

Undervisningspraksis i udskolingens



FORORD

Undervisningspraksis i udskolingen

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af undervisningspraksis i udskolingen. Udskolingen har været genstand for politisk bevågenhed i de seneste år, men fokus har primært rettet sig mod udskolingen som overgang til ungdomsuddannelse.

Udskolingen er imidlertid andet og mere end en overgang. Udskolingen udgør også tre vigtige skoleår, der hver især lægger op til, at alle elever gennemgår en faglig, social og personlig udvikling. Rapporten retter fokus mod disse tre skoleår: Hvordan tager den daglige undervisning sig ud i praksis, og hvordan opleves den af de lærere, elever og ledere, der indgår i undersøgelsen?

Undersøgelsen hviler på et omfattende kvalitativt datamateriale, og i rapporten struktureres materialet i tre dominerende fortællinger om udskolingen. Gennem fortællingerne præsenterer rapporten en række lærere, der sætter stor pris på at arbejde i udskolingen, blandt andet fordi de oplever, at eleverne er mere modne, og at man kan beskæftige sig med interessante faglige emner og problemstillinger. Rapporten giver samtidig indblik i en udskoling, hvor såkaldt ”boglige” og prøvefokuserede aktiviteter skygger for kreative og praksisrettede aktiviteter, hvor elever forventes at ”køre meget selv”, og, endelig, hvor ledelsens involvering i undervisningen nedtones. Det store spørgsmål, rapporten rejser, er, om udskolingen i tilstrækkelig grad imødekommer alle elevers behov og forudsætninger?

Det er mit håb, at undersøgelsen vil give anledning til diskussioner og nye didaktiske og ledelsesmæssige perspektiver på, hvordan udskolingen kan skabe de bedste betingelser for alle elevers læring og trivsel.

Mikkel Haarder,
Direktør for EVA.

Undervisningspraksis i udskolingen

1	Resumé	6
----------	---------------	----------

2	Indledning	10
2.1	Undersøgelsens formål og fokus	10
2.2	Undersøgelsens design og metode	11
2.3	Tre dominerende fortællinger om udskolingen	14
2.4	Rapportens opbygning	14

3	Boglige aktiviteter prioriteres, når de afsluttende prøver nærmer sig	16
3.1	Udskolingen forbindes med prøver og tidspres	17
3.2	Faglige og boglige aktiviteter har forrang	22
3.3	Delte holdninger til undervisningspraksis i udskolingen	32

4	Der sker et skift i ansvars- og rollefordelingen, når eleverne bliver ældre og mere modne	36
4.1	Udskolingen markerer et skift i rolle- og ansvarsfordeling	37
4.2	Lærer- og elevperspektiver på rolle- og ansvarsfordeling	41

5	Ledelsens involvering nedtones, når undervisningens form og indhold er givet	55
5.1	Lederne skal udvise tillid, men være klar til at træde til	56
5.2	Delte holdninger til pædagogisk ledelse	62

6	Udskolingen – behov for gentænkning	64
6.1	Udskolingens dobbelthed – og de dobbelte politiske signaler	64
6.2	Behov for gentænkning af udskolingen	65

1 Resumé

Denne rapport handler om undervisningspraksis i udskolingen. Rapporten retter opmærksomheden mod udskolingen som tre skoleår, der hver især har til formål at understøtte elevernes faglige og alsidige udvikling.

I rapporten rejses en overordnet bekymring for, om udskolingens prøveorienterede og boglige fokus risikerer at spænde ben for elevernes udvikling og glæde ved at gå i skole. Rapporten lægger derfor op til et behov for pædagogiske og didaktiske drøftelser af, hvordan udskolingen både kan forberede elever til prøver og ungdomsuddannelse og samtidigt møde eleverne med passende udfordringer. Det er i den sammenhæng væsentligt at være opmærksom på de dobbelte signaler, som skolerne skal forholde sig til. På den ene side lægger folkeskolereformen op til, at undervisningen skal være præget af elementer som åben skole, variation og motion og bevægelse. På den anden side rettes et præstations- og resultatorienteret fokus mod skolerne, fx gennem sammenligninger af karaktergennemsnit, skærpede adgangskrav til ungdomsuddannelser, fokus på UPV og pengebeløb til skoler, der øger elevernes karaktergennemsnit. Disse dobbelte signaler synes at blive opfanget meget forskelligt af de deltagende ledere og lærere, og de uenigheder, der træder frem af materialet, kan netop ses i lyset af forskellige antagelser om, hvordan man bedst understøtter elevernes læring.

Rapporten hviler på et omfattende kvalitativt materiale, der bidrager med nuanceret og detaljeret viden om, hvad der kendetegner udskolingen fra et lærer-, elev- og ledelsesperspektiv. På baggrund af observationer fra udvalgte undervisningsforløb sætter rapporten billeder på en undervisningspraksis, der af de interviewede lærere, elever og ledere omtales som ”faglig” og ”boglig”.

Rapporten henvender sig primært til lærere og ledere. Det er vores ambition, at lærere og ledere ser rapporten som en anledning til at diskutere, hvordan udskolingen i højere grad kan støtte op om alle elevers læring, trivsel og glæde ved at gå i skole. Rapporten kan desuden anvendes på læreruddannelsen, hvor den kan danne grundlag for faglige drøftelser af, hvordan udskolingen både kan fungere som en god overgang til ungdomsuddannelse og fungere som tre værdifulde skoleår, hvor lærerne tilrettelægger og gennemfører en undervisning, der tager afsæt i elevernes forskellige forudsætninger og potentialer. Inspiration til sådanne drøftelser kan findes i rapportens opsamlende kapitel seks.

Resultater

Overgangen fra mellemtrin til udskolingen kan føles brat. Som en elev udtrykker det, går man på sommerferie den ene dag, og når sommerferien er slut, forventer lærerne pludselig, at man er blevet ældre og har styr på en masse ting. Det budskab går igen i interviewene med eleverne, og det bakkes op af lærere, der udtrykker delte holdninger til, hvorvidt undervisningen i udskolingen i tilstrækkelig grad understøtter alle elevers forudsætninger og potentialer.

De lærere, der indgår i undersøgelsen, fortæller overordnet set, at de er glade for at undervise i udskolingen. De bemærker på den ene side, at de trives med den såkaldt ”boglige” faglighed, der dominerer i udskolingen. Samtidigt understreger de, at de sætter pris på at beskæftige sig med skolens ældste elever, der er kendetegnet ved at være mere modne og selvkørende end eleverne i indskolingen og på mellemtrinnet. På den anden side fortæller de også, at de har travlt med at gøre eleverne uddannelsesparate og klar til de afsluttende prøver, og både elever og lærere beskriver, hvordan grebet strammes, når eleverne starter i 7. klasse. Det sker særligt på to måder. For det første træder såkaldt boglige og faglige aktiviteter i forgrunden, mens mere praksisorienterede, alsidige og kreative aktiviteter træder i baggrunden. For det andet forventes det i stigende grad, at eleverne, som led i deres forberedelse til prøver og ungdomsuddannelse, skal ”kunne selv”. Det vil sige, at det forventes af dem, at de selv er i stand til at sætte sig ind i, hvordan en opgave skal løses. Her knækker filmen for nogle elever, der fortæller, at de fx giver op i de fag, hvor læreren kun forklarer én gang og på én måde. Andre elever fremhæver modsat det positive ved, at man nu kan få lov til at være mere selvkørende uden at skulle vente på, at de lange klassebaserede instruktioner og forklaringer er overstået.

Udvikling af undervisningspraksis i udskolingen kræver oplagt en indsigt i konkrete og lokale pædagogiske og didaktiske muligheder. Det er ikke vores ærinde med denne rapport at pege på dén rigtige praksis. Analysen giver imidlertid anledning til at overveje, hvordan de fortællinger, der aktuelt dominerer praksis i udskolingen, oplagt byder på nogle udfordringer i forhold til at fastholde motivationen hos en gruppe elever – og ikke mindst i forhold til at understøtte, at alle elever kan deltage aktivt i undervisningen og dermed udfordres både fagligt og socialt. Analysen giver også anledning til at gøre opmærksom på, at skolen ifølge ledere og lærere i stigende grad bliver målt og vejret gennem et resultatorienteret fokus – et fokus, der blandt andet indbefatter uddannelsesparathedsvurderinger, skærpede adgangskrav til ungdomsuddannelser, karaktergennemsnit og bonus til skoler, der løfter karaktergennemsnittet. Dette synes at have stor betydning for, hvad den enkelte lærer lægger vægt på i sin undervisningspraksis – og i nogle tilfælde betyder det, at den enkelte lærer sidder tilbage med en oplevelse af ikke at imødekomme alle elevers forudsætninger og potentialer.

Tre dominerende fortællinger om udskolingen.

Rapportens resultater præsenteres gennem tre fortællinger, der træder frem af datamaterialet. Vi betegner disse fortællinger som dominerende fortællinger. De tre fortællinger, der fungerer som rapportens kapiteloverskrifter, er:

- Boglige aktiviteter prioriteres, når de afsluttende prøver nærmer sig
- Der sker et skift i rolle- og ansvarsfordelingen, når eleverne bliver ældre og mere modne
- Ledelsens involvering nedtones, når undervisningens form og indhold er givet.

Når de tre fortællinger præsenteres som særligt fremtrædende eller dominerende, mens andre fortællinger benævnes kontraster eller kritiske perspektiver på udskolingen, er der tale om et kvalitativt, snarere end kvantitativt fund. Rapporten vidner om, at der både blandt lærere, elever og ledere hersker forskellige og modsatrettede fortællinger om udskolingen. Nogle fortællinger fremføres som selvfølgelige og selvforklarende beskrivelser af, hvordan undervisningen i udskolingen tager sig ud. Det er disse fortællinger, vi præsenterer som dominerende. Andre fortællinger er i højere grad kendetegnet ved at forholde sig kritisk til den undervisningspraksis, der omtales som gængs for udskolingen. De dominerende fortællinger træder med andre ord både frem af de interviews, hvor de præsenteres som selvfølgeligheder om udskolingen, og af de interviews, hvor de gøres til genstand for kritik.

Boglige aktiviteter prioriteres, når de afsluttende prøver nærmer sig

Den første dominerende fortælling, der præsenteres i rapporten, handler om, hvordan undervisningen i udskolingen bliver såkaldt ”boglig” og ”faglig”, når de afsluttende prøver nærmer sig, og tiden er knap. I fortællingen fremstilles den boglige vej som den mest direkte og effektive vej til de afsluttende prøver. Det tidspres, som lærerne henviser til, at udskolingen er underlagt, handler primært om, at eleverne skal igennem, hvad de betegner som et omfattende pensum. Folkeskolen er formelt set ikke underlagt et pensum, men som vi peger på i denne rapport, kommer de eksternt didaktiserede læremidler i praksis til at fremstå som et pensum, der tjener som lærerens garanti for, at eleverne i tilstrækkelig grad kommer rundt om de bindende mål¹. Både lærere og elever fortæller, at boglige aktiviteter prioriteres i udskolingen. Fra et elevperspektiv sættes der typisk lighedstegn mellem udskolingen og lange og tunge skoledage, hvor man sidder meget ned og løser skriftlige opgaver, og hvor snakke om karakterer og prøver fylder på en stressende måde. Som både lærere og elever kritisk bemærker, indebærer et for ensidigt fokus på de såkaldt boglige aktiviteter en risiko for, at eleverne bliver trætte af at gå i skole, og at nogle elever falder fra. I den sammenhæng sættes der spørgsmålstegn ved, om den boglige vej er den mest ”lige vej” til folkeskolens prøver.

Der sker et skift i rolle- og ansvarsfordelingen, når eleverne bliver ældre og mere modne

I den anden dominerende fortælling om udskolingen præsenterer vi perspektiver fra lærere, der fortæller, at de finder udskolingen attraktiv, fordi de forbinder den med et fravær af adfærdsregulering og en mulighed for at engagere sig i et fagligt indhold. Ifølge denne fortælling sker der et skift i ansvars- og rollefordelingen, når eleverne bliver ældre og mere modne. For det første har eleverne ifølge lærerne nået en alder og en modenhed, der gør, at lærer-elev-relationerne kan være mere ”i øjenhøjde”, og det betyder blandt andet, at man slipper for at skælde ud og udrede konflikter i klassen. For det andet har eleverne nået en alder, der ifølge lærerne bevirker, at man både kan og skal forvente, at de selv sætter sig ind i en opgave og arbejder sig frem til en forståelse af, hvordan den skal løses. Hvis læreren rammesætter og instruerer for meget, stiller man ifølge fortællingen eleverne dårligere, fordi de i fremtiden – til prøver og på ungdomsuddannelse – ikke kan regne med at få samme hjælp fra en lærer.

Fortællingen om, at lærere og elever kan indgå i mere jævnbyrdige og autoritetsfri relationer i udskolingen, kritiseres imidlertid også af både lærere og elever. Kritikken går på, at den nye relation overlader eleverne for meget til sig selv. Der stilles således spørgsmålstegn ved, hvor modne og selvkørende eleverne i udskolingen faktisk er. Samtidig peger elever og lærere på, at læreren skal bruge tid på at instruere og demonstrere, så eleverne gradvist lærer at løse de opgaver, de forventes at kunne løse i en prøvesituation.

Ledelsens involvering nedtones, når undervisningens form og indhold er givet

Den tredje og sidste fortælling, der toner frem af datamaterialet, vedrører ledelsens rolle. Blandt såvel lærere som ledere går det igen, at en god leder i udskolingen er en leder, der udviser tillid til

1 Som en opfølgning på lovændringen fra 2017 om at reducere antallet af bindende mål i Fælles Mål og som opfølgning på anbefalingerne fra Rådgivningsgruppen for Fælles Mål er læseplaner og undervisningsvejledninger blevet revideret, efter denne undersøgelse blev gennemført.

lærerne og står til rådighed, når der er brug for det, fx i forbindelse med forældreklager. Et argument, der genfindes i interviewene, er, at folkeskolens prøver og såkaldte pensum sætter en retning for, hvad der skal foregå i udskolingen. Set i dette lys minimeres den pædagogiske leders rolle og opgaver. Et andet argument, der fremføres af både lærere og ledere, er, at ledelsen ikke har tilstrækkeligt indblik i det enkelte fag til at kunne give kvalificeret sparring på lærernes undervisning.

På nogle af de deltagende skoler efterspørges der imidlertid en større interesse fra ledelsens side, og særligt en af de deltagende ledere understreger, at der også i udskolingen er behov for, at ledelsen har indblik i lærernes undervisning. Ellers er det vanskeligt at bedrive pædagogisk ledelse. Samlet set vidner rapporten om, at der er en række spørgsmål og uenigheder i udskolingen, der kalder på ledelsens interesse og aktive involvering.

Om datagrundlaget

Rapporten bygger på en analyse af fire datakilder: Observationer af 18 læreres undervisning, 17 interviews med udskolingslærere (dybdegående enkeltinterviews eller fokusgruppeinterviews), hvis undervisning vi har observeret, otte gruppeinterviews med elever, der har deltaget i den undervisning, vi har observeret, og syv interviews med ledere fra de deltagende skoler (dybdegående enkeltinterviews eller fokusgruppeinterviews med et ledelsesteam).

2 Indledning

I denne rapport stiller Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) skarpt på undervisningen i udskolingen. Udskolingen har i de seneste år været omgærdet af stor politisk bevågenhed, og et særligt fokus retter sig mod udskolingen som overgang til ungdomsuddannelse. Fx er der en skærpet opmærksomhed på, at en lille andel elever påbegynder en erhvervsuddannelse, og at en stor andel udskolings elever vurderes ikke-uddannelsesparate. I debatten om udskolingen har der imidlertid været mindre fokus på undervisningen og læringsmiljøet.

Udskolingen har, jf. folkeskolens formål, ikke alene til formål at forberede eleverne til videre uddannelse. Den skal også fremme den enkelte elevs alsidige udvikling, forberede eleverne til at deltage i et demokratisk samfund samt udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for, at eleverne udvikler erkendelse og fantasi. Sagt på en anden måde fungerer udskolingen som andet og mere end overgang til ungdomsuddannelse. Rapporten såvel som undersøgelsens formål skal læses i dette lys.

2.1 Undersøgelsens formål og fokus

Undersøgelsen har til formål at tilvejebringe et vidensgrundlag, der kan give anledning til at udvikle og kvalificere undervisningen i udskolingen. Følgende spørgsmål belyses:

- Hvordan tilrettelægger og gennemfører udskolingslærere² en undervisning, der retter sig mod skolens ældste elever?
- Hvilken undervisningspraksis kendetegner udskolingen – set fra et elevperspektiv?
- Hvordan varetager skoleledelsen de pædagogiske ledelsesopgaver, der vedrører undervisningen i udskolingen?

Rapporten henvender sig primært til skoleledere, udskolingslærere og undervisere på læreruddannelsen.

2.1.1 Afgrænsning

Udskolingen betragtes i denne undersøgelse primært gennem undervisningen i matematik og kulturfag (historie, samfundsfag og kristendomsundervisning). Matematik og kulturfag er valgt ud fra den betragtning, at de repræsenterer forskellige videnskabelige hovedområder og fagtraditioner, der kan lægge op til forskellige typer af aktiviteter, instruktioner og relationer i undervisningen. De

2 I undersøgelsen anvendes betegnelsen lærere, vel vidende, at der på nogle skoler indgår pædagoger i undervisningen i udskolingen.

to fag er også udvalgt, fordi de kan betegnes som hhv. store og små fag, hvad angår timetal. Fagene er anvendt som en indgang til at undersøge, hvad der kendetegner undervisningspraksis i udskolingen, men det skal præciseres, at fokus i interviewene med såvel lærere, elever og ledere rettes mere bredt og generelt mod undervisningen i udskolingen.

2.2 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen er baseret på et kvalitativt datamateriale bestående af observationer af 18 udskolingslæreres undervisning samt opfølgende dybdegående interviews med lærere, elever og ledere.

2.2.1 Forundersøgelse

Dataindsamlingsprocessen er indledt med en forundersøgelse bestående af opstartsseminar med oplæg fra eksterne forskere og praktikere, fokusgruppeinterviews med udskolingslærere samt læsning af udvalgt litteratur. Forundersøgelsen har dannet ramme for en kvalificering af undersøgelsens fokus, form og indhold.

2.2.2 Udvalgelse af skoler, klasser og elever

Dataindsamlingen, der fandt sted i 2018, er gennemført på syv skoler. De syv skoler er udvalgt ud fra en maximal variationsstrategi, der har til formål at sikre et varieret og nuanceret datamateriale. De syv skoler er udvalgt, så de repræsenterer en spredning ift. følgende kriterier:

- Udskolingsstruktur: Der indgår skoler, der 1) modtager elever fra andre skoler i 7. klasse, 2) alene består af udskolingselever (overbygningsskoler) og 3) skoler der har samme antal spor fra 0.-9. klasse
- Organisering af eleverne i udskolingen: Der indgår skoler, der har opdelt elever i traditionelle klasser, såvel som skoler, der har organiseret eleverne i linjer eller hold
- Elevgrundlag/social baggrund
- Geografiske forhold, herunder land/by
- Skolestørrelse
- Ledelsesstruktur/afdelingsopdeling.

De deltagende skoler er:

- Nymarkskolen, Svendborg Kommune
- Skovvangsskolen, Aarhus Kommune
- Kongerslev Skole, Aalborg Kommune
- Anvortskov Skole, Slagelse Kommune
- Skovbakkeskolen, Odder Kommune
- Kirkebjerg Skole, Københavns Kommune
- Skolen på Duevej, Frederiksberg Kommune.

På hver skole har EVA, i dialog med skolens ledelse, udvalgt, hvilken årgang, hvilke lærere og hvilke klasser/hold der konkret skulle indgå i undersøgelsen. Fra hver klasse/hold er der udvalgt fem-seks elever til at indgå i fokusgruppeinterview. Udvælgelsen af elever er sket i dialog med lærerne og i nogle tilfælde med afsæt i observationer af undervisningen. I udvælgelsen er der lagt vægt på at sikre variation i elevperspektiver, fx variation i elevernes oplevelser af at gå i skole og variation i elevernes planer for fremtiden.

Alle navne, der indgår i rapporten, er anonymiseret.

2.2.3 Observationer af undervisning

Undersøgelsen bygger på en række undervisningsobservationer, der har til formål at bidrage med nuanceret viden om undervisningspraksis i udskolingen. Observationerne fungerer som selvstændig datakilde. Derudover giver observationerne, der giver indblik i tavs eller ikke-italet viden, mulighed for at spørge konkret og detaljeret ind til de valg og overvejelser, lærerne gør sig i undervisningen, og derved er observationerne med til at kvalificere interviewene.

Datamaterialet rummer observationer fra i alt 26 undervisningslektioner (primært dobbeltlektioner) hos 18 lærere. Observationerne er gennemført af to EVA-konsulenter for at sikre, at observationsnoterne kunne valideres og gøres til genstand for diskussion. Begge konsulenter har haft blik for den samlede undervisningssituation, men har indtaget forskellige positioner i klasseværelset. Den ene konsulent har rettet opmærksomheden mod, hvad der samlet set udspiller sig i undervisningen, og denne konsulent har haft særligt fokus på lærerens handlinger. Den anden konsulent har haft blik for specifikke situationer og relationer mellem eleverne. Under observationerne har begge konsulenter systematisk noteret, hvad der udspillede sig i undervisningen. Noterne er efterfølgende renskrivet og bearbejdet.

2.2.4 Interviews med skoleledere

På hver skole har EVA gennemført et interview med repræsentanter fra skolens ledelse. Formålet med interviewene er at give indblik i, hvordan skolens ledelse praktiserer pædagogisk ledelse i udskolingen. I fem tilfælde er interviewene gennemført som enkeltinterviews med skolelederen, udskolingslederen eller skolens pædagogiske leder. I to tilfælde er interviewene gennemført som gruppeinterviews med deltagelse af både skoleleder og udskolingsleder. Interviewene er optaget på diktafon og er efterfølgende transskriberet.

2.2.5 Interviews med lærere

Interviewene med de deltagende lærere er gennemført i forlængelse af observeret undervisning. Interviewene med lærere har haft til formål at give indblik i, hvilke tanker lærerne gør sig om at undervise i udskolingen. Interviewene med udskolingslærere har haft særligt fokus på:

- Det særlige ved at undervise i udskolingen
- Arbejdet med at fastholde elevernes engagement – gennem arbejdet i fagene
- Rammer, muligheder og vilkår i udskolingen.

Interviewene med lærere er både gennemført som gruppeinterviews og enkeltinterviews (i alt fire gruppeinterviews og otte individuelle interviews). Gruppeinterviewene udmærkede sig særligt ved at give adgang til lærernes diskussioner af spørgsmål, mens enkeltinterviewene gjorde det muligt

at forfølge lærernes individuelle refleksioner over deres undervisningspraksis og samarbejde. Datamaterialet rummer interviews med 17 lærere. Interviewene er optaget på diktafon og er efterfølgende transskriberet.

2.2.6 Fokusgruppeinterviews med elever

Projektgruppen har gennemført interviews med de deltagende elever i forlængelse af observeret undervisning. Formålet med elevinterviewene var at få indblik i, hvordan eleverne oplever undervisningen i udskolingen. Datamaterialet rummer i alt otte fokusgruppeinterview. I hvert interview deltog fem-otte elever. Interviewene er optaget på diktafon og er efterfølgende transskriberet.

2.2.7 Det analytiske arbejde

Samtlige data er kodet inden for en tematisk ramme, et såkaldt analytisk framework. Denne form for kodning har gjort det muligt for projektgruppen at læse på tværs af: 1) alle interviewdata, der siger noget om det samme tema eller delspørgsmål (fx "hvad er det særlige ved at undervise i udskolingen?"), og 2) alle interviewdata, der knytter sig til et bestemt interview. Projektgruppen har anvendt frameworket til at gennemføre en systematisk, tematisk analyse af data grupperet under samme delspørgsmål/overskrift: Hvilken variation tegner der sig i lærernes opgaveforståelse og arbejde med at undervise i udskolingen? Alle interviewdata, der kan kaste lys over et tema, er inkluderet i analyseprocessen – også data, der kan betragtes som enkeltstående udsagn.

2.2.8 Ekspertinddragelse

Undersøgelsen har haft to ekspertgrupper tilknyttet: en lærergruppe og en forskergruppe. Begge ekspertgrupper har fungeret som sparringspartnere og kritiske læsere, og de har dermed bidraget til at skærpe projektgruppens analytiske blik fra projektstart til projektafslutning.

Lærergruppen består af:

- Mads Erichsen, matematiklærer på Sølvgades Skole og udviklingskonsulent i Københavns Kommune
- Mette Kjærsgård, cand.pæd., kristendoms lærer og læsevejleder ved Bellahøj Skole
- Søren Svendstrop Lund, matematikvejleder, lærer i matematik og fysik/kemi, Øster Farimagsgades Skole
- Carina Forsberg Nielsen, lærer i dansk, historie og samfundsfag på Ingrid Jespersens Gymnasieskole, Grundskolen.

Forskergruppen består af:

- Thomas Kaas, lektor og ph.d.-stipendiat, Københavns Professionshøjskole og Aarhus Universitet. Forsker i matematikkens didaktik med fokus på grundskolen
- Helle Plauborg, lektor på DPU, Aarhus Universitet. Forsker bl.a. i klasseledelse
- Helle Rabøl Hansen, post.doc., DPU, Aarhus Universitet. Forsker i mobning, marginalisering, trivsel og elevfællesskaber
- Leon Dalgas Jensen, lektor, ph.d., Københavns Professionshøjskole Videreuddannelsen. Forsker bl.a. i samfundsfagsdidaktik, historiedidaktik og kulturfagsdidaktik.

