

Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen



FORORD

Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen

Denne rapport handler om, hvordan eleverne i 5.-9. klasse oplever deres skoledag. Rapporten bygger på et omfattende kvalitativt datamateriale, der går tæt på eleverne, og som indfanger deres mange refleksioner og detaljerige beskrivelser af skoledagen og den undervisning, de møder, fire år efter at folkeskolereformen trådte i kraft.

Med folkeskolereformen er skoledagen ændret, idet en række nye tiltag har set dagens lys. Flere evalueringer og undersøgelser har fulgt implementeringen og virkningerne af reformen. Disse undersøgelser har primært beskæftiget sig med reformelementerne særskilt, fx bevægelse eller understøttende undervisning, og elevernes perspektiver på den ændrede skoledag har kun været undersøgt i begrænset omfang. Selvom eleverne er centrum for skolens virke, ved vi altså relativt lidt om, hvordan netop de oplever deres skoledag og den undervisning, de møder i skolen.

Vi ved dog noget: Vi ved fx, at de fleste elever i folkeskolen generelt er glade for at gå i skole, men at deres motivation og lyst til at lære mere daler op gennem skolegangen. Det viser de årlige trivselsmålinger¹. Der er imidlertid meget, vi ikke ved nok om. Bl.a. siger tallene ikke noget om, *hvad* det er, der gør, at mange elever er glade for skolen, og de forklarer heller ikke, *hvorfor* en del elevers motivation daler i løbet af skoletiden. Der er altså behov for mere viden om skolen set fra et elevperspektiv. På baggrund af besøg på skoler over hele landet, observationer af undervisning, interview med elever samt stile, der fortæller om skoledagen, bidrager Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) med denne rapport til at belyse netop disse temaer. Rapporten præsenterer en nuanceret viden om, hvordan skoledagen i sin helhed opleves af eleverne.

Elevernes perspektiv er ikke én stemme. De har forskellige erfaringer og tilgange til skolen. Nogle går gennem skolelivet relativt let og trives fagligt og socialt, mens andre af forskellige grunde har det svært i skolen. På trods af forskellighederne tegner der sig nogle mønstre i elevernes oplevelse af, hvad der gør dagen hhv. god og mindre god, og de peger i overraskende høj grad på de samme ting, når de fx beskriver, hvad der motiverer dem i undervisningen. Der er med andre ord nogle elementer, der går igen i elevernes oplevelse, uanset hvordan de klarer sig fagligt og socialt.

Det er ambitionen, at denne rapport vil bidrage med nuanceret viden om elevernes perspektiver på skoledagen anno 2018 med fokus på deres oplevelse af undervisningen og deres motivation for at deltage i den. Vi håber, at denne viden kan inspirere og understøtte det videre arbejde med at udvikle praksis. God læselyst!

Mikkel Haarder
Direktør for EVA

¹ Den nationale trivselsmåling fra skoleåret 2016/17 viser, at 37 % af eleverne i 9. klasse svarer, at de er enige eller helt enige i, at undervisningen giver dem lyst til at lære mere. For de elever, der lige er startet på mellemtrinnet, er tallet 53 %.

INDHOLD

Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen

1	De vigtigste pointer – kort fortalt	6
<hr/>		
2	Astas skoledag	12
<hr/>		
3	Elevernes oplevelse af læringsmiljøet	14
3.1	Relationer mellem eleverne	14
3.2	Elevernes relationer til lærerne	17
3.3	Undervisningsforstyrrende uro	21
3.4	Opsamling	29
<hr/>		
4	Johans skoledag	30
<hr/>		
5	Elevernes oplevelse af undervisningen	32
5.1	Faglige udfordringer	32
5.2	Rammesætning, forklaringer og hjælp	36
5.3	Variation i arbejdsformer	43
5.4	Elevernes rolle	48
5.5	Opsamling	51
<hr/>		
6	Elias' skoledag	52
<hr/>		
7	Elevernes oplevelse af dagens struktur	54
7.1	Opbygningen af en skoledag	54
7.2	Dagens længde	57
7.3	Opsamling	59

1 De vigtigste pointer – kort fortalt

Denne rapport handler om, hvordan eleverne fra 5.-9. klasse oplever skoledagen. Den bidrager med nuanceret og detaljeret viden om, hvad der ifølge eleverne kendetegner deres skoledag, og hvad de oplever, gør dagen og undervisningen mere eller mindre god.

Rapporten er målrettet lærere, pædagoger og skoleledelse, som kan anvende indsigterne i arbejdet med at gøre skoledagen til den bedst mulige ramme for elevernes faglige og sociale udvikling. Rapporten kan desuden anvendes i undervisningen på læreruddannelsen, hvor den kan danne grundlag for faglige diskussioner om, hvordan skolen i sin helhed og den undervisning, eleverne møder, opleves fra et elevperspektiv.

Vi ved fra andre undersøgelser og evalueringer, at eleverne generelt er glade for at gå i skole, men vi ved også, at deres motivation daler i løbet af skolegangen². Denne rapport giver indblik i, hvad der ifølge eleverne motiverer og engagerer dem til deltagelse i løbet af skoledagen, og hvornår de omvendt oplever at miste motivationen. Gennem elevernes åbne og ærlige refleksioner og konkrete beskrivelser af skolens praksis får læseren ord og billeder på, hvordan skoledagen tager sig ud set med elevernes øjne, og hvad der ifølge dem kendetegner god undervisning. Dette dybdegående indblik i elevernes perspektiver er vigtigt, fordi det giver lærerne og pædagogerne³ mulighed for at tage højde for oplevelsen af undervisningen og udvikle praksis i forhold til de pointer, som eleverne er optaget af.

Rapporten er bygget op af tre hovedelementer i skoledagen, som beskrives i hvert sit kapitel:

- Læringsmiljøet, der kan forstås som klimaet eller kulturen i klassen, og som udgør rammen for elevernes læring. Læringsmiljø er et komplekst begreb, som kan rumme både fysiske, didaktiske, relationelle, pædagogiske og sociale aspekter.
- Undervisningen, der kan forstås som de organiserede processer og aktiviteter, som lærerne tilrettelægger med henblik på elevernes læring.
- Skoledagens struktur, der kan forstås som dagens opbygning, sammenhæng og længde.

Mellem kapitlerne, der har hvert sit tematiske fokus, præsenteres en sammenhængende fortælling, der samler flere elevers refleksioner, oplevelser og erfaringer i én samlet narrativ fremstilling.

2 Den nationale trivselsmåling fra skoleåret 2016/17 viser, at 37 % af eleverne i 9. klasse svarer, at de er enige eller helt enige i, at undervisningen giver dem lyst til at lære mere. For de elever, der lige er startet på mellemtrinnet, er tallet 53 %.

3 I rapporten betegner vi det undervisende personale som lærere, da det primært er lærere, der indgår i undersøgelsens datagrundlag. Rapportens pointer og konklusioner er dog henvendt til både lærere og pædagoger.

Undersøgelsens hovedresultater

Eleverne bekræfter, hvad vi ved om god undervisning

Når eleverne beskriver undervisning, de oplever som motiverende og lærerig, peger de overordnet på elementer, som vi også fra forskningen ved, er god undervisning og god klasseledelse. Fx peger eleverne på, at relationen til læreren har helt afgørende betydning for, hvordan de oplever deres skoledag. Eleverne beskriver, hvordan læreren kan støtte dem i deres læreproces ved at tro på dem og have forventninger til dem og ved at være klar og tydelig i rammesætningen af undervisningen. Eleverne peger også på, at det er positivt, når læreren instruerer med blik for elevernes forståelse, og når de får mulighed for at være aktive og involveret i undervisningen. Endelig peger eleverne på, at det motiverer dem, når de udfordres på et passende fagligt niveau. Når eleverne har lærere, der er dygtige til dette yderst komplekse og omfattende arbejde, oplever de, at rammerne for at lære er gode, at undervisningen griber dem, og at skolen som sådan er meningsfuld.

Eleverne beskriver omvendt også, at de bliver frustrerede over indimellem at have oplevelsen af at spille tiden og have skoledage, de ikke oplever som meningsfulde. Følelsen af meningsløshed opstår ifølge eleverne, når de oplever *ikke* at få lavet noget, *ikke* at lære og rykke sig og *ikke* at bruge tiden på undervisning, som de bliver grebet af og kan se en mening med. Når undervisningen i elevernes optik er kendetegnet ved at være ensformig, uvedkommende og svær at koble sig på, og når eleverne indtager en passiv rolle i undervisningen, kan der opstå en følelse af, at tiden bare skal gå. Og da peger eleverne på, at skoledagen og dens indhold kan miste sin mening for dem.

Med andre ord tegner eleverne et billede af god undervisning, som er i tråd med allerede eksisterende viden fra forskning og pædagogisk-didaktisk litteratur. Men eleverne fortæller samtidig, at de i praksis også oplever noget andet, nemlig at tage del i undervisning, hvor de oplever at miste motivationen.

Læringsmiljø, undervisning og dagens struktur må tænkes sammen

I elevernes optik er det vigtigt, at de tre områder af skoledagen, dvs. både læringsmiljøet, undervisningen og dagens struktur, alle fungerer godt og er tænkt sammen. De er alle væsentlige for, at eleverne oplever skoledagen som god, spændende og meningsfuld. Og de er alle væsentlige for, at eleverne får lyst til at engagere sig i undervisningen.

Hvis et af områderne derimod ikke fungerer, har det indflydelse på elevernes oplevelse af hele deres skoledag. Er læringsmiljøet udfordret, fx fordi relationen mellem lærer og elever er dårlig, har det enormt stor betydning for elevernes oplevelse af undervisningen og for den måde, de deltager i den på. Og forekommer undervisningen uvedkommende for eleverne, fx hvis den ikke differentieres, eller elevernes rolle i timerne primært er at sidde stille og lytte, er der risiko for, at de oplever skoledagen som spild af tid, og så mister den sin mening. De tre områder påvirker altså hinanden indbyrdes, vidner elevernes oplevelser om. Og det betyder, at læringsmiljø, undervisning og struktur må tænkes som sammenhængende elementer og fungere i en helhed, hvis eleverne skal opleve skoledagen som motiverende, tryk, lærerig og udviklende både fagligt og socialt.

Dermed handler den komplekse opgave, det er at skabe en god skoledag, om mere end at arbejde særskilt med fx at indføre masser af bevægelse i løbet af dagen eller en gang imellem at lade eleverne bestemme emnet i næste forløb. Som fagprofessionel i skolen er det nødvendigt at være bevidst om, at alle tre områder udgør en sammenhængende helhed. Ændrer man praksis inden for et af områderne, har det indvirkning på elevernes oplevelse af hele deres skoledag – og skal hele skoledagen fungere godt, må man prioritere alle tre områder højt.

Delresultater om læringsmiljøet

Overordnet giver eleverne udtryk for, at det har stor betydning for deres skoledag og tilgang til undervisningen, om de oplever at være en del af et godt og trygt læringsmiljø. De fremhæver især tre elementer i læringsmiljøet som vigtige:

- Relationerne mellem eleverne
- Relationerne til lærerne
- Muligheden for at kunne koncentrere sig i undervisningen.

Klassen er et vigtigt socialt fællesskab, som kræver fortsat vedligeholdelse

Relationerne mellem eleverne spiller en stor rolle for undervisningen, frikvartererne og elevernes generelle lyst til at gå i skole. Nogle elever oplever at have tætte venskaber i klassen, og det understøtter deres deltagelse i undervisningen, mens andre elever har svært ved at være en del af klassens fællesskab. Eleverne fremhæver, at klassen er et vigtigt fællesskab, og at det kræver kontinuerlig vedligeholdelse for at være velfungerende. Men de fortæller også, at klassefællesskabet ikke altid er velfungerende, at nogle elever oplever at befinde sig på kanten af fællesskabet, og at de mere sociale og fællesskabsorienterede aktiviteter, der er vigtige for at skabe gode relationer, ofte ebber ud, jo ældre eleverne bliver.

Eleverne motiveres af gode relationer til læreren, men oplever også relationer præget af dårlig stemning og irettesættelser

Relationerne til lærerne er helt centrale for elevernes oplevelse af læringsmiljøet og for deres engagement og lyst til at byde ind i undervisningen. Relationen mellem lærer og elev afhænger af, om den er præget af irettesættelser og dårlig stemning, eller om eleverne oplever at kunne komme til orde, blive mødt med anerkendelse og få hjælp af lærerne. Eleverne peger på, at når relationen er god, føler de sig set, hørt, involveret og taget alvorligt, men giver samtidig udtryk for, at det ikke altid er tilfældet. Relationen til nogle lærere er præget af irettesættelser og dårlig stemning, og det kan for en gruppe elever få dem til at trække sig fra undervisningen.

Eleverne sætter pris på at kunne koncentrere sig, men oplever, at uro præger læringsmiljøet

At kunne koncentrere sig i et roligt miljø i undervisningen er ifølge eleverne vigtigt. Men de giver udtryk for, at uro præger læringsmiljøet og er et stort problem i deres undervisning. Det går markant igen, at eleverne oplever uro i undervisningen, og at det kan være forstyrrende og ubehageligt at være i. Eleverne beskriver, at de finder det ubehageligt at deltage i undervisning præget af uro, og nogle oplever gener som hovedpine, træthed og manglende koncentration som følge af uroen.

Delresultater om undervisningen

Eleverne beskriver overordnet, at de holder af at lære og mærke, at de rykker sig fagligt. peger på, at især fire forhold er vigtige for, om de motiveres til at deltage i undervisningen:

- Om de får passende udfordringer
- Om deres læreproces støttes
- Om de oplever variation
- Om de kan indtage en aktiv rolle i undervisningen.

Eleverne ønsker passende faglige udfordringer, men får det ikke altid

Når undervisningen tilbyder passende faglige udfordringer, der matcher den enkelte elevs niveau, motiveres og engageres eleverne. De sætter pris på faglige udfordringer, der rammer deres niveau, ligesom de sætter pris på, at alle i klassen har mulighed for at deltage og byde ind i timerne. Men eleverne i undersøgelsen giver udtryk for, at de ikke altid får udfordringer på rette niveau, i begge ender af skalaen. Når eleverne oplever undervisningen som alt for let eller alt for svær, er der risiko for, at de så at sige stempler ud af undervisningen, enten fordi de keder sig, eller fordi de giver op.

Elevernes læreproces støttes, når læreren er tydelig i sin rammesætning og instruktion

Når undervisningen indeholder tydelig rammesætning, gode instruktioner, hjælp og feedback, støtter det elevernes læreproces. Ifølge eleverne minimerer det forvirring og øger deres mulighed for deltagelse og læring, fordi de forstår, hvad de skal, og har oplevelsen af at kunne komme i gang. De sætter pris på det, når lærerne kort og klart rammesætter undervisningen og løbende giver feedback på elevernes arbejde. Og de oplever det positivt, når lærerne instruerer på andre måder end gennem det, eleverne beskriver som lange oplæg, hvor det kun er læreren, der taler. De efterspørger i stedet, at læreren viser og eksemplificerer, hvordan han eller hun selv ville gribe opgaven an. Men eleverne oplever ikke altid, at rammesætningen er kort og klar, at instruktionerne er forståelige, eller at hjælpen kommer, når der er behov.

Eleverne efterspørger variation, men oplever ofte ensformige skoledage

Når der er variation i arbejdsformerne, opleves det positivt af eleverne. Ensformig undervisning kan nemlig betyde, at eleverne mister motivationen. Fx går det igen, at de keder sig, når lærerne ifølge eleverne ”bare står og snakker”. Men variation handler ikke nødvendigvis om korte seancer og mange skift i den enkelte time. Ifølge eleverne kan variation timerne imellem også skabe en oplevelse af, at skoledagen samlet set er afvekslende.

Eleverne kan lide at være aktive, men har ofte en passiv rolle i undervisningen

Når elevernes rolle i undervisningen er kendetegnet ved at være aktiv og i gang, giver de udtryk for, at undervisningen er spændende og griber dem og er nemmere at forstå – i modsætning til hvis de skal sidde stille længe og lytte på, at læreren taler. Eleverne sætter pris på at kunne få medindflydelse på undervisningen. De accepterer grundlæggende, at det er læreren, der har styringen på undervisningen, men efterlyser mulighed for at have indflydelse, fx på at kunne vælge mellem forskellige arbejdsformer, og i det hele taget at kunne indtage en aktiv rolle i undervisningen, hvor deres bidrag bliver grebet. Selvom eleverne kan lide at indtage en aktiv

rolle, hvor de med egne ord ”selv får lov”, oplever de ofte at have en mere passiv rolle i undervisningen, hvor de ikke ser sig selv som udførende.

Delresultater om skoledagens struktur

Skoledagen struktureres på ret forskellige måder, og eleverne giver overordnet udtryk for, at strukturen betyder noget for deres skoledag generelt og læring specifikt. De peger på to forhold som særligt væsentlige:

- Mange skift mellem forskellige fag i løbet af skoledagen kan udfordre fordybelsen.
- Oplevelsen af skoledagens længde afhænger af timernes indhold, fagenes placering på skemaet og modulernes længde.

Mange skift mellem fagene kan gøre det vanskeligt at fordybe sig

Eleverne oplever, at når deres skema er tilrettelagt sådan, at de har mange skift mellem forskellige fag på samme dag, kan det virke forvirrende for dem. De mange skift kan gøre det svært for eleverne at omstille sig mellem fagene og vanskeligt at nå at fordybe sig i det enkelte fag, før timen er ovre. Længere moduler kan ifølge eleverne give mulighed for andre måder at arbejde på, mere fordybelse og bedre ro til at arbejde i timerne. Det oplever de, giver en bedre forståelse af indholdet i undervisningen.

Flere forskellige forhold påvirker elevernes oplevelse af skoledagens længde

Elevernes oplevelse af skoledagens længde varierer og er afhængig af flere forskellige forhold. Eleverne peger på, at især modulernes længde, fagenes placering på skemaet og indholdet i timerne spiller en rolle for deres oplevelse af dagens længde. Eleverne beskriver, at nogle dage føles lange og tunge, mens andre flyver afsted, og at dage af samme længde kan opleves vidt forskellige. Oplevelsen af dagens længde er altså relativ og kontekstafhængig. Når dagene opleves som lange, har det den konsekvens, dels at eleverne bliver trætte og har svært ved at koncentrere sig, og at timerne præges af uro, hvilket gør det vanskeligere for eleverne at lære, og dels, når eleverne har senere fri, at deres fritid med venner, familie og fritidsaktiviteter begrænses.

Folkeskolereformen som kontekst

Undersøgelsen er gennemført, fire år efter at folkeskolereformen trådte i kraft. Undersøgelsen er ikke en evaluering af reformen, men et forsøg på at blive klogere på elevernes oplevelse af deres skoledag, som den ser ud nu. Det har ikke været ambitionen at vurdere reformen i sin helhed eller enkelte dele af den som fx bevægelse eller understøttende undervisning. Derimod har vi både metodisk, analytisk og i formidlingen været opmærksomme på at se på skoledagen i sin helhed. Det

er nemlig sådan, eleverne selv ser på den. De italesætter ikke, at de går i en ny eller en særlig reformeret skole, men oplever skoledagen, som den nu engang er, og sammenligner ikke skoledagen med tiden før reformen. For læsere af denne rapport udgør reformen dog en altoverskyggende kontekst, og derfor adresserer vi reformen her.

Med folkeskolereformen blev der formuleret tre overordnede målsætninger:

- Alle elever skal udfordres, så de bliver så dygtige, som de kan.
- Betydningen af social baggrund skal mindskes.
- Tilliden til og trivsel i folkeskolen skal styrkes, bl.a. gennem respekt for professionel viden og praksis.

For at nå disse målsætninger blev en længere og mere varieret skoledag indført. Det ligger ikke inden for denne undersøgelse at vurdere, i hvilken grad målsætningerne er nået, men undersøgelsen kan alligevel fortælle os noget om reformen. Elevernes stemme kan nemlig gøre os opmærksomme på, 1) at der fortsat er et stort arbejde med at sikre, at alle elever mødes med passende faglige udfordringer, som er helt afgørende for, at alle bliver så dygtige, som de kan, og 2) at den nye skoledag i elevernes optik nok er længere, men endnu ikke tilstrækkelig varieret.

Om datagrundlaget

Rapporten bygger på et omfattende kvalitativt datamateriale, som er indsamlet i skoleåret 2017/18. Der er anvendt en række metoder, som tilsammen bidrager med solid og detaljeret viden om elevernes perspektiver på deres skoledag og på den undervisning, de er en del af. Metoderne er valgt med henblik på at give eleverne, uanset deres baggrund og tilgang til skolen, mulighed for at beskrive deres egne oplevelser af skoledagen i dybden. Metoderne er:

- Otte fokusgruppeinterview med cirka fire elever pr. gang
- Semistrukturerede enkeltinterview med i alt 16 elever
- 160 stile udarbejdet af eleverne i de besøgte klasser
- 57 klokketimers observationer af undervisning og frikvarterer.

Otte klasser fra 5.-9. klassetrin fordelt på otte forskellige skoler har deltaget i undersøgelsen.

Forskellige produkter

Som en del af denne undersøgelse findes en række yderligere produkter, der er tilgængelige på www.eva.dk:

- Et hæfte, som stiller spørgsmål om praksis og fx kan anvendes på teammøder
- Plakat til at printe og hænge op
- Guide til at undersøge dine egne elevers perspektiver.

2 Astas skoledag

Dette er en fortælling om, hvordan en elev kan opleve sin skoledag. Vi har valgt at kalde fortællingens hovedperson for Asta. Vi har mødt mange forskellige elever, når vi har besøgt skoler rundt om i landet, interviewet eleverne, observeret deres dag og læst de mange stile, hvor eleverne har skrevet til os om deres tanker om skolen. Asta kunne være en af dem. Hendes fortælling er sat sammen på baggrund af de mange forskellige erfaringer og oplevelser med skolen, som eleverne i denne undersøgelse har givet udtryk for.

Asta: ”Timerne er svære, men mine venner gør dagen god”

Asta går i 7. klasse på Ahornskolen. Det er onsdag, og de skal have fagdage. For det meste er fagdage gode, for lærerne finder på nogle anderledes ting, men i dag glæder hun sig ikke til at komme i skole. De skal have en hel dag med tysk, og Asta har svært ved at forstå det, læreren siger, og hun har brug for hjælp til mange af opgaverne. Det kan godt blive lidt pinligt at spørge om hjælp hele tiden, synes hun. Tysklektionerne derhjemme giver heller ikke rigtig mening, så nogle gange laver hun dem ikke, og så får hun en seddel med hjem. Så bliver hendes forældre sure. Men de forstår heller ikke lektionerne og kan ikke hjælpe så godt.

