

Rapport

De yngste elevers hverdag i folkeskolen

En kvalitativ undersøgelse i folkeskolereformens tredje år



Mikkel Giver Kjer, Chantal Pohl Nielsen & Mette Friis-Hansen

De yngste elevers hverdag i folkeskolen – En kvalitativ undersøgelse i folkeskolereformens tredje år

© VIVE og forfatterne, 2018

e-ISBN: 978-87-93626-78-2

Forsidefoto: Ricky John Molloy
Projekt: 100741

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVE blev etableret den 1. juli 2017 efter en fusion mellem KORA og SFI. Centeret er en uafhængig statslig institution, som skal levere viden, der bidrager til at udvikle velfærdssamfundet og den offentlige sektor. VIVE beskæftiger sig med de samme emneområder og typer af opgaver som de to hidtidige organisationer.

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

Forord

Denne undersøgelse er en del af projektet "Elevernes syn på folkeskolen 2017-2019", som finder sted i regi af den følgeforskning, der knytter sig til folkeskolereformen. Der er tale om et samarbejdsprojekt mellem Undervisningsministeriet (UVM) og VIVE (det tidligere SFI), hvilket indebærer, at VIVE har medfinansieret projektet. Medfinansieringen anvendes til at gennemføre følgeforskning, der bygger ovenpå og videreudvikler de analyser, som leveres til UVM. Denne rapport hører til den del af projektet, som er rekvireret og betalt af UVM.

En særlig stor tak skal lyde til de elever, forældre, lærere, pædagoger og skoledere, som har medvirket til denne dataindsamling.

Alle respondenters udsagn og handlinger er naturligvis anonymiseret i rapporten, og de anvendte navne er således pseudonymer. Skolernes identiteter er også anonymiseret, så de hverken fremtræder med skolenavne eller tilhørskommuner.

Studertermedhjælpere i VIVE, Julie Schou Nicolajsen, Emilie Jakobsen og Sarah Abigail Bay har bidraget med dataindsamling, transskribering og øvrig databehandling.

Vi takker for nyttige kommentarer fra Undervisningsministeriets referencegruppe til følgeforskningen til folkeskolereformen.

Mikkel Giver Kjer, Chantal Pohl Nielsen & Mette Friis-Hansen
2018

Indhold

Sammenfatning	6
Motivation og engagement i regi af reformen	8
Opmærksomhedspunkter.....	11
1 Indledning.....	13
1.1 En folkeskole i forandring.....	14
1.2 Fokus på variationen blandt eleverne.....	15
2 Forskningsdesign og metode.....	16
2.1 Deltagende skoler, klasser og elever.....	16
2.2 Dataindsamling og interviewpersoner.....	17
2.2.1 Identificering af elevernes forskelligheder	18
2.2.2 De seks case-klasser.....	19
2.3 Metodisk strategi og fremgangsmåde.....	20
2.3.1 Observationer	22
2.3.2 Fokusgruppeinterview.....	23
2.3.3 Analysestrategi	24
2.3.4 Ethiske overvejelser.....	24
3 Teoretiske perspektiver på elevers motivation og engagement.....	27
3.1 Elevers motivation for læring	27
3.2 Elevers engagement i skolen.....	28
4 Klassernes sociale og faglige miljøer.....	32
4.1 Klassernes sociale miljøer	32
4.1.1 Adfærdsregler og forventninger til opførsel	32
4.1.2 Lærer-elev-relationer	37
4.1.3 Pædagoger, støttelærere, vikarer og andet personale.....	40
4.1.4 Vikarer i undervisningen	41
4.1.5 Andet personale på skolen	42
4.1.6 Elev-elev-relationer	43
4.2 Klassens faglige miljø	47
4.2.1 Forstyrrende støj og uro.....	48
4.2.2 Anerkendelse og feedback	55
4.2.3 Faglig støtte og udfordring.....	56
4.3 Opsamling.....	60
5 Undervisningens tilrettelæggelse.....	62
5.1 Undervisningsformer.....	62
5.1.1 Den "kedelige" tavleundervisning	63
5.1.2 Gruppeopdelt undervisning er "sjovt".....	67
5.1.3 Individuelle undervisningsaktiviteter	70
5.1.4 Lærernes oplevelse af undervisningsformer.....	71

5.2	Bevægelse i skoletiden	73
5.3	Lektiehjælp og faglige fordybelsesmuligheder.....	80
5.4	Den læringsmålstyrede undervisning	85
5.5	IT i undervisningen.....	89
5.5.1	Tablets og devices	89
5.5.2	Tablets i en læringsammenhæng	92
5.6	Understøttende Undervisning	94
5.7	Den længere skoledag.....	99
5.7.1	Elevernes oplevelser af skoledagens længde	100
5.7.2	Lærernes oplevelser af betydningen af skoledagens længde for eleverne.....	108
5.7.3	Konstruktionen af den "lange skoledag"	109
5.8	Opsamling.....	110
	Litteratur	113
	Bilag 1 Brug af SDQ til systematik i identifikation af variation blandt eleverne	117

Sammenfatning

Et bredt flertal i Folketinget indgik i juni 2013 en aftale om en reform med henblik på opnå et fagligt løft af folkeskolen. Reformaftalen betød en længere og mere varieret skoledag for alle elever i folkeskolen fra og med skoleåret 2014/15. Med aftalen blev der opstillet tre overordnede mål med reformen:

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes, bl.a. gennem respekt for professionel viden og praksis.

Da det ringede ind til et nyt skoleår i august 2014, var elevernes skoledag forlænget med et øget timeantal på alle klassetrin. Den længere skoledag skulle samtidig gøres mere varieret med en række tiltag som fx 45 minutters daglig bevægelse, lektiehjælp og faglig fordybelse, understøttende undervisning (UU), mere kvalificeret brug af it i undervisningen samt tydeligere brug af læringsmål med fokus på elevernes læring. Hertil kommer en ambition om, at skolerne skal indgå i et tættere samspil med det omkringliggende samfund i regi af den Åbne Skole. Hensigten med de mange undervisningstiltag er tilsammen at styrke elevernes faglige udvikling og læringsparathed, deres sociale kompetencer, en alsidig udvikling, motivation og trivsel.

Reformen udstikker de overordnede rammer, men kommunerne og skolerne tildeles store frihedsgrader i forhold til den konkrete implementering af reformelementerne. Derfor udmønter reformen sig ganske forskelligt på landets folkeskoler. Det gælder også de skoler, som indgår i denne undersøgelse. Der er tale om en stor og ambitiøs reform, og mange skoler afprøver, udvikler og justerer derfor fortsat, *hvordan* den mere varierede undervisning skal se ud på netop deres skole.

I denne rapport er det elevernes stemmer om den mere varierede skoledag, som træder i forgrunden. Fokus er rettet mod, hvad der motiverer og engagerer eleverne. Dette perspektiv er valgt, fordi forskningslitteraturen dokumenterer, at elevers motiverede deltagelse i skolen øger deres læring og faglige udvikling, ligesom en oplevelse af faglig udvikling bidrager til øget trivsel i skolen. Samspillet går også den anden vej: Elever, som trives, finder nemmere motivationen for at lære nyt og engagere sig i undervisningen. Derfor udgør følgende to primære forskningsspørgsmål undersøgelsens ledetråde:

- Hvad motiverer eleverne på folkeskolens yngre klassetrin til at deltage aktivt i skolens faglige og sociale fællesskaber?
- Hvordan understøtter folkeskolereformens forskellige elementer elevernes motivation og engagement?

Til at besvare forskningsspørgsmålene anvender vi et flerstrengt kvalitativt datamateriale. Datamaterialets kerne består af observationer, fokusgruppeinterview og tegninger fra elever på 2. og 4. klassetrin. I alt har seks klasser fordelt på tre skoler deltaget i undersøgelsen, og der er gennemført 17 fokusgruppeinterview med i alt 68 elever. Hertil kommer fokusgruppeinterview med lærere samt enkeltinterview med forældrerepræsentanter. Skolerne er rekrutteret, så de er forskellige på en række parametre som fx beliggenhedskommune og skolestørrelse, men det væsentligste bidrag fra det kvalitative materiale består i den elevvariation, der er på tværs af og inden for klasserne. Denne triangulering af datakilder er med til at sikre valide fortolkninger af de temaer, vi belyser. Den analytiske proces har inkluderet både systematisk kodning af data og spejling af resultaterne i den eksisterende teoretiske og empiriske viden om feltet.

Anvendelse af den kvalitative metode gør, at vi kan gå i dybden med elevernes oplevelser og synspunkter vedrørende deres hverdag i folkeskolen. En hverdag, som er præget af reformens delelementer, men som naturligvis også defineres af lærernes måde at undervise på samt de enkelte klassers sociale og faglige miljøer. Her spiller den specifikke kontekst en afgørende rolle, som derfor også udgør en væsentlig del af den kvalitative beskrivelse og analyse.

På tværs af de to forskningsspørgsmål har det været et vigtigt mål at afspejle *variationen* blandt eleverne. Ved at give plads til denne mangfoldighed får vi et nuanceret og dybdegående billede af, hvad der motiverer og engagerer forskellige slags elever i de seks case-klasser. Andre undersøgelser viser, at elever med socio-emotionelle udfordringer i folkeskolens almene klasser har det sværere i skolen både trivselsmæssigt og fagligt (se fx Nielsen & Rangvid, 2016 og Nielsen m.fl. 2017). Derfor er det vigtigt, at også denne gruppe af elever kommer til orde i en undersøgelse som denne. For læsevenlighedens skyld benævnes disse elever som 'udfordrede elever'.

Denne kvalitative analyse bidrager til at belyse, hvordan eleverne oplever hverdagen i de seks klasser fordelt på tre forskellige skoler, som data er indsamlet i. Materialet og analysen heraf er et udtryk for lokale oplevelser og praksisser. Ikke desto mindre kan disse analytiske bidrag og indsigter belyse vigtige aspekter af, hvad det vil sige at være folkeskoleelev i en 2. eller 4. klasse i folkeskolen i folkeskolereformens tredje leveår. I det omfang beskrivelserne i denne rapport vækker genklang på andre skoler og i andre klasser, vil analysens pointer også kunne være relevante der.

Betydningen af de sociale og faglige fællesskaber

Reformteksten synliggør en intention om at skabe bedre undervisning, der styrker elevernes læring og trivsel (Aftaletekst 2013). På denne baggrund lægger vi i denne rapport ud med en beskrivelse af, hvad der kendetegner de faglige og sociale fællesskaber i de seks klasser, som indgår i undersøgelsen. Vi er især optagede af at afdække, hvad der motiverer og engagerer eleverne i at deltage aktivt i disse fællesskaber, jf. det første forskningsspørgsmål.

I den forbindelse sigter folkeskolereformen også mod at udvikle lærernes evne til at udøve god klasseledelse (Aftaletekst 2013). Antagelsen er, at god klasseledelse er med til at skabe et godt læringsmiljø – socialt såvel som fagligt. Analysen på baggrund af de seks klasser, som indgår i denne undersøgelse, viser, hvordan god klasseledelse med angivelse af tydelige forventninger og instruktioner samt en anerkendende tilgang til eleverne kan motivere dem til at deltage i de faglige og sociale fællesskaber. Det gælder uanset elevsammensætningen i den konkrete klasse. Observationerne viser imidlertid, at lærerne generelt synes at lykkes bedst med at udføre god klasseledelse i de klasser, hvor andelen af udfordrede elever er relativ lav. Det kommer fx til udtryk ved, at adfærdsregulerende teknikker effektueres med større virkning og gennemslagskraft i disse klasser.

Det sociale aspekt af klassemiljøerne er vigtigt. Både observationer, men i særlig grad interview med særligt eleverne, viser, at betydningen af henholdsvis venner og uvenner fylder på godt og ondt. Det tydeliggøres særligt, når eleverne frit – ved at tegne eller skrive – udtrykker, hvad der udgør en god skoledag. Det udtrykkes både ved tilstedeværelsen af gode lege og frikvarterer med vennerne, men også ved fraværet af konflikter og uvenskaber. Observationerne giver eksempler på, at konflikter fra fx frikvarterer sniger sig med ind i klasselokalet og gør de involverede elever demotiverede og uengagerede omkring det faglige, hvis ikke de håndteres. Omvendt er der også mange eksempler på, hvor uproblematisk relationerne kan være, når der *ikke* er konflikter, men snarere gode legeoplevelser i fx frikvarteret. Her går eleverne trygt og glade til timerne og er parate til at modtage undervisning. I de klasser, hvor der er et synligt velfungerende socialt miljø, synes der at være bedre mulighed for, at eleverne kan fokusere på de faglige aspekter af skolen.

Når det gælder klassernes faglige miljøer, er forstyrrende larm og uro et aspekt, som fylder meget, og som spontant dukker op som emne i nogle af interviewene. Det gælder særligt i to af klasserne, som samtidig er kendetegnet ved et stort antal udfordrede elever. Observationer i flere forskellige sammenhænge med forskellige lærere, vikarer m.m. i de to klasser viser, at sammensætningen af elever synes at have betydning for oplevelsen af forstyrrende støj og uro. Samtidig har vi dog også observeret, hvordan den enkelte lærers evne til at rammesætte og strukturere undervisningen kan afdæmpe dette. Vigtigt i denne sammenhæng er også at påpege betydningen af opbygningen af gode, tillidsfulde relationer mellem lærere og elever.

Observationerne og interviewene med eleverne viser videre vigtigheden af at skabe systemer, som tydeliggør for eleverne i klassen, hvad de skal gøre, når de har brug for hjælp. Interviewene med eleverne viser endvidere vigtigheden af en kultur, hvor det opleves som helt naturligt og legitimt at have et behov for hjælp fra enten læreren eller fra klassekammerater. På tværs af de undersøgte skoler og klasser, viser observationerne, hvordan elever, som søger om hjælp, men er nødt til at afvente hjælp i et tidsrum, som opleves for langt, bliver ukoncentrerede. Det kan resultere i, at eleverne bliver passive eller i stedet begynder at forstyrre andre. I observationerne har vi også set eksempler på, hvordan en klar og veldefineret struktur samt tilgængeligt hjælpesystem kan fastholde elevernes motivation omkring de faglige opgaver. Disse systemer synes på baggrund af vores analyser at være vigtige for elever med socio-emotionelle udfordringer – og især dem, som også er fagligt udfordrede.

Vores analyse på de tre skoler understreger betydningen af gode lærer-elev-relationer. Lærerne fortæller, hvordan de er meget opmærksomme på at hjælpe især de udfordrede elever med at få plads i det sociale fællesskab i klassen, men også på at hjælpe dem med at få positive faglige oplevelser.

Motivation og engagement i regi af reformen

På tværs af undersøgelsens seks klasser er der betydelige forskelle på, ikke blot hvordan reformens forskellige elementer kommer til udtryk, men også hvor tydelige "fingeraftryk" elementerne efterlader sig. Sådanne forskelle er helt forventelige givet reformens store indbyggede frihedsgrader, hvad angår konkret implementering.

Når vi søger at besvare, hvordan folkeskolereformens elementer ser ud til at understøtte elevernes motivation og engagement, jf. undersøgelsens andet forskningsspørgsmål, bringer analysens resultater følgende reformelementer i fokus:

- Inddragelse af bevægelse
- Brug af it
- Skoledagens længde.

Mens bevægelse i undervisningen og brugen af it (specifik ses der primært på brug af tablets) umiddelbart ser ud til at fremme elevernes motivation i undervisningen i de seks case-klasser, så er oplevelsen af skoledagens længde noget mere kompleks. Sidst i afsnittet giver vi et indblik i elevernes oplevelse af de reformelementer, som af forskellige grunde fremstår mindre tydeligt i analysen. Det gælder fx lektiehjælp og faglig fordybelse og den understøttende undervisning.

Bevægelse i løbet af skoledagen

Når det gælder *bevægelse* i undervisningen, tydeliggør både observationer, men også fokusgruppeinterview med elever og lærere, at der i undersøgelsens seks case-klasser primært er tale om aktiviteter, hvor pulsen skal op (fodbold eller rundbold), og/eller at hjernen skal have en pause (små bevægelsespauser som fx Just Dance). Særligt observationerne giver indtryk af et begrænset omfang af såkaldte læringsunderstøttende bevægelsesaktiviteter (dvs. fagligt integrerede øvelser). Dermed ikke sagt, at aktiviteter af denne karakter ikke finder sted i nogen af de seks klasser; de var bare ikke en del af undervisningen under observationerne på skolerne.

Eleverne er på tværs af undersøgelsens tre skoler og seks klasser generelt meget positivt stemte over for bevægelse i forbindelse med undervisningen. En gængs beskrivelse er, at de er "sjove", ligesom eleverne oplever, "at man får det lidt bedre i kroppen", " bliver bedre til at "koncentrere sig" eller "arbejder bedre" efter bevægelsesaktiviteter. Af disse grunde efterspørger eleverne også mere bevægelse i løbet af skoledagen. Det gælder ikke mindst i de timer, hvor eleverne oplever, at faget er "tungt" og "kedeligt". Det fortolker vi på den måde, at bevægelse løfter energiniveauet og regenererer engagement og motivation omkring skoleopgaverne. Der er dog også enkelte elever, som nævner, at timingen for en bevægelsespause nogle gange er skæv. Det gælder fx, når læreren indfører en bevægelsespause for hele klassen på et tidspunkt, hvor eleverne er i gang med en opgave, som kræver fokus, fordybelse og koncentration. Her fortæller eleverne videre, hvordan det kan opleves som en forstyrrelse, hvor de mister tråden. Med andre ord tyder analysen på, at bevægelsesafbræk af nogle elever kan opleves som demotiverende, hvis det sker, når vedkommende er fordybet og måske endda i flow.

Lærerne er mere delte i vurderingen af, om bevægelse i forbindelse med undervisningen er gavnligt. Det gælder især, når lærerne vurderer gavnligheden for de mere udfordrede elever. Mens nogle lærere generelt oplever det som positivt for eleverne med disse bevægelsespauser, fordi det fx giver dem ny energi, så oplever andre lærere, hvordan aktiviteterne er en kilde til uro, fordi nogle elever ikke formår at styre det og kommer "helt op at køre". Denne betragtning finder vi opbakning til i nogle af undersøgelsens observationer. Her viser det sig, at det især er de udfordrede og udadreagerende elever, som har det svært med at omstille sig til og "være i" disse aktiviteter. De kan også have svært ved at "falde ned igen" efterfølgende.

It i undervisningen

Vender vi blikket mod *brugen af it i undervisningen*, er øget og mere kvalificeret brug af it, som nævnt, et centralt element i den mere varierede skoledag. Undersøgelsen fokuserer primært på brugen af tablets, fordi de skoler og klasser, som er med i denne undersøgelse, har vist sig at have ganske forskellige tilgange til brugen af tablets i undervisningen. Det gælder fx, når læreren præsenterer timens formål og delmål, når eleverne øver deres læsning, eller når eleverne laver kreative opgaver som fx komponerer deres egen musik. Eleverne synes generelt, at det er sjovt at arbejde på tablets. Det siger de i fokusgruppeinterviewene, og det ses tydeligt i observationerne.

Observationerne viser dog også, at tablets ikke kun bruges til at løse opgaver, træne færdigheder osv. Tablets anvendes også af lærerne som belønningsinstrument. Observationerne i flere af de besøgte klasser viser, at eleverne gerne får tildelt en pause på 5-10 minutter med en tablet. Det gælder fx for elever, som har gjort det godt i timen. Spørger man eleverne, er mange af dem meget positivt stemte over for disse pauser. Det beskrives som "rart" eller "godt".

Interviewene viser imidlertid også, hvordan flere elever oplever, at det kan gå hen og blive en kilde til irritation eleverne imellem, hvis der – fra elevernes perspektiv – er utydelige retningslinjer for brugen af tablets. Hvem må, hvornår og hvorfor? Eleverne er selv bevidste om, hvordan en tablet

nærmest "hiver" i deres opmærksomhed, og på den måde udfordrer deres koncentration omkring det faglige. Lærerne tilkendegiver da også denne problemstilling om utilsigtet adfærd som en konsekvens af brugen af tablets.

De fleste lærere ser en vis værdi i at bruge tablets i undervisningen. Det gælder også i forhold til de udfordrede elever, hvor aktiviteter på tabletten kan give dem en alternativ læringsplatform, når de udfordres af de mere traditionelle undervisningsformer. For denne gruppe af elever kan tabletten tilmed være en afkoblingsmulighed. Det er dog samtidig lærernes vurdering, at brug af tablets i forbindelse med undervisningen undertiden kan udfordre *alle* elevers koncentration og fokus på undervisningen.

Skoledagen længde

Med reformen fik elever på alle klassetrin flere undervisningstimer. Derfor har skoledagens længde helt fra starten været et meget omdiskuteret aspekt af reformen. I fokusgruppeinterviewene til denne undersøgelse udtaler mange af eleverne sig tydeligt omkring, at de oplever, at skoledagen er for lang. Den lange skoledag gør ifølge elevernes egne udsagn dem "megatrætte".

Udtalelser som disse optræder ofte spontant i interviewene, selvom interviewguiden ikke indeholder spørgsmål herom. Denne spontanitet understreger, at det er et tema, der tales om i skolen såvel blandt eleverne samt mellem lærere og elever – mens enkelte udtalelser synliggør, at det også er et emne, der tales om i hjemmene.

Det gælder også for elever i 2. klasse, som ikke har oplevet en skolehverdag før reformen. Det sker endvidere på den af de tre skoler, som har brugt den lovmæssigt forankrede mulighed for at forkorte skoledagen ved at reducere antallet af UU-timer for til gengæld at yde yderligere faglig støtte og undervisningsdifferentiering ved hjælp af ekstra personale i klasserne. Også her synes eleverne, at skoledagen er for lang.

Når eleverne forklarer, hvornår de er særligt trætte, lyder det typisk, at skoledagen opleves som "alt for lang", når de har timer, som er "kedelige", når der er dobbelttimer sidst på dagen, eller når eleverne ikke bliver fagligt udfordret. I forbindelse med fokusgrupperne peger flere elever på tværs af klassetrin og skoler paradoksalt nok på, hvordan korte (målt i antal klokketimer) dage i skemaet "virker" som de længste, hvis undervisningen vel at mærke opleves som kedelig, ensformig, med dobbelttimer eller ikke er tilpas differentieret på elevniveau. Omvendt opleves tiden nærmest at flyve afsted, når eleverne oplever, at faget er sjovt, spændende og interessant, og når de får tildelt en høj grad af selv- og medbestemmelse i forhold til fx emner, gruppesammensætning, mv. Det, som i analysen således fremstår som afgørende for oplevelse af, om en skoledag er lang eller ej, er indhold, organisering og styringen af dagens sidste timer på skoleskemaet.

Lektiehjælp og faglig fordybelse og understøttende undervisning

Andre af reformelementerne fremstår mindre tydelige i de seks case-klasser. Et af disse er lektiehjælp og den faglige fordybelse. Som et led i reformen har eleverne både krav på og pligt til at deltage i skolens tilbud om lektiehjælp, som enten kan være i form af særskilte lektioner/moduler i skemaet, eller som en integreret del af den fagopdelte undervisning. På to af skolerne i undersøgelsen har de en de facto-politik om at være lektiefri på i hvert tilfælde nogle af klassetrinene forstået som, at eleverne ikke skal have lektier for derhjemme.

Der er også på de tværs af vores seks case-klasser forskellige måder at håndtere lektier og lektiehjælp på. Placeringen af særskilte timer til lektiehjælp er fx nogle steder sidst på dagen, fordi her er eleverne "alligevel trætte", og der er en implicit accept lærerne imellem om ikke at forvente det helt

store fagligt af eleverne på dette tidspunkt. Analysen af elevernes udsagn viser også, at lektiebegrebet er under forandring, og der pågår en diskussion på skolerne om, hvorvidt lektierne er noget, man overhovedet bør få for, og om det i givet fald forventes, at eleverne skal lave dem færdige derhjemme, tæller den daglige frilæsning derhjemme som lektier, osv.

Ud over muligheden for at få hjælp til lektierne inden for undervisningstiden, slår reformen fast, at undervisningen skal tilrettelægges således, at eleverne også har mulighed for faglig fordybelse. Faglig fordybelse organiseres på nogle skoler i sammenhæng med lektiehjælpen, mens det andre steder nærmest fremstår sammensmeltet med den understøttende undervisning.

Understøttende undervisning er det reformelement, som umiddelbart udmøntes mest forskelligartet på tværs af undersøgelsens tre skoler. Det er helt forventeligt, da lovgivningen lægger op til en bred vifte af mulige aktiviteter og tiltag i regi af understøttende undervisning. Understøttende undervisning er læringsaktiviteter, der for det første skal understøtte den fagopdelte undervisning, ligesom det for det andet sigter bredere ved at fokusere på at styrke elevernes sociale kompetencer, trivsel og motivation.

Den væsensforskellige udmøntning gøres tydeligt i observationerne. Den konkrete operationalisering af UU-timerne på særligt den ene af skolerne synes i høj grad at motivere og engagere eleverne der. På denne skole anvendes UU-timerne til en slags projekttid, hvor fokus er på at dyrke elevernes interesser, og for eleverne er der en høj grad af med- og selvbestemmelse. Ikke kun eleverne udtrykker begejstring, men også lærerne. Sidstnævnte bruger udtryk som "genial" og "fantastisk", når de beskriver oplevelsen af faget. Flere af eleverne beskriver det som deres bedste fag, ligesom nogle af eleverne fortæller i interviewene, hvordan dagen ikke føles så lang, når man har projekttid. Lærerne på denne skole understreger samtidig, at der er behov for en tilpas grad af styring og rammesætning af dette undervisningsmodul – særligt for de yngste elever og for de udfordrede elever. Elevernes selv- og medbestemmelse samt lærernes styring af understøttende undervisning skal med andre ord doseres i rette mængder.

Opmærksomhedspunkter

På baggrund af analysens resultater udfolder vi her en række opmærksomhedspunkter. Opmærksomhedspunkterne kan, som også tidligere rapporter i regi af følgeforskningen vedrørende folkeskolereformen har peget på, være relevante at inddrage i en dialog om videreudviklingen af folkeskolen under folkeskolereformen. Relevante, fordi de oplevelser og betragtninger, som eleverne på de tre skoler tilkendegiver, kan være genkendelige for andre skoler, uagtet at den konkrete udmøntning af reformen og dens mange elementer vil se forskellig ud fra skole til skole.

Vi fremfører to opmærksomhedspunkter, som knytter sig til analysens forskningsspørgsmål.

Et *første opmærksomhedspunkt* vedrører den rette dosering af variation, struktur og genkendelighed, som synes vigtigt for *alle* elever og især for nogle af de udfordrede elever. Med omstillingen til øget inklusion in mente har vi i denne undersøgelse haft et særligt blik for elever, som er udfordrede i forhold til deres socio-emotionelle adfærd i skolen. Mange af disse elever har gavn af struktur og genkendelighed i deres hverdag. Reformen lægger op til mere variation, som blandt andet kommer til udtryk i form af uundgåelige skift mellem aktiviteter, lærere, pædagoger, lokaliteter, samarbejdsrelationer mv. i løbet af ugen, mellem lektioner/moduler; og i løbet af timen. Variation og skift, som kan være motiverende og berigende for de fleste elever, men krævende og frustrerende for andre elever. Med reformens mål om, at *alle* elever skal trives og udvikle sig fagligt, vil doseringen af variation og genkendelighed/struktur være afgørende. Rapportens analyser tyder på, at lærernes

evne til at udføre god klasseledelse, herunder at strukturere og styre de variationsskabende reformelementer, er vigtig for, at undervisningen kan blive en succes for *alle* elever – herunder også de udfordrede elever.

Et *andet opmærksomhedspunkt* vedrører implementeringen af nogle af reformens mere "usynlige" elementer, hvis potentiale i forhold til at motivere og engagere eleverne formentligt endnu ikke er udtømt på de tre skoler, vi har besøgt. For det første har vi set, at eleverne efterspørger mere bevægelse, og særligt 4. klasse oplever, at bevægelse indgår mindre hyppigt i hverdagen end tidligere. For det andet er der flere eksempler på, at eleverne efterspørger tid og ro til faglig fordybelse, og de kan nærmest blive irriteret over "afbrydelser" på det "forkerte" tidspunkt. Samtidig har vi, især på én af skolerne, set, hvor stor en succes skolen har med at stimulere elevernes motivation og engagement ved at fostre deres nysgerrighed og drive deres lyst til læring frem i regi af understøttende undervisning. Det sker i et kreativt rum, som er rammesat og struktureret af lærerne, så alle elever får mest mulig udbytte heraf på hver deres niveau. Analysen af det kvalitative materiale, vi har indsamlet fra disse tre skoler, peger i retning af, at eleverne meget gerne vil udfordres fagligt, ligesom de gerne vil fordybe sig i det kreative og gøre det selvstændigt. Ud fra analysen fordrer dette igen en tilpas dosering af lærerstyring og elevernes selv- og medbestemmelse for at udnytte dette potentiale bedst muligt.

På baggrund af denne undersøgelses resultater fremstår det derfor relevant at spørge, hvordan skolerne bedst muligt bevarer momentum i forhold til implementering og (videre-)udvikling af alle reformens elementer og intentioner? Både de synlige og mindre synlige. Med andre ord er det en overvejelse værd, om der bør stoppes op for at vurdere og reflektere over, hvordan intentionerne med reformelementer på den enkelte skole bedst kommer i spil, så de kommer *alle* elever til gavn og glæde.

1 Indledning

Den danske folkeskole skal give eleverne en lang række faglige kundskaber og færdigheder samtidig med, at deres trivsel og alsidige udvikling skal sikres. Skolen skal derudover forberede og udvikle eleverne til at uddanne sig videre. Det skal alt sammen opnås i et tæt samarbejde imellem skolen, eleverne og deres forældre.

I folkeskolens formålsparagraf står der blandt andet, at skolen skal "udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (UVM, 2017; §1, stk. 2). Med andre ord er det en integreret del af selve *formålet* med folkeskolen, *at eleverne skal have mulighed for at udvikle og udfolde deres motivation for læring*. Det skal ske igennem deltagelse i aktiviteter, der understøtter elevernes engagement og virkelyst.

Denne rapport giver en stemme til eleverne på folkeskolens yngre klassetrin. Vi undersøger ved hjælp af kvalitative metoder, hvad der motiverer og engagerer dem i deres skolegang. Det gør vi på et tidspunkt, hvor den seneste reform af folkeskolen har været under implementering i godt tre år.

De to primære forskningsspørgsmål, som driver undersøgelsen, er følgende:

- Hvad motiverer eleverne på folkeskolens yngre klassetrin til at deltage aktivt i skolens faglige og sociale fællesskaber?
- Hvordan understøtter folkeskolereformens forskellige elementer elevernes motivation og engagement?

Rapportens fokus på elevernes motivation og engagement udgår fra den forskning, som dokumenterer, at en høj grad af motivation, engagement og aktiv deltagelse blandt eleverne er afgørende for, at de trives og udvikler sig fagligt (se fx Alderman, 2007; Rangvid, 2016). Det fremføres ofte i den danske kontekst, at trivsel i skolen er en væsentlig forudsætning for læring (Dammeyer, 2017). Elever, som trives, har alt andet lige nemmere ved at finde motivationen og blive engageret i undervisningen. Samspillet går også den anden vej: elever som er aktivt deltagende i undervisningen, og som oplever sig fagligt anerkendt, trives også bedre i skolen (Rangvid, 2016).

På tværs af de to forskningsspørgsmål, er det endvidere vores ærinde at have et blik for *elevernes forskelligheder*. Hvad der helt præcist skaber mest mulig trivsel og læring for alle elever i skolen, kan der selvfølgelig ikke svares entydigt på. For den enkelte elev er hverdagen i skolen et komplekst, dynamisk samspil mellem individuelle, sociale og kontekstuelle forhold. Det individuelle handler om både kognitive evner og personlighedstræk, men også om "bagagen" hjemmefra, dvs. familiens opbakning og socioøkonomiske ressourcer. Det sociale handler om relationerne mellem klassekammeraterne samt imellem lærer og elev. Konteksten udgøres af såvel klassekonteksten – hvordan læreren tilrettelægger og gennemfører undervisningen – men også af den mere overordnede skolekontekst – herunder skoleledelsens prioritering af ressourcer. Disse forhold er med til at forme rammerne for elevernes hverdagsoplevelser i klassen og i skolen.

Med afsæt i et flerstrengt kvalitativt datamateriale ønsker vi med denne rapport at få elevernes perspektiver på, hvordan de oplever hverdagen i den danske folkeskole, som den udspiller sig i efteråret 2017. Det er, som nævnt, godt tre år efter folkeskolereformen trådte i kraft i august 2014. Derfor spiller betydningen af reformens forskellige elementer også en væsentlig rolle i analysen. Datamaterialet omfatter observationer af elever fra i alt seks klasser på 2. og 4. klassetrin fordelt på

tre skoler. Blandt disse elever er der gennemført 17 fokusgruppeinterview med i alt 68 elever. Der er også gennemført interview med klassernes lærere og forældrerepræsentanter.

1.1 En folkeskole i forandring

Folkeskolereformen var resultatet af en bred aftale opnået i Folketinget i juni 2013 om behovet for et fagligt løft af folkeskolen. Ifølge aftaleteksten har reformen tre overordnede målsætninger:

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes bl.a. gennem respekt for professionel viden og praksis.

For at opnå disse mål skal eleverne have en længere og mere varieret skoledag, som indeholder mere og bedre undervisning. Ud over flere timer i dansk og matematik, er skoledagens længde udvidet for at give plads til mere variation, heriblandt 45 minutters daglig bevægelse i skoletiden, mulighed for lektiehjælp og faglig fordybelse, understøttende undervisning samt endnu flere udadrettede aktiviteter i regi af det man kalder den Åbne Skole. Folkeskolerne har med reformen fået store frihedsgrader, hvad angår implementeringen af de enkelte reformelementer. Det betyder, at skolerne udmønter og realiserer reformen med udgangspunkt i skolens lokale kontekst.

Da startskuddet til folkeskolereformen i august 2014 lød, var skolerne i forvejen præget af andre vigtige forandringer. Det gælder ikke mindst arbejdet med at omstille sig til øget inklusion af elever med særlige behov. Skiftende regeringer og kommunerne har siden 2011 arbejdet målrettet for, at færre elever bliver henvist til segregeret specialundervisning, hvilket vil sige undervisning i specialskoler og specialklasser. Med inklusionslovgivningen fra 2012 fik kommuner og skoler mulighed for mere fleksibilitet i forbindelse med at tilrettelægge undervisningen for elever med mindre støttebehov. I forbindelse med kommuneaftalen for 2013 blev der endvidere indgået en aftale med følgende målsætninger for inklusionsarbejdet:

- Andelen af elever i folkeskolens almenundervisning skulle øges fra 94,4 % i 2010 til 96,0 % i 2015
- Det faglige niveau skulle styrkes
- Elevernes trivsel skulle fastholdes.

Denne proces kom til at hedde "omstillingen til øget inklusion". Omstillingen indebar både færre henvisninger af elever til de segregerede specialtilbud og deciderede tilbageførelser af elever med særlige behov til almenmiljøerne (Nielsen & Rangvid, 2016).¹

Som følge af Inklusionseftersynets afslutning i foråret 2016 blev den daværende regering og Kommunernes Landsforening (KL) enige om at afskaffe den kvantitative 96 procentmålsætning. Det overordnede mål er fortsat, at flest mulige elever modtager undervisning i almenområdet. Tanken er, at det skal lykkes ved fortsat at styrke de inkluderende læringsmiljøer i almensektoren til gavn for alle elever, og at der i højere grad tages højde for den enkelte elevs behov (Nielsen & Rangvid,

¹ For at give et indtryk af omfanget, kan det her nævnes, at der i 2014/15 var ca. 6.000 elever, der blev tilbageført, mens det i skoleåret 2010/11 var ca. 1.800 elever (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Det svarer til, at hver skole i gennemsnit tog imod op til 4-5 flere tilbageførte elever i skoleåret 2014/15 sammenlignet med situationen fire år tidligere (Henze-Pedersen, 2016).

2016). I praksis betyder dette, at skolernes almene klasser alt andet lige rummer flere elever med forskellige faglige, sociale og adfærdsmæssige udfordringer i dag, end de gjorde tidligere.

Opsummerende er det derfor væsentligt at holde sig for øje, at når vi undersøger elevernes motivation og engagement i folkeskolen, så er der tale om skoler, der er præget af andre forandringer end kun folkeskolereformen fra 2014. Ud over nationale inklusionsmålsætninger, vil der også være skoler, som er påvirket af andre betydningsfulde kommunale og lokale forandringer som fx skolesammenlægninger (Nielsen & Rangvid, 2016; Kjer & Jensen, 2017). Det er med afsæt i en anerkendelse af forandringer og ændrede rammebetingelser som disse, at vi undersøger, hvordan eleverne på folkeskolens yngre klassesetrin engageres og motiveres i deres hverdag i folkeskolen i efteråret 2017.

1.2 Fokus på variationen blandt eleverne

I krydsfeltet mellem folkeskolereformens nyskabelser og målet om at skabe inkluderende læringsfællesskaber, fokuserer vi derfor denne undersøgelse på *variationen* blandt elevernes oplevelser. Vi undersøger, hvordan elever med forskellige forudsætninger oplever, vurderer og responderer på de mange forskellige måder, undervisningen tilrettelægges på, herunder forskelle i, hvordan reformelementerne udmøntes på de enkelte skoler. Rapportens etiske og metodiske målsætning er at give plads til så mange forskellige elevstemmer som muligt.

Hvordan man bedst identificerer relevante forskelle mellem elever, er der mange mulige svar på. Vi har i denne rapport valgt at skelne mellem elever med og uden socio-emotionelle udfordringer. Det gør vi, fordi vi fra andre undersøgelser ved, at elever med sådanne udfordringer har det sværere i skolen både trivselsmæssigt og fagligt (i en dansk kontekst henvises der til Nielsen & Rangvid, 2016 og Nielsen m.fl. 2017). I denne rapport bruger vi benævnelsen 'udfordrede elever' om denne gruppe. Målet er at skabe et empirisk grundlag, som bidrager til at give et nuanceret og bredt billede af, hvad der motiverer og engagerer eleverne i folkeskolen.

Læsevejledning

Rapportens to forskningsspørgsmål fungerer som undersøgelsens røde tråd. I det efterfølgende kapitel 2 beskriver vi forskningsdesign, dataindsamling og analysemetode. Derudover beskriver og forklarer vi nærmere, hvordan vi identificerer de udfordrede elever. Vi understreger allerede nu, at dette *ikke* er en undersøgelse af inklusion. Vores hensigt er at afdække bredden i elevernes syn på undervisningen i folkeskolens almene klasser godt tre år efter folkeskolereformens ikrafttræden. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af analysestrategien. I kapitel 3 præsenterer vi rapportens teoretiske fundament: et blik på elevens motivation og engagement i forskningslitteraturen. Det er dette teoretiske perspektiv, som har betinget den empiriske undersøgelses dataindsamling og analyse. I kapitel 4 beskriver vi de seks case-klassers sociale og faglige miljøer ud fra observationer af elevernes ageren i skoletiden og udsagn i forbindelse med fokusgrupperne. Vores fokus er her at adressere det første forskningsspørgsmål. I kapitel 5 analyserer vi, hvordan eleverne responderer på de forskellige undervisningsformer, de møder, hvor folkeskolereformens forskellige elementer, som fx bevægelse, lektiehjælp og faglig fordybelse, understøttende undervisning og udvidelsen af skoledagens længde, naturligvis spiller en fremtrædende rolle. Her er det således besvarelsen af undersøgelsens andet forskningsspørgsmål, som er i fokus.

2 Forskningsdesign og metode

I dette kapitel redegør vi for undersøgelsens forskningsdesign. Det vil sige, hvilke dele dataindsamlingen består af, samt hvordan vi tilgår analysen af det indsamlede materiale. Analysemetoden har et komparativt snit, således at vi sammenligner på tværs af skoler, klasser og forskellige elever, der hvor vi finder det meningsgivende.

2.1 Deltagende skoler, klasser og elever

Skolerne, som indgår i denne undersøgelse, er blevet rekrutteret i perioden ultimo august – oktober 2017. De tre folkeskoler er beliggende i tre forskellige kommuner på Sjælland: To skoler i Storkøbenhavn og en skole i Nordsjælland. Variationen i skolernes størrelse, en proxy for områdets socio-økonomiske kendetegn, den geografiske beliggenhed, og skolens generelle løfteevne er angivet i tabel 2.1.

Tabel 2.1 De tre skoler fordelt efter antal elever, elevernes sociale baggrund og beliggenhed

	Antal skoler
Antal elever på skolen 2017	
Under 300	
300-599	1
600-	2
Elevernes sociale baggrund (1)	
Stærk	1
Middel	1
Svag	1
Urbanisering (2)	
Hovedstadsområdet	2
Provinsby med over 50.000 indbyggere	1
Mindre provinsbyer	
Landdistrikt	
Generel skoleeffekt	
Stærk	1
Middel	1
Under	1

Noter: (1) Grupperingen er skønsmæssig på basis af oplysninger om indkomst og uddannelse fra dst.dk. (2) Hovedstadsområdet omfatter følgende 18 kommuner: København, Frederiksberg, Albertslund, Brøndby, Gentofte, Gladsaxe, Glostrup, Herlev, Hvidovre, Lyngby-Taarbæk, Rødovre, Tårnby, Vallensbæk, Ishøj, Greve, Ballerup, Rudersdal og Furesø. (3) VIVE skoleundersøgelse, Wittrup 2017.

Der er tale om forholdsvis store skoler, beliggende i storbyen eller provinsbyer. Hvad angår skolerne evne til at løfte elevernes faglige niveau, repræsenterer de tre skoler en vis variation: En af case-skolerne har en middel skoleeffekt², både generelt, og når der opdeles på fagene. Den anden skole har en over middel effekt generelt samt i fagene matematik og fysik/kemi, men en middel effekt

² Den beregnede skoleeffekt omfatter elevernes resultater i visse 9.-klasses-prøvefag, korrigeret for elevernes sociale baggrund. Beregningen antager, at elevernes karakterer er et resultat af a) skolens indsats (effekt) og b) elevens sociale baggrund. Når karaktererne korrigeres for elevens sociale baggrund, udtrykker resultatet "skolens effekt", dvs. hvor god eller dårlig skolen er til at frembringe gode elevpræstationer. Se Wittrup (2017) for den metodiske specificering.

i fagene dansk og engelsk. Den tredje case-skole har en under middel effekt generelt samt i fagene matematik og fysik/kemi, men en middel effekt i fagene dansk og engelsk.

Det viste sig at være en forholdsvis vanskelig opgave at rekruttere skoler til deltagelse i undersøgelsen inden for undersøgelsens tidsramme. Skolerne har takket nej til at deltage, fordi de i forvejen har været engagerede i mange andre projekter, hvorfor deltagelse i nye aktiviteter har været nedprioriteret på mange skoler. Spredningen på de i tabellen nævnte parametre er følgelig lidt mere begrænset end oprindeligt tiltænkt. Ikke desto mindre har vi opnået en vis variation, og samtidig skal det understreges, at det har været variation *blandt eleverne*, som har været omdrejningspunktet. Det har vi også brugt som grundlag for beslutningen om antallet af fokusgrupper på hver skole. Samlet set er den variation, vi har opnået i datamaterialet på elevniveau, ganske tilfredsstillende.

2.2 Dataindsamling og interviewpersoner

Det kvalitative materiale til brug for denne undersøgelse blev indsamlet gennem observationer og fokusgruppeinterview. Dataindsamlingerne blev gennemført i perioden fra november 2017 til januar 2018. Inden dataindsamlingen bad vi skolelederen på hver skole udvælge to klasser, som vi kunne besøge. Det skulle være klasser på henholdsvis 2. og 4. klassetrin, hvor vi skulle have mulighed for at:

1. observere eleverne i to hele skoledage
2. foretage 3-4 fokusgruppeinterview med udvalgte elever
3. gennemføre fokusgruppeinterview med to lærere og gerne også tilknyttede pædagoger
4. gennemføre interview med forældre fra de medvirkende klasser.

Disse klassetrin er valgt, fordi konklusioner i nærværende rapport kan perspektiveres til de kvantitative analyser, som er foretaget vedrørende de helt samme klassetrin til følgeforskningsprogrammet knyttet til folkeskolereformen³ (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017).

Der er gennemført i alt 17 fokusgruppeinterview med fire elever i hver gruppe: otte fokusgrupper med elever fra 2. klasse og ni fokusgrupper med elever fra 4. klasse. I alt har 68 elever således medvirket til fokusgruppeinterview i forbindelse med denne undersøgelse. Derudover har vi foretaget tre fokusgruppeinterview med klasse- eller kontaktlærere, som underviser de respektive klasser. I alt har der medvirket 10 lærere og 1 pædagog. Afsluttende interviewede vi forældrerepræsentanter fra to af klasserne i form af individuelle telefoninterview.⁴

³ Spørgeskemaerne blev udfyldt i foråret 2017, hvor disse elever har gået i henholdsvis 1. og 3. klasse. Analysen af disse spørgeskemabesvarelser blev afrapporteret i efteråret 2017 (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017).

⁴ I forbindelse med rekrutteringen af skolerne til projektet gjorde den ene af skolerne klart, at de ikke ønskede at medvirke til forældredelen. Derfor kunne vi kun forsøge at rekruttere forældre til interview på to af skolerne. Oprindeligt var det planen at gennemføre interview med forældre i form af fokusgrupper. Det viste sig imidlertid at være meget vanskeligt. Der, hvor det lykkedes, var der kun 1-2 forældre pr. klasse, som meldte sig, hvilket slet ikke er nok til at kunne gennemføre fokusgrupper på en meningsfuld måde. Derfor besluttede vi os for at rekruttere blandt forældrerepræsentanterne.

Tabel 2.2 Oversigt over interviewpersoner, interviewform og temaer

Hvem	Hvordan	Omfang	Temaer
Elever	Observation: – klassen som helhed – 2 udvalgte elever	Hele skoledagen	– Klassens sociale og faglige miljø – Enkeltelevers ageren i forskellige situationer 1 elev med socio-emotionelle udfordringer 1 elev uden socio-emotionelle udfordringer
Elever	Fokusgruppeinterview	30-60 min	– Trivsel: Tegneøvelse: En god skoledag – Undervisningsformer, herunder tavleundervisning, gruppearbejde m.m. – Reformelementer: fx bevægelse – Relationer: venner, lærer-elev – Fritidsliv
Lærere/ pædagoger	Fokusgruppeinterview	60-90 min	– Undervisningsformer og -remedier – Reformelementer – Pædagogiske og didaktiske værktøjer – Elev-elev-relationer – Klassefælleskaber
Forældre	Individuelt telefoninterview	30-60 min	– Børnenes motivation og engagement – Reformelementer – Relationer: elev-elev, lærer-elev – Klassefælleskaber – Fritidsliv

2.2.1 Identificering af elevernes forskelligheder

Der er åbenlyst mange forskellige måder at anskue elevers forskelligheder på. I denne undersøgelse fokuserer vi på forskelle i elevernes socio-emotionelle adfærd. Det gør vi, fordi vi ved, at børn med socio-emotionelle udfordringer har det sværere i skolen end andre elever (se fx Nielsen & Rangvid, 2016, Nielsen m.fl. 2017). Det gælder både, når eleverne skal koncentrere sig, men også når det handler om at leve op til de mange krav og forventninger, som en ganske almindelig skoledag stiller.

Børn med socio-emotionelle udfordringer har ikke nødvendigvis en diagnose, men i en skolesammenhæng vil eleverne typisk have nogle behov, som ligger ud over, hvad størstedelen af andre børn har. Det gælder fx hjælp til at strukturere dagligdagen, forstå kollektive beskeder, interagere på en hensigtsmæssig måde i sociale sammenhænge og i gruppearbejde, ligesom de kan have behov for flere pauser. En af intentionerne med folkeskolereformen er at skabe en mere varieret skoledag. Variation handler blandt andet om at anvende forskellige undervisningsformer og om at give eleverne valgmuligheder mellem relevante aktiviteter. Den slags variation er ikke som udgangspunkt en modsætning til struktur og genkendelighed, men den rette ”dosering” kan være afgørende for, at børn med socio-emotionelle vanskeligheder fungerer godt i deres hverdag i skolen. Det er et af de aspekter, som vi ønsker at belyse med denne undersøgelse.