2.2.9 EVA's projektgruppe

En projektgruppe fra EVA har varetaget det praktiske og metodiske ansvar for gennemførelsen af projektet. Projektgruppen består af:

- Chefkonsulent, Mia Lange (projektleder)
- Konsulent, Anne Kyed Vejbæk
- Konsulent, Sonja Marie Staffeldt
- Juniorkonsulent, Maja Bundsgaard Johansen.

Den samlede projektgruppe har deltaget i dataindsamlingen. Det analytiske arbejde er foretaget af Mia Lange og Anne Kyed Vejbæk, der har skrevet rapporten i samarbejde med seniorkonsulent Bjarke Frydensberg.

2.3 Tre dominerende fortællinger om udskolingen

Analysen af data har givet anledning til at identificere tre særligt fremtrædende eller dominerende fortællinger om undervisningspraksis i udskolingen. De tre fortællinger, der fungerer som rapportens kapiteloverskrifter, er:

- Boglige aktiviteter prioriteres, når de afsluttende prøver nærmer sig
- Der sker et skift i rolle- og ansvarsfordelingen, når eleverne bliver ældre og mere modne
- Ledelsens involvering nedtones, når undervisningens form og indhold er givet.

De tre fortællinger præsenteres i henholdsvis kapitel 3, 4 og 5. Når disse tre fortællinger præsenteres som dominerende fortællinger, mens andre præsenteres som kontraster eller kritiske perspektiver på udskolingen, er der tale om et kvalitativt, snarere end kvantitativt fund. Det samlede datamateriale vidner om, at der både blandt lærere, elever og ledere hersker forskellige og modsatrettede fortællinger om udskolingen. Nogle fortællinger fremføres som selvfølgelige og selvforklarende beretninger om en udskolingspraksis, der tages for givet. Andre fortællinger er i højere grad kendetegnet ved at stille spørgsmålstejn ved og fremføre en kritik af, hvad der præsenteres som gængse opfattelser af udskolingen. Det er de fortællinger, der fremstår som selvfølgelige og selvforklarende, der i denne rapport bringes i fokus som dominerende fortællinger.

2.4 Rapportens opbygning

Ud over resuméet og dette indledende kapitel består rapporten af tre kapitler:

Kapitel 3 præsenterer fortællingen: Boglige aktiviteter prioriteres, når de afsluttende prøver nærmer sig. I kapitlet belyser vi de overvejelser, beslutninger og handlinger, de deltagende lærere foretager sig i deres arbejde med at forberede eleverne på de afsluttende prøver. Vi identificerer eksempler på den undervisningspraksis, som lærere og elever benævner faglig og boglig, og vi giver eksempler på, hvordan fortællingen udfordres af lærere og elever, der stiller spørgsmålstejn ved, om den undervisningspraksis, de forbinder med udskolingen, giver et hensigtsmæssigt svar på tidspres og afsluttende prøver.

I *kapitel 4* rettes blikket mod fortællingen: *Der sker et skift i rolle- og ansvarsfordelingen, når eleverne bliver ældre og mere modne*. Kapitlet rummer de overvejelser, lærerne gør sig i forhold til at undervise skolens ældste elever. Vi præsenterer perspektiver fra lærere, der fortæller, at de finder udskolingen attraktiv, fordi de forbinder den med et fravær af adfærdsregulering og en mulighed for at engagere sig i et interessant fagligt indhold, og vi giver eksempler på, hvordan fortællingen udfordres af lærere og elever, der stiller spørgsmålstejn ved, hvor modne og selvkvørende eleverne i udskolingen egentlig er.

Kapitel 5 har fokus på fortællingen: *Ledelsens involvering nedtones, når undervisningens form og indhold er givet*. I kapitlet præsenterer vi de perspektiver, de deltagende lærere og ledere anlægger på den ledelsesmæssige understøttelse af udskolingen. Vi bemærker, hvordan lærere og ledere henviser til, at undervisningens form og indhold i høj grad er givet af læremidler og de afsluttende prøver, og at der derfor ikke er behov for, at ledelsen forholder sig aktivt til undervisningsopgaven. Kapitlet retter samtidigt opmærksomheden mod lærere og ledere, der peger på, at det ikke er tilstrækkeligt at udvise tillid, og at der er brug for, at ledelsen sætter en mere tydelig retning for udskolingen.

I *kapitel 6*, der fungerer som et kort opsamlende kapitel, retter vi opmærksomheden mod, hvordan nogle af de diskussioner, der træder frem af datamaterialet, knytter sig til, hvad man kan betragte som skolens dobbelte hovedopgave: Folkeskolens formål lægger op til, at skolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der *både* fremmer elevernes alsidige udvikling *og* forbereder dem til videre uddannelse. I udskolingen synes opmærksomheden gradvist at blive rettet mod den opgave, skolen bliver målt på: resultater af de afsluttende prøver. Det store spørgsmål, kapitlet rejser, er, hvorvidt den såkaldt boglige og faglige vej til de afsluttende prøver er den mest "lige vej" for alle elever.

3 Boglige aktiviteter prioriteres, når de afsluttende prøver nærmer sig



Det særlige ved udskolingen er, at folkeskolens prøver nærmer sig. Dette fremhæves af lærere, ledere og elever, der indgår i undersøgelsen. De afsluttende prøver fylder, og lærerne understreger, at de oplever at være underlagt et konstant tidspres om at nå i mål.

I dette kapitel retter vi opmærksomheden mod de overvejelser, beslutninger og handlinger, de deltagende lærere foretager sig i arbejdet med at gøre eleverne klar til folkeskolens prøver. Vi ser nærmere på, hvad de taler om, når de taler om "det faglige", "det boglige" og "pensum", og med afsæt i det mønster, der toner frem, præsenterer vi den første af tre dominerende fortællinger om udskolingen: *Boglige aktiviteter prioriteres, når de afsluttende prøver nærmer sig.*

Kapitlet består af tre hovedafsnit:

- I afsnit 3.1 præsenterer vi lærere og elevers betragtninger på det tidspres, de oplever, udskolingen er underlagt: De skal igennem, hvad de betegner som et omfattende "pensum" på relativt kort tid.
- I afsnit 3.2 illustrerer vi, hvordan en særlig form for faglighed synes at få forrang i udskolingen. Der sættes lighedstegn mellem "faglighed" og "boglighed", og i lærernes ord og handlinger ser vi, hvordan undersøgende, praktiske og kreative undervisningselementer nedprioriteres til fordel for aktiviteter, der har et mere prøvefokuseret, reproducerende og facitorienteret sigte.

- I afsnit 3.3 retter vi en særlig opmærksomhed mod lærernes argumenter og refleksioner over, hvorfor boglige og faglige aktiviteter dominerer i udskolingen. I dette afsnit introducerer vi perspektiver fra lærere og elever, der sætter spørgsmålstegn ved, om den ”boglige” vej er den mest lige vej til de afsluttende prøver.

Det ”faglige”, det ”boglige” og folkeskolens ”pensum”

I denne rapport optræder en række begreber, fx ”det faglige”, ”det boglige” og ”pensum”, som lærere, elever og ledere tager i brug, når de forklarer os, hvordan de oplever undervisningspraksis i udskolingen. Disse begreber skal betragtes som lærernes, ledernes og elevernes egne (såkaldt emiske) begreber, som de gør brug af til at beskrive udskolingen, snarere end som fagdidaktiske begreber eller begreber, der kan udledes af folkeskoleloven. Lige så umiddelbart meningsfulde disse emiske begreber fremstår, når lærere, ledere og elever fortæller om, hvordan undervisningen tager sig ud fra et skoleperspektiv, lige så diffuse bliver de, når vi anvender dem analytisk til at karakterisere praksis: Hvis undervisningen i udskolingen fx er kendetegnet ved at være faglig, må den i andre tilfælde være ikke-faglig? Hvis undervisningen er boglig, hvor går da egentlig grænserne mellem det boglige og det ikke-boglige, fx kreative, arbejde, der ofte sættes i modsætning til det boglige? Kan man fx ikke arbejde kreativt med en litterær tekst? Endelig, når lærerne henviser til, at de skal igennem pensum, hvad er det da for et pensum, de henviser til? Lovgivningsmæssigt er lærerne ikke underlagt et pensum, men når de taler om pensum, taler de ikke desto mindre om et konkret fagligt indhold, de vurderer, de skal nå igennem.

Når vi i undersøgelsen er særligt optagede af at se nærmere på, hvad disse emiske begreber rummer og dækker over, hænger det sammen med, at anvendelsen af begreberne kan fortælle os noget om, hvordan lærere, elever og ledere forstår udskolingen: ”Pensum”, ”faglig” og ”boglig” giver mening i en empirisk kontekst, og vi bruger derfor disse begreber til at forstå, hvordan undervisningen tager sig ud fra et lærer-, elev- og lederperspektiv: Hvad taler de om, når de siger, at undervisningen i udskolingen er faglig og boglig? Hvad taler de om, når de siger, at de har travlt med at nå igennem pensum?

Når vi herfra vælger ikke at sætte de emiske begreber (faglig, boglige og pensum) i anførselstegn, gør vi det af hensyn til rapportens læsevenlighed.

3.1 Udskolingen forbindes med prøver og tidspres

I dette afsnit retter vi opmærksomheden mod, hvad lærere og elever henviser til, når de taler om, at udskolingen er underlagt et særligt tidspres.

3.1.1 Elever og lærere udtrykker, at karakterer og prøver fylder

Karaktergivning, uddannelsesparathedsvurderinger og folkeskolens prøver optager både lærere og elever i udskolingen. I interviewene fortæller lærere og elever, at prøverne er i fokus i undervisningen. I undervisningen noterer vi, hvordan lærerne løbende minder eleverne om, hvad der bliver lagt vægt på i en elevpræstation, fx ”Husk nu, at hvis man har trukket 2. verdenskrig, så skal I ikke bare tale om 2. verdenskrig. I skal kunne trække linjer frem og tilbage i tid. Det får I point for,” eller

”Det er sådan noget som det her kort, det er vigtigt at have styr på, hvis vi skal op i samfundsfag til eksamen.”

På tværs af interviewene med elever lyder det enstemmigt, at karakterer, uddannelsesparathedsvurderinger og afgangsprøver fylder og presser. Eleverne fortæller om den dobbelthed, de forbinde med hele tiden at blive mindet om karakterer og afgangsprøver. På den ene side bemærker de, at lærernes påmindelser virker disciplinerende: Eleverne kan ikke lade være med at tænke på afgangsprøverne og gå op i deres karakterer, herunder diskutere, om de karakterer, der bliver givet, er retfærdige og retvisende. På den anden side nævner nogle af eleverne, at de har lyst til at gøre sig fri af presset og være lidt mere ligeglade med, om de får 4, 7 eller 10. Men det er svært, bemærker de, netop fordi nogle af lærerne begynder at tale om afgangsprøverne allerede i starten af 7. klasse, og så kommer man, som eleverne er inde på, hurtigt til at gå op i både egne og andres karakterer. Dette forhold bemærker vi netop i vores observationer af undervisningen, hvor eleverne spørger ind til, om de får karakterer for de opgaver, de bliver sat i gang med at løse.

Interviewene med lærere vidner om, at det ikke alene er eleverne, der vurderer, at prøverne fylder på en måde, der presser dem. Også lærerne henviser til, at de føler sig presset, og de understreger, at de på dette punkt er underlagt nogle helt særlige rammer og vilkår. De beskriver, hvordan mellemtrinlærerne kan give elever videre efter 6. klasse uden at skulle stå til regnskab for, om eleverne har lært det, de skal, mens man i udskolingen arbejder med en endelig deadline og bliver vurderet på baggrund af et konkret output i forbindelse med folkeskolens prøver. Læreren citeret nedenfor sætter ord på dette:



På mellemtrinnet har man ikke noget slutmål. Man har ikke nogen ting hængende over hovedet, der siger: Der kommer også en afgangsprøve lige om lidt. Udskolingslærere har en deadline, der hedder: Jeg skal nå at gøre de her elever, som jeg har i 7., 8. og 9. så gode som muligt, og ellers vil det pege tilbage på mig, at jeg ikke har gjort det godt nok.

At man som lærer skal føre eleverne frem til afslutningen på deres skolegang og stå til regnskab for, om de har lært det, de skal, medfører dog også, at der er et konkret output, man kan glæde sig over. Det fremhæves i interviewene som en tilfredsstillende kvalitet og som et privilegium ved arbejdet som udskolingslærer. En lærer fortæller med begejstring, hvordan man kan glæde sig sammen med eleverne, når prøverne er vel overstået, og derved blive belønnet med, hvad en lærer betegner som, ”glæden ved at høste frugten af hårdt arbejde”.



Det med, at vi får dem i mål. Vi har en eksamen til sidst, og vi kan se, at det er dét her, vi nåede frem til. Vi nåede det. Den der sejr. Man kan stå til dimissionen, og vi hylér alle sammen. Det er simpelthen så givende.

På tværs af interviewene udtrykker lærerne dog, at de føler, at de ikke har tid nok til at løse undervisningsopgaven tilfredsstillende, og at dette ofte giver anledning til, at de føler skyld over ting, de ikke når: ”Jeg vil bare gerne have mere tid til socialt arbejde en gang imellem. Min undervisning er slet ikke så praktisk, som jeg kunne ønske, at den var, men det er der ikke tid til.” Frustrationerne over ikke at have tid nok er et gennemgående element i interviewene med lærerne, der peger på, at det ærgrer dem, at de ikke har tid til at koncentrere sig om elever, der har brug for ekstra støtte, og at de ikke har tid til at gå i dybden med det faglige indhold. I de følgende afsnit ser vi nærmere på, hvilke forklaringer lærerne giver på, at de er underlagt et særligt tidspres i udskolingen.

3.1.2 Tidspresset handler om at nå igennem læremidlernes indhold

Når lærerne taler om, at de føler sig presset på tid, henviser de først og fremmest til folkeskolens prøver og det pensum, de skal nå igennem. Som vi bemærkede i forrige tekstboks, er lærerne ikke lovgivningsmæssigt underlagt et pensum. De skal tilrettelægge undervisningen med afsæt i et fagformål, og de er jf. bekendtgørelsen for Fælles Mål underlagt en række bindende elementer (kompetencemål samt videns- og færdighedsområder)³, der i historie- og danskfaget suppleres med kanonpunkter. De skal jf. prøvebekendtgørelsen også opgive et alsidigt stof inden for de to fags kompetenceområder. Men for ingen af fagene er der angivet et specifikt pensum eller normalsidet⁴, som lærerne skal følge. Folkeskolelovens § 5 og § 18 tydeliggør tværtimod, at det er lærernes ansvar (inden for rammerne af folkeskolens formål og de enkelte fagformål) at vælge og tilrettelægge indholdet i undervisningen, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge, og at det er op til læreren at vælge undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse på en måde, så undervisningen svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Når lærerne alligevel taler om at nå igennem pensum, synes de i praksis at referere til, at de skal igennem det indhold og de aktiviteter, der fremgår af de eksternt didaktiserede læremidler, de gør brug af i undervisningen i matematik og kulturfag.

Om didaktiske læremidler

Læremidler er en samlet betegnelse for de forskellige midler, der indgår i en læreproces. Alle genstande, situationer, tekster m.v. kan betragtes som potentielle læremidler. Når vi i denne undersøgelse bruger betegnelsen læremidler, taler vi imidlertid ikke om læremidler i bred forstand. Vi henviser til det, der også kan betegnes som didaktiske læremidler, dvs. læremidler, der er udviklet direkte med henblik på at blive anvendt i en specifik undervisningssituation, hvor målet er elevers læring. Her er der tale om, at forfattere og producenter har didaktiseret fagenes mål og udvalgt indhold og aktiviteter ud fra en vurdering af, hvad der på bedste vis bidrager til, at elever lærer. Læremidlerne kan fx være grundbøger, bøger, der handler om et smallere fagområde, eller opgavebøger, og de kan have form som fysiske bøger eller it-baserede læremidler. Læreren kan vælge at følge læremidlet systematisk, hvorved læremidlets syn på fag, undervisning og læring i høj grad vil præge undervisningen. Læreren kan også, fx med blik for den aktuelle elevgruppe, vælge at bruge udvalgte dele af læremidlet. De dele af læremidlet, der ikke passer med lærernes syn på fag, undervisning og læring, kan lærerne enten tilpasse eller helt vælge fra og erstatte med noget andet (Nielsen, 2010⁵).

3 Som en opfølgning på lovændringen fra 2017 om at reducere antallet af bindende mål i Fælles Mål og som opfølgning på anbefalingerne fra Rådgivningsgruppen for Fælles Mål er læseplaner og undervisningsvejledninger blevet revideret, efter denne undersøgelse blev gennemført.

4 Her adskiller de to fag sig fra fx danskfaget, hvor det i prøvebekendtgørelsen præciseres, at der skal opgives 80-100 normalsider af kortere tekster, tre større fiktive værker og endelig 4 forskellige eksempler på anden fiktion og minimum 4 forskellige eksempler på anden ikke fiktion. Opgivelserne kan repræsentere stof fra både 8. og 9. klassetrin.

5 Nielsen, Bodil 2010: *Vurdering af læremidler i praksis*. Forlaget UCC.

I forbindelse med lærerens anvendelse af læremidler peger blandt andre Jensen og Østergaard-Olsen (2017)⁶ på, at det er vigtigt, at læreren altid har for øje, at indhold og aktiviteter i eksternt didaktiserede læremidler, fx grundbøger, netop er didaktiseret eksternt. Producenterne af et læremiddel har udviklet et undervisningsforløb ud fra deres syn på, hvad der er centralt i faget og fagets mål – og ud fra deres syn på, hvordan man underviser bedst. Der vil ifølge Jensen og Østergren-Olsen altid være behov for, at læreren foretager en intern didaktisering af læremidler, dvs. en kontekstualisering og tilpasning af forløbet, så det matcher en bestemt elevgruppe og en aktuell kontekst. Dette gør sig også gældende, når læreren anvender læremidler, der er udviklet i et teamsamarbejde eller udviklet af læreren selv med blik for elever i en anden klasse og en anden kontekst.

Det er (jf. ovenstående boks) op til den enkelte lærer at udvælge læremidler, der matcher en bestemt elevgruppe og en bestemt kontekst. Det kan derfor umiddelbart give anledning til undren, når lærere, der deltager i denne undersøgelse, henviser til de læremidler, de anvender, som et pensum, de er forpligtet på at nå igennem. Når lighedstegnet mellem læremidler og pensum alligevel forekommer meningsfuldt fra et praktisk perspektiv, synes det at hænge sammen med, at læremidlerne kan opleves som en garanti for, at undervisningen er tilrettelagt ud fra de bindende mål for, hvad eleverne skal lære: De didaktiske læremidler er typisk bygget op omkring de bindende mål, og de indholds- og aktivitetsvalg, læremiddelforfatterne har truffet, knytter sig dermed til målene. Lidt firkantet sagt kan man som lærer have en oplevelse af, at undervisningen og det stof, de opgiver, lever op til kravene fra Fælles Mål, hvis man systematisk følger læremidlernes forslag til indhold og aktiviteter. Hvor de didaktiske læremidler på den måde kan skabe ro og tryghed for den enkelte lærer (i form af tillid til, at de når igennem det, de skal, hvis de følger det valgte læremiddel), synes de på samme tid at udgøre et tidspres for lærerne: Kommer man ikke igennem læremidlets indhold, kommer man ikke igennem det indhold, eleverne skal arbejde med for at indfri de bindende mål. På den måde kan læremidlerne i praksis opleves som et pensum, man skal igennem for at gøre eleverne klar til folkeskolens prøver.

3.1.3 Oplevelsen af tidspres forstærkes af fire faktorer

Lærerne henviser overordnet til, at presset i udskolingen handler om, at man skal igennem et omfattende pensum for at gøre eleverne klar til folkeskolens prøver. Her slår tiden ikke altid til. Oplevelsen af pres og travlhed forstærkes ifølge lærerne af en række faktorer, der gør sig gældende i udskolingen. Lærerne peger på, at fire faktorer presser dem yderligere på tid:

1. At eleverne ifølge udskolingslærerne ikke altid har lært det, de skal på mellemtrinnet
2. At eleverne somme tider er fraværende på grund af en aktivitet, der handler om overgang til ungdomsuddannelse
3. At der i de "små" fag undervises i få lektioner om ugen
4. At læreren somme tider tildeles andre opgaver i undervisningstiden.

6 Jensen, Leon Dalgas og Østergren-Olsen, Dorte 2017: *Læringsmålorienteret didaktik og dannelse*. Dafolo.

De fire faktorer præsenteres nedenfor.

1. Når eleverne ifølge udskolingslærerne ikke altid har lært det, de skal på mellemtrinnet

Kvaliteten af undervisningen på mellemtrinnet har ifølge nogle af udskolingslærerne særlig stor betydning for den undervisning, de kan tilrettelægge og gennemføre, når eleverne starter i 7. klasse. Eleverne vil altid have forskellige behov og forudsætninger, når de starter i udskolingen, men i nogle tilfælde er der ifølge lærerne tale om større "huller" i den viden og i de kompetencer, eleverne har tilegnet sig. Det kan handle om, at klassen slet ikke har berørt et bestemt emne, eller det kan ifølge lærerne skyldes, at der på mellemtrinnet har været meget fokus på det sociale og mindre på det faglige indhold. Endelig henviser særligt matematiklærere til, at de af og til oplever, at eleverne har tillært sig egne, uhensigtsmæssige regnemetoder, som udskolingslæreren må bruge tid på at korrigere – dette ofte som følge af, hvad en lærer betegner som "mellemtrinslæreres eksperimenterende tilgange til matematik". I disse tilfælde understreger nogle af udskolingslærerne, at de oplever at blive efterladt med et større oprydningsarbejde.

Det kan i den sammenhæng bemærkes, at der i interviewene med udskolingslærerne spores en tilbøjelighed til at tale nedsættende om undervisningen på mellemtrinnet. Særligt i nogle interviews ser vi, at udskolingslærerne beskriver undervisningen på mellemtrinnet som mindre forpligtende, mindre målrettet og mindre faglig. Denne problematik må siges at hænge sammen med en generel dynamik i skolen, hvor lærere, der underviser på de ældste klassetrin, er i en position, hvor de kan vurdere arbejdet på de yngre klassetrin. Når lærerne vurderer elevernes færdigheder i begyndelsen af 7. klasse, er det fx med udgangspunkt i de mål, der gælder i udskolingen. Et særligt aspekt ved kritikken, der rettes bagud, er, at den netop kun kan føres den ene vej og ikke tager i betragtning, hvilke mål der arbejdes med på mellemtrinnet. En lærer, der også underviser på mellemtrinnet, sætter ord på, hvordan dette forhold kan give anledning til ulige status på skolen:



Efter min overbevisning har det en højere status her på stedet at være udskolingslærer end det har at være mellemtrinslærer eller indskolingslærer. Det er noget, jeg mærker, fylder noget blandt mine kollegaer på mellemtrinnet. Nogle af de frustrationer, man hører fra mellemtrinslærere, er, at det fx kan ske, at de hører fra deres udskolingskolleger: De har kraftedeme ikke lært en skid på det der mellemtrin. Hvad fanden har de lært på det der mellemtrin, har de sovet eller hvad? Nu ved de ikke, hvad en novelle er. Hvad fanden er det for noget? Har I ikke lavet en skid?

Vi kan på den ene side konstatere, at der synes at være tale om en ukonstruktiv kritik af mellemtrinnet, og at kritikken ikke umiddelbart synes at blive adresseret eller fulgt op, hverken af ledere eller af medarbejdere. På den anden side kan vi betragte udskolingslærernes fremstillinger af mellemtrinslærerne som udtryk for en frustration over det arbejds- og tidspres, udskolingslærerne selv oplever at være underlagt.

2. Når eleverne somme tider er fraværende på grund af en aktivitet, der handler om overgang til ungdomsuddannelse

I udskolingen er eleverne ofte fraværende som led i deres overgang til ungdomsuddannelse. Eleverne er på introkurser og brobygningsforløb til forskellige ungdomsuddannelser, ligesom de ofte er i praktikforløb. Disse forløb, hvor eleverne er væk, strækker sig typisk over flere uger og bevirker, ifølge lærerne, at de har mindre tid til at gøre eleverne parate til de afsluttende prøver. Elevernes fravær "stjæler" ifølge lærerne undervisningstid, og afhængigt af, hvornår elevernes fraværsdage placeres, kan nogle fag, særligt de små fag, rammes hårdt.

3. Når der i de ”små” fag undervises i få lektioner om ugen

De deltagende lærere, der underviser i kulturfag, fremhæver, hvordan historie, samfundsfag og kristendom er underlagt særlige vilkår, fordi man kun underviser i en klasse i ganske få timer om ugen. Kulturfagslærerne fortæller, at de få timer kan gøre, at man prioriterer, hvad de omtaler som det ”rent faglige”, og at man dermed lægger arbejdet med fx klassekultur over på klassens øvrige lærere, og at man nedprioriterer mere kreative og praksisrettede aktiviteter. Netop fordi lærerne oplever, at tiden er knap, og at de må fokusere stramt på pensum, bemærker de, at det er svært for dem at opbygge kendskab og relationer til eleverne, ligesom det er svært for dem at håndtere spændet i elevgruppen og afsætte tid til at tale i dybden med enkeltelever.

4. Når læreren somme tider tildes andre opgaver i undervisningstiden

Nogle af de deltagende lærere bemærker, at skoler ofte deltager i en række forskellige projekter eller indsatser, der indebærer, at de som lærere bliver bedt om at deltage i aktiviteter eller vise gæster rundt på skolen. Interviewene med EVA nævnes som eksempler på sådanne afbrud. Selvom det ifølge lærerne kan være både spændende og givtigt at deltage i eksterne aktiviteter, henviser de til, at det kan være utilfredsstillende for både lærere og elever, når undervisningslektioner i udskolingen varetages af vikarer.

