo.
- Meyer, Hilbert. (2012). *Hvad er god undervisning?*. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Nordahl, Thomas m.fl. (2010). *Uligheder og variation*. Rapport til Skolens Rejsehold.
- Plauborg, Helle et al. (2010). *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.
- Tomlinson, Carol Ann (2004). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. Pearson Education.
- Undervisningsministeriet (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*.

Appendiks A

De deltagende lærere

Som nævnt har vi i forbindelse med denne undersøgelse observeret 12 læreres undervisning. I dette appendiks beskriver vi kort de lærere og klasser, som vi har fulgt, og de forløb, som de har gennemført i den pågældende periode. Lærerne optræder med deres rigtige navne, mens alle elevnavne i rapporten er ændret.

Lenni, matematiklærer i en 4.-klasse, Abildgårdskolen i Odense Kommune

I Lennis klasse er alle elever tosprogede. Lenni forklarer, at mange elever i klassen har faglige udfordringer, særligt læse- og skrivevanskeligheder. I klassen er der ofte to lærere til stede i undervisningen.

I den periode, hvor vi følger Lennis undervisning, gennemfører hun et færdighedsorienteret forløb med fokus på omkreds og areal af forskellige geometriske figurer. Lenni har fokus på at koble matematikundervisningen til kropsligt og praktisk arbejde. Det betyder, at matematikundervisningen nogle gange foregår som en stafet i skolegården, som et billedlotteri på gulvet i klassen eller ved i skolens fællesrum at sætte borde sammen på forskellige måder og efterfølgende beregne arealer.

Lenni indleder forløbet med en førtest, hvor hun bl.a. beder eleverne om at vurdere deres færdigheder inden for en række forskellige opgavetyper. Efterfølgende beder hun eleverne løse tilsvarende opgaver, og hun har herefter en samtale med eleverne om sammenhængen mellem deres vurdering og deres resultat. Disse tests før og efter forløbet og samtalerne med eleverne har især et pædagogisk formål, da Lenni ønsker at give eleverne succesoplevelser med matematikfaget og gøre det synligt for dem, når de har lært noget nyt.

Søren, matematiklærer i en 4.-klasse, Hedegårdens Skole i Roskilde Kommune

Søren overtog klassen, da den rykkede op i 4. klasse. Klassen er forholdsvis lille med 16 elever.

Undervisningens fokus er i den periode, hvor vi foretager observationer, forskellige former for målinger. Bl.a. arbejder eleverne med afstand, vægt og tid. Som introduktion til hver lektion anvender Søren en hovedregningsøvelse, hvor eleverne mundtligt bliver præsenteret for et regnestykke, som de hver især skal forsøge at udregne. Søren beskriver dette som en nærværsovelse, der har til hensigt at få eleverne til at fokusere på, at de nu skal have matematik.

Søren ser det som meget centralt at gøre det tydeligt for eleverne, hvad formålet med undervisningen er. I forbindelse med opstarten af et nyt forløb forklarer han eleverne formålet med det pågældende forløb. Det ser han som et vigtigt element i arbejdet med at gøre undervisningen relevant for alle elever.

Jannie, matematiklærer i en 5.-klasse, Store Heddinge Skole i Stevns Kommune

Jannie har overtaget klassen i 3. klasse. Hun beskriver det som en klasse med stor faglig spredning og med en gruppe fagligt stærke elever.

Hos Jannie følger vi et færdighedsorienteret forløb med fokus på at styrke elevernes færdigheder i at arbejde med procenter, decimaltal og brøker. De færdigheder, eleverne træner i dette forløb, skal bringes i spil i senere, mere kompetenceorienterede forløb.

I sin undervisning prioriterer Jannie variation og dialog, hun er optaget af at stimulere eleverne til at bruge matematiske ord og begreber, og hun anvender arbejdsformer, som giver mulighed for,

at eleverne deler deres forskellige matematiske strategier med hinanden, især gennem makkerarbejde.

Annette, matematiklærer i en 6.-klasse, Lundergårdskolen i Hjørring Kommune

Annette overtog klassen, da den rykkede op i 5. klasse. Hun beskriver det som en klasse, hvor nogle elever kommer fra ressourcetsvage hjem.

I den periode, hvor vi følger Annettes undervisning, skal eleverne lære om begrebet rumfang. Annette har bygget forløbet op som et projekt, hvor eleverne igennem en periode på ca. seks uger skal fremstille æsker. Historien omkring projektet er, at eleverne er ansat på en lakridsfabrik, hvor de skal fremstille æsker med plads til præcis 56 stykker lakrids. Eleverne må selv vælge, hvilken form æsken skal have, hvilket giver anledning til mange forskellige former og udregningsmodeller.

