

Klasserumsledelse og elevinddragelse

- Erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser

Camilla Hutters og Astrid Lundby



Klasserumsledelse og elevinddragelse

- Erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser

Camilla Hutters og Astrid Lundby

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2015

Layout Rasmus Johan Nielsen

Center for Ungdomsforskning er en selvstændig forskningsenhed ved Aalborg Universitet, dog med adresse i Sydhavnen i København, som forsker i unges levekår. Centrets drift støttes af en forening – Foreningen Center for Ungdomsforskning. Vi gennemfører forskellige projekter, dog alle med det kendetegn, at de tager afsæt i de unges egne beskrivelser og oplevelser af deres hverdag og liv.

Centrets rapporter kan frit læses på hjemmesiden: www.cefufu.dk.

Indhold

Forord	6
Sammenfatning	7
Elevernes deltagelsesmuligheder og involvering	8
Klasserumskulturen	9
Den enkelte elevs mål og mening med uddannelsen	9
Organiseringen af udviklingsprojekter	9
Baggrund og introduktion til problemstillingen	10
Indledning: Klasserumsledelse og elevinddragelse som indsatsområde	10
Udfordringer med motivation og deltagelse i gymnasiet	11
Klasserumsledelse og elevinddragelse som midler til motivation og deltagelse	15
Formål med følgeforskningen	22
Beskrivelse af undersøgelsesmetoder	23
Præsentation af projekterne	25
Erfaringsopsamling fra arbejdsseminarer og kontakter til skolerne	31
Analyse	33
Analysedel 1: Skolernes forudsætninger og udfordringer	34
Klasserumskulturen på de syv uddannelser	34
Forandring i lærerrollen	38
God klasserumskultur kræver godt lærersamarbejde	38
At sætte rammer – men også give slip	40
Relationen til eleverne	41
Elevstrategier	43
Præstationsorienteret strategi	44
Læringsorienteret strategi	44
Modkulturel strategi	46

Kendetegn ved den gode og motiverende undervisning – fra elevernes perspektiv	48
Feedback	49
Varierede undervisningsformer	50
God arbejdsstemning	51
Personlig relation til læreren	52
Relevans – det skal give mening	53
Selv arbejde aktivt med stoffet	54
Medbestemmelse	55
Analysedel 2: Indsatserne – klasserumsledelse med elevinddragelse	58
Regler, rammer og høj grad af lærerstyring	59
Siddepladser og deltagelse	62
Når eleverne ikke har lavet lektier	65
Valg af emner i undervisningen	68
Studieteknik og refleksion over egen læreproces	70
Eleverne styrer proces og arbejdsform – høj grad af elevinvolvering	72
Analysedel 3: Fra indsats til organisatoriske forandringer	75
Organisering af projekterne	75
Fra små skridt til kulturforandring	77
Konklusioner	79
Konteksten	79
Forandringer i lærerrollen	79
Elevstrategier	80
Indsatsernes betydning og potentialer i forhold til forskellige elevgrupper	81
De præstationsorienterede elever	81
De læringsorienterede elever	81
De modkulturelt orienterede elever	82
Indsatserne set fra et lærerperspektiv	82
Fremadrettede pejlemærker	83
Deltagelsesmuligheder og involvering	83

Klasserumskulturen	84
Den enkelte elevs mål og mening med uddannelsen	84
Organiseringen af udviklingsprojekter	84

Litteraturliste	86
------------------------	-----------

Forord

Denne rapport samler op på erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser. Udviklingsprojekterne har afprøvet, hvordan man kan arbejde med klasserumsledelse og elevinddragelse i en gymnasiekontekst. Alle projekter har fået forsøgs- og udviklingsmidler fra Undervisningsministeriet som led i et indsatsområde i den gymnasiale udviklingsplan under temaet Klasserumsledelse og elevinddragelse.

De deltagende skoler er Aalborg Tekniske Gymnasium, Frederiksværk Gymnasium og HF, Gribskov Gymnasium, Kongsholm Gymnasium og HF, Nykøbing Katedralskole, Næstved Gymnasium og HF og Århus Statsgymnasium.

Nærværende rapport giver en kort introduktion til de udviklingsprojekter, der er iværksat på de syv skoler, og samler op på erfaringer og tiltag i forbindelse med projekterne. Læsere, der er interesseret i at vide mere om udviklingsprojekterne, deres metoder og erfaringer, kan finde det samlede projektmateriale på skolenetværkets hjemmeside www.aasg.dk/om-skolen/skolenetvaerk/. Skolerne har lavet slutrapporter, der kan findes på emu.dk. Derudover har Center for Ungdomsforskning samlet alt materiale fra følgeforskningen på www.cefu.dk.

Forskergruppen bag projektet er Astrid Lundby, Camilla Hutters og Noemi Katznelson.

Vi vil gerne rette en stor tak til både lærere, elever og ledelse på de deltagende skoler for engagement, samarbejde og gensidig inspiration.

Desuden vil vi gerne takke lektor Michael Paulsen, Institut for Læring og Filosofi, AAU for konstruktiv gennemgang af rapporten i dennes slutfase samt lektor og souschef ved Center for Ungdomsforskning, Niels Ulrik Sørensen, for faglig sparring i løbet af rapportskrivningen.

Rigtig god læselyst!

Noemi Katznelson

Projektleder, lektor og centerleder ved Center for Ungdomsforskning

Sammenfatning

De gymnasiale uddannelser gennemgår i disse år en social og kulturel forandringsproces. Med øget elevtal og bredere elevskare står lærerne overfor en ny opgave i forhold til at inkludere og engagere en mere sammensat elevgruppe i undervisningen.

I denne rapport samler vi op på syv udviklingsprojekter, der har arbejdet med, hvordan klasserumsledelse og elevinddragelse kan bidrage til at løse denne opgave. Skolernes fælles afsæt for arbejdet har været at udforske, hvordan man i en gymnasiesammenhæng, gennem klasserumsledelse og elevinddragelse, kan motivere og inkludere en stadig mere sammensat elevgruppe.

Begrebet klasserumsledelse anvendes i rapporten bredt om lærerrollen og lærerens virke i forhold til at understøtte alle elevers læring og motivation. Lærerens rolle som facilitator af en inkluderende og enagerende klasserumskultur er en vigtig del heraf. Særligt for dette projekt er, at klasserumsledelse ses i sammenhæng med elevinddragelse ud fra en antagelse om, at større elevinddragelse kan være med til at udvikle elevernes drivkraft i forhold til læreprocessen.

De konkrete udviklingsprojekter udgør en vifte, der bevæger sig fra en høj grad af lærerstyring og rammesætning i den ene ende af spektret til inddragelse og høj elevstyring på den anden. Konkret er der fokus på så forskellige elementer som regler og rammer, plads-byt, lektieintegration, noteteknik, fokusøvelser og valg af arbejdsform.

I erfaringsopsamlingen på projekterne har vi med fokus på de to pædagogiske greb rammer/styring og inddragelse undersøgt, hvordan forskellige indsatser i relation hertil virker ind på forskellige elever. I den forbindelse tegner vi et billede af tre elevstrategier, der på hver deres måde illustrerer forskellige behov og udfordringer hos eleverne samt forskellige tilgange til læring og uddannelse. De tre strategier er henholdsvis den præstationsorienterede, den læringsorienterede og den modkulturelle elevstrategi.

Elever, der er drevet af den præstationsorienterede strategi er i vid udstrækning optaget af at klare sig bedst muligt i undervisningen og foretrækker tydelige rammer og 'rigtig' viden. Selvom disse elever foretrækker tydelige rammer, peger erfaringsopsamlingen på,

at klasserumskulturen på sigt kan have gavn af at nedtone fokus på præstationer, for på den måde at modvirke hierarkier og klikedannelse i klassen. Det vil være i stedet være centralt at arbejde med elevernes samarbejdskompetencer, hvor eleverne lærer med og af hinanden.

Den anden elevstrategi er den læringsorienterede strategi. Her er eleverne primært drevet af at forstå det faglige stof og af at lære noget. Derfor kan det for elever med en læringsorienteret strategi virke demotiverende at begå sig i en kulturel kontekst, hvor karakterer og præstation har stor betydning, fordi eleverne kan opleve at deres faglige progression bliver underkendt eller devalueret gennem karakterer. Omvendt peger erfaringsopsamlingen på, at det kan virke motiverende for denne gruppe elever at blive inddraget i undervisningen.

Den sidste elevstrategi er den modkulturelle strategi. Den største udfordring for de elever, der anlægger denne strategi, er, at de har en grundlæggende oplevelse af, at de ikke hører til. Indsatserne overfor elever med sådanne modkulturelle træk har i udviklingsprojekterne især været stor lærerstyring/synliggørelse af rammerne for adfærden i klasserummet. I erfaringsopsamlingen bliver der stillet spørgsmålstejn ved, om de tydelige rammer overvejende tjener til at ændre elevernes adfærd, men ikke nødvendigvis ændrer ved deres deltagelse i undervisningen og hermed deres sociale og faglige integration. Overfor denne gruppe elever kan det derfor være konstruktivt først at arbejde med at sætte rammerne op for sidenhen gradvist inddrage eleverne mere.

Lærernes udbytte af at være med i udviklingsprojekterne, har vist sig tydeligst i form af et øget lærersamarbejde omkring klasserne med idéudvikling og fælles refleksion over den pædagogiske praksis. For lærerne har det betydet, at klasserumsledelse i højere grad er blevet en fælles pædagogisk opgave, og ikke blot den enkelte lærers ansvar. I forlængelse heraf, har det for lærerne desuden været afgørende, at der har været en god organisatorisk ramme om projektet, samt ledelsesmæssig opbakning, hvor der er mulighed for at tænke langsigtede mål og planlægning.

På baggrund af analysen af udviklingsprojekterne udstikkes i rapporten nogle pejlemærker i forhold til det videre arbejde med klasserumsledelse og elevinddragelse i en gymnasiekontekst. Pejlemærkerne fordeler sig inden for disse fire overordnede tematikker:

Elevernes deltagelsesmuligheder og involvering

I rapporten peges på vigtigheden af at arbejde fokuseret med at udvide det repertoire af deltagelsesmuligheder, der er i undervisningen. Det kan for eksempel ske ved at inddrage elevernes

interesser, ved at arbejde ved arbejdsformer, hvor eleverne arbejder aktivt med stoffet eller ved at arbejde med forskellige former for medbestemmelse i undervisningen.

Klasserumskulturen

Både lærere og elever peger på, at det er afgørende for både elevernes trivsel og deres motivation for deltagelse i undervisningen, at der er en socialt inkluderende klasserumskultur – og at læreren har en central rolle i forhold til at facilitere denne kultur. I dette arbejde er især lærersamarbejdet centralt, således at der skabes en sammenhæng i tiltagene omkring den enkelte klasse.

Den enkelte elevs mål og mening med uddannelsen

For at opleve motivation har eleverne brug for at uddannelsen giver personligt mening for dem. Derfor er det centralt dels at støtte eleverne i at formulere et personligt projekt med at uddanne sig, det vil sige gøre det meningsfyldt, samt at støtte eleverne i at udvikle almene studiekompetencer og opleve faglig progression.

Organiseringen af udviklingsprojekter

Udviklingsprojekterne har vist, at kulturforandringer tager tid, og at arbejdet med klasserumsledelse og elevinddragelse er en proces, der kræver langsigtet planlægning og organisering for at kunne skabe resultater. Erfaringerne viser, at det er centralt at afsætte tid til forberedende pilotforsøg, ligesom det er vigtigt at inddrage alle aktører i processen – både ledelse, lærere og elever.

Baggrund og introduktion til problemstillingen

Indledning: Klasserumsledelse og elevinddragelse som indsatsområde

De gymnasiale uddannelser – og ikke mindst deres lærere – oplever i disse år en række udfordringer i forhold til at engagere og motivere eleverne i undervisningen. Udfordringerne spænder meget vidt – lige fra elever som er uforberedte, bruger for meget tid på Facebook eller forstyrrer undervisningen til elever, der har forskellige former for faglige eller sociale vanskeligheder (Ågård, 2014; Hutters, Nielsen & Görlich, 2013). Den manglende deltagelse og motivation skaber problemer ikke bare i forhold til den konkrete undervisningssituation, men også fordi det på længere sigt kan gøre det svært for eleverne at opnå et godt læringsudbytte og nogle gode studievaner, som de kan tage med sig i deres videre studieliv.

Undervisningsministeriet har derfor i anden fase af den gymnasiale udviklingsplan gjort klasserumsledelse og elevinddragelse til et indsatsområde (Undervisningsministeriet, 2013). Målet med indsatsområdet er at styrke klasserumsledelsen og inddragelsen af eleverne i undervisningen, så de oplever skolen som motiverende og engagerende og derved fastholdes i deres faglige udvikling og opnår gode studievaner.

I alt syv udviklingsprojekter har fået forsøgs- og udviklingsmidler af Undervisningsministeriet til at arbejde med området. Udviklingsprojekterne er meget forskellige – både i forhold til omfang, indhold og organisering. Et overordnet krav har dog været, at projekterne inddrager ét eller flere af nedenstående fokusområder i arbejdet:

- at inddrage eleverne i planlægningen af undervisningen
- at give lærerne gode forudsætninger for klasserumsledelse
- at udvikle elevaktiverende arbejdsformer, der bidrager til et forpligtende læringsfællesskab
- at udvikle en samarbejdskultur på skolen, der inddrager elever, lærere og ledelse

Figur 1: De syv deltagende gymnasier og deres udviklingsprojekter

Gymnasium	Projektitel
Aalborg Tekniske Gymnasium	Aktionslæringsprojekt om klasseledelse
Frederiksværk Gymnasium og HF	Klassen som team, i flow og selvstændiggjort
Gribskov Gymnasium	Betydningsfuld læring
Kongsholm Gymnasium og HF	På sporet
Nykøbing Katedralskole	Lektieintegreret HF
Næstved Gymnasium og HF	Klasserumsledelse og læring
Århus Statsgymnasium	Gymnasielærer – er det bare noget man er?

Center for Ungdomsforskning har stået for et følgeforskningsprojekt i forbindelse med de syv udviklingsprojekter og har dermed haft til opgave at dokumentere og generere viden i forhold til projekterne. Formålet med følgeforskningsprojektet har været at følge og dokumentere de syv udviklingsprojekter, der på forskellig vis har arbejdet med at styrke klasserumsledelse og elevinddragelse i gymnasiet. Fokus har i særlig grad været at belyse, hvordan og i hvilket omfang de forskellige projekter har medvirket til at skabe ny og forbedret praksis, så eleverne i højere grad har oplevet skolen som motiverende og engagerende og er blevet støttet i deres faglige udvikling og har opnået gode studievaner. Sigtet har m.a.o. været at belyse, hvad der virker i undervisningen og klasserummet, hvis flere elever skal opleve motivation og opleve sig inddraget i undervisningen.

I rapporten vil alle navne på elever og lærere være anonymiseret, mens de konkrete projekter vil indgå i rapporten ved rette navn. Fag, klasser og studieretninger vil også i mange tilfælde være ændret.

Vi vender tilbage med en mere detaljeret præsentation af både udviklingsprojekterne og følgeforskningsprojektet efter følgende skitsering af nogle af de tendenser, der har indflydelse på gymnasiet, som det ser ud i dag, og som projektet udspringer af.

Udfordringer med motivation og deltagelse i gymnasiet

For at forstå de aktuelle problemer er det vigtigt at se på, hvad der ligger til grund for, at nogle elever mangler motivation eller ikke deltager i undervisningen. Tidligere forskning peger her på, at udfordringerne med motivation og deltagelse er mangesidede, og at de må ses i sammenhæng med en række forandringsprocesser, der pågår lige nu i gymnasiet – både hvad angår elevsammensætning, elevadfærd og elevernes motivation (Sørensen m.fl., 2013).

For det første har gymnasiet i dag *en mere differentieret og sammensat elevgruppe* end tidligere. I dag vælger over 70 procent af en ungdomsårgang at starte på én af de fire gymnasiale uddannelser; STX (det almene gymnasium), HF (højere forberedelses eksamen), HHX (handels-gymnasium) eller HTX (teknisk gymnasium). Det betyder, at eleverne kommer med mange forskellige forudsætninger og tilgange til at gå i gymnasiet. Forskellighederne viser sig på mange måder – både mellem skoler, mellem studieretninger og i klasserummet.

Udviklingen stiller krav til gymnasiet om at udvikle en kultur, der kan rumme flere måder at gå i gymnasiet på. Det er i første omgang en didaktisk opgave, som handler om at gøre det muligt for elever med forskellige forudsætninger og tilgange at indgå aktivt i undervisningen og deltage i de forskellige aktiviteter og fællesskaber. Det forudsætter ikke alene, at eleverne kan følge med fagligt, men også at de engageres og er deltagende i undervisningen og oplever at have noget at bidrage med (Beck & Paulsen, 2011; Hutter m.fl., 2013; Murning, 2013; Ulriksen, Murning & Ebbensgaard, 2009).

Samtidig er inklusionen af alle elever også en kulturel og social opgave, som kræver udvikling af kulturer – både i den enkelte klasse og på skolen, der inkluderer og ikke ekskluderer. Inklusion indebærer i denne sammenhæng, at den enkelte elev oplever at høre til og være en del af de fællesskaber, der eksisterer både mellem eleverne og mellem elever og lærere. Traditionelt er den kulturelle inklusionsopgave ikke blevet set som en del af gymnasiets opgave. Den mere heterogene elevgruppe sætter imidlertid fokus på, at også klasserumskulturen og de kulturelle og sociale normer og omgangsformer har stor betydning for, hvilke elever og elevpraksisser, der inkluderes og accepteres – og hvilke, der ikke gør (Murning & Hutter, 2014). Klasserumsledelse og inddragelse af eleverne og deres forskellige erfaringer kan her medvirke til at skabe en fælles og rummelig klasserumskultur, der kan inkludere de forskellige elevgrupper.

For det andet præges undervisningen på mange gymnasier af også en *ændret elevadfærd*, blandt andet som følge af den øgede adgang til og brug af digitale medier, der kan påvirke elevernes deltagelse i undervisningen i en negativ retning. Også før udbredelsen af digitale medier er der foregået ting i undervisningssituationen, som ikke har noget med undervisningen at gøre, og hvor lærerne har altid skulle arbejde med at fastholde elevernes opmærksomhed og motivation. Udbredelsen og anvendelsen af IT som fx computere, mobiltelefoner og elevintra synes imidlertid at have øget antallet af udenomsaktiviteter og i forlængelse heraf også til at skabe nye betingelser – både for undervisningen og for hvordan eleverne deltager. Især synes den lette adgang til IT at betyde, at grænsen for at være deltagende i undervisningen og ikke at være deltagende i undervisningen bliver mere uklar, fordi IT både kan bruges til "on-aktiviteter" og "off-aktiviteter" (Hutter m.fl., 2013).

Flere aktuelle undersøgelser peger her på, at den øgede adgang til og brug af digitale medier forstyrrer eleverne og påvirker deres læring i en negativ retning. En undersøgelse fra Mathiesen mfl (2014) viser, at 38 % af eleverne oplever ofte eller hele tiden at blive forstyrret af deres egne ikke-undervisningsrelaterede IT-aktiviteter, og at 23 % oplever, de ofte bliver forstyrret af andres IT-aktiviteter. Over 60 % af eleverne oplever desuden, at de ikke-undervisningsrelaterede IT-aktiviteter forringer deres udbytte af undervisningen. Et tilsvarende billede tegner sig i de årlige elevtrivselsundersøgelser, som laves af GL (Gymnasieskolernes Lærerforening, 2013).

Udfordringerne omkring elevernes IT-brug har fået flere skoler til at argumentere for et forbud mod IT i skolen. Problemet ved denne løsning er, at et forbud også vil blokere for, at gymnasierne kan udnytte nogle af de potentialer, der er forbundet med de digitale medier, og som – hvis de udnyttes rigtigt – kan være med til at styrke elevernes deltagelse (Tække & Paulsen, 2013). Fx udbygger de nye medier elevernes muligheder for at samarbejde, videndele og reflektere i forbindelse med undervisningen, ligesom de også kan bidrage til at styrke fællesskaber og relationer mellem eleverne og mellem elever og lærere. Forudsætningen for at udnytte teknologiens potentialer er imidlertid, at lærerne aktivt arbejder med at udvikle strategier for, hvordan de nye medier kan inddrages i undervisningen på en meningsfuld måde. Og her kan klasserumsledelse og elevinddragelse medvirke i udformningen af fælles strategier for inddragelse af IT.

Endelig oplever mange gymnasier i disse år problemer i forhold til at *engagere og motivere* alle elever og få dem til at deltage aktivt i undervisningen. Flere eksperter peger således på en 'motivationskrise' i forhold til gymnasiet. For selv om stadig flere unge vælger at gå i gymnasiet og oplever en uddannelse som en nødvendighed, så oplever mange gymnasier problemer i forhold til at motivere og engagere eleverne i forhold til undervisningen og skolearbejdet (Ågård, 2014; Hutter & Lundby, 2014; Sørensen m.fl., 2013). Som Ågård (2014) udtrykker det, så oplever mange gymnasier, at de fleste elever faktisk kommer med en interesse for at gå i gymnasiet, men at "lyset slukkes i deres øjne" i løbet af gymnasietiden.

Flere uddannelsesforskere peger her på, at motivationsproblemerne må ses i sammenhæng med den præstationskultur, der i disse år spreder sig i uddannelsessystemet i kraft af et øget fokus på test og benchmarking (Biesta, 2010; Jackson, 2006; Sørensen m.fl., 2013). Kendetegnet for denne kultur er, at målet med at uddanne først og fremmest sig bliver at performe godt og opnå gode præstationer – sammenlignet med andre – og det kan påvirke klasserumskulturen. Det markante fokus på at demonstrere sin kunnen kan her føre til mere konkurrence mellem eleverne, men også til at nogle holder tilbage fra at deltage af frygt for at komme til at tage sig dårligt ud. Det kan navnlig være et

problem på STX, HHX og HTX, hvor årskarakterer og betydningen af mundtlig deltagelse kan være med til at nære en præstationskultur (Hutters & Murning, 2013; Murning, 2013). En anden konsekvens kan være, at mange unge udvikler en instrumentel tilgang til uddannelse, hvor målet med uddannelse primært bliver at få gode karakterer, mens andre motiver for at uddanne sig træder i baggrunden, fx motiver der handler om at lære noget eller udvikle nye kompetencer. Præstationskulturen kan dermed også være med til at svække betingelserne for læring.