Opsummerende kan vi konstatere, at de deltagende lærere og elever vurderer, at der er travlt i udskolingen. Travlheden skyldes ifølge lærerne, at man skal nå igennem pensum og gøre eleverne klar til folkeskolens prøver, men oplevelsen af tidspres forstærkes ifølge lærerne af forskellige faktorer, der presser dem yderligere. Som vi ser nærmere på i nedenstående afsnit, bevirker tidspreset, at lærerne typisk prioriterer aktiviteter og undervisningsformer, der omtales som faglige og boglige.

3.2 Faglige og boglige aktiviteter har forrang

Undervisningen i udskolingen er faglig og boglig. Sådan lyder det fra både elever og lærere, der understreger, at eleverne i udskolingen har nogle tunge og lange skoledage. Interviewene med elever vidner om, at lange skoledage ikke handler så meget om skoledagens længde, men mere om skoledagens form og indhold. Denne pointe går igen blandt lærerne, der forklarer, at eleverne skal igennem et omfattende pensum. Med afsæt i observationer fra undervisningen tilbyder afsnittet en række eksempler på undervisning, der rummer elementer, som lærere og elever betegner som faglige og boglige.

3.2.1 Elever og lærere forbinder udskolingen med boglig undervisning og tunge skoledage

Fra elevernes perspektiv sker der et markant skift fra mellemtrin til udskoling. Ifølge eleverne er der tale om nogle ”tunge” og ”lange” skoledage, hvor man enten sidder meget ned og løser skriftlige opgaver, eller hvor man lytter til, hvad nogle af eleverne omtaler som ”lærersnak”. Lærersnak dækker ifølge eleverne over situationer, hvor læreren gennemgår et fagligt indhold eller emne, enten ved at tale længe selv eller ved at lægge op til klassebaserede samtaler. Lærersnak er ifølge eleverne kendetegnet ved, at eleverne ikke selv er fagligt aktive, og både observationer og elevinterviews vidner om, at en del elever kobler fra i netop disse situationer, enten ved at småsnakke, spille computerspil eller gå på sociale medier. Oplevelserne af skoledagens længde kædes i elevinterviewene sammen med skoledagens indhold og undervisningsformer: Når eleverne taler om, at dagene er lange og tunge, præciserer de, at de ikke taler om antallet af lektioner, men om at de beskæftiger sig med bestemte faglige og boglige aktiviteter, der får skoledagen til at føles lang. Fx beskriver en gruppe elever, hvordan engelskundervisningen på mellemtrinnet var præget af det, de

kalder alternativ undervisning, forstået på den måde, at de ikke bare *talte* om engelsk mad, når de havde fokus på madlavning i engelskundervisningen. De *lavede* også mad. Den samme gruppe elever fortæller, at den engelskundervisning, de husker fra mellemtrinnet, nu er erstattet af en boglig og ensformig undervisning, hvor man typisk udfylder kopiark og arbejder med grammatik.

Fra lærernes perspektiv er der også tale om, at eleverne i udskolingen har nogle tunge og lange skoledage. Lærerne peger ligesom eleverne på, at det hænger sammen med, at undervisningen er fagligt og bogligt orienteret, og at man som lærer (jf. kapitel 4) kan have en forventning om, at udskolingseleverne har nået en alder, der gør, at de kan sidde stille og arbejde meget selv eller lytte til en lærer i længere tid ad gangen.

3.2.2 Udskolingens boglighed forbindes med bestemte undervisningsformer

Når vi spørger nærmere ind til, hvad faglig og boglig undervisning dækker over, henviser elever og lærere til, at den er stillesiddende og facit- og prøveorienteret, at den er meget lidt varieret, følger læremidlernes indhold, og at den er kendetegnet ved et fravær af de sociale, praktiske og kreative aktiviteter, der havde en naturlig plads på de yngre klassetrin. Det, der blandt andet omtales som alternativ undervisning, synes derimod at være kendetegnet ved, at klassen arbejder ud fra en mere undersøgende, kreativ, eksperimenterende eller praktisk tilgang til et fagligt stof.

Datamaterialet vidner om, at udtrykkene faglig og boglig undervisning mere konkret forbindes med fire klassiske undervisningsformer, der vel at mærke ikke i sig selv kalder på bestemte (boglige) aktiviteter, men i udskolingen synes at komme til udtryk gennem en reproducerende eller fagorienteret tilgang til et fagligt indhold:

- *Klassebaserede samtaler om fagligt indhold*: Her henvises der til aktiviteter, hvor læreren styrer samtalen, typisk gennem en fast struktur, der indebærer, at læreren stiller et spørgsmål, eleverne skiftes til at svare, og læreren evaluerer elevernes svar. Udfoldes i 3.2.3.
- *Individuel eller gruppebaseret opgaveløsning*: Her henvises der til, at eleverne sættes i gang med at løse opgaver, der typisk er givet af de didaktiske læremidler. Udfoldes i 3.2.4.
- *Faglige gennemgange/"lærersnak"*: Her henvises der til, at læreren samler op fra en tidligere lektion eller introducerer et nyt fagligt indhold eller forløb. Udfoldes i 3.2.5.
- *Elevfremlæggelser*: Her henvises der til, at elever skiftes til at fremlægge projekter, opgaver eller faglige spørgsmål, de har arbejdet med i undervisningen. Læreren indtager typisk en form for eksaminatorrolle. Udfoldes i 3.2.6.

Fra et analytisk eller didaktisk perspektiv er det væsentligt at understrege, at de nævnte undervisningsformer ikke i sig selv lægger op til, hvad der betegnes som faglig eller boglig undervisning. En klassebaseret samtale kan fx sagtens lægge op til en undersøgende og kritisk tænkning, der fx kalder på, at eleverne bruger deres fantasi og erfaringer. Det er derfor også vigtigt at nævne, at nogle af de lektioner eller forløb, som lærere og elever omtaler som "alternative", "praktiske" eller "afbræk" fra den almindelige undervisning, rummer de samme fire undervisningsformer, der i udskolingssammenhænge associeres med faglig og boglig undervisning.

3.2.3 Klassebaserede samtaler om fagligt indhold

En af de undervisningsformer, der i udskolingen kategoriseres som boglig, faglig og stillesiddende, er den klassebaserede samtale. Den faglige dialog, vi ser udspille sig i klasselokalet, foregår som det, man kan betegne som IRE-dominerede samtalestrukturer (Sinclair og Coulthard, 1975⁷; Hetmar; 2004⁸). En IRE-domineret samtalestruktur er en samtalestruktur, der er kendetegnet ved, at læreren *Initierer* samtalen, fx i form af et spørgsmål, eleverne *Responderer* eller svarer på lærerens spørgsmål, og læreren *Evaluerer* på elevens svar, ofte ved at invitere nye elever til at byde ind med mere fyldestgørende eller korrekte svar. De IRE-dominerede samtalestrukturer foregår som en dialog eller spørgsmåls-svar-udveksling mellem lærer og elev, og altså ikke som en dialog mellem klassens elever.

I datamaterialet ser vi de klassebaserede samtaler udspille sig i klassiske IRE-dominerede strukturer, der umiddelbart synes at tjene to forskellige formål: I nogle lektioner gennemføres en dialog, der har til formål at åbne for elevernes refleksion over et fagligt indhold, fx gennem en fælles opsamling på elevernes hjemmearbejde eller gennem en opstart på et nyt forløb. Det ser vi blandt andet i nedenstående uddrag fra en kristendomslektion i 8. klasse (eksempel 1). I andre lektioner lægger de klassebaserede samtalestrukturer i højere grad op til, at eleverne bliver ”hørt” i et fagligt stof, de kan forvente at møde til folkeskolens prøver. Det ser vi blandt andet i det efterfølgende uddrag fra en historielektion i 9. klasse (eksempel 2).

Eksempel 1: Arbejdet med Hadith i 8.a

8.a har kristendomsundervisning i en dobbeltlektion. Sanne, der er klassens kristendoms lærer, indleder den første lektion med et par praktiske meddelelser og retter dernæst opmærksomheden mod lektionens faglige indhold.



Sanne [stående ved tavlen]: I har lavet noget om Hadith? I har læst hjemme, og I har svaret på nogle spørgsmål, I fik sidste gang. Dem skal I finde frem nu [Eleverne logger ind på deres computere og finder deres arbejde frem]. Synes I, det var svært?

Elev: Ja, man skulle tænke lidt over det

Sanne: Ja, man skulle tænke lidt. Hvad tænker I andre, da I læste det?

Elev: Man var lidt forvirret i starten

Sanne: Hvorfor indledes kapitlet med en masse navne? Hvad gør det? Hvad siger du, Cecilie?

Cecilie: Det gør det mere troværdigt. Jeg ved ikke lige...

Sanne: Sig det, du tænker

Cecilie trækker på skuldrene.

Sanne til anden elev: Hvad siger du?

7 Sinclair, J. and Coulthard, M. 1975: *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

8 Hetmar, Vibeke 2004: Kulturformer som didaktisk kategori: litteraturpædagogisk konkretiseret. *Didaktik På Kryds Og Tværs*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Elev: Det gør det mere troværdigt med alle navnene, altså det viser, at man har været der.

Sanne: Ja, det gør det mere troværdigt. Det er meget nærliggende, at det er sådan, det er tænkt. Hvorfor udtales ordene "Guds fred" hver gang, Mohammed nævnes?

Enkelte elever, der allerede har svaret på Sannes spørgsmål, markerer. Sanne trækker en (tilfældig) ispind fra en dåse og henvender sig til den elev, hvis navn fremgår af ispinden.



Elev: Måske fordi han har høj status?

Sanne: Ja, han har en høj status. Måske kan I sige lidt om, hvordan han levede sit liv?

Elev: Han havde mange koner og var gift med en pige på ni år.

Sanne: Hvordan har vi det i Danmark med det der med at blive gift med mange? Synes vi, at det er okay at blive gift med flere?

Eleverne ryster på hovedet og mumler nej.

Sanne: Hvorfor har han en høj status?

Elev: Han får jo koranen af Gud?

Sanne: Jaeh. Hvordan synes man, at han lever sit liv? Efter koranen? Tror I, han har levet sit liv forbilledligt? [Sanne stiller en række ledende og lukkede spørgsmål].

Elev: Det tror jeg ikke, man synes om...

Sanne: Tror du ikke det? Det synes man faktisk.

Elev: Han handlede efter forskrifterne.

Sanne: Okay. Har vi fået svaret på spørgsmålet nu?

Elev: Ja, vi har svaret på det

Sanne læser herefter nye spørgsmål op, som eleverne har arbejdet med hjemme, og klassen fortsætter i samme samtalestruktur. Da alle spørgsmål er besvaret, fordeler Sanne eleverne i grupper, der skal læse en Clio Online-tekst om sunni- og shiamuslimere. Med afsæt i teksten skal eleverne samarbejde om at besvare nogle nye spørgsmål, der skal gennemgås og diskuteres i den efterfølgende lektion.

Eksempel 2: Arbejdet med 2. verdenskrig i 9.b

9.b er i gang med at repetere de emner, de har arbejdet med i historieundervisningen. I denne lektion har de fokus på deres viden om 2. verdenskrig. Eleverne retter hver især deres opmærksomhed mod deres historie- og samfundsfaglærere, Anders. Eleverne sidder ved tomandsborde og er udstyret med blyant og papir. Ingen computere og ingen noter.



Anders: Godt, sidste gang kom vi til Hitlers magtovertagelse og til, hvad han gjorde med jøderne. Vi havde om Nürnbergloven i 1935, og hvad skete der så? [Anders kigger ud over klassen, hvor elever begynder at række hånden op]. Husk nu, at det her også er en måde at vise, at man kan noget, inden der skal gives karakterer.

Elev: Krystalnatten?

Anders: Jo [noterer "krystalnatten" på tavlen], og den handlede om?

Elev: Det var noget med jødernes butikker, der blev smadret?

Anders: Ja, og hvorfor hed den krystalnatten?

Elev: Fordi der lå glas på gaderne?

Anders: Ja, netop, hvilket år? Marie?

Marie: 1938.

Anders: Ja [noterer årstallet på tavlen]. Glimrende!

Anders og eleverne fortsætter i samme spørgsmål-svar-struktur, og Anders' spørgsmål leder dem frem til at tale om blitzkrigen.



Anders: Hvorfor kunne tyskerne vinde så hurtigt, som de gjorde?

Elev: Var det ikke det med blitz-krigen?

Anders noterer "blitz" på tavlen: Jo, netop, og hvad var det, Daniel?

Daniel: De brugte tanks, og alt det de havde til bare at smadre...?

Anders venter og giver ordet videre: Oliver?

Oliver: De benyttede sig af en ny taktik, hvor de smadrede det, der var i midten, og så kan man bagefter ødelægge alt det, der lå rundt om midten.

Anders tegner blitz-ideen på tavlen:



Anders: Og her havde Frankrig ikke noget svar. Så det går meget godt for tyskerne. De vinder frem alle steder. Men der er stadigvæk ét land tilbage, der yder modstand?

Elev: England.

Anders: Ja, og Rusland yder ikke modstand, hvorfor egentlig ikke det?

Elev: De har lavet en ikke-angrebspagt med tyskerne

Anders: Så nu vender Hitler sig mod England, hvad gør han her? Hvad gør tyskerne for at ødelægge? Katrine?

Katrine: Flyver de ikke ind over og ødelægger?

Anders: Jo, og hvordan går det?

Elev: Det går godt i starten.

Anders: Ja, det var en succes, og ender de med at overtage England, Peter?

Peter: Nej, englænderne bliver bare ved med at kæmpe imod?

Anders: Ja, og der var noget med en meget kendt chef i England, der holdt fast i, at man ikke skulle give op. Ham skal I for guds skyld nævne, når I sidder ved bordet. Det var Hitlers første nederlag.

Elev: Det var Churchill.

Anders noterer navnet og smiler: Ja, og ham skal I dølenfløjteme have styr på, for ham kommer jeg til at stille spørgsmål til.

Klassen fortsætter i samme struktur, og Anders runder lektionen af med at spørge eleverne om, hvad de tænker om repetitionsformen. Flere eleverne understreger, at de oplever repetitionsformen som hjælpsom, og Anders roser dem for, at de har fulgt godt med i historieundervisningen:



Anders: Jeg vil sige, at jeg er meget, meget tilfreds med, at de to år har båret så meget frugt. Jeg håber virkelig, at I trækker historie, og at I kommer til at sidde der ved bordet.

Fælles for de to eksempler præsenteret ovenfor er blandt andet, at de foregår som en struktureret udveksling mellem lærer og enkeltelever (og altså ikke mellem eleverne), og at klassen gennem dialogerne ender med at nå frem til nogle bestemte svar, der godkendes og nuanceres af læreren. Ser vi på tværs af de undervisningslektioner, vi har observeret i denne undersøgelse, kan vi konstatere, at alle lektioner rummer elementer af IRE-dominerede samtalestrukturer, også de lektioner, der bryder med, hvad der betegnes som boglig og faglig undervisning. I nogle lektioner fylder disse samtalestrukturer hele lektionen, fx i Anders' historielektion, hvor klassen repeterer, hvad de skal huske om 2. verdenskrig. I andre lektioner kombineres de, som i Sannes kristendomslektion, med individuel eller gruppebaseret opgaveløsning, der typisk tager afsæt i tekster og opgaver, der er givet af de didaktiske læremidler.

3.2.4 Opgaveløsning – individuelt eller i grupper

Selvstændig opgaveløsning, individuelt eller i grupper, er den anden undervisningsform, som elever og lærere identificerer som et eksempel på udskolingens bogligt orienterede undervisning. I nogle tilfælde er undervisningen tilrettelagt på en sådan måde, at eleverne arbejder med identiske opgaver, der fremgår af de didaktiske læremidler. I andre tilfælde, som i eksempel 3, udvælger eleverne opgaver ud fra en bevidsthed om, hvor de er fagligt udfordret og har ”huller”. I nogle tilfælde giver læreren en kort faglig introduktion til opgaven eller emnet, evt. i form af en IRE-baseret samtalestruktur. Dette gør sig gældende i eksempel 1 og eksempel 4. I andre tilfælde indleder læreren med at bede eleverne om at slå op på en bestemt side eller en bestemt opgave og følge de instruktioner og opgaveformuleringer, der er givet af de didaktiske læremidler. Dette er tilfældet i eksempel 3, hvor Sofie vurderer, at det er vigtigt, at eleverne hurtigt kommer i gang med at arbejde.

Eksempel 3: Færdighedsregning i 8.c

Sofie, der er matematiklærer i 8. c, indleder sin lektion i matematik med at give eleverne en række praktiske meddelelser, fx om en elev, der er syg, og om ændringer i skemaet.



Sofie: Godt, dagens program. Vi gør, som vi plejer. Vi arbejder i Remabogen [opgavehæfte] i den første time, og I skal have fokus på færdigheder. Dvs. at I skal arbejde med opgaver, som I typisk laver fejl i. Det kan være, at det er omregninger eller rumfang, I skal have bedre styr på. Det skal I sidde med nu, og så kommer jeg rundt og hjælper jer. Senere i anden time arbejder vi med Boksplot. Er der nogen spørgsmål? Nej? Så

værsgo at gå i gang!”

Eleverne rejser sig og henter deres bøger og går hver især i gang med at løse opgaver i hæftet. Nogle arbejder med brøkgregning, nogle med rumfang, andre med geometri. Elever fortæller EVA’s observatører, at de på baggrund af to matematikprøver (afgangsprøvesæt) har en fornemmelse for, hvad de typisk laver fejl i, og hvad de skal arbejde ekstra med at få styr på. En dreng fortæller, at han har svært ved stort set alt i matematik, og derfor skal han fokusere på det hele. Andre elever fortæller, at de specifikt skal blive bedre til fx at arbejde med brøker. Sofie går rundt blandt eleverne og hjælper dem med opgaveløsningen. Da fokus er på færdighedsregning, minder hun jævnligt eleverne om, at de ikke må bruge lommeregner, da hjælpemidler ikke er tilladt i de skriftlige prøver.

I kapitel 4, hvor vi retter blikket mod udskolingens ændrede rolle- og ansvarsfordeling, ser vi nærmere på lærernes og elevernes overvejelser over elevernes selvstændige opgaveløsning. I dette afsnit skal vi alene bemærke, at elever og lærere henviser til, at selvstændig opgaveløsning fylder i udskolingens, og at selvstændig opgaveløsning typisk er boglig og faglig, forstået som stillesiddende og rettet mod de afsluttende prøver.

3.2.5 Faglige gennemgange

Den tredje undervisningsform, lærere og elever identificerer som faglig og boglig, benævner vi faglige gennemgange. I interviewene henviser lærerne til ”oplæg”, ”introduktioner” og ”gennemgange”, mens eleverne typisk taler om ”lærersnak”. De faglige gennemgange rummer typisk elementer af IRE-dominerede samtalestrukturer, forstået på den måde, at læreren jævnligt stopper op undervejs for at stille eleverne spørgsmål. Dette er tilfældet i eksempel 4, hvor Jesper, der er samfundslærer i 8.u, gennemgår primære, sekundære og tertiære erhverv, inden eleverne sættes i gang med at løse opgaver, der ligger i forlængelse af Jespers gennemgang.

Eksempel 4: Om arbejdsmarkedet i 8.u

Jesper, samfundslærer i 8.u, logger ind på ”Samfundsfag, Gyldendal 2, Hvorfor tjener vi ikke det samme?”, og eleverne følger med på smartboardet.



Jesper: Sidst snakkede vi om begreber som det primære, sekundære og tertiære. Det har I godt styr på, og I har også arbejdet med det i geografi. Nu vil jeg prøve at forklare, hvorfor vi ikke tjener det samme i Danmark. Hvorfor nogle tjener meget, og andre ikke så meget. Kan I komme i tanker om nogen fag eller jobs, hvor man tjener meget?

Eleverne rækker hånden op og kommer med forskellige bud på højtlønnede jobs.



Jesper: Kan I også komme i tanker om nogen lavtlønnede jobs?
Emma: En rengøringsdame.

Jesper: Ja, en rengøringsassistent.

Tilde: Kvinder tjener ikke det samme som mænd!

Jesper: Nej, det er rigtigt.

Hassan: Fabriksarbejdere.

Jesper: Ja.

Emil: Buschauffører...

Toke afbryder: Arh, de tjener altså rimelig godt!

Jesper afbryder: Jeg vil tro, at de tjener under 200 kr. i timen, og det er faktisk ikke prangende.

Selma rækker hånden op: Man tjener heller ikke meget som pædagog.

Emilie protesterer: Jo, pædagoger tjener fucking meget!

Jesper: Okay, vi lukker den her. Men hvad har egentlig betydning for, om man tjener meget eller lidt?

Adam: Hvor meget man arbejder?

Jesper: Jaeh...

Sofie: Hvilken værdi det arbejde, man laver, har? Altså hvilken stilling...

Selma supplerer: Altså hvor vigtigt det er, det man laver, fx en læge ift. rengøring...

Jesper: Er det mere vigtigt, det lægen gør? Det er der måske nogle, der vil være kede af, at du siger. For rengøring er også vigtigt, men jeg forstår godt, hvad det er, du mener.

Jesper peger nu på smartboardet, der viser en værdikæde for produktion af varer:



Jesper: Hvis I alle sammen kigger herop! Af værdikæden kan I se, at den primære sektor producerer råvarer, den sekundære producerer halvfabrikata, der udvikles til færdigvarer. I den tertiære sektor transporteres varerne til forhandlere. Hvis vi nu tænker på landbruget, så er det sådan, at dem, der producerer råvarer, de tjener ikke så meget. [Peger på ordet halvfabrikata] Er der nogen, der har bud på, hvad halvfabrikata er?

Rasmus: Det er, når man er i gang med noget.

Jesper: Det kan man godt sige. Det er, når man laver noget, som skal bruges til noget andet. Fx mursten, døre osv. er halvfabrikata. Man laver noget, der skal bruges til noget andet. Det er først en færdigvare, når huset er bygget. Hvis vi nu tager et eksempel... Fx svin. De er halvfabrikata, når de er blevet til koteletter, schnitzler osv., og så først, når en forbruger eller en kok har stegt dem som en bøf, så er de blevet til færdigvarer.

Jesper gennemgår herefter et tilsvarende eksempel med mælk: Samtidig er det sådan, at jo længere man er kommet hen i værdikæden, jo bedre løn får man. Hvordan tror I, at det hænger sammen med uddannelsesbaggrund?

Jesper fortsætter sin faglige gennemgang med udgangspunkt i en præsentation fra Gyldendal. Efter 30 minutters fælles gennemgang inddeler han eleverne i grupper, der skal arbejde med opgaver om primære, sekundære og tertiære erhverv.

De faglige gennemgange går – sammen med de IRE-dominerede samtalestrukturer og den selvstændige opgaveløsning – igen i de lektioner, vi har observeret. Det går også igen, at en stor andel af eleverne spiller computerspil og er aktive på sociale medier, når læreren begynder at tale. I interviewene forklarer eleverne, at de hurtigt falder fra – medmindre læreren er i stand til at gøre indholdet vedkommende og spændende – og eleverne kommer til at fokusere på noget andet, mens de venter på selv at blive sat i gang.

3.2.6 Elevfremlæggelser

Den fjerde aktivitet eller undervisningsform, som lærere og elever forbinder med faglig og boglig undervisning, er elevfremlæggelser. I vores observationer af undervisning ser vi forskellige former for elevfremlæggelser. I nogle tilfælde beder læreren fx en eller flere elever om at gennemgå en lektie eller opgave på tavlen. I andre tilfælde viser eleverne en præsentation eller en kort film, de har produceret om et bestemt emne. I elevfremlæggelserne bemærker vi, at læreren indtager en form for eksaminatorrolle, og i nogle af lektioner bliver klassens øvrige elever bedt om at evaluere fremlæggelsen, herunder komme med et begrundet bud på, hvilken karakter eleverne skal have for deres præstation.

Eksempel 5: Ahmed og Yonis fremlægger i matematik

9.u har matematik. Trine, klassens matematiklærer, beder to elever, Ahmed og Yonis, om at komme op til tavlen og gøre klar til deres fremlæggelse.

Ahmed og Yonis slutter deres computer til projektoren og viser en graf, de har lavet i Geogebra.



Trine: I skal lige sige, hvilken opgave I har arbejdet med, så de andre ved det.

Ahmed: Vi har opgave 5.

Trine: Så det er den, der handler om Nybyggerne i Blanderup [Kontekst 9]. Carl, vil du slå op på den også?

Ahmed går i gang med at tegne på tavlen.

L	8	10	16	20	25				
B	50	40	25	20	16				



Trine: Fortæl, hvad det er, du laver på tavlen, Ahmed?

Yonis og Ahmed i kor: Tabellen.

Trine: Hvad står L og B for?

Ahmed: Længde og bredde.

Trine: Kunne man også kalde dem noget andet?

Ahmed: X og y?

Mens Ahmed retter L og B til Y og X, læser Yonis opgaven højt fra matematikbogen og forklarer: Vi har divideret x med 400, og så har vi fået Y, og vi har skrevet tallene ind i tabellen.

Trine: Hvordan har I gjort det?

Yonis: Vi har brugt Geogebra, og så har vi fået den her graf [peger på en hyperbel i et koordinatsystem].

Trine: Må jeg spørge om noget? Hvad er det for en graf [peger på hyperblen]? Den ser da speciel ud, ikke? Hvad, hvis den havde set sådan her ud? [Trine tegner en lige linje i koordinatsystemet].

Ahmed: Så havde den været lineær.

Trine [Henvender sig til hele klassen]: Ja, en lineær funktion. Hvordan ser en lineær funktion ud, hvis vi skulle skrive den op?

Flere elever markerer.

På baggrund af elevernes svar skriver Trine formelen for en lineær funktion op på tavlen:



Trine: Ud fra formelen, kan jeg så se, hvor linjen vil skære med y-aksen? Yonis og Ahmed?