Det er derfor vigtigt, at også elever med socio-emotionelle udfordringer kommer til orde i en undersøgelse som denne. Til det formål har klassernes lærere udfyldt det velkendte og validerede SDQ-skema for alle elever i klassen, inden den kvalitative dataindsamling påbegyndte. SDQ står for *The Strengths & Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997; Goodman m.fl. 2003, Becker m.fl. 2004).⁵

⁵ SDQ giver også mulighed for at se på domænet *prosocial adfærd*, hvor en høj score er positivt og indikerer styrker på dette område. Vi anvender ikke information om prosocial adfærd i denne analyse, men fokuserer derimod kun på de socio-emotionelle *vanskeligheder*. Det er parallelt med anvendelse af SDQ i Nielsen, Keilow & Westergaard (2017).

SDQ's styrke er, at det på baggrund af 25 spørgsmål afdækker elevernes socio-emotionelle styrker og vanskeligheder på en systematisk måde.

Et vigtigt spørgsmål – for de enkelte elever og for klassen som helhed – er betydningen af, at nogle elever i folkeskolens almenklasser har socio-emotionelle udfordringer. Dette er et tværgående tema gennem rapportens analyser. På baggrund af SDQ-scoren kan vi vurdere andelen af elever med socio-emotionelle udfordringer i de enkelte klasser, og som vi skal se i det følgende, er der stor forskel på denne andel på tværs af de seks klasser. Andelen af socio-emotionelt udfordrede elever kan yderligere kvalificeres ved at opdele i udadreagerende og indadreagerende adfærd.

I både observationerne og i fokusgruppeinterviewene har vi haft en generel opmærksomhed rettet mod klassen som helhed. For at fokusere vores observationer har vi derudover udvalgt to elever til observation i hver klasse; én med en lav og én med høj SDQ-score (se næste afsnit og bilaget). I forbindelse med analysen af datamaterialet har vi set på ligheder og forskelligheder mellem elever med og uden socio-emotionelle udfordringer som én dimension af den mangfoldighed af elevstemmer, vi har ønsket at bringe i spil. SDQ bruges ikke yderligere i analysen, og der henvises til bilaget for yderligere informationer. Elever med socio-emotionelle udfordringer benævnes herefter for læsevenlighedens skyld som 'udfordrede elever'.

2.2.2 De seks case-klasser

Figur 2.1 viser fordelingen af elever med henholdsvis indad- og udadreagerende adfærd fra de seks case-klasser. Hver elev er repræsenteret én gang, men kan have udfordringer på flere domæner. Derfor er der også en kategori, der angiver, at eleven har både indadreagerende og udadreagerende adfærd. I alt indgår 14 drenge og fire piger fra 2. klasse, og 13 drenge og fem piger fra 4. klasse.

Eleverne optræder som henholdsvis X (pige) eller Y (dreng) i figuren, hvis de scorer uden for normalområdet eller i grænseområdet på mindst ét af de to underliggende domæner inden for hver af kategorierne udadreagerende adfærd og indadreagerende adfærd. X og Y markeret med fed skrift repræsenterer elever uden for normalområdet i mindst ét domæne. De resterende elever, der optræder med X eller Y med almindelig skrifttype, har en score i grænseområdet. Elever med en score i begge kategorier er repræsenteret i kategorien "udad- og indadreagerende adfærd". Et eksempel er skole A, 2. klasse, hvor fire drenge har en score i grænseområdet på udadreagerende adfærd (Y Y Y Y), samt en pige med en score uden for normalområdet på både udadreagerende og indadreagerende adfærd (X).

Vi har valgt at angive, hvilken andel af klassernes elever har socio-emotionelle udfordringer i grænseområdet eller uden for normalområdet i 5-procentsintervaller. På skole B har 4. klassen 3 udfordrede elever, hvilket svarer til en andel på mellem 10-15 % af klassens elever. I den modsatte ende af skalaen har skole C's 2. klasse 10 udfordrede elever, hvilket svarer til mellem 35-40 % af klassens elever. Vi har blandt andet valgt denne fremstillingsform for at beskytte klassernes og dermed også elevernes identitet.

Tilsammen repræsenterer eleverne i de seks case-klasser således en bred variation, hvad angår antallet af elever med udfordringer inden for de forskellige domæner, jf. opdelingen i tabel 2.3. Dog er det samtidig meget tydeligt, at *andelen* af udfordrede elever, typen og graden af adfærdsmæssige udfordringer varierer betydeligt på tværs af klasserne.⁶ I en af klasserne er der således mellem 10-

⁶ Med udgangspunkt i et stort engelsk studie, er normscorene og cutoffs i udgangspunktet beregnet ud fra en tredeling sådan, at der i en population for hvert domæne er 10 % elever, der scorer uden for normalområdet, 10 % elever i grænseområdet og resterende 80 % elever inden for normalområdet. Dvs. cutoff-værdier ligger så tæt som muligt på denne fordeling (Meltzer, Gatward, Goodman and Ford 2000).

15 % af eleverne, som har problematisk socio-emotionel adfærd, mens der i to andre klasser er mellem 35-40 %.

Figur 2.1 Elever med socio-emotionelle udfordringer i de seks case-klasser

2. klasse (skole A)	4. klasse (skole A)
<i>5 udfordrede elever (svarende til 25-30 % af klassens elever)</i>	<i>6 udfordrede elever (svarende til 25-30 % af klassens elever)</i>
Udadreagerende adfærd Y Y Y Y	Udadreagerende adfærd Y Y Y Y Y X
Indad- og udadreagerende adfærd X	Indad- og udadreagerende adfærd
Indadreagerende adfærd	Indadreagerende adfærd
2. klasse (skole B)	4. klasse (skole B)
<i>4 udfordrede elever (svarende til 15-20 % af klassens elever)</i>	<i>3 udfordrede elever (svarende til 10-15 % af klassens elever)</i>
Udadreagerende adfærd Y Y Y Y	Udadreagerende adfærd
Indad- og udadreagerende adfærd	Indad- og udadreagerende adfærd Y Y
Indadreagerende adfærd	Indadreagerende adfærd X
2. klasse (skole C)	4. klasse (skole C)
<i>10 udfordrede elever (svarende til 35-40 % af klassens elever)</i>	<i>9 heraf udfordrede elever (svarende til 35-40 % af klassens elever)</i>
Udadreagerende adfærd Y Y Y	Udadreagerende adfærd Y Y Y X
Indad- og udadreagerende adfærd Y Y X	Indad- og udadreagerende adfærd Y Y
Indadreagerende adfærd Y Y X X	Indadreagerende adfærd Y X X

2.3 Metodisk strategi og fremgangsmåde

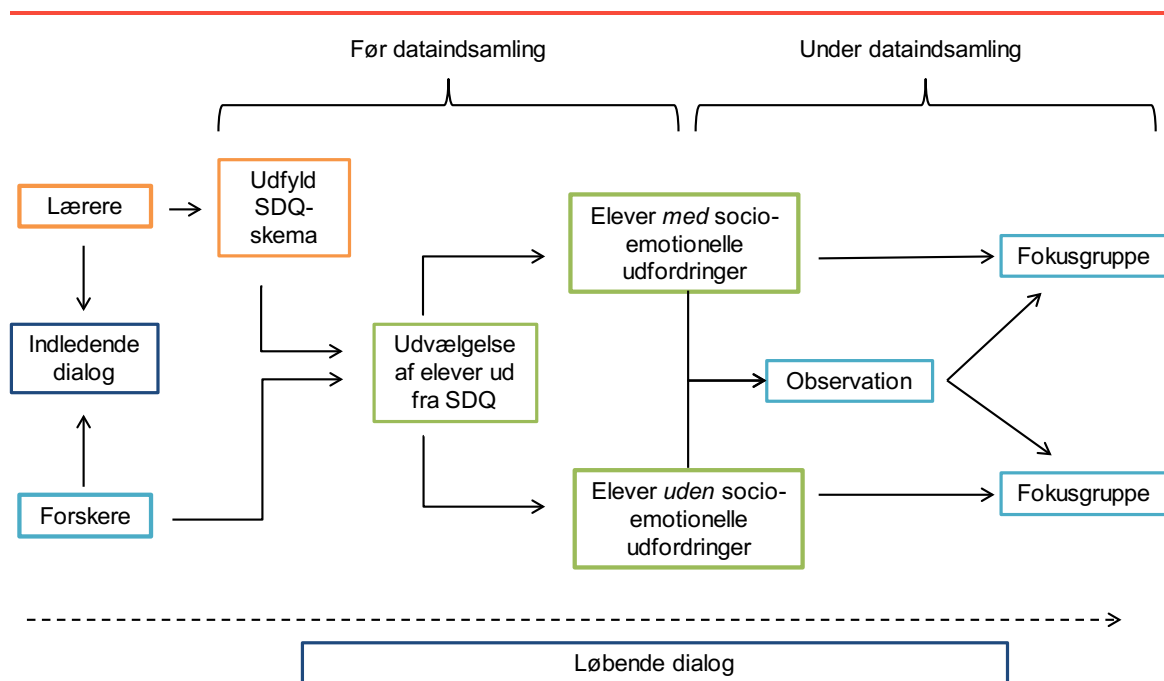
Denne undersøgelse kombinerer observationer med fokusgruppeinterview. De to metodiske tilgange til dataindsamling giver en række forskellige perspektiver, vinkler og nuancer i forhold til forståelsen af elevernes syn på og oplevelse af hverdagen i folkeskolen.

Fokusgruppeinterviewene bidrager med at afdække elevernes egne synspunkter; oplevelser og erfaringer i skolen, fx i forhold til oplevelse af forskellige undervisningsformer, relationer til klassekammeraterne mv. Herigennem kan der opnås kendskab til mulige motiver og mekanismer, som ligger til grund for elevernes måde at agere og reagere på. Derfor bruger vi i høj grad interviewene til at forsøge at forstå elevernes motivation. Gruppeinterviewet som metode muliggør forskellige perspektiver på samme fænomen, ligesom eleverne kan bruge hinandens synspunkter og vurderinger i en gensidig dialog.⁷

Observationer udgør et perspektiv "udefra". Disse bidrager med nogle mere fyldestgørende beskrivelser af elevernes attituder, tilgange og reaktioner på fx forskellige undervisningspraksisser, klassekammerater mv. Observationerne giver således viden om, hvordan eleverne udtrykker sig og reagerer fx i en given situation. Vi anvender især observationer til at vurdere udtryk for elevernes engagement.

Ved at kombinere observationsmetodens overordnede beskrivelser af elevernes adfærd, med interviewets beskrivelser af elevernes subjektive oplevelser, bidrager denne metodiske triangulering til en mere dækkende og nuanceret forståelse af, "hvad der rører sig" hos eleverne. Ved at inddrage flere datakilder og udføre særskilte og komparative analyser muliggør denne tilgang en gensidig validering af de indsamlede data. Såfremt konklusionerne underbygger hinanden, vil dette øge validiteten, ligesom forskelle vil illustrere nødvendigheden af flere metodiske tilgange for at afdække, om der alene er tale om metodisk betingede forskelle (Brinkman & Tangaard, 2015).

Figur 2.2 Processtart for den empiriske undersøgelse



Anm.: I løbet af observationerne har vi haft fokus rettet mod to elever i hver klasse: én elev med socio-emotionelle udfordringer og én elev uden. I fokusgrupperne har vi én gruppe med en observeret elev med socio-emotionelle udfordringer og en anden gruppe med en observeret elev uden socio-emotionelle udfordringer.

Afsluttende kan det nævnes, at vi har benyttet observationerne til at gøre interviewguidens spørgsmålsformuleringer mere konkrete ved fx at muliggøre henvisning til konkrete hændelser i klassen.

⁷ Der er subjektive perspektiver, der ikke kommer frem igennem fokusgruppeinterview. Hvis det er rent subjektive perspektiver, der har været formålet, havde individuelle interview været at foretrække.

Det har befordret stærkere og mere åbenbare associationer hos eleverne. I det næste afsnit redegør vi i dybden for fremgangsmåde i henholdsvis observationerne og interviewene.

2.3.1 Observationer

Vi foretog observationer med afsæt i en observationsguide til hver udformet på en sådan måde, at der var et skema til hver undervisningstime/modul. En sådan fokuseret guide centrerer naturligvis observatørernes "øjne" om bestemte forhold i klassen, hvilket automatisk også medfører et "fravalg" af observation af andre situationer og begivenheder.

Vi udvalgte, som tidligere nævnt, to elever i hver klasse, som vi havde et særligt fokus på i forbindelse med observationerne: én elev, hvis SDQ-score lå inden for normal- eller i grænseområdet samt en anden elev, hvis SDQ-score lå uden for normalområdet. Med to observatører til stede i hver klasse, betød det fokus på én elev til hver observatør. Det er dog vigtigt at understrege, at vi kun har observeret to udvalgte elever for at fokusere vores blik på observerbare forskelle og ligheder mellem elever henholdsvis med og uden socio-emotionelle udfordringer, for vi samtidig har haft øje for de andre elever i klassen samt klassens indre dynamikker socialt og fagligt. Vi har observeret hver klasse to hele skoledage frem til overgangen til fritidsordningen.

Inden vi påbegyndte vores besøg på skolerne, havde vi på forhånd prioriteret et antal elever, som vi ønskede at observere. Valget blandt de udfordrede elever blev truffet på baggrund af lærerens vurdering af, hvor stor en belastning elevens udfordringer er for 1) læreren selv og 2) klassen/gruppen som helhed. Her har vi lagt vægt på at observere elever, med udfordringer som udgør en forholdsvis stor belastning for læreren og/eller klassen. Beslutningen om at observere elever med vanskeligheder i en grad, som af læreren vurderes at belaste andre, er taget for at få et indblik i, hvordan sådanne elever indgår i klassernes sociale og faglige fællesskaber. Derudover har det været af interesse at undersøge, om reformens forskellige elementer som fx bevægelse i undervisningen, opleves anderledes af disse elever eller ej.

Inden for samme klasse har vi valgt at observere to elever af samme køn, således at der var mulighed for at sammenligne adfærd, som ikke påvirkes af køn. Som det fremgår af figur 2.1, er der langt flere drenge, der er vurderet til at have socio-emotionelle udfordringer end piger i de 6 case-klasser. Vi har dog tilstræbt at observere et lige antal piger og drenge på vores besøg.⁸

Det skal understreges, at det på ingen måde har været den specifikke elev, der har haft vores særlige interesse som individ, men snarere den observerede elev som et eksempel på henholdsvis en udfordret og ikke-udfordnet elev. De ikke-udfordrede elever blev valgt helt tilfældigt på dagen ved at danne os et hurtigt og umiddelbart overblik over resten af eleverne ved at observere klassen i 15 minutter den første lektion på den første observationsdag.

Observationsguiden, som vi har anvendt til dataindsamlingen, består af fire dele, hvor den første del vedrører faktuel information om klassen, deskriptive karakteristika ved undervisningen og klassen, fx klasseværelsets indretning, beskrivelse af læreren/fagpersonalet mv. Den anden del er struktureret omkring nogle forholdsvis brede temaer bl.a. overgange, relationer, klasserumsledelse, variation i undervisningen, fx tavleundervisning, gruppearbejde mv. samt lærerens brug af undervisningsremedier, fx fysiske, visuelle og teknologiske redskaber. Tredje del vedrører et gå-interview, som begynder ved overgangen fra undervisning til frikvarteret. Denne del har ikke forhåndsstrukturerede svarmuligheder, da der er lagt op til, at forskeren kan spørge eleven ind til fx en konkret situation eller reaktion i timen, som forskeren har fundet relevant (Kampmann, Rasmussen & Warming,

⁸ Vi har fravalgt at observere elever med anden etnisk baggrund end dansk for at undgå at andre aspekter som fx elevens eventuelle sproglige udfordringer, risikerer at "forstyrre" det analytiske fokus på socio-emotionel adfærd.

2017). Del fjerde del vedrører frikvarteret og er struktureret omkring, hvad eleven laver, hvordan eleven interagerer med andre børn, samt hvilken rolle eleven har i børnegruppen.

2.3.2 Fokusgruppeinterview

Vi har valgt at interviewe elever i fokusgrupper frem for individuelle interview, fordi gruppeinterviewet frembringer nogle dynamikker, som skaber nuancer i oplevelsen af virkeligheden. Mindre grupper er en velkendt ramme for elever i folkeskolen, og også af den grund skaber vi en tryk og velkendt ramme om en tillidsfuld dialog mellem klassekammeraterne. Vi foretog fokusgruppeinterviewene med afsæt i en semistruktureret spørgeguide, der er udarbejdet til hver respondentgruppe, se tabel 2.2.

Fokusgruppeinterviewene bestod af 4-5 elever fra samme klasse. De deltagende elever gik i efteråret 2017 enten i 2. eller 4. klasse. I hver fokusgruppe indgik én observeret elev – enten med eller uden socio-emotionelle udfordringer – samt tre andre elever fra klassen. Udvælgelsen af de andre tre elever til hver af fokusgrupperne skete som et tilnærmelsesvist tilfældigt udtræk fra klasselisten – dog altid i samråd med klassens lærere for at undgå en eventuel uheldig sammensætning, som vi som udefrakommende ikke kunne have kendskab til. Det overordnede mål har været at opnå en bred variation i hver gruppe samt en ligelig fordeling af kønnene. Der blev som hovedregel gennemført 3 fokusgruppeinterview pr. klasse af ca. 30-60 minutters varighed. I den ene klasse var det af praktiske grund kun muligt at foretage 2 fokusgruppeinterview. Interviewene blev gennemført i skoletiden af én forsker ad gangen for eleverne på 2. klassetrin, og i enkelte tilfælde af to forskningsmedarbejdere for elever på 4. klassetrin.

For at etablere et trykt rum med en tillidsfuld relation mellem interviewer og eleverne, startede interviewet med en visuel øvelse. Intervieweren bad indledningsvist børnene om at tegne en god skoledag. Nogle af børnene foretrak at skrive ord eller sætninger. Metoden kan anses som partecipatorisk og muliggør en aktiv anvendelse af elevernes materiale som en datakilde. Derudover har øvelsen gjort samtalen mere situeret og praksisnær (Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017). Metoden var i særlig grad virkningsfuld for elever på 4. klassetrin, men var også en nyttig udtryksform for eleverne på 2. klassetrin. Derudover udgør elevernes tegninger og skriftlige udsagn vigtige komponenter i analysedelen, som inddragelse heraf i kapitlerne 4 og 5 også viser.

Elevernes alder, kognition og kommunikative færdigheder har stor betydning for dataindsamlingsmetoden, da det afgør, hvordan børn ytrer sig, og hvad de *kan* ytre sig om (Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017). Vi valgte derfor at strukturere næste del af interviewet med udgangspunkt i 5-6 billeder, som viser typiske skolesituationer (fotograferet på andre skoler), fx forskellige undervisningsformer, såsom tavleundervisning, gruppearbejde mv. Billederne fungerede som en indgangsvinkel for dialogen og understøttede samtidig en mindre abstrakt og mere praksisnær samtale om elevernes hverdag i skolen (Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017). Under hvert emne viste interviewer et billede, som dannede afsæt for samtalen ved, at interviewer spurgte eleverne, om de kunne sætte ord på, hvad de så. For eleverne i 2. klasse var det flere gange nødvendigt at rammesætte billedet, men udgangspunktet var, at eleverne selv spontant – og uden voksen mediering – skulle udtrykke sig og sætte ord på deres umiddelbare reaktioner, tanker og synspunkter.

Af etiske årsager er spørgsmålene formuleret i generelle termer, således at samtalen ikke som udgangspunkt kom til at omhandle specifikke elever i klassen, se også 2.3.4.1. Det kunne selvfølgelig ikke undgås, at der enkelte gange blev talt om andre børn i klassen, men interviewer har hele tiden sikret, at dialogens fokus har været på, hvordan en sådan omtale kunne bruges som eksempel

på de generelle temaer som fokusgruppeinterviewet drejede sig om frem for fortællinger om specifikke børn. Vi valgte denne åbne tilgang, fordi vi ønskede at få indsigt i oplevelser og aspekter, der var relevante set fra elevernes perspektiv og netop derigennem give "børnene en stemme".

2.3.3 Analysestrategi

I analysen af datamaterialet har der været fokus på den cirkulære, iterative proces. Den cirkulære proces kan både forstås som en analytisk kobling på tværs af metoder og datakilder, men også som en vekselvirkning mellem henholdsvis en deduktiv og en induktiv tilgang.

I denne vekselvirkning har vi som udgangspunkt arbejdet ud fra en deduktiv strategi. På baggrund af undersøgelsens teoretiske ståsted, er materialet kodet, systematiseret og kategoriseret. I denne proces har vi i både observationer og interview haft fokus på, hvordan forskellige undervisningsformer synes at hænge sammen med elevernes motivation og engagement. Denne proces er primært foretaget i NVivo (Kjer & Nicolajsen 2017). Af andre temaer, som materialet er blevet kodet efter, kan nævnes:

- Reformelementerne, som fx bevægelse, lektiehjælp og faglig fordybelse samt understøttende undervisning
- Klasseledelse, herunder didaktik og pædagogik
- Relationer både eleverne imellem samt mellem lærere og elever

Derudover har vi arbejdet induktivt. Vi har fx printet de transskriberede interview ud, gennemgået dem linje for linje for at identificere bestemte mønstre i sprog, forståelser, vurderinger og betragtninger, som vi ikke har haft med i den mere lukkede kodning. Her har vi fx fundet det relevant at gå mere ind i:

- Elevernes oplevelse af skoledagens længde
- Koncentration samt forstyrrende støj og uro
- Vigtigheden af at få lov til at vælge og til at være med til at bestemme

Når vi kalder processen iterativ, betyder det, at vi efterfølgende har spejlet kodningerne i det induktive spor med resultaterne fra den deduktive kodning. På denne måde dannes koblinger på tværs af analysen, som det fx er tilfældet beskrevet i afsnit 5.7.

Alle interview er blevet optaget på en diktafon og derefter transskriberet (Kvale & Brinkman, 2014).

2.3.4 Ethiske overvejelser

Alle børn har ret til at blive hørt og lade deres meninger komme til udtryk. Det gælder også i forbindelse med forskningsprojekter som dette. En sådan betragtning synes særdeles relevant i lyset af de betydelige forandringer, som skolerne oplever i lyset af reformen og den fortsatte inklusionsdagsorden: Hvad synes eleverne, for hvem betydningen af reformen i sidste ende skal måles på?

Når børn skal høres, er det vigtigt at erkende, at børn er forskellige. Med denne erkendelse er det magtpåliggende, at der i forskningsprojekter som dette, medvirker børn med forskellige karakteristika. Når så mange forskellige børn som muligt udtaler sig, nuanceres billedet af skolehverdagen, som den opleves af eleverne. Børn med socio-emotionelle udfordringer, som er en gruppe, vi har et særligt blik på her, kan have mange oplevelser, som ligner de øvrige elevers. Men de kan også have oplevelser, som er væsensforskellige fra de andres. At få deres stemmer med i analysen beriger

materialet. At få så stor en diversitet blandt børnene med i en undersøgelse som denne afværger en eventuel tendens til at reducere kompleksiteten i, hvordan skolehverdagen opleves af eleverne. Når man gennemfører forskningsprojekter, som involverer børn, stiller det krav til den etik, som undersøgelsen hviler på. Vi gennemgår nogle få punkter herom i næste afsnit.

2.3.4.1 Børn som informanter og som undersøgelsesobjekter

I forbindelse med observationerne havde vi, som tidligere nævnt, foruden det generelle fokus på klassen som helhed, også fokus på to udvalgte børn i hver klasse: én elev med udfordringer og én elev uden. Det var meget vigtigt, at de to elever blev observeret yderst diskret, så ingen af eleverne på nogen måde følte sig "overvåget". Det indebar eksempelvis, at hvis forskningsmedarbejderen ikke fandt det naturligt i den konkrete situation at følge med observationseleven ud i frikvarteret, så valgte vedkommende at følge andre elever i deres leg i stedet for. Denne vurdering fra forskningsmedarbejderen afhang blandt andet af både elevens og de andre klassekammeraters åbenhed og nysgerrighed over for forskningsmedarbejderen generelt, men også af den konkrete situation. Et særligt eksempel herpå var en observeret elev, der én af dagene konstant gik ud og ind af klassen, og her valgte observatøren at blive i klassen for ikke at tydeliggøre, at fokus var på netop denne elev.

Et gennemgående tema, særligt i antropologien, vedrører grænseområdet mellem observation og deltagelse. Skal man blande sig, og hvis ja, hvornår og hvordan? Når vi observerer børn i en skole-sammenhæng, risikerer nogle af dem at blive involveret i større eller mindre konflikter. Det efterlader observatøren med ansvaret for at foretage et skøn om, hvornår man som observatør bør involvere sig. Når konflikter og alvorligere drillerier pågår, påhviler der naturligvis en moralsk forpligtelse i at indtræde som voksen og regulere elevernes adfærd og handlinger. Men det er et dilemma. For omvendt er rollen som observatør af netop sådan en gruppe at se og betragte i elevernes naturlige kontekst. Derudover indtræder vi i klassen som en "anden" voksen. Børnene udreder hurtigt, at vi ikke er lærere, som de kan gå til for at få hjælp, men derimod mere ligeværdige individer – uden for lærer-elev-magtrelationen, som eleven kan følges med til frokost eller være sammen med til fodbold i frikvarteret. Vores vurdering har været, at hvis vi blandede os for meget i fx konflikter, kunne der være en risiko for at miste børnenes "ligeværdige" syn på os. Når det er sagt, har vi kun været vidner til mindre konflikter, og vi har kun i ét tilfælde blandet os. Det skete uafhængigt af de to observerede elever i den pågældende klasse, og i en situation, hvor flere af eleverne var kede af det, og der herskede en noget kaotisk stemning i klassen. Her fandt vi behov for at skride til handling, og en af observatørerne gik hen til eleverne og hjalp dem med at udrede deres kontroverser.

I forbindelse med fokusgrupperne sikrede vi, som tidligere nævnt, at læreren fandt gruppens sammensætning passende. Passende forstået på den måde, at der fx ikke var elever, der på nogen måde ville føle sig dårligt tilpas i situationen som sådan eller i den specifikke gruppe pga. fx indbyrdes konflikter eller lignende. Her tog vi særligt hensyn til de udfordrede elever, herunder hvem de ifølge læreren kunne fungere med i et gruppeinterview. Derudover var det, som beskrevet før, vigtigt for os, at intervieweren/observatøren ikke blev associeret med skolens personale, da dette ville forstærke den allerede skæve magtfordeling, der helt naturligt ligger i voksen-barn relationer (Eder & Fingerson, 2002 i Kvale & Brinkman, 2014). Derfor deltog vi netop i frikvartererne, når vi kunne. I forhold til interviewguiden kom vi på intet tidspunkt ind på følsomme emner. For eksempel spurgte vi ikke eleverne direkte, om alle har en ven i klassen, fordi det ville være at gå for tæt på.

Endelig er det i den analytiske fase vigtigt at holde sig for øje, at børn – ligesom alle andre mennesker – udvikler deres tanker, holdninger og synspunkter i de mange forskellige sociale fora, de deltager og indgår i (Maybin, 2006). Børns synspunkter dannes i samvær med forældre, bedsteforældre, ældre søskende, lærere, pædagoger og ikke mindst andre elever, og som de til en vis grad –

og oftest ubevidst – internaliserer. Forskellen mellem børn og voksne er dog, at børns stemme er mere påvirkelig, omskiftelig og foranderlig (ibid.).

Med denne sociale konstruktion in mente, er det derfor vigtigt, når børn anvendes som primærkilder i en interviewsituation, at være opmærksom på, at de tilegner sig det sprog, de hører i deres dagligdag og reproducerer det, som var det deres eget. Børn forstår og taler altså om verden på baggrund af det, de hører andre sige, og verdensopfattelsen kommer til udtryk i en interviewsituation. Når man analyserer børns udsagn, er det magtpåliggende at holde sig for øje, i hvor høj grad bestemte sætninger, ord og opfattelser genfindes på tværs af klasser og skoler. De stemmer, børnene hører og internaliserer, har i denne forbindelse betydelig indflydelse på den diskurs, der opstår blandt børnene. Et godt eksempel herpå er fx udtrykket "den lange skoledag", som eksisterer på tværs af skole og klasser, jf. afsnit 5.7. Påvirkningen sker også i selve interviewsituationen, hvor magtforhold mellem eleverne også gør sig gældende. Derfor har vi som interviewere været ekstra opmærksomme, når vi har udvalgt citater til analysen. Vi har fx været opmærksomme på, om der har været tegn på, at når én elev brugte et bestemt udtryk, om det førte til, at resten af gruppen så "automatisk" genbrugte det. I situationer, hvor det syntes at være tilfældet, har vi forsøgt at reducere brugen af de øvrige elevers "stemme" for ikke at give et skævt billede. En sådan brug af materialet beror på en grundig vurdering af det samlede materiale – dvs. både observationer og udsagn i forbindelse med fokusgruppeinterview.

3 Teoretiske perspektiver på elevers motivation og engagement

I dette kapitel redegør vi for det teoretiske afsæt for undersøgelsen. For at reducere kompleksiteten i undersøgelsens genstandsfelt, fokuserer vi på elevernes motivation for læring og deres engagement i skolen. De teoretiske perspektiver vi beskriver her, har betinget og formet de redskaber, vi har anvendt i forbindelse med dataindsamlingen, dvs. observations- og interviewguides, tegne-/skriveøvelsen samt de visuelle elementer, vi har brugt i fokusgrupperne med eleverne, jf. kapitel 2.

Den teoretiske ramme vi bevæger os indenfor, er den brede pædagogisk-psykologiske tilgang. Den trækker på såvel naturvidenskabelige, humanvidenskabelige som samfundsvidenskabelige tilgange. Vores indgang til analysen hviler især på en samfundsvidenskabelig tilgang, idet vores afsæt er sammenhængene mellem skolefaktorer uden for individet (fx folkeskolereformens forskellige elementer) og individets motivation og engagement. Fordi vi igennem observationer og interview forsøger at se og opfatte elevers engagement og motivation i undervisningssituationer, trækker vi selv sagt også på de mere psykologiske og adfærdsmæssige aspekter af den pædagogisk-psykologiske disciplin. Hvordan de forskellige undervisningssituationer udspiller sig, afhænger naturligvis af den enkelte lærer og de rammer, han eller hun agerer indenfor. Derfor trækker vi også på de pædagogiske og uddannelsesmæssige aspekter af disciplinen.

I dette kapitel definerer vi indledningsvist begrebet motivation i afsnit 3.1. Vi skelner mellem indre og ydre motivationsfaktorer. Selvom definitionen af motivation fokuserer på individet, så er børns læring kontekstafhængigt og situationsbestemt. I skolen løser eleverne konkrete opgaver, og de indgår i forskellige faglige og sociale aktiviteter og sammenhænge. Samarbejde med andre elever og interaktioner med lærere og andre voksne på skolen er derfor en helt naturlig del af hverdagen, som igen har betydning for elevernes engagement. Derfor udgør den overordnede skolekontekst og den konkrete læringssituation, eleven befinder sig i, en platform for, om elevens motivation for læring understøttes, udfoldes eller decideret udslukkes.

I afsnit 3.2 knytter vi derfor nogle teoretiske perspektiver på, hvordan en elevs engagement i skolearbejdet ikke kun afhænger af den individuelle motivation men også af de bredere kontekstuelle forhold. Her tænker vi på faktorer som fx undervisningens karakteristika, lærer-elev-relationen, det sociale klima i klassen, osv. Vores tilgang til at forstå børns engagement i en skolemæssig sammenhæng er således at fastholde et meget bredt perspektiv på, hvad der kan motivere eleverne til aktivt at indgå i læringsaktiviteter. Det gør vi, fordi vi mener, at både skoledagens opbygning og indhold samt ikke mindst kvaliteten af de relationer, eleverne indgår i og bidrager til, har betydning for deres motivation for læring, og at det kommer til udtryk i deres engagement i skolen.

3.1 Elevers motivation for læring

Forskningen viser, at elever, som er motiverede for at lære, klarer sig bedre i skolen og i det videre uddannelsessystem (Alderman, 2007, i Dammeyer, 2017). Ifølge Saeed & Zyngier (2012) kan motivation ses som en nødvendig forudsætning for elevers engagement i skolen.

Motivation hos den enkelte kan defineres som "en indre tilstand, som vækker, guider og fastholder adfærd – altså en form for indre psykisk energi eller kraft, som driver dig mod et personligt mål" (Dammeyer, 2017, s. 97). I en skolemæssig sammenhæng taler man om at gøre sig umage og at fokusere sin indsats for at opnå et bestemt mål (Saeed & Zyngier, 2009). Dammeyer (2017) giver

et overblik over forskningslitteraturen på feltet, som helt overordnet skelner mellem indre motivation og ydre motivation. Kort fortalt er elever motiveret af ydre faktorer, når de fx løser en opgave for at opnå en belønning, en anerkendelse af andre eller for at leve op til gældende normer. Omvendt er elever motiveret af indre faktorer, når eleven fx arbejder for at dygtiggøre sig selv, for at blive klogere og opnå en mestringsoplevelse. Ifølge Dammeyer (2017) er det sådan, at jo ældre eleverne bliver, desto større en rolle spiller den indre motivation, mens ydre faktorer som fx point, karakterer og lignende faktisk kan virke demotiverende. Sidstnævnte kan forekomme, hvis eleverne oplever, at den "ydre belønning fratager dem følelsen af autonomi og gør dem mindre kreative i løsningen af en opgave" (Houfort et al., 2002 som refereret til i Dammeyer, 2017).

Et lag dybere i forståelsen af den ydre motivation differentierer litteraturen mellem præstationsmotivation og undgåelsesmotivation. Elever, som er præstationsmotiverede, vil gerne anerkendes for deres skolearbejde, og de sammenligner sig med deres klassekammerater. Elever, som er undgåelsesmotiverede, er tværtimod bange for at komme i situationer, der "afslører" deres manglende forståelse eller ringere præstationer (jf. Elliot & Church, 1997, som refereret til i Dammeyer 2017).

3.2 Elevers engagement i skolen

Vores afsæt er, som argumenteret ovenfor, at både den generelle skolekontekst og den helt konkrete undervisningssituation spiller en rolle for, om den enkelte elevs motivation for læring bliver understøttet, så den kommer til udtryk i et højt engagement. Eller om konteksten og situationen i stedet udslukker en ellers høj motivation, som så kommer til at udtryk i et lavt engagement.

I forskningslitteraturen er der forskellige tilgange til, hvordan begrebet elevengagement ('student engagement') bør defineres og operationaliseres (se fx Rangvid, 2016 for en diskussion heraf). Når vi i denne undersøgelse taler om elevengagement, har vi fokus på elevens

5. *deltagelse* i faglige og sociale aktiviteter
6. *relationer* til klassekammerater, lærere og andre voksne på skolen.

Vi læner os således op ad Rangvid (2016), som med henvisning til Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) beskriver elevengagement som en psykosocial proces, der opstår i interaktionen mellem individuelle og sociale forhold. Hun understreger blandt andet, at elevengagement især betinges af klasse- og undervisningsmiljøet, men også af de overordnede forhold på skolen. Ligesom motivation er en vigtig forudsætning for læring, så er et højt engagement det også (Rangvid, 2016).

Det analytiske udgangspunkt for denne undersøgelse er Philip Schlectys engagement-model (2002). Vi har dog foretaget nogle tilpasninger for at tydeliggøre vigtigheden af de kontekstuelle faktorer, som kendetegner skolehverdagen (se Figur 3.1).

Som det fremgår af Figur 3.1, så kendetegnes Schlectys model ved at være dynamisk og situationel. Modellen inddeler engagement i fem mulige stadier på et kontinuum (vist som den vertikale pil i figur 3.1), hvor eleven til enhver tid kan befinde sig et forskelligt sted afhængig af den konkrete kontekst. Til venstre i figuren illustreres forskellige faser for motivation.

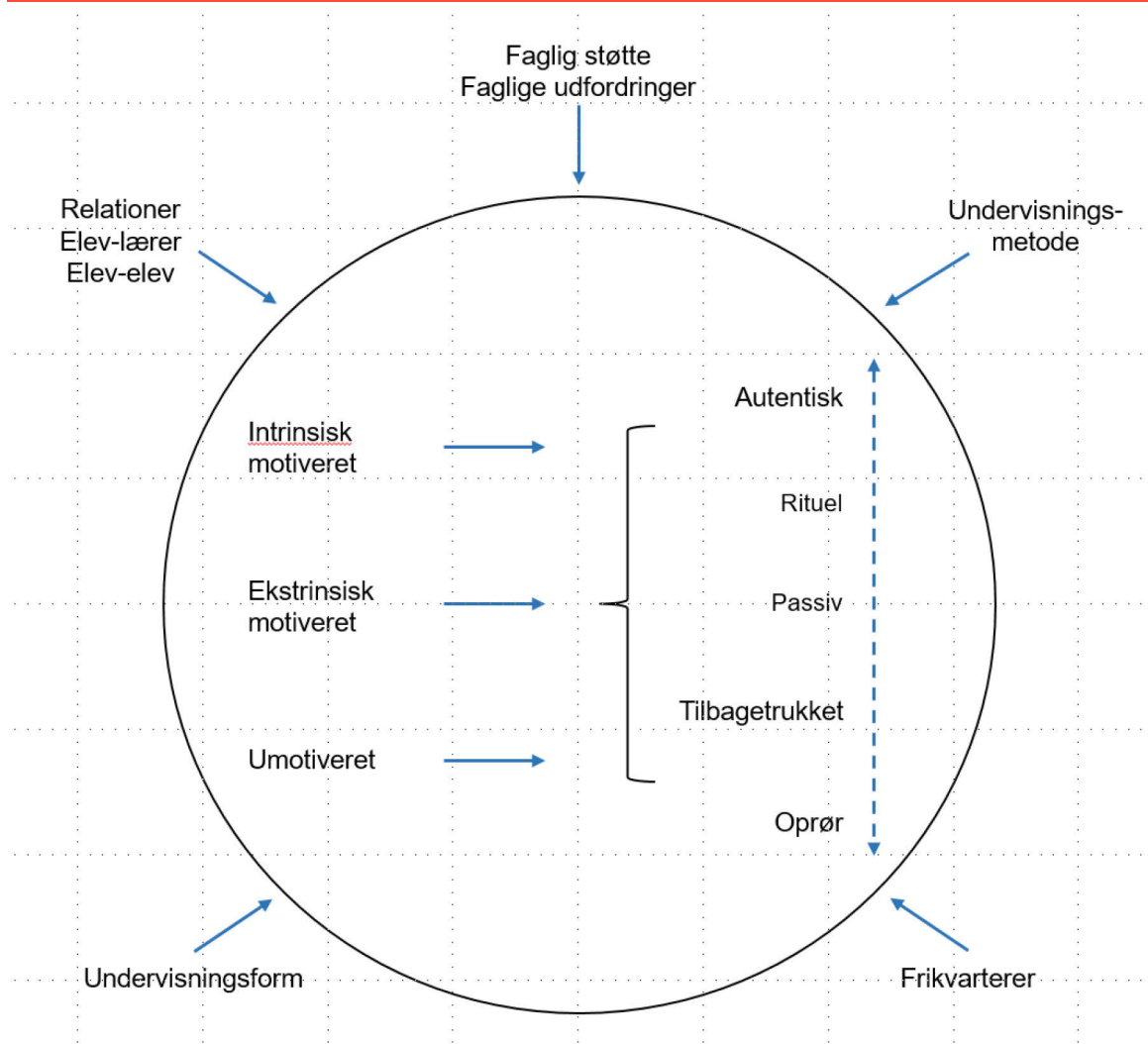
Første stadie benævner Schlecty 'autentisk engagement' (af de fem stadier placeret øverst på den vertikale pil). Når eleven gennemfører en opgave, fordi han oplever en form for iboende værdi ved at udføre aktiviteten, er eleven autentisk engageret, og ifølge Schlecty er denne form for engagement den mest lærerige. Her arbejder eleven ud fra en indre motivation, hvor eleven finder mening

i at udføre opgaven. Dernæst nævner Schlechty et 'rituelt engagement'. Her udfører eleven en opgave/aktivitet uden den førnævnte oplevelse af indre mening. Dog udfører eleven opgaven uden brok og med det formål at modtage ros – primært fra lærerne, men også gerne fra klassekammerater og forældrene. Eleven motiveres altså af positiv anerkendelse, fx ros, som hører ind under det at være ydre motiveret. Dernæst identificerer Schlechty elever med et 'passivt engagement'. Modsat det førnævnte rituelle engagement, gennemfører eleven i denne tilstand en opgave for at undgå skældud, altså for at undgå negative sanktioner. Det er også en slags ekstern motivation og er parallel med den undgåelsesmotivation, som nævntes tidligere. Det næstsidste stadie er et tilbagetrasket engagement. Her er eleven uinteresseret i opgaven, men forholder sig roligt og følgelig uden særlige forstyrrelser fra andre elever. Det sidste mulige stadie, som Schlechty nævner, er 'oprør'. Her nægter en elev at udføre en opgave. Derudover er eleven forstyrrende for sine opgivelser. Her er eleven ganske enkelt umotiveret.

Ifølge Schlechty er elevens læringsudbytte størst, når en elev er intrinsisk motiveret og autentisk engageret (jf. Saeed & Zyngier, 2012). Læringsudbyttet er faldende, når vi bevæger os fra autentisk til oprør i Schlechtys model (dvs. *ned ad* pilen i figur 3.1). Selvom Schlechty pointerer, at den enkelte elevs engagement er ganske omskifteligt afhængig af fx fag, lærer, tid på dagen, klassekammerater (se også Newman, 1996), så er Schlechtys omdrejningspunkt i høj grad de adfærdsmæssige (handling)er som fx forstyrrelse fra andre elever) og kognitive (hvordan eleven går til opgaven og læringsudbyttet) dimensioner af engagement.

Slechty's model betoner efter vores bedste overbevisning ikke i tilstrækkelig grad betydningen af den skole- og klassekontekst, som eleverne indgår i. Derfor består vores tilføjelse til modellen i en mere eksplicit betoning af kontekstfaktorer. Det illustreres ved en række eksempler, som ligger *uden for* cirklen i figur 3.1: For eksempel vil kvaliteten af de relationer, et barn indgår i, til både andre elever og til voksne på skolen, være med til at skabe de rammer, inden for hvilke den enkelte elev kan udfolde og udvikle sit engagement i skolearbejdet. Hvis en elevs relationer til klassekammeraterne eller de voksne fx er præget af hyppige konflikter, vil denne have svært ved at blive en del af de sociale fællesskaber. Et andet eksempel er klassens faglige miljø. En lærer, som formår at udvise god klasseledelse, vil fx kunne skabe et motiverende læringsrum med arbejdsro, plads til fordybelse, samt tillid til, at eleven kan spørge om det, vedkommende er i tvivl om. Samtidig kan de måder, hvorpå undervisningen tilrettelægges, være mere eller mindre befordrende for, at en elev har lyst og mulighed for at udvise sit engagement i det faglige. Når læreren fx indlægger bevægelsesaktiviteter i løbet af skoledagen, kan det af nogle elever opleves som en befriende og tiltrængt pause, mens det af andre kan opfattes som en umotiveret, forstyrrende afbrydelse.

Figur 3.1 En udvidelse af Schlechty's engagement-model med betoning af kontekstuelle forhold



I forskningslitteraturen findes der, som nævnt, mange forskellige tilgange til operationalisering af begrebet elevengagement. Saeed & Zyngier (2012) skriver med henvisning til Schlechty (2002), at man ikke kan observere elevengagement direkte. Men samtidig er det også sådan, at man ved det, når man ser det, og man ved det, når det mangler (Newmann, 1986 som refereret af Saeed & Zyngier, 2012). På denne baggrund er det også vigtigt, at analysen tydeliggør, hvornår vi mener, vi ser det og på baggrund af hvilke konkrete observationer. Børn er forskellige, og derfor vil de også helt naturligt have forskellige oplevelser af, om specifikke læringsaktiviteter, arbejdsformer mv. motiverer dem eller ej. Det vil komme til udtryk ved en eventuel lyst til at deltage og yde et positivt bidrag til fx et gruppearbejde; altså om eleven engagerer sig. I observationerne fortolker vi fx en elev, som ligger på bordet med overkroppen, som en passiv og uengageret elev, mens en autentisk engageret elev yder en koncentreret indsats om en opgave, som måske endda afføder et smil hist og her. I interviewene tager vi udgangspunkt i eleverne sprogbrug. Ord som "fedt", "sjovt" eller "spændende" er tegn på intrinsisk interesse og engagement, mens ord som "kedeligt" afspejler det modsatte.

Det er en kontinuerlig udfordring for læreren at aflæse og imødekomme forskellige elevers motivation eller mangel på samme. Et centralt bidrag i denne undersøgelse er derfor at se på sammenhænge mellem observationer af undervisningstilrettelæggelse og reformens udmøntning på den ene side og elevernes udtryk for engagement i læringsaktiviteter på den anden side. Her skal engagement således ses som et udtryk for – og et resultat af – en underliggende motivation for læring, som konteksten enten kan understøtte eller hindre udfoldelsen af.

4 Klassernes sociale og faglige miljøer

I dette første analysekapitel giver vi et indblik i, hvad der kendetegner de sociale og faglige miljøer i de seks klasser, data er indsamlet fra. Det gør vi for at besvare det første forskningsspørgsmål, som handler om at undersøge, hvad der motiverer eleverne til at deltage aktivt i klassens sociale og faglige fællesskaber.

Forskningen viser, at god klasseledelse kan skabe velfungerende klassemiljøer (se fx Oliver, Wehby & Reschly, 2011; Keilow m.fl., 2015). Derfor starter vi i delkapitel 4.1 med at definere, hvad der kendetegner god klasseledelse. Målet med klasserumsledelse er at skabe og opretholde et lærerigt undervisningsmiljø (Hermansen, 2006; Mehlbye, 2010). Det kan lykkes, når læreren evner at strukturere og lede undervisningen, uden at der opstår forstyrrende støj og uro, sætte klare mål for eleverne samt støtte elevernes læring og udvikling inden for trygge rammer (Søndergaard m.fl., 2014). I praksis kan det tænkes, at mulighederne for at udføre god klasseledelse kan afhænge af andelen af udfordrede elever i klassen, da nogle elever i den gruppe alt andet lige må forventes at have nogle behov i en undervisningssammenhæng, som adskiller sig fra de øvrige elevers behov, jf. figur 2.1 i kapitel 2.

Klasseledelse centrerer sig omkring tre dimensioner: (i) elevernes adfærd, (ii) relationer og (iii) læring. De første to dimensioner – adfærd og relationer – handler om at skabe et godt socialt klima. I delkapitel 4.2 ses der derfor på, hvilke teknikker lærerne i de seks case-klasser bruger til at skabe et godt socialt klima ved at regulere elevernes adfærd, samt hvordan lærerne opbygger såvel egne relationer til eleverne som elevernes indbyrdes relationer. Den tredje dimension af klasseledelse – elevernes læring – tager vi fat på i delkapitel 4.3, hvor der er fokus på emner som fx forstyrrende støj og uro, feedback og anerkendelse samt faglig støtte.

4.1 Klassernes sociale miljøer

De følgende afsnit indledes med at se på, hvordan lærerne arbejder med de forskellige aspekter af klassernes sociale miljø, og derefter hvordan eleverne responderer herpå. Vi ser på teknikker til håndtering af elevernes adfærd i afsnit 4.2.1, vi ser på lærer-elev-relationer og betydningen af andre voksne i undervisningen i afsnittene 4.2.2-4.2.5, og til sidst vendes blikket mod elevernes indbyrdes relationer i afsnit 4.2.6.