Igennem forløbet skal eleverne henholdsvis tegne, bygge og dekorere deres lakridsæsker. Eleverne arbejder i faste makkerpar, der har en anden gruppe som sparringspartnere. Det betyder, at eleverne kan orientere sig både mod makkergruppen og mod Annette, når de skal have sparring og støtte.

Dorte A, matematiklærer i en 5.-klasse, Grønnevang Skole i Hillerød Kommune

Dorte har haft klassen siden 4. klasse. Hun overtog klassen, i forbindelse med at den blev sammensat af tre forskellige indskolingsklasser. Eleverne har altså kun gået i klasse sammen i halvandet år, da vi observerer undervisningen. Dorte forklarer, at klassen fungerer godt socialt, men oplever samtidig, at hun har måttet arbejde for det gennem undervisningen.

Ifølge Dorte rummer klassen mange fagligt stærke elever – og enkelte elever med faglige udfordringer. I den periode, hvor vi følger Dortes undervisning, gennemfører klassen et tougers forløb om division. Dorte ønsker at styrke elevernes kompetencer til at kunne se matematik i hverdagsfænomener. Derfor får eleverne til opgave at formulere matematikopgaver med afsæt i et enkelt nøgleord.

Dorte vægter gruppearbejdet i sin undervisning, men af og til bliver eleverne desuden bedt om at løse individuelle opgaver, typisk regnestykker, som de får udleveret på kopiark. Dorte forklarer, at hun udleverer de individuelle opgaver, fordi eleverne selv efterspørger dem.

Jette, dansklærer i en 4.-klasse, Skolen på la Cours Vej i Frederiksberg Kommune

I den periode, hvor vi følger Jettes undervisning, afprøver hun en ny type værkstedsforløb. Den overordnede ramme er, at eleverne skal arbejde med tillægsord, og det gør de på forskellige måder i værkstederne, fx gennem grammatikøvelser og ved at skrive boganmeldelser og korte indledninger til historier. Eleverne kan selv bestemme, hvor de ønsker at arbejde i de enkelte lektioner, men de skal i det samlede forløb nå alle værksteder. Et af formålene med forløbet er at styrke elevernes selvforvaltning og evne til at styre deres tid.

Undervejs i forløbet gennemfører Jette individuelle feedbacksamtaler med hver enkelt elev med afsæt i elevernes foreløbige arbejde og i de individuelle læringsmål, som eleverne selv har været med til at formulere.

Rikke, dansklærer i en 5.-klasse, Virring Skole i Skanderborg Kommune

Rikke har overtaget klassen i 4. klasse, og hun har haft fokus på at skabe et godt læringsmiljø. Rikke beskriver klassen som en klasse, der havde vanskeligt ved at fokusere på undervisningen. Da vi observerer klassen, er dette dog ikke længere tilfældet. Rikke vurderer, at hun har haft succes med at ændre stemningen i klassen, så læringsmiljøet i dag er godt.

Vi følger Rikkes undervisning gennem en periode på ca. tre uger. I den pågældende periode arbejder klassen med billedbogen *Huset*, som beskriver et hus' udvikling gennem 100 år. Huset skal ses som et symbol på Italiens udvikling, men Rikke bruger også bogen som anledning til at tale om samfundets generelle udvikling – i Danmark, men også i verden generelt. Rikkes undervisning er det meste af tiden organiseret som klassisk klasseundervisning. Særligt for Rikkes undervisning

er, at hun i den fælles klassedialog giver plads til elevernes mange forskellige input og lader dialogen føre derhen, hvor elevernes energi er.

Dorte S, dansklærer i en 6.-klasse, Lundergårdskolen i Hjørring Kommune

Dorte har overtaget klassen i 6. klasse, og hun vurderer, at klassen har mange elever fra hjem med sociale udfordringer. I nogle af Dortes timer er der en ekstralærer tilknyttet, fordi en enkelt elev har fået tildelt ekstra ressourcer for at kunne deltage i undervisningen.

I den periode, hvor vi følger Dortes undervisning, gennemfører hun to parallelle forløb om henholdsvis kortfilm og reklamer. Dortes undervisning starter og slutter i et hjørne af klassen kaldet Krogen. Her præsenteres eleverne for dagens program, og afslutningsvis samles der op på timen. Dortes undervisning er kendetegnet ved variation i både arbejds- og undervisningsformer. I hver lektion arbejder eleverne både individuelt og gruppevis, og der er elevfremlæggelser og fælles klassedialog. Flere af aktiviteterne i Dortes undervisning er tydeligt inspireret af cooperative learning¹, hvor eleverne ud fra konkrete anvisninger bevæger sig rundt og arbejder med hinanden.