Yonis: A?

Trine: Det er B, hvorfor?

Drengene kan ikke svare.

Trine: Man må godt spørge en ven!

Liam svarer, Trine repeterer et par aspekter af lineære funktioner og henvender sig igen til Yonis og Ahmed: Drengene, nu er det jer igen. Hvad er hældningskoefficienten?

Yonis og Ahmed svarer ikke.

Trine: I bliver også lige kastet ud i noget, I ikke troede, I skulle have om. Men hvad er hældningskoefficienten?

Ahmed: AX?

Trine: Nej, lad os gå tilbage til den lineære funktion [forklarer ud fra den lineære graf, hvad hældningskoefficienten er].

Trine: Har I haft problemer med Geogebra, drenge?

Yonis og Ahmed: Nej, det gik fint.

Trine roser Ahmed for at være kommet i skole, selvom han er syg: Tak til jer!

Yonis og Ahmed sætter sig tilbage på deres pladser, og nogle af eleverne klapper.

Da vi efterfølgende interviewer Trine, vender hun tilbage til Yonis og Ahmeds oplæg og sætter et par ord på sin egen rolle:



Trine: Jeg presser dem lidt, når de fremlægger. Jeg tillader mig at afbryde, hvor man måske kunne sige: Skal du ikke lade dem selv stå med det, og så kan du spørge bagefter? Men jeg prøver lidt at lade det ligne en mundtlig matematikprøve, hvor... der kan vi jo godt nogle gange være hurtige, når de sådan sidder. Så er man lige på som lærer eller censor til at spørge. Det prøver jeg at træne dem lidt til, så de vænner sig til det.

De elevfremlæggelser, vi har observeret, har jf. Trines forklaring (nederst i eksemplet) det til fælles, at der er fokus på at træne eleverne i at gå til prøve og blive bedømt på en faglig præstation.

Som vi skal se i afsnit 3.3, kan elevfremlæggelser indtage andre former, fx som drama, der ikke forbindes med udskolingens særlige faglighed og boglighed. Afslutningsvis vil vi derfor igen understrege, at de fire undervisningsformer præsenteret ovenfor ikke i sig selv kan betegnes som faglige og boglige. Der er snarere tale om, at lærernes bestræbelser på at dække et fagligt indhold, som eleverne skal have været igennem inden de afsluttende prøver, synes at fordre en undervisning, der tager afsæt i bestemte (facitorienterede) spørgsmål og bestemte (reproducerende) tilgange til viden.

3.3 Delte holdninger til undervisningspraksis i udskoling

Blandt lærere og elever hersker der enighed om, at undervisningen i udskoling adskiller sig fra undervisningen på de tidligere klassetrin ved netop at være meget boglig og fagtung. Lærerne udviser imidlertid delte holdninger til, hvorvidt de boglige og faglige undervisningsformer støtter optimalt op om elevernes læring. En nærmere analyse af interviewene med lærere sætter os i stand til at spore tre overordnede perspektiver på udskolingens undervisningspraksis:

- Perspektiv 1: Undervisningen i udskoling skal være bogligt orienteret
- Perspektiv 2: Undervisningen i udskoling bliver måske for bogligt orienteret, men alternativet er svært at få øje på
- Perspektiv 3: Undervisningen i udskoling skal tage afsæt i en bredere og mere alsidig fagforståelse.

De tre tilgange repræsenterer et kontinuum af holdninger til, hvordan undervisningen i udskoling ideelt set bør tage sig ud. Det er væsentligt at holde sig for øje, at der netop er tale om et kontinuum af holdninger, og at den enkelte lærer ikke nødvendigvis taler eller agerer ud fra én bestemt tilgang.

Perspektiv 1: Undervisningen i udskoling skal være bogligt orienteret

Lærere, der primært taler ud fra den tilgang, at udskoling skal være bogligt orienteret, bakker op om, at udskoling bør have fokus på de boglige og faglige undervisningsformer, vi præsenterede i afsnit 3.2. Disse lærere henviser for det første til, at de oplever at være underlagt et tidspres om at nå igennem et omfattende pensum (jf. afsnit 3.1), og de fremfører derudover to argumenter for, at undervisningen i udskoling skal være bogligt orienteret:

En bogligt orienteret undervisning forbereder elever til afsluttende prøver og videre uddannelse

Lærernes første argument er, at undervisningen i udskoling skal klargøre eleverne til folkeskolens prøver og forberede dem til videre uddannelse. Lærerne, der fremfører dette argument, understreger, at en boglig undervisning matcher kravene i de afsluttende prøver og retter sig mod undervisningen på (de gymnasiale) ungdomsuddannelser. De bemærker desuden, at de faglige emner og mål, der knytter sig til undervisningen i udskoling, ikke lægger op til at tilrettelægge en mere alsidig undervisning, der også rummer praktiske, kreative, musiske, fysiske og sociale elementer.

En bogligt orienteret undervisning matcher udskolingselevernes alder

Lærernes andet argument er, at undervisningen i udskoling skal tage højde for, at udskolingselever finder det barnligt og akavet at engagere sig i praktiske aktiviteter, som fx at "lege købmand" og "klippe-klistre". Lærere, der bakker op om, at udskoling har et bogligt fokus, forholder sig skeptiske til praktiske og kreative undervisningsformer ud fra det argument, at sådanne aktiviteter ikke appellerer til eleverne i udskoling, men i højere grad hører til mellemtrinnet, hvor eleverne fortsat kan lide at lege.

Perspektiv 2: Undervisningen i udskoling bliver måske for bogligt orienteret, men alternativet er svært at få øje på

Andre deltagende lærere taler ud fra den tilgang, at nogle elevers motivation og glæde ved at gå i skole er i risiko for at dale, når undervisningen primært foregår i en bog eller på en tavle. De peger på, at det vil understøtte udskolingselevernes udbytte af undervisningen, hvis den boglige og stillestående undervisning suppleres med flere kreative og praktiske elementer. Som en lærer forklarer, er der risiko for, at man taber eller mister elever, der "knækker, når det lige pludselig bliver for meget i en bog, for meget på en tavle, eller for meget isoleret". Selvom disse lærere peger på fordele ved at tilrettelægge en mere alsidig og varieret undervisning, bemærker de, hvor vanskeligt det er for dem at prioritere en sådan undervisning i praksis. De kommer hurtigt til at ty til, hvad de betegner som mere traditionelle undervisningsformer, og de begrundes deres praksis med, at de er underlagt nogle rammer og vilkår, der gør det vanskeligt for dem at prioritere de aktiviteter og undervisningsformer, de betegner som ikke-boglige. Fx forklarer en lærer, at "udskoling er meget fagtung, fordi der er sådan en tanke med, at vi også skal nå ting. Hvis der lige er en opgave, hvor man tænker, at der kunne man godt lave noget kreativt, [så gør man det ikke], for det tager også lang tid." Lærere, der taler ud fra denne tilgang, fremfører særligt to argumenter, der forklarer, hvorfor deres undervisning i udskoling tager sig ud, som den gør:

Et omfattende pensum gør det vanskeligt at få tid til "alt det andet"

Tanken om, at man skal nå igennem et stort pensum i løbet af få år, bevirker ifølge disse lærere, at de prioriterer et bogligt indhold på bekostning af andre aktiviteter, der potentielt kunne støtte op om elevernes læring. Lærerne peger på, at praktiske, kreative, musiske, fysiske og sociale elementer, ofte omtalt som "alt det andet", typisk finder sted som mere afgrænsede aktiviteter, der foregår på fagdage, i projektopgaven eller i bestemte valgfag.

En skemalagt, lektionsopdelt undervisning lægger op til boglige aktiviteter

Tidspres handler ifølge disse lærere ikke alene om det pensum, man skal nå igennem i løbet af tre år, men også om, at man skal nå i mål med en aktivitet i løbet af en enkelt lektion eller et modul. Den fagopdelte skoledag er ifølge lærerne indrettet, logistisk og skemateknisk, på måder, der lægger op til, at eleverne slår op i en bog, løser nogle opgaver og hurtigt pakkes sammen igen. I hverdagslogistikken er det ofte vanskeligt at tænke praktiske, kreative og sociale elementer ind i undervisningen, fordi det fx kan være svært at konstruere noget i et klasselokale, der ikke er indrettet til, at man roder eller er midt i en proces. Der skal, som en af lærerne understreger, hele tiden pakkes væk og gøres klar til næste lektion i et andet fag med en anden lærer:



Og det er nogle gange det [at vi skal rydde væk], der hæmmer, at vi får det andet ind. Det er tiden og den måde, vi har struktureret vores dag på. Der går ikke ret lang tid i en lektion eller et modul, inden vi skal pakke væk igen, så skal det ene frem, og så skal det andet væk. Det er mere, når vi har nogle uger eller fagdage, at det lader sig gøre [at arbejde praksisfagligt].

Opsummerende kan vi konstatere, at lærere, der taler ud fra perspektiv 2, problematiserer deres egen undervisning ud fra en tanke om, at den burde være mere alsidig og tage højde for, at elever

er forskellige. Når lærerne alligevel tilrettelægger en undervisning, der i store træk ligner den undervisning, vi har præsenteret i afsnit 3.2, synes de at arbejde ud fra en logik om, at de må ty til bestemte undervisningsformer, fordi de har travlt med at gøre eleverne klar til folkeskolens prøver, og fordi de føler sig låst fast i bestemte strukturer, der fordrer og tilgodeser en boglig undervisning. Samlet set vidner deres beskrivelser altså om, at de anser en bogligt fokuseret undervisning som den mest lige eller direkte vej til de afsluttende prøver, men de bekymrer sig for, om den virker demotiverende for særligt de elever, der er fagligt udfordret.

Perspektiv 3: Undervisningen i udskolingen skal tage afsæt i en bredere og mere alsidig fagforståelse

Den tredje holdning, vi sporer blandt lærerne, forholder sig kritisk til fortællingen om, at udskolingslærere må ty til bestemte (boglige) undervisningsformer for at få eleverne i mål. Lærere, der taler ud fra perspektiv 3, sætter spørgsmålstegn ved, om den mest direkte eller lige vej til de afsluttende prøver går via de boglige aktiviteter og undervisningsformer, der er eksemplificeret i afsnit 3.2. Deres hovedargument er, at de kan tilbyde eleverne en genvej – snarere end en omvej – ved at udvise en varieret og alsidig tilgang til de faglige mål: Hvis man skal engagere eleverne fagligt, må man, ifølge lærere, der taler ud fra perspektiv 3, holde op med at sætte lighedstegn mellem faglighed og boglighed. Som en matematiklærer understreger, må man huske på, at matematik ikke kun er noget, der udspiller sig i en bog og foregår i et klasselokale: ”Der er matematik alle steder i verden, i alle situationer”, og det må man udnytte til at vække elevernes nysgerrighed på et fagligt indhold. Samme lærer henviser fx til, hvordan hun gennem et undervisningsforløb om energi oplevede, at nogle af hendes elever pludselig rykkede sig markant, og hvordan elever, der normalt ikke er så aktive i undervisningen, pludselig gav sig til at stille skarpe spørgsmål:



Vi er på besøg hos [virksomhed] og taler om virkelig hardcore fysik, og så kommer Felix med spørgsmål, som er virkelig skarpe. Jeg måtte vende mig om for at se, at det var rigtigt, at det virkelig var Felix, der spurgte!

Som led i samme forløb om energi arbejdede klassen med drama, og denne arbejdsform kunne ifølge læreren bringe nye sider frem hos nogle af eleverne:



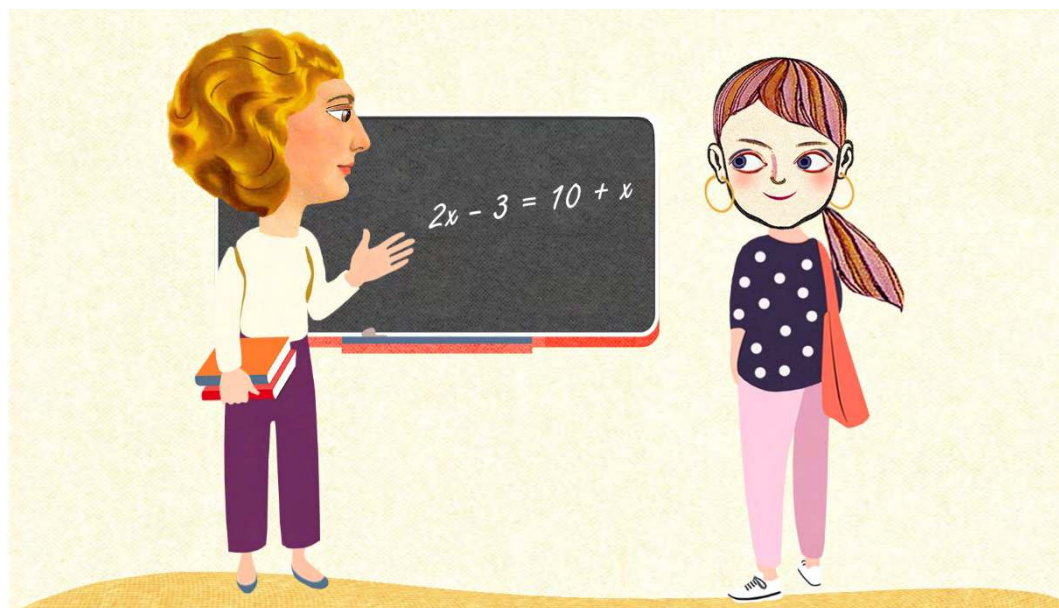
Netop nogle af de elever, som har det rigtig svært, de blomstrer, når de står på scenen. Hold op, hvor de kan lære ting. Da de skulle tegne laserlys-brydning, så sidder Cecilie og tegner, og udbryder: ’Nu forstår jeg det!’ Og hun kan huske det stadigvæk. Eller Theodor: ’Jeg har lært [manuskriptet] udenad, jeg kan det hele nu!’ Han fik jo hævet sit gennemsnit totalt det år inden for naturfagene. Fordi han var bare alert.

Som en af de deltagende lærere bemærker, behøver man hverken at tage på de store ture ud af huset eller arbejde med større dramaforløb for at gøre faglige spørgsmål meningsfulde og vedkommende for eleverne. Denne lærer fortæller fx, hvordan hun hvert år gennemfører forløbet ”Familien Danmark” i matematik i 7. klasse. Eleverne bliver inddelt i familiegrupper, der hver skal købe et nyt hus (og derigennem arbejde med budget), hvorefter de skal lægge nyt gulv (og derigennem arbejde med størrelsesforhold) osv. Læreren henviser til, at hun oplever, at hun kan motivere eleverne til at arbejde fokuseret med en række faglige mål, ikke alene fordi forløbet er anvendelsesorienteret, mindre facitorienteret og ”væk fra bogen”, men også fordi eleverne får mulighed for at løse opgaverne på forskellige måder. Tanken med denne type forløb er, at det faglige indhold kan fremstå meningsfuldt og vedkommende for eleverne, og at eleverne får mulighed for at arbejde mere kreativt og problemorienteret og mindre facitorienteret. Et opmærksomhedspunkt ved denne tilgang er imidlertid, at et forløb, der genbruges i undervisningen i flere klasser på 7. årgang, må di-

daktiseres og tilpasses til den specifikke elevgruppe i den aktuelle kontekst (jf. tekstboks om didaktiske læremidler i afsnit 3.1.2), bl.a. fordi det er vigtigt at sikre, at eleverne har oparbejdet de færdigheder, fx at arbejde med målestoksforhold, der forudsættes i forløbet.

Ser vi nærmere på de lærere, der lægger vægt på, at undervisningen i udskolingen skal være mere varieret og alsidig, bemærker vi, at de, på nogle områder, bryder radikalt med de logikker, der er indlejret i perspektiv 1 og 2. Lærere, der bestræber sig på at tilrettelægge en undervisning, der lægger op til, at eleverne arbejder mere praktisk og undersøgende med et fagligt spørgsmål, henviser til, at eleverne kan "skyde genvej" til faglige erkendelser ved at "løfte blikket fra bogen". De bemærker imidlertid selv, at de kan stå ret alene med denne tilgang, og at det kan være vanskeligt for dem at indgå i et teamsamarbejde med teamkolleger, der har en grundlæggende anden forståelse af undervisningsopgaven i udskolingen.

4 Der sker et skift i ansvars- og rollefordelingen, når eleverne bliver ældre og mere modne



Udskolingen markerer et skift i undervisningspraksis. Denne konstatering går igen i vores interviews med lærere, elever og ledere. I kapitel 3 konstaterede vi, at skiftet tilskrives en opmærksomhed på, at folkeskolens prøver nærmer sig, og at man skal igennem, hvad lærerne omtaler som et stort pensum. I dette kapitel noterer vi, at skiftet også kobler sig til en forståelse af, at eleverne er blevet mere modne og mere selvkørende, både fagligt og socialt. I kapitlet stiller vi skarpt på den anden af tre udskolingsfortællinger, vi har identificeret i datamaterialet: *Der sker et skift i ansvars- og rollefordelingen, når eleverne bliver ældre og mere modne.*

Kapitlet består af to hovedafsnit:

- I afsnit 4.1 konkluderer vi, at både lærere og elever forbinder udskolingen med et markant skift i rolle- og ansvarsfordelingen mellem lærer og elever. I afsnittet stiller vi skarpt på lærere, der fortæller, at de finder udskolingen attraktiv, fordi de forbinder den med et fravær af adfærdsregulering og en mulighed for at engagere sig i et interessant fagligt indhold.
- I afsnit 4.2 præsenterer vi to modsatrettede perspektiver på skiftet fra mellemtrin til udskoling, og vi retter blandt andet opmærksomheden mod lærere og elever, der argumenterer for, at udskolingen på mange punkter må betragtes som en forlængelse af indskoling og mellemtrin. I afsnittet bemærker vi, hvordan de modsatrettede perspektiver afspejler to forskellige tilgange til, hvad det vil sige at understøtte elevernes læring.

4.1 Udskolingen markerer et skift i rolle- og ansvarsfordeling

I dette afsnit retter vi blikket mod de lærere, der finder det attraktivt at undervise i udskolingen, fordi de oplever, at elevernes alder og modenhed lægger op til en ændret rolle- og ansvarsfordeling. Disse lærere fremhæver, at undervisningspraksis i udskolingen er kendetegnet ved:

- Et fravær af adfærdsregulering
- Fokus på det faglige indhold
- Mere jævnbyrdige lærer-elev-relationer
- Flere selvkørende elever.

De fire kendetegn, der ifølge lærerne samlet set lægger op til en ny rolle- og ansvarsfordeling, udfoldes nedenfor.

4.1.1 Et fravalg af adfærdsregulering

Lærerinterviewene vidner om, at aktiviteter som at ”binde snørebånd”, ”pudse næse”, ”trøste”, ”løse frikvarterproblemer”, ”tage sig af pigefnidder” og ”finde sko” bruges som billeder på arbejdet i indskolingen og mellemtrinnet, mens fraværet af disse aktiviteter forbindes med udskolingen. I lærernes fortællinger om, hvorfor de finder det attraktivt at arbejde i udskolingen, finder vi en række enslydende beskrivelser af, hvordan undervisningsopgaven i de ældste og de yngste klasser adskiller sig fra hinanden. Nedenstående passage fra et interview med tre matematiklærere er et eksempel på, hvordan en sådan beskrivelse bliver delt og bekræftet lærerne imellem:



Lærer 1: Det allerbedste [ved udskolingen] er, at der er mindre adfærdsregulering. Det er helt klart. Og jeg synes, det er hårdt, når man skal ned og have en 5. klasse, at de er så små, og man skal til at forholde sig til, at der er én, der kigger ondt på en anden, og hvad der ellers kan være af sådan nogle konflikter, som jeg ikke er særligt god til at løse, fordi jeg synes, de er fjollede. Så kan jeg bedre forholde mig til for tidlig alkoholdebut [...] Men jeg kan godt lide, at man får lov til at undervise mere, end man gør i de mindre klasser.

Lærer 2: Jeg kan også godt lide, at det er det fag-faglige indhold, [der fylder] i udskolingen. Dengang jeg fik de elever, jeg nu har i 8. klasse, der tænkte jeg også bare, okay, hvornår skal vi egentlig undervise? Hvornår skal jeg undervise i matematik og ikke snakke om alle mulige pige-problematikker, der var i klassen? Det kan jeg godt huske. Jo mere jeg lærte dem at kende, og der kom mere ro på klassen, så kom vi selvfølgelig også til at arbejde med selve matematikken. I dag kan jeg godt se, at det er rart nok, at man ikke skal tage sig så meget af alle de der ting, hvor man nogle gange tænker, at det ikke har så meget at gøre med det, jeg egentlig ønsker at arbejde med, [nemlig] det faglige indhold.

Lærer 3: Jamen, jeg har det præcis på samme måde. Jeg har aldrig prøvet at have de små klasser. Jeg har aldrig prøvet at have en 5. klasse, og jeg kunne på ingen måde tænke mig det heller. Og jeg kan heller ikke. Jeg synes slet ikke, at jeg er uddannet til at tage mig af det. Jeg er uddannet til at tage mig af fagene. Og jeg kan slet ikke... Jeg tænker, at hvis jeg skal gå og bekymre mig om, 'hvor er mine gummistøvler', og 'se, jeg har...'. De græder også rigtig meget nede hos de små. Jamen, det gør børn jo. Det ved jeg godt. Det er bare ikke lige dér, jeg synes, det er sjovt.

I de tre kollegers samtale om, hvorfor de sætter pris på at undervise de ældste elever, identificerer vi en række nært beslægtede begrundelser, der går igen i det samlede interviewmateriale. De deltagende lærere henviser til, at de betragter deres udskolings elever som mere fornuftige end elever i indskolingen og på mellemtrinnet: Udskolings elever tager i højere grad ansvar for den måde, de agerer på i undervisningen, og som lærer kan man derfor få deres opmærksomhed uden hele tiden at forholde sig aktivt til uønsket adfærd. Man skal ikke bruge tid og kræfter på at blive vred og skælde ud, og man kan på den måde gå mere direkte til, hvad nogle af lærerne omtaler som det faglige indhold og den egentlige undervisningsopgave. En lærer illustrerer denne pointe ved at sammenligne sine oplevelser af at undervise på henholdsvis mellemtrin og i udskolingen:



[I udskolingen] er eleverne blevet fornuftige unge mennesker lige pludselig. På den måde er det rare at være sammen med. Hvorimod når jeg er nede i 5. klasse og have tysk... [suk] Så er jeg udfordret hele tiden! [I 5. klasse] handler det om at have nogle strategier hele tiden for at have ro i klassen og have alles opmærksomhed. Det kæmper jeg noget med, når jeg har med de mindste at gøre. Hvor jeg synes, det bliver lidt nemmere, når de er lidt større og mere parate til at tage noget ansvar.

Netop udskolings elevernes modenhed og fornuft betyder, ifølge nogle af lærerne, at man kan udvise nye former for tillid til eleverne, blandt andet til at de kan opføre sig ansvarligt uden at være overvåget af en lærer. Udskolings elevernes modenhed og ansvarsfuldhed frigiver ifølge lærerne tid og energi til, at man kan bruge tiden på, hvad nogle omtaler som det rigtige og det vigtige, nemlig at koncentrere sig om at undervise og fokusere på det faglige indhold.

Fokus på det faglige indhold

Når eleverne starter i udskolingen, kan man ifølge nogle af de deltagende lærere komme i dybden i fagene og beskæftige sig med faglige emner og problemstillinger. Det skyldes ifølge lærerne, at de ældste elever er mere modne og mere reflekterede i løbet af udskolingens tre år. Fx forklarer en lærer:



Noget af det bedste er niveauet. At man har at gøre med nogle ting, man selv har interesse for. Man kan komme ud i alle mulige spændende samtaler, diskussioner og sådan. Jeg lader [samtalerne] tage forskellige veje ud i forhold til, hvor [eleverne] lige er. Det synes jeg bare er interessant med de store. Det har man jo også med de små, selvfølgelig. Der ville jeg bare ikke være til at sidde og snakke om, at min kanin blev syg i forgårs. Det er jo en smagsag.

I tråd med den citerede lærer lægger lærerne vægt på, at udskolings elevernes alder og modenhed betyder, at det faglige niveau i undervisningen kan være relativt højt, ligesom det betyder, at eleverne kan tænke mere abstrakt og derfor kan lytte til faglige gennemgange og deltage i samtaler, som lærerne selv finder fagligt interessante. Som nogle af lærerne udtrykker, er der et sammenfald mellem deres egne faglige interesser og det faglige indhold, de underviser i. Og ifølge disse lærere er det tilfredsstillende, at de nogle gange har mulighed for at læse op på faglige detaljer, der gør, at de kan komme dybere ned i et interessant fagligt indhold. Sådan forholder det sig ikke på mellemtrinnet, hvor man ifølge lærerne typisk beskæftiger sig med mindre komplicerede færdigheds mål, der afspejler, at eleverne er yngre og mindre reflekterede.

Mere jævnbyrdige lærer-elev-relationer

Lærernes beskrivelser af, hvorfor de foretrækker at undervise de ældste elever, giver anledning til at konkludere, at der ikke alene er tale om et fravalg af den adfærdsregulering, de forbinder med at undervise de yngre elever. Der er i lige så høj grad tale om et tilvalg af de omgangsformer og relationer, lærerne oplever at kunne opbygge til de ældste elever. På de ældste klassetrin kan man ifølge de lærere, vi har interviewet, opbygge nogle lærer-elev-relationer, der adskiller sig væsentligt

fra de relationer, man kan etablere til de yngre elever. I takt med at eleverne modnes, kan man både grine med dem og tale med dem på måder, der betegnes som "mere voksne", "mere i øjenhøjde" og "mere ligeværdige". En lærer, der understreger, at han ikke har prøvet at undervise i de yngre klasser, forestiller sig, at lærerjobbet i udskolingen er noget særligt, netop fordi man kan etablere nogle mere voksne og jævnbyrdige relationer til eleverne:



Jeg forestiller mig, at vi [udskolingslærere] har nogle andre relationer til vores elever. Jeg vil i hvert fald gerne kunne have nogle relationer til [eleverne], som om de er unge voksne. Det forsøgte jeg fra dag ét i 7. klasse. Det gav mig også nogle gevaldige udfordringer, for det er [eleverne] slet ikke vant til. På mellemtrinnet er de børn, og de bliver behandlet som børn, og det er nok også nødvendigt.