4.1.1 Adfærdsregler og forventninger til opførsel

Et godt socialt miljø forudsætter et minimum af god opførsel blandt eleverne. Hvad der opfattes som god opførsel er selvfølgelig en variabel størrelse, og i de seks case-klasser i undersøgelsen er der da også forskelle på, hvilken form for adfærd og opførsel den enkelte lærer ønsker eller accepterer. Variationen afspejler sig i observerbare forskelle på, hvordan lærerne håndterer elevernes adfærd og opførsel. Disse forskellige måder at regulere elevernes adfærd på er i sidste ende med til at definere og rammesætte, hvad god opførsel er for den enkelte lærer og i den enkelte klasse.

Et af de tidspunkter, hvor forskelle i lærernes regler og teknikker til regulering af elevernes adfærd og opførsel fremstår mest tydelige i observationerne, er i starten af en undervisningstime, hvilket uddybes senere i dette afsnit. Lærerne anvender imidlertid også reguleringstiltag i løbet af timen, når eleverne fx arbejder parvis eller i mindre grupper. På baggrund af observationerne, eksemplificerer vi en række anvendte teknikker, som vi observerede fungerede godt for eleverne i denne undersøgelse:

Tydelige signaler om forventninger til elevernes opførsel – eksempler på teknikker

- *Nedtælling 3-2-1*: Læreren tæller ned fra 3 og forventer, at eleverne fx er stille, når vedkommende er færdig med at tælle.
- *Klap i hænder*: Læreren klapper i hænderne og rækker derefter hånden højt i vejret. Det signalerer over for eleverne, at nu skal der være ro, og at de skal rette opmærksomheden mod vedkommende (jf. afsnit 4.2.1).
- *"Frys og lyt"*: Udtryk, der anvendes, for at få eleverne til at stoppe det, de er i gang med, nemlig stå (og tie) stille og lytte.
- *Oprydningssang*: I overgangen mellem at skulle rydde op efter en aktivitet og sætte gang i en ny, sætter læreren en sang på, som eleverne lytter til. Når sangen er færdig, forventes det, at eleverne er færdige med at rydde op. De kan følge med tiden på smartboardet (jf. afsnit 4.3.1).
- *Tilstedeværelse i klassen ved timestart*: Når læreren befinder sig i klassen inden timen starter, signalerer det, at læreren er klar, udviser respekt for undervisningen, og der kræves det samme af eleverne (jf. afsnit 4.2.1).

De beskrevne signaler ovenfor er blot eksempler på teknikker, der kan tydeliggøre, hvilken adfærd læreren ønsker af eleverne. Der kan være mange andre måder at opnå det samme på, fx vha. remser, en lille klokke, en farvekode, et timeglas, et kryds på gulvet, hvor læreren står, når denne giver en kollektiv besked, osv. Det afgørende er, om de anvendte teknikker anvendes konsekvent og meningsfuldt, samt om de virker efter hensigten eller ej.

Fra observationerne af de seks case-klasser konstateres det, at langt de fleste lærere anvender en eller flere teknikker for at få ro i klassen og opnå elevernes opmærksomhed. I de klasser, hvor teknikker ud fra observationerne synes at være særligt virkningsfulde, reagerer eleverne i klasserne nærmest automatisk i forhold til den forventede adfærd, og der er en opmærksomhed blandt eleverne på at overholde reglerne. Disse klasser er præget af ro blandt eleverne, når undervisningen foregår.

OBSERVATION: Klap i hænder

Læreren kommer ind i klassen og vil starte timen. Hun klapper i hænderne og rækker hånden i vejret. De fleste af eleverne tier stille og sætter sig på deres pladser. Enkelte elever snakker stadig. Læreren klapper i hænderne en gang til og rækker hånden i vejret. Denne gang er der fuldstændig ro i klassen. Læreren starter med at fortælle eleverne om dagens program.

I observationsuddraget ovenfor signalerer læreren ved hjælp af klappe-teknikken tydeligt over for eleverne, at nu skal der være ro, og at de skal rette opmærksomheden mod vedkommende. I uddraget af denne observation, skal signalet gives to gange, før alle elever er stille og rolige, men det er hurtigt overstået, og timen kan sættes i gang relativt hurtigt. I de andre klasser i denne undersøgelse, hvor denne (eller en lignende) teknik ikke anvendes, observeres det, at lærerne bruger relativ lang tid – i nogle klasser op mod 20 minutter – på at få eleverne til at være stille, når de kommer ind fra frikvarteret. Ifølge observationerne, virker det, som om eleverne i disse klasser larmer mere og virker mere ukoncentrerede om det faglige. Vi kan naturligvis ikke vide det med sikkerhed, da vi ikke måler elevernes koncentrationsniveau, men observationerne tydeliggør, at nogle elever er uengagerede i undervisningen – og det ser ud til at skyldes larmen, som uddybet i afsnit 4.3.1.

I de besøgte klasser oplevede vi i forbindelse med observationerne, at *alle* elever responderer positivt på klare regler og teknikker som de beskrevne. Det er interessant at bemærke, at på den ene af skolerne (skole B) arbejdes der i et årgangsteam med en fuldstændig ensartet måde at opnå ro på blandt eleverne. Det synes at virke godt for eleverne. Det udelukker ikke tilstedeværelsen af mindre elev-specifikke irettesættelser eller anvisninger, men observationer viser, at det foregår uden større uro om situationen.

Anvendelse af teknikkerne har i løbet af de dage, hvor vi har observeret case-klasserne, været mest tydelige i klasser med *relativt få* udfordrede elever med problematisk adfærd (fx på skole B og til dels skole A).

Analysen peger på, at tydelige signaler er en vigtig komponent for læreren, når det handler om at opnå ro i klassen. Men sammenholder vi observationerne på tværs af de seks case-klasser, ser det ud til, at andelen af udfordrede elever i de pågældende klasser betyder en del. På skolen med flest udfordrede elever i klassen er der ud fra observationerne indikationer, som peger i retning af, at forudsætningerne for, at lærerne kan have succes med teknikker som disse, potentielt er vanskeligere.

OBSERVATION: En rolig start på timen via anerkendelse af hver eneste elevs tilstedeværelse

Dansklæreren i en 2. klasse befinder sig i klasselokalet, da eleverne kommer ind efter spisefrikvarteret. På hvert bord ligger der et stykke hvidt papir til at tegne på. I klassen afspilles klassisk musik, og læreren sidder på en stol, så hun er i øjenhøjde med eleverne. Imens kommer eleverne ind i klasselokalet en efter en. Hver elev bliver bedt om at komme hen til læreren, som tager hver elev i hænderne, mens hun kigger vedkommende i øjnene som en slags personlig anerkendelse. Hun er smilende og snakker stille med hver enkelt, hvorefter hun beder eleven sætte sig stille på sin plads – og uden at snakke – begynde at tegne. Alle elever gør, som de får besked på. To elever bliver bedt om at sætte sig ved siden af lærerens bord ved et bord, som ikke er optaget af andre elever. Disse to elever er af læreren vurderet som elever med udfordringer, jf. kapitel 2. Da alle elever er kommet ind efter spisefrikvarteret, og de har fundet deres plads, starter timen med det samme med oplæsning i elevernes læsebog. (Observation i 2. klasse i dansktimen på skole C).

I observationen beskrevet i boksen ovenfor, ses det, hvordan dansklæreren for det første sørger for at være til stede i klassen inden undervisningens start. Det bevirker, at læreren møder eleverne straks efter, at de er kommet ind til time. Derudover viser læreren den enkelte elev, at han eller hun er set, og anerkender eleven ved fysisk at få øjenkontakt. Observationerne indikerer, at en positiv individuel anerkendelse skaber ro i klassen fra timens begyndelse, og det medvirker til, at undervisningstimen kan starte til tiden.

Denne kontakt synes tillige at have positiv betydning for to af de udfordrede elever i observationen. Eleverne oplever at være særlige – de giver selv udtryk for, at de gerne ville sidde sammen med læreren, og det får de lov til. Det resulterer i, at de to udfordrede elever deltager i det faglige arbejde i timen på en autentisk engageret måde.

I andre tilfælde adfærdsregulerer læreren ved enten bevidst at udslukke eller ignorere uønsket opførsel eller ved eksplicit at indføre negative sanktioner ved dårlig opførsel:

Bevidst ignorering af uønsket opførsel og indførsel af sanktioner

- *Venter passivt på ro:* Læreren kigger ned i gulvet, indtil alle elever har sat sig og er rolige.
- *Tæller op:* Læreren tæller, indtil der er opnået ro. Det vil sige, at et højt tal betyder, at det har taget for længe, eleverne opnår kollektive negative "rekorder".
- *Navnet på tavlen:* Elevers navne skrives på tavlen ved forstyrrende larm. Graduerede advarsler signaleret ved en eller flere streger under navnet, hvorefter den endelige sanktion er, at der skrives hjem til forældrene.

Negative sanktioner sigter mod at stoppe, begrænse eller bevidst udsukke uønsket adfærd. Hvordan negative sanktioner opleves af eleverne, er forskelligt. Som følgende dialog viser, er der nogle elever, som oplever, at læreren bliver vred, når denne anvender negative sanktioner (fx navne på tavlen) over for eleverne. Herudover er det tydeligt, at et sådan redskab kun er anvendeligt, hvis læreren anvender det på en troværdig måde. Anser eleverne ikke den konkrete sanktionering som troværdig, er virkningen af denne begrænset. Observationer i en af klasserne viser ligeledes, at læreren i den konkrete situation ikke lykkedes med at skabe ro på baggrund af denne sanktion.

Interviewer: Ahmed skrev jeres navne op på tavlen i går, og så viskede han dem ud, kan I lige forklare mig de regler?

Maja: Det er bare fordi, han sådan hurtig skriver det på. Det er bare en lille advarsel: "Ti lige stille". Så bliver han bare vred, det gør han altid. Så visker han dem bare ud igen.

Interviewer: Så visker han dem ud igen? Så det er ikke noget med, at han skriver hjem til jeres forældre?

Maja: Nej.

Anton: Jo.

Maja: Det er kun nogle gange, og så siger han også, "Nu begynder jeg altså at skrive ordenligt navnene", og dem visker han ikke ud, når det er. Han skriver ordenligt, hvis man så får et navn og to streger, så man får tre advarsler, så får man skrevet hjem.

Interviewer: Så man skal faktisk først opføre sig ordenligt, når han siger, nu gør vi det ordenligt?

Maja: Ja.

Når eleverne udtrykker deres forskellige opfattelser af, hvordan denne sanktionering – at skrive navne på tavlen – rent faktisk virker, tyder det på, at det er usikkert, om handlingen har en god virkning eller ej. Eleverne har tilsyneladende ikke en fælles forståelse af, hvad sanktionen indeholder af spilleregler. Vi kan ikke vide, om det forholder sig anderledes i andre timer, end dem vi har observeret, men på baggrund af elevernes refleksioner, tyder det på, at sanktionen anvendes på en utydelig måde. Det er først nødvendigt at gøre noget anderledes, når Ahmed "for alvor" begynder at skrive hjem. Derudover afslører Majas sprogbrug, hvordan hun kun i begrænset omfang tager sanktionen alvorligt. Man kan fx hæfte sig ved, hvordan Maja bruger ordet "bare" flere gange, ligesom Ahmeds metode beskrives som en "lille" advarsel, og det er noget, Ahmed "hurtig" skriver på. Det står i kontrast til "ordenligt", som er det tidspunkt, hvor Maja tager det seriøst. Selvom andre elever

sikkert har andre opfattelser, er det tvivlsomt ud fra Majas betragtninger, at denne sanktionering har den intendede virkning.

At eleverne oplever, at det nogle gange er nødvendigt, at læreren bliver bestemt eller skrap for at opnå ro, er også noget, som forældrene synes at høre om fra deres børn. Når det gælder lærerens irrettesættelser, fortæller en forælder følgende:

Mette, forældre til elev i 4. kl. skole C: Som min datter siger, så er hun [dansk læreren] mere skrap: "Og nu holder vi mund!" Luntten er nok væsentligt kortere.

Interviewer: Hvordan oplever din datter det? Er det ok, fordi man er der for at lære noget, eller kan det være lidt for meget indimellem?

Mette, forældre til elev i 4. kl. skole C: Jeg tror, hun synes, at det egentlig er ok, men jeg tror også, at hun ville ønske, at tingene kunne være anderledes. Hun forstår godt, hvorfor det er sådan, men derfor kunne man godt ønske, at det var anderledes.

Ikke desto mindre er det forælderens indtryk, at barnet selvfølgelig foretrækker, at der ikke skældes ud, ligesom hun godt kan lide, når læreren ikke bliver vred. Næste dialog fra et interview med elever i 4.klasse på skole A viser, at eleverne også kan finde på at tilpasse deres adfærd afhængig af, om der fx er tale om en "skrap" lærer, som slår hurtigt ned på larm eller ej:

Sigrun: Men Hanne, hun..

Adam: Der er mange fra klassen, som synes, hun er meget skrap, så derfor tør vi ikke rigtig larme i Hannes timer.

Interviewer: Hvorfor tør man ikke larme, siger du?

Adam: Fordi hun kan blive virkelig, virkelig sur

Interviewer: Retter man så ind, når hun har skældt en ud?

Søren: Ja.

Adam: Ja, så siger man undskyld.

Det er vigtigt at understrege, at disse udsagn blot er eksempler på, hvordan nogle elever oplever (og definerer), at en lærer skælder ud. Hvad der gør, at elever har besluttet respekt for deres lærer, er utvivlsomt et komplekst felt og handler om meget mere, og i det følgende illustreres det, hvad der blandt eleverne også opleves som en god lærer, som evner at skabe ro ved hjælp af en enkelt og meget simpel regel og tilsyneladende uden skældud (skole B, 4. klasse).

Interviewer: Hvordan er man egentlig en god lærer? Kan I forklare mig det?

Jens: Når man er sød mod eleverne.

Johnny: For eksempel lad os sige, at vores musiklærer, Thor, ikke også? Han er ikke sådan. [...] Han formulerer tingene på en sjov måde, men er også god til at få ro, ikke også.

Interviewer: Hvordan er Thor som lærer i forhold til Anne?

Sarah: Han er meget sådan... Lege-agtig.

Johnny: Kæmpe legebarn.

Sarah: Ja. Han virker også lidt som en, der ikke har været så meget med i skolen. [Griner]. Altså da han gik i skole.

Johnny: Altså han går ikke så meget op i regler på den måde.

Sarah: Nej, den eneste regel er bare, at når han snakker, så skal vi ikke snakke. Det er det eneste.

Interviewer: Det er jo en meget nem regel. I hvert fald at forstå. Det kan godt være, at det er lidt sværere faktisk.

Sarah: Ja. [Griner].

Interviewer: Kunne I godt tænke jer, at have Thor hele dagen?

Sarah og Aisha: Ja.

Johnny: Ja, hvis vi lærte noget af ham.

I observationerne fremtrådte denne lærers undervisning som forholdsvis ustruktureret i sammenligning med andre læreres undervisning og med en noget forvirrende (om end humoristisk) tilgang til børnene. Han tyssede en del på børnene, men det var tydeligt, at børnene var begejstrede for ham, som ovenstående dialog også viser.

I denne lærers timer synes der kun at være én regel: at eleverne ikke snakker, når læreren snakker. Eleverne oplever ham som et "kæmpe legebarn", og at han underviser på en "sjov" måde. Vi kan selvfølgelig ikke vurdere elevernes læringsudbytte, men kan blot konstatere, at denne lærer formår at få børnenes opmærksomhed ("[han] er også god til at få ro, ikke også"), og undervisningen opleves nærmest af eleverne som en leg. Det er svært at vide, hvad man kan lægge i Johnnys sidste udsagn i dette uddrag, men en forsigtig fortolkning er, at denne elev med sit brug af det betingende ord "hvis", stiller spørgsmålstegn ved, om eleverne lærer noget af læreren.

4.1.2 Lærer-elev-relationer

Et sundt socialt klima i klassen består af gode lærer-elev- og elev-elev-relationer. Gode *relationer* i klassen skabes blandt andet gennem positiv kommunikation og gensidig respekt. Læreren går gerne forrest ved selv at tale anerkendende til eleverne samt ved at italesætte, at det samme forventes af eleverne – både indbyrdes og i forhold til læreren.

I en af klasserne i undersøgelsen observerede vi et morgenritual, hvor læreren anerkendte tilstedeværelsen af hvert eneste elev ved at spørge: "Godmorgen, Elisa! Hvordan har din morgen været?" Der opnåedes øjenkontakt, læreren udtrykte interesse for det, man kunne kalde elevens *følelsesmæssige dagsform*. Med andre ord kan morgenritualer som denne være en metode til at opbygge en god relation til de enkelte elever, ligesom der etableres et godt og tillidsfuldt klassemiljø med gensidig respekt og forståelse for eleverne som *hele mennesker*.

I et andet tilfælde observerede vi en lærer, som anerkendte alle elevers tilstedeværelse i klassen én ad gangen, ved at få øjenkontakt, med navns nævnelser og endda også ved at tage den enkelte elev

i hænderne. Der er her tale om en meget nærværende lærer, som gør en dyd ud af, at alle klassens elever skal føle sig set og anerkendt. Det er nærliggende at forvente, at disse elever har gode forudsætninger for at opleve sig som betydningsfulde for klassen og undervisningen, og at det i sig selv er frugtbart i forhold til skabelsen af et godt læringsmiljø i klassen samt befordrende for den enkelte elevs motivation og engagement.

Den potentielle værdi af ritualer illustrerer vi i figur 4.1. I den klasse, hvor Elise udfører "morgenritualet", skriver én af eleverne i fokusinterviewet følgende om en god skoledag: "Have en God sTaT På Dajen". Det indikerer, hvordan børnene selv hæfter sig ved en god start på dagen, som noget af det, der er med til at gøre en skoledag god.

Figur 4.1 En tegning af en gode dag – frikvarteret og en god start på dagen



Anm.: Tegneøvelse af den gode skoledag

Kilde: Skole B, 2. klasse

I fokusgrupperne talte vi med eleverne om, hvordan de har det med deres lærere. Analysen af interviewmaterialet tyder på, at eleverne i de deltagende klasser generelt er meget glade for deres lærere. Adspurgt til, hvem de vil gå til, hvis der var noget, de var kede af, var det selvfølgelig forskelligt, hvad der blev svaret. Nogle elever svarede, at de foretrak at gå til deres forældre, mens andre ville tale med en klassekammerat. Som senere afsnit også afspejler, handler det i høj grad om relationer, og derfor peger de fleste af eleverne også på deres dansk- eller matematiklærer som et naturligt valg, hvis de fx er kede af det og har brug for at tale med en voksen på skolen.

En iagttagelse af en god lærer-elev-relation i løbet af vores observationer kommer fra en elev, som ifølge lærerne stod midt i forældrenes vanskelige skilsmisse. På baggrund af observationerne så vi en elev, som havde brug for at føle sig set og hørt. En eftermiddag lod Carl afskeden med klasse-læreren "trække ud" ved ad flere omgange at vende tilbage til klasselokalet og vinke "på gensyn". Observationen tydeliggjorde, at eleven oplevede sig set af sin lærer i en formodentlig svær periode i sit liv. Med andre ord strækker en god lærer-elev-relation sig ud over det, som foregår og sker for eleven i løbet af skoledagen, til også at omfatte elevens øvrige liv uden for skolen, og kan således være en god støtte.

Udsagn fra interviewene med såvel lærere som elever peger samstemmende på, at det tager tid at opbygge relationer. Betydningen af relationerne kommer særligt til udtryk i observationerne, når vi sammenligner en underviser med et sporadisk kendskab til eleverne med en velkendt lærer. I den ene ende af skalaen har vi observeret en vikar, som gør meget "rigtigt" i forbindelse med den faglige del af undervisningen: didaktikken er tydelig, pædagogikken er inkluderende og opmærksom, men som alligevel "taber" eleverne i løbet af timen. Vores analyse af den konkrete situation med vikaren i forhold til vores observationer af den samme klasse med andre lærere, er, at den er med til at understrege, at relationer i skolen tager tid at bygge op og udvikle. Det tager simpelthen tid at få elevernes tillid.

Lærerne er meget opmærksomme på betydningen af gode relationer til eleverne – ikke mindst til de udfordrede elever. Dog kan behovet for at rette opmærksomheden på at opbygge gode og tillidsfulde relationer til disse elever opleves – af læreren – som værende på bekostning af de øvrige børn. Oplevelsen af dette potentielle dilemma fremgår af følgende citat, hvor læreren omtaler det som en investering:

Anne-Dorthe: For at noget skal fungere, så skal der være totalt fyldt op på den relationskonto. Der må jeg sige, det tænker jeg virkelig meget over. Også på en måde, så jeg synes, at der er rigtig mange børn, der ikke får betalt ind på den konto. Altså hele min relationskonto går til de udfordrede elever, [...] og det har jeg gjort i alle de her år. Brugt megameget tid og energi på at have et godt forhold til dem, [...] Og det har jeg det vildt dårligt over, men det er der simpelthen brug for, for at det fungerer med dem. [...] Det der med at have tid til at sætte sig ned ved siden af de der børn [...] sådan en som Hektor eller Adam eller Sebastian, de gør det jo ikke for at genere nogen, de gør det fordi de ikke kan andet. De har simpelthen brug for, at der sidder en voksen og viser dem og giver dem noget positiv opmærksomhed og interesserer sig for dem, og det synes jeg, vi virkelig prøver at gøre. Men jeg tror også, det betaler sig.

Anne-Dorthe oplever, at det er et kæmpe investeringsarbejde, der skal til for at opbygge tilliden og respekten fra de udfordrede elever i klassen. Anne-Dorthe bruger i løbet af interviewet vendinger som at "købe mig tid fri" til at hjælpe de udfordrede elever med at få arbejdet med noget, som eleven vil komme til at opleve som værdifuldt. Læreren udviser empati for disse elevers udfordringer, og hun er overbevist om, at investeringen lønner sig.

Umiddelbart viser analysen af observationerne fra case-klasserne, at de lærere, der har opbygget gode relationer til elever med udfordringer, får succes med at få dem til at deltage og engagere sig i faglige aktiviteter. Et eksempel er fra den klasse, som Carl går i, hvor han i løbet af de to observationsdage indgik i langt hovedparten af undervisningen på en overordnet set konstruktiv måde uden de større forstyrrelser. Kun en enkelt gang gik han – og en anden dreng – glip af en del af undervisningen på grund af en konflikt, som skulle udredes. Det skal dog tilføjes, at det samtidig er en klasse med forholdsvis få udfordrede elever, og at det i sig selv kan betyde, at lærerne har mulighed for at give sådan en elev – og de andre elever – tilstrækkelig opmærksomhed.

Et andet eksempel er fra skole C i 2. klasse, hvor en af de yngre lærere, der ikke havde haft eleverne i særlig lang tid og dermed ikke haft så lang tid til at danne relationer til eleverne, havde betydelige vanskeligheder med at få eleverne til at være rolige og ikke larme så meget. Samtidig med at klassen havde en høj andel af udfordrede elever, syntes det at være en udfordring for denne lærer at skabe ro i klasse – en lærer som af skolelederen blev betegnet som fagligt dygtig. Sammenhængen mellem observationer og udsagn understreger tilsammen betydningen af gode lærer-elev-relationer.

4.1.3 Pædagoger, støttelærere, vikarer og andet personale

Som figur 2.1 i kapitel 2 tydeliggør, så fremstår de seks case-klasser som meget forskellige, hvad angår såvel antallet af elever med udfordringer samt karakteren af disse. I de seks case-klasser har vi på forskellig vis set, hvordan klasserne inddrager andre voksne på skolen, hvilket kan have en betydning for, hvordan eleverne engageres i forskellige aktiviteter. Det kan være pædagoger fx fra SFO/fritidsordningen, som tilknyttes klassen generelt i nogle timer om ugen. Det kan også være støttepædagoger, støttelærere eller inklusionsvejledere, som har til opgave at hjælpe nogle udvalgte børn. Andre steder igen har vi set eksempler på helt andre slags voksne indgå i hjælpefunktioner, fx skolens administrative/tekniske personale, som inddrages både i og uden for klasserummet for at støtte op om især de udfordrede elever.

Folkeskolereformen betoner en ny og mere fremtrædende rolle i skolen for pædagogerne. På baggrund af vores få observationsdage er det begrænset, hvilke funktioner vi har set pædagogerne varetage. I de timer, vi har observeret, har pædagoger primært været en *omsorgsfuld* voksen, som bidrager til klassens trivsel, er med til at holde ro blandt eleverne ved at have en særlig opmærksomhed rettet mod de udfordrede elever, mens undervisningen ene og alene varetages af læreren. Som nævnt kan det være tilfældigheder på baggrund af de få dages observationer, for Jacobsen m.fl. (2016) beskriver på baggrund af et større kvantitativt datamateriale, hvordan pædagogerne varetager forskellige opgaver i løbet af skoledagen.

Nogle af de udfordrede elever, der er observeret i de seks case-klasser, har haft en støtteperson tilknyttet til at hjælpe dem med at fungere socialt og fagligt i klassen. I nogle tilfælde tages en elev ud af klassen i nogle få eller flere timer ad gangen, mens støttepersonen i andre tilfælde indgår i selve undervisningen med fokus mere eller mindre rettet på den elev eller de elever, som støtten formelt set er tildelt.

Ser vi samlet på materialet fra case-klasserne i undersøgelsen, men især i de klasser, hvor enkelt-elever har haft en støttepædagog tilknyttet, tyder analysen af observationer og interviewudsagn på, at *når* der er en velovervejede pædagogisk strategi for støtten til de enkelte udfordrede elever, bidrager støttepædagogen positivt til elevens velbefindende i klassens sociale rum og muliggør en større grad af aktiv deltagelse i klassens aktiviteter. Nedenstående udsagn handler om dette:

Marianne: I begyndelsen tog Sebastian [støtten] dem meget ud for ligesom at skabe en god relation til dem, sådan det skulle være hyggeligt, samtidig med at de selvfølgelig lavede noget fagligt. Efterhånden var han inde i timerne; han brugte også en del tid på at være der i frikvartererne, fordi de også rodede sig ud i nogle konflikter i frikvarterne. [...] Sebastian var der primært for at få Daniel i gang med det faglige, hvor Liam skulle have en anden hjælp ift. det faglige; fordi Daniel han kunne sådan set godt, det var et spørgsmål om hans koncentration og komme i gang og få det lavet, han kunne godt, men Liam havde problemer med at forstå det og lave det sådan rent fagligt, og det skulle han så også have støtte til.

Læreren udtrykker i citatet her, hvordan fokus på, at støttepædagogen opbyggede relationer til de udfordrede elever er en forudsætning for, at disse elever senere deltager i undervisningen.

Flere af skolerne i denne undersøgelse har haft en støttepædagog tilknyttet udfordrede elever, men strategien for, hvordan ressourcerne bruges, er meget forskellige. På en skole har vi set en støttepædagog, hvor det ifølge lærerne ikke fremstår tydeligt for alle, hvilken rolle støttepædagogens skal spille i arbejdet med de udfordrede elever. Én af lærerne fortæller i interviewet, at der har været "tusinde forskellige strategier". Det indikerer enten, at der er prøvet mange forskellige ting, eller at

der ikke er holdt fast i noget i lang tid nok for at kunne se en virkning. I fokusgruppeinterviewet vurderer lærerne, at der bruges rigtig mange ressourcer på noget, hvor der kan være tvivl om virkningen. I observationer af klassen har vi set, hvordan støttepædagogen i starten af timen er meget opmærksom på to af de støtteberettigede elever, men at vedkommende også beskæftiger sig med de andre elever i klassen. Imens begynder én af de udfordrede elever for alvor at blive urolig, ukoncentreret, hvilket fører til drillerier og provokationer af klassekammeraterne. Altså bevæger eleven sig fra engageret til oprørsk, jf. engagementsmodellen præsenteret i kapitel 3.

Der er i øvrigt tale om en klasse, hvor seks elever har socio-emotionelle vanskeligheder. Lærerne har i fokusgruppeinterviewet givet udtryk for en skepsis over for, om støtten anvendes på den mest effektive måde. Lærerne oplever, at der er tale om "spredde hagle", og at det antydes, at der kan være tale om spildte ressourcer. Det kan og skal vi naturligvis ikke vurdere, men vi kan konstatere, at den måde støtten anvendes på i dette tilfælde opleves som suboptimalt set fra lærerens synsvinkel.

4.1.4 Vikarer i undervisningen

Anvendelse af vikarer til at dække undervisningen for syge eller fraværende lærere, er en helt almindelig del af skolernes praksis. Nogle gange dækkes timer med ufaglærte, fx en person fra skolens vikarkorps eller et bureau, andre gange med en anden lærer på skolen. På de deltagende skoler har vi også observeret timer varetaget af ufaglærte vikarer og set, hvilken indflydelse det har på elevernes engagement, motivation og deltagelse. Det skal vi se et eksempel på i nedenstående observationsboks.

OBSERVATION: Historietimen

Efter spisebrylluppet skal eleverne have vikar (ufaglært), da deres lærer er syg. Vikaren er meget ung, men klassen har tilsyneladende haft ham tidligere, da de godt kender hans navn. Der er en del uro i klassen efter spisebrylluppet, og Andreas' (vikaren) tilstedeværelse i klasselokalet mindsker ikke larmen. Han leder forvirret i skabe og skuffer efter de opgaver, som skal udleveres til eleverne. Eleverne spørger, hvad de skal lave i timen. Andreas giver eleverne en mundtlig besked om, at de skal arbejde i makkerpar med resten af historieopgaverne om stenalderen, og når de er færdige, så kan de lave ekstra matematik- eller danskopgaver. Problemet er, at Andreas ikke kan finde de opgaver, som klassen skal løse, og efter flere minutter beslutter Andreas sig for at ringe læreren op. Han går ud af klassen og kommer tilbage få minutter efter. Der er gået 15-20 minutter med at undersøge, hvad det egentlig er, at eleverne skal i gang med. Nogle af eleverne (de, der selv kan læse teksten) får lov til at sidde og arbejde, hvor de vil. Andreas læser op for de elever, der er i klassen. Selvom der kun er omkring halvdelen af eleverne inde i lokalet, er der alligevel så meget larm, at han fortæller eleverne, hvor ubehageligt det er at være i klassen med al den larm. Eleverne snakker videre uden at tage spor notits af, hvad Andreas siger. Der kommer elever ind fra det tilstødende lokale og fortæller, at der afholdes "fest" derinde. Andreas afbryder historien og går ind i det tilstødende lokale for at dæmpe de elever, der sidder der. Efter 45 minutter giver han eleverne en pause, hvor de får lov til at forlade lokalet for at gå udenfor på legepladsen eller andre steder på skolen.

I interviewene spørger vi også eleverne, hvad de synes om at have vikar. Vi lader Hektor, som var i klassen, hvor Andreas var vikar, føre ordet:

Interviewer: Hvad synes I om at have vikar?

Hektor: Det er nogen gange ikke så sjovt, fordi jeg ikke synes, at vikarerne, de ved, hvad der sker præcist... og så er det lidt irriterende, fordi nogle gange ville det være dejligt, hvis de [lærerne] forklarer det lidt bedre til vikarerne: I[lærerne] kan bare sige, at "de skal

lave den der opgave på den der måde, og så skal de nå at lave den der opgave og sådan noget...”

Hvad Hektor beskriver og oplever, er en meget præcis vurdering af, hvad der netop var af udfordringer for den vikar fra observationen. En anden elev giver udtryk for, hvilket ”helvede” det var at have vikar hele dagen: underforstået, at den uro, det skabte ikke var til at holde ud. Samlet set giver eleverne udtryk for, at det er mest udfordrende for vikarer at opretholde ro i klassen, blandt andet fordi de giver eleverne ”rigtig mange chancer”.

Der synes altså at være flere faktorer, der spiller ind på, om det lykkedes vikaren at gennemføre en nogenlunde succesfuld undervisning. En af de mere centrale faktorer er, om vikaren er klædt tilstrækkelig på i forhold til kendskab til elever, forståelse for pædagogik og didaktik, men også mere lavpraktiske elementer. Den næste observation er et eksempel på, hvordan et tæt teamsamarbejde på årgangen kan give eleverne en vis faglig kontinuitet, selvom undervisningen for en stund skal varetages af en anden lærer.

OBSERVATION: Teamsamarbejde

Et interessant eksempel på, hvordan det faglige teamsamarbejde omkring klasserne på en given årgang kan bruges til gavn for eleverne, oplever vi på skole B. En konflikt mellem to børn var opstået i en idrættstime, og klassens matematiklærer skulle have klassen lige umiddelbart efter. For at konflikten ikke skulle ligge og ulme for længe, var det lærerens vurdering, at den skulle der tages fat på med det samme. Da skolen havde en fælles forberedelse og planlægning af al matematikundervisning på årgangen, besluttede læreren derfor, at klassen skulle ind og følge undervisningen i matematik sammen med parallelklassen. Dermed kunne hun tage den nødvendige snak med de to involverede elever én ad gangen. Imens fik de øvrige børn matematikundervisning om lige præcis det emne, som de var i gang med hos deres egen lærer. Det kunne netop lade sig gøre, fordi matematiklærerne på denne årgang følges fuldstændig ad. På den måde opnåedes minimale forstyrrelser på grund af konflikten. Da læreren i naboklassen også bruger præcis de samme værktøjer til at opnå ro i klassen – klap og håndtegn – var der heller ingen problemer i at få to fulde klasser til at koncentrere sig om gennemgangen på smart-boardet i ét klasselokale. Det er klart, at sådan en situation er en ”nødløsning”. De elever, som har behov for endnu en gennemgang af løsningsmetoderne, inden de selv kan arbejde med opgaverne, har alt andet lige sværere ved at gøre opmærksom på behovet for hjælp, når der er dobbelt så mange elever. Ikke desto mindre oplevede vi, at eleverne i denne klasse generelt var gode til at hjælpe hinanden, de vidste, hvilke af de andre elever, de kunne henvende sig til at få hjælp hos, hvis ikke læreren var tilgængelig. Opfordringen til at bruge hinanden aktivt ift. det faglige understøttedes af, at tilbage i deres egne klasse opmuntrede deres matematiklærer dem til at få tjekket deres opgaver hos en navngiven elev, som var færdig, og hvis opgaver læreren selv havde tjekket. På den måde opbygges en kultur omkring det faglige, hvor eleverne ved, hvor de kan få hjælp; det er legitimt både at have behov for at give hjælp og værdsat at give hjælp.

4.1.5 Andet personale på skolen

På skole C viser observationerne, hvordan det teknisk-administrative personale på skolen bliver inddraget i at rumme og engagere elever med udfordringer. På kontoret sidder enkelte elever og ”får luft og anerkendelse” med en voksen eller to. Andre udfordrede elever deltog sammen med skolens pedel i forskellige aktiviteter som fx opsætning af juletræer på skolen. På biblioteket kunne de udfordrede elever få en helt særlig rolle i forhold til at hjælpe bibliotekaren med hendes arbejde. Vi fulgte fx eleverne i 2. klasse på biblioteket, hvor bibliotekaren lader en af de udfordrede elever, Hanna, hjælpe de andre elever med at scanne bøger ind, sætte nye mærker på nogle af bøgerne og lægge de bøger væk, der skal afleveres. Bibliotekaren giver Hanna plads, så hun involveres og

engageres i aktiviteten og på den måde holdes beskæftiget. Ingen af de andre elever kommenterede Hannas særlige rolle på biblioteket.

Ledelsen på skolen fortæller i en uformel samtale under besøget, at det er en bevidst del af skolens pædagogiske strategi, at det administrative personale på skolen skal deltage i at engagere elever med udfordringer både i og uden for klasselokalet. Observationerne indikerer, at en sådan tilgang kan være med til at afhjælpe noget af presset, der er på klasserne, således at alle elever får bedre mulighed for at deltage aktivt og engagere sig i forskellige aktiviteter.

4.1.6 Elev-elev-relationer

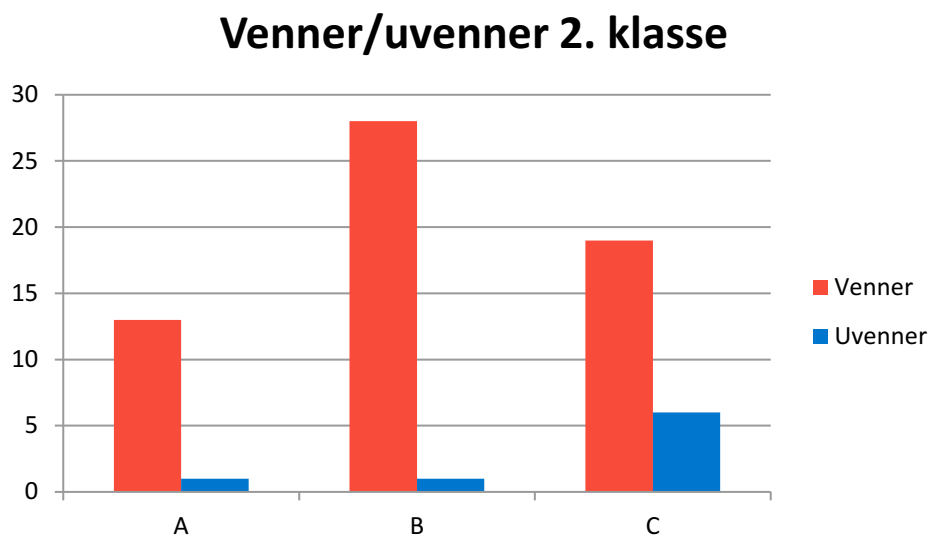
Venskaber og gode relationer til klassekammeraterne er naturligvis vigtige aspekter af et godt skoleliv for alle børn. En vigtig del af det sociale miljø i skolen skabes gennem elevernes leg fx i frikvartererne. Derfor starter vi med at rammesætte dette afsnit med reference til de kvantitative undersøgelser i forbindelse med følgeforskningsprogrammet (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017): Undersøgelsen viser, at for begge klassetrin gælder det, at eleverne har svaret meget positivt på, hvor ofte de leger med deres klassekammerater i frikvartererne: 7 ud af 10 elever på 1. klassetrin svarede i foråret 2017, at det gjorde de "for det meste". Det samme svarede 8 ud af 10 af eleverne på 3. klassetrin. Dette mønster afspejler formentligt det forhold, at de lidt ældre elever kender hinanden bedre, idet de har gået i skole sammen i flere år, og at de derfor nemmere kan "finde hinanden" i legen i frikvartererne (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017). Der er 1-2 % af eleverne, som har svaret "nej" til, at de leger med klassekammeraterne i frikvartererne. Det vil være elever, der selvsagt bør være en særlig opmærksomhed omkring for at undgå ensomhed og social isolation.

I de seks case-klasser vi har besøgt, har vi set mange forskellige udtryk for betydningen af de gode relationer elev-elev imellem. Især i forbindelse med interview og tegne-/skriveøvelsen viste analysen, at der var rigtig mange elever, der skrev, at det som gør en skoledag god er "leg i frikvartererne" og "venner".

Analysen viser, at det blandt de elever, som går i klasser med et forholdsvis højt observeret konfliktniveau (skole A), blev der skrevet ord som, "når vi ikke er uvenner", og "når der ikke er konflikter", på deres tegninger om, hvad der udgør en god skoledag. Klassens sociale miljø synes at have indflydelse på, om eleverne fokuserer på tilstedeværelsen af de positive relationer og oplevelser eller snarere fraværet af de negative relationer og oplevelser, når de får lov til frit at beskrive, hvad der udgør en god skoledag for dem.

I figur 4.2 og 4.3 ser vi en optælling af ordene "venner" og "uvenner" brugt i fokusgruppeinterview i 2. og 4. klasse. Denne analyse var ikke en del af den oprindelige interviewguide, men det gik hurtigt op for os, hvor betydningsfulde elev-elev-relationerne var. Elevers tegninger og udsagn i fokusgrupperne i sammenhæng med observationerne viser tydeligt, at det især er *positive* udtryk om venskaber, som fylder generelt. Uvenskaber fylder mest for eleverne i 2. klassen på skole C og i 4. klassen på skole A.

Figur 4.2 Antal gange ordene "venner" eller "uvenner" nævnes af eleverne i interviewene i 2. klasse. Antallet af gange, som de to ord er nævnt, er samlet til én kategori i figuren.

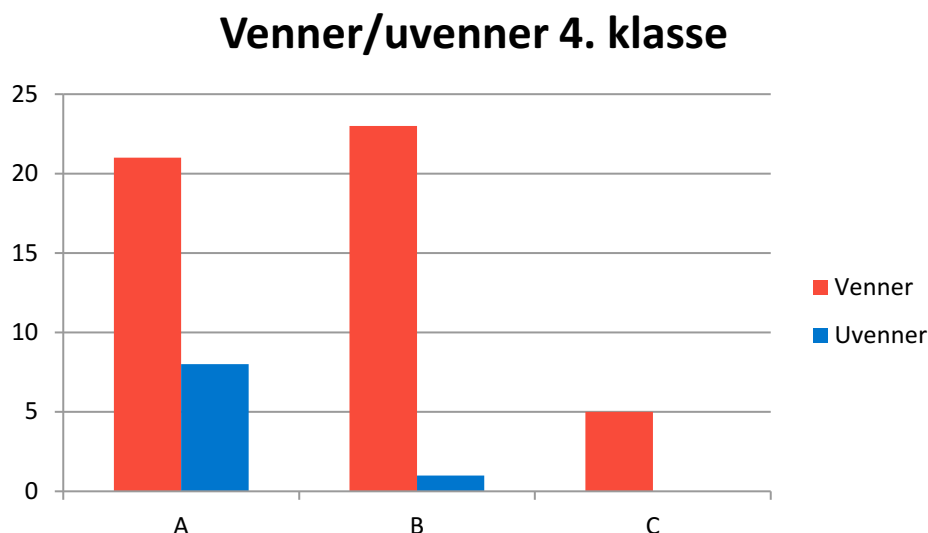


Anm.: Analysen er lavet i NVivo.

Kilde: Interviewdata

Som lærerne i særligt 4. klasse på skole A nævner, så er de nået langt med at opbygge gode vennskaber og relationer i klassen, men det fylder fortsat meget. Det afspejler tallene i figur 4.3 også.

Figur 4.3 Antal gange ordene "venner" eller "uvenner" nævnes af eleverne i interviewene i 4. klasse. Antallet af gange, som de to ord er nævnt, er samlet til én kategori i figuren.



Anm.: Analysen er lavet i NVivo.

Kilde: Interviewdata

I observationerne ses eksempler på, at alle børn til tider kan opleve det som udfordrende at finde og fastholde en position i de sociale fællesskaber. Det gælder både for elever med og uden socio-emotionelle udfordringer. Lasse fra 2. klasse, skole B, er ikke en elev, som gør noget særlig væsen

af sig i forbindelse med undervisningen, men i observationerne kunne vi se, at han havde svært ved at finde nogen at lege med i frikvartererne. I forbindelse med fokusgrupperne kom han selv ind på, hvad han gør, når det er svært at finde nogen fra klassen at lege med:

Lasse, skole B, 2. klasse: ... det [er svært at finde nogen at lege med] var i hvert fald sidste år, men nu er min lillebror startet her, så hvis ikke, at min venner gider lege med mig, så har jeg altid min lillebror.

At eleverne bliver kede af ikke at have nogen at lege med – og måske endda kan føle sig ensomme – kommer til udtryk hos Miriam, som forklarer, hvordan man kan have det, hvis man "bare går rundt alene" i frikvarteret (fra samme klasse og i samme fokusgruppeinterview):

Miriam: Altså så føler man sig ensom, og hvis man føler sig ensom, så kan man faktisk godt dø [af ikke at have nogen af lege med].

Lasse: Kan man?

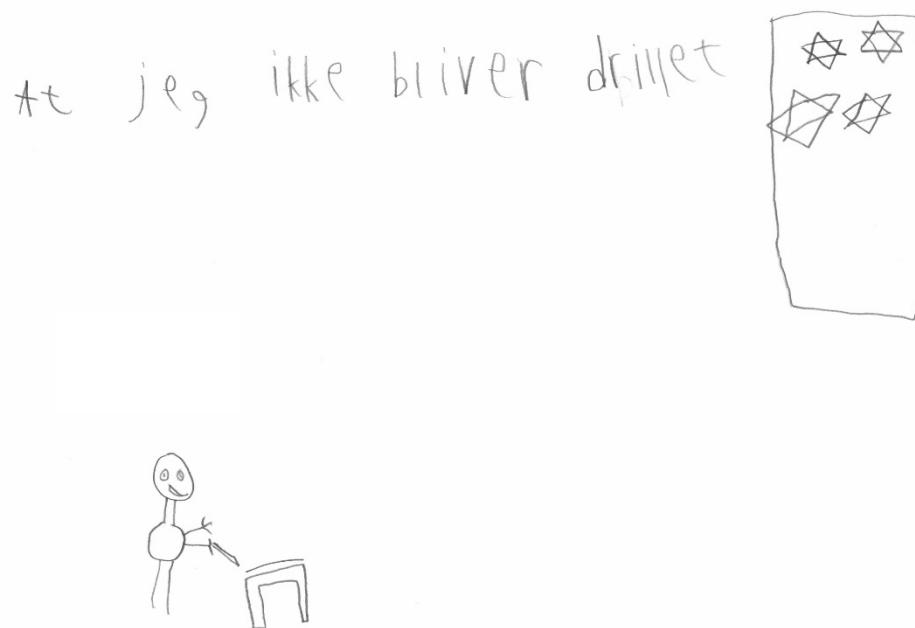
Herefter sørger intervieweren for at dreje samtalen ind på, om der er nogle aftaler i klassen for, hvad man kan gøre, hvis man ikke har nogen at lege med. Her fortæller eleverne, at der er et bestemt sted, man kan stå, og på den måde signalere til andre (elever og lærere), at man gerne vil inviteres ind i en leg. Eleverne fortæller, at det ofte virker, men også, at det ikke altid er tilfældet. Så kan man godt opleve, som den ene elev udtrykker det, at "de andre står lige foran mig ... og kigger og snakker" uden at eleven dermed bliver inviteret med i deres leg. Eleverne fortæller også, at nogle lærere hjælper eleverne med at aftale legegrupper eller legemakkere til fx det store frikvarter for at sikre, at alle har nogen at lege med. Selvom eleverne får hjælp til at finde nogle at lege med, kan der stadig opstå konflikter, som påvirker resten af skoledagen, som vi ser i følgende observation.

OBSERVATION: En konflikt mellem eleverne i frikvarteret, som "bæres med ind i" og præger

En leg i 10-frikvarteret ender i en konflikt, som Lasse trækker sig ud af ved at gå fra legen. Men det har indflydelse på timen efter, hvor Lasse sidder ved et bord med de to drenge fra frikvarteret. Drengene er i gang med at skrive en historie, men Lasse er ikke rigtig kommet i gang med historien, og det er tydeligt, at han har konflikten fra frikvarteret i hovedet, for han kan ikke rigtig samle sig om at få skrevet på sin historie. De andre drenge begynder nedladende at kommentere på hans historie. De siger: "Lasse har kun skrevet 3 ord". Læreren forsøger at få Lasse i gang med at skrive sin historie ved at give ham inspiration. Læreren læser op af en af de andre drenges historie. I historien indgår et par af de andre drenge fra klassen. Lasses reaktion herpå er: "Nej, selvfølgelig er jeg ikke med i historien – det må jeg ikke."

Vi ser her tydeligt, at den konflikt, der er sket i frikvarteret "bæres med ind i" timen. Læreren har desværre ingen ide, om hvad der er sket, og gør derfor ikke noget ved situationen. Men Lasse bliver efter denne situation ikke mere motiveret til at skrive sin historie, tværtimod. Og umiddelbart ser det ikke ud til, at han får noget ud af de efterfølgende to timer. Det ender ud i en passiv elev.

Figur 4.4 At blive drillet, fylder meget for eleven



Anm.: Tegneøvelse af den gode skoledag

Kilde: Skole C, 2.klasse

At elev-elev-relationerne fylder rigtig meget, ses i forbindelse med fokusgruppeinterviewene, og tegneøvelsen af, hvad en god skoledag er. Eleven Viggo i 2. klasse på skole C fortæller, mens han tegner (se figur 4.4):

... en god skoledag for mig sker næsten aldrig, fordi Sigurd driller mig. Men hvis det sker, så er det – jeg ikke bliver drillet, og ja, det er det.