Ågård (2014) peger i forlængelse heraf på, at de aktuelle motivationsproblemer også hænger sammen med, at mange gymnasielærere har en deterministisk opfattelse af deres elevers motivation. I dette ligger der, at mange lærere ser motivation som en kvantificérbar og stabil størrelse – og dermed som noget eleverne har eller ikke har. Ågård finder dette problematisk, fordi mange studier (her i blandt hendes egne) viser, at elevers motivation kan variere meget fra fag til fag, blandt andet som følge af de relationer, eleverne har til deres lærere. Samtidig kan den deterministiske motivationsopfattelse betyde, at nogle lærere undlader at hjælpe de elever, der fremstår umotiverede, fordi de tænker eleverne ikke kan eller vil gå i gymnasiet. Ågård argumenterer derfor for vigtigheden af at arbejde med en mere dynamisk og relationel forståelse af motivation og sætte fokus på, hvordan lærerne via deres relationer til eleverne kan møde og udvikle deres motivation.

Endelig kan motivationsproblemerne også hænge sammen med, at der er motiver og interesser hos eleverne, som ikke inddrages og anerkendes i gymnasiet. Mange unge er således dybt engagerede i at opleve og lære nye ting i deres fritid, i forbindelse med erhvervsarbejde og sabbatår og i andre sammenhænge uden for den institutionaliserede skolehverdag (Hutters & Lundby, 2014; Sørensen m.fl., 2013). Disse interesser anerkendes og rummes imidlertid ikke altid af gymnasiets fagudbud, og det kan være med til at svække elevernes motivation. En udfordring er derfor også, hvordan man i højere grad kan skabe rum for elevernes interesse, og give dem muligheder for at bruge, udfolde, bygge videre og blive udfordret på deres oparbejdede viden og erfaringer, som led i en mere institutionel læring.

Udfordringerne omkring manglende deltagelse og motivation knytter sig på den måde til en række aktuelle forandringer både af gymnasiet og i forhold til den elevgruppe, der har deres dagligdag her. Styrket klasserumsledelse og mere elevinddragelse kan i denne sammenhæng ses som to indsatsområder i forhold til at håndtere de aktuelle forandringsprocesser og derigennem skabe nogle bedre betingelser for elevernes motivation og deltagelse – og derigennem også deres læring.

Klasserumsledelse og elevinddragelse som midler til motivation og deltagelse

Gymnasiet er som tidligere nævnt traditionelt blevet forstået som et fagligt og kognitivt projekt, hvor hovedindsatsen består af fagopdelt undervisning, der sigter mod at lære eleverne et bestemt pensum. Indsatsområdet omkring klasserumsledelse og elevinddragelse er set i dette perspektiv med til at sætte fokus på det man kunne kalde de sociale og kulturelle aspekter ved undervisningen, og på hvordan de spiller en central rolle i forhold til at påvirke og rammesætte elevernes motivation og deltagelse. Indsatserne kan på den måde være med udvide og udvikle forståelsen af, hvad der er vigtigt for at skabe et godt læringsmiljø i gymnasiet, og hvad lærernes og elevernes rolle er.

Når projektet har valgt at tage afsæt i både klasserumsledelse og elevinddragelse, så er det blandt andet, fordi der i dette, på nogle punkter, selvmodsigende begrebspar, også ligger indlejret muligheder for at lade lærerne eksperimentere med forskellige vægtninger af de to i forhold til forskellige elevgrupper og forskellige problemstillinger. Det er således ikke meningen, at skolerne skal vælge *enten* klasserumsledelse *eller* elevinddragelse, men i stedet er det meningen at lærerne skal afprøve, hvordan de pædagogisk kan arbejde med klasserumsledelse, og herunder også arbejde med forskellige former for elevinddragelse. Projekterne har haft frihed til selv at vurdere og justere, hvordan de ville gribe projektet an, og således vil der, som vi vil se senere, være en vifte af forskellige bud på, hvordan man kan sammentænke klasserumsledelse og elevinddragelse i den særlige kontekst, som gymnasiet udgør.

Både klasserumsledelse og elevinddragelse er relativt nye begreber i dansk gymnasiesammenhæng. Derfor vil der i det følgende være en kort introduktion til begreberne og til, hvordan der er blevet arbejdet med dem i projektet.

Klasserumsledelse

I de senere år har der både forsknings- og uddannelsesmæssigt været en voksende interesse for *klasserumsledelse*, som en tilgang og metode til at håndtere de mange aktuelle udfordringer i klasserummet. Afsættet synes især at være, at de mange problemer med uro og manglende deltagelse stiller krav om en ny og mere ledende lærerrolle, der ikke kun har fokus på at gennemgå det faglige stof, men har fokus på hvordan han eller hun rammesætter elevernes adfærd og kultur.

I forskningen omkring klasserumsledelse bliver der typisk skelnet mellem adfærdsledelse og læringsledelse. Den mere adfærdstonede tilgang til klasserumsledelse har afsæt i den amerikanske Classroom Management-tankegang, der baserer sig på tydelige regler og rutiner for undervisningen. Fokus er her at komme forstyrrelser i forkøbet samt at skabe ”glidende overgange” i undervisningen,

så klassen ikke taber tempo og momentum (Krejsler & Moos, 2008; Plauborg m.fl., 2010). Classroom management-teknikkerne er blevet vel modtaget i den pædagogiske praksis, også på gymnasierne, blandt andet fordi de tilbyder konkrete værktøjer og teknikker, som nemt kan overføres og som har en synlig effekt på den sociale omgangsform.

Omvendt er der også fra mange hold blevet rejst kritik af Classroom management-tilgangen for at være for instrumentel i sit afsæt, hvilket kan betyde, at elevernes læring bliver nedtonet på bekostning af fokus på deres adfærd. Derfor er der i stigende grad kommet fokus på en forståelse af *klasserumsledelse*, hvor læringsstet er i fokus. Her handler klasserumsledelse om læringsledelse og om, hvordan læreren kan lede og facilitere læreprocesser, sådan at alle elevers læring understøttes bedst muligt (Ingerslev, 2013; Plauborg m.fl., 2010). Læreren ses som en leder af læreprocesser snarere end som formidler af faglig viden. Der er derfor ikke noget 'quick fix' eller 'best practice', for de erfaringer, der bliver gjort i én sammenhæng, kan ikke nødvendigvis overføres til en anden. Især fordi kvaliteten af undervisningen bliver meget personafhængig – både i forhold til hvordan læreren som person formår at skabe relationer til klassen, men også i forhold til de kulturelle forhold, der finder sted i klasserummet. Relationsdannelse og lærerens evne til at agere i og med elevkulturen er derfor af afgørende betydning for etablering af en konstruktiv klasserumskultur og selve forudsætningen for klasserumsledelse. Med det in mente, så har Plauborg mfl. (2010), med afsæt i observationer af seks dygtige klasseledere, fundet frem til en række kendetegn ved en god klasserumsledelse. God klasserumsledelse er således kendetegnet ved at have:

- Klare mål med undervisningen
- Sammenhæng med tidligere lært stof og nyt stof
- Variation i undervisningen
- Struktur i undervisningen og sammenhæng mellem mål, indhold og metode
- Høje og tydelige faglige forventninger til eleverne
- Involvering af eleverne aktivt i læreprocessen
- Klar og eksplicit ledelse

Klasserumsledelse må derfor også ses i sammenhæng med en forandring og udvidelse af lærerrollen i retning af, at lærere i højere grad end tidligere skal være i stand til at skabe velfungerende relationer og kulturer i klasserummet. Uddannelsesforsker Mats Trondman peger her på, at de seneste års 'opbrud i relations-grammatikken' mellem børn/unge og voksne, betyder, at lærere ikke længere automatisk har en autoritet – alene i kraft af deres lærerrolle (Sørensen m.fl., 2013). Lærere er derfor som følge heraf nødt til at gøre en kontinuerlig indsats for at opnå autoritet og 'vinde relationen' over for eleverne.

Læreren skal være i stand til at forhandle og forvalte sin rolle på en måde, der gør, at eleverne oplever at han/hun har 'fortjent sin position' som en person, det er vigtigt at være sammen med, lytte til og lære af. Tilsvarende er det vigtigt, at læreren giver indtryk af, at han/hun gerne vil være samme med, lytte og lære af eleverne, og at vedkommende er nærværende og er i stand til at skabe tillid til eleverne.

Også Ågård (2014) peger i sin forskning på gymnasieområdet på vigtigheden af, at lærere er i stand til at skabe gode relationer til elever, og at dette har stor betydning for elevernes motivation. Positive relationer til læreren spiller således en central rolle, både for elevens motivation og trivsel og for vedkommendes læring. Relationer forstås i denne sammenhæng som et overbegreb, der inkluderer alle de processer, der foregår i interaktionen mellem lærer og elever i undervisningssituationer. Herunder både faglige relationer (relationens hvad), didaktiske relationer (relationens hvordan) og de personlige relationer (relationens hvem). Alle tre aspekter har betydning for elevernes motivation og læring, fordi lærerne gennem sin relation til eleverne påvirker, hvilke strategier og motiver eleverne udvikler i tilknytning til deres skolegang. Klasserumsledelse handler i dette perspektiv om, at læreren gennem sin relation til eleverne påvirker dem til at udvikle hensigtsmæssige tilgange i forhold til skolearbejdet.

Tilsvarende peger flere nyere undersøgelser på vigtigheden af, at læreren understøtter eleverne i at etablere gode relationer og læringsfællesskaber med hinanden (Beck & Paulsen, 2011; Bertelsen, 2013; Hutter m.fl., 2013; Murning, 2013; Murning & Hutter, 2014). Lærerne spiller således en vigtig rolle i rammesætningen og dannelsen af den konkrete af klasserumskultur, uanset om man som lærer arbejder aktivt og eksplicit med dette. Lærere skal med andre ord kunne agere som *kulturskabere*, det vil sige være i stand til at skabe en kultur i og med den enkelte klasse, som gør at eleverne oplever sig anerkendt, inkluderet og som del af et læringsfællesskab. Samtidig skal lærerne også være i stand til at give støtte og feedback til den enkelte elev, som gør at vedkommende bliver i stand til at rykke sig, både fagligt og socialt, og dermed får en tro på og en motivation i forhold til at deltage i undervisningen. Klasserumsledelse handler derfor også om at skabe tilhørsforhold, give emotionel og faglig støtte samt sørge for, at alle elever inkluderes i meningsfulde fællesskaber (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Elevinddragelse

Hvor der er kommet mere fokus på klasserumsledelse i de seneste år, så synes elevinddragelse til gengæld at træde i baggrunden i den pædagogiske debat og udvikling. Hvor inddragelsen af elevernes erfaringer og elevdemokrati tidligere har spillet en central rolle i udviklingen af de nordiske uddannelsessystemer, synes denne ambition at være trådt i baggrunden, når man ser på de aktuelle politiske målsætninger blandt andet på gymnasieområdet (Sørensen m.fl., 2013). Dette til trods for, at

centrale formål med gymnasiet er at udvikle elevernes ”personlige myndighed”, således at de ”lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling”. Tilsvarende skal ”uddannelsen og skolekulturen som helhed forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed” (Bekendtgørelse til STX, HHX, HTX og HF kapitel 1, § 4 og 5).

Elevinddragelse handler set i dette perspektiv om at udvikle elevernes myndighed til at tage vare på deres eget liv samt danne dem til at kunne agere som demokratiske medborgere. Det kræver, at eleverne gennem deres gymnasieforløb får erfaringer med at blive inddraget i udviklingen og tilrettelæggelsen af undervisningen, og at de får indflydelse på væsentlige beslutninger. Der findes ikke meget aktuel viden om, hvordan denne elevinddragelse bedst kan ske i gymnasiet – det er blandt andet det, som indeværende projekt skal bidrage til. Tidligere undersøgelser af elevinddragelse på de erhvervsrettede ungdomsuddannelser¹ viser, at det ofte er de nære forhold, som eleverne ønsker at have indflydelse på fx holddannelse, undervisningsformer, eksamensformer samt evalueringen af undervisningen – og hvordan der følges op på denne (Hutters & Lundby, 2014). Elevinddragelse bør derfor ikke kun ske via formelle kanaler – som fx elevråd – men bør også foregå som en integreret del af den daglige undervisning og planlægning.

Samtidig viser den pædagogiske forskning, at inddragelse af eleverne også har en stor betydning for elevernes motivation og læring – og derigennem også for deres læring. For at eleverne kan udvikle en subjektiv motivation og drivkraft, er det således vigtigt, at de oplever at have autonomi og medbestemmelse i forhold til deres uddannelse og har mulighed for at være medskabere i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Deltagelse og motivation afhænger derfor også af, om eleverne har indflydelse på og mulighed for selv at forme og påvirke deres læringsforløb – både når det handler om indhold (hvad der skal læres) og måden læreprocessen foregår.

En vigtig forudsætning for elevernes oplevelse af medbestemmelse er ifølge den norske skoleforsker Thomas Nordahl, at eleven ses og mødes som en aktør, det vil sige som en, der har intentioner og motiver med skolen (Nordahl, 2003). En sådan aktørorienteret tilgang indebærer, at elevernes interesser, virkelighedsopfattelse og mål indtænkes og bruges som en aktiv ressource i udviklingen af uddannelsen. Eleverne vurderer ofte undervisningen på helt andre måder end lærerne gør. At eleven er aktør betyder derfor også, at eleverne har mulighed for at vælge handlinger, som kan have indflydelse på lærerens undervisning – og som måske også går i andre retninger end lærerne planlægger.

¹EUD samt de erhvervsrettede gymnasiale uddannelser HTX og HHX

Problemet er, ifølge Thomas Nordahl, at eleverne ofte ikke tænkes som aktører – men som passive modtagere af viden, der skal tilpasse sig de formelle læreplaner. En af årsagerne er, at uddannelsessystemet er bygget op omkring en stærk fagopdeling og faglærertradition, som gør det svært for eleverne at påvirke og have indflydelse på undervisningen. En udvikling, som synes at blive forstærket af den test- og performanceorientering, der som tidligere beskrevet breder sig i uddannelsessystemet (Sørensen m.fl., 2013). Fokuset på at kunne måle og teste eleven i forhold til på forhånd opstillede mål betyder nemlig, at undervisningen bliver mere standardiseret og centralt defineret – og det reducerer elevernes mulighed for at få indflydelse betragteligt. Eleverne skal således i dag i højere grad tilpasse sig formelt fastsatte læreplaner og studieordninger, der indeholder et stort omfang af forhåndsbeskrevne læringsmål.

Konsekvensen er, at undervisningen ofte løsrives fra de unges erfaringer og livssituation – og dermed, at mange elever keder sig, og derved bliver demotiverede. Norddahl (2003) peger her på, at når eleverne ikke har indflydelse på undervisningen og ikke anerkendes som aktører, så bliver de måder, de kan påvirke uddannelsen ofte reduceret til – og opfattet som - modstand. Modstand kan både antage passive og mere indirekte former. Eksempelvis ikke at følge med i undervisningen eller være optaget af noget andet (fx Facebook). Ligesom modstanden kan antage mere aktive og konfrontatoriske former som fx ikke at lave lektier, forstyrre undervisningen, kritisere læreren eller decideret pjække. Pointen er, at der bag disse modstandsformer ofte ligger interesser og motiver, som ikke anerkendes og inddrages i undervisningen.

Unge manglende indflydelse i skolen står samtidig i skærende kontrast til, at muligheden for indflydelse bliver større på andre områder i ungdomslivet, fx i forhold til computerspil og sociale medier (Sørensen m.fl., 2013). Her er den unges mulighed for at påvirke det, der foregår og være medskabere ofte i centrum, simpelthen fordi det er dét, der skaber et godt computerspil (Poulsen, 2008). De mest populære computerspil i dag er således spil, hvor spillerne *har mulighed for at påvirke udformningen* af spillet og være i *interaktion* omkring at skabe og videreudvikle spillet, som fx onlinespillet Mindcraft. Muligheden for at påvirke og være i interaktion betyder, at deltagerne får et større ejerskab til processen, fordi de oplever, at deres valg og handlinger har betydning for, hvordan spillet udformer sig – og det er noget, der øger deres motivation og engagement. Dermed ikke sagt, at computerspil kan løse alle problemer omkring motivation og læring i uddannelsessystemet. Erfaringer fra sociale og digitale teknologier viser imidlertid, at der rent læringsmæssigt er nogle store potentialer i forhold til at øge mulighederne for påvirkning og medbestemmelse – men at det kræver, at eleverne får reelle muligheder for at være medskabere af deres læreproces.

Det at være medskaber er imidlertid også en *kompetence*, som eleverne skal lære. Netop fordi der i dag er mindre fokus på at give eleverne autonomi og medbestemmelse, så er det også kompetencer, som eleverne kan have svært ved at udvise i en uddannelsessammenhæng. Mange elever er i dag vant til, at lærerne styrer og regulerer undervisningen - og kan derfor have svært ved selv at være styrende. En forudsætning for at kunne udvise autonomi er derfor, at eleverne får mulighed for at træne og udvikle deres evne til at tage valg og tilrettelægge deres læreprocesser og uddannelsesforløb (Sørensen m.fl., 2013). Fx ved gradvist at tage større og større valg og have mere og mere indflydelse. Meget tyder på, at det også er kompetencer, der vil være efterspurgt på fremtidens arbejdsmarked. Afgørende kompetencer i forhold til at være i være innovativ og udvikle nye produkter er således netop, at man er i stand til at være medskaber og påtage sig aktørskab (Sørensen m.fl., 2013).

Et supplerende spørgsmål er her, *hvad* det er, elevernes skal inddrages i. Der kan således være stor forskel på, om det er valg af fagligt stof, valg af undervisningsformer eller sammensætning af grupper, som eleverne skal inddrages med. Alle former for elevinddragelse er mulige i gymnasiet i dag, men det er forskelligt hvor ofte det sker. Ågård (2014) skriver således, at selv om det i alle gymnasiale bekendtgørelser er skrevet ind, at eleverne skal have indflydelse på det faglige stof, så er det meget forskelligt, i hvilket omfang det sker.

Tilsvarende er det heller ikke sikkert, at eleverne er enige om, hvordan de vil inddrages, og hvad inddragelse betyder for elevernes læring og motivation. Ågård peger her på amerikansk forskning der viser,² at især de fagligt dygtige elever lægger vægt på, at læreren udfordrer dem og inddrager dem aktivt i undervisningen, mens de elever, der oplever faglige vanskeligheder i forhold til skolen lægger mest vægt på følelsesmæssig og faglig støtte fra læreren (2014).

En anden indgangsvinkel til elevinddragelse er at have fokus på elevinddragelse på klasseniveau, hvor man arbejder med at styrke klassen som et demokratisk fællesskab, hvor eleverne har respekt for hinandens forskelligheder, og hvor eleverne trænes i at følge demokratiske spilleregler og arbejde for, at læringsfællesskabet fungerer for alle (Amondo, 2014).

² Der refereres til den amerikanske forsker Kathryn R. Wentzel

OPSUMMERING

Klasserumsledelse:

Begrebet bruges bredt i forhold til lærerrollen og lærerens virke. Der bliver typisk skelnet mellem adfærdsledelse og læringsledelse, hvor den første form har fokus på regler, rammer og høj lærerstyring og den sidste på at facilitere elevernes læreproces, sådan at alle elevers læring understøttes bedst muligt. Nyere forskning i forhold til klasserumsledelse peger især på relationsdannelse som en central opgave og herudover på lærerens rolle i forhold til at skabe en fagligt og socialt inkluderende klasserumskultur. Læreren får dermed en aktiv rolle som kulturskaber.

Elevinddragelse:

Elevinddragelse har tidligere været et centralt element i opbygningen af nordiske uddannelsessystemer, men er i de senere år trådt i baggrunden i den pædagogiske debat og udvikling. Udover at man, ved at arbejde med elevinddragelse, styrker og understøtter elevernes 'myndiggørelse' og demokratiske deltagelse, så kan involvering og medbestemmelse i forhold til form og indhold også virke motiverende, fordi eleverne herigennem får mulighed for at skabe subjektiv mening og relevans i forhold til det faglige indhold. Derigennem udvikler de en egen drivkraft i forhold til læreprocessen. Forskning på området peger på, at elevinddragelse er en kompetence, der skal læres og trænes ikke mindst fordi mange elever er vant til at læreren styrer og regulerer undervisningen.

Formål med følgeforskningen

Det tematiske omdrejningspunkt for følgeforskningen har været rettet mod at afdække, hvordan gymnasierne kan arbejde med at rammesætte og understøtte den socialisering/kultur, der sker i klasserummet med henblik på at øge elevernes motivation og deltagelse, og derigennem også deres læringsudbytte og de studiekompetencer, de tager med sig fra gymnasiet. Undersøgelsesspørgsmålene, som følgeforskningsprojektet har taget afsæt i, er:

- Hvordan og i hvilket omfang medvirker de konkrete udviklingstiltag til at øge de involverede elevers motivation og deltagelse samt deres sociale og faglige integration? Hvilke konkrete forandringer og forbedringer kan dokumenteres?
- Hvilke tiltag virker overfor hvilke elever? Hvordan balanceres forskellige hensyn i forhold til at skabe motivation og læring hos alle elever?
- Hvilke anbefalinger kan der formuleres på baggrund af udviklingsprojekterne i forhold til, hvordan gymnasier kan arbejde med klasserumsledelse og elevinddragelse?

Følgeforskningsprojektet har fulgt udviklingsprojekterne gennem hele deres forløb og skal herigennem bidrage til at:

- Kvalificere projekternes videngrundlag, design og forandringsteori, herunder sikre at de tager afsæt i eksisterende viden på området. Dette er blandt andet sket gennem afholdelse af en startskonference og to arbejdsseminarier. Aktiviteterne er organiseret gennem et skolenetværk, faciliteret af Århus Statsgymnasium, hvor alle syv skoler deltog. Se mere på netværkets hjemmeside: www.aasg.dk/om-skolen/skolenetvaerk/
- Samle data ind undervejs, der har kunnet belyse, hvordan de forskellige indsatser har medvirket til at øge elevernes motivation og deltagelse samt deres faglige og sociale integration.
- Samle og analysere viden på tværs af de forskellige projekter, der har kunnet danne grundlag for udvikling og spredning af tiltag med dokumenterede effekter til andre gymnasiale uddannelser.
- Formidle og afrapportere viden fra projekterne, der fremadrettet kan anvendes i den fortsatte udvikling af gymnasieundervisningen samt i forberedelsen af politiske processer i forhold til de gymnasiale uddannelser.

Beskrivelse af undersøgelsesmetoder

Metodisk er følgeforskningen primært blevet grebet an fra tre vinkler: deltagerobservation, interviews og spørgeskemaundersøgelse. Derudover er der blevet indsamlet dokumenter og referater fra arbejdsseminarer undervejs i processen, ligesom udviklingsprojekternes egne rapporter indgår som del af det samlede datamateriale.