Nogle af lærerne omtaler den uformelle omgangsform, de oplever, man kan have med de ældste elever, som givende og livsbekræftende. Man kan, som en udskolingslærer bemærker, opdage en række kvaliteter, man ikke nødvendigvis får øje på, hvis man ikke omgås unge mennesker til daglig:



Jeg kan godt lide den interaktion, der er med de her unge mennesker. Altså, jeg synes, de er sjove og fornuftige. Også når de er flabede og frække, så kan jeg godt lide dem alligevel, eller hvad man skal sige. De er rigtig gode alligevel, og de er fornuftige. Det kan jeg altså godt lide. Jeg kan godt lide, at de der unge mennesker, som alle går og tror, er så ufornuftige, det er de slet ikke. De er virkelig eftertænksomme og dejlige. Det kan jeg godt lide at være omkring.

Nogle af de udskolingslærere, vi har interviewet, understreger på linje med læreren citeret ovenfor, at den adgang, man kan have til de ældste elever, er en af de helt store gevinster i lærerjobbet. Den gode relation har en værdi i sig selv, men den kan også, som nogle af lærerne fremhæver, have stor betydning for, om man kan få sin undervisning til at fungere. Fx forklarer en lærer, at det er lettere at lukke for småsnak, når eleverne kan mærke, at læreren "gerne vil dem":



Det med at få lukket ned [for elevsnak] på de rigtige tidspunkter, her er det vigtigt, at de kan mærke, at man gerne vil dem. Man kan joke med dem. Jeg tænker ikke så meget over det. Men jeg fornemmer, at de godt kan lide mig, og at det også er en del af grunden til, at de godt vil mine timer. Det hænger sammen. Det er også det, de selv udtrykker. Jeg hader det og det fag, fordi jeg skal have den og den. Og det er jo ikke altid retfærdigt mod den lærer. Men det er sådan, de selv ser det. Det er sådan, de udtrykker det hver gang. De kan tit godt lide et fag, fordi de godt kan lide en lærer – det hænger bare rigtig meget sammen med, hvilken stemning og atmosfære der er inde i de timer og i det samspil, der er mellem dem og os.

Vores observationer af undervisning bekræfter, at undervisningen rummer en del småsnak, der ikke relaterer sig til det faglige arbejde. Eleverne synes optaget af sig selv, hinanden og livet uden for skolen, herunder de sociale medier. Denne optagethed kan hurtigt overskygge elevernes opmærksomhed på undervisningens indhold – i særdeleshed i forbindelse med lærernes faglige gennemgange (jf. afsnit 3.2.5). I udskolingen er man, ifølge nogle af lærerne, nødt til at acceptere en vis grad af uro og snak, fordi eleverne er "teenagere" og "under ombygning", men man kan ifølge lærerne forebygge en del af denne uro ved at etablere tætte relationer til eleverne. Det kan man ifølge lærerne gøre på flere måder. Nogle lærere understreger, at det handler om, at man aktivt interesserer sig for eleverne, og at man prioriterer at tage en snak, der rækker ud over den dialog, man kan have i den enkelte lektion. Det handler fx om at sludre med dem i frikvartererne og at spille bordfodbold med dem, når man har gårdvagt, men først og fremmest handler det ifølge lærerne om, at man husker at følge op, når eleverne fx har fortalt, at de skal til fodboldkamp eller på ferie. Det gør, som en lærer udtrykker det, at "vi får et godt forhold, fordi de føler, at jeg interesserer mig for dem". Andre lærere supplerer, at man, på den lange bane, kan opnå en tillidsfuld relation og en gensidig respekt, hvis man undlader at skælde ud og blive sur, også selvom eleverne er urolige.

Flere selvkørende elever

I udskolingen står eleverne ifølge lærerne mere på egne ben, de er mere selvkørende, og man kan give langt mere ansvar til dem. Dette forhold er ifølge nogle af de deltagende lærere også en positiv værdi ved arbejdet i udskolingen. Eleverne har nået en alder, hvor de kan arbejde selvstændigt med en opgave eller faglig problemstilling, uden at læreren, som nogle lærere udtrykker det, skal "holde i hånd", dvs. gennemgå og forklare detaljer for den enkelte elev. Fx fortæller en lærer, hvordan han i langt mindre omfang bruger tid på at stilladsere⁹ opgaver, når han underviser i udskolingen:



Men altså i min 6. klasse, der stilladserer jeg virkelig meget omkring, hvad de skal i de forskellige opgaver, for hvis jeg ikke gør det, så spørger de alle sammen, hvad de skal, lige så snart de starter. Så jeg er nødt til at forklare, hvad de opgaver i bogen går ud på inden. Jeg gør ikke så meget med det [i min 9. klasse], der regner jeg med, at de er så dygtige læsere de fleste af dem.

De interviewede lærere forklarer, på linje med den citerede lærer, at de fleste udskolings elever kan læse og sætte sig ind i en given opgave ved at orientere sig i de mål, introduktioner, instruktioner og opgaveformuleringer, der fremgår af læremidlerne. Det handler både om, at eleverne er blevet dygtige læsere, men det hænger ifølge lærerne også sammen med, at læremidlerne er af en sådan kvalitet, at man sjældent behøver at uddybe eller tilføje noget i form af egne forklaringer, instruktioner eller supplerende materiale. To lærere fortæller, hvordan de oplever, at læremidlerne eller bogsystemerne understøtter elevernes læring:



[Kolorit] understøtter mig ved, at den fortæller mig, hvilke emner vi skal igennem, og den har skabt en rød tråd igennem det hele, så jeg ikke selv skal ud og skabe den. Den understøtter også eleverne meget fint. Der er ikke alt for meget tekst, det er ikke for teksttungt. Jeg synes egentlig, den veksler meget fint mellem problemløsning og færdigheder. Og en fin intro. Og her kan man jo gøre, som man vil. Man kan bruge den fælles på klassen eller i små grupper.

[Kontekst] er en fantastisk bog. Jeg tænker bare, at der er nogle superdygtige mennesker, der har skrevet den bog [...] Jeg har ingen ambition om, at jeg kan gøre det bedre, overhovedet. Altså jeg synes, at det er så godt et bogsystem.

Samlet set taler lærerne altså om, at elevernes alder og læremidlernes beskaffenhed gør, at eleverne langt hen ad vejen selv kan sætte sig ind i et fagligt indhold og løse en konkret opgave. Dette frigiver blandt andet tid til, at læreren i højere grad kan hjælpe elever, der måtte have brug for særlig støtte.

Både elever og lærere opdrages til en ny rolle- og ansvarsfordeling

Datamaterialet vidner samlet set om, at både lærere og elever oplever, at udskolingen generelt set markerer et skift i rolle- og ansvarsfordelingen mellem lærer og elever.

⁹ Lærerne, der indgår i undersøgelsen, synes at tale om stilladsring på lidt forskellige måder. I nogle tilfælde taler de om instruktioner, de giver i klassen, når de introducerer et nyt forløb. I andre tilfælde taler de om deres arbejde med at hjælpe den enkelte elev med at begribe og håndtere en specifik opgave. I den pædagogiske litteratur kan man tilsvarende finde forskellige forståelser af begrebet. Når vi gør brug af begrebet, læner vi os op ad Van de Grifts definition: "Stilladsring er støtteformer, som læreren (eller en anden elev) benytter for at hjælpe en elev med at bygge bro over gabet mellem sin aktuelle formåen og det opstillede mål. De kan betragtes som en justerbar og midlertidig støtte, der kan fjernes, når der ikke længere er behov for den. Stilladseringsprocessen mindsker problemers kompleksitet ved at bryde dem op i mindre dele, som eleven har en reel chance for at håndtere." (van de Grift, 2007 i: Plauborg, 2016: *Klasseledelse gentænkt*. Hans Reitzels Forlag).

På tværs af elevinterviewene understreger elever, at de oplever, at de får et langt større ansvar, når de starter i udskolingen. Eleverne udtrykker det på forskellig vis, men fællesnævneren i deres beskrivelser er, at de oplever, at udskolingslærerne forventer, at de selv kan tage ansvar for, at de får et optimalt udbytte af undervisningen, og de oplever, at der er tale om en brat overgang:



Ja, altså, det er virkelig sådan [i udskolingen, at] lærerne har givet os meget mere ansvar. Vi skal selv tage ansvar, og vi skal selv sige noget i timerne. De tager os ikke, de siger ikke noget, de tvinger os ikke til noget, vi skal selv gide at sige noget i timen.

[I udskolingen får man] virkelig meget ansvar. Hvis vi ikke har taget ansvar, så er det ligesom, så bliver de lidt skuffede. Det er virkelig ansvar, ansvar, ansvar.

Lærerinterviewene bakker op om elevernes fortællinger. De understreger, at opdragelselementet særligt forbindes med starten af 7. klasse, hvor der ifølge nogle lærere ligger en stor opgave i at vænne eleverne til, at de nu går i udskolingen og ikke på mellemtrinnet. I nogle af interviewene understreges det, at det ikke alene er elever, der skal opdrages til at lægge en mellemtrinsrolle fra sig. Nogle af lærerne fortæller, at de oplever, at der også kan ligge en stor opgave i at opdrage kolleger – typisk lærere, der både underviser på mellemtrinnet og i udskolingen – til at holde op med at påtage sig et ansvar, der fastholder eleverne i en mellemtrinsrolle. En lærer, vi har interviewet, fortæller konkret om, hvordan hun oplever, at det skaber vanskeligheder i klassen og i teamet, når nogle lærere tager ”mellemtrinspædagogikken” med sig i udskolingen:



Jeg kan huske engang, jeg fik en [7. klasse], hvor deres [tidligere] klasselærer kom op på besøg [...] Jeg husker, at jeg snakkede med hende bagefter, fordi jeg lige pludselig kunne høre, at hun talte til dem som børn [...] For mig sker der et skift i, at jeg prøver at se dem mere som ligeværdige, end man nok gør på mellemtrinnet [...] Vi har snakket om det flere gange, både til teammøder og i andre sammenhænge, at [en mellemtrinslærer, der også underviser i udskolingen] lige skal vænne sig til, at hun ikke skal nurse dem hele tiden, når de er i udskolingen. Så må de have ansvar for det, de nu skal have ansvar for selv. Og det er jo også det, der er en hård proces i 7. klasse, for nu er det lige pludselig slut med en lærer, der står og sørger for, at de har alle papirerne, eller at de gør et eller andet. Og der er bare en anden forventning i udskolingen, for mig i hvert fald, om, at det må de selv finde ud af.

Vores observationer af undervisningen matcher lærere og elevers fortællinger om, at undervisningen i udskolingen lægger op til, at eleverne ”selv finder ud af det” og ”kører meget selv”. Datamaterialet vidner imidlertid også om, at nogle af de interviewede lærere og elever sætter spørgsmålstegn ved, hvor meget der skal ændres i rolle- og ansvarsfordelingen, når eleverne starter i udskolingen. De modsatrettede perspektiver, der træder frem af datamaterialet, præsenteres i afsnit 4.2.

4.2 Lærer- og elevperspektiver på rolle- og ansvarsfordeling

Blandt de deltagende lærere og elever hersker der jf. forrige afsnit enighed om, at udskolingen markerer et skift i rolle- og ansvarsfordelingen mellem lærer og elever: Lærerne fremhæver, at udskolingen blandt andet er kendetegnet ved, at eleverne får mere ansvar for selv at følge med i undervisningen. Der hersker imidlertid delte holdninger til, hvorvidt dette skift i rolle- og ansvarsfordelingen støtter op om elevernes læring. De delte holdninger kommer særligt til udtryk i to nært beslægtede diskussioner, der går igen i både lærer- og elevinterviewene:

Diskussion: I hvilken grad er det udskolingslærerens opgave at gøre det faglige indhold begribeligt, håndterbart og meningsfuldt for eleverne?

En dominerende fortælling i materialet lyder, at det er vigtigt, at udskolings eleverne fagligt ”kører meget selv”, fordi det ruste dem til folkeskolens prøver og tiden efter grundskolen. Nogle lærere og elever forholder sig kritisk til denne fortælling og pointerer, at udskolings elever, på linje med mellemtrinselever, har brug for, at læreren rammesætter, forklarer og instruerer, så eleverne selv kan arbejde med det faglige indhold. Begreber som stilladsering og didaktisering står centralt i denne diskussion.

Diskussion: I hvilken grad skal udskolingslæreren indtage en tydelig autoritetsrolle i lærer-elev-relationer?

En dominerende fortælling i materialet lyder, at lærer-elev-relationen i udskoling er mere ”i øjenhøjde” og mere ”autoritetsfri”. Nogle lærere og elever forholder sig kritisk til denne fortælling ud fra det perspektiv, at autoritetsfri lærer-elev-relationer kan skabe utydelige rammer for eleverne.

Vi præsenterer de to diskussioner i de følgende afsnit (4.2.1 og 4.2.2).

4.2.1 Diskussion: I hvilken grad er det udskolingslærerens opgave at gøre det faglige indhold begribeligt, håndterbart og meningsfuldt for eleverne?

Både deltagende lærere og elever fortæller, at en væsentlig forskel på undervisningen på mellemtrin og i udskoling er, at det forventes, at udskolings eleverne er mere selvkørende og påtager sig et større ansvar for at få et maksimalt udbytte af undervisningen. I dette afsnit ser vi indledningsvis på elevernes perspektiver på denne forskel: Hvordan oplever eleverne de nye muligheder og krav, de bliver mødt med i udskoling? Herfra præsenterer vi lærernes perspektiver, der vidner om to væsentlige forskellige forståelser af, hvad det vil sige at undervise i udskoling.

Eleverne sætter pris på mere frihed – men efterspørger tydelige mål og grundige instruktioner

Eleverne oplever, at de bliver tildelt et større ansvar, når de starter i udskoling. Blandt eleverne er der overordnet set enighed om, at det er rart, at udskolings lærerne ikke behandler dem som ”små børn”. Det er også rart at have fået en række nye privilegier, fx inde-tilladelse i frikvarterne og tilladelse til at forlade skolens område. Eleverne har imidlertid delte holdninger til det ansvar, de oplever at blive tildelt i selve undervisningen. På tværs af interviewene lyder det fra eleverne, at de oplever, at skiftet fra mellemtrin til udskoling indebærer, at lærerne i højere grad overlader det til eleverne selv at hægte sig på undervisningen og tage ansvar for at få et optimalt udbytte af den. Nogle af eleverne taler i den sammenhæng om, at skiftet fra mellemtrinnet handler om, at man i højere grad får ”ansvar for egen læring”.

En nærmere analyse af elevinterviewene vidner om, at særligt nogle af de fagligt stærke elever oplever, at ansvar for egen læring motiverer dem. De forbinder ansvaret med frihed og fortæller, at de sætter pris på at få lov til at ”køre mere selv”, og at de er glade for, at udskolings lærerne ikke bruger så meget tid på at opdrage elever, der ikke følger med. Fx fortæller en elev:



For mig er det helt klart [rart], at lærerne tager én lidt mere seriøst. Det er lidt mere ens eget ansvar at følge med i timerne. De prøver ikke at opdrage én lige så meget som i indskoling og på mellemtrinnet. Det synes jeg, er rigtig fedt.

Det er ifølge disse elever rart, at det er op til dem selv at følge med i en faglig gennemgang og komme hurtigt i gang med at løse en opgave. Her henviser de til, at de oplever, at de i udskoling

slipper for en stor del af den ”ventetid” og ”spildtid”, de forbinder med mellemtrinnet, hvor alting skulle forklares grundigt og flere gange.

Blandt de øvrige elever udtrykkes en generel undren over, at det pludselig forventes af dem, at de tager et ansvar, som de ikke tidligere har skullet tage. De forbinder ansvaret med pres og ikke med frihed. Som en elev bemærker: ”Pludselig regner de med, at du kan 100 forskellige ting fra det ene år til det andet, og det kan man bare ikke altid...” Eleverne sætter primært spørgsmålstegn ved, om alle elever kan tage ansvar for at følge med og forstå en instruktion – også i fag, som man har det svært med. Netop her henviser eleverne til, at de i udskolingen har fået en del lærere, der, som nogle af eleverne udtrykker det, kun forklarer tingene én gang og på én måde og lader det være op til eleverne selv at opbygge en forståelse. Det betyder, ifølge eleverne, at man let bliver hægtet af undervisningen, også selvom man gør sit bedste for at følge med. Dette kan resultere i modløshed. Fx fortæller en elev:



Da vi skulle lære at dividere og gange i brøker, det er jeg ikke særligt god til. Der kom [vores matematiklærer] hen til mig og viste mig én måde, én gang. Og når man ikke forstår den måde, så er han ligeglad. Det er hans måde. Han gider ikke at vise en anden måde. Det er han ligeglad med. Og man sidder bare der: ’Okay, så gider jeg ikke at lave det. Der er så mange gange, man ikke har lavet det, fordi man ikke forstår det.

På tværs af elevinterviewene rejses netop en kritik af udskolingslærere, der ifølge eleverne ved en masse om deres fag, men enten ikke går op i at formidle deres viden til eleverne eller ikke er gode til at forklare en opgave eller et indhold, så eleverne forstår det. Udskolingslærere, der kun går op i deres fag, er ifølge eleverne kendetegnet ved at være lærere, der ”snakker og snakker” om et fagligt indhold, men overlader det til den enkelte elev at hægte sig på faget. Ifølge eleverne er det kun elever, der går særligt op i det pågældende fag, der får noget ud af undervisningen. Fx fortæller en gruppe elever, at deres historie- og geografilærere er et ”omvandrede leksikon” og ”Google som menneske”, men ikke altid god til at forklare, så eleverne forstår det. Han er, som en elev forklarer det, ”... sådan en alvidende mand, men han snakker hele tiden. Hvis man er glad for faget, så er det rigtig godt, men ellers er det for mange facts, som om han var Google som menneske.” Elevinterviewene rummer en række skildringer af udskolingslærere, der går op i deres fag, men overlader det til eleverne selv at arbejde sig frem til en forståelse og en mening med det faglige indhold. Disse skildringer suppleres og nuanceres gennem beskrivelser af lærere, der fremhæves positivt, netop fordi de ifølge eleverne går op i at forklare en opgave eller et fagligt indhold så grundigt, at eleverne selv bliver optaget af det faglige arbejde. Nedenfor er et udpluk af elevcitater, der illustrerer elevernes glæde ved at have lærere, der er i stand til at engagere eleverne gennem tydelige rammer og god formidling:



Alle kender ligesom Leif. Jeg tror bare, at man har respekt for ham, fordi han er sådan en god lærer. Jeg synes, at hans undervisning var rigtig god også. [...] Den er meget struktureret. Vi skal nå det. Det kan godt være, at han ikke altid når det, men der er bare, det er egentlig meget de samme øvelser, men man ved ligesom, hvad skal jeg opnå ved det her. Hvor i engelsk, der ved jeg aldrig, hvad skal jeg. Jeg ved ikke, hvad jeg får ud af at vide noget om det der The First American.

Elev

Jeg kan godt lide vores biologi- og geografilærere, fordi han laver det så meget klart, hvad vi skal. Man ved altid, hvad man skal i gang med, så man er aldrig i tvivl om, hvad for nogle opgaver man skal lave.

Elev

Jeg kan også godt lide Lotte, vores engelsklærer, hun er god til at få os med. Så kommer hun ind og siger, hvad vi skal lave.

Elev

+Thor går op i historie, og han fortæller, så man virkelig kan huske ting. Vores geografilærer igen, han er virkelig også klog på geografi, virkelig meget, men han er vildt dårlig til at formulere det. Han snakker måske lige så meget som Thor, men man forstår en tredjedel.

Elev

Fordi Anders interesserer sig for os og er god til at forklare, vil jeg hellere have ti Anderser og sidde i en kælder [end at have en ny skole og lærere, der er mindre gode til at forklare].

Elev

Samlet set giver elevinterviewene anledning til at konkludere, at eleverne oplever, at udskolingen markerer et skift fra mellemtrinnet. De oplever, at de har fået et større ansvar for selv at følge med i undervisningen. Eleverne har delte holdninger til dette ansvar. Mens nogle elever er glade for at få lov til at gå hurtigt i gang med en opgave og slippe for at vente på en fælles gennemgang, udtrykker andre elever, at de bekymrer sig for, at de bliver hægtet af bestemte fag, fordi lærerne lader dem køre for meget selv. Her står man ifølge eleverne i et dilemma. Man kan gøre opmærksom på, at der er noget, man ikke forstår, men hvis læreren gentager sin forklaring eller lægger op til, at man selv skal finde svaret, kan man ifølge eleverne føle sig "dum" og bekymre sig for, at man udstiller sig på en måde, der virker negativt ind på standpunktskaraktererne. Uanset elevernes forudsætninger og præferencer for at "køre selv" tegner elevinterviewene et billede af, at eleverne ser den gode udskolingslærer som en lærer, der ikke kun interesserer sig for sit fag, men også interesserer sig for at formidle et fagligt indhold, så det bliver forståeligt og vedkommende for eleverne.

Lærerperspektiv 1: Udskolingselever lærer mest af at stå på egne ben

I afsnit 4.1 så vi, hvordan den dominerende opfattelse blandt de deltagende lærere er, at udskolingen er kendetegnet ved, at eleverne kan stå på egne ben. Vender vi nu tilbage til disse lærere, bemærker vi, at det også er en dominerende opfattelse, at eleverne skal arbejde selvstændigt og "køre mere selv". Dette begrundes ud fra en tanke eller et dannelsesperspektiv om, at elever lærer mest, når de selv bliver "kastet ud i det", og når læreren ikke "curler" og "tygger alting igennem" for dem.

Lærernes antagelse om, at udskolingselever lærer mest, når de bliver "kastet ud i det", begrundes bl.a. med, at eleverne skal forberedes til de afsluttende prøver, hvor de skal kunne læse en opgave og besvare en række opgaver uden at få hjælp (jf. afsnit 3.2), ligesom eleverne skal trænes i de arbejdsformer, de vil møde på ungdomsuddannelserne. Her skal de fx kunne lytte til en faglig gennemgang uden at miste koncentrationen, og de skal kunne følge en opgave til dørs. Nogle af lærerne påpeger desuden, at erhvervslivet efterspørger medarbejdere, der kan tænke og træffe beslutninger selv, og det skal man medtænke i sin undervisning. Dette perspektiv udtrykker en lærer her:



Jeg laver meget åbne opgaver, og jeg lader eleverne være i frustrationen. Også så de er lige ved at græde over det nogle gange, fordi det er der, de lærer. [...] Det der med at servere det hele for dem, og det er synd for lille dig, og nu skal du også høre. Det er jeg ikke så meget tilhænger af, for det er ikke det, der er brug for i erhvervslivet. De skal selv kunne søge viden og selv kunne sætte sig ind i de ting, de søger. [...] Det er dét, der er hele uddannelsessystemets opgave i mine øjne. Det er der for mange, der ikke kan, når de kommer ud.

Blandt nogle af lærerne sporer vi imidlertid en ambivalens, hvad angår forventningerne til de ældste elevers selvstændighed. På den ene side fremhæver de, at det er vigtigt, at man som lærer holder fast i, at de ældste elever skal kunne fokusere i længere tid ad gangen, herunder koncentrere sig om en lang gennemgang og selv sætte sig ind i en opgaveformulering. På den anden side må man ikke tage de ældste elevers koncentration og opmærksomhed så meget for givet, at man fx "snakker på dem" og overser, at de falder fra. En lærer understreger, at denne risiko er til stede i udskolingen, netop fordi eleverne har nået en alder, hvor man som lærer kan tænke, at de kan sidde stille og lytte til et fagligt indhold, som læreren selv finder vigtigt og interessant:



Jeg tror faktisk tit, at man kan komme til [at snakke] i de store klasser. Sådan komme til at snaaakke... Der er nogle udskolingslærere, der kommer til at snakke i helt vildt lang tid. Eleverne er store og kan godt lytte, men der er jo ikke nogen, der synes, at det er fedt...

Den ambivalens eller tvivl om, hvad det betyder for en undervisningspraksis, at eleverne er blevet ældre, træder i enkelte lærerinterviews frem som en eksplicit kritik af udskolingen. Nogle af de deltagende lærere kritiserer netop udskolingen for at være præget af kultur, hvor man som lærer overlader det til eleverne selv at gøre det faglige indhold begribeligt, håndterbart og meningsfuldt. Dette perspektiv udfoldes i nedenstående afsnit.

Lærerperspektiv 2: Udskolingselever overlades for meget til sig selv

I dette afsnit retter vi opmærksomheden mod lærere, der sætter spørgsmålstejn ved, hvor modne og selvkvørende eleverne i udskolingen egentlig er. Disse lærere forholder sig kritisk til, hvad de betegner som en dominerende fortælling om, at man kan lade udskolingselever arbejde selvstændigt og på egen hånd, fordi de er blevet ældre. En af de deltagende lærere udtrykker det på følgende vis:



Der ligger en forventning i udskolingen om, at eleverne kan selv, når de går i 7.-8. klasse. Vi ved godt, at de er lidt i puberteten, vi ved godt, at de er lidt optagede af deres konfirmation. Men de er jo blevet ældre, så derfor kan de, siger vi så. Det er som om, vi glemmer, at fritidskulturen og resten af samfundet også har ændret sig med nogle større og større friheder til det enkelte menneske, og at kompleksiteten samtidig er øget. Det er ikke et problem, at kompleksiteten er øget. Men det er en udfordring, vi skal tage med ind i den måde, vi laver læring med eleverne på. Den kræver mere stilladsering. For stilladsering betyder jo ikke, at det er kæft, trit og retning. Det betyder, at du kan selv ude i den anden ende. [Stilladsering] er vi ikke særlig gode til i udskolingen. Det skulle vi gøre mere end nogen sinde, og det får vi slet ikke italesat nok.