Han fortæller videre, at drengen Sigurd hele tiden slår ham, hvilket vi dog ikke observerer på vores besøg i klassen. Det indikerer dog, at forholdet mellem de to elever er konfliktfyldt og fylder meget for Viggo. Viggo forsøger selv at håndtere konflikten. I nedenstående citat forklarer Viggo, hvad der sker, når det lykkedes ham at få en god skoledag:

Viggo: Første gang jeg gjorde det, det var rent faktisk også den eneste gang, jeg har gjort det. Jeg fandt noget i et spil, som hedder SandBox, og han [Sigurd] ville gerne lave det, så han fik lov til at lave det, og så – hvis han gerne ville lave det, så skulle han ikke kunne drille mig hele dagen.

Interviewer: Okay

Viggo: Og så drillede han mig heller ikke hele dagen.

Interviewer: Det var da en god aftale, som I fik lavet jer der.

Viggo: Det var den eneste dag, som rent faktisk var en god dag.

På vores besøg i klassen virker Viggo engageret i undervisningen, men han er tilbageholdende, når eleverne skal arbejde i makkerpar – han vil hellere arbejde alene. Det var samtidig også tydeligt, at Viggo mistede fokus og motivation for at lave faglige opgaver, hvis han oplevede, at Sigurd var efter ham. Ovenstående er et eksempel på, hvordan problematiske elev-elev-relationer kan påvirke det faglige fokus og engagement på en negativ måde. I vores observationer har vi imidlertid overvejende set situationer med elever, der leger godt sammen og har frikvarterer, hvor den gode elev-elev-relation, der er opbygget, synes at have en positiv eller neutral betydning i forbindelse med fx gruppearbejdet/arbejde i makkerpar i undervisningen eller dialogen i klassen.

4.1.6.1 At rumme hinandens forskelligheder

Gode relationer mellem eleverne i en klasse handler i høj grad om at kunne rumme hinandens forskelligheder. Når vi har talt med lærerne, oplever de som regel, at eleverne udviser stor rummelighed over for hinanden – også over for elever med udfordringer. Lærerne i den følgende dialog forklarer blandt andet, at eleverne ser, at læreren behandler de enkelte elever på måder, som bedst tjener deres konkrete behov. Derigennem forudsættes det, at de øvrige elever ser, at det er legitimt, at nogle elever har andre behov, end de har, og at de derfor også må nogle andre ting engang imellem. Vi lader Ditte og Anette fra skole A forklare:

Ditte: Jeg håber, at de [eleverne] lærer, at der er lidt højt til loftet – vi bliver behandlet forskelligt, fordi så er alle med, og alle har det okay. Vi siger det også til dem. Jamen det der med, at Valdemar især sidste år fik lov til tit, især i de sidste to timer, at gå ud og spille bold. Bare ti minutter. Når den store viser er her, så skal du komme ind igen. Så gik han ud i skolegården og spillede bold, og der var ikke nogen, der sagde "Det er også strengt, hvorfor må han det, og jeg vil også." Det har de lært allerede fra børnehaveklassen, tror jeg, at Valdemar får nogle gange lov til noget, og det er ok.

Anette: Det er jo ikke [kun] Valdemar. Jeg er jo meget tydelig omkring det og siger, jeg gør rigtig meget forskel på jer alle sammen. Du må det, og du må ikke, og det er mig, der bestemmer det, fordi jeg går efter, hvad I har brug for, og det siger jeg højt til dem, og det ved de. Der er ingen problemer i det. Det har der aldrig været... nogensinde.

Det er selvfølgelig vigtigt at få skabt et socialt trygt miljø i klassen for alle børn – også de udfordrede elever. De ovenstående lærercitater viser en bevidsthed fra deres side om, at der både skal og må være forskel på, hvordan de enkelte elever behandles, og at den rummelighed over for hinanden er noget, som er vigtigt, at eleverne i klassen lærer tidligt. Fra Inklusionspanelet (Henze-Pedersen m.fl. 2016) ser vi også, hvordan eleverne gerne vil være rummelige over for hinandens særlige behov, men at det også tydeligvis i stigende grad bliver vanskeligere at udføre i praksis, jo ældre eleverne bliver, fx i gruppearbejde og i sociale sammenhænge. Der er med andre ord rigtig gode grunde til, at lærerne gør et bevidst arbejde for at sikre, at der er "højt til loftet" i klassens sociale relationer, og at der arbejdes aktivt for, at også de udfordrede elever føler sig som en del af klassens sociale fællesskaber i de tidlige skoleår.

4.2 Klassens faglige miljø

Det kvantitative overblik med elevbesvarelser til følgeforskningen viser, at de fleste elever i indskolingens godt kan lide de forskellige fag, og at de er glade for at lave skoleopgaver (Nielsen, Keilow & Westergaard (2017)). Her svarede 6 ud af 10 elever på 1. klasses trin i foråret 2017 "Ja, meget" til, at

de godt kan lide dansk/matematik.⁹ Det samme har godt 5 ud af 10 elever på 3. klassetrin gjort. De yngste elever synes at være lidt mere positive over for disse to kernefag end de lidt ældre, om end forskellen på tværs af alder ikke er stor.

Et nærmere kig på sammenhængene mellem elevernes spørgeskemabesvarelser viser endvidere, at for den lille gruppe af indskolingselever, der ikke kan lide at gå i skole (3-4 %), synes det især at være skolearbejdet, der tynger, snarere end de sociale aspekter ved skolen. 60 % af denne gruppe bryder sig nemlig ikke om at lave skolearbejde (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017). Betydningen af at opleve, at man ikke mestrer det faglige, vender vi tilbage til senere i dette afsnit.

Et godt fagligt miljø skabes bl.a. gennem et fokus på, at eleverne får opbygget og styrket troen på evnen til at lykkes (jf. begrebet 'self-efficacy'). Det sker bl.a. ved, at eleverne opnår positive oplevelser med at kunne løse de stillede opgaver, at mestre udfordringer i fx gruppearbejde, at modtage anerkendelse for sin arbejdsindsats, at få konstruktiv feedback osv.

Eleverne giver meget forskellige svar, når det gælder deres yndlingsfag. Nogle kan lide matematik, andre dansk, andre igen elsker musik. Der er to umiddelbare tendenser, som springer i øjnene. Som vi også berører i afsnit 5.6, er eleverne på skole A særligt entusiastiske omkring den undervisning, som folder sig ud i den understøttende undervisning. Det er projektbåret, med høj grad af elevstyring og medbestemmelse. Den anden tendens, som vi ser, er, at eleverne udtrykker stor glæde for de mere kreative fag: det gælder fx billedkunst, håndværk og design m.fl.

Herudover er der endnu en tendens, som til gengæld *udfordrer* en oplevelsen af et godt fagligt miljø, og som vi derfor går videre med i det næste afsnit, nemlig larm og uro.

4.2.1 Forstyrrende støj og uro

Et vigtigt aspekt af et godt fagligt miljø handler om, at der er ro til at koncentrere sig, når der skal arbejdes. I forbindelse med indførelsen af folkeskolereformen er det en central intention at styrke klasseledelsen for at reducere forstyrrende støj og uro i undervisningen. Denne intention underbygges af både international og dansk forskning, som viser, at ro og orden er afgørende for at styrke elevernes læringsudbytte og faglige interesse (Ogden, 2012; Andersen, 2011; 2014).¹⁰

Billedet af forholdsvis mere forstyrrende støj og uro i de yngste klassetrin bekræftes i Nielsen, Keilow & Westergaards (2017) undersøgelse, som viser, at blandt elever på 1. klassetrin er det under hver femte, der "ja, for det meste" siger, at der er ro i dansk- eller matematiktimerne, når de skal arbejde. Hver fjerde elev på 1. klassetrin har svaret decideret "nej" til spørgsmålet om ro i timerne. De resterende svarer "ja, nogle gange". Cirka 16 % af eleverne på 3. klassetrin svarer "nej" til spørgsmålet. Endvidere finder den kvantitative undersøgelse, at elever, som tit oplever uro i dansk-/matematiktimerne, giver samtidig udtryk for mindre glæde ved fagene og mindre klarhed over målet med undervisningen (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017).

I dette afsnit sammenkobler vi en række observationer og citater fra særligt eleverne, men også fra lærere og forældre, som tilsammen giver en række mulige forklaringer og bud på, hvornår larmen og uro indtræffer, og hvilke strategier såvel elever som lærere anvender til at håndtere den forstyrrende støj og uro.

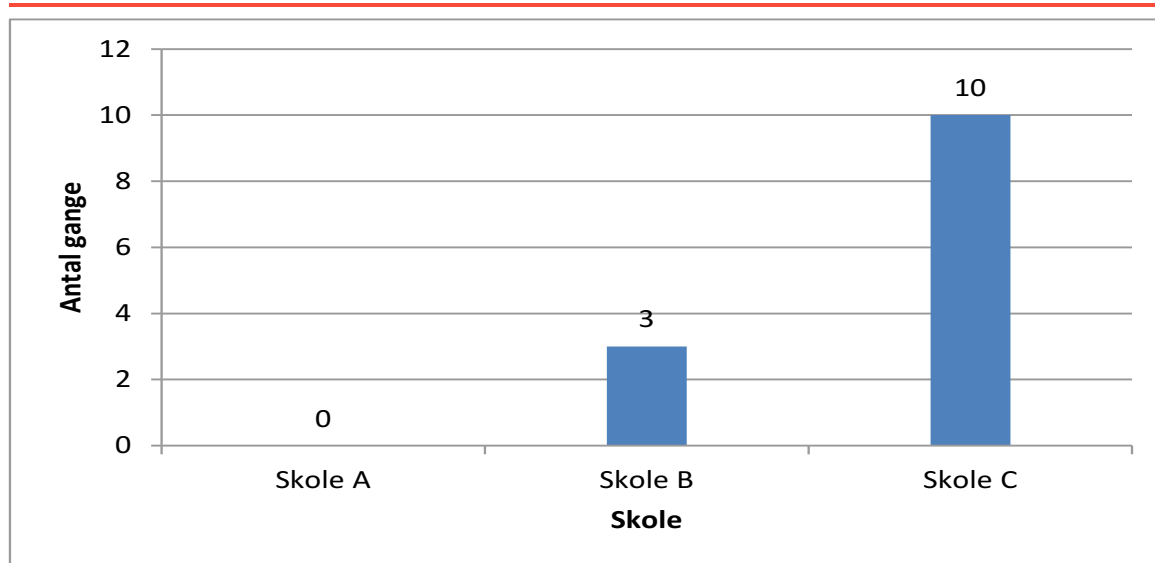
⁹ Halvdelen af eleverne er blevet spurgt om dansk, den anden halvdel om matematik. Det er tilfældigt, hvilket fag den enkelte elev er blevet spurgt om.

¹⁰ Jakobsen m.fl. (2017) beskriver, hvordan de danske lærere generelt oplever en ret høj grad af ro og orden i timerne. Denne positive vurdering er faktisk lidt større i 2017 end i 2015. Undersøgelsen viser samtidig, at forstyrrende uro er et større problem i indskoling end på de ældre klassetrin. Forældrene til folkeskolens yngste elever oplever også, at forstyrrende støj i undervisningen er et forholdsvis stort problem (Arendt, Baunkjær & Rangvid al., 2017).

En faktor, som, analysen indikerer, er vigtig, er klassernes elevsammensætning, jf. figur 2.1. Sammensætningen har ifølge vores analyse af datamaterialet betydelig indflydelse på, om der er larm og uro i de undersøgte klasser. At larm, uro eller støj har en central betydning er tydeligt, når vi taler med eleverne.

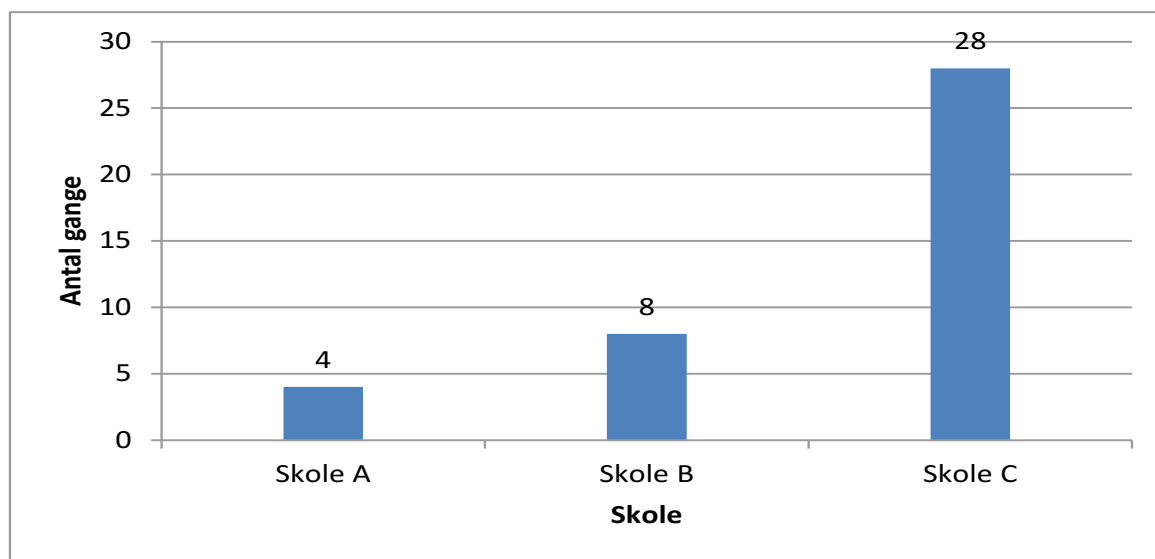
Særligt på en af skolerne, skole C, opleves forstyrrende støj og uro som et betydeligt problem; noget, som spontant italesættes af såvel elever som lærere i interviewene. Det er samtidig på denne skole, at der er flest udfordrede elever, som både har forskellige typer af problematisk adfærd, og for hvem problematikkerne går ud over ikke kun dem selv, men også vurderes af læreren som værende belastende i forhold til klassekammerater, læreren selv eller klassen som helhed. Når vi optæller ord som "larm" og "uro", er det også i denne skole, hvor eleverne nævner det flest gange. Se figur 4.5 og 4.6.

Figur 4.5 Antal gange ordene "larm" eller "uro" nævnes af eleverne i interviewene i 2. klasse



Kilde: Interviewdata

Figur 4.6 Antal gange ordene "larm" eller "uro" nævnes af eleverne i interviewene i 4. klasse



Kilde: Interviewdata

At larm er en betydningsfuld (negativ) oplevelse, som eleverne gerne vil fortælle om, kan vi også underbygge ved at pointere, at eleverne i interviewene helt spontant selv kommer ind på emnet, selvom det ikke er et spørgsmål i interviewguiden. Intervieweren har således kun spurgt videre ind til det, fordi eleverne selv er kommet ind på emnet, som det er tilfældet med nedenstående interviewuddrag. I dette interviewuddrag tales der fx om brugen af tablets på skole B i 4. klasse:

Interviewer: Okay. Johnny, hvorfor tror du, at I får de her pauser med lpads?

Johnny: Fordi at vi har fortjent det. Fordi vi har arbejdet godt. Men også nogle gange, fordi vi har brug for en pause.

Ulla: Nogle gange så syntes jeg ikke, at vi fortjener en pause, fordi vi virkelig larmer.

Interviewer: Larmer I meget i jeres klasse?

Dina: Ja, lidt.

Ulla: Ja.

Peter: Lidt.

Dina: Ja, vi larmer faktisk ret meget.

Johnny: Nogle gange kan folk få ondt i hovedet. Jeg vil hellere have, at der er ro, men jeg kan så også godt sige, at nogle gange så er man selv med til det.

Ulla: Jeg har oplevet nogle gange, at der var nogen... personer i klassen, hvor de har oplevet, at de har fået meget hovedpine. Og de har fået ondt i hovedet af det... at de larmer meget.

Citatet viser ganske illustrativt, hvordan nogle elever sammenkæder brugen af tablets med en belønning, altså noget, eleverne kan gøre sig fortjent til. Denne vurdering af en Ipad-pause som belønning, afføder en reaktion fra Ulla, som ikke helt mener, at det altid kan være tilfældet, fordi der så ofte er meget larm i klassen. Denne opfattelse bærer dialogen hen i mod en kollektiv vurdering af, at der er meget larm i klassen, og at nogle elever får decideret ondt i hovedet af larmen. Disse udsagn forekommer endda i en af de klasser, hvor eleverne ikke nævner larm særlig meget jf. figur 4.5 og 4.6, og hvor larm i forbindelse med observationerne heller ikke opleves som et meget stort problem.

OBSERVATION: Tablets og ro

Klokken er 5-10 minutter i 8 om morgenen, og i klassen sidder allerede nogle elever på deres pladser med deres tablet. Læreren er også i klassen. De elever, der kommer, går stille og roligt ind i klassen, sætter sig på deres plads og tager deres tablet frem. Der er helt ro i klassen.

Da vi observerer klassen fortæller nogle af eleverne, at de ikke må spille på deres tablets, og at alle programmer på forhånd er installeret (de har fx ikke adgang til App Store). Hvad eleverne laver på deres tablet, kan vi ikke med sikkerhed vide denne morgenstund, men vi ved, at de ikke spiller et selvvalgt spil, og vi konstaterer, at der er fuldstændig ro i klassen.

Overgange mellem aktiviteter, mellem timer eller mellem timer og frikvarterer syntes også at kunne skabe unødvendig støj og larm. I 2. klasse på skole B så vi et eksempel på, hvordan læreren håndterer overgange mellem aktiviteter uden meget uro blandt eleverne.

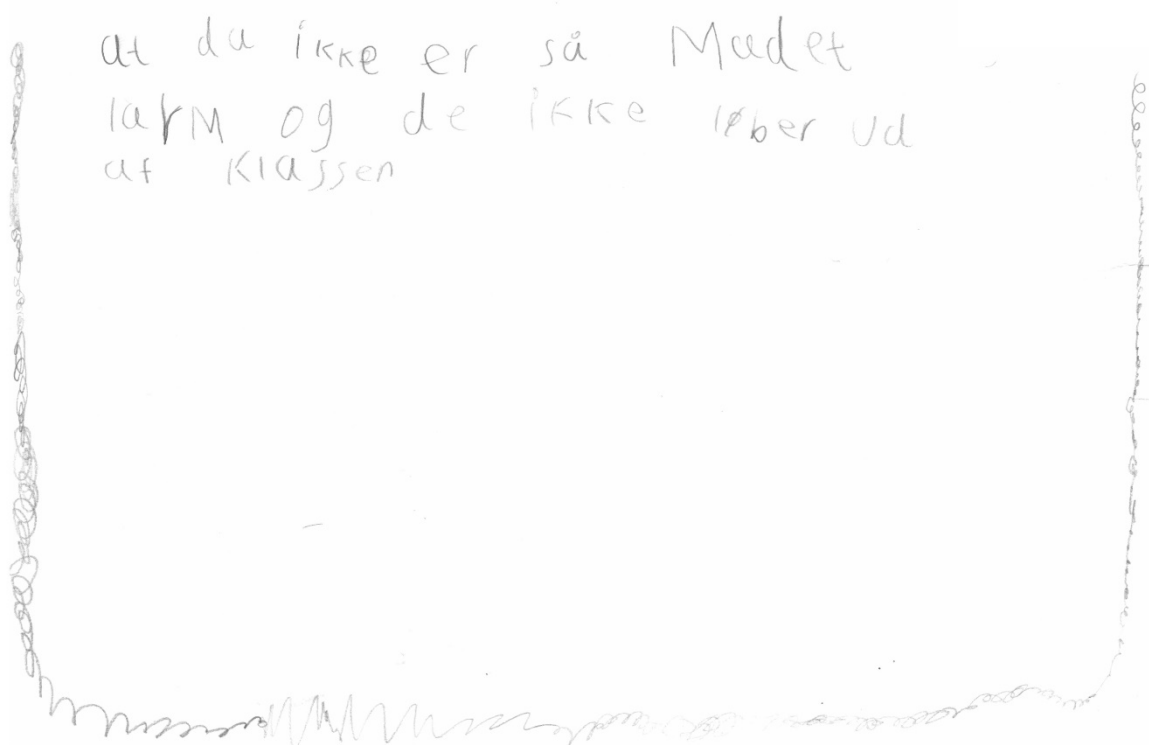
OBSERVATION: Overgang mellem aktiviteter i 2. klasse – oprydningssang

Eleverne i 2. klasse har matematik i de første to lektioner. Læreren har ved timens start fortalt eleverne om programmet for timen. Programmet består af 4 aktiviteter. Dette står skrevet på tavlen. Mellem aktivitet 2 og 3 skal eleverne rydde en del materialer op. Inden eleverne skal i gang med at rydde op efter aktiviteten 'Vekslespil' fortæller læreren, at hun spiller en sang (på anlægget), og når sangen slutter, skal der være ryddet op på alle borde, og eleverne skal sidde på deres pladser. Mens sangen spiller småsinger nogle af eleverne, men alle går stille og roligt rundt og rydder op, mens sangen toner ud i klasselokalet. Da sangen er slut, sidder alle ved deres bord, og klassen er ryddet op.

Når læreren er meget tydelig omkring, hvornår det forventes, at noget starter og slutter som fx her i forbindelse med oprydning af materialer, synes det at give mindst muligt larm og uro i klassen; læreren har ikke brug for yderligere irettesættelser af eleverne undervejs i oprydningen, da de præcis ved, hvad de skal. Læreren her i denne klasse har skabt en rutine, hvor det er aftalt, hvad der på forhånd skal ske – eleverne følger aftalen, og det opleves at skabe ro. Det betyder, at læreren hurtigt kan gå videre til næste aktivitet på programmet, og overgangen mellem aktiviteter bliver ikke en større forstyrrelse, der anvendes uforholdsvist lang tid på, som vi ellers har set i flere andre klasser i denne undersøgelse. I forbindelse med observationerne, synes anvendelse af denne teknik at have en vis positiv betydning for alle elever, da læreren hurtigt igen får sat undervisningen i gang og på den måde bidrager til et konstruktivt og mere effektivt læringsmiljø. I de klasser, hvor teknikker som denne ikke har været i brug, giver overgange mellem aktiviteter tilsyneladende nemt anledning til larm og uro, og mange elever anvender tid på andet end selve oprydningen. Eleverne virker ukoncentrerede, og fokus flyttes fra undervisningen.

Et andet spontant eksempel på at ro, eller mangel på samme, fylder hos eleverne, fremkom, da vi spørger ind til, hvad der udgør en god skoledag. I forbindelse med, at en elev forklarer, hvad han har tegnet på sit billede, siger han: "Jeg har tegnet solen, der skinner! Og der er ro, og vi har time, og vi spiller fodbold i pausen." Et andet eksempel er en elev fra en 2. klasse, som lige skal sikre sig, at han/hun har forstået, hvad tegneopgaven går ud på, og i den forbindelse spontant spørger om: "at der er stille i klassen" også kan være relevant at tegne/skrive om. Det er automatiske associationer, som eleverne danner, *uden* de er blevet påvirket af et foregående specifikt spørgsmål. Disse eksempler indikerer, at uro og larm har en stor betydning for eleverne. Et afsluttende, men meget sigende billede af, hvor udfordrende larm er i 2. klasse på skole C, er en elev, som skriver på sin tegning: "At da ikke er så Medet larm og de ikke løber ud af klassen".

Figur 4.7 Den gode skoledag – uden larm



Anm.: Tegneøvelse af den gode skoledag

Kilde: Skole C, 2. klasse

Tegningen vidner om, at larmen i denne klasse opleves som meget forstyrrende for denne elev, ligesom det, at der er nogle børn, der løber ind og ud af klassen, også gør det. I netop denne klasse var der særligt én af de udfordrede børn, som ofte løb ind og ud af klassen. Her kan en støtteperson, som beskrevet i citatet 4.1.3 ovenfor, være med til at skabe ro for både det støttede barn og dets klassekammerater.

Et lignende billede har Pia skrevet i sin beskrivelse af den gode skoledag. Det handler om at have det sjovt og at "få ro".

Figur 4.8 Den gode skoledag – sjov, sol og uden larm



Anm.: Tegneøvelse af den gode skoledag

Kilde: Skole C, 2. klasse

At der er en oplevelse af en del uro i særligt den ene af klasserne, bekræftes også af et forældreinterview:

Mette (forældre til barn i 4. klasse på skole C): "Det der er på den negative bane, altså, det tror jeg aldrig, man rigtig kommer helt uden om, det er, at nogle gange er der meget uro i klassen, og det der med at man bliver ked af, at der er meget skæld ud, også når det ikke er en selv, der har gjort det, laver ballade. For det skaber dårlig stemning, og det med, at man ikke kan opføre sig ordentligt, fx når man har en vikar. [...] Men igen, så tror jeg lidt, at det er der bare mange steder. Jeg ved, at der er en anden mor, der flyttede sit barn, fordi der var meget larm, men hun vendte tilbage, for dér var der endnu mere larm. Man ville ønske, at det ikke var sådan for lærerne, men det er ligesom lidt et vilkår."

Citatet illustrerer, at forælderen mener, at en vis mængde af larm og ballade formentlig ikke kan undgås – det er nærmest et vilkår. Derudover forklarer forælderen, hvordan uroen påvirker de andre børn: De bliver kede af det, fordi læreren måske bliver vred, og der skabes en dårlig stemning. Desuden giver forælderen udtryk for sympati for lærerens udfordringer med at skulle håndtere disse forstyrrende elever. Adspurgt til, om hun tror, at de andre forældre i klassen har samme opfattelse i forhold til mængden af uro, når det er henholdsvis dansk-, matematik- eller vikartimer, svarer forælderen bekræftende, at det er hun rimelig sikker på, at de har.

Selvom der er enkelte klasser, som synes at være negativt påvirket af meget larm og uro, så hører det med til det samlede billede, at det er meget forskelligt, hvorvidt eleverne oplever larm og uro som forstyrrende. Det ser vi næste citat, hvor Hektor, Johan og Luna fra skole C, 4. klasse, deler deres vurderinger heraf:

Interviewer: Er det nemt at arbejde alene, selvom der er larm?

Hektor: Nej.

Johan: Jeg lægger ikke rigtig mærke til det.

Luna: Nogle gange. Altså ikke lige alle dage og alle timer, men det er forskelligt. Når der ikke er så meget ved tavlen, vil man helst sådan sidde frit [altså bestemme selv, hvor man vil sidde], så er der ikke så meget larm inden i klassen, fordi at vi sådan går ud.

Her veksler de tre elever mellem et "Nej", som klart indikerer, at Hektor kan have svært ved at arbejde (alene), når der er larm. Johan tilkendegiver, at han "ikke rigtig lægger mærke til det", men Luna konstaterer, at "det er forskelligt". Som Luna fortæller, er det meget skiftende fra dag til dag og fra time til time.

I forbindelse med observationerne, noterer vi, at nogle lærere giver eleverne forholdsvis stor indflydelse på, hvor de sidder og arbejder, og så længe det kan fungere, og eleverne får arbejdet med det, de skal. Det at sætte sig et andet sted end i klasselokalet synes at være en strategi, som flere elever benytter sig af for at få arbejdsro. Det gælder i nogle af timerne for fx elever i 2. klasse på skole B, hvor børnene i høj grad selv bestemmer, om de vil arbejde i klasselokalet eller ude på gangen lige uden for klasselokalet:

Interviewer: Hvad er det, der er godt ved at arbejde ude på gangen?

Miriam: Fx mig og Sofie [anden elev] spørger læreren, om vi godt må gå ud på gangen; så går vi ud på gangen, og så laver vi altså vores opgaver. Altså, så får man bare virkelig meget fred og ro, fordi så får man ikke så meget larm, og så kan man koncentrere sig meget mere og bedre.

Her forklarer eleven, hvordan gangen opleves som et sted med fred og ro. Eleven oplever således, at det er nemmere at få arbejdsro ude på gangen frem for i klasselokalet, som for hende er kendetegnet ved meget larm. Så forstyrrende støj og uro handler ikke kun om pædagogik, det kan også handle om udnyttelse af de fysiske rum.

Det bemærkes endvidere, at det at arbejde ude på gangen er efter aftale med læreren. Observationerne viser også, at de elever fra denne klasse, som ønskede at arbejde ude på gangen, indgik klare aftaler med læreren om, hvem der gik ud og evt. med hvilken makker. Desuden aftales det, at eleven kom ind i klasselokalet, såfremt han eller hun fik behov for hjælp. Disse aftaler til trods, viser observationerne tillige, at det var langt fra alle elever, der kom ind og bad om hjælp. Det er ikke til at vide, om de havde brug for det, men vi konstaterede i forbindelse med vores observationer, at læreren ikke selv var opsøgende i forhold til, at gå ud på gangen for at høre, om nogle af eleverne havde brug for hjælp. Udfordringer ved at få tilstrækkelig faglig hjælp og støtte, uddyber vi nedenfor i afsnit 4.3.3.

Når samtalen har drejet sig ind på larm og forstyrrende uro, har vi spurgt, om eleverne synes, at der er tidspunkter på dagen, hvor der er mere larm end andre. Der synes ikke rigtigt at være noget entydigt svar herpå på tværs af klasser og skoler. Hvad vi i interviewene og særligt i observationer til gengæld observerer, er, at larm og forstyrrende uro synes at være tæt forbundet med elevernes relation til læreren, hvilket også tydeliggøres i næste citat fra skole C:

Interviewer: Er der et tidspunkt på dagen, hvor I larmer mere end andre?

Sif: Altså, jeg tror, at det er fordi, vi ikke har vænnet os til vores nye matematiklærer. Fordi vi havde en, der hed Hans før. Ham var det også sådan med her i starten, men... ja, så kom det til at ordne sig, fordi at vi arbejdede rigtig meget med det. Det håber jeg selvfølgelig, at det sker med Mette.

Det fremgår tydeligt af dette elevudsagn, at forstyrrende larm og uro i timerne i høj grad også handler om relationerne mellem eleverne og deres lærere. Lignende udtalelser er elever på de andre skoler også kommet med. På skole B spørger interviewerens fx, om deres lærere er gode til at få ro i klassen. De svarer, at det særligt er én af lærerne, som er det og tilføjer: "Men det er også hende, som har haft os i længst tid." Eleverne forklarer videre, at alle i klassen lytter til denne lærer, som ikke opleves som en streng lærer, men som en lærer der "tror på, at vi kan noget og sådan". Det får eleverne til at "slappe mere af, når hun så siger 3, 2, 1, shhhy."

Opsummerende viser analysen af såvel observationer som interviewudsagn, at stærke lærer-elevrelationer umiddelbart skaber nemmere betingelser for lærerne at skabe ro, ligesom eleverne er bedre til at overholde regler og aftaler herom. Det behøver ikke nødvendigvis at være "strenge" lærere, som det forrige elevcitat vidner om, men snarere dét, at læreren udtrykker tiltro til elevernes faglige evner, som er med til at gøre eleverne trygge omkring og motiveret for at skulle i gang med det faglige arbejde.

4.2.2 Anerkendelse og feedback

Et godt fagligt klassemiljø er blandt andet kendetegnet ved, at læreren anerkender den enkelte elevs læringsproces og faglige udvikling snarere end blot de endelige resultater eller produkter. Modtager eleven tydelig, konkret og specifik feedback på det, denne arbejder med, er det med til at øge motivationen og indlæringen. Forskningen peger endvidere på den positive betydning af, at lærerne har og giver udtryk for, at de har høje forventninger til elevernes faglige præstationer (Roehrig et al., 2012, som refereret i Dammeyer, 2017).

På de skoler, vi har besøgt, har vi set eksempler på, hvordan såvel lærere og pædagoger har haft fokus på at rose børnene for deres fremskridt med fx læsningen og på denne måde er med til at anderkende barnet for dennes faglige progression. Det bidrager til opbygningen af det enkelte barns tiltro til egne evner og mestringsevne ('self-efficacy'). Vi observerede fx et barn, som læste højt fra en selvvalgt bog for læreren, hvorefter læreren siger "Super godt! Du bliver bedre og bedre hver dag." Pigen smiler, er synligt tilfreds med sig selv og sin indsats, og de giver hinanden en 'high five' for ligesom at understrege de gode fremskridt. Vi har også observeret elever, som fik andre former for faglig feedback, fx forslag til at rette, forbedre og udvide en opgavebesvarelse.

Som beskrevet ovenfor er der eksempler på lærere, der giver eleverne en vis medindflydelse på, om de vil arbejde i klasselokalet eller udenfor på gangen. I det ene tilfælde indgås klare aftaler om at komme ind og få hjælp, når man har brug for det. De elever, som aktivt opsøgte lærerens hjælp, fik megen faglig feedback. I observationerne så vi, at nogle elever gjorde brug af muligheden for at få hjælp fra læreren i klasselokalet, mens andre forblev ude på gangen og arbejdede selvstændigt. Selvom man igennem vinduet til gangen kunne se, at der også blev leget og danset, så var det også vores indtryk, at der blev arbejdet på den udstukne opgave. Dette indtryk bekræftedes, da vi observerede følgende: En af de udfordrede elever, som havde fået lov til at arbejde ude på gangen, kommer efter nogen tid ind i klasselokalet igen, sætter sig stille og roligt ved sin plads og arbejder videre med sin opgave. Kort tid efter kommer en af parallelklassens lærere, som tilfældigvis er gået forbi, mens eleverne ude på gangen har arbejdet. Hun har set, hvordan netop denne elev har arbejdet godt med sin opgave. Hun kommer ind i klassen, bemærker det over for elevens lærer – højt og tydeligt får denne elev altså anerkendelse for sin evne til at arbejde koncentreret på sin opgave og ros for selve indholdet af opgaven. Eleven får tydelig og konkret feedback – i dette tilfælde i form af ros for opgavens indhold og for arbejdsindsatsen – samtidig med at han bliver anerkendt på en måde, så både hans lærer og de øvrige elever kan høre det.

Der er dog også nogle af de udfordrede elever, som fortæller, at de ikke – modsat eleven i eksemplet ovenfor – oplever at få den samme slags anerkendelse i forbindelse med det faglige. Her handler det om ikke at få mulighed for at "sige noget" i en matematiktime, når hun har hånden op.

Sigrun: jeg har også prøvet nogle gange – jeg synes også nogle gange, det er irriterende, hvor det er – jeg jo en af dem, som er bagud, som skal tælle på fingre, så er det som om, så er det bare nu – lige når det er, okay, nu, nu har jeg svaret, så er det – så når de lige og tage en, så jeg når faktisk aldrig at sige noget i matematik. Så jeg når faktisk aldrig at regne noget, selvom jeg gerne vil prøve.

Alle elever har brug for faglig anerkendelse – også de udfordrede elever (jf. Rangvid, 2016). Nogle kan dog have brug for noget mere støtte i deres faglige udvikling end andre elever. Det er noget af det, vi skal se nærmere på i det næste afsnit.

4.2.3 Faglig støtte og udfordring

Når vi har spurgt eleverne, hvad der kendetegner en god lærer, så er det gerne én, der hjælper, når man har behov for det, forklarer tingene på en måde, som er til at forstå og gerne med anvisninger til, hvordan man griber en konkret opgave an på (skole A; 4. kl.):

Interviewer: Hvad er en god lærer for jer?

Ditte: En god lærer vil være, hvis det nu er, at jeg rækker hånden op, og så læreren kommer over til mig med det samme. Nu er det sådan, at hvis jeg har brug for hjælp, så skal vi gå op til det der rundbord.

Interviewer: Kan du lige forklare mig, Kasper, at man sætter sig derop, hvis man har brug for hjælp?

Kasper: Ja, jeg behøves det heller ikke, fordi... at jeg forstår nogenlunde, hvad det er, det er, hvis jeg ikke forstår det, så spørger jeg læreren, fordi jeg kan ikke lide det der bord, jeg går aldrig derop.

Adam: Det gør jeg heller ikke.

Eleverne i dette fokusgruppeinterview kan bedst lide, hvis de får hjælp ved deres eget bord, og i ovenstående citatet forstår vi også, at der kan være noget ubehageligt ved at bevæge sig op til bordet. Ubehaget kan også være noget med, at eleverne ikke ønsker at "udstille", at man har brug for hjælp. Hvis der ikke skabes en kultur for, at det er helt okay at sætte sig op til "hjælpebordet", kan sådan et system være med til at afholde elever fra at bede om hjælp, hvilket helt sikkert ikke er intentionen.

Hvis man ikke oplever at få hjælp, fortæller eleverne, at de kan blive ukoncentrerede. Konteksten i følgende citat er, at eleverne kan gå uden for klassen for at sidde med opgaverne, men at de skal ind og spørge læreren, hvis de har brug for hjælp, og en af eleverne har netop konstateret, der er kø til at få hjælp:

Interviewer: Så der er nogle gange kø til at få hjælp?

Lasse: Ja, og så kan det være, at der ikke er nogen kø, når man skal have hjælp. Men så når man kommer ind, og der er kø, så kan det være, at det tager så lang tid for den anden at forstå det, sådan så man ikke kan nå at lave det færdigt.

Lasse: Det er derfor, jeg nogle gange ikke laver ting færdig.

Interviewer: Nåh, fordi du ikke når at få hjælp?

Lasse: Ja, og nogle gange, så prøver jeg selv at lave det, og så bliver jeg lidt ukoncentreret.

Lasse er selvbevidst nok til at forstå, at en konsekvens af ikke relativt hurtigt at kunne få hjælp til opgaverne, er, at han bliver ukoncentreret. Observationerne af netop denne elev viste endvidere, at han blev ganske umotiveret i forhold til at skulle arbejde med sin opgave i den time, hvor han ikke fik hjælp.

Lasses udsagn om ikke at altid at kunne få hjælp til opgaver understøttes af en forælders udsagn:

Forældre til elev i 2. klasse, skole B:

Forælder: ... Vi hører nogle gange, at man ikke altid kan nå at få hjælp. At man ikke altid bliver taget. Det kan være lidt frustrerende, hvis der er noget, som man ikke kan finde ud af, og man så heller ikke kan nå at få den hjælp eller få forklaret, hvad man så egentlig skal."

Interviewer: Hvordan reagerer Laura [datteren]?

Forælder: Enkelte gange bliver hun irriteret over, hun ikke kan komme videre. Skaber lidt irritation... ikke decideret ked af det... mismodig stemning.

Denne beskrivelse er ganske gennemgående på tværs af skolerne, og når vi perspektiverer til observationerne, ser vi mange af de samme adfærdsmønstre: Hvis en elev søger om hjælp, men er nødt til at afvente hjælp i et tidsrum, som opleves for langt, bliver eleven ukoncentreret eller umotiveret, hvilket kan resultere i, at eleven bliver passiv eller begynder at forstyrre andre. I en anden fokusgruppe forklarer eleverne det med disse ord: "Så bliver folk ukoncentrerede", og "så larmer de i klassen".

Nogle lærere har klare strukturer og systemer omkring, hvordan eleverne skal få hjælp – gerne fra hinanden – og på den måde reduceres afhængigheden af læreren som vigtigste kilde til hjælp. Det ser vi eksempler på i det følgende afsnit.

4.2.3.1 Systemer for at hjælpe elev-elev

Når vi har talt med eleverne om, hvordan de kan få hjælp i timerne, henviser eleverne på 4. klassetrin på skole C til, hvordan retningslinjerne herfor fremgår af en plakat:

Interviewer: Er I gode til at hjælpe hinanden i klassen?

Hektor: Ja.

Johan: Jeg får mest hjælp fra andre, jeg får ikke så meget hjælp fra læreren faktisk.

Luna: Jeg får mest hjælp af eleverne... fordi vi har sådan en plakat deroppe, hvor der står, at først så spørger vi sidemanden, så dem, der sidder over os, og så spørger vi dem, der er i nærheden, og så skal vi spørge lærerne.

Interviewer: Så lærerne er faktisk til sidst?

Luna: Ja.

Der er med andre ord en kultur i denne klasse, hvor det er naturligt at hjælpe hinanden med det faglige i 4. klassen, inden man spørger læreren. Observationerne og dialogerne i fokusgrupperne med elever fra denne klasse indikerer også, at eleverne "tør" stå ved, at de nogle gange har brug for konkrete hjælperedskaber, fx i matematik, hvis ikke læreren har tid til at hjælpe én:

Lasse: Der er jo også de der talorme i matematik, og så kan man selv gøre det. [...] og hvis man er rigtig klog, så behøver man ikke engang at bruge talormen jo heller.

Morten: Det gør jeg ikke mere.

Lasse: Det gør jeg heller ikke.

Miriam: Det gør jeg.

Lasse: ... Eller ... nogle gange gør jeg.

Lasse italesætter, at hvis man er "rigtig klog", så er hjælperedskabet overflødigt, og i gruppen er der så både nogle, der siger, at de ikke bruger den mere, og en pige Miriam, der gerne står ved, at hun bruger den. Det sidste får faktisk Lasse til at moderere sit udsagn og indrømme, at også han bruger talormen nogle gange. Der synes med andre ord at være skabt en kultur i denne klasse om, at det er helt legitimt at være på forskellige stadier på den faglige progressionskurve.

Når disse systemer fungerer godt, kan eleverne reflektere over det som netop en løsningsstrategi, som i fortsættelsen af dialogen mellem eleverne i 2. klasse på skole B:

Miriam: Lasse, jeg har faktisk et tip [til dig]. Du kan spørge andre, som, du ved, er mega-kloge. Så kan du spørge dem, om de kan hjælpe dig.

Lasse: Men hvad hvis at de ikke gider at hjælpe mig, fordi at de bare vil være færdige før mig?

Miriam: jeg tror helt sikkert på, den du sidder ved siden af, at den godt vil hjælpe dig.

Pointen er netop at få skabt en faglig kultur i klassen, hvor det er helt legitimt at have et behov for hjælp, og at alle ved, hvad de skal gøre, når de ikke kan få hjælp. Det kan afhjælpe, at enkelte elever mister fokus, men løsningen er ikke skudsikker, da vi også i denne klasse så, hvordan nogle elever ikke anvendte strategien, men tværtimod sad længe og ventede på hjælp fra netop læreren. Det er klart, at der er tale om elever på 2. klasses trin, og de skal lære, hvordan man selvstændigt og aktivt beder om hjælp – om det så er fra læreren eller fra klassekammeraterne.

I boksen nedenfor beskriver vi nogle af de systemer, vi har set anvendt i de klasser, vi har observeret; systemer, som skal støtte eleverne i deres faglige arbejde, og som ikke mindst skal undgå flaskehalse hos læreren.

Systemer til hjælp og støtte

Hjælp og støtte til alle elever – klare aftaler om hvem og hvordan på forhånd:

1. Læreren organiserer, hvilke elever der hjælper hinanden. Det kan fx være sidemanden eller de andre elever ved et 4-mandsbord. Ved gruppearbejde aftales, om eleverne selv må vælge makker, eller om læreren bestemmer.
2. Læreren udpeger et par "hjælpe-elever", som læreren i forvejen har set har regnet rigtigt, hos hvem de øvrige elever fx kan få tjekket resultatet på regnestykker.
3. Hjælp fås ved at komme op til lærerens bord (eller et andet bord til formålet) og der vente på ens tur.

I nogle klasser har vi set, at det at udpege et par elever til at hjælpe de andre eller tjekke de andres opgaveløsninger tilsyneladende fungerer fint. Det har fx været i 2. klasse på skole B, hvor der var et godt fagligt miljø i klassen, relativt få udfordrede elever, jf. figur 2.3 i kapitel 2, og hvor det som nævnt oplevedes som naturligt og legitimt blandt eleverne at tale om, at nogle er gode til dansk, mens andre er skrappe til matematik. I andre klasser er det imidlertid ikke altid gnidningsfrit at gøre enkeltelever til hjælpere, som det fremgår af dette elevcitater fra 4. klasse på samme skole:

Ibrahim: Jeg syntes næsten altid, at det er mig. I for eksempel matematik eller dansk eller et eller andet, der bliver jeg færdig som den første, og så skal jeg gå rundt og hjælpe. Så spørger jeg dem for eksempel, jeg spørger David, har du brug for hjælp? Så er der mange, der siger sådan: "Nej, vi vil hellere have hjælp fra Anne". Og så bliver man sådan lidt holdt ude, og det syntes jeg ikke er så sjovt på grund af, at de tror, at Anne, hun kan gøre alt bedre end en selv....

For nogle udfordrede elever er behovet ikke nødvendigvis konkret faglig støtte, men snarere hjælp til at holde koncentrationen og fokus på skolearbejdet. Her er et eksempel på en lærer, som forklarer, hvordan det at være to voksne i undervisningen er at foretrække – især til at guide og fastholde elevens fokus:

Hanne: Man kan sige i den klasse [...] fungerede det faktisk bedst, når man var to [voksne], så var der næsten nødt til at være én, som guidede Daniel, fordi [...] alle hans sanser er åbne, og han skal have at vide mindst fem gange, at nu skal han sætte sig ned og finde sin bog frem, og så finder han bogen frem, og når han så endelig har fået bogen op på bordet, så skal han for det første finde siden og for det andet, så skal han også bruge en blyant, og så kommer man hele turen igennem igen, ikke.

Det er imidlertid ikke alle udfordrede elever, hvor sådan en slags støtte synes at være tilstrækkeligt. Nedenfor er et eksempel på en observation af et udfordret barn – som også har svært ved at fastholde koncentrationen om opgaverne, men som også har det svært socialt og er fagligt udfordret.

OBSERVATION: En fagligt udfordret elev, som også har det svært socialt

Eleverne i klassen skal i medierummet for at løse nogle matematikopgaver på computeren. Eleverne går sammen med læreren hen til medierummet, men da Hanna ikke er i klassen på det tidspunkt, hvor klassen forlader lokalet, kommer hun ikke derover sammen med de andre. Hun støder dog til gruppen, da hun opdager, at klassen går. For at komme over i medierummet skal eleverne gå tværs over skolegården til en anden bygning. Siden Hanna ikke var i klassen, da eleverne fik besked om at tage sko og jakker på, har hun ingen af delene på og går således på strømpebukser udenfor – uden at læreren tilsyneladende opdager eller kommenterer dette.

Hanna sætter sig ved en pc og går i gang med opgaverne, hvor hun automatisk får feedback fra programmet om antal rigtigt besvarede opgaver. Hanna får ingen rigtige. Hun siger, at hun er færdig og spørger læreren, om hun ikke må få lov til at spille et spil. Han siger, at hvis man er færdig, skal man gå videre til nogle andre opgaver i programmet. Hanna går i gang, men rejser sig igen og siger til læreren, at de er "supersvære", og hun "gider ikke" lave dem. Læreren forsøger at hjælpe hende i gang. En af de andre elever kommer også hen for at hjælpe hende med opgaverne. Hanna giver op og ender med at slukke pc'en. Hun sidder på en stol og giver sig til at tegne sammen med en af de andre piger fra klassen. Hun viser en af drengene sin tegning, men river tegningen over bagefter. Hun rejser sig og spørger læreren, om hun ikke må spille i stedet for. Han siger igen nej, hvorefter hun siger: "Jeg har ikke lavet en skid!" Læreren siger: "Det har jeg godt på fornemmelsen".

Hun rejser sig og siger, at hun vil have en ny plads. Derefter kravler hun ind under bordet og ender med at sætte sig på en ny plads, tænder for en ny pc, men får i skyndingen slukket for flere af de andres pc'er. To af de elever, der får slukket for deres pc, bliver sure og går. Læreren påtaler over for Hanna, hvad hun har gjort, hvorefter hun rejser sig og forsvinder ud af klassen. Læreren går efter, men kommer tilbage igen uden Hanna.

I denne situation har den observerede elev været til stede i medierummet i godt et kvarter uden at få noget konstruktiv ud af tiden. Tværtimod er hun blevet tydeligt frustreret over, at hun synes opgaverne er "supersvære", hun "gider ikke". Hun er klart demotiveret og føler ikke, at hun har lavet noget som helst. Hun bevæger sig lynhurtigt nedad på engagement-skalaen (jf. modellen i kapitel 3), hvor hun først trækker sig tilbage (dvs. under bordet), men kommer til at melde sig helt ud, fordi hun uheldigvis kommer til – formentligt uden at ville det – at genere de andre elever. Hun bliver oprørsk og kommer ikke tilbage til medierummet.