Klokken 8.05. Dagen starter med, at Jens råber alle op og gennemgår dagens program. De skal arbejde med navneordenes køn, de skal sidde i grupper og arbejde med bøjninger, de skal lave en leg med tyske verber i salen, og til sidst skal de se en film og lære at konstruere længere sætninger. Hvis de når det, skal de også interviewe hinanden på tysk. Asta tænker, at det bliver en lang og kedelig dag. Det lyder svært, og der er bare tysk på programmet i alle timer.

Klokken 8.20. Eleverne får udleveret hver deres ark, hvor de skal skrive ”der”, ”die” eller ”das” foran navneordene. Asta kigger på arket og går i gang, men går hurtigt i stå. De andre i klassen er godt i gang med opgaven. Hun spørger sin makker, Mikkel, om hjælp, men han kan ikke rigtig forklare det. Hun ser ned på arket igen og rækker hånden op, så Jens kan se, at hun har brug for hjælp, men Jens er midt i en snak med en anden elev. Asta tegner lidt på arket og venter på, at Jens kan hjælpe hende. Hun synes, det er irriterende ikke at kunne komme videre. Da Jens endelig kommer, siger hun, at hun ikke ved, hvad hun skal. Jens forklarer igen og viser et par eksempler i teksten. Hun nikker, men forstår det ikke helt, og Jens skal skynde sig videre til en anden. Asta prøver, men synes, det er svært at koncentrere sig. Nu starter det lille frikvarter, og hun nåede ikke at blive færdig, men skynder sig ud for at spille høvdingebold med pigerne og nogle fra parallelklassen.

Klokken 10.45. Hele klassen går ned i salen, hvor de skal lave en bevægelsesleg med tyske ord. De bliver delt op i mindre grupper og skal skiftevis løbe fra den ene ende af salen til den anden og lægge sedler med ord i forskellige kasser, alt efter om det er navneord, udsagnsord eller tillægsord. Asta kommer i gruppe med nogle af sine bedste venner, og det hjælper lidt på dagen, at de kan grine sammen og have det sjovt. Asta løber ned med de tyske ord, men hun kan ikke altid nå at se, hvilken kasse ordet skal i. Det giver ikke rigtig mening, men de andre råber til hende, hvilken kasse det skal være, og hun skynder sig tilbage. Det er sjovt, Astas hold vinder, og alle jubler.

Klokken 13.25. Efter et kort frikvarter sætter Asta sig på sin plads igen. I frikvarteret har hun snakket med pigerne fra klassen. De glæder sig til i eftermiddag, hvor de skal til springgymnastik sammen. Nu fortæller Jens, at de først skal se en lille film på tysk, og derefter vil han fortælle om sætningsopbygninger. Filmen er ret kedelig, og Asta ligger ind over bordet. Hun forstår ikke, hvad de siger, eller hvad filmen handler om. Jens begynder at forklare noget om sætninger. Han har det med at give nogle meget lange forklaringer, synes Asta. Hun kigger ud i luften og er ved at være ret træt. Jens slutter sit oplæg og siger, at der alligevel ikke er tid til interviewøvelsen. I stedet skal de skrive en kort tekst på tysk om filmen. Asta ved ikke, hvad hun skal skrive, og hun er rigtig træt nu. De skal lave teksten færdig derhjemme til på mandag, hvis de ikke bliver færdige i dag. Asta opgiver at lave mere og kigger på sin telefon resten af timen. Hun glæder sig til at være sammen med vennerne, når de får fri.

3 Elevernes oplevelse af læringsmiljøet

Læringsmiljøet i skolen kan beskrives som klimaet eller kulturen i klassen og udgør rammen for elevernes læring. Læringsmiljø er et komplekst begreb, som rummer både fysiske, didaktiske, relationelle, pædagogiske og sociale aspekter, og måden, der arbejdes med læringsmiljø på, varierer fra skole til skole. Dette kapitel viser variationen og beskriver de mønstre, der tegner sig i elevernes perspektiver på deres læringsmiljø.

Overordnet giver eleverne udtryk for, at det har stor betydning for deres skoledag og tilgang til undervisningen, om de oplever at være en del af et godt og trygt læringsmiljø. De fremhæver især tre elementer i læringsmiljøet som vigtige.

Relationerne mellem eleverne spiller en stor rolle for undervisningen, frikvartererne og elevernes generelle lyst til at gå i skole. De fremhæver klassen som et vigtigt fællesskab, men fortæller også, at klassefællesskabet ikke altid er velfungerende.

Relationerne til lærerne er helt centrale for elevernes oplevelse af læringsmiljøet. Eleverne peger bl.a. på, at når relationen er god, føler de sig set, hørt, involveret og taget alvorligt, men giver samtidig udtryk for, at det ikke altid er tilfældet. Relationen til nogle lærere er præget af irettesættelser og dårlig stemning.

At kunne koncentrere sig i et roligt miljø i undervisningen er ifølge eleverne vigtigt. Men de giver udtryk for, at uro præger læringsmiljøet, og at det kan være forstyrrende og ubehageligt at være i, herunder at nogle har svært ved at være i undervisningen og oplever gener som hovedpine, træthed og manglende koncentration.

3.1 Relationer mellem eleverne

Relationerne mellem eleverne spiller en enormt stor rolle for deres oplevelse af læringsmiljøet, giver eleverne udtryk for. De er især optagede af klassen som et særligt fællesskab, som det er vigtigt at være en del af, og af vennernes generelle betydning for det at være i skole.

3.1.1 Klassen beskrives som et særligt fællesskab

Klassen er den læringsmæssige og organisatoriske ramme, som eleverne befinder sig i størstedelen af tiden i skolen. I klassen har eleverne typisk både tætte venskaber og mere perifere relationer, men fælles for relationerne til de andre elever i klassen er, at klassen er et arbejdsfællesskab. Og eleverne beskriver klassen som et særligt fællesskab, hvor de netop ved, hvordan de andre elever arbejder, og hvor de kender hinanden godt.

Eleverne beskriver et velfungerende klassefællesskab som et sted, hvor alle bidrager, og hvor der er plads til forskellige måder at deltage på i og uden for undervisningen. Når klassen fungerer godt, er der ifølge eleverne få konflikter, og der er plads til forskellighed. Det betyder, at eleverne kan bringe deres forskellige personligheder i spil og stadig være accepterede. De forklarer, at i en god klasse er eleverne trygge ved at indgå i fællesskabet og deltage i undervisningen. Det kan fx komme til udtryk, når de i en undervisningssituation skal fremlægge foran klassen og oplever, at de andre elever støtter op om dem, eller når alle tør række hånden op og byde ind i timerne. Eleverne giver udtryk for, at de er mest trygge i deres egen klasse, og at det at arbejde sammen med elever fra parallelklasserne, hvor man kender hinanden mindre godt, kan være svært. En gruppe elever føler sig heller ikke altid godt tilpas ved at byde ind i undervisningen i deres egen klasse, og de vægrer sig fx ved at tale foran hele klassen. Det kan også være det sociale og særligt frikvartererne, som er udfordrende, og hvor det kan være vanskeligt at føle sig som en del af klassen.

Der er især fire forhold, som har betydning for elevernes oplevelse af at være i klassen:

1. Om stemningen i klassen er god eller ej
2. Om klassefællesskabet aktivt prioriteres og vedligeholdes
3. Om eleverne har venner, de kan være sammen med
4. Om klassefællesskabet er udfordret af konflikter og mobning.

Stemningen i klassen har betydning for elevernes engagement i undervisningen

Eleverne beskriver de gode skoledage som der, hvor stemningen er god. En elev skriver fx:



En dag bliver ekstra god, hvis der er god stemning i klassen. Når vi griner sammen, og der ikke er sure miner.

Uddrag af stil, elev i 9. klasse

Stemningen i klassen er ifølge eleverne med til at påvirke, både hvordan det generelt er at være i klassen, og om de føler sig trygge ved at engagere sig i undervisningen, og dermed, hvordan de interagerer i fagene. Når stemningen er god, er det i elevernes optik nemmere at være aktiv og engageret i undervisningen. Så byder flere ind, hvilket de beskriver som hyggeligt, og der kan opstå et godt flow i undervisningen, som eleverne sætter pris på. Når eleverne oplever, at hele klassen er grebet af undervisningen, og stemningen er åben og energisk, bliver det mere legitimt at deltage, forklarer de, og de fremhæver de timer, hvor dette gør sig gældende, som gode og spændende.

Klassefællesskabet skal prioriteres og vedligeholdes

Eleverne giver udtryk for, at klassefællesskabet ikke er givet på forhånd eller opstår af sig selv. Det er derimod noget, der tager tid at opbygge, og det skal vedligeholdes. Det bliver især tydeligt, når eleverne oplever sammenlægninger af klasser og skoleskift. Eleverne oplever i den forbindelse, at de skal danne nye relationer og lære hinanden at kende, og at det er besværligt og hårdt at skulle opbygge et nyt fællesskab med nye klassekammerater. For den ene elev, som kommer ind i en eksisterende klasse, er det krævende at blive en del af klassens fællesskab, og for de elever, der oplever sammenlægninger af klasser, beskrives det som vanskeligt og tidskrævende at skulle etablere et nyt klassefællesskab. En elev fortæller her om sin oplevelse af en classesammenlægning, hvor to klasser fra to forskellige skoler skulle lægges sammen til en ny klasse:



Jeg kendte allerede mange fra den anden skole, fordi jeg havde gået der før. Så det var jo fint nok, at man kendte nogle der. Nogle af dem var jeg også venner med. Men det var mere, da jeg fik min klasse at vide, så var det nogle mennesker, som jeg slet ikke kendte. Og dem, jeg kendte, de var så ovre på den anden skole. Så det var en meget hård begyndelse for mig. [...] Det var meget anderledes til at starte med, for det var jo folk, du ikke kendte, og du vidste ikke, hvordan de arbejdede. Hvilke metoder de havde, og sådan. Især dem på den anden skole, for de gjorde alt muligt andet, end vi gjorde. De havde måske lidt mere computer i timerne, og vi havde lidt mere bog, og sådan. Så det var meget spændende at kombinere de to. Men det har også været svært på nogle punkter lige at finde helt sammen.

Interview med elev, 8. klasse

Trygheden i at kende hinanden, vide, hvordan de andre elever i klassen arbejder, og kende de basale regler for fællesskabet er vigtig for eleverne. Den tryghed udfordres, når klasser lægges sammen, og elever skal integreres i nye fællesskaber. I den forbindelse er det ifølge eleverne centralt at få etableret nye trygge relationer og bruge tid på at lære hinanden at kende i den nye klasse, så eleverne oplever at være en del af et velfungerende fællesskab.

Også i klasser, der ikke har været igennem sammenlægninger eller lignende, peger eleverne på, at klassefællesskabet er vigtigt, og at det aktivt skal vedligeholdes. Men samtidig fortæller de, at de fælles aktiviteter, der er med til at sikre et stærkt fællesskab, langsomt ebber ud, når de bliver ældre, og det er ifølge eleverne ærgerligt. Fx fortæller eleverne, at de godt kan savne de fælles lege, som i højere grad fyldte i frikvartererne, da de var yngre. I stedet fylder computere og telefoner i frikvartererne i de besøgte klasser. Klassens fællesskab skal med andre ord ikke bare opbygges. Det skal kontinuerligt prioriteres og vedligeholdes, vidner elevernes fortællinger om.

Venner er helt centrale for en god skoledag

Vennerne har stor betydning for, hvordan eleverne oplever både undervisningen og frikvartererne. Det at have venner er noget af det, eleverne beskriver som allermost centralt for at have en god dag i skolen, og vennerne har stor betydning for spillet mellem frikvarter og undervisning, giver eleverne udtryk for. Når vennerne ikke er i skole, kan dagen føles trist og grå, som eleven her beskriver i sin stil:



Jeg kan godt tænke på en skoledag, som jeg syntes, var dårlig. Fredag den 3. november var bare forfærdelig. Jeg havde været syg hele ugen før, og jeg kom ikke til at se mine venner, fordi de skulle til konfirmationsforberedelse. I det meste af undervisningen ventede jeg bare på, at jeg skulle få fri, for jeg fik ikke noget ud af det. Jeg var uinteressert i undervisningen, og jeg var bare slet ikke motiveret til at lave noget, fordi mine bedste venner ikke var der.

Uddrag af stil, elev i 8. klasse

Vennerne er tæt på og kan støtte, hvis man har en dårlig dag. Eleverne beskriver, at de kan tale med vennerne om alt det, der ikke har noget med undervisningen at gøre. Denne støtte kan gøre dem klar til undervisningen. Nogle elever fortæller fx, at de bruger vennerne til at tale med, hvis de har haft en dårlig morgen derhjemme. For andre er vennerne vigtige, fordi de gør frikvartererne sjove og er med til at skabe en pause, hvor der er plads til fodbold, musik, kortspil og snak.

Konflikter og mobning udfordrer klassefællesskabet

Ligesom klassen kan være arena for venskabsrelationer, kan den også være arena for konflikter og drilleri. Eleverne giver udtryk for, at en dårlig dag i skolen er en dag med drama og skænderi i klassen eller en dag, hvor man kommer i konflikt med sine venner og klassekammerater. Både de elever, som er en del af en konflikt, og dem, som står udenfor, påvirkes af den dårlige stemning, og det

påvirker elevernes lyst til at deltage i undervisningen. En gruppe elever fortæller her om, hvordan de oplever det at være i konflikt med deres venner:



Hvis man er uvenner, så gør det dagen kedelig, og så er man bare mat. Så sidder man bare på sin stol og laver det, man skal. [...] Man er bare ked af det. Og sur. Og man sidder bare og vil ikke tale med nogen.

Interview med elev, 5. klasse

Venner har en særlig betydning for frikvarteret, hvor det at have nogen at være sammen med er enormt vigtigt for eleverne. Men datamaterialet rummer også eksempler på elever, som ikke er en del af det sociale liv i klassen, hvilket de oplever som særligt vanskeligt i frikvartererne. Disse elever er ikke nødvendigvis en del af åbenlyse konflikter, de indgår bare ikke i relationer med andre elever fra klassen. Under vores observationer på skolerne observerede vi, at disse elever holdt sig for sig selv; de sad eller gik rundt for sig selv, læste i en bog, spillede computer alene eller lignende, og i stilene beskrev de, hvordan frikvartererne fx blev brugt på "at gå en lille tur" rundt på skolen.

Indimellem oplever eleverne, at konflikter kan udvikle sig til mobning. Hvor konflikter er noget, der kan opstå som et skænderi eller en uenighed mellem to eller flere elever, har mobning en anden karakter. Mobning opleves af eleverne som mere alvorlig, og i stedet for at handle om et uvenskab mellem to elever sker der i situationer med mobning et forsøg på at udelukke en elev fra et fællesskab. Datamaterialet indikerer, at dette primært foregår via sociale medier. Eleverne fortæller, at de kan have beskeder kørende på fx Snapchat, hvor der sættes rygter i gang om en elev fra klassen, eller der sendes beskeder fra anonyme profiler. Dette kan ifølge eleverne foregå, uden at klassens lærere kender til det, og det har stor indflydelse på, hvordan den enkelte elev oplever at være en del af klassens fællesskab.

3.2 Elevernes relationer til lærerne

Relationen mellem lærer og elever er central for elevernes oplevelse af læringsmiljøet og har stor betydning for, hvordan eleverne oplever og deltager i undervisningen. Elevernes relation til deres forskellige lærere varierer meget. Nogle lærere har elevernes respekt, mens de frygter andre lærere. Nogle lærere kender eleverne rigtig godt, og deres relationer er kendetegnet ved at være trygge og nære. Andre lærere er mere perifere, fx vikarer, og her er relationen mere skrøbelig, giver eleverne udtryk for.

Analysen af datamaterialet viser, at elevernes relation til lærerne især afhænger af tre forhold:

1. Måden, læreren møder eleverne på, herunder om eleverne oplever, at læreren er sur og skælder ud
2. Lærerens tilgang til eleverne, herunder om elever og lærer respekterer hinanden
3. Hvor tæt kendskabet er mellem læreren og klassen.

3.2.1 Lærerens måde at møde klassen på

Lærerens måde at komme ind ad døren og møde klassen på har stor betydning for, hvordan eleverne indgår i relation med læreren, og hvordan de deltager i undervisningen. Eleverne har mange forskellige beskrivelser af deres forskellige lærere, og i hver sin ende af spektret er elevernes oplevelse af at have det, de oplever som hhv. en meget sur og en meget glad lærer.

At blive mødt af en lærer, som eleverne oplever er sur og skælder ud, gør ifølge eleverne dagen dårlig, og omvendt peger eleverne på, at de bedste dage er de dage, hvor læreren kommer ind i klassen og smitter med positiv indstilling og fagligt engagement.

Hvad gør det ved eleverne, når de oplever, at læreren er i dårligt humør?

En lærer, der i elevernes optik møder klassen med dårligt humør, er med til at skabe dårlig stemning i klassen, og nogle af de ord, som eleverne sætter på den situation, er, at "undervisningen bliver kedelig", "læreren ødelægger stemningen" eller "den sure lærer smitter af på os, og så gider vi ikke". Eleverne forklarer:



Thomas: Det går klassen meget på [hvis en lærer kommer ind og er i dårligt humør]. Så er man helt stille, og det er akavet i klassen, for så vil man ikke sige noget.

Interviewer: Så vil I ikke sige noget?

Thomas: Nej, for man vil helst ikke gøre hende mere sur. Og en af gangene kom vores klasselærer Lone ind og var sur. Og man kunne bare mærke det. Og vi vidste ikke, hvad det var. For det var ikke os. Hun var lige kommet fra en anden klasse. Hun var bare sur. Og hun sagde ikke hvorfor. Hun sagde bare, at hun var sur, så hun magtede ikke, at vi skulle snakke.

Interviewer: Kunne I godt lade være med det?

Thomas: Ja, sådan nogenlunde.

Interviewer: Hvordan blev timen så?

Thomas: Den blev virkelig mærkelig. Den blev meget akavet. Og der var nedtrykt stemning. Selvom hele dagen havde været rimelig god.

Interview med elev, 8. klasse

For nogle elever er det ikke bare den enkelte time, der ødelægges, hvis de oplever læreren som sur, men hele relationen til læreren, der er i fare for at gå i stykker. En elev beskriver i citatet nedenfor, hvad der sker med relationen til læreren og med elevens lyst til at deltage i undervisningen, når læreren møder eleverne med en negativ indstilling:



Så får man et had til læreren. Og så orker man slet ikke at lære, og man tænker "så gider jeg ikke at høre på dem, når de er så irriterende i dag". Og så lærer man slet ikke noget, når der er så negativ stemning. Man begynder bare at lukke af, for hvis der bliver sagt noget, som nærmest blev råbt ind i hovedet på en, så gider man ikke risikere det igen, og så lukker man bare af for alt. Der var en dag, hvor den her lærer havde været syg, og jeg møder én fra klassen på vej hjem. Og det første, vi siger til hinanden, er "sikke en god stemning, vi går med i dag". Og det overraskede mig lidt, at det var det første, som vi sagde til hinanden. At der var god stemning, fordi vi *ikke* havde haft en bestemt lærer den dag.

Interview med elev, 8. klasse

Omvendt er de bedste dage ifølge eleverne de dage, hvor læreren kommer ind med positiv indstilling og fagligt engagement. Eleverne oplever nemlig, at når læreren kommer sådan ind i klassen, så smitter engagementet af på eleverne, som får mere lyst til at deltage i undervisningen. En gruppe elever fortæller her om forskellen på, hvordan det er at være i undervisningen, når de har lærere, som de er glade for, og når de oplever deres lærere som sure:



Amanda: De er bare meget mere søde, skælder ikke så meget ud og lader os bestemme.

Sara: De er bare sådan lidt mere fri [...] Jeg tror egentlig, at vi synes, at det er meget sjovere at være sammen med dem. Og vi lærer egentlig det samme, men der er bedre stemning, og vi hygger os mere [...]

Laura: Man får også et bedre forhold til læreren. Hvis læreren bare er sådan en, der hele tiden er sur, så får man jo et dårligt forhold til læreren, og så bliver timen dårlig, og så bliver man dårlig til at lave det, man skal. Så gør man ikke det, man skal, fordi man kommer til alt muligt. Så bliver man sur. Det kan være, at man bliver lidt irriteret.

Interview med elever, 6. klasse

Hvad gør det ved eleverne, når læringsmiljøet er præget af irettesættelser?

Indimellem oplever eleverne, at deres lærer, som de beskriver det, skælder ud i klassen, enten på hele klassen eller på enkelte elever. En enkelt af de klasser, vi har besøgt i denne undersøgelse, skiller sig ud ved et markant fravær af irettesættelser, men ellers går det igen, at eleverne i de resterende klasser i varierende omfang oplever at blive skældt ud. Elevernes fortællinger om skældud underbygges af vores observationer, hvor vi i tråd med deres oplevelse kan konstatere, at irettesættelser ganske ofte præger læringsmiljøet.

Der kan være mange årsager til, at irettesættelser fylder i skolen, ligesom det kan komme til udtryk på forskellige måder. Men typisk handler de irettesættelser, vi har observeret, om, at eleverne ikke gør, som de skal, i timerne, eller at konflikter fra frikvartererne følger med ind i undervisningen. Eleverne giver udtryk for, at det er ubehageligt at være i klassen, når læreren skælder ud. Det giver en dårlig stemning, selvom de ikke er en del af konflikten med læreren, og de kan miste lysten til at deltage i undervisningen.

Elevernes oplevelse af irettesættelser er sammensat og nogle gange modsatrettet. På den ene side opleves det som spild af tid, fx når alle skal sidde og vente, fordi nogle få elever bliver irettesat. Sådan en oplevelse ses i citatet nedenfor.



Oscar: [En dårlig time er, når] læreren er nødt til at skælde meget ud. Hvis læreren er nødt til at skælde meget ud, så får vi ikke lavet det, vi skal lave.

Interviewer: Hvordan tænker du? Så når I ikke det, læreren havde tænkt sig, at I skulle lave?

Oscar: Ja.

Interviewer: Hvordan er det inde i klassen, hvis der er meget skældud?

Clara: Jeg synes lidt, at der kommer en dårlig stemning. Og så får man nogle gange hovedpine, fordi læreren hele tiden skal råbe. Og så siger hun også nogle gange, at hun får en dårlig dag, fordi vi larmer for meget.

Interview med elever, 5. klasse

Eleverne kan ikke komme i gang med undervisningen, og ventetiden kan blive ubehagelig, også for de elever, der ikke er i konflikt med læreren.

På den anden side er der også elever, som giver udtryk for, at læreren indimellem er nødt til at irettesætte dem for at få ro i klassen. Mens nogle fortæller, at de lukker af for det, og at det ikke giver respekt, når læreren råber, udtrykker andre en højere grad af forståelse for, hvorfor irettesættelserne forekommer. Det er imidlertid fælles for dem, at de har en forståelse af, at læreren møder dem uretfærdigt, når de oplever ”at blive skældt ud for de mindste ting”.