De lærere, der sætter spørgsmålstejn ved, hvor meget udskolingslæreren skal overlade det til eleverne at arbejde selvstændigt med mindre didaktisk støtte, beskriver sig selv som værende på kant med en gængs udskolingskultur. De fortæller, at de ofte er uenige med deres kolleger om, hvordan man skal gribe undervisningsopgaven an. Uenigheden handler ifølge disse lærere om, hvor meget man bør stilladsere undervisningen i udskolingen, og her synes der at være tale om en akilleshæl, der ifølge lærerne er vanskelig at adressere i teamsamarbejdet. To lærere fortæller:



[Vores] uenigheder handler om, hvor meget man skal stilladsere eleverne. Hvor meget skal de lære af egne fejl? Hvor meget skal de – som jeg ser det – overlades til sig selv? Og hvor meget skal vi stilladsere? De lærere, som gerne vil have den meget store frihed og meget store elev-medbestemmelse og selvstyring, de anklager andre, som gerne vil have noget mere målsætning, rammesætning, stilladsring, for, at det bliver den sorte skole, og at vi vender tilbage til noget fra gamle dage.

Jeg tror lidt, nogle lærere kan bruge [udskolingen] som sovepude og sige: 'Jamen, de er store nok, så jeg kan bare sige: Så mødes vi her, så gør vi det, I skal selvforvalte.' Men eleverne gør det ikke, for de kan ikke. Og jeg vil sige, det kan godt være, at de kan noget, men de kunne lære 50 % mere, måske, hvis læreren havde gjort sig den ulejlighed at stilladsere, enten fagfagligt eller rammemæssigt.

På tværs af de lektioner, vi har observeret, hæfter vi os ved, at de lærere, der understreger, at det er vigtigt at stilladsere og rammesætte undervisningen i udskolingen, praktiserer en undervisning, der på væsentlige punkter adskiller sig fra den øvrige undervisning, vi har observeret. I interviewene hører vi, at lærerne har gjort sig en række didaktiske overvejelser over sammenhængen mellem undervisningens mål, indhold og aktiviteter, og de understreger, at eleverne ikke lærer nok, hvis de overlades til de didaktiske læremidler. I observationerne lægger vi mærke til, at lærerne både gør det tydeligt, hvad eleverne skal lære, og at deres instruktioner rummer eksempler på og demonstrationer af, hvordan eleverne skal gribe en given opgave an. Vi ser fx, hvordan en historielærer i 7. klasse indleder en lektion om trekantshandel med en tydelig instruktion og demonstration af, hvordan eleverne skal gribe opgaverne an, og vi hører hans efterfølgende betragtninger om, hvorfor han ikke overlader instruktionen til læremidlerne, men i stedet bestræber sig på at understøtte elevernes læring gennem tydelige mål, klare instruktioner og demonstrationer samt spørgsmål, der løbende inviterer til fælles undren:



Lærerrollen er helt afgørende for elevernes læring. Man kan ikke sidde og køre forløb af [fra de didaktiske læremidler]. Man skal aldrig ukritisk tage læringsportalen, for så får læreren aldrig ejerskab til sin egen undervisning. Så følger man det, som en anden har sat op. Jeg går tit derud [på portalen], men det indhold og de aktiviteter, eleverne skal arbejde med, har først været inde og vende i min mølle. Det betyder, at jeg har været inde og reflektere meget over det først. Ellers kunne jeg jo gøre det, som læreren gjorde for 20 år siden: 'Vi slår op på side 8'. Og så kører man bare som en maskine, for man har læst den her bog fem gange med fem klasser, man kan den udenad. Men så er der jo ikke det der helt afgørende engagement, og det, jeg forstår ved lærerens autenticitet, nemlig at læreren har et ejerskab til sin undervisning. Og det mærker eleverne. Hvis jeg ikke engagerer mig [...], så er jeg solgt. Så regner de mig ikke for noget. De kan høre, at jeg bare står og lirer noget af, og at jeg lige går ud og drikker kaffe om et øjeblik. Så jeg skal ville noget med det, jeg kommer med, det er helt afgørende."

Ser vi på tværs af den undervisning, vi har observeret, ser vi, at nogle lærere tydeliggør, hvad der skal foregå i en lektion, ved at notere en dagsorden på tavlen. Vi ser fx også en lærer, der sætter et forløb på pause, da det går op for hende, at eleverne har vanskeligt ved at arbejde med de statistik-opgaver, der fremgår af de didaktiske læremidler. Det nytter ikke, som læreren udtrykker det, at lade eleverne arbejde videre på egen hånd, når hun kan se, at de er forvirrede. Så må man stoppe op og finde ud af, hvad der er på spil: "Er eleverne forvirrede, fordi de ikke kan finde ud af at bruge Google Sheets, eller afspejler deres forvirring, at de ikke har styr på matematikfaglige begreber som summeret hyppighed, frekvens e.l.?"

Helt overordnet sporer vi imidlertid en central forskel i de deltagende lærernes tilgang til undervisningen. De lærere, der primært abonnerer på den opfattelse, at udskolings elever lærer mest af at stå på egne ben, synes at se et potentiale i at lade eleverne arbejde med selv at sætte sig ind i et

fagligt indhold. Dette ud fra en antagelse om, at eleverne lærer mest, når de, som en lærer udtrykker det, selv får lov til at "bakse". De lærere, der forholder sig kritisk til, hvad de betegner som en dominerende fortælling om, at udskolings elever kan og skal arbejde mere selvhjulpent og på egen hånd, understreger, at god undervisning for dem forudsætter, at man som lærer har tænkt sin undervisning grundigt igennem på forhånd og gjort det tydeligt for eleverne, både hvad de skal lære, og hvordan de skal arbejde. Herved har man ifølge disse lærere bedre forudsætninger for at holde øje med eleverne og understøtte dem, hvis de "falder ud". To lærere forklarer:



Jeg prøver hele tiden at have overskud i min undervisningssituation, og det kræver, at jeg er godt forberedt, og det kræver, at jeg har styr på min egen faglige viden, som jeg prøver at sende ud over kanten. At jeg har tænkt min organisering igennem inden. For så kan jeg også se, hvis der sker noget. Hvis en elev falder ud. Og det kan man jo ikke altid se, men jo mere jeg er ovenpå, inden jeg træder ind i lokalet, jo mere er jeg også ovenpå i min opmærksomhed på dem [...] Der er rigtig mange ting, de skal lære, som de ikke kan læse sig til, fx forstå begreber. Derfor indeholder de sætninger, jeg skriver ned indledningsvist, allerede nogle nøgleord, som jeg forklarer, og så står nøgleordet bagefter (i teksten). Og så samler jeg op undervejs for at få den der klassesamtale. Og i stedet for bare at gentage det, der står på papiret, så prøver jeg faktisk at løfte den viden, de har fået, op på et nyt niveau.

Udskolingslærer (kulturfag)



Hvis man nu skal ud i forløb om Op Art på Louisiana, så har jeg [kolleger], der tænker, at så er den dag booket, og det var det. Og så må de [eleverne] få det ud af det, de kan. Men jeg synes, at man skylder børnene at have noget at sætte deres fødder på, og ikke bare sådan sende dem ud, og så kan det gå, som det går. Fordi det er jo ikke en fest at tage på tur. Men det der med, at man har forberedt dem: Jeg kan se, at de bliver glade. De kan genkende noget, jeg har fortalt. Og så markerer de sig, og de holder sig til. [Det] er en lærers pligt at stilladsere. Det er min pligt over for dem. Hvor mangler I håndtag? Og når man så sidder der, og det er virkelig svært, så siger jeg: Det kan godt være, at man falder af, men så sidder man og lurpasser, til han [oplægsholderen] kommer med et nyt slide. Så hopper I på igen. Der er ikke noget, der hedder: Nå, det kan jeg ikke. Jo, det kan du! Du bliver bare ved, og så ser du, hvor du kan hoppe på. Så har du din chance. Det sætter jeg ord på mange gange igennem udskolingsforløbet.

Udskolingslærer (matematik)

Begge citerede lærere understreger, at det understøtter elevernes læring, når læreren selv er velforberedt, og det indbefatter blandt andet, at læreren har gjort sig en række overvejelser om, hvordan han eller hun kan stilladsere undervisningen, så eleverne får noget, de kan "sætte deres fødder på". God undervisning i udskolingen handler for disse lærere om, at man, som de hver især udtrykker det, forsøger at "skære bøvet fra" og "fjerne den unødige støj", der kan stå i vejen for, at eleverne kan fokusere på det, de skal. Her taler de to lærere om to pointer, de ser som nært beslægtede. De taler for det første om, at de, gennem en velforberedt og stilladseret undervisning, prøver at komme eventuelle erkendelsesmæssige forstyrrelser i forkøbet. Her henviser de til, at de – blandt andet gennem stilladsring og tydelige strukturer – må gøre det faglige indhold begribeligt, håndterbart og meningsfuldt for eleverne, dvs. foretage en intern didaktisering af læremidlerne, jf. Jensen og Østergaard-Olsen (2017) (se tekstboks i afsnit 3.1.2).

Diskussionen om, hvad det betyder for undervisningen, at eleverne er blevet ældre, rejser ikke alene spørgsmål om, hvor meget udskolingslæreren skal didaktisere og stilladsere undervisningen. Den rejser også et spørgsmål om, hvad der kendetegner en god lærer-elev-relation. Dette spørgsmål er i fokus i nedenstående afsnit.

4.2.2 Diskussion: I hvilken grad skal udskolingslæreren indtage en autoritetsrolle i lærer-elev-relationer?

Der sker en forskydning i rolle- og ansvarsfordelingen, når eleverne starter i udskolingen. Sådan lyder det fra undersøgelsens lærere og elever, der udtrykker enighed om, at udskolingslærerne typisk giver eleverne plads til at agere mere voksent og ansvarsbevidst.

I dette afsnit retter vi indledningsvis blikket mod eleverne, der samlet set fortæller, at den gode udskolingslærer mestrer en vigtig balancegang. En god lærer er ifølge eleverne en lærer, der anerkender, at eleverne er blevet ældre og mere modne, men en god lærer overlader ikke ansvaret for læringsmiljøet og klassekulturen til eleverne. Herfra vender vi blikket mod lærernes perspektiver, der vidner om to væsentlige forskellige forståelser af, hvad det vil sige at etablere gode lærer-elev-relationer i udskolingen. Først præsenterer vi, hvad vi betegner som en dominerende fortælling om, at udskolingselevernes alder og modenhed lægger op til, at man etablerer mere jævnbyrdige og autoritetsfri lærer-elev-relationer. Herfra præsenterer vi en bekymring, der udtrykkes af lærere, der bemærker, at uklare lærer-elev-relationer kan have en negativ betydning for undervisningen og læringsmiljøet.

Elever: Den gode udskolingslærer viser tillid, men tager ansvar for undervisningen og relationerne

I elevinterviewene går det igen, at der er en sammenhæng mellem det gode fag og den gode lærer. Når man kan lide et fag, hænger det ifølge eleverne typisk sammen med, at man har en god lærer, og modsat, har man en god lærer, kan man typisk også lide faget.

En god udskolingslærer er ifølge eleverne ikke alene en lærer, der har styr på sit fag. En god lærer er (jf. afsnit 4.2.1) også en lærer, der kan skabe struktur i undervisningen og forklare et fagligt indhold, så man kan forstå det. Endelig er en god lærer én, der interesserer sig for eleverne, både fagligt og personligt: Det er netop en lærer, der smiler og hilser på gangene og kan huske, hvad man har fortalt vedkommende tidligere på året. Det er en lærer, der ifølge eleverne ikke er sur, inden han eller hun træder ind i klasselokalet, men en lærer, man kan snakke med, og en lærer, der har ambitioner på ens vegne.

Den gode udskolingslærer står ifølge eleverne i modsætning til to lærertyper, de forbinder med deres overgang til udskolingen: Udskolingslæreren, der går op i sit fag, men ikke i eleverne (se afsnit 4.2.1) og udskolingslæreren, der vil være ”ung med de unge” og ”ven med eleverne”. Udskolingslæreren, der vil være ven med eleverne, er ifølge eleverne kendetegnet ved at bevæge sig for tæt ind på elevernes privatliv, og netop fordi læreren er voksen og ikke en ven, kan dette opleves som akavet og grænseoverskridende. Mens eleverne lægger vægt på, at deres lærere interesserer sig for dem, både fagligt og personligt, går det igen i elevinterviewene, at en lærer skal være en tydelig og professionel voksen, der ikke er bange for at skære igennem, når det er nødvendigt. Nedenstående passager fra interview med elever fra henholdsvis 7. og 9. klasse illustrerer, at udskolingslærere ifølge eleverne skal mestre en vigtig balancegang. I interviewet med elever fra 7. klasse understreger eleverne, at det er vigtigt, at en lærer er god at snakke med, men det er lige så vigtigt, at læreren tager sit ansvar alvorligt og holder fast i sin lærerrolle:



Carl: Jeg føler lidt, at det er en meget flydende undervisning i 7. klasse. Jeg synes, at i vores klasse, der er der ligesom ikke den samme struktur som inde i W-klassen. Vi snakker hele tiden, og det bliver meget sådan... Vi har en meget ung lærer, Mathilde.

Ida: Meget barnlig. Hun er meget, sådan, åben, når vi snakker om en ting.

Emilie: Hun er meget deep.

Ida: Meget sådan, ”Vi er unge”. Hun er ung-med-de-unge-agtig.

Interviewer: Ung med de unge?

Emilie: Ung-med-de-unge, altså, hun tror, at vi alle sammen er unge, og at vi skal snakke åbent omkring alt muligt: ”Åh, jeg er stadig ung, jeg kan være sammen med jer”, som om... Det bliver lidt det der venneagtige... Det bliver sådan lidt ... Hun spørger, om vi har kærester, og det er fint nok [griner], men der er bare lidt for meget åbenhed på et ungt plan. Det er os, der er unge! Det er ikke dig som lærer!

Ida: Jeg synes for eksempel med Bodil [anden lærer i klassen]... Der synes jeg, at det er lidt noget andet. Hun er god at snakke med. For det kommer an på, hvilken måde læreren gør det på. For eksempel Mathilde og Bodil gør det på to forskellige måder. Jeg kan meget bedre lide Bodil, for hun prøver ikke at være vores ven på 18 år.

Carl: De skal ikke være venner med eleverne. Man kan godt have et godt forhold til dem, men man kan ikke være venner med sine lærere, for så føler man, at man er på samme plan. Man skal jo også have nogen at se op til.

I et interview med elever fra 9. A diskuterer eleverne tilsvarende den balancegang, de vurderer, at en god udskolingslærer skal mestre: En god lærer er en man kan snakke med, også om personlige ting, men en god lærer skal samtidig tage ansvar for klassekulturen og læringsmiljøet:



Bjørn: Jeg synes, Marcus [lærer] er en fed person. Jeg synes bare, at han er for meget en ven end en lærer, på en måde. Jo han er sjov, jo han kan godt tage en joke. Han siger ofte en lang joke i timen, gerne flere. Jeg synes desværre, at det er for venneagtigt, og det er ikke læreragtigt og ikke så professionelt på den måde.

Isabella: Jeg har det lidt sådan blandet, både med, at det er vigtigt, at det er lærerdelen der styrer det, men jeg synes også, at det er rigtig vigtigt, at du ikke har en lærer, hvor du tænker: ”Hold nu mund, jeg kan ikke lide dig, for du behandler os som små børn”. Sådan at... det er vigtigt, at din lærer er din lærer, men jeg synes ikke, det er lige så vigtigt, at personen er din ven, men det er også en stor del af, at du skal kunne snakke med din lærer, også i forhold til, hvis du har problemer. At det er ikke bare sådan, hjælper du mig lige med det her matematikstykke? Men også, hjælp mig lige med noget socialt, ting i livet.

Mohammad: Sådan som jeg ser på en god lærer, er, at han kan godt være, sådan der, stille og rolig, men når han kan se, at det er ved at koge over med klassen, der bare ikke laver noget overhovedet, så skal han gribe ind og sige: Nu tager I jer lige sammen og begynder på at lave det her. Jeg synes, Marcus er god til at være en ven... men nogle gange er han lidt mere en ven end en lærer.

Bjørn [henvendt til Mohammad]: Der er bare en ekstra ting. En god lærer er en, der kan finde ud af at sætte eleverne i respekt over for hinanden. På den måde, at når du har rakt hånden op, og du har ventet, så er det ikke en anden elev, der skal begynde at snakke undervejs, når du taler. Britta [tysklærer] prøver virkelig at sætte den, der gerne vil tale, i respekt. Og det synes jeg, er en meget vigtig ting, at en lærer kan finde ud af. At man skal lære at give elever ordet, så de andre ikke snakker, eller læreren selv snakker over. Det havde vi også en lærer, han var rigtig dårlig til at lade os snakke, når han havde givet os ordet. Han blev ved med at snakke hen over os.

Samlet set lægger eleverne vægt på, at den gode udskolingslærer relaterer til eleverne som en professionel lærer, og det indebærer, at læreren mestrer en vigtig balancegang:

- Læreren skal (jf. afsnit 4.2.1) ikke alene være optaget af sit fag, men også være optaget af at gøre faget begribeligt og meningsfuldt for eleverne.

- Læreren skal udvise interesse for eleverne, fagligt og socialt, men skal ikke være ven med eleverne.
- Læreren skal udvise tillid til, at eleverne i udskolingen kan opføre sig ansvarligt og modent, men læreren skal samtidig ikke overlade ansvaret for læringsmiljøet og klassekulturen til eleverne.

Ved første øjekast fremstår udskolingslæreren, der går op i sit fag, og udskolingslæreren, der vil være ven med eleverne, som lærere, der arbejder ud fra modsatrettede tilgange til eleverne. I den ene tilgang har læreren ifølge eleverne svært ved at huske elevernes navne. I den anden tilgang bevæger lærerne sig for tæt ind på eleverne. De to lærertyper synes dog at have det til fælles, at de begge lægger op til en forskydning i ansvars- og rollefordelingen, når eleverne bliver ældre og mere modne. Hvor den gode udskolingslærer ifølge eleverne er kendetegnet ved at påtage sig ansvaret for det faglige og sociale miljø i klassen, er de førnævnte lærertyper begge kendetegnet ved, at de i højere grad overlader det til eleverne at hægte sig på faget og etablere et godt læringsmiljø.

Lærere har delte holdninger til udskolingens lærer-elev-relationer

Interviewene med lærerne vidner om, at de ligesom eleverne oplever, at udskolingen markerer en forskydning i ansvars- og rollefordelingen mellem lærer og elever. Holdningerne til denne forskydning er imidlertid delte. Som vi konstaterede i afsnit 4.1, sætter nogle af de interviewede lærere pris på at undervise i udskolingen, fordi de er fritaget fra den form for adfærdsregulering og småbørns-pædagogik, de forbinder med arbejdet på mellemtrinnet. De sætter samtidig pris på de mere "voksne" elever, som man kan være "i øjenhøjde" med.

Blandt nogle af lærerne sættes der imidlertid spørgsmålstejn ved, om lærer-elev-relationerne i udskolingen er blevet for udflydende og for autoritetsfri. Disse lærere sætter spørgsmålstejn ved, hvor modne og reflekterede eleverne i udskolingen egentlig er, og de rejser en kritik mod udskolingslærere, der lægger op til, at udskolingseleverne skal tage et ansvar, som de ikke er klar til at tage. To lærere forklarer:



[Der sker tit et skift i lærerrollen i udskolingen], og det er lidt synd. Jeg har undervist i 1. klasse [...], og der er så meget af pædagogikken, du kan tage direkte videre. At tro, at fordi man går i 7. klasse, så kan man som lærer bare være lidt mere i øjenhøjde... jo, det er man på mange måder, men man bliver stadig nødt til at vise, at det er mig, der bestemmer. Og de bliver trygge med faste rammer. Det tror jeg, er en af grundene til, at den her gruppe er så tryk. Fordi de kender rammerne... Jeg er altid helt tydelig om rammerne. Ikke at vi altid er enige. Og de kan også få indsigelsesret. Det lytter jeg så til. Men hvis der er noget, jeg ikke synes, jeg skal lytte til, så er det bare sådan, det er. Det har de jo lært. Og så bliver de trygge, og så er der faktisk ikke mere med dem. De ved, at regler er regler. Hvor det for andre faktisk får kørt ud ad nogle tangenter, hvor det slet ikke skulle køre. Det gør de ikke her, fordi de ved, at når jeg siger noget, så mener jeg det.

Udskolingselever er så meget under ombygning og skal faktisk nogle gange behandles, som om de går i 2. klasse. Man begår fejl som lærer, hvis ikke man anerkender det. Fordi de bliver forvirrede, og så begynder de... Så kan de ikke mærke grænserne. Der er rigtig mange børn, for hvem livet er et stort kaos – derhjemme og i fritiden – og hvor de skal styre selv. Samtidig er det, de skal forholde sig til, meget komplekst. Der er flere læringskrav end nogensinde i alle fag, og det valg, de skal træffe ift. ungdomsuddannelse, er også mangfoldigt. Vi har en kompleksitet for de her unge, der er større end nogensinde. Og faktisk oplever jeg, at flere og flere bliver overladt til sig selv, når de skal finde ud af det. Derfor synes jeg, at læringsfællesskaber, hvor vi er rollemodeller for hinanden, hvor vi spejler tanker og holdninger i et socialt fællesskab for at finde ud af, hvem jeg er, og hvor jeg skal hen, er vigtigere end nogensinde.

De lærere, der understreger vigtigheden af, at udskolingslæreren indgår i en tydelig autoritetsrelation til eleverne, forholder sig kritisk til, hvad de betegner som en dominerende udskolingskultur, hvor grænserne for, hvem der bestemmer, er lidt mere udflydende. Udflydende grænser og mangel på normer kan ifølge disse lærere betyde, at eleverne ikke får den støtte, de har brug for.

Lærerne indvender for det første, at udskolings autoritetsfri og tillidsbaserede relationer kan give anledning til, at elever i vanskeligheder får lov til at ”ryge ud ad en tangent”. En lærer forklarer, at man særligt kan komme til at gøre disse elever en bjørnetjeneste, når man – i den bedste mening – vælger at ”glemme alt om i går” og anerkende det positive i stedet for at skride til handling på baggrund af bekymrende adfærd:



Som lærere er vores tilgang, at selvom eleverne fuckede op i går, så starter vi på en frisk i dag og glemmer alt om i går. Vi prøver at starte forfra hver dag. Det ligger meget grundlæggende i os i forhold til vores elever. Det betyder nogle gange, at vi æder ting, vi ikke skulle æde. Ting der gør, at nogle elever kører mere og mere ud af et sidespor, bliver ekstreme og forsvinder i lang tid ad gangen – uden at vi reagerer. Det kan være svært nogle gange at se det, fordi vi ønsker at have fokus på det positive. På den måde bliver vi vores egen værste fjende. Du sidder og ser på en elev, der er midt i én lang glidebane, det er svært for en lærer.

Lærerne lægger for det andet vægt på, at det er i alle elevers interesse, at udskolingslærerne indgår i en tydelig autoritetsrelation til eleverne. En tydelig lærer-elev-relation hjælper ifølge disse lærere eleverne med at sætte retning og rammer for, hvilken rolle eleverne skal indtage i skolen. Netop i den sammenhæng understreger lærerne, i tråd med eleverne, at en lærer ikke er ven med eleverne. Når man, som en lærer udtrykker det, er ”bonkammerat” med eleverne, kan man ikke indtage sin lærerrolle. Når man ikke indtager sin lærerrolle, begynder eleverne at sætte dagsordenen, og det går ifølge lærerne ud over undervisningen og læringsmiljøet. For at etablere et godt læringsmiljø må man ifølge lærere, der problematiserer udskolings autoritetsfri lærer-elev-relationer, arbejde på at etablere normer, der bevirker, at adfærd og klassekultur ikke skal forhandles hver dag. En lærer fortæller, at hun oplever, at hendes systematiske arbejde med at opbygge en god klassekultur har båret frugt i undervisningen:



Jeg behøver ikke at sige tingene særlig højt. De ved, at de skal høre efter [...] Det er noget med at få de der normer lagt ind. Fordi når man fungerer med sine normer og i sine grupper, så kan man lære. Fungerer man ikke med det, så bruger man al energien på nogle intriger, eller hvad det måtte være. Og det skal de ikke bruge energi på, når de er i klasserummet.

Ved at installere normer frigives der ifølge denne lærer ressourcer, både hos elever og lærere. Samlet set vurderer de lærere, der problematiserer udskolings autoritetsfri lærer-elev-relationer, at det er vigtigt for udskolings elevernes læring og trivsel, at læreren indtager en tydelig lærerrolle: Eleverne har brug for tydelige strukturer og tydelige forventninger, og de har brug for, at læreren påtager sig arbejdet med at etablere et godt læringsmiljø. Lærerne, der udtrykker denne opfattelse, taler og agerer desuden ud fra en forståelse af, at der er en tæt kobling mellem det faglige og det sociale arbejde i udskolingen. Her sporer vi en central uenighed, som vi skal se nærmere på i afsnit 4.2.3.

4.2.3 Udskolingen og den didaktiske trekant

Som de forrige afsnit vidner om, rummer interviewene med lærere to forklaringer på, at det er attraktivt at undervise i udskolingen: Man kan fordybe sig i et spændende fagligt indhold, og man kan etablere relationer til de elever, der ifølge lærerne er kendetegnet ved at være mere modne, selvkørende og ansvarsbevidste end eleverne på de yngste klassetrin.