Den kvalitative del af undersøgelsen blev gennemført i foråret 2014, hvor vi besøgte de syv udviklingsprojekter. På daværende tidspunkt var der en til to måneder tilbage af projektperioden. Følgeforskningsprojektet giver dermed et situationsbillede af en bestemt fase af projekterne, omend det er vores indtryk, at de mønstre og tendenser, vi har indkredset i forbindelse med forskningen, også gør sig gældende på et mere generelt plan. Fire af besøgene var af to dages varighed, og tre besøg var af en dags varighed. Der blev brugt mellem en halv og en hel dag på deltagerobservation af undervisningen, hvor vi observerede nogle af de indsatser, der er foregået, suppleret med den almindelige undervisning. Observationerne blev hver gang fulgt op af et fokusgruppeinterview med fire elever. Eleverne udvalgte med henblik på at kunne repræsentere en bredde i forhold til undervisning og læringsstrategier. Ligeledes foretog vi på fire skoler fokusgruppeinterviews med lærere og ledelsesrepræsentanter. I alt blev 28 elever, 14 lærere og fire ledelsesrepræsentanter interviewet.

Den anden del af følgeforskningen bestod af to spørgeskemaundersøgelser. De fandt sted i november 2013, da udviklingsprojekterne havde kørt i et par måneder, og i november 2014 efter projekterne var afsluttet. Den første spørgeskemaundersøgelse skulle danne et generelt billede af skolerne, og hvilke erfaringer og udfordringer de stod med i forhold til klasserumskulturen og undervisningsmiljøet generelt. Således brugte vi spørgeskemaet som afsæt for at forstå, hvad der er på spil i de forskellige projekter og for at indkredse væsentlige forskelle skolerne imellem. I den anden spørgeskemarunde, der fandt sted året efter, valgte vi at reducere antallet af spørgsmål betragteligt og dykke yderligere ned i de tematikker, vi havde bidt mærke i gennem den første spørgeskemarunde, samt i de problematikker, vi havde indkredset under den kvalitative del af undersøgelsen. Den anden spørgeskemarunde var således ment som en nuancering og en yderligere udforskning af det allerede indsamlede datamateriale. Der blev stillet færre spørgsmål, men til gengæld blev der gået mere i dybden med nogle af temaerne.

Det skal understreges, at selvom nogle af spørgsmålene var identiske i de to spørgeskemaer, vil de ikke blive brugt til at sammenligne elevernes udvikling i forhold til de enkelte indsatser. Det er ikke muligt af flere grunde. For det første spurgte vi overvejende til generelle problematikker – der var således ikke fokus på den enkelte indsats, hvorfor det ikke har været muligt at spore udviklingen tilbage til de enkelte aktiviteter. Derudover var det ikke alle skoler, der havde deciderede projektklasser, hvorfor spørgeskemaet også blev sendt ud til klasser, der ikke deltog i udviklingsprojekterne. Endelig var det ikke de samme elever, der svarede på de to spørgeskemaer. Det skyldes, at nogle klasser havde stor udskiftning, og at nogle af forsøgsklasserne gik på sidste årgang og derfor ikke længere gik på skolen, da den sidste spørgeskemaundersøgelse fandt sted.

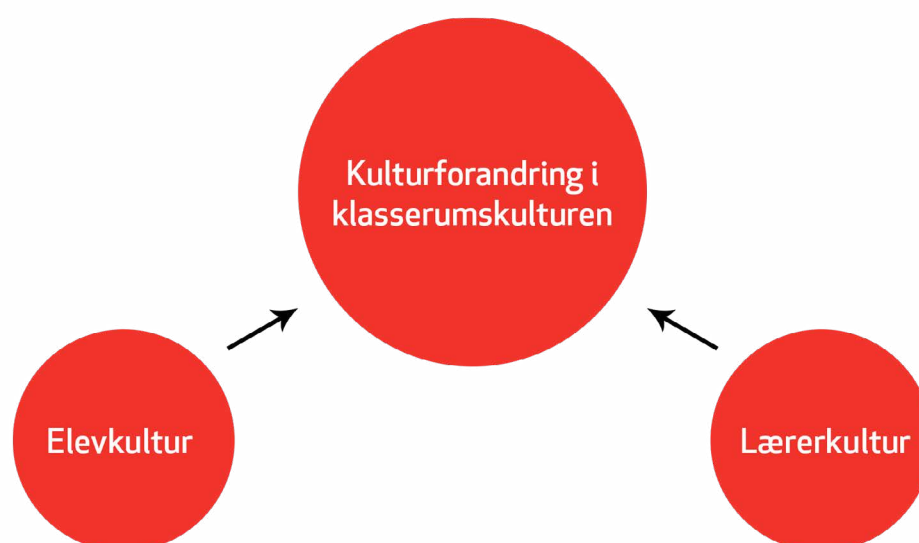
Rapporten vil hovedsageligt være baseret på de kvalitative data, som er den mest omfattende datamængde, men vi vil understøtte og udfordre analysen løbende ved at inddrage data fra spørgeskemaerne.

Præsentation af projekterne

Skolerne er hver især gået ind i projektet med et ønske om at skabe forbedringer i 'klasserumskulturen'. Begrebet klasserumskultur skal i denne henseende forstås bredt, som kulturelle betingelser for undervisningen, og som også indbefatter "de normer, værdier, roller og fremherskende forståelser, der er i en klasse om, hvad det vil sige at gå i gymnasiet, og hvad der kan accepteres som en legitim praksis" (Murning & Hutters, 2014). Forandringsønsket i projekterne er at understøtte elevernes, og klassens, betingelser for læring, og derfor hænger klasserumskultur i denne sammenhæng tæt sammen med et begreb som læringsmiljø.

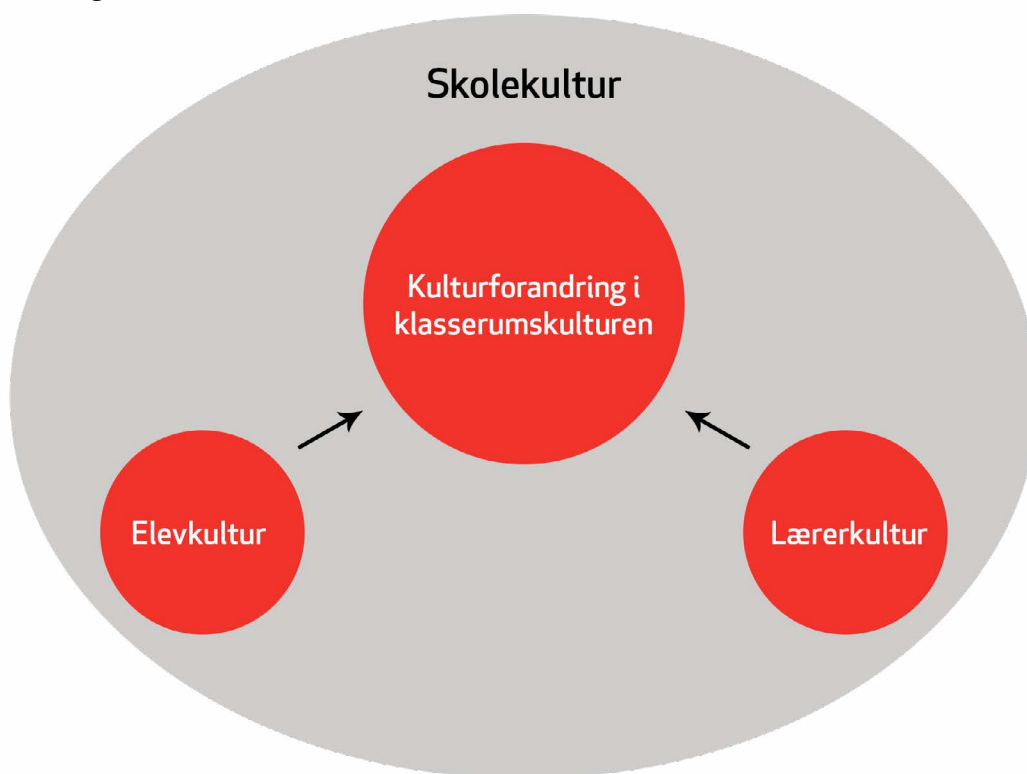
Skolernes forandringsønsker i forhold til klasserumskulturen har vi valgt at illustrere ved at inddele projekternes indsatsområder i to grupper, som på hver sin måde påvirker og er med til at forandre klasserumskulturen (figur 2). Den ene gruppe indsætter retter sig mod elevkulturen og den anden gruppe retter sig mod lærerkulturen. Hvad angår forandringsønsker i forhold til elevkulturen, så kan det for eksempel handle om at arbejde med elevernes vaner eller på anden vis at ændre elevernes praksis og adfærd. Den anden cirkel, hvor indsætterne retter sig mod forandring i lærerkulturen, drejer det sig om nye måder at være lærer på og at tilpasse rollen til de ændrede behov og krav, de møder i arbejdet. Det kan fx være indsætterne i forhold til teamsamarbejde eller måder at reflektere over egen praksis.

Figur 2:



På længere sigt er det meningen, at udviklingsprojekterne og indsatserne skal føre til forandringer i skolens kulturelle praksis. Forandring i skolens kulturelle praksis kan betegnes som det grundlæggende værdisæt for skolen og den måde, man 'gør gymnasium'. Det vil sige skolens logikker og strukturer. Det er illustreret ved den grå cirkel baggrunden af figur 3.

Figur 3:



I flere af projekterne er der således planlagt implementering og spredning ind i forhold til resten af organisationen og sammentænkning med skolens værdisæt, omend det ikke er hovedfokus i projektperioden.

Modellen skal ses som en grafisk illustration over projekternes organisering, og den måde, skolerne gennem indsatserne forsøger at skabe en forandring i klasserumskulturen. I den følgende gennemgang vil vi præsentere skolernes projekter et ad gangen, og i slutningen af hver præsentation vil vi give eksempler på, hvordan de enkelte projekters indsatser kan placeres i forhold til modellen og arbejdet med henholdsvis lærerkulturen og elevkulturen. Det skal nævnes, at i modellen er udeladt andre mulige forhold, der kan påvirke klasserumskulturen - fx kulturelle input fra samfund, interessefællesskaber og familie – om end nogle af disse

forhold er indlejret i både elevernes og lærernes kulturelle praksisser, og derfor påvirker klasserumskulturen indirekte. I stedet holder vi os til de parametre, som har direkte relation til hverdagen på gymnasiet og undervisningen og etableringen af et inkluderende læringsmiljø, da det er de dimensioner, der har været fokus på gennem indsatserne.

På sporet, Kongsholm Gymnasium og HF

Projektet 'På sporet' finder sted på Kongsholm Gymnasium og HF. I den pågældende forsøgsklasse har næsten alle elever 'gymnasiefremmed baggrund', hvilket har konsekvenser for det faglige niveau i klassen. Herudover er 65 % af eleverne i klassen to-sprogede, hvilket i forhold til denne gruppe elever betyder, at mange har brug for ekstra støtte i forhold til især det skriftlige arbejde. I udviklingsprojektet har forandringsønsket primært været, at de gennem effektiv klasserumsledelse kunne gå ind og ændre adfærden og øge motivationen blandt eleverne. Indsatserne koncentrerer sig først og fremmest om den del i modellen, der omhandler elevkulturen. Eksempler på indsatser fra projektet er, at de har arbejdet med at indføre regler for brug af it og på andre måder har arbejdet med regler og rammesætning af undervisningen. Men også i forhold til lærerkulturen bliver der sat ind, når lærerne forsøger at etablere et øget samarbejde omkring klassen. Det gør de for eksempel i lærerteamet ved at lave en analyse af klassen, hvor de kategoriserer eleverne ud fra forskellige parametre i forhold til motivation og fagligt niveau.

"Klassen som team – i flow og selvstændiggjort", Frederiksværk Gymnasium og HF

På Frederiksværk Gymnasium og HF har de arbejdet med projektet 'Klassen som team – i flow og selvstændiggjort'. Baggrunden for udviklingsprojektet er, at gymnasiet oplever udfordringer i forhold til at skabe et fagligt stabilt læringsmiljø med en stor gruppe af de elever, der starter på skolen. Det skal tilføjes, at gymnasiet har stor erfaring med at undervise elever fra ikke-boglige hjem, og denne opgave har i mange år været en del af skolens selvforståelse. Men skolen oplever nu et skifte. Elevgruppen er en anden, og skolen oplever, at eleverne ikke nødvendigvis er indstillede på at gå i gymnasiet, bare fordi de starter i 1. g. Lærerne føler derfor et stort behov for at udvikle sig pædagogisk for at kunne møde eleverne. Konkret ønsker projektgruppen at nå denne meget sammensatte elevgruppe, få eleverne til at arbejde sammen og selvstændiggøre dem i læreprocessen. Denne del af indsatserne retter sig mod elevkulturen. Samtidig eksperimenterer lærerne i projektgruppen i forhold til udvikling af lærerkulturen. Det gør de blandt andet ved at observere hinandens undervisning, give hinanden feedback og få et fælles sprog for det, de gør.

"Lektieintegreret HF", Nykøbing Katedralskole

Udfordringen for Nykøbing Katedralskole er, at HF-eleverne ofte møder uforberedte til undervisningen i en grad, så det på kort sigt resulterer i frustrationer og manglende deltagelse og på længere sigt begrænset udbytte både fagligt og i forhold til elevernes studiekompetence. Skolen har tidligere haft positive erfaringer med enkelte læreres individuelle eksperimenter med lektieintegreret HF, og har derfor besluttet at forsøge sig med det i større omfang og på mere systematisk vis. Hypotesen er, at når eleverne starter undervisningen fra samme udgangspunkt – dvs uforberedte – så forsvinder de frustrationer både lærere og elever ellers oplever som følge af manglende forberedelse. Ydermere giver læreren mulighed for at komme tættere på den enkeltes læreproces. I det projekt, som Nykøbing Katedralskole har søgt støtte til, arbejder de med at udvikle det nye læringsmiljø, der opstår som følge af den nye struktur, herunder at identificere og udvikle de ændrede lærer- og elevkompetencer, det forudsætter for at kunne arbejde med den nye struktur. Forandringsønsket hos Nykøbing Katedralskole ligger i både lærer- og elevkulturen, men har også tråde til skolekulturen, da projektet på sigt kan blive en fast del af den måde, de organiserer uddannelse.

"Betydningsfuld læring", Gribskov Gymnasium:

Projektet på Gribskov Gymnasium fandt sted på en studieretning, hvor de generelt oplever nogle udfordringer i forhold til motivation og deltagelse. Forsøgene er foregået i en 3.g-klasse, hvor udfordringen, ifølge klassens lærere, er, at eleverne som udgangspunkt er interesserede, men ikke bogligt erfarne. Projektet bygger videre på et længerevarende projekt i klassen, der har strakt sig over alle tre gymnasieår, og som går ud på, at eleverne i en stor del af timerne har arbejdet med gruppe- og teamorienteret undervisning som middel til en stærk klasserumskultur samt med individuelle læringsmål i form af fortløbende selvevaluering. Processen omkring gruppe-/teamsamarbejde er blevet justeret undervejs og bliver brugt i de forskellige fag i større eller mindre udstrækning. I forhold til lærerkulturen er målet i projektet at finde nye måder at agere som klasserumsleder, der passer bedre til mål, krav og forventninger fra både skole, elever og omgivende samfund. Forventningen er, at lærerne kan påvirke elevkulturen, når de introducerer eleverne for nye samarbejdsformer og herved understøtter elevernes selvstændighed i undervisningen.

"Klasserumsledelse og læring", Næstved Gymnasium og HF

På Næstved Gymnasium og HF har både lærere og elever gennem interne evalueringer givet udtryk for, at de ønsker forandring i læringsmiljøet, og at blandt andet lærerens rammesætning

af undervisning skal i fokus. På skolen valgte de derfor at have klasserumsledelse som et fælles indsatsområde for hele lærerkollegiet, hvor der i dette skoleår er blevet oprettet to pilotklasser. Erfaringerne skal næste skoleår spredes til resten af skolen. Der er fem involverede lærere. Formålet er dels øget motivation hos eleverne fx mindsket fravær, øget aktivitet og læring og dels større bevidsthed hos lærerne omkring strukturer og redskaber ved klasserumsledelse. De to pilotklasser er meget forskellige – hvor den ene klasse, 2.g-klassen, er meget pligttopfyldende, med en gruppe meget tilbageholdende elever, så er 1.HF-klassen mere livlig og med en gruppe fagligt svage elever. Indsatserne omkring klasserumsledelse er derfor vidt forskellige i de to klasser. Forandringsønsket ligger på Næstved Gymnasium og HF primært i forhold til lærerrollen og lærernes måde at agere som klasserumsleder.

"Gymnasielærer – er det bare noget man er?", Århus Statsgymnasium

Ovenpå en række strukturelle forandringer, der rakte ind i lærernes hverdag, tog ledelsen på Århus Statsgymnasium initiativ til et projekt, hvor de fokuserede på pædagogik og deres identitet som gymnasielærer, deraf navnet på projektet: "Gymnasielærer – er det bare noget man er?". Ønsket var, at skolen udviklede sig pædagogisk i fællesskab, og projektet omfatter derfor alle skolens lærere, således at alle er involveret, men ikke nødvendigvis i samme del af projektet. Hver lærer har meldt sig på et ud af fem spor. De fem spor er: 'Supervision', 'evalueringsstrategier', 'teamledelse', 'it i undervisningen' og 'læreren som vejleder i AT og SRP'. Lærerne har brugt operation dagsværk-dagen til projektet, og ellers har de løbende haft møder i sporene. Forandringsønsket for Århus Statsgymnasium har primært været fokuseret på lærerkulturen og lærernes refleksion og udvikling af deres identitet som gymnasielærer. Herudover er det også meningen, at projektet skal kunne være med til at skabe nogle fælles pædagogiske værdisæt og har, ikke mindst fordi ledelsen har været initiativtager til projektet, også muligheder i forhold til at skabe forandringer i skolekulturen. Dette projekt adskiller sig fra de andre, i og med at de ønsker at starte forandringen i lærerkulturen og skolekulturen, mens forandringerne og forankringen i forhold til elevkulturen er det langsigtede projekt. Således ved eleverne ikke, at der finder et projekt sted, og der er kun få aktiviteter i undervisningen, der har relation til projektet.

"Aktionslæringsprojekt om klasserumsledelse", Aalborg Tekniske Gymnasium

Projektet er første skridt i skolens mål om næste år at arbejde med et fælles indsatsområde: Klasserumsledelse. Deres hypotese er, at hvis et team samarbejder om klasserumsledelse og teamets læring om det, så kan de få mere engagerede og motiverede elever. Skolen har tidligere

haft gode erfaringer med at arbejde med klasserumsledelse, og de har derfor besluttet at arbejde mere strategisk med det og som noget der praktiseres i fællesskab. Projektet har forløbet som et pilotprojekt, hvor tre teams på skolen har været pilotteams, og hvor det er meningen at processen næste år skal spredes til resten af skolen, med de tre teams som inspirations-og erfaringsteams. Metoden de bruger er aktionslæring, som kort fortalt går ud på, at teamet selv vælger et indsatsområde i forhold til klassen, hvorefter de vælger forskellige aktiviteter, der afprøves i undervisningen. Aktiviteterne skal ikke nødvendigvis føre til blivende forandringer, men er i stedet afprøvninger, der danner afsæt for et fælles sprog og en mere åben samarbejdskultur i teamet. Indsatserne der bliver sat i gang er rettet både mod elevkulturen i kraft af de pædagogiske tiltag, der bliver afprøvet. Samtidig er der også fokus på forandring i lærerkulturen og lærernes måder at samarbejde omkring pædagogiske forandringsprocesser. Endelig retter det overordnede forandringsønske på Aalborg Tekniske Gymnasium sig mod skolekulturen og ønsket om at skabe en fælles forståelse og forudsætninger for at udøve klasserumsledelse.

Erfaringsopsamling fra arbejdsseminarer og kontakter til skolerne

De syv udviklingsprojekter har været organiseret i et skolenetværk faciliteret af Århus Statsgymnasium. Følgeforskningen har deltaget i netværkets aktiviteter og har i løbet af projektperioden bidraget med procesværktøjer og vidensinput. Formålet med netværket er, at:

- tilføre skoleprojekterne viden om erfaringer fra lignende projekter
- sikre løbende erfaringsudveksling og gensidig inspiration mellem de deltagende skoler
- inddrage skolerne ved tilrettelæggelsen af den forskningsbaserede analyse af projekternes resultater.

(Funktionsbeskrivelse for skolenetværket)

I løbet af projektperioden er skolerne mødtes i netværket tre gange på Århus Statsgymnasium - på en opstartskonference og på to arbejdsseminarer. Udover de fysiske møder er der blevet oprettet en hjemmeside, hvor de deltagende skolars projektbeskrivelser, rapporter samt dokumenter og beskrivelse fra netværkets aktiviteter kan findes (www.aasg.dk/om-skolen/skolenetvaerk/).

Opstartskonferencen fandt sted i september 2013. Formålet med dette møde var at sætte en fælles dagsorden for arbejdet i netværket, herunder diskutere formål med netværket og deltagernes rolle. Derudover blev skolernes præsenteret for en model, en såkaldt forandringskæde, som blev brugt til at skabe sammenhæng mellem projektets forandringsønske, projekternes indsatser/tiltag samt beskrive tegn på forandring. De enkelte projekters forandringskæder er sidenhen blevet gjort tilgængelige via netværkets hjemmeside.

Figur 4 – Forandringskæde

Aktivitet - Projekt	Hvorfor?	Hvordan?	Ændring?	Tegn på forandring?	Organisering og ledelse	Outcome - Forandring
	<i>Problemstilling og antagelser</i>	<i>Konkrete tiltag</i>	<i>Niveau: Individ, klasse, under- visning, skole</i>	<i>Hvor? Hos hvem?</i>	<i>Hvem har hvilke roller i at skabe forandring?</i>	

På opstartskonferencen var der desuden oplæg fra både forskning og praksis om klasserumsledelse og klasserumskultur ud fra det formål at give skolerne en fælles vidensbase samt inspiration til indsatserne.

Et halvt år efter opstartskonferencen, i januar 2014, fandt det første arbejdsseminar sted. På dette tidspunkt var projekterne godt halvvejs i processen. Netværket blev her præsenteret for endnu et vidensoplæg om klasserumsledelse, samt præsentation af resultaterne fra den første kvantitative undersøgelse. Derudover brugte de mødet til fremlæggelse og diskussion af cases fra projekterne.

Det sidste arbejdsseminar fandt sted i august 2014. Projektperioden var nu afsluttet, og dagsordenen for mødet var derfor den forestående rapportskrivning. En del af dagen var derfor sat af til at dele erfaringer og resultater. Derudover var der oplæg fra følgeforskningen med en præsentation af de foreløbige resultater, samt et oplæg af Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, der gav et bud på, hvad der fra elevernes perspektiv kendetegner et godt læringsmiljø.

Projekternes slutrapporter er blevet indsendt til Undervisningsministeriet i november 2014 og er ligeledes blevet sendt til følgeforskningsgruppen samt offentliggjort på www.aasg.dk/om-skolen/skolenetvaerk/. Slutrapporterne indgår, sammen med det øvrige materiale fra netværket, som en del af denne rapport's samlede empiri.