3.2.2 Lærernes tilgang til eleverne

Eleverne beskriver en god lærer som en, der møder dem der, hvor de er, og tager dem alvorligt. Med det mener eleverne, at læreren hører, hvad de siger, prøver at forstå dem, møder dem med interesse og tager deres bidrag og spørgsmål alvorligt. Hos disse lærere beskriver eleverne, at de får lyst til at bidrage i undervisningen, at timerne er mere spændende, og at de i højere grad spørger disse lærere om hjælp.

Når klassen har en lærer med denne tilgang, beskriver eleverne, at der opstår en form for gensidighed, hvor eleverne er bevidste om, at hvis de i klassen gør det godt, så kan læreren også gøre det godt. Dvs. at hvis eleverne arbejder, som de skal, i undervisningen, så sørger læreren også for, at rammerne omkring en god og spændende time er på plads. På den måde er den gode lærer ifølge eleverne en, som kan være både sjov og alvorlig, og en, som både anerkender elevernes input og tager styringen i forbindelse med undervisningen. En god lærer sætter også grænser og viser eleverne, at vedkommende tager hånd om de svære ting. Det hører med til at tage eleverne alvorligt, at lærerne involverer sig og hjælper dem, som en elev beskriver her:



Peter: Altså, jeg synes, at Dorte også godt kan have styr på os. Der er ikke nogen, der svarer hende igen eller er flabede over for hende i hendes timer. Det synes jeg ikke.

Interviewer: Hvordan kan det være?

Nicoline: Det ved jeg ikke. Jeg tror, alle har respekt for hende, eller hvad man siger [...].

Interviewer: Men hvordan kan det så være, at I har respekt for hende?

Peter: Ja, jeg synes, det er godt, at fx hvis nogen larmer, så tager hun hånd om det. Så gider hun ikke at finde sig i det. Så tier folk bare stille. Fx det med, at der var nogle, der larmede i frikvartererne. De andre lærere kunne lige så godt have gjort noget, men det var kun Dorte, der gjorde noget.

Interview med elever, 7. klasse

Omvendt fortæller eleverne, at de ikke respekterer lærere, der bliver sure over ingenting, råber ad dem eller overhører de input, eleverne kommer med. Eleverne taler om, at nogle lærere ikke har respekt for dem og ikke møder dem ligeværdigt, som en elev beskriver her:



Hun råber, hvis du ikke har respekt for hende. Hun har tit sin mening, og hvis du har en anden mening, så skal du nok få at vide, at den ikke er lige så vigtig. I mine øjne ville jeg ikke kalde det respekt. Mere frygt. Men det er nok set med mine øjne. Der kan godt være andre, der har det på en anden måde. Men i mine øjne, der er det en forkert form for respekt, som hun har fået.

Interview med elev, 8. klasse

Mødet med denne lærer sikrer måske nok, at der er arbejdsro, men eleven mener her, at der er et skel imellem at respektere en lærer og frygte en lærer. Når lærerne overhører elevernes input og behandler dem uretfærdigt, får eleverne ikke lyst til at deltage i undervisningen. Der skabes en afstand mellem lærere og elever, hvor trygheden i forbindelse med at bidrage i undervisningen udfordres.

3.2.3 Lærers kendskab til klassen

Det er afgørende for elevernes relation til en lærer, om de har en tæt og fortløbende relation til læreren, eller om der er tale om en lærer, som klassen har meget sjældent. Relationer til læreren opbygges over tid, og jo mindre tid eleverne tilbringer sammen med en bestemt lærer, jo mere skrøbelig er relationen. Særligt vikarer oplever eleverne at have en helt anderledes relation til end de lærere, som de ofte har og har haft over længere tid.

Vikarer kan være meget forskellige, og eleverne oplever dem som fx strenge, sjove eller som nogle, der giver lov til mere. Fælles for vikarerne er, at eleverne ikke har samme tilgang til dem som til de lærere, de kender. Eleverne forventer fx ikke at skulle lave lige så meget i timerne, eller de ved, at klassen kommer til at larme eller fjolle. En gruppe elever beskriver her, hvordan de kommer til at tage del i uroen, når klassen har vikar:



Emil: En god dag er, når der ikke er vikar.

Sofie: Nogle gange er det et problem, når vi har vikarer. Nogle vil gerne have nogle lærere, som vi har haft og kender bedre end vikarerne.

Emil: [Fordi] det betyder, at jeg ikke får lavet noget. Eller kun en lille smule. Fx kun ét regnestykke på en halv time. Fordi jeg kommer til at fjolle.

Interviewer: Hvorfor tror du?

Emil: Det ved jeg ikke. Måske fordi [når vi ikke har vikar] i klassen, er det mere alvorligt, og så fjoller man ikke lige så meget. Og man kan jo bedst lide at fjolle, når man har andre at fjolle med. Men når ingen fjoller, så gider man ikke fjolle.

Interview med elever, 5. klasse

Når eleverne har en lærer sjældent, kender læreren ikke klassen så godt, og det kan betyde, at de ikke har samme greb om klassen som den lærer, eleverne plejer at have. Den gensidige respekt er ikke etableret mellem eleverne og læreren, og eleverne fornemmer tydeligt, at timerne er anderledes, og læreren stiller andre krav. Eleverne forventer, at undervisningen bliver anderledes, når de har vikar, og de beskriver, at klassen ”kommer op at køre”, så der bliver meget larm, eller at der ikke bliver lavet noget i klassen. Nogle elever fortæller, at de tager undervisningen mindre seriøst, og at de kommer til at forstyrre mere, end de almindeligvis gør. I dette citat fortæller en elev, hvordan det kan være rigtig svært for en vikar, der ikke plejer at stille krav til eleverne, at skulle gennemføre en almindelig og arbejdsom time:



Der er ikke én af vikarerne, der ikke har et øgenavn. Eller ikke et øgenavn, men et kendetegn. En af dem, hun er kendt som hende, der altid er sur. Og en anden er kendt for, at han er den, hvor man altid kan spørge, om man må sætte sig ud på gangen eller med sin telefon. Så er det sådan, at man ved, hvilken vikar man får, og så tænker man ”nåh, det er ham, hvor vi bare kan lave ingenting”. Og så har klassen den indstilling, at vi ikke behøver at lave noget, for sådan er han bare. I stedet for at høre på ham. Vi giver ham ikke rigtig en chance, fordi han bare er kendt som ham, man kan lave ingenting med. Og det er det, der ødelægger undervisningen lidt, hvis han har fundet materiale, som vi skal lave, og der er nogle, der gerne vil lave det, fordi det er et fedt emne, men resten af klassen bare har det der billede af ham: ”Nå, men vi sidder bare på vores telefoner og larmer.”

Interview med elev, 8. klasse

Eleverne oplever ikke, at det er rart eller sjovt med en time, hvor de ikke skal arbejde, fordi de har vikar. Flere elever giver derimod udtryk for, at det er frustrerende at spille tiden, når de ikke laver noget vigtigt i undervisningen med vikaren, eller at det er ubehageligt at være i klassen, når vikaren ikke kan styre klassen, og der kommer meget larm.

3.3 Undervisningsforstyrrende uro

Eleverne giver udtryk for, at et godt læringsmiljø i deres optik er kendetegnet ved at være roligt og fokuseret, så de har gode muligheder for at arbejde koncentreret og uden at blive unødigt forstyrret. Men de oplever i praksis ofte, at uro præger læringsmiljøet. De beskriver, at uroen ofte kan være forstyrrende og ubehagelig at være i, herunder at nogle har svært ved at koncentrere sig om undervisningen og oplever fysiske gener som hovedpine og udpræget træthed.

Analysen af datamaterialet viser, at uro er et komplekst fænomen, som kan komme til udtryk på forskellige måder, og som opstår i forskellige situationer, og som lærere og elever har forskellige strategier til at håndtere. Overordnet peger analysen på, at uro især opstår ved uklarheder og skift, og når lærer og elever ikke har en god relation eller ikke kender hinanden godt. Analysen viser også, hvordan uro kan brede sig og smitte og være svær at stoppe.

I elevernes beskrivelser af hhv. et uroligt og et koncentreret læringsmiljø går det igen, at de kobler et læringsmiljø præget af uro med en oplevelse af spild af tid og med undervisning, der mister sin mening.

3.3.1 Hvad er uro?

Når eleverne sætter ord på undervisningsforstyrrende uro, siger de, at der er larm i klassen, at der er meget støj, og at det er svært for dem at arbejde og koncentrere sig. Eleverne beskriver larm i klassen som et stort problem og som noget af det, der er med til at gøre dagen dårlig. Forstyrrende uro opleves, når der er højtlydt snak og støj i klassen, som fx når enkelte elever bliver ved med at larme eller lave sjov i undervisningen, eller når elever ikke deltager i undervisningen og går omkring i klassen uden tydeligt formål. Uro kan beskrives som larm, når eleverne snakker sammen eller fysisk larmer med ting, men det kan også handle om en urolig stemning, hvor eleverne har svært ved at komme i gang med opgaven, afbryder hinandens flow, kobler ud af undervisningen eller ikke kan komme videre med deres arbejde. Omvendt beskrives et roligt og fokuseret læringsmiljø som ramme for en god dag:



Når der er helt stille, og man kan koncentrere sig, så er det sjovt at gå i skole.

Uddrag af stil, elev i 5. klasse

På den anden side er der elever, som også giver udtryk for, at der kan blive *for* stille, og at det er underligt, når der er fuldkommen stilhed i klassen. En elev siger:



Silas: [Et godt sted at arbejde er, at] der skal være et sted at sidde, og så skal der ikke være overmeget larm.

Interviewer: Ikke for meget larm?

Silas: Nej. Og så skal der heller ikke være den der irriterende stilhed, hvor man ikke hører nogen snakke. Man skal kunne sidde og snakke lidt.

Interviewer: Tænker du hyggesnakke?

Silas: Ja, fx i matematik, så nogle gange kan der godt være fuldstændig stille. Og så har man lyst til at bryde den stilhed, så der bliver lidt hyggesnak.

Interviewer: Hvad sker der, hvis der er for stille?

Silas: Når der først bliver stille, så er der stille i lang tid.

Interviewer: Det lyder, som om du ikke synes, at det er fedt, hvis der er helt stille?

Silas: Nej, for så kan jeg ikke rigtig gøre noget. Jeg føler mig lidt låst. Der skal være lidt larm.

Interview med elev, 9. klasse

Eleverne vil gerne kunne høre de andre arbejde og snakke lavmælt eller hviske sammen. Det modsatte af uro er derfor ikke nødvendigvis fuldkommen stilhed, men ro til at arbejde og koncentrere sig. Det er således vigtigt for eleverne at finde den rette balance i lydniveauet.

3.3.2 Hvordan opstår uro?

Eleverne oplever, at uro smitter og ofte starter ét sted, men let kan brede sig til resten af klassen og skabe mere uro. Eleverne beskriver, at hvis der er en, der begynder at snakke, så smitter det til de andre elever, og at lydniveauet i klassen stiger støt, fordi eleverne taler højere og højere:



Nour: Der er nogle, som snakker meget højt. Og når nogen snakker, så begynder vores volumen at komme helt vildt højt op.

Interviewer: Hvad sker der så?

Nour: Så begynder vi at snakke helt vildt højt. Så nogle får hovedpine, nogle græder, og nogle vil hjem.

Interview med elev, 5. klasse

Ud over snak mellem elever kan der også brede sig en fysisk uro. I observationerne af undervisning så vi eksempler på, hvordan denne form for uro stille og roligt breder sig ud i klassen. Det kan fx ske, at nogen begynder at gå rundt i klassen, andre spørger om lov til at gå på toilettet, nogen henter opgaver eller arbejdsredskaber og begynder at småsnakke på vejen osv. Den fysiske uro får den konsekvens, at eleverne mister fokus på det, de arbejder med.

Når eleverne fortæller, hvordan uroen typisk opstår til at starte med, peger de på tre ting:

1. Når der er uklarheder og skift i undervisningen
2. Når eleverne oplever passivitet
3. Når klassen har en lærer, de ikke har en tæt relation til.

Uklarheder og skift kan give uro

I observationerne af undervisningen ser vi, at skift fx fra et fag til et andet eller fra en undervisningsform til en anden kan give uro. De overgange, der er forbundet med et skift, kan være kendetegnet ved, at eleverne bevæger sig rundt, henter materialer eller finder ting i tasken, og det giver perioder med uro. Eleverne forklarer, at hvis læreren er for lang tid om at få sat klassen i gang med en ny opgave, begynder der at opstå uro, som let kan eskalere. Ventetiden og det ikke at vide, hvad man skal, kan føre til, at klassen begynder at larme, eller at de selv føler sig urolige. Det ikke at vide præcis, hvad man skal, kan eleverne opleve som en vanskelig situation at være i.

Et eksempel på uro, som bl.a. opstår i kraft af en uklar rammesætning, ses i denne observation af en musiktime i 5. klasse.

Eksempel på uro og uklar rammesætning af undervisningen

Musik i 5. klasse

5. klasse skal have musik og møder op i musiklokalet. De sætter sig alle på gulvet. Eleverne har været delt ind i seks grupper, og hver gruppe har arbejdet med at skrive og indspille et musiknummer i de forrige musiktimer. Mads, som er klassen musiklærer, fortæller nu, at de i dag skal afspille de numre for hinanden, som de har arbejdet på, uanset hvor færdige de er. Mads siger ”det er sindssygt vigtigt, at I lytter til hinanden. Jeg kan godt forstå, at I er lidt spændte på at skulle spille for hinanden. Husk nu at være en god kammerat.”

Den første gruppe præsenterer sit nummer. Gruppen består af fire drenge. Alle lytter til nummeret. Mads spørger, om de andre elever har noget feedback til gruppen. En af eleverne svarer ”man kunne ikke høre det så tydeligt”, mens en anden siger, at ”det var en rigtig god sang, det lød godt”. Læreren, Mads, giver ikke selv feedback.

Den anden gruppe præsenterer sit nummer. Gruppen består af tre piger. De virker beklemte eller generte ved situationen. Eleverne giver feedback til gruppen. En elev siger ”man kunne

ikke høre noget”, en anden elev siger ”der var meget rumklang”, mens en tredje elev siger, at nummeret var rigtig godt, og en fjerde elev mener, at der manglede et tema. Læreren, Mads, giver heller ikke denne gruppe feedback. Der begynder nu at opstå en del larm i klassen. En elev tager sin telefon frem. En anden elev, Abdel, griner og larmer, og læreren siger, at han bliver sendt op i klassen, hvis han ikke kan finde ud af at deltage i undervisningen.

Den tredje gruppe afspiller sit nummer. Abdel får at vide, at det er sidste chance, og at han spilder alles tid. Der breder sig mere uro blandt flere elever. De sidder fx og fletter hinandens hår, nogle begynder at lave armstræk på gulvet, og der er generelt mere og højere snakken blandt en større del af eleverne. Mads har svært ved at få klassen til at være stille og fokusere på opgaven med at præsentere numre og give hinanden feedback på deres musik. Specielt en elev, Martin, som sidder lidt væk fra resten af klassen, tættest på døren og i udgangen af lokalet, er meget ofte genstand for opmærksomhed og uro.

De næste grupper fremlægger deres musiknumre, men de andre elevers feedback ender i larm eller fjolteri.

Efter noget tid begynder flere af de elever, som indtil nu har været stille i timen, at udvise tegn på træthed eller kedsomhed. De gnider sig i øjnene, og eleven Sofie bakker op om lærerens irettesættelse af Martin, som sidder ved døren, og tysser gentagne gange på ham. Der opstår fortsat mere larm, og Martin sendes til sidst op i klassen.

En ny gruppe skal fremlægge sit nummer. Markus, som ellers er med i gruppen, vil ikke være med til at fremlægge. Gruppens medlemmer siger til Mads, at de ikke vil spille deres nummer, hvortil Mads svarer, at det skal de. Markus vil ikke med op og præsentere. Resten af gruppen går op til tavlen og spiller nummeret. Feedback fra de andre elever lyder, at ”sangen var ikke så tydelig”, og ”der var ikke ret meget sang”. Gruppen, som fremlægger, ser lidt beklemt ud, mens de andre i klassen giver feedback, som har karakter af at rakke nummeret ned.

Der er ikke blevet mere roligt i lokalet, efter at Mads sendte Martin op i klassen, og da Sascha, en meget stille pige, meget lavmælt præsenterer sit nummer, drukner det næsten helt. Mads siger ”stop nu, vær nu stille, og hør efter”. Sofie støtter op om Mads og siger ”ej, hallo, er I små børn? Stop nu med det der, drenge.”

Mads forsøger at skifte over til et oplæg om musikbranchen. Eleverne sidder passive på gulvet. Næsten ligeegyldigt hvad Mads forsøger at sætte i gang, bliver det forstyrret af uro fra forskellige kanter. Mads virker træt, men holder fatningen. Nu virker alle elever trætte. Timen slutter.

Dette eksempel tegner et billede af en udfordrende situation, hvor uro og decideret larm opstår, tager til i styrke og har en negativ virkning på undervisningen. Læreren forsøger at håndtere situationen, bl.a. ved at fjerne en af de elever, som uroen især koncentrerer sig om. Imidlertid ser succesen i forbindelse med lærerens tiltag ud til at være begrænset. Mange ting er på spil i dette eksempel, som her også fremstår løsrevet fra konteksten. Men en tolkning kan være, at eleverne mister fokus, når det ikke fra start står klart for dem, hvordan en god feedback fx kan være. Læreren bidrager ikke med sin egen feedback, som eleverne ville kunne spejle sig i, eller giver introduktion til, hvordan en feedback kan opbygges, eller hvad de hver især skal være opmærksomme på at lytte efter under præsentationerne. Det betyder, at eleverne i varierende grad begynder at koble ud af undervisningen med uro til følge.

Oplevelsen af passivitet kan give uro

Eleverne oplever, at deres egen deltagelse i undervisningen har en sammenhæng med, hvorvidt der opstår uro. De beskriver, at der særligt opstår uro, når læreren taler i længere perioder, og eleverne oplever, at de skal sidde stille og lytte i lang tid. Når eleverne skal sidde og lytte, oplever de at forholde sig passivt, og det kan betyde, at nogle elever kobler ud af undervisningen og enten oplever en indre uro, hvor de har svært ved at bevare fokus på det, læreren siger, eller begynder at snakke med sidemanden. Andre elever giver udtryk for, at de bliver urolige, når de har svært ved at byde ind, selvom læreren åbner for spørgsmål til klassen.

Et eksempel på en undervisning, hvor nogle ikke er deltagende i undervisningen og i stedet skaber uro, ses i følgende observation af en tysktime.

Eksempel på ukoncentrerede elever og uro i undervisningen

Tysk i 5. klasse

I en tysktime sidder alle elever ved deres pladser i klassen, og læreren, Kim, står ved tavlen. Eleverne sidder ved gruppeborde med tre-fire elever ved hvert bord. Klassen arbejder med at oversætte tyske ord, ved at Kim siger et ord højt, og herefter skal eleverne række hånden op og komme med deres bud på oversættelsen til dansk.

En del elever deltager aktivt i undervisningen og rækker hånden op. En anden del af eleverne deltager ikke i undervisningen og sidder passivt og ser ned i bordet. Nogle af de elever, som ikke deltager i undervisningen, begynder efter lidt tid at blive urolige.

Ved et bord sidder fire elever, hvor de tre begynder at slå hinanden med linealer, skubbe deres ting rundt på bordet og sende håndtegn til hinanden og til elever ved andre borde, og på den måde får de hinanden til at grine. To af de tre drenge veksler mellem at deltage i at oversætte tyske ord og lave uro ved bordet. Den tredje elev deltager ikke ved at række hånden op. Han fortsætter uroen og kommer med bud på oversættelsen af de tyske ord ud i luften. Det er ofte fjollede bud, som får de to andre til at grine højt, uden at læreren eller de andre elever i klassen reagerer på hans bud. Den fjerde elev ved bordet deltager ikke i uroen. Han har i stedet vendt sig væk fra de tre andre elever og har rykket stolen lidt ud fra bordet, så han har ryggen til uroen og ansigtet mod læreren. Læreren Kim reagerer ikke på den uro, der skabes ved bordet, og fortsætter med at bede eleverne om at oversætte ord, indtil timen slutter.

Eksemplet her tegner et billede af, hvordan nogle elever stempler ud af undervisningen og i stedet kobler sig på nogle sociale relationer og aktiviteter, som kører parallelt. Her får de sammen med andre elever tiden til at gå med at kaste papirer osv., hvilket skaber uro i klassen. I dette tilfælde ignorerer læreren de parallelle uroskabende aktiviteter og har fokus på de elever, som deltager i undervisningsaktiviteten. En mulig tolkning af eksemplet kunne være, at idet en gruppe af eleverne gennem længere tid oplever sig som passive i undervisningen, lykkes det ikke læreren i eksemplet at fange eleverne i undervisningen. Nogle elever forholder sig passivt gennem hele timen, men for andre elever fører passiviteten til, at de på et tidspunkt bliver urolige og begynder at forstyrre ved at lave sjov.

En mangelfuld relation til klassen kan give uro

Eleverne oplever, at der i særlig grad opstår uro i timer med de lærere, de har sjældent, som fx vikarer. Det skyldes ifølge eleverne dels lærerens manglende indgriben og dels elevernes manglende respekt for læreren. Eleverne peger på, at lærerne, som ikke kender klassen så godt, ikke gør noget ved uroen. Nogle vikarer overser eller ignorerer begyndende larm og er ikke lige så strikse som klassens faste lærere. Andre vikarer forsøger at skabe ro, men har ikke samme respekt hos eleverne som de faste lærere, og derfor har vikarer ikke samme gennemslagskraft. Eleverne fortæller, at de er mere ligeglade med, om de larmer, når de har vikar:



[...] Nogle gange kan lærerne godt have bedre styr på det, end vikarerne har, for jeg tror, der er mange fra vores klasse, der tænker ”okay, nu er det vikar, så behøver vi ikke at være lige så stille, de kan ikke gøre mig noget”.

Interview med elev, 8. klasse

Analysen af datamaterialet viser, at den ligegyldighed, som citatet ovenfor illustrerer, har at gøre med, dels at undervisningen i elevernes optik kan mangle indhold, og dels at vikarerne ”ikke kan gøre eleverne noget”, som eleven udtrykker det. Dvs. at den gensidige forpligtigelse til at opføre sig ordentligt og skabe ordentlige arbejdsbetingelser i klassen ikke er lige så stærkt etableret, som når klassen har sine faste lærere.