I lærerinterviewene identificerer vi imidlertid også en tredje begrundelse for, hvorfor det er attraktivt at undervise i udskolingen: At man som lærer kan gøre de ældste elever nysgerrige på et fagligt indhold og ad den vej stimulere dem til at gøre sig store refleksioner og erkendelser. Fx henviser en lærer til en situation, der opstod i løbet af en historiektion, hvor eleverne arbejdede med trekantshandel:



Det er en kæmpe gave at se, hvordan refleksionsniveauet pludselig løfter sig op i udskolingen. Og jeg ser dem tænke ret store, dybe tanker, og nogle gange er de helt ubevidste om, at de faktisk når op i et ekstremt højt metaniveau. Den pige i historieundervisningen i dag, der siger: 'Hvis man nu 100 år tidligere i Danmark havde fundet ud af, at man kunne udvinde sukker af sukkerroer, så kan det være, at vi ikke havde haft slaveri!' Det synes jeg er en ret vild tanke, at et barn i 7. klasse kan nå frem til det. Der sidder jo i alle folkeskoler ekstremt velbegavede børn, som man kan løfte helt vildt. Og det kan man altså først, når man kommer op i det her alderstrin.

Denne lærer henviser altså til, at udskolings eleverne har nået en alder, hvor de er i stand til at reflektere på et højere plan, og hvis man som lærer kan fange deres nysgerrighed på et fagligt spørgsmål, kan man "løfte dem helt vildt". Samme lærer understreger imidlertid, at man som lærer ikke kan tage for givet, at elevernes refleksioner opstår af sig selv. For selvom eleverne er ældre, er de også teenagere og ikke altid optaget af skole eller fag. Man må som lærer forsøge at fange elevernes interesse ved at forberede undervisningen grundigt og ved at indtage rollen som en tydelig voksen, der insisterer på, at eleverne får et maksimalt udbytte af undervisningen. Det betyder ifølge læreren, at man må tilrettelægge en undervisning, der tvinger eleverne ud i situationer, de som udgangspunkt ikke interesserer sig for, men som de i sidste ende finder værdifulde og vedkommende:



I overbygningen er der andre ting, der bliver centrale for dem, og de er så centrale, at de overskygger alt andet. Det tror jeg ikke bare, vi kan motivere os ud af. Jeg tror, vi skal stilladsere os rigtig meget ud af det, sådan at de bliver tvunget ud i situationer, hvor de mærker, at det var faktisk fedt at gøre det her sammen med de andre. Jeg gad ikke, men læreren sagde, jeg skulle, og jeg opdagede bagefter, at det var godt. [...] Hvis vi skal have skabt motivation igen, så handler det om, at jeg som rollemodel skal ind og opføre mig på en måde, der gør, at de synes, at læring er spændende. Jeg tror i højere grad på en ydre stilladsring [end på at 'se og mærke og anerkende' hvordan eleverne har det] i en periode, hvor eleverne er så optagede af sig selv og hinanden. At man faktisk presser dem ind i en masse situationer, ikke så det hænger dem ud af halsen, men hvor de hele tiden oplever situationer, hvor de oplever, at læring og arbejdsfællesskaber i skolen er godt.

Fælles for de lærere, der henviser til, at udskolingen er attraktiv, fordi man kan arbejde på at skabe spændende koblinger mellem elever og fag, er, at de forholder sig kritisk til den dominerende fortælling, vi har præsenteret i dette kapitel. De forholder sig skeptisk til antagelser om, at de ældste elever lærer mest af selv at sætte sig ind i et fagligt indhold, og at man skal lade dem "køre meget selv", så de bliver rustet til prøver og livet efter 9. klasse. De understreger modsat vigtigheden af at arbejde systematisk med at gøre det faglige indhold begribeligt, håndterbart og meningsfuldt for eleverne (jf. afsnit 4.2.1), og de pointerer, at det også i udskolingen er vigtigt, at læreren etablerer en tydelig autoritetsrelation til eleverne, hvor man påtager sig ansvaret for en positiv klassekultur og et godt læringsmiljø (jf. afsnit 4.2.2).

Hvor alle de deltagende lærere har samme mål i sigte; nemlig at eleverne lærer så meget som muligt, og at de rustes til folkeskolens prøver, vidner deres forskellige begrundelser for at undervise i udskolingen om, at de arbejder ud fra forskellige overordnede forståelser af, hvordan man bedst understøtter elevernes læring og trivsel. Den ene (dominerende) tilgang hviler på en antagelse om, at udskolings elever lærer mest, når de får lov til selv at koble sig på et fagligt indhold, både fordi de

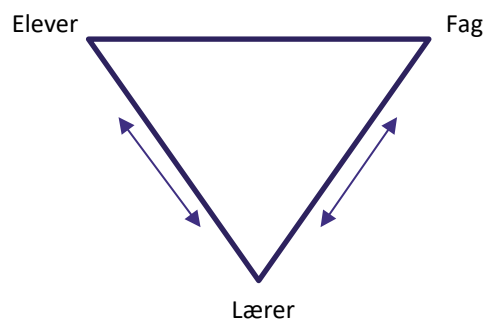
udvikler sig af det, og fordi det forbereder dem til afgangsprøve og ungdomsuddannelse. I denne forståelse er en god lærer først og fremmest en lærer, der er optaget af sit fag og optaget af at etablere mere jævnbyrdige autoritetsrelationer til eleverne. Den anden tilgang hviler på en antagelse om, at udskolingselever lærer mest, når læreren didaktiserer det faglige indhold, eleverne skal arbejde med. Ud fra denne forståelse er en god lærer først og fremmest en lærer, der kerer sig om eleverne *gennem* det arbejde, der ligger i at hjælpe eleverne med at forbinde sig til et fagligt indhold.

De to tilgange til undervisningsopgaven i udskolingen kan grafisk illustreres ved hjælp af den didaktiske trekant, der anskueliggør forbindelserne mellem lærere, elever og fagligt indhold.

Figur 4.1 illustrerer den forståelse af og tilgang til arbejdet i udskolingen, der i rapporten beskrives som den dominerende fortælling. Denne tilgang er kendetegnet ved, at lærerne udtrykker at være passionerede omkring deres fag, som de kan engagere sig i på et højere taksonomisk niveau, når de underviser i udskolingen. Samtidig er tilgangen kendetegnet ved, at lærerne er glade for at undervise de ældste elever, som de oplever at kunne opbygge relationer til på et mere ligeværdigt niveau. Endelig udtrykker lærerne i den dominerende tilgang, at de ikke på samme måde som på mellemtrinnet og i indskolingen oplever et behov for at stilladsere fagets indhold og derved gøre det faglige indhold begribeligt og håndterbart for eleverne.

FIGUR 4.1

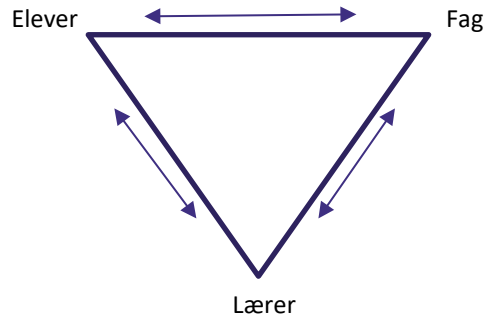
Den dominerende fortælling om det didaktiske og pædagogiske arbejde i udskolingen



Figur 4.2 illustrerer den tilgang, der spores i interviews med lærere, der er skeptiske over for den dominerende fortælling om undervisningsopgaven i udskolingen. Figuren betoner, at læreren i forlængelse af den didaktiske og pædagogiske rolle i indskolingen og på mellemtrinnet fortsat har som sit mål i undervisningen at stimulere og skabe læringsmæssige bindeled, så eleverne kan koble sig til fagene. Det indebærer, at lærerne ser det som deres opgave at stilladsere og didaktisere fagets indhold, så eleverne kan skabe forbindelser til faget.

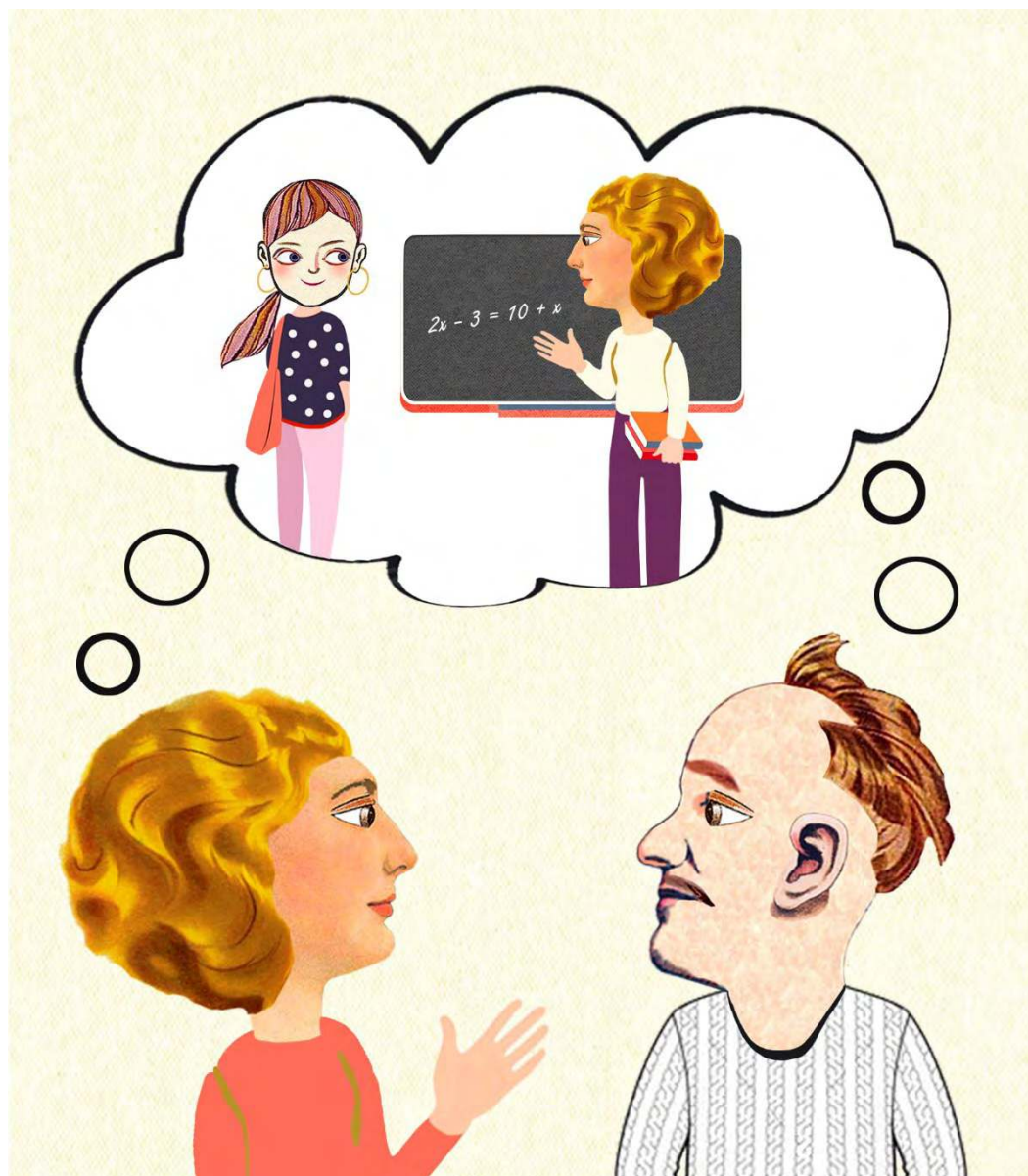
FIGUR 4.2

En anden forståelse af det didaktiske og pædagogiske arbejde i udskolingen



Samlet set vidner lærernes beskrivelser af, hvad de finder attraktivt ved at arbejde med de ældste elever, om, at der hersker to modsatrettede tilgange til, hvordan man varetager undervisningsopgaven i udskolingen. Den ene tilgang rummer en forståelse af, at eleverne lærer mest, når man giver dem mulighed for selv at forstå og løse en opgave. Den anden tilgang hviler på en forståelse af, at eleverne lærer mest, når læreren tydeligt forklarer og didaktiserer det faglige indhold, eleverne skal arbejde med, så det ikke overlades til eleverne selv at skabe forbindelser til faget.

5 Ledelsens involvering nedtones, når undervisningens form og indhold er givet



Denne undersøgelse har ikke alene til formål at kaste lys over, hvordan de deltagende lærere forstår og varetager undervisningsopgaven i udskolingen. Den retter også blikket mod den pædagogiske ledelsesopgave: Hvilken retning sætter lederne for udskolingen, hvilken dialog har de med udskolingslærerne, og hvilke forventninger har de til undervisningen?

I dette kapitel præsenteres den tredje dominerende fortælling, der toner frem af datamaterialet: I udkolingen er undervisnings form og indhold ifølge lærere og ledere i høj grad givet af læremidler og de afsluttende prøver. I dette lys fremstår det som overflødig, at ledelsen forholder sig aktivt til undervisningsopgaven. Kapitlet giver indblik i en fortælling om, at ledelsen både kan og skal have tillid til, at udkolingslærerne løser deres opgaver tilfredsstillende: Læremidler og folkeskolens prøver definerer i store træk, hvad opgaven i udkolingen går ud på, og ledelsesopbakning efterspørges primært i tilfælde, hvor lærere står over for akutte problemstillinger. Kapitlet retter samtidig opmærksomheden mod den balancegang eller dobbelthed, ledere og lærere synes at arbejde med i udkolingen: Udkolingen repræsenterer på den ene side en overgang eller afslutning, der vægter resultater i form af karakter, prøver og UPV. Udkolingen repræsenterer på den anden side tre værdifulde skoleår, der har fokus på elevernes læring og udvikling i bred forstand. Dobbelttheden kommer blandt andet til udtryk i modstridende fortællinger om, hvad der forventes af en god udkolingslærer.

5.1 Lederne skal udvise tillid, men være klar til at træde til

Blandt de interviewede lærere og ledere identificerer vi en dominerende fortælling om, at udkolingen er kendetegnet ved, at lederne blander sig meget lidt i undervisnings tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering: Ledelsen står for rammerne, og lærerne står for indholdet. I dette afsnit retter vi blikket mod ledere og lærere, der bakker op om, at ledelse i udkolingen primært går ud på at udvise tillid til lærernes arbejde. Når ledere forklarer, at de står for rammerne, henviser de til en række konkrete tiltag, fx at de sørger for at ansætte tilstrækkeligt med linjefagsuddannede lærere, opretter linjer og hold, står for vikardækning, tager sig af folkeskolens prøver og tilkalder tolke, socialrådgivere m.v. De taler også om, at de skærmer lærerne og står klar til at træde til, hvis der opstår problemer, fx i forbindelse med elevsager, underretningssager eller forældreklager. Ifølge lederne handler ledelsesopgaven i udkolingen i høj grad om at tage noget af presset fra lærerne, der dermed får tid og ro til at fokusere på undervisningsopgaven. Ledere, der abonnerer på den fortælling, der er i fokus i dette kapitel, blander sig derimod sjældent i undervisnings form og indhold. De deltager typisk på et årligt teammøde, men indtager primært en observerende rolle og overlader de faglige diskussioner til lærerne. Det er der ifølge ledere og lærere en række grunde til. Disse grunde præsenteres nedenfor.

5.1.1 Tre begrundelser for, at ledelsen skal udvise tillid til udkolingslærerne

På tværs af interviewene med ledere og lærere lyder meldingen, at der udvises en høj grad af tillid til udkolingslærerne, og at lærerne sætter stor pris på denne tillid. Nedenstående dialog mellem tre af de interviewede lærere giver indblik i, hvordan nogle af de deltagende lærere sætter lighedstegn mellem at have en god ledelse og en ledelse, der ikke blander sig i lærernes opgavevaretagelse:



Susanne: [Ledelsen blander sig ikke]. De er supergode. Fandeme, det er de sgu! Det er fandeme en god ledelse, vi har!

Per: [Jeg synes heller ikke, de blander sig]. Det har jeg snakket med Henning [pædagogisk leder] om ret specifikt, hvor han siger, at han godt kan sige nogle ting om, hvad han ville tænke, var smart ude i klasserne, men det er os, der står derude, der ved mest. Han er nødt til at erkende, at han ved mindre om, hvad der foregår derude, end vi gør. Det tror jeg, at han er bevidst om.

Pia: Man kan også mærke, at de stoler 100 % på én. Der er ikke noget dér.

Susanne: De er virkelig, virkelig så gode.

Per: Der er selvfølgelig en forventning om, at vi passer vores arbejde. Det tænker jeg ikke, at man behøver at sige direkte.

Pia: Når [eleverne] er her, så er de i vores hænder, og det er vores opgave at sørge for, at de bliver så dygtige som muligt, og at de ikke kommer ud på et sidespor og laver alt muligt, de ikke skal.

Beskrivelsen af, at en god ledelse i høj grad er en ledelse, der ikke blander sig, men som udviser tillid til lærerne, er et velkendt tema i dansk skolelitteratur, og dette tema er ikke et særskilt tema for udskolingen. Interviewene med de deltagende lærere og ledere rummer imidlertid tre begrundelser for, hvorfor det gør sig særligt gældende i udskolingen, at lederne ikke behøver at forholde sig aktivt til undervisningens form og indhold.

Begrundelse 1: Undervisningsopgaven i udskolingen er i vid udstrækning givet på forhånd

Den ene begrundelse for, at lederne i udskolingen ikke skal forholde sig aktivt til undervisningens form og indhold, er, at undervisningen i udskolingen i store træk er defineret på forhånd. Retningen for undervisningen og elevernes progression er ifølge nogle lærere og ledere givet af folkeskolens prøver og det, der betegnes som fagenes pensum. Hele systemet – fx censursystemet og de nationale tests – er ifølge lærere og ledere bygget op på en sådan måde, at det vil være tydeligt, hvis en lærer ikke har berørt det stof, der er opgivet og det faglige indhold, eleverne skal igennem. Den pædagogiske ledelsesopgave, der ligger i at være i løbende og systematisk dialog med lærerne om undervisningen, anses i dette lys som overflødig.

Begrundelse 2: Ledelsen har ikke kompetencer til at kvalificere undervisningen i fagene

Den anden begrundelse for, at ledelsen skal overlade faglige drøftelser til lærerne, knytter sig til en velkendt skolediskussion om ledernes kompetencer til at forholde sig til undervisningens indhold. Både blandt ledere og lærere understreges det, at ledelsen sjældent har kompetencerne til at give kvalificeret sparring eller indgå i en fagdidaktisk dialog med udskolingslærerne. Det handler ifølge lærere og ledere om, at lederne ikke har tilstrækkeligt indblik i det enkelte fags indhold og progression, typisk fordi det er længe siden, de selv har undervist. Når lærere og ledere taler om undervisningen, fx i forbindelse med ledelsens årlige teamsamtale, foregår samtalerne som det, en lærer betegner som ”flyvske snakke”, der understøtter lærerne i en forestilling om, at ledelsen ikke kan bidrage til at kvalificere undervisningen. I interviewene spores en antagelse om, at denne problematik gør sig særligt gældende i udskolingen, fordi undervisningen ifølge lærerne foregår på et mere fagtungt og højere taksonomisk niveau end undervisningen på de tidligere klassetrin. Fra et ledelsesperspektiv bemærkes det – i tråd med de forrige kapitler – at udskolingslærere er kendetegnet ved at være fagligt dygtige og have særlige faglige interesser. Som en leder udtrykker det, udviser udskolingslærerne typisk et særligt engagement, fordi de ”elsker deres fag”. Det skal bemærkes, at nogle af de interviewede lærere, der bakker op om, at ledelsen skal udvise tillid, samtidig fortæller, at de, som en lærer udtrykker det, ”måske godt kunne ønske sig en smule mere interesse for, hvor vi er henne, og hvordan vi arbejder”. Men fordi ledelsen sjældent har de fornødne

kompetencer til at forholde sig til det enkelte fags indhold og didaktik, giver det ifølge disse lærere ikke mening, at ledelsen bruger tid på at forholde sig konkret til den enkelte lærers praksis.

Begrundelse 3: I udskolingen er der sjældent problemer i undervisningen

En tredje begrundelse, der spores i interviewene med såvel lærere og ledere, er, at ledelsen kun involverer sig, når der er problemer, fx når en lærer står over for udfordringer med en urolig klasse eller en elev, der er vanskelig at inkludere. Interviewene med lærere og ledere tegner også på dette punkt et billede af, at udskolingen adskiller sig fra mellemtrin og indskoling. Udskolingen forbindes (jf. kapitel 4) med et fravær af ”inklusionsproblemer”, konfliktløsning og adfærdsregulering. Derfor er der ifølge lærerne sjældent behov for, at ledelsen træder til.

De tre begrundelser for, at ledelsen ikke skal blande sig i undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse, knytter sig tæt til de fortællinger, der er præsenteret i de forrige kapitler: Undervisningsopgaven i udskolingen er ifølge lærere og ledere i vid udstrækning givet eller defineret gennem folkeskolens prøver og gennem læremidlernes indhold og progression (jf. kapitel 3), og derfor er der ikke behov for, at lederne forholder sig aktivt til undervisningen. Eleverne i udskolingen er desuden ældre og mere modne (jf. kapitel 4), og derved er undervisningen ifølge lærerne kendetegnet ved et fravær af de konflikter og det behov for adfærdsregulering, der potentielt kunne kalde på ledelsens aktive involvering.

5.1.2 Lederne forventes at træde til, hvis lærerne har brug for opbakning

Mens der blandt lærere og ledere udtrykkes en klar forventning om, at ledelsen udviser tillid og overlader undervisningsopgaven til lærerne, sporer vi samtidig en klar forventning fra lærerne om, at ledelsen træder til, hvis lærerne har brug for hjælp eller opbakning. Lærerne henviser fx til, at de kan gå til ledelsen, hvis de bekymrer sig om en elev, der virker til at have det svært, og de henviser til, at de kan gå til ledelsen i tilfælde af konflikter med forældre. Ledelsen tegner et tilsvarende billede af, at de har tillid til, at lærerne henvender sig, hvis de står med et problem, fx med forældre, der blander sig i undervisningen eller stiller særlige krav, hvad angår deres barns trivsel eller faglige progression.

Både blandt lærere og ledere bemærkes det, at ledelsens dør står åben, og at det forventes, at man henvender sig til sin leder, hvis man har brug for hjælp. Ledelsesopgaven i udskolingen er i dette lys knyttet til et gensidigt system af tillid. Lederne udviser tillid til, at lærerne har styr på undervisningsopgaven, og lærerne har tillid til, at lederne bakker dem op, hvis de har brug for hjælp. Betydningen af, at ”tilliden går begge veje”, udtrykkes på følgende måde af en af de interviewede lærere:



Jeg vil sige, at vores ledelse har en forventning til, at der er højt fagligt niveau. Vi gør det ud fra det [elevgrundlag], vi har. Vi præsterer det, vi kan. Men hvis vi kommer og siger: Jeg har simpelthen brug for hjælp... Døren er åben til enhver tid, og man kan komme og få hjælp til, hvad det end er. Det har jeg også tillid til, at hvis jeg står lige pludselig [med nogle forældre], så går tilliden begge veje.

Mens lærerne er enige om, at det er vigtigt, at lederne bakker op, når der er brug for det, vidner datamaterialet om, at lærerne i praksis gør sig delte erfaringer på dette punkt, særligt hvad angår krav fra forældre.

Forældrehenvendelser sætter ledere i et krydspres

Mens nogle lærere fortæller, at deres ledere altid står klar, hvis de har brug for opbakning, bemærker andre lærere, at deres leder fx er alt for hurtig til at tage forældrenes parti, også selvom forældrene stiller urimelige krav til læreren og undervisningen. Dette potentielle konflikt punkt går igen i datamaterialet, og både ledere og lærere giver udtryk for, at de oplever, at forældre i udkolingen af og til forholder sig til skolen, som var den et "supermarked", hvor de, som en lærer udtrykker det, "altid forventer, at kunden har ret". En lærer, der henviser til, at hans ledelse har det med at bakke forældrene op, bemærker, at ledelsen bør være bedre til at fortælle forældrene, hvad de kan have indflydelse på, og hvad de ikke kan have indflydelse på:



[Når forældrene blander sig i undervisningen] svarer det jo til at gå ind på en byggeplads og sige til en tømrer: 'Prøv lige at høre her: Den der sav... du holder jo helt forkert på den. Nu skal jeg vise dig, hvordan du gør.' Det gør man jo ikke. Det har jeg ikke noget imod at fortælle forældre. At det er hertil og ikke længere.

Ifølge lederne gør det sig særligt gældende i udkolingen, at forældre bliver optaget af, at deres børn skal have de bedste betingelser for at blive uddannelsesparate og få gode karakterer. Det betyder i nogle tilfælde, at forældre bevæger sig ind på lærernes domæne, og når det sker, er der ifølge lærerne behov for, at lederne markerer, at det er lærerne, der er de professionelle. Fra et ledelsesperspektiv stiller det ledelsen over for det dilemma, at de på den ene side skal signalere over for forældrene, at det er lærerne og ikke forældrene, der har en viden om didaktik og pædagogik, og dermed, at det er lærerne, der definerer, hvordan undervisningen skal foregå. På den anden side har lederne et ansvar for at gøre forældrene trygge – og helst så trygge, at forældrene ikke benytter sig af et andet skoletilbud. Netop temaet "elevflugt" og "fastholdelse af elever" bringes op i flere af ledelsesinterviewene, hvor det bemærkes, at særligt de ressourcestærke forældre i udkolingen forholder sig kritisk til, om den lokale skole er det mest attraktive tilbud for deres barn. Diskussioner om oprettelse af udkolingslinjer og niveaudelte hold taler direkte ind i diskussioner om at gøre en lokal folkeskole så attraktiv, at den ikke bliver udkonkurreret af en kommunal naboskole eller en fri grundskole, der kan tilbyde at gøre eleverne uddannelsesparate.

5.1.3 Forventninger til den gode udkolingslærer fremstår diffuse

I interviewene med ledere og lærere, der bakker op om, at pædagogisk ledelse i udkolingen primært handler om at udvise tillid, har vi spurgt ind til, hvilke forventninger lederne har til den gode udkolingslærer. Sammenholder vi lærernes og lederne svar på dette spørgsmål, tegner der sig i tråd med tillidsdiskussionen et billede af, at lederne forventer, at lærerne har "styr på" undervisningen. Denne formulering går igen i interviews med ledere og lærere. Dykker vi nærmere ned i, hvad ledere og lærere mener med at have "styr på det", tegner der sig imidlertid et mere diffust billede. Hvor lederne fortæller, at de ideelt set forventer, at lærerne tilrettelægger en undervisning, der både vægter arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling og retter sig mod folkeskolens prøver, peger lærerne på, at de er i tvivl om, hvad ledelsen egentlig forventer af dem. Lærernes umiddelbare indtryk er, at ledelsen først og fremmest er optaget af det, skolen bliver målt på, nemlig prøveresultater og UPV.

Lederne forventer, at lærerne tilrettelægger en varieret og alsidig undervisning

Lederne fortæller i store træk, at det er vigtigt for dem, at udkolingslærerne mestrer en bred vifte af kompetencer, og at de tilrettelægger en undervisning, der er varieret og tager højde for en sammensat elevgruppe. Interviewene giver indtryk af, at lederne er opmærksomme på, at udkolingslærerne skal mestre en til tider vanskelig balancegang mellem, hvad nogle af dem betegner som faglighed og trivsel. Selvom lærerne skal føre eleverne til afgangsprøve og måske kan føle sig presset til at fokusere relativt entydigt på, hvad de betegner som pensum, er det ifølge lederne vigtigt,

at udkolingslærerne har en alsidig tilgang til eleverne og undervisningen. I praksis betyder det ifølge lederne, at de forventer, at udkolingslærerne udviser interesse for eleverne, at de brænder for deres fag, at de mestrer en række pædagogiske og didaktiske kompetencer, og – ikke mindst – at de har lyst til at udvikle sig som lærere. På den måde er der, som en af lederne bemærker, ikke den store forskel på, hvad der forventes af en god lærer i udkolingen og en god lærer på mellemtrinnet eller i indskolingen. Den pågældende leder uddyber:



Det er en lærer, der forstår at lære og udvikle sig sammen med lærerne og eleverne. En, der er optaget af, at vi lærer i det fælles rum, og at vi er lyttende og undersøgende i stedet for dømmende. Det er en lærer, der har empati og faglige ambitioner. En lærer, der mestrer balancen mellem det faglige og trivslen. Mestrer medinddragelsen, anerkendelsen og respekten for hinanden. For at eleverne skal vise dig respekt, så bliver du som den voksne nødt til at vise dem respekt. Det nytter ikke noget at have holdningen: De skal bare gøre sådan, fordi det er mig, der er lærer. Den tror jeg ikke, man kommer ret langt med, men mere at mødes i dialogen og finde ud af, hvad der sker. Kan vi finde et fælles? Vi er her for det samme: at lære så meget som muligt.

Direkte adspurgt om, hvad der skal vægtes i udkolingen, forklarer lederne, at de selvfølgelig går op i, at eleverne bliver erklæret uddannelsesparate og klarer sig godt til prøverne i 9. klasse, men de understreger på samme tid, at udkolingen ikke må blive for målfokuseret. I den sammenhæng udtrykker de sig, i tråd med lederen citeret ovenfor, i et relativt abstrakt sprogbrug, hvor de gør brug af ”store ord” som fx dannelse, anerkendelse og respekt.

Ledernes melding om, at det er vigtigt, at lærerne ikke går for meget op i prøveresultater og karaktergennemsnit, står i kontrast til andre interviewpassager, hvor lederne fortæller, at skolen bliver bedømt på netop prøveresultater og karaktergennemsnit, ikke alene fra politisk hold, men også fra forældre, der vælger skoler til og fra. Samlet set giver interviewene med lederne indtryk af, at de arbejder på at mestre en vigtig balancegang mellem de elementer, de formelt set bliver målt på, og de pædagogiske værdier, de finder vigtige. Vi sporer med andre ord en dobbelthed, der også træder frem af interviewene med lærerne.

Lærerne kender ikke ledernes forventninger, men formoder, at lederne er mest optaget af UPV og prøveresultater

Retter vi blikket mod lærernes beskrivelser af, hvilke forventninger ledelsen udtrykker til dem som udkolingslærere, lyder meldingen relativt entydigt, at lederne først og fremmest lader til at være optaget af UPV og prøveresultater. Fx fortæller en lærer:



Man er jo ikke i tvivl om, at når vi står med afgangsprøverne, så har vi en ledelse, der lige står og kigger os over skulderen og ser på den der karakterliste. Og hvordan går det så? Jo, hvis det går skidt, så er det jo ikke sådan, at man får på puklen. Men ja, der er forventninger om, at vores elever klarer sig godt.

I nogle tilfælde fortæller lærerne, at der ligger en ret præcis forventning til dem om, hvilke karakterer eleverne skal have. På en af skolerne fortæller lærerne fx, at der bliver lagt vægt på, at alle elever får mindst 04, og det har ifølge lærerne konsekvenser for deres måde at undervise på, fordi de, som en lærer kritisk bemærker, kommer til at fokusere alt for meget på de elever, der ”ligger på vippen til at få 02”. På en anden skole bemærker lærerne, at der er formuleret en forventning fra kommunen om, at eleverne får et karaktergennemsnit på 7. I de øvrige interviews bemærker lærerne, at ledelsens forventninger ikke er meldt klart ud, men at de formoder eller fornemmer, at lederne først og fremmest er optaget af karakterer og prøver. Netop enigheden om, at det primært er prøveresultaterne, der tæller i udkolingen, skaber forvirring på en af de deltagende skoler, hvor en

lærer deler en bekymring for, om en ny skoleleder vægter dannelsesaspektet højere end fagligheden:



Ja, nu er jeg lidt i tvivl om, hvordan man er en god udskolingslærer her på skolen, fordi nu har vi lige fået en ny skoleleder, og han snakker hele tiden om dannelse, men jeg kan ikke rigtig finde ud af, hvad det er, han mener i forhold til undervisningen. Jeg synes, det bliver lidt flyvsk. Vores gamle leder gik meget ind for karakterer og tests. Hun gik meget ind for fagligheden, og det kunne jeg godt lide. Så jeg er lidt bekymret for, om dannelsen kommer til at fylde for meget her, på den måde at fagligheden kan blive skubbet lidt i baggrunden, og dannelse kommer til at fylde for meget.

Samlet set kan vi konstatere, at lærerne giver udtryk for, at de oplever, at lederne først og fremmest vægter faglighed og prøveresultater i udskolingen. Vi kan samtidig konkludere, at faglighed og dannelse i denne sammenhæng bliver konstrueret som hinandens modsætninger, forstået på den måde, at lærere og ledere, der lægger vægt på dannelse, kritiseres for at være mindre optaget af faglighed og vice versa.

Mulige forklaringer på, at forventninger fremstår diffuse

Analysen giver anledning til at byde ind med to mulige forklaringer på, at lærerne giver udtryk for, at lederne går mest op i elevresultater, mens lederne selv bemærker, at udskolingen ikke må blive for prøvefokuseret.

Forklaring 1: Tillidskulturen bevirker, at lærere og ledere ikke får talt sammen om god undervisning

Den første mulige forklaring vedrører den tillidskultur, som lærere og ledere identificerer som vigtig, men som samtidig synes at spænde ben for mere konkrete samtaler om, hvad der kendetegner god undervisning i udskolingen. Tillidskulturen synes at have den implikation, at ledere og lærere ikke får drøftet, hvad de forstår ved god undervisningspraksis, og derved kan der opstå tvivl og usikkerhed blandt lærerne om, hvad ledelsen egentlig lægger vægt på. Fx fortæller en lærer, at han er glad for, at hans leder udviser tillid til ham, men på den anden side kan han være i tvivl om, hvad der egentlig forventes af ham:



Som ny kan jeg nogle gange være i tvivl om, hvad der er af forventninger til... hvordan ledelsen forventer, at min undervisning fungerer. Jeg tror egentlig, at ledelsen har tillid til, at det har jeg styr på. Det har jeg det sådan set helt fint med. Jeg oplevede et par gange sidste år, at vores gamle leder lige var inde og hilse på os. Så var han lige inde i klassen i et kvarters tid eller 10 minutter, ikke sådan hele lektionen.

Den citerede lærer forklarer efterfølgende, at han ikke får en opfølgning på, hvad hans leder har bidt mærke i, når han har besøgt klassen, og læreren bemærker i den sammenhæng, at han måske kunne ønske sig lidt mere interesse fra ledelsens side.

Den tillid, ledelsen viser lærerne ved at holde sig ude af undervisningen, bevirker, at de faglige diskussioner, der måtte finde sted, fx i forbindelse med ledelsens årlige deltagelse på et teammøde, primært foregår som, hvad en lærer betegner som "flyvske snakke". De flyvske snakke understøtter for det første lærernes forestillinger om, at pædagogisk ledelse i udskolingen ikke har nogen reel værdi, og dernæst bekræfter de flyvske snakke lærerne i, at ledelsen er mere fokuseret på, hvordan eleverne klarer sig til de afsluttende prøver, end hvordan lærerne varetager undervisningsopgaven i praksis.

Forklaring 2: I praksis kommer ledere hurtigt til at vægte det, de bliver målt på

En anden mulig forklaring på, at interviewene vidner om forvirring, hvad angår lederes forventninger til udkolingslærerne, handler om, at der kan være forskel på, hvad en leder ser som ideelt og værdifuldt i det pædagogiske arbejde på skolen, og hvad ledelsen konkret efterspørger med afsæt i de mange krav og prioriteringer, der kendetegner skolens virkelighed. Dermed vil der også være forskel på ledere og læreres oplevelser og udlægninger af, hvad der forventes af den gode udkolingslærer. En skoleleder kan med rette have en forventning om, at det pædagogiske personale lykkes med at tilrettelægge en varieret undervisning, der tilgodeser elevernes alsidige udvikling. Mens lærerne med rette kan opleve, at dette pædagogiske og didaktiske arbejde ikke efterspørges i praksis, fordi andre hensyn – blandt andet politiske målsætninger og forventninger til elevernes resultater – dominerer og overskygger. Lederne kan med andre ord tillægge det stor betydning, at lærerne tilrettelægger en alsidig og varieret undervisning, samtidig med at deres praksis formes og påvirkes af strukturer, der rummer politiske og forvaltningsmæssige forventninger om resultater og målopfyldelse. Disse to hensyn hænger sammen med det, man kan betragte som skolens dobbelte hovedopgave. Folkeskolens formål lægger op til, at skolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der både fremmer elevernes alsidige udvikling og forbereder dem til videre uddannelse. I udkolingen synes opmærksomheden imidlertid gradvist at blive rettet mod de afsluttende prøver og overgangen til ungdomsuddannelse. Interviewene med lederne vidner om, at de ideelt set betragter udkolingen som en forlængelse af indskoling og mellemtrin, der har fokus på elevernes alsidige udvikling. Interviewene afspejler på samme tid, at lederne – ligesom lærerne – er optagede af, at de afsluttende prøver nærmer sig. I den sammenhæng kommer der måske i praksis til at ske det, at man kommer til at vægte det, man som skole bliver bedømt på fra forældre og fra det politiske niveau.

5.2 Delte holdninger til pædagogisk ledelse

Blandt de interviewede lærere og ledere sporer vi altså en overordnet fortælling om, at udkolingen er kendetegnet ved, at ledere og lærere sjældent er i dialog om undervisningens form og indhold: Ledelsen skal udvise tillid til lærerne, men være klar til at træde til, hvis der er brug for ledelsens opbakning. På nogle af deltagende skoler rejses der imidlertid en kritik af denne fortælling, og vi hører blandt andet en leder forklare, at også udkolingen har brug for, at ledelsen sætter retning og indgår i pædagogiske og didaktiske drøftelser om undervisningens form og indhold.

5.2.1 Pædagogisk ledelse har også høj prioritet i udkolingen

Særlig på en af de deltagende skoler lyder det fra skolens leder, at den pædagogiske ledelsesopgave i udkolingen ikke adskiller sig væsentligt fra den pædagogiske ledelsesopgave i indskolingen og på mellemtrinnet. Specifikt for udkolingen handler ledelse om at løse opgaver, der knytter sig til de afsluttende prøver og til elevernes overgang til ungdomsuddannelse. Men ligesom i indskolingen og på mellemtrinnet handler pædagogisk ledelse ifølge denne leder om at sætte retning for det pædagogiske og didaktiske arbejde, det handler om at være i dialog med lærerne om undervisningen, og endelig handler det om at skabe nogle gode rammer om lærernes teamsamarbejde. En forudsætning for at løse disse ledelsesopgaver er ifølge denne leder, at man har indblik i lærernes undervisningspraksis, og derfor er det vigtigt, at ledelsen bruger tid på at observere lærernes undervisning. Fx forklarer han:



Du kan jo ikke lede en medarbejder, hvis du ikke ved, hvordan han eller hun agerer i dagligdagen. Hvis du nu fik en forældrehenvendelse, fx en klage over vedkommendes undervisning. Hvis du ikke har set vedkommende undervise, så bliver du jo nødt til at gå ud og se den efterfølgende. Men [når du har observeret undervisningen løbende], kan du jo nogle gange godt affeje en kritik. Du kan skabe ro og tryghed hos nogle forældre ved at sige: Her har du faktisk været i undervisningen, du ved faktisk, hvad der foregår. Du kan sige: Det kan jeg stå inde for som leder. Det giver en vis ro hos forældre, det er min erfaring i hvert fald. Plus at det giver dig et indblik i, hvad det er for nogle medarbejdere. Hvad kan de, når du skal sammensætte de teams, du skal sammensætte? For her gør vi det, at jeg bestemmer, hvem der skal have 1. klasse, 4. og 7. Og det syntes lærerne i starten var provokerende, for det var en lukket drøftelse, og det var ikke demokratisk og alt muligt andet.

Direkte adspurgt vurderer denne leder ikke, at ledelsesopgaven i udkolingen adskiller sig fra ledelsesopgaven på mellemtrinnet. I interviewet sporer vi imidlertid en opmærksomhed, der vidner om, at ledelsesopgaven i udkolingen måske alligevel kalder på noget særligt, og at dette særlige knytter sig til de dominerende fortællinger, vi har præsenteret i denne rapport. To af de ledere, vi har interviewet, beretter netop om, at de ser sig nødsaget til at minde udkolingslærerne om, at de ikke må blive så fokuserede på prøver, at de glemmer, at deres allervigtigste opgave er at understøtte elevernes glæde ved at gå i skole. Ifølge disse ledere kræver det en særlig vedholdenhed at bedrive pædagogisk ledelse i udkolingen, for som en leder bemærker, er fortællingen om travlhed fx så fundamentalt indgroet i lærernes selvforståelse, at det er svært at ændre på:



Lærerne siger, at de skal nå så meget. Jeg siger: 'Jamen, der er jo ikke noget pensum i den danske folkeskole. Hvad skal I nå? Prøv at stoppe op engang imellem. I har fået ekstra dansk- og matematiktimer, hvad vil I bruge dem til? I har ikke fået flere mål.' Men det er rigtig svært at trænge ind. De oplever, og jeg tror, det er det politiske pres [...] og børnene skal det ene og det andet og det tredje, så har man så fandens travlt i stedet for bare at stoppe op og sige: Okay, så når de ikke det, men så når de til gengæld noget andet i stedet for. Det er svært at trænge igennem med denne pointe over for personalet.

Lærernes oplevelse af, at de skal nå i mål på kort tid, kalder altså ifølge denne leder på, at ledelsen går i dialog med lærerne om, hvad tiden skal bruges på, og hvad der kendetegner god undervisning i udkolingen.

6 Udskolingen – behov for gentænkning

De forrige kapitler har givet indblik i tre dominerende fortællinger. De tre fortællinger giver samlet set anledning til at konstatere, at udskolingen orienterer sig mod såkaldt boglige og faglige aktiviteter, der retter sig mod de afsluttende prøver, og at der er tale om en udskoling, der lægger vægt på, at eleverne selv tager ansvar for at forstå, håndtere og skabe mening i de opgaver, de møder. Gennem de tre fortællinger og gennem den kritik, nogle af de deltagende lærere og ledere rejser af udskolingen, tegnes et portræt af en undervisningspraksis, der på væsentlige punkter adskiller sig fra både mellemtrin og indskoling. De tre fortællinger handler om, at udskolingen:

- Retter sig mod folkeskolens prøver og har fokus på, hvad der betegnes som pensum og boglige aktiviteter.
- Lægger op til, at eleverne er mere selvkørende, og at lærerne i mindre grad stilladserer undervisningen.
- Er kendetegnet ved, at den pædagogiske ledelsesopgave nedtones.

De tre fortællinger – og den kritik, der rejses af både lærere, ledere og elever – giver samlet set anledning til at bemærke, at formålsparagraffens forskellige elementer synes at blive vægtet forskelligt af de ledere og lærere, der indgår i undersøgelsen. Lærere og ledere, der orienterer sig mod de fortællinger, vi betegner som dominerende, taler primært ud fra en summativ eller resultatorienteret tilgang til udskolingen: De lægger vægt på, at eleverne klarer sig godt til folkeskolens prøver og forberedes til videre uddannelse. Ledere og lærere, der modsat anlægger et kritisk perspektiv på, hvad de betegner som gængs udskolingspraksis, tager typisk afsæt i en mere formativ tilgang til udskolingen: De fremhæver, at der også i udskolingen er behov for, at læreren tilrettelægger en varieret, stilladseret og internt didaktiseret undervisning.

6.1 Udskolingens dobbelthed – og de dobbelte politiske signaler

Lærernes og ledernes forskellige tilgange til udskolingen synes at afspejle en iboende dobbelthed ved udskolingen: Udskolingen fungerer på den ene side som overgang til ungdomsuddannelse og dermed som afslutning på grundskolen. Udskolingen fungerer på den anden side som tre skoleår, der hver især repræsenterer en værdi i sig selv. Sagt på en anden måde, synes lærerne og lederne at vægte folkeskolens (todelte) formål forskelligt, og dette får stor betydning for, hvordan undervisningen tilrettelægges, gennemføres og evalueres i praksis. Den uenighed om, hvad man skal vægte i udskolingen, synes at afspejle en tvivl, der ikke alene bor i den enkelte lærer eller leder, men i en række større politiske diskussioner om skolens formål, i en større diskussion om, hvad man som skole, leder, lærer og elev bliver målt på, i en diskussion om, hvad der menes med faglighed, og endelig i en større diskussion om, hvorvidt og hvordan ledere skal bedrive pædagogisk ledelse i udskolingen. Disse diskussioner synes umiddelbart vanskelige at tage hul på, især i de tilfælde, hvor

ledelsen afholder sig fra at blande sig i diskussioner om pædagogik og didaktik. På en af de deltagende skoler, der for nogle år siden skabte en ny udskolingsstruktur, fortæller en lærer, at de i flere år har forsøgt at finde frem til en fælles forståelse af, hvad der skal kendetegne det didaktiske og pædagogiske arbejde i udskolingen, men pga. store uenigheder er det endnu ikke lykkedes:



Vi har i flere år prøvet at definere, hvad det er, vi forstår ved udskolingen. Og det, vi er kommet frem til, er ikke særligt godt defineret. Det skyldes, at vi er så rygende uenige. Hvis ikke vi er enige om, hvad det er for nogle unge mennesker, vi arbejder med, så kan vi jo heller ikke blive enige om, hvad det vil sige at være udskolingslærer.

På tværs af skolerne synes det at gå igen, at der ikke foregår systematiske drøftelser af, hvad der kendetegner god undervisningspraksis i udskolingen. Dette blandt andet ud fra en betragtning af, at opgaven i udskolingen i høj grad er givet af de didaktiske læremidler og af de afsluttende prøver. Det er i den sammenhæng væsentligt at være opmærksom på den politiske kontekst, skolerne agerer indenfor. På den ene side lægger folkeskolereformen op til, at undervisningen skal være præget af elementer som åben skole, variation og motion og bevægelse. På den anden side rettes et præstations- og resultatorienteret fokus mod skolerne, fx gennem sammenligninger af karaktergennemsnit, fokus på UPV og pengebeløb til skoler, der præsterer at øge elevernes karaktergennemsnit. Disse dobbelte signaler synes at understøtte de uenigheder, der kommer til udtryk blandt de deltagende ledere og lærere.

6.2 Behov for gentænkning af udskolingen

Udvikling af praksis i udskolingen kræver oplagt en indsigt i konkrete og lokale pædagogiske og didaktiske muligheder. Det er ikke vores ærinde med denne rapport at pege på dét rigtige. Analysen giver imidlertid anledning til at pege på, at de fortællinger, der aktuelt dominerer praksis i udskolingen, byder på nogle udfordringer i forhold til at fastholde motivationen hos en gruppe elever – og ikke mindst understøtte, at alle elever kan deltage aktivt i undervisningen. Det er vores ambition med denne rapport at tydeliggøre behovet for at diskutere, hvordan man didaktisk, strukturelt og ledelsesmæssigt kan understøtte alle elevers læring og trivsel i udskolingen. I dette korte afsluttende kapitel rejser vi tre overordnede spørgsmål, der med fordel kan danne grundlag for en lokal gentænkning af udskolingen.

Hvad skal kendetegne undervisningen i udskolingen, for at den bedst muligt kommer alle elever til gode?

I forhold til den dominerende fortælling om, at boglige aktiviteter prioriteres, når de afsluttende prøver nærmer sig, optræder en diskussion om, hvordan undervisningspraksis i udskolingen skal se ud. Centralt i denne diskussion rejses et spørgsmål om, hvorvidt den forståelse af faglighed, der synes at præge undervisningen i udskolingen, støtter tilstrækkeligt op om alle elevers læring og trivsel. Mens lærere, der taler ud fra en dominerende fortælling, argumenterer for, at en såkaldt bogligt orienteret undervisning er den mest effektive og direkte vej til skolens prøver, problematiserer andre lærere, at man taber for mange elever, når man i udskolingen hurtigt kommer til at give køb på en mere varieret og alsidig tilgang til de faglige mål. Dette perspektiv bakkes op af eleverne, der henviser til, at skoledagene er lange og tunge, og at karakterer og afgangsprøver fylder på en stressende måde. Med dette for øje vil vi lægge op til vigtigheden af at diskutere, hvad der skal til for, at undervisningen i udskolingen kommer alle elever til gode.

Hvad kendetegner en god lærer-elev-relationen i udskolingen?

I forhold til den dominerende fortælling om, at der sker et skift i ansvars- og rollefordelingen, når eleverne bliver ældre og mere modne, optræder to centrale diskussioner om lærer-elev-relationen. I den ene diskussion handler uenigheden om, hvorvidt det er udskolingslærerens opgave at gøre

det faglige indhold begribeligt, håndterbart og meningsfuldt for eleverne, eller hvorvidt eleverne får mere ud af selv at arbejde sig frem til en forståelse af en given opgave. Retter vi blikket mod elever og lærere, der forholder sig kritisk til fortællingen om, at elever i udskolingen skal tage ansvar for egen læring, er deres argument, at man taber for mange elever på gulvet, hvis man som lærer ikke didaktiserer og stilladser opgaverne. I den anden diskussion handler uenigheden om, hvorvidt man som udskolingslærer kan have en mere jævnbyrdig relation til eleverne, hvor man lægger op til, at eleverne er modne og selv kan skabe et godt læringsmiljø, eller om man skal bevare en autoritetsrelation for at tydeliggøre rammerne og ad den vej sikre et godt undervisnings- og læringsmiljø. Retter vi igen blikket mod elever og lærere, der forholder sig kritisk til en dominerende fortælling om, at lærer-elev-relationerne i udskolingen er i øjenhøjde, må vi bemærke, at der advares om, at elever i udskolingen fortsat har brug for en voksen til at holde fokus på undervisningen, blandt andet ved at sætte nogle klare rammer for adfærd og deltagelse. Disse centrale uenigheder kalder på pædagogiske og didaktiske diskussioner af, hvornår elever får et tilstrækkeligt udbytte af selv at "bakse" med en faglig problemstilling, og hvornår der er behov for, at et fagligt indhold gøres meningsfuldt, begribeligt og håndterbart. Endelig vidner uenighederne blandt lærerne om, at der er behov for en diskussion af, hvordan der opbygges nogle trygge rammer og et godt læringsmiljø i udskolingen.

Hvad er ledelsens rolle ift. at understøtte udviklingen af den gode undervisning i udskolingen?

I forhold til den dominerende fortælling om, at ledelsens involvering nedtones, når undervisningens form og indhold er givet, rejses en diskussion om, hvorvidt det giver mening, at ledelsen understøtter en fortsat dialog om undervisningen i udskolingen. Argumentet for, at ledelsen skal udvise tillid til lærerne og forholde sig passivt til undervisningsopgaven, er, at opgaven i udskolingen er givet af læremidler og afgangsprøver. De uenigheder, der toner frem af denne rapport, peger imidlertid på, at der er et stærkt behov for at gentænke udskolingen og drøfte undervisningsopgaven. Her er det oplagt, at ledelsen spiller en central rolle.

Undervisningspraksis i udskolingen

© 2019 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

Grafik: Rikke Bisgaard

ISBN (www) 978-87-7182-379-0

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