Analyse

Analysen falder i tre dele. I den første del tegner vi et tværgående billede af skolerne og de pædagogiske forudsætninger og udfordringer, der gør sig gældende i forhold til læringsmiljøet, elevstrategier og lærerrollen. Her trækker vi på nogle af de teoretiske perspektiver, vi introducerede i indledningen. I den anden del af analysen vender vi os mod udviklingsprojekterne og sætter spot på, hvilke resultater og erfaringer de har frembragt i forhold til klasserumsledelse og elevinddragelse. I den sidste del fokuserer vi på selve processen omkring projekterne og belyser projekternes forandringspotentialer og organisatoriske forankring.

Analysedel 1: Skolernes forudsætninger og udfordringer

I dette afsnit vender vi os mod en beskrivelse af den samlede kontekst, projekterne er sat i gang indenfor, det vil sige de syv skoler og deres forskellige udfordringer og problemstillinger i forhold til at etablere et godt læringsmiljø, som her danner udgangspunkt for igangsættelse af arbejdet med klasserumsledelse og elevinddragelse. Vi vil bevæge os ind i denne kontekst gennem fire temaer, som fra hvert deres perspektiv belyser skolernes problemstillinger og udfordringer, men også de erfaringer og forudsætninger de har i forhold til at arbejde med klasserumsledelse og elevinddragelse. Formålet er, at de fire temaer skal kunne skitsere den scene som projekterne omkring klasserumsledelse og elevinddragelse udspiller sig på. På denne scene er der både fællestræk, men også forskelle, der viser bredden af de udfordringer, der findes på skolerne.

Det første tema er *klasserumskulturen* på de syv skoler. Her undersøger vi, ud fra skolernes egne beskrivelser, hvad der karakteriserer klasserumskulturen på skolerne og hvilke udfordringer de oplever. Her trækker vi både lærer- og elevperspektiver ind. Det næste tema er *lærerrollen* og de forandringsprocesser lærerne oplever på skolerne i forhold til deres praksis sammen med eleverne. Det tredje tema er *elevstrategier*. Her skitserer vi elevernes tilgange til undervisning og læring og fremhæver tre forskellige tilgange til læring. De tre tilgange/strategier er baseret på tværgående træk fra interviews og observationer i klasserne. Det sidste tema er *undervisningsformer*. Her skitserer vi syv forskellige elementer, som ud fra elevernes perspektiv, karakteriserer 'den gode undervisning'.

Klasserumskulturen på de syv uddannelser

I projektansøgningerne bliver skolernes forandringsønske hovedsageligt begrundet med, at gymnasiet som institution er i forandring, og at lærerne pædagogisk står overfor nogle nye udfordringer, hvor normen i forhold til 'det at være gymnasieelev' forandrer sig og udfordrer klasserumskulturen. Konkrete tegn på udfordringerne i klasserumskulturen viser sig for eksempel, ifølge lærere og ledelse på skolerne, ved, at eleverne ikke forbereder sig eller ikke deltager i undervisningen. En ledelsesrepræsentant på et af gymnasierne fortæller således:

”Vi kan ikke stå med en 1. HF eller 1.g den første periode af introforløb og forvente at de dér, som man egentlig godt kan tænke som elementære ting, at man har læst lektier og man kommer til tiden, og at det er ens eget ansvar at få kastet de skriftlige opgaver ind og sådan noget. Altså alt det der, det eksisterer slet ikke”

Netop fordi elevernes faglige og sociale forudsætninger for at starte i gymnasiet har ændret sig, har det for flere af de deltagende skoler betydet, at de især i starten af uddannelsen, arbejder særligt meget med at tydeliggøre rammer og forventninger til eleverne for derigennem at kunne få skabt et fungerende læringsmiljø.

Også i interviews med eleverne træder problemstillingen i forhold til faglighed og forventninger til deltagelse tydeligt frem. Eleverne fortæller, hvordan det fra deres perspektiv kan virke uoverskueligt at lave lektier, hvilket kan have den konsekvens, at der slet ikke bliver lavet noget, som denne 1.g-elev fortæller:

”Altså, jeg laver ikke, for eksempel i historie, der laver jeg aldrig lektier, fordi vi får sådan syv kapitler - ej okay, det gør vi ikke - vi får sådan 10 sider for, vi skal læse. Og så har vi fået sådan nogle papirer, hvor der er nogle ting, vi skal lægge mærke til ved hver enkelt side og sådan noget der. Det er alt for meget til, at jeg har motivationen til at begynde på det! Hvis det så bare var nogle få sider, så var det noget andet ik’? Men, jeg gider det ikke...”

Som eleven fortæller, så kan motivation dale, ”jeg gider det ikke”, når forventningerne overstiger det, hun selv vurderer at kunne overskue. I nogle klasser medvirker det til, at der blandt eleverne opstår en form for modstand eller modkultur. Især lærerne på HF-uddannelsen giver udtryk for, at de oplever en gruppe unge, der både fagligt og socialt har svært ved at falde til, og som heller ikke deltager aktivt i undervisningen. Lignende udfordringer er også til stede på HTX og STX, men her er der større bredde samlet set og udfordringerne fremstår knapt så massive.

Derudover fortæller lærerne, at de oplever at bredden i elevgruppen er blevet større, og at det giver udfordringer i forhold til at finde pædagogiske metoder, der favner de forskelligartede behov. Det kan både være en faglig spændvidde i den enkelte klasse, men også fra klasse til klasse oplever de store forskelle:

”Og der kan man jo også sige, at det er jo forskellige ting vi gør i 2.d og i 1.p (...) D’erne skal nok få hue på, det kan være vi kan gøre noget ved deres gymnasieglæder og måske en lille smule ved snittet, men hos p’erne, der er det jo ”make or break”. Der er der jo noget i forhold til fravær og frafald, hvor man virkelig kan gøre stor forskel.”

Netop på grund af lærernes udfordringer i forhold til at rumme en stadig mere heterogen elevgruppe er der på skolerne øget fokus på at skabe sammenhæng mellem det faglige og det sociale og dermed tænke mere helhedsorienteret i forhold til skolens opgave. Arbejdet sker især i de første måneder af uddannelsen, hvor lærerne bruger tid på sociale arrangementer, hytteture mv. Dette fokus på trivsel bliver vel modtaget blandt eleverne, som giver udtryk for, at hytteture og andre introduktionsforløb har stor betydning for deres oplevelse af at høre til. I det hele taget understreger eleverne, at de har behov for et trygt miljø, og at det ofte har en stor betydning ikke kun for deres personlige trivsel, men også for deres deltagelse i timerne, som i dette eksempel, hvor en elev fra 2.g fortæller:

”Det er meget dette der med, at man føler sig tryk nok til at sige noget. At man hele tiden respekterer hinanden og hinandens meninger og holdninger og hvad man siger, og der ikke bliver grint af en nede bagved eller i siden, eller man får en eller anden rap kommentar, fordi man siger noget forkert eventuelt. Altså så der ligesom også er plads til at dumme sig, uden at man bliver gjort til grin. Det gør rigtigt meget, tror jeg.”

Selvom dette billede varierer fra klasse til klasse, så viser både interviews og spørgeskemaundersøgelser, at der på de deltagende skoler er nogle udfordringer i forhold til at skabe et rummeligt og inkluderende læringsmiljø. Således hørte vi både på skolebesøgene

og i interviews med lærere og elever fortællinger om elever, der 'ødelægger det for de andre' eller 'som ikke hører til'. I spørgeskemaundersøgelsen blev der spurgt specifikt ind til denne problematik. Her svarer mellem en tredjedel og halvdelen af eleverne 'ja' til spørgsmålet om, hvorvidt der er elever, der ikke bør gå der.¹ Tilsvarende svarer omkring halvdelen af eleverne, at der i deres klasse 'er nogen, der er udenfor fællesskabet' og op mod to tredjedele af eleverne oplever, at deres klasse er klikeopdelt.²

OPSUMMERING

Klasserumskulturen på de syv skoler

Klasserumskulturen på de syv skoler er ifølge lærere og ledelse præget af, at en stadig større gruppe af eleverne ikke har de sociale og faglige forudsætninger, der er brug for i forhold til at kunne deltage i undervisningen. Denne udfordring understreges af, at eleverne udgør en heterogen sammensat gruppe, hvor elever i de enkelte klasser har vidt forskellige forudsætninger for deltagelse, og det gør det derfor vanskeligt for lærerne at nå alle elever. Fra elevperspektiv ser vi udfordringer i forhold til etablering af en socialt tryk klasserumskultur. Klikedannelse er et af de konkrete tegn på et potentielt utrygt læringsmiljø, som kan have negativ betydning for elevernes deltagelse i undervisningen.

LÆS MERE OM KLASSERUMSKULTUR

Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab: En etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Syddansk Universitet. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

Hutters, C., & Murning, S. (2013). Klasserumsklima som betingelse for elevernes læring i gymnasiet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 45-54.

¹ En tredjedel i 2013 og halvdelen i 2014

² 49% i 2013 og 69% i 2014

Forandring i lærerrollen

Når det sociale og faglige knyttes sammen i læringsmiljøet, så betyder det for lærerrollen, at den ikke alene udvides og bliver mere socialiserende i sin funktion, men det betyder også, at lærerne ofte opererer i en balancegang mellem det faglige indhold på den ene side og det sociale miljø i klassen på den anden. Som denne lærer fortæller, må man som lærer kunne afkode kulturen i den enkelte klasse, og samtidig være opmærksom på, at klassens behov kan variere fra time til time:

”-altså, vi skal også sørge for, at der finder noget fagligt sted, selvom det er en vanskelig klasse, som har rigtig mange andre dagsordener, og også meget belastet socialt, har mange ting der kører der. Så tænker jeg altid, trivsel-faglighed eller faglighed-trivsel. Jeg ved det ikke helt altid, hvad jeg kommer ind til. Og nogle gange har jeg virkelig en plan om, at det er en faglig time vi skal køre, men så sker der en hel masse, som gør, at jeg er nødt til bytte om på de to, ikke?”

De udfordringer, som lærerne møder i klasserne i forhold til at skabe en positiv klasserumskultur, hvor både det sociale og det faglige miljø fungerer, spænder vidt. I den ene ende af spektret ser vi, hvordan lærerne oplever udfordringer i forhold til at få eleverne til at lave lektier og være forberedt i timerne. Hos nogle af eleverne oplever lærerne så stor sårbarhed, at det er svært at rumme ny faglig viden. Disse elever har brug for grundlæggende støtte på det personlige plan, hvilket må tænkes med ind i undervisningen. I den anden ende af spektret ser vi klasser med en fagligt ambitiøs kultur, men hvor eleverne agerer så konkurrence- og præstationspræget, at det har konsekvenser i forhold til elevernes trivsel og samarbejde. På trods af denne store spændvidde er der i empirien også nogle fællestræk, der går på tværs. Vi peger her på tre opmærksomhedspunkter, som i forhold til de syv skoler, fremstår som særligt vigtige, når man som lærer skal være med til at skabe en positiv klasserumskultur:

- Lærersamarbejde
- At sætte rammer – og at give slip på rammerne
- Relationen til eleverne

God klasserumskultur kræver godt lærersamarbejde

Hverdagen på gymnasierne er opdelt i mange små tidsintervaller for både lærere og elever. Derfor er en af de helt store udfordringer i forhold til lærerrollen, at den tid, som læreren tilbringer med klassen, er afgrænset og ofte også usammenhængende. Det store flertal af lærerne i undersøgelsen fortæller, at som det er nu, savner de samarbejde med kolleger i forhold til undervisningen og pædagogiske tiltag. I samtaler og interviews med lærere og ledere fremgår det derfor også tydeligt, at en af de vigtigste faktorer til at opbygge et godt læringsmiljø, er at lærerne etablerer et samarbejde om de enkelte klasser. Det kan være i forhold til at lægge en fælles strategi overfor en klasse, eller i forhold til løbende at følge op på regelsættet i en klasse, som denne lærer fortæller:

”-klasserummet er noget man arbejder sammen om. Det er ikke noget den enkelte lærer skal forsøge at stable på benene fra gang til gang.(...) det nytter ikke noget, at der er et regelsæt i én time, og et andet i en anden, fordi så taber man lidt, tror jeg, men at der er sådan en, i hvert fald, at der er plads til forskellighed, men der er samtidig også et fælles fodslag.”

Hvor samarbejdet, som i ovenstående citat hovedsageligt handler om at sætte fælles regler og rammer for den enkelte klasse, så fortæller en lærer fra et andet gymnasium, hvordan de arbejder med at lægge fælles pædagogiske strategier i forhold til de enkelte klasser, og hvor særlige udfordringer i klassen løftes i fællesskab af lærerne:

”Altså, der kommer sådan nogle elementer frem, som så.. som bliver pejlemærker for lærergruppen, og det synes jeg i hvert fald nogle klasser, det har fungeret rimelig fornuftigt, at man ligesom har en fælles enighed om hvad er det for nogle særlige udfordringer, der måtte være for den her klasse, ikke? Hvor er det, man skal være særlig opmærksom (...) er det koderne, de ikke forstår, eller er det noget med at give fælles beskeder, eller hvad er det for nogle ting, der ligesom er på spil i klasserummet, som vi kan tage os af som lærergruppe.”

At sætte rammer – men også give slip

Et andet tværgående fokuspunkt i forhold til forandring af lærerrollen er at kunne hjælpe 1.g/HF i overgangen fra grundskole til gymnasium. Lærerens rolle består her i at være med til at sætte nogle tydelige rammer op i forhold til forventninger til eleverne, som i dette eksempel, hvor en lærer fortæller om sine erfaringer i den henseende:

”-man har da tit, i hvert fald hvis man er ny lærer, nogle store forventninger om, hvad de kan, når de kommer der. Nu er de gået ud af 9. klasse på den anden side af vejen, og så kommer de herover seks uger efter, så kan de både sætte tingene i rigtige mapper og de kan skrive noter og sådan nogle ting, men det lærer de jo ikke i løbet af den sommerferie (...) altså vi skal helt ned på en forventningsafstemning om, hvad er det vi kan forvente, at de kan mestre, når de kommer til os ”

En måde at håndtere dette på, og som går igen i alle udviklingsprojekterne, handler om at sætte nogle klare og tydelige rammer for, hvad der forventes i undervisningen. Dette arbejde er mange gange inspireret af konkrete pædagogiske metoder, fx classroom management-metoder, hvor lærerne har stor styring og samtidig er meget tydelige i forhold til mål og indhold i undervisningen, som i dette eksempel fra en HTX-lærer:

”Ja, men det er også der, hvor jeg ser, at når man sætter de der klare rammer i klasserummet, så synes jeg, at eleverne både bliver mere fokuserede, men også mere rolige, fordi at de ved lige præcis hvor rammerne de går hen, og så kan de arbejde inden for det (...) fordi der netop er så mange forstyrrende elementer for vores elevgrupper i dag, tror jeg, at de har... De trives rigtig godt, når de har de her rammer her”

Det at sætte rammer bliver dog af lærerne også beskrevet som en balancegang, der skal ses i forhold til, at eleverne også i løbet af gymnasiet skal tilegne sig gradvis større studiekompetence og derfor selvstændighed, som denne lærer fortæller:

“Men jeg synes man kommer til at bevæge sig i et dilemma ikke? Fordi på den ene side så kan man nemlig høre eleverne sige: “Majbritt, sæt reglerne op for mig” (...) men på den anden side så skal de også lære at blive, en vis del af vores elever skal jo ud at tage en længere videregående uddannelse, og der bliver altså ikke stillet regler op for dem, så det er den der balance mellem at sige: “Skab rammerne for mit liv, eller skal jeg tage ansvar selv?”, og det er, jeg tror, hvis man spørger eleverne, så er de vel næsten delt. Og hvordan agerer man så som lærer i det krydspres, og det synes jeg, det er.”

For lærerne handler det således om at kunne vurdere hvornår og over for hvilke elevgrupper, der er brug for at sætte faste rammer op, så eleverne får nogle gode studievaner. Men samtidig handler det også om at lære eleverne selv at styre denne proces, hvilket gør at læreren må være bevidst om også at løsne op for rammesætningen igen.

Relationen til eleverne

Det sidste perspektiv vi vil trække frem i forhold til lærerrollen er, at lærerens sociale position i klassen ikke altid er en selvfølge. Der er som tidligere nævnt kommet mindre afstand mellem ung og gammel, lærer og elev, barn og voksen, og grænserne for, hvordan vi spiller de roller vi indtager (Sørensen m.fl., 2013). Det betyder helt konkret, at en lærer i elevernes øjne ikke nødvendigvis besidder en autoritet i kraft af sit embede, men at den sociale position som lærer må forhandles – eller vindes – i forhold til eleverne. For at kunne være lærer og gennemføre en bestemt dagsorden, er det ofte nødvendigt at kunne overbevise eleverne om, at man er berettiget til at gøre dette. Generelt for de elever, der blev interviewet i forbindelse med undersøgelsen gælder, at det for dem er vigtigt, at læreren viser oprigtig interesse i dem for at der kan skabes et motiverende læringsmiljø, som denne elev giver udtryk for:

”Det er sådan, altså jeg synes generelt, at vi snakker godt med alle lærerne og føler at alle lærerne, synes vi har lidt for meget krudt i røven, og laver måske lidt for lidt. Men jeg tror alle sammen godt kan lide os. Og, det er behageligt, at de godt kan lide os. (...) Vores [ene] lærer er der ikke rigtig nogen, der er så gode venner med, og man bliver sådan lidt trist i timerne og sådan. Man bliver sådan, årh, det gider jeg ikke. Hvorimod

dem man har det godt med, og dem man godt kan lide, der bliver man meget mere motiveret ik'? Til at lave noget."

Som i dette eksempel, så handler det for eleverne om, at de kan mærke at læreren 'vil dem' og har lyst til at være sammen med dem. Det kan foregå både i undervisningen, men som denne lærer fortæller, så er det også et relationsarbejde, der finder sted i frikvartererne, og som smitter af på undervisningen:

"Altså jeg bruger meget den personlige tilgang, altså jeg er den, der går hen og spørger - også hvis jeg kan se en elev, at der er et eller andet - så hiver jeg eleven til side og spørger. Bruger gerne tid på det i frikvarteret, hvis der også er behov for det, for især i starten at skabe den kontakt. Fordi så ved jeg, at så fungerer undervisningen også. Så har jeg lidt snor der, hvis det er, at jeg lige kan se du sidder og pjanker lidt, så kan jeg lige sige: "Ej nu går vi lige tilbage, husk nu det vi snakkede om", altså. Så det bruger jeg meget. Jeg bruger ikke så meget pisk, men mere den personlige tilgang, det mener jeg man kommer længst med."

For lærere såvel som elever på skolerne gælder således, at de understreger betydningen af at kunne skabe en positiv relation og at denne relation er afgørende og nogle gange en forudsætning for motivation og deltagelse i undervisningen.

OPSUMMERING

Forandringer i lærerrollen:

Lærerne giver udtryk for, at de har behov for nye undervisningsmetoder og tiltag i mødet med eleverne. I denne forandringsproces peger lærerne selv på tre faktorer af betydning. Dels giver de udtryk for, at der er behov for tættere samarbejde mellem lærerne om den enkelte klasse i forhold til at skabe en fælles forståelse af klassen. Derudover peger de på, at det som lærer i højere grad end tidligere er blevet nødvendigt

at rammesætte undervisningen og tydeliggøre forventningerne til eleverne. Endelig træder relationen mellem lærere og elever frem. Læreren besidder ikke nødvendigvis, i elevernes øjne, autoritet i kraft af sit embede, men må være i stand til at opbygge sin position i mødet med eleverne.

LÆS MERE OM LÆRERROLLEN

Sørensen, N., Hutter, C., Katznelson, N. og Juul, T. (2013): Kapitel 9: Opbrud i lærerautoriteten i *Unges motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag

Ågård, D. (2014): *Motiverende relationer. Lærer-elev relationer i gymnasieundervisning*. Systime

Elevstrategier

Efter at have set på hvilke opmærksomhedspunkter, der er i forhold til lærerrollen, vil vi her gå tættere på elevernes rolle i klasserumskulturen og hvilke tilgange og strategier, de udviser i forhold til deltagelse i undervisningen. Når vi her taler om elevstrategier vil det sige både bevidste og ubevidste handlemønstre, der træder frem i forhold til elevernes deltagelse i undervisningen og kulturen i det hele taget, og som blandt andet udspringer af, om eleverne føler sig hjemme i kulturen eller ej. Som tidligere nævnt er en af de problematikker, der fylder meget på de syv skoler, at eleverne af forskellige grunde ikke er socialt og fagligt rustede til at begå sig i gymnasiekulturen. Men også i forhold til elever, der oplever at høre hjemme i gymnasiet, er der udfordringer, især fordi nogle af disse elever ser ud til at lægge for meget vægt på at klare sig godt i undervisningen. I nogle tilfælde tipper denne strategi over og bliver for præstationsorienteret, hvilket kan have konsekvenser i forhold til etableringen af et rummeligt læringsmiljø.

I det følgende vil vi gennemgå tre tilgange til læring og uddannelse, som viser sig særligt tydeligt i empirien. Teoretisk er strategierne inspireret af Trondman, der i sin forskning peger på fire forskellige 'kommunikationsstrategier', som elever benytter sig af i mødet med skolen

(Trondman, 1999). De tre strategier vi har identificeret i materialet skal forstås som en analytisk skelnen, som sjældent vil optræde i rendyrket form. I praksis vil man således kunne se elever, der i forskellige kontekster benytter sig af forskellige strategier for eksempel på grund af faglige interesser.

Præstationsorienteret strategi

Den første elevstrategi, 'den præstationsorienterede strategi', ses hos elever, der primært deltager i undervisningen for at klare sig godt. De er interesserede i at få gode karakterer og derfor er karaktererne¹ afgørende for deres engagement. Således svarer to tredjedele af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen fra 2014, at de i de fleste eller alle timer deltager for at få gode karakterer. En elev uddyber her i interviewet, hvordan dette fokus på at præstere, også kan tage overhånd og gøre noget ved hans motivation for læring generelt:

"... man gør det [deltager i undervisningen] egentlig kun for at få en god karakter. Det synes jeg egentlig lidt selv, at det ligger bare bag i hovedet hele tiden. Og altså det er bare en stressende faktor, der ikke burde være der. Den burde være, at det er sjovt at lære, at det er interessant at lære, og at man er glad for at komme i skole ikke? Og ikke bare for at få en god karakter. "

Som denne elev giver udtryk for, så kan en præstationsorienteret strategi have konsekvenser fx i form af oplevelse af stress, når fokus bliver flyttet fra interessebåret deltagelse til fordel for deltagelse for præstationens skyld. I forhold til denne elevgruppe, kan det være afgørende, at der fra lærerside er særlig opmærksomhed på, om elevernes fokus på præstation gør at selve undervisningen også skifter fokus, fx hvis pensum og eksamenskrav kommer til at fylde i undervisningen på bekostning af de dannelsesmæssige mål med undervisningen.

Læringsorienteret strategi

Blandt eleverne er der, på trods af den præstationsorienterede strategi, også tydelige tegn på, at en stor del af eleverne går i skole, fordi de faktisk synes det er sjovt og interessant at lære. Således havde omkring halvdelen af eleverne i 2014 svaret, at de i alle eller de fleste timer deltager, fordi

¹.Eleverne kunne vælge flere svar. Derfor kan eleverne godt både være drevet af karakterer, men også samtidig have andre intentioner med at deltage.

de synes det er spændende at lære nyt. Også gennem interviews med eleverne fik vi bekræftet dette mønster, som denne HTX-elev, der stiller sig undrende overfor elever, der kan have andre motiver for deltagelse:

“Det lyder underligt, at nogle deltager [i undervisningen] selvom det ikke er interessant, fordi at man har jo selv valgt, at det er der man vil hen. Man har valgt, at ”Det er denne her linje jeg vil på, fordi det er det der interesserer mig”, så det lyder fuldstændigt underligt”

For denne og andre elever, der har en mere læringsorienteret strategi betyder det, at de har et stærkt ønske om at forstå det, der foregår i undervisningen. De har typisk en stor loyalitet overfor selve skolekulturen, hvilket bunder i en følelse af at høre til. Denne loyalitet og oplevelsen af at høre til, vil også betyde, at de, hvis de finder undervisningen meningsløs eller uinteressant, ofte vil arbejde hårdt for at ændre forholdene – enten ved at konfrontere læreren med, at undervisningsformerne ikke fungerer eller komme med forslag til aktiviteter i undervisningen, der kan skabe relevans for eleverne på en eller anden måde (Trondman, 1999). Det hørte vi også flere eksempler på blandt eleverne, som i dette eksempel:

”Blandt andet sagde jeg det også på et tidspunkt til ham [læreren] i klassen: ”Thyge, den her time, der laver vi simpelthen gruppearbejde!” Og der måtte jeg selv, altså virkelig være sådan: ”Det bliver vi simpelthen nødt til, fordi ellers så forstår jeg det ikke.” Og så gav han da også lov til det, men så, timen efter, så er det det samme. Og så tænker man, ”Nå okay, det hjalp ikke noget.””

For læreren betyder det, at i mødet med elever med en udpræget læringsorienteret tilgang til undervisningen handler det om at give plads til elevernes input i forhold til undervisningsformerne. Derudover er det vigtigt at være opmærksom på, at selvom eleverne ikke primært lader sig motivere gennem karakterer, kan en lav karakter opleves som en uretfærdig straf, hvis karakteren bunder i, at eleverne ikke har fået tilstrækkelig hjælp og støtte til at kunne forstå opgaven. Derfor kan det i forhold til denne elevgruppe være særligt vigtigt at

kan mærke, at der fra lærerens side er rummelighed både i forhold til personlige og faglige udfordringer.

Modkulturel strategi

Den sidste elevstrategi, der træder frem, er tydelig blandt de elever, der enten giver udtryk for, at de ikke føler sig hjemme på uddannelsen, eller at de ikke kan se meningen med at lære. Her ser vi især, hvordan der dukker forskellige modstandsformer eller modkulturer frem blandt elever. Forskellige tegn på modstandsformer er elever, der sidder med jakker på, elever, der pakker tasker og bøger ned lang tid før timen er slut, elever der forlader undervisningen, elever der underholder sig med sociale medier eller elever, der afbryder undervisningen eller kommer for sent. I dette eksempel som er et uddrag fra feltnoterne, skal eleverne arbejde selvstændigt, men der foregår mange andre ting:

"Der er summen i klassen, lidt grin og også en, der taler i telefon. En af pigerne læser en besked op fra Facebook. Der lyttes og kommenteres på tværs af klassen. Jonas tager sin madpakke frem. Han pakker en bolle ud af sølvpapiret og går i gang med at spise den. Eigil [lærer], siger, at de ikke må spise i timen. Det er en ny regel. Flere af eleverne i lokalet blander sig i diskussionen. Eigil siger, at det er en regel for hele skolen. "Det værste jeg ved, det er, når regler bliver lavet, bare for at lave dem", siger Jonas og skubber bollen til side. Et øjeblik efter finder han et æble frem. "Der er ingen indflydelse her, det må du godt skrive ned", siger en af eleverne til mig." (uddrag af feltnoter)

Som eksemplet viser, så kan der for denne gruppe elever være konfliktpotentiale forbundet med for eksempel accept af skolens regler og normer, og det kan af eleverne blive tolket som meningsløst og som en regel, der er lavet blot for at irritere eleverne. I modsætning til den læringsorienterede elevstrategi, som vi skitserede før, så har elever i denne gruppe elever ofte en grundlæggende følelse af, at de ikke hører til, hvilket er noget af det, der gør at eleverne forsvarer sig eller ignorerer de krav, der stilles. På den måde kan der skabes en negativ spiral, hvor elevernes adfærd medfører negative reaktioner, hvilket gør, at de bliver bekræftede i deres oplevelse af ikke at høre til i gymnasiekulturen. Eleverne oplever således, som i eksemplet ikke at have indflydelse, men omvendt udviser de heller ikke ansvarlighed og interesse i forhold til det faglige arbejde, hvilket gør at de ikke bliver inddraget yderligere, og læringsmiljøet

bliver præget af sanktioner og fokus på regler. En fjerde elevstrategi, der kan udspringe af den modkulturelle elevstrategi, har udtryk i form af resignation, hvor eleverne ikke yder modstand, men i stedet giver op.

Selvom en større grad af medindflydelse og inddragelse vil være noget af det, der gør, at eleverne oplever et større tilhørsforhold, så kan relationen mellem lærere og elever nogle gange være så præget af konflikter og modstand, så det kan være vanskeligt at etablere et rum, hvor det er muligt at lade eleverne få indflydelse. Derfor kan et første skridt i forhold til denne gruppe elever være, at læreren tager sig tid til at skabe en tillidsfuld relation i klassen, hvor eleverne kan mærke, at der fra lærerens side er rummelighed både i forhold til personlige og faglige udfordringer.

OPSUMMERING

Elevstrategier:

I forhold til elevernes tilgang til undervisning og læring, træder især tre forskellige strategier frem i datamaterialet. Den første strategi har vi valgt at kalde 'præstationsorienteret strategi'. Her er eleverne optaget af at klare sig bedst muligt i undervisningen, hvor fokus på for eksempel karakterer kan komme til at overskygge læringsudbyttet. Den næste elevstrategi er den læringsorienterede. Her er eleverne som udgangspunkt interesserede i at forstå det faglige stof. Hvis deres indsats og dermed læreproces bliver devalueret gennem en dårlig karakter kan det opfattes som en uretfærdig straf. Den sidste strategi ses hos de elever, der har en grundlæggende følelse af 'ikke at høre til' i gymnasiet. Her udvikles i nogle tilfælde en modkulturel strategi, hvor det læringsprojekt, som gymnasiet repræsenterer, mødes af modstand fra eleverne. Vi vil senere samle op på de tre elevstrategier i forhold til elevernes reaktion på de forskellige tiltag.

LÆS MERE OM ELEVSTRATEGIER

Trondman, M. (1999): Skolan och det informella kriget i Kultursociologi i praktiken. Studentlitteratur.

Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab: En etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Syddansk Universitet. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

Kendetegn ved den gode og motiverende undervisning – fra elevernes perspektiv

I spørgeskemaundersøgelserne blev eleverne ud fra en række valgmuligheder spurgt, hvordan de oplevede, at de lærte bedst. Her var der tre svar, der lå i toppen i begge spørgeskemaer: 'Feedback', 'God stemning' og 'Aktiv deltagelse'.

Til sammenligning blev eleverne tilsvarende spurgt, hvordan de oplevede undervisningen på deres skole. Her trådte et andet billede frem med topscorerne: 'Læreren styrer' og 'klasseundervisning'. Der er således umiddelbart en uoverensstemmelse mellem den måde undervisningen foregår på i hverdagen, som er mere lærerstyret og den undervisningsform, og den type undervisning, som eleverne foretrækker, hvor de selv kommer aktivt i spil.

Dette billede blev bekræftet i interviews med eleverne, hvor vi spurgte nærmere ind til, hvad der for dem kendetegner den gode og motiverende undervisning. Hertil skal tilføjes, at lærerstyret undervisning for eleverne dog ikke nødvendigvis var uforeneligt med feedback, god stemning og aktiv deltagelse; for eksempel nævnte flere elever at en god lærerstyret diskussion være både motiverende og engagerende. Ud af det samlede datamateriale trådte der nogle tværgående tendenser frem, som vil blive udfoldet gennem disse syv temaer¹:

- Feedback
- Varierede undervisningsformer
- God arbejdsstemning
- Personlig relation til læreren
- Relevans- det skal give mening

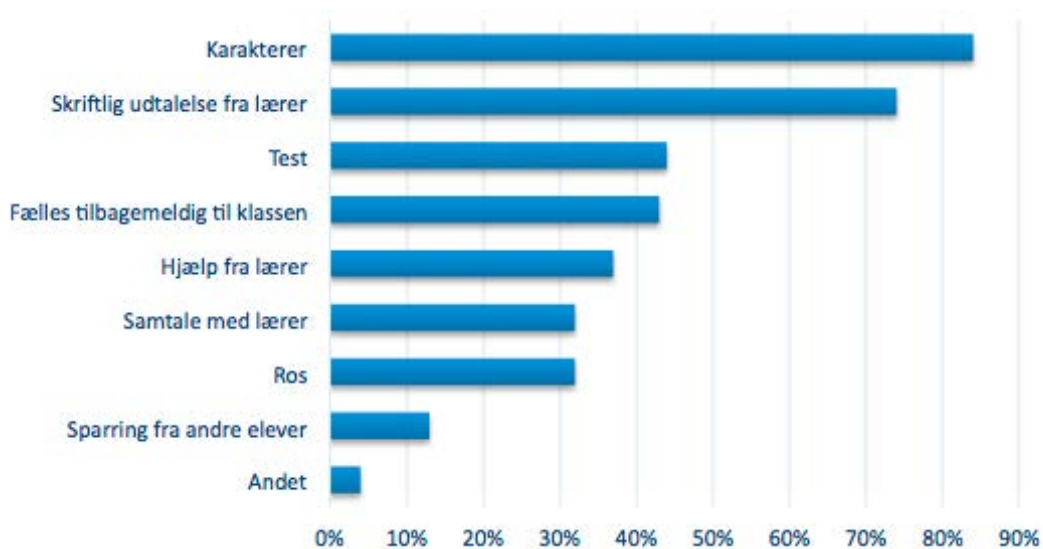
¹Punkterne var i større eller mindre grad til stede på alle skoler. Selvom der er forskel på, hvad der blev lagt vægt på i de enkelte klasser, og på de enkelte skoler, så var det tydeligt i datatrianguleringen, at variationen mellem eleverne i én klasse var større end de forskelle der var mellem de enkelte klasser.

- Selv arbejde aktivt med stoffet
- Medbestemmelse

Feedback

For eleverne er en af de vigtigste ting i forhold til at lære noget at få en faglig feedback på deres præstation, og at denne feedback er fulgt op af hjælp og støtte til nye mål for læring og progression. Karakterer træder i spørgeskemaundersøgelsen frem som den mest almindelige feedbackform.

Figur 5: Hvilke former for feedback får du i forhold til din indsats?



I forhold til karaktergivning giver eleverne i interviews udtryk for, at det er vigtigt, at karakteren følges op af en kommentar. Især ved lavere karakterer end forventet kan det virke demotiverende, hvis eleverne ikke ved, hvilke kriterier, de er blevet vurderet ud fra. Nogle gange medfører det, at eleverne oplever læringsforløbet som meningsløst, som i dette eksempel, hvor en elev fortæller:

”Jeg bliver totalt demotiveret. I spansk, jeg var lige, altså jeg er overhovedet ikke god, og jeg, sprog det er slet ikke mig, og så fik jeg faktisk, jeg lavede, brugte lang tid på denne her [aflevering], og jeg fik hjælp af mine venner og sådan noget, og så fik jeg alligevel 02, og så tænkte jeg bare: ”Nej. Det gider jeg simpelthen ikke, det her.””

I det hele taget efterspørger eleverne mere feedback, der peger fremad og som kan hjælpe dem med at finde ud af, hvordan de udvikler sig fagligt gerne gennem enten samtale med lærer eller skriftlig tilbagemelding på opgaver. I et interview fortalte en elev for eksempel om, hvordan en lærer gennem skriftlig feedback, i en overskuelig skemastruktur, synliggør niveau og udviklingsmuligheder for eleverne, så de selv ved, hvad de kan arbejde med:

”Men ellers så synes jeg for eksempel at Hans, han er meget, han er også ret struktureret, han giver os nogle skemaer, når vi har lavet en aflevering, hvor der står de krav, der er til de der eksamensopgaver, og så har han skrevet, så er der sådan et skema, så står der her: sprog, indhold, opsætning, alle de der ting. Og så skriver han kommentarer til det. ”Du har styr på det og det, du ikke har styr på...”, og så er det jo altså lige til at gå til og have dem ved siden af næste gang, du skal lave aflevering, og tænke, at det her skal jeg lave om ik’?”

For denne elev muliggør denne overskuelige tilbagemelding, at eleven kan udvikle sig fagligt, og han får nogle støttepunkter i forhold til at sætte sig nye læringsmål. Pointen om, at eleverne efterspørger et mere nuanceret feedback på deres personlige progression, understøttes af, at de to feedbackformer, som eleverne i spørgeskemaet vælger som feedbackformer, de gerne vil have mindre af, er ”test” og ”fælles tilbagemelding til klassen”.

Varierede undervisningsformer

I forhold til undervisningsformerne er eleverne ikke entydige i forhold til, hvilke konkrete metoder der fungerer bedst, altså om de lærer bedst ved gruppearbejde, projektarbejde, klasseundervisning osv. De fleste elever argumenterer for, at det for eksempel afhænger af stoffet de bliver undervist i, samspillet med læreren og tidspunkt på dagen. Men en af de ting, der går igen i materialet er, at eleverne gerne vil have variation i undervisningsformerne. Faktisk er de meget åbne overfor, hvordan undervisningen foregår, så længe der er god sammenhæng og variation hen over skoledagen. Hvis en hel skoledag forløber for ens, så bliver det ensformigt, som denne elev fortæller:

”Ja, jeg synes også i løbet af en dag, så hvis vi har seks moduler, og så tit så har vi de samme, altså det er nogle bestemte fag, hvor vi laver meget gruppearbejde, nogle hvor det er meget tavleundervisning (...) hvis du kunne mikse det lidt, sådan at en dag var der både gruppearbejde og tavle og sådan noget forskelligt, at det ville være lidt bedre.”

Et tydeligt behov hos eleverne er således en bedre koordinering og sammenhæng i skoledagen og undervisningsformerne, hvor der er plads til både fordybelse, fælles diskussioner, gruppearbejde og andre typer undervisning. Dog er der én undervisningsform, der gennemgående bliver fremhævet som ensformig, nemlig det eleverne kalder ’tavleundervisning’, som er karakteriseret ved en fælles gennemgang, hvor læreren har meget taletid, og hvor der kun er lille grad af elevinvolvering. Denne type undervisning kan nemt føre til at eleverne fokuserer på andre ting end det, der bliver undervist i, som denne HF-elev fortæller:

”Jeg tror, at der er rigtig mange der bliver tabt af, at læreren bare står og snakker oppe på tavlen, for så er det lige en telefon eller en computer eller en veninde lige ved siden af eller (...) For det der med at folk bare skal sidde og kigge! Man keder sig ihjel. Altså, man falder næsten i søvn jo. Så det er vigtigt sådan at spørge eleverne eller sige, så laver vi lige en øvelse, eller gå lige ud og arbejde eller et eller andet. Hele tiden få eleverne med”

Som det bliver illustreret i citatet, så er der risiko for, at denne type undervisning ikke fører til læring, med mindre læreren sørger for at ”spørge eleverne” og ”få eleverne med”. Også i de andre interviews gav eleverne udtryk for, at hvis der blev undervist meget fra tavlen, så skulle det varieres med andre aktiviteter, hvor eleverne fik mulighed for at mere arbejde aktivt med stoffet.

God arbejdsstemning

Et andet tema, der går igen hos eleverne i forhold til god og motiverende undervisning er, hvorvidt der kan etableres en god og fokuseret arbejdsstemning i klassen. Især er det vigtigt for eleverne, at der kan skabes arbejdsro i klassen men også mere fokuseret deltagelse fra alle, som denne elev beskriver:

"Hvis nogle af distractionerne fra timerne blev fjernet, ville jeg lære mere. Selv hvis man ikke selv har mobilen fremme eller laver noget med sin computer, er der altid andre, der gør det. Det er svært ikke at følge med på deres skærme, selvom man gerne vil følge med i undervisningen."(Kommentar fra spørgeskemaundersøgelse)

Som i dette eksempel hænger den gode arbejdsstemning for eleverne sammen med, at alle deltager aktivt med fokus på det faglige. Her nævner flere af eleverne klassestørrelsen som en stor udfordring, men også brug af digitale medier gør det svært at få alle til at deltage. Endnu en pointe i denne sammenhæng er for mange elever, at det er helt centralt for deres deltagelse, at der er en både social og inkluderende læringskultur. Især frygten for at blive gjort til grin eller udstillet af læreren eller de andre elever ser ud til at hæmme flere af eleverne i at deltage i undervisningen.

Personlig relation til læreren

En yderligere faktor i forhold til at skabe en god arbejdsstemning handler om relationen mellem lærere og elever. Relationen til eleverne skal opbygges gradvist. Således er det for hovedparten af eleverne ikke nok at have en lærer, der alene fokuserer på det faglige, men mange af eleverne lægger vægt på, at der skal etableres et personligt bånd og et personligt engagement i forhold til klassen. Det kan fx ske ved at læreren prioriterer et par minutter i starten af timen, hvor de småsnakker om personlige hverdagsting. Eleverne tillægger dette personlige bånd til læreren en stor betydning, som i dette eksempel, hvor en gruppe elever fortæller, hvad det betyder for dem, at læreren viser mere personlige sider af sig selv overfor klassen:

Elev 1: Det er jo ikke, fordi hun tager et halvt modul og bruger på det vel? Det tager bare fem minutter, men det er stadig også det, der gør, at vi sådan kan relatere mere med hende måske.

Interviewer: Hvad betyder det for jeres læring, tror I?

Elev 2: Det betyder, man har en vis respekt.

Elev 1: Ja, præcis.

Elev 2: Ja, vi har meget mere respekt for hende.

Som eleverne giver udtryk for, så kan disse minutter være noget af det, der er med til at opbygge respekt omkring læreren, det vil sige det, vi tidligere har været inde på i forhold til relationsgrammatikken, hvor læreren arbejder med at 'vinde relationen'. Fra et didaktisk perspektiv kan disse minutter ydermere være en måde, hvorpå læreren fornemmer stemningen i klassen, før undervisningen går i gang samt rent praktisk være en måde at samle elevernes opmærksomhed.

Relevans – det skal give mening

En anden ting eleverne fremhæver, og efterspørger, er mere relevans i forhold til indholdet i undervisningen. De udtrykker, at de har behov for hjælp til at forstå, hvorfor de skal lære noget bestemt. Det fortæller en elev her:

"-altså, jeg har svært ved at lære, hvis jeg ikke rigtig kan se formålet med, hvorfor jeg skal lære det. Altså, jeg vil meget gerne vide, hvad - for eksempel hvis vi har matematik og dansk og sådan noget, hvornår man skal bruge at analysere en tekst og sådan noget ude i livet. Og hvis jeg ikke rigtig kan se det, så har man også svært ved at lære det ik'? Så hvis jeg skal lave en opgave, så lærer jeg faktisk bedst, fordi der bliver jeg ligesom nødt til det, at sætte mig ind i det og se, hvorfor man skal bruge det og så noget."

Eleverne giver selv udtryk for, at det ikke er alle emner, der nødvendigvis kan gøres relevante, men det skinner igennem som et stort behov, at lærerne inddrager nogle relevante eksempler og sørger for at gøre det mere virkelighedsnært:

"God undervisning er, hvor lærerne sådan opfanger ens opmærksomhed og inspirerer en til at følge med, og evt. også kører vores dagligdag ind i undervisningen på en eller

anden måde, og ikke bare sådan sidder: ”Jamen, nu skal vi gennemgå noget helt vildt kedeligt stof til et eller andet, som vi egentlig ikke skal bruge til noget på nogle måder.”

For eleverne er det således vigtigt for overhovedet at lære noget, at de kan se, hvorfor de skal lære det, fx ved at koble stoffet sammen med noget, der har relation til elevernes hverdag.

Selv arbejde aktivt med stoffet

En anden ting, der bliver lagt vægt på hos eleverne, er at de selv får lov at arbejde aktivt med stoffet. Som denne elev fortæller, så handler undervisning ikke altid om at få det rigtige svar, men om selv at finde svarene og at løse problemerne sammen:

”Hvis læreren sådan kan, når der er et problem eller noget vi ikke kan finde ud af, så i stedet for at give os svaret, så kommer med sådan et lille hint eller forklarer os noget, der så gør, at vi selv kan arbejde videre med det, og så i aller-aller værste tilfælde, når man har prøvet flere gange og uden held, så i et meget tydeligt hint til hvad det er der er løsningen, men så ellers lægge op til, at vi selv skal klare det i fællesskab i grupper og på tværs af grupper.”

I den forbindelse handler det også om, at læreren får en mindre fremtrædende rolle i klasselokalet, hvor eleverne selv bliver trænet i at strukturere tid og proces inden for nogle givne rammer:

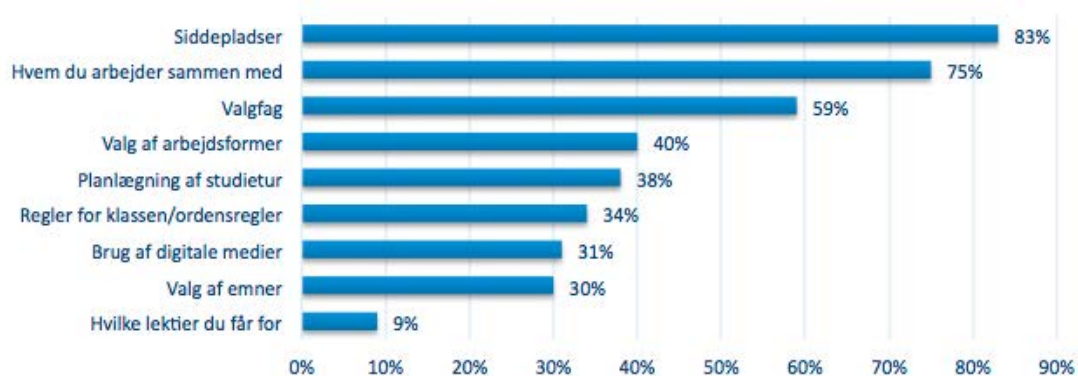
”Altså en god lærer kunne jo for eksempel være en lærer der ikke stod og fortalte, hvad man skulle gøre, og hvornår man skulle gøre det, men at man får at vide, dette her og dette her, det skal være gjort indenfor så og så lang tid, og så altså ikke en der hele tiden står og sagde: ”Ej, men nu skal du gøre det”. Og heller ikke hvor, at han bare står ved tavlen og gav en masse teori og sådan noget. Men det med, at han bare sådan kunne være til stede, men at det ikke var ham der skulle føre undervisningen.”

Det handler således også om at give eleverne plads i undervisningen, eventuelt som en gradvis selvstændiggørelse af eleverne både i forhold til arbejdsformer og tilgang til læring og progression.

Medbestemmelse

I interviews med eleverne giver de udtryk for, at selvom de i nogen grad oplever at have indflydelse på dele af deres uddannelse, så varierer det meget fra time til time. Svarene fra spørgeskemaet viser, at der, hvor eleverne har størst indflydelse er i forhold til siddepladser (omkring 80%), og hvem de arbejder sammen med (75%), mens kun en tredjedel svarer, at de har indflydelse på valg af emner i undervisningen.

Figur 6: Hvad har du som elev medbestemmelse på?



Denne tendens blev bekræftet i interviews med både lærere og elever, hvor eleverne fortæller, hvordan de kun i lille grad oplever, at de kan være med til at præge det faglige indhold. I de tilfælde, hvor eleverne kan nævne eksempler på undervisningsforløb, hvor de har fået en mere medskabende rolle i undervisningen, har det virket stærkt motiverende, som i dette tilfælde, hvor en elev genfortæller, hvordan hun på eget initiativ fik lov at inddrage sin interesse for filmredigering i forbindelse med en fremlæggelse i biologiundervisningen:

Elev 1:

Og det fik jeg egentlig rigtig meget ud af. Jeg synes, at det var skide sjovt. Og selvom jeg, selvom man bruger lidt mere tid på det, så er det noget man brænder for, og det er noget - Altså, så lærer

*man det bare meget mere, og det synes jeg bare er vildt sjovt.
Og altså, så kunne de andre også se, sådan kunne man også gøre
det.*

*Elev 2: Det handler også om, at vi skal have nogle faste rammer, men
alligevel også have noget frihed, til også selv at kunne,
kunne vælge nogle ting.*

Som den sidste elev konkluderer, så handler medbestemmelse om at få lov at vælge nogle ting i forbindelse med undervisningen. Ikke alt skal være frit, men eleverne skal ud fra de givne rammer have mulighed for at præge undervisningen ud fra deres personlige interesser. Her vil det også være nødvendigt for læreren at vurdere, hvilken form for medbestemmelse, der vil fungere godt i forhold til læreprocessen. For nogle elever vil det givetvis være nødvendigt at starte med at få præsenteret få valgmuligheder, hvor eleverne gradvist lærer sig selv og deres egen læreproces at kende, mens andre kan håndtere mere komplekse valgprocesser.

Netop arbejdet og balancegangen mellem rammer og styring i forhold til klasserumsledelse er strukturen om den anden del af analysen.

OPSUMMERING

God og motiverende undervisning fra elevernes perspektiv:

Når eleverne skal pege på god og motiverende undervisning træder syv forskellige faktorer frem. For det første er det for eleverne vigtigt at få feedback i undervisning. Især i forhold til karaktergivning har eleverne brug for at få sat ord på deres udviklingsmuligheder og næste læringsmål. Som det andet peger eleverne på, at undervisningsformerne ikke må være for ens. Som udgangspunkt er de åbne for stort set alle undervisningsformer, men de efterspørger større sammenhæng og variation,

så en hel dag ikke foregår på samme måde. For det tredje er det vigtigt for elevernes deltagelse i undervisningen, at der er en god arbejdsstemning defineret ved arbejdsro og aktiv deltagelse fra alle i klassen. Det fjerde punkt er elevernes personlige relation til læreren. For eleverne er det vigtigt, at læreren ikke kun er faglærer, men også viser, at han eller hun 'vil dem'. For det femte er det vigtigt for elevernes motivation, at det faglige indhold i undervisningen giver mening. Eleverne har brug for at vide, hvorfor de skal lære noget, eller alternativt at kunne relatere det til sig selv og egne interesser. Sjette opmærksomhedspunkt i forhold til den gode og motiverende undervisning er, at eleverne har brug for selv at arbejde aktivt med stoffet. Her nævner flere af eleverne, at de motiveres, når de selv får mulighed for at finde løsningerne, for eksempel gennem gruppearbejde, hvor læreren har en mere tilbagetrukket rolle. Som det sidste punkt peger nogle af eleverne på, at de lærer bedst, når de selv kan få lov at præge undervisningen enten i form eller indhold.

LÆS MERE OM ELEVERS PERSPEKTIV PÅ MOTIVERENDE UNDERVISNING:

Hutters, C. & Lundby, A. (2014): *Læring, der rykker. Læring, motivation og deltagelse – set fra elever og studerendes perspektiv*. Den europæiske socialfond & Region Hovedstaden

Ågård, D. (2014): *Motiverende relationer. Lærer-elev relationer i gymnasieundervisning*. Systime

Analysedel 2: Indsatserne – klasserumsledelse med elevinddragelse

I denne del af analysen går vi nærmere på selve indsatserne og de erfaringer og resultater, der kom ud af det på skolerne. Skolerne har hver især arbejdet med at definere deres problemstillinger og forandringsønsker og har herudfra afprøvet forskellige pædagogiske indsatser. Mange af udviklingsprojekterne og indsatserne minder dog om hinanden i form og indhold. I stedet for at gennemgå projekterne enkeltvis har vi derfor valgt at organisere denne analysedel tematisk, således at vi bevæger os gennem en række forskellige tematikker, som de på forskellig vis har sat fokus på og arbejdet med.

Overordnet har udviklingsprojekterne opereret i et tematisk spektrum mellem at skabe tydelige rammer gennem stor lærerstyring i den ene ende og inddragelse og involvering af eleverne i den anden. Projekterne har således arbejdet med at skrue op og ned på disse to greb med henblik på at afprøve nye pædagogiske praksisser i forhold til klasserumsledelse på skolerne. På den måde bliver den praktiske definition af klasserumsledelse således lærernes arbejde med at balancere mellem lærerstyring og inddragelse. Som det vil fremgå nedenfor, er der ikke nødvendigvis nogen modsætning mellem at arbejde med rammer og styring på den ene side og elevinddragelse på den anden side. Selvom brug af begge elementer i praksis vil kunne medføre visse paradokser i undervisningen, så har det netop været udviklingsplanens formål at udforske, om og hvordan der kan arbejdes med *både* rammesætning og inddragelse som to elementer, der påvirker og understøtter undervisningen i gymnasiet. Denne udfordring har projekterne i høj grad taget på sig, forstået på den måde, at selvom det kun er få projekter, der arbejder specifikt med inddragelse, så har den overvejende del af indsatserne haft fokus på at inddrage eleverne i en eller anden forstand. I forlængelse af projekternes arbejde med elevinddragelse skal dog siges, at eleverne kun i meget lille grad har været involveret i selve processen. Eleverne har flere steder ikke været klar over, at der er foregået et forsøg eller et projekt. Således blev vi hos nogle af eleverne mødt med undren: ”Hvilket projekt?” eller ”Er vi med i et forsøg?” Forandringen og refleksionen over processen har derfor i de fleste tilfælde været tydeligst på lærersiden.

Vi har foretaget den tematiske inddeling af projekterne nedenfor på den måde, at vi begynder med de indsatser, der har haft størst fokus på tydelige rammer, strukturer og høj grad af lærerstyring, set i forhold til de forandringsønsker som skolerne selv har formuleret. Derefter

bevæger vi os gradvist over mod de indsatser, der har haft mere fokus på de elevinddragende aspekter. Den tematiske fremstilling af indsatserne skal bidrage til en konkretisering af, hvad klasserumsledelse og elevinddragelse vil sige i en gymnasiesammenhæng, og forhåbningen er, at det kan være med til at sætte ord på, og inspirere til, hvordan der kan skabes en mere inkluderende klasserumskultur, samt en diskussion af, hvilke indsatser, der virker overfor hvilke elever.

Regler, rammer og høj grad af lærerstyring

Vi starter med at fokusere på nogle af de indsatser, der i høj grad har arbejdet med rammesætning i forhold til klasserumsledelse. I disse indsatser har forandringsønsket været at styrke og reflektere over de pædagogiske rammer, der er i undervisningen, og hvordan det påvirker elevernes adfærd, når rammerne tydeliggøres. Når projekterne arbejder med denne dimension, så bliver fokus hovedsageligt lagt over på elevernes adfærd og på at give eleverne nogle nye vaner. Grundantagelsen for udviklingsprojekterne er, at når der etableres rammer om læringen, så hjælper man eleverne til at koncentrere sig om at lære.

Flere skolars indsatser drejer sig om at lave klasseregler og tydeliggøre og fastholde dem overfor eleverne. Udfordringen, som projekterne adresserer, er som tidligere nævnt en erfaring og en oplevelse af, at nogle elevgrupper, nogle gange hele klasser, navigerer ud fra et afvigende regel- og normsæt i forhold til, hvad der er accepteret og anerkendt i den givne skolekultur. Som denne lærer udtrykker det:

"- én ting var, hvis de ikke havde læst, men hvis de ikke engang havde bøger med! Så vi skal simpelthen lære dem at være HF- eller gymnasieelever og gøre vores forventninger fuldstændig tydelige".

Generelt responderer eleverne positivt på indførelse af de faste rammer, og de giver udtryk for at de trives med større lærerstyring og ro i timerne. Især arbejdsro giver eleverne mulighed for at koncentrere sig, fordi det mindsker muligheden for at blive distraheret af sig selv og andre elever. På den måde øges betingelserne for et godt læringsmiljø. Denne pointe understøttes af lærerne, der fortæller, hvordan de oplever, at der kommer fokus på 'primærproduktet' dvs læring. Dette resultat udfordres dog også af flere elever, der giver udtryk for, at selvom der er

mere ro i timen, så påvirker det ikke nødvendigvis læreprocessen, og det ændrer heller ikke studievaner, som i dette eksempel, hvor en gruppe elever fortæller om et pædagogisk tiltag i forhold til rammesætning, hvor eleverne, hvis de overtræder klassereglerne, bliver skrevet på en 'black list' på tavlen. Hvis eleverne derefter igen bryder reglerne, bliver de sendt ud af klassen:

<i>Interviewer:</i>	<i>Altså black list, er det godt for at få gode vaner, eller er det godt for at man holder op med at larme?</i>
<i>Elev 1:</i>	<i>Jeg tror bare det er godt i forhold til, at man holder op med at larme.</i>
<i>Elev 2:</i>	<i>Ja, det tror jeg også. Dette der med vanerne, det tror jeg ikke, de kan gøre så meget ved. Det, tror jeg, er eleverne individuelt, der skal, altså min holdning er jo, at man også selv har valgt at gå her, ikke?</i>

Selvom nogle elever larmer mindre som følge af lærerstyringen – og dermed øger andre elevers mulighed for at koncentrere sig – skaber den højere styring tilsyneladende ikke mere læring for disse elever. En grund til dette kan være, at de elever, som de pågældende indsats retter sig mod, benytter sig af den modkulturelle elevstrategi, hvor den største udfordring, som tidligere nævnt, er en oplevelse af ikke at høre til i skolekulturen. Elevernes behov, hvis de skal ændre strategi er således, at opleve, at der er plads til dem i kulturen, og at de hører til. Det er et behov, der ikke bliver adresseret gennem tydeliggørelse af regler og rammer. Rammerne bliver blot en konstituerende af de mønstre i klassen, der allerede eksisterer. I eksemplet med 'black list'-en så var det, ifølge læreren, således også ofte de samme elever, der endte på tavlen hver time. Med andre ord motiveres eleverne ikke til at skifte strategi i forhold til læring og deltagelse i timerne, fordi der ikke er skabt en åbning for et større tilhørsforhold.

På flere af skolerne var de dog opmærksomme på denne problemstilling, og var derfor også opmærksomme på at evaluere indsatserne med eleverne og tale med dem om, hvordan det havde virket på dem og på undervisningsmiljøet at indføre faste regler. Et eksempel på at kombinere en meget lærerstyret undervisning med elevinvolvering fandt sted på Aalborg

Tekniske Gymnasium. Her havde en af klasserne arbejdet med en indsats, som lærerne kaldte 'adfærdsledelse' i en tre-ugers periode. Fokusområdet var en klar, præcis rammesætning. "Sortskoleagtig", som en af lærerne formulerer det: "Altså sådan helt, [banker let i bordet] ingen mad i timerne, ingen drikke, ingen går på toilettet, alle har computere slukket og så videre i tre uger," og tilføjer: "Vi skulle sådan set bare leve op til vores ordensregler." Både før, under og efter forsøgsperioden valgte lærerne at fortælle eleverne, at der var tale om et forsøg. Denne involvering skabte en åbenhed i forhold til selve processen, som gav den, i hvert fald i de første dage, en eksperimenterende karakter:

"De første par dage, var det en lille leg. Senere hen blev sådan lidt mere, virkelighed, og til sidst blev det sådan et vilkår"

Som en af lærerne sagde, så er der ikke så meget nyt i at arbejde med regler og rammer i klasserummet: "det nye er, at det er en ny elevgruppe, vi har at gøre med, en anderledes elevgruppe. Der er andre ting, der skal i spil, for at få et resultat ud af det." I og med at forsøget også sluttede igen efter tre uger, og fordi eleverne vidste det, så gav det lærerne mulighed for at inddrage eleverne og lytte til dem, i forhold til både proces og resultaterne. Lærerne er således, såvel som eleverne, i en forandringsproces, hvor de må lære sammen, og af hinanden, hvordan der kan skabes et godt læringsmiljø, og hvordan og hvilke rammer, der fungerer godt.

OPSUMMERING

Forsøgene med regler og rammer og høj lærerstyring havde den effekt i klasserummet at forstyrrende adfærd blev mindsket og det skabte et mere roligt og deltagende læringsmiljø. Dog rejser der sig i indsatserne spørgsmålet om, hvorvidt tydeliggørelse af regler og rammer blot er med til at ændre elevernes adfærd i den specifikke kontekst, eller om det forandrer de vaner eleverne har og skaber øget læring – om end det muligvis øger andre elevers muligheder for at lære noget, i og med at der er arbejdsro. Opmærksomhedspunkter i forhold til arbejdet med regler, rammer og høj lærerstyring

kan være fokus på, hvordan og om de ændrede rammer understøtter elevernes læring. Derudover kan der være et potentiale i at inddrage eleverne i processen og skabe åbenhed om, at både lærere og elever befinder sig i en forandringsproces, og sammen kan være med til at skabe et godt læringsmiljø.

Siddepladser og deltagelse

Et andet indsatsområde, der fyldte meget i projekterne, var elevernes siddepladser. Dette indsatsområde var til stede i alle projekter bortset fra et. Baggrunden for indsatsområdet er en antagelse om, at elevernes placering i klasselokalet afspejler deres deltagelsesmønstre i undervisningen. Med andre ord, de elever, der sidder på forreste række deltager mere end dem, der sidder bagerst, hvor de kan sidde uforstyrrede. Især den sidstnævnte gruppe kan have svært ved selv at bryde disse vaner, hvilket har konsekvenser ikke kun for eleverne selv, men også for læringsmiljøet i klassen, når der er elever, der ikke deltager. Lærerne har i varierende udstrækning og med varierende grader af styring arbejdet med dels at bevidstgøre eleverne om, hvor de normalt vælger at placere sig og hvorfor, og dels at få dem til at sætte sig nye steder. Udover at skabe øget deltagelse er et andet formål med at bytte siddepladser også at skabe et mere socialt åbent miljø. Her har flere skoler arbejdet med at bytte plads for eksempel en gang om måneden, for på den måde at lade eleverne arbejde sammen på tværs af sociale grupperinger i klassen. Selvom indsatserne omkring siddepladser generelt set er kendetegnet ved at have en høj grad af lærerstyring, så er der også eksperimenteret med at lade indsatsen være mere elevstyret.

Fra lærernes perspektiv er der generelt positive erfaringer med at skifte pladser. Især for de klasser, hvor eleverne grupperede sig, så det som underviser var svært at trænge igennem, havde det en positiv effekt på klassen som helhed, som denne lærer fortæller:

”- da jeg startede i jeres team og skulle have 2.j første gang, så møder jeg jo bare en klasse, hvor bordene var sat helt op mod væggen med vinduerne, hvor alle drengene sad. Og så sad sådan de elever, der sådan var relativt aktiveovre sådan, hvor bordene stod lidt mere ude i rummet og front mod mig. Og det var simpelthen den hårdeste

klasse, jeg fik at komme ind i, fordi at der var bare stone wall. Især ovre fra den der side der. (...) Det var også umuligt at komme hen og hjælpe dem. De sad så tæt, at sådan rent fysisk, kunne man heller ikke gå rundt og se, hvad de lavede. De sad virkelig sådan og passede på hinanden.”

På en anden skole havde læreren tilsvarende positive erfaringer med at skifte pladser, men var, på initiativ fra eleverne, begyndt at eksperimentere med større grad af elevinddragelse. Klassen havde i løbet af efteråret arbejdet med plads-byt som fast procedure:

Lærer: Og så her for en måned siden, så var der nogle af drengene, der kom hen og sagde til mig: “Må vi ikke lave pladserne næste gang?”, og så sagde jeg: “Jo, det må I sgu gerne”, “I skal bare tage hensyn til sådan og sådan og sådan”. “Jamen fint nok”, så gjorde de det, og de fik fuldstændig frie tøjler.

Interviewer: Hvad gjorde de så? Hvad var deres princip for at fordele pladser?

Lærer: Jamen de var rundt at interviewe folk, hvad de ville. Så var de nede at spørge den stille pige: “Er du okay, hvis du kommer herop på hjørnet?”, de var så søde og hensynsfulde, det var helt vildt, og de har placeret dem selv, så de ikke sidder ved siden af hinanden, og de sidder faktisk ikke engang ved siden af dem de sådan selv er mest sammen med, så det var rigtigt positivt, og jeg var helt vildt overrasket.

Mens erfaringerne med at bytte plads er overvejende positive fortalt fra lærernes perspektiv, så er eleverne gennemgående mere skeptiske overfor tiltagene, som i dette eksempel fra Næstved Gymnasium og HF's rapport. Her citeres eleverne fra skolens egen evaluering af indsatsen:

"Jeg mistede fokus med det samme. Det er ikke for sjov, jeg sætter mig oppe foran." (om at blive tvunget til at rykke rundt)

"Det var en vane, en tryghedssfære, der blev brudt"

"Det varierer fra fag til fag, hvor jeg sætter mig. Hvis jeg er utryg i et fag, sætter jeg mig bagest, eller delvist bagest, og hvis jeg føler jeg kan følge med, sætter jeg mig forrest."

For flere elever blev det at bytte plads betragtet som noget, der greb ind i deres selvforståelse og gjorde dem utrygge. At sidde på forreste række kædes af eleverne sammen med, at man kan være mundtlig aktiv, og det forudsætter både, at man er forberedt og kan være aktiv på den rette måde. Er man ikke det kan det opleves som utrygt at sidde på forreste række. Desuden var der blandt eleverne skepsis i forhold til om det virkelig ændrede noget i forhold til deres deltagelse i timerne, som i dette eksempel, hvor en elev fra Gribskov Gymnasium fortæller, hvor vanskeligt det kan være at fastholde de nye handlemønstre:

"Jeg har altid været den der, der har siddet på bagerste række ik'? Og jeg havde nogle mål med, at nu skulle jeg sgu længere frem, og det var lige efter en god periode, og sådan. Men så blev det sommerferie, og så blev karaktererne ikke lige så gode igen, og det var demotiverende ik'? Og så har jeg faktisk ikke holdt dem siden, men holdt dem faktisk i starten, med at der var jeg sgu på"

Fra elevernes perspektiv lyder der således en anden fortælling om erfaringerne med at bytte plads. Selvom skolernes erfaringer viser, at det ofte kan give nogle fastlåste mønstre, når eleverne selv vælger pladser, så har indsatserne også vist, at det kan være svært for eleverne og nogle gange grænseoverskridende, når lærerne bestemmer, hvor eleverne skal sidde. Eleverne kan opleve det som utrygt og som en unødvendig indgriben. Alligevel er der på nogle skoler gode erfaringer med forsøgene. Her ses der et potentiale i forhold til at inddrage eleverne enten ved at forklare formålet med at bytte pladser, eller ved at involvere eleverne i selve processen, og lytte til deres behov og ønsker for bestemte siddepladser. Ligeledes kan det være vigtigt at evaluere

indsatsen med eleverne, samt at være opmærksom på, at nogle elever kan have brug for større støtte og muligvis pædagogisk opfølgning for at kunne ændre vaner.

OPSUMMERING

Fra lærerperspektiv tjener indsatserne omkring ændrede siddepladser til at nedbryde usynlige mure i klasserummet, som kan gøre det vanskeligt at komme igennem til eleverne i undervisningen. Set fra elevperspektiv kan indsatserne til gengæld virke som en unødvendig indgriben og skabe utryghed og forstyrrelse. Mens formålet med at ændre siddeplads på den ene side er netop at ruske op i elevernes vaner og mønstre, er det forventeligt, at der fra elevside er reaktioner, også følelsesmæssigt, i forhold til disse brud i vanerne. På den anden side, er det netop af samme grund vigtigt at være opmærksom på, hvordan forskellige grupper responderer på indsatserne. Erfaringer fra udviklingsprojekterne viser ydermere et potentiale i forhold til at eksperimentere med højere grad af elevstyring, hvor eleverne faciliterer processen og herigennem får mulighed for at reflektere over egne vaner og klassens deltagelsesmønstre.

Når eleverne ikke har lavet lektier

En anden problemstilling, der fylder meget i projekterne, handler om lektier og forberedelse. En del af eleverne kommer uforberedte, hvilket gør, at undervisningen ikke kan gennemføres som planlagt. Det kan skabe en dårlig stemning i klasserummet i form af enten frustrationer, eller at eleverne går i forsvarsposition. I forhold til selve undervisningen betyder den manglende lektielæsning desuden, at selvom eleverne er til stede i undervisningen, så er de enten uopmærksomme eller deltager ikke. Fokus i undervisningen bliver derfor ofte kanaliseret over på forstyrrende adfærd i stedet for læring for eksempel ”læg den mobil væk”. På en af skolerne, Nykøbing Katedralskole, var den manglende lektielæsning et decideret indsatsområde, men også i andre projekter var emnet i fokus her som en integreret del af indsatsområderne.

I forhold til at håndtere udfordringen med den manglende forberedelse står lærerne i et dilemma. På den ene side kan de vælge at tilpasse undervisningen ud fra en forudsætning om,

at eleverne ikke har forberedt sig, men på den anden side, så kan det signalere en indirekte accept af, at det er i orden ikke at lave lektier. Vi så flere måder at løse denne udfordring på. For eksempel ved at opdele eleverne i niveau ud fra forberedelsesgrad, som i dette uddrag af feltnoter fra undervisningen på Århus Statsgymnasium:

”Alle elever sidder stille og lytter. Ellen spørger, hvor mange, der ikke har læst teksten. Fire elever markerer. De sætter sig sammen. Hun giver dem en pixikopi/tegnserieversion af dagens tekst. Endnu en elev melder sig. De skal dele sig ind i grupper af max fire. Eleverne, der ikke er forberedt, sætter sig udenfor klasselokalet og læser. (...)Eleverne med pixiudgaven af teksten kommer tilbage og sætter sig ud i grupperne. En af pigerne med pixi-versionen viser sin version til de andre. De sammenligner tegneserien med tekstuddraget og bruger tegneserien til at forstå teksten.” (uddrag af feltnoter)

I dette eksempel tilrettelægger læreren undervisningen således, at de elever, der ikke har læst, får en aktiv rolle, og også kan bidrage med noget til gruppearbejdet, mens de, der ikke har læst, får mulighed for at læse. Andre måder at håndtere det på, som vi oplevede på besøgene, var at elever, der ikke havde forberedt sig, fik lov at sætte sig sammen i en gruppe og forberede sig, så de ikke kom yderligere bagud, eller at dem, der ikke havde forberedt sig, blev delt ud i grupperne og fik tildelt en rolle som 'observatør'. På Nykøbing Katedralskole havde de valgt den mest gennemgribende løsning, nemlig at integrere lektielæsning hundrede procent i undervisningen, hvilket betød, at eleverne ikke havde lektier for derhjemme. Frustrationer som følge af manglende forberedelse var således ikke til stede, og lærere og elever kunne starte undervisningen fra et fælles udgangspunkt. Til gengæld havde eleverne en længere skoledag, hvor der var indregnet tid til at lave afleveringer og andre projektopgaver, og hvor der var en lærer til stede til at støtte og vejlede eleverne. Forsøget involverede alle lærere i de to HF-klasser og indebar også forsøg med mere samarbejde på tværs af klasserne i form af samlæsning.

Erfaringerne fra Nykøbing Katedralskole er overvejende positive, og i interviews med eleverne blev der givet udtryk for, at de var meget glade for den lektieintegrerede undervisning. Både lærere og elever gav dog også udtryk for, at de gennemgik en læreproces, hvad angik struktur og indhold på skoledagen, og således foregik der løbende forhandlinger om, hvilke forventninger, der var til eleverne, både i forhold til selve undervisningen, men også i forhold til indhold og

struktur på den 'omlagte undervisning', det vil sige, den tid på dagen, hvor eleverne arbejdede selvstændigt med afleveringer og projekter. En af de store gevinster ved lektieintegreret undervisning, var, for eleverne, at skolen skaber en struktur for eleverne, hvor der er grænser mellem fritid og skole, som denne elev giver udtryk for:

"Hvad er der fedt i, at man slæber... man kan næsten sige, at man, man tager en fodlænke på med lektierne der, fordi så er du lige bundet til det (...)jeg synes, at det er federe, at man laver det heroppe."

For denne elev ser det således ud til at være vigtigt, at der er nogen, der udefra sætter rammerne for skoledagen, så der også bliver tid og plads til at lade op, så lektierne ikke, som en fodlænke, indskrænker fritiden. Men selvom skoledagen bliver mere overskuelig for eleverne, så betyder den lektieintegrerede undervisning også, at eleverne samlet set bliver præsenteret for et mindre fagligt stofområde, eftersom undervisningstimerne er de samme som før. Undervisningen bliver med andre ord rettet mere mod eksamenspensum. En anden problemstilling er, at formålet med uddannelsen, som på de andre gymnasiale uddannelser, er at være forberedende til en videregående uddannelse, hvor der kræves større selvstændighed af eleverne, også i forhold til forberedelse. Netop disse to problemstillinger gør, at Nykøbing Katedralskole vil introducere gradvist flere lektier, således at de i slutningen af 2.HF er oppe på normalt niveau.

OPSUMMERING

Når eleverne ikke forbereder sig til undervisningen, daler både motivation og deltagelse og bevirker, at læringsmiljøet falder fra hinanden. I indsatserne omkring lektielæsning lå et dilemma. Hvis læreren tilpassede undervisningen til elevernes forberedelsesniveau, betød det øget deltagelse og færre frustrationer, og gav hermed et godt afsæt for øget læring og et bedre læringsmiljø. Til gengæld kunne det også signalere accept af, at eleverne ikke forbereder sig.

Valg af emner i undervisningen

Selvom der har været elementer af elevinddragelse i ovenstående indsatser, har fokus været på høj grad af rammesætning. Nu bevæger vi os imidlertid over mod nogle af de indsatser, der eksperimenterer mere eksplicit med elevinddragende undervisning. En måde at arbejde med inddragelse på skolerne er ved at bygge bro mellem det faglige indhold i undervisningen og elevernes hverdagsliv. Det fungerer som en måde at skabe mening og relevans med emnerne. Det så vi flere eksempler på. På Næstved Gymnasium og HF arbejdede de med at inddrage elever i emnevalg og planlægning af studietur og Frederiksværk Gymnasium og HFs projekt 'Klassen som team, i flow og selvstændiggjort' arbejdede med at kombinere høj lærerstyring med elevinddragelse. Dette eksempel er et uddrag fra feltnoterne på Frederiksværk Gymnasium og HF:

"De skal i gang med at tone studieretningen, siger hun [læreren]. De starter med to minutter, hvor de individuelt sidder og skriver ned, hvordan de tænker at man kan arbejde med idræt i dansk. Der går mere end to minutter, men Jette lader dem sidde og skrive. De første sidder nu og kigger, men nogle enkelte skriver stadig. Jette går rundt i klassen. "Det sidste halve minut", siger hun. "I kan se, det er ikke nemt at være lærer. Vi er ved at lave et undervisningsforløb sammen". Jette deler dem op i grupper og beder dem snakke sammen og så skal de skrive noget op på tavlen fra hver gruppe. Jette går i gang med at lave en mindmap på tavlen. Hun tager først den ene gruppe. "Meget originalt", siger hun. Næste gruppe begynder at forklare om deres emne. "Kan man belyse det med danskfaget?", spørger Jette. "Det tror jeg godt, men jeg ved det ikke", svarer eleven. "Prøv at tænke over det, så kommer jeg tilbage til dig" (uddrag af feltnoter)

Efter undervisningen talte vi med nogle af eleverne om øvelsen og hvad de syntes de fik ud af den. Her er et uddrag fra samtalen:

Elev 1: Også, man får sådan forskellige inputs til det, når man sidder der og skal skrive det, så tænker man, at man kan sgu da ikke inddrage idræt i dansk. Det tænkte jeg i hvert fald sådan i starten.

Elev 2: Jeg forstod det heller ikke.

Elev 1: Okay, noget med at læse nogle tekster og sådan noget, men så, men så når vi får det derop [på tavlen], så får vi jo alle idéer sammen, og så kom der jo virkelig mange ting. Så bliver det åbnet på en anden måde ik'?

Som det ses i citatet, så begynder eleverne at reflektere mere over, hvad danskfaget indeholder, og hvordan de kan koble det til sig selv og deres studieretning. Som den sidste elev udtrykker det, så bliver emnet "åbnet op", hvilket netop må være et tegn på et mere inkluderende fagligt miljø. For at det skal give mening at åbne undervisningen op, så betyder det dog også, at læreren må gøre sig nogle overvejelser over, hvordan og hvor meget elevernes input skal bruges. Det betyder ikke nødvendigvis, at ideerne bliver brugt en-til-en, men blot så eleverne kan se, at nogle af deres ideer skinner igennem. Endelig skal det tilføjes, at i forhold til valg af emner i undervisningen er der, ifølge nogle af lærerne, dog også nogle strukturelle forhold, her fagbekendtgørelserne, der kan gøre det svært at inddrage eleverne i emnevalget, fordi der er mange forudbestemte ting, man skal igennem.

OPSUMMERING

Erfaringer fra udviklingsprojekterne viser, at elevinddragelse i forhold til emnevalg kan være med til at åbne faget og dets indhold op, fordi eleverne selv får mulighed for at reflektere over stoffet og relatere det til deres øvrige viden og interesser. Dermed kan det være med til at give faget mening for eleverne. Det at 'åbne faget' kan dog også være med til at skabe forvirring om emnet og faget, og læreren får derfor en rolle i forhold til at skabe mening og sammenhæng for eleverne. Et andet opmærksomhedspunkt er, at når man vælger at åbne for elevernes input i forhold til fagligt indhold, er det vigtigt, at eleverne efterfølgende kan se, at ideerne afspejler sig i undervisningsforløbet, så deres indsats har haft en betydning.

Studieteknik og refleksion over egen læreproces

En anden måde, hvorpå der blev arbejdet med større grad af elevinvolvering, sås i indsatser, der var rettet mod at understøtte og udvikle elevernes bevidsthed om deres egen læreproces og evne til at håndtere deres læreproces selv. Det vil sige, at i forhold til disse indsatser var det ikke længere læreren, der skulle håndhæve og synliggøre reglerne for adfærden, men eleverne skulle myndiggøres og blive mere bevidste om, hvordan de som individer lærte bedst. Det kunne være indsatser, der fokuserede på at lære at bruge hinanden mere i klassen og blive mere selvhjulpne. Det kunne også være i forhold til konkrete studietekniske færdigheder. Således havde de på Aalborg Tekniske Gymnasium valgt at lave et indsatsområde om noteteknik. Baggrunden for indsatsen var, at lærerne oplevede, at eleverne blev mere og mere passive i timerne og skrev af fra tavlen uden bagefter at kunne huske, hvad de havde skrevet. Derfor lavede de nogle eksperimenter i klassen i forhold til noteteknik, for eksempel hvor meget de kunne huske af undervisningen, hvis de skrev ned kontra ikke skrev ned. Erfaringerne herfra var, at eleverne blev mere deltagende og begyndte at bruge deres noter aktivt, som denne lærer fortæller:

”Altså, når de sad med deres noter, og jeg så spurgte om et spørgsmål, så tjekker de lige i deres noter, og så markerer de, og så er de med. Hvorimod før det, jamen så sad de fuldstændig blanke og kunne nærmest ikke huske, hvad vi havde snakket om for tre dage siden. Og de sad der med deres computere åbne og kiggede på den og tog ikke rigtigt noter, og det var sådan lidt svævende. Så jeg gør også det med, at jeg siger: ”Nu skal vi finde noteblokken frem, så går undervisningen i gang, og vi regner nogle opgaver.” Og så næste time så samler vi så op på, hvad er det vi snakkede om sidste gang?”

På flere skoler havde de tilsvarende diskussioner med eleverne om, hvordan de lærte bedst. Det skete gennem forsøg på at give eleverne et metablik på sig selv fx ved at snakke om 'læringspyramider', hvor det bliver illustreret, hvor meget man lærer ved hhv at høre, se og videregive stoffet. En anden måde at gribe det an på, var på Frederiksværk Gymnasium og HF, hvor de talte med eleverne om flow og hvordan de kunne inddrage deres erfaringer fra fx sport til at lære at fokusere og koncentrere sig om noget bestemt. I Aalborg var en anden indsats i en klasse at lave mindfulnessøvelser med eleverne i starten af hver time. Af skolens slutrapport fremgår det at erfaringerne fra disse øvelser generelt er positive både fra lærer og elevside. Lærerne oplevede et større nærvær hos eleverne. Dog erfarede vi i interviewet med eleverne, at det også kunne være for meget med den slags aktiviteter:

- Elev 1: Altså det tager bare tid af undervisningen, men altså det hyggeligt nok, og man bliver lidt mere nærværende på nogle punkter, hvis man virkelig går i dybden, men det tager bare tid af timen og undervisningen og det man sådan skal nå.*
- Elev 2: Der går i hvert fald nok et kvarter af hver time. Og jeg tror ikke vi får det helt store ud af det.*
- Thomas: Personligt så synes jeg også at dette der med, at vi skal være mere nærværende ud fra disse her øvelser, at jeg sidder bare og bliver mere træt, og så får jeg at vide, så skal jeg gå tidligere i seng, men jeg kan altså ikke gå tidligere i seng, hvis jeg også skal nå at lave lektier.*

Det er således vigtigt for disse elever, at øvelserne skal give mening. De skal opleve, at det giver mening, og at de får et udbytte af det, ellers står de af ”jeg bliver mere træt” og ”det er spild af tid”. Eleverne fortalte, at ideen var god nok, men at det skulle være relevant for dem.

OPSUMMERING

Fra lærerperspektiv giver fokusøvelser og koncentrationsteknikker mening, fordi det giver handlemuligheder i forhold til noget, der ellers er svært at få greb om i en undervisningssituation, nemlig elevernes arbejde med at fokusere og motivere sig selv. Fra elevperspektiv giver øvelserne også mening til en vis grad, men eleverne giver udtryk for at formålet med øvelserne skal ekspliciteres og have direkte sammenhæng med den undervisning, der finder sted, ellers opleves det som spild af tid.

Eleverne styrer proces og arbejdsform – høj grad af elevinvolvering

En sidste form for elevinvolvering vi vil fremhæve handler om at give eleverne ansvaret for arbejdsformen. Det vil sige, at læreren træder til side og lader eleverne selv sætte rammerne. Forandringsønsket i disse indsatser er at gøre eleverne til aktører, der tager ansvar for sig selv og myndiggøres i forhold til deres læreproces. Det næste eksempel er fra Næstved Gymnasium og HF, hvor en lærer som et eksperiment trak sig tilbage og overlod styringen til en gruppe elever, der generelt var svære at få til at deltage i undervisningen:

”For der er drengene inde i 3.D, som er sådan lidt særlige. Og der lavede jeg sådan et projekt, hvor jeg så vejledte dem over Facebook, og jeg så dem slet ikke. Og for mig som lærer var det ret angstprovokerende. Så gjorde jeg bare det, at jeg taggede dem i en besked, og så skrev, Julius, Manuel og Thomas, hvor er I, og hvor langt er I? Og det svarede de på, og så hørte jeg ikke mere fra dem. Og så skrev jeg, ”Det lyder fint.” Og der lavede de faktisk noget rigtigt godt. Der tror jeg faktisk, det er meget sundt for sådan nogle drenge, at de ikke har sådan en kvindelig lærer, der står og nusser dem og siger: ”Har I nu styr på det? Gør I det nu også?”. At de får lov til at få rum og ro til at udvikle sig, for det er jo faren ved at lave dette her gymnasium med meget høj styring og meget høj struktur, at man skal omvendt også passe på, at man ikke dræber kreativiteten, og arbejdsglæden og initiativet.”

Læreren vender her undervisningen på hovedet ved forsøgsvis at slippe styringen. I stedet for at sætte ind med fastere rammer og mere styring overfor denne gruppe elever, så giver hun eleverne frie rammer og et ansvar, de ikke normalt er vant til at håndtere. Eleverne viser her, dels at de kan leve op til de krav der stilles, men viser tilmed også tegn på, at de motiveres ved denne myndiggørelse.

Et andet eksempel er fra Aalborg Tekniske Gymnasium, hvor en lærer ønskede at finde ud af, hvad der sker, hvis man gav eleverne så frie rammer som muligt, og hvor han kun understøttede og hjalp, når de udtrykte behov for det. I stedet for at gå rundt til grupperne ved gruppearbejde, havde han booket møde med repræsentanter fra hver gruppe, og ellers var der mulighed for at henvende sig til ham, hvis eleverne havde brug for hjælp. En del af eksperimentet gik således

ud på at afprøve forskellige lærer- og elevroller og, som det fremgår af følgende uddrag fra feltnoterne, så foregår der en løbende forhandling om, hvor grænserne for elev- og lærerrollen går:

"Der er en ret hyggelig stemning, selvom det er sent på dagen. Klokkeren er 14:45 og eleverne har været i skole siden kl 8:10 i morges. Der er fordybelse. Sebastian [lærer] agerer praktisk hjælp. Skifter printerpatron. Sebastian sagde før lektionen, at han havde aftalt med eleverne, at de skal hive fat i ham, hvis de har brug for hjælp.

"Må vi godt holde fri?", spørger en af eleverne. Eleverne kommer langvejs fra og skal med bussen.

De vil derfor gerne gå lidt før, så de kan nå en tidligere bus.

"Hvorfor spørger du mig om det?", svarer Sebastian

"Er det sådan noget vi gerne selv må bestemme?"

Sebastian og eleverne tager en snak om det. Sebastian siger, at det forudsætter at de har planlagt at arbejde igennem uden pause og at de kan nå deres opgaver. Eleven spørger, om det så betyder, at de i starten af timen gerne må aftale i gruppen, at de går før. Sebastian siger, at det kan de godt, men så skal de derefter prøve at overbevise ham om at det er en god ide. " (uddrag af feltnoter)

Som i dette eksempel, er der ikke tydelige grænser for, hvem der styrer hvad, men læreren viser selv en villighed til at køre forsøget så langt ud som de kan. Friheden til at give sig selv fri afhænger af de gode argumenter, og af at de har planlagt forløbet, så de kan nå deres opgaver. De skal overbevise ham om, at det er en god ide, hvorved han viser dem, at selvom han har overladt styringen til eleverne, så er han ikke ligeglad med, om de lærer noget.

OPSUMMERING

I indsatserne ser vi, at forsøg med valg og elevstyring af arbejdsformen kan have en stærkt motiverende effekt på eleverne. Tegn fra indsatserne er fordybelse og bedre præstationer end ellers. Fra lærerperspektiv kan det opleves som risikabelt at overgive styringen til eleverne, da det potentielt kan medføre, at eleverne udnytter chancen og laver andre ting. For læreren foregår undervisningen i en balancegang, hvor læreren på den ene side slipper styringen, men på den anden side viser eleverne tilstedevær, og at man ikke er ligeglad med, om de lærer noget.

Analysedel 3: Fra indsats til organisatoriske forandringer

Der har, som det ovenstående viser, været sat en bred vifte af indsatser i gang ud fra de forskellige forandringsønsker, som skolerne har arbejdet ud fra. Men én ting er indsatserne og de resultater, der er kommet ud af det – en anden er om projekterne kommer til at ændre noget ved praksis på længere sigt. Som afslutning på analysen vil vi derfor fremhæve nogle organisatoriske og processuelle perspektiver i forhold til projekterne, og herudfra pege på hvilket forandringspotentiale, der udspringer af projekterne. Vi bevæger os her ud af klasserummet og den kultur, som gør sig gældende her, og trækker tråde ud i hele skolekulturen. I det første afsnit undersøger vi hvilken indflydelse selve organiseringsformen har haft for projekternes forandringspotentiale i forhold til skolekulturen. Her vil fokus primært være på, om den organisatoriske tyngde har ligget hos lærerne eller ledelsen. Derefter ser vi på, hvorvidt og hvordan skolerne har lagt en plan for, hvordan indsatserne skal spredes og forankres i institutionen. Vi tager i det følgende udelukkende afsæt i interviews med lærere og ledere, samt projekternes slutrapporter.

Organisering af projekterne

Overordnet set kan organiseringsformen på projekterne inddeles i to. Der er de projekter, der er opstået på baggrund af *læreres initiativ*. Her er det lærerne, der har søgt projektet, fordi de fx i et team, gerne vil afprøve nogle ting i forhold til egen praksis. Og så er der de projekter, der er opstået på et *ledelsesmæssigt initiativ*, hvor ledelsen har en vision om at udvikle skolekulturen og skolens praksis i fællesskab.

I forhold til den første organiseringsform, det vil sige, de projekter, der var opstået på baggrund af lærernes eget initiativ var der naturligt nok et stort ejerskab blandt lærerne. Lærerne, der deltog i projekterne, gav udtryk for, at de fik et stort udbytte af at være med i projektet, og at de ydermere så en synlig effekt i forhold til den daglige praksis. Men samtidig oplevede lærerne også en stor udfordring i forhold til at få delt erfaringerne fra projektet med de andre i organisationen. Ledelsen på skolerne har godkendt projekterne, men er ikke nødvendigvis yderligere involveret i processen. Lærerne havde vanskeligt ved at få resultaterne ud af det klasserum, hvor de var opstået, hovedsageligt fordi der manglede aktiv ledelsesmæssig understøttelse både i forhold til at skabe interesse for projektet i organisationen, men også beslutningsdygtighed i forhold til at implementere forandringer og ændre strukturer.

Omvendt så det ud i de projekter, hvor ledelsen havde taget initiativet til projekterne. Her var den ledelsesmæssige opbakning og interesse nødvendigvis større, og desuden havde organiseringsformen den fordel, at ledelsen gennem projektet havde mulighed for at skabe sammenhæng mellem organisationens strategiske eller værdimæssige grundlag og de aktiviteter, der blev sat i værk. Der var med andre ord gennem projektet mulighed for at få sat handling bag skolens overordnede værdier, når alle i organisationen arbejdede med noget i fællesskab. Udfordringen, der viste sig ved denne organiseringsform, var imidlertid, at lærerne kunne opleve projektet som ”noget, der kom oppefra”, eller som en ekstra opgave, som de ikke selv havde valgt og derfor ikke nødvendigvis oplevede ejerskab overfor. I interviews med lærere og ledelse understregede flere lærere i den forbindelse, at det for dem var vigtigt at lade projekterne blive kommunikeret ordentligt ud både i forhold til formål og forventninger, som denne lærer fortæller:

”Altså hvis der går for kort tid fra et eller andet besluttes i ledelsen (...) uden at man sådan får gødet jorden for det eller får talt...” nu snakker vi om det her, hvad synes I om det?”, altså får en eller anden udveksling i gang. Så får man den fornemmelse af, at ligesom en grønthøster, det kommer ned over en hele tiden, ”Hvad har de nu fundet på?” og sådan er der måske nogen, der har oplevet det her også.”

Der var dog også flere steder, hvor det lykkedes både at skabe ejerskab blandt lærerne og samtidig forankring i organisationen, nemlig de tre steder, hvor skoleprojekterne fungerede som pilotforsøg for en større organisationsforandring. Her var ideen ofte, men ikke altid, opstået på ledelsesinitiativ, mens de lærere eller lærerteams, der deltog, havde stor mulighed for selv at vælge og præge processen ud fra deres egne ideer. Ydermere havde flere lærerteams selv meldt sig som pilotklasse/team, fordi de havde en særlig interesse i at udvikle sig i forhold til klasserumsledelse og elevinddragelse.

Endelig er der et sidste tema i forhold til organisering af projekterne, nemlig elevinddragelse i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering af indsatserne. Selvom dette tema som tidligere nævnt ikke er blevet adresseret nævneværdigt i projekterne, så har flere af skoleprojekterne dog været opmærksomme på at evaluere og inddrage eleverne undervejs. Et potentiale i forhold til fremtidige projekter kan være at gå et skridt videre og afprøve, hvad der

sker med processen og effekten af resultaterne, hvis eleverne får en aktiv rolle som medskabere i stedet for modtagere af klasserumsledelse.

Fra små skridt til kulturforandring

I dette afsnit vender vi os mod de erfaringer og overvejelser lærere og ledelse gør sig i forhold til vidensdeling og spredning i organisationen, samt de potentialer projekterne formodes at have i forhold til mere gennemgribende forandringer i henholdsvis elevkulturen, lærerkulturen og skolekulturen. På det sidste arbejdsseminar med skolerne i efteråret 2014, blev det diskuteret, hvordan de kunne se tegn på effekt af indsatserne. Her blev det blandt andet nævnt, at det i forhold til flere af indsatserne ikke gav mening at tale om 'effekter', eftersom det var vanskeligt at argumentere for, at indsatserne en-til-en havde skabt reelle kulturforandringer. Resultaterne, der kom ud af projekterne, ville snarere vise sig som 'ringe i vandet', argumenterede en af de deltagende lærere. I en af skolernes slutrapporter bliver det ligeledes beskrevet, hvordan projekterne ikke nødvendigvis har forandret skolekulturen, men har været med til at 'åbne døren'. I en anden rapport, beskriver de, hvordan de i organisationen har bevæget sig fra at tænke evaluering, som 'måling af kvalitet' til et "kvalitets- og evalueringssblik, der i langt højere grad ser kvalificering og udvikling af undervisningen som målet". For skolerne har det således været vanskeligt at pege entydigt på forandringer med udspring i indsatserne, men de ser alligevel en række erfaringer fra projektet, som har eller kan få indflydelse på praksis også bredt set i organisationen.

Overordnet set skriver de i projektrapporterne, at der i forhold til forandring i elevkulturen er tale om små skridt. Der viser sig resultater, men hvorvidt de stammer fra indsatserne eller elevernes almene udvikling er ifølge lærerne svært at sige med sikkerhed. Men selv de steder, hvor projekterne mener, at kunne se effekter af indsatserne, så ser lærerne en risiko for, at der ikke bliver fulgt tilstrækkeligt op på det, og at det ender med små skridt på stedet. I forhold til forandring i elevkulturen bemærker lærerne, at elevernes perspektiv på sigt kan indtænkes mere aktivt. Forsøg i den retning kunne muligvis give et større forandringspotentiale i forhold til elevkulturen, fordi det giver mulighed for, at eleverne selv er med til at drive forandringen.

I forhold til lærerkulturen, så er det her, der spores det største forandringspotentiale. I flere af projekterne går lærerne aktivt ind og afprøver nye metoder, som sideløbende bliver delt og brugt som fælles refleksion blandt kollegerne. Flere lærere taler om, at der på baggrund af projektet kan spores en større åbenhed blandt lærerne. Styrkelse af klasserumsledelse er også koblet til

nye organiseringer af lærerarbejdet fx i forhold til teams og vidensdeling, hvor lærerne flere steder har observeret hinandens undervisning, hvilket udover at give et nyt blik på egen praksis, også har muliggjort et rum, hvor man kan diskutere pædagogik, og hvor det er muligt at stille sig både undrende og nysgerrigt overfor praksis.

Også i skolekulturen er der tegn på, at nogle af projekterne har været med til at gøde jorden for forandringer i skolekulturen. Som tidligere nævnt ser det ud til at have det største forandringspotentiale, de tre steder, hvor skolerne har brugt projektperioden som pilotprojekt forud for større organisatoriske indsatsområder, og hvor projektperioden fra begyndelsen blev anskuet som en forsøgsperiode, som skulle danne afsæt for, hvordan initiativet skulle spredes til resten organisationen. Denne måde at gribe processen an gav mulighed for dels at skabe et fælles sprog og en fælles praksis for emnet og dels at lade ideen om at skulle arbejde med klasserumsledelse og elevinddragelse bundfælde sig i organisationen, før projektet går i gang.

OPSUMMERING

For at skabe lydhørhed og ejerskab i hele organisationen overfor projekterne er det centralt at både lærere og ledelse er aktivt involveret i processen og er med til at sætte sit præg på processen. Især så det ud til at fungere godt de steder, hvor projektet var en del af en større forandringsproces, og hvor skoleprojekterne fungerede som pilotforsøg. Lærere og ledelse understregede ligeledes, at kulturforandringer er noget, der tager tid, og som kræver langsigtede mål og strategier. Ingen af projekterne havde involveret eleverne i processen, men flere gav udtryk for, at det også kunne være en idé fremadrettet at tænke eleverne mere aktivt ind.

Konklusioner

De syv udviklingsprojekter har fra forskellige vinkler, gennem klasserumsledelse og elevinddragelse, arbejdet med nye måder at tænke uddannelse og undervisning, hvor især lærerens rolle som medskabere af en fagligt og socialt inkluderende klasserumskultur har været i fokus. Formålet med rapporten har været at undersøge, hvordan og i hvilket omfang de konkrete udviklingstiltag medvirker til at øge de involverede elevers motivation og deltagelse samt deres sociale og faglige integration. Forud for konklusionerne vil vi kort opsummere den kontekst som udviklingsprojekterne udspringer af, og hvilke problemfelter der er til stede, hvorefter vi vil fokusere på indsatserne og de effekter, de har haft for eleverne.

Konteksten

Et af afsættene for denne undersøgelse har været, at de gymnasiale uddannelser i dag har en mere differentieret og sammensat elevgruppe end tidligere, hvorfor eleverne kommer med en lang række forskellige forudsætninger og tilgange til at gå i gymnasiet. De gymnasiale uddannelser står i forlængelse heraf overfor en række nye udfordringer i forhold til at engagere og motivere eleverne i undervisningen. Det viser sig også på de gymnasier, der deltager i de syv udviklingsprojekter i undersøgelsen, hvor både lærere og elever eksempelvis melder om manglende deltagelse og forstyrrelser i undervisningen. Således fortæller lærerne i de syv udviklingsprojekter, at en stadig større andel af eleverne har svært ved at klare sig både socialt og fagligt. Da der samtidig er stor spredning i elevernes forudsætninger, er det vanskeligt for lærerne at nå alle elever. Også fra elevside viser der sig tegn på udfordringer. Eleverne giver udtryk for, at klasserne er klikeopdelte, at der er elever, der er udenfor fællesskabet, og at der er elever, der ikke hører til.

Forandringer i lærerrollen

For lærerrollen betyder de nye udfordringer, at de har behov for at tænke nyt både metodisk og pædagogisk. Med andre ord har de brug for at finde ud af, hvordan de kan fungere som klasserumsledere under de vilkår, de møder i arbejdet. Lærerne tilknyttet de syv udviklingsprojekter peger på især tre faktorer af betydning for de udfordringer, de møder i dag. For det første er der brug for et øget samarbejde mellem lærerne om den enkelte klasse. Det kan være med til at skabe en fælles forståelse af klassens behov, særpræg og udfordringer og mulighed for at koordinere en sammenhængende strategi for mødet med eleverne. For det

andet er der behov for i højere grad at kunne rammesætte undervisningen herunder tydeliggøre forventningerne til eleverne. For det tredje har relationen til eleverne, og lærernes evne til at etablere og opretholde denne, fået større betydning. Lærerne oplever, at den personlige relation til eleverne, har direkte indflydelse på, hvorvidt eleverne deltager i undervisningen eller ej. Samlet set peger lærerne i udviklingsprojekterne på et behov for at redefinere lærerrollen, så lærerne i højere grad bliver i stand til at håndtere de udfordringer, som er forbundet med de nye elevgrupper og den ændrede elevadfærd på de gymnasiale uddannelser.

Elevstrategier

For at tegne et billede af, hvilke behov og udfordringer lærerne møder i klasserne, har vi i rapporten skitseret tre tilgange til det sociale og faglige miljø, som gør sig gældende blandt eleverne på de deltagende skoler. De tre elevstrategier tjener til at illustrere de forskellige forudsætninger og orienteringer, der præger eleverne i klasserne, og i forlængelse heraf, at forskellige elever motiveres og engageres af forskellige tiltag og undervisningsformer. Eleverne kan godt bevæge sig mellem de forskellige strategier, men den analytiske opdeling kan fungere som en forståelsesramme om nogle af de behov og udfordringer, der kan præge klasserumskulturen.

Den første elevstrategi er den præstationsorienterede strategi. Elever, der er drevet af denne strategi, er optaget af at klare sig bedst muligt i undervisningen. Det betyder, at hvis eleverne ikke formår at leve op til målene for deres indsats vil det virke demotiverende. Herudover kan et for ensidigt fokus på præstation også med til at lægge et psykisk pres på eleverne, der kan gå ud over deres trivsel. Herudover kan det have negative konsekvenser for klasserumskulturen i form af hierarkier og klikedannelse. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på at hjælpe eleverne med at finde et niveau for deres deltagelse, hvor fokus på præstation, for eksempel karakterer, ikke kommer til at skygge for deres lyst til læring og udforskning af interesser.

Den anden elevstrategi er den læringsorienterede strategi, som på mange måder er den præstationsorienterede strategis modstykke. For elever, der primært er drevet af at forstå det faglige stof, kan det være vanskeligt at begå sig i en kulturel kontekst, hvor karakterer og præstation har fået en stadig større betydning, og hvor eleverne derfor kan opleve ikke at få anerkendelse for deres forsøg på at lære, hvis fx en faglig udfordring eller et forsøg på at lære et svært emne blive devalueret gennem en lav karakter.

Den sidste elevstrategi er den modkulturelle strategi. Elever, der er drevet af denne strategi, kan udvikle en modstand mod det læringsprojekt, som gymnasiet repræsenterer, hvilket på sigt kan føre til en reel modkultur blandt eleverne. Det har både konsekvenser på kort sigt for læringsudbyttet i den specifikke kontekst, men også på længere sigt i forhold til gennemførelse af gymnasiet og elevernes mulighed for at begå sig på en videregående uddannelse.

Indsatsernes betydning og potentialer i forhold til forskellige elevgrupper

Som det fremgår ovenfor, var der forskel på, hvordan forskellige elever forholdte sig til tiltag, der var præget af henholdsvis en rammesættende og elevinvolverende vægtning. Vi vil derfor opholde os ved den betydning, som graden af rammesætning henholdsvis elevinvolvering ser ud til at have for elever med de tre forskellige elevstrategier, samt hvordan de pågældende forandringsprocesser har tilbudt eleverne en mulighed for at udvikle deres strategier

De præstationsorienterede elever

For de elever, der har en præstationsorienteret strategi, gælder, at de vil være tilbøjelige til at modsætte sig, at læreren slipper styringen for meget. For disse elever er der en sikkerhed i rigtige svar, noter fra tavlen og validering af deres indsats gennem feedback fra læreren. Selvom disse elever foretrækker tydelige rammer, så vil klasserumskulturen på længere sigt have gavn af at nedtone fokus på præstationer, da det kan være noget af det, der er med til at skabe hierarkier og klikedannelse i klassen. For denne gruppe elever vil det i stedet være centralt gradvist at styrke elevernes sociale kompetencer og samarbejdskompetencer, for eksempel i tiltag hvor eleverne lærer med og af hinanden, og hvor der stilles, i første omgang simple, krav til samarbejde for at løse en opgave tilfredsstillende.

De læringsorienterede elever

Eleverne, der benytter en læringsorienteret strategi, vil som udgangspunkt trives med de elevinddragende indsatser. Jo mere eleverne oplever at kunne præge undervisningen, jo større udbytte vil de ofte opleve. Hvis der omvendt er stor lærerstyring, vil det opleves begrænsende for disse elever. Særligt for denne gruppe elever er, at de ofte har en stor loyalitet overfor gymnasiet som institution og vil derfor ofte forsøge at ændre forholdene, hvis de ikke forstår det stof der bliver gennemgået. Der er derfor i forhold til denne gruppe mulighed for at arbejde mere bevidst med at lade feedbacken gå den anden vej, altså fra elever til lærer. Hvis der bliver lyttet og handlet på deres input, kan der potentielt være ressourcer at hente i forhold til at skabe et interessant læringsmiljø og nye måder at tænke klasserumsledelse.

De modkulturelt orienterede elever

Elever, der agerer ud fra den modkulturelle elevstrategi, er en gruppe, der i høj grad har været genstandsfelt for udviklingsprojekterne. Elevernes største udfordring er, at de har en grundlæggende oplevelse af, at de ikke hører til, og at de normer og rutiner, de møder på uddannelsen fungerer som påmindelser om dette. På den ene side viser indsatserne, at når rammerne og styringen synliggøres, så har det langt hen ad vejen dæmpet elevernes forstyrrende adfærd. Samtidig bliver der stillet spørgsmålstejn ved, om de tydelige rammer i virkeligheden blot tjener til at ændre elevernes adfærd i den specifikke situation, men ikke ændrer ved elevstrategien for deltagelse og motivation i undervisningen og hermed deres sociale og faglige integration. En måde at gribe denne problemstilling an på kan være ved at fokusere på elevinddragende indsatser, hvor der i undervisningen skabes rum til eleverne, og hvor de hermed oplever at kunne bidrage positivt til læringsmiljøet. Dette kan dog være lettere sagt end gjort, og det kan måske endda være destruktivt for læringsmiljøet at indføre større elevstyring i en elevkultur, der er præget af modstand. Eleverne er ikke vant til at træffe valg i forhold til egne læreprocesser og er derfor ikke vant til at reflektere over, hvordan de lærer bedst. Derfor kan det, som det er sket i indsatserne, være nødvendigt først at arbejde med at sætte rammerne op, det vil sige indsatser med høj lærerstyring, og sidenhen gradvist inddrage eleverne mere.

Indsatserne set fra et lærerperspektiv

I løbet af udviklingsprojekterne har lærerne gjort sig forskellige erfaringer med indsatser, som enkeltvis retter sig mod de udfordringer, de møder som lærere i gymnasierne, og som på forskellig vis bidrager til at redefinere og udvikle lærerrollen.

En af de helt afgørende ting i lærernes arbejde med at udvikle og reflektere over lærerrollen er sket gennem et øget lærersamarbejde omkring klasserne. Projektet har i høj grad virket som katalysator for lærernes idéudvikling og sparring om elevgruppen og konkrete pædagogiske praksisser. Konkret har projekterne især gode erfaringer med, at lærerne træder et skridt ud af rollen som underviser og betragter klasserumskulturen fra et andet perspektiv, for eksempel ved at lade en kollega observere undervisningen kombineret med diskussioner i lærerteams. En anden måde lærerne har samarbejdet om klasserne er ved i fællesskab at identificere problemstillinger og behov i klassen, fx i udarbejdelse af klasseprofiler. Der er et potentiale i forhold til at fortsætte dette arbejde, og at videreudvikle det ved at sætte større fokus på, hvordan indsatserne virker overfor hvilke elevgrupper, og hvordan lærerne kan håndtere de forskellige

og nogle gange modsatrettede behov i en klasse samtidig, således at ikke kun én gruppe elever tilgodeses, men der også er blik for bredden i elevgruppen. I den forbindelse vil det være oplagt at arbejde videre ud fra de tre elevstrategier, der er beskrevet i rapporten.

En sidste bemærkning i forhold til lærernes udbytte af projektet er, at det for lærerne har været afgørende, at der har været en god organisatorisk ramme om projektet, og at de har fundet ledelsesmæssig opbakning til projektet. Dette er helt centralt netop, fordi mange af projekterne ikke umiddelbart giver afkast på kort sigt, men der er brug for langsigtede mål og planlægning for at kunne skabe kulturforandringer.

Fremadrettede pejlemærker

I rapporten og konklusionen har vi fremdraget læreres og elevers perspektiver på de udfordringer og det udbytte, de har haft af at deltage i projekterne. Med udgangspunkt i disse perspektiver vil vi nu trække en række pejlemærker frem i forhold til det videre arbejde, både i forhold til de pågældende projekters videre proces, men også som inspiration og opmærksomhedspunkter for andre gymnasier, der skal i gang med at arbejde med klasserumsledelse og elevinddragelse. Pejlemærkerne skal ikke læses som færdige forslag, der uden videre kan rulles ud i de enkelte projekter, men skal snarere ses som opmærksomhedspunkter, man kan have blik for, når man udvikler disse eller igangsætter nye. Ikke alle punkter vil være lige relevante for alle projekter eller i alle sammenhænge men vil afhænge af formålet for det enkelte projekt samt omfang og organisering af projektet. Pejlemærkerne vil dog samlet set kunne bruges til at reflektere over forskellige dimensioner af arbejdet med klasserumsledelse og elevinddragelse. I forhold til hvert pejlemærke kan man således overveje følgende: "Gør vi dette? Kunne vi blive bedre til at gøre det?" Og hvis man ikke gør det: "Kunne det være relevant at gøre?"

Deltagelsesmuligheder og involvering

I rapporten peger vi på vigtigheden af at arbejde fokuseret med at udvide det repertoire af deltagelsesmuligheder, der er i undervisningen for herved at øge elevernes aktørskab. Formålet er at eleverne derved oplever undervisningen som mere relevant og motiverende.

Vær opmærksom på:

- at arbejde med, hvordan eleverne kan få mere indflydelse på undervisningen og, hvor der er mulighed for det, at inddrage elevernes interesser
- at arbejde aktivt med medbestemmelse, som en kompetence, der skal læres og trænes
- at arbejde med arbejdsformer, hvor eleverne arbejder aktivt med stoffet

Klasserumskulturen

Både lærere og elever peger på, at det er afgørende for både den personlige trivsel og elevernes motivation for deltagelse i undervisningen, at der er en socialt inkluderende klasserumskultur – og at læreren har en central rolle i forhold til at facilitere denne kultur.

Vær opmærksom på:

- at arbejde med at modvirke klikedannelser, præstationskultur og modkultur og i det hele taget dårlig klasserumskultur
- at tilgodese forskellige elevstrategier ved at tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes tilgang til læring og undervisning, men også udfordre elevernes strategier og tilbyde nye, så de bedst muligt bidrager til at skabe en inkluderende klasserumskultur
- at arbejde med større grad af lærersamarbejde omkring klasser for i fællesskab at kunne koordinere og vidensdele i forhold til hvordan forskellige tiltag virker i klasserummet

Den enkelte elevs mål og mening med uddannelsen

For at opleve motivation har eleverne brug for at opleve mål og mening med at uddanne sig. Derfor er det centralt dels at støtte eleverne i at formulere et personligt projekt med at uddanne sig, det vil sige gøre det meningsfyldt, herunder at støtte eleverne i at udvikle almene studiekompetencer og opleve faglig progression.

Vær opmærksom på:

- at arbejde med at hjælpe eleverne med at lande på den rigtige hylde/finde mening i uddannelsessystemet
- at eleverne lærer almene studiekompetencer fx at lave lektier, arbejde koncentreret, tilegne sig gode studieteknikker og lignende
- at udfordre elevstrategierne og tilbyde/åbne for nye, når de ikke længere er meningsfulde og virker demotiverende for eleverne

Organiseringen af udviklingsprojekter

Projekterne har vist, at kulturforandringer tager tid, og at arbejdet med klasserumsledelse og elevinddragelse er en proces, der kræver langsigtet planlægning og organisering for at kunne skabe resultater.

Vær opmærksom på:

- at tænke processen ind i skolens øvrige strategi og at overveje både mål på kort sigt og på længere sigt
- at afsætte tid til at eksperimentere/sætte pilotforsøg i gang
- at arbejde med at inddrage både elever, lærere og ledelse i processen

Litteraturliste

- Amondo (2014). *Inkluderende læringsmiljø - guide til elevinddragelse*. Lokaliseret d.23/2 2015 på: <http://www.schultzboghandel.dk/publikationer/publikationsdetaljer.aspx?Pid=0ae51e5e-c71b-4845-847e-8011032fe24a>
- Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab: En etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Syddansk Universitet. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Bertelsen, E. (2013). 'Curriculum' til fremtiden?: Karakteristikkene af "den nye gymnasieskole" gennem perspektiver på institution, nybyggeri og elevsubjektiviteter, Ørestad Gymnasium som case. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2013). Elevtrivselsundersøgelse. *Gymnasieuddannelserne 2012*. Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Hutters, C., & Lundby, A. (2014). *Læring, der rykker. læring, motivation og deltagelse – set fra elever og studerendes perspektiv*. Den europæiske socialfond & Region Hovedstaden.
- Hutters, C., & Murning, S. (2013). Klasserumsklima som betingelse for elevernes læring i gymnasiet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 45-54.
- Hutters, C., Nielsen, M. L., & Görlich, A. (2013). *Køn og læring på ungdomsuddannelserne. Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Center for Ungdomsforskning.
- Ingerslev, G. H. (2013). Elevers opfattelse af læring og undervisningsmiljø. I Ingerslev, G.H., Kaspersen, P. Dolin, J & Damberg, E. (Red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (2. udgave). Hans Reitzel.

- Jackson, C. (2006). *Lads and ladettes in school*. McGraw-Hill International.
- Krejsler, J., & Moos, L. (2008). *Klasseledelse: Magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo.
- Mathiesen, H., Bech, C. W., Dalsgaard, C., Degn, H. P., & Gregersen, C. & Thomsen, M. B. (2014). *Hovedrapport : Undervisningsorganisering, -former og –medier på langs af fag og gymnasiale uddannelser*. Aarhus Universitet.
- Murning, S. (2013). *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet: Kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Murning, S., & Hutter, C. (2014). *Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse*. Center for Ungdomsforskning.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 3(2), 69-88.
- Plauborg, H., Andersen, J.V., Ingerslev, G.H & Laursen, P.F (2010). *Læreren som leder. Klasserumsledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, M. (2008). Læring på spil: *Et studie af computerspil som læringsressource i folkeskolen med "global conflicts: Palestine"* som case. Aarhus Universitet, Institut for Informations-og Medievidenskab.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk.
- Sørensen, N. U., Juul, T. M., Hutter, C., & Katznelson, N. (Eds.). (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Tække, J., & Paulsen, M. (2013). *Sociale medier i gymnasiet: Mellem forbud og ligegyldighed*.
Unge Pædagoger.

Trondman, M. (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Studentlitteratur.

Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed
verden*. Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet. (2013). *Forsøgsudmelding. Udviklingsplanen for de gymnasiale
uddannelser*. Lokaliseret d. 23/2 2015 på: [http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/
Gym/PDF13/130129%20Forsøgsudmelding%20januar%202013.pdf](http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF13/130129%20Forsøgsudmelding%20januar%202013.pdf)

Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*.
Systeme.