3.3.3 Elevernes strategier til at håndtere uro

Eleverne reagerer forskelligt på uro og har forskellige strategier til at håndtere situationer med meget uro. Nogle forsøger at koncentrere sig trods larmen, men oplever at arbejde i et langsommere tempo. Andre skærmer sig fra uroen ved fx at søge væk fra klassen. Og atter andre deltager i uroen, begynder at fjolle og bidrager til, at larmen i klassen eskalerer.

”Jeg forsøger at koncentrere mig”

Nogle elever fortæller, at de forsøger at bevare koncentrationen. De ignorerer larmen fra deres klassekammerater og prøver at arbejde videre, men uroen svækker deres koncentration. De oplever typisk, at de må sætte deres arbejdstempo ned, og at de let mister fokus på, hvor de er i deres arbejde. En elev beskriver denne oplevelse:



Jeg kan godt koncentrere mig, men det går bare ikke så hurtigt med de der ting. Ligesom når vi læser. Hvis der er meget larm, så kommer det ind i det ene øre, og så kan jeg slet ikke tænke på de bogstaver, der står der, og så kan jeg godt finde på lige at kigge op, og så kan jeg ikke finde det sted, hvor jeg er nået til.

Interview med elev, 5. klasse

Eleverne fortæller, at de bliver trætte, når de forsøger at arbejde i larm, og at de efter en periode, hvor de forsøger at fastholde deres koncentration, har brug for en pause, hvor de fx får lov at gå udenfor og få noget frisk luft.

”Jeg forsøger at fjerne mig”

En anden strategi til at håndtere uroen er at forsøge at fjerne sig fra den. Enten fysisk ved at forlade klassen eller ved at skabe et roligt rum i klassen, fx ved at tage øretelefoner på og høre musik. For nogle er dette en succesfuld strategi til at fastholde koncentrationen, mens andre oplever det som

svært at finde en virksom måde effektivt at afskærme sig på, og at de ”sidder fast i et hul”, som en af eleverne beskriver det:



Nicoline: Når man må høre musik, så kan man ligesom høre på noget andet.

Interviewer: Kan I så bedre koncentrere jer?

Nicoline: Ja. Jeg kan i hvert fald. Jeg tror, at de fleste hører musik egentlig, når vi må.

Max: Jeg får faktisk sværere ved at koncentrere mig med musik og larm. Så når jeg føler, at der er meget larm i klassen, så er det, som om jeg sidder fast i et hul.

Interview med elever, 7. klasse

Andre elever vælger at afskærme sig ved fysisk at flytte sig væk fra uroen. Når det er muligt, spørger de deres lærer om lov til at gå andre steder hen, fx ud på gangen, eller de sætter sig i en sofa i fællesrummet og arbejder. Særligt biblioteket opleves som et godt alternativ til klassen. Ved biblioteket kan eleverne sætte sig alene eller sammen og løse opgaver. En elev fortæller fx, at hun rigtig godt kan lide biblioteket, fordi ”der er meget ro, og bibliotekaren tager det meget alvorligt, hvis folk snakker, hvilket er meget dejligt”.

”Jeg kommer selv til at skabe uro”

Nogle elever beskriver, at de selv bliver hevet med i uroen, fx når de sidder ved siden af en, som laver sjov eller forstyrrer dem. Hvis det er en god ven, der laver sjov, oplever eleverne, at de hurtigere kommer til selv at gå med og lave sjov, også selvom de giver udtryk for, at de ikke bryder sig om, at der er larm og støj i undervisningen. Andre er klar over, at de selv hører til de elever, som er med til at starte uroen i undervisningen. De fortæller, at de synes, at undervisningen er kedelig, eller at det er svært at følge med og komme på sporet igen, hvis de har været uopmærksomme. I disse tilfælde er det let at komme til at snakke eller finde sin telefon frem, forklarer eleverne.

3.3.4 Lærerens håndtering af uro

Lærerne kan bruge meget tid på at håndtere uro i undervisningen, og de har forskellige måder at gribe det an på, viser analysen af datamaterialet. En måde at håndtere uro på er ifølge eleverne, at lærerne bliver sure og skælder ud. En anden måde at håndtere uro på er at lave regler for klassen og have dialog med urolige elever enkeltvis. Og en tredje måde er ifølge eleverne en form for passivitet eller straf, hvor lærerne ikke vil hjælpe eleverne med deres opgaver.

Irettesættelser som strategi

Eleverne oplever, at en del lærere bliver sure og skælder klassen ud, hvis der er meget uro. Med skældud henviser eleverne til, at lærerne irettesætter eleverne ved, at de hæver stemmen, evt. råber, taler hårdt eller sender dem, som larmer mest, uden for døren. En gruppe elever beskriver et eksempel:



Interviewer: Hvad gør lærerne, hvis der er larm?

Emil: De fleste bliver sure. Nogle af vikarerne er lidt ligeglade, så siger de ”vær stille”, og så ignorerer de dem i resten af tiden.

Sofie: Mette og Thomas er sådan lidt ”shh, ti stille” og ”hey”.

Esther: I går skulle Jesper komme, så løb vi rundt og larmede og legede lidt for meget. Så stod han bare derude og ventede.

Interviewer: Så kom han slet ikke ind?

Esther: Jo, han kom ind. Men så kunne han heller ikke lade være, og så råbte han en lille smule ad os.

Interview med elever, 5. klasse

Eleverne oplever, at når der gentagne gange er uro i en klasse, kan det betyde, at klassen som helhed får et ry som en larmende klasse. Har man først sådan et ry, forklarer eleverne, så møder lærerne klassen på en sur måde, fordi de på forhånd ikke har lyst til at skulle undervise 'den larmende klasse'.

Samtidig er det også sådan, at eleverne godt kan sympatisere med de lærere, som iredtesætter, når der opstår uro. Eleverne siger, at lærerne måske nok er skrappe, men med god grund, fordi klassen larmer. I modsætning til vikarer, som eleverne oplever, ikke håndterer larmen i klassen, oplever nogle elever iredtesættelser som en måde, deres lærer tager hånd om forstyrrelser i undervisningen på. Og det sætter eleverne pris på, selvom de oplever, at stemningen i klassen ikke er rar, når den er præget af skældud.

I nogle tilfælde virker det, at læreren er skrap, fortæller eleverne. Her oplever de, at iredtesættelser stopper larmen, og at der kommer ro i undervisningen. I andre situationer fortæller eleverne, at iredtesættelser slet ikke virker. Læreren skælder gentagne gange eleverne ud, men uden nogen egentlig effekt. De starter igen, bliver ofte ved, og det skaber dårlig stemning i hele klassen, er elevernes oplevelse.

Klasseregler og dialog som strategi

En anden måde at håndtere uro på er at lave regler. Eleverne fortæller om mange forskellige måder at lave regler på. Fx har en klasse i en periode haft noget, eleverne kalder en multoleranceregulering, hvor lærerne skrev hjem til elevernes forældre, hver gang eleverne overtrådte klassens regler. En overtrædelse kan være at komme for sent, ikke lave sine lektier eller snakke i timerne og dermed skabe forstyrrende uro. Andre regler er mere positivt belønnende, hvor klassen anerkendes for god opførsel, som denne elev fortæller:



Laura: Der var engang, hvor vi, for hver gang vi opførte os ordentligt, når vi havde vikar, og vi ikke larmede og var ordentlige, så fik et hjerte på tavlen. Vi havde en tavle, hvor vi kunne skrive "M.I.S.", altså "må ikke slettes".

Interviewer: Skulle I så spare hjerter op?

Laura: Ja. Og så når vi havde sparet et antal hjerter op, så fik vi en belønning.

Interview med elev, 6. klasse

Nogle lærere forsøger derudover at håndtere uro i klassen ved at tale enkeltvis med de pågældende elever og have en mere rolig og positiv kontakt, når uroen opstår, og inden den eskalerer. Eleverne sætter pris på denne "mere pædagogiske måde", som de kalder det, og efterspørger, at lærerne i højere grad anvender denne tilgang:



Altså, jeg kan huske, der var engang, vi havde hende jo, da vi var lidt yngre, men så tog hun en på skulderen og sagde "nu skal du altså være stille, så vi kan komme videre" [rolig stemme]. Det var sådan lidt mere pædagogisk. Jeg ved også godt, at vi var mindre, men vi har stadigvæk brug for, at lærerne tager hensyn til, at vi er trætte, eller hvad vi nu er.

Interview med elev, 8. klasse

Passivitet og straf som strategi

En tredje måde at reagere på uro på, som nogle elever oplever, at deres lærere gør brug af, er, at de for eleverne virker ligeglade med dem, eller, som en form for straf, at lærerne ikke vil hjælpe dem. En gruppe elever fortæller her om en undervisningssituation, hvor larmen i klassen eskalerer, og læreren som reaktion herpå ikke vil hjælpe dem med deres opgaver:



Nanna: Så kommer der bare, fordi vi larmer, sådan en: ”Jeg gider ikke hjælpe nogen af jer mere, jeg sætter mig op og henter min vandflaske, og så må I gøre det selv” [imiterer lærer, der råber]. Det er rigtigt, kan I ikke huske den time?

Rasmus: Jo, jeg kan godt huske det.

Noah: Jo.

Nanna: Hvor hun ikke gad hjælpe os, fordi vi larmede så meget. Og jeg ved godt, at hun har sagt det, men det er jo også lidt synd for dem, der ikke larmer, at de ikke må få hjælp af hende, fordi der er nogle andre, der larmer. På den anden side kan man jo heller ikke sige ”dig vil jeg ikke hjælpe, dig vil jeg gerne hjælpe”. Det er bare sådan lidt, hvor der er nogle lærere, der ikke rigtig kan styre os.

Interview med elever, 8. klasse

Eleverne oplever, at uro i klassen kan betyde, at læreren alligevel ikke vil lave planlagte aktiviteter med dem, som eleverne havde set frem til. Den dårlige stemning, som uroen skaber, kan altså føres videre i undervisningen og som en negativ spiral være medvirkende til, at undervisningen bliver mindre spændende, og at både lærerne og eleverne bliver mindre engagerede.

3.4 Opsamling

Det har stor betydning for elevernes oplevelse af deres skoledag, om de er en del af et godt og trygt læringsmiljø. Eleverne tillægger især tre overordnede elementer i læringsmiljøet værdi. De tre elementer er relationerne mellem eleverne, relationerne mellem lærer og elev og et koncentreret og roligt miljø i undervisningen.

Relationerne mellem eleverne er betydningsfulde for eleverne, og de fremhæver, at gode venner og et godt klassefællesskab har utrolig stor betydning for, om de oplever, at skoledagen er god, og om de er motiverede for at deltage i undervisningen eller ej. Men eleverne oplever også, at et klassefællesskab præget af tryghed og gode relationer ikke er givet. Det skal etableres og kontinuerligt vedligeholdes, og konflikter og mobning kan udfordre relationerne eleverne imellem.

Relationerne til lærerne er også meget vigtige for eleverne og helt centrale i forhold til at skabe et godt læringsmiljø, giver eleverne udtryk for. De fremhæver, at de sætter pris på, at lærerne ser og hører dem, involverer dem og tager dem alvorligt, og at de møder hinanden respektfuldt. Det medvirker til, at undervisningen og skoledagen i det hele taget er god. Noget af det, der er med til at opbygge en god relation lærer og elever imellem, er, at relationen vedligeholdes og er kendetegnet ved en anerkendende tilgang til eleverne. Men det er ikke altid tilfældet. Nogle af relationerne er derimod præget af irettesættelser og dårlig stemning, og det kan få elever til at trække sig fra undervisningen.

Eleverne fremhæver, at stemningen i klassen spiller en stor rolle for læringsmiljøet. Er der negativ stemning og mange irettesættelser, kan det være svært at koncentrere sig og lære, giver eleverne udtryk for. Det samme gælder, hvis læringsmiljøet er kendetegnet ved forstyrrende uro, som hurtigt kan opstå, brede sig og være svær at stoppe igen. Omvendt er et roligt og koncentreret miljø med en positiv stemning noget af det, der motiverer eleverne til at deltage i undervisningen.

4 Johans skoledag

Dette er en fortælling om, hvordan en elev kan opleve sin skoledag. Vi har valgt at kalde fortællingens hovedperson for Johan. Vi har mødt mange forskellige elever, når vi har besøgt skoler rundt om i landet, interviewet eleverne, observeret deres dag og læst de mange stile, hvor eleverne har skrevet til os om deres tanker om skolen. Johan kunne være en af dem. Hans fortælling er sat sammen på baggrund af de mange forskellige erfaringer og oplevelser med skolen, som eleverne i denne undersøgelse har givet udtryk for.

Johan: ”Det er vigtigt at nå noget her i 9. klasse”

Johan går i 9. klasse på Birkeskolen. Det er tirsdag, og skoledagen i dag ligner mange andre dage. Hele formiddagen har de dansk og UUV med deres dansklærer, så et modul i matematik, og til sidst har de samfundsfag. Johan har det fint med at komme i skole i dag; han har rigtig gode venner i klassen og synes for det meste, at det er spændende. Nogle gange synes han dog, at lærerne giver dem lidt for mange lektier for – specielt her i 9. klasse – men Johan plejer at klare sig fint og når for det meste det, han skal, i timerne.

Klokken 7.55. Johan når op i klassen, lidt før timen starter. Der er god stemning i klassen, og de snakker om en fest, de skal til næste fredag. Klokken ringer, men deres dansklærer, Anette, er ikke kommet endnu. De fleste fra klassen sidder klar, da hun kommer ind ad døren nogle minutter for sent. Anette virker sur og siger, at hun måtte skælde nogle elever fra 7. klasse ud på vejen herhen, fordi de løb rundt på gangen og larmede. Så nu skal de skynde sig at komme i gang, for der er meget, de skal nå. Der er en lidt underlig stemning i klassen, alle er stille, og Johan sidder bare og kigger ned i bordet. Han forstår ikke helt, hvorfor det skal gå ud over deres klasse, at nogle andre ikke har opført sig ordentligt, og synes, det er træls, at Anettes dårlige humør smitter af på klassen. Efter lidt tid bliver stemningen bedre, og de kommer godt i gang med arbejdet. Lige nu er de ved at arbejde med fortolkninger af digte. De skal diskutere med deres sidemakker og skrive en lille analysetekst. Anette giver dem god tid til arbejdet, og Johan synes, at det er fedt at kunne nå i dybden med deres tolkning. Han sidder sammen med Signe, og de arbejder rigtig godt sammen. Anette kommer ned til deres bord og spørger om, hvad de diskuterer. Hun siger, at de har rigtig godt tjek på deres analyse, og giver dem et par stikord til at nå lidt videre. Johan synes, det er fedt at få at vide, at han gør det godt. Han og Signe når endda at få skrevet hele deres analyse færdig, inden der er frikvarter.

Klokken 12.20. Efter spisefrikvarteret er der matematik på skemaet. De plejer at have Mads, men i dag kommer Alexander ind ad døren og siger, at han er deres vikar. Han har de ikke haft før. Johan synes, at det er lidt irriterende, for Mads har sagt, at de har meget, de skal nå, inden eksamensperioden starter, og Alexander ved faktisk ikke helt, hvad de skal lave. Alexander siger, at der ikke lå noget til ham fra Mads, og spørger klassen, hvad de arbejder med for tiden. Han beder dem om at arbejde videre med deres færdighedsregning. Der bliver lidt kaos i klassen. Nogle siger, at de er færdige med deres opgaver, og begynder at spille kort, selvom Johan ved, at de ikke er færdige. De gider bare ikke lave noget, og vikaren har ingen mulighed for at tjekke dem. Johan prøver at lave sine

opgaver. Han vil gerne være færdig, for han har mange lektier for til på mandag. Det er, som om lærerne klumper lektierne sammen, og lige pludselig skal de have afleveringer i alle de store fag på én gang. Der er ret meget larm i klassen nu, og det synes Johan, er ubehageligt. Han prøver på at lukke larmen ude og få lavet noget. Til sidst spørger han Alexander, om de må arbejde ude på gangen, og han og et par stykker sætter sig ud og arbejder sammen om opgaverne.

Klokken 13.40. I dagens sidste modul skal de arbejde i grupper i samfundsfag. De skal arbejde med partipolitik, og hver gruppe skal præsentere et parti og en mærkesag for partiet, når de skal prøve at lave en partirunde i næste uge. De har heldigvis fået lov til selv at vælge grupper, og Johan synes, at det er fedt at kunne være sammen med sine to bedste venner, Frederik og Gustav. De to er meget interesserede i politik og er vant til at diskutere meget. De er superdygtige til samfundsfag og ved allerede, hvad de vil fremlægge som deres mærkesag i næste uge. Frederik og Gustav synes begge to, at de skal vælge miljøpolitik. Johan ved ikke så meget om miljøpolitik og ville hellere have, at de valgte noget med børn eller unge som dem selv. Men det er lidt svært at få sagt noget i gruppen, og Johan bryder sig ikke om at sige sine venner imod. Han synes ikke, at han er lige så god til samfundsfag som dem og holder sig derfor lidt tilbage. Frederik og Gustav diskuterer videre og forbereder det fælles oplæg til næste uge. Johan føler sig lidt sat af, men siger ikke noget til de andre. Det ender med, at Frederik og Gustav beder ham om at skrive det ned, som de siger, så de har noterne klar til oplægget. Det er egentlig ikke så fedt bare at skulle skrive deres ned, tænker Johan, men de når til gengæld langt og er næsten færdige, da klokken ringer, og dagen er slut.

5 Elevernes oplevelse af undervisningen

Undervisningen kan forstås som de organiserede processer og aktiviteter, som lærerne tilrettelægger med henblik på elevernes læring. Selvom eleverne i denne undersøgelse oplever undervisningen på forskellige måder, tegner der sig alligevel nogle mønstre i deres perspektiver. Dette kapitel beskriver både undervisning, som eleverne finder god og motiverende, og undervisning, hvor de oplever at miste motivationen.

Eleverne peger overordnet på, at især fire forhold er vigtige for, om de motiveres til at deltage i undervisningen:

Tilbyder undervisningen passende faglige udfordringer, der matcher den enkelte elevs niveau, motiveres og engageres eleverne. Når undervisningen er alt for let eller alt for svær, kan det omvendt medføre hhv. kedsomhed og elever, der giver op.

En tydelig rammesætning, gode instruktioner, hjælp og feedback undervejs forbedrer elevernes mulighed for deltagelse og læring, giver de udtryk for. Men de oplever ikke altid, at rammesætningen er kort og klar, at instruktionerne er forståelige, eller at hjælpen kommer, når der er behov.

Variation i arbejdsformerne spiller en rolle, for eleverne kan miste motivationen, når de oplever undervisningen som ensformig. Variation er ikke nødvendigvis lig med mange skift i samme time. Ifølge eleverne kan variation timerne imellem også skabe en afvekslende dag.

Elevernes rolle i undervisningen kan se ret forskellig ud. Selvom eleverne kan lide en aktiv rolle, hvor de med egne ord ”selv får lov”, oplever de ofte at have en mere passiv rolle, hvor de ikke ser sig selv som udførende.

5.1 Faglige udfordringer

Ifølge eleverne er det vigtigt, at undervisningen tilbyder passende faglige udfordringer i forhold til den enkeltes niveau, uanset niveau. Analysen af datamaterialet viser, at eleverne er optaget af, at både de selv og også deres klassekammerater bliver mødt med udfordringer, der matcher deres forudsætninger. Med andre ord er eleverne optaget af, at undervisningen er differentieret, så den rammer alle eleverne. Men hvad vil det i elevernes optik egentlig sige at få passende faglige udfordringer, og hvordan opleves det, når de hhv. får og ikke får udfordringer på rette niveau?

Eleverne skelner grundlæggende mellem undervisning, der er tilpas, for let eller for svær, og de kobler deres motivation til denne skelnen. Det betyder, at når de oplever niveauet som tilpas, så italesætter de undervisningen som spændende og lærerig og deres skoledag som meningsfuld.

Men eleverne fortæller også om undervisning, hvor de ikke oplever at få passende udfordringer – i begge ender af skalaen. Er niveauet alt for højt eller alt for lavt, er det vanskeligt at opretholde motivationen, og det kan medføre elever, der hhv. giver op eller keder sig.

5.1.1 Når niveauet er tilpas, giver undervisningen mening

Når eleverne sætter ord på, hvad det vil sige at få passende faglige udfordringer, beskriver de, at de kan lide at arbejde på et niveau, hvor det hverken er for let eller alt for svært. Eleverne kan godt lide, når de med nogen anstrengelse, koncentreret arbejde og evt. hjælp kan lykkes med at klare opgaven. Når eleverne mødes med udfordringer på netop dette niveau, beskriver de, hvordan de mærker, at de rykker sig. Og det er en god følelse, giver de udtryk for:



Astrid: Jeg synes i hvert fald, at når man har haft nogle timer og så føler, at man har lært noget, så føler man virkelig, at man nu bliver lidt bedre. Så næste gang man skal arbejde med et eller andet, så er man lidt bedre med.

Lea: Ja, jeg synes også, at det der med... Jeg synes bare, at det med at lære noget, det er mega-fedt.

Astrid: Det er fedt på en måde [latter].

Lea: For når man så går til frikvarter, så føler man bare: ”Yes, det var ikke spild af tid, dette her.” Og man går i skole af en grund, på en eller anden måde.

Astrid: Ja. Hvis man bliver klogere, i stedet for at man bare sidder fx i en dobbelttime i matematik, og man ikke har forstået noget af det. Så er det sådan lidt spildt.

Interview med elever, 9. klasse

Eleverne er selvfølgelig på forskellige faglige niveauer, og for den enkelte elev varierer vedkommendes faglige niveau også ofte fra fag til fag. Eleverne i denne undersøgelse er helt bevidste om forskellene, og de giver udtryk for, at de bedst kan lide de fag, som de oplever at have let ved. For eleverne handler det imidlertid ikke om, at de lette fag er gode, fordi de undgår anstrengelse og det hårde arbejde, det er at lære nyt. Derimod kobler eleverne det at have let ved et fag med det at kunne deltage i undervisningen og derigennem få nogle spændende udfordringer. Med andre ord beskriver de det at kunne finde ud af et fag som at kunne deltage og bidrage i diskussioner både i grupper og på klassen.

Eleverne har ikke kun opmærksomhed på deres egen læring, og om niveauet er passende for dem selv. De har også en opmærksomhed på, om klassekammeraterne er hængt af eller ej. Eleverne beskriver, at de sætter pris på, at undervisningen rammer dem individuelt på et niveau, der matcher deres egne faglige forudsætninger, men at det også betyder noget for dem, at læreren sørger for, at hele klassen er med. De beskriver, at timerne er bedst, når mange siger noget, og når læreren spørger på en måde, hvor man kan svare både meget udfoldet og med kortere og lettere svar. På den måde får alle mulighed for at deltage trods forskellige forudsætninger, og netop dette fremhæver eleverne som positivt. De beskriver, hvordan det giver en anden dynamik og en oplevelse af, at undervisningen er vedkommende og vigtig, hvis flere (eller alle) får mulighed for at deltage.