4.3 Opsamling

Elevernes hverdagsoplevelser i skolen præges i høj grad af klasse miljøet, som består af både en social og en faglig dimension. Vi har i dette kapitels foregående afsnit givet et indblik i de seks caseklassers sociale og faglige miljøer, som vi har observeret dem, og som eleverne selv, deres lærere og forældre har beskrevet dem.

Dette kapitel har forsøgt at besvare det første forskningsspørgsmål:

- Hvad motiverer eleverne til at deltage i skolens faglige og sociale fællesskaber?

Som en tværgående, analytisk rød tråd, har vi haft fokus på, hvordan forskellige typer af elever motiveres og engageres i skolerne.

Både observationer, men i særlig grad interview med både eleverne og lærerne, viser, at betydningen af henholdsvis venner og uvenner fylder på godt og ondt. Det tydeliggøres særligt, når eleverne frit – ved at tegne eller skrive – udtrykker, hvad der udgør en god skoledag. Det udtrykkes både ved tilstedeværelse af gode lege med vennerne, men også af fraværet af konflikter og uvenskaber. Observationerne giver eksempler på, at konflikter fra fx frikvarterer sniger sig med ind i klasselokalet og gør de involverede elever demotiverede, hvis ikke de håndteres. Omvendt er der også mange eksempler på, hvor uproblematisk relationerne kan være, når der *ikke* er konflikter, men snarere gode legeoplevelser i fx frikvarteret. Disse elever kan trygt og glade gå ind til time og være parate til at modtage undervisning.

For alle elever viser vores analyse, at gode lærer-elev-relationer er vigtige. Analysen viser tydeligt, at der er forskel på, hvordan eleverne agerer i undervisningen, når der er andre lærere på end deres faste lærer, fx vikarer. Dette indikerer, at de relationer, som er opbygget mellem eleverne og deres lærere, danner et vigtigt grundlag for elevernes engagement i og fokus på undervisningen. Lærerne selv giver udtryk for, at de bruger mange ressourcer og megen opmærksomhed på at opbygge gode relationer til især de mere udfordrede elever – både for at sikre, at de kan få en plads i det sociale fællesskab i klassen, men også for at kunne give dem positive faglige oplevelser. Nogle af lærerne – især i de klasser, hvor der er mange udfordrede elever – giver udtryk for, at det kan gå ud over den opmærksomhed, de ellers gerne ville give de øvrige elever.

Vores seks case-klasser adskiller sig generelt fra hinanden ved at indeholde ret så forskellige andele af socio-emotionelt udfordrede elever. Observationerne og elevudsagn i fokusgruppeinterviewene tyder på, at andelen af udfordrede elever har en vis betydning for elevernes oplevelse af det sociale, men særligt det faglige miljø i den enkelte klasse. På tværs af seks case-klasser viser analysen, at lærerne umiddelbart synes at lykkedes bedre med at udføre god klasseledelse i de klasser, hvor andelen af udfordrede elever ikke er i den meget høje ende. Det kommer fx til udtryk ved, at adfærdsregulerende teknikker umiddelbart effektueres med større virkning og gennemslagskraft, bl.a. i forhold til at opnå arbejdsro. Det gælder også i forhold til at skabe tillidsfulde relationer mellem lærere og elever. Det er dog samtidig vigtigt at pointere, at vi også har set eksempler på lærere, som har tydelig succes med at gennemføre god klasseledelse og motiverende undervisning – også i klasser med høje andele af udfordrede elever.

Både observationerne og elevinterview viser, at klasserne med større andele af udfordrede elever oplever mere larm og forstyrrende uro. Det kommer fx til udtryk i interviewene, når eleverne spontant taler om larm. I såvel observationerne og ifølge eleverne selv påvirker for meget uro og larm elevernes faglige motivation i en negativ retning. Observationerne viser dog også, at en god klasseledelse med tydelige forventninger, instruktioner og anerkendelser kan motivere elever til at deltage i de faglige fællesskaber, hvilket igen skaber et stærkere fagligt miljø i klassen.

Både observationerne og interviewene indikerer desuden vigtigheden af at skabe et system, som gør det tydeligt for eleverne i klassen, hvad de skal gøre, når de ikke kan få hjælp. Interviewene med eleverne tydeliggør endvidere vigtigheden af at skabe en kultur, hvor det er legitimt at have et behov for og bede om hjælp. På tværs af skoler og klasser observerer vi, at hvis en elev søger om hjælp, men er nødt til at afvente hjælp i et tidsrum, som opleves for langt, bliver eleven ukoncentreret. Det kan resultere i, at eleven bliver passiv eller begynder at forstyrre andre. En klar struktur og et tilgængeligt system skaber klarhed, som igen motiverer eleverne til at deltage i de faglige opgaver. Sådanne systemer synes ud fra analyserne foretaget i denne undersøgelse ikke mindst at være nyttige for elever med socio-emotionelle udfordringer.

5 Undervisningens tilrettelæggelse

Med folkeskolereformen har eleverne fået flere undervisningstimer, og det er hensigten, at undervisningen skal være mere varieret. Den skal blandt andet indeholde daglig bevægelse, mere brug af it, ligesom skolerne i højere grad skal åbne sig mod det omgivende samfund. Derudover skal eleverne have mulighed for at få hjælp til lektierne, ligesom der skal skabes plads til faglig fordybelse. Reformen lagde endvidere op til, at undervisningen i højere grad skulle tage afsæt i anvendelsen af centralt fastsatte læringsmål.¹¹

Mere variation i undervisningen er en rød tråd i reformen og handler – ud over de konkrete tiltag nævnt ovenfor – også om, at undervisningen skal tilrettelægges, så den imødekommer elevernes forskellige behov. Tanken er, at når undervisningen varieres, giver det alt andet lige bedre muligheder for, at *alle* elever udvikler sig fagligt og personligt. I praksis vil det være en udfordring at sikre, at denne variation går hånd i hånd med en tilstrækkelig grad af struktur og genkendelighed, som især vil være vigtig for nogle af de mere udfordrede børn.

Variation i undervisningen kan selvfølgelig opnås på mange forskellige måder. Det gælder både i forhold til fordelingen mellem tavleundervisning, gruppe-opdelt undervisning, arbejde i makkerpar og individuelt. Variationen i undervisningen opnås også gennem de reformspecifikke elementer som fx bevægelse, lektiehjælp og faglig fordybelse. Dette kapitel bidrager således til begge forsknings-spørgsmål, men hovedvægten er på at besvare det andet spørgsmål, der handler om reformelementerne:

- Hvad motiverer eleverne til at deltage i skolens faglige og sociale fællesskaber? (Afsnit 5.1)
- Hvordan understøtter folkeskolereformens forskellige elementer elevernes motivation og engagement? (Afsnit 5.2-5.7)

Ligesom i kapitel 4 har vi i hvert af kapitlets afsnit øje for, hvordan elever med og uden socio-emotionelle udfordringer oplever de forskellige undervisningsformer.

Kapitlet indledes med et indblik i de overordnede undervisningsformer som fx brug af tavlen, gruppe- og individuel skolearbejde, som vi har observeret i de seks case-klasser (afsnit 5.1). I de næste afsnit analyserer vi elevernes syn på flere af reformens specifikke elementer, med særligt fokus på daglig bevægelse (afsnit 5.2), lektiehjælp og faglig fordybelse (afsnit 5.3), den læringsmålstyrede undervisning (afsnit 5.4), anvendelse af it i undervisningen (afsnit 5.5) og endelig den understøttende undervisning (afsnit 5.6). Afslutningsvis giver vi nogle perspektiver på elevernes oplevelse af skoledagens længde (afsnit 5.7).

5.1 Undervisningsformer

Forskning dokumenterer, at forskelle i læreres tilgange til undervisningen kan forklare, hvordan eleverne klarer sig fagligt, når der tages højde for baggrundsfaktorer såsom lærernes kvalifikationer og erfaring (Grahn Andersen 2011, Aaronson, Barrow & Sander, 2007; Goldhaber & Brewer, 1997; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Rockoff, 2004). På den baggrund argumenterer blandt andre Nordahl og Hattie for, at den mest udbytterige læring for eleverne sker, når undervisning karakteriseres ved både *struktur*, men også *variation* i såvel arbejds- og undervisningsformer (Hattie 2013, Nordahl 2010).

¹¹ Regelsættet omkring Fælles Mål er i løbet af dataindsamlingsperioden ændret, hvilket vi kort kommer ind på senere i kapitlet.

Et spadestik dybere i litteraturen skelnes der mellem traditionel undervisning og mere reformpædagogiskbaseret undervisning (Grahns Andersen 2011). Sidstnævnte tilgang indbefatter i særlig grad elevcentrerede aktiviteter, dvs. gruppe- og individaktiviteter, hvor eleverne spiller en aktiv rolle. I den mere traditionelle undervisning er aktiviteterne i højere grad lærerstyrede. Forskningsresultater om betydningen af de forskellige undervisningsformer for elevers læring er blandede. For eksempel argumenter Shouse (2001) for, at elevcentreret undervisning fremmer læring. I anden dansk forskning fra SFI findes til gengæld ingen tydelige sammenhænge mellem denne undervisningsform og elevernes læring (se Grahns Andersen 2011).

I denne rapport skelner vi på baggrund af observationerne i de seks case-klasser lidt forsimplet mellem tre overordnede undervisningsformer:

- Tavleundervisning: når læreren gennemgår et givent stof for hele klassen
- Gruppearbejde: opgaveløsning i mindre grupper, evt. parvis
- Individuel opgaveløsning: selvstændigt at arbejde med opgaver.

De tre kategorier af aktiviteter er selvfølgelig ikke udtømmende for de undervisningsformer, lærerne benytter sig af i undervisningen. Under disse kategorier afgør lærerens overordnede personlige kompetencer (væremåde og 'overbevisninger'), pædagogik og didaktik, hvordan undervisningsformen udfolder sig i praksis. Undervisningsformerne forekommer også samtidig, ligesom de bringes i spil skiftevis i løbet af en undervisningslektion.

OBSERVATION: Karakteristika for variation i undervisningsformer for de seks case-klasser

På baggrund af observationerne udleder vi to gennemgående karakteristika på tværs af skoler og klasser.

For det første er undervisningen kendetegnet ved en brug af flere forskellige undervisningsformer i løbet af en almindelig time på de observerede klassetrin. I en typisk time udfolder ovenstående tre former undervisningsformer sig almindeligvis – uanset lærer og tidspunkt på dagen. Derudover arbejdes der typisk med kortere blokke (af højst 20 minutter), hvor læreren først instruerer hele klassen, så overgår eleverne til at løse en opgave selv, parvis eller i mindre grupper, hvorefter de igen samles i klassen. Denne rutine kan derfor gentages 2-3 i løbet af undervisningstimen.

For det andet betinger tidspunktet på dagen øjensynligt omfanget af bestemte undervisningsformer. Lærerne benytter sig i større omfang af tavleundervisning i starten dagen, mens undervisningen efter frokostpausen i højere grad anvendes til gruppearbejde. Derudover arbejder flere af klasserne med fordybelsestimer i starten eller slutningen af dagen, hvor eleverne typisk laver individuelle opgaver. At tavleundervisning i mindre grad anvendes i slutningen af dagen, kan skyldes lærernes erfaring med, at eleverne på tværs af klasser og skoler udtrykker, de er trætte, og at gruppearbejde (5.1.2) og bevægelse og motion (5.2) er nøgler til at reducere denne umiddelbare træthed.

5.1.1 Den "kedelige" tavleundervisning

Tavleundervisning, som traditionelt foregår ved, at læreren gennemgår stoffet, forklarer opgaver ved tavlen og stiller spørgsmål til den samlede klasse, udøves kun i et begrænset omfang i de observerede klasser. På baggrund af observationerne er det oftest ikke mere end 10-15 minutter af en typisk undervisningstime, som foregår ved "gammeldags" tavlegennemgang.

Observationerne viser i de seks case-klasser, at tavleundervisning udøves mere for 4. klasse end for 2. klasserne. Når læreren benytter tavlen eller – oftest – et white-/smartboard, er det typisk for at instruere eleverne, præsentere planen for timen eller dagen eller for at opsummere pointer eller

tydeliggøre ved eksempler. Kun få observationer viser, at enkelte elever bliver bedt om at gennemgå en opgaveløsning for klassen oppe ved tavlen – og der blev det brugt som et eksemplificerende supplement til lærerens gennemgang snarere end en mere traditionel ”høring” af elevens kunnen og forståelse.

Selvom det kun er i begrænset tidsintervaller (ifølge observationerne), at lærerne i de seks caseklasser anvender tavleundervisning, hvor eleverne skal sidde og lytte, så er eleverne ikke udpræget positive over for denne form for undervisning, men bruger udtryk som ”fint nok” og ”okay”, som er udtryk brugt af elever fra 2. klasse på skole B:

Interviewer: Hvad synes I om, når læreren står der ved tavlen og forklarer og fortæller?

Lasse: Jeg synes, det er fint nok.

Sanne: Det er okay.

Morten: Det er okay.

Miriam: Det er faktisk okay.

Når vi kobler disse udsagn med observationerne, at det værd at hæfte sig ved, at Lasse og Miriam begge er elever, som synes at være noget fagligt udfordret. Lasse har flere gange svært ved selvstændigt at gå i gang med opgaver, og han har ikke mindst svært ved at holde koncentrationen. Omvendt var han heller ikke en elev, som aktivt bad om hjælp. Miriam giver selv udtryk for, at hun er fagligt udfordret såvel i dansk og matematik.

Det er dog oftere vurderinger som eksemplificeret i det følgende uddrag, fra en 2. klasse på skole A, der kendetegner elevernes opfattelser:

Interviewer: Hvad synes I om, når læreren står der ved tavlen og fortæller jer noget?

Jason: Kedeligt!

Josefine: Ja, så vil jeg hellere bare have det overstået og så selv lave det.

Sammenkobles disse elevers udsagn med observationerne af dem, kan det konstateres, at både Jason og Josefine fremtræder som selvstændige og selvkørende elever, som ofte blev hurtigt færdige med deres opgaver. Det er formentligt med til at forklare, hvorfor de synes, at tavleundervisning bare skal ”overstås”, så de kan ”selv lave det”.

I en tilsvarende dialog mellem elever på 4. klasses trin på skole A, forklarer de ret præcist, *hvorfor* tavleundervisning opleves som kedeligt:

Interviewer: Hvad synes I om tavleundervisningen? [Vi viser et billede af tavleundervisningen]

Søren: Ej, når læreren snakker, det er det værste.

Annie: Det er kedeligt.

Søren: Fordi så skal man sidde og kigge op på lærerne. Og de forklarer det så langsomt. Når de har sagt fem ord, så forstår man alt allerede.

Annie: Næsten – nogle gør ikke.

Søren: Og så bliver de bare ved med, og så sidder man bare der, og man ved godt, hvad man skal. Og læreren bliver bare ved med at forklare det.

Søren og Annie opleves begge som elever med fagligt overskud i forbindelse med observationer af undervisningen. Annie og Søren bliver utålmodige og kommer til at kede sig, når de føler sig klar til at gå i gang med undervisningen, men ikke må. Andre udsagn fra eleverne bekræfter, at det kan opleves som demotiverende, hvis eleverne ikke får lov til at gå i gang, når de synes, de er klar.

Som tidligere udtalelser fra udfordrede elever i 2. klasse indikerede, er det oftere disse elever, som oplever at have gavn af tavleundervisning. Uddraget neden for viser, hvor forskelligt Maria, en udfordret elev i 4. klasse på skole A, oplever tavleundervisningen sammenlignet med klassekammeraten Kasper:

Maria: [...] for nogle, som har lidt svært ved det i matematik, så synes jeg godt nogle gange, at det kan gå meget, meget stærkt.

Kasper: Jeg vil gerne sige noget, fordi jeg – nogle gange, så sådan, så synes jeg, det er ret let i matematik, så er det ret kedeligt og sidde og kigge på, at det bliver forklaret.

Maria og Kasper repræsenterer i deres egne opfattelser to forskellige kompetenceniveauer i matematik. Kasper synes, det er "ret let", og derfor synes han måske også, det er "ret kedeligt" at afvente lærerens instruktioner og forklaringer på tavlen. For Maria, som har det "lidt svært" i matematik, går taleundervisningen "meget, meget stærkt".

Denne undervisningsdifferentieringsopgave er selvkært en kontinuerlig balanceakt. Helt parallelt med de kvantitative resultater i Keilow, Nielsen & Westergaard (2017), viser analysen på tværs af de seks case-klasser, at begge grupper af elever synes, at tavleundervisningen er kedelig. Denne kvalitative analyse indikerer, at eleverne nok keder sig af forskellige grunde. I observationerne var der ikke tegn på, at Kasper blev uengageret i forbindelse med tavleundervisningen, mens for Marias vedkommende viste observationerne, at hun generelt fremstod umotiveret, når der var tavleundervisning. Maria havde svært ved at koncentrere sig, særligt når der var megen uro i lokalet, og det gjorde hende til tider oprørsk (jf. modellen i kapitel 3). Vi kan selvfølgelig ikke deraf udlede, at det decideret skyldes tavleundervisningen, som hun oplever går "meget, meget stærkt". Når Maria giver udtryk for, at tavleundervisning er vanskelig at følge, må det formodes, at det ikke er med til at øge hendes motivation. Maria bevæger sig fra at engagere sig i bedste fald rituelt i tavlegennemgangen til at blive mere passiv, jf. modellen i figur 3.1.

Motivation mistet ved tavleundervisningen kan være svær at genfinde

Observationerne viser, at undervisningen typisk struktureres således, at der efter en fælles tavlegennemgang enten er opgaveløsning individuelt, parvis eller i mindre grupper. Når en elev mister motivationen under tavleundervisningen, fordi det er for svært, risikerer eleven at bevæge sig nedad "engagement-stigen", når eleverne efterfølgende skal løse opgaver selv eller i grupper (jf. modellen i figur 3.1). At eleven kan få hjælp, spiller også en rolle i denne sammenhæng. Hvis ikke eleven aktivt beder om hjælp til at forstå opgaven – eller at læreren proaktivt går ned til eleven og giver en individuelt tilpasset forklaring, så risikerer eleven at miste en mulighed for læring i resten af timen. Det viser flere af observationerne, hvor særligt de udfordrede elever er i risiko for at miste motivationen og engagementet for det videre arbejde. Som beskrevet i afsnit 4.3.3, er der mange elever, som oplever, at de må vente længe for at få hjælp fra læreren. Observationerne viser, at nogle elever

forholder sig endog meget passive og nærmest tilbagetrukne, når tavleundervisningen overgik til fx opgaveløsning på egen hånd – enten individuelt, parvis eller i mindre grupper.

Tavleundervisningen sidst på dagen er svær – men indholdet er selvfølgelig også vigtigt

En gennemgående holdning hos eleverne er, at tavleundervisning sidst på dagen er mindst attraktivt. Det er ligeledes lærernes vurdering. Selvom nogle elever mener, det er værst om morgenen, fordi de er "dødrætte", forklarer andre, at tavleundervisning *ikke* skal være efter det store frikvarter, fordi der er man "helt oppe og køre". Tendensen på tværs af klasserne og skolerne er dog, at eleverne ikke ønsker lærercentreret undervisning sidst på dagen.

I følgende citat spørger vi eleverne i en 4. klasse, om der er et tidspunkt på dagen, hvor eleverne helst ikke vil have tavleundervisning:

Interviewer: Er der nogle tidspunkter på dagen, hvor I synes, det ikke er så spændende at have tavleundervisning?

Sarah: Det er i de der stykker til sidst [peger på lektioner til sidst på dagen]. Så kan jeg ikke mere. Og så i dansk, der syntes jeg også, at det er lidt for meget. Det er snakke, snakke, snakke...

Interviewer: Der er meget tavleundervisning der?

Sarah: Ja, i de her timer er der meget, syntes jeg. Specielt allersidst på dagen, så orker jeg ikke mere.

Interviewer: Okay, men er det på grund af, at der er tavleundervisning, eller er det bare på grund af undervisningen?

Sarah: Det ved jeg ikke. Begge ting.

Sarah udlægger her, hvordan tavleundervisningen sidst på dagen "er lidt for meget". Sarah "orker" det ikke. Som vi skal se senere i kapitlet (afsnit 5.1.2), så foretrækker en del elever i særlig grad gruppearbejde i skoledagens sidste timer.

Derudover udtrykker flere af eleverne, at dobbelttimerne med meget tavleundervisning er "lidt for meget". Men det handler også om, hvordan læreren udøver selve tavleundervisningen. For tavleundervisning er ikke blot læreren ved tavlen. I observationerne så vi fx en lærer i kristendom, som motiverede eleverne det meste af timen, og det skete, uden at der indgik hverken gruppe- eller individuelt arbejde. Hanne, læreren i kristendom, bevægede sig rundt i rummet, rørte ved børnene, ændrede sin stemme, når hun fortalte om græske sagnhelte og meget mere. Hanne brugte kun tavlen til nogle få opsummerende pointer. Som eleverne fortæller, da vi spørger ind til den 4. classes kristendomstime:

Eva: Når man skal lave noget, man synes er spændende, ligesom vi gjorde i kristendom i går. Det er måske også, fordi at Hanne... hun bare stiller sig op, og så laver hun sådan alt muligt i stedet for bare at sidde oppe ved tavlen.

Interviewer: Hun kom jo meget ud i rummet?

Eva: Jo, og så lavede hun sådan lidt skuespil og sådan noget – det var sjovt.

Når eleverne beskriver Hannes undervisning som "spændende" og "sjovt", stemmer det særdeles godt overens med observationerne af klassen som helhed. De fleste elever var opmærksomme; det gælder også de udfordrede elever i klassen, som virkede koncentrerede. Når eleverne anvender ord som "sjovt" om undervisningen, sammenholdt med observationerne, tager vi det som udtryk for et autentisk engagement, jf. modellen i figur 3.1.

OBSERVATION: Undervisningsdifferentiering i praksis

Som beskrevet i dette afsnit, oplever eleverne oftest tavleundervisning, forstået som en instruerende gennemgang fra læreren, som enten for lang eller for kort afhængig af, om de synes det er nemt eller svært stof, der gennemgås. I én situation løste en lærer denne udfordring på ganske kort tid. Med et whiteboard, som stod tændt, da eleverne kom ind fra frikvarteret, og som viste en række spørgsmål til eleverne, brugte læreren 3-4 minutter til at forklare opgaven, hvorefter vedkommende sagde: "Alle, som ikke har forstået det, rækker hånden op. Resten går i gang". Dernæst pegede læreren nogle elever ud, som havde forstået det. De skulle så forklare det for de andre elever, mens læreren selv samlede en anden lille gruppe, heriblandt den observerede udfordrede elev, som læreren så selv instruerede.

Fra de kvantitative analyser for de klassetrin, som disse børn repræsenterer, er det de elever, som tit finder opgaverne i dansk/matematik for lette – og altså har et fagligt overskud, som samtidig gerne hjælper andre i forbindelse med samarbejde (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017). Ved at læreren i ovenstående eksempel beder elever, som har forstået opgaven, at forklare det til klassekammeraterne, udnytter læreren det overskud, som de førstnævnte elever har, til at frigive ressourcer til selv at kunne hjælpe en mindre gruppe af elever. På denne måde muliggøres en høj grad af differentiering i instruktionen, samtidig med at alle elever er aktiverede.

5.1.2 Gruppeopdelt undervisning er "sjovt"

Gruppeopdelt undervisning kan i praksis folde sig ud som egentlig holddeling, gruppearbejde og parvis arbejde. På baggrund af observationerne er det for det meste i mindre grupper og parvis i løbet af vores besøg i de seks klasser. Når læreren er blevet færdig med at instruere ved tavlen, spreder eleverne sig typisk ud i større eller mindre grupper.

Eleverne oplever for det første, at tiden går hurtigere, når de laver opgaver i grupper eller i par. Her fortæller Dina og Amina fra 4. klasse på skole B, hvorfor de godt kan lide at arbejde i grupper.

Dina: Jeg synes, det er sjovt, når man har en at være sammen med, så kan man tale om tingene... Så man ikke bare skal gøre det hele selv, ikke...

Amina: Jeg synes, at det er sjovt at være to og to. Fordi hvis der er noget, du ikke forstår, så kan man samarbejde om det... og man kan prøve at forklare det, hvis de ikke forstår det.

Selve samarbejdet, det at kunne "tale om tingene", dele arbejdet mellem sig, sammen om at komme til at "forstå" udfordringerne og dernæst løse dem, er nogle af de grunde, eleverne typisk bruger, når de skal forklare, hvorfor det er "sjovt" at arbejde i grupper.

Netop ordet "sjovt" bruges ofte af eleverne, når de skal forklare, om de kan lide gruppearbejde, og det står i kontrast til tavleundervisningen, som oftest beskrives som "kedelig". At eleverne beskriver denne undervisningsform som sjov, stemmer godt overens med observationerne, hvor de fleste elever fremstår som motiverede omkring deres opgaver, når de skal løses i fællesskab.

Det er dog heller ikke en undervisningsform uden udfordringer, som Sarah fra 4. klasse på skole B fortæller:

Sarah: [...] jeg synes, at der kun er én grund til, at jeg ikke så godt kan lide samarbejde. Engang så var jeg i gruppe med en, som var nogenlunde på samme niveau som mig og så en, der var på et mindre niveau end mig. Den anden var en person, som skrev meget langsomt, bestemte ret meget og lavede rigtig mange stavfejl, og det kunne mig og den anden slet ikke holde ud.

Citatet viser, hvordan det kan være svært for eleverne, hvis de er uenige om, hvem der bestemmer i en gruppe, og hvis der er for store faglige forskelle eleverne imellem. Sådanne konflikter og uoverensstemmelser tilhører skolelivet, men som citatet også viser, kan Sarah blive direkte demotiveret omkring samarbejdet, eksemplificeret med udtrykket "slet ikke holde ud".

At det kan være svært at være eleven med faglige udfordringer i sådan en gruppe illustrerer følgende citat fra eleven, Maja fra 4. klasse på skole A, som her fortæller, hvordan manglende forståelse for hendes niveau i gruppen gjorde, at det var en rigtig dårlig oplevelse at samarbejde med andre:

Maja: Det er fordi, når man arbejder sammen med nogen, fx en dag, så var det bare, at jeg fik overhovedet ikke lov til noget, så sagde de bare svarene, fordi jeg – jeg er ikke så god til dansk, jeg er bedre til matematik end dansk, så var det...

Der er også elever, som Amina, der rent faktisk foretrækker at arbejde sammen med nogen i det fag, man er svagest i. Hun fortæller:

Amina: Jeg kan godt lide at arbejde sammen i matematik, for det er nok [det fag], som jeg har sværest ved.

Det afgørende bliver i sådan en sammenhæng at skabe en kultur, hvor eleverne lærer at rumme hinandens forskelligheder – også hvad angår elevernes faglige niveauer, jf. afsnit 4.2.3 om faglig støtte.

Eleverne vil gerne være med til at bestemme grupperne

Eleverne er på tværs af skoler og klasser også meget enige omkring, *hvem* de foretrækker at samarbejde med: det er deres venner, også selvom de godt ved, de nogle gange laver "fjolleri" i disse grupper. Eleverne vil også meget gerne være med til at bestemme, hvem de skal i gruppe med, som citatet fra 4. klasse på skole B illustrerer:

Interviewer: Okay. Hvem bestemmer, hvem I skal arbejde sammen med?

Sarah: Det gør læreren for det meste, men ellers så må vi selv bestemme det, og så går det tit galt.

Interviewer: Okay. Hvad kan I bedst lide?

Sarah: Jeg kan bedst lide, når jeg selv gør det. Jeg kan godt lide det med, at vi skal arbejde sammen om en opgave, men det kan jeg ikke finde ud af.

Interviewer: Hvad siger du, Aisha?

Aisha: Altså, jeg føler, at vi godt selv vil bestemme, hvem vi er sammen med, og så kan man også godt finde nogen, som er nogenlunde på sit... hvad hedder det?

Sarah: Eget niveau?

Aisha: Ja, eget niveau. Og så kan man også selv-bestemme-agtigt.

Sarah oplever tit, det "går galt", når eleverne skal samarbejde i grupper og par i klassen, og derfor kan Sarah også bedst lide at arbejde for sig selv. Det uddyber vi lidt nærmere senere. Aisha oplever, at det også er vigtigt, at eleverne, der skal arbejde i grupper, er på omtrent det samme faglige niveau. Observationerne viser, at eleverne i de seks case-klasser i høj grad selv er med til at bestemme, hvem de gerne vil i gruppe eller par med. Som Aisha netop forklarer, så opleves medbestemmelse som havende en helt selvstændig værdi.

En mulig fortolkning af disse udsagn er, at man ved at vælge en af vennerne, når der skal dannes samarbejdsgrupper, sender et signal, der netop understreger venskabet. Men der ligger også en potentiel faldgrube i, at eleverne selv vælger deres grupper. I forbindelse med den kvalitative SFI-undersøgelse, Inklusionspanelet, var en af konklusionerne, at inklusionen af elever med særlige behov har vanskeligere betingelser, når eleverne arbejder sammen fx i grupper uden lærerstyring, end når det pædagogiske personale udstikker rammerne (Henze-Pedersen m.fl. 2016; se også Pedersen, Kollin, Ladekjær 2016). Den nævnte undersøgelse vedrører elever på 5.-9. klassetrin og kan derfor ikke bruges til en direkte sammenligning af de sociale og faglige dynamikker i disse klasser på 2. og 4. klassetrin. Ikke desto mindre kan resultaterne bruges til at rette en opmærksomhed mod betydningen af det pædagogiske personales aktive indflydelse på, hvordan de faglige fællesskaber på folkeskolens yngre klassetrin skabes. På den ene side, er det vigtigt at eleverne indgår i fællesskaber, som er givende og meningsfulde for dem selv. På den anden side er det vigtigt, at sådanne venne-baserede faglige fællesskaber ikke uintenderet skubber nogle af de mere fagligt udfordrede elever i periferien, fordi der blandt de fagligt udfordrede også findes elever, som har det svært socialt.

Intrinsisk motivation kan godt udfolde sig, når der arbejdes sammen i mindre fællesskaber

Vender vi tilbage til eleverne, der deltog i fokusgrupperne, ser vi, at eleverne også er tydelige omkring *størrelsen* på gruppen. Eleverne foretrækker at arbejde i par eller i mindre grupper, som vi lader Johnny, Ibrahim og Aske fra 4. klasse på skole B forklare:

Interviewer: Vil I helst arbejde i grupper på to eller fire eller seks?

Aske: To eller fire. Ellers er det så svært alle sammen at blive enige om nogle svar.

Johnny: To og to.

Interviewer: Hvorfor vil du hellere være to end fire eller seks for eksempel?

Johnny: Fordi så er der nok rimelig mange, der begynder at snakke.

Ibrahim: Jeg synes, at det er rigtig fedt at være to og to sammen. Det er ikke sådan så sjovt, når man er fire eller seks på grund af, så sidder man sådan og regner på et regnestykke, så er der en, der finder ud af det, og så finder man ud af, at det er forkert, og så skal man viske det ud igen. Det er federe, når man arbejder to og to på grund af... for eksempel er min matematikmakker rigtig god til matematik, og så sidder vi sammen og prøver at regne sådan nogle regnestykker ud... sammen.

Som Johnny først forklarer, så stiger risikoen for "snakkeri", når man er flere i gruppen. Denne betragtning synes eleverne generelt at være meget bevidst omkring. For Aske handler det mere om,

at det er svært at blive "enige om nogle svar". Ibrahim giver et tredje perspektiv: Ibrahim giver udtryk for en stærk intrinsisk motivation, når han fortæller om, at pararbejdet er "federe", for så kan man prøve at "regne sådan nogle regnestykker ud... sammen". Det er interessant, at denne indre-styrede motivation sagtens kan udfolde sig i fællesskab med andre – her med hans matematikmakker. Observationerne efterlader på trods af disse afsluttende synspunkter et overordnet indtryk af, at lærerne i høj grad lytter til elevernes ønsker, når det gælder gruppearbejde.

Gruppearbejde sidst på dagen er svær

Afsluttende har vi også spurgt, hvornår eleverne i løbet af dagen bedst kan vil lave gruppearbejde. Her er der også en ret entydig tendens: Eleverne vil gerne have det hele dagen, men især gerne sidst på dagen og således modsat tavleundervisning, jf. afsnit 5.1.1. Det er således også en observation at bære videre i forhold til kapitlets afsluttende tema om elevernes oplevelse af skoledagens længde. Her forklarer Johan i 4. klasse på skole C de to pointer i følgende citat:

Johan: Ja, det er lidt lige meget, hvilket tidspunkt det er. Jo, når man er træt, og sådan sent på dagen; så er det meget godt at arbejde sammen med nogen, fordi at så hjælpes man ad.

Som vi kommer nærmere ind på senere i dette kapitel, observeres det ikke, at eleverne giver udtryk for, at de er mere trætte ved slutningen af dagen, altså efter kl. 12. Men efter det store frikvarter har eleverne rigtig svært ved at koncentrere sig om regulær tavleundervisning.

5.1.3 Individuelle undervisningsaktiviteter

Mens tavleundervisning er "kedeligt" og gruppearbejde "sjovt", fremstår de individuelle aktiviteter noget mere varierede i elevernes oplevelse. Det individuelle arbejde benævnes tit "øvelses"- og "fordybelses"-opgaver, og opgaverne er ofte koblet til dansk- eller matematikundervisningen i de seks klasser. Vi lader Niels – en elev i 4. klasse på skole B, som *ikke* er karakteriseret som en udfordret elev, men som ser sig selv som relativ svag fagligt – fortælle:

Interviewer: Er der fag, som du bedre kan lide at arbejde alene i end andre?

Niels: Der er ikke nogen fag, som jeg faktisk har lyst til at arbejde alene i på den måde.

Interviewer: Hvorfor?

Niels: Ja, fordi der er mange fag, som jeg er dårlig til.

Senere i interviewet kommer Niels i tanke om, han faktisk er god til kristendom. Det ændrer lidt på Niels' opfattelse af gruppearbejde versus individuelle aktiviteter. Der er en særlig god logik og overensstemmelse mellem de to citater. Niels peger på kristendom, hvor han faktisk godt kan lide at arbejde alene:

Niels: Nu er det sådan bare nemt for mig, fordi at jeg ved rigtig meget om det her fag.

Interviewer: Altså kristendom?

Niels: Ja, men også... Ikke fordi at jeg er sådan total super-noob til det, men...

Interviewer: Der kan du godt lide at arbejde selv?

Niels: Ja.

Her giver Niels faktisk udtryk for en ægte intrinsisk motivation for faget kristendom. Ifølge Niels' eget udsagn er det ikke, fordi han er "sådan total super-noob til det", men det er "sådan bare nemt for mig fordi, at jeg ved rigtig meget om det her fag". Niels har med andre ord gode forudsætninger for at engagere sig autentisk i kristendomsundervisningen, fordi han oplever et overskud i lige netop dette fag – og her kan han så godt lide at arbejde individuelt.

Jason, fra 2. klasse på skole A, som tidligere sagde, at tavleundervisning var "kedeligt", giver i det næste citat udtryk for det gode ved at arbejde individuelt. Jason forklarer spontant og ligetil, hvorfor han godt kan lide at arbejde selv:

Interviewer: Hvordan er det at arbejde alene? Kan du lide det, Jason?

Jason: Ja, jeg elsker det.

Interviewer: Ja, hvorfor?

Jason: Fordi så kan jeg bare regne løs. Fordi jeg er nemlig rigtig god til matematik og dansk.

Jason bruger udtryk som at "elske det" om dét at arbejde alene, for så kan han "bare regne løs". Denne positive oplevelse gælder for Jason i både matematik og dansk – to fag, som han udtrykker stor faglig selvsikkerhed omkring. Jason fremstår intrinsisk motiveret. Det gør sig også gældende i forbindelse med observationer af undervisningen, hvor Jason – selvom vi ikke har haft fokus på ham – udviser et autentisk engagement, når han løser opgaverne.

Interviewene og observationerne giver tilsammen nogle eksempler på to elever, som begge motive-res af at arbejde individuelt med de fag, de særligt godt kan lide og føler et fagligt overskud i.

Sammenholdes det med konklusionerne fra det foregående afsnit, er der således den forskel, at mange elever godt kan lide at arbejde i grupper, fordi man dermed kan få hjælp fra andre. Omvendt er det sådan at i fag, hvor eleverne oplever ægte interesse og samtidig oplever et fagligt overskud, giver en del elever udtryk for, at de gerne – og endda også foretrækker – at arbejde alene. Som vi dog så i det forrige afsnit, så kan der sagtens skabes plads til intrinsisk motivationsoplevelser i samarbejde med andre, jf. Ibrahim og hans matematikmakker i afsnit 5.1.3. Disse eksempler viser, at hvor nogle elever oplever at være autentisk engagerede i skolearbejdet, særligt når de arbejder for sig selv, opnår andre elever en lignende oplevelse sammen med andre.

5.1.4 Lærernes oplevelse af undervisningsformer

Observationerne viser, at langt de fleste lærere veksler mellem forskellige former for undervisning. Lærerne er, som vi skal se, også opmærksomme på de udfordringer, der kan være forbundet med at anvende tavleundervisning. Her forklarer Gitte, som er lærer på skole A:

Gitte: Jeg kan bare godt mærke, at nogle gange virker det som, at altså ikke kun mig, men kollegaer i det hele taget, skal være rigtig, rigtig meget opmærksom på, at de får givet den forklaring, der skal til, for at børnene kan løse de opgaver, der skal løses. For nogle er det, "jamen, så slår I op på det, og så gør I det", men det er ikke altid, at den forklaring og børnenes forståelse kommer på... og så kan der jo blive noget spildtid.

Her handler det om undervisningsdifferentieringen, der er udfordrende. I interviewmaterialet fortæller lærerne ligeledes om behovet for at variere i undervisningen, men flere af lærerne udtrykker samtidig, at styring og rammesætning har stor betydning for dem, når de står i klasserne, jf. betydningen af god klasseledelse i afsnit 4.1. Som en lærer forklarer i det næste citat, er den gode variation i undervisningen betinget af en klar styring fra lærerens side.

Anne-Dorthe: Jeg har jo hele tiden tænkt, at det der med tavleundervisning, det måtte man jo nærmest ikke, vel. Altså det der med, at de skulle sidde og bare lytte, så jeg tænkte: nå, nu skal de eddermaneme rode lidt rundt i det og i gang, men i virkeligheden, så må jeg bare sige, at min erfaring er, at de bliver faktisk rigtig trygge ved at have sådan en helt almindelig tavleundervisning. De ved, at det er mig, der står og fortæller dem nogle ting. Selvfølgelig bliver de inddraget, og vi har også nogle dialoger, altså det der med at have en dialog er jo rimeligt vigtigt, vil jeg sige. Den måde, det fungerer allerbedst for mig og 4. [klasse], det er, når jeg står oppe ved tavlen og prøver at facilitere et eller andet eller rammesætte et emne eller et eller andet, hvor jeg så styrer samtalen, fordi hvis jeg slipper den, så sker der et eller andet. Så for mig, der kan jeg – altså jeg synes det fungerer bedst – hvis det ligesom er mig, der er lederen, og så sender jeg sådan nogle små bolde ud til dem, nærmest.

Citatet fra Anne-Dorthe rummer en oplevelse af, at hun nærmest skulle gardere sig mod at overgive (for meget) selvbestemmelse til eleverne, som ellers er det, hun oplever, omverdenen forventer af hende ("taleundervisning, det måtte man jo nærmest ikke, vel"). Som citatet illustrerer, så oplever Anne-Dorthe, at eleverne bliver mere trygge, når hun står ved tavlen og "facilitere"; hvor det er Anne-Dorthe, som "er lederen" og "styrer samtalen". Anne-Dorthe vil gerne have dialogen med eleverne, men det sker på den måde og inden for de rammer, som hun udstikker. Observationer af timen indikerer, at Anne-Dorthe tydeligt bestemmer og slår ned på uhensigtsmæssig adfærd.

Når vi spørger en anden gruppe af lærere fra skole A, hvad der motiverer deres elever af undervisningsformer, er der også her fokus på struktur og tydelighed:

Interviewer: Hvilke undervisningsformer, synes I, er særligt gode til at motivere og engagere eleverne?

Ditte: Der er jo noget, der er individuel træning, og der er noget, der er den fælles gennemgang. Af gode grunde er den individuelle træning, hvor de jo arbejder alene eller oppe ved et lærerbord. Man er altid nødt til at lave en fælles gennemgang, for ellers så ved halvdelen af dem jo ikke, hvad de skal.

Anette: Og de børn, som har særlige behov, der er det jo sådan, at det der fungerer allerbedst, det er forudsigelighed og genkendeligt, enkelthed og struktur.

Ditte: Det er jeg meget enig i. Forudsigeligheden – og hvor lang tid skal vi arbejde med det her, og nogle gange med klokkeslæt stående på tavlen.

Det er således gennemgående, at lærerne er meget optaget af at opsætte og tydeliggøre en struktur, som skaber enkelthed og forudsigelighed i undervisningen – til gavn for alle eleverne, også de udfordrede elever. Det er derfor, at lærerne i deres tilrettelæggelse af undervisningen ofte følger en struktur som beskrevet i afsnit 5.1, hvor der indledes med en kort tavlegennemgang, derefter opgaveløsning individuelt eller i mindre grupper, og til sidst opsamling i klassen.

5.1.4.1 Opsummerende pointer

I dette afsnit opsummerer vi en række pointer fra analysen om de overordnede undervisningsformer. Selvom aftaleteksten om reformen ikke foreskriver nogle krav om brugen af forskellige undervisningsformer, er det vores udgangspunkt, at variation i undervisningen – fra et elevperspektiv – også handler om lærernes brug af de forskellige undervisningsformer tavleundervisning, gruppearbejde, makkerpar og individuelt arbejde. Variation i undervisningen er tillige en helt central intention med reformens samlede nyskabelser. I dette afsnit har vi derfor undersøgt, hvordan disse undervisningsformer motiverer og engagerer eleverne. Vi har i den forbindelse haft øje for eventuelle forskelle mellem udfordrede og ikke-udfordrede elever.

På tværs af skoler og klasser beskriver eleverne i bedste fald tavleundervisning som "okay" og "fint nok", men de fleste elever oplever det som "kedeligt". Det står i kontrast til gruppearbejde, som mange elever finder er "sjovt". Når tavleundervisning opleves som kedeligt, ser vi en række sammenhænge mellem sådanne udtalelser og elevernes faglige niveau (enten som de selv giver udtryk for i interview, eller som vi umiddelbart har kunnet observere i form af udtryk for fagligt overskud). De dygtige oplever, at tavleundervisningen er kedelig, fordi de er ivrige efter at komme i gang med opgaverne, mens de fagligt svagere elever synes, at undervisningen er kedelig, fordi den går meget stærkt. Mange elever oplever, at deres lærere står meget længe ved tavlen, selvom det ikke er umiddelbart er det billede, vi får via observationerne. Lærerne vurderer i forlængelse heraf, at eleverne netop nyder godt af en fast struktur, som skaber en genkendelighed og forudsigelighed i undervisningen.

Når det gælder de udfordrede elever, viser analysen for det første, at hvis eleverne tillige er fagligt svage, så fortæller de, at de godt kan lide tavleundervisning. Men det betinges af, at det ikke går alt for stærkt. For det andet viser analysen, at de udfordrede elever med svag faglig kunnen meget gerne vil arbejde sammen med andre; en fortolkning er, at de netop efterspørger hjælp til det faglige.

Analysen tydeliggør endvidere, hvordan de fagligt stærke elever til gengæld ofte finder tavleundervisning for langtrukken; de vil gerne hurtigt i gang. Denne gruppe af elever vil meget gerne også arbejde individuelt.

Tavleundervisning giver således god mening, når længden og indholdet tilpasses klassens forskellige målgrupper. Her synes undervisningsdifferentiering at være nøgleordet, snarere end at det handler om brugen af tavlen i sig selv. I fokusgruppeinterviewene giver mange af eleverne klart udtryk for, at de godt kan lide, og gerne vil have mere gruppearbejde – særligt parvis eller i mindre grupper. Eleverne fortæller dog også, hvordan særligt forskelle i det faglige niveau mellem eleverne i en gruppe kan have stor betydning for, om grupperne fungerer godt eller ej.

5.2 Bevægelse i skoletiden

Folkeskolereformen forpligter skolerne til at sørge for, at eleverne i gennemsnit er fysisk aktive i 45 minutter dagligt i skoletiden. Særligt dansk forskning dokumenterer små, men statistisk sikre sammenhænge mellem omfanget af bevægelse i undervisningen og elevers faglige præstationer (Jacobsen m.fl. 2017; Bugge et al. 2015; Have et al., 2016; Sørensen et al., 2016; Pedersen et al., 2016). Derudover tyder flere undersøgelser på, at eleverne er ret glade for netop dette reformelement (Jacobsen m.fl., 2017; Nielsen et al., 2015).

Skolerne har vide rammer til selv at udarbejde en praksis, som passer ind i den konkrete kontekst på skolen, klassetrinnet og i den enkelte klasse. Bevægelse kan indgå som en integreret del af den

fagopdelte undervisning, som ekstra idrætstimer, som særskilte bånd i skemaet, i den understøttende undervisning og som motionsdage (Jacobsen m.fl., 2017a).

I dette afsnit ser vi på, hvordan bevægelse i skoletiden udspiller sig i de seks case-klasser med særligt fokus på, hvordan eleverne oplever de forskellige tilgange. Vi kategoriserer bevægelsesaktiviteterne i følgende overordnede kategorier:

- Læringsunderstøttende aktiviteter, som er fagligt integrerede øvelser, fx at hoppe tabeller, bogstavsstafet, plus- og minusløb, m.m.
- Pulstræning, som handler om at få pulsen op, fx løb, fodbold eller rundbold.
- Brain breaks, som er små bevægelsespauser/-øvelser, der fungerer som et slags afbræk i forbindelse med undervisningen, og hvis formål er at *klare hjernen*.

Mest ambitiøst og tættest på de overordnede ambitioner med reformen, er de læringsunderstøttende aktiviteter. Det er dog også disse, som lærere og pædagoger finder sværest at implementere – særligt på de ældre klassetrin (Jacobsen m.fl. 2017). På baggrund af observationerne foretaget i forbindelse med denne undersøgelse, er der en klar overvægt af aktiviteter, som handler om at pulstræne eller at få en puster til hjernen. Det er kun få gange, vi har observeret, hvad der kunne siges at være læringsunderstøttende aktiviteter. Det er selvfølgelig ikke det samme, som at disse typer af aktiviteter ikke foregår i disse klasser.

Bevægelsesaktiviteter et sjov afbræk – særligt som pause i de ”tunge” fag

Eleverne er på tværs af de besøgte skoler og klasser generelt meget positive over for bevægelse i skoletiden. Dette billede stemmer i øvrigt godt overens med Nielsen, Keilow og Westergaards kvantitative beskrivelse (2017) af de yngste elevers positive indstilling over bevægelsesaktiviteter i skoletiden. Eleverne i de seks case-klasser beskriver som oftest bevægelse i undervisningen med ordet ”sjovt”.

Elevinterviewene identificerer ikke nogen særlige mønstre med hensyn til, hvornår eleverne bedst kan lide at have bevægelsesaktiviteter – hverken hvad angår tidspunkt på dagen eller fag. Helt overordnet vil eleverne gerne have mere bevægelse i løbet af skoledagen, og det må gerne være i de lidt ”tunge fag”, hvor eleverne oplever, at de ”bare er trætte” og siger, ”Ej, hvor er det kedeligt!”

I de fleste case-klasser, som jo er på 2. og 4. klassetrin, er dansemusik-videoerne, som kan hentes online fra ”Just Dance”, et hit. Just Dance har elementer af både pulstræning og brain break. Her beskriver elever i 2. klasse på skole B, hvad de synes om disse pauser, samt hvad de oplever, at de får ud af det:

Interviewer: Kan I godt lide at lave ”Just Dance”?

Jakob: Ja.

Miriam: Det er faktisk ret sjovt, fordi man sådan danser, så synes jeg faktisk, man føler sig lidt fri.

Interviewer: Hvordan har I det så bagefter?

Sanne: Vi har det rigtig dejligt.

Jakob: Ja, fordi vi rørte os lige lidt, og så har man ikke så meget krudt i numsen mere, så bruger man alt sit krudt på at danse.

Miriam: Skal jeg sige hvorfor? Hvis vi nu arbejder hele dagen med at skrive hele tiden, så er vi bare trætte og siger, ej, hvor er det kedeligt. Så sætter læreren "Just Dance" på, og når vi har danset lidt i kroppen og rystet og alt det der, så kommer vi tilbage til vores pladser, og så er vi ikke trætte mere.

Interviewer: Det må være meget rart.

Alle børn i kor: Ja!

Eleverne tilkendegiver med glæde, at de er glade for denne aktivitet, når de i kor responderer "ja! De bruger ord som "frie", og at det er "rigtig dejligt" om, hvordan de har det, mens de laver aktiviteten. Når de er færdige, så har de "ikke så meget krudt i numsen mere". Eleverne beskriver videre, hvordan det er et rart afbræk fra det med at "skrive hele dagen". Når eleverne bruger udtryk som "krudt i numsen", er det utvivlsomt et udtryk lånt fra de voksnes verden. Det ændrer dog ikke på, at eleverne synes, det "er meget rart", og at de ikke længere føler sig trætte bagefter. Det samme ser vi i observationerne. Det er et autentisk engagement, som udfolder sig, når en bevægelsesaktivitet er vellykket.

En tværgående pointe er, at bevægelse af mange elever opleves som noget positivt, og derfor vil de gerne have mere af det særligt i de fag, hvor de hver især synes, at undervisningen er kedelig. Det gælder alt fra dansk over billedkunst og til musik, som følgende citat også illustrerer:

Interviewer: Hvornår synes I, at det er allerbedst at lave bevægelse?

Mathilde: Sløjd. Fordi det er vildt kedeligt.

Johnny: Jeg tog musik og dansk. Eller nej musik og billedkunst.

Dina: Jeg har valgt kristendom. Det kan godt blive sådan lidt kedeligt i længden, syntes jeg. Men det er også et sjovt fag, fordi man får noget at vide om gamle dage, men jeg kan godt have brug for en pause der, fordi så har jeg sådan, det er tit noget tavleundervisning. Det kan man godt blive sådan lidt træt af, og så har jeg bare brug for... så har man siddet ned i så lang tid.

Peter: Dansk. Det er på grund af... jeg synes bare, det er lidt kedeligt nogle gange. Så gad jeg godt have pause.

Ud over pointen om, at bevægelse er ønskværdigt i de fag, hvor undervisningen ifølge eleverne er kedelig, så er det interessant, at Peter benævner aktiviteterne som en "pause". Bevægelse i denne elevs optik betragtes således ikke som et særskilt undervisningselement, men derimod som en pause i undervisningen.

Bevægelsesaktiviteter kan nogle gange være en forstyrrelse

Selvom eleverne over en bred kam erklærer sig positive over for brugen af de forskellige bevægelsesaktiviteter i løbet af dagen, fortæller nogle af eleverne også, hvordan det undertiden kan forstyrre deres koncentration. Her fortæller Dina i 4. klasse på skole B:

Interviewer: Hvad syntes I om (bevægelses-)aktiviteter?

Dina: Jeg syntes nogle gange, jeg kan blive sådan: "Ej, jeg vil faktisk bare gerne lave min opgave færdig, og så lave det der bagefter". Men jeg kan også nogle gange godt bare sådan gå op til læreren og sige: "Kan vi ikke lige få en pause eller sådan noget, fordi jeg har virkelig brug for det"?

Timing af bevægelsesaktiviteten er således ikke altid lige god for dem. Det kan ligefrem være forstyrrende for den enkeltes koncentration og fokus på en bestemt opgave, som Johnny fra samme klasse som Dina forklarer i en anden fokusgruppe:

Interviewer: Hvornår er det ikke så sjovt?

Johnny: Det er, når du sådan lige pludselig er "yes, nu har jeg fuldstændig [styr på] at lave opgaven", og så skal du op, og så skal du lave det der (bevægelse), og så kommer du tilbage, og så er du sådan: "Hvordan var det nu", og så skal man til at tænke helt forfra igen.

Flere af eleverne fortæller som Johnny, at de kan nå at glemme, hvad de var i gang med, og det opleves som demotiverende for den enkelte elev. Ud fra Johnnys udtalelse, så virker det nærmest som om, han har været i en slags flow-tilstand, som jo er ærgerligt at blive afbrudt i. Ifølge Dammeyer (2017) viser forskning af blandt andet Csikszentmihalyi, at elever som tit er i flow, lærer mere og trives bedre såvel individuelt som socialt.

OBSERVATION: Bevægelse – i grupper og for hele klassen

Observationerne vidner om, at bevægelsesaktiviteter ofte er noget, som foregår på klasseniveau, og i enkelte situationer på gruppeniveau. Når det foregår på gruppeniveau, har det ofte karakter af at være en "luffer", men aktiviteter for hele klassen er mere læringsunderstøttende. Det vil sige, at når eleverne spiller fodbold i fem minutter, udøver Just Dance eller lignende, er det ofte på gruppeniveau: drengene, piger, eller en bestemt drengegruppe, som elsker fodbold. Når vi har set læringsunderstøttende aktiviteter, det gælder fx leg i på skole C, hvor eleverne skulle håndtere additionsstykker samtidig med at skulle kaste og gribe en bold, foregår det typisk på klasseniveau. De fleste elever ser ud til at synes, det er sjovt – hvilket de også tilkendegiver i interviewene, men der er også elever, som synes det kan være forstyrrende for deres arbejde og koncentration, hvis de skal deltage i aktiviteterne.

"Det er nok godt for mig"

Elever som fx Svend, som er udfordret som følge af udadreagerende adfærd, bryder sig ikke særligt meget om disse former for bevægelsesaktiviteter. Han synes at lade sig "overtale" til, at det "nok er godt for ham".¹² Alt i alt er der tale om ret forskellige holdninger blandt eleverne til bevægelse og motion, som det udfolder sig i deres 4. klasse på skole B:

Interviewer: Jeg var jo inde i jeres klasse i går, og på et tidspunkt skal I alle sammen rejse jer op og lave nogle forskellige øvelser. Kan I forklare mig, hvorfor I skulle lave de øvelser?

¹² Interessant er det at tilføje i denne sammenhæng et nyere review (Cerrillo-Urbina m.fl. 2015), som ser på effekten af motion – ikke nødvendigvis i skoleregime – for børn med den specifikke diagnose ADHD. Reviewet finder, at motion mindsker især disse børns koncentrationsbesvær men også reducerer andre ADHD-symptomer. For en god ordens skyld skal det påpeges, at vi ikke kender til, om Svend har nogen diagnose overhovedet, men at resultatet fra reviewet er taget med, fordi det siger noget om betydningen af motion for børn med ADHD, som oftest kommer til udtryk i form af udadreagerende problematisk adfærd, som også kendetegner Svend.

David: For at få blod i kroppen, og for lige at ryste hele hovedet og ryste hele kroppen, så du bliver klar igen. I stedet for at alle skal ud til pause.

Svend: Jeg kan ikke rigtig godt lide det, men det er nok meget godt for mig. Jeg syntes, at det er lidt irriterende, at man skal stå op og gøre sådan her over det hele.

Interviewer: Men du siger, at det er meget godt for dig. Hvorfor?

Svend: Fordi ellers så bliver jeg vildt ukoncentreret, når jeg sidder alt for længe. Så det er nødvendigt, men det er bare ikke lige så sjovt at gøre, synes jeg.

Mai: Jeg synes nogle gange, det er sjovt, og nogle gange synes jeg ikke, at det er så sjovt. Nogle gange, når jeg laver det, så kan jeg måske arbejde bedre, når jeg har gjort det.

Ibrahim: Jeg synes, at det er megafedt, for så sidder man bare og laver sådan nogle opgaver, hvor man bare sidder ned og bliver helt sådan slap... Så kommer man sådan op, og så får man det sådan lidt bedre i kroppen, og så kan man koncentrere sig lidt mere.

OBSERVATION: En "luffer"

Midt i en time får eleverne en pause. De får besked på, at de skal gå ud og "tage en luffer". Læreren har startet en leg udenfor, hvor eleverne skal løbe rundt om boldburet på tid. Hektor står bare og kigger på de andre, der løber. Så spørger han læreren, om man skal løbe. Det svarer læreren ikke direkte på. Hassan er den næste, der skal løbe. Anne-Dorthe spørger, om der er flere, der gerne vil prøve. Det er der mange, der gerne vil, så legen udvikler sig til en konkurrence om, hvem der kan løbe hurtigst rundt om boldburet.

Endelig beslutter Hektor sig for at deltage i legen, og han løber sammen med 5 andre klassekammerater. I starten følger Hektor godt med resten af feltet, men hurtigt er de andre løbet fra ham. Han sagtner farten og begynder at gå resten af vejen rundt om boldburet. Da de 5 andre elever, som han startede med at løbe sammen med, kommer i mål, stopper Anne-Dorthe med at tage tid, hvilket hun tydeligt indikerer over for eleverne. Langt om længe kommer Hektor i mål som den sidste elev – de fleste af eleverne er på det tidspunkt gået ind i klassen sammen med læreren.

Observationen viser, hvordan Hektor ved at stå på sidelinjen og observere de andre elever løbe samt spørge læreren, om alle skal deltage, ikke ønsker at deltage. Vi kan ikke vide, om Hektor på forhånd er klar over, at han ikke kan løbe lige så stærkt som hans øvrige klassekammerater i den pågældende situation. Men ud fra observationen tyder det på, at det indlagte konkurrenceelement i "lufferen", frarøver Hektor lysten til at deltage.

Citaterne og observationen i boksen ovenfor beskriver, hvor nuancerede og forskellige elevernes holdning til og oplevelser af bevægelsesaktiviteter i skoletiden kan være. Hvis eleverne er positive overfor at være fysisk aktive i timerne, fortæller de typisk også, at de oplever "at man får det lidt bedre i kroppen", bliver bedre til at "koncentrere sig" eller "arbejder bedre". De ord, som eleverne bruger til at beskrive, hvordan de oplever virkningen af bevægelse og motion som en positiv kontrast til, når de "bare sidder ned og bliver helt sådan slap". Det vidner om, at bevægelse løfter energiniveauet og regenererer engagement omkring skoleopgaverne. Men som observationen i boksen også vidner om, kan sådanne aktiviteter også komme til at udløse nogle uintenterede mekanismer for enkelte elever.

Eleverne oplever mindre bevægelse nu sammenlignet med for få år siden

En sidste pointe er, at eleverne oplever, at omfanget af bevægelsesaktiviteter i skoletiden er faldet i løbet af de sidste par år. Det er særligt 4. klasserne, der giver udtryk herfor. De forklarer af egen drivkraft, at bevægelse er noget, som klassen gør langt mindre nu sammenlignet med tidligere.¹³

Tid er generelt en svær størrelse for særligt yngre børn at forholde sig til (Keilow & Højen-Sørensen, 2017; Hansen m.fl. 2015), som vi derfor i analysen træder varsomt med at fortolke. I det følgende lader vi imidlertid eleverne i 4. klasse på skole A sætte ord på deres oplevelser af hvor meget de bevæger sig i skoletiden, som de vurderer det på tværs af tid:

Interviewer: Nu tager vi et nyt billede...

Eva: Bevægelse – når man bevæger sig... Jeg synes virkelig ikke, at vi bevæger os så meget mere.

Anton: Nej, det laver vi aldrig.

Interviewer: Ikke mere? I har gjort det?

Eva: Ja, lige i starten, men så gør vi det ikke mere.

Anton: Ja, i 0. klasse.

Eva: I starten her i 3. og 4.

Det kan synes noget inkonsistent, når Anton oplevede det i 0. klasse, mens Eva taler mere bevægelse om 3. og 4. klasse. Men det er en oplevelse, som kommer spontant til udtryk, lige så snart vi viste et billede af elever, som bevæger sig i en undervisningssituation. Denne udtalelse står ikke alene. Her lader vi Hektor, Johan og Luna fortælle, hvordan de oplever det i 4. klasse på skole C:

Interviewer: Hvad sker der her på billedet?

Hektor: Jeg tror, at de laver idræt på en måde. De laver den der hoved-skulder-knæ-og-tå.

Johan: Ja, når man nok er træt af at sidde stille og skal forbedre kroppen.

Interviewer: Ja, lige præcis. Sker det tit i jeres timer?

Hektor: Nej.

Luna: Ikke mere. Men i 3. og 2. klasse gjorde vi det ret tit, men nu gør vi det ikke mere.

Vi kan ikke på baggrund af elevernes udsagn alene udtale os om, hvorvidt der reelt er sket et fald i omfanget af bevægelsesaktiviteter i disse klasser. Vi kan blot konstatere, at det er sådan eleverne oplever det. Samtidig konstateres det i interviewene med lærerne, at de også fortæller, at de ikke i så høj grad som tidligere inddrager bevægelse i undervisningen. Lærerne giver en række perspektiver på, hvorfor det er udfordrende at implementere dette reformelement i undervisningen. Lærerne

¹³ Kvantitative undersøgelser baseret på spørgeskemaer til elever på mellemtrinnet og i udskolingen i forbindelse med følgeforskningen vedr. folkeskolereformen viser, at jo ældre eleverne bliver, desto mindre fysisk aktive er de i løbet af skoletiden (Nielsen m.fl. 2017; Nielsen m.fl. 2015) Andre undersøgelser fra følgeforskningen viser, at både lærere og pædagoger er positivt indstillet over for dette reformelement, men finder det samtidig nemmest at udføre i indskolingen, og det bliver vanskeligere, jo ældre eleverne bliver (Jacobsen m.fl. 2017).

beskriver, hvordan det ikke altid opleves som meningsgivende at få eleverne ud og røre sig. Caroline, som underviser 4. klasse på skole B, fortæller:

Caroline: Jeg vil sige, jeg har det meget svært med bevægelsen i undervisningen: For jeg synes ligesom, der er to forskellige sider af det. Bevægelse, fordi nu har vi siddet og knoklet med denne her aktivitet i femten minutter, vi har brug for noget ilt til hjernen, fair nok. Men bevægelse i undervisningen, som giver mening for undervisningen: Det er sindssygt svært, fordi jeg kunne godt bare sige, nu har vi om plus: "syv plus fem løber ned for enden af klassen, slå med en fluesmækker, hvad giver det?" Hvad lærer de af det? De lærer præcis det samme, som hvis de sad og regnede det ud på et stykke papir. Det kan godt være, at de synes, det er sjovere, eller at de lige får bevæget sig, så derfor så husker de det måske på en anden måde. Men min påstand er i hvert fald, at de lærer præcis det samme, som hvis de sad med nogle centicubes eller sad med nogle terninger eller nogle mønter, som hvis de løb ned. Til gengæld er der jo også rigtig meget bevægelse, som giver mening for undervisningen: fx var vi ude på en stor vej og tælle i statistik – altså får de der sanselige erfaringer. Det er ikke altid, at man har høj puls, det er ikke altid, at vi får bevæget os, men det med, at vi får en kropslig erfaring på noget matematik, det er bevægelse for mig.

Med afsæt i citatet fra Caroline, kan vi udfolde nogle perspektiver på, hvad der kan opleves som faldgruber for lærerne, når de skal indarbejde bevægelsesaktiviteter i undervisningen. For det første begrundes brugen af bevægelse ofte i, at eleverne skal have en pause – altså en regulær "lufte". Her anvendes bevægelse i høj grad som et mini-frikvarter. Her er der ingen direkte læring, men ideen er, at give eleverne et afbræk. Den anden begrundelse for at inddrage bevægelse i skoletiden er at gøre det meningsfuldt for undervisningen. Læreren Caroline har tydeligvis overvejet intentionen, og hun hæfter sig ved det meningsfulde i et perspektiv på, hvad der kan understøtte børns læring, nemlig at give eleverne en mere sanselig oplevelse snarere end "kun" en fysisk oplevelse gennem sved på panden og højere puls.

Vi har også spurgt lærerne, hvordan de vurderer betydningen af bevægelsesaktiviteter for de elever, som er udfordrede. Lærerne er meget delte her. Der er én gruppe, som ser det som gavnligt for eleverne: at de får en pause til hjernen, og de får rørt sig. Men der er også en anden gruppe, som måske ligefrem ser udfordringer af sådanne aktiviteter for netop denne gruppe af elever. Her udfolder Anne-Dorthe, lærer i 2. klasse på skole C, hendes perspektiver:

Interviewer: Du nævnte bevægelse, så måske skulle vi tage udgangspunkt i det?

Anne-Dorthe: Det er absolut ikke noget, jeg bruger. Ej, det passer jo ikke, men altså lige præcis sådan noget der, det har skabt megameget uro; at lave breaks, det var så moderne med powerbreaks, og så skulle vi sige alfabetet på 200 forskellige måder, og de skulle bare bevæge sig, helt vildt sejt, mens de gjorde det, ja, de er helt oppe at køre, når vi har gjort det der, og så skal vi bare fortsætte undervisningen bagefter, så det må jeg sige i rigtig mange tilfælde... altså det blev helt hat og briller.

Denne klasse er kendetegnet ved, at der er mange (9) udfordrede elever. Disse elevers vanskeligheder er ovenikøbet meget forskellige: 2 er udadreagerende, 4 er indadreagerende og 3 er både indad- og udadreagerende, jf. figur 2.1. Her handler det ifølge læreren om at rammesætte undervisningen – dvs. med en tydelighed struktur, jf. kapitel 4. Når Anne-Dorthe lykkedes med at rammesætte bevægelsesaktiviteten godt, fungerer det ifølge hende klart bedre for eleverne. Igen oplever vi ikke nødvendigvis en modsætning mellem struktur og variation, men derimod at de to elementer går hånd i hånd.

Opsummerende viser denne analyse af interview og observationsdata, at de fleste elever er glade for bevægelsesaktiviteter i løbet af skoledagen, om end timingen nogle gange kan være udfordrende, så de af nogen opleves som forstyrrelser snarere end tiltrængte pauser. Der synes ikke at være noget foretrukket tidspunkt på dagen, men eleverne giver udtryk for, at det kan være rart især i de fag, som de hver især oplever som "tunge" eller "kedelige". Ifølge både elev- og lærerudsagn synes bevægelsesaktiviteter på tværs af skoler og klasser at fylde mindre nu end for blot nogle få år tidligere. Opmærksomheden henledes i øvrigt til, at nogle bevægelsesaktiviteter kan – af forskellige grunde og helt uintenderet – komme til at virke ekskluderende for enkelte elever.

5.3 Lektiehjælp og faglige fordybelsesmuligheder

Som en del af folkeskolereformen er skolerne forpligtet til at tilbyde eleverne hjælp til lektierne i løbet af skoletiden, og der skulle være tid til faglig fordybelse. I det første år efter reformens ikrafttrædelse, dvs. i skoleåret 2014/15, skulle timerne til lektiehjælp og faglig fordybelse placeres i eftermiddagens ydertimer, og det var frivilligt for eleverne at deltage. Fra skoleåret 2015/16 har det været obligatorisk for eleverne at deltage i skolens lektiehjælp og faglig fordybelse, og skolerne har fået større fleksibilitet i forhold til, hvornår timerne skulle placeres, såfremt de optræder som særskilte moduler eller lektioner. Skolerne kan tilmed i stedet vælge at integrere lektier, lektiehjælp og den faglige fordybelse i de fagfaglige timer. Der er med andre ord tale om store frihedsgrader, hvad angår den konkrete udmøntning af dette reformelement.

Rapporter i regi af følgeforskningen til folkeskolereformen bekræfter, at det er meget forskelligt, hvordan skolerne organiserer dette. På nogle skoler er der skemalagte timer i form af lektiecafé eller studietid (se fx Jacobsen m.fl. 2017). Hertil kommer, at der er en del skoler, som helt eller på udvalgte klassetrin har valgt ikke at give eleverne lektier for – altså i den traditionelle forståelse som opgaver, der skal laves derhjemme. Som det fremgår af Epinion (2017), er det en løsning, som hyppigere vælges for indskolingsklasser og sjældnere for udskolingsklasser.

Forskelle i skolernes udmøntning af reformelementet afspejler også, at lektier i det hele taget er et begreb, som er under forandring i den danske folkeskole. Taler man fx om lektier, når de laves på skolen eller er det blot skoleopgaver? Uanset standpunkt, så er ideen med den obligatoriske lektiehjælp i skoletiden båret af ønsket om, at *alle* elever skal kunne få hjælp til skolearbejdet og eventuelle lektier, uanset om de kommer fra en ressourcestærk eller ressourcevag familiebaggrund.

Reformen stiller også krav om, at eleverne skal have mulighed for at fordybe sig fagligt. Også her er der forskel på, hvordan skolerne organiserer reformelementet. Nogle steder sammentænkes det med lektiehjælpen, andre steder tager det form af en slags valgfag, mens det andre steder igen kondenseres til forløb i form af fx fordybelsesdage og emneuger. Muligheden for at fordybe sig i det faglige, hænger tæt sammen med et af de overordnede mål med reformen, nemlig den, at alle elever skal udfordres, så de kan blive så dygtige, de kan (jf. kapitel 1). Det kan ske på mange forskellige måder. Formålet er at skabe et rum for, at alle elever kan tænke nyt, være kreative og forfølge faglige interesser.

På de tre skoler, vi har besøgt i forbindelse med dataindsamlingen til denne undersøgelse, er der også store forskelle på, hvordan dette reformelement udmøntes i praksis. På de skoler, hvor lektiehjælp eksisterer i form af særskilte timer, konstateres det, at disse timer kan komme til at spille en anden rolle, end oprindeligt tiltænkt. På skole B forklarer lærerne fx, at man er blevet enige om at placere lektiehjælpen sidst på dagen for eleverne på *mellemlinnet*. Det har man gjort, fordi lærerne mener, at eleverne har mange lektioner, og at de oplever, at eleverne er trætte og uoplagte sidst på

dagen. Derfor er det bedre at placere timerne til lektiehjælp i slutningen af dagen, fordi, som følgende citat viser, så mener lærerne, at der også er andre hensyn at tage. Caroline forklarer:

Caroline: Dét kan man lave de her lege [fx Kluddermor] eller andet, der ikke er så tungt. Fordi i matematik, der ved jeg jo, at jeg-skal-igennem-pensum-agtigt. Altså, jeg har jo nogle mål, jeg gerne vil nå, og der er det svært hver anden torsdag eftermiddag bare at sige "Okay, I kan sgu ikke noget – vi går ud og leger!" Hvor i studietid [timerne allokeret til lektiehjælp] er det mere legitimt, og det har vi alle accepteret.

Her er der blandt læreren på mellemtrinnet således en fælles accept af, at man ikke nødvendigvis forventer den store indsats rent fagligt af eleverne sidst på dagen. Det begrundes med træthed som følge af skoledagens længde, og man legitimerer således brugen af tiden sidst på eftermiddagen til leg og mindre krævende aktiviteter, se også afsnit 5.7.

I forbindelse med samtaler med lærerne på skole B fortalte de videre, at *indskolingseleverne* på deres skole som hovedregel *ikke* får lektier for, som skal løses hjemme. Det begrundes i en holdning om, at når ikke alle elever kan få hjælp til lektierne derhjemme, så ønsker man ikke at gøre forskel på eleverne ved at give dem hjemmeopgaver for. Derfor skal eventuelle lektier eller ikke-færdiggjorte opgaver klares på skolen, så alle i princippet har mulighed for at få samme form for hjælp hertil. Vi er ikke bekendte med, om dette er en formel beslutning, som er truffet på skoleniveau, eller om det er en enighed, lærerne har opnået i mellem sig gennem deres praksis.

Lektiehjælp og faglig fordybelse tager sig ud på mange forskellige måder

Lektiehjælp og faglig fordybelse fortolkes meget forskelligt på de tre skoler, som indgår i denne undersøgelse. Nogle steder adskilles de to begreber, mens de andre steder fortolkes som sammenhængende, og derfor udmønter og praktiserer skolerne det som et fælles modul. Typisk udmøntes reformelementet som tid indlagt i skemaet til lektielæsning, så eleverne har færre eller ingen lektier med hjem efter skole. En sådan løsning går hånd i hånd med en ambition om en "lektiefri" eller "lektieintegreret" undervisning i hvert tilfælde på de yngre klassetrin. Eleverne er typisk glade for at have færre lektier på de skoler, hvor man har besluttet sig for at være "lektiefri" – altså typisk i indskoling og i mindre grad på mellemtrinnet og i udskoling. Når vi hører om egentlige lektier eller hjemmeopgaver, er det af sådan en karakter, at eleven skal kunne lave det uden hjælp fra lærer eller forældre – altså øvelsesopgaver.

Lektier – et begreb under forandring

Vi kan konstatere, at vi oplever på både elev- og lærerniveau ret forskellige opfattelser af, hvad lektier er, og om skolen overhovedet giver lektier for, altså om man har en skolepolitik herfor. Nedenstående er en dialog mellem elever på 2. klassetrin:

Interviewer: Får man lektier for på skolen?

Alle børn i kor: Nej.

Miriam: Jeg vil godt have lektier.

Interviewer: Du vil gerne have lektier.

Miriam: Ja, jeg gider ikke bare at have opgaver, fordi jeg synes ikke, det er noget, man lærer så meget af. Jeg synes, det er meget bedre, hvis man får lektier, fordi så kan man lære mere ting af det.

Sanne: Faktisk har vi lektier, fordi vi skal læse derhjemme.

Miriam: Det gør jeg.

Sanne: Vi skal også skrive derhjemme.

Morten: Jeg har ikke lidt lektier, jeg har meget lektier. Jeg har lektier indtil mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, så skal jeg vente til næste mandag, og så går den videre igen. Fordi fredag, lørdag, søndag, der hygger jeg mig.

I denne dialog starter alle eleverne i fokusgruppen med at svare nej i kor til spørgsmålet om, hvorvidt de får lektier for her på skolen. Men så taler Miriam om "lektier" og "opgaver" som to forskellige ting. Sanne tilføjer så, at deres lektier derhjemme består i at læse og skrive. Morten mener så, at han har mange lektier for – faktisk fire ud af ugens syv dage. Som denne dialog viser, så er der blandt børnene forskellige opfattelser af, hvad lektier er for en størrelse, jf. pointen om, at det er et begreb under forandring i den danske folkeskole.

Helt den samme slags dialog udspiller sig blandt elever på 2. klassetrin på en af de andre skoler, altså forskellige syn på, om de har eller ikke har lektier for, og om læsning 20 minutter derhjemme er at betragte som lektier eller ej. Lærerne på samme skole er heller ikke enige om forståelsen af, om det er en lektiefri skole.

Interviewer: Jeg har forstået det sådan, at I er en lektiefri skole til og med 4. klasse.

Lise, Caroline og Peter [Lærere]: Er det ikke på hele skolen?

Anne: Som udgangspunkt så er det hele skolen [...] så man forsøger at holde al undervisning og al lektielæsning her på skolen.

Anne forklarer, at der er dispensationer for at give de ældste elever opgaver for, fordi der er så meget fagligt stof og større opgaver, de skal nå igennem. Dernæst taler de om, at lektielæsning og faglig fordybelse på deres skole gerne skal håndteres i lektiecaféen eller i de ordinære timer som lektieintegreret undervisning. Dog synes der at være en forskel på indskolingen og de øvrige trin – hvis ikke som en erklæret skolepolitik, så i hvert tilfælde i praksis. I forlængelse af Annes kommentar om "at holde al lektielæsning på skolen", svarer Lise følgende:

Lise: Sådan ser jeg det ikke. Ikke i indskolingen. Der er ikke sådan, at når der er lektiecafé på skemaet, så er det jo bare, at det de skal nå at lære, det skal de have mulighed for at lære herovre, så man ikke lægger noget hjem til familierne, fordi der er altså bare nogle familier, der ikke har de ressourcer, så de kan lære deres børn ekstra ting ved siden af.

Peter: ja, [...] men altså, der er også noget, vi kalder træning. Og jeg kan godt sige til mine forældre eller mine elever, "du skal læse 20 minutter hver dag derhjemme." Jeg siger det rigtig meget til forældremøder og skolehjemsamtaler, at jeg kan kende forskel. Jeg kan se, hvad det er for nogle børn, der rent faktisk læser 20 minutter derhjemme med deres forældre, og hvem der ikke gør det. Det er træning, det er ikke noget, der kræver, at forældrene har en didaktisk eller pædagogisk ...

Indskolingslærerne Lise og Peter bliver så enige om, at når lærerne opfordrer forældrene til at læse med deres børn, sker det, selvom eleverne også får allokeret tid til at læse i skolen. Så på den ene side har vi Lise, som fortæller, at der er en holdning [blandt lærerne på skolen] til, at der ikke gives lektier for, og at det begrundes i, når ikke *alle* elever kan få hjælp derhjemme, så skal ingen af eleverne forpligtes til det. På den anden siden bruges *netop dét argument* for at sige, at der *kan være forskel* på, om eleverne får læst 20 minutter dagligt derhjemme eller ej, som en slags velment opfordring og let pres over for forældrene ved forældremøder og skolehjem samtaler. Peter vælger så at kalde det for "træning" snarere end "lektier", og begrundet det med, at det ikke kræver nogen særlig didaktisk eller pædagogisk indsigt af forældrene. Han kommer endda med eksempler på, hvordan man på samme måde kunne træne matematik:

Peter: [Lige sådan kan I også aftale i matematik, at børnene skal finde mindst tre firkan-tede ting i køkkenet derhjemme til i morgen]. De skal måle, hvor langt der er fra hoved-døren til deres værelse, eller hvad ved jeg af den slags.

Intentionen om at alle elever skal kunne få hjælp til lektierne – uanset familiebaggrund

I fokusgruppen blandt lærerne på skole B opstår en dialog omkring, hvad man kan forvente, at familierne skal kunne hjælpe deres børn med. De henviser til, at lærerne netop gerne vil bevæge sig væk fra den negative form for opfølgning på lektier, som de oplever, der var mere af før i tiden: "Nå, har du nu ikke [færdiglavede lektier] med igen", eller "det skulle du, det sagde jeg jo".

Lise: Man kan bare ikke forvente, at alle kommer med det, fordi det er ikke alle, der har kompetence til måske lige at have forstået det ovre i klassen og kan tage det med hjem og gøre det, og så har en mor eller far, der kan forklare, nå men du skal jo gøre sådan og sådan. Så det er ikke sådan, du ved, nå har du nu ikke med igen, eller det skulle du, det sagde jeg jo. Den er der ikke mere, som det var før i tiden.

Caroline: Nej, og det er aldrig sådan en strafting vel. Altså, det der med, at du nåede det ikke over i skolen, så nu skal du hjem og slås med det derhjemme. Der var nok en grund til, du ikke nåede det herover i skolen. Enten kunne du ikke koncentrere dig, eller også så var det fordi, det var for svært, altså.

Anne: Så kan man ikke lægge den over på forældrene, altså fordi sandsynligheden for, at de har de kompetencer, er bare ikke skide stor altså, det er jo noget der – vi står jo med det, fordi vi er uddannede til det, og det er de altså ikke rundt i hjemmene.

Lærerne ønsker ikke, at lektier bliver opfattet som en "straf" over for eleverne. For lærerne formoder, at der er en god grund til, at eleverne ikke når at blive færdige med opgaverne i skolen. Det kunne være koncentrationsbesvær, et mismatch mellem fagligt niveau og opgavernes sværhedsgrad, osv. Lærerne ønsker heller ikke at belaste de familier, som ikke har ressourcerne til at støtte op om lektierne.

At eleverne kan opleve at dét at skulle gøre opgaver færdige derhjemme som tegn på, at man nok har det svært med det faglige, er en mulig udlægning. I hvert tilfælde kan man her høre en elev på 2. klassesetrin fra en af de andre skoler udtale sig om, hvorfor han i hvert tilfælde ikke har lektier for derhjemme:

Hjalte: Jeg er blevet så god til matematik, og når jeg kommer hjem, så har jeg ikke nogen lektier for i matematik.

Interviewer: Fordi du har lavet dem herovre i skolen?

Hjalte: Ja, og i går, der lavede jeg jo matematik og to sider i danskbogen.

Med andre ord forbinder denne elev fagligt overskud med det at være "lektiefri".

En af lærerne, som har elever på mellemtrinnet forklarer, at lektiecaféen i hendes optik i høj grad bruges til træning, fordi man ikke når dette i løbet af undervisningen. I timerne vil læreren hellere bruge tiden på de mere kreative tilgange til læring, men det betyder, at træning og den grundlæggende forståelse for matematikken, i dette tilfælde, udebliver. Selvom hun bruger ordet "træning", så er det tydeligt, at hun her mener, at der (også) skal noget fordybelse til for "virkelig at forstå" matematikken, altså "hvorfor" og "hvordan".

Caroline: I matematik har jeg erfaret, at nu, hvor vi rigtig gerne vil undersøge og ud og eksperimentere og finde ud af [det ene og det andet], så er der bare ikke tid til træningsdelen. Så det der med – de har virkelig forstået, hvorfor er det, man lægger sammen på denne her måde, eller hvordan er det nu sammenhængen er mellem pi og diameter og radius og osv. Det når vi bare aldrig til... det punkt, hvor de får trænet det.

Interviewer: Men er du med til at fortælle de enkelte elever, hvad de bør fokusere på i den tid eller hvad? Det styrer de selv?

Caroline: Nej, altså jeg har lagt noget materiale – nu er det kun én lærer, der har studietid i en klasse, dvs., det er ikke sådan, at der sidder en matematiklærer, en dansklærer og en engelsklærer til rådighed. Der er bare én lærer, der har fået det på sin opgaveoversigt. Anne har nogle timer, og så er der deres sløjdlærer, som også har nogle timer, og så har jeg – så er det ligesom dem, der bestemmer, hvad der skal være. Jeg har så lagt noget materiale, som de altid kan arbejde med, sådan nogle træningshæfter i matematik, som de altid bare kan tage frem. Men det er ikke mig, der bestemmer om de bruger det eller ej. Det er enten eleverne selv eller de lærere, som har undervisningen, der kan vælge at sige, kunne det ikke være fedt at sidde med lidt matematik. Både fordi de enten ikke har fået planlagt noget, fordi de har haft for travlt, eller fordi de tænker, at det kunne være meget rart.

Som den sidste del af citatet viser, så er det op til den enkelte lærer, der nu har ansvaret for lektiecaféen at bestemme, hvad eleverne skal arbejde med. Der ligger noget materiale til rådighed, men udtalelsen giver det indtryk, at det også i høj grad er op til eleverne at bestemme, hvad tiden skal bruges til. En sådan organisering fordrer en stor grad af lærerstøtte til eleverne, for at de kan skabe et overblik over, hvad der er en fornuftig prioritering af tiden for lige netop dem hver især.¹⁴

Opsamlende kan det konstateres, at de tre skoler har forskellige praksisser for, hvordan hjælp til lektier og andre skoleopgaver skal varetages. På den ene skole smelter UU, lektiehjælp og faglig fordybelse umiddelbart sammen i ét og samme modul, jf. afsnit 5.6. Prioriteringen af fordelingen af tiden mellem disse reformelementer ligger hos den enkelte lærer – i samspil med eleverne – at vurdere og beslutte.

Udsagn fra lærerne og delvist eleverne indikerer helt overordnet, at lektiebegrebet i bedste fald er et begreb under forandring og i værste fald en uklart defineret størrelse. Lektier har flere steder karakter af en "opsamling på det, man ikke nåede at blive færdig med i skolen". For nogle lærere er

¹⁴ Se i øvrigt Jagd m.fl. (2016) som er en nyere dansk pilotundersøgelse blandt elever på 4.-8. klassetrin, der på tværs af forskellige organiseringsformer, som de har observeret på de to skoler, bl.a. konkluderer at der stilles store krav til elevernes selvstændige overblik og ansvar for at prioritere tiden.

der imidlertid også et blik rettet mod muligheden for at bruge tiden på træning af specifikke færdigheder. Hensynet til elevernes "lektiebyrde" og holdninger til, om og hvor meget elevernes familier bør spille en rolle i forbindelse med lektier og skolearbejde, fylder en del i overvejelserne blandt læreren for og imod lektier i det hele taget.

Den faglige fordybelse fremstår som et reformelement, som enten samtænkes med lektiehjælpen eller det fortolkes ind under den brede UU-paraply (jf. afsnit 5.6). Faglig fordybelse skal tilbydes alle elever, og det indtryk, som står tilbage fra fokusgruppeinterviewene med lærerne, på især den ene af skolerne, er, at det især er lektiehjælp til elever fra ressourcetsvage hjem, der optager dem. Ifølge nyere forskning på området, er talent imidlertid ikke noget, der bare "passer sig selv". I stedet ses talent som et potentiale, der skal spottes, motiveres, fremdyrkes og udvikles over tid i samspil med barnets omgivelser hjemme og i skolen (Subotnik m.fl. 2012, Callahan m.fl. 2014).

5.4 Den læringsmålstyrede undervisning

Reformen fra 2014 har haft som intention, at undervisningen i højere grad og på mere systematisk vis, skulle tage udgangspunkt i anvendelsen af læringsmål i tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen. Centralt fastsatte mål for, hvad eleverne skal lære, er ikke i sig selv nyt.^{15 16} Omvendt er det øgede fokus på arbejdet med læringsmål i høj grad et centralt reformelement. Fælles Mål blev med reformen præciseret og forenklet med den hensigt at sætte elevernes læringsudbytte tydeligere i centrum. Meningen har været at understøtte skolernes arbejde med læringsmål i undervisningen.¹⁷

Det er vigtigt at understrege, at lovgivningen ikke på noget tidspunkt har opstillet deciderede krav om, at skolerne skulle arbejde med læringsmålstyret undervisning på bestemte måder. Læringsmålstyret undervisning er således *ikke* at betragte som et didaktisk undervisningskrav funderet i lovteksten. Hvordan den enkelte lærer udfører sin undervisning, herunder brugen af specifikke undervisningsmetoder, afhænger således både af den enkelte lærer og af de rammer, som kommunen, skolelederen og skolebestyrelsen måtte opstille herfor¹⁸.

Relevansen af at fokusere på mål i undervisningen finder empirisk genklang i forskningen. En række studier identificerer effektiv undervisning som kendetegnet blandt andet ved lærere, som sætter klare og udfordrende mål for undervisningen (Seidel, Rimmelle & Prenzel, 2005; Shouse, 2001; Wentzel, 2002), som giver eleverne feedback på, hvordan de klarer sig (Hattie & Timperley, 2007; Lavy, 2011; Matsumura m.fl., 2002), og som tester eleverne i det gennemgåede stof (Aslam & Kingdon, 2011). Derudover tyder en nyere ph.d.-afhandling fra 2017 (Skovgaard 2017), at mål fremmer elevernes motivation, faglige interesse, arbejdsindsats, vedholdenhed og karakterstyrke.

Observationer på tværs af de seks case-klasser giver et forskelligartet billede af både brugen af, men også holdning til læringsmål i undervisningen. Selvom der på alle tre skoler stilles en række krav til brugen af læringsmål, viser observationerne og interviewene med lærerne, at der er forskel

¹⁵ Der har fx i Klare Mål fra 2001 og Fælles Mål fra 2005 samt 2009 (UVM 2016) været fastsat nationale mål for, hvad undervisningen skulle føre frem imod, og hvad eleverne skulle lære.

¹⁶ Data til denne undersøgelse er indsamlet inden indgåelse af den politiske aftale af 19. maj 2017, som lemper bindingerne i regelsættet om Fælles Mål, blev gjort gældende fra den 12. december 2017.

¹⁷ Som nævnt i indledningen til dette kapitel har regelsættet ændret sig i løbet af dataindsamlingsperioden. Disse lovændringer er derfor ikke taget i betragtning i analysen. Det nævnes blot her, at på baggrund af den politiske aftale af 19. maj 2017 om lempelse af bindingerne i regelsættet om Fælles Mål, blev reglerne om Fælles Mål i folkeskolelovens § 10 ændret med virkning fra 12. december 2017. De overordnede kompetencemål for, hvad eleverne skal kunne, er fortsat bindende, mens de 3.170 underliggende færdigheds- og vidensmål blev gjort vejledende. Antallet af bindende mål i Fælles Mål blev således betydeligt reduceret.

¹⁸ I relation hertil kan det her nævnes, at folkeskoleloven herudover rummer en række krav om fx undervisningsdifferentiering samt om løbende evaluering og tilbagemelding til eleven og forældrene om, hvor eleven befinder sig i forhold til målene for undervisningen.

på skolerne i forhold til, om der er en egentlig strategi for, *hvordan* målene bedst kommer i spil i praksis – både på skole- og teamniveau. På den ene skole er der fx en teamkultur, hvor der arbejdes tæt sammen om forberedelse, planlægning og gennemførelse af undervisningen. Interviewene med lærerne her (og til dels gennem uformelle samtaler med lederen) viser, at læringsmål indgår som en vigtig del af den måde, lærerne samarbejder om undervisningen på. Observationer og interview med lærerne viser samlet set, at det i høj grad synes at være op til den enkelte lærer at definere, hvordan og i hvilket omfang læringsmål indgår helt konkret i undervisningen.

Konkretisering og synliggørelse af læringsmål for eleverne

Observationerne viser, at der i nogle klasser hænger plakater med læringsmål for det konkrete undervisningsforløb, som eleverne har arbejdet med. En lærer i en klasse på skole B fortæller, at der i tilknytning til synliggørelsen af målene for eleverne, indgår en løbende evaluering af hver elev. Det sker ved hjælp af selvudfyldt progression på en slags "termometer/barometer", som eleverne selv skal farvelægge.

På baggrund af observationerne har vi kun set et par enkelte gange, hvor læreren har italesat formålet med, herunder de enkelte mål for undervisningen. Som vi viser i det følgende citat, er eleverne generelt glade for en undervisning med udgangspunkt i mål. Som Eva og Maria her forklarer om Torbens time i 4. klasse på skole A:

Interviewer: Torben; han startede timen med at sige et eller andet, som I skulle lære på tavlen?

Eva: Ja, det er fordi, hvis man skulle vide, hvad ens læringsmål var, og ja.

Interviewer: Hvad er et læringsmål, kan I lige prøve at hjælpe mig med det?

Eva: I forhold til at sy fx, så er det at tråde en maskine: Det betyder så, at man skal lære at tråde en maskine.

Maria: Til hvert læringsmål er der så også et succeskriterie, ja. Som jeg ligesom kan tråde en symaskine.

Interviewer: Er det godt, når man lige fra start af får det af vide?

Eva: Ja, altså, det fungerer okay godt, fordi så – jeg har været på "Sy", ikke? Så er det så, at man skal lære at tråde en maskine, og det er rigtig godt, fordi så ved man, at det er det, man skal lære, og ikke noget andet.

Interviewer: Men vi var jo inde i Ahmeds undervisning i går; der synes jeg ikke, at han gjorde det.

Eva: Nej, det gør han ikke i matematik, fordi der starter man med emnet, nogle gange gør han det, nogle gange gør han ikke, så når man starter et emne, eller jeg kan ikke finde ud af det...

Eleverne synes, det fungerer "okay godt" at bruge læringsmål i timerne. Som vi også har observeret, og som Eva også udtrykker, så oplever eleverne i denne klasse, at det er lidt forskelligt, hvordan og hvor meget lærerne bruger læringsmål. Som Eva afslutter med at vurdere, så er det meget forskelligt, om Ahmed gør det, og det er i det hele taget lidt svært for hende at forklare, hvornår læreren bruger målene, men at hun har fanget, at det ofte er, "når man starter et emne".

En forælder til en elev i 2. klasse, skole B forklarer, hvordan hun synes, at eleverne i 2. klasse er for små til at skulle bekymre sig om målet frem for processen:

Det er meget synlig læring. De skriver det op, hvad er det, som de arbejder med i matematik nu. Så står det på væggen. De har sådan nogle barometre, hvor de ligesom selv kan vurdere, hvor gode og dårlige de er i nogle [fag]. Og hvis du spørger om, hvad jeg mener om det? Så er jeg nok ikke super begejstret (griner). Jeg vil hellere have, at de har en god læreproces og er fordybet i noget, end have den der lidt ydre refleksion over eller viden om, at jeg skal nå herfra og dertil.

Med reference til det førnævnte "termometer/barometer" til selvvurderet progression udtrykker denne forælder en vis bekymring for den usikkerhed, det skal så i børnene i forhold til spørgsmål som, "hvor ligger jeg henne?", og "er jeg god nok?" På den baggrund er forælderen glad for, at hun ikke hører mere om det end som så fra sin datter, idet hun så formoder, at det ikke fylder så meget for eleverne i praksis, og at der trods alt mest er fokus på processen og læringsituationen.

Store forskelle på lærerens oplevelser af at arbejde målstyret

Når vi taler med lærerne om brugen af mål, er der betydelige forskelle i både brugen og holdningen til dem. Her følger tre forskellige læreres tilgange til brug af mål i undervisningen på skole B:

Caroline: Jeg vil faktisk sige, at i matematiktimerne er vi ret gode til både at snakke om målene, og vi præsenterer dem også altid i starten af et forløb, og vi refererer til det og henviser til det. Jeg vil sige, jeg bruger det altid i starten af forløbet og sådan lidt undervejs, men det er ikke hver time, hvor jeg henviser til målene.

Simon: Noget af det, vi også bruger, altså vi præsenterer børnene for målene, er sådan et termometer til dem, hvor hvert enkelt mål er skrevet op på termometeret. Når vi starter forløbet, så skal de farve, hvor meget de synes, de kan. Når de er igennem forløbet, så kan de ikke farve ret meget af termometeret, og midtvejs i forløbet, så får de termometeret tilbage igen, og så skulle børnene rigtig gerne have oplevelsen af, at de har lært noget. Det, oplever jeg, hos mine børn er ekstremt motiverende. De er meget, meget glade for selv at kunne se i lidt højere grad, end de kunne før, at "jeg har jo faktisk lært noget".

Anne: Altså, det lyder måske lidt forkert, men det var ligesom lærerens begejstring for et stof, som sætter gang i nogle aktiviteter, og så finder man ligesom bagefter ud af, okay, men hvilke mål har det så dækket? For mig, kræver det noget af min kreativitet, fordi jeg er sådan set et meget, meget kreativt menneske, men min kreativitet går egentlig lidt i stå, når jeg skal sidde og kigge på målene, før jeg kan kigge på en aktivitet. Fordi min begejstring, den bliver ikke vakt ved at kigge på målene. Sådan så jeg kan godt blive sådan lidt! Åhhh! Så skal jeg sidde og glo på de der forbandede mål.

Lærerne Caroline, Simon og Anne repræsenterer hver sin tilgang og holdning til brugen af læringsmål i undervisningen, selvom de underviser på samme skole. Caroline præsenterer dem for eleverne, og hun refererer til dem i sin undervisning; det samme gør Simon, men hvor Caroline i interviewet generelt udtrykker, at brugen af mål i undervisningen er fint, så finder Simon det "ekstremt motiverende" for eleverne. Han tillægger det stor betydning, at eleverne kan se, at de "jo faktisk har lært noget". Anne forklarer derimod, hvordan hun synes, at arbejdet med målene ligefrem begrænser hendes kreativitet som lærer – hun går "lidt i stå", når hun skal tage udgangspunkt i målene før aktiviteten. For Anne inddæmmer brugen af mål i undervisningen en del af "lærerens begejstring".

Anne-Dorthe, som er lærer for 2. klasse på skole C, mangler også begejstring for brugen af mål i undervisningen:

Anne-Dorthe: Ja. Altså der [omkring brugen af mål] bliver jeg sgu lidt halvanarkistisk, må jeg sige. Jeg synes virkelig, at jeg prøvede, mest fordi jeg skulle, ikke. Det er jo ikke engang, fordi jeg sådan har været lærer i helt vildt mange år. Jeg synes simpelthen, at det er så kunstigt, og så har jeg tænkt, at det kan jeg kraftedeme ikke bruge min tid på det her. Jeg fiser rundt og laver alt muligt andet.

Interviewer: Prøv lige at forklare mig, hvorfor det er kunstigt?

Anne-Dorthe: Grunden til, jeg synes det bliver kunstigt, det er fordi, at hvis der er noget, jeg synes er megainteressant, og noget jeg brænder for, det kan de børn også mærke, ikke, så det er jo meget styret af, hvad jeg synes, der er fedt. Det er jo hundrede gange federe at undervise i noget, man selv synes er interessant. Det er meget mere motiverende for mig og for eleverne, at det er det, jeg tager udgangspunkt i, i stedet for at tage udgangspunkt i noget andet, som bliver lidt fjernt for mig.

Anne-Dorthe synes lige som Anne, at undervisningen skal udgå fra lærerens egne interesse – noget, man ”brænder for”. Undervisningen skal styres af det, som læreren synes er ”fedt”, og med brugen af målene kan det komme til at virke ”kunstigt”, som Anne-Dorthe udtrykker det. Det står i kontrast til det tvungne, som hun udtrykker i ”mest fordi jeg skulle”. Vi spørger ind til, om det altid er den logiske måde at tænke, at børnene altid bliver motiverede, hvis lærerne er det:

Interviewer: Det er vel heller ikke sikkert, at børnene synes lige præcis det, I synes, er interessant, er interessant?

Alle i kor: Nej nej.

Anne-Dorthe: Men det bliver nemmere at motivere nogen, hvis man selv synes, at det er skide spændende, det man står og taler om, synes jeg.

Som dialogen understreger, så er det en vigtig del af lærernes arbejde at motivere eleverne til det, de skal til at lære. Det er nogle læreres oplevelse, at det sker bedst ved selv at været motiveret, men andre lærere oplever, at netop brugen af mål – synligheden i progressionen – er stærkt motiverende for eleverne.

De lærere, som er fortalere for læringsmål, refererer til det gavnlige i at bruge læringsmål til de fagligt svagere elever. Som læreren Caroline forklarer, giver brugen af læringsmål lærerne en tryghed og brugbare retningslinjer:

Caroline: Jeg tænker lidt, at målene nogle gange godt kan give mig en tryghed; det kan godt være, jeg ikke er enig i alle målene, men det der med at vide, at man ligesom kan sige, okay, det her har I sagt, at børnene skal kunne i 3. klasse. Jeg kan egentlig sætte hak ved dem alle sammen. Det giver også sådan en tryghed ift. nogle af de elever, som er svage fagligt. Jeg synes også, det er rart, at man har en frihed til selv at kunne vælge, at det er de ikke klar til endnu, eller det her er de klar til, så nu går vi videre.

Analysen viser, at lærerne har ganske forskellige holdninger til brugen af læringsmål. Nogle lærere betragter læringsmål som noget positivt, og de giver udtryk for, at de giver en faglig tryghed og en retning for undervisningen, som også sikrer, at de fagligt svagere børn er på det forventede niveau.

De lærere, som tilkendegiver, at de *ikke* er begejstrede brugere af læringsmål, oplever, at målene begrænser deres kreativitet, ligesom det indskrænker frihedsgraderne i undervisningen. Disse lærere ønsker hellere, at arbejde ud fra det, som de selv er motiverede for, og at de derigennem kan motivere deres elever. Det empiriske materiale er relativt sparsomt i forhold til elevernes oplevelser vedrørende brugen af læringsmål i undervisningen, og derfor kan der ikke drages konklusioner herom.

5.5 IT i undervisningen

Bedre og øget brug af it er ikke blot et centralt element for en mere varieret skoledag; it er også vigtig i arbejdet med den målstyret undervisning (Aftaletekst 2013). Kvalificeret brug af it er ikke et mål i sig selv: It skal også være en faglig løftestang; et pædagogisk og fagdidaktisk redskab til at højne kvaliteten af undervisningen, så eleverne lærer mest muligt.¹⁹ Det gælder i særlig grad de digitale læringsplatforme, som skal anvendes som redskaber til at øge elevernes udbytte af undervisningen.

Selvom betydningen af it på elevernes præstationer ikke er entydig positiv i litteraturen, viser SFI i et felteksperiment, at it-støtte kan forbedre elevernes tekstforståelse og afkodning (Christensten m.fl. 2014.). EVA viser videre, hvordan brug af it i undervisningen kan hjælpe lærerne til at differentiere undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009). En række internationale studier viser, at it i undervisningen kan forbedre resultaterne for især børn med læsevanskeligheder (Cheung & Slavin, 2012; Fälth et al. 2013; Leh & Jitendra, 2012). Et forholdsvis nyt studie viser endvidere, hvordan netop brugen af I-pads kan forbedre elevernes læseforståelse (Genlott & Grönlund, 2015).

Litteraturen er dog mindre tydelig omkring, hvorfor det virker, og hvad eleverne synes om at bruge tablets og andet it i forbindelse med undervisningen. I dette afsnit giver vi et indblik i elevernes syn på særligt brugen af tablets i undervisningen. Vi sætter primært fokus på brugen af tablets, fordi skolerne og klasserne, som har medvirket til denne dataindsamling, har ganske forskellige tilgange til brugen af tablets i undervisningen og i løbet af skoledagen.

5.5.1 Tablets og devices

Skolerne har vidt forskellige praksisser, når det gælder brugen af tablets i undervisningen. Ud over brugen af tablets, som de fleste lærere og pædagoger finder værdi i, anvender lærerne i de seks case-klasser også tablets til at belønne elever, for at give dem en pause, og til at skærme de udfordrede elever fra for mange indtryk.

Når vi spørger eleverne, hvad de synes om at bruge tablets i skolen, er stort set samtlige elever positive. I en klasse, hvor lærerne tildeler kortere pauser med en tablet, antyder eleverne dog også, at det til tider kan være forstyrrende, fordi eleverne kan have tendens til at plage om den. Når vi spørger eleverne, hvorfor de får disse pauser, forstår de det som en slags belønning. Vi lader Mai, Svend, Ibrahim og Aske fra 4. klasse på skole B forklare:

Mai: Det er altid godt.

Svend: Det er altid godt.

¹⁹ Med Brugerinitiativet har kommunerne fra starten af skoleåret 2016/17 skullet have påbegyndt udbredelsen af en digital læringsplatform på skolerne. Læringsplatformene skal sikre, at elever og pædagogisk personale kan se, planlægge, systematisere og dele læringsforløb ud fra Forenklede Fælles Mål og individuelle læringsmål, ligesom skolens ledelse skal have adgang til relevante områder på platformene.

Aske: Næsten altid rart.

Interviewer: Næsten! Hvornår er det ikke så rart?

Aske: Nogle gange så vil vi bare hellere udenfor. For eksempel når det er rigtig varmt.

Ibrahim: Nogle gange synes jeg ikke, at det er særligt fedt at få den pause, for alle plager konstant efter det. Det er bare hver gang, at nogen [en lærer/voksen] kommer ind [i klassen], så skal de til at forklare, hvad vi skal lave, og så spørger alle sådan: "Må vi få en tabletpause?"

Som citatet illustrerer, er eleverne generelt glade for brugen af tablet i undervisningen. Den sidste del af samtalen viser dog også, hvordan nogle elever kan opleve det som forstyrrende for selve undervisningen, fordi "alle plager konstant efter det".

Konteksten for Ibrahims kommentar kommer dagen efter, at Kirstine, som er en af klassens lærere, i starten af undervisningen skulle bruge adskillige minutter i starten af timen på at diskutere med eleverne, om de skulle have en pause med tablets i løbet af timen. Kirstine mente ikke, der kunne være tale om pauser med tablets på 4. klassetrin. Hafsa, som vi interviewer senere på dagen, kommer med en lignende kommentar til brugen af tablets, da vi spørger, om hun kan lide at bruge tablets i undervisningen.

Hafsa: Ja, men nogle gange synes jeg også, at det er for meget, at folk bare spørger: "Hvornår får vi tablet-tid? Hvornår får vi device-tid?"

Disse observationer og elevudsagn vidner om, at en pause, som for nogle lærere måske opfattes som en måde at give eleverne en hyggelig pause for eleverne i løbet af en time, går hen og bliver en kilde til irritation for såvel elever som lærere, når retningslinjerne herfor ikke er tydeligt definerede.

Lærerne: Brugen af tablets i undervisningen er en balanceakt

Når vi efterfølgende spørger lærerne om deres perspektiver på brugen af tablets i undervisningen, svarer de på tværs af skoler og klasser, at det er en svær balanceakt. Caroline, som er lærer på skole B, fortæller:

Caroline: Vi prøver jo så vidt som overhovedet muligt at integrere it i undervisningen, men samtidig er det jo et stort spørgsmål for os, hvornår giver det mening at bruge tablets. Eleverne vil jo gerne bruge tablets hele tiden, og de vil gerne have pauser, hvor de kan få lov til at sidde og spille på tablets.

Som Caroline udtrykker i citatet, er balanceakten mellem en meningsgivende brug af tablets i undervisningen, som rent faktisk kan understøtte læringen, og brugen af tablets som et instrument til at koble kortvarigt af, er svær. Caroline fortæller videre, at balanceakten i særlig grad er svær, fordi tabletten udfordrer elevernes koncentration. Det gælder i særlig grad de elever, som i forvejen er udfordrede med at forblive fokuserede i undervisningen:

Caroline: Jeg kan se med nogle af de elever, der har svært ved at koncentrere sig i undervisningen, at de der tablets hiver rigtig meget i dem. Så sidder vi og laver et eller andet, hvor jeg lige pludselig opdager, at de sidder på YouTube, fordi de har svært ved at styre deres impulser. Ja, vi må finde ud af, hvordan man skal have struktureret det ordentligt, så de bliver ved med at fastholde deres koncentration. Hvornår er grænsen så mellem skolearbejde og hygge? Det er svært for nogle elever i hvert fald.

Både på baggrund af interviewene med eleverne og lærere tyder det på, at der nogle steder kan været et behov for en egentlig klassepolitik for, hvornår det er meningsgivende at bruge tablets som pauseredskab. Som citatet fra Caroline også viser, er det hendes erfaring, at især de elever, som i forvejen har svært ved at koncentrere sig, kan blive yderligere udfordret i forhold til at fastholde motivation for at deltage i undervisningen, fordi tabletten "hiver" i dem.

Det bekræfter observationerne – om end også med nogle nuancer – især i forhold til de udfordrede elever. I flere af klasserne observerer vi, at lærerne bruger tablets til at *skærme* nogle af de udfordrede eleverne, hvis der fx er for meget larm i klassen, deciderede forstyrrelser eller blot som en afskærmning i forhold til mange overgange mellem aktiviteter. Derfor spørger vi også lærerne, om brugen af tablets har en særlig funktion i forhold til de mere udfordrede elever i klassen:

Interviewer: Vi observerede en time, hvor Svend brugte et tablet til at "koble af".

Caroline: Jamen, der blev det brugt rigtigt positivt. Der er målet for Svend lige nu, at han skal sidde i klassen og ikke forstyrre. For ham virker det rigtig godt at have den her tablet, så han kan sådan "zone" ind i. Han var inde i sin iPad og hyggede sig med den, men så zonedede han lige tilbage på opgaven og så frem og tilbage, så han kunne sagtens sådan pendle mellem opgaven og tablet.

OBSERVATION: Tablet til at koble af fra undervisningen

Caroline, som er lærer på skole B, beskriver, at Svend bruger sin tablet til at "zone ind og ud" i løbet af timen. Det observerede vi netop i en time: Da Caroline havde forklaret, at eleverne skulle overgå til at arbejde parvis, blev det umiddelbart for meget for Svend. Svend tog automatisk sin tablet frem, tog høretelefoner på og sad stille og roligt med skærmen i hånden. Svend havde forinden haft en konflikt i frikvarteret, og han virkede mere sårbar og mindre motiveret for at deltage i undervisningen.

Da klassen overgik til en mere lærercentreret undervisning, hvor Caroline opsummerede elevernes pointer på tavlen, tog Svend straks sine høretelefoner ud og deltog i undervisningen igen. Her er målet set fra Carolines vinkel netop, at Svend skal deltage i timen uden at forstyrre og lave larm. Det vil sige, han fungerer i klassen uden at gøre "oprør", jf. engagementskalaen i Figur 3.1, som Svend tidligere havde en tendens til. Derfor kan Svend sidde – tilsyneladende passiv og uden egentlig engagement i det faglige for en stund – men det sker som en bevidst strategi fra lærerens side til håndtering af en udfordret elevs adfærdsproblematikker i en typisk klassesituation. Strategien muliggør, at Svend kan forblive fysisk i klasselokalet, "stemple ud" af det, som forstyrrer ham, og så "stemple ind" igen for at få udbytte af den del af undervisningen, som han godt kan håndtere.

En tilsvarende observation skete i en 2. klasse. Her forklarer Ditte, som er lærer for 2. klasse på skole A, hvordan tabletten kan bruges til at få ro for en elev, som til tider kan være meget udadreagerende:

Ditte: På sådan en som Jason virker tabletten ligesom en sut. I dag, da jeg skulle gå, så skulle de jo lige sættes i gang med noget, som var nemt at rydde op for vikaren, så sagde jeg, når I så er færdige, så må I tage et hvilket som helst dansk program, og Jason, det var bare sådan "Yes!". Man kunne se, hvordan roen lagde sig over ham, og han slapper af.

Ditte motiverer Jason til at lave en opgave ved at tilbyde tabletten som en belønning. Det er dog, som nævnt, en balanceakt: For på baggrund af observationerne har vi set adskillige andre tilfælde,

hvor Svend fra skole B bliver bedt om at holde fingrene væk fra tabletten, fordi han mister koncentrationen.

Eleverne: Tablets er både forstyrrende og tiltrækkende

Netop tiltrækningskraften går igen i flere steder i observationerne, og i et interview opstod en ret spontan diskussion mellem nogle elever, som netop kortlagde, hvor forstyrrende og tiltrækkende tablets kan være på en og samme tid. Vi har ikke selv observeret den omtalte time, men episoden gik igen i to interview med elever fra denne klasse. Konteksten er en episode, hvor en elev sidder med sin tablet og laver noget, som ifølge de andre elever, er noget eleven ikke må. Om der er tale om en eller flere lignende episoder, er for os uklart. Vi lader Maja, Sigrun, Anton og Eva fra 4. klasse på skole A forklare:

Sigrun: Han/hun sidder også hele tiden med høretelefoner på og snakker sådan.

Anton: Og jeg sidder bare og kigger på det og siger det til han/hun, at vi ikke må, men hun/han sidder bare og spiller spil.

Interviewe: Hvad synes I om det?

Anton: Det er irriterende, for vi vil også gerne spille.

Maja: Det er irriterende.

Eva: Og hvorfor skal vi bruge tid på det?

Sigrun: Det er også lidt forstyrrende, fordi så vil man jo helst også gerne kigge på det, men må faktisk helst ikke kigge på det, men man vil også gerne.

Maja: Så spilder man de andres tid.

Der er flere interessante perspektiver på denne situation. For det første den førnævnte tiltrækningskraft, som lærerne også omtalte tidligere i afsnittet. Tabletten – og de ting, man kan lave på den – ”hiver i” eleverne. Som Sigrun forklarer her, så vil hun jo ”helst også gerne kigge på det”, selvom hun ved, det ”må” hun faktisk ikke. Det skaber alt andet lige en mindre engageret elev, som vi også beskrev med Svends situation før. Hun vil gerne leve op til (lærerens) forventninger til, hvad hun bør bruge sin tid på i timen, men samtidig er det dragende. For det andet skaber episoden en situation, som Maja synes er spild af tid – måske fordi man selv lader sig ”lokke til” at følge med i spillet, eller måske fordi elevens uretmæssige brug af tablet til spil har afstedkommet en irettesættelse af læreren. Det kan vi som sagt ikke vide, da vi ikke selv har observeret timen. Opsamlende kan det dog konstateres, at Maja, Sigrun og Eva finder det urimeligt at dette foregår.

5.5.2 Tablets i en læringsammenhæng

Når det gælder læring, fortæller en af de observerede elever, hvordan hun bruger tabletten og en AppWriter som et understøttende redskab, her til at lære at stave. Her forklarer Maja med hjælp fra Eva, hvorfor tabletten er god. Som citatet afslører, så er det ”dejligt” at bruge denne app især, fordi den gør, at eleven kan arbejde mere selvstændigt med sine skoleopgaver.

Interviewer: Er der nogle gode ting ved en tablet i undervisningen?

Maja: Jeg kan ikke lige huske, hvad det hedder, jeg tror, det hedder AppWriter, og så kan jeg – så får man hjælp, så vi ikke skal – så vi ikke hele tiden skal op til læreren og spørge.

Eva: Og spørge, hvilket ord det er, hvis man har svært ved at stave.

Maja: Det er ret dejligt, at vi har det.

I en anden klasse forklarer en af lærerne også, hvordan tabletten kan rumme en undervisningsdifferentiering, som er særlig fordelagtig, når det gælder nogle af de udfordrede elever, som har vanskeligheder med sprog, forståelse m.m. Vi lader Dorrit, som underviser i 2. klasse på skole A, forklare:

Dorrit: Jeg kan se, at den [tabletten] er god i forhold til differentiering. Den giver nogle børn nogle chancer for at udfolde sig kreativt og "komme med". Ida kan lave nogle små historier uagtet, at hun har store vanskeligheder rent sprogligt. Når de sidder med hver deres tablet, så er der programmer, hvor de kan lave "Skriv og læs", og de kan lave små bøger. Når andre skriver lange tekster, kan Ida rent faktisk lave sin egen bog ved hjælp af det medie. For mig at se, har det faktisk været et kæmpe spring for hende, at hun pludselig har adgang til at kunne bruge det visuelle, fordi hendes forståelse er så udfordret.

Citatet illustrerer, hvordan det visuelle aspekt af tabletten giver Ida mulighed for at løse en opgave, hun måske ellers ville have svært ved. Brugt på denne måde kan tabletten give Ida bedre mulighed for at deltage aktivt i undervisningen.

Endelig påpeger flere af lærerne også, at brugen af tabletten kan bruges som en slags belønning for at have arbejdet med en skoleopgave for at motivere eleverne. Det gælder fx til Daniel i 2. klasse på skole C. Her forklarer Hanne, da vi spørger ind til, hvordan hun kan motivere elever, som er udfordrede:

Interviewer: Oplever du, at du kan motivere eleven til at sætte sig ned og åbne en bog. Kan du prøve at fortælle om det?

Hanne: Ja, noget af det, som kan hjælpe, det er noget med at sige: Ved du hvad, du skal lave den der, og så får du computeren eller tablet, som han gerne vil have. Altså hvis man sådan sætter noget tid på og siger, du skal have lavet den der side, eller du skal arbejde fem-ti minutter, og så får du computeren eller iPadden.

Opsummerende viser analysen, at der på tværs af de tre skoler er klasser, som bruger tablets meget aktivt i forbindelse med undervisningen, mens nogle klasser i højere grad anvender tablets som en pausemulighed for eleverne. En pointe i forlængelse heraf er, at i de klasser, hvor der ikke er klare retningslinjer for brugen af tablets, har eleverne svært ved at navigere i det. Det kan resultere i tidspunkter og situationer, hvor eleverne bruger tid på at spørge eller, ifølge nogle elevers udsagn, decideret plage om at få lov til at bruge tablets.

Vi har dog også set eksempler på, hvordan tablets kan bruges til at hjælpe de mere udfordrede elever. De kan bruges som fx belønning for at have arbejdet med en bestemt opgave i en afgrænset tidsrum eller som et "værn" mod almindelige aktiviteter, som den udfordrede elev oplever som forstyrrende eller forvirrende. Eleven kan så "gå til og fra" aktiviteterne i den øvrige undervisning ved at få lov til at bruge tablet undervejs som mini-pause, når indtrykkene fra den øvrige undervisning

bliver "for meget". Nogle programmer eller apps på tablet kan endvidere bruges til at undervisningsdifferentiere og på denne måde give især de fagligt udfordrede elever bedre deltagelsesmuligheder.

It i undervisningen

På baggrund af observationerne kan vi opsummere det således, at nogle klasser bruger Ipads meget aktivt i undervisningen, fx til at affotografere vinkler og geometriske figurer, mens andre klasser i større grad bruger tablets til at give eleverne en pause.

På skoleniveau oplever vi ligeledes forskellige politikker for, hvad eleverne må have på deres tablets: Nogle skole har ret vide rammer for, om eleverne fx må installere spil, mens andre skoler opererer med et fast indhold uden spil. Når vi taler it mere bredt, dvs. både tablets, computere og smartboard, bruger lærerne på skolerne det relativt meget. Det er dog stadig mere traditionelle redskaber som tavle, bøger, hæfter, blyant og viskelæder, som vi på baggrund af observationerne som oftest ser brugt. Det stemmer godt overens med Jacobsen m.fl. (2017), som viser, at udviklingen i lærerens brug af it fra 2014 til 2017 er ganske begrænset.

5.6 Understøttende Undervisning

I dette afsnit ser vi på den understøttende undervisning (UU), som et af de nye elementer i folkeskolereformen. Aktiviteter og tiltag i regi af understøttende undervisning skal understøtte den fagopdelte undervisning.²⁰ Understøttende undervisning kan have et fagrelateret indhold, men kan og skal også have et bredere sigte med fokus på at styrke elevernes sociale kompetencer, trivsel og motivation. Derudover kan aktiviteter, som også kendetegner den Åbne Skole høre til i UU-regi. Der er derfor lagt op til en høj grad af frihed til, at skolerne og det pædagogiske personale selv konkretiserer og operationaliserer indholdet i dette nye element.²¹

De tre case-skoler anvender tiden allokeret til den understøttende undervisning på vidt forskellige måder. Vi kan rent analytisk dele aktiviteterne op i følgende overordnede kategorier:

- Eleverne laver øvelser, som styrker samarbejdet og deres sociale kompetencer
- Eleverne laver opgaver, som de ikke nåede i den fagfaglige undervisning (lektiehjælp)
- Eleverne drøfter og arbejder med trivselsrelaterede problemstillinger
- Eleverne øver redskaber, som kan anvendes i andre fag.

Datamaterialet giver indtryk af anvendelse af to primære modeller for implementeringen af understøttende undervisning.²² To af skolerne placerer de fleste af timerne særligt sidst på dagen, hvor tiden bruges til flere af ovenstående slags aktiviteter. Den tredje skole har integreret de understøttende elementer i den faglige undervisning.

²⁰ Som konsekvens af dette reformelementets særlige rolle i forhold til den fagopdelte undervisning, kan det nævnes, at der ikke formuleres Fælles Mål for den understøttende undervisning.

²¹ "Der er ikke regler om et fast antal af timer til understøttende undervisning, ligesom der ikke er fastsat selvstændige mål for den understøttende undervisning. Den understøttende undervisning udgør den del af den samlede undervisningstid, som er tilbage, når skolen har afsat tid til undervisning i fagene og pauser. Det er den enkelte kommune eller skole, der beslutter, hvor meget tid, der skal gå til undervisning i fagene og pauser og dermed også understøttende undervisning."
<https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal-tilgaet-den-11/4/2018>.

I forbindelse med reformen blev der indført en bestemmelse i folkeskolelovens § 16 b, som giver kommunerne mulighed for at afkorte undervisningstiden ved at konvertere dele af den understøttende undervisning til flervoksen-timer i den fagopdelte undervisning.

²² Se flere implementeringsstrategier for understøttende undervisning, Kjer & Rosdahl, 2016.

På skole B bruger klasserne fx tiden i ydertimerne til at lave enten samarbejds- og tillidsøvelser eller til faglig fordybelse, opsamling fra fagtimerne og lektiehjælp. Hvad de enkelte timer indeholder, er decentraliseret ud til den enkelte lærer at bestemme.

Vi har i observationerne set eleverne lege fx Kluddermor. Vi talte efter timen med læreren, som fortalte, at vedkommende ofte bruger timerne til at styrke elevernes sociale kompetencer. Her er eleven Ibrahims tanker om den time, som ligger sidst på dagen i 4. klasse på skole B:

Ibrahim: Man bliver lidt træt i hovedet af al det dansk, så kommer man lige ud og laver nogle lege: for eksempel Kluddermor. Sådan nogle samarbejdsøvelser, lege for eksempel sådan nogle... Jeg kan ikke huske, hvad det hedder. Hvis der nu er en, der står, så skal han tro på, at ham der står bag ham, griber ham?

På baggrund af observationerne tyder det på, at det var spændende at lave forskellige samarbejds- og tillidsøvelser. Det er også tilfældet med Ibrahim. Undervisningen bærer dog også præg af at være en anelse tilfældig. I løbet af timen skulle eleverne lave forskellige samarbejds- og tillidsøvelser, og læreren stod flere gange ved computeren for at tjekke, hvordan legene skulle udføres. Da vi efterfølgende spurgte læreren om forberedelse til timen, fortalte vedkommende, at netop denne time kun tildeltes begrænset forberedelsestid, og derfor kunne det godt fremstå lidt tilfældigt. Derfor spurgte vi lærerne nærmere ind til understøttende undervisning på skolen:

Interviewer: Er det så den enkelte – Anne, du er så en af dem, som har UU, der bestemmer fra gang til gang, om det er opsamlings- eller trivselsforløb?

Anne: Ja, det er det. Indimellem kan jeg godt finde på at spørge eleverne: "altså sidder I med et eller andet lige nu fra matematik, som I godt kunne tænke jer at gøre færdigt?" Jeg kan jo godt finde på at dele det op, så der er nogen, der spørger: "ej, må vi ikke godt skrive på den der historie"? Så siger jeg jo ja, og så er der nogle andre, som har behov for at sidde og tegne, fordi jeg også er deres billedkunstlærer, og jeg faktisk kan lære dem, hvordan man fører en blyant på et stykke papir osv. Så det kan godt se helt vildt broget ud, hvad der foregår inde i et klasselokale, og nogle gange så er det helt det samme, fordi vi laver et eller andet fælles. Men ja, det er som udgangspunkt mig, der bestemmer det, men eleverne har sådan set også ret ofte noget at skulle have sagt. Hvis der er noget de gerne vil så får de som oftest lov.

Caroline: Jeg kunne også godt komme og sige det til dig...

Anne: Lige præcis. Man kan nemlig også godt komme og byde ind som lærer – som faglærer kan man godt komme og sige, vi nåede altså ikke det her, har I tid til det i studietid, så kan man sige ja.

Som citatet illustrerer, er indholdet af timen i høj grad op til den enkelte lærer at tilrettelægge. Det giver umiddelbart den fordel, at undervisningen kan tilpasses elevernes faglige eller sociale situation – og det gøres her med en høj grad af elevmedindflydelse. Hvis eleverne fx mangler at løse matematikopgave, er det en mulighed. Som Anne forklarer, kan eleverne også bruge tiden på aktiviteter, som rent faktisk kan betragtes som understøttende for de andre fag, nemlig at skrive bedre/pænere.

Understøttende undervisning – Det er fedt selv at bestemme

Observationen fra den førnævnte UU-time viser imidlertid også, at undervisningsforløbet med de tre samarbejdsaktiviteter fremstod forholdsvis ustruktureret. Ikke mindst fordi læreren ikke havde fuldstændig styr på indholdet af legene, men også fordi vedkommende skulle planlægge timen i løbet

af undervisningen. Dette synes at have konsekvenser for elevernes adfærd og opførsel: Nogle elever forsvandt ud på toilettet, andre lå passive på gulvet, mens nogle drenge begyndte at slå. De mange ophold i aktiviteten, hvor eleverne skulle afvente lærerens instrukser, synes at medføre, at elevernes opmærksomhed var svær at fastholde, de blev umotiverede og uengagerede eller direkte fraværende.

I forlængelse af observationerne, spurgte vi lærerne, hvordan de oplever UU i forhold til de udfordrede elever:

Interviewer: Jeg var med i UU, hvor de havde en time, hvor de skulle lave de her samarbejdslege, hvad er din vinkel på det?

Caroline: Jeg tænker, at én af grundene til, at vi også laver de her lege er jo, fordi man kan se, at Peter og Svend ofte er isolerede også i frikvarterne. De går lidt rundt alene, og man vil jo gerne have dem med. Altså, mange af de ting, vi gør i sådan nogle lege, det er jo for at få dem med i fællesskabet.

Som citatet viser, er det fra Carolines perspektiv i særlig grad de elever, der er udfordret i forhold til kammeraterne, som kan drage nytte af disse samarbejdstimer. Essensen af lærerudsagnet er, at det, som foregår i understøttende undervisning, er aktiviteter, som kunne være en del af det, som tidligere hed "klassens time". Det vil sige aktiviteter, hvis mål og fokus er håndtering af konflikter, klassens trivsel og fællesskabet. Det er i høj grad også en af intentionerne med dette reformelement (aftaletekst, 2013)

På en af skolerne er de fleste af UU-timerne konverteret til små afgrænsede undervisningstidslommer, hvor eleverne sætter sig selv i gang med projekter af læringsmæssig karakter med udgangspunkt i nogle konkrete læringsmål. Eleven sætter egne mål for, hvad de gerne vil lære, som tager udgangspunkt i elevens egne ønsker om at tilegne sig ny viden og lære mere. På baggrund af interview af både lærere og elever, tyder det på, at konceptet fungerer rigtig godt. Det er også på denne skole, at flertallet af eleverne fortæller, at faget er deres yndlingsfag, når vi spørger dem i starten af fokusgruppeinterviewet. Vi lader Eva eksemplificere og tydeliggøre, hvad eleverne synes om understøttende undervisning på deres skole:

Interviewer: Kan I fortælle mig, om I synes, det er fedt eller ufedt at have UU?

Eva: Jeg synes, det er fedt! Jeg synes, det er meget dejligt, at man har et fag, hvor man selv må vælge, hvad det er, man vil lave, altså, ud fra en bestemt ramme, ikke. Så kan man sådan lave lidt, hvad man har lyst til, og man kan, så har man bare to timer, hvor man har en speciel tidsplan, man kan også selv bestemme. Så kunne jeg sådan selv vælge, så skulle jeg sætte mig et mål, at jeg ville gøre det eller det.

Understøttende undervisning som "projekt-fag"

På skole A arbejder eleverne spredt over året med perioder, hvor de selv definerer emne og indhold. Hvert emne foreskriver en proces, hvor det undervisende personale består eleverne med at tænke højt, strukturere en proces og lave mål for perioden.

Det er i høj grad lærerne, som udbyder en række områder, som eleverne kan vælge emne indenfor.

Emnet kan have, men har det ikke nødvendigvis en tilknytning til fagfaglige fag.

Valgene er mange for eleverne: Hvilket område, hvilket emne, hvem de vil arbejde sammen med, og hvordan de vil arbejde. Inden eleven går i gang, udarbejder eleven i samarbejde med lærer en kontrakt, som indeholder de før beskrevne strukturer.

Vi har således hørt om elever, der ville bygge en kajak, som ville være YouTube-stjerne, som vil starte et cupcake-bageri m.m.

Og i et andet interview får vi lignende perspektiver fra Adam fra skole A:

Interviewer: Hvad synes du om UU, Adam?

Adam: Altså, det er godt! Fordi det er ligesom der, hvor der er nogle forskellige ting, man kan lave, og så vælger man, hvad man vil lave. Der er alle mulige ting, man kan lave, som man aldrig får lov at lave i de andre timer, så det er rigtig fedt at lave noget andet.

Interviewer: Hvad kunne de andre ting være, som man fik lov at lave?

Adam: Alt muligt, det er også meget fedt, fordi der skal man. Det er ret sjældent, man bare skal sidde og skrive i et hæfte.

Interviewene tydeliggør, at de fleste elever synes vældig godt om understøttende undervisning, som det praktiseres på denne førnævnte skole. Elevernes udsagn er udpræget positive. Det skyldes ikke mindst muligheden for selv at bestemme. Det er således interessant at lægge mærke til ordene "vælge" eller "bestemme" i de to forrige citatuddrag. I interviewene lægger stort set alle elever, som vi har talt med på skolen, vægt på ord eller sætninger, som kredser omkring selvbestemmelsen. Som Eva udtrykker, er det "meget dejligt, at man har et fag, hvor man selv må vælge". At eleverne inden for en ramme har styringen med et emne, er åbenlyst motiverende for dem.

Understøttende undervisning på skolen placerer sig tæt på Rogers begreb 'signifikant læring'. Rogers (2000) taler fx om *signifikant læring* som en form for læring, der opleves som personligt vedkommende. Det er læring, som er ønsket og til en vis grad styret – eller i hvert tilfælde medbestemt – af eleven selv. Det gør undervisningen og selve læringen mere *meningsfyldt* for eleven. I praksis betyder det, at undervisningen er elevcentreret – gerne eksperimentel og projektorienteret, og hvor læreren forsøger at tage hensyn til elevernes interesser i forbindelse med tilrettelæggelsen.

Den anden pointe i udsagnene er, at eleverne også værdsætter "det andet". Det "andet" skal her forstås som, at eleverne laver noget, som "man [ellers] aldrig får lov [til] at lave i de andre timer". Derfor repræsenterer understøttende undervisning ikke blot et afbæk fra – men et attraktivt alternativ til – de andre undervisningsformer og -metoder, som eleverne ellers møder, fx at man i disse timer "sjældent skal sidde og skrive i et hæfte".

Lærerne er også begejstrede for den projektorienterede UU

Lærerne på skole A deler også en begejstring for måden at afvikle understøttende undervisning på. Vi spørger helt overordnet i afslutningen af interviewet på skole A, om lærerne kan nævne noget ved folkeskolereformen, som virker særligt motiverende:

Gitte: UU.

Ditte: Ja, det er noget, som børnene er rigtig glade for. Altså, man hører børn gå og snakke om det, de skal vi lave i dag...

Interviewer: Kan du prøve at fortælle lidt mere om det?

Ditte: Ja, I dag har de bagt, og de er rævestolte af det, de har lavet, de her små mennesker i 2. klasse. Altså, der er en stolthed over det. Jeg har jo interviewet dem alle sammen om det, og de er glade for det, det siger de.

Dorrit: Det er det, at de arbejder med deres læring på en særlig måde i nogle rammer, hvor de ser sig selv i det, og hvor de er motiverede. Og jo yngre de er, jo mere struktur skal der være i det, men det er fantastisk, hvordan de arbejder på så mange niveauer i de fag, vi har. Det er virkelig en genial ting, som vi har opfundet på denne her skole.

Som citatet illustrerer, er lærerne også særdeles positive over understøttende undervisning på skolen – ikke mindst fordi de kan se, hvor motiverende det er for deres elever. Det er læring i rammer og omgivelser, som eleverne ikke tidligere har været vant til. Det skaber mere motiverede elever, fordi de "ser sig selv i det" og bliver "rævestolte af det, de har lavet". Det er ifølge disse lærere ligefrem "genialt" og "fantastisk", når det fungerer. Interessant er det at bemærke, at lærerne endvidere oplever, at her får eleverne mulighed for at arbejde på forskellige niveauer. Det tolker vi som, at med den rette planlægning kan et velforberedt UU-tiltag som dette danne grundlag for vellykket undervisningsdifferentiering på elevniveau.

Lærerne understreger samtidig behovet for en vis rammesætning i understøttende undervisning – særligt for de yngste elever. Dette vidner om, som vi også har set tidligere i andre sammenhænge, fx ved inddragelse af bevægelsesaktiviteter, om vigtigheden af, at lærerne både tager højde for elevernes behov for selvbestemmelse og lærernes behov for at styre undervisningen. Det gælder således også her, hvor undervisningen ser anderledes ud, end den plejer.

De udfordrede elever og de projektbaserede UU-timer

Lærerne fra skole A fortæller, hvordan skolens tilgang til understøttende undervisning fungerer for de mere udfordrede elever. Ifølge lærernes vurdering kan denne måde at udøve understøttende undervisning på være gavnligt for disse elever, men det er bestemt ikke altid tilfældet:

Interviewer: Hvordan virker de her timer for denne gruppe af elever?

Ditte: Altså her virker timerne jo godt, fordi de beskæftiger sig med noget af det, de selv har ønsket at beskæftige sig med.

Dorrit: Sådan et barn som Ida har jo også haft det fedt i dag, men hun har også haft sådan nogle forløb, hvor det har været noget skidt. Måske på nogle værksteder, hvor det ikke har været en voksen, der har haft dem, hvor hun er blevet væk midt i det hele, altså lige pludselig. Vi har jo tit forberedelse, dem af os, der ikke har UU, så går vi jo lidt rundt på gangene frem og tilbage fra kopimaskinen, og så har jeg mødt Ida, der sådan går

rundt og sådan, hvad skal jeg sige, jamen, hvem er du sammen med, og det ved jeg ikke. Altså, hvor det smuldrer lidt.

Observationerne bekræfter, hvad Dorrit også noterer: Uden tilstrækkelig styring og strukturering, kan det være en udfordring at udføre den slags alternativt tilrettelagt undervisning, som understøttende undervisning på denne skole er et eksempel på. Men når rammerne er på plads, og der er en tilpas grad af styring, så udgør understøttende undervisning en ramme, som faktisk gør det muligt for eleverne at definere og forfølge deres egne interesser. Det er motiverende for eleverne. De får mulighed for at fordybe sig i selvvalgte projekter med et overordnet mål, som de finder meningsfyldt og motiverende. Det synes at gælde for alle elever – både med og uden udfordringer. Lærerne fremhæver også, at konceptet giver gode muligheder for undervisningsdifferentiering – eleverne mødes og udfordres på deres niveau. Udfordringerne er til gengæld også iøjnefaldende: at det samtidig pr. definition er en meget omskiftlig arena med forskellige værksteder med forskellige lærere, som kan gøre formentligt især de mere introverte og indadreagerende elever, sårbare. Hvis sådan et barn oven i købet har det svært fagligt, er der behov for tæt voksen-opfølgning i sådan et undervisningselement. På den skole, hvor især trivsel og klassefællesskabet står i centrum af lærernes fortolkning og udmøntning af UU, viser observationerne, at især de udfordrede elever synes at profitere heraf. Fra lærernes side er der tale om en bevidst hensigt med at udføre aktiviteter, som kan understøtte netop disse elevers muligheder for at blive en del af fællesskabet.

5.7 Den længere skoledag

Med folkeskolereformen blev skoledagen forlænget for alle klassetrin. For de forskellige klassetrin gælder følgende timeantal, som omfatter alt, hvad der indgår i skoledagen: undervisning i fagene, understøttende undervisning og pauser:

- 1200 timer årligt for elever i børnehaveklassen-3. klasse
- 1320 timer årligt for elever i 4.-6. klasse
- 1400 timer årligt for elever i 7.-9. klasse²³

Det er skoleledelsen og skolebestyrelsen, som i samarbejde med kommunen fastlægger, hvordan skoledagen konkret skal tilrettelægges. Det gælder også, hvor mange og hvor lange skoledage eleverne skal have.

Ifølge UVM²⁴ er et skoleår på 40 uger (svarende til 200 dage) det mest almindelige. Eleverne får således følgende gennemsnitlige antal ugentligt timer:

- mindst 30 timer ugentligt i børnehaveklassen-3. klasse inkl. pauser
- mindst 33 timer ugentligt for 4.-6. klasse inkl. pauser
- 35 timer ugentligt for 7.-9. klasse inkl. pauser.

Siden vedtagelsen af reformen har udvidelsen af skoledagens længde været genstand for debat (se fx Politiken 2013). Størstedelen af forskningslitteraturen finder imidlertid positive – om end små – effekter af øget undervisningstid (Patall et al. 2010; Meyer & van Klaveren, 2013; Jensen, 2013; Mandel & Süßmuth, 2011; Coates 2020). Særligt ét nyere dansk RCT-studie dokumenterer, at flere undervisningstimer øger elevernes læring (se fx Andersen m.fl. 2016). Enkelte undersøgelser viser

²³ Der er for elever på 7.-9. klassetrin tale om et fast timetal, og eleverne må derfor hverken have flere eller færre timer på et skoleår end de 1400 timer. For elever på 1.-6. klassetrin er der tale om minimumsangivelser.

²⁴ Oplysningerne er hentet fra www.uvm.dk, den 18. april, 2018.

dog nul-effekter af øget undervisningstid (se fx Rivkin & Schiman, 2015). De fleste studier viser, at de elever, som allerede præsterer godt, får mest ud af flere undervisningstimer, men enkelte andre dokumenterer også positive effekter for elever med svag socioøkonomisk baggrund. Studierne konkluderer dog samlet, at øget undervisningstid kun er meningsgivende, hvis undervisningen samtidig er inspirerende, varieret og motiverende.

Forskningslitteraturen kan vanskeligt komme med bud på, hvad det optimale timetal er for elever på forskellige klassetrin. Det afhænger selvsagt af mange kontekstuelle og kulturelle forhold. En nyere undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (2017) viser imidlertid, at det pædagogiske personale oplever, at skoledagens længde gør eleverne i indskolingen trætte. I samme undersøgelse fremføres det, at eleverne selv giver udtryk for, at trætheden indtræffer, når undervisningen opfattes som ensformig og voksenstyret.

Dette afsnit giver et indblik i, hvordan elever og lærere på de tre skoler, som er med i denne undersøgelse, oplever skoledagens længde. Vi har i den sammenhæng et særligt fokus på, om de udfordrede elever i højere grad end andre oplever, at skoledagen er lang.

5.7.1 Elevernes oplevelser af skoledagens længde

En gennemgang af vores interviewmateriale viser, at dét at være "træt" bliver omtalt knap 100 gange i løbet af de 17 fokusgrupper med eleverne på tværs af skoler og klasser. Det sker, selvom vi som interviewere *ikke* har spurgt direkte indtil dette fænomen i interviewguiden. Interessant er det videre at bemærke, at også udtrykket "den lange skoledag" forekommer hyppigt og *ikke* udtrykkene "den længere skoledag" eller "skoledagens længde". Sammenhængen i interviewmaterialet mellem de to udtryk er, at eleverne umiddelbart kæder "træthed" sammen med "den lange skoledag". Opfattelsen og omtalen af den lange skoledag eksisterer også på den af de tre skoler, som har konverteret understøttende timer om til tolærerordning, hvorved skoledagen rent faktisk er blevet kortere i skoleåret 2017/2018 sammenlignet med det forrige skoleår.

Den lange skoledag er altså et italesat fænomen på skolerne, særligt hos eleverne, men også hos lærerne. Det er sproglige udtryksformer, som eleverne bruger til at beskrive, hvordan de oplever deres hverdag i skolen. Det gælder ikke kun i interviewene, men også som en del af observationerne, jf. den næste observationsboks.

OBSERVATION: "Jeg hader den lange skoledag"

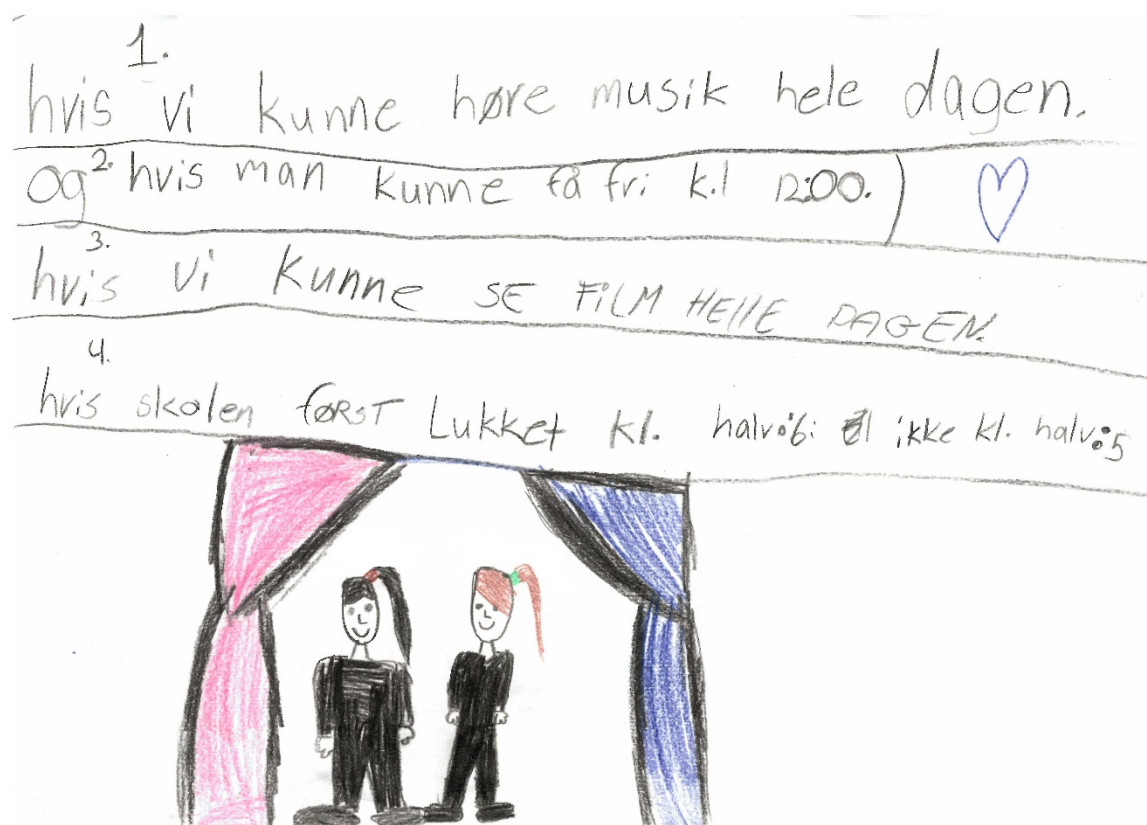
På skole A i 4. klasse bliver de to observatører præsenteret for klassen som forskere, der skal finde ud af, om eleverne har det godt, og hvad de synes om skolereformen. Mens læreren præsenterer forskerne, rækker en af eleverne hånden op og fortæller, hvordan vedkommende "hader den lange skoledag".

Når elever bruger ordet "hader", er det et markant ord, som skal tages alvorligt. Situationen fik os samtidig til at studse over netop udtrykket "den lange skoledag". Eleverne i 2. klasse har kun oplevet skoledagen under reformen, mens eleverne i 4. klasserne har gået i 0. klasse før reformen. Alligevel fylder "den lange skoledag" meget for disse elever, når vi taler med dem. Når ord eller udtryk bliver så gennemgående og betydningsfulde i de gennemførte interview, i observationerne og i de små samtaler, vi har haft eleverne i løbet af skoledagen, virker det meningsfyldt at gå i dybden med disse fænomener. Som en del af den induktive analyseproces, belyser dette afsnit de sammenhænge, der er mellem elevernes omtale af "den lange skoledag" og deres oplevelse af træthed i løbet af dagen. Det gør vi for at give plads til flere nuancer i forståelsen heraf.

Observationerne viser ikke umiddelbart et entydigt billede af, at eleverne er enten friske eller trætte i slutningen af skoledagen. Det er i øvrigt en lignende konklusion, som EVA kommer frem til i deres kvalitative studie blandt elever i indskoling (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017). Nogle elever er uengagerede, passive og udadreagerende; andre er engagerede, aktive og koncentrerede. Ser man på observationerne af de udfordrede elever, er billedet det samme.

Når vi sammenligner med andre tidspunkter på dagen, giver observationerne snarere et indtryk af, at eleverne er mere rolige i starten af dagen, mens der er mere forstyrrende uro i slutningen af dagen. Om det skyldes, at eleverne er trætte, og af den grund er mere umotiverede, forstyrrende og uengagerede sidst på dagen, er svært entydigt at pege på. For vi konstaterer samtidig, at undervisningen i slutningen af dagen bærer præg af flere skift og større variation, som muligvis er medvirkende til, at der er mere uro. Som vi konstaterede i starten af kapitlet, er undervisningen i starten af dagen ofte brugt til mere individuelle opgaver, hvor læreren fx sætter musik på, og så skal eleverne sidde og koncentrere sig om en opgave. Afslutningen af dagen indeholder oftere fællesskabslege, trivselslege, værksteder, gruppearbejde med lektier, selvstændige træningsopgaver i lektiecaféen m.m.

Figur 5.1 Kortere undervisningsdage, men gerne længere skoledage.



Anm.: Tegning om den gode skoledag fra elev i 4 klasse på skole C.

Elevinterviewene viser, er der betydelig variation med hensyn til, om eleverne oplever, at skoledagen er lang. Cirka en tredjedel af eleverne omtaler skoledagen som værende lang – på en eller anden måde.²⁵ Selvom gruppen af elever, som er med i denne kvalitative undersøgelse, ikke udgør et repræsentativt udsnit af skoler, klasser eller elever, så er analysen af, hvornår og hvorfor eleverne synes, at skoledagen er lang, ganske interessant. For den enkelte skoledag kan sagtens føles som den længste dag på ugen, selvom den objektivt set ikke er det (altså målt i antal klokketimer). Analysen bekræfter, hvad EVAs undersøgelse fra 2017 indikerede, nemlig at indholdet, sammensætningen og styringen af undervisningen i de sidste par timer af skoledagen, har afgørende betydning for elevernes oplevelse af netop disse timer.

Spontane udsagn om den lange skoledag

At skoledagen opleves som lang, og at den er med til at skabe træthed hos nogle elever, er tydeligt i de følgende citater. Læg mærke til, hvordan synspunkterne kommer frem automatisk eller spontant: Intervieweren er i gang med at introducere processen for, hvordan interviewet skal skride frem med brug af billeder, som skal bruges som associationskatalysatorer, da en elev pludselig rækker hånden op for at fortælle, at hun ikke kan lide at få sent fri. Det er Mai fra skole B, 4. klasse, som kommer med den spontane kommentar i dette interviewuddrag:

Interviewer: Den nye leg, vi skal til at lege nu her, det er, at vi skal vende nogle billeder. I skal bare fortælle mig, hvad I tænker på:

David: Skal man tage den øverste?

Interviewer: Ja, og så har jeg nogle spørgsmål, der kommer til billedet. Og hvad er det reglen er, når man har lyst til at sige noget?

David: At man rækker fingeren op.

Aske: Må jeg vende?

Interviewer: Ja. Mai, har du et spørgsmål?

Mai: Jeg kan ikke lide, når vi har fri klokken tre.

Spontane associationer kommer via erindringer, og her er interviewet knap nok gået i gang, før Mai har behov for at fortælle, at hun ikke kan lide, når hun har fri kl. 15. Her virker det nærmest magtpåliggende, at Mai får sagt det, hun mener, er allermest centralt. Det er ikke et unikt fænomen i interviewene med særligt eleverne fra 4. klasse, at sådanne kommentarer optræder spontant. Netop sådanne spontane kommentarer er meget interessante rent analytisk, fordi de står uden for interviewerens rammesætning. Derfor bidrager sådanne refleksioner og kommentarer stærkere fortolkningsmæssigt til analysen (Mik-Meyer, 2017).

Fagets indhold og timens form afgør, om dagen føles lang

I takt med, at flere af eleverne omtaler, hvordan de får sent fri, eller direkte nævner den lange skoledag, identificeres en række mere eller mindre genkendelige forklaringer på, hvorfor skoledagen opleves som "lang", eller hvorfor eleverne oplever, de bliver "trætte". I samtlige interview afsluttes interviewet med at spørge ind til, hvad eleverne vil lave om på i skolen, hvis de kunne vælge én ting.

²⁵ Blot som et referencepunkt af en slags, så kan det her noteres, at blandt eleverne på mellemtrinnet og i udskoling er det over 80 %, som i den seneste spørgeskemaundersøgelse til følgeforskningen, som mener, at skoledagen er enten lidt for lang eller alt for lang. De yngste elever er ikke blevet stillet dette spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017).

Det giver et indblik i, hvad der udfordrer eleverne i deres hverdag. Eleverne er ganske opfindsomme: Nogle vil gerne have et køleskab, fordi madpakken bliver varm, andre ønsker bedre toiletter, nogle har store indretningsplaner for legepladsen, mens flere nævner den "lange skoledag". Variationsbredden udspiller sig i følgende uddrag, hvor opmærksomheden henføres til sidste del af uddraget, hvor Ibrahim på skole B, 4. klasse, forklarer, hvorfor netop onsdag er en "lang" dag:

Interviewer: Okay. I skal så nævne én ting, I gerne vil af med her på skolen, hvad er det?

Aske: Jeg vil virkelig, virkelig, virkelig gerne af med historie og kristendom.

Mai: Jeg vil også gerne af med historie og kristendom. Og så vil jeg af med, at vi har fri klokken tre.

Svend: At lærerne kommer til tiden.

Mai: Ja.

Ibrahim: De kommer altid fem minutter for sent eller sådan noget. Og ja, jeg vil gerne af med de lange skoledage. Jeg vil gerne lade vær' med at have fri klokken tre, altså bare klokken to eller et.

Interviewer: Synes du, at der er stor forskel på, om du er træt mandag, når I slutter klokken to, eller når I slutter klokken tre om onsdagen? [peger på skoleskemaet]

Ibrahim: Ja, jeg er helt frisk der (mandag), og jeg er helt træt der (onsdag). Men jeg vil faktisk også gerne af med noget af det engelsk her (onsdag), fordi jeg synes, vi har det jo to [dansk-] timer her, og der bliver man sådan lidt sløv.

Citatet tydeliggør den variation i, hvad eleverne godt kunne tænke sig, der blev lavet om på i skolen. Nogle nævner konkrete fag, andre taler om lærernes punktlighed. Når vi vender os mod Ibrahims synspunkt, springer nogle ting i øjnene. Ibrahim er "helt frisk" mandag, hvor dagen slutter kl. 14 og "helt træt" kl. 15 onsdag. Det er markante forskelle, når Ibrahim fremlægger det, selvom det i et voksent univers kun er tale om "objektiv set" én time mere. Det er ikke desto mindre Ibrahims oplevelse.

Ibrahims udsagn åbner også op for, hvad interviewene mere gennemgående vidner om på tværs af skoler og klassetrin: Det som synes at have afgørende betydning, er, *hvordan* timerne i slutningen af dagen tilrettelægges. Flere gange nævner de elever, som oplever, at deres skoledage er lang – som ligefrem gør dem "sløve" i Ibrahims udlægning – at særligt dobbelttimer er en udfordring. Samme konklusioner præsenterer vi i det næste citatuddrag, hvor der under dette interview ligefrem udfolder sig et slags paradoks, som tydeliggør forståelsen af, *hvornår* på dagen, eleven er træt. I første omgang konstaterer Kasper fra skole C, 4. klasse, som vi tidligere har mødt, og som optræder som en selvstændig og selvkørende elev, at skoledagen gerne må være kortere:

Interviewer: Nu skal vi lige høre Kaspers bud.

Kasper: Jeg synes, at skoledagen skulle være lidt kortere.

Interviewer: Hvorfor det?

Kasper: Fordi man bliver meget træt til sidst.

Interviewer: På hvilken dag synes du, at skoledagen er rigtig lang?²⁶ Prøv at pege på dit skema?

Kasper: Det er.... der... [peger på onsdag], selvom det er den korteste dag!

Interviewer: Nå! Er der andre, som synes, at det her også er den længste dag, selvom det er onsdag, som er den korteste sådan rent timemæssigt?

Ingen siger noget (2-3 sekunder)

Interviewer: Ditte, hvornår synes du, den er lang?

Ditte: Der [peger på mandag]

Interviewer: Du peger på mandag, men mandag og tirsdag er lige lange – hvorfor føles tirsdag så ikke så lang?

Ditte: Ja, det er fordi tirsdag, så er der UU, der går det ret hurtigt, fordi det er sjovt.

Som samtalen skred frem, blev eleverne – på en konstruktiv og nuanceret måde – bevidste om, at hvad de fremførte som ”en lang skoledag”. Under de 2-3 sekunders stilhed, kiggede eleverne ned på deres skema. For både Ditte og Kristoffer handler ønsket om en kortere skoledag i højere grad om, hvad indholdet af fagene er. For Kristoffer handler det også om, at han blev meget træt af en dobbelt dansktimer i slutningen af onsdagen. Det er jo ganske sammenligneligt med Ibrahim fra det forrige uddrag. For Ditte handler det om, at understøttende undervisning, som vi stiftede bekendtskab med i sidste afsnit, er sjovt. Når undervisningen er sjov, går tiden ”ret hurtigt”. Eleverne kan betragtes som autentisk engagerede, og på baggrund af observationerne virker det mindre problematisk ”at være i” de sidste timer på dagen. Denne udlægning af de mulige mekanismer bag disse mønstre var samtlige elever i dette interview enige i. Eleverne var ikke mindst enige i Dittes betragtninger om, at understøttende undervisning gjorde, at skoledagen ikke umiddelbart oplevedes lang. En forælder fortæller ligeledes, hvordan dobbelttimer kan spille en rolle i forhold til uro i undervisningen:

Altså nu har vi jo ret ofte sådan nogle kammerater med hjemme og sådan nogle ting, og der snakker vi meget om det der med, for der er også nogle af uromagerne, der kommer hjem til os, og der prøver jeg da at snakke med dem om, hvorfor er det, det går galt. ”Jamen det er fordi, det er kedeligt”, og jeg synes måske fra jeg selv gik i skole til nu, altså der havde vi én times lektioner. Nu er det jo næsten to timer ad gangen. Der tænker jeg måske godt, man kunne bryde lidt op, at det vil hjælpe lidt på det.

Både interview og observationer vidner om, hvordan ”det at være træt”, ikke nødvendigvis kun handler om skoledagens længde målt i klokketimer. Oplevelsen relaterer sig heller ikke udelukkende til undervisningens indhold, former og fag, men kan derimod påvirkes af, om eleven er glad for faget eller omvendt finder dobbelttimer trættende.

De udfordrede elever kan opleve, at samarbejde sidst på dagen er krævende

På den tredje skole giver elevinterviewene lignende eksempel på, at bestemte fag er meget afgørende for, om eleven synes, at skoledagen er lang. Hektor, som er en observeret udadreagerende

²⁶ Her hopper interviewerne også selv med på diskursen.

elev, giver i det følgende nogle perspektiver. Analysen tyder *ikke* på, at der overordnet set er forskelle på Hektors vurdering af skoledagens længde og de andre elevers. En nuance er dog, at samarbejde med andre sidst på dagen er udfordrende, hvor energien er ved at være opbrugt. Her fører interviewer en længere dialog med Hektor:

Interviewer: Nu handler det om at vælge det tidspunkt på dagen, hvor I helst vil arbejde selv? Har alle forstået det?

Hektor: Ja.

Interviewer: Tre og to og en og peg... Okay. Johan og Hektor, I peger begge to på matematik i den seneste time. Hvorfor?

Hektor: Fordi jeg nogle gange synes, at man godt kan blive virkelig træt, når man har fri klokken tre. Så kan det nogle gange godt være lidt trættende, at man sidder med nogen på det tidspunkt.

På samme måde som hans klassekammerater, giver Hektor udtryk for, at hvis fagene er sjove, så finder han den konkrete skoledag mindre trættende. Da klassens skema slutter to dage på samme tidspunkt, med henholdsvis billedkunst og engelsk, spørger vi Hektor, om han også er træt de dage.

Interviewer: Ja. Er det det samme i billedkunst eller engelsk?

Hektor: Nej, lidt det samme i engelsk, men i billedkunst; det kan jeg godt lide. Der synes jeg, det virker som om, at vi får fri tidligt, fordi det ligesom er som om, at man har det sjovt i timerne.

Interviewer: Så hvis man faktisk har det sjovt i timerne, så er det måske ikke så slemt at gå i skole i lang tid?

Hektor: Nej.

To andre elever nikker.

Opsummerende beskriver Hektor ganske godt, hvad analysen i dette kapitel har været indtil videre. Når det gælder matematik og engelsk, synes Hektor, at han bliver lidt træt. Men når det gælder billedkunst, som er Hektors favoritfag, synes han, det er sjovt, og så "virker det som om, vi får tidligt fri".

Passende faglige udfordringer er også med til at afgøre, om dagen føles lang

Som næste uddrag viser, så kan oplevelsen af skoledagens længde også for nogle elever handle om, hvorvidt de føler sig fagligt udfordret i timerne. Hvis det ikke sker, falder motivation hos eleven – og så føles skoledagen ekstra lang. Lyt her til Florian, som går i 2. klasse på skole A, og som i observationer og interview fremstår som en kvik og moden elev:

Interviewer: Florian, du sagde før, at på de dårlige dage, der ville du rigtig gerne have fri kl. 12.

Malte: Det vil jeg også gerne nogle gange.

Ida: En, jeg kender, har lige fået en kanin og alt sådan noget... hun får fri kl. 13. Men det er også sådan en meget lille skole.

Interviewer: Hvordan har I det, når I har timer efter kl. 12?

Malte: Det bliver bare så hårdt.

Josefine: ja, og så bliver man også helt vildt træt i de sidste to timer, fordi der vil man bare godt have fri og komme-hjem-agtigt.

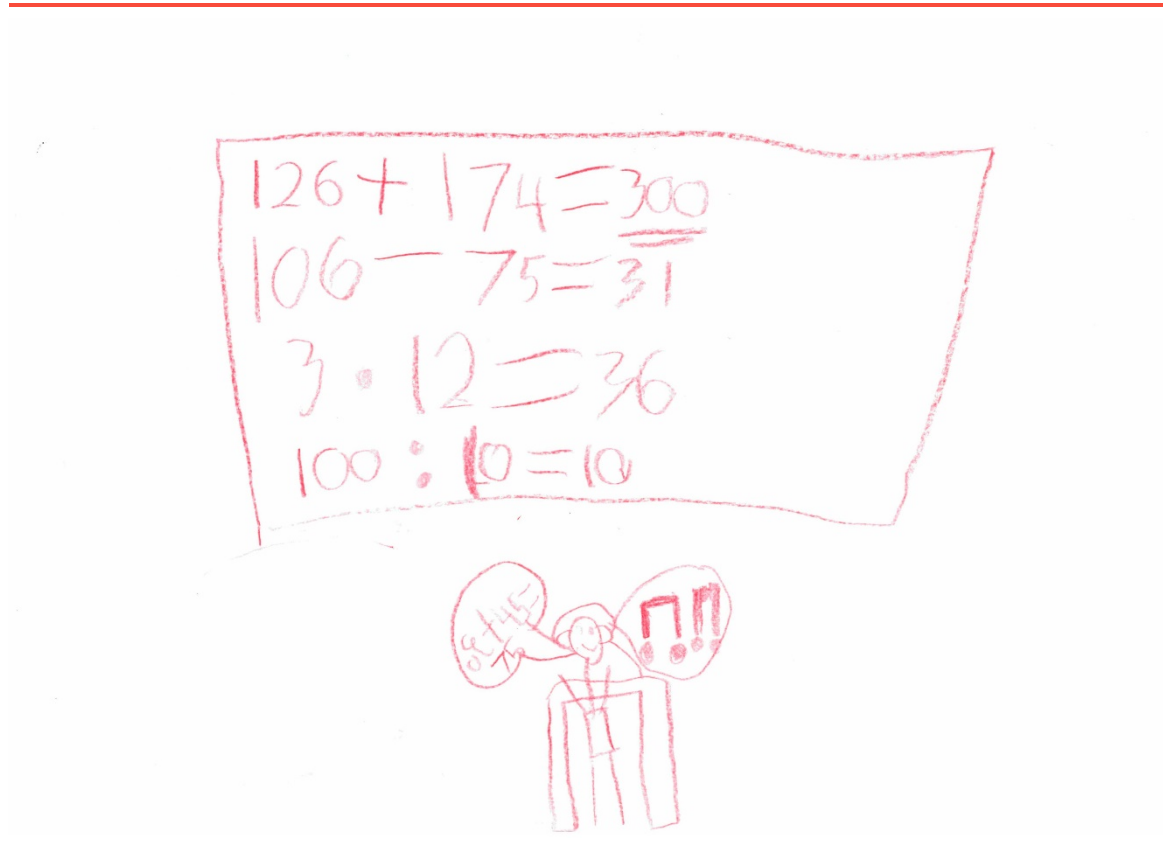
Florian: Og nogle gange er det også kedeligt i matematiktimer, fordi vi ikke lærer at dividere endnu, men jeg kan allerede dividere, men vi bruger det ikke.

Citatet illustrerer ganske tydeligt, at eleverne oplever, at de er "trætte", og at "det bliver bare så hårdt", når de har – hvad de oplever som – senere fri. Men Florian tydeliggør også en pointe, som bekræftes af observationerne. Florian synes også, de dårlige dage er dage, hvor han ikke lærer så meget. Når Florian ikke bliver fagligt udfordret, oplever han undervisningen som kedelig. Det ændrer ikke på det faktum, at nogle af eleverne oplever en "lang" skoledag, men det fremstår i vores analyse som et betinget forhold, det vil sige, det afhænger af, om eleverne føler sig motiverede via fx undervisningsdifferentiering, variation og muligheden for at være med til at bestemme indholdet i undervisningen.

OBSERVATION: Timen er piece of cake – og derfor kedelig

Selvom vi ikke observerede specifikt på Florian, noterede vi alligevel en natur/teknik-time, hvor Florian var åbenlyst uengageret. Florian deltog ikke, var passiv og svarede ikke på spørgsmål, som vi som observatør – ud fra det samlede billede vi havde dannet af ham igennem besøget – vurderede, var mulige for Florian at besvare. Florian begyndte i løbet af timen at lege med sin stol, og til sidst i timen var han meget interesseret i observatørerne. Det undrede os, da Florian havde været yderst aktiv i de foregående timer. Vi snakkede efterfølgende med Florian om hans oplevelse af timen. Da vi fulgtes med ham ud til frikvarteret, forklarede han, at timen var "megakedelig" og "piece of cake".

Figur 5.2 Florians tegning af en god dag



Kilde: Tegning af en god dag i 2. klasse på skole C.

Florians tegning (figur 5.2) forestiller Florian selv, der sidder i klassen ved sit bord og arbejder alene med regnestykker, mens han hører musik. Han fortæller selv i fokusgruppeinterviewet, at en god skoledag for ham er, når han har matematik hele dagen og hører musik i ørerne. Derudover vil han i øvrigt gerne have fri kl. 12 på de "dårlige" dage. Dårlige dage er dage, hvor han ikke har matematik, eller hvor matematiktimen ikke er udfordrende nok.

Selvom Florian kun går i 2. klasse, er han allerede i stand til at multiplicere og dividere. Han har regnet alle stykkerne ud, uden hverken mellemregninger eller hjælpemidler. Dette vidner om, at han ligger fagligt over niveau for gennemsnittet for elever i 2. klasse og gode skoledage for ham, er, når han fagligt bliver udfordret. Sammen med citatet ovenfor vidner det om, at han en del af tiden i skolen går fra en autentisk tilstand til passiv, jf. modellen i kapitel 3. Der er endog situationer som ovenstående, hvor vi også ser ham nærmest "oprørsk" (i modellens forstand) i timerne på grund af kedsomhed.

Analysen i dette afsnit kan i bund og grund koges ned til ordet "virker". Hvorvidt eleverne finder fagene eller aktiviteterne sidst på dagen sjove, spændende eller interessante, er afgørende for, elevernes oplevelse af skoledagens længde. Hvis det, der foregår er sjovt, spændende eller interessant – og elever tilmed har en vis indflydelse på form og indhold, så "virker" dagen nemlig ikke så lang. Der er klart nogle elever, som finder de længere skoledage trættende, men når vi går tættere på elevernes forklaringer på, hvornår skoledage opleves for lange og "mindre sjove", så handler det ofte om dobbelttimer, manglende faglige udfordringer eller krævende samarbejde. Det står i kontrast til Dittes oplevelse, hvor hun udtrykker, hun godt kan lidt understøttende undervisning –

også selvom det ligger sidst på dagen – som hun i øvrigt omtaler med ord som "frihed" og "selvbestemmelse".

5.7.2 Lærernes oplevelser af betydningen af skoledagens længde for eleverne

På tværs af interviewene med det undervisende personale eksisterer det synspunkt, at det er den længere skoledag, som er med til at skabe trætte børn sidst på dagen. De trætte børn er mindre motiverede til at lære, ligesom trætte elever derfor skaber mere støj og uro.

Lærerne på skole B oplever fx, at det især ved skiftet fra indskolingen til mellemtrinnet opleves som en større forøgelse af timetallet for eleverne – alene fordi de får så mange flere fag. Hvor eleverne havde fire dage til kl. 13 og én dag til kl. 14, da de gik i 3. klasse, har de nu tre dage til kl. 14 og to dage til kl. 15. Lærerne giver udtryk for, at eleverne er "overvældede" over denne forandring: at det er "virkelig hårdt" for dem. Det er især elever med særlige udfordringer, for hvem det opleves vanskeligt:

Anne: Det er svært for både de tosprogede, men også for alle andre elever, og især for de elever, som har diagnoser eller tendenser, der ligner.

Interviewer: Hvad er svært for dem, undskyld?

Anne, lærer, skole B: Det er rigtig svært for de der elever at have de lange skoledage. Vi havde jo elever, da de gik i 3. klasse, som var fyldt op, som når de gik hjem fra skole kl. 13. Så var de mætte af skoledagen. Nu har de bare fået, jeg ved snart ikke, hvor mange ekstra lektioner over en sommerferie, og de er simpelthen så pressede [...] Vi har en dreng, som [...] er blevet udredt og fået at vide, at han ligger lige på grænsen til at få en autisme-diagnose. Han siger, han har ondt i maven og ondt i hovedet hver eneste dag, når han er i skole. Han kan ikke rumme så mange timer. I år er han altså lige ved at knække på det.

Det interessante ved citatet er, at træthed på grund af skoledagens længde erfares af læreren at udgøre et særligt problem for de udfordrede elever eller elever med andre særlige behov.

Det er imidlertid også de yngste elever, som ifølge nogle lærere, er trætte sidst på dagen. Lise, som også er lærer på skole B, ser tilbage på en gang, hun havde en 1. klasse, som havde timer til kl. 14. Hun beskriver det som "forfærdeligt" for dem. "De havde ondt i maven, de havde ondt i hovedet altid... rigtigt tit." Lise forklarer, hvordan trætheden skyldes både faglige og sociale krav:

Lise: Selvom der var meget fokus på det her, [...] lad os så prøve, altså virkelig at tænke i løbet af dagen, at vi skal op, og vi skal lave noget og bevæge os, men det var lige meget, hvordan vi tilrettelagde dagen, det var bare altid ... altså, det var hårdt til sidst. Der har man bare "været på" for meget. Og jeg tror også, det er jo ikke kun det faglige, det er jo også [...] den sociale arena, man er i. At man skal overleve og komme til frikvarter, og hvem skal man lege med, og er der nogen, der gider mig. Altså, sådan, det kræver også meget energi fra dem, og så er det bare rigtig lang tid...

I direkte forlængelse af ovenstående udtalelse, supplerer to af de andre lærere i fokusgruppen hinanden. For lærerne handler det ikke kun om at præstere i det faglige, men også at den "sociale arena" tager elevernes energi. Vi spørger læreren med længst anciennitet om, hvordan det forholdt sig før reformen med hensyn til de trætte elever:

Interviewer: Men Peter, hvis man skal være djævelens advokat, før reformen var eleverne så ikke også trætte eller hvad?

Peter, lærer, skole B: Jo, det var de da også. Ikke så trætte, som de er nu. Problemet er for mig, at dengang, der havde jeg udskolingsbørn og børn, der var store nok til, at de var her længere og skulle meget. De var trætte, når de gik hjem, men de gik jo til fodbold, de gik til klub, og de gik til alt muligt andet alligevel. I dag har jeg indskolingsbørn, og jeg ser noget helt andet hos indskolingsbørnene. De kan ikke det samme som de større børn. Indskolingsbørn har et behov for at komme hjem og få noget ro, og som Lise siger, de kan ikke være i det [...] altså i forhold til andre børn, til kammerater, til frikvarter, at de hele dagen skal tage stilling til: "Er der plads til mig, hvor skal jeg se mig selv i den skole jeg er i nu?" Det kan de jo lidt bedre, når de bliver større.

Denne lærer anerkender, at hans tidligere erfaring har været med ældre elever. Når han så beskriver trætheden blandt indskolingseleverne nævner han det krævende i at skulle navigere i skoledagens mange krav, primært de relationerne til de andre elever og frikvartererne – et fokus som også Lise har. Det er påfaldende, at de faglige krav ikke nævnes som noget, der umiddelbart trætter indskolingseleverne – ifølge lærerne.

5.7.3 Konstruktionen af den "lange skoledag"

I kapitel to nævnte vi, hvordan børns forståelse af verden, herunder det sprog de bruger, formgives af omverdenen. Det gælder i særlig grad voksne, men også klassekammerater, søskende og andre. Det sprog og de stemmer, som børn internaliserer, påvirker den diskurs, der opstår blandt eleverne i en klasse, og den diskurs er med til at forme virkeligheden hos børn.

Derfor er det en reel udfordring, når elever taler om, at de er trætte, og at skoledagen opleves for lang. Det skal tages alvorligt. Samtidig giver en observation og et citat fra et barn i 2. klasse også anledning til at gøre opmærksom på, at voksnes sprog, ord og begreber om skolen – og dermed også om skoledagens længde – er med til at formgive, hvordan elever begriber og forstår verden. Det gælder både forældre og lærere. Under et interview svarer Jason, som fremstår som en kvik og ligefrem 2. klasses elev på skole B, hvad han godt kunne tænke sig at lave om på skolen:

*Interviewer: Hvis I helt selv kunne bestemme, hvad skulle der laves om på i jeres skole?
(Pause 3 sek.)*

Jason: At skoledagene skulle være kortere. Og det har min mor og far stemt på nogen, der gør det.

Når Jason udtaler sig om den kortere skoledag, kan man som udgangspunkt her spørge, om det så reelt er Jason selv, som synes, skoledagen er for lang? Eller er det Jasons forældre, som har stemt på et parti (til kommunalvalget)? Det er naturligvis umuligt at afdække en egentlig årsagssammenhæng her, men sikkert er det, at der tales om skoledagens længde hjemme hos Jason, og at Jason ved, at hans forældre gerne så, at skoledagen forkortes. Det påvirker naturligvis Jasons syn på skolen, og den fremlægger han i denne sammenhæng. Når vi sammenholder Jasons ageren i klassen med disse holdningsbaserede udsagn, konstaterer vi imidlertid, at Jason var aktiv og engageret igennem det meste af dagen – også i slutningen af dagen.

I observationerne konstaterer vi, at enkelte lærere undertiden anvender et sprog, som skaber bestemte billeder af skoledagens længde. I nedenstående boks eksemplificerer vi dette, hvilket vi oplever som ganske naturligt, men også potentielt problematisk, når det handler om at vænne eleverne til en længere skoledag, som reformen indebærer.

Jeg ved, I er trætte

På skole B er det netop ringet ind fra det store frikvarter i 4. klasse. Eleverne skal have UU i to timer. Eleverne står lidt rundt omkring ved hinandens borde, og der er en del larm. Kirstine kommer ind af døren kl. 12.02, og hun siger med det samme: Rølig, rølig, jeg ved godt, I er trætte, men vi skal forsøge at få noget ud af timen". Kirstine finder computeren frem, mens eleverne langsomt finder deres pladser. Der er stadig en del larm, og Kirstine siger nu: I er trætte, I know, men vi skal lave en masse sjove ting. Så ti lige stille.

Sprog former virkelighed, og når læreren Kirstine i de første par minutter af undervisningen fortæller eleverne, at hun godt er klar over, at de er trætte, er hun med til at påvirke dem. Udtalelser som disse er med til at give eleverne et sprog, nogle ord, som de også kan internalisere og gøre til deres eget. Det er alt andet lige med til at konstruere elevernes virkelighed på en måde, som kan, men ikke nødvendigvis er i fuld overensstemmelse med elevernes egne oplevelser, jf. de foregående afsnit, som har nuanceret og uddybet, hvornår og hvorfor eleverne selv siger, at de er trætte.

5.8 Opsamling

Skolerne står – inden for kommunal- og skolebestyrelsens ramme – med store frihedsgrader, når det gælder den konkrete udmøntning af folkeskolereformens forskellige aktiviteter. Det gælder fx 45 minutters daglig bevægelse i skoletiden, øget brug af it, lektiehjælp og faglig fordybelse. Åben skole med fokus på udadrettede aktiviteter i relation til det omkringliggende samfund samt understøttende undervisning. De store frihedsgrader afspejler i høj grad også den virkelighed, observationerne fra de tre skoler, som har medvirket i denne undersøgelse, giver indtryk af. Det gælder både på tværs af skolerne, men også på klasseniveau. Reformen tager sig således forskelligt ud i de seks caseklasser, hvad angår indhold, form og udtryk.

Dette kapitel har haft til hensigt at bidrage til begge forskningsspørgsmål, dog med hovedvægten lagt på det andet spørgsmål, der omhandler reformelementerne:

- Hvad motiverer eleverne på folkeskolens yngre klassetrin til at deltage aktivt i skolens faglige og sociale fællesskaber?
- Hvordan understøtter folkeskolereformens forskellige elementer elevernes motivation og engagement?

Ved besvarelse af det første forskningsspørgsmål, træder følgende pointer frem: I den daglige undervisning i de seks klasser finder eleverne generelt tavleundervisningen "okay" og "fint nok". Mere differentieret på elevgrupper beskriver elever med fagligt overskud tavleundervisning som "kedelig", og de synes, den tager for lang tid. Omvendt tilkendegiver fagligt udfordrede elever, at det nogle gange går "meget, meget stærkt".

Eleverne vil gerne arbejde i par eller mindre grupper, og i interviewene efterspørger de generelt mere af det. Det fremstår særligt motiverende for eleverne – både de udfordrede og de øvrige elever. De udfordrede elever finder i denne gruppesammenhæng, at de kan få hjælp til det faglige. Eleverne

fortæller dog også, hvordan særligt forskelle i det faglige niveau eleverne imellem kan udfordre den gode oplevelse af gruppearbejdsformen.

Når vi besvarer det andet forskningsspørgsmål, springer særligt tre reformelementer i forgrunden: bevægelsesaktiviteter, it i undervisningen og understøttende undervisning; alle tre er tilgange til undervisningen, som vi i vores seks case-klasser finder kan spille en positiv rolle i forhold til elevernes motivation og engagement.

Det gælder for det første *bevægelse* i forbindelse med undervisningen, som eleverne på tværs af skoler og klasser generelt er meget glade for. Bevægelse omtaler eleverne som "sjovt", ligesom de fortæller, at de oplever, "at man får det lidt bedre i kroppen", bliver bedre til at "koncentrere sig" eller "arbejder bedre". Måske af disse grunde efterspørger en del af eleverne også mere bevægelse i løbet af skoledagen. Med til historien hører dog også, at enkelte elever fortæller, hvordan det dog også kan være forstyrrende for undervisning, når læreren indfører en bevægelsespause – for hele klassen – midt i en fordybelsesopgave. Her oplever eleverne at blive afbrudt, de "mister tråden" og kan derfor risikere at blive demotiveret.

Observationer og fokusgruppeinterview med lærere og elever indikerer endvidere, at der primært er tale om aktiviteter, som handler om at få pulsen op eller at give hjernen en pause. På baggrund af observationerne er det begrænset, hvad vi har set af læringsunderstøttende bevægelsesaktiviteter. Det er selvsagt ikke det samme som at sige, at sådanne aktiviteter ikke finder sted på i disse klasser og skoler. Afsluttende vidner særligt interviewene med lærerne også, at det opleves som potentielt være udfordrende at inddrage bevægelsesaktiviteter i undervisningen, fordi særligt de udfordrede elever har svært ved at rumme de mange skift i aktiviteterne. Her viser observationerne endvidere, at struktur er en afgørende forudsætning for, at bevægelsesaktiviteter bliver en succesoplevelse for flest mulige elever.

Den anden pointe vedrører brugen af it i undervisningen. I denne undersøgelse er fokus på brugen af tablets i forbindelse med undervisningen. Eleverne synes typisk, det er sjovt at arbejde med og løse opgaver på tablets. Det viser både fokusgruppeinterview og observationer. I forlængelse heraf fortæller flere af de interviewede lærere, hvordan tabletten kan give dem en alternativ læringsplatform, når de udfordrede eleverne skal undervises på en mindre traditionel vis, og at programmer og apps kan være nyttige redskaber i forhold til at differentiere undervisningen, så den kan tilpasses den enkelte udfordrede elev. Flere elever fortæller dog også, at brugen – og særligt hvad der opfattes som "uretfærdig misbrug" – af tablets i timerne kan være en kilde til irritation eleverne imellem. Det gælder ikke mindst, hvis skolen eller den enkelte klasse har utydelige retningslinjer for brugen af tablets. Både elever og lærere fortæller, hvordan tablets nærmest "hiver" i deres opmærksomhed og begrænser elevernes koncentration om det faglige. Det gælder både de udfordrede og de ikke-udfordrede elever. Derfor kan it forstået som tablets også medføre nogle utilsigtede adfærdsmønstre, hvor eleverne "plager" om tabletpauser, hvilket kan fjerne eleverne fokus fra den faglige undervisning. Det kan nævnes at tablets undertiden også bruges til at "skærme" den udfordrede elev fra klassens ørige aktiviteter. Altså som et legitimt tilbagetrækningsredskab for en stund. Blandt eleverne i disse klasser opleves generelt en forståelse for, at der kan være forskellige regler afhængig af det enkelte barns behov.

En tredje pointe fra analyserne er, at aktiviteter i regi af understøttende undervisning kan opleves som stærkt motiverende for elevernes lyst til at lære. Med udgangspunkt i en projekttid med fokus på at dyrke elevernes interesser – og med høj medbestemmelser fra elevernes side – er særligt én af skolerne lykkedes med at praktisere en undervisningsform med et indhold, som gør eleverne endog meget motiverede i undervisningen. Eleverne fortæller, at faget er deres yndlingsfag, fordi

"man bestemmer selv", men også fordi, det er "anderledes" end den almindelige undervisning. Lærerne istemmer, og de bruger udtryk "genial" og "fantastisk" til at beskrive "faget" UU på deres skole. Lærerne understreger dog, at der fortsat er behov for en rammesætning – særligt for de yngste elever. Der skal findes et passende omfang af elevers selv- og medbestemmelse og lærernes styring af undervisningen. Det gælder især i UU-moduler, hvor undervisningen ser anderledes ud, end den plejer. Sådanne understøttende undervisning fungerer på denne skole, er det dybt motiverende for eleverne, og det fremstår som en undervisningsform, som er sjov, spændende og lærerig – uanset tidspunkt på dagen. Det gælder også for de udfordrede eleverne. Men som en lærer påpeger, så udfordrer denne undervisningsform også de elever, som har brug for en tydelig og genkendelig hverdag.

Folkeskolereformen har til hensigt at skabe mere varieret undervisning inden for rammerne af en længere skoledag. I fokusgruppeinterviewene udtaler eleverne sig tydeligt – og spontant – om, hvordan de oplever skoledagen som lang. De taler om den "lange skoledag", som gør dem "megatrætte", og de ville ønske, at de fik tidligere fri. Udtalelser som disse høres på tværs af skoler og klasser, og det gælder uanset, om en enkelt af de tre skoler har brugt den lovgivningsmæssige mulighed for at forkorte skoledagen. Det gælder også for eleverne på 2. klassesetrin, som ikke kender til en hverdag før reformen. Når eleverne forklarer, hvornår de er særligt trætte og uoplagte, er mønsteret ofte det, at skoledagen opleves trættende og "alt for lang", når de har fag, de synes er "kedelige", når der er dobbelttimer, når eleverne ikke bliver fagligt udfordret. Omvendt er det sådan, at eleverne oplever, at tiden nærmest flyver, når eleverne finder indholdet af fagene sidst på dagen sjovt, spændende eller interessant, og når de er i gang med aktiviteter, hvor de selv får lov til at være medbestemmende. Heri ligger nøglen til at forstå, hvorfor eleverne undertiden oplever, at skoledagen opleves som for lang.

Litteratur

- Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007): Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Aftaletekst (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. København.
- Andersen, P. (2011): Undervisningsledelse - læreren som leder af undervisningen, I: Madsen, C. (red.): *Grundbog i pædagogik til lærerfaget*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Andersen, P. (2014): Klasseledelse forstået som undervisningsledelse - hvad ved vi? *Paideia: Tidsskrift for Professionel Pædagogisk Praksis*, (8), 43-52.
- Andersen, S. C., Humlum, M. & Nandrup, A. B. (2016): Increasing instruction time in school does increase learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113 (27): 7481-7484.
- Arendt, K. S., Baunkjær, K. & Rangvid, B. S. (2017): Forældres oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år. En kortlægning. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Aslam, M. & Kingdon, G. (2011): What Can Teachers Do to Raise Pupil Achievement? *Economics of Education Review*, 30(3), 559-574.
- Becker, A., Woerner, W., Hasselhorn, M., Banaschewski, T. & Rothenberger, A. (2004): Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child and Adolescent Psychiatry, Supplement*, 13(2), i56-i62.
- Brinkman, S. & Tangaard, I. (2015): *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bugge, A., von Seelen, J., Herskind, M., Svendler, C., Thorsen, A. K., Dam, J., Tarp, J., Have Sørensen, M., Olesen, L. G. & Froberg, K. (2015): *Forsøg med læring i bevægelse*. Odense: Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P. & Hailey, E. P. (2014): What Works in Gifted Education: Documenting the Effects of an Integrated Curricular/Instructional Model for Gifted Students. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137-167.
- Cerrillo-Urbina A. J., Garcia-Hermoso A., Sanchez-Lopez M., Pardo-Guijarro M. J., Santos Gomez J. L., & Martinez-Vizcaino, V. (2015): The effects of physical exercise in children with attention deficit hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis of randomized control trials. *Child: Care, Health and Development*, 41(6): 779-788.
- Cheung, A. C. & Slavin, R. E. (2012): How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 198-215.
- Coates, D. (2003): Education Production Functions using Instructional Time as an Input. *Education Economics*, 11(3): 273-292.

- Dammeyer, J. (2017): *Pædagogisk Psykologi. Videnskaben om læring og undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Pædagogisk praksis i indskolingen*. København: EVA. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Epinion (2017): *Kortlægning af skoledagens længde*. Rapport for Undervisningsministeriet, september 2017.
- Fälth, L., Gustafson, S., Tjus, T., Heimann, M. & Svensson, I. (2013). Computer-assisted interventions targeting reading skills of children with reading disabilities - A longitudinal study. *Dyslexia*, 19, 37–53.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004): School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1): 59–109.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2003): Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *International Review of Psychiatry*, 15(1–2), 166–172.
- Goodman, A. & Goodman, R. (2009): Strengths and Difficulties Questionnaire as a Dimensional Measure of Child Mental Health. *Journal of American Academy Child and Adolescence Psychiatry*, 48(4), 400-403.
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (1997): Why don't Schools and Teachers Seem to Matter? Assessing the Impact of Unobservables on Educational Productivity. *Journal of Human Resources*, 32(3): 505-523.
- Hansen, A. T., Arendt, K. S., Jensen, V. M., Friis-Hansen, M. & Jensen, L. (2015): *Folkeskolereformen: Dokumentation af dataindsamlingen. Notat*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- Hattie, J. A. (2013): *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Henze-Pedersen, S., Dyssegaard, C. B., Egelund, N. & Nielsen, C. P. (2016): *Inklusion – set i et elevperspektiv. En kvalitativ analyse*. København: SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, rapport 16:28.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Andersen, M. M. Q. & Jordan, A. L. T. (2017): *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år. En kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V. M. (2013): Working Longer Makes Students Stronger? The Effects of Ninth Grade Classroom Hours on Ninth Grade Student Performance. *Educational Research*, 55, 180–194.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (2017): *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Keilow, M., Hansen, M. F., Kristensen, R. & Holm, A. (2015): *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Notat.
- Kjer, M. G. & Nicolajsen, J. S. (2017): *NVivo 11 - Et analyseredskab til kvalitativt data – en introduktion*. København: VIVE.
- Kjer, M. G. & Rosdahl, A. (2016): *Ledelse af forandringer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kjer, M. G. & Jensen, V. M. (2018): *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år*. København: VIVE, Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014): *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lavy, V. (2011): What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. National Bureau of Economic Research, *NBER Working Paper*, 16885.
- Leh, J. M., & Jitendra, A. K. (2012): *Learning Disability Quarterly*, 36(2), 68-79.
- Mandel, P. & Süßmuth, B. (2011): Total instructional time exposure and student achievement: An extreme bounds analysis based on German state-level variation. *CESifo Working Paper Series No. 3580*.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chevez, G. G., Valdes, R. & Garnier, H. (2002): Teacher Feedback, Writing Assignment Quality, and Third-Grade Students' Revision in Lower-and Higher-Achieving Urban Schools. *The Elementary School Journal*, 103(1): 3-25.
- Maybin, J. (2006): *Children's Voices. Talk, Knowledge and Identity*. London: Palgrave Macmillan.
- Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R. & Ford, F. (2000): *Mental Health of Children and Adolescents in Great Britain*. London: The Stationery Office.
- Meyer, E. & van Klaveren, C. (2013): The effectiveness of extended day programs: Evidence from a randomized field experiment in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 36: 1–11.
- Nielsen, C. P. & Rangvid, B. S. (2016): *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra Inklusionspanelet*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:29.
- Nielsen, C. P. Keilow, M. & Westergaard, C. L. (2017): *Elevernes oplevelse af skolen i folkeskol i reformens tredje år. En kortlægning. Rapport*. VIVE, Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Nordahl, T. (2010): *Læreren's ledelse af klasser og undervisningsforløb*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Ogden, T. (2012): *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. (2011): *Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior*. Evanston, IL: Society for Research on Educational Effectiveness.

- Patall, E. A., Cooper, H. & Allen, A. B. (2010): Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80(3): 401–436.
- Pedersen, H. S., Kollin, M. S. & Ladekjær, E. (2016): *Inklusion i folkeskolen. Erfaringer fra 16 folkeskoler i fire kommuner*. København: KORA. Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Rangvid, B. S. (2016): *Student Engagement in Inclusive Classrooms*. SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, Working Paper 03:16.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), s. 417-458.
- Rivkin, S. G. & Schiman, J. C. (2015): Instruction Time, Classroom Quality, and Academic Achievement. *Economic Journal*, 125(588): F425–F448.
- Rockoff, J. E. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2): 247-252.
- Rogers, C. (2000): Hvad er læring. I: Illeris, K. (red.). *Tekster om læring* (s. 115-119). København: Roskilde Universitetsforlag.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012): How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267.
- Schlechty, P. C. (2002): *Working on the Work: An Action Plan for Teachers, Principals, and Superintendents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seidel, T., Rimmale, R. & Prenzel, M. (2005): Clarity and Coherence of Lesson Goals as a Scaffold for Student Learning. *Learning and Instruction*, 15(6), s. 539-556.
- Shouse, R. (2001): *The Impact of Traditional and Reform-Style Practices on Student Mathematics Achievement*. Washington, DC: Brookings
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56, 176–188.
- UVM (2017): *Folkeskolens formål*, <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>. Undervisningsministeriets hjemmeside, sidst opdateret: 17. november 2017. Tilgået d. 3.1. 2018.
- Wentzel, K. R. (2002): Are Effective Teachers like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), s. 287-301.
- Winter, S. C. & Nielsen, V. L. (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Wittrup, J. (2017): *Karakter- og prøveeffekter i de danske folkeskoler 2014-2016*. København: VIVE, Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilag 1 Brug af SDQ til systematik i identifikation af variation blandt eleverne

I denne undersøgelse har det været en metodisk målsætning at sikre, at den mangfoldighed, der findes blandt elever i folkeskolens almenklasser, også afspejles i det indsamlede kvalitative data-materiale. Som beskrevet i kapitel 2 har vi, med afsæt i forskningsbaseret viden om betydningen af socio-emotionelle udfordringer for elevers trivsel og faglige deltagelse, valgt at bruge SDQ til at belyse denne relevante dimension af mangfoldighed.

I dette bilag giver vi først en kort beskrivelse af vores brug af SDQ i denne undersøgelse. Dernæst adresserer vi styrker og begrænsninger ved den valgte tilgang.

SDQ står for *The Strengths & Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997). SDQ er et videnskabeligt veldokumenteret og valideret redskab til brug for afdækning af børns socio-emotionelle styrker og vanskeligheder. SDQ'en er afprøvet og valideret i forhold til børn- og ungepopulationer i mange forskellige lande. I sådanne valideringsstudier ser man både på inter- og intra-rater reliabilitet og graden, hvormed vurderingerne kan bruges til at forudsige diagnoser som fx ADHD. Konklusionerne fra disse mange studier er, at der er tale om et validt instrument, som er velegnet til forskningsbrug (se fx Goodman m.fl. 2003, Becker m.fl. 2004).

SDQ findes i versioner til udfyldelse af forældre, lærere eller barnet selv. Til denne undersøgelse er det klassens lærer, som har udfyldt skemaet. Det sker ud fra lærerens kendskab til eleverne i en skolemæssig sammenhæng. Det standardiserede SDQ-skema består af 25 enkle udsagn, der besvares med "Passer ikke", "Passer delvist" eller "Passer godt". Udsagnene opdeles efterfølgende i domæner med en tilhørende skala fra 0-10, der beskriver graden af vanskeligheder. Domænerne er: *emotionelle problemer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet, kammeratskabsproblemer*. En høj score er ensbetydende med mange vanskeligheder; en lav score med få.²⁷

For hvert domæne af SDQ findes anerkendte grænseværdier for scorer, der angiver en adfærd "Inden for normalområdet", "I grænseområdet" eller "Uden for normalområdet". Det er med afsæt i disse grænseværdier, at vi bruger scoringen af de lærerudfyldte SDQ-skemaer til at definere, de som i rapporten betegnes som 'udadreagerende elever', jf. kapitel 2. Blandt de udfordrede elever kan der skelnes mellem elever med udadreagerende adfærd og indadreagerende adfærd, jf. nedenstående tabel (se gerne Nielsen, Keilow & Westergaard 2017 for en nærmere beskrivelse). SDQ bruges ikke yderligere i analysen.

Oversigt over, hvilke domæner af SDQ der karakteriserer henholdsvis udadreagerende og indadreagerende adfærd

Udadreagerende adfærd	Indadreagerende adfærd
Hyperaktivitet	Emotionelle problemer
Adfærdsproblemer	Kammeratskabsproblemer

Kilde: Goodman & Goodman, 2009 samt <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py>

²⁷ SDQ giver også mulighed for at se på domænet *prosocial adfærd*, men som i Nielsen, Keilow & Westergaard (2017) anvender vi ikke dette, men fokuserer kun på de socio-emotionelle *vanskeligheder*.

Styrker og begrænsninger

Enhver metode til identifikation af en særskilt gruppe har sine styrker og begrænsninger. Styrken ved at anvende SDQ er først og fremmest, at det er et valideret og gennemprøvet redskab. Det giver i sig selv en systematik i vurderingen af socio-emotionelle vanskeligheder på tværs af elever, klasser og skoler. Det skal i den sammenhæng påpeges, at vurderingen afspejler elevens socio-emotionelle udfordringer ved vurderingstidspunktet. For nogle børn kan der være tale om forbigående udfordringer (fx foranlediget af en særlig dramatisk negativ begivenhed), mens der for andre børn vil være tale om udfordringer af mere vedvarende karakter – og for andre igen vil være tale om en egentlig psykiatrisk diagnose, der ligger til grund for adfærdsproblemerne. Vi har været sammen med klasserne i relativt kort tid og SDQ-scoringen har i den sammenhæng været et nyttigt redskab til at danne sig et billede af såvel enkeltelever men især af klasserne som helheder.

En potentiel begrænsning ved på forhånd at have identificeret elever med og uden udfordringer, er, at det kan have påvirket vores syn på dem i forbindelse med vores observationer og interaktioner med dem. Vi har dog været meget opmærksomme på denne potentielle bias og forsøgt at bevare en åbenhed hele vejen igennem – både i forbindelse med observationer og interview, men også i forbindelse med analyse af materialet. Det har vi blandt andet gjort ved at have en bevidsthed omkring, at der kan være punkter, hvor udfordrede og ikke-udfordrede elever ligner hinanden i deres måder at agere og reagere på, mens de på andre punkter vil være forskellige. Det er årsagen til, at vi har observeret begge typer af elever i alle klasser, samtidig med at vi har sikret fleksibiliteten til også at observere andre elever, som måske overrasker på den ene eller den anden måde. Vi mener, at det er lykkedes for os at bevare den tilstræbte åbenhed, idet vi har set reaktionsmønstre, som netop går på tværs af ”ellers forventelige” reaktioner at bedømme ud fra, om der var tale om en elev med eller uden socio-emotionelle udfordringer.