Ditte, dansklærer i en 6.-klasse, Fuglsangårdsskolen i Lyngby-Taarbæk Kommune

Ditte har overtaget klassen midt i 4. klasse. Hun vurderer, at klassen består af fagligt stærke elever fra ressourcestærke familier.

I den periode, hvor vi følger Dittes undervisning, gennemfører hun et forløb om faglig læsning og skrivning. På opfordring fra nogle af drengene i klassen har hun valgt at arbejde med nyhedsgenren. Eleverne skal læse nyhedsartikler og selv udarbejde artikler og reportager. Forløbet afsluttes med, at eleverne deltager i en landsdækkende konkurrence, hvor eleverne skal udarbejde et nyhedssite. Ditte har forud for forløbet besluttet, at det skal vare otte moduler, men vælger at udvide det til 11 moduler på grund af elevernes store engagement og interesse.

I Dittes undervisning ser vi forskellige undervisnings- og arbejdsformer repræsenteret. Der er bl.a. klasseundervisning, gruppearbejde og individuelt arbejde, og på denne måde kommer eleverne til at arbejde med det samme tema på forskellige måder.

Sandra, dansklærer i en 6.-klasse, Abildgårdskolen i Odense Kommune

I Sandras klasse har mange elever faglige udfordringer, og der er særligt tale om læse- og skrivningsvanskeligheder. I det forløb, vi observerer, arbejder klassen med billedromaner. Sandra mener, at denne genre er velvalgt, fordi kombinationen af tekst og billeder støtter elevernes forståelse og øger deres interesse for at læse.

Sandra har valgt en tekst, som er skrevet i et slangsprog, og eleverne arbejder med, hvad der karakteriserer forskellige former for sprog. Fx skal eleverne oversætte romanens tekst til et mere korrekt dansk.

I forløbet er der fokus på elevernes forståelse af centrale begreber i teksten, som gennemgås og diskuteres på klassen. Eleverne løser desuden individuelt grammatiske opgaver med fokus på ordklasser, og endelig består undervisningen af forskellige typer af opgaver, som løses i grupper. Fx skal eleverne i grupper dramatisere et af romanens kapitler.

Michael, dansklærer i en 5.-klasse, Kildemarkskolen i Næstved Kommune

Michaels klasse er resultatet af en sammenlægning af to klasser. Klassens størrelse betyder, at der det meste af tiden er to lærere til stede. Der er ifølge Michael mange stille og sårbare elever, som kommer fra hjem med forskellige udfordringer. For nogle elever beskrives skolen som et fristed. Det betyder, at Michael i høj grad har fokus på at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne trives og har lyst til at deltage i de faglige aktiviteter.

I den periode, hvor vi følger Michaels undervisning, gennemfører han et læseforløb. Eleverne deles ind i tre forskellige niveauer, og de tre hold læser forskellige bøger og løser forskellige typer af

¹ Cooperative learning er en undervisningsform, der via højt strukturerede samarbejdsprocesser skaber en særlig dynamik i klasseværelset. Elevernes indbyrdes samarbejde organiseres i såkaldte cooperative learning-strukturer.

opgaver. Michael og den anden lærer bevæger sig rundt mellem eleverne og giver dem den sparring, de hver især har brug for. Forløbet afsluttes med, at eleverne optager små film på deres smartphones, hvor de anmelder den bog, de har arbejdet med. Michael har erfaret, at eleverne motiveres af at arbejde med dette medie.

Kristoffer, dansklærer i en 5.-klasse, Dansborgskolen i Hvidovre Kommune

I Kristoffers klasse er der mange fagligt stærke elever og en mindre gruppe med faglige udfordringer. I den periode, hvor vi observerer undervisningen, er der en ekstra lærer i klassen som støtte for to af eleverne.

Kristoffer gennemfører et forløb om Bent Hallers noveller. Formålet er bl.a. at give eleverne viden om novellegenrens særtræk og kendskab til Bent Hallers forfatterskab.

I den periode, hvor vi følger Kristoffers undervisning, gør han erfaringer med en for ham ny måde at arbejde med differentierede mål på. Han opstiller succeskriterier på tre forskellige niveauer, som han efterfølgende præsenterer for klassen. Det er kendetegnene for Kristoffers undervisning at han varierer sin undervisning ved at lade eleverne arbejde på mange forskellige måder med det samme emne.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.