5.1.2 Når undervisningen er for svær, stempler eleverne ud

Når eleverne kæmper med et fag og har svært ved at forstå stoffet, beskriver de, hvordan det kan være hårdt og gøre dagen dårlig, men også at de kan få en følelse af ligegyldighed og en opgivende følelse i timerne. Det betyder, at nogle elever lukker af for det, der sker omkring dem. De går i stedet ind i sig selv eller spiller på deres telefon. Andre elever reagerer ved at bevæge sig rundt i klassen, opsøge klassekammerater og tale om ting, der ikke har med undervisningen at gøre. Begge

reaktioner kan ses som en undvigelsesstrategi, hvor eleven stempler ud i stedet for at deltage. I boksen nedenfor ses to eksempler på dette.

To eksempler på elever, der stempler ud af undervisningen

Madkundskab i 6. klasse

Klassen har madkundskab fra morgenstunden, og i dag skal de bage småkager og lave havregrynskugler med vikaren Rikke. Hun deler opskrifter ud, og eleverne samler sig hurtigt i deres faste grupper ved hver deres arbejdsstation. Fem af grupperne er hurtigt godt i gang med at læse opskriften, finde ingredienser og redskaber og blande det sammen til dej. Den sjette gruppe er længere tid om at komme i gang og går i stå med opgaven, efter at de har fundet et par af ingredienserne på listen. I stedet for at læse opskriften igennem, som Rikke har bedt dem om, forsvinder et par af gruppemedlemmerne fra lokalet. De tilbageværende fra gruppen laver bottleflip med sirupsflasken og fylder munden med ren kakao, som de puster ud over bordet. I det næste stykke tid kommer og går denne gruppes medlemmer på skift. Rikke forsøger at samle dem, og efter noget tid spørger Markus, der nu er alene tilbage, fordi resten af gruppen leger med den store opvaskemaskine, om der er en af klassekammeraterne, der vil læse opskriften højt for ham, fordi han jo er ordblind. En klassekammerat læser højt, og Markus henter derefter de redskaber, han har hørt, skal anvendes. Han kigger kort ned i opskriften, men går så ud i skolegården. Rikke får øje på ham gennem vinduet og henter ham ind igen. Markus virker frustreret. Gruppen er fortsat i opløsning og er ikke kommet videre med deres dej. Markus leger højlydt med en kost og puffer til nogle fra en anden gruppe med kosten. De siger, at han er smadderirriterende. Rikke irettesætter Markus og påpeger, at gruppen mangler meget. Markus spørger, om han må tage en pause, men det synes Rikke ikke, er en god ide. Hun bliver nu lidt ved gruppen og assisterer dem tæt, så de kommer videre. Da hun går igen, lægger en sig i vindueskarmen, to snakker med nabogruppen, og Markus kigger ned i opskriften. Han ser opgivende ud og siger, at han skal på toilettet. Han kommer ikke tilbage, før timen er lige ved at være slut.

Dansk i 8. klasse

I en dansktime skal eleverne arbejde med en artikel. De har arbejdet med artiklen i de forrige dansktimer, og læreren, Ole, beder dem om at fortsætte, hvor de slap i sidste time. En del elever finder deres computer frem og arbejder videre med deres tekst der, hvor de er nået til. Nogle er nået langt med deres artikler og arbejder med at finpudse overskrifter og andet. To elever sidder med deres computer fremme, men har endnu ikke skrevet noget på deres artikler. De går i gang med at lave andre ting, som ikke er koblet til undervisningen. De søger film frem på YouTube og ser på deres telefon. Ole kommer hen til dem og forsøger at få dem i gang. Han spørger dem, hvad deres emne er, og hvad de kunne tænke sig at skrive om, og går så videre rundt i klassen. De to elever søger lidt på deres computer, men kort tid efter er de igen optaget af at spille enten på computeren eller på deres telefon. De er stille og forstyrrer ikke mærkbart resten af klassen. Ole er jævnlige ved dem og får dem flere gange væk fra spillene. Han spørger dem, om det kunne være en ide, at de sad hver for sig, men de bliver siddende. De to elever arbejder lidt på artiklen, men virker tøvende og gør ikke brug af nogen strategier til at få hul på arbejdet. De vender hver gang hurtigt tilbage til computerspillet eller de sociale medier og kommer ikke i gang med deres artikel.

Begge eksempler viser elever, som af den ene eller anden grund har svært ved at deltage i undervisningen. Eksemplerne skal betragtes som brudstykker af undervisningen, men én forståelse af situationerne er, at der her er tale om elever, som har brug for ekstra opmærksomhed og støtte for at kunne deltage i undervisningen. I det første eksempel forstås Markus' urolighed som et irritationsmoment af læreren, der irettesætter ham, hvilket er medvirkende til, at han helt stempler ud af undervisningen. I det andet eksempel forsøger læreren at hjælpe de to elever, men de har svært ved opgaven, og de kommer ikke i gang. Selvom læreren er ved dem jævnligt, lykkes de ikke med at overkomme de barrierer, de støder på. Men da de ikke forstyrrer resten af klassen, overlades de i nogen grad til sig selv hen mod slutningen af timen.

Elever som dem, der er beskrevet i det ovenstående, og som har det svært fagligt, giver udtryk for, at de kan føle sig hægtet af, mens de kan se, at resten af klassen arbejder derudad. De taler om at komme bagud og er i den forbindelse optaget af tempoet i undervisningen og af, hvor langt klassekammeraterne er kommet. De beskriver, at det kan føles mere og mere uoverskueligt at skulle nå det, de oplever som en stor og voksende mængde opgaver, og at undervisningssituationer kan opleves meget pressede. Eleverne peger desuden på, at de kan opleve sig selv eller andre som udstillet i undervisningen, hvis de fx ikke kan svare rigtigt på et spørgsmål. Citaterne nedenfor er eksempler på dette.



[Jeg kan ikke lide undervisningen,] når man ikke kan finde ud af det, og læreren bliver ved med at spørge, og der bare er stilhed i klassen, og folk ser på dig med skuffelse. Det sker for mig mange gange hver dag.

Uddrag af stil, elev i 8. klasse



Jeg er ikke særligt god til engelsk eller tysk. Og når der er en, som spørger mig på engelsk, så fatter jeg ikke noget. Og så bliver jeg sådan lidt "hvad skal jeg nu svare?". Og så bliver man sådan lidt "jeg kan ikke finde ud af det". Og så tænker man dårlige tanker om sig selv.

Interview med elev, 5. klasse

Som disse citater viser, har nogle elever en oplevelse af at blive hægtet af i undervisningen. Deres fortællinger er eksempler på, hvordan det er at være elev i de timer, hvor undervisningen foregår på et niveau, som de oplever, at de har svært ved at tage del i, og hvor de sjældent får succesoplevelser.

5.1.3 Når undervisningen er for let, medfører det kedsomhed

Fagligt dygtige elever oplever heller ikke altid, at undervisningen indeholder udfordringer, der matcher deres niveau. Når klassen skal arbejde med forskellige opgaver, er disse elever hurtigt færdige og venter på nye opgaver eller ekstraopgaver. De peger på, at de oftest får flere opgaver, men ikke sværere opgaver, selvom det er det sidste, de ønsker sig. Denne gruppe af elever giver udtryk for, at manglende udfordringer kan være svært at udholde. Det at skulle arbejde sig igennem en større mængde af de samme opgaver kan opleves demotiverende, fordi de egentlig har lyst til at blive udfordret med hensyn til sværhedsgraden og mærke progression, forklarer de.

Denne gruppe elever fortæller, at de håndterer de manglende udfordringer ved fx at stille sig selv yderligere spørgsmål om det, de arbejder med, eller ved at bruge tiden på at hjælpe deres klassekammerater. En elev fortæller her, hvordan hun har udviklet sin egen strategi til at få flere udfordringer:



Sofie: I matematik, dansk og natur/teknologi [er det for let]. Hvis vi har en test eller noget, man skal skrive ned, så føler jeg bare, at det bliver for let.

Interviewer: Hvad gør du så?

Sofie: Så sidder jeg bare og skriver det ned. Og nogle gange finder jeg på at lave nogle ting eller finde på mine egne spørgsmål til opgaven. Det synes jeg er meget sjovt, at finde mine egne spørgsmål til opgaven, hvis jeg keder mig lidt.

Interviewer: Hvordan det?

Sofie: Sådan, hvis vi læser en bog i dansk, og jeg har svaret på alle ting. Så kan jeg godt lide at sidde og skrive mine egne spørgsmål: ”Hvad er det?”, ”hvad skete der på side 10?”. Og så skal jeg kunne huske det.

Interviewer: Og så svarer du selv på dem?

Sofie: Ja. Det er lidt mærkeligt. Men det er fint nok.

Interview med elev, 5. klasse

Ofte beskriver eleverne alligevel, at kedsomhed og ventetid fylder meget, når de ikke oplever, at undervisningen tilbyder passende faglige udfordringer. Denne kedsomhed og ventetid virker demotiverende og kan føre til uro. En elev forklarer:



Altså, hvis man ved alle tingene, og man bare sidder og kigger op på tavlen. Og man ved det hele, og de bliver aldrig færdige, og så snakker de videre om det, selvom de har forklaret det en gang. Så forklarer de det en gang mere på en anden måde. Så til sidst ligger man bare på bordet. Så bliver man træt. Og for det meste sidder jeg bare lidt uroligt. Så starten af timen, den kan godt blive lidt lang. Men når man begynder at arbejde, så går det. Så keder man sig ikke lige så meget.

Interview med elev, 5. klasse

5.2 Rammesætning, forklaringer og hjælp

Mens nogle timer er kendetegnet ved, at eleverne forholdsvis hurtigt selv kommer i gang med at arbejde og er koncentrerede og engagerede, er andre timer præget af længere perioder, hvor eleverne beskriver, at de venter eller er gået i stå, fx fordi de ikke forstår, hvad de skal, eller fordi de er optaget af andre ting end undervisningen.

Analysen af datamaterialet viser, at elevernes beskrivelser kredser om tre forhold, der bidrager til denne forskel:

- Om det er tydeligt for eleverne, hvad de skal arbejde med, dvs. om læreren er dygtig til at rammesætte undervisningen kort og klart
- Om eleverne ved, hvordan de kan gribe opgaven an, dvs. om læreren er dygtig til at forklare og instruere på en måde, der støtter elevernes forståelse og arbejdsproces
- Om eleverne oplever, at de har mulighed for at få hjælp og feedback undervejs i deres opgaveløsning.

5.2.1 En kort og klar rammesætning er vigtig

Fra den observerede undervisning ved vi, at timerne kan starte på flere forskellige måder. Nogle timer indledes med en meget lang introduktion, andre timer med en kort introduktion, og atter an-

dre nærmest uden introduktion. Fra interviewene med eleverne ved vi, at det varierer, om de oplever, at det er klart for dem, hvad intentionen med undervisningen er, og hvad de forventes at arbejde med.

Analysen af datamaterialet viser, at eleverne sætter pris på, at læreren indledningsvis rammesætter undervisningen kort og klart, så det er tydeligt for dem, hvad de skal lave, hvorfor og hvordan, og at læreren placerer den aktuelle undervisning i et overordnet forløb og trækker tråde til tidligere og kommende undervisning. Men analysen viser også, at undervisningen ikke altid er rammesat på en måde, der i elevernes optik giver mening for dem. De peger på, at det er et problem, både hvis rammesætningen mangler helt, og hvis den er for omfattende.

Manglende rammesætning

Hvis rammesætningen ikke finder sted, oplever eleverne, at undervisningen er uklar, og det kan skabe forvirring for dem. Eleverne beskriver, hvordan det frustrerer dem, hvis det er uklart, hvad de egentlig skal arbejde med, hvordan de kan gribe arbejdet an, og hvad der konkret forventes af dem. En elev udtrykker i sin stil, at en time var dårlig, fordi "alle var uenige om, hvad vi skulle, og vikaren vidste det heller ikke". Sådanne timer skaber frustration blandt eleverne.

Eksemplet med en vikar, der ikke kender til klassens arbejde, sætter pointen på spidsen. Vikarer har andre forudsætninger end klassens faste lærere i forhold til at rammesætte undervisningen. Når vi alligevel bringer dette eksempel, skyldes det, at eleverne giver udtryk for, at manglende rammesætning med forvirring til følge fylder en del. Datamaterialet vidner om, at der ikke er tale om et enkeltstående tilfælde, og det kommer til at stå i skarp kontrast til den undervisning, hvor eleverne oplever, at rammesætningen fungerer rigtig godt.

Oplevelsen af uklarhed i forhold til, hvad intentionen med undervisningen er, er ikke kun knyttet til det at have vikar. Vi genfinder lignende oplevelser hos eleverne, når de har deres faste lærere. Fx fortæller en elev om et længere tværfagligt forløb, hvor klassen i grupper skal udarbejde en synopsis, der skal fremlægges. Gruppen føler sig "ret overladt til sig selv", og medlemmerne er usikre på, hvad de skal. Eleven beskriver forløbet som træls, "for vi burde have fået lidt mere at vide om, hvad hun gerne vil have forklaret [til fremlæggelsen]. Bare sådan cirka, hvad man skal vise."

For omfattende rammesætning

Oplever eleverne, at rammesætningen bliver for omfattende, beskriver de, at de kan tabe tråden og miste motivationen. Eleverne forklarer, hvordan de glemmer, hvad de skal, hvis der med elevernes ord er "for meget lærersnak". Det er citeret nedenfor et eksempel på. Her fortæller en elev, hvordan hun reagerer på en rammesætning, der i elevens optik er for omfattende.



Sara: Jeg sidder fuldstændig ... Jeg kommer bare til at sidde og kigge ud ad vinduet og sådan noget. Eller også kommer jeg til at lukke mig selv inde. Altså sidde og tænke på et eller andet totalt andet, og så hører jeg ikke. Ikke fordi jeg har siddet og snakket, bare fordi jeg tænker på noget andet. For jeg kan bare ikke koncentrere mig så længe. [...]. Så sidder jeg og tænker "årh, hvad skal jeg så lave efter skole?" og "nåh, ja. Det skal jeg også i weekenden."

Interview med elev, 6. klasse

For mange informationer på en gang kan være en udfordring for nogle elever. De beskriver, at starten på timen kan være "vævende" eller "tåget", og at det, læreren siger, flyder sammen til en lang smøre for dem, som det kan være svært at fastholde. Eleverne beskriver, at det ofte ender med, at de ikke kan høre efter.

Passende rammesætning

Når rammesætningen i elevernes optik er passende og fungerer godt, går det igen, at eleverne oplever, at den kort og klart formidler, hvad de skal arbejde med, hvorfor og hvordan. Eleverne beskriver, at de har oplevelsen af at blive ledt på sporet på en måde, så de kan gå i gang med det samme.

I tekstboksen beskrives et eksempel på en rammesætning i en time, som eleverne fremhæver som velfungerende.

Eksempel på rammesætning af undervisningen

Dansk i 6. klasse

Klassen samles på den såkaldte trappe, da frikvarteret er slut. Trappen er et mindre, afskærmet område i den ene ende af klasselokalet, hvor hele klassen kan sidde samlet på større kasser, der er opbygget som tre-fire trappetrin. Eleverne ved, at hver time startes og slutes på trappen, og de sidder klar, tæt samlet, da timen starter. På tavlen viser læreren, Sanne, en oversigt over timens program. I dag skal de arbejde i forskellige danskværksteder med grammatikopgaver, og det er en ny måde for dem at arbejde på. Sanne siger, at det skal de ikke gå i panik over. ”I dag prøver vi det af, og vi arbejder videre på den her måde i morgen, så vi skal nok nå igennem”, siger hun. Sanne har lavet en oversigt over, hvem der skal arbejde sammen, og hvilke grupper der skal starte i de forskellige værksteder. Oversigten viser hun på tavlen. Herefter må de tage værkstederne i deres eget tempo og i den rækkefølge, de har lyst til, siger hun. Derefter viser hun et eksempel på, hvad et værksted er. Til hvert værksted er der lavet en plastiklomme med beskrivelse af den opgave, eleverne skal arbejde med, og der er de remedier, fx spillebrikker, som gruppen skal bruge. Sanne tager en af plastiklommerne frem og viser indholdet til eleverne. Hun forklarer ikke opgaven, men fortæller dem, hvor de skal kigge for at finde beskrivelsen af opgaven. En elev spørger, om de må arbejde på gangen, og Sanne siger, at de må fordele sig i klassen, på gangen og i grupperummene, men at det kommer an på, hvordan de arbejder. Hvis de kan arbejde koncentreret, må de godt sætte sig ud, siger hun. Hun spørger, om de har spørgsmål eller forslag. Eleverne siger nej. Sanne beder en af grupperne om at blive på trappen sammen med hende, så hun kan hjælpe dem godt i gang, og siger ”god arbejdslyst” til de andre. Hver gruppe finder den plastiklomme, der hører til deres værksted, og fordeler sig rundt omkring. Der er nu gået syvotte minutter af timen. Sanne sætter sig sammen med den tilbageværende gruppe og giver dem en længere forklaring.

5.2.2 Forklaringer og instruktioner

Eleverne er optaget af, at lærerne forklarer og instruerer forskelligt, og at det er vigtigt med gode forklaringer og instruktioner, for at eleverne forstår. Nogle lærere tager sig god tid til at forklare og er dygtige til at gøre det, så det giver eleverne en oplevelse af, at forklaringerne styrker deres forståelse og er en hjælp til at komme videre, og det sætter de stor pris på.

Eleverne peger på to overordnede ting, når de beskriver, hvad der gør forklaringer og instruktioner gode. For det første handler det om, at læreren skal prioritere tid til at forklare for netop de elever, der har behov for forklaringen. For det andet handler det om, at læreren skal forklare og instruere ved at bruge andre tilgange end blot at tale.

Vigtigt, at læreren tager sig tid til at forklare

Ifølge eleverne har det stor betydning for deres oplevelse af undervisningen, om deres lærer tager sig tid til at forklare. Hvor den indledende rammesætning ifølge eleverne skal være kort, for at de kan holde koncentrationen og opleve at komme i gang, må de løbende forklaringer, der henvender sig mere direkte til en mindre gruppe af elever, gerne tage tid. Faktisk oplever eleverne det som meget positivt, når de mærker, at lærerne prioriterer at tage sig god tid til at forklare, nogle gange bare for enkelte elever eller en mindre gruppe. Citaterne viser, at der er forskel på, om lærerne tager sig denne tid:



Du kan *altid* hive fat i Gitte. Der var et tidspunkt, hvor vi havde noget med energi. Og der var et ord, som jeg overhovedet ikke havde forstået. Og jeg kunne bare komme og spørge hende, og så ville hun stå og kun tale med mig, mens de andre lavede noget andet, og så kunne jeg få det forklaret.

Interview med elev, 8. klasse



Hvis jeg ikke forstår, bliver jeg frustreret, og det er ikke alle lærere, der tager sig tid til at forklare.

Uddrag af stil, elev i 8. klasse

Eleverne forklarer, at når en lærer siger ”du gør bare lige sådan og sådan”, oplever de ikke, at læreren møder dem i deres ønske om at få stoffet eller opgaven forklaret. Det opleves utilstrækkeligt og er med til at frustrere eleverne.

Vigtigt, at læreren supplerer sine ord med noget konkret

Det er ifølge eleverne vigtigt, at læreren supplerer sine ord med noget visuelt eller håndgribeligt, når vedkommende forklarer eller instruerer – noget, der eksemplificerer og understøtter instruktionen, så det ikke, som eleverne siger, ”bare er snak”.

En af eleverne udtrykker det meget klart, da hun i et interview siger, at ”lærerne skal vise det og gøre det og ikke bare sige det”. De lærere, der netop konkret viser, hvad eleverne skal, giver eleverne mulighed for at se, hvordan man kan gå til opgaven. De illustrerer fx for eleverne, hvordan de selv ville besvare et spørgsmål, løse et problem, skabe et produkt eller lignende, og eleverne peger på, at det er meget brugbart for dem i deres egen opgaveløsning.

Analysen af datamaterialet viser, at når eleverne har lærere, som er dygtige til at stilladse undervisningen og gør brug af modellering, så reagerer eleverne positivt på det. De griber i højere grad af undervisningen og oplever, at deres forståelse af faget styrkes. Men eleverne fortæller også, at de oplever undervisning, hvor de i højere grad føler sig overladt til selv at finde frem til en forståelse, hvilket de kan finde vanskeligt.

De lærere, eleverne gang på gang fremhæver som gode, er netop kendetegnet ved, at de kan forklare og instruere på måder, som eleverne værdsætter. I boksen nedenfor er gengivet to eksempler fra undervisningen, hvor to lærere på hver deres måde forklarer og instruerer. Eksemplerne er fra den observerede undervisning, og eleverne gav efterfølgende under interview udtryk for, at netop disse måder at forklare på virkede godt, dels fordi der blev vist konkrete eksempler på, hvordan en opgave kunne løses, og dels fordi læreren supplerede sine ord med noget visuelt og håndgribeligt.

Eksempler på forklaringer

Engelsk i 8. klasse

I engelskundervisningen er eleverne i gang med at forberede individuelle fremlæggelser. Eleverne har selv valgt et emne, de vil fremlægge for klassen, og de arbejder nu på at komme fra en synopsis om deres emne til at udlede de centrale stikord, som de skal bruge i deres fremlæggelse. Læreren, Birgitte, har taget et eksempel med fra en anden klasse på, hvordan en elev netop har arbejdet med processen fra ide til synopsis til fremlæggelse. Eleven har lavet tre papirer. Et med en brainstorm, et med tekst og et med stikord. Birgitte opfordrer eleverne til at komme og se eksemplet. Flere går op og kigger. Hun forklarer, at her kan de se, hvordan en af deres venner har grebet samme opgave an. Hun taler med eleverne om, hvad de tre forskellige papirer indeholder, og siger, at de kan gøre det på samme måde, hvis de tror, at det vil fungere for dem.

Biologi i 8. klasse

I biologi har klassen et forløb om kredsløb. Læreren, Helle, rammesætter undervisningen i starten af timen ved at fortælle, at de skal arbejde med fotosyntese, se på karseforsøg og arbejde med modeller. Helle har lavet en præsentation med PowerPoint-slides til det, de skal igennem i undervisningen, og har lagt billeder ind af elevernes karseforsøg, som de arbejdede med i sidste biologitime.

Helle gennemgår først slides med faglige forklaringer med hensyn til fotosyntese og viser billeder af karseforsøgene frem. Hun spørger eleverne: "Hvad ser vi på billederne?". De taler om deres hypoteser forud for forsøget, og hvad resultatet er blevet. Helle forklarer, hvad en hypotese er, og forklarer, hvad naturvidenskabelig metode betyder. Helle bruger mange fagudtryk, men oversætter dem hver gang ved hjælp af hverdagsbegreber og ting, som eleverne kender fra andre sammenhænge, fx LEGO-klodser og blade, der skifter farve om efteråret. Helle stopper ofte op i sin gennemgang og spørger eleverne, om det giver mening.

Efter gennemgangen skal eleverne nu selv lave modeller af kredsløb i karton. Eleverne råber "yes", da Helle tager karton frem. Helle viser et eksempel på en model, og de taler om, hvad modeller egentlig er for noget. Helle siger, at "modeller er gode, fordi de kan vise noget, man egentlig ikke kan se. Det kan være DNA eller bakterier eller celler. Dem kan vi normalt ikke få øje på eller røre ved, men vi kan lave en model af det, så vi kan se det og bedre forstå det." Helle forklarer, at de hver især skal tegne et kredsløb på et stykke karton, og siger, at de må være en-fire i grupperne om at løse opgaven. Hun viser dem en internetside, hvor de kan få inspiration og læse om kredsløbet, og sætter herefter eleverne i gang med selv at arbejde.

5.2.3 Hjælp og feedback

Eleverne er optaget af, om de kan få hjælp og feedback i undervisningen. De beskriver generelt, at en god lærer er én, der hjælper, og omvendt, at manglende hjælp i undervisningen kan gøre dagen dårlig. Det går igen, at det indimellem kan være svært at få hjælp af læreren. Enten fordi læreren ikke anerkender behovet, eller fordi læreren ikke har tid til at hjælpe. I de tilfælde hjælper klassekammeraterne typisk hinanden, men det er også forbundet med udfordringer.

Læreren anerkender ikke altid behovet for hjælp

Analysen af datamaterialet viser, at der blandt eleverne er en oplevelse af, at nogle lærere ikke vil hjælpe dem. Det kan enten komme til udtryk som en form for straf, fordi den pågældende elev fx

har larmet, hvorefter læreren melder ud, at så vil læreren ikke hjælpe, eller det kan komme til udtryk, ved at lærere slår elevernes spørgsmål hen med et ”ej, det ved du da godt”.

Begge scenarier er i elevernes optik eksempler på lærere, der ikke støtter elevernes arbejdsproces på en god måde, og det kan få eleverne til at miste motivationen for at deltage i undervisningen.

Læreren har ikke altid tid til at hjælpe

Eleverne peger på, at der kan komme kø til læreren, og hvis mange har brug for hjælp, kan ventetiden være lang. Klasserne arbejder med forskellige systemer for at markere behovet for hjælp ud over at række hånden op. Fx er der lister eller klodser med navne, som eleverne placerer på tavlen, når de ønsker hjælp, og der er principper for, hvor man kan søge hjælp, før man kontakter læreren.

Men timingen, dvs. hvornår eleverne får hjælp, er meget afgørende for dem, og derfor frustrerer det eleverne, hvis der er kø til læreren. Datamaterialet tegner et billede af, at hvis ikke eleverne får hjælp relativt hurtigt, så oplever de, at deres koncentration og fokus forsvinder. Er det først sket, har de svært ved at vende tilbage til undervisningen, forklarer eleverne. I de situationer forsøger lærerne ofte at imødekomme behovet ved at få eleverne til at hjælpe hinanden.

Kammeraternes hjælp er god, men det kan være svært at være den, der hjælper

I den observerede undervisning ser vi, at hjælp blandt klassekammerater i nogle klasser fylder meget. Det går generelt igen i datamaterialet, at det at få hjælp af en klassekammerat opleves værdifuldt og i mange tilfælde mindst lige så godt som at få hjælp af læreren. Enkelte elever har dog det perspektiv, at man får en ”mere professionel forklaring hos læreren”, som de udtrykker det. Men blandt eleverne er det også et udtalt synspunkt, at ens klassekammerater kan være rigtig gode til at forklare, fordi eleverne så at sige taler samme sprog. En gruppe elever udtrykker det sådan:



Interviewer: Hvad er forskellen på, når ens venner forklarer det, og når det er læreren?

Anastasia: Jeg tror ligesom, at vennerne ved, hvad det er, vi ikke forstår. For lærerne er det måske svært. De tænker måske ”ej, det her er let. Det kan de sagtens forstå.” Men det gør vennerne måske ikke.

Beate: Ens venner fortæller det på en måde, så man godt kan forstå det.

Matias: De forstår også godt, hvis man ikke har hørt efter.

Anastasia og Beate: Ja [griner].

Interview med elever, 7. klasse

Blandt de elever, der ofte oplever at blive spurgt om hjælp, tegner sig et billede af to samtidige, men modsatrettede oplevelser, nemlig at de grundlæggende gerne vil hjælpe, men at det også kan være forbundet med en form for pres, de synes er svær at håndtere. Dette citat er et eksempel på de modsatrettede oplevelser, eleverne kan opleve, når de bliver spurgt om hjælp:



Noah: Nogle gange kan det godt være irriterende. Der var et tidspunkt, hvor vi lavede noget i GeoGebra, hvor jeg var langt fremme, og så spurgte folk hele tiden, og så skulle jeg hele tiden gå rundt. Det var lidt irriterende til sidst, men ellers plejer det at være fint nok at spørge.

Nanna: Ja, for man vil jo også gerne ... Hvis man nu hele tiden er sådan en, der bliver spurgt af andre, og man så siger ”fint, jeg kan godt hjælpe dig”, så forventer man også, at hvis man nu kommer til en eller anden opgave, man slet ikke kan finde ud af, at andre så også gerne vil hjælpe en igen.

Rasmus: Ja. Men jeg kan også godt forstå, hvad Noah siger. Hvis du nu er nået meget langt, og du gerne vil nå at blive færdig i timen og ikke have det som lektier, og der så hele tiden er nogen, der kommer hen og spørger, så kan man godt blive lidt frustreret og sige ”ikke nu”. Man kan godt virke, som om man har en virkelig dårlig attitude, men mener jo ikke ondt, at man ikke vil hjælpe dem. Det er bare, fordi man også selv gerne vil blive færdig. Men man kan jo også

godt forstå, at de gerne vil have hjælp. Vi hjælper dem også, men nogle gange kan jeg da også godt huske, at jeg har afvist dem på en måde, hvor det ikke var særligt sødt. Det var bare lige, hvad der skete i situationen. Jeg vidste ikke, hvordan jeg skulle reagere, og så blev det bare sådan ”ej, jeg gider ikke hjælpe dig nu”, og så bare feje dem væk.

Interview med elever, 8. klasse

På den ene side sætter eleverne pris på, at der er en kultur i klassen, hvor man hjælper hinanden. Det finder de værdifuldt, og derfor hjælper de for det meste, hvis de bliver spurgt. På den anden side kan de føle et pres, fordi de så ikke bruger tiden på at lave deres egne ting og egentlig oplever at komme bagud eller skulle arbejde meget hurtigt.

Feedback er vigtigt for eleverne

Ud over hjælp er feedback et element i undervisningen, som eleverne beskriver positivt. Når eleverne får konkrete tilbagemeldinger, så de ved, hvorfor noget var hhv. godt og ikke så godt, italesætter de, at de så ved, hvad de skal prioritere i deres videre arbejde. Her spiller måden, feedbacken gives på, en stor rolle for eleverne. I boksen nedenfor er et eksempel fra undervisningen på en lærer, der giver feedback, som eleverne fremhæver som rigtig god.

Eksempel på feedback

Engelsk i 8. klasse

I en engelsktime sidder eleverne hver for sig og arbejder med fremlæggelser. Det er forskelligt, hvor langt de er nået med deres fremlæggelse – nogle elever sidder og finpudser pointer, og andre er kun lige startet med at vælge et emne.

Læreren, Hanne, sætter sig ved sit skrivebord ved tavlen. Hun er til rådighed for eleverne, som kommer op til hende, når de har brug for hjælp. En af eleverne kommer op og viser sin tekst frem. Hanne læser teksten igennem, og undervejs i sin læsning giver hun positiv kritik for valget af emnet: ”Ja, det er et rigtig godt emne, det er jo lige det, du interesserer dig for”, siger hun. Hun kommenterer også enkelte ord og fortæller eleven, at ordet er godt, fordi det er meget præcist, og at teksten hænger rigtig godt sammen og har mange detaljer med. Hanne siger ”hvor er det godt, det kører det her, bare skriv det ind”.

En anden elev har svært ved at komme i gang med sit emne. Eleven har tydeligvis svært ved faget og har et begrænset ordforråd på engelsk. Hanne foreslår, at de laver en fælles brainstorm over emner, som han har noget konkret at fortælle om. Hun siger, at hun synes, han skal vælge et hverdagsemne, som han allerede ved en masse om, fx ”christmas”. På den måde skal han ikke bruge en masse krudt på at researche, men kan fokusere på at bruge sproget og formulere nogle sætninger. Eleven siger, at det nok er en god ide.

En gruppe elever fortæller efterfølgende om deres oplevelse af Hannes feedback:

Emilie: ”Hun er rigtig god til at fortælle dig, når du er god. Hun fortæller dig, hvis du skal øve dig på noget. Hun er rigtig god til det med ’du er ikke så god til at læse, måske skulle du øve dig på at læse’. Eller ’du er virkelig god til grammatik’. Hun er rigtig god til at rose dig og fortælle dig, at det går godt, så man føler, at man er okay til det [...]”

Mehmet: ”Så siger hun ’jeg tror på dig. Hvis du anstrenger dig og prøver at blive bedre, så kan du godt blive bedre.’ Hun prøver at give dig motivation til at blive bedre. Det synes jeg, hun er rigtig god til. Og så er hun god til at vide, hvis nogen har brug for ekstra hjælp, men

ikke kommer op til hende, hvis de hører musik eller laver noget andet. Så er hun god til at sige 'kom lige op, jeg skal lige se, hvad du har lavet'. Så de ikke når at skrive 100 sider om noget, de ikke skulle havde skrevet om. Hun er god til at stoppe dem, inden de kommer galt af sted, og så sende dem tilbage på rette spor."

Selma: "Ja, og så er hun god til at fokusere på dem, der godt kan finde ud af det. For der er nogle gange, hvor man sidder i et fag og godt kan finde ud af det, og læreren ved, at du godt kan finde ud af det, og derfor spørger læreren ikke dig. Det er rigtig fedt, at hun også spørger dem, der godt kan finde ud af det. For det kan jo godt være, at man var usikker, selvom man godt vidste, hvad det betød."

Interview med elever, 8. klasse

5.3 Variation i arbejdsformer

Eleverne er optagede af, om skoledagen virker afvekslende eller ensformig, og de har klare oplevelser af, hvad der kan gøre en dag hhv. varieret og alsidig eller mere ensformig og kedelig. Eleverne giver overordnet udtryk for, at det at veksle mellem arbejdsformerne, så de oplever variation i undervisningen, er positivt, og de sætter pris på en høj grad af variation. Behovet for, at der skal ske noget forskelligt eller noget nyt, fylder en del hos eleverne, og de italesætter omvendt undervisning, hvor de laver det samme, som demotiverende og svær at engagere sig i. De giver udtryk for, at undervisningen hos nogle lærere er tilrettelagt, så der er en høj grad af variation og vekslen mellem forskellige arbejdsformer, men at det modsatte er tilfældet hos andre lærere, hvis undervisning eleverne beskriver som ensformig og langtrukket. Generelt oplever eleverne, at de fleste skoledage ligner hinanden, og at undervisningen tit "bare er det samme", som de formulerer det.

Eleverne fremhæver en håndfuld arbejdsformer, som de typisk møder i undervisningen, nemlig makker- og gruppearbejde, tavleundervisning, fremlæggelser, virkelighedsnær undervisning og bevægelsesaktiviteter. Deres overordnede pointe er, at de finder det rart, når læreren veksler mellem arbejdsformerne, så der ikke er én, der bliver for dominerende. De timer, eleverne beskriver som spændende og fulde af god energi, er timer, hvor læreren prøver nye og anderledes ting med klassen. Det modsatte tilfælde er ifølge eleverne kendetegnet ved manglende alsidighed og en forudsigelighed, der kan tage gejsten fra dem på forhånd. Det ses fx i dette citat:



Mehmet: "Slå op på den side. Nu laver vi det resten af dagen." Det kan godt blive sådan lidt "åårh". Især hvis vi skal det flere gange på en dag, så bliver det for meget. Så kan man godt blive lidt sløv.

Selma: Ja, så bliver man sløv og træt, og så orker jeg det ikke. Min krop, den sådan gider bare ikke [...]

Mehmet: Jeg synes, at Brians timer generelt er ... Jeg har sådan et specielt forhold til ham, som jeg ikke kan lide. Han er sådan en lærer, som jeg ikke rigtig kan lide. I hans timer føler jeg ikke rigtig, at jeg lærer noget. Hans timer er rigtig kedelige.

Interviewer: Hvad er det, der gør det kedeligt?

Mehmet: Kopiark. Rigtig mange kopiark.

Selma: Han har givet os to mapper fyldt med kopiark. Og hver dag er det kopiark, kopiark, kopiark. Der sidder nærmest kun to personer i klassen og laver noget. Og resten sidder på deres mobiler og laver ikke noget.

Emilie: [...] Det er lidt kedeligt i forhold til, hvordan Julie varierer undervisningen. Der kan vi godt lide at lave kopiark i den ene uge. Så i den anden uge, der laver vi noget helt andet end kopiark. Og det er jo ikke, fordi man ikke kan lave kopiark. For hvad skulle vi ellers lave i undervisningen? Det er bare det, at vi ved, at hver gang vi har Brian, så er det ”nå, gad vide, hvilke kopiark han har fundet nu”.

Interview med elever, 8. klasse

Analysen af datamaterialet viser, at i elevernes perspektiv er variation ikke nødvendigvis lig med mange skift mellem korte seancer i samme time. Skoledagen kan ifølge eleverne godt opleves varieret, hvis de enkelte timer adskiller sig fra hinanden. På samme måde kan timer i et fag godt opleves varierede, hvis læreren i løbet af en periode varierer, hvad de laver, fra gang til gang. Elevernes perspektiv på variation rækker så at sige ud over den enkelte time, nemlig til dagen i sin helhed eller en endnu længere periode. Og deres efterspørgsel efter afvekslende aktiviteter står især tydeligt frem der, hvor manglende variation kendetegner undervisningen.

5.3.1 Forskellige arbejdsformer i spil

Eleverne har naturligvis forskellige oplevelser af de arbejdsformer, som de møder i undervisningen, og foretrækker forskellige arbejdsformer. Alligevel viser analysen af datamaterialet et mønster. Overordnet kan man sige, at for, at eleverne generelt oplever at være motiverede og engagerede i forbindelse med de forskellige arbejdsformer, så skal følgende forhold i deres optik gøre sig gældende:

- Gruppearbejde skal foregå i en gruppe, hvor alle medlemmerne byder ind og tager del i gruppens arbejde.
- Tavleundervisning skal være begrænset tidsmæssigt og kræver en lærer, der er god til at involvere eleverne undervejs.
- Fremlæggelser skal foregå i et trykt miljø.
- Undervisningen skal være virkelighedsnær og autentisk.
- Bevægelsesaktiviteterne skal kobles til det faglige og ikke virke afbrydende.

I det følgende tegner elevernes fortællinger og eksempler fra undervisningen et billede af disse forskellige måder at arbejde på i undervisningen set fra elevernes perspektiv.

Gruppearbejde

Det er et perspektiv blandt eleverne, at de finder det vigtigt at lære at arbejde sammen med andre, og at gruppearbejdet i skolen er et sted, hvor man kan øve sig på dette. Nogle gange går samarbejdet godt, og andre gange ikke. Det giver eleverne udtryk for i interviewene og i deres stile, og under observationerne i undervisningen har vi set, hvordan gruppearbejde som arbejdsform kan gå både godt og mindre godt. Eleverne har klare opfattelser af, hvad der gør en gruppe god, og hvad der omvendt kan gøre gruppearbejdet svært eller direkte dårligt.

For det første peger eleverne på, at det er vigtigt, at alle gruppens medlemmer bidrager til arbejdet. Eleverne fremhæver, at det vigtigste er, at alle gruppens medlemmer har lyst og gør en indsats. En god gruppe er en gruppe, hvor det ikke kun er en enkelt, der trækker læsset, men hvor alle byder ind og gider deltage aktivt i gruppen, og hvor der ikke er nogen, der melder sig ud ved ikke at lave noget. Men der kan være udfordringer forbundet med at bidrage til en gruppe, viser analysen af datamaterialet. Eleverne fortæller nemlig, at det ikke er i alle grupper, at der er plads til deres bidrag.

Fx kan man let føle, at ens bidrag negligeres, hvis man ikke er lige så fagligt stærk som dem, man er i gruppe med. Det illustrerer nedenstående citat.



Lea: En god gruppe for mig, det er en gruppe, hvor det faglige niveau er sådan okay, men det skal ikke være nogen, som synes, at ... Altså, jeg kan ikke lide det der med, at når jeg skal sige noget, som jeg faktisk synes, er ret vigtigt, fx til en analyse, at det så bare bliver tromlet ned, fordi de andre føler, de har nogle meget bedre ideer. Jeg kan godt lide en gruppe, hvor alle kan sige, hvad de føler, og så bliver det bare skrevet ned. For jeg synes godt nok nogle gange, hvis man kommer i gruppe med nogen, som er rigtig, rigtig gode til at analysere, så er det jo bare dem, der kører det, ikke?

Martin: Jo, men jeg har det også altid sådan, at ... Jeg har i hvert fald arbejdet bedst sammen med folk, der er mere eller mindre på mit eget niveau, for hvis de er meget bedre, end jeg er, så kommer jeg bare til at sidde og ikke lave noget, fordi de bare kommer til at ...

Lea: Så kører de det ligesom.

Interview med elever, 9. klasse

Eleverne beskriver, at det faglige niveau i gruppen betyder meget for, hvordan det er at deltage i gruppen. I ovenstående citat beskriver eleverne, hvordan det er at være i gruppe med nogen, som er fagligt stærkere end en selv. Omvendt oplever eleverne også, at de, når de er i gruppe med nogen, der ikke er lige så stærke som dem selv, kan risikere at komme til at skulle lave det hele.

For det andet peger eleverne på, at det er vigtigt, at gruppen er sammensat sådan, at eleverne kan supplere hinanden. Eleverne giver udtryk for, at det er positivt, hvis de kommer i gruppe med nogen, der kan noget lidt andet, end de selv er gode til, fordi de på den måde kan lære af hinanden og supplerer hinanden fagligt.

For det tredje peger eleverne på, at det er vigtigt, at gruppen fungerer godt sammen socialt. Gør den ikke det, fortæller de, at det kan blive akavet, at de laver mindre, og at der ikke kommer et godt flow i deres arbejde. Nogle af de bedste grupper for eleverne er de grupper, hvor der er god stemning og humor, og hvor arbejdet er hyggeligt. Kammer det over i rent fjolleri, giver eleverne udtryk for, at det ikke er en god gruppe. Det skal med en elevs ord være ”både hyggeligt og seriøst”, for at det opleves som en god gruppe. Nogle af eleverne gør opmærksom på, at de vægter det sociale højere end det faglige, når de skal vælge gruppe. De fortæller, at de vælger efter vennerne, men også efter at undgå fjolleri.

Eleverne oplever, at læreren ofte er tilbøjelig til at sammensætte grupper efter fagligt niveau, eller hvor meget eleverne bidrager, og mindre ofte efter sociale hensyn. Af den grund kan eleverne godt lide, når de selv må sammensætte grupperne, da de så ofte kan lade det sociale og relationelle være mere afgørende for valg af gruppe.

Tavleundervisning

Generelt beskriver eleverne tavleundervisning som, ”når læreren taler længe selv”, og de giver udtryk for, at det er en arbejdsform, hvor de tit oplever, at de har svært ved at bevare motivationen og koncentrationen. Eleverne forklarer, at deres motivation daler, fordi de skal sidde stille og lytte længe, og de oplever, at det er en undervisningsform, hvor de kan have svært ved at byde ind, fordi der ikke er så mange åbninger. Denne oplevelse af manglende deltagelse fører for en del elever til kedsomhed, og de beskriver i forlængelse heraf, hvordan de bliver trætte, urolige i kroppen og mister fokus. Det oplever de også, går ud over læringen, som begrænses. En elev sammenfatter det sådan:



Det er svært at få lov til at byde ind og præstere, hvis læreren taler hele tiden.

Interview med elev, 8. klasse

Eleverne fremhæver også, hvad der kendetegner tavleundervisning, når den i deres optik fungerer bedre, nemlig mulighed for interaktion og involvering og en opmærksomhed på eleverne og deres forståelse:



Hun er god til, at vi må afbryde hende. Hvis hun nu er ved at sige noget, så må man gerne afbryde hende. Hun bliver ikke sur, hvis man siger ”det forstår jeg ikke, hvad betyder det?”. I stedet for at række hånden op og vente, og hun så har talt om det for 20 minutter siden. Der er mange lærere, der er sådan ”ej, jeg skal lige tale færdig”. Og så går der et kvarter, og så er det ligegyldigt. Men hun er rigtig god til, at man får lov til at afbryde hende, og hun stopper helt op, og så spørger hun, om der er andre, der ikke har forstået det. Og så går hun helt ned i det og prøver at forklare det. Så det er rigtig fedt, at hun ikke bliver sur. [...] Hun er også god, hvis hun bare står og snakker, og der er gået noget tid, og hun godt kan se på os, at vi ikke forstår det, så er hun god til at kigge på os og se: ”Okay, det ligner, at I ikke forstår det her. Det bliver jeg lige nødt til at sige igen.” Så sådan at mærke efter.

Interview med elev, 8. klasse

Hvis læreren formår at skabe interaktion og involvering undervejs, så eleverne netop ikke bare forventes at lytte, men får en mere aktiv rolle, oplever de ikke nødvendigvis tavleundervisningen som kedelig, langtrukket og svær at koncentrere sig om.

Fremlæggelser

Fremlæggelser er en arbejdsform, som deler eleverne i en gruppe, der sætter stor pris på det, og en gruppe, som ikke bryder sig om det. De elever, der fremhæver fremlæggelser som noget, de holder af, fortæller, at det i deres øjne er godt, fordi de arbejder med noget, de selv har valgt, og de får tid til at undersøge emnet og forberede en præsentation. De har en oplevelse af, at netop denne arbejdsform gør, at de lærer mere.



Noah: Jeg synes bare, at det er sjovt, fordi man opdager nogle nye ting. Fx hvis vi laver fremlæggelser, og vi har lavet mange fremlæggelser, fx i engelsk om Australien og sådan noget, så lærer man om nye steder og nye kulturer og sådan noget. Det kan jeg godt lide. Det synes jeg, er sjovt.

Interviewer: Lærer du mere af at lave fremlæggelser, end hvis I sidder og har almindelig undervisning?

Noah: Ja, det føler jeg, for det er også noget, hvor du selv går ind og researcher i stedet for bare at læse i en bog hele tiden. Jeg føler, at jeg laver mere. Også når jeg selv skriver det ned og sådan noget.

Interview med elev, 8. klasse

De elever, som fremhæver, at de ikke bryder sig om fremlæggelser, fortæller, at det kan være ubehageligt at stå frem foran de andre, især hvis de ikke føler sig sikre på det, de skal sige, eller hvis det er en gruppefremlæggelse, og gruppearbejdet ikke har fungeret. Eleverne vil gerne gøre det godt i forbindelse med fremlæggelsen, men føler ikke altid, at vilkårene op til har været optimale. Fx giver de udtryk for, at tidspresset nogle gange kan være stort, og at de oplever, at de ikke når i dybden med arbejdet, men kun overfladisk forstår dét, de skal fremlægge.

Uanset om eleverne holder af denne arbejdsform eller ej, fremhæver de, at det er afgørende, at de føler sig trygge i klassen, når de skal fremlægge. I en af de besøgte klasser havde læreren arbejdet med at skabe et trygt miljø, bl.a. ved at tale med eleverne om, hvad hun forventede både af dem,

der skulle fremlægge, og af dem, der var publikum, og hvordan man giver feedback på en god måde. Dette fremhævede eleverne som positivt og som noget, der var med til at gøre oplevelsen god for dem.

Virkelighedsnær og praktisk undervisning

Eleverne omtaler generelt virkelighedsnær og praktisk undervisning meget positivt, men de møder det sjældent i undervisningen og efterspørger mere af det. De har en oplevelse af, at de lærer mere og forstår og husker bedre, når undervisningen har elementer af det, de beskriver som noget virkeligt, noget, hvor de kan bruge flere sanser og arbejde praktisk og konkret. Eleverne modstiller dette med undervisning, hvor de sidder stille og lytter. Den virkelighedsnære undervisning beskriver de som timer, hvor de har mulighed for at ”prøve tingene rigtigt” og ikke kun få formidlet andres erfaringer om det pågældende emne, men gøre sig deres egne erfaringer.

Den virkelighedsnære undervisning kan finde sted i klassen i form af fx forsøg og eksperimenter, eller den kan foregå ude i virkeligheden, altså uden for klasselokalet eller skolens bygninger. Typisk er elevernes eksempler åben skole-relaterede forløb som i dette citat:



Du oplever tingene selv, og du ser det på din egen måde, for du ser det jo med dine egne øjne, de her ting. Det er noget andet, når en lærer står og plaprer løs og snakker om sådan noget. Men hvis du så kommer ud og ser den her virksomhed og hører en person, der faktisk arbejder der, fortælle om, hvordan det er. Fx ”hvad er det, vi gør? Hvad er det, der gør, at vi har så god økonomi her?” og sådan noget. Det er totalt spændende at høre om, hvis man interesserer sig for dét. Og så det med, at man ser, hvordan den virkelige verden er.

Interview med elev, 8. klasse

Det, der går igen i deres beskrivelser, er, at de oplever at agere på en anden og mere involverende måde i undervisningen. De taler fx om selv at få lov, at kunne undersøge og at afprøve nogle ting. Dertil kommer, at de oplever det som noget, der adskiller sig fra det vante, dvs. noget nyt og anderledes, hvilket er i høj kurs hos eleverne. Det fører til, at de omtaler denne type undervisning som sjov, spændende og noget, de bliver grebet af.

Bevægelsesaktiviteter i undervisningen

Eleverne giver generelt udtryk for, at de holder af bevægelsesaktiviteterne i løbet af dagen. De forklarer, at bevægelse er godt som afbræk i løbet af en dag, hvor de sidder meget stille. Flere har en oplevelse af, at der er kommet mere bevægelse efter reformen, men nogle gør dog opmærksom på, at det er sjældent, at der er 45 minutters bevægelse om dagen. Andre peger på, at det bliver mindre i de ældre klasser.

Eleverne har klare opfattelser af, hvordan bevægelsesaktiviteterne skal være, for at de er meningsfulde. Og ikke alle bevægelsesaktiviteter fungerer ifølge eleverne lige godt. Der tegner sig et billede af, at bevægelse kan fungere enten som en pause fra det faglige eller som en del af det faglige. Eleverne ser ud til at foretrække den faglige kobling, hvis det skal hænge sammen med og give mening i undervisningen. Er denne kobling der ikke, oplever nogle elever bevægelsesaktiviteterne som et irriterende og forstyrrende brud, der kan ødelægge et flow. Denne oplevelse kommer til udtryk i citatet:



Jeg synes bare ikke, at det er nødvendigt. Så når man kommer ind igen, så gider man ikke rigtig i gang igen. Så er det lidt svært at komme i gang igen, synes jeg. For så sidder du lige og arbejder godt med et eller andet, og så skal du ud, og så mister du lige fokus på det, du er i gang med.

Interview med elev, 9. klasse

På samme tid giver eleverne dog udtryk for, at afbræk og pauser med bevægelse er værdifuldt. Disse afbræk og pauser skal bare komme på de helt rigtige tidspunkter, dvs. når det passer i forhold til der, hvor den pågældende elev er i sin arbejdsproces. Dette taler for, at bevægelse bruges fleksibelt og efter behov. Men for de elever, der beskriver bevægelse som potentielt forstyrrende og irriterende, er dette dilemma fyldt, for de sætter også pris på, at hele klassen kan være sammen om en bevægelsesleg.

Blandt de elever, der fremhæver bevægelse som positivt, er der en klar oplevelse af, at de har lettere ved opgaverne, og at de lærer bedre, når kroppen er med.

5.4 Elevernes rolle

Elevdeltagelse i skolen kan antage mange former, og eleverne har naturligvis forskellige måder at gå til undervisningen på. Men selvom forskellige elever har forskellige roller og positioner i undervisningen, viser analysen af datamaterialet, at der tegner sig et mønster, når vi ser nærmere på elevpositioner i undervisningen og de implicitte forventninger, der knytter sig dertil.

Grundlæggende giver eleverne udtryk for, at de kan lide at være aktive og i gang, men at de ofte oplever at indtage en mere passiv rolle i undervisningen. Når eleverne skal sætte ord på, hvad det vil sige at være aktiv og i gang, kredser de om beskrivelser af undervisning, hvor de kommer på banen, er udførende og involverer sig i stoffet. En vending går igen i elevernes forsøg på at italesætte, hvad "aktiv" og "i gang" betyder, nemlig "at få lov selv". At få lov selv er for eleverne det modsatte af at lytte til læreren. De beskriver, at det at lytte svarer til at vente på at kunne komme i gang. Og for nogle elever er denne venten på at få lov selv meget svær at udholde. Citatet nedenfor er et eksempel på en gruppe elevers refleksioner over det at være aktiv og i gang i undervisningen.



Selma: Jeg synes, at det er fint at følge en opstilling med et forsøg, men det var også rigtig fedt selv at eksperimentere. Fx her for et par dage siden havde vi om elektromagnetisme, og så skulle man lægge noget sammen på den rigtige måde, og så kunne man se en magnet, der kunne samle alle mulige klips op. Det var fedt. Nu er det bare et eksempel. Sådan noget, hvor man tænker "wauw, hvor er det fedt". For nogle gange, specielt i fysik, kan man godt føle, at der bare bliver talt og talt og talt, og så bliver man træt.

Interviewer: Så de eksperimenter, de kan noget?

Selma: De er med til at gøre tingene mere spændende.

Interview med elev, 8. klasse

Hvorvidt eleverne oplever sig selv som aktive og i gang eller som i en mere passiv rolle i undervisningen, afhænger af flere forskellige forhold, viser analysen af datamaterialet. Eleverne peger på to forhold, som har betydning for, hvilken position de kan indtage i undervisningen:

- Om eleverne oplever at have medindflydelse, og at deres bidrag gribes i undervisningen
- Om eleverne oplever undervisningen som vedkommende og meningsfuld.

5.4.1 Medindflydelse på undervisningen

Eleverne har generelt den opfattelse, at det er lærerne, der bestemmer i undervisningen, og at det er lærerne, der har besluttet og forberedt, hvad der skal arbejdes med. Eleverne sætter grundlæggende ikke spørgsmålstejn ved dette. En del elever fortæller, at de godt kan komme med ideer til

læreren, fx om ønsker til emner, og at læreren, om ikke med det samme, så efterfølgende, vil gribe ideen.

Selvom eleverne grundlæggende synes at acceptere, at det er læreren, der træffer en lang række valg angående undervisningen og klassens arbejde, så fortæller eleverne samtidig, at det motiverer dem, når der er noget, de må bestemme eller vælge. Eleverne fremhæver en række ting, som de holder af at have medbestemmelse i forhold til: emnet, de skal have om, arbejdsformerne, rækkefølgen på opgaver, hvornår de holder pause, hvor de sidder og arbejder, og hvem de arbejder sammen med. Det går igen, at når eleverne oplever et element af medindflydelse, så øges deres motivation for at deltage i undervisningen. De forklarer, at undervisningen bliver mere interessant, når de selv har valgt. Og som citatet illustrerer, oplever eleverne også at få en mere aktiv rolle:



Jeg har en god skoledag, når vi også selv har medbestemmelse med hensyn til de ting, som vi skal lave. Fx bare alle de små ting. Hvornår vi vil holde vores pauser. Nogle gange giver de os fem minutters pause i timerne og så lov til selv at bestemme, hvornår man holder pausen. Og også lidt, hvad vi vil lave. Når vi selv får lov til at styre lidt.

Interview med elev, 6. klasse

Omvendt giver eleverne udtryk for, at det frustrerer dem, hvis de har lærere, som de ikke oplever at kunne komme igennem til, og som ikke griber deres bidrag eller hører dem.

5.4.2 Undervisning, der er vedkommende og meningsfuld

Eleverne er optaget af, om undervisningen i deres optik er meningsfuld. De giver udtryk for, at det er vigtigt for dem, at undervisningen er meningsfuld – det er med til at give skolegangen mening – men de oplever langt fra altid, at det er sådan.

Analysen af datamaterialet viser, at for eleverne spiller især tre forhold en rolle i forhold til, om undervisningen er meningsfuld for dem:

1. Om undervisningen opleves brugbar
2. Om undervisningen er vedkommende for elevernes eget liv
3. Om eleverne oplever at få noget ud af dagen.

Brugbar undervisning

Når undervisningen er brugbar, beskriver eleverne undervisning, som de er motiverede for at deltage i, og som de kan se en direkte mening med. Brugbar undervisning forstår eleverne som undervisning, der direkte kan anvendes i eller uden for skolens kontekst. Det kan være mange forskellige faglige emner, fx grammatik eller madkundskab. Særligt opleves madkundskab som et fag, hvor det, eleverne lærer, er direkte overførbart til deres liv uden for skolen:



Matias: [Madkundskab,] det er et sted, hvor man lærer noget. Jeg synes altid, at man lærer noget i madkundskab. Og så er det også bare hyggeligt. Jeg kan bare godt lide madkundskab. Anastasia: Du lærer måske også rent faktisk nogle ting, som du kan bruge. Det er jo ikke alt, du skal bruge, fx fra det, du lærer i dansk. Men det er også meget hyggeligt, for du står og laver mad med dine venner og sidder og spiser det bagefter. Hvor det er anderledes end andre fag. For man skal ligesom lave mad, og det er man nødt til at lære på en eller anden måde. Matias: Også alt det med deciliter og sådan noget. Det lærte jeg også i madkundskab.

Interview med elever, 7. klasse

Når undervisningen modsat ikke opleves brugbar, fortæller eleverne, at den er meningsløs, og at de ikke ved, hvorfor de har den undervisning. Det kan fx være fag, som eleverne har ganske få timer om ugen, hvor det kan være svært at komme i gang med undervisningen eller få greb om faget:



Så er der også nogle, der synes, at det er et kedeligt fag. Geografi. Der er ikke rigtig nogen, der føler, at de kan bruge det til noget eller skal bruge det til noget. Så det er bare et fag, der skal overstås. Altså, det er 45 minutters overlevelse, i hvert fald i nogles øjne, der bare gør, at ”så kan det være ligegyldigt. Så sidder jeg bare på min telefon.”

Interview med elev, 8. klasse

Det kan også dreje sig om en måde at arbejde på, som ligger fjernt fra elevernes faglige interesser, eller et fagligt område, de tænker, at de ikke skal anvende senere hen. Nogle oplever fx de kreative fag som spild af tid, fordi de ikke kan se, hvad man skal bruge det til, eller de ved, at de ikke vil bruge det til noget i deres videre uddannelse og hellere ville have mulighed for at fordybe sig i andre fag.

Viden, der virker vedkommende for ens eget liv

For nogle elever betyder meningsfuld og vedkommende undervisning, at de kan bruge den viden, de får i skolen, til at forstå mere komplekse sammenhænge i verden udenfor, fx gennem samfundsfag eller naturfaglige emner. En elev fortæller her om en undervisningssituation, som gav ham nogle konkrete informationer, som havde en direkte indflydelse på hans tanker om egne forbrugsvaner:



Besim: Vi så en film, der handlede om Kina, hvor der er firmaer, der laver bukser, jeans. Og der er mange af de fattige. De har meget fattig arbejdskraft. Så de betaler dem lidt, og de får meget lidt i løn og sådan noget, og nogle gange betaler de dem ikke i to måneder. Og alle de bukser, som man køber i butikken, de er blevet lavet i nogle lande som fx Kina.

Interviewer: Hvorfor synes du, at det er spændende at vide noget om det eller lære om det?

Besim: For så ved jeg, at når jeg køber noget, så er det lavet af nogle af de der lande. Og tænk på, at prisen er dobbelt så høj. Det koster mere at købe det, så de sælger det for gode penge og tjener på det. Men i Kina, når de sælger det videre til andre lande, de lande, der køber det, de sælger det for dobbelt op. Og Kina, de får faktisk ikke så meget.

Interview med elev, 8. klasse

Når eleverne kan relatere sig til undervisningen og forbinde sig til den, fordi den taler til deres hverdag, interesser og liv i det hele taget, giver eleverne udtryk for, at undervisningen er mere vedkommende.

En meningsfuld dag, som ikke er spild af tid

Eleverne giver udtryk for, at det er vigtigt for dem, at de oplever, at de får noget ud af dagen, og at de med egne ord ikke spilder deres tid i skolen. Noget undervisning opleves som meningsløs for eleverne, og det får flere til at føle, at de spilder tiden, hvilket de oplever som meget frustrerende. Eleverne beskriver fx, at de lige så godt kunne sidde derhjemme og lave lektier og på den måde nå noget. En elev skriver fx:



Valgfag giver ingen mening. Det er irriterende at bruge tiden på valgfag, når den kunne bruges på andet, fx lektiecafe.

Uddrag af stil, elev i 8. klasse

Det er forskelligt, hvilke fag eller undervisningssituationer eleverne oplever som spild af tid, og det knytter sig også til elevens interesse for faget og relationen til læreren. Men det går massivt igen i

datamaterialet, at eleverne bliver frustrerede over dage, hvor de oplever *ikke* at få lavet noget, *ikke* at lære og rykke sig og *ikke* at bruge tiden på undervisning, som de bliver grebet af og kan se en mening med. Er dagen i stedet præget af, at de sidder med følelsen af bare at vente på, at timen skal gå, har de rigtig svært ved at udholde det. Når de oplever, at tiden bare skal gå, peger de på, at hele skolen kan miste sin mening for dem.

5.5 Opsamling

Der er mange forskellige elementer i undervisningen, som bidrager til elevernes oplevelse af skoledagen. Eleverne holder grundlæggende af at erfare, at de lærer og rykker sig, og de sætter derfor pris på undervisning, hvor de oplever, at de for det første rammes på et passende fagligt niveau, for det andet får den hjælp, stilladsering og rammesætning af opgaverne, som de har behov for, for det tredje møder variation i arbejds- og undervisningsformer og for det fjerde får mulighed for at indtage en aktiv rolle i undervisningen, hvor de med egne ord selv får lov.

Når disse forhold gør sig gældende, giver eleverne udtryk for, at undervisningen er spændende, meningsfuld og lærerig, og at de er mere motiverede for at deltage i undervisningen.

Er forholdene omvendt ikke til stede i praksis, kan eleverne opleve undervisningen som langtrukken, ensformig og svær at koble sig på og koncentrere sig om, og deres motivation daler som følge heraf. Kapitlet har vist, at begge dele i elevernes optik finder sted.

6 Elias' skoledag

Dette er en fortælling om, hvordan en elev kan opleve sin skoledag. Vi har valgt at kalde fortællingens hovedperson for Elias. Vi har mødt mange forskellige elever, når vi har besøgt skoler rundt om i landet, interviewet eleverne, observeret deres dag og læst de mange stile, hvor eleverne har skrevet til os om deres tanker om skolen. Elias kunne være en af dem. Hans fortælling er sat sammen på baggrund af de mange forskellige erfaringer og oplevelser med skolen, som eleverne i denne undersøgelse har givet udtryk for.

Elias: ”Jeg keder mig tit, men elsker madkundskab”

Elias går i 5. klasse på Elmeskolen. Han er glad for sin klasse, hvor han har mange venner, men han keder sig i timerne og får tit skældud. I dag skal de have dansk, historie, engelsk og matematik om formiddagen. Elias synes, at det er forvirrende med så mange forskellige fag på en formiddag, men han glæder sig til efter frokost, hvor de skal have madkundskab. Det er hans allerbedste fag. Både fordi de laver nogle andre ting, og fordi stemningen er lidt mere fri.

Klokken 8.30. Dansktimen er gået i gang, og hele klassen arbejder med opgaver og læsestund. Elias kan godt lide at løse opgaverne og bliver hurtigt færdig. Han har en aftale med dansklæreren, Maibritt, om, at når han har løst opgaverne, må han læse videre i en bog, som han skal lave et oplæg om, når han er færdig med den. Elias synes, at det er fedt at have noget at lave i stedet for at sidde og vente på de andre, som for det meste har brug for længere tid til opgaverne, end han har. Elias er optaget af læsningen, og pludselig siger Maibritt, at nu er dansk forbi, og de skal pakke sammen. Ulrik, deres historielærer, kommer ind. Der bliver lidt kaos i klassen med at pakke dansktingene sammen og få historiebøgerne frem. Ulrik siger, at de skal skynde sig at blive klar. Elias tænker, at det er irriterende, når timerne skifter så hurtigt.

Klokken 9.25. Elias sidder og venter på de andre og kigger over på sin bordmakker, Tobias. Han kaster en papirkugle til ham, og Tobias kaster tilbage nogle gange. Ulrik beder dem være stille. Han siger, at de skal læse teksten på side 35, og når alle er færdige, har han forberedt nogle spørgsmål til teksten. Elias læser teksten og ser sig rundt i klassen. Mange sidder stadig og læser, og han keder sig, når der er ventetid. Han kaster papirkuglen tilbage på Tobias. Ulrik bliver vred og siger, at nu er det sidste chance. Elias forsøger at holde sig i ro, men får øje på Muhammed, som sidder og laver fjollede ansigter ved bordet ved siden af. Elias griner og rækker tunge tilbage. Ulrik får øje på det og sender Elias uden for døren. Elias hader at stå derude, og han tænker, at det altid går ud over ham. Lidt efter kommer Ulrik ud og siger, at han skal blive meget bedre til at koncentrere sig og ikke forstyrre de andre. Elias skal blive stående lidt endnu, og Ulrik går tilbage til klassen. Lidt efter kommer deres engelsklærer, Sofie, tilfældigvis forbi og spørger, om der nu er ballade med ham igen.

Klokken 10.05. Lærerne Sofie og Ulrik snakker oppe ved tavlen, og Elias kan se, at de taler om ham. Før engelsktimen går i gang, beder Sofie Elias om at sætte sig ved siden af Laura, så de kan få arbejdsro i klassen, i stedet for at han sidder og fjoller. Laura bliver irriteret over, at hun skal sidde

sammen med Elias – han larmer så meget, siger hun. Sofie siger, at han skal stramme sig rigtig meget an, ellers er de nødt til at ringe hjem til hans forældre igen. Elias sætter sig ned ved siden af Laura. Han har ikke rigtig lyst til at gå i gang med opgaverne i engelsk, selvom han nemt kan løse dem.

Klokken 12.45. Om eftermiddagen skal klassen have madkundskab. Elias kan godt lide at lave mad, og han synes, at madkundskab er rigtig sjovt. Både fordi de arbejder sammen i grupper, og fordi det er fedt at lave noget andet end at sidde og glo inde i klassen. I madkundskab skal de lave boller og hjemmelavet smør til. De har også Maibritt i madkundskab, og hun kommer hen og taler lidt med Elias. Hun siger, at han har været rigtig grundig til at ælte dejen, og det er vigtigt for hævnningen. De andre i gruppen kan godt glæde sig til de boller, når dejen er blevet så god, siger hun. Elias bliver glad og synes, det er rart med lidt ros efter at have fået al den skældud af de andre lærere. Der er en hyggelig stemning i klassen, og de slutter af med at spise lune boller med smør.

7 Elevernes oplevelse af dagens struktur

Dette kapitel tegner et billede af, hvordan eleverne oplever skoledagens struktur, dvs. dens opbygning, sammenhæng og længde. En skoledag kan struktureres på mange forskellige måder og ser i praksis ret forskellig ud. Fagenes længde og placering på skemaet, en skoledag præget af korte moduler eller lange fagdage er nogle af de forskelle, der er på opbygningen af elevernes skoledag. Men trods forskellene tegner der sig alligevel nogle tydelige mønstre i elevernes oplevelse af deres skoledag.

Eleverne giver overordnet udtryk for, at skoledagens struktur betyder noget for deres dag generelt og deres læring specifikt. De peger på, at:

Mange skift mellem forskellige fag på samme dag kan virke forvirrende, og det kan være svært at fordybe og omstille sig. Længere moduler kan ifølge eleverne give mulighed for mere fordybelse, andre typer læringsaktiviteter og bedre forståelse af indholdet i undervisningen.

Elevernes oplevelse af skoledagens længde er afhængig af en række forhold. Dage af samme længde kan føles vidt forskellige, og eleverne peger på, at især tre forhold spiller ind på oplevelsen af, om dagen med deres ord er ”lang og tung” eller ”kort og flyver afsted”, nemlig modulernes længde, fagenes placering på skemaet og indholdet i dét, de laver i timerne. Når dagene ifølge eleverne er lange, peger eleverne på, at det har forskellige konsekvenser. For det første, at de sidste timer i skolen kan være præget af træthed, manglende koncentration og uro, hvilket gør det vanskeligere at lære i de timer, og for det andet, at deres fritid med venner, familie og fritidsaktiviteter begrænses, når de får senere fri.

7.1 Opbygningen af en skoledag

Elevernes skoledag kan opbygges og struktureres på mange forskellige måder – og ser i praksis forskellig ud, alt efter hvilken skole, afdeling, årgang eller klasse der er tale om, og afhængigt af hvilken ugedag vi kigger på. For nogle elever viser skemaet mange fag i kortere tid ad gangen, mens andre elever oplever færre skift mellem fagene, fordi de primært skemalægges i længere moduler eller blokke. En del elever har erfaringer med begge dele, idet nogle af ugens dage er kendetegnet ved flere skift mellem fag, og en enkelt ugedag er tilrettelagt anderledes, fx som en såkaldt fagdag, hvor eleverne har samme fag en hel dag.

På trods af forskellene er der mønstre i datamaterialet, når det gælder elevernes oplevelse af dagens opbygning. De peger på, at mange skift i løbet af dagen kan være en udfordring, og at en skoledag med længere moduler giver bedre mulighed for at fordybe sig og forstå alt det nye.

7.1.1 Eleverne foretrækker længere moduler og færre skift i skoledagen

Eleverne fremhæver længden af moduler og antallet af skift som forhold, der har betydning for deres oplevelse af dagen. De elever, som har mange fag på én dag, peger på, at det kan være svært med de mange skift, og at de bedre kan lide længere moduler end enkeltlektioner. Det er der flere grunde til, viser analysen af datamaterialet. Eleverne giver udtryk for, at der ved længere moduler dels er bedre forudsætninger for at fordybe sig i undervisningen, dels er flere forskellige og anderledes læringsaktiviteter på programmet, og at de som følge heraf oplever at forstå stoffet bedre.

Skift kan være svære

Analysen af datamaterialet viser, at mange skift mellem forskellige fag på en dag kan være vanskelige for eleverne at håndtere. Mange skift betyder, at man har det enkelte fag i kort tid, og hvert skift kræver, at man omstiller sig til noget nyt – ofte både et nyt fag og en ny lærer – og det kan være trættende, forklarer eleverne. Er dagen præget af mange skift, kan det medvirke til, at eleverne mister fokus og har svært ved igen og igen at engagere sig i noget nyt. Denne oplevelse kommer til udtryk i citatet nedenfor:



Esther: Hvis vi kun har en halv time i dansk, så når vi kun lige at sætte os ind i det, og så skal vi videre til noget andet. Men når vi har halvanden time til at komme ind i det og fortsætte med det, så kan vi bagefter få tankerne over på madkundskab, som vi skal have efter frikvarteret. Og få tankerne væk fra engelsk.

Sofie: Ja, og man bliver rigtig forvirret over, hvad vi skal have. Det tænker jeg allermest over, at nu skal vi have det, og så sætter man sig rigtig ind i det. Men så skal man have et andet fag, og så bliver man lidt forvirret over, hvad man nu skal have. For nogle gange er man også bare rigtig koncentreret og vil det rigtig gerne, og så når de siger, at man skal skifte til et andet fag, så er det lidt nederen.

Interview med elever, 5. klasse

Observationerne af undervisningen ligger i tråd med den oplevelse, som eleverne i citatet beskriver. Observationerne viser, at i klasser med mange forskellige fag på skemaet går en del lærere ind og ud ad døren til klasselokalet i løbet af dagen, og de bruger hver især relativt lang tid ved hvert skift på at få klassen samlet og fokuseret på undervisningen. Derudover kommer afrundingen af timen ofte lettere abrupt i forhold til elevernes arbejde. Som en elev skriver i sin stil: ”Så skal vi rydde op, når vi kun lige er kommet i gang”.

Længere moduler bedre end enkeltlektioner

Med længere moduler følger færre skift, og dermed er det også begrænset, hvor mange gange dagligt eleverne skal omstille sig til et nyt fag (og i mange tilfælde også en ny lærer). Det giver eleverne overordnet udtryk for, at de sætter pris på, og det får dagen til at virke mere sammenhængende og mindre abrupt. Om eleverne foretrækker at have det samme fag i to timer, en halv dag eller hele dagen, varierer. Men det går igen, at de oplever, at det at have et fag i længere tid ad gangen giver en række muligheder.

For det første fremhæver eleverne, at den længere sammenhængende tid giver dem mulighed for at fordybe sig og giver lærerne mulighed for at komme mere i dybden med undervisningen. For det andet har eleverne en oplevelse af, at det at have et fag i længere tid giver mere ro på, forstået på den måde, at det ikke er nødvendigt at haste igennem programmet for at nå alting inden næste skift. Tempoet kan i højere grad tilpasses. For det tredje oplever eleverne, at lærerne har mulighed for at skabe afveksling i undervisningen i form af andre arbejdsformer eller aktiviteter end ellers, når der er lidt længere tid til rådighed. Tilsammen giver det ifølge eleverne mulighed for bedre koncentration og større engagement i undervisningen, og de forklarer, at de derved bedre forstår det, de skal lære.

Nogle steder har eleverne såkaldte fagdage, dvs. dage, hvor de har det samme fag hele dagen. Det er eleverne ofte glade for, da det giver dem mulighed for at fordybe sig endnu mere, og da lærerne benytter disse fagdage til at tilrettelægge specielle og anderledes forløb, der adskiller sig fra det, eleverne er vant til. Et konkret eksempel på en fagdag i en 7.-klasse er beskrevet i boksen nedenfor.

Eksempel på en fagdag

Fagdag i dansk i 7. klasse

Klassen er i gang med et forløb om genrekendskab, og det arbejder de videre med i dag, hvor de har dansk hele dagen med deres dansklærer, Torsten. Han har tilrettelagt undervisningen sådan, at de skal arbejde med samme overordnede emne på en del forskellige måder. Først taler de om, hvad de lavede sidst i dansk, og genopfrisker, hvad der kendetegner fiktionstekster, som de tidligere har arbejdet med. Nu skal de i gang med nonfiktion, siger Torsten og viser slides med eksempler på, hvad nonfiktion kan være. Et af eksemplerne er en nyhedsartikel, som Torsten beder en elev læse højt.

Nu skal klassen arbejde sammen i mindre grupper og drøfte, hvad der kunne være en nyhed på skolen. En af grupperne opdigter en nyhed om en brand på skolen, hvor to heltemodige elever redder pedellen. Hver gruppe præsenterer på skift sin nyhed, og der opstår en diskussion af, hvilke elementer de enkelte nyheder ville bestå af, hvis man skulle skrive nyhedsartiklen. Eleverne nævner vidner, kommunens kommentarer, økonomi m.m. Torsten præsenterer nyhedstrekanten for klassen, og de taler om, hvad der kendetegner indledning, uddybning, baggrund og detaljerne i det tidligere højt læste eksempel. Grupperne skal nu skrive indledningen til den nyhed, de fandt på lige før. Efter gruppearbejdet og en kort pause læser hver gruppe sin indledning højt.

Klassen skal nu se en kortfilm på et kvarter. Torsten siger, at filmen anvender mange forskellige genretæk, og at de skal lægge mærke til, hvordan genrerne skifter. Da de har set filmen, går de i nye grupper og diskuterer filmens handling, og hvilke genrer de møder i filmen.

Midt på dagen skal hele årgangen mødes i salen og lave en fælles bevægelsesaktivitet, der kobler sig til arbejdet med genrer, som parallelklassen også er i gang med. Aktiviteten går ud på, at de i grupper skal løbe ud og hente genretæk, der er placeret rundt om på skolen, og tilbage i salen klistre dem på et stort oversigtsark. Tilbage i klassen gennemgår Torsten det store oversigtsark.

Om eftermiddagen ser de filmklip om argumenterende tekster og skal derefter selv skrive et læserbrev, hvor de skal argumentere for noget, de gerne vil have ændret. Torsten opfordrer dem til at researche lidt om emnet, så de kan få noget baggrund med. Dagen slutter med, at eleverne læser deres læserbreve op og får feedback af Torsten og de andre elever. Feedbacken handler om sproget, indholdet, opbygningen af teksten, brugen af eksempler og henvisningerne til undersøgelser, som eleverne har brugt til at underbygge deres argument. Dagen slutter med, at de taler om forskellen på påstande og argumenter.

Det skal dog tilføjes, at eleverne ikke nødvendigvis ønsker sig fagdage hver dag. De ser i reglen fagdage som en kærkommen variation og mulighed for at fordybe sig. Var hver dag fagdag, bliver det ifølge eleverne for meget, da der også er tale om nogle intense skoledage. Især når der er fagdag i et fag, man ikke er så glad for, beskrives fagdage som hårde.

7.2 Dagens længde

Eleverne har holdninger til skoledagens længde, og selvom datamaterialet vidner om flere forskellige perspektiver på længden, er det dominerende perspektiv blandt eleverne, at skoledagen er lang. Elevernes oplevelse af skoledagens længde varierer imidlertid fra dag til dag, og der er ifølge eleverne forskel på, hvor lange forskellige dage føles, selvom timeantallet er det samme. Med andre ord er elevernes oplevelse af dagens længde ikke nødvendigvis i overensstemmelse med det faktiske antal af timer på skemaet, som den pågældende dag består af. Når eleverne skal beskrive, hvilke dage de oplever som de længste, vælger de bemærkelsesværdigt ofte ikke de dage, der ifølge tiderne på skemaet reelt er de længste. Oplevelsen af længde er altså relativ og kontekstafhængig.

7.2.1 Flere forhold har betydning for oplevelsen af dagens længde

Analysen af datamaterialet peger på, at især tre forhold spiller en rolle for, hvordan eleverne oplever dagens længde, nemlig modulernes længde, fagenes placering på skemaet og indholdet af timerne.

Modulernes længde

For det første peger eleverne på, at modulernes længde spiller en rolle for oplevelsen af dagen og dens længde. Som allerede beskrevet giver lidt længere moduler i elevernes øjne mulighed for andre typer af læringsaktiviteter og for at kunne fordybe sig i en opgave og blive opslugt af denne. Det har ifølge eleverne den sidegevinst, at tiden går hurtigere, og at undervisningen føles mindre tung, og dagen virker som følge heraf kortere. Omvendt forholder det sig de dage, hvor eleverne har mange forskellige, kortere lektioner. Her beskrives dagene typisk som længere og som hårde dage med mange forskellige fag at forholde sig til.

Fagenes placering på skemaet

For det andet spiller fagene og deres placering på skemaet en rolle for oplevelsen af dagen. Eleverne beskriver ofte deres oplevelse af et fag eller en aktivitet i relation til de andre fag eller aktiviteter, der er i løbet af dagen. Oplevelsen af nogle bestemte timer er altså ikke nødvendigvis isoleret til det, der sker i disse timer, men kan også være påvirket af, hvad der ligger før og efter. Med andre ord giver eleverne udtryk for, at de oplever fagene i en kontekst og dagen som en samlet enhed. De forklarer, at nogle fag så at sige bløder dagen op og får tiden til at flyve afsted, som de udtrykker det. Det er typisk fag, hvor der ifølge eleverne er mulighed for at lave noget andet end normalt. Her fremhæver de, at det er særligt positivt, hvis idræt, madkundskab og forsøgsfag, fx fysik, er på skemaet i løbet af dagen. Madkundskab, fordi det er hyggeligt, socialt og "mere frit", idræt, fordi der er bevægelse, og fysik, fordi der indgår forsøg og eksperimenter. Dagene opleves ifølge eleverne hurtigere og mindre tunge, hvis disse fag indgår. Ikke nødvendigvis, fordi eleverne synes, at det er de mest interessante fag, men fordi disse fag ifølge eleverne giver mulighed for variation og kan bryde med en skoledag, der ellers kan føles monoton. Eleverne forklarer også, at det at have tungere fag, som de kalder det, eller at skulle lære nye, svære ting sidst på dagen kan være svært og hårdt.

Undervisningens indhold

For det tredje giver eleverne udtryk for, at indholdet i undervisningen også har betydning for, om dagen føles tung, hård og lang eller lettere og kortere. En elev forklarer:



Det kommer lidt an på, hvordan man selv har det den dag, og hvordan forløbene er. Hvis vi fx starter på noget helt nyt, så kan dagene virke rigtig korte, fordi det er noget, som man er engageret i. Men hvis det er noget, vi har haft en måned eller to, som vi skal arbejde videre med eller fremlægge, så føles det langt.

Interview med elev, 9. klasse

Eleverne giver derudover udtryk for, at når undervisningen er spændende, og når de anvender arbejdsformer, hvor man med deres ord ikke bare skal sidde og lytte til en lærer, der taler, føles tiden anderledes, og dagene kortere. Når undervisningen fx er tilrettelagt, så eleverne eksperimenterer og er undersøgende og kreative, eller når undervisningen flyttes ud af klasselokalet, er dagen ifølge eleverne kortere og mere spændende. Men nogle elever har den oplevelse, at skoledagen sjældent byder på spændende arbejdsformer, at bevægelsesaktiviteter fylder mindre i deres skoledag, jo ældre de bliver, og at undervisningen primært går ud på at løse opgaver i en bog, som det kan være svært at se formål og mening med.

7.2.2 Når eleverne oplever, at dagen er lang, har det flere konsekvenser

Analysen af datamaterialet viser, at eleverne har forskellig oplevelse af dagens længde. Mens en gruppe elever beskriver dagens længde som ”tilpas” og ”helt o.k.” og synes at være mindre påvirkede af tidspunktet på dagen, giver en anden gruppe elever udtryk for, at de finder skoledagen lang, og at de kæmper med træthed i de sidste timer. Sidstnævnte oplevelse ses i nedenstående uddrag af en stil:



Alle er trætte i de sidste lektioner på en dag, så der er ofte meget uro på det tidspunkt. Jeg synes personligt, at skoledagene er blevet alt for lange. Onsdag var ikke engang den længste dag, det er torsdag, hvor vi først må gå kl. 15.45. Der er så meget uro til sidst, at der ikke er nogen, der lærer noget de sidste timer. Vi er der bare.

Uddrag af stil, elev i 8. klasse

Skoledagens længde giver ifølge eleverne forskellige udfordringer og har nogle konsekvenser for dem. Eleverne skelner mellem to typer af konsekvenser, nemlig konsekvenser for deres udbytte af undervisningen og konsekvenser for deres liv uden for skolen.

Vanskeligt at lære

For det første oplever eleverne, at der er mere uro og larm sidst på dagen. Mens en gruppe elever giver udtryk for, at de ikke påvirkes af den mere urolige og uoplagte stemning i klassen, peger en anden gruppe elever på, at uroen gør det vanskeligt for dem at lære i de sidste timer. Det er et synspunkt blandt disse elever, at læringsudbyttet sidst på dagen bliver forringet i en sådan grad, at de ikke får meget ud af undervisningen. Det hænger ifølge disse elever også sammen med, at deres egen træthed og faldende motivation og koncentration tager til, som dagen skrider frem.

Begrænset fritid

For det andet giver eleverne udtryk for, at skoledagens længde går ud over deres fritid. Her fremhæver de specielt, at de kan have svært ved at nå til fritidsaktiviteter, og at tiden med venner og familie kan være knap. Det giver eleven i citatet nedenfor udtryk for.



Vi får sent fri. Hvis man ikke bor i byen, er man først hjemme kl. 16. Det har gjort, at jeg ikke har tid til fritidsaktiviteter eller at være sammen med venner. Og jeg har svært ved at nå lektier, og det betyder, at man skal være 100 % på i timerne hver gang, og det kan jeg ikke altid.

Interview med elev, 8. klasse

7.3 Opsamling

Skoledagen kan være struktureret ret forskelligt. Nogle elever oplever mange skift hver dag, fordi de har korte lektioner og flere forskellige lærere i løbet af dagen. Andre elever oplever færre skift mellem fag og lærere, fordi de har længere moduler eller hele dage med samme fag.

Strukturen spiller en rolle for, hvordan eleverne oplever dagen og undervisningen. Eleverne fremhæver, at de mange skift, der følger med det at have mange forskellige fag på en dag, kan være svære at håndtere, da det hver gang kræver omstilling. Når dagen i stedet består af lidt længere moduler, giver eleverne udtryk for, at de har bedre forudsætninger for at fordybe sig i undervisningen, og at der er andre læringsaktiviteter på programmet, som gør, at eleverne oplever en dybere forståelse af det, de arbejder med.

Elevernes perspektiv på skoledagens længde varierer, men det dominerende perspektiv synes at være, at skoledagen er lang. Oplevelsen af dagens længde er ikke nødvendigvis én til én med antallet af timer på skemaet. De korteste dage på skemaet kan godt føles som de længste og omvendt. Det skyldes ifølge eleverne, at indholdet i og opbygningen af dagen har stor betydning for deres oplevelse af tid og varighed.

Dagen bliver i elevernes optik lang, hvis de har meget stillesiddende arbejde, undervisning, hvor de primært skal lytte, mange skift mellem forskellige fag, hvor de oplever, at de ikke når at fordybe sig, eller svært og tungt stof sidst på dagen. Modsat kan bevægelse, aktive og kreative processer i undervisningen og det at være andre steder end i klasselokalet bidrage til, at dagen i elevernes optik føles mindre lang.

8 Undersøgellesdesign

Undersøgelsen bygger på en række forskellige kvalitative metoder:

- Observationer af undervisning og frikvarterer i løbet af skoledagen
- Fokusgruppeinterview med elever
- Semistrukturerede enkeltinterview med elever
- Stile udarbejdet af elever.

Tilsammen bidrager ovenstående metoder med detaljeret viden om elevernes perspektiver på deres skoledag og på den undervisning, de er en del af. Metoderne er valgt med henblik på at give eleverne mulighed for at beskrive deres egne oplevelser af skoledagen i dybden – uanset deres baggrund, deres tilgang til skolen og deres faglige og sociale trivsel.

De metodiske elementer beskrives nedenfor. For yderligere uddybning af undersøgelsens metodiske design, se vores metodeappendiks, som du finder her: www.eva.dk.

Observationer

Der er gennemført i alt 57 klokketimers observation i de otte deltagende klasser. I hver klasse har vi observeret skoledagen, dvs. både undervisningen og frikvarterne en hel dag, fra eleverne møder om morgenen, og til de får fri fra skole om eftermiddagen. Når eleverne følges en hel dag, er det for at få et sammenhængende billede af deres skoledag. Observationerne bidrager med viden om, hvad det er for en praksis, der udspiller sig i løbet af skoledagen, herunder hvad der kendetegner undervisningen, og hvilke elementer i undervisningen der ud fra et elevperspektiv virker hhv. motiverende og demotiverende. Observationerne har også været med til at kvalificere interviewene, da vi har haft mulighed for at spørge mere konkret og detaljeret ind til elevernes perspektiver på den observerede praksis. To konsulenter har altid observeret sammen. Det gør, at vi har kunnet placere os forskellige steder i klassen og har fokuseret på forskellige elever eller episoder. Derved har vi fået et mere detaljeret og rigt datamateriale.

Fokusgruppeinterview

Der er gennemført otte fokusgruppeinterview med elever – et fokusgruppeinterview pr. klasse. I hvert fokusgruppeinterview deltog tre eller fire af klassens elever. Fokusgruppeinterviewet havde en varighed på minimum halvanden time. Fokusgruppeinterviewene bidrager med dybdegående viden om elevernes oplevelse af deres skoledag og undervisningen, herunder hvilke forhold der motiverer dem til at deltage i undervisningen, og hvilke forhold de omvendt finder demotiverende.

Semistrukturerede enkeltinterview

Der er gennemført i alt 16 semistrukturerede enkeltinterview med elever – to interview pr. klasse. I hver klasse blev hhv. en dreng og en pige udvalgt til at deltage i interviewet. Interviewene havde en varighed på 30-45 minutter og blev gennemført som en såkaldt guided tour rundt på skolen. Vi bad

bl.a. eleverne vise os deres yndlingssted og steder, de ikke kunne lide at være, og eleverne viste os, hvad de konkret laver forskellige steder på skolen. Dette gav anledning til at spørge dybere ind til elevernes specifikke erfaringer og oplevelser relateret til deres skoledag. De semistrukturerede enkeltinterview bidrager derfor med viden om elevernes personlige fortællinger om deres skoleerfaringer.

Stile udarbejdet af elever

I hver klasse har vi bedt eleverne skrive en stil på en side om deres oplevelse af deres skoledag – både hvad der kan være med til at gøre skoledagen god, og hvad der kan være med til at gøre den dårlig. Vi har indsamlet i alt 160 stile fra eleverne. Stilene bidrager med viden om, hvad eleverne tænker om deres skoledag, når de frit kan formulere sig om den. Derudover kunne særlige temaer, som vi ikke på forhånd var opmærksomme på, vise sig som betydningsfulde i stilene. Det gav os mulighed for at bringe temaerne op i forbindelse med de efterfølgende interview.

De deltagende skoler

Vi har besøgt to 5.-klasser, en 6.-klasse, to 7.-klasser, to 8.-klasser og en 9.-klasse fordelt på otte medvirkende skoler:

- Carl Nielsen Skolen, Faaborg-Midtfyn Kommune
- Ellemarkskolen, Køge Kommune
- Frederiksbjerg Skole, Aarhus Kommune
- Marievangsskolen, Slagelse Kommune
- Risingskolen, Odense Kommune
- Skovlunde Skole, Ballerup Kommune
- Skørping Skole, Rebild Kommune
- Tønder Overbygningsskole, Tønder Kommune.

Udvælgelse af skoler, klasser og elever

De deltagende skoler er udvalgt ud fra en maksimal variationslogik, hvor vi har søgt variation i forhold til skolernes elevgrundlag, land- og byskoler og geografisk placering i landet. De deltagende klasser er udvalgt i samarbejde med skolens ledelse. Klasserne er udvalgt, så de samlet set dækker alle klassetrin fra 5.-9. klasse.

De interviewede elever blev udvalgt af projektgruppen i samarbejde med klassens lærer og på baggrund af de stile, eleverne skrev til os. I kraft af stilene har vi kunnet lægge vægt på at udvælge elever med forskellig tilgang til at gå i skole og på den måde sikre os, at undersøgelsen inkluderer både de elever, som oplever det som let og meningsfuldt at gå i skole, og de elever, som møder store udfordringer fagligt eller socialt i deres skoledag.

Projektgruppen

Følgende medarbejdere har gennemført undersøgelsen:

- Seniorkonsulent Thea Nørgaard Dupont (projektleder)
- Seniorkonsulent Jesper de Hemmer Egeberg
- Konsulent Anne Grosen.

Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen

© 2018 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk
og er trykt til eget forbrug. Publikationen kan ikke købes

ISBN (www) 978-87-7182-197-0

ISBN 978-87-7182-198-7

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk