

**Skolepraksis**  
– forhold, der fremmer og hæmmer læring  
**En undersøgelse af »De gode eksempler« på klasseniveau**

af

Kirsten Fink-Jensen (DPU)  
Ulla Højmark Jensen (akf)  
Grethe Kragh-Müller (DPU)  
Line Lerche Mørck (DPU)

akf forlaget  
november 2004



# Forord

Rapporten »Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring« er baseret på en undersøgelse af praksis i seks forskellige klasser på tre forskellige skoler.

Undersøgelsen er en del af projektet »De gode eksempler«, som er gennemført på Undervisningsministeriets foranledning.

»De gode eksempler« er eksempler på skoler, hvis elever i højere grad end forventet – når der tages højde for elevernes sociale baggrund – opnår faglige kompetencer og efterfølgende går videre i uddannelsessystemet. Det er undersøgelsens antagelse, at der kan identificeres forhold på skoleniveau og klasseniveau, som har betydning for elevernes udbytte af skolegangen. Projektets formål er at identificere sådanne forhold på udvalgte skoler.

Sigtet med igangsættelse af projektet er at identificere erfaringer fra »de gode eksempler«, der kan bruges på andre folkeskoler og herved medvirke til at mindske gruppen af unge, der forlader folkeskolen med utilstrækkelige færdigheder i forhold til videre uddannelse og arbejdsmarkedets krav. Projektet sigter dermed også på at styrke tiltag i folkeskolen, som kan være med til at begrænse den negative betydning af elevernes sociale baggrund for deres udbytte af skolegangen.

Projektet gennemføres inden for rammerne af forskningsprogrammet »Social arv« i et samarbejde mellem SFI, DPU og akf, med akf som projektansvarlig.

Den samlede undersøgelse er publiceret i følgende rapporter:

1. *Identifikation og udvælgelse af de »De gode eksempler« blandt de danske folkeskoler* af Martin D. Munk (SFI), Beatrice Schindler Rangvid (akf) og Jens Storm (UNI-C).
2. *Elementer i god skolepraksis – »De gode eksempler«* af Jill Mehlbye (akf) og Charlotte Ringsmose (DPU)
3. *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af »De gode eksempler« på klasseniveau* af Kirsten Fink-Jensen (DPU), Ulla Højmark Jensen (akf), Grethe Kragh-Müller (DPU) og Line Lerche Mørck (DPU).

Gennem flere år har forskere arbejdet for, at undersøgelser på skoleområdet ikke alene skulle omfatte interview med ledere og lærere, men også skulle omfatte beskrivelser af, hvad der finder sted i praksis. Dette er tidskrævende undersøgelser, hvis resultater ikke umiddelbart kan videregives i enkle former, som fx tal eller problempåpegninger. Det er en sådan undersøgelse af praksis, der behandles i denne rapport.

Denne undersøgelse er gennemført af lektor, ph.d. Kirsten Fink-Jensen, DPU, adjunkt, ph.d. Line Lerche Mørck, DPU, forsker, ph.d. Ulla Højmark Jensen, akf, og lektor Grethe Kragh-Müller, DPU.

De deltagende skoler har inden offentliggørelsen af rapporten modtaget resultaterne af observationerne af klasserumsundervisningen på deres skole til orientering og kommentering. Vi ønsker at sige de deltagende skoler mange tak for deres bidrag til undersøgelsens gennemførelse.

Jill Mehlbye  
November 2004

# Indhold

|  |    |
|--|----|
| <b>1 Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring</b> .....          | 9  |
| 1.1 Sammenfatning .....  | 9  |
| 1.1.1 Forskelle og ligheder mellem de tre skoler .....                       | 9  |
| 1.1.2 Konklusion .....   | 13 |
| <br>   |    |
| <b>2 Skolepraksis og læring – teoretisk og metodologisk tilgang</b> .....    | 17 |
| 2.1 Formål .....   | 17 |
| 2.2 Hvad ved man, og hvordan har man undersøgt god praksis? .....            | 19 |
| 2.2.1 En international komparativ undersøgelse af skolers effektivitet ..... | 19 |
| 2.3 Hvad er god praksis i skolen? .....                                      | 22 |
| 2.4 Skolepraksis som genstandsfelt .....                                     | 26 |
| 2.4.1 Skolepraksis som pædagogisk praksis .....                              | 27 |
| 2.4.2 Metoder og teknikker i den empiriske undersøgelse .....                | 30 |
| 2.5 Tematisering af praksis: teori og analyse .....                          | 34 |
| 2.5.1 Praksis i skolekonteksten: klassificeret og rammesat .....             | 35 |
| 2.5.2 Praksis i klasserummet – centrale relationer .....                     | 37 |
| 2.5.3 Læring som deltagelse i et socialt praksisfællesskab .....             | 39 |
| 2.5.4 Sammenfatning af teori .....   | 42 |
| 2.6 Konklusion .....   | 44 |
| <br>   |    |
| <b>3 Skole A</b> .....   | 45 |
| 3.1 2.x på skole A .....   | 45 |
| 3.1.1 2.x som en del af skole A's sociale og kulturelle felt .....           | 45 |
| 3.1.2 Læringsmiljø i 2.x .....   | 48 |
| 3.1.3 Lærerens forholdemåder .....   | 55 |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 3.1.4    | Klassifikationsgrad og rammesætningens karakter.....         | 64         |
| 3.1.5    | Læringsrum – for hvem? .....                                 | 65         |
| 3.1.6    | Opsamling.....   | 68         |
| 3.2      | 8.x på skole A .....   | 71         |
| 3.2.1    | 8.x som en del af skole A's sociale og kulturelle felt ..... | 71         |
| 3.2.2    | Læringsmiljø i 8.x .....                                     | 76         |
| 3.2.3    | Lærerens forholdemåder i 8.x .....                           | 79         |
| 3.2.4    | Læringsrum – for hvem? .....                                 | 90         |
| 3.2.5    | Opsamling.....   | 93         |
| <b>4</b> | <b>Skole B</b> .....   | <b>96</b>  |
| 4.1      | 2.y på skole B .....   | 96         |
| 4.1.1    | 2.y som en del af skole B's sociale og kulturelle felt.....  | 96         |
| 4.1.2    | Læringsmiljø i 2.y .....                                     | 100        |
| 4.1.3    | Lærerens forholdemåder.....                                  | 108        |
| 4.1.4    | Særlige rettigheder .....                                    | 111        |
| 4.1.5    | Klassifikationsgrad og rammesætningens karakter.....         | 111        |
| 4.1.6    | Læringsrum – for hvem? .....                                 | 113        |
| 4.1.7    | Opsamling.....   | 115        |
| 4.2      | 9.y på skole B .....   | 118        |
| 4.2.1    | 9.y som en del af skole B's sociale og kulturelle felt.....  | 118        |
| 4.2.2    | Læringsmiljø og lærernes forholdemåder i 9.y.....            | 122        |
| 4.2.3    | Underkendende og anerkendende relationer .....               | 122        |
| 4.2.4    | Undervisningsformer og elevengagement i 9.y .....            | 128        |
| 4.2.5    | Læringsrum – for hvem? .....                                 | 135        |
| 4.2.6    | Opsamling.....   | 142        |
| <b>5</b> | <b>Skole C</b> .....   | <b>144</b> |
| 5.1      | 2.z på skole C .....   | 144        |
| 5.1.1    | 2.z som en del af skole C's kulturelle og sociale felt.....  | 144        |
| 5.1.2    | Læringsmiljø i 2.z .....                                     | 148        |
| 5.1.3    | Lærerens forholdemåder.....                                  | 156        |
| 5.1.4    | Læringsrum – for hvem? .....                                 | 161        |
| 5.1.5    | Opsamling.....   | 162        |
| 5.2      | 8.z på skole C .....   | 164        |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 5.2.1 | 8.z som en del af skole C's sociale og kulturelle felt..... | 164 |
| 5.2.2 | Læringsmiljø i 8.z .....                                    | 168 |
| 5.2.3 | Lærerens forholdemåder.....                                 | 171 |
| 5.2.4 | Læringsrum – for hvem? .....                                | 178 |
| 5.2.5 | Opsamling.....  | 178 |

## **Bilag**

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 1   | Opgørelse af børnetegninger fra skole A, B og C .....                                   | 180 |
| 2-5 | Eksempler på børnetegninger fra skole A, B og C .....                                   | 183 |
| 6   | Brev til skoler .....   | 191 |
| 7   | Interviewguide med didaktiske hovedspørgsmål.....                                       | 193 |
| 8   | Interviewguide til lærerne .....  | 195 |
| 9   | Observations- og samtaleguide: til observation i klassen og<br>samtale med læreren..... | 198 |
| 10  | Observationsskema over undervisningsformer.....   | 202 |
| 11  | Supplerende spørgsmål til de ældste elever og lærere.....                               | 206 |

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| <b>Referencer</b> ..... | 209 |
|-------------------------|-----|

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| <b>English Summary</b> ..... | 213 |
|------------------------------|-----|

|                    |     |
|--------------------|-----|
| <b>Noter</b> ..... | 221 |
|--------------------|-----|





# 1 Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring

## 1.1 Sammenfatning

»Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring« er baseret på en undersøgelse af praksis i seks forskellige klasser på tre forskellige skoler, som her omtales som skole A, B og C.

### 1.1.1 Forskelle og ligheder mellem de tre skoler

Skolerne er beliggende tre forskellige steder i landet, men i alle tilfælde i – eller i nærheden af – en købstad eller en større by. Ud fra en statistisk korrigeret<sup>1</sup> beregning af karaktergennemsnittet i elevpræstationer i skriftlig dansk og skriftlig matematik i folkeskolens afgangsprøver i 2002, er skolerne kategoriseret efter, om de scorer over eller under gennemsnittet. Af disse tre skoler scorer skole A under, de to andre skoler over dette gennemsnit.

De to skoler A og B har stor overvægt af elever med lav socioøkonomisk baggrund, mens skole C ligger i et skoledistrikt, hvor eleverne stort set alle kommer med høj socioøkonomisk baggrund.

På skole A er der flest etnisk danske elever, mens der på skole B næsten kun går elever med anden etnisk baggrund end dansk. På skole C er der stort set ingen elever med etnisk minoritetsbaggrund.

På klasseniveau ser man stor forskel med hensyn til lærerressourcer pr. elev. På skole B med de mange etniske minoriteter er klasserne forholdsvis små, og der er dobbelt lærerdækning i en del timer. Det medfører, at der er mere fysisk rum til eleverne, hvilket har betydning for støjniveau og muligheden for variation af undervisningsformer.

I 2.-klasserne på skole A og B ser man stor spredning i elevernes faglige forudsætninger, mens 2.-klassen på skole C fremstår meget homogen. Alle i denne klasse kan fx læse.

I de ældste klasser ser man i alle tilfælde spredning i elevernes faglige forudsætninger, dog er dette især udtalt på skole A, hvor niveauet i en 8. klasse med 26 elever ifølge lærerne varierer fra 2. klasse til 1.g.

## **Forholdet mellem skolens praksis og elevernes forudsætninger**

På skole A underviser man ud fra de fastsatte mål for, hvad man fagligt skal kunne på et givent klassetrin uden særlig hensyn til den konkrete klasse og de enkelte elevers store forskellighed med hensyn til fagligt niveau. Det medfører, at der såvel i 2.-klasse og 8.-klasse er elever, der ikke har mulighed for at deltage i de fælles faglige aktiviteter. I stedet efterlades de med opgaver på et lavere fagligt niveau, som det forventes, at de selv arbejder med. Det bevirker, at disse elever isoleres fagligt og socialt og ofte opgiver at arbejde med deres opgaver. Denne form for marginalisering rammer ofte elever med etnisk minoritetsbaggrund.

På skole B har man også en relativ stor faglig spredning blandt eleverne. I såvel 2.-klassen som 9.-klassen giver flere lærerressourcer pr. barn mulighed for at tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, og særligt i 2.-klassen gør man meget ud af at lære børnene at kende. På B-skolen er brug af konkrete materialer i undervisningen et eksempel på variationer i undervisningsmetoder, således at der i højere grad skabes et rum for, at også såkaldt fagligt svage elever kan deltage i de fælles faglige aktiviteter. Sammenlignet med de andre skoler arbejder lærerne oftere med at tage udgangspunkt i elevernes hverdagsviden og det, de umiddelbart er engageret i. Dette kan bevirke, at der på denne skole i mindre grad er tale om faglig udskillelse af enkelte elever.

På skole C er der faste forventninger til, at alle elever tilpasser sig skolens normer, i form af at svare rigtigt på lærerens spørgsmål og arbejde seriøst fagligt. Generelt tolererer lærerne ikke socialt småsnak i timerne. I 2. klasse arbejdes der meget fagligt målrettet med grundigt planlagt undervisning og fast strukturerede aktiviteter, bestemt af læreren. I 8. klasse er der en opposition blandt drengene imod den stramme tilpasningsstrategi,

hvilket giver konflikter mellem drenge og piger i klassen. Dette har negativ betydning for læringsmiljøet i klassen.

### **Forholdet mellem elevkategorier og måder at deltage på**

På de forskellige skoler skabes der forskellige elevkategorier i interaktionen mellem elever indbyrdes, og mellem elever og lærere. Disse kategorier, som ofte også afspejler dominerende samfundsmæssige diskurser, er med til at bestemme, hvilke muligheder eleverne har for deltagelse og læring i klassen.

På skole A ser vi eksempler på »dygtige og flittige« elever, der arbejder disciplineret og gør sig umage med opgaverne. Derudover er der de »forstyrrende« drenge i 2. klasse også piger, eller i ældste klasse de »dovne og fagligt svage« drenge, som alle på lidt forskellig vis deltager i opposition til skolen. I 8.-klassen lader de »dygtige og flittige« elever indimellem, som om de ikke er optaget af det faglige arbejde. Enkelte, nyankomne elever med etnisk minoritetsbaggrund deltager isoleret på sidelinjen som nogle, der får lov at være der som »gæster«, uden at blive inddraget i de fælles faglige aktiviteter.

Et eksempel på overskridelse af de marginale elevkategorier er, når Ibrahim – klassens »latente bombe« – bliver fagligt engageret, fordi læreren giver ham mulighed for at arbejde med et personligt betydningsfuldt emne på en måde, hvor han kan udnytte en udtryksform, han behersker: I et projektarbejde om vold og krig fremlægger Ibrahim en meget personlig og stilren rap om sin brors død.

Et andet eksempel på overskridelse af en marginal position er, når de nyankomne elever med flygtningebaggrund inddrages og deltager i klassens gruppearbejde om vold og krig, og stolt fremlægger sammen med deres gruppe.

På skole B er der i 2.-klassen begyndende opposition blandt en gruppe »drenge«, der får en del irettesættelser. Lærerne omtaler og møder alle elever, også disse drenge, som »børn« snarere end som »skoleelever«. Lærerne i denne klasse lægger med andre ord meget vægt på at lære »børnene« at kende. I 9.-klassen er der de »kloge«, der deltager på en måde, hvor de møder modvind i klassen. Med andre ord er det en kamp eller en svær balancegang at deltage som faglig ambitiøs elev i klassen. »Tørklæde-

pigerne« mødes af nogle lærere med forventninger om at være »mindre dygtige« og primært orienteret mod at holde hus og familie. Én lærer nuancerer og differentierer dog kategorien om »tørklædepigerne« til også at rumme de fagligt dygtige og ambitiøse piger. De »rigtige muslimer« fremstilles af lærerne som dem, der styrer klassen, fordi andre elever lægger vægt på det, som, disse elever mener, er »rigtigt«. En lærer fremhæver, at hun er særligt »på vagt« over for denne kategori af elever. En enkelt elev møder negative forventninger: Han bliver set som »andengenerationsindvandrer og ballademager«. I klassen afspejles disse negative forventninger i elevernes begrundede opposition og uro, eksempelvis når enkelte elever giver en fordømmende lærer igen.

Reshmas projektarbejde om, hvordan Martin Luther King gjorde en forskel i verden, udgør et eksempel på overskridelse af de marginaliserende elevkategorier om såvel »tørklædepiger« og de »rigtige muslimer«. Reshma får vist, at hun, som bærer tørklæde, alligevel kan arbejde fagligt ambitiøst og yderst kompetent. Reshmas begejstring for ikke-voldsmetoden, som praktiseres af Martin Luther King – en amerikansk, kristen præst – udfordrer og overskrider det negative indhold i lærernes omtale af »de rigtige muslimer«, samt mediediskursen om de »farlige fundamentalister«. Desuden udfordrer hun også kloge-kategorien ved at være solidarisk med andre elever, der bliver undertrykt, ligesom hun også i flere tilfælde hjælper de andre elever.

På skole C virker 2.-klassen meget homogen. Der er ifølge læreren ingen specielt »krævende« børn i klassen. Alle elever deltager som »flittigt arbejdende«. De er med andre ord fagligt aktive med høj arbejdsmoral. Det »krævende« barn, der var, blev flyttet til en anden skole. Endnu en elev bryder dog indtrykket af homogenitet ved at præsentere sig som »det er mig, der ikke kan styre mig i klassen«. Mange af børnene giver i interview og tegninger udtryk for, at opgaverne er »trælse«, dvs. de deltager primært på en måde, hvor de »holder ud« og glæder sig til frikvartererne. Ligeledes giver mange udtryk for, at de synes, at projektarbejde, oplevelsesorienteret undervisning og andre måder at arbejde på end faglig træning er mere spændende.

I 8.-klassen på skole C er der »de forstyrrende« drenge, der føler sig frustrerede, fordi de får for meget skældud af lærerne. Heroverfor står de

»pæne og pligtopfyldende« piger, der – ifølge drengene – sladrer og bagtaler.

Drengenes marginale position som »forstyrrende« overskrides dog i en idrætstime, hvor de tildeles og påtager sig et ansvar for den faglige aktivitet. Ligeledes ændres deres deltagelse fra at være forstyrrende til at være fagligt engageret i fysiktimerne, hvor de laver forsøg, opdelt i mindre hold.

### 1.1.2 **Konklusion**

Undersøgelsen viser, at det ikke er muligt at pege på direkte sammenhæng mellem bestemte praksisformer og karakterniveau, men det er muligt at vise, hvordan forskellige praksisformer kan bidrage til henholdsvis at give gode muligheder for eller begrænse elevers deltagelse og læring.

»God skolepraksis« – forstået som en praksis, der fremmer elevers faglige kompetencer og lyst til at lære – må forstås på baggrund af mulighedsbetingelser på den enkelte skole. Disse betingelser er vidt forskellige for de skoler, der deltager i undersøgelsen. Samtidig er det, der er god praksis i én klasse for nogle elever, ikke nødvendigvis god praksis for andre elever eller for andre klasser på andre skoler. Det betyder også, at god praksis for de yngste klasser ikke nødvendigvis er god praksis for de ældste.

Generelt er god skolepraksis karakteriseret ved at give mulighed for, at alle elever kan deltage fagligt engageret. Skolepraksis, der fremmer eller hæmmer læring, kommer til udtryk i nogle forhold, der kort kan opsummeres i følgende pointer:

- *En skolepraksis, der er karakteriseret af en fast lærerstyring mod bestemte faglige mål uden hensyntagen til den faglige spredning i elevernes forudsætninger vil fremme udskillelse af enkelte elever fra det faglige fællesskab.* Dette var et aktuelt problem for de ovenfor omtalte nyankomne elever med etnisk minoritetsbaggrund i 8.x på skole A, et problem som dog blev overskredet i gruppearbejdet om vold og krig.
- *God praksis forstået som, at alle elever opnår et godt fagligt niveau, kræver at der lægges vægt på, at de fagligt svage ikke udskilles fra fælles faglige aktiviteter.* I 2.y på skole B var arbejdet lagt til rette, så alle børn kunne arbejde med opgaverne, hver ud fra deres ståsted. I nogle dansktimer på skole B var arbejdet lagt til rette, så læreren kunne kon-

centrere sin indsats i forhold til at hjælpe en gruppe fagligt svage elever med deres danskopgaver. I 8.z på skole C lykkedes det idrætslæreren at give Morten, en dreng, der ofte råbte af de andre, nogle særlige rettigheder ved at deltage på hold med ham og foregribe de konflikter, der måtte opstå i fodboldkampen. Hvor modspillerne blot ønskede at spille videre og ikke at løse konflikten, så støttede medspillerne læreren, sådan at Morten ikke blev hængt ud, sat af holdet eller på anden måde ekskluderet fra fællesskabet i idrætstimerne.

- *Grundig planlægning i form af velplanlagte overgange fra én aktivitet til næste aktivitet kan være med til at skabe kontinuitet i undervisningen og ro i klassen. Hvis en sådan undervisning skal fremme alle elevers aktive faglige deltagelse og lyst til at lære, kræver det af læreren en vis fleksibilitet og opmærksomhed på at gribe elevernes engagement.* I 2.z på skole C var der således tale om en grundig planlægning af faglige aktiviteter og samtidig stram styring. De fleste børn giver her udtryk for, at de gerne vil lære noget, men kun ganske få børn betegner en god time som en time, hvor man arbejder med fag/at træne fagligt stof. I stedet tegner mange børn en god time som én, hvor man leger i frikvarteret, eller som det var dengang i børnehaveklassen, da man kunne lege. En del af børnene i 2.z tegner således en »god time« som noget andet end det, der foregår i timerne. Dette til trods for, at børnene tydeligt fik besked på at tegne en god *time*.
- *At deltage aktivt med faglige opgaver sammen med kammeraterne er med til at skabe engagement.* Dette var der eksempler på i 8.z. Klassen havde samme lærer i matematik og fysik. Imidlertid deltog de »forstyrrende drenge« helt forskelligt i disse to fag. I matematik var de uengagerede og forstyrrende, mens deres deltagelse i små grupper i samarbejdet om fysikforsøg viste tydeligt engagement. Det samme så vi i eksemplet med de nyankomne elever i 8.x, der deltog i klassens gruppearbejde om vold og krig. Mange børn i 2.y på skole B fortæller om, hvordan de synes, det er sjovt at arbejde med stillede opgaver sammen med kammerater. Det virker motiverende for dem, når de således kan arbejde sammen med venner.
- *Hensyntagen til forskelle i elevernes kulturelle, personlige og faglige forudsætninger og interesser kræver inddragelse af varierede undervis-*

ningsmetoder. Eksempelvis inddragelse af konkrete materialer, som eleverne selv kan arbejde med, samt inddragelse af fagligt relevant viden og materialer fra elevernes hverdagsliv. I 9.y på skole B blev der i fysik/kemi taget afsæt i rengøringsmidler og andre væsker, som eleverne kendte og havde erfaringer med. Derudfra blev der arbejdet med syre-base, hvilket havde betydning for, at en palæstinensisk pige, Fadel, ændrede sin deltagelse fra at være i opposition, til at deltage fagligt aktivt. Børnene i 2.z på skole C fortæller om et forløb om fisk, hvor de selv fangede fisk, var med til at sprætte dem op og studere, hvad der var indeni.

- *Underkendelse af elever i form af fastlåste elevkategoriseringer, som fx de »dovne og fagligt svage drenge« eller »tørklædepiger« som »mindre dygtige«, hæmmer elevernes muligheder for udvikling af faglige kompetence og lyst til at lære.* Et eksempel fra 9.y, skole B, var en gruppe med to piger med tørklæde, som af lærerne var kategoriseret som fagligt svage. Ved projektfremleggelsen blev de meget hurtigt (sammenlignet med de andre grupper) stillet en række spørgsmål fra læreren, efter at de et kort øjeblik var tavse. Læreren bombardement af spørgsmål meget tidligt i fremlæggelsen afspejlede lærerens kategorielt farvede forventning om, at de nok ikke selv kan gennemføre fremlæggelsen, men i høj grad må hjælpes på vej. På trods af at lærerens spørgsmål angiveligt blev stillet med gode intentioner om at hjælpe, så betød det, at disse elever gennemgik en medlæring om, at de var fagligt svage.
- *Genkendelse og anerkendelse af børnenes ressourcer hænger bl.a. sammen med læreres kendskab til eleverne, og om lærerne møder dem som børn/unge snarere end som »skoleelever«.* En anerkendelse af børnene og de unge som andet end elever kan bryde de fastlåste og marginaliserende elevkategorier, fx »andengenerationsindvandrerdreng og ballademagere«. Ovenfor nævnte lærers imødekommenhed af Ibrahim og hans interesse og ressourcer inden for rapgenren, var betydningsfuldt for, at han i projektfremleggelsen af sin rap om sin brors død endte med at deltage engageret og kompetent.
- *Læreres grad af åbenhed i kommunikation og samspil med eleverne kan være afgørende for elevernes aktive deltagelse. Åbenheden kan i praksis fx vise sig i en diskuterende undervisningsform, hvor læreren stiller åb-*

*ne spørgsmål og åbne opgaver til eleverne og ikke afkræver ét rigtigt svar eller én rigtig måde at løse en opgave på. Dermed gives der også bedre rum for, at det er acceptabelt at fejle.* I 8.z på skole C betød klasseundervisningens snævre fokus på »rigtige svar«, at mange elever deltog på passive måder, af angst for at fejle og dermed udstille sig selv som inkompetente. I modsætning blev der på skole B i højere grad praktiseret en diskussionsorienteret undervisning, såvel i 2.-klassen som i 9.-klassen, som betød, at mange elever deltog aktivt i undervisningen. Når eleverne bød ind med et forkert svar, gik undervisningen typisk stille roligt videre, uden at det bidrog til synlig nederlagsfølelse eller senere synlig tilbagetrukket deltagelse.



## 2 Skolepraksis og læring – teoretisk og metodologisk tilgang

### 2.1 Formål

Formålet med undersøgelsen på klasseniveau er at beskrive, hvilke former for praksis i undervisningen der henholdsvis fremmer eller hæmmer læring, dvs. hvordan undervisning kan forstås og praktiseres strukturelt og relationelt med henblik på at styrke elevernes faglige præstationer og lyst til at lære.

Beskrivelserne indgår som eksempler, der både kan vække genkendelse og bidrage til nye overvejelser over, hvordan lærere kan handle i praksis. Fokus er således på undervisningen og ikke primært på enkelte elever. Nuancer i læreres handlinger og holdninger træder dog ofte tydeligst frem i kommunikation med og relationer til bestemte elever. Nogle af eksemplerne vil derfor indeholde tætte beskrivelser af læreres samspil med bestemte elever.

Eksemplerne analyseres med hensyn til læreres og elevers deltagelse i undervisningen samt de måder, det faglige stof inddrages på.

Spørgsmålet om, hvad der er »god praksis«, kan stilles ud fra et ønske om at få indsigt i, hvad der *virker* i skolen med hensyn til at styrke elevers faglige kompetencer. »God praksis« i denne sammenhæng kan imidlertid også belyses ud fra spørgsmålet: »Hvilke forhold og processer kan fremme/hæmme de enkelte elevers faglige kompetencer?«

Når man spørger til den »gode« praksis, har man et normativt perspektiv, dvs. nogle kriterier for, hvad der er godt, og hvad der er skidt. I undersøgelsen er der en antagelse om, at *den gode praksis kan vurderes på, om eleverne dels opnår gode faglige resultater i de afsluttende evaluerin-*

*ger, dels at de har lyst til at gå videre i en uddannelse – altså har lyst til at lære.*

Den måde, man spørger på, og de mål og metoder, der derpå anvendes, afspejler forskellige syn på skole, undervisning og læring. Et spørgsmål om, hvad der »virker« i skolen, kan stilles ud fra en teknologisk opfattelse af læring og undervisning. Ifølge denne tilgang er de centrale spørgsmål for skolelederen eller læreren, hvilke mål der skal sættes for undervisningen, og hvilke metoder der fører til de fastsatte mål. I den forbindelse betragtes eleven som et relativt passivt individ, der skal have fyldt den rette lærdom i sig. »Skolepraksis« bliver da i meget høj grad forstået som det, lærere og ledere sætter i værk, og den gode praksis bliver den praksis, der på såvel skole – som klasseniveau er veltilrettelagt med klare mål og fagligt kvalificerede lærere, der kan gennemføre intentionerne med undervisningen. At blive undervist i et fag er da ensbetydende med at lære.

Hvis der spørges til forhold og processer i skolepraksis, er det ud fra en forståelse af, at praksis i klasserummet er kompleks, dvs. at mange forhold spiller en rolle for, hvordan og hvornår elever får styrket deres faglige kompetencer. Det er således ikke blot et spørgsmål om at finde de rette metoder, men i høj grad om at forstå og få øje på de muligheder og betingelser for deltagelse, de enkelte situationer rummer. Fx kan en elevs sociale og personlige forudsætninger være afgørende for, hvordan hun deltager i undervisning, og dermed om hun udvikler sig fagligt i den retning, læreren har intentioner om.

Hvis praksis forstås som kompleks, vil »god praksis« derfor ikke alene være et spørgsmål om planlægning og rammer for undervisning, men også om opmærksomhed på samspil og andre processer, der knytter sig til de faglige aktiviteter, læreren sætter i gang.

At udvikling af faglige kompetencer ikke blot er et spørgsmål om, hvad der virker, men at mange forhold spiller en rolle for undervisning og læring i et klasserum, er belyst empirisk i andre undersøgelser.

## 2.2 **Hvad ved man, og hvordan har man undersøgt god praksis?**

Tidligere undersøgelser har peget på, at en elevs forældrebaggrund sammen med familiens socioøkonomiske forhold har en altafgørende betydning for, hvordan eleven klarer sig i skolen (Colemann & Campbell 1966). Imidlertid har senere forskning peget på, at den måde, der holdes skole på, har en betydning for faglige elevpræstationer (Rutter, Maughan, & Mortimore 1979). En grundlæggende opfattelse i disse undersøgelser har været, at det er muligt at identificere nogle nøgelfaktorer vedrørende organisering af skoler og strukturering af indhold, som kan bruges til at gøre skoler mere effektive med hensyn til faglige elevpræstationer. Det er imidlertid få af disse undersøgelser, der omfatter observationer af praksis på klasseniveau.

En række undersøgelser nationalt og internationalt har siden søgt at vurdere og karakterisere »effektive skoler«. Selv om man i flere af disse undersøgelser har anerkendt, at læringsresultater viser sig såvel på affektive, sociale, æstetiske og kognitive<sup>2</sup> områder, har man antaget, at det er den kognitive læring, der fortrinsvis er skolens område, mens læring inden for de første tre områder finder sted i mange andre kontekster. En konsekvens af denne forståelse er, at skolers effektivitet måles på kognitive læringsresultater, fx registreret i udviklede tests eller ved hjælp af de karakterer, eleverne har opnået ved skolens afgangsprøver.

### 2.2.1 **En international komparativ undersøgelse af skolers effektivitet**

En stor undersøgelse, som har tilstræbt at gå ind på klasserumsniveau, er ISERP. ISERP står for »International School Effectiveness Research Project«. Projektet blev påbegyndt i 1992 med det formål at få basal viden om effektivitet i skoler på tværs af lande og kulturer (Grøterud & Nilsen 1998). Projektet rummede samtidig en kritik af, at tidligere forskning i effektivitet i skoler havde interesseret sig for indikatorer for effektivitet og forhold i skolen, uden at have beskæftiget sig med forklaringer på disse sammenhænge.

Interessen i ISERP lå i de muligheder, komparativ forskning giver, dvs. i at finde effektivitetsfaktorer, som går igen på tværs af lande og på tværs af delkulturer i disse lande.

Kort fortalt, skulle ISERP udvikle en klarere forståelse og teori om »sammenhænge mellem skolens virksomhed både på organisationsniveau og på klasseniveau og den effekt, virksomheden kan have på elevernes læringsresultater« (op. cit., s. 200, vores oversættelse). Ønsket var at komme »på sporet av aktuelle faktorer som påvirker elevenes læring i skolen gjennom en inngående studie av et begrenset utvalg skoler« (Birkemo 2001). Hvert land skulle finde to klasser på ni forskellige skoler, som var forskellige med hensyn til socioøkonomisk baggrund.

Metoderne, der blev benyttet, var test til måling af færdighed og forståelse i matematik. Desuden benyttede man modenhedstest og observationer med registrering af formelle forhold, dvs. hvornår, hvor meget og hvor længe lærerstyrede aktiviteter, disciplinudøvelse, elevens optagethed af faglige og ikke-faglige aktiviteter, etc. fandt sted (Grøterud & Nilsen 1998). En række andre datakilder blev benyttet, såsom lærerinterview, spørgeskema om lærernes uddannelse og skolernes virksomhedsplaner.

Birkemo peger på, at *tilgængelighed af information* og *krav og forventninger til klassen* spiller en rolle for niveauet af de faglige præstationer i en klasse (Birkemo 2001). Han konkluderer, at det er nødvendigt med videre studier af, hvordan social organisering af undervisningen, differentiering, tilpasning, evaluering og social støtte virker ind på de to centrale principper for »kundskabsoverføring«: »tilgængelighed af information« og »krav og forventninger til klassen«, som man har fundet som resultater i undersøgelsen (op. cit., s. 95 f.). Men dertil behøves inddragelse af andre metoder.

Grøterud og Nilsen deltog i ISERP-undersøgelsen med indsamling af data på tre skoler i Trondheim i Norge (Grøterud & Nilsen 1998). Alle tre skoler viste sig at være middeleffektive. Dermed var der ingen kontraster mellem skolerne, som kunne sammenlignes. I løbet af projektperioden udvikledes der imidlertid store forskelle i præstationer i to klasser på den samme skole. Grøterud og Nilsen kunne ikke ud fra de data, som var indsamlet i ISERP-undersøgelsen, finde sandsynlige forklaringer på forskellene i de to klasser. De to forskere foretog derfor et casestudium af undervis-

ningen i de to klasser med inddragelse af sociometri, interview med lærere, spørgeskemaer om elevers holdninger til sig selv, til faget (matematik), til lærerne og til skolen.

Resultatet af deres undersøgelse er for det første en kritik af de redskaber, der benyttes i undersøgelser som ISERP. Kritikken handler om, at observationsskemaerne retter opmærksomheden mod generel læreradfærd frakoblet undervisningsindhold, undervisnings- og læringsformer og organisationsmønsteret i klassen. Det blev således tydeligt, at en hvilken som helst form for interaktion altid er indholdsbestemt, og dermed må vurderes i forhold til dette indhold.

Ved at inddrage flere metoder, der gjorde det muligt at fokusere på indhold i forhold til form, så de to forskere en forskel i den måde, lærerne henvendte sig til eleverne på. Den ene lærer stillede mere åbne spørgsmål til eleverne, mens den anden lærer i højere grad benyttede en »rigtig/forkert«-kommunikation. I samtaler var de to lærere enige om de grundlæggende mål og principper for undervisningen, men i praksis udfoldede de disse synspunkter forskelligt. Da lærerne i de to klasser havde et tæt samarbejde, anvendte de samme materialer, og da data om elevernes baggrund og forudsætninger ikke viste store forskelle, konkluderede Grøterud og Nilsen, at den forskel i præstationer, de havde registreret, hang sammen med forskelle i lærernes måder at kommunikere på og udfolde deres intentioner i klasseværelset.

Mange af effektivitetsundersøgelserne lider under, at de ikke beskæftiger sig med, hvad der foregår i klasserummet. Den viden, der produceres, forbliver dermed på et formelt plan. Hvis man vil vide noget om 'god skolepraksis', må man kunne præsentere konkrete eksempler på en sådan praksis. Formelle oplysninger om læreres og ledes mål med undervisning og planlægning af skolens hverdag eller undervisning i en bestemt klasse kan fortælle om gode intentioner, men ikke om, hvordan disse intentioner føres ud i livet. Det er Grøterud og Nilsens undersøgelse et godt eksempel på.

Det rejser spørgsmål om, hvorvidt det er muligt at udvikle generelle kriterier for god praksis i skolen ud fra sådanne eksempler.

Det er også væsentligt at afklare, hvad der menes med »god«. »God praksis« kan – ud fra holdningen: hensigten helliger midlet – forstås som

praksis, der producerer gode resultater fagligt, løst fra overvejelser over, om de processer, der fører til resultatet, opleves som »gode«. Eller »god praksis« kan forstås som en praksis, hvor der lægges vægt på, at elever ud over det faglige også har gode oplevelser knyttet til det at lære, så de motiveres for videre uddannelse. Vægten på sådanne processer kan forstås ud fra et nyttesynspunkt: »Så bliver de også dygtigere« eller ud fra et syn på skolens opgave som værende mere sammensat, dvs. at skolen både skal styrke elevernes kognitive, deres sociale og personlige udvikling.

Hvad der er godt, og hvad der er skidt, kan kun bestemmes ud fra nogle grundlæggende forståelser og værdier, der vedrører menneskesyn, samfundssyn, etc. Formålsbeskrivelser og betænkninger om skolen afspejler sådanne grundlæggende forståelser. Disse formål og bestemmelser får dermed en afgørende betydning for vurdering af, hvad der er »god praksis« i skolen.

## 2.3 **Hvad er god praksis i skolen?**

Skolen – her tænkes primært på folkeskolen – er ikke en uforanderlig størrelse, som vi kan tale om som noget entydigt. Skolen er en institution, som bliver til i kraft af overordnede politiske bestemmelser, pædagogiske traditioner, forventninger fra erhvervslivet, samfundets økonomi og sociale forhold, etc. Skolen er en samfundsmæssig og social konstruktion, der er opstået og har ændret sig historisk (Bourdieu 1997a). Ændringer i holdninger og forventninger til skolen viser sig i forskellige diskurser om, hvad der er formålet med skole, og i kraft af de former for social praksis, som bliver til i lokale kontekster og inden for forskellige fysiske og organisatoriske rammer.

I sin vestlige udgave lægger skolen i stigende grad vægt på succes i form af målbare færdigheder (Varenne & McDermott 1998). Diskursen om skolen som laboratorium for produktion af faglige kompetencer udfordres af en anden diskurs om, at skolen skal bidrage til elevernes hele udvikling som samfundsborgere, opdrage til demokrati mv. Disse parallelt løbende diskurser bliver synlige, når man sammenholder folkeskolens formålsparagraf (se figur 2.1) med Undervisningsministeriets betænkning: »Bredt forlig om fornyelse af folkeskolen« (se figur 2.2).

Figur Fra »Bekendtgørelse af lov om folkeskolen« 23.10.2003

- 2.1 § 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes til-egnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der med-virker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.
- Stk. 2.* Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.
- Stk. 3.* Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må der- for bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Figur Fra »Bredt forlig om fornyelse af folkeskolen«, kap. IV

- 2.2 **IV Styrket faglighed i skolens undervisning og tilrettelæggelse af arbejdet**
- I internationale sammenligninger klarer danske elever sig ikke tilfredsstillende. Det går lidt bedre i matematik end i læsning, hvor vi ligger i bunden blandt de nordiske lande. I naturfag er resultaterne klart utilfredsstillende. For at Danmark kan være i front på disse vitale områder, skal undervisningen i de grundlæggende fag styrkes. Den stigende internationalisering og børnenes tidlige udblik til andre lande stiller krav om øgede sprogkundskaber – ikke mindst i engelsk. Derfor skal fremmedsprogsundervisningen styrkes. På samme måde skal der ske en styrkelse af undervisningen i naturfag og historie.
- Alle børn skal have sikre kundskaber og færdigheder, når de forlader folke- skolen. Det kræver et højt fagligt niveau på alle landets folkeskoler.
- Derfor styrkes de grundlæggende fag gennem flere timer, den fælles folke- skole fastholdes gennem et mere ensartet antal undervisningstimer, og der udfor- mes fælles nationale mål for undervisningen.
- Med Klare Mål initiativet er de centrale kundskabs- og færdighedsområder blevet formuleret som slutmål. Kommunalbestyrelserne skal efter de gældende regler sikre, at der fastsættes delmål ved afslutningen af bestemte klassetrin, hvil- ket typisk sker for hvert andet eller tredje år. Dette sker efter indstilling fra skole- bestyrelsen.
- Der fastsættes fælles nationale mål for undervisningen.
- Det indebærer, at undervisningsministeren som i dag fastsætter slutmål for al- le folkeskolens fag. Kommunerne er forpligtede til at følge disse.
- Endvidere fastsætter undervisningsministeren som noget nyt bindende mål – trinmål – på bestemte klassetrin. Trinmålene fastsættes, som de vejledende delmål fastsættes i dag, dvs. på de klassetrin, hvor det er pædagogisk begrundet ud fra det enkelte fags opbygning og progression.

Som det fremgår af figur 2.2, stilles der krav om, at skolen på den ene side har som mål at medvirke til elevens alsidige udvikling som menneske og samfundsborger, på den anden side skal denne udvikling omfatte beherskelse af bestemte kundskaber og færdigheder, som ikke blot er fælles for alle, men som er fælles for alle på samme givne tidspunkt. Samtidig tales der i »Bredt forlig om fornyelse af folkeskolen« om »rummelighed«:

Figur 2.3 Fra »Bredt forlig om fornyelse af folkeskolen«, kap. III

»I en rummelig folkeskole skal alle børn have mulighed for at lære så meget som muligt, uanset om de har let eller svært ved at lære, uanset hvordan de bedst lærer, uanset deres sociale baggrund, og uanset om der er tale om børn med særlige forudsætninger. Skolens undervisning skal derfor tage udgangspunkt i og tilgodese det enkelte barns forskellige styrkeområder, samtidig med at barnet bringes frem mod de fælles mål.«

Denne forståelse af »rummelighed« i folkeskolen er tidligere blevet omtalt som et princip om undervisningsdifferentiering, som skulle være ledende for skolens undervisning. Et aspekt af rummelighed vedrører elever, som betragtes som socialt udsatte af forskellige årsager. I den forbindelse er problematikken om skolens mulighed for at kompensere for »negativ social arv« blevet rejst og undersøgt (A. M. Nielsen, Fink-Jensen, & Ringsmose 2004).

Den franske sociolog, Bourdieu, har udviklet modeller og begreber til analyse af social handlen og menneskelig ageren i et socialt rum (Bourdieu 1997a, 1997b; Bourdieu & Wacquant 1996). Med udgangspunkt i empiriske undersøgelser har han vist, hvordan den franske folkeskole i sine forskellige udformninger har haft en tendens til at reproducere sociale forskelle, således at elever fra middelklassebaggrund statistisk set har været tilbøjelige til at klare sig godt – altså få højere karakterer og gå videre i uddannelsessystemet – mens elever med lav socioøkonomisk baggrund statistisk set har haft en tilbøjelighed til at klare sig dårligere, altså få lavere karakterer og være mindre tilbøjelige til at fuldføre en ungdomsuddannelse eller få sig en videregående uddannelse (Brinkkjær 2000; Pilegaard Jensen & Højmark Jensen 2003).



Basil Bernstein har som uddannelsessociolog udviklet begreber om komplekse relationer mellem pædagogisk praksis og det sociale (Bernstein 2001a, 2001b). Bernsteins undersøgelser af forskellige sociale klassers sprogbrug i skolen har ført til en forståelse af, at »det er skolen og dens betydningsorienteringer, der virker selektivt med hensyn til, hvem der kan tilegne sig skolens privilegerede pædagogiske kode<sup>3</sup>.« (Bernstein 2001a, 2001b; Chouliaraki & Bayer 2001). Bernstein har dermed henledt opmærksomheden på, at den sproglige kommunikation i en pædagogisk kontekst har betydning for, hvordan, hvornår, hvor og hvorfor der er forskelle med hensyn til udvikling af elevers kompetencer.

I den pågående undersøgelse »Skolen og social arv« er det en helt overordnet konklusion, at »skolen kan gøre en forskel« (Nielsen et al. 2004). »Skolen og social arv« beskæftiger sig imidlertid ikke specielt med negativ social arv i relation til de seneste årtiers tilvækst af flygtninge og indvandrere fra tredje verdens lande til vestlige lande. Ændringen af samfundets befolkningsgrundlag har medført en tendens til, at lavsocioøkonomisk baggrund statistisk set går hånd i hånd med etnisk minoritetsbaggrund. Med andre ord er der kommet en ny gruppe, der relativt set dominerer »samfundets bund«, nemlig de etniske minoriteter. Det at være mørk, med en såkaldt anden etnisk baggrund, udgør i mange tilfælde endnu en barriere for at kunne opnå succes i skolen (Olsen 1998; Varenne & McDermott 1998).

Der er med andre ord en række udfordringer for skolen i spil, udfordringer, som dels har at gøre med, at samfundet er blevet mere komplekst kulturelt og befolkningsmæssigt, dels har at gøre med, at konkurrencen på viden er blevet større i og med, at viden kan købes og kommunikeres over alle grænser. Disse udfordringer afspejler sig i »Bredt forlig om folkeskolens fornyelse« som en understregning af betydningen af begge de løbende diskurser om skolen, som vi indledningsvis pegede på: diskursen om, at skolen medvirker til elevens individuelle, alsidige udvikling, og diskursen om, at skolen skal bidrage til, at elever udvikler fælles færdigheder og viden, som kan måles. Dertil kommer så den tredje diskurs om skolen rummelighed.

De krav om fleksibilitet, som jo ofte knyttes til personlige kvalifikationer hos ansatte på en virksomhed, synes således også at være et krav til

skolen. Den enkelte skole må således i sin planlægning og organisering forholde sig til disse udfordringer.

Skolen bliver til i kraft af uddannelsesdiskurser, men også i kraft af det daglige samspil med det lokalsamfund, den er del af (Høgsbro 1996). Det medfører, at de forskellige former for netværk og fællesskaber, eleverne deltager i sammen med andre børn/unge og deres familier, også har afgørende betydning for, hvordan skolen bliver til.

En skole er således ikke blot en fast størrelse, men noget, der dagligt udfoldes og bliver til. Og skolens praksis er omstridt – dens problemer og udviklingsmuligheder kan se meget forskellige ud alt efter, fra hvilke perspektiver den undersøges (Dreier 1999; Højholt 1993).

Succeskriteriet for god praksis i denne undersøgelse er som nævnt, at eleverne bevæges videre i uddannelsessystemet, og at skolen placerer dem forholdsvis godt karaktermæssigt – altså forholdsvis godt, sat i relation til, hvad man statistisk kan forvente ud fra elevernes socioøkonomiske baggrund. Disse succeskriterier ligger især i forlængelse af den ene af de tre nævnte diskurser, nemlig om skolen som fagligt kvalificerende, men også i forlængelse af en diskurs, der handler om, at elever får eller bevarer lysten til at lære. Det har betydning for fokus i klasserumsundersøgelsen.

Det er således ikke tilstrækkeligt at fokusere på, hvilke færdigheder og hvilken viden eleverne opnår, når de deltager i faglige aktiviteter, men at se på:

- *hvem der får mulighed for at deltage i de aktiviteter, der sættes i gang*
- *hvordan, hvornår og med hvilket engagement eleverne deltager*

Skolepraksis kan fremme eller hæmme læring, men forudsætningen for, at en elev kan få styrket sine faglige kompetencer, er, at hun eller han får mulighed for at deltage i de aktiviteter, som er en del af praksis.

## 2.4 Skolepraksis som genstandsfelt

Undersøgelsen på klasserumsniveau af praksis i skolens almene undervisning er baseret på viden om mennesket som aktivt handlende og forholdende sig i bestemte situationer og ikke som passivt modtagende individer. Praksis i klasserummet er en pædagogisk praksis, lokaliseret i en be-

stemt institutionel kontekst: skolen, som er underlagt forskellige betingelser. Her mødes lærere og elever inden for de fysiske, kulturelle, økonomiske, strukturelle og lovmæssige rammer, der er sat fra forskellige instanser, og som alle har betydning for, hvilken læring der kan finde sted.

#### 2.4.1 **Skolepraksis som pædagogisk praksis**

Bourdieu har med udgangspunkt i empiriske undersøgelser vist, at samfundsmæssige strukturer på forskellig måde sætter sig igennem i forskellige institutionelle kontekster og dermed også får betydning for konkrete praksisser (Bourdieu 1997a).

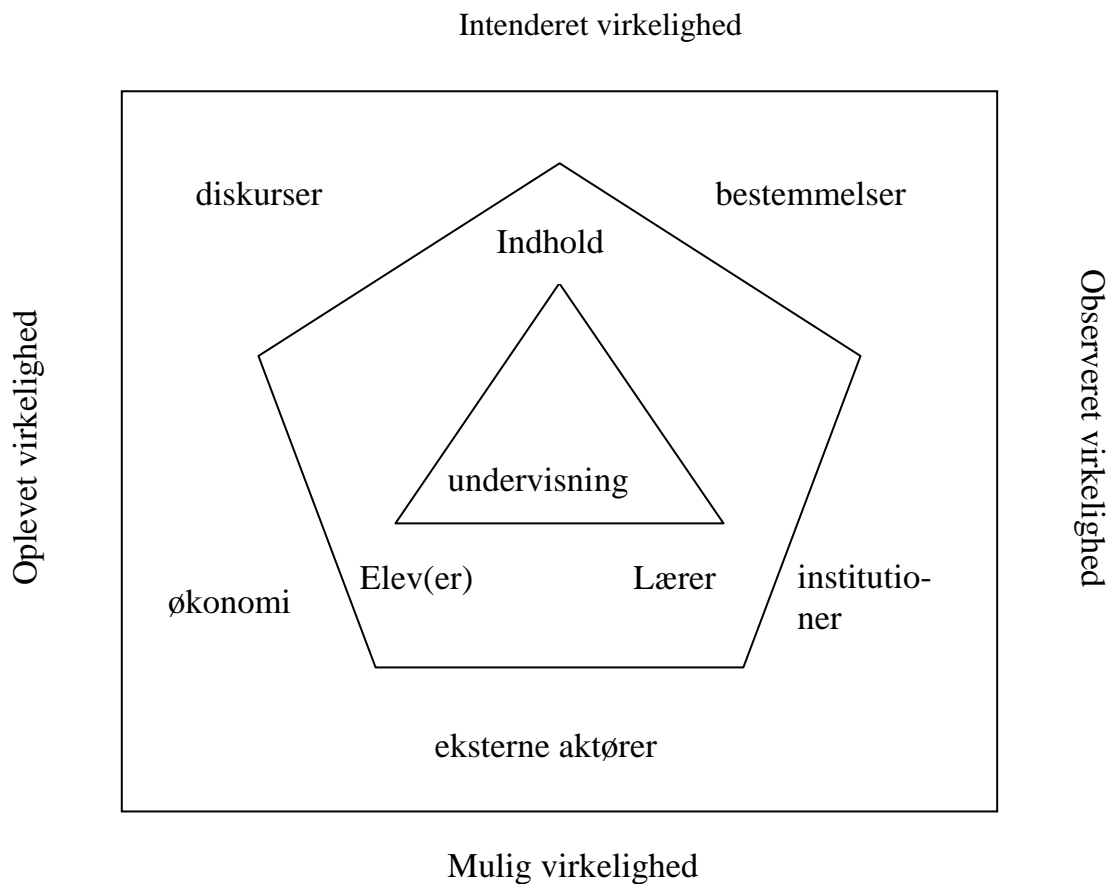
For den enkelte deltager spiller hendes sociale, kulturelle og økonomiske baggrund en rolle for, hvorvidt og hvordan en konkret praksis opleves som meningsfuld. Det betyder, at forskellige deltagere ikke knytter samme grad af meningsfuldhed til én og samme faglige aktivitet (Hedegaard 2001). Dette får betydning for de samspil, der foregår mellem forskellige deltagere i en skolepraksis, og dermed også for såvel metoder som analyser i et empirisk arbejde, der søger viden om denne praksis.

I selve klasserummet sker en række forskellige aktiviteter, som implicerer deltagernes personlige, sociale og faglige kompetencer. Læreren repræsenterer skolen og viser i sine holdninger og handlinger, hvilke normer der er for deltagelse i skolen, og hvilke traditioner der lægges vægt på. Men læreren kan samtidig have sine egne holdninger til, hvad god praksis er, som kan være mere eller mindre i overensstemmelse med andre læreres holdninger til praksis.

På denne baggrund forstår vi »skolepraksis« som noget, der bliver til i et dynamisk spil mellem en række forskellige instanser og personer, i kraft af de måder, der tales om »skole« på, og i kraft af de konkrete faglige aktiviteter og samspilsprocesser, som finder sted i klasseværelset.

For at få viden om, hvad det er for situationer, der har betydning for, om læring finder sted, og hvilke pædagogiske handlinger og initiativer der kan få en elev til at deltage engageret og interesseret i en faglig aktivitet, er det nødvendigt at beskrive og forstå nogle mere detaljerede forhold, som har betydning for praksis i klasserummet.

Figur 2.4 Forhold vedrørende det pædagogiske genstandsfelt



I figuren ovenfor<sup>4</sup> ses tre centrale forhold, som spiller sammen i klasseværelset, nemlig relationer mellem lærerne, eleverne og det faglige indhold. Den inderste (didaktiske) trekant illustrerer et pædagogisk møde mellem disse tre forhold, som i en konkret situation kan anskues fra forskellige perspektiver:

1. Fra lærerens perspektiv: forhold til sit fag og til eleverne
2. Fra elevens perspektiv: forhold til faget/emnet, til læreren og de andre elever
3. Fra et fagligt perspektiv: lærerens måde at repræsentere faget/emnet på og fagets relation til elevernes hverdagsliv, faglige forudsætninger og personlige interesser.

Træk ved disse perspektiver er mulige at observere i undervisningen.

Denne figur viser ikke dynamikken mellem de forskellige forhold, men understreger, at de processer, der finder sted i undervisningen, ikke

kan reduceres til interaktioner mellem lærere og elever, eller mellem elever indbyrdes. Der er også altid tale om et fagligt indhold, som er på spil, og som gennemsyrrer den »virkelighed«, der handles i.

Figuren illustrerer, hvad det er for en »virkelighed«, lærerne handler i i praksis. Viden om en bestemt pædagogisk praksis kan således tolkes ud fra følgende perspektiver:

- som *intenderet* praksis (denne viser sig fx i lovbestemmelser, i lokale planer og i lærerens udtalte visioner med og konkrete planer for undervisningen, som de kan komme til udtryk i forbindelse med interview)
- som *oplevet* praksis (kommer til udtryk i interview med deltagende elever og lærere)
- som *observeret* praksis (af en deltagende forsker; nedskrevet i observationsskemaer og noter, samt optaget på bånd eller video)
- som *mulig* praksis (viser sig interview og i en samlende analyse af materialet).

Vi har som udgangspunkt i forståelsen af, hvad »god« praksis er, refereret til lovtekster og overordnede bestemmelser. Den observerede virkelighed viser adfærd, handlinger og udtryk i selve situationerne, dvs. et her og nu-perspektiv på undervisningen, mens viden om den intenderede og den oplevede virkelighed viser sig i udsagn, der kommer frem i forbindelse med samtaler med elever eller lærere om undervisningen. Den oplevede virkelighed vil altid være tilbageskuende i forhold til den observerede praksis, mens den intenderede virkelighed er fremadskuende eller i et tilbageskuende blik relateres til den oplevede virkelighed.

Et særligt tilfælde af oplevet virkelighed er forskerens perspektiv. Forskeren har sine egne forestillinger om genstandsfeltet, og til det at observere knytter sig forskellige refleksioner og fornemmelser. Der kan fx være tale om sanseoplevelser som lugte, oplevelser af en stemning, etc. som kan være vanskelige at indfange i tekst, billeder eller på lydbånd. En pointe i den forbindelse er, at forskerens egne forestillinger ikke betragtes som en hindring for udvikling af resultater, men som en ressource, der ligesom andre ressourcer skal reflekteres i analysefasen.

Ud over beskrivelse af den pædagogiske praksis samt de forskellige former for socialt samspil, der finder sted i skolen, kan fysiske genstande, dvs. såvel lokaler, bygninger som undervisningsmidler observeres.

Målet i vores delundersøgelse er at analysere udvalgte eksempler på skolepraksis med henblik på at forstå, hvad der er god praksis for hvilke elever. Altså både praksis, som den er intenderet, som den kan observeres i udvalgte situationer, opleves af forskellige deltagere, og de potentielle udviklingsmuligheder, som den analyserede praksis rummer.

#### 2.4.2 **Metoder og teknikker i den empiriske undersøgelse**

For at få adgang til viden om, hvordan undervisningens indhold struktureres, og hvilke relationer der bliver betydningsfulde i undervisningen, har vi observeret i klasserummet, og for at få adgang til oplevelser og vurderinger hos nogle af de implicerede, har vi interviewet klassens lærere og udvalgte elever, typisk fem til seks i hver klasse, der observeres.

Observationerne af god praksis skulle finde sted i klasser og hos lærere, som på den enkelte skole vurderes at fungere godt. På de ældste klassetrin var det imidlertid ikke muligt at finde såkaldt »velfungerende« klasser. Det blev derfor de klasser, hvor lærerne ønskede at medvirke, som blev valgt. I flere tilfælde fik vi på forhånd at vide, at der var tale om klasser med mange konflikter.

Formålet med det samlede projekt »Gode eksempler« gør analyser af de faglige indholdsaspekter centrale. Da de faglige aspekter har betydning på alle niveauer, kan de iagttages i de konkrete samspil, som indgår i forskellige faglige aktiviteter (observationerne) og i læreres og elevers oplevelser og beskrivelser af, hvad der er væsentligt ved »skole« (interview).

Nedenfor beskrives forskellige faser i forløbet.

##### **Første fase**

På baggrund af statistiske analyser udvælges der tre skoler til nærmere analyse på klasseniveau. Grundlaget for udvælgelsen af de tre skoler indkredses i en anden rapport, her skal blot nævnes, at de udvalgte skoler repræsenterer to højt præsterende skoler og en lavt præsterende skole. Efter skriftlig henvendelse og personlig kontakt melder to af de tre skoler positivt tilbage. Den tredje skole oplever ikke, at de har ressourcer til at kunne

stille op til undersøgelsen, hvorfor en ny skole udvælges og accepterer at blive en del af undersøgelsen.

Den første henvendelse til skolen skete i et brev (se bilag 6), hvor skolerne blev orienteret om hele undersøgelsen, og om, at de var udvalgt som én ud af tre skoler i landet til undersøgelsen på klasseniveau. Kort efter blev der taget personlig kontakt til skolens ledelse. Forskeren orienterede yderligere om undersøgelsen og bad skolelederen om at udpege en 2.-klasse og en 8.-klasse på skolen. Da vi var på jagt efter gode eksempler, ønskede vi de mest velfungerende klasser – med en kommentar om, hvorfor de blev betragtet som sådan. Det viste sig ikke alle steder muligt at finde en velfungerende klasse. Vi måtte da vælge den klasse, hvis lærere indvilligede i at deltage.

På den tredje skole viste det sig ikke muligt at komme til at observere i en 8.-klasse, da klassen kort forinden havde deltaget i en omfattende undersøgelse og ikke magtede flere besøg. Efter flere forhandlinger frem og tilbage besluttede skolen og forskergruppen i fællesskab, at observationerne skulle foregå i skolens 9.-klasse.

## **Anden fase**

Næste trin var at få fastsat to observationsdage og én til to interviewdage i hver klasse. På nogle skoler foregik denne del af planlægningen direkte med klasselæreren, mens det i andre tilfælde var noget, der blev aftalt med skolelederen. Interviewguider til lærer og elever på de to forskellige klassetrin blev udarbejdet og afprøvet. Til 2. klassetrin blev valgt temaer til børnetegninger. Observationstemaer og -guider blev udviklet, afprøvet i et pilotstudium og evalueret. Disse guider var først ens til begge klassetrin (se bilag 7-10). Senere blev udviklet en supplerende guide til det ældste klassetrin (se bilag 11).

## **Tredje fase: feltstudierne**

Vi besøgte seks klasser på tre forskellige skoler:

A. En skole i et lokalområde karakteriseret ved lav socioøkonomisk baggrund med overvægt af etniske danskere.

- B. En skole, der ligger i et socioøkonomisk dårligt stillet lokalområde, med overvægt af elever med en anden etnisk baggrund, som samtidig er et af de områder, der i medierne er stemplet som (indvandrer)ghetto.
- C. En skole placeret i et lokalområde, med elever med overvejende høj socioøkonomisk baggrund.

På hver af disse tre skoler har vi besøgt en klasse i grundskolen – dvs. tre 2.-klasser, og en klasse i folkeskolens ældste elever hhv. to 8.-klasser og en 9.-klasse.

Der er observeret<sup>5</sup> to fulde dage på hver skole og lavet interview med udvalgte elever samt to af klassens mest centrale lærere. I nogle klasser har lærerne orienteret såvel elever som forældre forudgående om observationsstudierne, mens man i andre klasser først gav denne information sideløbende med vores studier.

Forskerne observerede og noterede i selve forløbet. Her blev lærerspørgsmål, elevsvar og kommunikation i klassen noteret og beskrevet fortløbende. Desuden blev særlige noter til observationerne anført ud fra fokuspunkterne (se bilag med observationsguider). Samtalerne med lærere og elever foregik i tilknytning til situationerne. Der var desuden observationer i enkelte frikvarterer. I 2. klasse og i 9. klasse blev end del situationer optaget på lydband.

På første observationsdag blev det typisk aftalt med klasselæreren i den enkelte klasse, hvilke elever man ønskede at interviewe (enkeltperson og gruppe). Disse elever fik et brev med hjem til forældrene med en generel orientering om undersøgelsen samt en forespørgsel om tilladelse til at interviewe den pågældende elev. I nogle tilfælde sikrede klasselæreren sig telefonisk forældrenes accept.

Udvælgelsen skete på baggrund af spredningskriterier, således at såvel velfungerende som ikke så velfungerende elever blev interviewet og begge køn repræsenteret nogenlunde ligeligt. På alle skoler var der nogle udvalgte elever, der enten ikke dukkede op på interviewdagen (fx på grund af sygdom) eller ikke havde fået forældrenes accept (fx fordi de har glemt at vise sedlen der hjemme). Dette betød, at der er interviewet mellem fire og syv elever i hver klasse – et antal, som stemte overens med det mål, vi på for-



hånd havde sat. Interviewene varierede i længde. I gennemsnit varede de en skoletime (45 min.), længst med lærere og de ældste elever.

For de mindste børns vedkommende har disse interview været kombineret med at lade børnene udtrykke sig via tegning. Der er som supplement til børneinterviewene indsamlet tegninger fra alle børnene i klassen. At tegne er en måde at udtrykke sig symbolsk på og er som sådan en god metode at anvende, særligt i forhold til mindre børn, når man gerne vil høre deres synspunkter om bestemte forhold. I en time blev klassen bedt om at tegne to tegninger – én, hvor klassen havde en rigtig god time, og én, hvor klassen havde en dårlig time. De børn, der selv ønskede at skrive på deres tegning, hvad det var, de havde tegnet, kunne gøre det. De børn, der ville have en voksen til det, fik hjælp enten af læreren eller observatøren.

Undersøgelsen kan bidrage med beskrivelser af praksis i udvalgte klasser, samt hvad der synes at fremme eller hæmme læring i konkrete situationer. De overvejelser og pointer, som analyseres frem, baserer sig på en grundlæggende forståelse af, at elever i konkrete situationer generelt er aktivt handlende og forholdende sig til andre elever og voksne, til de hændelser, der finder sted, og til rum og genstande. Alle børn kan lære, og al læring finder sted i en situation, hvor mange forhold spiller ind.

#### **Fjerde fase: Bearbejdnings- og analysefasen**

Efter afsluttet feltarbejde har den forsker, som har stået for observationer og interview i den enkelte klasse, struktureret og analyseret materialet ud fra fortløbende diskussioner i forskergruppen om, hvilke temaer og eksempler der er centrale og sigende i forhold til at belyse undersøgelsens problemstilling. I analyser og ved udvælgelsen af temaer er arbejdet ud fra teorier, der baserer sig på empiriske undersøgelser af forskellige former for praksis. Disse teorier uddybes i næste afsnit.

Der er lagt vægt på at præsentere eksempler på praksis, således at det er muligt for dem, der læser rapporten, at diskutere og analysere problematikken ud fra disse eksempler.

## 2.5 Tematisering af praksis: teori og analyse

Undersøgelsen om »det gode eksempel« er en del af undersøgelsen om »social arv«. I denne undersøgelse har Bourdieus teori været valgt som den teoretiske referenceramme, og den har derfor også dannet baggrund for undersøgelsen »Det gode eksempel« – her på klasseniveau.

Bourdieu's teori er primært en sociologisk teori, som forstår skolen som et kulturelt og socialt felt<sup>6</sup> i det sociale rum (Bourdieu 1997b; Bourdieu & Wacquant 1996). I feltet kæmpes om magtpositioner mellem forskellige deltagere.

Når vi ønsker at udvikle viden om konkret pædagogisk praksis, må vi se nærmere på forhold, der har betydning for bestemte deltageres forskellige positioner og dermed forskellige andele i magt og indflydelse på den pågældende skole. Bourdieus teori leverer ikke begreber til analyser af mere detaljerede former for samspil i klasserummet. For at kunne beskrive god skolepraksis så nuanceret og dybtgående som muligt med inddragelse af deltagernes samspil og subjektive perspektiver er det derfor nødvendigt at anvende analytiske begreber fra andre teorier.

De analytiske begreber, der beskrives her, har dels dannet baggrund for udarbejdelse af observationsskemaer og interviewguider, dels for analyse af det indsamlede materiale.

I bearbejdning af materialet er begrebet »deltagelse« centralt, og beskrivelserne fokuserer således på såvel læreres som elevers deltagelse i de udvalgte eksempler på praksis i skolen.

Beskrivelserne (se kapitel 3, 4 og 5) indeholder følgende temaer:

1. Karakteristika ved de udvalgte klasser, der er en del af skolen, og derfor betinget af forhold, der vedrører skolen som socialt og kulturelt felt.
2. Læringsmiljøet i klassen, som hænger sammen med fysiske forhold som rum, lydniveau og generelle samværsformer.
3. Grad af klassifikation og rammesætning, dvs. hvordan overordnede magtstrukturer viser sig i praksis, og hvilke grader og former for kontrol læreren udøver gennem sin måde at kommunikere og handle på.
4. Læreren's forholdemåder til sit fag, som det viser sig i planlægning af undervisning og i valg af arbejdsformer.

5. Lærerens forholdemåder til bestemte elever, dvs. hvordan der kommunikeres, og hvilken grad af anerkendelse eller underkendelse der karakteriserer de relationer, der opstår.
6. Elevernes forudsætninger og deltagelse, samt forandringer med hensyn til grad af engagement i faglige og sociale aktiviteter.
7. Læringsrum – for hvem?, dvs. hvilken grad af rummelighed for forskellige elever, der er i den pågældende praksis, og om enkelte elever får særlige rettigheder.

Nedenfor vil begrundelser for disse tematiseringer blive uddybet.

De forskellige temaer er forviklet med hinanden og er ikke benyttet i en konsekvent strukturering af teksten. Rammesætning har fx at gøre med kommunikationsformer, og hvilke relationer der er mulige. Lærerens måde at forholde sig til sit fag på har også betydning for, hvordan hun forholder sig til elevernes måder at deltage på.

Pointen ved at lægge vægt på forskellige af disse perspektiver er at gøre opmærksom på nogle nuancer ved praksis, fx opståede dilemmaer og overskridelser af forhold, der kan være hæmmende for læring.

### 2.5.1 **Praksis i skolekonteksten: klassificeret og rammesat**

I en skole er der mange mennesker, som kan have forskelligt syn på det, der foregår. De deltagende parter – lærere, skoleledere, forældre og børn har forskellige positioner og dermed forskellige opfattelser af, hvordan praksis skal være, og hvad der er meningsfuldt (Bourdieu 1997a). Disse forskelle i opfattelser fører i forskelligt omfang til diskussioner og opposition i form af forskellige former for kampe mellem de deltagende parter. Der vil ikke mindst af denne grund være udviklet et system af regler og rutiner for, hvordan man færdes sammen. Nedskrevne bestemmelser for skolen, de rådende diskurser (se også figur 2.4), der knytter sig til udarbejdede rutiner, samt måder at kommunikere og opføre sig på, der er blevet gældende på skolen, kan forstås som en »pædagogisk kode«, der er karakteristisk for netop den bestemte skole (Bernstein 2001b). Den pædagogiske kode vil således vise sig i læreplaner, skemaer, arbejdsplaner for lærerne, lærebøger, og lignende, men også de uskrevne regler spiller en rolle for den pædagogiske kode, her fx uskrevne regler om, hvordan man

opfører sig på lærerværelset, hvad der giver status i lærergruppen, børnesynet på skolen, samt syn på skolen som institution, på, hvad undervisning er og skal være, på samfundet mv. Den pædagogiske kode udvikles og forandres løbende, ligesom den er bestemt af såvel forhold inden for skolens rammer, som ydre forhold.

*Klassifikation* er iflg. Bernstein den analytiske kategori, der refererer til udøvelse af magt (Bernstein 2001a, 2001b). På den enkelte skole opdeler og afgrænser skolen de forskellige indre forhold, som får skolen til at fungere. Den måde, fag placeres på i et værdihierarki, i lærernes måde at repræsentere deres fag på, opdeling i klasser, gruppering af børn – også børnenes egen gruppering – skemaopdeling o.l., er udtryk for, hvem der har magten, og hvordan den udøves.

Skoler med en *høj grad af klassifikation* har således en skarp opdeling af de enkelte fag, en nøje fastlagt aktivitets- og tidsstruktur i skemaet, en opdeling af børnene i bestemte klasser, grupper af børn mv. Ledelse, lærere og elever har fastlagte roller og funktioner, lærerne repræsenterer primært et fag, læreres og elevers tid er synligt fast struktureret, og der er klare regler for, hvad der må siges og gøres. Vidensformidlingen styres af læseplaner, standarder og lærebogssystemer. Der er en høj grad af lærerstyring – læreren formidler viden til eleverne, og alle elever laver det samme gennem timerne.

Skoler med *en lav grad af klassifikation* karakteriseres ved at have en mere flad beslutningsstruktur og en mere foranderlig tids- og aktivitetsstruktur. Lærerne kan indgå i mange undervisningssammenhænge, og der er færre regler for, hvad der kan siges, og hvad der kan foregå. Opdeling af børnene i grupper kan være skiftende efter interesser og ønsker. Der kan være tale om tværfagligt samarbejde, hvor fagene arbejder sammen om bestemte emner eller temaer. Elevernes erfaringer kan inddrages i undervisningen sammen med den viden, der formidles gennem læreprocessen. Der inddrages eleverfaringer i undervisningen, flere aktiviteter kan foregå samtidig, og tidsstrukturen kan være fleksibel i forhold til børnenes engagement og de aktiviteter, de er i gang med.

Den kommunikation, der foregår i skolen, kan kontrolleres mere eller mindre af lærere og ledere, mere eller mindre af eleverne. *Rammesætning* er den analytiske kategori, der knytter sig til kontrol. Rammesætning hand-

ler om, hvordan kontrollen kommer til udtryk i sprog og handlinger, fx gennem anerkendelse og underkendelse i lærerens kommunikation med børnene. Kommunikationen kan fx være præget af ydre regulering, eller – for skoler med lav rammesætning – være præget af, at læreren afgiver noget af sin kontrol, således at børnene opnår en vis grad af indflydelse. En lavere grad af rammesætning viser sig fx i samtale mellem elever og lærere, hvor børnenes synspunkter er en del af undervisningens forløb. Lav rammesætning kan forekomme inden for alle arbejdsformer i skolen, fx ved at lade eleverne komme til orde eller få direkte indflydelse inden for den valgte arbejdsform.

Høj klassifikation fører ikke nødvendigvis til høj rammesætning.

Klassifikation og rammesætning regulerer betingelserne for kommunikation og handling, og hvad det er legitimt at sige og gøre i det pædagogiske møde (Chouliaraki & Bayer 2001). Den enkelte lærers pædagogiske handlinger og holdninger kan være mere eller mindre i modsætning til eller understøttet af disse rammer og dominerende diskurser, hvilket kan få afgørende betydning for, hvilke muligheder hun har for at gennemføre sine intentioner med praksis i klasserummet.

### 2.5.2 **Praksis i klasserummet – centrale relationer**

Praksis kan ikke *kun* forstås som et forhold mellem fag, lærer og elever, men forholdet mellem disse tre faktorer er under alle omstændigheder centrale for en undervisningspraksis, således som det fremgik af figur 2.4. Modellen viste, at lærere og elever deltager i klasserummet i forskellige faglige praksisser ud fra forskellige perspektiver.

Både elever og lærere deltager med forskellige »habitus«, dvs. forskellige forudsætninger og interesser<sup>7</sup>, som bliver afgørende for, *hvilken læring* der finder sted. I klasserummet viser disse forskelle sig bl.a. i det sprog, de benytter, og i det, de engagerer sig i og er rettet imod. Hvert barn i klassen har noget med sig i kraft af det økonomiske, sociale og kulturelle baggrund, samtidig med at det aktivt søger og skaber mening i de forskellige situationer, som det befinder sig i. Disse dispositioner har betydning for, hvilken position den enkelte kan opnå i en given kontekst.

Læreren har en særlig position i klasserummet. Lærerens habitus udfoldes i en »praktisk sans« (Bourdieu 1997a). Hun er underlagt gældende

normer på den bestemte skole, men samtidig har hun magt til at definere, hvad der skal ske i klassen, hvordan det skal ske, hvordan det enkelte barn bliver synligt eller ikke synligt som person, samt hvilken position den enkelte kan opnå i den sociale sammenhæng, som klassen udgør.

I den forbindelse kan de relationer, der opstår imellem lærere og bestemte elever, have stor betydning. Betydningen af lærer-elev-kommunikation og relationer for barnets trivsel og læring i skolen kan betones i følgende tre forhold (Løvlie Schibbye 2002): Dialektikken i relationen, anerkendelsen som en livsholdning og betydningen af selvrefleksion i relationen til andre mennesker.

Schibbye betoner, at relationer mellem mennesker altid er dialektiske, dvs. gensidige. Det betyder, at man som voksen ikke kan forstå et barns reaktioner og handlemåder uden at se på, hvilken rolle man selv spiller for barnets måde at handle på. Man må som voksen spørge sig selv: »På hvilken måde bidrager jeg med min måde at handle på til, at barnet handler, som det gør?«

At anerkende en anden person betyder, ifølge Schibbye, at man evner at sætte sig i den andens perspektiv, at man kan sætte sig ind i den anden persons subjektive oplevelse og respektere denne som værende gyldig for den anden. Forudsætningen for vores udvikling af selvet og selvforståelse er, at andre anerkender vores uafhængige eksistens. Det vil sige, at andre anerkender vores ret til at være, som man er, med de oplevelser og følelser, man nu engang har. Anerkendelse er ikke et spørgsmål om teknik, men er en livsholdning. Det er således uforeneligt med manipulerende handlemåder.

Følgende forhold er grundlæggende i anerkendelse (Bae 1996):

- **Ligeværd:** At barnet får fornemmelsen af, at det er noget i kraft af sig selv uafhængigt af præstation. At det oplever, at det bliver taget alvorligt også i situationer, hvor den voksne mener noget andet end barnet.
- **Bekræftelse:** Bekræftelse er, at man giver kraft til den andens oplevelse. Det vil sige, når man lytter til, hvad den anden er optaget af, og viser, at man forstår. Når oplevelsen og følelsen ses og anerkendes, støttes barnet i at udvikle selvfølelse og et godt selvværd.
- **Åbenhed – at turde opgive kontrollen:** At forstå et andet menneske indebærer, at man må opgive kontrollen med den kommunikation, der

foregår, og tage imod det, der kommunikeres, uden straks at begynde at vurdere eller definere det.

- **Selvrefleksion:** Åbenhed og bekræftelse af andres oplevelsesverden forudsætter, at man er i stand til at skelne mellem det, man selv oplever, og det, den anden oplever. At man kan skelne mellem, hvordan man selv har det, og hvordan den anden har det. Refleksion i forhold til egne oplevelser bliver herved en vigtig del af relationen til andre (Evaldsson 1993).

Når man observerer i en skoleklasse for en kort periode, kan man iagttage konkrete samspil mellem lærerne og eleverne. Idet eleverne og lærerne er sammen over lang tid, vil der udvikle sig bestemte typer af relationer mellem eleverne og lærerne, både generelt og relationer mellem det enkelte barn og læreren. Hvis relationen er åben og anerkendende, vil det være mere trygt for barnet at være i klassen, og barnet vil kunne motiveres af den gode relation til også at arbejde med opgaver, som barnet måske ikke lige synes er så spændende lige nu. Er relationen omvendt præget af mangel på anerkendelse, vil eleverne let komme i opposition til lærerne. Undersøgelser tyder endvidere på, at barn-voksen-relationen har betydning for de relationer, som eleverne etablerer til hinanden (Evaldsson 1993).

### 2.5.3 **Læring som deltagelse i et socialt praksisfællesskab**

Læring finder altid sted i konkrete situationer. I situationerne i klasserummet foregår ikke kun faglige aktiviteter. Der er samtidig sociale samspil, som ikke nødvendigvis har noget at gøre med lærerens intenderede praksis.

Den første forudsætning for, at en bestemt elev får styrket sin faglige kompetence i den retning, læreren har intentioner om, er, at eleven deltager engageret i det sociale praksisfællesskab med det faglige indhold, der knytter sig til denne praksis (Lave & Wenger 1991). Fra at være perifer deltager i en konkret praksis kan eleven blive en mere fuldgyldig deltager, dvs. en deltager, som er mere engageret i det, der er på spil i praksisfællesskabet, og som i højere grad mestrer praksis. I det konkrete praksisfællesskab forhandles mening i forhold til det, som praksis handler om. I den forbin-

delse bliver de dilemmaer, der opstår mellem deltagerne, centrale for læring (Lave & Wenger 1991).

Bestemte situationer i skolen kan da karakteriseres efter, hvilke sociale praksisformer der er tale om, og hvilke fag de knytter sig til. Samspejlet mellem eleverne indbyrdes og mellem lærere og elever kan betragtes som forhandlinger om, hvordan det er acceptabelt at deltage, og dermed hvad den enkelte har mulighed for at lære. Læring betyder forandring, og at den enkelte får større rådighed over aktiviteter.

De enkelte elever deltager på særlige måder og ud fra forskellige positioner (Dreier 1999). De sociale og faglige mål, som knytter sig til en bestemt praksis, er afgørende for, hvilke ressourcer hos den enkelte elev der trækkes på, men også forhandlingernes form kan have betydning for, hvordan eleven kan deltage (Rasmussen 2004).

Lærerne i skolen definerer og arrangerer de faglige praksisser, men kan også vælge at give eleverne indflydelse på praksis. Man kan omtale de muligheder for læring, der på denne måde skabes, som et »læringsrum«. Hvordan lærere og elever forholder sig til skolens liv og hinanden, spiller en rolle for, hvordan det konkrete læringsrum konstitueres. Klassens læringsrum giver forskellige muligheder for de forskellige elever i klassen – alt efter deres individuelle sociale, kulturelle og faglige forudsætninger, og hvordan den position, de har i klassen, forholder sig til andre elevers positioner, specielt til de dominerende deltagelsesmåder i den bestemte klasse.

Når det sociale praksisfællesskab i en klasse omfatter elever med meget forskellig kulturel og sociale baggrund, har det betydning for læringsrummet. I en undersøgelse af ni forskellige 4.-klasser i skoler med forskellige andele af immigranter, flygtninge og danske børn, finder Hedegaard m.fl. (Hedegaard et al. 2002) fire forskellige typer af undervisning og læring, selv om alle lærere har ønske om, at der skal være en god atmosfære i klassen, og at eleverne skal klare sig godt. Lærernes intentioner udfoldes således i vidt forskellige pædagogiske tiltag.

Hedegaard fokuserer ikke på læreren som sådan, men på den pædagogik, som udfoldes. Selv om lærerne har gode ønsker for eleverne, er de pædagogiske praksisser vidt forskellige med hensyn til sensitivitet over for kulturforskelle, grad af faglige udfordringer, hensyntagen til elevernes inte-



resser, differentiering af undervisningen samt opretholdelse af disciplin og orden (op. cit., s. 20ff.).

Sensitivitet over for forskelle i elevers kulturelle baggrund kan have afgørende betydning for, om enkelte elever marginaliseres i det sociale praksisfællesskab.

Eleverne kan deltage aktivt eller passivt – på tre prototypiske måder (Mørck 2003):

1. En individualiseret kamp for succes – en deltagelse, der er konform med skolen som ide.
2. En individuel kamp for at holde ud – en deltagelse, der rummer en relativt passiv og tilbagetrukket deltagelse, når det gælder deltagelsen i det faglige skolearbejde (op. cit.).
3. Individuel eller kollektiv deltagelse i opposition (Willis, 1977). Der kan være tale om en modstandskultur, hvor det kan gå ud på at lave sjov og ballade. Men deltagelsesformen kan også være en begrundet opposition, hvor eleverne larmer og er i opposition på grund af kedelig undervisning, eller fordi de oplever, at læreren diskriminerer.

Elevernes engagement og orientering i forhold til egen fremtid efter folkeskolen har betydning, når vi skal forstå, hvorfor nogle elever ønsker at uddanne sig videre. Har eleven konkrete planer om videre uddannelse? Er der en sammenhæng mellem disse planer og elevens engagement i skolearbejdet?

Det, elever lærer i et socialt praksisfællesskab, er identitet (Lave & Wenger 1991). Identitet omfatter såvel faglig som social og kulturel identitet. Eleverne lærer således ikke kun noget om den faglige praksis, men også noget om sig selv som person – både i forhold til lærerne og i forhold til de andre børn i klassen. For at skelne mellem den læring, der sker som følge af en lærers intentioner med praksis, og den læring, der sker sideløbende hermed, kan man tale om *medlæring* (Bae 1987, 1996).

Hvis læreren fx er optaget af at få det rigtige svar på sine spørgsmål og korrigere eventuelt forkerte svar, kan medlæringen i sådanne situationer for barnet være, at det ikke er sikkert at sige noget, som man ikke er sikker på er helt rigtigt. Hvis den voksne stiller spørgsmål, der skal teste barnets viden (fx: »Vi skal over i musiklokalet, Sofie går forrest, og hvad er det så,

vi skal sørge for?»), kan medlæringen være, at barnet kommer til at føle sig dum, hvis det ikke kan svare: »Vi skal huske at gå på en lang række« – det svar, som læreren ville have.

Den medlæring, der består i, at eleven lærer noget om sig selv, sin egen dygtighed (eller mangel på samme), sin popularitet (eller mangel på samme) i skolen – både blandt børn og lærere, om sin person (»er jeg sød«; »dum«; »forstyrrende«; »irriterende«, etc.), vil få meget stor betydning for elevens måde at være i skolen på, at lære på og for hendes muligheder for at komme videre i uddannelsessystemet.

#### 2.5.4 **Sammenfatning af teori**

Sammenfattende er der taget udgangspunkt i, at den pædagogiske kontekst i skolen bliver til i et samspil mellem forhold på forskellige samfundsmæssige niveauer, og at forandringer på disse niveauer derfor spiller en rolle for de pædagogiske muligheder i klasserummet. Inden for skolens rammer viser sådanne forandringer sig bl.a. i

- de pædagogiske strømninger, der diskuteres i lokalmiljøet, på ledelsesplan og på lærerværelset
- indretningen af det fysiske miljø på skolen med faglokaler, indretning mv.
- den måde, rollerne mellem lærere og elever fordeles på, magtfordeling og kommunikationen mellem lærere og børn mv.

I analyserne arbejdes ud fra følgende teorier:

1. Bourdieus teori er baggrund for forståelse af skolen som samfundsmæssig konstruktion og for forståelse af forskelle og ligheder mellem den enkelte elevs økonomiske, kulturelle og sociale baggrund og skolen som socialt og kulturelt felt (Bourdieu 1997a).
2. Begreberne »rammesætning« og »klassifikation« (Bernstein 2001b) kan analysere og beskrive nogle karakteristiske ved magt- og kontrolstrukturer på en bestemt skole, som slår igennem i praksis i klasserummet.
3. Begreber om læring som deltagelse i et socialt praksisfællesskab kan benyttes i analyser af udvalgte situationer (Lave & Wenger 1991) sammen med en forståelse af, at den enkeltes måde at deltage på sker

ud fra nogle personlige forudsætninger og interesser. Dette kan vise sig i nogle prototypiske deltagemåder (Dreier 1999; Mørck 2003).

4. For at nå en udvidet forståelse af samspil mellem deltagerne i de konkrete situationer anvendes teorier om relationer – primært med udgangspunkt i anerkendelse/underkendelse og medlæring i sociale sammenhænge (Bae 1987, 1996; Løvlie Schibbye 2002).

De forskellige teorier befinder sig således på forskellige niveauer i forhold til skolepraksis: det samfundsmæssige, det lokale og det personlige eller subjektive niveau. På baggrund af ovennævnte teorier kan vi opsummere de centrale spørgsmål i den empiriske undersøgelse således:

1. På hvilke måder *deltager* elever og lærere i undervisningen i klassen og i andre former for fælles aktivitet – og på hvilken måde bliver aktiviteterne *meningsfulde* for de forskellige deltagere?
2. Hvordan forhandles de *dilemmaer*, der opstår i forskellige former for praksis, og som kan være afgørende for, hvilken læring der finder sted?
3. Hvordan *kommunikerer* elever og lærere med hinanden, og hvilke former for *relationer* bliver synlige i praksis?
4. Hvilken betydning får personlige *relationer* og *anerkendende* og *underkendende* relationsformer i undervisnings- og læreprocesser?
5. Hvordan kommer *forskelle i magt- og kontrolpositioner* til udtryk i klasserummet, og hvilket syn på fag og på *regler for adfærd og kommunikation* udfoldes i praksis i en bestemt klasse?
6. På hvilken måde indgår det *faglige indhold* i det sociale praksisfællesskab, og hvilke måder at deltage på i de faglige praksisser bliver der rum for?

Spørgsmålene indgår i de temaer, som indledningsvis blev præsenteret, og som præsenteres i udvalgte eksempler fra de tre forskellige skoler i kapitel 3, 4 og 5.

## 2.6 Konklusion

Som det vil fremgå af de udvalgte eksempler på de tre skoler, er det ikke muligt at pege på en direkte sammenhæng mellem, hvad der foregår i de udvalgte observerede situationer i klasserummet, og præstationer ved afgangseksamen i 9. klasse. Det, der foregår i et klasseværelse, er så komplekst og sammensat, at man næppe kan forvente at finde udelukkende god praksis i en given klasse. Vi kan derimod med udgangspunkt i analyser af det indsamlede materiale fra interview med lærere og elever og observationer af praksis i klasseværelset pege på pædagogiske øjeblikke, dvs. øjeblikke i undervisningen, hvor en elev viser engageret deltagelse, som læreren har mulighed for at følge op på ud fra sin faglige og sociale kompetence (Fink-Jensen 2002). Om det sker, er imidlertid ikke kun et spørgsmål om lærerens kompetence og opmærksomhed. Situationer i klasserummet er betinget også af andre forhold, som det fremgår af den viden, vi trækker på, og som kommer til udtryk i spørgsmålet: »Hvilke forhold og processer kan fremme/hæmme de enkelte elevers faglige kompetencer?«

## 3 Skole A

### 3.1 2.x på skole A

På skole A er der observeret følgende timer i 2.x:

1. dag: 2 matematiktimer, 1 natur-teknik time, 1 musiktime, 1 dansk-time.

2. dag: 2 timer med emne om middelalderen (2 lærere), 1 time musik, 2 timer matematik.

Der er desuden observeret i frikvarteret og interviewet to lærere individuelt. Der er foretaget to individuelle og et fokusgruppeinterview med 2 børn (det tredje barn, der skulle have deltaget, var sygt). Desuden har alle børnene i klassen tegnet en god time i skolen og en dårlig time i skolen (for opsamling af resultater af tegning se bilag 1, skole A).

#### 3.1.1 2.x som en del af skole A's sociale og kulturelle felt

På skole A er der to andenklasser. 2.x's klasselokale ligger som det sidste på en lang gang på første sal. Gangen er slidt og fremstår noget rodet. Der er sat et par borde op langs væggen hen ad gangen. 2.x's klasselokale er lille og uden den store hygge. På den ene væg er der en tavle, på den anden vinduer, på den tredje en dør ind til lokalet ved siden af, samt en reol med en plastikkasse til hvert barn, på den fjerde en dør ud til gangen og en opslagstavle med forskellige ting hængt op, blandt andet nogle fotos fra fastelavn. Over tavlen hænger der bogstaver. Bordene, der står i grupper, står tæt. Det kan være svært at komme rundt uden at støde ind i nogen. Det i sig selv giver en noget urolig atmosfære – alene fordi så mange børn er sammen på så lille et område. For enden af gangen er der et ekstra

rum. Her står bl.a. fire computere. Dette rum deler klassen med de andre klasser på gangen. Skolegården er ikke stor. Den er forsøgt delt op i mindre områder. Der er et område til boldspil, et sted med to gynger, en sandkasse og et lille område med et par legehuse. Bag skolen er der et mindre grønt område, som der også kan låses op til.

Der er 24 børn i klassen – ni drenge og 15 piger. Matematiklæreren Niels fortæller, at klassen har byens »mest varierede børnesammensætning. Der er børn fra socialt boligbyggeri og børn fra pæne kvarterer«. Nogle børn har en god socioøkonomisk baggrund, medens andre ifølge lærerne kommer fra socialt udsatte familier. Der er seks børn med anden etnisk baggrund. Der har ikke været den store udskiftning blandt børnene. Både matematik- og dansklærer er yngre lærere, relativt nye på skolen – dansklæreren har været på skolen siden 1999.

Både klasselæreren Bente (også dansklærer) og matematiklæreren Niels i 2.x fortæller i interviewene, at de oplever skolen som et godt sted at være, og at skolen er ved at få et godt ry i lokalmiljøet til forskel fra tidligere. Begge lærere oplever en høj grad af frihed, indflydelse og en god opbakning fra ledelsen. Desuden opleves et godt og engageret kollegasamarbejde, om end der arbejdes tættere sammen med nogle lærere end andre. Fagfordelingen ses også som god. Der kan arbejdes med projekter. I indskolingen har man en fælles platform for arbejdet, fælles fodslag og fælles værdier. Her nævnes rummelighed, ansvarlighed, selvstændighed, initiativ, nysgerrighed og selvværd. Begge lærere angiver, at det ville være ønskeligt med mere plads til værkstedsarbejde, man savner grupperum og plads, både til at være i og til at kunne have ting stående i.

I undervisningen i dansk og matematik følges de faste trinmål for 2. klasse. Der arbejdes ud fra de til klassetrinnet hørende bøger og arbejdshefter i dansk og matematik. I dansk lægger læreren, Bente, vægt på, at børnene skal læse og skrive. Bente lægger også vægt på at arbejde med forskellige emner, tilpasset klassetrinnet. Der er fx arbejdet med emner som drømme og eventyr. Niels har netop overtaget 2.x ved starten af skoleåret og lægger vægt på, at der p.t. overvejende arbejdes med de faste trinmål i faget, fordi klassen, ifølge Niels, ikke er helt på niveau.

Både Niels og Bente fortæller, at de i planlægningen af undervisningen lægger vægt på at anvende forskellige undervisningsformer og nye

ideer. »Det der med, at læreren underviser hele timen, går bare ikke i denne klasse«, siger Bente: »De er for forskellige, og der kommer for meget uro.« I stedet lægges vægt på gruppearbejde. Fx kan en time typisk foregå således, at læreren gennemgår forskelligt fagligt stof, som børnene efterfølgende arbejder med i grupper eller individuelt. Der kan også være tale om forskellige emner – ofte hentet fra bogen i det pågældende fag. Af særligt gode forløb nævner Bente emnet om selvudvikling, bl.a. de syv intelligenser, hvor der indgik værkstedsaktiviteter. Bente fortæller videre, at man nogle gange arbejder med emner på hele skolen eller med emner i det enkelte fag eller to fag sammen. Hun fortæller også, at det at arbejde på tværs, så også de kreative og værkstedsprægede fag integreres, er noget, lærerne gerne vil og oplever som godt.

Både Bente og Niels fortæller samstemmende, at de ud over de faglige mål også vægter at skabe et, som de kalder det, »godt socialt klima i klassen«. Dette betyder, at de bruger tid på børnenes indbyrdes sociale relationer. Bente fortæller, at hun tager dette emne op i klassen (»hvem leger med hvem«). Hun bruger også tid til at løse opståede konflikter mellem børnene. Lærerne sammensætter desuden de grupper, som børnene skal arbejde i, hvor man undgår at sætte de børn sammen, hvor man ved, der kan opstå konflikter.

Niels fortæller, at han oplever det som et problem i klassen, at forældrene til klassens børn har et noget svingende engagement. Nogle af forældrene opleves ikke at bakke så godt op om børnenes skolegang – det være sig med lektier eller med at hjælpe børnene med at holde orden på tingene, alt sammen noget, som, Niels oplever, skaber uro og dumme afbrydelser i timerne. Endvidere nævnes som en af skolens minussider manglende fællesnormer for opførsel og omgangsformer. Sproget kan være for hårdt, og der bliver let uro på skolen, et forhold, som i øjeblikket er et af skolens indsatsområder.

Skole A som socialt og kulturelt felt er således præget af mange forskellige og til tider modsætningsfyldte forhold. Skole A er en ældre skole, bygget med lange gange og små lokaler, ikke tænkt til gruppe- og værkstedsarbejde eller andre mere moderne undervisningsformer, som lærerne i 2.x – orienteret mod en mere nutidig læringsforståelse – ønsker at arbejde med.

### 3.1.2 Læringsmiljø i 2.x

Eksempel A-1:

*Det er mandag morgen. Den første halve time har klassen haft fælles snak om weekenden. En snak, der har haft relativt ro, vekslende med småsnak og uro. Efter ca. en halv time skal klassen i gang med matematik. Læreren Niels henter to store stofterninger. Niels: »Nå, så er det bare med at høre efter, ellers ved I ikke, hvad I skal lave, ik' også Sara. Det er, at nu skal vi lave nogle gangestykker ud fra terningernes øjne.«. Et par børn griner, andre siger: »Ad«, et barn siger højt: »Vorherre bevares«. Niels: »Sofie, ti stille, når jeg starter.«*

*Niels: »Hvert bord får nogle terninger, så har de papiret. Så skal de ellers spille med terningerne, og så skal vi lave gangestykker. Jeg viser lige første eksempel, sådan så man er sikker på, hvad det går ud på. Jeg tror, det er rigtig godt at følge med. Peter, du griber lige den her.«*

*Niels kaster terningen til en dreng: »Peter, kan du kaste den ind i midten her, sådan så vi kan...?«*

*Peter kaster. Flere børn i munden på hinanden: »Sekser.« Niels: »Louise – kaster du den anden?«*

*Flere børn: »Tre«. Niels: »Altså vi har et tretal, og vi har et sekstal, så skal vi lave et gangestykke ud af det.« Søren: »Det er ni.« Niels: »Ja, det er det, hvis du plusser det. Men nu er det jo, vi prøver at gange. Så bliver det lidt mere.« (relativt ro i klassen). »Det vi gør, det er, at vi skal finde ud af, om vi skal lave tre rækker med seks i hver, eller vi skal lave seks rækker med tre i hver.«*

*Jonas: »Seks rækker med tre i hver.« Niels: »Godt – det ville jeg også have valgt.«*

*Niels skriver på tavlen:  $6 \times 3 = 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3$ . »Så laver vi klar til seks rækker, så siger jeg en, to, tre, fire, fem, seks, ikke? Så skal vi have talt rækkerne op, så der er tre i hver – en, to, tre det var én række, og her er tre til og den sidste. Nu er der småsnak i klassen. Niels (overhører snakken): »Gangestykke, det hedder så hvad nu, Omar?« (irriteret irettesættelse til Omar). Omar: »Tre gange seks.« Niels: »Ja, eller seks rækker med tre i, ikke også?«*

*Niels: »Hvad hedder vores plusstykke, der passer til det her gangestykke?« Julie: »Det kan jeg ikke«. Niels: »Det er da i hvert fald lyv, du*



kan da sagtens plusse det her. Mohammed du skal følge med heroppe, ellers lærer du det ikke.« Julie: »20«. Niels: »Du er tæt på.« Julie: »19-18« (der er nu en del uro i klassen). Niels: »Det er jo ikke en gættekonkurrence, har du et helt sikkert bud, som du tror, det er.« Der er en del småsnak mellem børnene. Et par børn rejser sig på skift – går ud og kommer lidt efter ind. Dette kommenteres ikke. Julie: »18.« Niels: »Ja – man må også gerne sige forkert, det sker der ikke noget ved.«

Niels: »Nå men det, der er vigtigt lige her, det er, at I skal lave det sammen på bordene, og I skal hjælpe hinanden med at lave det.« Niels hæver stemmen for at overdøve en del småsnak mellem børnene. Der deles terninger ud til bordene. Nogle børn begynder at slå med terningerne. Der snakkes. Uro-niveauet stiger.

Niels råber: »Hej, hej, kig herop. Sofie vend ansigtet herop, tak. Han instruerer en gang til, hvad de skal gøre, her er der mere ro. Han hjælper børnene i gang. Niels beder Mohammed flytte sig hen til et andet bord tættere på læreren. Det vil han ikke. Niels lægger hånden på ryggen af ham, og han kommer med. Grupperne er sat sammen af lærerne, og der opstår en del uro, fordi nogle af børnene hellere vil være sammen med andre børn. Charlotte vil fx ikke arbejde sammen med Omar. Niels spørger hvorfor og snakker med dem om det. Modstræbende går hun i gang. Sofie: »Kan Charlotte og mig ikke være sammen?« Niels: »Nej, det kan I ikke.«

Der regnes rundt om i grupperne – støjniveauet veksler – i de forskellige grupper kommunikerer både om matematik og andre ting. »Niels, jeg forstår det ikke.« Niels: »Gør du ikke?« – går hen til hende. Støjniveauet stiger, stole rasler. Børn går rundt. Læreren hjælper rundt om i grupperne. Børnene arbejder derefter i grupper med opgaver, læreren har givet. Der opstår hurtigt uro i klassen, både medens Niels underviser klassen og under gruppearbejdet, hvor han går rundt mellem grupperne og instruerer, hjælper, holder børnene til arbejdet, opmuntrer og tysser på klassen. Uroen bølger lidt – veksler mellem perioder med relativt ro og en del uro. Enkelte grupper arbejder flittigt. Niels giver plads til samtale, han griber dog ind med det samme, hvis børnene ikke taler pænt: »Det der vil jeg ikke høre!« I andre timer med andre lærere kommenteres sådanne bemærkninger ikke hver gang.

Forløbet i denne beskrevne time er typisk for de observerede timer i 2.x. Fælles for undervisningen er struktureringen af timerne. Læreren instruerer børnene til emnet, eventuelt underviser i noget nyt (fx gange). Børnene arbejder derefter i grupper med opgaver, læreren har givet. Alle børnene arbejder med de samme opgaver – dem, læreren har givet, eller dem, der står i bogen. Læreren går rundt i grupperne og hjælper.

Som det fremgår af observationen ovenfor, har Niels (lærer) til matematiktimen medbragt to store stofterninger, som han anvender i sin instruktion af den gangeopgave, som børnene efterfølgende skal arbejde med. Dette giver børnene noget konkret at se på og inddrager nogle af dem mere aktivt i opgaven, idet de selv, ved at kaste terningen, skal finde de tal, der skal ganges med.

Allerede under instruktionen af gangestykkerne er der en del uro. Børnene i klassen har inden den givne instruktion siddet ca. en halv time og lyttet til hinandens fortællinger om weekenden, og nogle af dem har svært ved at sidde stille nu. Niels accepterer nogen grad af uro, men indimellem tysses der, eller der stilles spørgsmål direkte til de børn, der ikke rigtig følger med. Dette giver perioder med mere ro. Af børnenes svar på de gangeopgaver, som Niels giver dem, fremgår, at nogle af børnene har svært ved at forstå principperne i gangestykker, idet de svarer forkert på de stillede spørgsmål.

Under gruppearbejdet er der livlig snak i grupperne. Da klasseværelset er småt, sidder grupperne ret tæt sammen. Terningerne rasler, og den snak, som børnene har med hinanden om regnestykkerne, kan høres grupperne imellem, hvorfor der tales højt i grupperne. I tre af grupperne har børnene forstået opgaven, og her deltager børnene engageret. De formår også at skifte fra gangestykkerne til den næste opgave. Af observationen fremgår det også, at flere grupper har brug for hjælp til at arbejde med gangestykkerne, og læreren har travlt med at hjælpe i grupperne. De kalder på læreren for hjælp, og medens de venter, begynder de at tale om andre ting – også med børn fra andre borde. Nogle børn går på toilettet, andre går lidt rundt. Signe og Omar har fået lavet et par gangestykker, om end noget uengageret, og Signe rejser sig, i opposition til den påtvungne gruppeplacering, og går over til Simones gruppe og snakker her om andre ting end matematik. I ovennævnte grupper er børnenes deltagelse lige så meget orien-

teret mod deres indbyrdes sociale relationer som mod de stillede gangeopgaver. Mohammed og Ali sidder alene ved et bord og ser ofte ud i luften. Nogle børn fremstår på denne måde tydeligt marginaliserede, både i forhold til læreren og i forhold til børnene. Når de siger noget, er der børn, der sukker irriteret eller vender øjne mod loftet.

Alt dette er med til at give et uroligt læringsmiljø i 2.x. Der er megen småsnak og børn, der rejser sig, forlader klassen, kommer tilbage, går hen til de andre borde og snakker her. Børnene overanstrenger sig ikke i forhold til at arbejde med de stillede matematikopgaver.

Både Niels og Bente fortæller, at der er fagligt stærke børn i klassen, der er gode til at arbejde med de stillede opgaver. De fortæller også, at den faglige spredning blandt børnene i klassen er stor, og at nogle af børnene har brug for megen hjælp for at kunne arbejde med de stillede opgaver og bevare koncentrationen. Niels fortæller således, at det er en stor udfordring med gruppearbejde i klassen, fordi man som lærer helst skal være mange steder hele tiden for at hjælpe børnene videre, både fordi børnenes faglige og personlige udgangspunkter er så forskellige, men også fordi mange af børnene, fortæller Niels, mangler sociale kompetencer. »De er gode til at fortælle, men knap så gode til at lytte«, siger han, og placerer dermed en del af problemerne med uro på nogle af klassens børn – »de urolige børn«.

Uroen veksler. Der bliver mere ro, når Niels hæver stemmen og kalder til ro. Efter en tid stiger uroen igen. Hen imod slutningen af timen bliver uroen markant højere, et forhold, man også kunne observere i de øvrige timer. De stillede opgaver er da løst af en del af børnene, og nogle af disse har øjensynligt svært ved at fastholde planen for, hvad de skal arbejde videre med. Mange børn begynder at lave andre ting og snakke med hinanden om noget andet end fagene, og uroen stiger. Mohammed og Ali er ikke færdige med de stillede opgaver og ser ud til at have opgivet at være deltagende i det faglige arbejde. Ali sidder passivt, Mohammed er urolig og får flere irettesættelser. Nu er det svært at opnå ro, børnene er som små lopper på dette tidspunkt – søde, livlige og snakkende, men ikke særligt arbejdsomme.

En del af børnenes uro fremstår begrundet, set i forhold til de givne omstændigheder. Klasseværelset er lille og ikke velegnet til at rumme så mange grupper af arbejdende børn. Den samtale, der er nødvendig, når

børnene skal kommunikere om opgaven, bliver høj, når børnene skal over-døve snakken fra bordet ved siden af. Det betyder, at støjniveauet stiger. Man kan se af observationerne, at børnenes forudsætninger fagligt og socialt for engageret deltagelse er meget forskellige.

Nogle børn deltager koncentreret, men ikke alle børn forstår de stillede opgaver og venter i flere perioder på hjælp. I disse perioder stiger uroen. En del går i stå, der hvor de ikke formår at fastholde, hvad det var, den næste opgave gik ud på. Også her stiger uroen. Den generelle arbejdsmoral er ikke så høj i klassen.

Snakken kan i andre situationer ses som begrundet opposition – i situationer, hvor børnene (eller nogle børn) reagerer på fx skældud. Fx kan Mohammeds reaktionerne og hans uro forstås som begrundet opposition i forhold til de mange irettesættelser, som han får, når han forsøger at deltage. Selv om Niels også opmuntrer, er anerkendende, roser og hjælper grupperne, er der mange irettesættelser, tyssen, og skældud, når uroen stiger. Niels fortæller, at han særligt bliver irriteret, når børnene ikke kan vente på tur og presser på for at blive hørt. I en situation bliver Niels meget vred, råber meget højt og skælder ud, og stemningen i klassen bliver pludselig helt stille og dirrende, og børnene er tydeligvis overrumplede og ubehageligt tilpas.

På baggrund af såvel tegninger som børneinterview fremgår det, at børnene selv trives dårligt med for megen uro i klassen. Der er flere børn der, når de tegner »en dårlig time«, tegner de voksnes reaktion på uro. Et barn skriver fx til sin tegning: »Jeg kan ikke lide (lide) når jeg bliver sant (sendt) ud af døren, (og) voksne mennesker bander.« Flere børn kommenterer til deres tegning, at de ikke kan lide, når læreren er sur og råber. Børnene forklarer, hvordan læreren råber så højt, at man bliver meget forskrækket. En pige forklarer fx, at det ikke er hende, der »laver problemer«, men at der bliver råbt, så også de andre bliver forskrækkede. Andre børn nævner en rigtig dårlig time, fx hvor: »Der er mange, der har larmet. Så skal de voksne skælde ud rigtig mange gange. Og så visker Susanne det hele ud på tavlen, og så skal vi bare sidde helt stille, fordi vi larmer eller nogen gør. Når jeg har haft en dårlig time, er jeg ked af det, når jeg går hjem« Børnene præges således meget af den kollektive straf – både de børn, der har snakket, og de børn, der i og for sig bare sad og arbejdede.

Børnene tegner og kommenterer også, hvordan de forstyrres af uroen. I det individuelle interview fortæller Camilla, fx at det er irriterende med uroen, fordi det forhindrer én i at arbejde og lære noget. Hun forklarer, at »en god lærer«, der er sød, når vi er søde, og som, når vi snakker, kan sige, »det må I ikke«, fx som når Bente klapper en melodi. For en del børn er uroen personificeret i form af bestemte børn som »de urolige«. Sådanne børns måde at deltage på virker irriterende og forstyrrende på andre børn, og de bliver derfor ikke alene marginaliseret og får indskrænkede deltagelsesmuligheder i forhold til de voksne, men også i forhold til de andre børn. Nogle børn bemærker således, at Mohammed forstyrrer, og det er »irriterende«, fordi så får man ikke lavet noget og ikke lært noget.

I alle de observerede timer fremstår 2.x som en meget livlig og urolig klasse. Graden af uro veksler dog noget i klassen afhængig af, hvilket fag klassen har, hvordan timen er tilrettelagt, og hvilken lærer der er i klassen. Fx stiger uroen ved overgang fra en aktivitet til en anden, og ved overgangen mellem timerne. I nogle af disse overgange er der ikke frikvarter, men der kommer blot en ny lærer ind.

Som det fremgår af et senere eksempel (se »Lærerens faglige engagement«: A.2), er der fra næsten alle børns side en højere grad af engageret deltagelse i musiktimen. Her deltager de fleste børn engageret. Forløbet er planlagt med tre korte forløb, et hvor Leif (læreren) spiller guitar, og alle synger. Et, hvor børnene selv spiller en melodi på forskellige instrumenter, og et hvor der er sang og sangleg. I alle tre forløb skal børnene være fysisk aktive. Den fysiske uro, man kan se hos børnene i de bogligt orienterede fag, bliver i musiktimen til aktiv deltagelse i det planlagte forløb. I overgangen fra det ene til det næste er der også uro i musiktimen, men overgangene er korte, så børnene bliver hurtigt optaget af at synge/spille. Størst er uroen ved overgangen til, at børnene skal spille på instrumenter. Her er der en del råben og skæld ud fra Leifs side. I de to sekvenser, hvor børnene skal synge, slår Leif guitaren an og begynder at synge. Uroen forstumner og børnene synger med. Musiktimen varer en enkelt lektion i modsætning til fx matematiktimerne, som omfattede to lektioner, og hvor mange børn ved slutningen havde svært ved at sidde stille.

I natur-teknik-timen (se »Undervisningsform og engagement«, A.3) er uroen meget fremtrædende. Som det fremgår af eksemplet, er der her stor

forskel på børnenes deltagelse og deltagelsesmuligheder. De børn, der ikke er i stand til at arbejde med den stillede opgave, fx fordi de ikke kan læse og skrive (hvilket er en del af opgaven), er urolige og finder på andre ting. Grupperne er fordelt i to lokaler, og i det lokale, hvor Susanne (læreren) ikke opholder sig, foregår meget andet end arbejde. Fx er der en gruppe piger, der øver sig i at stå på hænder på en madras på gulvet. Nogle af børnene fortæller via deres tegninger og i interview, at Susanne nogle gange bliver vred, og »så skal vi pakke det hele sammen og sidde resten af timen uden at lave noget.«

I den ene dansktime, der blev observeret, er der noget mindre uro. Det er sidste time, er en enkeltlektion og der bliver fejret fødselsdag. Der er børn der snakker, og de bliver irretesat, fx: »Nu skal I to piger og Muhammed lytte.« Der bliver råbt mindre af børnene. Når uroen stiger, begynder Bente (klasselærer) at klappe, og børnene begynder efterhånden at klappe med, til der er ro.

I observationerne kan man se, at børnene i 2.x i mange tilfælde er meget optaget af deres indbyrdes sociale relationer, og hvem der måtte være med og hvem ikke. Nogle børn har tydeligt en mere central position i klassen. Camilla bliver der fx lyttet til, når hun siger noget, og hun har veninder om sig. I interviewet siger hun, at det er godt, at børnene i klassen har det godt sammen. Charlotte og Sofie siger, at det er vigtigt at have venner, for ellers er det ikke sjovt at gå i skole. De fortæller også, at der er nogle børn i klassen, der ikke har venner endnu, fx er der mange, der siger nej, når Jasmin gerne vil lege. Også af observationerne fremgår det, at nogle børn i klassen er marginaliseret – der bliver ikke lyttet til, når de siger noget, eller de får ikke lov til at udtale sig. I nogle grupper fylder børnenes fokus på de sociale relationer en del af tiden.

Nogle af de observerede timer begynder med at løse konflikter fra frikvarteret. I et tilfælde bliver børnene sat til selv at tale sammen om konflikten uden for klassen. Efter et stykke tid kommer læreren ud og spørger, om konflikten er løst – om børnene har lyttet til hinanden. Børnene siger, at det har de, og kommer derefter ind i klassen igen. Læreren fortæller, at de ofte anvender en del af timen på at løse sådanne konflikter. Dette for, at timerne ikke skulle blive forstyrret af uløste konflikter mellem børnene. I de observerede konflikter ser børnene ud til at være vant til at tale om kon-

flikterne, om end det er tydeligt at se, at de forhandlinger af konflikter, hvor læreren hjælper børnene med at tale om konflikten, bliver løst på måder, så flere børn føler sig hørt på, end de konflikter, hvor børnene skal klare forhandlingerne selv.

### 3.1.3 **Lærerens forholdemåder**

Lærerens måde at forvalte undervisningen på har stor betydning for den læring, der kommer til at finde sted i en klasse, hvilket også undersøgelser har dokumenteret (Grøterud & Nilsen 1998; Mortimore, Sammons, Stollol, Lewis, & Ecob 1988). Der er flere sider af lærerens forholdemåder, dvs. handlinger og holdninger til fag, den konkrete undervisning og de bestemte børn, der har betydning for den læring, der finder sted. Følgende forhold trådte frem i observationerne som betydningsfulde:

1. Lærerens faglige engagement
2. Valg af arbejdsformer
3. Planlægning af timerne
4. Kommunikation og relationer

#### **Lærerens faglige engagement**

Eksempel A.2:

I musiklokalet skal børnene sidde på tre lave bænke, der står i hesteskoform. Der er en del uro og snak. Læreren, Leif, sætter sig med sin guitar på en stol i midten. Han siger meget højt med skrap stemme, men uden moralsk betoning: »Sæt jer ned med benene indad. Sofie opfør dig ordentligt.« Han slår en streng an på guitaren – »Det er en kold tid«. Han spiller og synger, Børnene SYNGER med, højt (og falsk). De går op i det og synger af deres lungers fulde kraft, så det hele gynger. Lærer: »I skal ikke synge hele tiden, først synger jeg, så synger I.« Læreren synger, børnene gentager. Børnene synger begejstret. Efter sangen får børnene lov til at vælge en ny sang, der også synges med liv og lyst. Indimellem irettesættes børnene: »Hold benene derinde, shhh hvem snakker.« Efter de første sange siger Leif: »Nu kan I vælge, om I vil synge »Hvalen Valborg« eller »Bamse og Kylling«. Nogle børn råber »Hvalen Valborg«, andre »Bamse og Kylling«. Leif: »Nej, vi tager bare dem begge to. Mens der spilles og synges, går Leif rundt i kredsen med guitaren. Så skal der synges en ny

sang. Der opstår uro. Leif: »Oscar skal sætte sig på sin plads«. Leif råber: »Lad gardinerne være«. (et barn er henne ved vinduet). Der springer en streng på Leifs guitar. Han knækker den af, medens han siger til strengen: »Hvorfor er du gået i stykker? Du var træt af at spille c-dur?« Mange af børnene griner. Han viser børnene, at der nu mangler en tone på guitaren.

»Og nu vil vi gerne spille«, siger Leif. Børnene går hen til instrumenterne. De ved, hvem der skal spille på hvad, og hvem der skal have en mikrofon at synge i. Støjniveauet er ret højt. Børnene glæder sig og er livlige. Nogle børn kan ikke lade være med at begynde at spille. Leif: »Lad være med at spille«, »ti stille«, »lad være med at spille. Den næste, der gir en lyd, må ikke spille« – bemærkninger, der, uden at det virker, gentages mange gange i et MEGET højt og kontant tonefald. Det er nemlig svært for børnene at vente – og det tager et pænt stykke tid, før instrumenterne er passet til. Leif: »Shhh Mohammed, shhh.« Omsider er alt klar til, at børnene skal spille. De spiller og synger på livet løs, og de er meget optaget og engagerede. Dernæst siger Leif: »Så nu skal I sætte mikrofonerne på plads og sætte jer ned.« Uroen stiger igen, tre drenge slås.

Leif henter en ny guitar. Nu taler børnene meget højt. Særligt Mohammed får at vide, at han skal tie stille. Nu skal der leges sangleg. Læreren slår sangen an og begynder at synge. Uroen forstummer, og børnene deltager engageret. Indimellem stiger uroen. Leif overser en del af uroen og kommenterer noget: »Mohammed klap i, Sofie klap også i.« Efter sanglegen stiller børnene op i en række og går tilbage til deres klasseværelse.

Læreren fortæller efterfølgende, at hans mål er, at børnene skal komme til at holde af musik, og meget gerne at de får lyst til at gå til musik. Om uroen kommenterer han, at børn jo er børn, og at de derfor ikke altid kan sidde stille.

Det fremgår af dette eksempel, at læreren selv er meget engageret og optaget af musik. Han spiller og synger godt, og fylder rummet ud med musikken. Læreren engagement og begejstring gør, at det bliver synligt for børnene, at det, han er optaget af, har betydning. Børnene bliver selv meget begejstrede, synes det er spændende og deltager engageret. Leif anerkender børnenes lystfyldte deltagelse, både med sang og spil, og kommenterer ikke, hvis de råber højt og måske synger falsk eller spiller forkert i sangen. I stedet for at fokusere på, om de gør det rigtige, har han, også i



sit mål for musikundervisningen, fokus på, at børnene skal opleve glæde ved og få lyst til musikken.

Det fremgår af interview og tegninger, at lærerens engagement og glæde ved musikken spiller en stor rolle. »Det er godt, når vi spiller musik. Leif er sjov, og det er sjovt at synge«, siger et barn.

Engageret deltagelse indebærer følelsesmæssig involvering. I børnetegningerne bemærker en del børn, når de skal tegne en »dårlig time«, at en sådan er dårlig, fordi det er kedeligt. Kedelig kan handle om emnet, om at læreren bare sidder og snakker, eller om at man ikke er god til faget/emnet. Hvis man synes, noget er kedeligt, er det svært at lære det. Man kan blive tvunget til det – men i sådanne tilfælde vil man som oftest hurtigt glemme det igen.

Imidlertid kan det være svært at finde noget spændende, hvis man ikke ved noget om det. Når man arbejder med et emne og bliver vidende om det, oparbejder man samtidig interessen for det (Larsen 1998). Også dette kan man se af børnenes tegninger og interviewene. »Jeg er god til at skrive. Jeg elsker læsebog og sprogbog«, siger et barn. »Jeg kan godt lide naturteknik, fordi jeg kan godt lide at tegne, og jeg er god til det«, siger et andet barn. Det, man er blevet god til, interesserer man sig for at lave, og så bliver man bedre til det. (Se også tegning i bilag 3, skole A.)

I børnetegningerne i 2.x tegner mange børn, at en god time er musik: »Det var sjovt at være til musik. Fordi vi lavede en rigtig sjov leg, og så spillede jeg på et rigtigt keyboard for min første gang. Og grunden til, at jeg synes, jeg skulle skrive om musik, var, fordi at musik er mit yndlingsfag. Jeg elsker at lytte til musik.« Musiktimen bliver desuden engagerende, fordi børnene selv er aktive – mange børn fortæller, at de elsker at spille og synge. Man kan sige, at denne lærer i vid udstrækning ser ud til at nå sit mål – at børnene skal komme til at holde af musik og at spille det. Nogle børn i klassen fortæller mig, at de også går til musik.

Leifs engagement, musikglæde og humor fylder mere i de fleste børns oplevelse af musiktimerne end det forhold, at den samme lærer råber højt og skælder ud, noget der ellers i mange andre sammenhænge får børnene til at synes, at det her var en dårlig og umotiverende time. Der er dog børn, hvor engagementet ved musikken bliver overskygget af, at de har svært ved at klare, når der skældes ud. »Det var snyd i dag. Leif skældte ikke ud

og råbte, det var bare, fordi du var der«, siger Thomas til mig på vej tilbage til klassen. »I musik føler jeg mig ikke med, og det er ikke sjovt. Leif bandede, fordi Søren pillede ved gardinerne, og det er ikke sjovt.«

## Undervisningsform og engagement

Eksempel A.3:

2.x skal have natur-teknik. Læreren (Susanne) kommer ind i klassen: »Shhh, sæt dig ned på din stol Sofie«, »Nej I må vente« (til børn, der har fingeren oppe). »I dag har vi tre kvarter, hvor I skal arbejde med planeter. Men først skal vi blive enige om, hvad I skal lave af lektier. Først skal jeg lige minde jer om matematiklektier. I dag skal I lave en flot tegning.« Der begynder at være uro i klassen. Susanne: »Hvad er vigtigt at vide om planeter?« Hun fortsætter: »Hør nu efter. I skal ikke snakke nu. Sofie, du skal ikke sidde hos Camilla. Muhammed, sæt dig ned.« Sofie og Muhammed retter sig ikke efter det, og der følges ikke op fra Susannes side.

Der bruges nu en del tid på, at børnene skal komme med forslag om, hvad der er vigtigt at vide om planeter, hvorefter børnene skal lave gruppearbejde om emnet, hvor de skal tegne en flot tegning. Grupperne – som rummer alt fra ét barn til fire, har fordelt sig i klassen og i lokalet ved siden af. I et hjørne sidder Oscar og Oliver. De har skaffet sig rum i dette hjørne, hvor der også er en computer. De kender hinanden og kan begge læse og skrive. De arbejder fordybet med at finde oplysninger om planeter på nettet, de læser i deres bøger. De skriver om planeter og tegner og farver planeter. De arbejder timen igennem koncentreret. Nogle børn er løbet ind i rummet ved siden af for at bruge computer. Fire drenge sidder ved computere. Susanne kommer til og hjælper dem med at finde frem til planetariets hjemmeside. De printer siderne ud. Ved et par computere sidder to børn, som taler sammen om planeter.

Et andet sted i rummet sidder tre piger. De er ved at tegne Jupiter og skrive om den. Lidt efter går de hen til en madras på gulvet og sidder der. To af pigerne begynder at øve sig på at stå på hænder på madrassen. Susanne beder dem holde op. Kort efter, at Susanne er gået ind i det andet klasseværelse, begynder de igen.

Ved en computer sidder Ali. Han beder mig læse det, der er printet ud for ham. Jeg siger, at han skal bede Susanne hjælpe. Han kalder: »Susanne

(højt), du sagde, du ville hjælpe mig.« Ali sidder længe. Han ser på mig. »Hvad skal jeg lave nu?« siger han. Jeg svarer, at det vist er meningen, at han skal skrive og tegne noget om planeter. Han ser op: »Men jeg kan jo slet ikke læse.«

Det er læreren, der har planlagt og rammesat undervisningsformen. Som beskrevet arbejder børnene i 2.x i mange timer i grupper eller individuelt. I eksemplet her er der planlagt et emne, som mange børn er optaget af og finder spændende. Det fremgår af observationen, at en del af børnene deltager engageret i deres gruppearbejde, medens andre foretager sig andre ting. Eksempelvis er Oscar og Søren engageret i og optaget af emnet. De kan øjensynligt lide at arbejde sammen og ved, hvad de skal gøre, og kan læse og skrive. De formår at indgå i den givne sociale praksis, de deltager aktivt og engageret, de kan læse og skrive, og de har personlige og faglige forudsætninger for at arbejde på den måde, der er planlagt. De har skaffet sig plads i klassen, i et hjørne, hvor de ikke bliver så forstyrret, og hvor de kan komme til at arbejde, og har, ud over en computer, skaffet sig passende materialer til rådighed til projektarbejdet. For disse børn, der magter at arbejde med denne undervisningsform, er forløbet her er et eksempel på »god praksis«.

Flere børn, bl.a. Oscar og Søren, peger på, at det er spændende at arbejde med planeter, når de skal beskrive en god time. De synes også, det er godt at arbejde sammen med kammerater. Det er der også andre børn, der gør: »Vi laver sjove opgaver i natur-teknik og i dansk. Det er sjovt, man kan sidde og slappe af med andre kammerater og lave lektierne«, siger Sofie. »En god dag er, når jeg arbejder sammen med Camille i natur og teknik, fordi vi lavede flotte tegninger af jorden og månen«, siger Charlotte.

Det fremgår dog også af observationen, at en sådan arbejdsform kræver megen og grundig planlægning – både hvad angår emne, materialer, instruktion og vejledning til børnene, hvis alle børn skal have mulighed for at deltage engageret. I eksemplet kan man se, at nogle af børnene i klassen ikke har forudsætningerne for at kunne finde ud af at deltage aktivt i en sådan arbejdsform. Fx kan Ali ikke læse eller skrive, og han har heller ikke nogen at arbejde sammen med. »Gymnastikpigerne« går overfladisk til opgaven og kan hurtigt ikke selv finde mere spændende i denne, hvorefter de begynder at lave noget andet. Lærerne beder dem holde op, men peger ikke

på nuancer i den opgave, der er stillet, i forhold til, hvad disse piger kunne tænkes at engagere sig i.

Hvis børnene skal arbejde selvstændigt med et givet emne, har det betydning, at læreren kender børnenes forskellige udgangspunkter og tager højde for disse, så børnene har mulighed for engageret deltagelse. (Se også afsnittet om læringsrum – for hvem?).

## **Planlægning af timerne**

Af observationerne fremgår det, at der er forskel på klassens læringsmiljø afhængig af, hvilken lærer klassen har. Særlig er der forskel på, hvor meget der bliver arbejdet i timen og på graden af uro. Uroen stiger særligt ved overgangen fra et emne til et andet. Når læreren er færdig med at gennemgå stoffet, og klassen skal i grupper, er der uro. Men uroen bliver mindre, hvis børnene ved, hvilken gruppe de skal i, og når opgaven, de er blevet stillet, er meget tydelig og konkret – det vil sige, når børnene præcist ved, hvad det er, de skal i gang med.

Netop her var der forskel på lærerne. Hvor opgaverne er mindre tydelige, eller når planlægningen virker mere løs, var børnene klart mere urolige. Lærerens planlægning af timerne bliver på denne måde vigtig – både når et fagligt stof skal gennemgås, og – ikke mindst – når børnene selv skal arbejde.

Selv om klokken ringede efter hver lektion, var klassens timer opdelt i dobbeltlektioner. Nogle gange blev der skiftet lærer efter en enkelt lektion, uden at der var frikvarter. Dette gav anledning til uro, så den nyankomne lærer måtte begynde timen med at skaffe sig ro. Lærer Niels bemærkede, at dette kunne være svært.

## **Kommunikation og relationer**

Lærerens relation til børnene spiller en rolle for børnenes muligheder for deltagelse, og dermed for den læring og medlæring, der finder sted i klasse. I Grøterud og Nilsens undersøgelse af blå og rød klasse, som blev præsenteret i kapitel 2 (Grøterud & Nilsen 1998), viste forskelle i børnenes faglige præstationer i matematik i de to forskellige klasser sig at hænge sammen med lærerens måde at kommunikere med børnene på. Blå classes lærer lagde vægt på en problemorienteret undervisning, hvor der

blev stillet åbne spørgsmål, til forskel fra læreren i rød klasse, der stillede kontrollerende spørgsmål, der ledede mod svar, der enten var rigtige eller forkerte. Den kommunikationsform, der blev anvendt i blå klasse, betød, at den relation, der opstod mellem børnene i blå klasse og deres lærer, var forskellig fra den, der udvikledes i rød klasse, ligesom relationen mellem børnene i blå klasse var mere tryk og åben, hvor børnene havde en mere positiv indstilling til både hinanden, sig selv og skolen.

Relationer mellem lærere og børn udvikler sig over tid (se kapitel 2). Disse relationer kan være overvejende anerkendende eller underkendende. Hvis relationen er åben og anerkendende, vil det være mere trygt for barnet at være i klassen, og barnet vil kunne motiveres af den gode relation til også at arbejde med opgaver, som barnet måske ikke lige synes er så spændende lige nu. Er relationen omvendt præget af mangel på anerkendelse, vil børnene let komme i opposition til lærerne.

I det følgende ses et eksempel på anerkendelse (eksempel A.4):

Det er mandag morgen. Der er rundkreds, hvor der tales om, hvad børnene har lavet i weekenden. Peter har fødselsdag og fortæller: »og så kom min mormor hjem til mig, og hun skal være der længe.« Lærer: »Var det fordi du havde fødselsdag, at hun var kommet?« Barn: »Næ.« Niels (lærer): Nå, var det bare for at være på besøg? Barn: »Ja, og så kom min fætter, og så spillede vi fodbold.« Lærer: »Uha, det var dejligt hvad?«

I observationerne ses flere eksempler af ovennævnte type.

Eksempel A.1:

Læreren, Niels, spørger klassen: »Vi har et tretal og et sekstal, så skal vi lave et gangestykke ud af det.« Søren svarer: »Det er ni.« Læreren siger: »Ja det er det, hvis du plusser det. NU er det jo, vi prøver at gange. Så bliver det lidt mere.« Her anerkender Niels, at Søren har regnet stykket rigtigt ud set ud fra hans egen synsvinkel, hvor han har pluset, og fortsætter, at nu skal vi gange i stedet for.

Der er dog også mange eksempler på, at børnene ikke høres, eller hvor det, som den voksne synes er vigtigt, vælges ud af barnets/børnenes udsagn, og hvor barnets mening eller budskab ikke når igennem. I det følgende eksempel (A.5) lægges der op til at lytte til barnets oplevelse, men fordi timen er planlagt af læreren på den måde, at alle børn skal nå at for-

tælle noget fra weekenden, anerkender Niels ikke Louises oplevelse. At Niels afbryder Louise kan være udtryk for et forsøg på at bevare kontrollen over situationen og bringe de børn, der er begyndt at snakke med, til ro. Der kan, hvis barnet gentagne gange får oplevelser med ikke at få sine synspunkter anerkendt, ske den medlæring, at »mine synspunkter er ikke interessante, jeg må hellere tie stille«.

Louise fortæller om weekenden, hvor hun legede med kammerater. Hun fortæller, at der var en stor pige, der kom og drillede. Niels spørger: »Drillede hun?« Louise: »Ja, og så var hun sådan lidt småled, så sagde jeg hun skulle lade være, og så skubbede hun.« Kommentarer fra klassen, nogle børn erklærer, at hende kender de. Niels afbryder: »Men Louise, var det en god weekend alligevel?«

Det kan være svært helt at karakterisere relationerne mellem lærerne og børnene i 2.x, fordi kommunikationen og interaktionerne fremstår som ret så præget af en rammesætning på skolen, der lægger vægt på at få børnene til at være mindre urolige og få dem til det, som læreren gerne vil have. Den dominerende tradition for rammesætning på en skole kan således skabe et dilemma for den enkelte lærer, som samtidig ønsker af tage individuelle og gruppemæssige hensyn. Læreren kan da vælge at handle mere i overensstemmelse med de pædagogiske koder på skolen end ud fra særlig hensyntagen til elever. I eksemplet nedenfor (A.6) ses eksempel på følelsesmæssig distance fra lærerens side. Der kan dog også være tale om et nødvendigt valg, idet der kan være situationer i en klasse, hvor læreren af hensyn til andre forhold vedrørende det sociale praksisfællesskab, må lukke en dialog med et barn om noget andet. Hvis læreren blot overtager den pædagogiske kode på en skole, automatisk og ureflekteret, kan det give problemer med hensyn til en åben kommunikation og anerkendende relationer.

Af observationerne fremgår, at der er forskel fra lærer til lærer, og der er også forskelle på den relation, lærerne har til de enkelte børn. Men der er observeret mange underkendende samspil. Selv om tonen i mange situationer er venlig, er der også mange situationer, hvor relationen ikke er præget af anerkendelse, men mere af, at børnene skal dysse sig ned, svare rigtigt på de stillede spørgsmål og lære at passe sig ind i bestemte strukturer og væremåder. Fx:

*I klassen er der et barn, der har fødselsdag. »Og så skal der synges fødselsdagssang og råbes hurra. Tre små og så...«, siger læreren. »Det store«, siger Michael begejstret. »Nej, vi gider ikke det der høje.« »Jo«, siger børnene. »Nej«, siger læreren, »det giver for meget larm, vi vil hviske det sidste hurra.«*

Der er situationer, hvor lærerne lytter til børnene, fx spørger til, hvorfor et barn ikke ville være i gruppe med et andet. Barnets ønske blev dog i den konkrete situation ikke imødekommet. Der er også situationer, hvor den voksne hjælper børnene med løsning af konflikter – her optræder som formidler, hvor der først bliver lyttet til det ene barn, og dernæst det andet. I interviewene fortalte lærerne, at de også vægter det sociale liv i klassen. Men der foregår meget i 2.x, som lærerne ikke ser, og hvor konfliktløsningen må være uigennemskuelig for børnene. I hvert fald hænger løsningen ikke altid sammen med det, der er sket i den givne situation.

Både Bente og Niels udtrykker i interviewet ønske om at kende børnene godt og have et godt forhold til dem. Også i den observerede praksis ses det, at lærerne gerne vil udvikle et godt forhold til børnene. Der ses megen opmuntring: »Nå piger, hvordan går det. Det ser fint ud, jeg synes det er i orden, skriv navn på.« Der ses en del regulering: »I skal ikke snakke nu.«

Børnene kan foretage sig en del, der ikke har med arbejdet at gøre, uden at det bliver kommenteret. Nogle gange gives beskeder eller påbud (fx »læg nu de tuber tandpasta væk«), uden at det følges op. Der er en del moraliseren, som fx: »Sofie, det er ikke særligt pænt af dig, at du ikke er med. Hvis nu du havde fødselsdag en dag, ville du så gerne have, at de andre går. Jeg synes, det er rigtigt tarveligt.« Der er også skældud: »Mia, du skal ikke tale sådan til mig. Hvis der er noget, du har lyst til at brænde af, kan du gøre det, når du kommer hjem. Men jeg er din lærer, og du skal ikke tale sådan til mig.«

I børnenes oplevelse beskrives relationen til læreren som vigtig. Når barnet oplever en god relation til læreren, er barnet glad for faget. Pernille mener, at en god time er en time, hvor læreren er »sød og ikke skælder ud«. En del børn peger på, at en dårlig time er, når læreren skælder ud, som fx: »En dårlig time er når vi har matematik. Så kan jeg ikke lide, når Niels

bliver sur på andre, fordi at man bliver så forskrækket, især når det er en fra mit eget bord.« Ifølge børnenes udsagn påvirkes man også af skældud, selv om man ikke selv skældes ud. »En dårlig time er, når læreren bliver sur, fordi en pige skriver forkert«, fortæller et andet barn. Der kan ses endnu et eksempel på tegningen i bilag 2, skole A.

Relationen til læreren kan – ikke kun i konkrete situationer, men også mere generelt – være svær. Fx for Ali, der beskriver, hvordan idræt er et helvede, fordi han *skal* gå i bad – ubehaget, hvor han i relationen oplever at blive tvunget til noget, der er så personligt og svært for ham.

Eksemplerne viser, at det er vigtigt for børnene at have en god relation til læreren, og at det betyder noget for børnenes velbefindende i klassen, for deres opfattelse af sig selv som personer og for deres opfattelse af sig selv som kompetente i faglig henseende.

### 3.1.4 **Klassifikationsgrad og rammesætningens karakter**

En skoles klassifikationsgrad kommer til udtryk i organisering af skolen, dvs. i grad af konsensus med hensyn til syn på fag og syn på regler for adfærd og kommunikation. Disse forhold viser sig i hverdagen i den måde, dagene og fagene struktureres på.

I 2.x er der på mange måder tale om en høj grad af klassifikation. Timerne er styret og struktureret af læreren ud fra de fastlagte mål for, hvad børnene skal lære. Timerne er delt i fagtimer – først matematik, så naturteknik, så dansk eller musik – alt med forskellige lærere. For hver time ringer klokken.

Læreren bestemmer, hvad der skal læres og hvordan, fx når der instrueres noget nyt i matematik, dansk eller naturteknik. Det, læreren bestemmer, er i vid udstrækning det faglige stof, der er bestemt af de faste trinmål for 2. klasse, et fagligt stof, som børnene skal igennem. Som beskrevet, er det mest almindelige forløb i de observerede timer, at læreren gennemgår stoffet, hvorefter børnene selv arbejder med opgaver stillet af læreren, eller med de opgaver, der står i bogen. Selv om der arbejdes på tværs af fag og samarbejdes mellem lærere i forskellige fag, som fx dansk og naturteknik i middelalderemnet, inddrages børnenes egne erfaringer ikke i arbejdet. De får stillet ganske bestemte opgaver. Der kan være man-



ge pædagogiske intentioner med opgaverne – fx at lære at læse, at skrive, at planlægge og at samarbejde.

Også i nogle af de timer, hvor der arbejdes med emner, er børnenes opgaver bestemte af læreren. Da 2.x fx har emne om middelalderen, får børnene en duplikeret side med spørgsmål, som hver gruppe skal svare på. Her skal de bruge timen på skriftligt at besvare en række spørgsmål stillet af læreren om, hvad de vil arbejde med i emnet om middelalderen. De har to timer til at besvare de fire spørgsmål. I selve gruppearbejdet i disse to timer er rammesætningen lavere, idet børnene i de enkelte grupper inden for det givne emne kan være med til at bestemme, hvad gruppen vil lave i det kommende emne (vil de fx lave en leg, et legeredskab eller noget andet), hvad gruppen skal bruge til at lave det med, og hvad det enkelte barn skal bidrage med. I flere grupper er det svært for børnene, og de begynder at snakke om noget andet, medmindre læreren er der til at hjælpe med opgaven.

Det gælder for de fleste af børnene, at de ikke mestrer den løsere rammesætning omkring indholdet af opgaven, hvilket ikke fører til engageret deltagelse i samtlige to timer.

Lav klassifikationsgrad viser sig, når to fag fx samarbejder om et emne (fx middelalderen). Eller der kan være tale om, at børnene i nogen grad kan vælge, hvad de lige nu vil arbejde med, fx i emnet om planeter.

Rammesætning har at gøre med lærernes grad af kontrol med den praksis, der udfoldes, og den måde, der kommunikeres på. Kommunikationsformer i 2.x er allerede beskrevet i afsnittet om kommunikation og relationer. Generelt er der oftest tale om en høj grad af rammesætning. Børnenes synspunkter inddrages kun for så vidt, at de giver de rigtige svar på de spørgsmål, læreren har stillet. Det er i hvert fald dette, der er intentionen, selv om der nogle gange slækkes lidt på det (eller glider det bare læreren af hænde?).

### 3.1.5 Læringsrum – for hvem?

Det er fremgået af observationerne, at der er stor forskel på børnene i 2.x med hensyn til faglige, personlige og sociale forudsætninger for at arbejde med de opgaver, der bliver stillet i de observerede timer. Nogle børn kan læse og skrive, ligesom de koncentrerer sig længe om opgaverne. De er

vellidte i kammeratgruppen og er deltagende i det, der foregår fagligt, uden at tiltrække sig speciel opmærksomhed i timerne. De har på denne måde forudsætninger for at deltage engageret både i klasses timer og gruppearbejde. Et af disse børn fortæller i interviewet, at hun godt kan lide at gå i skole, og at hun synes, det er vigtigt.

#### Eksempel A.6:

I interviewet fortæller Camilla, at hun »synes, det er godt at gå i skole. Der lærer man noget, og det er jo vigtigt, fordi ellers kan man jo ikke tjene penge, når man bliver voksen«. Det er også godt, for »i skolen får man venner, og man lærer at læse og skrive«. Hun synes, det er vigtigt, at skolen har gode lærere – det er, når »lærerne kan styre børnene, og lærerne er sikre på, at børnene har det godt.« Det er også et sted, hvor »ingen skal gå alene, og hvor alle skal være sammen med nogen«. Hun har et meget nuanceret syn på skolen, og også et meget tilpasset. En god lærer skal fx »skælde ud, hvis der er for meget støj – de skal ikke være for strenge og ikke for søde.«

Som det fremgår af eksemplet, har Camilla et nuanceret syn på skolen og deltager på en tilpasset måde. Hun er et af de børn, der stræber efter succes på skolens betingelser, og hun gør det godt. Camilla er et af de børn, der synes, at det er irriterende, at der er nogle børn, der »snakker og forstyrrer i timerne«.

Af observationerne fremgår det, at der er børn i klassen, som ikke deltager på samme måde, og hvis deltagelsesmuligheder er mere begrænsede. Nogle børn kan endnu ikke læse og skrive, og de har sværere med at løse de stillede opgaver, hvorfor deres deltagelse er mere perifer. Tre af disse børn er marginaliserede – alle med anden etnisk baggrund. Disse børn er positioneret som de »forstyrrende børn« af såvel lærere som de andre børn. Det er børn, der får skældud i timerne, og som har lidt sværere ved at finde ind i det sociale fællesskab i klassen. De andre børn er irriterede på dem, bl.a. fordi de betragtes som udløser af den kollektive skældud, som børnene er meget kede af.

De marginaliserede børn sidder ofte alene, når der er gruppearbejde, eller – hvis de er i en gruppe – vil de andre helst være fri for at være sammen med dem. I flere situationer kan man se, at de faktisk ikke ved, hvad

de skal beskæftige sig med, når de sidder alene. I de timer, der blev observeret, fik de ikke hjælp til mere fulgyldig deltagelse.

Eksempel A.7:

*Klassen har natur og teknik. Drengene dér arbejder. Næsten inden læreren er færdig med at fortælle børnene, hvad de skal arbejde med og hvordan, er en del drenge løbet ind i rummet ved siden af for at få fat i en computer. Ali sidder ved en computer alene. Han er på planetariets hjemmeside. Han printer det ud, og sætter sig igen til computeren. Han sidder lidt og ser på den med sine papirer i den ene hånd. Han ser op på mig: »Hvad skal jeg lave nu?« Jeg svarer: »Jeg tror, du skal skrive om planeter ud fra dine papirer og det, der står på computeren.« Ali ser op på mig: »Jamen jeg kan jo ikke læse.«*

En del grupper ved faktisk ikke rigtigt, hvad de skal arbejde med i dette emne. Som ovenfor beskrevet er gruppearbejde godt for en del børn – fx for Oscar og Oliver, der kan læse og skrive og finde ud af, hvordan man arbejder, når man selv skal finde ud af det. Men for Ali og klassens andre børn, som er mindre stærke fagligt, er det svært, fordi de endnu ikke mestrer at indgå i den givne sociale praksis.

Bernstein (Chouliaraki & Bayer 2001) bemærker, at i en sådan arbejdsform vil børn, der ikke er i stand til at læse de instruktioner eller besidde de færdigheder, der stilles krav om, blive klassificeret som de »tunge« børn – en position, det kan være svært at være i. Ali bemærker da også, da han skal tegne »en god time i skolen«, at han ikke ved, hvad han skal tegne. Jeg forsøger at tale med ham om, hvad en sådan kunne være, hvortil han svarer: »Jamen jeg kan jo slet ikke lide at være i skolen.«

Der rettes ikke så store forventninger fagligt set til disse børn, deres måde at deltage på anerkendes ikke, og de efterlades dermed i et tomrum, såvel socialt som fagligt. Deres kamp om en position kommer dermed til enten at være en individuel kamp for at holde ud eller en deltagelse i kollektiv opposition (Mørck 2003).

Af observationerne fremgår, at i 2.x er der også en gruppe af børn, der *kan* deltage i den faglige praksis, men som hellere *vil* snakke med de andre eller af og til går rundt i klassen. »Klassens sociale kit«, siger en af lærerne

om et af disse børn. De kan i mange tilfælde tillade sig ting, som de marginaliserede ikke kan, uden at blive irettesat. I den forstand er der tale om en dominerende deltagelsesmåde. I interviewene er det indimellem svært at få dem til at tale om skolen, fordi det er det sociale liv, de er optaget af.

Der kan også være børn, der hellere ville noget andet end at være i skolen, som fx Christian, der begynder interviewet med at forklare mig: »Jeg kan godt lide, når vi arbejder sammen, men det er ikke rart, når læreren råber. Man skulle gå i skole to dage og holde fri fem.«

Det ser således ud til, at undervisningen i 2.x ikke kan rumme alle børns deltagelsesmåde lige godt, og at der derfor er nogle børn, der har vanskeligt ved at få styrket deres faglige kompetencer.

### 3.1.6 Opsamling

I 2.x lægger lærerne vægt på at skabe et varieret læringsmiljø – forstået på den måde, at man ønsker, at børnene skal deltage i den faglige praksis på en selvstændig måde. Observationerne af de timer i 2.x, hvor børnene arbejder i grupper viser, at der er forskel på det enkelte barns deltagelse. Der er grupper af børn, der er engagerede og mere fuldgyldige deltagere i det faglige praksisfællesskab, mens andre børn deltager mere perifert eller opgiver at løse den stillede opgave, fordi de enten ikke har forudsætninger for at deltage i denne praksis, eller deres deltagelsesmåde ikke kan rummes i den givne situation. Hvis alle børnene i en klasse fx skal kunne deltage engageret i gruppearbejde, kræves ikke blot grundig forberedelse og opmærksomhed på den enkelte elev, men også gode mulighedsbetingelser for, at læreren kan forholde sig fleksibelt til enkelte børns deltagelsesmåde.

Gruppearbejde om et emne, hvor børnene selv arbejder i grupperne, viser engageret deltagelse.

Her kan nævnes eksemplet, hvor børnene i 2.x arbejdede med emnet om planeter. Børnene var inddelt i grupper/nogle arbejdede selv. I nogle af grupperne kunne iagttages et engageret arbejde med emnet. Børnene havde bøger til rådighed, nogle havde computer til rådighed og kunne søge på nettet. Der blev skrevet ned og tegnet i arbejdet med det indsamlede materiale. De børn, der deltog engageret, kunne læse og skrive og havde mulighed for deltagelse både socialt og fagligt i gruppefællesskabet. Medlærin-

gen for børnene her har formentlig været positiv – »jeg er god til det, det er spændende at lære.«

Modsat var mulighederne for engageret deltagelse i dette emne forskellige for klassens børn. Særligt de marginaliserede børn, fx Ali, der hverken kunne læse eller skrive, havde svært ved at deltage i det sociale praksisfællesskab i disse timer. De marginaliserede børn arbejdede enten alene eller indgik i en gruppe, hvor deres synspunkter eller bidrag ikke blev accepteret, men enten ignoreret eller afvist. Marginaliseringen betød, at disse børn ikke fik styrket deres faglige kompetencer i sådanne situationer.

En arbejdsform, som den beskrevne, kan rumme gode muligheder for læring, fordi børnene har mulighed for at deltage engageret (når de er optaget af emnet og/eller glade for det sociale fællesskab). Men en sådan arbejdsform kræver også en høj grad af planlægning i forhold til de forskellige forudsætninger, som børnene i en klasse kan have, så de alle har mulighed for deltagelse i det faglige og sociale fællesskab.

Læringsmiljøet i klassen er ofte uroligt. Det er ikke altid klart, hvordan, hvornår og hvor meget der må tales i klassen. På den ene side rummer klassen børn, der gerne vil lære noget, og lærere, der gerne vil arbejde med forskellige undervisningsformer, hvor der gives plads til samarbejde og kommunikation børnene imellem. På den anden side viser observationerne, at det er svært i 2.x at etablere et mere optimalt læringsmiljø, der summer af arbejde, men ikke forstyrres af uro. Børnene vil gerne lære noget og ønsker – ikke mindst fordi de bliver bange for og kede af for megen skældud – at der ikke bliver for meget uro. Lærerne på deres side oplever begrænsninger, ikke mindst lokalemæssige, for at kunne arbejde med forskellige undervisningsformer. Af observationerne fremgår det, at de lokalemæssige forhold er alt andet end optimale og – sammen med andre forhold – præger læringsmiljøet i klassen.

Læringsmiljøet præges også af, at børnenes forudsætninger er så forskellige såvel fagligt, som personligt og socialt. I de observerede situationer var børnene overladt til selv at finde ud af de samme opgaver, på trods af deres meget forskellige forudsætninger.

Læringsmiljøet og graden af uro er afhængig af, hvilken lærer og hvilket fag klassen har. Fælles er en ret høj grad af rammesætning, dvs. at læreren forsøger at styre, hvad der sker i klassen, fx gennem at gribe regu-

lerende ind, hæve stemmen eller skælde ud. Der forsøges fx håndhævet reglen om, at man kun taler, når man har haft fingeren oppe. Fælles er dog ligeledes, at dette ikke rigtig slår igennem. Der er børn, der taler uden at have fingeren oppe, og som bliver hørt. Ifølge (Bae 1987) vil der i sådanne situationer ske det, at den voksnes kontrol vil reflekteres tilbage til læreren selv, fordi en relation altid er dialektisk. Man kan således risikere at skabe en negativ cirkel med mere uro og flere kontrolforsøg.

Der er perioder, hvor klassen, eller i hvert fald en del af klassen deltager engageret fagligt, men der foregår også meget andet – noget af dette sanktioneres af læreren, andet bestemt ikke. På den ene side kan man sige, at klassens læringsmiljø i de observerede timer er præget af, at der skal arbejdes fagligt, på den anden side var der en vis medlæring i retning af, at der blev set igennem fingrene med, at der foregik mange andre ting.

Hvad angår kommunikationen og relationen mellem børnene og den voksne, ses der eksempler på åben kommunikation og anerkendelse, men mange samspil er præget af skolekulturen – at der ønskes ro i klassen under betingelser, der ikke er optimale i forhold til at nå dette mål. Den medlæring, der foregår, handler for nogle børns vedkommende om, at det går godt for dem i skolen, og at de er gode til det, mens andre børns betingelser for aktiv deltagelse er mindre optimale.

Anerkendelse og gensidighed hænger sammen. Man kan ikke udelukke, at hvis der sættes meget fokus på kontrolopgaven i en skoleklasse, vil dette præge de mulige relationer mellem lærere og børn. Begge parter kan blive fastholdt i relationer præget af uro og irettesættelse, i stedet for at man opnår et mere roligt læringsmiljø i klassen, sådan som det fremgår af interviewene, at både lærere og børn gerne vil have (Højholt 1993).

Lærerens faglige engagement kan ses at spille en rolle for, i hvilken grad børnene optages af et fag/emne. I en musiktime førte lærerens engagement i musikken til, at de fleste børn deltog begejstret, og bagefter beskrev, hvor glade de var for musik. Når man skal lære nye, og måske svære ting, kan lærerens engagement og anerkendelse være det, der motiverer børnene til at deltage. Omvendt var der en del skældud i musiktimen – et forhold, som for nogle af børnene betød, at de ikke var glade for musik. For de fleste af børnene overskyggede dette dog øjensynligt ikke glæden ved musikken.

### 3.2 **8.x på skole A**

Der er observeret følgende timer i 8.x:

1. dag: 3 dansktimer, 1 tysktimer, 1 engelsktimer, 1 matematiktimer (vikar)

2. dag: 1 dansktimer, 1 tysktimer, 1 engelsktimer, 1 biologitimer, 1 kristendomstimer, 1 historietimer

Der er desuden observeret i frikvarteret og foretaget en række interview og uformelle samtaler med klassens lærere og de unge i klassen. Interviewene omfatter to centrale lærere og fire udvalgte unge (to individuelle ungeinterview og et gruppeinterview med to unge). Hvor lærerne i interviewene giver udtryk for, at der er mere klasseundervisning i det, de betragter som almindelig skolehverdag, siger de unge, at de oplever, at de to dage, observationerne strakte sig over, var meget almindelige og repræsentative for deres skoledage.

#### 3.2.1 **8.x som en del af skole A's sociale og kulturelle felt** **Klasseværelset**

På skole A er der to 8.-klasser. 8.x's klasselokale ligger for enden af en lang gang. I gangområdet står der nogle borde, som klasserne på gangen deles om til gruppearbejde. Der er ingen afskærmning eller andet forsøg på at bryde gangrummet omkring bordene, og derfor virker indretningen rodet og lidt tilfældig. 8.x's klasseværelse er ikke særlig stort, elevtallet taget i betragtning, og eleverne »sitter i bus« (bordene står sammen to og to på tre rækker ud fra tavlen). Man kan have svært ved at bevæge sig rundt i klassen uden at støde ind i borde, stole og tasker, og der skal ikke meget småsnak til, at det virker forstyrrende. Klassen er sparsomt indrettet med en tavlevæg, en bagvæg med to reoler – én med plastikkasser (hver elev har sin kasse) og én med tyske ordbøger (og papirrod), en sidevæg med vinduer (gardiner er næsten trukket for hele tiden) og en sidevæg med en stor opslagstavle (med sparsom udsmykning). Klasserummet kan af udefrakommende opleves som lille, rodet, upersonligt og indelukket.

## **Eleverne og deres baggrund**

Der er 26 unge i klassen med nogenlunde lige mange unge piger og drenge. Lærerne fortæller, at de unge i klassen har meget forskellig baggrund, og at der er flere unge, som kommer fra udsatte familier, men også en gruppe unge, som kommer med en god social baggrund. Omkring en fjerdedel af de unge har anden etnisk oprindelse end dansk. Af disse unge er der en mindre gruppe, hvis sprogbeherskelse er meget mangelfuld. Klassens lærere fortæller, at disse unge kommer fra specialundervisningssystemet og er på et noget lavere fagligt niveau end resten af klassen. Der er flere elever i klassen, der ikke deltager i tyskundervisningen.

Klassen har oplevet et ret kraftigt gennemtræk af elever, således at tre ud af fire elever er kommet til siden første klasse. De unge fortæller under interviewet, at der for et par år siden var nogle meget urolige elever i klassen, som skabte en ubehagelig stemning og ødelagde meget undervisning. Lærere og skole tog dette alvorligt og måtte til sidst smide de omtalte elever ud af klassen. Det skabte ro og betød, at de tilbageblivende unge oplevede et større sammenhold. Inden for de sidste par år er der kommet en del nye tosprogede unge ind i klassen, og de unge med dansk etnisk baggrund, som blev interviewet, oplever, at de nye unge er søde og venlige, men at de ikke rigtig kender dem, fordi de mest går sammen i en gruppe med andre unge med anden etnisk baggrund – både i klassen og på skolen.

## **Lærerne i 8.x**

8.x har haft en del udskiftning af lærere undervejs. De sidste par år har der været nogenlunde stabilitet i lærergruppen. En af klassens to klasselærere er nyligt kommet tilbage fra barsel. 8.x's lærer har en spredning i køn og alder, således at der er såvel yngre som ældre lærere og nogenlunde lige mange lærere af begge køn. Lærerne giver i interviewet udtryk for, at de er glade for at være på skolen. De oplever høj grad af frihed, indflydelse og god opbakning fra ledelsen. Der er et godt samarbejds miljø blandt lærerne, selv om der er nogle lærere, man samarbejder mere med end andre.

Klasselærerne har delt funktionerne mellem sig. De giver begge udtryk for, at de er glade for deres arbejds- og ansvarsfordelinger, og de oplever selv, at de supplerer hinanden på en god måde. Klassens lærere holder



jævnligt møder og lægger planer for arbejdet med klassen og diskuterer og analyserer i fællesskab eleverne og deres faglige og sociale udvikling. Klassens lærere er eksempelvis enige om, at et par af de nye tosprogede elever er så svage fagligt, så usikre socialt og så ustabile i deres fremmøde, at der ikke skal stilles de store faglige forventninger og krav til dem i første omgang. Det fælles mål for disse elever er, at de skal møde i skole hver dag. Når de socialt er faldet til i klassen, vil man begynde at stille nogle faglige krav til dem. Klassens lærere er dog ikke altid enige om, hvordan enkelte elever eller situationer bedst takles. Når det fx handler om at give nogle unge særlige vilkår eller rettigheder i undervisningen, har klassens lærere forskellige grænser for, hvad de kan acceptere. Mens nogle af klassens lærere godt kan acceptere, at visse elever høre musik (med øreplugs), mens de arbejder med individuelle skriftlige opgaver, er der andre lærere, som ikke kan acceptere det. At lærerne er forskellige og har forskellige pædagogiske og faglige tilgange, redskaber og grænser, er man åbne om blandt klassens lærere.

### **Det faglige niveau i 8.x**

Det faglige niveau i klassen svinger ifølge lærerne fra 2. classes niveau til 1.g. niveau, og der er en fælles opfattelse af, at netop denne klasse har en usædvanlig stor faglig spredning. Adspurgt om det giver anledning til særlige krav til forberedelsen af undervisningen, svarer en af klassens lærere, at det vigtigste er, at læreren leverer undervisning på 8.-klasseniveau, og forberedelsen derfor i princippet er den samme ligegyldigt, hvilken 8.-klasse man skal ind i. De elever, der ikke kan følge med på 8.-klasseniveau, får nogle gange et tilbud – bl.a. i dansk og matematik – om at lave nogle andre opgaver og øvelser end resten af klassen. Det kan fx være særlige kopiark, der udleveres i timen, eller selvstændigt arbejde i bøger for lavere klassetrin. Af lærerne opleves det som et tilbud, de giver de elever, der ikke kan følge med. Hvis de unge ikke tager imod tilbuddet (bl.a. fordi de oplever det som en udskillelse i forhold til resten af klassen), gøres der tilsyneladende ikke så meget mere ved det.

I dansk arbejdes der med forskellige overordnede temaer, hvor læsning af romaner og digte indgår. I undervisningen arbejdes der med styrkelse af elevernes evne til at arbejde selvstændigt med en opgave i længere

tid, og der lægges vægt på at give plads til kreativ udfoldelse. Dette bl.a. rettet mod, at de i 9. klasse skal kunne lave en projektopgave samt gå til skriftlig eksamen i dansk. I matematik følges faste trinmål, og der arbejdes ud fra bøger. I de andre fag arbejdes der i perioder ud fra fagbøger til klassetrinnet og i perioder med et mere tværgående tema i større og mindre projekter. Der er nogen erfaring i klassen med mere tværfaglige temaer og projekter, men det hører ikke til dagens orden.

### **Det sociale miljø**

Særlig klasselærerne har vægtet det sociale miljø i klassen højt og gjort meget for, at eleverne skal lære hinanden at kende på kryds og tværs, så de kan arbejde sammen og komme til tiden om morgenen. I samarbejde med klassens øvrige lærere indførte de, at eleverne jævnligt skal skifte plads og dermed komme til at sidde ved siden af en ny klassekammerat. I starten trak de lod hver uge om, hvem de skulle sidde ved siden af, men efterhånden er det kun hver anden eller tredje uge, de skifter pladser. De unge giver udtryk for, at de er rigtig glade for den ordening, og at de på den måde er kommet til at kende hinanden meget bedre. En elev siger bl.a., at alle jo kan holde ud at sidde ved siden af en, man ikke har det så godt med, i en uges tid. For at dæmme op for, at de unge ikke møder til tiden, bliver det antal minutter, som de unge kommer for sent, skrevet op og lagt sammen, og når man samlet er kommet en halv time for sent, skal man aftjene »samfundstjeneste« i en halv time ved at hjælpe rengøringspersonalet på skolen. Der er endnu ingen unge, der er nået så vidt – men flere unge fortælle om det med gysen i stemmen, og ordningen har haft en præventiv effekt: de, der møder, kommer til tiden eller kun et par minutter for sent. Dog fortæller nogle elever, at de frem for at komme fx ti minutter for sent foretrækker at blive væk en hel time eller hele den dag, så de ikke skal til at gøre rent.

I 8.x er der ikke særlig strenge normer med hensyn til at rydde op og holde orden. I klassen er der fx flere unge, der fra deres pladser kaster papir op mod skraldespanden, og når de ikke rammer, gør de ikke ansats til at rejse sig for at sikre, at deres affald ikke ligger og flyder. Efter et spiseafkvarter er der meget affaldspapir på gulvene, som man må træde henover. Efter første observationsdag er der svinet i klassen med papir ud over det

hele, men da der ikke er udpeget nogen »dukse« til at tage sig af svineriet, er der ingen, der tager ansvar for det. Klassen bliver låst af, så der slet ikke bliver gjort rent. Da eleverne og læreren møder næste dag, sidder de stadig i gårsdagens papiraffald helt frem til spisefrikvarteret, hvor nye »dukse« udpeges af klasselæreren. De tager deres opgave meget alvorligt, og klassen bliver fejlet, og der bliver luftet ud. Det karakteristiske er således, at udpeges man til en opgave, påtager man sig den gerne, men ellers er man ikke ansvarlig for hverken eget eller andres skrald. Det kunne signalere, at klasserummet blot er et sted, man som elev og lærer tåler at være, men ikke noget, man har et forhold til eller forventer sig skal se ud af noget særligt. At sidde i dag gammelt skrald accepteres tilsyneladende af elever såvel som to af klassens tre lærere den dag.

Ved observationsstudierne virker det sociale miljø blandt de unge i klassen relativt harmonisk, uden tydelige negative hierarkier eller dominerende klikker, som sætter dagsordenen i klassen. De unge snakker for det meste pænt til hinanden og behandler hinanden langt hen ad vejen med respekt og omsorg. I drengegruppen kan der snakkes i et hårdt sprog, men oftest signaleres der, at der ikke menes noget onskabsfuldt med det.

Der er to delvis overlappende grupper af unge i klassen: den ene gruppe er dem, man kan kalde de smarte unge, som går moderigtigt klædt i pop-drenge/pige-stil eller i streetwear/hiphop-stil (»free style«). Den anden gruppe er de mere sporty klædte eller ikke så modeorienterede unge. I begge grupper er der såvel fagligt stærke som svage unge, og dette betyder, at der ikke er tydelige skillelinjer i klassen. Man kan iagttage, at de unge – særligt i timerne – på mange måder blander sig meget på tværs af modeorienteringer, og særligt i frikvartererne på tværs af faglig styrke/interesse for skolen. Eksempelvis er nogle af de smarte piger vældigt orienterede mod grupper af smarte unge i de andre klasser. I frikvartererne går de ofte ud på gangen, ind i de andre klasselokaler eller ned i kælderen, hvor der er en kantine og mulighed for at finde sammen med endnu flere. Den anden gruppe i klassen – de sporty og mindre modeorienterede – er oftest i klassen i frikvartererne. Her bruger de tiden på at spille simple computerspil med hinanden, snakke, pjatte og komme fysisk tæt på hinanden. Denne gruppe virker »uskyldige« i deres måde at være sammen med det andet køn på, mens de modeorienterede unge i klassen virker mere bevidste i

forhold til deres kropslige attituder. Konstellationen af, at flere meget skoleinteresserede, fagligt velfungerende piger finder sammen med knap så skoleinteresserede drenge i begge grupper, betyder, at de sociale relationer i klassen går på tværs af fagligt niveau.

Klasselærerne synes ikke, at klassen er så velfungerende socialt endnu, og pointerer, at der stadig er nogen, der ikke taler så pænt til hinanden. Hun antyder, at der nok er flere spændinger blandt eleverne, end man lige kan få øje på. Under interviewene giver eleverne dog udtryk for, at de er glade for at være i klassen og synes, der er et godt socialt miljø i modsætning til tidligere.

### 3.2.2 Læringsmiljø i 8.x

*Dansktimen begynder med, at læreren siger, hvad klassen havde for af lektier til timen. Alle skulle have læst to kapitler i en roman og skrevet stikord ned. Hun udpeger et par elever og beder dem fortælle, hvad de har skrevet – ingen af dem har skrevet noget. Ved håndsoprækning viser det sig, at kun tre ud af de 24 tilstedeværende elever har læst deres lektier. »Så få... i en 8.-klasse... det er simpelthen for dårligt.« Læreren er da tvunget til at improvisere. Hun sætter klassen til at arbejde individuelt med en række arbejdsopgaver, som hun lister op på tavlen. Dem, der ikke har læst kapitlerne, skal gøre det, og dem, der kun mangler at skrive stikord, skal gøre det. Så skal de læse videre i bogen og stille skriftlige spørgsmål til kapitlet. Læreren siger: »Der skal være rimelig ro i klassen, fordi der er nogle, der ikke kan arbejde, når der er uro«. En elev svarer: »Hvad så med os andre, må vi ikke gå ud?« Læreren diskuterer lidt med eleverne, men skærer så igennem og siger: »Alle bliver i klassen i denne time, så kan I få lov til at gå ud i næste time.« Eleverne har forstået arbejdsopgaverne, og de fleste går i gang med det samme.*

*Der er rimelig ro og en overvejende arbejdsom stemning. Læreren er hurtigt opmærksom på støj og flytter sig fysisk hen i nærheden af dem, der snakker. Dette bringer dem til ro. Læreren er i denne time i høj grad kontrollanten, der sørger for ro og er kun i enkelte tilfælde henne og snakke lidt med enkelte elever. Der er nogle elever, der ikke får lavet meget fagligt i den time. En tosproget pige, der har meget svært ved dansk, sidder det meste af timen og kikker lige ud i luften. En tosproget dreng, for hvem læs-*

*ning også er svært, får sendt en masse sms'er og spillet nogle spil på sin mobiltelefon – de har begge fået tilbudet om at læse i en bog for lavere klassetrin. Bøgerne ligger på bordet, men det er tydeligt ikke det, der skal til for at få dem i gang med at læse. De påkalder sig ikke opmærksomhed, fordi de ikke larmer, og de får lov til at sidde en hel time uden at foretage sig noget fagligt relevant.*

*En anden gruppe drenge har svært ved at koncentrere sig og bruger meget energi på at holde øje med hinanden og grine fjollet bag taskerne. Ved to lejligheder forlader læreren klassen i korte perioder, og begge gange afføder det en fjantet stemning, hvor en del elever benytter lejligheden til at gå lidt rundt og pjatte. Når læreren kommer tilbage, sætter eleverne sig, og ved timens afslutning siger læreren: »Det har været en god time, I har været gode«.*

I 8.x er der flere parallelle normer i forhold til deltagelse i den faglige undervisning. En gruppe af eleverne har et tydeligt fagligt fokus og en aktiv, skoleorienteret deltagelsesform. De er ikke altid lige koncentrerede, men trods alt forventer de af sig selv – og af læreren – at være aktive og engagerede – hvilket de så også er i langt de fleste timer, bl.a. i den omtalte dansktime.

I en anden gruppe i klassen kan man observere en vis »slap-stik«-attitude, der kommer til udtryk ved kun periodevis fagligt fokus og en måde at deltage på, hvor man lader, som om man ikke laver noget. Dette afstedkommer en del opmærksomhed fra lærerens side, ikke mindst fordi denne gruppe af elever anses for at være relativt »dygtige« og derfor blot skal »holdes til ilden«. Gennemgående gælder det for denne elevgruppe, at de altid får lavet lige præcis så meget, at det ikke bliver påfaldende i forhold til at leve op til de faglige krav, som lærerne stiller. I den omtalte dansktime sidder de fleste af disse unge meget tilbagelænet/flydende på stolene og »hyggelæser«. Flere af dem har øreplugs på. Den sidste gruppe unge deltager meget passivt i undervisningen – det ser ikke i de observerede timer ud til, at lærerne forventer, at de bidrager med noget fagligt, og det ser heller ikke ud til, at de unge selv forventer at få et fagligt udbytte af skolegangen. Gruppen udgøres af dem, lærerne placerer som fagligt svage (heraf nogle tosprogede). De ser ud til at have svært ved at forstå den fagli-

ge og sociale kommunikation i klassen. De tosprogede i denne gruppe har typisk svært ved dansk i skrift og tale. Som det fremgår af eksemplet med dansktimen, får disse unge i høj grad lov til at passe sig selv, hvis de ellers ikke påkalder sig for meget opmærksomhed ved fx at støje og forstyrre de andre elever i klassen. De deltager på en måde, hvor de lader, som om de laver noget, for dermed at undgå lærerens opmærksomhed. Men indimellem deltager de også mere tydeligt i opposition i forhold til skolens dagsorden, fx ved i timen at snakke i mobiltelefoner, spille spil på mobiler, snakke og pjatte med hinanden på tværs af klasseværelset.

I 8.x er de forskellige faglige grupperinger så relativt etablerede, at de ikke hverken driller eller generer hinanden. Der drilles ikke med at være »kloge« eller »dumme«, og kun sjældent dannes der frivillige undervisningsrelaterede grupper på tværs af disse grupper, mens venskabsrelationerne ofte går på tværs. Dette har klassen arbejdet på, og som udefrakommende opleves de unge i klassen som meget positivt opmærksomme på hinanden og deres lærere. De er tillidsfulde og åbne over for hinanden, og der er generelt en god stemning i klassen, hvor de fleste oplever, at de kan sige det, de vil – dette kommer der i de observerede timer forskellige eksempler på.

Klasseundervisningen i 8.x kan i de fleste timer afvikles med relativ meget ro, hvor eleverne tydeligt er trænede i at række hånden op, før de siger noget. Gruppearbejde er mere larmende. Man kan ikke undgå en vis larm, når man sidder mange grupper i et lokale, og man skal kommunikere sammen. Men i 8.x er støjniveauet ofte så højt, at det kan være medvirkende til, at nogle unge har svært ved at koncentrere sig. Dette problem forstærkes af, at klasseværelset er lille i forhold til elevtallet.

Læringsmiljøet har på grund af bordopstillingen en tendens til at negligere kommunikation mellem de unge i klasseoffentligheden. Når de unge sidder, som når man »kører i bus«, kan det være svært at have klassediskussioner. Bordopstillingen indbyder i sig selv til en særlig form for undervisning, hvor læreren er i centrum, og al kommunikation går gennem læreren. I de to dage, hvor der observeres, foregår der ikke på noget tidspunkt en klassediskussion, hvor de unge kommer med direkte respons på hinandens udsagn. Når klassens unge skal arbejde sammen i grupper, er bordopstillingen heller ikke hensigtsmæssig. Læreren fortalte, at bordene i

en periode havde stået i hesteskoform, men at de unge selv ønskede at sidde i rækker, som de gør nu og har gjort længe.

Hovedindtrykket efter to dage i 8.x er, at de unge ikke overanstrenger sig fagligt, måske fordi de ikke oplever at blive udfordret fagligt. For en udefrakommende synes det faglige læringsmiljø for store dele af klassen ikke at være særlig befordrende, og de enkelte elevers faglige niveau fremstår som meget forskelligt og for nogle grupper ikke så højt.

I de to observationsdage er der meget projekt/gruppearbejde med svag rammesætning. Der er løse oplæg til arbejdet fra lærerens side med uklare mål. Det betyder, at det bliver vanskeligt for eleverne at forstå, hvilke former for deltagelse der er acceptable og mulig, og hvad den faglige praksis handler om.

### 3.2.3 **Lærerens forholdemåder i 8.x**

Lærernes forholdemåder i forhold til det faglige engagement, grundig planlægning af undervisningsforløbene og de valgte arbejdsformer har tydeligvis en kraftig effekt på læringsrummet. De godt planlagte undervisningsforløb med faglig fokus, hvor læreren er engageret, giver eleverne en oplevelse af, at de lærer noget, i modsætning til, når der er tale om løst planlagte undervisningsforløb, med svagt fagligt fokus og en uengageret lærer. Dette kommer der flere eksempler på i det følgende.

#### **Anerkendelse og underkendelse**

Den mest almindelige måde at forholde sig på som lærer i 8.x er en kontrollerende måde, hvor læreren går rundt og kontrollerer, at eleverne arbejder, eller i classesamtaler kontrollerer, om eleverne kender de rigtige svar. Samtidig var en af klassens lærere meget positiv i sin kollektive kommentar. Efter en time eller et kortere forløb roste hun eleverne: »I har været rigtig gode i dag« (som i eksemplet med dansktimen), eller »I har været gode til at arbejde koncentreret – det har været godt at se«.

Et overvejende fokus på kontrol vil typisk ske på bekostning af en anerkendende relation mellem lærer og elever. Samme lærer forholdt sig dog i nogle situationer anerkendende eksempelvis i forhold til en af de ellers meget passivt deltagende unge med etnisk minoritetsbaggrund. I en biologi-time vovede Soad, en ung pige med flygtningebaggrund, at deltage mere

aktivt ved at dele sine meget personlige erfaringer med smertestillende medicin:

*I biologitimen har klassen et emne om smerter. Soad fortæller, at hun spiser penicillin dagligt, da hun efter et selvmordsforsøg har skadet sin lever så meget, at hun ikke kan klare infektioner. Læreren og klassens unge lytter stille til Soads lave stemme og korte sætninger. Læreren stiller uddybende spørgsmål, bl.a. spørger hun om, hvor mange piller Soad havde spist. Soad svarer, at hun spiste et halvt glas Panodil. Læreren gentager med alvorlig stemme, hvad hun siger, så resten af klassen også kan høre det.*

Læreren forholder sig anerkendende ved at signalere med sin alvor og sin gentagelse af det sagte, at Soad har noget meget vigtigt at fortælle. Soad taler ikke særlig godt dansk, men får den tid og det rum, der er nødvendigt, for at hun kan få fortalt klassen om de konsekvenser, det har haft for hende fysisk at spise så mange piller. Da undervisningen havde det faglige fokus smerte og smertelindring, kom beretningerne meget naturligt frem, og læreren var med sin forholdemåde med til at skabe det fortrolige rum i klassen, hvor en så personlig historie kunne få plads. Måske var der kommet noget andet frem, hvis klassekammeraterne havde siddet, så de kunne se hinanden i øjnene og nysgerrigt og spontant kunne have spurgt noget mere til hvorfor og hvordan.

Klasselæreren forholder sig ikke lige anerkendende i alle situationer og til alle elever. I det følgende eksempel bidrager lærerens underkendelse af en elevs faglige og kreative bidrag til, at eleven opgiver at deltage på en mere faglig aktiv måde. Som vi skal se, kunne en mere anerkendende forholdemåde i situationen have medvirket til, at eleven Johnny ændrede sin relativt passive og delvist oppositionelle deltagelse mod at blive en mere fagligt engageret deltager i undervisningen:

*8.x har dansk og skal i tre sammenhængende timer arbejde med en delvis selvvalgt opgave. En gruppe på to drenge (Johnny og Kevin) har valgt at lave en reklame, men de har svært ved at komme i gang. De gør mange forsøg på at finde frem til et reklameslogan, men ender ofte med at pjatte*



*og slå hinanden i hovedet. De har meget svært ved at finde ud af, hvad der karakteriserer et godt slogan og har derfor svært ved at sortere i de forslag, de kommer med. På et tidspunkt kommer læreren ned forbi deres bord, fordi de er ved at blive meget højrøstede. Læreren siger »Er det, det her i snakker om?« Det ved hun godt, det ikke er, men det har den effekt, at de to drenge straks bliver revet tilbage til deres flagrende projekt. Drengene spiller med og svarer: »Ja vi snakker om vores reklame.« Drengene har tegnet lidt med blyant på et hvidt stykke karton – præcis så meget, at det ser ud, som om de er i gang. Drengene fortæller om nogle af deres ideer, og læreren roser dem. I stedet for at hjælpe dem videre i deres fokuseringsproces, mener læreren, at drengene skal arbejde på at gøre reklamen færdig og dermed ikke gøre sig så mange overvejelser om hvorfor og hvordan. Johnny vil meget gerne leve op til lærerens forventninger, men har tydeligt svært ved at udtrykke sig gennem at tegne. Han spørger: »Gør det noget, at jeg tegner tændstikmænd?« Læreren, der er ved at gå hen til en anden gruppe, svarer: »Hvis du synes, at tændstikmænd er det, man kan tegne i 8. klasse, så gør du det«. Det er tydeligt underforstået, at det er for lavt et niveau. Johnny mumler noget om, at han da også synes, at det er for dårligt, at han ikke kan tegne andet end tændstikmænd, men at det bliver noget underligt noget, hvis han skal tegne almindelige mennesker. Læreren svarer fra den anden ende af klassen: »Det er dit ansvar«.*

*Johnny og Kevin er tydeligt frustrerede, handlingslammede og efterladt uden redskaber til at komme videre i deres proces. De udfylder tiden med at snakke, og det gør de resten af forløbet – kun afbrudt af et kort besøg på biblioteket, hvor de kopierer nogle billeder, som de bruger meget tid på at klippe ud, mens de snakker. De får aldrig klistret billederne op.*

Læreren har i sin kontakt med Johnny og Kevin en høj grad af målorientering i forhold til at få dem til at deltage i det igangsatte projekt. Det havde været muligt for læreren at inspirere drengene til at reflektere over deres arbejdsproces og deres problemer med at vælge et slogan og få det transformeret til et billede. Hvis læreren i stedet havde anerkendt den måde, Johnny og Kevin nu engang havde det bedst med at tegne (altså tændstikmænd) på, og svaret, at tændstikmænd også var i orden i en reklame, hvor man jo arbejder med symboler, så ville hun have kunnet støtte

drengenes potentielle faglige engagement. Hun kunne dermed i sine tilbagemeldinger have koncentreret sig om at vejlede drengene med hensyn til, hvordan de kunne komme videre. Læreren anerkender, at drengene har nogle gode ideer, men underkender deres udtryksmåde og proces. Læreren manglende forståelse for, hvor de er i processen, gør, at drengene mister modet på opgaven og resignerer, som man kan se i det følgende.

*8.x fremlægger deres arbejde for klassen, og det er blevet Johnnys og Kevins tur. Læreren siger »Sidste gruppe for i dag kommer op til tavlen«. Der bliver grinet lidt i klassen, da drengene stiller sig op til tavlen med deres halvfærdige planche imellem sig. Læreren siger »Ja..... det er jer, der skal sige noget«. Drengene siger ikke så meget, men en af dem får fremstammet den overskrift, de er nået frem til. Læreren siger: »Ja, og hvad så«. Johnny siger: »Og så skulle der være nogle billeder der«. Læreren svarer: »Skulle være... hvad skal det sige? Hvor er de?« Johnny svarer, at de er i hans penalthus, og klassen bryder ud i grin. Læreren griner ikke, men siger alvorligt: »Hvad laver de der?« Hun får intet svar. Hun spørger drengene, hvorfor de tror, at de som den eneste gruppe ikke har nået det. Dette afstedkommer en længere pinlig stilhed. Læreren spørger igen »Hvorfor har I ikke nået det?« Kevin forsøger sig med, at de ikke har haft tid nok, men det afviser læreren. Johnny siger: »Vi har snakket for meget og lavet for lidt«. Til dette siger læreren: »Ja det tror jeg også.«*

Hverken læreren eller de andre elever i klassen forventer, at Johnny og Kevin præsterer noget særligt ved fremlæggelsen. For klassekammeraterne er der dog en vis spænding og underholdning i, hvordan de to nu vil sno sig for at komme igennem en fremlæggelse med det, som hele klassen åbenbart ved ikke er blevet til et færdigt produkt. I forhold til undervisningens og lærerens intention så er Johnny og Kevins faglige læring i denne situation ret begrænset. I stedet sker der en *medlæring*. Medlæringen består bl.a. i:

- at deres valgte udtryksmåde – at tegne tændstiksmænd – er på for lavt et niveau,
- at danskfaget er uoverskueligt

- at læreren (og de andre elever) synes, at de er dovne og dårlige til faget.

Således bidrager situationen til drengenes selvforståelse af, at de er dårlige til skolen, og at de lige så godt kan fortsætte med at være »dovne«, da de jo alligevel ikke kan leve op til skolens krav.

I fremlæggelsessituationen kunne læreren have anlagt en mere anerkendende tilgang til drengegruppens arbejde, ved fx at fokusere på deres proces og tale om, hvilke overvejelser de har gjort sig undervejs, og hvad de oplevede som svært. Herunder, hvor de gerne ville have haft hjælp, og hvor de en anden gang ville gøre noget andet. Ved dette fokus vil en mangelfuld planche ikke være en total fiasko efter to hele lektioners arbejde med temaet.

Selv om de to drenge havde kørt meget i tomgang, havde de dog i flere omgange forsøgt at nærme sig opgaven. Ved observationsstudiet i klassen oplevedes den manglede anerkendelse som en afgørende begrænsning for Johnny og Kevins læring og deltagelse.

### **Særlige rettigheder**

Af observationerne og lærerinterviewet fremgår det, at der er elever i klassen, som af lærerne tildeles særlige rettigheder. For nogle af de unge er de særlige rettigheder positive for deres læring og deltagelse, for andre virker de særlige rettigheder begrænsende, fordi de indbefatter, at der ikke stilles faglige krav til dem. I eksemplet fra dansktimen fremgår det, at der er enkelte elever i klassen, som lærerne har valgt ikke at presse eller udfordre fagligt, fordi de vurderer, at det er vigtigst, at disse elever først falder til i klassens sociale fællesskab. Disse elever, heriblandt førnævnte Soad, får således nogle særlige rettigheder med henblik på at fremme deres sociale integration.

Disse særlige rettigheder følges imidlertid ikke op af tydelige faglige krav til de unge. På den måde kan man komme til at forstærke en marginaliseringsproces. Da klassens fællesskaber ofte både bygger på sociale og faglige aktiviteter, så vil de unge, der ikke stilles faglige krav til, have risiko for at blive fast positioneret i periferien af fællesskabet frem for at bevæge sig mod at blive en mere aktiv deltager såvel fagligt som socialt. En

skolepraksis, som tager udgangspunkt i princippet om undervisningsdifferentiering, kunne være en mulighed for, at disse unge fik stillet nogle faglige krav, som de kunne leve op til, for dermed gradvist at bevæge sig mod at blive en mere engageret del af klassens faglige fællesskab. Det tidligere omtalte danskprojektforløb udgjorde et godt eksempel. Klassens fagligt svage tosprogede elever kom i forskellige grupper og havde dermed mulighed for i en mindre gruppes trygge rammer at være med til at lave et produkt, som de meget stolt fremlagde for klassen. Dette forløb fremstod som den eneste positive faglige udfordring, som de fagligt svage tosprogede elever oplevede i de to dage, der blev observeret.

Oftest bliver sådanne elever udsat for en form for elevdifferentiering, hvor den enkelte elev får sin egen opgave, uden at der sættes et fælles projekt i gang. Det skete fx ved, at eleverne fik deres eget opgaveark eller fik andre bøger end resten af klassen (se eksemplet fra den »almindelige« dansktime). Denne elevdifferentieringspraksis cementerer elevernes positioner i klassen som fagligt svage og marginaliserede, hvilket begrænser deres selvrespekt og følelse af at høre til i klassen.

Der er også eksempler på, at særlige rettigheder følges op af faglige forventninger og udfordringer. Dette gælder bl.a. i forhold til Ibrahim. Lærerne fortæller, at Ibrahim har det meget svært derhjemme, og skolens samarbejde med hjemmet har været meget svingende. Ibrahim er meget til stede i klassen og fylder en del, men oftest på en positiv måde. Det observeres, at han tilsyneladende er en meget populær dreng i klassen, blandt de andre elever. Han identificerer sig tydeligt med skolens andre etniske minoritetsunge, som han opsøger og klapper hænder med. Han snakker flydende dansk, men anlægger ofte en accent som en del af iscenesættelse af sig selv som sej. Han taler også arabisk i korte sætninger og udbrud, især med en anden arabisk pige i klassen (hemmelig sladderagtig småsnak) og ved møderne på gangene.

Ibrahim virker mere moden end de andre drenge i klassen og opfører sig som en ener. Det tiltrækker såvel klassens piger som drenges opmærksomhed. Han er smart klædt i hvidt løstsiddende, slasket træningsdragttagtigt raptøj og har en tyk guldkæde om halsen. Han har tydeligvis forbillede i rapsangerne fra musikvideoerne. For det meste har han en meget venlig og imødekommende udstråling og komplimenterer særlig pigerne på deres

udseende på en sød og positiv måde, som de tydeligvis er meget glade for. De gør sig til over for ham, og han og de nyder gensidigt hinandens opmærksomhed.

Man kan sige, at han socialt set er velfungerende – én, mange ser op til både i klassen og i de andre klasser, men fagligt har han ikke samme overskud. Med sin popularitet kunne man sagtens forestille sig, at han kunne være drivkraft i oppositioner, konfrontationer og obstruktioner, men kun i kristendomsundervisningen sætter han kræfter ind på direkte at underminere undervisningen. Hans deltagelse i skolearbejdet og undervisningen er i de andre observerede sammenhænge relativt perifer, men dog inden for rammerne af skolens normer for deltagelse. Flere af lærerne er lidt skræmte ved ham, og han kan synes som en latent bombe, der ville kunne vælte undervisningen, hvis han fik lyst til det – netop fordi han har klassens sociale accept. Dette fremgår senere i analyserne af kristendomsundervisningen. Som vi skal se i det følgende, ændrer Ibrahim i den observerede danskundervisning position fra at deltage relativt fagligt perifert til at deltage fagligt engageret, med et fagligt relevant produkt som resultat:

*I dansk vælger Ibrahim at arbejde alene med at skrive et digt, der skal handle om hans storebrors død. Ibrahim sidder bagerst i klassen, alene ved et dobbeltbord med et ternet A4 papir foran sig. Det er småkrøllet og foldet sammen til A5 størrelse. Han har skrevet et par ord på siden med en lille nedslidt blyant. Han vipper på stolen og kan ikke rigtig komme i gang – han følger med i, hvad resten af klassen gør, og siger og kommenterer flittigt de andre elever. Der går lang tid, hvor han ikke laver noget, og han udstråler klart en tilbagelænet slapstikindstilling. Hver gang han skriver lidt, visker han det ud igen, og papiret bliver mere og mere krøllet. Efter første lektion står der da to linjer.*

*På et tidspunkt går læreren forbi ham og ser, at han har skrevet lidt. Læreren kommenterer det ved at sige, det ser godt ud. Mens læreren er ude på gangen kommer en anden tosproget dreng hen til ham, og de rapper højlydt sammen. Læreren kommer ind i klassen og gør lidt store øjne over larmen, men griber deres initiativ og siger straks, at de meget gerne må fremlægge deres digte som rap. Begge drenge bliver synligt glade og slår hænder. De går hver til sit og arbejder stille videre. Tiden er ved at være*

*knap for Ibrahim, og han trækker sig tilbage ved at tage øreplugs på. Han sidder således isoleret med sin musik med begge fødder oppe på bordet og vipper på stolen, mens hans fødder slår takt – men han har sin koncentration på skriveriet. Læreren ser ned på Ibrahim og konstaterer, at han laver noget. Til fremlæggelsen fremsiger Ibrahim en meget personlig og stilren rap.*

Læreren åbner i eksemplet op for, at Ibrahims faglige deltagelse i undervisningen kan bygge videre på hans fagligt relevante personlige erfaringer med vold, nemlig omstændighederne omkring hans brors død. Ligeledes udvider hun de genrer, som eleverne må arbejde med, ved at gribe elevernes særlige ressourcer og fremhæve, at en rap også er en legitimt bidrag. Muligheden for at kunne skrive digtet som en rap fremmer Ibrahims faglige engagement i undervisningen, og det betyder, at han i den sidste del af timen arbejder fagligt koncentreret med sin opgave.

Senere forklarer læreren, at Ibrahim i hendes timer gerne må høre musik og sidde med benene oppe. Det er ikke alle, hun ville give lov til det. Hun siger, at lærerne i klassen indbyrdes heller ikke er enige om den linje. Men hun vurderer, at Ibrahim ofte har svært ved at koncentrere sig i skolen, og derfor har han mulighed for at gøre noget ud over det sædvanlige, hvis det kan fremme hans koncentration. Derhjemme hører han altid musik, når han læser lektier. Selv oplever læreren også, at det er dejligt at sidde med fødderne oppe, og derfor synes hun, det er OK, at Ibrahim gør det, hvis det betyder, at han kan koncentrere sig og får lavet noget.

Læreren har forståelse for drengen og hans situation, og hvilke læringsformer han trives med. Hun giver ham nogle særlige rettigheder ud fra denne forståelse. Hun blander sig ikke meget i hans arbejde, men giver ham dog opmærksomhed og opmuntring undervejs. Dette har også positiv betydning for, at han får afleveret et godt produkt fagligt set, og dermed for en positiv medlæring om, at han godt kan bidrage fagligt relevant i dansk.

Det er som nævnt ikke alle lærere, der giver Ibrahim de samme særlige rettigheder i klassen. Det skal vi se i det følgende eksempel:

*Kristendom er ikke klassens yndlingsfag. Læreren skælder meget ud, og der er meget uro og larm. Klassen er i gang med at analysere salmen »Nu*

*falmer skoven», og læreren må ofte stoppe op og bede om ro. Hun siger i en skrap tone: »Der er nogen, der sidder og laver alt mulig andet.« Hun henvender sig til Ibrahim: »Kan du så kigge i din salmebog«. Med undskyldende, forstående tone:*

*»Jeg ved godt, at det er svært«.*

*De unge laver alt mulig andet og gør sig dårlig nok umage med »at lade som om«. Der bliver skrevet sms-beskeder, spillet spil på mobilen, tegnet, skrevet små beskeder og lavet lektier til andre fag. Læreren forsøger at skabe sig et lille undervisningsrum i klassens øverste venstre side, hvor 3-5 elever forsøger at svare på hendes spørgsmål. Da spørgsmålene er gennemgået, skal den nu meget urolige klasse høre salmen på bånd. Læreren sætter båndoptageren i gang.*

*Der er stadig mange, der snakker, og det er svært at høre salmen. Ibrahim, der sidder bagerst i klassen, sætter i med høj falsk sang, hvor han imiterer kirkekor. Flere unge griner højlydt over dette bidrag, og læreren ser meget anspændt ud, men foretager sig ikke noget aktivt i forhold til at ændre situationen. Da salmen er slut, siger Ibrahim højt, at man da har lov til at prøve at synge med. Læreren ignorerer ham og siger: »Nu er der syv minutter igen – og i går i grupper og arbejder med det«. Der er lidt opløsning i klassen, og mange rejser sig og går rundt, herunder også Ibrahim. Læreren griber fat i ham og siger: »Hvem er du i gruppe med?« Ibrahim svarer: »Det ved jeg sgu ikke«. Læreren, der ellers slår hårdt ned, hvis hun hører bandeord, ignorerer dette og siger: »Så går du i gang selv«.*

*Ibrahim går ned på sin plads og sætter sig for første gang i timen stille ned, han tager sine øreplugs på og laver små dansetrin siddende. Han har opgavearket foran sig på bordet og ser ud til at være i gang med at læse det. Læreren får øje på ham og hans øreplugs. Hun går ned til ham og siger, »det ved du godt, at jeg ikke vil have«. Ibrahim svarer hende, at han arbejder bedst med musik, men læreren fastholder og siger: »Det kan du høre i frikvarteret«. Ibrahim kæmper for at få sine særlige rettigheder og siger: »Jeg hører altid musik, når jeg laver lektier«. Læreren slår over i en noget mere venlig tone, men siger alligevel bestemt: »Jeg vil nu gerne kunne snakke med jer i timerne«. Ibrahim lægger øreplugsene ned i lommen og sætter sig og stirrer tomt ud i luften resten af timen.*

Kristendoms læreren giver ikke Ibrahim de samme særlige rettigheder, som dansklæreren giver ham. Ibrahim forsøger via sin deltagelse at forhandle sig til disse rettigheder, men kristendoms læreren har visse regler, som hun forventer, at alle eleverne skal overholde – herunder ingen kasketter, ingen bandeord, ingen mobiler og ingen øreplugs. Dette afviges der ikke fra. En undtagelse var, at hun ikke påtalte, at Ibrahim sagde »sgu«. I dette tilfælde kommer den konsekvente linje i form af fratagelsen af Ibrahims særlige rettigheder til at betyde, at han ikke deltager i den aktivitet, læreren havde sat i gang. Han »står af« og henfalder til passiv deltagelse. Forhandlingen mellem kristendoms læreren og drengen skal forstås på baggrund af, at han tidligere i timen deltog på en udfordrende og opponerende måde.

### **Klassifikation og rammesætning**

Generelt er der i klassen høj grad af klassifikation, idet hver lærer underviser i hver sit fag i de skemafastlagte tidsintervaller. Rammesætningen for arbejdet er oftest stærk i den forstand, at lærerne i klasseoffentligheden fokuserer på, at der er snævre grænser for et rigtigt svar. Ved projektfremlæggelsen var der dog en noget lavere rammesætning, idet det blev accepteret, at der var en vifte af forskellige måder at besvare opgaverne på.

Den høje grad af klassifikation og rammesætning kommer til udtryk ved en (i nogle fag) meget faglig orientering i klasseundervisning og opmærksomhed på ikke at bruge tid på overspringshandlinger, såsom at finde bøger og papirer frem og småsnakke om ingenting. Men rammesætningen af individuelt arbejde og gruppearbejde er ikke så stærk. Af de observerede situationer fremgik det, at rammesætningen af gruppearbejdet og det individuelle arbejde byggede på veldefinerede målkriterier, men at lærerne ikke rammesatte og præciserede processen – ved at komme med eksempler og vejledning til vejen til målet. I modsætning til den rammesætning, der foregik i projektarbejdet i 9.y på skole B (jf. kapitel 4), så forventes eleverne i 8.x selv at »finde deres vej« til målet. Det er der tydeligvis mange elever, der har svært ved. Elevernes problemer med processen kan både skyldes, at eleverne ikke har adgang til eller erfaringer med relevante redskaber eller metoder til at gribe opgaven an, og at de ikke oplever at blive udfor-



dret fagligt på en måde, der tager udgangspunkt i deres ressourcer. Her var eksemplet med Ibrahim som nævnt en positiv undtagelse.

Selv om der kan være pædagogiske overvejelser for at lave de løse oplæg, idet de unge i senere forløb skal kunne mestre dette, er det konkrete resultat, at der er meget tomgang. Størstedelen af klassen arbejder således ikke fagligt koncentreret i lange perioder i løbet af deres skoledag. Med andre ord fremgik det af observationerne, at den generelle arbejdsmoral i klassen var lav, når der ikke blev udøvet en høj grad af lærerkontrol.

I et af sprogfagene er klassen i gang med et meget åbent projekt om »idoler«. Det er så løst og upræcist formuleret, at de unge dårligt nok kan forklare, hvad det egentlig er, de skal lave. De ved, at det skal ende med en planche, hvor de skriver på det pågældende sprog (det var der nu også nogle der havde glemt undervejs). Selv om det faglige tema tager udgangspunkt i de unges egen oplevelsesverden og derfor kunne tænkes at være en god indgang til de unges faglige engagement, så virker rammerne så løse og det faglige engagement fra lærerens side så fraværende, at såvel lærer som eleverne ikke så ud til at opleve, at der var noget spændende på spil i dette projekt. Læreren forklarer, at projektet er kommet i stand, fordi de venter på at få nogle bøger, som flere klasser deles om. Oplægget til projektet har været, at to uger skulle fyldes ud med noget, indtil de kunne få bøgerne igen. Ikke overraskende giver de unge i interviewene udtryk for, at det faglige udbytte af disse lektioner kan ligge på et meget lille sted.

Det faglige projekter om vold og/eller krig som hhv. Ibrahim og Johnny og Kevin arbejder på i eksemplerne er et eksempel på et projekt med relativt høj grad af klassifikation, som imidlertid går på tværs af fag. Alle elevopgaverne har samme temaer, og disse relateres til det, klassen har arbejdet med inden for det dansktema, som klassen har. Klassen er bl.a. i gang med i fællesskab at læse en skønlitterær bog. Temaet breder sig også lidt ud over faggrænsen, idet mere samfundsfaglige og historiske problemstillinger kan inddrages. Læreren, der også har klassen i historie, kobler selv emnerne i undervisningen. Udgangspunktet er klart en humanistisk/dansk faglig diskurs, som skal komme til udtryk gennem elevernes produkt (i eksemplerne et digt/rap og en reklame).

Relativ høj grad af rammesætning ses ved, at klassen får udstukket kodeord og retningslinjer for, hvordan læreren forventer, at de løser de for-

skellige opgaver, og hvordan de skal fremlægges. Dermed er der opstillet relativt tydelige succeskriterier for resultatet af opgaven. Der er en relativ svag rammesætning i forhold til gruppeinddelingen og i forhold til at sikre, at forskellige grupper af unge vælger den type opgave, som giver dem maksimal udfordring.

Klassifikationen i forhold til projektet er stærk i den forstand, at arbejdet er målorienteret. Det er defineret, hvad der skal komme ud af det, og hvor mange der må arbejde sammen. Rammesætningen i forhold til, hvordan gruppearbejdet/det individuelle arbejde forløber, er derimod svag, idet opgaverne som nævnt er målorienterede og ikke procesorienterede. Dette betyder, at der er mange underforståede koder i forhold til arbejdsmetode, samarbejdsformer, arbejdstempo og intensitet samt udviklingen i arbejdet. Det betyder også, at der er utydelige grænser for, hvor meget fysisk aktivitet, snak og grin der tillades.

Læreren forholder sig primært vejledende i forhold til de grupper, der magter opgaven og er godt i gang, men hun forholder sig primært kontrollerende over for de grupper, der ikke fungerer så godt. Den kontrollerende forholdemåde kommer dermed til at dominere i de observerede timer. Således så det ud til for læreren at være en prioritering at hjælpe de grupper, der selv giver udtryk for, at de gerne vil have hjælp. De, der har svært ved opgaverne og ikke formår at definere, hvad det er, de har svært ved, får derimod ikke meget støtte og vejledning. Lærerens nævnte prioritering og forholdemåder skal ses i sammenhæng med, at hun står med den meget svære opgave at skulle undervise 26 elever, hvis faglige niveau ifølge læreren varierer fra 2.-klasses- til 1.g-niveau.

#### 3.2.4 **Læringsrum – for hvem?**

Muligheden for læring og deltagelse i 8.x varierer meget alt efter, hvem man er: Dvs. om man er en af de elever, der aktivt spørger om hjælp, eller snarere er en af dem, der overvejende deltager med at »lade, som om« de laver noget (deltagelse), eller en af dem, der i perioder direkte opgiver og altså overvejende deltager fagligt passivt. Det har ligeledes betydning, om man er en af de elever, hvis faglige niveau rummes inden for den fælles faglige undervisning, eller om man er en af dem, der på grund af den faglige spredning og den høje elevkvotient i mange tilfælde efterlades med

en særlig ret til at arbejde isoleret fra klassen fælles aktiviteter, med opgaver på et lavere niveau. Disse forhold har betydning for, hvordan læreren forstår eleverne (elevkategorier), og dermed også, hvilke forventninger læreren møder de enkelte elever med.

### **Læringsrummet for »de fagligt svage, der får lov til at være her«**

Lærerne kategoriserer som nævnt enkelte elever som så »fagligt svage«, at deres faglige niveau går helt ned til 2.-klasses-niveau. Disse elever kontrasteres med de 'fagligt dygtige', hvis niveau ifølge lærerne i nogle tilfælde nærmer sig 1.g-niveau. I lærerinterviewet fortæller en af klassens centrale lærere, at den store spredning i niveau ikke giver hende anledning til særlige pædagogiske overvejelser. Hun siger: »Jeg ville undervise på samme måde, lige meget om det var i den ene eller den anden 8. klasse, jeg var lærer«. De to 8.-klasser på skole A beskrives i anden sammenhæng som meget forskellige. Dette udsagn afspejler lærerens stærke fokus på de faglige mål for sin undervisning. Det er således vigtigt for hende, at hun vil kunne opretholde de samme faglige krav og niveau til såvel den ene som den anden 8.-klasse. Hvor en sådan tilgang ville være mindre problematisk på en skole som C-skolen med en relativt homogen elevgruppe, så udgør det en alvorlig begrænsning for de såkaldt »fagligt svage« elevers læring og deltagelse i 8.x.

Eksempelvis betød det, at »svage elever« som førnævnte Soad, der både har ringe danskundskaber og svære personlige forhold at kæmpe med, primært deltager fra en position på sidelinjen, som en gæst, der »får lov til at være der«. Disse elever får lov til at være med i de fælles aktiviteter, når det passer ind. En sådan deltagelse i klassens fælles aktiviteter så vi blive mulig i biologitimens klasseundervisning om smertestillende medicin, samt i projektarbejdet om vold og krig, hvor disse såkaldt »fagligt svage« elever hver især stolt fremlagde deres/gruppens produkter. I de andre observerede timer var tendensen imidlertid, at disse tosprogede elever med indvandrer/flygtningebaggrund<sup>8</sup> fik udleveret særlige bøger, kopiark og opgaver, med forventningen om, at de selvstændigt kunne sidde og arbejde disciplineret. Med andre ord forholdt lærerne sig ikke til, at disse elever

lagde bogen eller opgaven til side og i lange perioder i undervisningen deltog passivt ved at stirrede ud i luften.

Dette meget begrænsende læringsrum skal ses i relation til de modsætningsfulde mulighedsbetingelser, som læreren arbejder under, når hun eller han (uden ekstra lærerstøtte) ifølge loven skal undervisningsdifferentiere i en klasse med så mange elever med et så varierende fagligt niveau.

### **De dovne og fagligt svage drenges læringsrum**

I 8.x observeredes en såkaldt dominerende »slapstik«skolekode som en deltagelsesmåde, en stor del af eleverne orienterede sig efter. Slapstikkoden omhandlede en deltagelse, hvor eleverne primært lod som om de arbejdede, men reelt kun lige akkurat lavede nok til, at lærerne ikke greb ind. I den observerede skolepraksis fremstod elevernes deltagelse, som om de var meget opmærksomme på at holde sig inden for grænserne af det netop tilladte. Særlig når en deadline nærmede sig, tog de fleste elever alvorligt fat og sørgede for i relationen til læreren at positionere sig på en inden for slapstikkoden legitim måde. Bernstein pointerer, at det kan være svært for gruppen af marginaliserede unge at finde frem til og bruge en i lærendes øjne legitim kommunikationsform, på trods af at de godt forstår, hvad opgaven handler om. I 8.x blev det observeret, at nogle elever forsøger og afleverer dårlige produkter fagligt set, mens andre forsøger, men må opgive undervejs i processen. Begge disse former for deltagelse er med til i 8.x at give substans til elevkategorien af de »dovne og fagligt svage« drenge i 8.x. Ovenfor så vi, hvordan såvel læreren som Johnny og Kevin i interaktionen omkring en reklame bidrog med substans til denne elevkategori. Drengenes slapstikdeltagelse, dvs. deres pjatten og fagligt useriøse deltagelse i starten, samt læreren underkendelse af Johnnys og Kevins forsøg på at levere en reklame som tændstikmænd, medvirkede til, at drengene i fremlæggelsessituationen tydeligt fik understreget deres position i klassen som såvel dovne som fagligt svage.

Ibrahims deltagelse i den samme dansktid og med samme tema kunne ligeledes være endt med at give denne elevkategori substans. Imidlertid var lærerens anerkendende forholdemåde over for Ibrahim med til at gøre en vigtig forskel. Læreren udvidede opgavens rammesætning ved i relationen til Ibrahim at tage udgangspunkt i hans særlige interesse og ressourcer

inden for rapgenren. Desuden blev han tildelt særlige rettigheder i form af at få lov til at arbejde med musik i sine øreplugs, hvilket var medvirkende til, at han udvidede sin slapstikdeltagelse til samtidigt at deltage fagligt engageret med produktionen af en faglig relevant rap om sin brors død. Således bidrog læreren til, at det i situationen blev muligt for ham at overskride kategorien som doven og fagligt svag, samtidig med at han reproducerede og altså holdt sig inden for elevernes slapstikskolekode.

### **De »dygtige og flittige« elever læringsrum**

De elever, som af lærerne blev kategoriseret som »dygtige og flittige« elever, var de elever, der tydeligst profiterede fagligt af læringsrummet i klassen. Tendensen i 8.x var nemlig, at lærerne prioriterede at høre, hjælpe og vejlede de elever, der deltog fagligt engageret, og som selv tog fagligt initiativ ved at række fingeren op, stille spørgsmål under gruppearbejdet, mv.

De såkaldt »dygtige og flittige« elever valgte i gruppearbejdet typisk at lave mere abstrakte opgavebesvarelser i modsætning til de andre unges mere konkrete opgavebesvarelser om eksempelvis vold. To »dygtige og flittige« piger deltog eksempelvis i projektarbejdet om krig og vold ved at skrive et digt. De arbejdede med enderim og versfødder, mens de i poetiske vendinger fik vurderet og analyseret baggrunden for krigen i Irak og USA og Bush's rolle som verdens politibetjent.

For disse såkaldt »fagligt dygtige elever« gav klassens slapstikskolekode sig til udtryk i, at de supplerede deres engagerede faglige deltagelse ved indimellem at lade, som om de ikke lavede så meget. Det, at de »dygtige og flittige« elever også indimellem lader, som om de er mindre flittige, udgør en vis parallel til 9.y på B-skolen, som ligeledes ligger i et socialt belastet område. Som man kan læse i kapitel 4, så bevirkede den dominerende elevskolekode i 9.y, at en af de såkaldt »kloge« elever positionerede sig på en mere tilbagelænet og »lallende« måde, angiveligt for ikke at udskille sig socialt.

### **3.2.5 Opsamling**

8.x er at finde på en skole, som statistisk set underpræsterer, når man over to år sammenligner det socialt korrigerede karaktergennemsnit i matema-

tik og dansk med gennemsnittet på landsplan (jf. delrapport). Ser man nærmere på klassens mulighedsbetingelser i form af begrænsede fysiske rammer, den høje elevkvotient samt spredningen i elevforudsætningerne, så overrasker den underpræsterende statistiske karakterplacering ikke.

Klassens fysiske rammer (og skolens indretning) bidrager til, at læringsmiljøet i klassen ofte fremstår som støjende, uroligt og ukoncentreret. Den høje elevkvotient og mangel på ekstra lærerstøtte giver læreren ringe mulighedsbetingelser for at varetage en undervisning, hvor alle elever tilgodeses.

I 8.x lægger lærerne vægt på, at de unge har det godt med hinanden, kommer til tiden og ikke forstyrrer undervisningen. Det sociale miljø i klassen fungerer godt, og der er i reglen en åben og venlig omgangsform i klassen. Den faglige spredning mellem eleverne i klassen er stor, og det skaber nogle læringsmæssige problemer.

I de observerede timer var der stort set ingen klassediskussioner. Gruppearbejdet med målorienteret opgaveløsning var til gengæld meget anvendt. Lærernes overvejende kontrollerende forholdemåde og den faglige målorientering betyder, at procesorienteringen underbetones. Dette ses bl.a. ved, at lærerne kun i få tilfælde udviser et engagement og en nysgerrighed rettet mod de enkelte elever, deres nutid og deres personlige og individuelle måder at tænke, analysere og forholde sig til hinanden og andre på. Dog giver gruppearbejdet de »dygtige og flittige« elever gode udfordringer og læringsmuligheder, mens de elever, der i klassen positioneres som »fagligt svage«, oftere deltager på en måde, hvor »de lader som om«. Med andre ord deltager disse elever overvejende på en måde, hvor de er til stede, men rent fagligt forholder de sig ret passivt og uengageret til den faglige kontekst.

Enkelte elever, eksempelvis Ibrahim, har i nogle timer særlige rettigheder, som fremmer hans muligheder for læring og faglig engageret deltagelse. For andre såkaldt »fagligt svage« elever, eksempelvis de tosprogede med ringe danskkundskaber, betyder de særlige rettigheder imidlertid primært, at de får lov til at være med og deltage på sidelinjen, så længe det ikke stiller krav om, at de fælles aktiviteter ændres af hensyn til dem. Disse elever stilles kun i ringe grad over for faglige udfordringer, der er afstemt deres forudsætninger. Det betyder endvidere, at de ikke integreres i klas-

sens faglige fællesskab. Som konsekvens heraf deltager de overvejende passivt og opgiver med andre ord at engagere sig fagligt.

## 4 Skole B

### 4.1 2.y på skole B

Der er observeret to dage og interviewet én dag i anden klasse på skole B. Klassens dansklærer og matematiklærer er interviewet i et fokusgruppeinterview. To børn er interviewet individuelt – en dreng og en pige. Tre børn er interviewet i gruppeinterview – to drenge og en pige. Også på skole B er der, som supplement, indsamlet tegninger fra alle børnene – en rigtig god time og en dårlig time. Opgørelse af børnetegninger kan ses i bilag 1, skole B.

#### 4.1.1 2.y som en del af skole B's sociale og kulturelle felt

For at komme til 2.y's klasselokale, går man hen ad en meget lang betongang og drejer ned ad en anden gang hen mod et stort alrum. Lige inden alrummet ligger klasselokalet. Flere steder på gangene står grupper af større børn – de fleste med anden etnisk baggrund. Som oftest tales der ikke dansk her. Da jeg skal forlade skolen den sidste observationsdag, møder jeg en gruppe piger fra 7. klasse. De ser på mig: »Nå«, siger en af dem: »Har du så været herovre og se, hvordan vi slår hinanden ihjel her?«. At se skolen som særlig på denne måde (og her ikke som særlig god), ses der også eksempler på hos børnene i 2. klasse. Et barn siger fx i fokusgruppeinterviewet: »På skole X er der ikke så mange arabere. Der er kun danskere. De slår ikke. Arabere slår.«

2.y's klasselokale er stort. På den ene side er der vinduer ud til legeområdet (lille gård), på den anden side er der en tavle og en niche, der kan tjene som grupperum. Der er sat afskærmning op – en mobil tavle, så man



kan sidde relativt uforstyrret derinde. På samme væg har børnene deres overtøj. En reol er sat ud fra væggen ved døren på den tredje side, således at denne danner et lille hjørne, der også kan tjene som grupperum. På den fjerde side er der reoler og en stor opslagstavle – der er ikke så meget på den. Over den hænger der tegninger. På den ene væg er der sat bogstaver op – de samme som på skole A og C. Tværs over rummet i en snor hænger papirer om de syv intelligenser. Bordene er opstillet i to lange grupper med et bord imellem, hvorpå der står kasser med bøger og et par bunker med måtter, børnene kan sidde på, når de sidder på gulvet. Det hele ligger ret rodet. Ved vinduet står en sofa. Det virker rart, at der er rigelig plads, men selve lokalet virker gråt, nedslidt og uden den store indretning. Læreren har et bord ved reolen.

Uden for klassen danner bygningerne en lille gård med fliser og små områder med buske. Denne gård tjener som skolegård, idet klasserne også har direkte adgang ud til disse. I frikvartererne leger børnene i 2.y med hinanden og som oftest lige uden for deres klasselokale.

Birthe (dansk- og klasselærer) og Anna (matematiklærer) fortæller, at der er 17 børn i klassen – ni piger og otte drenge. Alle børn har anden etnisk baggrund, der er ingen danske børn i klassen. Der er børn med en palæstinensisk baggrund, børn med en tyrkisk baggrund, børn med irakisk baggrund, børn med vietnamesisk baggrund og endelig også børn med somalisk baggrund. De to somaliske piger bærer tørklæde. Lærerne fortæller, at enkelte børn er flyttet fra klassen, og et par nye er kommet til, men efter deres opfattelse føles det ikke, som om der har været nogen stor udskiftning, fordi en fast kerne af børn er tilbage. Mange af børnene kommer fra en lav socioøkonomisk baggrund. Nogle forældre har arbejde, men der er ingen af børnene, hvor begge forældre arbejder. Kun få børn går i SFO. Børnene er meget umiddelbare. De vil gerne snakke og spørge. I interviewene bliver de dog noget mindre talende. Både i interviewene, og når børnene skal tegne, svarer de kort og uden så mange overvejelser i forhold til de stillede spørgsmål. Kulturelle og sproglige faktorer spiller formentlig en rolle.

Birthe er klassens dansk- og klasselærer og har været på skolen i mange år. I år er hun også klasselærer i en af 8.-klasserne. Hun underviser en del af børnenes mødre i dansk. Matematiklæreren Anne har en palæsti-

nensisk baggrund. De fortæller, at nogle af de timer, som børnene har til ekstra dansk, bliver anvendt på den måde, at der i perioder er en hjælperlærer i klassen til at hjælpe de børn, der har behov for ekstra hjælp i forhold til at tale dansk. Børnene er i de observerede timer umiddelbare, livlige, spørgende og talende, også i forhold til, at jeg skal være i klassen.

Som baggrund for praksis beskriver begge de interviewede lærere skole B som en spændende og udfordrende skole at være på. I lærergruppen har været nogen udskiftning, så der nu er både ældre og yngre lærere, hvilket efter Birthe og Annas mening giver en god fordeling i lærergruppen. Skolen har ry for at have et godt professionelt arbejdsmiljø. Det opleves, at lærerne støtter hinanden i dagligdagen, og også ledelsen opleves at støtte, hvor man har behov for det. Skolen er åben over for, at lærerne kan planlægge at arbejde med de emner og på de måder, som lærerne gerne vil.

Skolen har fået ekstra undervisningstimer, således at børnene er i skole hver dag fra 8 til 14. Dette opleves at have både fordele og ulemper, idet det kan være svært for de mindre børn at koncentrere sig og lave ret meget andet end at lege i de sidste to timer. Lærerne er glade for de store lokaler, men oplever alt som meget slidt – faglokalerne i en sådan grad, at det ikke er muligt at have undervisning i disse lokaler. Det opleves, at man har meget fri hænder, og at meget af det, som man gerne vil, også kan lade sig gøre.

Om den intenderede praksis fortæller lærerne, at der arbejdes ud fra de fastlagte trinmål, men klassen har også uger, hvor der arbejdes med emner. Lærerne beskriver, at de gerne vil arbejde med emner, og også gør det. Der kan arbejdes med emner i de ekstra to timer om dagen, som klassen har, og der kan være emner på tværs af klasserne – dog ikke så ofte. Fx er der arbejdet med »de mange intelligenser«. Sådanne emner er ikke noget, der er planlagt sammen for hele skolen – men bl.a. 2.y's lærere vil gerne lægge mere vægt på de mange intelligenser og forskellige læringsstile. Lærerne nævner emnet med de syv intelligenser som et særligt godt emne, ikke mindst fordi det hjalp børnene at opdage deres stærke sider. I forløbet var der lagt vægt på, at disse stærke sider blev anerkendt af lærere og klassekammerater, og det husker børnene stadig.

Anna fortæller, at der i matematik arbejdes ud fra de til alderstrinnet givne bøger og arbejdshefter. Birthe oplyser, at der ikke er nogen fælles

læsebog i dansk, fordi børnene har så forskellige faglige forudsætninger i dette fag. Men hun lægger vægt på en fælles gennemgang af et eller andet eller en samtale om et eller andet emne, for at der skal være noget, der er fælles for klassen. Birthe og Anna fortæller, at de lægger vægt på arbejdsformer, hvor børnene selv arbejder med stoffet, men også at det forklares meget præcist for børnene, hvad de skal arbejde med, fx: »I dag skal vi skrive op....! Dertil og dertil skal vi nå. Når I er færdige med det, skal I det her. Derefter kan I vælge.«

Selv om der lægges vægt på de faglige mål, bemærker begge lærere, at den sociale side af klassens liv også vægtes meget højt. Klasselæreren fortæller, at det »i bund og grund handler om at give de børn en god skoleuddannelse, så de kan gå videre. Hvis vi skal nå dette mål, må der nødvendigvis arbejdes med børnenes sociale liv også. Hvis der ligger uløste konflikter fra fx frikvarteret, er det svært for børnene at arbejde med det faglige stof.« Dog nævner begge lærere, at de også vurderer, hvornår der ikke skal bruges mere tid på konfliktløsning – af hensyn til også at nå de faglige mål.

Lærerne forklarer i denne sammenhæng, at de pga. børnenes særlige sociale baggrund ikke altid kan regne med forældrenes støtte.

Lærerne vurderer det som meget vigtigt at komme til at kende alle børnene for at kunne planlægge undervisningen i forhold til børnenes udgangspunkter. Én gang om året – fra børnehaveklasse til 3. klasse – tager lærerne på hjemmebesøg hos alle børnene. Begge lærere forklarer, at det spiller stor en rolle, at man som lærer kender og forstår hvert enkelt barn ud fra dets faglige, personlige og sociale forudsætningen, fordi man da kan planlægge undervisningen ud fra det enkelte barns særlige ressourcer. Birthe siger: »Barnet kan lide at arbejde med det, hvis det ser, at det godt kan klare opgaverne.« Hun siger, at børnene så får oplevelsen: »Jeg kan lide det, fordi jeg er god til det.« Hun fortæller videre, at lærerne også stiller krav, så børnene ikke kun arbejder med det, som de er gode til i forvejen.

Lærerne fortæller, at man indimellem har såkaldte »tværsuger« – dvs. uger, hvor det almindelige skema er opløst, og klasselæreren har 30 timer på en uge med børnene. Her kan børnene selv vælge mellem forskellige emner. Ugen slutter denne gang med en forårsfest. I denne uge kan børnene vælge sig på emner. I denne uge bruger Birthe en del tid på at observere

børnene, når disse selv kan vælge og selv arbejde med det valgte, noget, hun anser for betydningsfuldt – både for at komme til at kende børnene bedre, men også for at have tid til at tage sig særligt af de børn, der har det svært fagligt og/eller personligt socialt.

#### 4.1.2 Læringsmiljø i 2.y

2.y's timer forløber forskelligt. I de timer, hvor klassen har dansk eller matematik, er forløbet, at læreren først instruerer børnene, som dernæst selv arbejder med stoffet. I følgende eksempel er det mandag morgen, og klassen har matematik:

Eksempel B.1:

*Børnene bliver bedt om at tage deres bøger op. Anna (matematiklærer): »Vi skal igen have ro. Vi skal have om gram og kilogram.« Anna instruerer og fortsætter: »Kan I huske, da vi snakkede om Kirstens kat? Hvad talte vi om?« Amina: »At den fik kattemat.« Anna: »Hvor meget fik katten – hvor meget foder fik den?« Habiba: »40 gram.« Læreren skriver det op på tavlen. Youssef: »1 kilo.« Anna: »Et kilo – om dagen?« Samir: »1 kilo – hvad betyder det?« Anna: »1000 gram svarer til et kilo.« Isam: »Den fik 500 gram.« Mariam: »Den fik 200 gram.« Flere børn giver bud på, hvor meget katten fik. Anna: »Det skriver vi op på tavlen«.*

*Anna har en vægt med, og børnene får lov til at veje forskellige ting, så de konkret kan se forskellen på større end og mindre end.*

*Anna: »Shhh, hvem er det lige, der skal tie stille?« – Børnene skal nu selv lave en opgave – de skal regne ud, hvor meget katten spiser på en uge. Anna: »Er det over eller under et kilo?« Børnene gætter. Anna: »Dem, der siger under, har ret.« Hun tysser på børnene: »Shhh, hvem snakker? Forstår I, hvad opgaven går ud på?« Flere børn i kor: »Ja vi skal tegne pile.« Børnene skal nu selv arbejde med opgaver. De skal tegne et streg fra ting til vægt i deres bog. Anna går rundt og hjælper. Der er en ekstralærer i klassen – Kirsten – hun sidder ved det ene bord og hjælper nogle børn. Klokkeren ringer, men ingen tager notits af det – alle regner videre. Samir og Youssef bliver meget livlige, Anna tysser på dem: »Hov nu tror jeg, I skal her hen og sidde. Nej, det skal ikke være sjusket. Prøv at se på tallene. Det kan du se, nu skal du tælle.«*

Børnene arbejder dels individuelt, dels to og to. De småsnakker om opgaverne, men for det meste er der relativt ro. Der er også meget plads omkring børnene – de sidder rundt om de to store borde, men der er godt med plads imellem dem. Der er også meget rum omkring bordene og langt hen til næste bord. Indimellem tysser lærerne: »Shhhh.« Lærerne tjekker om det børnene har skrevet, er rigtigt: »Ja fint«, »ja flot«, roser Anna.

*Når børnene er færdige med at regne opgaverne med større/mindre end, går de videre til den næste stillede opgave, uden at det giver specielt anledning til uro. Begge lærere går rundt og hjælper efter behov. Indimellem tysses. Samir: »Jeg er færdig.« Anna: »Jeg kommer.« Hun går derover og ser på arket med regnestykker.*

*Samir er færdig og pakker sammen. Han tager sin hue på og henter en saks. Han sætter sig ved et rundt bord i det ene hjørne sammen med en af pigerne, Zahra. De må klippe papirpenge ud fra et fotokopieret ark. Zahra siger: »Vi skal købe nogle ting – slik.« De klipper og samler penge. Zahra – ud mod klassen: »Der er ikke nogen, der kan klippe så mange penge.« – Hun er ret urolig og kan ikke rigtig koncentrere sig om at klippe. Efterhånden kommer der flere børn til, der er færdige med deres matematikark. De begynder også at klippe penge ud, og de taler højt om det. Anna: »Shhh – man må gerne sidde og snakke, hvis man ikke larmer. Men man må ikke forstyrre de andre.« Samir og Zahra taler højt. Lærerne hjælper fortsat de børn, der ikke er færdige. Mohammed kommer hen til de runde borde. Samir: »Hvem synes Mohammed skal være med?« De andre nikker og siger ja. Nu stiger støjniveauet. Lærerne siger ikke noget.*

*Lidt efter er der spisepause. Bøgerne pakkes sammen, og uroen stiger – nogle børn er henne ved båndoptageren og optaget af, hvordan den lyder. Lærerne kommenterer ikke uroen, men støjniveauet virker heller ikke så højt, blandt andet fordi lokalet er så stort. Når Anna og Kirsten kommenterer eller tysser, er det med lav og venlig stemme, nogle gange laver de lidt sjov: »Samir, sæt dig nu ned, du er ligesom en blæksprutte, du har så mange ting i gang.«*

I eksemplet her har Anna valgt at gennemgå nyt stof for børnene, som de efterfølgende selv skal arbejde med. Hun relaterer stoffet til Kirstens kat for at gøre begrebet mængder mere konkret for børnene. Børnene har dog problemer med at forstå, hvad begreberne kilo og gram dækker over konkret, og hvor meget et kilo fx er i forhold til 200 gram. Anna har desuden medbragt en vægt, så børnene selv kan veje forskellige ting, og derigennem mere konkret få en fornemmelse af, hvad det vil sige at nogle ting vejer mere end andre ting. Anna overhører nogen snak mellem børnene medens hun gennemgår stoffet, når hun tysser, sker det uden at hæve stemmen, og ofte med humor.

Da Anna er færdig med at gennemgå det nye stof, skal børnene selv arbejde med stoffet, enten i grupper, parvis eller alene. Børnene vælger selv, hvem de vil arbejde sammen med. Når der er gruppearbejde, arbejder børnene enten sammen med sidemanden eller finder en anden at arbejde sammen med. Medens de arbejder, småsnakker de med hinanden om opgaven, men snakken lyder ikke så højt, og selv om nogle børn af og til rejser sig og går rundt, giver det ikke voldsomt meget uro i klassen, og det forstyrrer ikke de andre grupper, der arbejder. De fleste af børnene er – i hvert fald i nogen grad – optaget af opgaverne. Hovedparten af børnene deltager engageret, og børnene får noget fra hånden. Disse børn arbejder med det faglige stof, men virker på den anden side ikke specielt ambitiøse i forhold til skolearbejdet. Indimellem kommer der bemærkninger fra én gruppe til en anden om andre ting, men korte bemærkninger, hvorefter børnene igen koncentrerer sig om deres opgaver.

De ser ud til at vide, hvad de skal arbejde med, også når de skifter fra en type opgaver til en anden. Lærerne går rundt i klassen og hjælper – i matematiktimen her er der to lærere, og børnene behøver ikke vente ret længe for at få hjælp, ligesom lærerne har god mulighed for at følge med i, hvilke opgaver børnene i de forskellige grupper arbejder med, og hvor langt de er nået i arbejdet med disse. Det giver lærerne mulighed for at hjælpe børnene videre i deres opgaveløsning. Snak og uro bliver mindre, fordi børnene hele tiden ved, hvad de skal arbejde med. Der er et vist rum til, at børnene kan afvige en smule fra opgaverne og tale om andre ting, uden at det påtales. Lærerne fremstår afslappede i forhold til, hvornår der er fag på programmet, og hvornår der kan være plads til andre ting. På den

måde er stemningen og relationen mellem børnene og de voksne god. Hvis lærerne irttesætter, er det overvejende i et dæmpet tonefald, og det har i de fleste tilfælde, i hvert fald for en tid, den ønskede effekt.

Mod slutningen af matematiktimen (dobbeltime) stiger støjniveauet noget. Mange grupper er færdige med de første matematikopgaver, og de skal derefter klippe penge ud af et stykke papir, hvor der er kopieret legegængesedler på. De børn, der har sat sig for at klippe penge ud, taler højt sammen. Anna tysser på disse børn, men koncentrerer sig om at hjælpe de børn, der har behov for det, og som endnu ikke er færdige, selv om støjen kun dæmpes kort blandt de børn, der klipper penge ud. I gruppen her sidder nu fire arabiske drenge og Zahra. Mohammed spørger om lov til at være med. De tre af drengene ser afventende hen på Samir, som også i andre af de observerede situationer er den, der bestemmer, når der skal tages stilling til noget. Samir siger, at Mohammed godt må være med.

I en observeret dansktime har gruppen med fire arabiske drenge sat sig sammen ved et bord i den lille niche i klassen. Drengene skal male. Denne gruppe fremstår som toneangivende blandt drengene i klassen. Deres måde at deltage på i mange situationer er i opposition til de voksne. De sender fx indimellem hinanden øjekast og fniser. Det er også dem, der både i denne matematiktime og i en observeret dansktime sidder og taler om andre ting end opgaven, for, når en voksen nærmer sig, at lade, som om de arbejder med den. Flere gange sker der det, at de, når de skal præstere noget i klassen (fx optræde med et rap-nummer i musiktimen, eller skal tegne »en god/dårlig time i skolen«), bliver generte og ikke tør. Drengene snakker og pjatter, mens de maler. Ravand kigger i et katalog fra Føtex og kommenterer undertøjstilbudene: »Aad, grisekød«. Læreren slår hårdt ned. »Det der vil jeg simpelthen ikke høre, vi gider ikke, at du skal sige grisekød«, siger hun til ham i et hårdt tonefald. I situationen her fniser Ravand og de andre drenge forlegent og begynder på noget andet.

Disse drenge, der i flere situationer ses at deltage ved ikke at være engageret i den fælles aktivitet om det faglige, men ved at gå rundt i klassen og blive mere højrøstede, får flere irttesættelser end de andre børn. Den spirende opposition til de voksne, der kan iagttages hos disse drenge, fremstår således, som om den både har baggrund i de flere irttesættelser, som drengene får, men også som om den har en racistisk undertone. Birthe for-

tæller i interviewet, at de slår hårdt ned på racistiske bemærkninger, som fx ovennævnte. Hun fortæller også, at nogle af børnene møder i skolen med et islæt af racistiske holdninger hjemmefra. Selv om disse drenge kan forstyrre, møder både Birthe og Anna disse drenge med samme venlige og indimellem humoristiske holdning, som de møder de andre børn i klassen med.

I observationerne kan det ses, at der gives plads og tid til at skabe et trygt og accepterende læringsmiljø i klassen. Der lægges i mange situationer vægt på en åben kommunikation, på at høre børnenes forskellige meninger om de emner, der tages op, når hele klassen er sammen. Der spørges ikke så meget med henblik på at få »rigtige« svar fra børnene, men mere for at få synspunkter frem. Børnene virker trygge ved at sige noget, og det ser ud, som om de mange nationaliteter trives side om side, selv om der også er grupperinger i klassen, der deltager mere perifert (se også afsnit om læringsrum – for hvem?). I interviewene fortæller lærerne, at de vægter at høre og respektere de synspunkter fra børnene, der kommer frem.

#### Eksempel B.2:

Klassen har haft musik og er tilbage i klassen til en ny time. Musiktimen, hvor to klasser var sammen, har været noget urolig. Hensigten var, at børnene skulle fremlægge sang og rap. Børnene bliver bedt om at sætte sig i rundkreds. De tager hver en måtte at sidde på. Birthe: »Jeg skal lige spørge jer om noget. Mira står oppe på gangen. Er der nogen der ved, hvorfor hun er blevet så sur?« Amina: »Jeg tror, det er, fordi hun ikke måtte være med.« Tüley: »Jeg tror, det er, fordi du sagde »du skal gå ud«« Kim: »Så kom hun ind, så gik hun ud igen.« Yasmin: »Måske er det, fordi du råbte så højt.« Der er lidt snak frem og tilbage, bl.a. om at Mira ikke ville have, at nogen så på hende. Samir: »Dem, der kigger på mig, er en fucking gris.« Lærer (kommenterer ikke Samirs bemærkning): »Det er ikke særligt rart at blive kigget på. Man kan godt være sur, men så er det ikke rart at blive kigget på.« Tüley: »Jeg kiggede ikke, jeg skulle bare.....«

Lærer (skifter emne): »Hvordan var det at have musik i dag?« Børnene taler om at have musik, men begynder også at tale om at være fræk. Lærer (afbryder et barn, der er ved at fortælle om, når hun er fræk derhjem-



me): »Nej, jeg tror, det var, fordi jeg skældte hende ud. Nu taler vi om at have musik. Hvad var bedst for dig Han?« Han: »At se på.« Lærer: »Samir, vær med her, kig på.« Hun spørger flere børn, der også synes, det var bedst at kigge på. Lærer: »Men var det ikke kedeligt bare at kigge på?« En del børn svarer i munden på hinanden »Nej«. Lærer: »Er det sådan, at nogle kan bedst lide at kigge på, andre at danse?« Timen er slut. Mira kommer ind til den næste time, tilsyneladende upåvirket. Birthe taler med hende efter timen om, hvad hun blev ked af.

Af eksemplet fremgår det, at Birthe taler med børnene om, hvad der er sket i sangtimen. Hun opfordrer børnene til at fortælle deres oplevelse af, hvad der skete med Mira, og lytter til deres synspunkter uden at forsvare sine egne handlinger i den givne situation. Børnenes forskellige synspunkter anerkendes, som de er. Det fremhæves ikke, at nogle kunne have mere ret end andre. Også lærerens synspunkter kommer i mange tilfælde til at stå som et synspunkt blandt de andre meninger om, hvad der skete i sangtimen. Det anerkendes også, at børnene kan have lyst til at deltage mere perifert i det givne forløb, idet Birthe spørger: »Er det sådan, at nogle kan bedst lide at kigge på, andre at danse?« Her respekteres og anerkendes børnenes forskellighed som legitim.

Dette er med til at give trygt læringsmiljø i klassen, hvor børnene kan og tør deltage ud fra hver deres særlige forudsætninger. Den medlæring, der finder sted, handler om, at »mine synspunkter bliver hørt, jeg er noget værd i en faglig sammenhæng.« Der er dog også situationer, hvor der brydes af og ikke følges op i forhold til børnenes udsagn. Der ses i nogle timer lukkede spørgsmål, hvor børnene forventes at give det korrekte svar, som fx når Anna stiller spørgsmål til børnene om, hvad der er større end/mindre end i matematiktimen. Spørgsmål, der stilles for at sikre, at børnene forstår det faglige stof, og hvor der er et rigtigt og et forkert svar.

Af børneinterviewene fremgår det dog, at der af og til bliver råbt fra nogle af de voksnes side. Særligt gruppen af de arabiske drenge taler om, at en dårlig timer er, når læreren råber og skælder ud – når man »råber til de andre ved det andet bord«, eller »når man ikke hører efter«. Isam kommenterer: »Ja, de skælder ud, hvis man gør noget dumt, fx er ond mod de små.« Ali fortæller: »Ja, de skælder alle sammen ud og siger: Gå udenfor. Men Søren (lærer) gør det ikke så meget.« Også børnene i fokusgruppeinter-

viewet kommenterer, at de voksne i skolen er forskellige. Kim bemærker fx, at »Birthe (klasselæreren) er sød. Hun giver lov til noget. Jens har bedre timer. Man må lege og tegne, og han fortæller historien. Marianne er skrap, hun tager én i armen.« I interviewet siger Youssef: »De gode lærere, de råber ikke af os.« Det går igen i interviewene, at børnene er glade for de lærere, der giver lov til noget, og at de synes, at de har nogle søde lærere. De synes dog ikke om de lærere, der er skrappe og skælder meget ud. Det fremgår endvidere af interviewene, at de fleste lærere af og til skælder ud, og børnene fortæller her ofte om deres egen andel i det, der skete. Fx siger de tre børn i gruppeinterviewet: »Ja, de skælder ud rigtig meget. Det gør de når man slås, siger grimme ord og driller. De kan også ringe til ens far og mor.«

Af børneinterviewene fremgår også, at der kan være tale om uro og konflikter mellem børnene – konflikter, der fylder hos mange børn, der bemærker, at en dårlig time er, når børnene råber, driller eller slås. Det ser således ud til, at læringsmiljøet i klassen i nogle perioder kan være mindre fredeligt, end det fremgår af de foreliggende observationer. I interviewet med Birthe og Anna fortæller de, at der er perioder, hvor børnenes deltagelse i det faglige arbejde er mindre engageret. og hvor der er mere uro i klassen, som de må gribe ind overfor.

Af børnenes tegninger fremgår også, at mange er optagede af at arbejde med deres forskellige opgaver og kan lide det. En stor del af børnene tegner således, at en god time er, når man sidder sammen med sine kammerater og arbejder med enten dansk eller matematik (se bilag 1 og 2, skole B). Det sociale rum – der hvor man arbejder med det faglige stof sammen med kammerater – er på denne måde en motiverende faktor i forhold til engageret deltagelse fra børnenes side. (Rasmussen 2004). Derimod nævner nogle børn, at det er kedeligt, når man sidder i rundkreds i for lang tid, eller når læreren bare står og taler, som fx når man har kristendom (se bilag 3, skole B). Mange børn synes, som nævnt, det er sjovt at arbejde aktivt med et givet stof selv sammen med kammerater, og de er ret gode til det, kan man se af observationerne, hvor de fleste børn indgår aktivt i den sociale praksis i sådanne situationer. Der kan således observeres, at der på mange måder er et godt læringsmiljø i klassen, der for de fleste børn giver mulighed for at være deltagende i den sociale praksis.

Den uro, der af og til kan ses i klassen, hvor børnene taler sammen på tværs af grupperne, eller går rundt i klassen for fx at sidde et andet sted, virker ikke meget forstyrrende, måske ikke mindst fordi klasselokalet er stort, og der er mulighed for at fordele grupper af børn forskellige steder i klassen. Børnene må også gerne arbejde uden for klassen – på gangen eller i alrummet. Eksempelvis slæber en pige en madras ud på gangen, hvor hun timen igennem ligger og arbejder engageret med sine opgaver i dansk, hvilket betragtes som o.k. Der ses en ret høj grad af forståelse for børnene både personligt og fagligt. Man kan se af observationerne, at lærerne kender børnene og deres baggrund godt, Birthe spørger fx nogle gange et barn til dets søskende. Der er ikke så mange børn i klassen, hvilket betyder, at læreren lettere når rundt til de børn, der har behov for hjælp, uden at stresse – særligt i de timer, hvor der er to lærere. Det betyder, at der ikke så ofte opstår perioder, hvor de venter og derfor kommer til at snakke om noget andet end opgaverne.

Af interviewene fremgår, at lærerne lægger vægt på en åben kommunikation og at kende børnene, samt at det prioriteres at bruge tid på at udvikle børnenes sociale færdigheder, samt at komme til at forstå og at hjælpe de børn, der har det svært. Dette ser ud til at præge læringsmiljøet i klassen, og børnene virker da også trygge ved de voksne og ved at sige deres mening i klassen. De fleste børn arbejder engageret med de faglige opgaver i deres grupper, uden at den småsnak om andre ting, der også er til stede, fylder så meget, at de ikke når at blive færdige med opgaverne. Omvendt kan man se, at de opgaver, børnene skal løse, ikke rummer meget store faglige krav.

Lærerne fortæller i interviewet, at deres gode kendskab til børnene, der bl.a. er skabt ved hjemmebesøg og gennem at lytte til børnene, betyder, at de bedre kan give børnene opgaver at arbejde med, der passer til deres forudsætninger. Det kan desuden ses af observationerne, at børnene i de fleste tilfælde hører efter, hvad lærerne siger, når de bliver bedt om fx at dæmpe sig ned eller arbejde videre med de givne opgaver. Endelig kan man se af mange af børnenes tegninger, at de er motiverede for at arbejde med fagligt stof sammen med kammerater.

### 4.1.3 Lærerenes forholdemåder

Som det er beskrevet ved skole A, spiller den måde, lærerne forholder sig på til undervisningen og børnene, en stor rolle for børnenes muligheder for læring. Det skal der ses på i det følgende.

#### **Arbejdsform og planlægning af timerne**

I de observerede timer foregår undervisningen, som beskrevet, på den måde, at læreren først gennemgår nyt stof, hvorefter børnene selv arbejder individuelt eller i gruppe med de stillede opgaver og eventuelt ekstra stof (se fx bilag 2, skole B). I nogle timer går børnene straks i gang med deres opgaver i bøgerne.

Selv om læreren har planlagt, hvad der skal ske i timerne, fremgår det af observationerne, at der også gives plads til, at børnene indimellem foretager sig andre ting. Eksempelvis sidder Birthe i en dansktime ved det runde bord i hjørnet og hjælper en lille gruppe af børn, der ikke læser så godt, medens de andre børn selv arbejder. Habiba forlader sine opgaver og kommer hen til bordet og ser på. Birthe smiler til hende, Habiba bliver stående lidt tid og går derefter tilbage til sin plads. De forskellige opgaver, børnene får, glider over i hinanden, uden at uroen bliver ret meget større, og lærerne virker ret fleksible med hensyn til at give plads til de måder, som børnene vælger at arbejde på. Planlægningen er ikke mere stram, end at der er fleksibilitet i forhold til opståede behov. Det giver en vis utvungen stemning i klassen.

Birthe og Anna påpeger i interviewet, at det er en vigtig del af planlægningen af timerne, at man tager højde for, at ikke alle børn taler godt dansk. At der derfor lægges vægt på at visualisere og konkretisere opgaverne for børnene. Et eksempel fra en matematiktime (udbygning af eksempel B.1):

Eksempel B.3:

»Se her 2.y, jeg har taget noget med, hvad er det?« Et barn svarer: »En vejer.« Et andet: »En vægt.« Anna: »Ja, det er godt, hvad bruger man sådan en til?« Mohammed: »At veje.« Anna: »At veje, ja, og vi skal bruge den til at veje.« Anna viser børnene ved det ene bord, hvordan man kan veje fire bøger. Imens opstår der lidt uro ved det andet bord. Anna viser

børnene, det andet bord, hvordan man kan veje. Der er lidt småsnak. Børnene får lov at veje forskellige ting. Anna introducerer større end, mindre end i forbindelse med vægt: »Samiri – kruset her vejer 300 gram, er det større eller mindre end 1 kilo?« Ali: »Det ved jeg ikke.« Lærer: »Du rækkede fingeren op, og du hørte godt spørgsmålet.« Hun spørger en anden, som svarer: »Mindre.« Lærer: »Ja, shhh.« Der tysses på børnene ved det andet bord, hvor nogle børn sidder med forskellige ting – en pige arbejder med en lille æske, nogle skriver i deres bog.

Hvis en stillet opgave gøres konkret, vil den blive mere forståelig, særligt når der er tale om mindre børn, som pga. deres udviklingsniveau kan have svært ved kun at lære gennem sproglig formidling. Flere børn i 2.y talte ikke så godt dansk, men alle børn på dette alderstrin kan have gavn af konkret at kunne se og arbejde med stillede opgaver. Da der kun var én vægt, opstod dog en del uro, fordi resten af børnene måtte vente, medens et enkelt eller to børn vejede.

## **Kommunikation og relationer**

Som det er beskrevet i afsnittet om skole A, betyder lærerens relation til børnene noget for børnenes muligheder for fuldgyldig deltagelse i en given classes sociale praksisfællesskab. Ligeledes betyder relationen noget for børnenes motivation i forhold til skolearbejdet og for deres oplevelse af sig selv som kompetente/mindre kompetente i forhold til skole og uddannelse.

Birthe og Anna fortæller, at der på skole B lægges vægt på at udvikle gode relationer, både mellem børnene indbyrdes og mellem lærerne og børnene. Det fremgår flere gange i observationerne (se også afsnittet om læringsmiljø i 2.y), at dette får vægt, fx er det tydeligt, at lærerne kender børnenes faglige standpunkt, når børnene selv skal arbejde med opgaver (se videre i afsnittet: Læringsrum – for hvem?). Det er ligeledes tydeligt, at lærerne også har kendskab til det enkelte barns personlige og sociale baggrund.

Der er observeret en del eksempler på åben kommunikation og på, at børnenes oplevelser, synspunkter og følelser anerkendes i 2.y. Her kan fx henvises til eksemplet ovenfor, hvor musikundervisningen drøftes. Her ses et andet eksempel:

#### **Eksempel B.4:**

*Efter første pause er alle børnene i 2.y tilbage i klassen. Der har været konflikter om leg i gymnastiktimerne. Børnene sidder ved deres borde, to børn fra en anden klasse kommer ind med en lærer. De to børn har haft en konflikt med Samir fra 2.y. Læreren lader børnene fortælle på skift, hvordan de oplevede konflikten, og hvad de blev kedede af/vrede over. Læreren foreslår: »Kunne det være, at Samir ikke vidste, om du var med eller ej – kunne du tænke lidt over det?« Ali svarer ikke. Læreren venter lidt og spørger Samir: »Synes du, det er ondt ikke at følge reglerne?« Samir: »Ja.« Ali: »Jamen man kan godt lege sådan, jorden er giftig.« Læreren: »Men det har bekymret jer to, fordi nogen ikke måtte være venner med Samir. Vil I gerne være venner med Samir?«*

De to børn svarer begge ja. Lærer: »Samir, hvad siger du til det?« Samir svarer ikke. Lærer: »Du var irriteret over, at de gik ind og ud af legen. Kan I være venner nu?« Samir svarer ikke, sidder og kigger væk. Lærer: »Kunne du tænke over, hvad det er, der mangler, for at I kan være venner?« Samir svarer stadig ikke. Lærer: »Når du er klar, kan du så sige det til dem?« Da der stadig ikke kommer noget svar, spørger læreren igen. Samir nikker svagt. Lærer: »Det var dejligt, kom vi går igen.«

Her lytter læreren til de tre børns synspunkter, som alle respekteres. Det anerkendes, at der kan være forskellige oplevelser, og at man har ret til at have det, som man har det, også selv om det betyder, at en konflikt måske ikke umiddelbart kan løses her og nu.

Når børnene på denne måde bliver lyttet til og deres synspunkter bliver anerkendt, foregår der samtidig den medlæring, at deres oplevelser, følelser og synspunkter – og dermed dem selv som personer – er værd at lytte til. Børnene får derigennem mulighed for selv at udvikle empati og evne til selv at lytte til andre. Desuden formidles, at her i klassen lytter vi til og respekterer alle som de mennesker, vi er.

Observationerne her bekræfter således resultaterne fra Grøterud og Nielsens undersøgelse fra 1998, der som tidligere nævnt viste, at en åben kommunikationsform, hvor der blev opfordret til, at børnene gav deres forskellige meninger og synspunkter til kende, fremmer et trygt socialt klima, i modsætning til, hvis kommunikationen var domineret af spørgsmål med forventninger om korrekt svar.

Ud over disse ganske mange eksempler på anerkendelse af børnene ses dog også en række eksempler, hvor børns oplevelser overhøres eller ikke bliver lyttet til, som fx barnet i eksemplet ovenfor der bebrejdes, at han ikke kan svare, når han nu rakte fingeren op. Det kan også være, hvis der er et program, der er planlagt og skal nås, eller det kan være, når læreren synes, at man skal videre i programmet i timerne. Her kan eksempelvis henvises til eksempel B.2, hvor Tüley er ved at forklare, at hun ikke så på Mira, men bliver afbrudt af Birthe, fordi hun vil videre til noget andet og mener, at de har talt nok om emnet her. Der er således også en del eksempler på, at børnenes synspunkter ikke anerkendes – med en mulig medlæring, som kunne være, at ens egen indflydelse i forhold til at blive hørt alligevel ikke er så stor.

#### 4.1.4 **Særlige rettigheder**

Særligt Zahra synes at have svært ved at deltage engageret i det faglige arbejde og det sociale fællesskab i timerne. Hun har svært ved at koncentrere sig og arbejde vedholdende med de stillede opgaver. Hun rejser sig ofte og går hen til det andet bord, snakker lidt med pigerne her og går tilbage igen. Da hun klipper papirpenge ud, taler hun højt og forstyrres på denne måde i sit eget forehavende.

Lærerne kommenterer det sjældent. I interviewene fortæller Birthe, at hun lægger vægt på at »se børnene, som de er« – at se bagved børnenes handlinger og fx når Zahra »flagrer«. Birthe fortæller, at Zahra har svært ved, når hun skal vælge noget, »det kan hun ikke tåle«, og det tages der hensyn til. Hun fortæller videre, at der i tværsugen bruges tid til at observere, hvordan Zahra agerer i de mere løse rammer for aktiviteter, som er gældende i denne uge. Birthe kan se, at Zahra her »tydeligvis flagrer mere og har svært ved at forfølge de mål, som hun selv har sat sig.« Derfor tager Birthe sig særligt af hende »det er der jo tid til her«. Birthe går fx på biblioteket med hende, læser for hende eller laver andre ting specielt for hende.

#### 4.1.5 **Klassifikationsgrad og rammesætningens karakter**

Der er en relativt høj grad af klassifikation og rammesætning. Dagen er delt op i fag, fx først to gymnastiktimer, to matematiktimer, og endelig to musiktimer. For hver time ringer en klokke. I dobbelttimerne er der dog

ingen, der reagerer, når klokken ringer midt i forløbet. Efter hver anden time er der frikvarter. Når to timer er gået, kommer den nye lærer ind i klassen.

Timerne er rammesat på den måde, at lærerne bestemmer, hvad børnene skal arbejde med, og hvordan der skal arbejdes. Der arbejdes ofte ud fra lære- og arbejdsbøger i fx dansk og matematik. Der kan tages emner op – ofte de »gængse« – det vil sige de emner, der er planlagt i bøgerne for de bestemte klassetrin.

Der ses i nogle forløb, som fx når børnene arbejder to og to med dansk, en lavere grad af rammesætning, idet børnene selv vælger, hvem de vil sidde sammen med. Når de har arbejdet med de af læreren bestemte opgaver, kan de vælge mellem forskellige ting, de kan lave. Ligeledes har børnene forskellige arbejdsbøger og materialer alt efter deres faglige niveau.

I nogle perioder og hos enkelte lærere – særlig dansklæreren – ses en lav grad af klassifikation og rammesætning. Fx kan børnene i tværsugerne vælge sig ind på bestemte emner. I den tværsuge, der lå i observationsperioden, havde de fleste børn valgt at arbejde med at lege med lego. Birthe forklarer: »De går helt amok, leger og snakker, og der er et stort legoværksted. Mange af børnene havde ikke haft fingre i lego før. Nej hvor sjovt, vi kan lave ting af det. Youssef (en af de »seje« drenge i klassen) legede med duplo i tre timer uden afbrydelse.«

Andre børn i klassen havde musik eller naturpatrulje. Børnene kunne således i denne uge bygge lego/lege/have musik eller natur på måder, de selv havde valgt. I disse timer blev børnenes ønsker givet indflydelse på det, der kom til at foregå i klassen. Birthe forklarer i denne sammenhæng, at både »det sociale og det faglige vægtes. Vi vægter ikke det ene højere end det andet.« Birthe fortæller, at de lægger vægt på at bevare børnenes lyst til at gå i skole.

Det er dog også tydeligt i nogle sammenhænge, at skole er skole, forstået som en institutionaliseret kontekst med faste rammer og traditioner. Der er time og fagfordeling, klokke, der ringer, og børn, der bruges energi på at bringe til ro inden for skolens mere traditionelle rammer. Men der er en høj grad af fleksibilitet i 2.y. Selv om lærerne i 2.y bestemmer, inddra-



ger de i nogle sammenhænge børnenes synspunkter, og der er valg (inden for undervisningsplanen), som børnene kan have indflydelse på.

#### 4.1.6 Læringsrum – for hvem?

Det fremgår af observationerne, at de muligheder, det enkelte barn i klassen har for at deltage i klassens sociale fællesskab, er gode. Børnene i 2.y er ret forskellige – både hvad angår nationalitet, sproglige og faglige færdigheder og personlighedsmæssigt, men børnene har lege sammen, hvor alle deltager. Ligeledes fremstår det, som om børnene har en rimelig grad af accept i forhold til hinanden. Birthe fortæller dog, at det varierer, hvordan børnene har det med hinanden – at børnene nogle gange har det godt med hinanden, andre gange ikke så godt, ofte dog uden at det er muligt at finde ud af, hvorfor det i visse perioder går mindre godt.

Eksempel B. 5:

I frikvarteret spiller alle børnene – både piger og drenge fodbold. Det går ret vildt til. Pigerne er mod drengene. Der kæmpes hårdt om bolden og jubles, når der bliver scoret mål. Der er ingen, der holder tal på, hvor mange mål de to hold har scoret, og ingen der bliver sure eller kede af det, når de andre scorer. Der er heller ingen, der hoverer. På et tidspunkt slår Amina benet. Spillet stopper med det samme, og et par af de andre piger hjælper hende hen og sidde blødt på nogle jakker, der ligger ved væggen. Så går spillet i gang igen.

I eksemplet her kan man se alle børn engageret deltagende i det sociale fællesskab. Alle de børn, der gerne vil, må være med, ingen udelukkes. Børnene tager hensyn til hinanden, alle stopper hensynsfuldt op, da Amina slår sig. Fodboldspillet fortsætter i flere frikvarterer.

Der er dog også grupperinger i klassen. Af observationerne fremgår det, at drenge er grupperet, så fire af de arabiske drenge ofte anbringer sig sammen, når de skal arbejde med opgaver, og de positionerer sig som de »seje« drenge i klassen. De andre drenge ser ofte hen på Samir for at se, hvad han mener om bestemte forhold, fx om Mohammed må være med, da drengene klipper papirpenge. Disse fire drenge deltager i visse situationer i opposition. I observationerne kan man endvidere se, at klassens to vietnamesiske drenge er sammen og deltager engageret i de planlagte sammen-

hænge. Merdad – en ny dreng i klassen – deltager mere perifert, uden dog at være marginaliseret. Af observationerne fremgår det, at pigerne er mere sammen på tværs. Nogle piger fremtræder i observationerne slagfærdige og ligefremme, men også meget forskellige fagligt. De vælger at sætte sig sammen, så de arbejder godt sammen, når de skal arbejde selvstændigt, og det fremgår af børnenes tegninger, at de synes, det er sjovt at arbejde med de faglige opgaver, når de gør det sammen med kammeraterne.

#### Eksempel B.6:

Efter frikvarteret har klassen dansk. Birthe: »I dag har vi dansk, og vi skal læse. I skal arbejde i jeres bog, og et par enkelte skal male. Så har jeg rettet alle jeres fine navneord. Det er rigtig flot arbejde. Det, I skal nu, er først at læse i arbejdshæftet og så lave flere navneord. Læse først og så arbejdsbog. Børnene må sætte sig og arbejde, hvor de vil. Samir, Youssef, Ravand og Isam går i fællesrummet, hvor de sætter sig ved et bord for at arbejde. Amina ligger på en madras, ivrigt optaget af at læse. Fadma og Mariam sidder tæt sammen i sofaen og læser i en bog. Andre grupper sidder ved bordet, tæt sammen, og skriver i deres bog. Ud over Birthe er der en anden lærer, Kirsten, til at hjælpe børnene med deres opgaver. Alle arbejder ivrigt og ser ud til at være optaget af opgaverne. De fire drenge i fællesrummet har tydeligvis med mellemrum noget andet kørende, når en lærer nærmer sig, holder de op med at pjatte og bøjer sig over bøgerne på bordet. Birthe har taget en lille gruppe piger med hen ved bordet i hjørnet. Hun fortæller, at disse piger ikke læser så godt og har behov for hjælp. Asma kommer hen til bordet. Hun vil have hjælp, men henvises til den anden lærer.

Man kan se i eksemplet, at hovedparten af børnene, som det også fremgår af afsnittet om læringsmiljø i 2.y, er aktivt deltagende i arbejdet i grupperne, eller arbejder alene. Man kan se, at børnene ved, hvad de skal arbejde med. Birthe fortæller i interviewet, at børnenes faglige forudsætninger i dansk er meget forskellige, og derfor har de hver deres bog at arbejde med, som passer til deres forudsætninger. I observationerne ser man ikke børn, der ikke er i gang. Der er samtale blandt børnene om det, de arbejder med, men indimellem også om andre ting, alt imens de arbejder. Børnene arbejder med stof, de forstår, og fremstår, om ikke hele tiden dybt

engageret, så dog en tid optaget af det – som regel sammen med én eller to kammerater. Lærerne har mulighed for at hjælpe de børn, der har behov for det – både fordi nogle børn ikke behøver hjælp, men også fordi der er to lærere, tilstrækkelig plads, og ikke flere børn, end lærerne kan nå rundt til.

I interviewene fortæller alle de interviewede børn, at de er glade for skolen. De synes godt om lærerne. Fx bemærker en pige: »Der er ikke nogen onde lærere, der er sure og slår børnene, selv om de laver ballade«. Igennem deres tegning giver mange børn i klassen (se bilag 1, skole B) udtryk for, at de kan lide at arbejde med det faglige stof. Amina fortæller til sig tegning: »En god time er, når mig og Habiba sad og lavede matematik. Det var sjovt, at vi hjælped hinanden.« Isam fortæller: »En god time er matematik. Fordi jeg kan godt lide at lave matematikbog og klippe sammen med de andre.«

De fleste børn i interviewene og tegningerne har oplevelsen at være gode til noget, og det betyder, at de synes, det er sjovt at arbejde med det. Men særligt, når man arbejder sammen med nogen. Samir siger: »Det er en god time, når vi sidder udenfor og læser – Youssef, Ravand, Isam og mig selv. Fordi det er anderledes, og fordi vi sidder tæt ved hinanden.«

Af interviewene fremgår, at børnene ikke er så vant til at gøre sig overvejelser om skolen, og hvad man synes om de forskellige forhold her. Der er mange gentagelser og korte svar »det er rart, man sidder i sofaen og læser sammen med de andre«, »det er rart at lave danskopgaver«.

#### 4.1.7 Opsamling

I 2.y er det en almindelig arbejdsform, at læreren i begyndelsen af timen gennemgår nyt stof eller instruerer børnene i, hvordan de kan arbejde videre med deres arbejdsbøger. Børnenes faglige niveau er meget forskelligt, og i fx dansk har børnene meget forskellige bøger at arbejde med. Der er i mange timer tale om en høj grad af klassifikation og rammesætning. I disse timer arbejdes på baggrund af trinmål og ud fra bøgerne, og læreren bestemmer, hvad det er, børnene skal arbejde med og i hvilken rækkefølge. I andre timer er graden af klassifikation og rammesætning lavere, og i en del situationer gives børnenes synspunkter og valg indflydelse. Børnene arbejder godt på denne måde. Det er tydeligt for dem, hvad

de skal arbejde med, og de fremhæver selv i interview og tegninger, at de kan lide at arbejde med dansk og matematik sammen med de andre.

I klassen er læringsmiljøet på samme tid arbejdsomt og aktivt. Børnene deltager og arbejder med det faglige stof, men der foregår også andre ting, og de faglige krav fremstår ikke voldsomme. I grupperne kommunikerer der om opgaverne, børnene arbejder, og samtidig synes der plads til små afstikkere, hvor børnene snakker om noget andet. Dette kommenteres ikke meget af lærerne og tager ikke overhånd, så der ikke bliver arbejdet. Indimellem tysses på børnene. Klasseværelsets størrelse, antallet af børn og det forhold, at der i en del timer er to lærere i klassen, spiller en rolle for, at livlighed og afstikkere ikke giver en høj grad af uro. Ligeledes spiller det en rolle, at børnene hver især ved, hvad de skal arbejde med.

I 2.y kunne i mange situationer iagttages en åben kommunikation, hvor lærerne stillede åbne spørgsmål og lagde op til, at børnenes synspunkter blev lyttet til, inddraget i diskussioner og anerkendt som en del af det, der foregik i undervisningen og i klassens liv i øvrigt. Af interviewene med lærerne fremgik, at lærerne lagde vægt på dette. Læreren siger: »Hvis jeg skal vide noget mere om børnene, skal jeg ikke lede efter et bestemt svar, så skal jeg jo høre, hvad det barn siger. En af vores styrker er dette. Børnene er åbne og taler meget med os, fordi de ikke får besked på, at det, de siger, ikke er rigtigt.«

Man kan sige, at skole B, med de mange forskellige kulturer og indbyggede modsætninger, for at møde disse mange udfordringer netop må lægge vægt på en åben kommunikation. Men meget tyder på, at alle børn kan profitere af en sådan kommunikationsform (Grøterud & Nilsen 1998).

Den åbne kommunikation og kendskabet til børnene er med til at skabe et godt læringsmiljø og mange muligheder for deltagelse i klassen. Det viste sig i mange eksempler på anerkendende relationer. 2.y's klasselærer peger da også i interviewet på, at relationen mellem børnene og de voksne er præget af, at børnene er åbne og taler meget med de voksne, fordi »de ikke får besked på, at det, de siger, ikke er rigtigt.« Omvendt blev der dog også observeret situationer på skole B, hvor dialogen nok var præget af åben kommunikation, men hvor relationen ikke havde karakter af anerkendelse. En høj grad af rammesætning som en måde at udøve kontrol på slår i nogle situationer igennem, og som et udslag af dette sås da også latent

opposition, særligt fra de »seje« drenge i klassen, dvs. de drenge der fx fandt det »sejt« at forsøge at undvige de stillede opgaver.

Afgørende for de enkelte børns læring er, at de har mulighed for at deltage ud fra deres faglige, personlige og sociale forudsætninger. I 2.y lagde lærerne vægt på at kende det enkelte barns forudsætninger, ikke kun fagligt, men også personligt. Dette kendskab blev opnået fx gennem at foretage hjemmebesøg en gang om året, gennem åben kommunikation og gennem at have uger i løbet af skoleåret, hvor lærerne har mulighed for at observere børnene, medens disse arbejder/leger ud fra egne valg. Lærerne i 2.y fandt det vigtigt at kende de enkelte børns styrkeområder – givetvis en styrke for børnenes faglige udvikling, fordi positive forventninger bringer faglig udvikling med sig (Rosenthal & Jacobson 1977). Hovedparten af børnene var da også deltagende i klassens sociale praksisfællesskab.

Af observationerne i 2.y fremgår det, at børnene, når de arbejder i grupper, i mange tilfælde arbejder med forskelligt materiale, fx forskellige danskbøger, tilpasset deres niveau. Ligeledes var kravene som oftest tilpasset efter, hvad børnene også personlighedsmæssigt magtede. I tilfælde, hvor alle børnene arbejdede med det samme stof, som fx i matematik, var der i de timer, hvor der blev observeret, to lærere til stede. Børnene skulle derfor ikke vente for længe på at få hjælp, når de ikke vidste, hvad de skulle arbejde med. Et forhold, der her betød noget, var formentlig, at der ikke var så mange børn i klassen, og at klasselokalet ikke var for småt til at rumme børnene.

Klassifikationsgraden er i de fleste timer høj. Graden af rammesætning varierer, således at læreren overordnet har kontrol, men i visse situationer afgiver den og giver børnene indflydelse. »Vi må være fleksible og kunne rumme meget«, siger klasselæreren. »Vi må ikke være for stive, så får vi alt for mange konflikter – og så bliver man også stresset«. Man kan sige, at det indgår i planlægningen, at der kan være fleksibilitet i forhold til de situationer, der konkret opstår i klassen. Hermed åbnes mulighed for børnene for at deltage med deres udgangspunkter.

Lærerne i 2.y fortæller, at de lægger vægt på at præsentere ting fra børnenes hverdag konkret i klassen, når de introducerer nyt stof, fx i matematik. Dette, fordi mange af børnene ikke er helt så gode til dansk og derfor har behov for at arbejde med konkret sanselige erfaringer med mate-

riale, de selv kan arbejde med. Et eksempel kunne ses i matematiktimen, hvor børnene skulle arbejde med begreberne større end/mindre end. Her fik de mulighed for at veje forskellige ting og ad den vej få mere konkrete oplevelser med disse begreber. Omvendt er der i dette eksempel kun én vægt, og det giver nogen uro hos resten af klassen, medens andre børn vejer.

Klasselokalet er stort og velegnet til, at børnene arbejder i grupper. Som på skole A og C er det dog heller ikke på skole B vægtet at udnytte klasselokalet til indretning af forskellige områder, hvor børnene kan arbejde mere værkstedsmæssigt. Klasselokalet på skole B trænger i det hele taget til renovering.

## 4.2 **9.y på skole B**

Der er observeret følgende timer i 9.y:

1. dag: projektfremlæggelsesdag (14 elever) enkeltperson og gruppe fremlæggelser af afgangsprojekter, som klassen havde arbejdet med den foregående uge.
2. dag: dobbelttime i matematik (9 elever), dobbelttime i dansk (9 elever), og dobbelttime i fysik/kemi (7 elever), varetages af vikar.

Der er desuden observeret i frikvarteret og foretaget en række interview og uformel kommunikation med klassens lærere og de unge i klassen. Interviewene omfatter individuelle interview med hver af klassens to klasselærere og fire individuelle elevinterview, samt et gruppeinterview med to elever.

### 4.2.1 **9.y som en del af skole B's sociale og kulturelle felt** **Klasseværelset**

Klassens lokale ligger for enden af en gang, lige ud til et stort lyst fællesrum, hvor der står borde, der er afskærmet fra hinanden, og de bruges, når klassen arbejder i grupper. Selve klassens lokale virker nedslidt. Når man træder ind i det, er der på højre side et hjørne med reoler og skabe, hvor der ligger lidt papir henkastet ovenpå. På venstre side er indgangen til klassens toilet. Lidt længere fremme står elevernes borde og stole i en hestesko. Bordene er enmandsborde, der er mulige at indstille i højden, og

stolene er ligeledes indstillelige og af god kvalitet. I midten foran tavlen står lærerens borde og slutter hesteskoen i et kvadrat. På den modsatte side af tavlen, bag hesteskoen, er væggen beklædt med gamle, nedslidte opslagstavler, overskrevet med tus og graffiti. En af lærerne fortalte, at der var planer om, at de skulle skiftes ud, men at man ikke havde nået dertil. Ingen har direkte negative kommentarer om klasselokalet, og det fungerer fint størrelsesmæssigt, fordi klassen kun har 14 elever og desuden har gode muligheder for at sprede sig ved gruppearbejde. I frikvartierne hænger eleverne ud i klassen, i alrummet eller ude på den centrale betongang, hvor de spiser den sunde mad, de kan købe i skolens frokostbod.

### **Eleverne og deres baggrund**

9.y er en klasse med 14 elever, hvoraf tre unge (to drenge og en pige) har etnisk dansk baggrund, to piger har somalisk baggrund og resten – fem piger og fire drenge – har palæstinensisk baggrund. Alle eleverne er født og opvokset i Danmark. Skolen ligger i et område, hvor der bor mange etniske minoritetsfamilier og mange familier med lav socioøkonomisk baggrund. Klassen får tildelt fire ekstra tosprogstimer om ugen, der giver mulighed for at skemalægge med dobbeltlærere i fire timer.

### **Lærerne i 9.y**

Klassen har delt klasselærerfunktion, og i alt seks lærere er tilknyttet klassen. Fra lærernes side beskrives 9.y som en klasse, som ingen af skolens erfarne lærere har ønsket at overtage, når der gang på gang var brug for lærere, fordi de tidligere lærere flyttede eller ikke ønskede fortsat at have klassen. Den ene klasselærer med mangeårig erfaring som lærer på skolen (men ikke for 9.y) tilbød imidlertid at tage posten, da klassen for fjerde gang skulle have ny klasselærer. Det skete en måned inde i 9. klasse. Læreren oplever, at det er lykkedes for hende at vinde elevernes respekt og få opbygget et godt forhold til klassen. Men det fremhæves i lærerinterviewene, at særligt de nye lærere ikke har det nemt med klassen. Klassen har i høj grad været ramt, ikke bare af lærerskift, men også af fravær/sygdom blandt lærerne. Her har den nye klasselærer, Karen, gjort en stor indsats ved at tage klassens mange vikartimer, når andre lærere var

syge, for på den måde at sikre en vis kontinuitet det sidste år, hvor klassen skal forberedes til afgangseksamen. Den anden klasselærer, Kurt, har, som den eneste af de nuværende lærere, haft klassen gennem længere tid, altså siden 6. klasse. Kurt giver udtryk for, at han holder af eleverne hver især. Som den p.t. eneste mere gennemgående lærer, har han muligheder for et mere nuanceret kendskab til eleverne og deres faglige niveau, og dermed bedre mulighed for at tilpasse forventninger og opgavekravene til hver deres forudsætninger – hvilket er betydningsfuldt, fordi elevgruppens faglige niveau er meget spredt.

Klasselærerne er bevidste om, at de som undervisere arbejder ret forskelligt. Karen fortæller, at hun har måttet stramme op. Hun kører tingene meget lærerstyret og stramt med eksamensfokuseret klasseundervisning. Eleverne udfordrer og joker med hendes stramhed, men fremhæver samtidig hendes undervisning som spændende, fordi hun understreger, at der ikke findes ét svar, og dermed lægger op til, at eleverne skal deltage aktivt i diskussion. Kurt lægger vægt på, at de har det godt sammen i timerne. Eleverne beskriver ham som sjov, sød og meget smilende i timerne og som af den type, der højst kan være sur et kort øjeblik. Han forholder sig aktivt til elevernes sociale liv og konflikter. Kurt er desuden meget vedholdende i forhold til at følge op på klassens unge, hvor han bl.a. ikke opgiver en elev, der er ved at droppe ud, selv om det betyder et tidskrævende arbejde, også efter skoletid. Begge klasselærere fortæller, at de oplever, at de supplerer hinanden godt, og de værdsætter hinandens ressourcer. Det eksamensfokus, der er i undervisningen i 9. klasse, omtales af begge lærere som givende dem et relativt begrænset råderum for at gøre så meget andet end at nå rundt om de emner, eleverne skal kunne til eksamen. Dette ikke mindst fordi eleverne har meget, de skal indhente.

### **Det faglige niveau i 9.y**

Eleverne er fagligt meget spredte, og en del elever er bagud i forhold til læseplanen. Såvel lærere som elever lægger vægt på, at skolen adskiller sig fra mange andre skoler, fordi der er så mange elever med anden etnisk baggrund end dansk. Oplevelsen blandt to af de såkaldte »kloge« elever er, at man nok lærer mindre rent fagligt på skole B. Den ene, Kenneth, fremhæver, at de til gengæld lærer meget om kultur og religion. Eleverne



i klassen får eksempelvis vigtige erfaringer med at diskutere meget omstridte og komplekse emner i et læringsmiljø, hvor der er plads til, at man har meget forskellige meninger.

### **Det sociale miljø i 9.y**

I klassen diskuteres der meget, og under nogle diskussioner kan eleverne komme højlydt op at skændes, men typisk går der kun fem minutter, og så er det ovre. Således er der i klassens miljø rum for, at man kan være uenig. Eleven Ali, fremhæver, at der er et godt socialt sammenhold i 9.y, hvor eleverne er ærlige, holder sammen og hjælper hinanden. En udbredt skolekode blandt eleverne er, at det er en legitim og værdsat deltagelsesmåde at hjælpe hinanden fagligt (det er ikke at snyde). De omtaler deres elevfællesskab i modsætning til andre skoler, hvor eleverne fremstilles som nogle, der primært koncentrerer sig om deres egne lektier, hvilket i 9.y anses som egoistisk, hvis andre har behov for hjælp. Der er dog en pige, som under interviewet fortæller, at hun i en længere periode er blevet mobbet, angiveligt fordi hun er fagligt dygtig og meget flittig, og fordi hun ikke holder sig tilbage mht. at have en mening om tingene. Drengene slås for sjov i frikvartererne, og eleverne er generelt ret fysiske i samværet med hinanden. Såvel piger som drenge udveksler slag på skulderen eller låret. Eleverne giver hinanden knus og sidder indimellem på skødet af hinanden. Enkelte piger danner bedste-veninde-par, men ellers er man »kammerater med alle i klassen«, fortæller samtlige af de seks elever, der blev interviewet. Det gælder også førnævnte elev, der tidligere blev mobbet. Eleverne støtter indimellem hinanden, når lærere eller andre behandler enkeltelever uretfærdigt.

Kurt fortæller om eleverne i 9.y, at de indbyrdes kommer godt ud af det med hinanden; de kender hinandens svagheder og ressourcer, og de arbejder sammen på tværs af køn og etnicitet. Klassens tendens til at arbejde sammen og have venskaber på tværs af køn og etnicitet bryder med praksis på en del andre skoler med mange etniske minoriteter, hvor eleverne har tendens til at gruppere sig fagligt og socialt efter deres etniske og nationale baggrund (jf. Olsen 1998; Staunæs 2004).

#### 4.2.2 **Læringsmiljø og lærernes forholdemåder i 9.y**

Klassens og skolens læringsmiljø beskrives meget forskelligt, alt efter hvem man spørger. Dog er der det fælles ved beskrivelserne, at såvel elever som lærere på forskellig vis påpeger, at skolen adskiller sig fra andre »normale« skoler. For det første ved, at der er så mange elever med et andet modersmål end dansk, og for det andet, fordi skolen ligger i et lokalområde, der i medier dagligt stemples som ghetto, og et område, som desuden omtales af den ene klasselærer som en lille beskyttet og lukket verden; et »lille muslimsk land«.

Den ene klasselærer omtaler elevernes larm, og deres udisciplinerede og uforskammede opførsel som en alvorlig barriere for den faglige læring. I lærernes udtalelser ses en vis tendens til at begrunde larm og uro med enkeltelevers egenskaber: »eleverne er frække og uforskammede«, og visse udpegede elever siges »at forstyrre og sætte rav i den« eller »støbe kugler«. Dog rummer lærernes udtalelser også en påpegning af nuancer om, hvornår og hvor uroen opstår, eksempelvis at det særligt er hos »nye« lærere og særligt i et bestemt fag, at der er problemer med uro og larm. Fra elevernes side fremstår larmen og uroen i højere grad som begrundet. Det gjaldt eksempelvis en elevs oppositionelle deltagelse i timerne med en ny lærer, som klassen havde i 7.-8. klasse. Eleven oplever, at læreren på forhånd havde stemplet ham som ballademager. Flere elever beretter om gode grunde til at være i opposition til enkelte lærere, særligt fremhæves en lærer, som de beskriver som fordømmende, højrøstet, og som en, der bruger bandeord.

#### 4.2.3 **Underkendende og anerkendende relationer**

I 9.y fremhæver eleverne én lærer, hvis forholdemåder de oplever som nedgørende, fordømmende og som mangel på respekt for dem som personer og indimellem også for deres religion. Denne slags underkendende relationer fylder meget for eleverne og betyder for flere elever, at de gik fra at være glade for skolen, til direkte at hade skolen, at pjække, at få hovedpine og/eller deltage markant i opposition. Eleverne oplever således, at der kan være gode grunde til, at de er forstyrrende i nogle sammenhænge og ikke i andre. Således er det vigtigt at være opmærksom på, at uro og konflikter mange gange ikke primært handler om »umulige ele-

ver«, men også kan handle om konkrete problematiske forhold på en skole.

Desuden har det særlig stor betydning for de udsatte elever, at lærerne er tydelige i anerkendelsen af dem og deres arbejde, når de gør det godt. Det at give for lave karakterer eller undlade at anerkende, når elever har gjort en indsats og fx har brugt deres fulde ressourcer, kan medvirke til at demotivere eleverne og altså betyde, at de ikke næste gang deltager lige så engageret.

Følgende eksempel viser uddrag af underkendende og anerkendende kommentarer under Reshmas projektfrelæggelse. Elevernes tiltagende smånakken og nedgørende kommentarer imødegår af andres anerkendende kommentarer. Den tiltagende uro og manglende respekt afspejler den opposition, som Reshma udsættes for, angiveligt fordi hun er meget faglig ambitiøs og har valgt et emne, der på mange måder sprænger rammerne, såvel tidsmæssigt<sup>9</sup> og indholdsmæssigt. Reshma tager ikke primært udgangspunkt i det, hun allerede ved, og det, de har på skolebiblioteket. Karen fortæller, at det er det, lærerne lægger op til. Reshma bevæger sig på hovedbiblioteket, hun læser flere bøger, og inddrager andre kilder såsom historiske lydoptagelser og film. Som vi skal se i det følgende tåles projektfrelæggelsen kun lige i 9.y's fællesskab. Reshmas projektfrelæggelse er den eneste af elevernes fremlæggelser, der mødes med uro og underkendende kommentarer. Hvis ikke en række elever og den ene klasselærer aktivt havde bidraget undervejs med anerkendende kommentarer – så ville det ikke have været muligt for Reshma at fuldføre sin planlagte fremlæggelse.

*Pige: åh mand – skal vi se fjernsyn?*

*To drenge: Hyysh – Reshma begynder nu!*

*Reshma: Min problemformulering er, hvordan Martin Luther King (MLK) gjorde en forskel i perioden 1960-1965. Han blev født d. ...*

*[Fadel og Asmaa småsnakker, Fadel slår en tyggegummiboble, med knald på]*

*Ali og Rafik: Kan I lige vise opmærksomhed!*

*Reshma fortæller om MLK's livshistorie, og hvordan han var stolt over, at hans elever begyndte at bruge ikke-voldsmetoden, som var inspireret af Ghandi fra Indien.*

*[Reshma sætter MLK's berømte tale på cd-afspilleren, men af tekniske grunde kan der ikke spoles frem til det berømte stykke af talen («I have a dream»), som hun har forberedt, at elevernes skal høre. I stedet må de høre talen fra starten af cd'en, hvilket indeholder ret komplicerede budskaber på kompliceret engelsk]*

*Reshma fortsætter om de store demonstrationer, hvordan de sorte boykottede busserne ...*

*Reshma sætter musik på: Martin Luther King synger »We shall overcome some day« – Reshma står og vugger til musikken.*

*[Rafik kommenterer »det er rigtig kedeligt«, Kenneth og Heidi, Fadel og Hani snakker sammen, Fadel dasker Asmaa hårdt på skulderen]*

*Kurt: Det kræver, at man følger med.*

*Ali: Det er rigtig godt. [Ali rejser anerkendende tommelfingeren op i luften]*

*Reshma viser klip fra filmen Mississippi Burning; vi ser Klu Klux Klan sætte ild til de sortes kirker, en ældre sort kvinde reddes med nød og næppe ud af flammerne.*

*Karen: Vi skal ikke se hele filmen. [»Pyhh ha« lyder det højt fra flere elever]*

*[elevkommentarer på arabisk: »det er for langt«, »er du ikke snart færdig«, »det er kedeligt«]*

*Reshma: Han blev dræbt med et skud i hovedet som kun 39 år gammel. [En elev griner]*

*Reshma opsamler med spørgsmålet: Gjorde Martin Luther King en forskel perioden 1960-1965, med svaret, at det gjorde han i høj grad: Han fik folk til at demonstrere mod racismen og diskriminationen med ikkevoldelige midler. Efter hans død fortsatte kampen. Colin Powell er som sort et eksempel på, at meget af hans drøm er gået i opfyldelse. Men der findes stadig racisme i USA, slutter Reshma.*

*Rafik: Det er nok til et 13-tal, men var det ikke for langt?*

*Karen: Til eksamen ville det være et problem.*

*Youssef: Men det var vigtigt med detaljerne, ellers kunne vi ikke forstå det, fordi det er et meget svært emne.*

*Ali: Jeg synes det var godt.*

*Rafik: Det var ikke indholdet, der var kedeligt, men måden....*

Ali, som ellers beskrives af lærerne som en elev, der ofte forstyrrer, er interessant nok en af de elever, der i høj grad bidrager med anerkendende kommentarer undervejs, og en af dem, der tydeligt er medvirkende til, at de andre nedtoner deres underkendende kommentarer. På den måde deltagere han konstruktivt i forhold til at opretholde ro i klassen, således at Reshma kan fuldføre sin fremlæggelse.

Reshma er tydeligt frustreret over elevernes opposition, men i interviewet problematiserer hun særligt Karens manglende anerkendelse. Det at en lærer ikke smiler opmuntrende, men bare sidder og kigger kan opleves som manglende anerkendelse for en elev som Reshma, der i situationen må kæmpe for at fremlægge sit projekt og på den måde er i modvind. Men meget betydningsfuldt er det for Reshmas oplevelse af Karen, at hun misforstår en kommentar under fremlæggelsen: Reshma hører Karen sige: »det tæller ikke«, da hun skal vise et af sine lyd- og filmklip. Hun bliver vred og såret og oplever det som underkendelse af hendes projekt og det store arbejde med at udvælge forskellige kilder og relevante film- og lydclip:

*»Mit projekt, det er faktisk rigtig svært, det er det. Jeg skulle læse rigtig mange bøger for at finde ud af alle de oplysninger, og jeg har brugt hele ugen på at forberede, hvordan jeg skal tale og alt muligt og vise videoer og sådan noget, og så er det bare så irriterende, at de ikke lytter, og så at [Karen] kommer med den kommentar. Da jeg fremlagde, der kunne jeg godt lide [Kurt]. Han sad og smilte til mig, og det var sådan, at jeg tænkte, at det var godt. Men da jeg så kiggede på [Karen], så sidder hun bare og stirrer på mig som om.. Jeg ved ikke ...«*

Først flere uger senere, efter Reshma har talt med Karen, går det op for Reshma, at Karen i situationen sagde; »den tæller ikke« – og dermed henviste til, at man teknisk ikke præcist kunne spole frem til de steder, Reshma havde udvalgt.

Sproglige misforståelser vil ofte kunne opstå i klasser, hvor hovedparten af eleverne har et andet modersmål end dansk. Derfor er det i relation til tosprogede og udsatte elever endnu mere vigtigt at fremstå tydelig i anerkendelsen af eleven og dennes arbejde.

Efter projektfremlæggelsen, på vej over i klasseværelset, beklager Reshma, at eleverne var så ukoncentrerede og larmende under hendes projektfremlæggelse. Kurt svarer ved at gentage Yousefs anerkendende kommentar, at det jo var et svært, men meget spændende emne, hvorfor det krævede yderligere detaljer og dermed blev meget langt. »Når det er langt og svært, så har de jo svært ved at koncentrere sig« – undskylder han på vegne af de forstyrrende elever. Således forsøger han at mægle mellem Reshma og de forstyrrende elever, en slags konflikthåndtering mellem eleverne, der er del af hverdagen.

De måder, eleverne deltager i opposition til Reshmas ambitiøse og lange projektfremlæggelse på, altså med nedgørende kommentarer, småsnak, højlydt gaben mv., minder om de måder, de deltager i opposition til en fordømmende lærer på, samt i starten af vikartimen i fysik/kemi. Som vi så, afspejlede den oppositionelle deltagelsesmåde en mere udbredt skolekode blandt eleverne. Som ambitiøs, seriøs såkaldt »klog« elev vil man ofte i 9.y befinde sig i modvind.

Eleverne i 9.y deltager særligt larmende og forstyrrende i et af de fag, hvor der ellers er god mulighed for at diskutere emner, de generelt fremhæver som noget, der optager dem. Det kan umiddelbart synes mærkeligt, når eleverne samtidig fremhæver, at de elsker at diskutere, ligesom de i forbindelse med projektarbejdet i de fleste tilfælde valgte emner, der relaterede sig til netop dette fag. I flere elevinterview blev det dog tydeligt, at den store modstand mod faget i høj grad var begrundet i lærerens underkendende måder at forholde sig på over for eleverne. De problematiske forholdemåder omhandler nedgørelse af elever, der har svært ved at forstå faget, højtråbende måder at forsøge at sætte eleverne på plads på, en udbredt brug af bandeord, og fordomme over for visse grupper af elever; særligt de muslimske piger med tørklæde. En ung pige beretter: *»Det var, fordi hun (elev) kunne ikke svare på et spørgsmål (..). Så siger hun (læreren) så: Jamen, sidder dit tørklæde for stramt om din hjerne, så du ikke kan tænke ordentligt? Der blev jeg gal. Og jeg kunne bare ikke tie stille, og jeg skældte hende (læreren) ud.«* En anden elev fortæller om samme lærer: *»Hun er altid i dårligt humør. (..) Når man ikke forstår lektierne, så siger hun: Er du dum?«*

Andre elever fremhæver, at det ikke er let for læreren at undervise en klasse som deres. Mange af eleverne deltager nemlig på oppositionelle måder, hvor de tydeligt signalerer, at de ikke gider forstå faget. Dertil kommer, at eleverne indimellem prøver at få læreren på glatis, fx ved at stille »dumme« spørgsmål, der ikke overhovedet relaterer sig til det emne, der er på dagsordenen. Men eleverne understreger, at selv om de forstyrrer og provokerer læreren, så har hun ikke ret til at angribe elevernes religion eller udstille svage elever som værende »dumme«. De fremhæver, hvorledes det lykkes mange af de andre lærere at få ro i deres timer uden at bande eller råbe højt; altså fx ved stille og roligt at sige, at eleverne skal »tie stille«, og at ellers »kan de forlade klassen«. Eller endog ved at true med selv at forlade klassen og undervisningen, hvis eleverne ikke holder op med at forstyrre.

Under interviewene med eleverne kom der beretninger om, at de i ugen efter projektarbejdet havde haft nogle meget gode og fagligt frugtbare undervisningstimer med den pågældende lærer. Læreren overskred elevernes opposition i faget ved at rette undervisningen ind efter det, eleverne p.t. var optaget af; nemlig en videre diskussion af deres projekter. Diskussionerne, der inddrog elevens projektopgaver, handlede bl.a. om forskelle og ligheder mellem eleverne på B-skolen og på venskabskolen. En diskussion, som eleverne deltog så engageret i, at de glemte at opponere mod lærerens tidligere problematiske forholdemåder.

Hvad var mon grunden til, at konflikterne pludselig kunne overskrides gennem en fælles fagligt engageret diskussion?

Det er betydningsfuldt, at læreren bød viden fra elevernes hverdagsliv velkommen som fagligt relevant. Dermed skabte hun muligheden for, at der kunne opstå et fagligt relevant grænsefællesskab (Mørck 2003), hvor de alle var legitime deltagere, et fællesskab, der rakte ud over skolens sammenhæng og overlappede elevernes andre hverdagslivssammenhænge. De tidligere emner, som klassen har arbejdet med i faget, har i højere grad været baseret på læst lektie om eksempelvis demokratiet i Danmark og dermed en relativt abstrakt viden, som eleverne skulle lære gennem læsning af bøger. En viden, der ligger relativt fast, med snævre grænser for rigtige svar. Ved den ændrede rammesætning og dagsorden havde eleverne selv en relevant viden, de kunne bidrage med, nemlig viden om deres eget

hverdagsliv og den viden, de selv havde indsamlet om »de andre« mere velstillede og primært etnisk danske elevers hverdagsliv. Det kan således tænkes at være overordentligt betydningsfuldt, at eleverne får mulighed for at deltage aktivt i den slags diskussionsorienteret klasseundervisning, de fremhæver, at de bedst kan lide. Den står som nævnt i kontrast til den kontrollerende form for klasseundervisning; hvor det primært er læreren, der stiller spørgsmål, og eleverne forventes at byde ind med »det rigtige svar«.

Analyserne i 9.y peger dog på, at anerkendelse og underkendelse ikke blot er noget, der udspiller sig i elev-lærer-relationen, men at det også er vigtigt som lærer at forholde sig til de relationer, konflikter, forhandlinger og kampe, der udspilles mellem eleverne. Eksemplet med Reshma afspejler, hvordan det fra en elevs perspektiv opleves krænkende og underkendende, hvis en lærer undlader at forholde sig kritisk og gribe ind over for andre elever, der forstyrrer under elevens fremlæggelse. Ligesom det opleves som underkendende, hvis læreren i denne situation ikke kommer med opmuntrende smil eller eksplicit roser eleven, når hun leverer et ambitiøst og fagligt kompetent stykke projektarbejde. Eksemplet viser ligeledes, at det kan være yderst betydningsfuldt for skabelsen af et godt socialt og fagligt liv i klassen, at en lærer aktivt mægler mellem elever. Læreren mæglede mellem den ambitiøse elev og de forstyrrende elever ved både at italesætte og anerkende elevens fine faglige præstation og samtidigt formidle en forståelse for de andre elevers grunde til at deltage forstyrrende; nemlig at det for dem kan være svært at koncentrere sig så længe om et så komplekst og svært emne.

#### 4.2.4 **Undervisningsformer og elevengagement i 9.y**

Matematiklærerens erfaring var, at eleverne var lettere at engagere fagligt, når undervisningens indhold var fagligt velfunderet og relaterede sig til hverdagsviden. På den baggrund var han frustreret over lærebogssystemet »Matematik-Tak«, som manglede relevans og ikke var vedkommende for skolens mange tosprogede elever. Ifølge læreren findes der ingen bedre alternativer. Lærebogssystemet er bygget op over temaer fra »normale« danske familiers hverdag. Problemet er, at elevernes hverdag og familier ser væsentligt anderledes ud end eksemplerne i Matematik-Tak. Der er mange flere personer i familierne (ofte omkring otte søskende), og



de pakker fx ikke til en 14 dages charterrejse syd på. Ifølge læreren præ-senteres matematikken hverken i en matematisk logisk rækkefølge eller som del af hverdagstemaer, som eleverne kender til. Problemet betyder, at eleverne ikke bare skal sætte sig ind i matematiske systemer og regler, de skal samtidig kæmpe med at sætte sig ind i hverdagseksempler og temaer, som i mange tilfælde ligger relativt fjernt fra den viden, de har fra deres egen hverdag.

Et eksempel på en undervisningsform, der i 9.y medvirkede til et skift fra uro og opposition til engageret elevdeltagelse, er kemi/fysikvikarens medbragte indkøbskurv, med sodavand, citron, mælk, rensbenzin og andre rengøringsmidler. Diskussionen af ph-værdier blev konkretiseret vha. væskeerne. I undervisningen diskuterede elever og lærer eksempelvis, hvad som neutraliserer en base, og hvordan man opløser og fjerner en plet. En tosproget pige, der i starten af timen deltog ved at småsnakke og daske til veninden, ændrede deltagelse til aktivt at reflektere, hvorvidt væskeerne var syre eller base og bl.a. relatere diskussionen til sine erfaringer hjemmefra: Hun havde sammen med sin mor oplevet, at der kom bobler, når man blandede en af rengøringsvæskeerne med vand. Overskridelse af elevernes oppositionelle deltagelse til fagligt aktiv deltagende lykkedes, fordi de selv kunne arbejde med materialer, som de kendte fra deres hverdag. Men også fordi vikaren tog den forstyrrende piges mobiltelefon, da den ringede, og dermed markerede, at der var grænser for, hvad hun tillod i sine timer. Det skal dog også nævnes, at klassen kun havde syv elever i denne klasseopdelte undervisningstime, og det i sig selv kan være et godt udgangspunkt for at opnå en troværdig dialog, hvor undervisningen kan relatere sig til elevernes fagligt relevante hverdagsviden.

### **Engageret deltagelse i projektarbejde**

9.y's erfaring med projektarbejdet var, at eleverne arbejdede overraskende disciplineret med relativ høj arbejdsmoral og vedvarende engagement i forbindelse med projektarbejdet og fremlæggelsen, på trods af den relativt lave lærerkontrol undervejs i processen (arbejdsugen). En af klassens lærere fortalte, at det også gjaldt et 7.-klasses-projekt om imperialismen, samt projektarbejdet i 8. klasse. Fælles for de valgte emner i 9.y, var, at de relaterede sig til viden, som enten udsprang fra elevernes hverdagssammen-

hænge eller emner, som eleverne fandt interessante, fordi de kunne perspektivere deres syn på verden, og dermed var relateret til deres livsverden.

Elevernes høje engagement og arbejdsmoral er værd at bide mærke i, fordi det i anden forskning fremhæves (Bernstein 2001a, 2001b), at såkaldt fagligt svage elever med lav socioøkonomisk baggrund typisk har svært ved at disciplinere sig til det relativt selvstændige og kreativt arbejde med projekter og dermed sjældent profiterer fagligt af projektarbejdet, set i sammenligning med middelklasseelever. Forklaringen, som mange gange følger, er, at middelklasseelevers koder i højere grad forventes at være forenelige med skolens. Hvad kan have haft betydning for, at samtlige elever i klassen, der ellers beskrives som undisciplinerede, uselvstændige, larmende mv. under såvel forberedelsen og fremlæggelsen af projekterne, deltog aktivt og produktivt på måder, der karakteriseres som relativt engageret, seriøst og med høj arbejdsdisciplin?

Spørger man eleverne direkte i interview, så svarer de to ting. Dels oplever eleverne, at det har stor betydning, at projektarbejdet indgik og talte med karakterer til afgangseksamen. Da de alle gerne ville have gode karakterer eller i hvert fald bestå, så gjorde de sig ekstra umage og leverede i de fleste tilfælde en arbejdsindsats, hvor de også inddrog en stor del af deres fritid i weekenden og efter skoletiden. Dels blev mange elever grebet af projektets indhold. Fx fortalte en pige om, at det var spændende, at hun under projektarbejdet skulle interviewe sin egen far om hans historie om, hvordan det var at flygte fra Libanon til Danmark, en historie, hun og hendes yngre søstre ikke havde hørt før.

Den procesorienterede arbejdsform, der tager afsæt i eller har en relevans i forhold til elevernes viden og erfaringsverden, synes at være den mest frugtbare i 9.y. Vel at mærke hvis eleverne oplever, at der er noget på spil (karakterer), og lærerne vejleder og støtter dem i deres arbejdsproces og ved selve fremlæggelsen.

Med henvisning til Bernstein (op. cit.) påpeges det som nævnt, at de elever, der ikke kommer med en middelklassebaggrund, generelt har sværlere ved at bryde/forstå koden i den slags undervisningsformer, hvor koden er mere usynlig og uklar, sammenlignet med de traditionelle katederundervisningsformer. Men i praksis synes koderne for, hvad der er og vurderes

som godt i 9.y, langt fra at være entydige, heller ikke for deltagere med middelklassebaggrund.

Eksempelvis undrede eleven Kenneth sig over koden for projektarbejdet. Kenneth, der af lærerne blev beskrevet som den eneste »fra et hjem med klaver«, synes, at det projekt, han var med til at lave, var »noget lal«. Han begrundede det med, at de stort set ikke læste noget (og altså ingen bøger), men primært lavede en meget kort fremlæggelse af »viden«, de havde i forvejen, og desuden fremviste og afleverede de en hjemmelavet video. Denne gruppe blev af den ene klasselærer fremhævet som en af de grupper, der havde gjort et rigtig godt stykke arbejde.

Meget tyder på, at vurderingerne af elevernes arbejde ikke foretages ud fra entydige kriterier. Samfundsmæssigt dominerende elevkategorier præger ligeledes lærernes faglige forventninger, vurderinger og generelle syn på eleverne (jf. Varenne & McDermott 1998). En gruppe med to piger med tørklæde, som af lærerne kategoriseredes som fagligt svage, blev eksempelvis meget hurtigt (sammenlignet med de andre grupper) stillet en række spørgsmål fra læreren, efter at de et kort øjeblik var tavse. Lærerens bombardement af spørgsmål så tidligt i fremlæggelsen afspejler lærerens kategorielt farvede forventning om, at de nok ikke selv kan gennemføre fremlæggelsen, men i høj grad må hjælpes på vej. På trods af at lærerens spørgsmål stilles med gode intentioner om at hjælpe, så får det den betydning, at de to pigers »svage faglige forudsætninger« bliver understreget og stadfæstet i sammenhængen. En anden elev, Ali, positionerede ligeledes disse to elever som fagligt svage, der end ikke selvstændigt kunne fremlægge, når han undrende berettede om, at han selv havde fået en lige så lav karakter, på trods af at han gennemførte sin fremlæggelse stort set uden lærernes hjælp.

Positive elevkategoriseringer afspejles ligeledes i, hvad læreren ser. Fx viste observationsstudierne, at lærerne ikke var særlig opmærksomme på, når »klassens dygtigste elev«, Kenneth, ikke fulgte med i timerne. Under en observationstime sidder han eksempelvis og SMS'er med sin kæreste, først halvt skjult under bordet, senere skjult bag en bog. Ligeledes havde lærerne svært ved at se, at førnævnte Ali på det seneste var begyndt at arbejde mere seriøst. Ali fortalte, at han havde forsøgt at ændre sig og være mere seriøs med skolen gennem de seneste fire måneder. Lærerne påpege-

de, at han var begyndt at komme siden januar, men den ene klasselærer beskrev ham på interviewtidspunktet stadig som en elev, »der sidder nede bagved og forgæves prøver at få styr på sine papirer«, »en elev, der sjofler skolen«. Lærerne medgav dog interviewer, at Ali til projektfremlæggelsen »for første gang viste en ny positiv side af sig selv«. Det positive omhandlede Alis relativt disciplinerede arbejde med projektet, hans udvælgelse af relevant fokusering af en ellers svær problemstilling om, hvordan Hitler forandrede verden, samt hans ret selvstændige mundtlige fremlæggelse. Desuden deltog han med opmuntrende og støttende kommentarer til de andre elevers fremlæggelse (se eksemplet med Reshma).

### **Lærernes rammesætning af projektarbejdet i 9.y**

Lærerne har i deres planlægning af projektarbejdet taget hensyn til, at det skal kunne rumme alle eleverne, det gælder faglige forudsætninger og interesser. Projekterne tager udgangspunkt i noget, eleverne allerede ved noget om og interesserer sig for. Det forventes ikke, at eleverne læser bøger. De informationer, de har brug for, er tilgængelige på skolebiblioteket. Dog tæller det positivt, hvis eleverne er udadvendte og selv aktivt indsamler viden fx via interview eller spørgeskema. I lærernes vurdering af projektet talte bedømmelsen af produkt (fx video, rapport, plancher og andet), arbejdsprocessen, fremlæggelsen og elevernes eventuelle udadvendthed, i form af at de fx begav sig ud i byen, opsøgte andre skoler.

Under fremlæggelsen var kontrollen i høj grad uddelegeret til eleverne (jf. eksemplet med Reshma), der alle fremlagde deres projekter efter en relativt ensartet struktur:

1. Eleverne starter med at præsentere deres problemformulering
2. Dernæst udfoldes deres viden om temaet/personen (fx Martin Luther Kings eller internettets historie, mv.)
3. Det opsamles, hvordan temaet/personen forandrede verden
4. Primært lærerne stiller supplerende spørgsmål
5. Fremlæggelsen afsluttes med refleksion af erfaringerne fra arbejdsprocessen

Dansklæreren fremhævede, at hun primært havde deltaget med hjælp til det praktiske, til computere, kameraer, redigering og overspilning af film,

mv. Hun havde godt styr på al det tekniske, på trods af at en del af udstyret var mangelfuldt og var svært at anvende sammen. Matematiklæreren, Kurt, havde primært stået for processen med at understøtte eleverne i at formulere deres egne problemstillinger på baggrund af en spørgeteknik, han havde med sig fra sin tidligere ansættelse som friskolelærer. Arbejdsdelingen var ikke planlagt, men opstod undervejs. Men både elever og lærere fandt, at de supplerede hinanden fint.

Af det følgende eksempel fremgår, hvordan projektarbejdets rammesætning og klassifikation muliggjorde, at Reshma kunne arbejde yderst kompetent og selvstændigt, men at særligt den ene lærers faglige input og manglende anerkendelse af hendes arbejde samtidig var med til at gøre hende usikker:

*Reshma fortalte, at hun var rigtig glad for at arbejde med projektet: »Jeg har selv fundet på det hele. Jeg har selv fundet på emnet og problemformuleringen (...) Jeg har bare styr på det hele. Det sagde [Kurt] også til mig. Men [Karen] hun blev ved med at komme: Læs det her! Gør det her! Læs det her! Gør det her! Og det var irriterende, fordi det er mit projekt, og jeg skal vise, hvad jeg kan. Og så var hun inde og vise mig nogle artikler, og så siger hun: Læs dem!«*

Kurt positionerer Reshma som en dygtig, kreativ, selvstændig elev ved at rose hende og understøtte hendes problemformulering. Han hjælper hende primært med at afgrænse og fokusere i det enorme materiale om USA's og Martin Luther Kings historie, som hun bringer i spil. Reshma nævner omvendt Karens forholdemåde og råd undervejs i arbejdsprocessen, som noget, der gør hende usikker. Karens faglige råd og vejledning i projektugen op til fremlæggelsen gjorde hende usikker, fordi hun oplevede, at Karen ville bestemme projektets indhold, og på den måde satte spørgsmålstegn ved den linje og det indhold, hun selv havde valgt. Karen anbefalede Reshma at læse tre Jakob Holst-tekster, omhandlende de store uligheder, der stadig findes mellem sorte og hvide i USA. Karens intention var angiveligt, at Reshma nuancerede sin begejstrede konklusion om, at Martin Luther King med ikke-voldsmetoden i høj grad bekæmpede racisme og diskrimination og dermed forandrede det amerikanske samfund.

Reshma læste én af teksterne – men syntes ikke, den var relevant nok til, at hun ville bruge tid til at læse de andre. Karen syntes, det var vigtigt, at Reshma i højere grad fik understreget, at der stadig er ulighed i USA. Reshmas delvise afvisning af Karens råd og vejledning skal ses i sammenhæng med, at hun sammen med Kurt har afgrænset sin problemstilling og afgrænsning til at omhandle perioden 1960-65 for at undgå, at projektet bliver al for omfattende. En anden væsentlig grund til, at Reshma bliver usikker er, at Kurt efter Karens indtræden som klasselærer ændrer mening, sådan at han ikke længere anbefaler, at Reshma går direkte fra 9. klasse til gymnasiet:

*»[Kurt] blev fx lidt mere streng. Han blev mere ligesom dem, og han blev også lidt streng ved mig, synes jeg. Men før var han.. Jeg ved ikke, om det er mig eller ham, der har forandret sig, for de plejede altid at sige, at jeg ikke skulle tage 10. klasse – jeg skulle bare tage gymnasiet, fordi jeg har ikke en karakter mindre end 9. Så jeg tænkte: Okay, det gør jeg, og det var sådan, at jeg fik den opbakning af ham og alle lærerne faktisk. Men da jeg så kom i 9., og [Karen] og de andre kom, så begyndte han at sige: Jeg synes, at du skal tage 10. [det er stort set de samme, de siger]. Hvis [Karen] siger, at jeg er for flittig, så siger han: Jeg er bange for, at du braser sammen i gymnasiet«. (Reshma)*

Med meldingen om, at Reshma er »for flittig« og måske risikerer »at brase sammen i gymnasiet« er begge klasselærere med til at positionere Reshma som usikker og dermed også med til at bevirke, at hun har gode grunde til at efterlyse anerkendelse for at opveje forvirringen og de nye signaler om, at hun nok alligevel ikke er fagligt god nok eller moden nok til gymnasiet.

Usikkerheden skærpes af, at Karen problematiserer, at Reshma vil lave plancher som produkt for at kunne koncentrere sig om forberedelsen af fremlæggelsen. Karens intention er fagligt velbegrundet, og rådet gives i en god hensigt; hun mener, at plancher som produkt ikke vil kunne afspejle Reshmas enorme viden og store arbejdsindsats. I dette argument ligger en anerkendelse, der kunne gøres meget mere tydelig over for Reshma. Imidlertid får Reshma blot et indtryk af, at lærerne ikke synes, at plancher er

helt så godt et produkt som rapport og video, ikke hvorfor. Rådene bidrager til Reshmas usikkerhed og hæmmer dermed hendes oprindelige engagement og begejstring for projektet.

#### 4.2.5 Læringsrum – for hvem?

Muligheder for læring i 9.y varierer alt efter, hvem man er; hvordan læreren forstår en (elevkategorier), elevens position i klassen (og i elevens andre sammenhænge), samt elevens måde at deltage i klassen på. Med andre ord; læringsrummet varierer for de forskellige elever. Når man som observatør møder klassen, når de er i gang med såkaldt »almindelig klasseundervisning« fx i matematik eller fysik/kemi, fremtræder en større del af klassen som relativt aktivt deltagende. Ud over at være engageret i en række sociale aktiviteter med at sende sedler, give en kommentar til sidekammeraten, mv., så er denne gruppe relativt faglig aktiv: Eleverne holder sig ikke tilbage, de deltager aktivt og fortsætter med at give bud på ph-værdier eller svar på ligninger, selv om de ofte svarer forkert. Således synes der i 9.y at være et relativt stort »rum til at fejle«, hvilket er en læringsressource. Men der er også en anden relativt stor gruppe elever, der deltager mere perifert (tilbagetrukket) ved at forholde sig relativt stille. De svarer typisk kun, når de direkte bliver spurgt af læreren.

I det følgende analyseres forholdet mellem nogle af de mere marginale elevkategorier – som italesættes i klassen af elever og lærere – og så udvalgte elevers konkrete deltagelse. Det omhandler, hvordan dominerende og lokale diskurser om »de kloge«, »tørklædepigerne«, »de rigtige muslimer, der styrer klassen«, samt »andengenerationsindvandrerens som ballademager« hhv. positionerer eleverne på bestemte måder i klassen. Det omhandler, hvordan eleverne kæmper med og begrænses af disse marginale positioner, og hvordan det nogle gange lykkes dem, evt. i samarbejde med lærere og andre elever, at bryde den marginale positionering og kategorisering. De nedenfor nævnte elevkategorier er således alle positioner, der besværliggør læringen for de elever, der af andre elever og lærere positioneres i dem.

#### **De kloges læringsrum**

Kulturteorier (Bourdieu 1997; Willis 1977) peger på, at en oppositionel

deltagelse i forhold til skolen som diskurs og praksis er en klassespecifik måde at deltage på. Den oppositionelle deltagelse vil på denne baggrund især forstås som et aspekt af, at eleverne markerer, at de hver især er forskellige fra visse andre grupper (se Bourdieus model: *La Distinction* i Bourdieu 1997, s. 22). Det gælder eksempelvis de engelske arbejderdrenge væremåder omhandlende at være meget fysiske og fx daske til hinanden, »at tage pis på hinanden« – »udfordre og lave pis med læreren«. Arbejderdrene »the lads« er i tydelig opposition til »the ear holes<sup>10</sup>« (Willis 1977). I empirien fra 9.y omtales også sådanne »andre« elever, der stræber efter succes på skolens præmisser, med kategorier såsom »de kloge«/»klogesen«, nørder, og skolerne, hvor disse andre går i fx »snob-gymnasier«.

Der er et par elever, der bliver kaldt (eller er blevet kaldt) »den kloge« og dermed udpeget som anderledes i klassen. Det spredte faglige niveau blandt eleverne betyder ifølge en af disse elever, at lærerne på skolen indimellem har sænket det faglige niveau i klassen, for at flest muligt kan følge med. Reshma havde desuden oplevet de landsdækkende terminsprøver som meget sværere end det, hun var vant til i skolens interne prøver. Hun fik betydelig lavere karakter til de landsdækkende. Hun påpeger, at man ville kunne afhjælpe problemet ved at bruge de ekstra tildelte to-sprogstimer til at niveauopdele klassen, hvilket lærerne også eksperimenterede med i en periode. Ifølge Reshma medførte eksperimentet med niveauopdelte undervisning ikke bare, at »de gode« i højere grad havde mulighed for at vælge spændende bøger, selv om de var for svære for de svageste, de gav ligeledes de såkaldt »dårlige« elever, som typisk deltog på meget tilbagetrukne og stille måder i den almindelige klasseundervisning, bedre muligheder for at komme til orde og deltage mere aktivt i undervisningen. Det er dog kun denne ene af de interviewede elever, der direkte fremhæver den niveaudelte undervisning som et eksempel på god undervisning, de lærte meget af. Det kan dels skyldes, at eksperimentet lå et par år tilbage, men det kan også skyldes den dominerende skolekode i 9.y; at man er tilbageholdende med at positionere sig som »klog«, faglig seriøs og ambitiøs elev, men i højere grad ønsker at indtage positionen som del af klassens brede fællesskab, der »holder sammen og hjælper hinanden«. Den niveauopdelte undervisning ville også begrænse netop denne solidariske elev-



praksis og elevskolekode. En af de elever, Ali, der højst sandsynligt ville blive placeret på det »dårlige hold«, fremhæver, at han får hjælp af de aktive elever, når de sidder sammen i grupper og løser opgaver. Han fremhæver denne slags gruppearbejde som en særlig god undervisning, fordi der er mulighed for, at de andre forklarer ham det, han har svært ved. Således rummer niveauinddelt undervisning visse dilemmaer, herunder forskellige fordele og ulemper for forskellige elever. Dertil kommer de dilemmaer, det kan give i form af en meget synlig kategorisering og risiko for negativ stemping af de elever, der placeres på det »dårlige« hold. Omvendt er det vigtigt for de dygtige elever på en skole som B-skolen, at de ikke udsættes for et generelt sænket niveau, så de ikke får faglige udfordringer nok og får problemer med at klare niveauet på de landsdækkende terminsprøver og eksamener, og dermed også vil få problemer senere i uddannelsessystemet.

En lærer fortæller, at Kenneth tidligere blev kaldt »klogesen« af de andre elever – men ikke bliver det mere. Kenneth fortæller selv, at han de seneste år er begyndt »at lalle«. Men samtidig med, at han »laller« (fx sender SMS'er i timerne), så deltager han aktivt, når det er hans tur i klasseundervisningen. På samme observationsdag fortalte han læreren i et frikvarter, at han ikke ordentligt havde lavet lektier de seneste år. Men i lærernes øjne er han ikke en elev, der »laller«, han er stadig en af klassens »dygtigste elever«. Lærerne bemærker ikke, at Kenneth de seneste år er begyndt at »lalle«. I et tilfælde, hvor matematiklæreren opdager, at han ikke kan sine ligninger, så konfronterer han Kenneth med det, hvilket bevirker, at Kenneth derhjemme gør en ekstra indsats, så han ender med alligevel at kunne det. Således deltager han fagligt seriøst, når han direkte konfronteres. Lærerne oplever det som generelt pubertetsattitude, når Kenneth omtaler sig selv som en, der laller. Men ved i højere grad at deltage »lallende« så undgår han at reproducere kategorien som »klogesen« blandt eleverne. Således lykkes han med at balancere, så han på en og samme gang indtager en accepteret plads i det sociale rum i relationen til de andre elever og ikke helt opgiver sin plads øverst i det faglige rum i relation til lærerne.

At blive kategoriseret som »klogesen« er noget, ingen elev har lyst til i 9.y. Hvor Kenneth som beskrevet lykkes i sin balancegang, oplever Reshma, der fortsat deltager fagligt seriøst, at hendes ambitiøse deltagelse

kun lige tåles i klassen, og hun må kæmpe i stadig modvind. Fælles for dem er dog, at de oplever, at de i 9.y på skole B lærer »lidt mindre end normale elever«, hvilket kan begrænse dem i forhold til deres langsigtede interesser og uddannelsesorientering angående at fortsætte i gymnasiet og videre på universitetet.

### »Tørklædepigernes« læringsrum

Den dominerende diskurs om de fagligt svage og undertrykte tørklædepiger, der isoleres i hjemmet, hvor de laver mad og passer børn, udgør en fordom, som 9.y's piger med tørklæde må kæmpe med i flere sammenhænge. En af de unge, der bærer tørklæde, fortæller om følgende episode i klassen:

*»Jeg sagde til [læreren], at hun ikke skulle sige noget om vores tørklæder, fordi hun egentlig ikke har noget at sige, for hun har det ikke engang på, og det er vores religion, og hun skal respektere den. Hun råbte af [ung pige], og [den unge pige] sad bare og var ved at græde, og jeg kunne ikke tie stille. Fordi når hun (læreren) siger sådan noget, så taler hun jo om alle dem, der har tørklæde, fordi hun mener, at alle er dumme. Og så har hun også sagt til [en pige som, lærerne har udpeget som egentlig specialklasseelev] – du ved hende, der ikke har tørklæde – at kun hun vil få en uddannelse, fordi vi andre bliver husmødre. (...) Og så var vi en dag oppe at besøge [læreren], og så havde hun bagt (...) og så siger hun så: Er jeg blevet ligesom jer muslimske kvinder? Egner jeg mig? Se, jeg har bagt en kage. Hun siger sådan noget, fordi hun tror, at vi muslimer kun sidder derhjemme og laver mad.«*

At læreren fremhæver den pige (uden tørklæde), der ifølge klasselærerne egentlig skulle gå i specialklasse, som den eneste, der vil få en uddannelse, afspejler, hvor problematisk det kan være, hvis de nye lærere primært ser eleverne ud fra de kategorier, der dominerer diskursivt. Problemet kan meget vel blive stort, hvis hovedparten af lærerne er nye, hvilket gælder i 9.y. Sådanne udtalelser kan måske også begrunde, at eleverne er særligt skeptiske og forstyrrende over for nye lærere.

Pigerne føler sig således stemplet som »mindre begavede«, som nogle der primært er orienteret mod at skulle varetage husholdningen i hjemmet. De negative forventninger knyttet til det med at bære tørklæde italesættes ikke kun af den ene lærer, selv om hun er den, der gør det mest markant og direkte. Diskursen er også til stede i de andre læreres kategorisering af nogle af de unge piger. Således skal pigerne med tørklæde kæmpe en kamp for at blive set som dygtige og fagligt intelligente. En af lærerne reproducerer dog ikke udelukkende diskursen, han nuancerer den også. Han differentierer mellem tre forskellige typer af muslimske piger: De fagligt ambitiøse og dygtige tørklædepiger, de fagligt svage (der hurtigt bliver gift og får børn, som han derfor ikke forventer vil uddanne sig videre<sup>11</sup>) og de naturfaglige og idrætsinteresserede piger uden tørklæde<sup>12</sup>. Men selv om læreren nuancerer diskursen om de undertrykte tørklædepiger, der isoleres i familien, så har denne dominerende diskurs stadig betydning for, hvad lærerne som gruppe mener er bedst for tørklædepigerne, hvilket i mange tilfælde kan begrænse pigernes læringsrum, deres faglige engagement og selvbestemmelse. Stik imod lærernes hensigt kan deres kategorisering af og særlige forholdemåder over for de såkaldte tørklædepiger altså være med til at undertrykke og isolere dem.

### **De »rigtige muslimers« læringsrum**

I medierne afspejles en nyere diskurs om »de muslimske fundamentalister«, om kritiske unge muslimer, der har deres bestemte muslimske meninger, og som går vidt for at udbrede dem. En af klassens lærere fortæller henkastet i interviewet, at hun »er på vagt over for islamiske tilråb og indoktrinering«. Da hun bliver spurgt om, hvad hun mener, forklarer hun, at hun er på vagt, når eleverne »går ud i deres religiøse diskussioner«, og hun er særlig på vagt, når der bliver talt arabisk. For ud over at det er uhøfligt, så kan hun jo ikke følge med i, hvad der bliver sagt.

En anden lærer omtaler også den »rigtige og kritiske muslim« som værende én type ud af tre slags muslimske elever: De »rigtige« muslimer, der er stærke i troen og har taget kritisk og konkret stilling i forhold til Koranen (det er dem, der lever efter bestemte regler i deres hverdag). Så er der dem, der er muslimer på samme måde, som de fleste danskere er kristne (religionen fylder ikke så meget i hverdagen, pigerne bærer ikke tørklæ-

de, og religionen betyder først noget, når de skal giftes). Ifølge læreren er der en tredje gruppe af muslimer, som ikke lægger så meget i det, men som bærer tørklæde for at undgå, at naboen taler dårligt om dem. Denne gruppe henviser fx kun til religiøse regler, hvis de kan se, at de personligt kan få noget ud af det, mener han.

Der er et par stykker af de såkaldt »rigtige muslimer« i klassen. Ifølge en af lærerne er det ofte disse kritiske rigtige muslimer, der indtager en position i klassen, hvor de styrer og bestemmer, hvad der er rigtigt eller forkert. De behøver ikke direkte at give udtryk for, hvad de ser som rigtigt, men de andre elever registrerer, hvad de gør. Eksempelvis nævnes, at hvis en af de såkaldt rigtige muslimer ikke skal med på lejrskole – så kommer de andre piger heller ikke med. I 9. klasse var det ud over drengene kun klassens to piger med somalisk baggrund, der var med på lejrskolen. Kategorien om »de rigtige muslimer«, der styrer og er kritiske, begrænser de muslimske elevers læringsrum, fordi de mistænkeliggøres pga. deres religion. Selv om en lærer kan handle med en god hensigt om at opdrage eleverne til demokrati og almen dannelse, så kan denne elevkategorisering og mistænkeliggørelse af de muslimske elever paradoksalt nok betyde, at den begrænser elevernes frihed til at have og diskutere forskellige meninger. Dermed modvirker elevkategoriseringen almen dannelse i form af kritisk stillingtagen og demokratiske evner til både at lytte og diskutere. Kategoriseringen kan i værste fald begrænse de muslimske og kritiske elever på en måde, hvor de har gode grunde til at blive endnu mere kritiske over for samfundet, skolen og lærerne. Dermed kan elevkategoriseringen forstærke tendenser til en polariseret tænkning i »os« vs. »dem«.

Det ser således ud til, at enkelte lærere begynder at reagere med at være »på vagt« og kritisere, hvis elever udtrykker islamiske holdninger, en ændring, der er afledt af den nye diskurs om »fundamentalistiske muslimer« i medierne. De bliver utrygge og gør sig tanker om, hvad der mon siges, når eleverne taler arabisk, og kommer måske derfor på forkert grundlag til at kritisere, mistænkeliggøre og dermed marginalisere elever. Utrygheden over for, hvad der mon tales om på arabisk, skærpes, hvis ingen af lærerne forstår arabisk. En mulighed for at overskride problemet og undgå mistænkeliggørelse og marginalisering af muslimske elever kunne være at ansætte flere arabisk talende lærere, ligesom matematiklæreren i 2.y på

skole B. Det ville kunne medvirke til at afmontere lærernes spekulationer og desuden give lærerne en bedre fornemmelse af de ofte meget gode grunde til elevernes opposition. Sådan vil konflikterne i højere grad kunne overskrides – frem for at føre til udbrændte lærere og at virke begrænsende på elevernes læringsrum.

### **»Andengenerationsindvandrere og ballademager«**

I medierne hører man ofte om »de kriminelle andengenerationsindvandre- re«, om hvordan særligt de unge indvandrerdrengene laver ballade og er voldelige. Ali fortæller, at han i 7. klasse havde en lærer, som han oplevede dømt ham på forhånd, fra første dag hun mødte ham. Ali kom til at hade skolen, fordi han oplevede, at læreren behandlede ham anderledes end de andre elever. Den anderledes behandling fik ham til at reproducere diskursen som ballademager. For at hævne sig kiggede han ondt igen, han lagde sig til at sove i timerne, og han råbte af hende. Alis ændrede deltagelse kom til at betyde, at han fik det sværere med lektierne. Fra at have været godt med fagligt, da han tog 5.-6. klasse på en anden skole, så varede det ikke så længe, før han begyndte at pjække og »sjofle« skolen i de andre fag. Således kan elever opleve, at de marginaliseres i særlige elevkategorier, som de ikke selv har bedt om at komme i, men som de med deres oppositionelle deltagelse ender med selv at leve op til.

Typisk vil det være svært at bryde med den positionering og handle anderledes. Selv i de tilfælde, hvor det til dels lykkes eleverne at udfordre kategorierne og deltage på andre måder, der bryder med dem, så vil det ofte medføre frustration og opslidende kampe, der på mange måder begrænser og besværliggør deres læring undervejs. For nogle elever er kampen endnu sværere, fordi de samtidigt positioneres i flere af de marginale elevkategorier. Det gjaldt eksempelvis Reshma, der var i modvind i klassens læringsrum som en af »de kloge«, som »tørklædepige« og som »rigtig og kritisk muslim«. Når man reflekterer over, hvor mange kampe denne unge pige må udkæmpe til forskellige sider, så er der ikke noget at sige til, at hun var ekstra opmærksom på, om elever og lærere smiler til hende, altså at hun med lærernes ord; har ekstra behov for anerkendelse.

#### 4.2.6 Opsamling

9.y er en lille klasse med 14 elever, hvor langt hovedparten er etniske minoritetsunge. Det faglige niveau blandt eleverne er meget spredt, og klassen har et ry som »problemklasse«. Dette afspejles bl.a. i stor lærerudskiftning, som præger læringsmiljøet i klassen, fordi lærernes kendskab til eleverne ikke er så nuanceret. Det sociale miljø i klassen er præget af rum til at fejle, og at eleverne hjælper hinanden og holder sammen. Det er en klasse, der godt kan lide at diskutere, men også en klasse, hvor der er en kode, som handler om ikke at skille sig ud og være for »klog«. Der er en gruppe af eleverne, som deltager i opposition særlig i visse fag og særlig over for nye lærere. Eleverne fremhæver i flere tilfælde, at de havde gode grunde til opposition, fordi særligt nogle lærere forholder sig underkendende i relationen til dem. Fx ved at forskelsbehandle på baggrund af fordomme, samt at udvise intolerance over for såkaldte tørklædepiger og ballademagere. Men det er ikke kun lærerens forholdemåder, der kan gøre, at elever kommer på kant med skolen og føler sig dårligt tilpas der. Relationen mellem eleverne (fx elevkoden om, at man ikke skal være »klog«) kan også fremme en mindre faglig ambitiøs attitude for dermed at sikre sig en plads i det sociale fællesskab.

Et eksempel på en undervisningsform, som 9.y oplevede som engagerende og udviklende, var projektforsløbet, hvor eleverne selvstændigt arbejder med et selvvalgt emne i en uge, fremlægger for hele klassen og får karakter for deres produkt. De unge i 9.y arbejdede overraskende disciplineret med relativ høj arbejdsmoral og vedvarende engagement. Med denne arbejdsform oplevede mange af de unge at få god vejledning, støtte og anerkendelse i processen. Lærerne havde her mulighed for at undervisningsdifferentiere i bredden og dybden og dermed tilgodese elever på forskellige faglige niveauer. De emner, som eleverne valgte at arbejde med (inden for fælles tema), havde deres interesse, og mange blev meget optaget af deres emner. I sådanne forløb oplever eleverne således, at de oparbejder en viden om et område, og at læreren anerkender dem og deres viden som interessant i undervisningssammenhæng.

Et andet eksempel på en frugtbar undervisningsform i 9.y på skole B er den undervisning, som tager afsæt i elevernes forudsætninger og viden og bygger videre på den i en diskussionsorienteret form. Her forholder læ-

reren sig anerkendende til eleverne og deres bidrag til udforskningen af et område. Således blev der i fysik/kemi taget afsæt i rengøringsmidler og andre væsker, som eleverne kendte, og derudfra arbejdet med syre-base. I et andet fag blev der taget afsæt i elevernes projektopgaver, som blev diskuteret i en samfundsmæssig kontekst.

Således handler god praksis i 9.y om undervisningsformer, men også om, på hvilke måder elever og lærere sammen i praksis kan medvirke til at overskride de negative, diskursivt dominerende elevkategorier, som mange af eleverne er i overhængende fare for at blive fanget ind af. Reshmas projektarbejde om, hvordan Martin Luther King gjorde en forskel i verden, udgør en praksis, der overskrider de negative kategorier om såvel tørklædepiger og de rigtige muslimer. Reshma får vist, at hun, som bærer tørklæde, alligevel kan arbejde fagligt ambitiøst og yderst kompetent. Reshmas begejstring for ikke-voldsmetoden, som praktiseres af Martin Luther King – en amerikansk, kristen præst – kan også siges at udfordre og overskride mediediskursen om »de rigtige muslimer« som farlige fundamentalister. Desuden udfordrer hun også klogekategorien ved at være solidarisk med andre elever, der bliver undertrykt, ligesom hun også i flere tilfælde hjælper de andre elever. Kurts differentiering af den dominerende diskurs om tørklædepigerne hjælper med til, at det er muligt for hende at overskride diskursen, selv om hun hele tiden er i overhængende fare for at blive fanget ind og forstået som flittig og ikke dygtig. Kurts måde at rammesætte projektarbejdet, og de andres elevers opbakning under hendes fremlæggelse medvirker også til, at denne overskridelse bliver mulig.

## 5 Skole C

### 5.1 2.z på skole C

Der er observeret 2 dage i 2.z på skole C.

1. dag: 2 dansk/matematiktimer og 3 timer med tema om de nordiske guder på tværs af klasserne.
2. dag: 2 dansk/matematiktimer og 3 timer med tema om de nordiske guder – her fremlæggelse, hvor alle grupper i team 1 fremlægger for hinanden. Grupperne er delt i to hold – en, der fremlægger, og en, der går rundt og ser på de andre gruppers fremlæggelse.

Ud over observationerne er der foretaget interview med klassens klasse-lærer (som også er dansklærer) samt klassens matematiklærer. Der er interviewet to børn individuelt, og tre børn ved fokusgruppeinterview. Der er på samme måde som for skole A og B indsamlet tegninger fra alle børnene i klassen – en tegning af en god og en dårlig time. Til alle tegninger er nedskrevet børnenes fortælling om tegningen (opsamling af børnetegninger kan ses i bilag 1, skole C).

#### 5.1.1 2.z som en del af skole C's kulturelle og sociale felt

Skole C ligger på en bakke midt imellem to små byer, ikke så langt fra den lokale sportshal, og omgivet af grønne områder. Skolen er delt op i tre team: Fra børnehaveklasse til og med tredje klasse, fra fjerde til sjette klasse og fra syvende til niende klasse. De små holder til i lokaler centre-ret omkring SFO'en. Her er et stort, lyst fællesrum med køkken, borde og



udgang til legeplads – en almindelig, lidt kedelig gård. Børnehaveklassens og første klasses lokaler har dør ud mod dette fællesrum.

Når man går igennem SFO'en, kommer man til en kortere, stor og lys gang. På denne står der pæne lyse kommoder med skuffer til børnene. Ud fra denne gang ligger 2. og 3. klasses klasseværelser. I midten ligger til hver side to store åbne rum (i et med gangen), hvor børnene har deres garderober. Den ene af disse har direkte udgang til legepladsen. Team 1 på skole C virker velholdt, pæn og ryddelig – også selv om der i garderoben er faldet tasker og lidt tøj på gulvet.

Klasselokalet, hvor 2.z holder til, er relativt stort og lyst. På den ene væg i klassen er der en stor tavle. Her er duksene skrevet op. På den anden væg er der en opslagstavle, blandt andet med tegninger fra juleprojekt, på den tredje er der store vinduer. Den fjerde væg er af glas og med døre ind til et lille ekstrarum. Oppe over døren er hængt tegninger fra børnenes eventyrprojekt – »prinsessen med de 12 guldsko«. Gardiner, maling og opslagstavler virker pæne og velholdte.

Borde og stole er høje enmandsborde med metalben. Stolene er ikke særligt behagelige, og klasselæreren bemærker, at de desuden er svære at kravle op og ned af for børnene. For læreren fungerer bordene godt, synes læreren. I 2.z's klasselokale er bordene stillet langs væggen, så børnene kan sidde med ansigtet mod væggen. Klasselærer Inger fortæller, at bordene ikke altid står på denne måde. De kan også stå i hesteko eller grupper. Inger mener dog, at det er praktisk at have bordene stående langs væggen, når børnene skal arbejde individuelt. Dels synes hun, at det giver ro, når børnene arbejder hver for sig med det faglige stof, dels giver det meget plads midt på gulvet, hvor børnene kan samle sig, når der skal instrueres i forskellige opgaver. Hun fortæller, at børnene selv bestemmer, hvor de skal sidde. I observationerne kan man se, at der nogle steder sidder piger ved siden af piger og drenge ved siden af drenge. Andre steder sidder piger og drenge ved siden af hinanden.

Der er 23 børn i klassen, 13 drenge og 10 piger. Inger oplyser, at der ikke har været den store udskiftning af børn i klassen. Hun fortæller, at børnene primært kommer fra velstillede og veluddannede familier, men at der også er børn, der kommer fra gårdmandshjem. Kun nogle få børn kommer fra hjem med lav socioøkonomisk status. Der er både børn med

samlevende forældre og børn med skilsmissebaggrund. Alle børnene i 2.z har dansk baggrund.

Skole C er tosporet, og Inger fortæller, at lærerne i de to 2.-klasser arbejder tæt sammen. Dansk lærer i den ene 2.-klasse er matematiklærer i den anden og omvendt. Det betyder, at de to lærere kan tilrettelægge timerne fleksibelt. På grund af barsel har klassen fået ny matematiklærer i anden klasse. Klasselæreren er teamkoordinator for team 1, og hun ser ud til at kende alle børnene i indskolingens ved navn.

Som baggrund for praksis i 2.z beskriver både klasselærer og matematiklærer skolen som en god skole at være på. Skolen har et godt ry i området. På skolen er der lærere, der har været der i mange år, og også relativt nye lærere. Der er sjældent udskiftning af lærere. Både Inger og Bettina (matematiklærer) synes, at kollegasamarbejdet er godt, og der arbejdes tæt sammen, særligt trinvist. Inger fortæller også, at der er arbejdet hårdt for et godt samarbejde mellem pædagoger og lærere, og at det er lykkedes. Pædagogerne fra SFO'en er med i skolen, når man har projektarbejde i 15 timer om ugen (når almindelig undervisning fire timer om ugen), idet man lægger vægt på pædagogernes erfaring med hensyn til at tilrettelægge tema- og værkstedsarbejde.

Inger synes, at den enkelte lærer har meget frie rammer til at tilrettelægge undervisningen, og i øvrigt ændre på forhold, man gerne vil have på en anden måde. Der er ligeledes et godt pædagogisk servicecenter. Inger oplever de fysiske rammer i team 1 som gode, om end hun kunne ønske sig lidt større klasselokaler.

Som intenderet praksis arbejdes der på skolen med de faste trinmål i de forskellige fag, men Inger fortæller, at der også lægges vægt på at give plads til andre ting, fx at dyrke børnenes indbyrdes relationer, eller hvis der dukker særlige emner op. Eksempelvis var der på et tidspunkt en del børn, hvis bedsteforældre døde. Dette blev der talt meget om.

I dansk arbejdes der både ud fra trinmål, årsplan og »den røde tråd« i dansk, en plan for undervisningen i dansk fra børnehaveklasse til femte klasse. Der er faste planer uge for uge. Der arbejdes ud fra de bøger og arbejdsbøger, samt de forskellige temaer, som hører til klassetrinnet. Inger fortæller, at hun i dansktimerne gerne vil have en fordeling, hvor lærerne snakker mindst muligt, og i observationerne kan man da også se fx pro-

jektarbejde og individuelt arbejde. Der arbejdes med børneskrivning, hvilket vil sige, at børnene må skrive ordene, som de hører dem, uden at det bliver rettet, hvis de staver forkert. Derfor har alle børnene mulighed for at skrive, fortæller Inger, og det bliver der stillet krav om, at de skal.

Matematiklæreren Bettina fortæller, at hun som regel arbejder ud fra bøgerne og meget struktureret. Både Bettina og Inger fortæller, at forløbet i deres timer typisk er, at læreren begynder med en instruktion, hvorefter børnene arbejder individuelt i deres bøger. Bettina fortæller, at i hendes timer skal hver enkelt barn arbejde individuelt med opgaverne i bøgerne. Børnene må gerne hjælpe hinanden, fx spørge sidemanden om noget, de er i tvivl om, men de må »ikke samarbejde om opgaverne og finde løsningen i fællesskab«.

De to 2.-klasser kan slås sammen og her niveauopdeles, så de børn, der er fagligt dygtige, kan arbejde sammen, mens de fagligt svagere børn kan få mere værkstedsagtig matematik med 2.z's Inger, der ifølge Bettina er god til at »lege matematik ind i børnene« og også god til at forklare opgaverne for dem på en enkel måde.

Et par gange om året har man i tre uger emne på tværs af klasserne i team 1. Et emne om de nordiske guder blev fx afsluttet de dage, der blev observeret. I dette emne er der otte grupper i alt med ca. 23 børn i hver, og med tre lærere/pædagoger pr. gruppe. I disse perioder er skemaet opløst. I dansktimerne blev der de samme dage afsluttet et projekt om eventyr.

Inger fortæller i interviewet, at hun, ud over arbejdet med det faglige, også lægger meget vægt på, at børnene i klassen har det godt socialt med hinanden. Hun udtrykker stor interesse for, at børnene skal trives i skolen og gør noget for det. Hun fortæller, at hun bruger tid på at støtte børnene til at få gode relationer indbyrdes. Hun oplyser, at hun nogle gange taler med børnene i klassen om dette, enten med færre børn sammen eller med et barn alene. Nogle gange forsøger hun »at sætte lidt isolerede børn sammen med børn med høj status, for at disse børn kan få en mere central plads i klassen«, og der tages sociale hensyn, når der dannes grupper. Desuden samarbejdes med forældrene om børnenes trivsel i skolen. Inger siger endvidere, at hun leger med børnene i de pauser, hvor hun er gårdvagt, dels for at forsøge at bringe lidt isolerede børn ind i gruppen, og dels fordi børnene herigennem lærer forskellige former for lege, som de på andre tidspunkter

kan fortsætte med at lege sammen, lege, som børnene i øvrigt i interviewene giver udtryk for at være glade for. »Jeg forsøger at hjælpe de børn, der har svært ved at komme ind i legen, til at komme det«, siger hun, »men jeg forsøger ikke at tvinge børn ind i lege«.

### 5.1.2 Læringsmiljø i 2.z

Eksempel C.1:

*Da jeg ankommer til 2.z den første dag, sidder alle børnene og arbejder ved deres borde. Klasselæreren har klassen i de to første timer. Resten af dagen skal gå med et tema – de nordiske guder, et tema, der har varet tre uger, og som skal afsluttes disse to dage med fremlæggelse af det, som grupperne har arbejdet med. Alle børnene arbejder i stilhed, der er helt ro i klassen. Inger beder børnene sætte sig i en rundkreds på gulvet. De sætter sig stille i rundkreds, og Inger præsenterer mig – fortæller børnene, hvem jeg er, og lader mig fortælle, hvad jeg skal lave i klassen i de næste to dage. Jeg fortæller, hvorfor jeg skal være der, og børnene bliver bedt om at præsentere sig efter tur. Det gør de: »Jeg hedder Camilla, jeg er 8 år«, hvorefter den næste fortsætter.*

*Børnene bliver siddende på gulvet, og Inger beder børnene finde deres danskhefte med det eventyr, de hver især har skrevet. Klassen har i en periode arbejdet med eventyr i dansktimerne. Inger har skrevet fire ord op på tavlen: Eventyr, æble, hest, og prins. Inger fortæller, at børnene har lavet et eventyr i en mappe, hvori disse fire ord skulle indgå. Desuden skulle historien begynde med »Der var engang...« og skulle rumme tallene 7 – 9 – 12. I dag skal nogle af disse eventyr læses op. Børnene sidder i rundkredsen. Læreren giver et barn hendes historie: »Og her er der en, der hedder »krigen« og er lavet af Pernille.« Pernille læser op. Inger giver hende et blad ad gangen fra hendes mappe. Da Pernille er færdig med sin historie, klapper børnene. Herefter går man videre til det næste barn og den næste historie.*

*Da der ikke skal læses flere eventyr op, går børnene tilbage til deres borde, også roligt.*

I de timer, der blev observeret, er der dels projektarbejde, dels færdighedstræning i dansk og matematik, hvor børnene arbejder i deres arbejds-

bog. Det første, man lægger mærke til, når man kommer ind i 2.z, er, at der er absolut ro i klassen. Børnene sidder ved deres høje borde med ansigtet ind mod væggen og arbejder med at skrive i deres bøger. De taler ikke med hinanden eller foretager sig andre ting, højst hviskes der et enkelt sted i ny og næ. Inger fortæller, at de opgaver, som børnene ikke når i klassen, er lektier og skal laves hjemme. Det virker umiddelbart, som om børnene i 2.z er relativt homogene fagligt set, idet de alle ser ud til at kunne magte det faglige stof, de arbejder med. Inger går rundt mellem børnene og hjælper børn, der har spørgsmål. Der tales meget dæmpet i disse situationer.

Som det fremgår af eksemplet, er der også ro, medens børnene flytter sig fra deres pladser og sætter sig ned på gulvet. De præsenterer sig med navn og alder, og der er ingen uro imens. Der er også ro, medens eventyrene bliver læst op, og da børnene vender tilbage til deres pladser ved deres borde. Børnene deltager på en rolig måde, og ikke meget spontant eller livligt. Der er ingen særlig interesse eller opmærksomhed omkring mig eller min båndoptager (i modsætning til i skole A og B). Dog kommer én pige, Simone, hen til mig og fortæller mig: »Det er mig, der ikke kan styre mig i klassen.«

Den samme ro gør sig gældende, mens børnene spiser deres mad, stadig siddende ved deres borde. Her vender de sig om med ansigterne mod hinanden i klasseværelset, og der kan være dæmpet snak. Men det meste af tiden får de læst en historie op, så de kommer til at lytte i stedet for at snakke.

Under projektarbejdet er der observeret samtale børnene imellem, men denne snak er dæmpet og bliver aldrig høj eller omfattende. Der skal dog ikke så meget til, før den lærer, der er i klassen, tysser på børnene – med lav og rolig stemme. Inger fortæller da også, at der lægges meget vægt på, at »i klassen, der arbejder man, der laver man ikke noget andet«.

På et tidspunkt går brandalarmen, og børnene skal bevæge sig op til sportshallen. Halvvejs oppe bliver børnene kaldt tilbage, der var ikke tale om brand, men et »uheld«, forårsaget af et barn fra 6. klasse. En del af børnene i 2.z, når hurtigt tilbage til klassen. Jeg skynder mig efter for at se, hvad børnene vil tage sig til, når læreren ikke er tilbage endnu. Tilbage i klassen opdager jeg, at de børn, der er nået tilbage, sidder stille på deres

høje stole med ansigtet ind mod væggen og arbejder individuelt i deres bøger.

Læringsmiljøet i klassen er således både roligt og arbejdssomt, overensstemmende med Ingers intentioner – »i klassen, der arbejder man«. Børnene deltager alle på den måde, at de arbejder med de givne opgaver, omend med et noget afdæmpet engagement. De ser ud, som om det er et arbejde, der skal gøres, og ikke som om det er spændende.

Der kan ikke umiddelbart iagttages forskellige deltagelsesmåder fra børnenes side. Der ses stort set ingen opposition. I et enkelt eksempel rejser Frederik sig og går lidt rundt i klassen (det er medens børnene spiser, og der bliver læst højt). Inger læser videre, mens hun går hen til Frederik, lægger hånden på hans skulder og siger dæmpet: »Frederik vi er lige klar til at læse«. Frederik går tilbage på sin plads.

I det hele taget taler alle i 2.z med dæmpet stemme, både Inger og børnene. Jeg hører ikke på noget tidspunkt Inger hæve stemmen eller skælde ud. Hun kan irettesætte børn, som fx i eksemplet med Frederik, men stemmen er dæmpet og konstaterende. Der er også ro, når læreren forlader klassen for at hente noget.

Efterhånden som jeg har tilbragt længere tid i klassen, tør børnene lidt op og vil gerne snakke med mig eller båndoptageren. Dette sker kun på vej til frikvarter, og på intet tidspunkt lige så ofte og så meget som på de andre to skoler, der er blevet observeret på.

»Klassen er opdraget meget stramt«, siger matematiklæreren til mig med et smil. Inger, der også er teamkoordinator, forklarer, at hun fra begyndelsen af første klasse har arbejdet meget målrettet med at holde arbejdsro i klassen. »Jeg er ikke enig i den betragtning, at man som lærer ikke skal »opdrage« børnene«, siger hun. »Børnene ved jo ikke, hvordan det er at være i skolen, når de lige er begyndt at være der. Det skal lærerne hjælpe dem med«. Derfor bliver der også lagt vægt på, at børnene indfrier de krav, der bliver stillet: »Vi vil ikke have børn, der sidder under bordene«, siger hun. »Lærerne er enige om, hvad vi vil finde os i«.

Ifølge Inger var det især, da 2.z var 1. klasse, der blev arbejdet på dette. Klassen er nu som 2.-klasse en nem klasse, hvor lærerne kan gennemføre det, de ønsker. Hvis der i 1. klasse var konflikter med et barn, og en konflikt eskalerede, brugte man viceskoleinspektøren. Eventuelt vrede børn el-

ler børn, der ikke ville gøre, som de skulle («der har dog kun været tale om en enkelt«, siger Inger), kunne sidde her, til de var faldet til ro, eventuelt båret dertil af læreren. I dag har man, ifølge Inger, ikke opslidende kampe om, hvem der bestemmer, og man behøver ikke råbe og skælde ud. »Vi skal ikke kæmpe mere om magten«, siger hun og tilføjer, at hun har haft en del overvejelser vedrørende metoden. Hun fortæller, at det er hende magtpåliggende i sådanne situationer, at det foregår på en respektfuld måde i forhold til barnet og – som noget vigtigt – uden at læreren hidser sig op. Barnet kunne komme tilbage til klassen, når han/hun var klar til det, og – siger Inger: »Bagefter talte jeg med barnet om, hvad både jeg og barnet selv kunne gøre, for at klare situationen på en anden måde, hvis denne skulle opstå igen.« »Hvis du siger, hvad jeg kan gøre, vil jeg gerne gøre det. Jeg vil gerne have, at du har det godt«, var Ingers kommentar til barnet i sådanne situationer. Hun lægger vægt på, at der ikke blev talt moral eller skældt ud i disse situationer. Inger siger videre, at det er vigtigt at samarbejde med forældrene, hvis sådanne situationer opstår.

*Det fremgår af observationerne, at der anvendes forskellige metoder til at opnå ro i klassen. I alle situationer kan man, som nævnt, se at de voksne selv taler dæmpet. I visse situationer ser man, at de voksne lige går hen til barnet og eventuel lægger en hånd stille på barnets skulder. Mange gange siges der »shhhh« – det er meget hyppigt anvendt. Nogle gange bruges nonverbale metoder, som fx når et barn, der snakker, stille vendes væk fra samtalen med sidemanden. Der ses også situationer, hvor læreren går hen og, uden at sige noget, flytter det barn, der taler, med hen ved siden af sig selv. Man kan også se, at hvis børnene tager egne ting frem, fx et tøjdyr, eller lignende, da bliver det taget og lagt væk af læreren. »Vi skal ikke have forstyrrende ting fremme på bordene. I klassen arbejdes der«, siger Inger. En metode, der ses meget anvendt i 2.z, er, at læreren klapper for at få opmærksomhed.*

#### Eksempel C.2:

I forbindelse med projektet er alle børnene samlet i SFO'ens fællesrum. Der er mange børn. Børnene taler med hinanden – støjniveauet er dog ikke højt. På et tidspunkt begynder Inger at klappe i en bestemt rytme. Bør-

nene begynder hurtigt at klappe med, en-to-entotre klapper Inger i en bestemt rytme: »Hej«, slutter hun af med at sige. Hun fortsætter, til alle børn klapper med, eventuelt opfordret af en lærer, der siger barnets navn. På et tidspunkt klapper alle børn fra børnehaveklasse til 3. klasse med, og der bliver ro. Oplæsning af en historie, ledsaget af lysbilleder kan begynde. Når der er børn, der begynder at småsnakke (kun få), kommer der hurtigt en lærer hen ved siden af dem og siger »shhh«. Et par enkelte børn bliver flyttet fra hinanden – alt sammen sker meget stille, nærmest nonverbalt. Der er forbavsende ro, i forhold til, hvor mange små børn der sidder tæt i et lokale, der ikke er så stort.

Inger fortæller, at det ikke er alle lærere, der anvender klappemetoden, idet nogle lærere, ifølge Inger, synes dårligt om metoden og hellere vil anvende andre metoder for at få ro. Inger synes selv om den, fordi den efter hendes mening er en god måde at få ro på uden at skælde ud.

På skole C lægges der således vægt på kontrolopgaven – at lære børnene skolens bestemte måder at arbejde på, og i de timer, der er observeret, lykkes det. Både Birthe og Bettina fortæller, at klassen er let at få til at arbejde. Der er ligeledes en stor del af opmærksomheden på ro og arbejde som norm. Man kan se i observationerne, at der både er ro, når børnene arbejder med projekter, og når de arbejder med færdighedstræning i dansk og matematik. I en situation mindes børnene om: »I har ikke så meget tid, og resten er lektier«.

Det fremgår af observationerne, at der i 2.z er tale om meget veltilrettelagte undervisningsforløb, noget, som også lærerne fortæller, at de lægger meget vægt på. Man kan se af observationerne, at børnene hele tiden ved, hvad de skal arbejde med. Derfor opstår der ikke perioder, hvor børn der ikke ved, hvad de skal lave, kunne blive urolige.

#### Eksempel C.3:

Der er projekt om de nordiske guder. I alle grupperne skal børnene arbejde med at øve sig til fremlæggelsen, der skal finde sted dagen efter. I 2.z's klasseværelse har børnene sammen med Birthe skrevet et teaterstykke om »Balders død«, som de skal spille for de andre grupper i morgen. Børnene begynder at klæde sig ud til det stykke, de skal øve. De står roligt i kø for at få hjælp til bæltet. De voksne taler dæmpet. Magnus taler



lidt højt. Inger: »Magnus, jeg vil ikke have det der«. Manus holder op. Da alle børn har fået kostumerne på, siger Inger: »Så skal alle børn sidde på gulvet«. De sætter sig ned. Et stort billede af Valhalla hænges over tavlen. Børnene sidder stille imens, selv om det tager ret lang tid. Så går de i gang med at øve stykket. Alle børn, ved hvad de skal lave, og alle følger med. Der er ingen uro. De voksne sufflerer. Medens halvdelen af børnene spiller stykket, skal de anden halvdel sætte sig i rundkreds. Magnus: »Nej, vi vil hellere i hestesko«. Det må de gerne, sige Inger.

Efter stykket siger Inger: »Det gik rigtig fint. Der manglede bare én ting. I skal tale højere, som når børnene taler, uden der er en voksen. Her må I gerne tale højt.« »Og så er der nogle, der sover uden for døren. I skal komme ind nu.« De prøver stykket igen. Lærer: »Og så er der lige nogen ting, jeg synes, I godt kan gøre bedre«. Hun viser, at de skal stå med front til tilskuerne. Stykket gentages, og Inger kommenterer indimellem: »Højere«. De øver flere gange. Nogle børn får ros for at råbe rigtig højt og huske replikkerne. Der er lidt uro udenfor. Lærer: »Der er da lopper derude. Jeg kan ikke have nogen lopper derude«. Hun går derud og får dem til at være rolige.

*Da de har spillet nogle gange, siger Inger: »Så mødes vi lige i rundkredsen, så vi kan se hinanden. Frederik ryk ud. Ida kom ned og sæt dig. Shhhh. I skal lægge tingene væk. Nu skal jeg læse en historie for jer om verdens ende (Ragnarok)«.*

*Mens Inger læser, er der ro, et barn har finger oppe – længe. Lærer: »Hvad vil du?« Barn: »Må jeg gerne gå ud og tisse?« Lærer: »Ja«. Læser videre. Børnene får nu et stykke papir og må tegne, medens læreren læser historien igen. Der tales først lidt om, hvad man kan tegne. Alle børnene sidder på deres pladser og tegner, medens der bliver læst op.*

Som det kan ses af eksemplet, er der tale om et meget veltilrettelagt forløb med en høj grad af rammesætning, hvor børnene præcist ved, hvad de skal gøre. Alle har således mulighed for at deltage på de måder, som læreren har planlagt. På et tidspunkt er der nogle børn, der taler højt ude på gangen. Læreren i 2.z går ud og bringer dem til ro og viser således børnene, at der skal være ro til at arbejde. De voksne taler venligt til børnene,

og relationen mellem børnene og Birthe (som er i klassen i alle de observerede timer) fremstår som gensidigt respektfuld. At dette er tilfældet, fremgår også af børneinterviewene. Fx siger Anja i fokusgruppeinterviewet: »Anja (den matematiklærer, som klassen havde i første klasse) er sød. Hun giver os lov til alt. Vi må lege, hvis vi har arbejdet godt. Hun kan også være skrap – sødskrap – ligesom Inger (klasselærer).«

I børnetegningerne ses et i denne sammenhæng interessant billede (for opgørelse se skole C, bilag 1). På skole C, som også på skole A og B, giver de fleste børn udtryk for, at de gerne vil lære noget. Men kun ganske få børn betegner en god time som en time, hvor man arbejder med fag eller træner fagligt stof. I stedet tegner mange børn en god time som én, hvor man leger i frikvarteret (eks. i bilag 2, skole C), eller som det var dengang i børnehaveklassen, da man kunne lege. Dette til forskel fra børnene på skole A og B, hvor flere både tegnede og fortalte, at de kunne lide at arbejde med dansk- eller matematikbøger sammen med en kammerat. En del af børnene i 2.z tegner således en »god time« som noget andet end det, der foregår i timerne. Dette til trods for, at børnene tydeligt fik besked på at tegne en god *time*. Mange børn beskriver, at de finder det legende element engagerende, hvad enten det er i frikvarteret eller i særlige projekter (projektet i Legoland, eller fisken, der blev sprættet op).

Der er enkelte børn (mest piger), der peger på, at de trives med at arbejde med det faglige stof, og som fortæller, at de godt kan lide at arbejde med opgaverne i bogen, og at de er gode til det, men flere børn peger på, at de, i oplevelsen af, at de har det svært med bestemte fag, synes, at en time, hvor man skal arbejde med at træne et bestemt fag, er dårlig: »Jeg kan ikke lide de trælse opgaver, jeg gider ikke have dem«, siger Michael i interviewet. Der er også børn, der tegner, at en dårlig time er der, hvor man skal sidde og arbejde med fag. Ligeledes peger flere børn på, at en dårlig time er der, hvor Tove siger, at det har du ikke lavet godt nok, det skal du farve om.

Når børnene i 2.z arbejder enkeltvis med deres opgaver i deres bøger, giver det mulighed for, at de hver især kan deltage ud fra deres egne forudsætninger. Det fremgår imidlertid af tegninger og interview, at det betyder noget for børnenes engagement, om der tages udgangspunkt både i noget, som de føler, at de er gode til, og som har deres interesse, eventuelt hvor

der indgår et socialt element. Ligeledes giver børnene udtryk for, at de er klar over og også synes, at det er vigtigt at lære at læse og regne, men mange af dem synes, at måden, det sker på, »er træls«. Læreren ønsker rolige børn, og børnene *er* rolige, men det fremgår af tegninger og børneinterview, at selv om nogle af børnene i klassen godt kan lide at arbejde med det faglige stof, er der andre børn, hvor resultatet er, at de deltager med en lavere grad af engagement, og hvor der kan ske det, at de mister interessen for at arbejde med det snævert faglige stof, eller at de mister troen på sig selv i skolemæssig faglig henseende (for eksempel se bilag 3, skole C).

Til gengæld er børnene på skole C meget glade for at arbejde med emner og projekter – en undervisningsform 2.z's lærere også prioriterer. Både i tegninger og interview giver mange børn udtryk for, at de synes, at gode timer er timer, hvor de selv kan være mere aktive, fx idræt, og hvor der laves noget forskelligt. Særligt nævnes et projekt, hvori der indgik en tur til Legoland, et projekt med mange forskellige opgaver. Først var der rundvisning, hvor børnene bl.a. så dem, der bygger modeller. Dernæst fik børnene selv lov til at bygge modeller i målestoksforhold. Til slut fik de lov til selv at gå rundt i parken i grupper, som de selv havde valgt.

En god time kan også være en time, hvor der arbejdes med de syv intelligenser (se bilag 4, skole C), eller en dag, klassen fangede fisk ved åen. »Så skulle vi lære at skære den op og se, hvad der var inden i fisken. Hvad det hedder.« I sådanne former for aktivitet engageres børnene. De synes, det er sjovt at lære, når det, de skal lære, er relevant for dem, og de samtidig kan opleve og handle i forhold til en reel virkelighed.

Det er primært klasselæreren, der var sammen med børnene de to dage, der blev observeret. I interview og tegninger kommenterer børnene både om disse timer og andre timer. Fx nævner nogle børn, at de ikke kan lide timer, hvor den voksne hele tiden taler, hvor man bare skal sidde stille og høre, og hvor man ikke laver noget. En del børn beskriver, at de ikke bryder sig om timer, hvor læreren opleves som streng og råber højt og underkender det, som børnene har lavet (se fx bilag 5, skole C). Børnene i fokusgruppeinterviewet fortæller, at der er forskel på lærerne – at der ikke bliver talt lige roligt i alle timer, og at der er timer, hvor der er mere uro i klassen. Fx siger et af børnene: »Tove skælder ud, så bliver man ikke behandlet ordentligt, og så lærer man ikke noget. Så siger hun ikke, hvad vi

skal gøre, og så tør man ikke række hånden op, for så bliver man skældt ud.« Et af de andre børn fortsætter: »Så bliver vi urolige, om hun nu vil skælde ud eller er rar. Hvis de siger, man er dum, så får man det ikke så godt. Man bliver ked af det indeni, hvis fx hun siger, det er dårligt.«

Det fremgår således af børnetegninger og interview, at det betyder noget for læringsmiljøet i klassen og børnenes måder at deltage på, at den voksne ikke skælder ud, taler hårdt til børnene, eller underkender det, de har lavet.

### 5.1.3 Lærereens forholdemåder

Et af de forhold, der har stor betydning for børnenes muligheder for deltagelse og læring i en skoleklasse, er lærereens forholdemåder – både til det faglige stof og i forhold til de relationer, der udvikler sig mellem læreren og børnene. Her skal ses på træk ved lærereens forholdemåder, der særligt stod frem i observationerne af 2.z på skole C.

#### Arbejdsform og planlægning

I 2.z lægges der, som det er beskrevet ovenfor, stor vægt på planlægning af det pædagogiske arbejde. Det fremgår både af observationerne og af interviewene med lærerne. Der er ligeledes overordnet en høj grad af rammesætning, som dog bliver mindre i nogle situationer. Inger forklarer, at »jo mere omhyggelige vi har været med planlægningen, jo mere omhyggelige har børnene mulighed for at være«. Planlægning ses som et værktøj, men Inger bemærker, at dette måske ikke altid anvendes til andet end at skabe overblik for de voksne. Man ønsker ikke at være rigtigt bundet af de planer, der er lagt.

Inger siger, at ved grundig planlægning er det muligt at undgå »tomme perioder«, perioder, hvor man fx skifter fra et forløb til et andet. Hvis der er for mange af dem, »er det stressende at være lærer – og det er stressende også for børnene, som jo gerne vil lære noget. Det er ikke meningen, at der skal være uro inde.« Inger fortæller, at hun fx lægger det næste, der skal arbejdes med frem, inden børnene pakker det, som de sidder med, væk.

Det fremgår da også af observationerne, at der meget sjældent opstår sådanne »tomme perioder«. Som et andet eksempel fra observationerne

kan nævnes den situation, hvor der bliver læst historie, medens børnene spiser – hvad der efter Ingers udsagn også er med til »at forhindre, at der opstår uro«.

Inger fortæller, at lærerne lægger vægt på at variere undervisningsformerne. Det nævnes som vigtigt, at børnene selv arbejder, og at læreren ikke taler for meget. Det fremgår af observationer, børnenes tegninger og børneinterview, at undervisningsformerne er forskellige, og det er ovenfor beskrevet, hvordan børnene foretrækker de mere projektorienterede arbejdsformer. Den grundige planlægning er med til at bevirke, at børnene deltager hjemmevant på de givne præmisser. Børnenes grad af engagement er forskelligt og varierer også i forhold til de enkelte forløb.

### **Klassifikation og rammesætning**

I 2.z er der tale om en høj grad af klassifikation og rammesætning. Der er opdeling i klasser, fag og timer. Der er en fast årsplan, der foreligger skriftligt, for de forskellige fag, for hvilke emner der skal arbejdes med, hvilke aktiviteter disse rummer, hvilket fokus disse har, og hvorledes det skal organiseres. Der er ugeplaner med faste mål og eksempelvis for dansk »den røde tråd« – en plan over, hvad børnene skal lære i de første fem skoleår i dansk. I sidstnævnte beskrives de mål, som børnene skal nå i læsning; hvilket fokus der er i dansk; de emner, der skal tages op; hvilken form for skriftligt arbejde der forventes, og endelig hvordan børnene forventes at kunne skrive på hvilke tidspunkter. Desuden hvilke bøger der skal anvendes, og hvilke andre materialer der skal inddrages.

Hvad angår rammesætning, bestemmer læreren, hvad der skal arbejdes med og hvordan. I observationerne er ikke set, at børnenes erfaringer inddrages i arbejdet. Inger fortæller dog, at der er situationer, hvor børnenes synspunkter inddrages. Som et eksempel på dette nævnes, at det stykke, der skulle opføres i forbindelse med emnet om de nordiske guder, er skrevet af lærere og børn i fællesskab. Af observationerne fremgår det, at børnenes synspunkter kun inddrages for så vidt, at de svarer på lærernes spørgsmål.

Der er, som nævnt, tale om en høj grad af klassifikation og rammesætning i 2.z, både hvad angår arbejde med de enkelte fag og kontrol i forhold til ro i klassen, men Inger betoner også, at det er vigtigt med fleksibi-

litet, og at strukturen kan brydes op, så man kan have en lavere grad af klassifikation. I de observerede forløb kunne man iagttage en høj grad af klassifikation inden for de enkelte fag, mens der i projektet blev arbejdet på tværs af fagene. Rammesætninger var i både projekter og fagtimer høj i de observerede forløb, som det også fremgår af de foregående eksempler (C1-C3). Rammesætningen viser sig også i de følgende eksempler, som illustrerer kommunikation og relationer.

## **Kommunikation og relationer**

Relationen mellem lærerne og børnene, her mest i forhold til Inger, der var mest til stede, fremstår i observationerne som god. Inger taler pænt til børnene, og stemningen i klassen, når hun er til stede, er god. Hun og børnene lytter til hinanden, og der er mange smil fra Inger til børnene og omvendt. I interviewet med Inger viser hun, gennem den måde, hun taler om de enkelte børn på, at hun kender dem og er optaget af, om de har det godt i skolen.

Kommunikationen mellem lærerne og børnene, som iagttaget i observationerne, er dog også præget af den høje grad af rammesætning. Der er mange spørgsmål, der er af mere lukket karakter – spørgsmål af kontrollerende karakter, hvor børnene forventes at give det forventede og rigtige svar.

### **Eksempel C. 5**

*Det er frokost. Børnene finder deres madpakker frem og sætter sig ved deres borde, de vender sig lidt rundt på stolen så de ikke ser ind i væggen. Mens de spiser, læser læreren en historie. Magnus har rejst sig og går rundt i klassen. Inger: »Magnus, vi læser lige nu«. Hun tager ham om skulderen og fører ham tilbage til sin plads. Der er stilhed, medens Inger læser. Indimellem stiller hun spørgsmål til børnene om historien: »Hvad var det nu der skete i går, da drengen (i historien) kom for sent i skole?« Simone svarer: »Han fik en lussing af Bjørn«. Inger: »Ja, og vi har talt om, at man ikke får lussinger mere«. Børnene spiser, de rejser sig efterhånden stille og putter papir i papirkurven, sætter sig på plads igen. Andreas går ud, kommer ind igen.*

*Inger stiller spørgsmål til bogen igen. Jonas svarer. Lærer: »Ja så ville hun give Mark æren. Det var flot.« »Da Mia forsvarede Mark Fut, da var hun hvad?« Jonas: »God« Inger: »Ja, det kan man godt sige, men man har et bestemt ord for det?« Maria: »Sød« Inger: »Andre?« Sofie: »Nøddeknækker«. Inger: »Ja, kunne man ikke også sige, at hun var modig, at hun turde svare læreren igen?« Kajsa fortæller noget om sin mormor. Inger: »Det er forbudt at slå børn« Simone: »Det har været i fjernsynet, at folk slår deres børn«. Christian: »Det gør min mor også«. Inger kommenterer ikke dette udsagn. Flere børn kommenterer det. Inger: »Så er det frikvarter«.*

Som det fremgår af eksemplet, spørger læreren til, om børnene kender det rigtige svar, og de svarer. Læreren retter ikke barnets svar, eller kommenterer, at det ikke er rigtigt, men der ledes tydeligvis efter et rigtigt svar. Barnets måde at forstå situationen på inddrages ikke og anerkendes ikke. Den medlæring, der finder sted i sådanne situationer, kan være, at børnenes udsagn tæller mest, hvis de har det rigtige svar. Af børneinterviewene fremgår dog, at der indimellem også spørges på andre måder, hvor børnene føler sig anerkendt. Et barn forklarer fx, at det er godt, når læreren bakker børnene op: Anja bakker os op. Hun siger: »Den måde kan man godt gøre det på. Det gør Inger også. Hun spørger, er der andre måder, det kan gøres på.«

Af lærerinterviewene fremgår, at Inger er opmærksom på, om børnene trives i klassen og handler aktivt for at hjælpe dem til det. Det fremgår også, at der kan tages hensyn til særlige situationer, som børnene måtte stå i. Af observationerne fremgår, at børnenes synspunkter høres, fx når læreren hjælper børnene, når de arbejder individuelt. I andre situationer høres børnenes synspunkter, uden at de dog anerkendes.

#### Eksempel C. 6

*Inger: »Nu skal vi tage bøgerne op, shhhh. På side 31 må man bare gå i gang. Der er 12 minutter. Så man skal regne, hvis man ikke vil have lektier for.« Inger går rundt blandt børnene. Lasse, med ærgrelse og humor i stemmen): »Jeg bliver ved med at glemme det. (lektier)«. Inger: »Det kan jeg godt forstå, men det er det, der er vigtigt.« Hun noterer i Lasses kon-*

*taktbog »glemt lektie« (det er forældrenes ansvar at læse med børnene og sørge for, at lektierne bliver læst hjemme).*

I eksemplet kan man se, at Lasse ikke irettesættes for de glemte lektier. Inger hører, at lektien er glemt, men Lasses lidt humoristiske ærgrelse »nu glemte jeg det igen« anerkendes ikke og synliggøres i den givne situation. Barnet høres, men reglerne om lektierne er det, der er fokus på.

I observationerne er der mange eksempler på respekt for børnene, venlighed og imødekommenhed, men færre på egentlig anerkendelse. Nogle vilkår, fx at der er mange børn i en klasse, og også diskurser i skolen rummer forhold, der kan vanskeliggøre anerkendende relationsformer, selv om lærerne har intentioner om sådanne. Der er fokus på, hvad der er rigtigt og forkert i klassen.

Der er forskel på klassens lærere, fremgår det af interview med børnene og ligeledes af deres tegninger. Bedst synes børnene om de timer, hvor en lærer »giver lov til noget«, »hvor man laver noget forskelligt i timerne«, og hvor »lærerne er søde og ikke skælder ud«. De interviewede børn nævner her Inger og Anja, som særligt »søde«. Der er også lærere, hvor børnene føler sig underkendt og dårligt tilpas. »Det værste er X-timerne. Det er dårligt, fordi vi har Anita. Hun er skrap. Hun råber meget højt, og så har man det ikke godt.« Af tegninger og interview fremgår det, at mange af børnene er kede af de timer, hvor det, som de har lavet, underkendes, og hvor det, der foregår i timerne, »er kedeligt«. Flere børn fortæller, at der ofte er mere uro i disse timer. I et af interviewene bemærker Ane, at man kan blive helt urolig, fordi man allerede inden timen er bange for, at det skal gå galt i de timer, og at læreren så skælder ud. Det fremgår af børnenes udsagn, at der i disse timer er tale om begrundet uro.

### **Særlige rettigheder**

Af interviewet med Inger fremgår, at der er børn i 2.z, der har særlige rettigheder. Hun nævner fx et barn, hvis mor er uenig i skolens måde at lære børnene at læse og skrive på. Dette barn kan ofte i klassen sige: »Sådan synes min mor ikke, at man skal gøre«. Inger fortæller, at dette sætter Simone i en loyalitetskonflikt, hvorfor hun i forskellige situationer har besluttet, at hvis Simone fx siger: »Det vil jeg ikke, for det synes min mor



ikke er vigtigt«, så trækker Inger sig. Dette fordi hun her synes, at der er mere på spil, og fordi hun på denne måde bedre kan lette situationen for Simone. Inger har her oplevet, at hun, ved at undgå konflikten gennem at trække sig, har fået barnet til af sig selv at gå i gang med arbejdet som de andre.

#### 5.1.4 Læringsrum – for hvem?

Det fremgår af observationerne, at alle børn i 2.z arbejder flittigt i de givne timer. Børnene laver det, som de bliver bedt om. Dette kan, som det er beskrevet, hænge sammen med flere faktorer. Som endnu en faktor bemærker Inger i interviewet, at der ikke er »børn i klassen, der er meget krævende«. Der var en dreng i første klasse, der var meget krævende, men han er flyttet til en anden skole. Den fælles undervisning søges i øvrigt, siger Inger, tilpasset de fleste, så børnene arbejder individuelt med et stof, der er tilpasset den enkelte. »Det er synd at holde børn tilbage, og det er synd at presse for hårdt«, siger hun.

Klasselæreren fortæller, at børnene i klassen har forskellig status socialt og fagligt. Dette er dog svært at observere i timerne pga. den høje grad af planlægning og struktur, og børnenes forskellige status i klassen viser sig på denne måde kun meget lidt i timerne. Den viser sig dog, fx når Simone fortæller mig om hendes særlige position som hende, »der ikke kan styre sig«, eller når Rasmus ikke sidder stille, uden at det dog får betydning for de to børns deltagelse i de faglige aktiviteter. Klasselæreren fortæller videre, at hun lægger vægt på også at inddele hold og grupper på tværs af de to 2.-klasser. Så kan de fagligt stærke børn selv arbejde, medens lærerne får mulighed for at hjælpe de ikke så bogligt stærke børn. Hun fortæller også, at hun i nogle forløb tilrettelægger undervisningen, så hun kan hjælpe de fagligt svagere børn i de to klasser med matematik via mere værkstedsarbejde eller ved at lege stoffet ind i børnene. Af denne beskrivelse fremgår, at der foregår andet arbejde med fagligt stof i 2.z, end at børnene sidder ved bordene og arbejder individuelt med stoffet. Nogle børn beskriver i børneinterview og tegninger, at de godt kan lide disse måder at arbejde på, hvor de ikke bare sidder med »de trælse opgaver«, som en dreng kalder det.

I observationerne ses det, at børnene arbejder dels med det samme stof i bøgerne, dels med de sider, hvor de selv er kommet til. I projekterne er der opgaver til alle, afhængig af børnenes alder og formåen. I observationerne opdages, som nævnt, ikke den store forskel på børnenes deltagelsesmåder eller forudsætninger, hvilket kan hænge sammen med, at børnene generelt har gode forudsætninger, men også, at der i planlægningen er taget højde for deres forskellige udgangspunkter.

### 5.1.5 Opsamling

Et af de forhold, der kan fremme læring, er det rolige læringsmiljø og en grundig planlægning af undervisningsforløb. I både mere traditionel undervisning samt i projekter og mere selvstændigt arbejde er der i 2.z tale om en omhyggelig planlægning. Det betyder bl.a., at der er taget højde for de pauser, der kan opstå ved overgange fra et forløb til et andet, og at der i det hele taget, overordnet set, såvel som i detaljer er styr på tingene. Der er et roligt og arbejdsomt læringsmiljø i 2.z – når børnene er i klassen, bliver der arbejdet.

Den grundige planlægning og tilrettelæggelse gør, at alle børnene ved, hvad de skal arbejde med, hvornår og hvordan, både når der er tale om faglig træning med et bestemt stof, og når der er projektarbejde. Det gælder også, når man går fra en aktivitet til en anden.

Det planmæssige gælder også projektforbøbene – hvor børnene arbejder i grupper sammen med børn fra børnehaveklasse til 3. klasse. Dette giver en stor spredning i børnenes forudsætninger og muligheder for deltagelse. I den grundige planlægning er der taget højde for dette, så der i gruppen er opgaver til alle børnene som en del af processen. Det fremgår da også af interviewene med nogle af børnene, at de er glade for og optaget af projektarbejdet som arbejdsform samt de emner, hvor der tages udgangspunkt i børnenes konkrete dagligdag og erfaringer. Disse emner og projekter finder de motiverende og spændende – et forhold, der er fremmende for den læring og medlæring, der finder sted.

På den anden side er der blandt børnene stor forskel på, hvad de synes om projekter generelt og det individuelle arbejde med egne bøger. Samtidig skelner børnene skarpt mellem på den ene side det sjove – legen, det

aktive og sjove og på den anden side de timer, hvor der arbejdes individuelt med det faglige stof i klassen.

Af observationerne fremgår, at alle børnene deltager aktivt i undervisningsforløbene. Der er ifølge læreren forskellige grupperinger blandt børnene i klassen, i fx gruppen af socialt populære børn, mindre populære børn, fagligt stærke og fagligt mindre stærke børn. Et barn oplever sig selv som »hende, der ikke kan styre sig«. Den høje grad af rammesætning betyder dog, at dette ikke fremstår specielt tydeligt i de observerede timer. Børnene ser ud til at kunne deltage på de måder, der stilles krav om – om ikke alle med lige stor motivation. I interview og tegninger kan man se, at de fagligt stærke børn oplever mest succes i forhold til de faglige krav.

I børneinterviewene beskriver børnene, at der er gode relationer til lærerne. De synes særligt godt om Anja og Inger (klasselærer og den matematiklærer, der er på orlov). »De giver lov til noget«, siger nogle af børnene, og der er nogle gange spændende projekter i deres timer. Relationen mellem børnene og Inger fremstår som præget af gensidig respekt, hvilket ser ud til at bidrage til, at børnene er indstillet på at arbejde på den måde, som det forventes af dem.

Klasselæreren fortæller, at det hele jo meget handler om »at respektere børnene. Gør man det, giver de tillid tilbage. Hvis de mærker, at de er elsket, så vil de gerne. Børn vil jo gerne selv lære noget. Her tror jeg også, at det betyder noget, at den voksne har styr på det overordnet set.« Inger forventer således, at børnene gerne vil lære noget, og synes, det er vigtigt at møde dem med tillid. Hun mener, at den relation, som en voksen etablerer til børn, er gensidig, forstået på den måde, at den voksnes måde at møde børnene på, kommer tilbage til den voksne i den måde, børnene møder den voksne på (jf. Schibbye 2002). Overordnet set ser hun det som den voksnes ansvar at sørge for børnenes læringsmuligheder og for den karakter, som barn-voksen-relationen har.

I kommunikationen i klassen ses overvejende en mere lukket kommunikationsform, hvor der stilles spørgsmål med forventning om rigtige svar. I fokusgruppeinterviewet beskriver børnene dog eksempler på en åben kommunikation, hvor der spørges til børnenes meninger, og hvor disse også tillægges vægt. Der ses eksempler på, at børnenes synspunkter bliver hørt, færre på egentlig anerkendelse.

Mulighedsbetingelserne for denne undervisning er bl.a., at børnegruppen fremstår som homogen og ser ud til at have forudsætninger for at deltage på den givne måde. Af børneinterviewene fremgår dog, at der er forskel på børnene også fagligt set. De børn, der oplever sig fagligt dygtige, fortæller, at de kan lide at arbejde med de forskellige fag, medens andre børn føler, at de ikke er så gode til det faglige, hvorfor de ikke kan lide disse timer. Det vil derfor være vigtigt at tage højde for børnenes forudsætninger både fagligt, personligt og socialt, når de skal arbejde med et fagligt stof, så børnene kan bibeholde troen på sig selv, deltage engageret og bevare lysten til at lære.

## 5.2 **8.z på skole C**

Der er observeret følgende timer i 8.z:

1. dag: Blokdag, hvor klassen havde geografi en hel skoledag med en lærer.
2. dag: Dobbelttime i matematik, dobbelttime i idræt, en dansktime og en engelsktime.

Der er desuden observeret i frikvarteret og foretaget en række interview og uformel kommunikation med klassens lærere og de unge i klassen. Interviewene omfatter interview med to af klassens lærere (klasselæreren og en anden lærer, som havde klassen i mange timer), to individuelle elevinterview (en pige og en dreng), samt et gruppeinterview med tre unge (to drenge og en pige).

### 5.2.1 **8.z som en del af skole C's sociale og kulturelle felt** **Klasseværelset**

For at komme til 8.z's klasseværelse skal man gå ned ad en relativt snæver trappe til en underetage. Her nede holder de største klasser til i ret indelukkede, mørke omgivelser. Alle vægge i denne afdeling er rå murstensvægge (rødbrune). Klasseværelserne er ikke særlig store, og det opleves som om der er puttet rigtig mange stole og borde ind, for at de alle kan være der. Eleverne sidder på høje stole, som har den fordel, at individuelle justeringer foregår under bordniveau i nedadgående retning, og alle

elever højdemæssigt derfor er på niveau med hinanden, og alle borde er lige høje. Samlet fremtræder klasselokalet dog rodet, slidt, overfyldt og ikke særlig hyggeligt. Den ene væg er en vinduesvæg, den anden er en tavlevæg, den tredje står der en faldefærdig reol op ad, og på den fjerde er der en opslagstavle. På opslagstavlen er der tilfældige poppiger og -drenge fra ungdomsblade, der hænger lidt hulter til bulter, og så er der en halvt afklædt amerikansk pige i skoleuniform, der sidder med halvt spredte ben og slikker på en slikkepind – over hende står der »study hard«. Såvel elever som lærere er meget trætte af de fysiske rammer, men holder ud, fordi de til næste år kommer til at flytte til nye og flotte moderne lokale i den nye tilbygning. Særlig er eleverne trætte af, at udenomsområdet pga. ombygningen er blevet så begrænset for de store elever. Dette har afstedkommet en del konflikter med de små elever. Gangområdet er fyldt af borde og stole, som de store klasser deles om til gruppearbejde og bruger til at sidde ved i frikvartererne. I gangområdet er der opsat en høj disk, som fungerer som en kiosk/kantine for de store elever, hvor de selv styrer salg af snacks og drikkevarer. Det er et hit blandt eleverne, men er med til at gøre gangen endnu mere rodet, larmende og fuld af mennesker og inventar, så det kan være svært at komme hen til klasselokalerne.

### **Eleverne og deres baggrund**

Der er kun én 8. klasse på skolen. 8.z er en stor klasse med 27 elever. Der er nogenlunde lige mange drenge og piger, og der er kun en ung med anden etnisk baggrund. Hovedparten af eleverne kommer fra parcelhuse i nærområdet, men der er også en mindre gruppe af unge, der kommer fra noget socialt boligbyggeri i den nærliggende større by. Klassen har de sidste år oplevet noget turbulens, idet de har haft flere forskellige lærere, og der er gået elever ud og kommet nye elever til. Men der er trods alt hen ved 20 elever, der har gået i klassen helt siden de små klasser.

### **Lærerne i 8.z**

De lærere, der underviser i klassen, har dem i rigtig mange timer, og derfor er langt hovedparten af 8.z's timer dækket af blot tre lærere. To af disse er helt nyuddannede lærere. Den ene af disse lærer varetager klasselærerenfunktionen og har kun haft klassen i ca. tre måneder (barselsvikar).

Den sidste af lærerne hører til blandt skolens ældre lærere med meget erfaring. Han har haft klassen et par år. Særligt de to nyuddannede lærere er meget engagerede og tager projektet med at få klassen til at fungere som en spændende udfordring. Begge lærere snakker meget direkte til de unge og bruger naturligt mange unge ord og vendinger i deres sprog, og det er tydeligt, at de unge også snakker meget direkte til dem, uden man dog er i tvivl om deres status som lærere.

### **Det faglige niveau i 8.z**

I første omgang oplever man som udefrakommende eleverne i 8.z som fagligt set relativt homogene. Dette viser sig bl.a. ved, at stort set alle elever i klassen ser ud til at kunne magte det faglige niveau, der undervises på, eller er fælles om at synes, at det er svært. Dette kan afspejle, at eleverne er på nogenlunde samme faglige niveau, men kan også være udtryk for en enhedsnorm i klassen, hvor de, der falder uden for hovedgruppen, lever et tilbagetrukket stille liv uden at påkalde sig opmærksomhed. En ting, der kan støtter den sidste antagelse, er, at der blandt eleverne (og nogle gange lærerne) ikke er meget plads til at fejle i klasseoffentligheden.

Der er imidlertid nogle elever, som ikke har det så let fagligt, og klassen har tilknyttet en støttelærer på én elev med særlige sociale og faglige besværligheder. Denne støttelærer udfylder i praksis en bredere rolle, hvor små grupper af elever med faglige vanskeligheder støttes i og uden for klasselokalet, parallelt med den igangværende undervisning (forskellige grupper etableres løbende i forskellige fag).

En elev bemærker under et interview, at flere lærere skælder dem ud for, at de har et for lavt fagligt niveau, selv om de til de landsdækkende alderstrinsprøver faktisk har fået gennemsnitligt meget gode karakterer. Derfor opleves skælduden som uretfærdig.

### **Det sociale miljø i 8.z**

8.z's lærere og elever fortæller, at klassen har et ry som urolig problemklasse, og at de meget hurtigt får skylden, hvis der er ballade på skolen. Det synes såvel elever som lærere er meget uretfærdigt, fordi problemerne med klassen mest hører fortiden til. Lærerne mener, det er aftaget, men

også de har oplevet, at det har været en kamp at ændre på klassens rygte. Nogle elever oplever stadig, at nogle lærer og skoleledelsen hetzer dem. Et ydre angreb kan for nogle klasser betyde, at det indre sammenhold bliver så meget desto stærkere, men for 8.z har det ikke medvirket til, at klassen holder mere sammen. Af elevinterviewene fremgår det, at dette tværtimod har bevirket, at drengene og pigerne står meget i opposition til hinanden, fordi det oftest er drengene, der bliver »skudt på«, og pigerne har (lidt firkantet) valgt at distancere sig fra såvel skældud som drengene.

På trods af dette virker klassen for en udefrakommende relativt homogen i elevsammensætningen, og dette billede forstærkes af, at der blandt eleverne ser ud til at være meget snævre rammer for, hvordan man kan gå klædt i klassen. Det er påfaldende, så mange ydre kendetegn eleverne i 8.z har til fælles. Fx har to tredjedele af pigerne stilmæssigt identisk tøj på og har håret sat op i høje hestehaler (smart og nyt tøj til den sportige mainstream side). Tilsvarende har to tredjedele af drengene meget kortklippet hår og har ligeledes identisk tøjstil (små variationer over temaet cowboybukser og T-shirt med tryk). En af interviewpersonerne, som har gået i klassen i mange år, men som bor i den nærliggende større by distancerer sig lidt fra de andre elever og siger: *»de klæder sig som hinanden, der er ingen, der bare tør tage det tøj på, de har lyst til«*.

Man kan endvidere observere, at elevernes kommunikation er påfaldende kønsadskilt. Når eleverne er sammen i grupper, er der ingen frivillige blandede grupper, og såvel piger som drenge giver i interviewet udtryk for, at de ikke snakker så meget med det modsatte køn inden for klassens rammer. De fleste elever har en mindre basis i klassen med andre elever af deres eget køn, som de har det rigtig godt sammen med, men der er nogle elever, som er udenfor, og nogle elever, der er meget dominerende i deres adfærd. Pigerne giver i interviewet udtryk for, at de ikke oplever, at drengene som gruppe er så modne, som de selv er, og drengene oplever, at pigerne er meget »pæne piger«, der sladrer og bagtaler drengene og hinanden. Selv om den observerede sproglige kommunikation i klassen bestemt ikke er præget af ukvemsord eller spydigheder, skinner det igennem, at der er flere af eleverne, der har svært ved at skjule deres negative indstillinger til hinanden. Som observator fornemmer man, at der til tider er en noget

anspændt tone og distancerende kropslige attituder drengene og pigerne imellem.

### 5.2.2 Læringsmiljø i 8.z

*Klassen skal have engelsk, og timen går i gang ved, at læreren stille går rundt og deler opgaveark ud. De fleste elever sidder ved deres borde, og de, der ikke gør, får sig hurtigt sat. Nogle elever går i gang med at løse opgavearket af sig selv, mens andre sidder afventende. Én spørger: »Skal vi bare gå i gang?« Læreren svarer: »Ja, hvad ellers?« Et par elever får af læreren udleveret nogle andre og lettere opgaveark, men eleverne reagerer på dette ved diskret og uden yderligere kommentarer at lægge dem til side. De fleste elever arbejder stille, og der er kun meget begrænset kommunikation mellem eleverne – hver elev er optaget af at blive færdig med egne opgaver. Efter 10-15 minutter er eleverne ved at være færdige, og de får så endnu et opgave ark, som de skal løse, men denne gang er det gruppearbejde. Læreren går rundt og siger til de enkelte elever, hvem de skal arbejde sammen med. Der bliver noget mere uro i klassen. Støjniveauet i klassen stiger jævnt hen, og i det relativt lille lokale virker det hurtigt meget overvældende. Læreren prøver flere gange at dæmpe støjen ved at sige »shhh« og lignende. På et tidspunkt bliver det for meget for læreren. Han stopper gruppearbejdet og siger: »For hver gang jeg skal hysse på jer, tager jeg fem minutter af jeres frikvarter, og det er simpelthen måden, jeg gør det på fra nu af.« Læreren går rundt mellem bordene og ser meget sur ud – alle elever sidder stille. Nogle ser lidt skyldbetyngede ud, mens andre ser ud til at undre sig over, at læreren tager sådan på vej. Læreren fortsætter med at skælde ud: »Status for i dag det er, at langt over halvdelen af jer møder op uden bøger – én synes, det er i orden at have sin mobiltelefon tændt i timen, og én møder op uden taske, og man synes generelt, at det er helt i orden at snakke løs (..). Hvis man har det sådan, er det også i orden, at frikvarteret bliver inddraget – for så er undervisning og frikvarter jo det samme!« I samme toneleje går læreren over til at give en række meddelelser til klassen, og efter en pause, hvor der er helt stille i klassen, slutter læreren af med at sige tak for i dag, og eleverne pakker roligt sammen. Der er kun gået et par minutter af frikvarteret.*



I de observerede timer fremtræder klassens elever, ligesom her, som generelt meget skolemindede og arbejdsomme. Det falder således de fleste elever naturligt at gå i gang, når de får en opgave i hånden. Men når de skal arbejde i grupper særlig i længere perioder med bundne opgaver, er der en del, der forfalder til hyggesnak og pjat, og der opstår hurtigt et højt støjniveau, der forstærkes i et lille klasseværelse med mange elever. Som det ses af eksemplet, tolereres uro og småsnak generelt ikke.

Da klasselæreren overtog 8.z, oplevede han, at det var en klasse, der ikke havde et særligt velfungerende læringsmiljø. Eleverne var meget grupperede, der var ikke en særlig åben og tryk stemning i klassen, og klasseværelset var upersonligt, rodet og beskidt. Sammen med en af de andre lærere i klassen arbejdede han bevidst hen imod at gøre klassen til et sted, hvor alle trives og kan omgås hinanden. På det tidspunkt, hvor observationsstudierne finder sted, har han og de andre lærere arbejdet på dette i tre måneder, og han er ifølge egne og elevernes udtalelser kommet et godt stykke vej med projektet.

Det første skridt var, at eleverne skulle gøre hovedrent i deres klasseværelse og tænke over, hvordan der så ud – desværre var der fra skolens side meget snævre rammer for, hvad klassen selv kunne få lov til at bestemme og gøre i forhold til klassens udsmykning – ikke engang de meget gamle gardiner måtte de få udskiftet. De måtte fx heller ikke male på de kedelige murstensvægge, og der er mange begrænsninger i forhold til at hænge noget op uden for opslagstavlerne. Dette bremsede indretningen af klasseværelset meget. Men bordene kunne de da stille anderledes, og de kom til at stå i grupper med 5-6 elever i hver. Hvem der sad hvor, bestemte klassens lærere, og på nær nogle ganske få senere omrokninger fungerer grupperne rigtig godt (siger såvel lærere som elever). Bordopstillingen fremmer tydeligt samarbejdet mellem eleverne, men bidrager også til, at der er meget småsnak.

Det andet skridt for at forbedre klassens læringsmiljø var at dæmme op for en dominerende adfærd, som særligt en gruppe af drengene stod for. Drengene har adfærdsreguleret og domineret kommunikationen i klassen gennem længere tid, hvilket bl.a. betød, at der var mange elever, der ikke rigtig turde sige noget (dette kom også frem gennem interviewene med eleverne). Denne drengegruppe tog klasselæreren enkeltvis og som gruppe

ud og snakkede med om stemningen i klassen og deres rolle. Han vurderede, at det meget hurtigt hjalp, men han blev efterfølgende opmærksom på, at gruppen af drenge i nogen grad fortsatte deres kommentering og adfærdsregulering i frikvartererne. Dette har han inden observationsdagene måttet snakke med gruppen om igen. Samlet vurderer flere elever, at det er blevet meget bedre og rarere at gå i klassen – selv om de dog stadig oplever, at der er snævre grænser for, hvordan man må se ud, og hvad man må sige for ikke at blive hængt ud eller kommenteret. En af de drenge, der er blevet udpeget som negativt dominerende, oplever selv, at læreren er meget efter ham og de andre drenge. De synes, det er meget uretfærdigt, og de får ifølge eget udsagn skyld for »alt muligt«.

Et tredje skridt i forhold til at forbedre klassens læringsmiljø mener de interviewede lærere er at vænne eleverne til at tage del i ansvaret for, at der er ro og koncentration om det faglige arbejde, lige meget om det er individuelt eller i grupper. Klasselæreren fortæller om, hvordan han langsomt forsøger trinvis at øge den tid, som han forventer, at eleverne i 8.z skal arbejde koncentreret, men at det stadig er sjældent, at de arbejder koncentreret mere end 20 minutter ad gangen. Under observationerne er der også flere eksempler på, at klassen arbejdsomt ikke er så vedholdende (se det indledende eksempel), men dette er dog også meget afhængig af situationerne, bl.a. i forhold til hvor veldefinerede rammerne og målet for opgaveløsningen er, hvor meget afveksling der er i arbejdet, grad af elevindflydelse og hvor meget lærerrespons de får løbende.

Læringsmiljøet veksler noget fra fag til fag og fra lærer til lærer, og klassens lærere er ret forskellige. En af klassens lærere har en meget rolig udstråling og er sjældent den, der råber højt. Alligevel har han personlig autoritet til at skære igennem ved konflikter. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at eleverne hører efter, når han siger noget, uden at han behøver at hæve stemmen særlig meget. Der er flere eksempler på, at han rent fysisk stiller sig hen i nærheden af de involverede elever, når det trækker op til larm og ballade eller konflikter, og uden at gøre noget særligt andet end at være til stede, løser eleverne konflikterne eller lader dem fade ud. Denne lærer har en høj tærskel for støj og fysisk aktivitet. En af klassens andre lærere har en lavere tærskel for, hvad han vil tolerere af støj. Han har påtaget sig en rolle som den, der skælder klassen ud. Eleverne siger i interviewene,

at de oplever, at det er dejligt, at de pågældende lærere »gør så meget for dem« og engagerer sig så meget i klassen, og der er sket meget positivt det sidste stykke tid. En pige bemærker dog også, at de ikke altid helt ved, hvorfor den ene lærer skælder dem ud, eller hvorfor han hidser sig op (se det indledende eksempel). Det virker forvirrende, og flere af eleverne påpeger i interviewene, at de som klasse får alt for meget skældud.

### 5.2.3 Lærersens forholdemåder

#### Anerkendelse og underkendelse

At eleverne oplever anerkendelse fra lærers side er afgørende ikke kun for den enkeltes egen selvopfattelse, selvtillid og faglige personlige udvikling, men også for klassens samlede åbenhed og elevernes anerkendelse af hinanden. Et centralt aspekt af dette er den måde, som læreren stiller spørgsmål til eleverne på, og de rammer, der opstilles for, hvornår et svar accepteres. Hovedparten af de spørgsmål, som lærerne stiller i 8.z i klasseoffentligheden, er meget lukkede spørgsmål, hvor der tydeligt er en snæver grænse for, hvad der er et rigtigt svar. Som vi skal se i følgende eksempel, bidrager en undervisning med vægt på lukkede spørgsmål og snævre grænser for rigtige svar ofte med underkendende eller fordrejende respons på elevernes svar. Dette sker på bekostning af en mere anerkendende tilgang præget af større åbenhed og nysgerrighed rettet mod elevernes oplevelsesverden, meninger og holdninger.

*I en dansktime har klassen lige fået læst et digt op, som de skal arbejde med.*

*Lærer: Prøv at kikke på tavlen, der står et ord. (Metafor) hvad betyder en metafor?*

*Elev: Et billede.*

*Lærer: Ja, men hvad for et billede - det er jo ikke et tegnet billede.*

*Elev: Et billede, man har inde i hovedet.*

*Lærer: Et hvad...?*

*Elev: Et billede, man ser i hovedet.*

*Lærer: Når du hvad...?*

*Elev: Når jeg læser.*

*Lærer: Ja, det vil sige nogle ord, der beskriver noget, men som betyder noget andet – det giver dig et billede inde i hovedet. Metafor. Husk det ord.*

I dette eksempel ønsker læreren tydeligvis at nå frem til en særlig definition af begrebet, og da eleven kun svarer delvis »rigtigt«, må læreren selv give svaret. Eleven oplever sandsynligvis ikke at have kunnet »gætte« præcist, hvad læreren tænkte på. Læreren stillede et spørgsmål som fremstilledes som et åbent spørgsmål til klassen, men læreren havde selv svaret parat, og det synes, som om han er mest interesseret i at nå frem til det hurtigst muligt. Man kan her anfægte, at en definition af et begreb ikke er til åben diskussion og dermed ikke har mange svarmuligheder. Men svarmulighederne er alligevel mange, hvis man fx arbejder med, at eleverne kan inddrage forskellige eksempler og af den vej nå tættere på en definition, end det er tilfældet her.

*I analysen af et digt skal klassen komme med metaforer for »et bur«. Nogle siger »et fængsel«, og en elev siger »fattigdom«. Læreren griber elevens bidrag og siger: »Ja fattigdom, prøv at forklare!«*

*Elev: »Så har man ikke penge til at lave noget.«*

*Lærer: »Der er da masser af gratis forlystelser. Hvad er værst at være fattig i sjælen eller være fattig i penge?... Hvad ville du helst, hvis du skulle vælge?«*

*Elev (tænker lidt): »Penge.« (Underforstået være fattig i penge, men læreren misforstår ham og tror, at han mener, at penge er det vigtigste).*

*Lærer: »Jeg tror, du er fattig i sjælen – man kan faktisk leve et o.k.-liv uden penge.«*

*Elev: »Det var det jeg sagde!«*

*Lærer: »At du hellere ville undvære penge?«*

*Elev: »Ja.«*

*Lærer: »Det er jeg glad for, at du siger. Det er en anden slags fattigdom, vi snakker om så, og den kan være endnu mere hæmmende end penge.«*

I dette eksempel er læreren meget moralsk, fordømmende og lytter ikke ud fra en nysgerrighed efter, hvad det er, eleven faktisk siger. Igen er der kun ét rigtigt svar, og eleven svarede ikke helt rigtigt. Læreren kommer

med det på forhånd valgte rigtige svar. Man kan sige, at der i disse to eksempler er en modsætning mellem, at læreren i sit verbale sprog inviterer eleverne til at komme med deres eksempler, oplevelser eller opfattelser, men at læreren i forventningerne til svaret er meget fokuseret på, at der bliver svaret det, han på forhånd har besluttet er rigtigt, eller det, han moralsk synes er det mest rigtige. Han søger således ikke at finde frem til elevernes forståelse eller oplevelse ved at læse digtet, men koncentrerer sig om at lede eleverne hen i retning af det, han oplever som den moralsk rigtige måde at tolke digtet på. Dette betyder bl.a., at eleverne skal forstå, at det er bedre at være fattig i penge end fattig i sjælen, og så anlægger han en bekymret eller fordømmende i stedet for en nysgerrig attitude.

I matematikundervisningen er der ligeledes meget tydelige grænser for, hvornår et svar er rigtigt, og hvornår det er forkert. Det påfaldende er her, at eleverne overhøres, og der lægges vægt på, at de kan mestre hovedregning. Lige meget om de forstår principperne i opgaverne, oplever de at blive underkendt, hvis de ikke på stående fod kan regne gangestykker. Lærers undervisningsform og forholdemåde afføder høj grad af faglig koncentration og arbejdsro i 8.z, men også høj grad af angst blandt eleverne for at blive udstillet og underkendt i klasseoffentligheden. Det er tydeligt, at eleverne omtaler denne lærer i interviewene som en streng, men også fagligt dygtig lærer. En af eleverne, Peter, fortæller, at han ikke kan lide ham i matematik, fordi han altid skælder ud og er efter dem, der ikke har læst deres lektier. Men når Peter har læreren i fysik, er det hans yndlingslærer. I fysik oplever de interviewede elever, at denne lærer bruger meget tid på at »snakke« med dem og giver udtryk for, at han hygger sig med at lave forsøg sammen med eleverne i klassen. I fysiktimerne er der kun halvt så mange elever som i matematiktimen.

Matematikundervisningens overhøring og vægt på rigtige svar afføder arbejdsro, på trods af at der er 27 elever i et lille lokale. Men undervisningsformen afføder også angst og tilbagetrukken deltagelse blandt eleverne. Udstillingen og underkendelsen i klasseoffentligheden rammer bredt, men er særlig begrænsende for elever som Peter, der har svært ved matematikken og måske ikke altid har læst lektierne. Resultatet bliver, at sådanne elever primært deltager på en tilbagetrukken og marginal måde, hvor de sjældent vover at deltage aktivt i undervisningen af frygt for, at deres fejl

og nederlag udstilles (se også Mørck 2003, kapitel 4, McDermott 1996). Ganske interessant er det dog, at selv samme lærer kan være yndlingslærer, når han underviser i fysiktimerne. Med halvt så mange elever er det i højere grad muligt for læreren at organisere undervisningen som forsøg, de laver sammen. Den fælles aktivitet giver bedre mulighed for, at de kan forholde sig undersøgende til det faglige, dvs. snakke om, hvad der sker i forsøgene, hvilket betyder, at Peter i disse timer får mulighed for at deltage som en af de fagligt aktive og engagerede elever.

### **Undervisningsformer og lærer-elev-relationer**

I det følgende eksempel indgår idrætslæreren i en anerkendende relation i forhold til eleverne i idrætsundervisningen ved at anerkende elevernes ressourcer og lade eleverne få medansvar for aktiviteten, herunder inddelingen af mere retfærdige fodboldhold.

*Læreren er omklædt til idrætsundervisningen og har lovet eleverne (drene i 8.z), at de må spille fodbold. Alle drengene er opstemte og glade, på nær én, der går rundt med hænderne i lommerne. De andre er ivrige efter at komme i gang.*

*Mens de løber rundt og varmer lidt op, spørger nogle af drengene læreren om, hvilke hold de skal spille på. Han foreslår, at de deler op efter den farve trøje, de tilfældigvis har på. Men eleverne kan hurtigt gennemskue, at det vil blive alt for uretfærdige hold, og de foreslår læreren, at de selv sætter hold. Læreren indvilliger, og de går alle ind på midten af banen. En af drengene, som tydeligvis er den teknisk set bedste fodboldspiller i klassen, og som er omgærdet med en vis autoritet på fodboldbanen, begynder at fordele drengene i klassen i tre hold. Der er også andre, der blander sig, men han har det sidste ord. Først bliver den bedste gruppe drenge fordelt på holdene, og så bliver de knap så gode drenge fordelt. Der er ingen, der oplever at stå alene tilbage. De tre hold skal nu skiftevis spille mod hinanden. Det er lærerens opgave at holde øje med tiden, men dommerfunktionen klarer eleverne i udgangspunktet selv. Hvis der er uenighed om en kendelse, ser spillerne spørgende hen på læreren, som først da siger sin mening om, hvordan der skal dømmes.*

Tilliden og anerkendelse af elevernes kompetencer fører til, at drengene deltager med en meget høj grad af selvdisciplin og fagligt engagement i hele forløbet. Dette står i modsætning til den måde, drengene deltager på, på andre tidspunkter i observationerne. Der er ofte forbløffende stor enighed om, hvad der skal eller ikke skal dømmes, og i enkelte tvivlstilfælde bliver læreren spurgt til råds, og han eller den myndige dreng bliver tungen på vægtskålen. For idrætslæreren er det en meget bevidst strategi, han har anlagt. Da han først overtog klassen, var han meget styrende. Dette afstedkom en masse frustrationer fra elevernes side og bidrog til en meget ubehagelig stemning, hvor flere elever »flippede« meget ud i timerne (på læreren og på hinanden). Læreren besluttede at lægge stilen om og give eleverne øget medansvar og medindflydelse. Det passer tilsyneladende klassen, særlig drengegruppen, bedre, og både lærer og elever oplever, at der i idrætstimerne er kommet en meget mere behagelig stemning. Eleverne fortæller, at de normalt har idræt sammen hele klassen, men at de oftest opdeles i drenge- og pigehold og laver noget hver for sig. Dette handler om at trække på fælleskompetencer og idrætsønsker, men har den negative effekt, at opdelingen ikke bidrager til at samle klassen på tværs af køn. Der eksperimenteres dog også indimellem med aktiviteter med blandet køn.

Læreren ændrer idrætsundervisningen fra en meget styrende form til en form, hvor han i højere grad inddrager eleverne i beslutninger og ansvaret for aktiviteterne og dermed anerkender deres ressourcer. Ændringen i undervisningsformen betyder, at drengene får mulighed for at ændre sig fra at være positioneret som besværlige og »frustrerede« elever, der »flipper ud«, til at deltage fagligt aktivt, engageret, ansvarsfuldt og gensidigt lyttende.

### **Særlige rettigheder og læringsrum**

Lærerne er meget opmærksomme på forskellige elevers forskellige personlige problemer og snakker meget om eleverne, og hvordan det går med dem enkeltvis. Der er flere gennemgående træk: Hvis en normalt stille elev markerer, er lærerne opmærksomme på at lade eleven få ordet. I nogle fag, bl.a. sprogfagene, differentieres undervisningen ved, at nogle opgaver kan løses på forskelligt niveau. Når læreren udleverer opgaver på et

lavere niveau til nogle af eleverne, lægges de væk, og de pågældende elever forsøger at klare sig på samme niveau som de andre. Dette gælder ikke, når støttelæreren er i klassen, idet der da er mulighed for, at disse elever kan få ekstra hjælp til de svære opgaver. Ved gruppearbejde tager støttelæreren en gruppe med samme faglige problemer med ud på gangen og laver særlige øvelser med dem. Denne form for undervisningsdifferentiering oplever såvel lærere som elever som god. Men det forudsætter den ekstra lærer, hvis man skal undgå, at disse elever marginaliseres socialt og fagligt fra resten af klassen.

Selv om der er nogle elever, der får særlig faglig støtte, er der på andre måder en høj grad af homogenitet i 8.z. Kun enkelte elever påkalder sig en smule opmærksomhed, fordi de falder lidt uden for de fælles normer. Blandt pigerne er der bl.a. en ny pige, som følger godt med fagligt, men ikke trives så godt socialt i klassen. Lærerne snakker meget om hende, og hvad de i konkrete situationer kan gøre for at sikre, at hun ikke bliver mobbet, og at de andre arbejder sammen med hende. Læreren gør under observationsstudierne flere gode forsøg på at få pigen med i grupper, og nogle gange lykkes det, selv om velkomsten bestemt ikke altid er varm. Under elevinterviewene bekræftes det, at den nye pige har det svært i klassen. I de situationer, hvor lærerne sætter grupper sammen, tilstræber de, at udsatte elever ikke hele tiden holdes udenfor og selv holdes til ansvar for det. I nogle tilfælde ser lærernes direkte indblanding imidlertid ud til at forstærke marginaliseringen af netop denne elev.

Den megen skældud, som drengegruppen har været udsat for, har gjort, at de holder meget sammen som gruppe. Nogle socialt ansete drenge har tidligere haft særlige rettigheder som toneangivende og styrende for kommunikationen i hele klassen. Dette er blevet ændret, efter at klassen har fået nye lærere. Nogle af eleverne giver udtryk for, at de omtalte drenge og klassen som sådan udsættes for en hetz.

Én af drengene, Morten, falder lidt uden for gruppen. Han har nogle faglige og sociale vanskeligheder, der viser sig i koncentrationsbesvær, flakkende adfærd og vanskeligheder med at styre sit temperament. Det kan være et problem i idrætstimerne, hvor der er stærke konkurrenceelementer.



*Læreren spiller med på et af holdene, hvor han indtager en meget tilbagetrukket rolle. Han sikrer fra denne position, at spillet glider, og alle får mulighed for at afslutte. Læreren har diskret sørget for at komme på hold med Morten. Morten har i den første kamp skældt ud på sine medspillere, og læreren går diskret hen til ham i begyndelsen af anden kamp og taler stille med ham om ikke at skælde ud på kammeraterne. Drengen reagerer ret voldsomt. Han forsvarer sig højlydt med, at det gør de andre da også, og hvorfor er det altid ham, lærerne er efter. De medspillere, der står tæt på, involveres og bakker læreren op i, at det ikke er o.k. at skælde ud på sine medspillere, da alle spiller så godt, de kan. Modstanderne irriteres og siger, »lad os nu komme i gang med at spille«, og »vi gider ikke høre på det der«. Morten og holdkammeraterne fortsætter kampen. Det går godt på holdet, og der er ikke flere skænderier, men derimod ros til Morten, når han spiller godt og er social i sit spil.*

Læreren giver i klasseværelset såvel som i idrætshallen denne dreng nogle særlige rettigheder ved at deltage på hold med ham og foregribe de konflikter, der måtte opstå. I det sociale praksisfællesskab om fodboldspillet forhandler med- og modspillere på forskellig måde om at acceptere denne drengs deltagelse som spiller. Hvor modspillerne blot ønsker at spille videre og ikke at løse konflikten, støtter modspillerne lærerens måde at forhandle denne drengs deltagelse på. Det centrale er her, at han ikke bliver hængt ud, sat af holdet eller på anden måde ekskluderet fra fællesskabet.

Anders er en anden dreng i klassen, som lærerne oplever som en »uromager«. Lærerne fortæller, at det ofte er ham, der begynder eller puster til uroligheder i klassen. Anders har tidligere været smidt ud af skolen, men efter nogle år på en anden skole, som han også blev smidt ud af, er han kommet tilbage på prøve. Lærerne er enige om at køre en meget hård linje over for ham. Noget, der kommer tydeligt frem under observationerne i klasseværelset, hvor lærernes lunte er kort, på den måde, at Anders hurtigt bliver personligt irettesat/skældt ud, fx hvis han deltager i småsnak. Under interviewet kom det frem, at nogle af drengene synes, lærerne hetzede Anders, og de ikke oplevede det som retfærdigt.

## **Klassifikation og rammesætning**

Undervisningen i 8.z er præget af høj grad af klassifikation. Fagene er klart adskilte i undervisningen. I en længere periode har man dog haft temaorienterede projektuger. Generelt lægger den daglige undervisning og klassens skema op til en høj grad af klassifikation mellem fagområderne. Rammesætningen i klassen er stærk i den forstand, at lærerne i overvejende grad fokuserer på, at der er rigtige og forkerte svar og overlader meget lidt til diskussion. Rammesætningen kan dog også være svag på nogle områder, idet klassen arbejder en del med opgaveløsning i grupper, som der ikke er udstukket retningslinjer for, og som der er meget lidt kontrol med i arbejdsprocessen. Dette ændrer dog ikke ved, at produktet eller målet med arbejdet oftest er stærkt rammesat.

### **5.2.4 Læringsrum – for hvem?**

Muligheder for læring varierer meget i 8.z alt efter, om man i klassen er positioneret som en af de »pæne« eller »pligtopfyldende« piger (som ifølge drengene sladrer). Eller om man som elev positioneres som de »forstyrrende« og på forskellig vis »problematisk« drenge, der indimellem er »frustrerede« og »flipper ud«, og som i en stor del af skoletiden mødes med skældud. Eksemplerne fra danskundervisningen, matematikundervisningen, fysik og idræt viser, at lærerens undervisningsform har stor betydning for, hvorvidt de nævnte elevkategorier stadfæstes, eller hvorvidt de overskrides i form af en mere fagligt engageret og ansvarsfuld deltagelse. Den observerede klasseundervisning foregik overvejende (uafhængigt af faget) på måder, hvor læreren forholdt sig styrende og kontrollerende i forhold til at overhøre elevernes »rigtige« svar. I de fag, hvor den store klasse med 27 elever havde mulighed for at dele sig, eksempelvis i fysik og idræt, greb lærerne nogle gange muligheden for andre undervisningstilgange, hvor de forholdt sig mere undersøgende og deltagerinddragende. Dette betød, at særligt drengene fik mulighed for at deltage på mere positive måder som fagligt engagerede og ansvarsfulde elever.

### **5.2.5 Opsamling**

I 8.z lægger lærerne vægt på, at eleverne skal trives i klassen, og at der skal være ro og koncentration om det faglige arbejde. Det sociale miljø er

noget fragmenteret, således at mindre grupper af elever har det rigtig godt sammen, mens der er nogle enkelte elever, der holdes udenfor. Stemningen og koden i klassen er på den ene side, at alle skal arbejde seriøst med de faglige udfordringer, de får, og på den anden side, at der er særlige grænser for, hvad eleverne kan sige, og hvem der må sige noget i klasseoffentligheden.

Eleverne i 8.z oplever, at de bliver skældt meget ud. Da det langtfra altid er tydeligt for eleverne, hvad det er, de skældes ud for, og hvad de kan gøre ved det, fører skælduden til afmagt, frustration og oplevelsen af at være udsat for hetz. Det er primært drengene, som opleves at være på kant med skolen og lærerne, og dette har betydet, at klassen er blevet meget opsplittet i drengegruppen (der får skældud og oplever, at pigerne sladrer om dem) og pigegruppen (der irriteres over de barnlige drenge). Pigerne og drengene indgår kun meget sjældent frivilligt i samarbejde og kommunikation, men opretholder en form for (til tider sitrende) våbenhvile.

Der er ikke så stor faglig spredning mellem eleverne i klassen, men der er dog nogle få elever, som har brug for noget ekstra hjælp for at kunne få noget ud af den almindelige undervisning. Dette sker bl.a. med inddragelse af en støttelærer, der hjælper særlige elever i klassen eller i gruppearbejder tager elever med ud på gangen, hvor de får mulighed for at få ekstra faglig støtte. Derved undgås en faglig og social marginalisering af de unge, der har brug for støtte.

Det generelle indtryk af eleverne i 8.z er, at de ikke overanstrenger sig fagligt. Lærerne lægger ikke vægt på demokratiske og diskussionsorienterede deltagelsesformer (med idrætundervisningen som undtagelse), mens gruppearbejde med målorienteret opgaveløsning er meget anvendt. Det faglige, målorienterede fokus betyder, at procesorienteringen og nysgerrigheden rettet mod eleverne som grupper og enkeltindivider underbetones. I de eksempler, hvor elevernes tilgange til det faglige anerkendes og procesorienteringen vægtes, udviser eleverne i 8.z et stort engagement.

# Bilag 1

## Opgørelse af børnetegninger fra skole A, B og C

| <b>Opgørelse af børnetegninger skole A</b>      |    |
|---|----|
| God time  |    |
| Musik – når vi selv spiller/synger              | 8  |
| Arbejde sammen – natur/teknik. Tegninger flotte | 3  |
| Idræt – gøre det vi vil                         | 2  |
| Emner (planeter)                                | 1  |
| Matematik – klippe penge/lære                   | 4  |
| Når læreren er sød og ikke råber                | 1  |
| Læse, lære noget                                | 3  |
| Dårlig time                                     |    |
| Skældud/lærer råber                             | 10 |
| Når man bliver drillet                          | 2  |
| Matematik – svært                               | 2  |
| Idræt (gøre efter)                              | 2  |
| Kede sig – ikke glade (kristendom)              | 1  |
| I bad   | 2  |

| <b>Opgørelse af børnetegninger skole B</b> |   |
|--|---|
| <b>God time</b>                            |   |
| Sidde sammen og arbejde, dansk/matematik   | 7 |
| Temadag (Harry Potter)                     | 3 |
| Matematik – lære noget, klippe sammen      | 4 |
| Dansk – arbejde i dansk bog                | 1 |
| Når læreren laver sjov                     | 1 |
| SFO  | 1 |
| <b>Dårlig time</b>                         |   |
| Når vi slås/larmer/råber                   | 5 |
| Lærer vred/skælder ud                      | 5 |
| Kristendom (læse/lærer taler)              | 2 |
| Male                                       | 1 |
| Rundkreds (vente)                          | 1 |
| For sent til frikvarter                    | 1 |
| Drille lærer                               | 1 |

| <b>Opgørelse af børnetegninger skole C</b>                                      |   |
|---|---|
| <b>God time</b>   |   |
| Tegning   | 2 |
| Emner/projekter med ture (Legoland, juletur)                                    | 8 |
| Idræt/sport   | 4 |
| Lege/frikvarter/børnehaveklasse/klassens time                                   | 8 |
| Piger: Matematik (sjove opgaver)  | 1 |
| Piger: Dansk  | 2 |
| Får læst op   | 1 |
| <b>Dårlig time</b>  |   |
| Det man ikke er god til/svært (matematik, dansk)                                | 2 |
| Natek + svært (»>udyr & marker«)  | 4 |
| Svært at læse/skrive  | 2 |
| Billedkunst (læreren råber højt, farve det om, bedre at lave noget forskelligt) | 8 |
| Kristendom (frihed, kedeligt)/tegne   | 2 |
| Frikvarter (hue)  | 1 |
| Skældud (hele klassen)  | 3 |
| Natek – klasseundervisning  | 1 |
| Musik – det samme hele tiden, gerne lære at spille                              | 1 |
| Teater (huske replikker)  | 1 |
| Matematik (er kedeligt at regne)  | 1 |

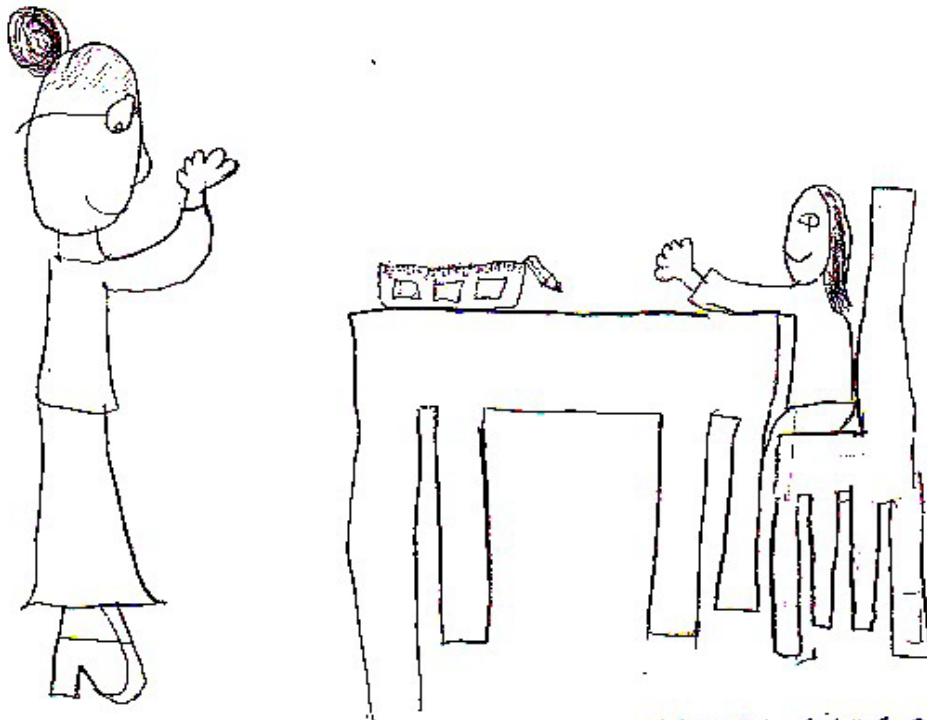
# **Bilag 2-5**

**Eksempler på børnetegninger fra skole A, B og C**

god time

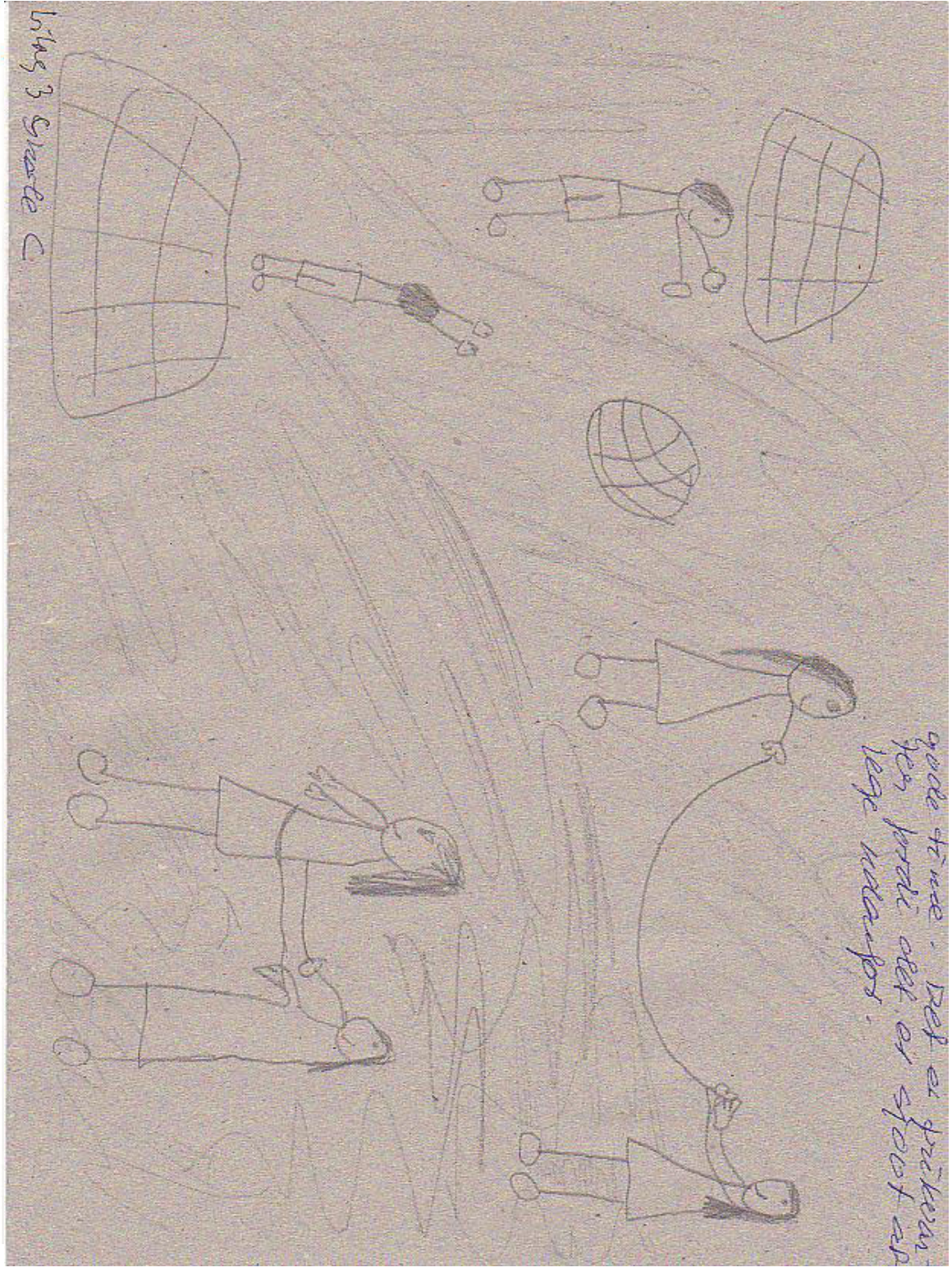
bilag 9. sk A

dansk er jeg al tid med.  
og så læger jeg mere,  
og så er det nemmere at lave  
opgaver og så bliver det  
nemmere. det er det samme



SKOLGA BILAG 3





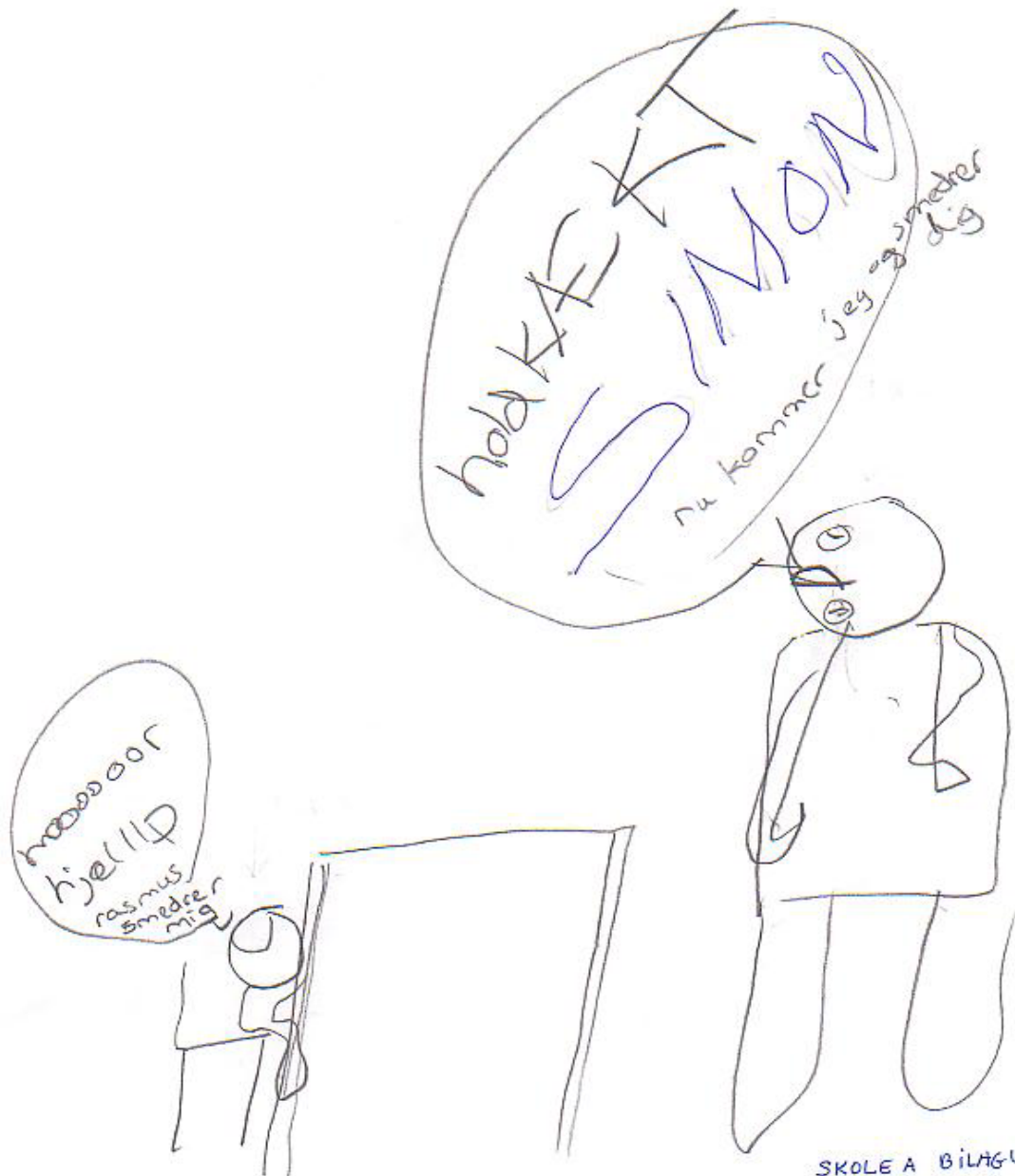
Linas 3 Smaale C

gode tinnu - Det er priten  
her prakti over et spoc av  
legg uttafoss.

Dårlige time

bilag ~~af~~ ~~bilag 1~~, Pt

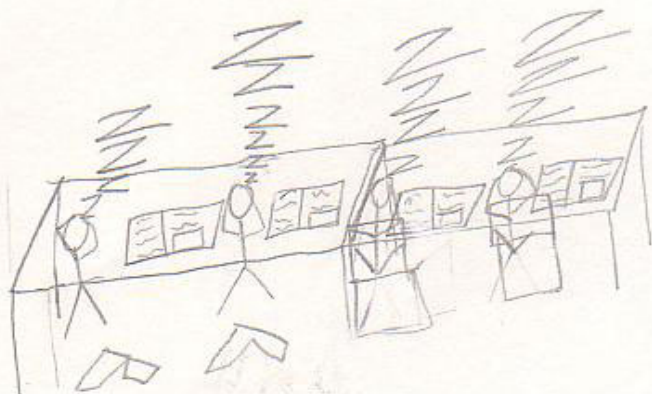
jeg kan ikke lige når jeg bliver samt ud af det  
voksne mennesker bander.



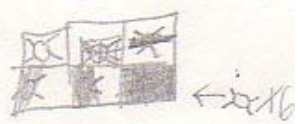
# därlig time

Tove Den där lilla time var kristendom.  
~~och~~ över hela tiden om  
kristendom, bla, bla, bla säger  
Charlotte. Alla i klassen sover.

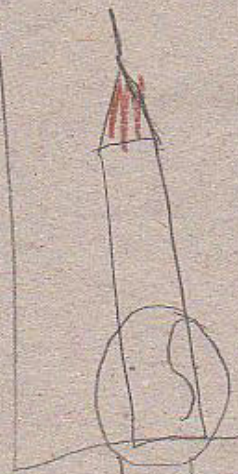
bla bla bla  
bla bla bla bla  
bla bla



skole 13 bilag 4



|                          |   |
|--------------------------|---|
| v i s k a l<br>s . k i v | a b c e f<br>g h <del>i</del> n q m<br>d a n s r s t u<br>- k<br>w x y<br>z a o a<br>l * j<br>o p . |
|--------------------------|---|

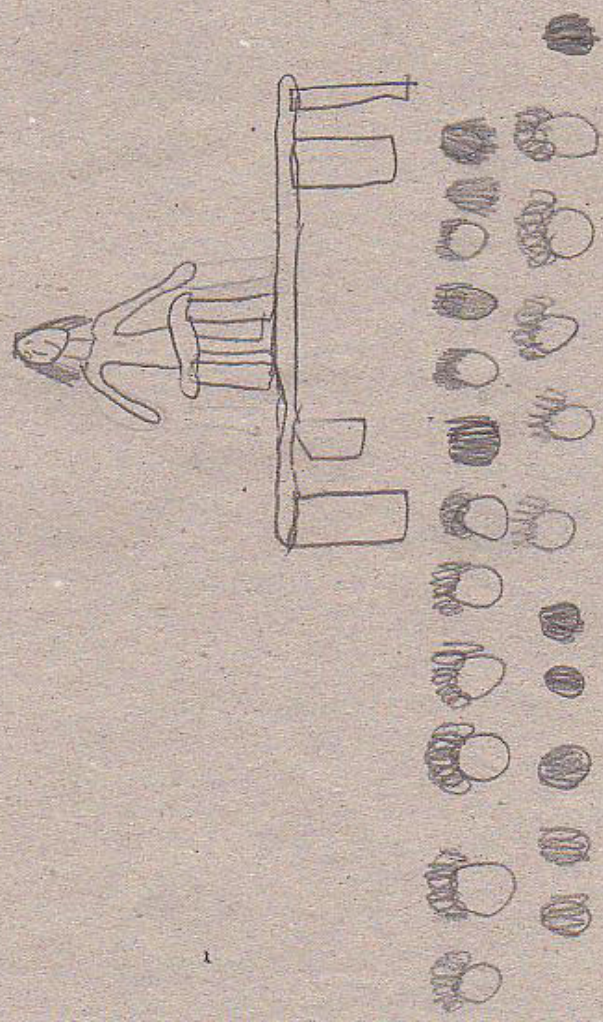


Druška. Det er for svært  
 og for lang tid til skole,  
 og er så dårlig, for det

man skulle sege gode  
 ting for alle på skolen.  
 kunne alle se gode  
 ting for alle børn.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Jeg var skole  
 den gode  
 stol og det  
 hede vi i  
 første.



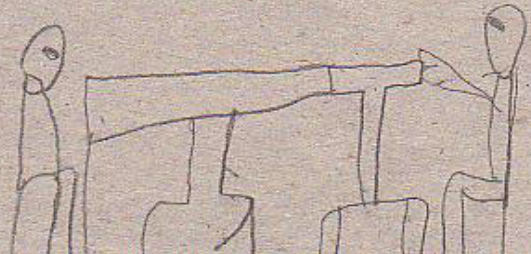
SKOLE C Bilag 5c

30

# BELEDKÅNST

Billedkunst, was min og  
Clu. sidder  
det er dæstet fordi vaa  
was R - min et stesap  
Hun råber mig højt  
så har min det staa  
så godt

SKOLE C  
Bilag 6



# **Bilag 6**

**Brev til skoler**

Til (Skoleleders navn og adresse)

Dato

Kære (skolelederens navn)

Vi henvender os til dig som led i akf, DPU og SFI's undersøgelse af sammenhængen mellem elevpræstationer, forældres baggrund og skolens undervisning. I den forbindelse har du allerede modtaget et brev, som indeholder en nærmere beskrivelse af, hvad denne undersøgelse omfatter.

En del af undersøgelsen består i klasserumsobservationer i to klasser på skolen med opfølgende interview. (Skolens navn) er valgt ud som én af de tre skoler i landet, hvor disse observationer kan finde sted.

Vi vil derfor anmode om tilladelse til at besøge en velfungerende 2.-klasse og en velfungerende 8.-klasse på jeres skole på fire udvalgte dage pr. klasse i tidsrummet uge 11-uge 14.

Hver klasse observeres af én forsker i to skoledage. De opfølgende interview finder sted de efterfølgende to dage og er af én lektions varighed. Det drejer sig dels om samtaler med udvalgte elever fra hver klasse, dels om samtaler med klassernes centrale lærere.

Observationer og interview varetages af forsker Ulla Højmark Jensen, fra akf samt af lektor Grethe Kragh-Müller og adjunkt Line Lærche Mørch, begge fra Institut for pæd. psyk. på DPU. Endvidere medvirker lektor Anne Maj Nielsen samt lektor Kirsten Fink-Jensen, Institut for pæd. psyk. på DPU.

På længere sigt forventes det, at projektet kan inspirere de skoler, som ønsker at arbejde med tiltag, der kan fremme elevers læring. Vi har således især fokus på fremmende og hæmmende faktorer for optimale undervisningssituationer.

Jeres deltagelse er anonym, hvilket medfører, at skolen ikke kan identificeres i den afsluttende rapport, og at alle jeres oplysninger behandles som fortrolige.

Vi vil henvende os telefonisk til jer i løbet af den kommende uge med henblik på nærmere aftaler, idet vi meget håber, at skolen vil deltage i undersøgelsen.

Med venlig hilsen (vores navne)



# Bilag 7

## Interviewguide med didaktiske hovedspørgsmål

### Hovedspørgsmål af didaktisk art

Spørgsmålene forholder sig til undervisningens indhold, relateret til forskellige sider i den didaktiske trekant

Begrundelser kan fx have at gøre med:

*elevers* udviklingsmæssige, personlige, sociokulturelle forudsætninger

*lærerens* faglige og pædagogiske forudsætninger, samt syn på faget og syn på eleverne (menneskesyn) og dermed på læring, samt på mål med undervisningen

*rammefaktorer* i form af fysiske rammer, bestemmelser, diskurser (hvad bliver betragtet som god undervisning på dette sted?), forældres indflydelse, tidsmæssige rammer, etc.

Man kan også (se model) spørge til:

Intenderet virkelighed (hvad ville jeg?)

Oplevet virkelighed? (hvad skete der, og hvad gjorde jeg?)

Mulig virkelighed (hvilke muligheder for aktiviteter, læring fremover åbner denne situation for?)

De centrale didaktiske spørgsmål fremgår af skemaerne nedenfor.

| Undervisning:   | Indholdsbeskrivelse i et lærerperspektiv |
|---|--|
| Hvad? Hvem?<br>(emne/fag/aktivitet)                       |  |
| Hvorhen?<br>(mål)   |  |
| Hvorfor?<br>(begrundelser for valg af indhold og metoder) |  |
| Hvordan?<br>(metoder)                                     |  |
| Hvormed?<br>(undervisningsmidler)                         |  |
| Hvornår?<br>(i forhold til elevforudsætninger)            |  |
| Hvor?<br>(institution, lokale)                            |  |

| Undervisning:  | Indholdsbeskrivelse i et elevperspektiv |
|--|---|
| Hvad?<br>(emne/aktivitet)  |   |
| Hvorhen?<br>(resultater, produkter)                                    |   |
| Hvorfor?<br>(Hvad tror du er meningen med dette emne/denne aktivitet?) |   |
| Hvordan?<br>(metoder)  |   |
| Hvormed?<br>(undervisningsmidler)                                      |   |
| Hvor?<br>(institution, lokale)   |   |

# Bilag 8

## Interviewguide til lærerne

1. Beskrivelser af den fysiske, strukturelle og organisatoriske ramme
  - A. Noget om skolen og lokalområdet
    - a. Skolens alder
    - b. Befolkningssammensætningen i lokalmiljøet
    - c. Alder, stabilitet og anciennitet i personalegruppen på skolen
    - d. Anses det udefra som værende en god skole – på hvilken måde (skolens selvforståelse)
    - e. Særlige udefrakommende krav forhold, som læreren skal forholde sig til, og som har påvirket undervisningen i den enkelte klasse (inden for de sidste 2-5 år)(skolebestyrelse/skoleforvaltning/skoleledelse)
  - B. Noget om skolen som arbejdsplads
    - a. Er du glad for at være lærer på skolen (kolleger, fællesskab, eleverne, ledelsen)? Nævn fx tre gode ting ved at være lærer på skolen.
    - b. Hvor længe har du været på denne skole/evt. tidl. ansættelser?
    - c. Hvilke fag underviser du i?
    - d. Hvilke klassetrin underviser du fortrinsvist?
    - e. Er skolens undervisnings- og læringsopfattelse i tråd med din (fokus på faglighed, fokus på læseplaner/eksamenskrav, lærebøger i forhold til videntilegnelse, forholdet mellem undervisning og sociale aktiviteter?)
    - f. Identificerer du dig med skolen/ånden på skolen?

- C. Noget om de fysiske og strukturelle forhold på skolen
    - a. Er indretningen af det fysiske miljø optimalt i forhold til din undervisning (arkitektur, faglokaler, udsmykning)?
    - b. Er skolens organisering optimal i forhold til din undervisning (skemaets grad af strukturering, lærerspecialisering, opdelingen af elever, grænser for udsagn og handlinger)?
  - D. Noget om klassens konstituering gennem tiden
    - a. Har der været gennemtræk/stabilitet blandt klassens elever/lærere (årsager)?
    - b. Hvilken betydning har det haft (social, fagligt, undervisningsmæssigt)?
    - c. Har der været særlige pædagogiske overvejelser i forhold til klassens situation/elevsammensætning/udskiftning?
2. Beskrive praksis i klasserummet
- A. Kan du fortælle om det forløb du/I er i gang med i klassen?
    - a. Hvilke faglige mål arbejdes der hen imod (evt. tværfaglige)?
    - b. Hvad var det faglige mål for sidste afholdte time?
    - c. Hvordan synes du selv, det gik (indfries mål, og er de valgte aktiviteter/undervisningsformer velegnet til det – havde andre undervisningsformer/aktiviteter været bedre?)
    - d. Hvilken rolle har du som lærer i dette forløb?
    - e. Hvilke konkrete opgaver og udfordringer skal børnene stilles over for i kommende forløb?
    - f. Hvem bestemmer hvordan opgaverne/udfordringerne skal løses
    - g. Hvilke former for samspil og samvær opstår i forbindelse med de faglige aktiviteter?
    - h. Hvordan forholder klassen som helhed sig til de forskellige undervisningsformer, som anvendes i dette forløb?
    - i. Har det været anderledes i tidligere forløb (hvordan)?
    - j. Hvordan forholder klassen sig som helhed til undervisningsforløbets indhold?
    - k. Har det været anderledes i tidligere forløb?
    - l. Hvilke nye erkendelser i forhold til det faglige stof kommer frem i situationen – i hvilken forbindelse?

- m. Udarbejdes der materielle produkter i undervisningen – hvilke?
  - n. Hvilke materialer inddrages der i undervisningen?
  - B. Kan du fortælle om et godt undervisningsforløb i den pågældende klasse – hvilke(t) fag, undervisningsformer, aktiviteter, arbejdsmoral mv. Hvad var kriteriet for succes?
3. Beskrive praksis' betydning for forskellige elever (relationer)
- A. Kan du fortælle noget om eleverne i klassen?
    - a. Hvordan oplever du elevsammensætningen (homogen/uhomogen)?
    - b. Er der markante forskelligheder/grupperinger i elevgruppen – giver det konflikter?
    - c. Hvad betyder det for undervisningen i klassen (din og andre læreres)?
    - d. Hvilke udfordringer og dilemmaer giver det dig som lærer, og hvordan takles de (hvordan takler klassens andre lærere dem)?
    - e. Hvordan oplever du arbejdsmoralen generelt?
    - f. Hvordan oplever du, at tonen i klassen er (elev-elev, lærer-elev) (tale pænt mv.)?
    - g. Er der nogle elever/elevgrupper som du (evt. andre lærere) særlig orienterer dig imod – på hvilken måde?
    - h. Er der nogle elever elevgrupper som du har svært ved at takle i undervisningssituationen – hvor og hvornår opstår der konflikter?
    - i. Hvad gør du for at sikre alle elever et optimalt læringsrum?
    - j. Er der nogle elev-elev-relationer, som bevidst fremmes eller hæmmes?
    - k. Er der plads til følelser og sociale aktiviteter i din undervisning/ i denne klasse?

# Bilag 9

## Observations- og samtaleguide: til observation i klassen og samtale med læreren

### Fysiske rammer

Alle faktuelle forhold noteres/tegnes: beskrivelse af rummet, tidspunktet, indretningen med hensyn til stoles placering m.m., skitseres.

### Deltagere

De tilstedeværende i situationen omtales som »deltagere«, der i udtryk og handlinger forhandler, hvad der er meningsfuldt i situationen.

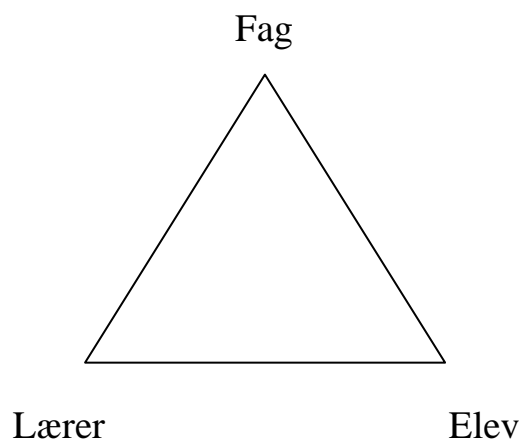
Antal? Særlige karakteristika, såsom nye elever, antal tosprogede elever eller elever, der kræver særlig hensyntagen, noteres.

### Aktiviteter

Hvilke aktiviteter sættes i værk? Af hvem? Hvordan?

I en efterfølgende samtale med læreren spørges til målet med aktiviteterne og evaluering af forløbet (kort, mundtlig).

Hvordan skriver disse aktiviteter sig ind i de undervisningsforløb, den pågældende klasse er i i det pågældende fag?



Den didaktiske trekant forstås som indlejret i en bestemt kontekst (den bestemte skole i et lokalsamfund – i et bestemt samfund).

**Spørgsmål til iagttagelse af/samtale om lærerens forhold til det faglige/socialt:**

- Hvordan præsenterer/inddrager læreren det faglige stof?
- Udtrykker læreren fagligt engagement?
- Er læreren synligt fagligt kompetent?
- Hvilke faglige krav stiller læreren til eleverne? Hvordan?
- Hvordan evaluerer læreren de enkelte elevers faglige kompetencer?
- Hvordan forholder læreren sig til forholdet mellem de sociale og de faglige aspekter i undervisningen?
- Hvordan differentieres det faglige aspekt i undervisningen?
- Hvordan differentieres sociale aspekter i undervisningen?

**Spørgsmål til iagttagelse af, hvordan det faglige indgår i undervisningen:**

- Hvad handler undervisningen om?
- Hvilke specifikt faglige spørgsmål indgår i aktiviteterne?
- Er der tale om tværfaglige aktiviteter? I givet fald, hvilke emner?
- Hvilken rolle har læreren i en evt. specifik faglig aktivitet?
- Hvilken rolle har læreren i en evt. tværfaglig aktivitet?
- Hvilke konkrete opgaver skal børnene løse?

- Hvem bestemmer, hvordan opgaverne skal løses?
- Hvilke former for samspil og samvær opstår i forbindelse med de faglige aktiviteter?
- Hvordan forholder klassen som helhed sig til undervisningsformen i de faglige aktiviteter?
- Hvordan forholder klassen som helhed sig til undervisningens indhold?
- Hvilke nye erkendelser i forhold til det faglige stof kommer frem i situationen? I hvilken forbindelse?
- Udarbejdes der materielle produkter i undervisningen? Hvilke og hvordan?

### **Spørgsmål til iagttagelse af lærernes samspil med eleverne:**

- Hvad og hvem orienterer lærerne sig efter i situationerne?
- Hvordan kan lærernes samspil med bestemte elever karakteriseres?
- Hvilke materialer inddrager de i undervisningen og hvordan?
- Hvilke vurderinger af elevpræstationer og elevadfærd kommer til udtryk?
- Hvordan forholder læreren sig til opståede dilemmaer i situationerne?

### **Form og indhold i observerede samspil**

#### **Form:**

- Hvor imellem de to poler kamp og søgen efter fællesskab befinder forhandlingen sig?
- Hvordan er forholdet mellem de udtryksformer, der benyttes i forhandlingerne? Er der tale om lighed eller forskel?
- Hvordan er balancen mellem deltagerne med hensyn til at kunne udtrykke sig?
- Hvilke ligheder og hvilke forskelle er der i valg af udtryksform?
- Hvilke ligheder og hvilke forskelle er der i de måder, en bestemt udtryksform benyttes på?

#### **Indhold:**

- Hvad er temaet for forhandlingen?
- Er der tale om enighed eller uenighed?



- Er deltagerne rettet mod det samme i situationen, eller er det forskelligt, hvad de er optaget af?
- Udvikles temaet under forhandlingerne?

**Spørgsmål til lærere om deres oplevelse af skolens »ethos« :**

(det er kun overordnede spørgsmål, som er stillet her)

- Hvordan er klimaet på skolen lærerne imellem?
- Hvordan er klimaet mellem lærere og ledelse?
- Hvordan er klimaet i undervisningssituationer?
- Hvordan er forholdet til forældresamarbejde?
- Hvordan er holdningen til eleverne?
- Hvilket syn har du på undervisning?
- Hvilket syn har du på læring?

# Bilag 10

## Observationsskema over undervisningsformer

| <b>Observationsguide: undervisningsformer og arbejdsmoral</b>  |   |
|--|---|
| <p>Observation af lærerens valg af kontrol grad i undervisningsformen på skala fra 1-5, hvor 1 er lav grad af kontrol, og 5 er høj grad af kontrol. Observation foretages tre gange per lektion (ca. hvert kvarter).</p> <p>Parallelt observeres elevernes arbejdsmoral (intensitet/energi) på en skala fra 1-5, hvor høj arbejdsmoral, er 5 og lav arbejdsmoral er 1.</p> |   |
| Lærerens kontrol over:   | 1. time    2. time    3. time    4. time    5. time    6. time    7. time |
| a. Aktiviteter   |   |
| b. Kommunikation   |   |
| c. Fysisk placering  |   |
| Elevernes arbejdsmoral   |   |
| <b>Aktiviteter</b> med høj grad af lærerkontrol<br><br><b>Aktiviteter</b> med lav grad af lærerkontrol   | Eks.  |
| Høj grad af lærerkontrol med <b>kommunikation</b><br><br>Lav grad af lærerkontrol med <b>kommunikation</b>   | Eks.  |
| <b>Fysisk placering</b> uden for klasserummet  | Eks.  |
| Høj <b>Arbejdsmoral</b><br><br>Lav <b>Arbejdsmoral</b>   | Eks.  |

| <b>OBSERVATIONSGUIDE: DE FYSISKE RAMMER, KLASSENSAMMENSÆTNING OG TIDSSTRUKTUREN</b>  |  |
|--|--|
| Fokus på rammebetingelserne for undervisningen, arbejdsmoralen, relationerne, deltagelsen og stemningen i klassen  |  |
| <b>Fysiske rammer:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Klasseværelsets indretning og udsmykning (Bordenes placering/køkken/</li> <li>– værksteder/værktøj/PC/Farve på og brug af vægge, opslagstavler mv.)</li> <li>– Indretning og udsmykning af fælleslokaler der benyttes af klassen (værksteder, idrætsfaciliteter, gård, grupperum / bibliotek/ farver og graffitiens udbredelse)</li> </ul>   |  |
| <b>Klassens sammensætning:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Antal elever i klassen</li> <li>– Sammensætningen af elevgruppen (to sprogede, nye/gamle elever, kønsfordeling, alders/modenheds sammensætning)</li> <li>– Forskellige elevtyper (tøj/hår signaler: popdreng/piger, skatere/hiphoppere, andet)</li> </ul>  |  |
| <b>Strukturen på skoledagen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Skema (ugen og dagene): Fag timer opdeling/flyde overgange mellem forskellige fag/temaer på tværs af fagområder og klokkeslæt</li> <li>– Tidsstruktur (dagens): Ringe tider, flyde overgange mellem timerne, forløb over hele dage</li> <li>– Undervisningslektionernes tids struktur (klar/uklar tids struktur/ skabelon for varierende aktiviteter, aktiviteter tids afgræsning – entydig eller flydende/individuel, aktiviteter planlægges ud over skole tid, lærer og elever spiser frokost sammen, små snakker ud over undervisningen)</li> </ul> |  |

| <b>OBSERVATIONSGUIDE (OVERSIGT): RELATIONER – SKEMA 1</b>  |      |
|--|------|
| Overordnet: Observation af stemning/ tone i klassen, - voksne/børn, børn/børn imellem<br>Anerkendende/underkendende relationsformer, - eksempler herpå.              |      |
| <b>Anerkendende interaktioner</b><br>antal:  | Eks. |
| <b>Komplementære interaktioner</b><br>Antal:   | Eks. |
| <b>Underkendende interaktioner:</b><br><b>Magtfordrejede interaktioner</b><br>Antal  | Eks. |
| <b>Parallele interaktioner</b><br>Antal:   | Eks. |
| <b>Respekt for barnet:</b><br>Lytt/dialog/inddrage børns synspunkter<br>Kan skifte perspektiv<br>Overhøre<br>Tale pænt<br>Tale ned til<br>Rumme og håndtere følelser | Eks. |

**OBSERVATIONSGUIDE (OVERSIGT): RELATIONER – SKEMA 2**

Skolen som socialpsykologisk rum.

|   |      |
|---|------|
| Positioner<br>Særlig fokus på elever med svage forudsætninger<br>Handlemuligheder og deltagelse   | Eks. |
| Spørgsmål lærer til barn:<br>Åbne, diskuterende spørgsmål<br><br>Lukkede spørgsmål<br>forkert/rigtigt svar  | Eks  |
| <b>Det socialpsykologiske rum</b><br><b>Lærernes forventninger til børnene</b><br>Hvem ser læreren på, når der spørges?<br>Tonefald?<br>Udvælges bestemte børn i bestemte sammenhæng?<br>Hvordan tolkes svar?<br>Positive forventninger til nogle børn mere end andre?<br>Positive forventninger om at børnene gerne vil?<br>Forventninger om at de ikke vil (tonefald: Tolkning af småsnak)<br>Kommentarer til forskellige børn:<br>Populære/upopulære<br>Rolige/urolige<br>Stærke/svage | Eks. |

**OBSERVATIONSGUIDE (OVERSIGT): RELATIONER – SKEMA 3**

Børnenes indbyrdes relationer

|  |      |
|--|------|
| Generelt klima   | Eks. |
| Hvordan taler børnene til hinanden?<br>Tonen mellem børnene.<br><br>Samarbejde.<br><br>Imødekommenhed.   | Eks. |
| Hierakier  | Eks. |
| At have tingene i orden<br>Hvad giver status i børnegruppen (modstand mod voksne eller fag, at turde)<br>Hvem ser børnene på?<br>Hvem har lov til at sige noget?<br>Hvad har man lov til at sige?<br>Udstødning/udelukkelse<br>Dril<br>Mobning | Eks. |
| Samarbejde/kamp mellem børn;<br>mellem lærere og børn  | Eks. |

| <b>OBSERVATIONSGUIDE (OVERSIGT): RELATIONER – SKEMA 4</b><br>Konflikter (interesses modsætninger, hvor der er følelser involveret)  |      |
|---|------|
| <b>Generelt</b><br>Hvilke konflikter tages?<br><br>Skelne mellem vigtige/uvigtige konflikter.<br><br>Tidspunktet hvor konflikten tages op.  | Eks. |
| <b>Konflikter mellem lærer og børn</b><br>læreren lytter og forstår <ul style="list-style-type: none"> <li>– vurderer</li> <li>– samarbejder synspunkter</li> <li>– bevarer overblik og træffer beslutninger</li> <li>– sørger for at ingen taber ansigt</li> </ul> | Eks. |
| <b>Konflikter mellem børnene og lærerens rolle</b><br>Læreren dømmer eller formidler<br><br>Hvordan formidles?<br><br>Hvornår formidles?<br><br>Hvor formidles?   | Eks. |

| <b>OBSEVATIONSGUIDE: Elevdiversitet i klassen – og lærerens forholden sig hertil</b><br>Skolen og klassen som mulighedsrum for forskellige elever – med fokus på elevernes positioner, deltagelsesmåder og fællesskaber  |  |
|--|--|
| <b>Aktive former for elevdeltagelse:</b><br><b>I opposition</b> mod læreren eller mod andre elevgrupper? (kollektivt i fællesskaber – eller enkeltvis som individ)<br><br><b>Stræben for succes på skolens præmisser</b><br>Læring sammen med og ved inddragelse af <i>andre</i> ? – engageret i 'noget' fælles fagligt?<br>vs. individualiseret konkurrence – eleven <i>markerer</i> sin individuelle præstation? (som bedre end andres)<br><br><b>Relativt passive former for elevdeltagelse:</b><br><b>At »holde ud«</b><br>tilbagetrukket/marginal deltagelse, lade som om man er med (tegn på negativt befindende?)<br><br><b>At deltage perifert:</b><br>relativt lyttende og passivt, men positivt lærende og på vej (tegn på positivt befindende?) |  |
| <b>Fællesskaber og grænsedragninger mellem fællesskaber i klassen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Hvem er eleven (erne) orienteret (i)mod i deres deltagelse?</li> <li>– lærerens positionering og (ikke-)forholden sig i forhold til elevgrupperinger?</li> </ul>   |  |

# Bilag 11

## Supplerende spørgsmål til de ældste elever og lærere

### Supplement til spørgeguide til 8.-klasses-eleverne

Forskningens formål er at undersøge, hvordan skolerne og undervisningen er, når den er bedst – sådan at andre skoler kan lære af det. I den forbindelse er det relevant at høre, hvad I elever synes om skolen og klassen? Hvad synes I er god og mindre god undervisning? Hvad mener I, I lærer noget af? Hvad er det set fra jeres side, som skulle ændres, for at skolen kunne blive bedre?

#### Om skolen og klassen

Hvad synes du om at gå i skole?

Hvordan er en god skole?

Fortæl mig lidt om, hvordan det er at være i jeres skole?

Hvad laver I i skolen (hvad lavede i fx i går)?

Hvad kunne du godt tænke dig at lave i skolen?

Hvad er godt ved jeres skole?

Hvad er godt ved jeres klasse?

Kan du fortælle om en konkret god episode?

Hvad kan du ikke så godt lide?

Kan du fortælle om en »dårlig« episode

Hvad for et fag kan du bedst lide? – Hvorfor?  
Er der nogle fag, du ikke så godt kan lide? Hvorfor?

### **Hvad skal der til for, at du lærer noget i skolen?**

Kan du give nogle eksempler på aktiviteter, som du godt kan lide?  
Kan du give nogle eksempler på aktiviteter, som du lærte noget af?  
Konkretiser med henvisning til de former for undervisning, som vi har observeret de foregående dage, fx:

At arbejde i gruppe

At arbejde selv

At lære ved, at grupper eller klassen bryder traditionel skolestruktur, og fx besøger andre sammenhænge/laver projekt arbejde

Andre måder

### **Hvordan er en god lærer?**

Hvem kan du bedst lide af de voksne i skolen? Hvorfor?

Er der nogle voksne, du ikke så godt kan lide? Hvorfor?

Hvad er det bedste i skolen?

Hvad er det værste?

### **At lære gennem samværet med andre elever?**

#### **Fællesskaber – og grænser mellem fællesskaber**

Hvordan har I det sammen i jeres klasse?

Hvem går du mest sammen med (i og uden for klassen)?

Hvad laver I, når I er sammen?

I klassen?

I fritiden?

Er der grupper af elever, der går sammen, men som du ikke er del af?

Hvorfor tror du, de går sammen?

#### **Rettetheden i fremtiden**

Hvilke overvejelser har du om, hvad du vil efter folkeskolen?

Hvordan har du fundet frem til, at det nok er noget for dig? (lærere, kammerater, dine søskende og forældres beskæftigelse, eller andet)

Hvad håber du laver om tre år?

Hvad håber du ikke på?

## **Supplerende spørgsmål til lærerinterviewguide**

### **Formål:**

(Vi skal have lavet en intro – her er et forslag)

Formålet er at undersøge god praksis, som andre kan lære af. Derfor vil jeg gerne høre om dine overvejelser over den konkrete tilrettelæggelse og udførelse af undervisningen. Herunder hvordan man bedst muligt tilgodeser og rummer elever med forskellige forudsætninger og måder at deltage på.

### **Klassens konstituering gennem tiden:**

Elever, som er gået ud, med hvilke grunde?

Elever, der er kommet til og blevet del?

Udskiftning blandt klassens lærere?

Grunde til udskiftning?

Hvilken betydning har disse skift haft for klassen?

Har det betydet, at du/I har måttet ændre jeres måde at undervise på?

Kan du konkretisere jeres ændrede arbejdesformer med klassen?

Kan du konkretisere de pædagogiske overvejelser I havde i forbindelse med særlige elever eller elevgrupper?

### **Rummelighed og dilemmaer**

Giver forskellighederne og elevgrupperingerne konflikter og/eller dilemmaer for din undervisning?

Eller for de andre læreres undervisning?

Hvilke udfordringer og dilemmaer giver det dig som lærer?

Hvordan forsøger du at arbejde med de dilemmaer?

Forskelle og ligheder til, hvordan dine kollegaer gør det?



# Referencer

Bae, B. (1987): Selvutvikling og relasjonserfaringer i barnehage – fra et forprosjekt. *Nordisk Pedagogik*, 3, 140-150.

Bae, B. (1996): Voksnes definitionsrett og barns selvoplevelse. *Social Kritik*, 47, 6-21.

Bernstein, B. (2001a): Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (Eds.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt* (pp. 94-133). København: Akademisk Forlag.

Bernstein, B. (2001b): Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (Eds.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Bernstein, B. (2001b): Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (Eds.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Birkemo, A. (2001): *Hva er en god skole?* (No. 1). Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Bourdieu, P. & L.J.D. Wacquant (1996): *Refleksiv sosiologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1997a): *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1997b): Socialt rum og symbolsk magt. I: S. Callewaert, M. Munk, M. Møller & K. A. Petersen (Eds.), *Pierre Bourdieu* (pp. 52-70). København: Akademisk Forlag.

Brinkkjær, U. (2000): *Hhx-elevers habitus og livsstil - en rejse i dannelse, liv og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Chouliaraki, L. & M. Bayer (Eds.) (2001): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Chouliaraki, L. & M. Bayer (Eds.) (2001): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Colemann, J.S. & E. Campbell e.a. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

*Delrapport fra undersøgelsen »De gode eksempler - aspekter af god skolepraksis«*. København: SFI.

Dreier, O. (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (Eds.) *Mesterlære. Læring som social praksis* (pp. 76 - 100). København: Hans Reitzels Forlag.

Evaldsson, A.C. (1993): *Play Disputes and Social Order. Everyday Life in Two Swedish After-school Centers*. Linköping: TEMA Department of Communication Studies. Linköping University.

Fink-Jensen, K. (2002): Det faglige skøn i musikundervisning med specialklasser. In S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen & m.fl. (Eds.), *Musikpædagogiske refleksioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Grøterud, M. & B.S. Nilsen (1998): *Effektive skoler - effektiv undervisning? Et spørgsmål om verdier*. Oslo: ad Notam, Gyldendal.

Hedegaard, M. (Ed.) (2001): *Learning in Classrooms*. Aarhus: Aarhus University Press.

Hedegaard, M. et al. (2002): *Minority Students' Upbringing and Education in Cultural Practice* (Arbejdsrapport No. 103-02). Aarhus: Center for Kulturforskning.

Horst, C. (2003): Undervisning af tosprogede elever. Resultater fra Virginia P. Collier's og Wayne P. Thomas' længdeundersøgelser af tosprogede elever i USA. In C. Horst (Ed.), *Interkulturel pædagogik*. Vejle: Kroghs Forlag.

Høgsbro, K. et al. (1996): *Den lokalt forankrede folkeskole, Den lokalt forankrede undervisning og Den åbne skole (video)*. København: ISU.

Højholt, C. (1993): *Brugerperspektiver. Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Larsen, S. (1998): *Den ultimative formel - for effektive læreprocesser*. Hellerup: Eget Forlag.

Lave, J. & E. Wenger (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Løvlie Schibbye, A.-L. (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mortimore, P.; P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis & R. Ecob (1988): *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.

Munk, M.; B.S. Rangvid & J. Storm (2004): *Identifikation og udvælgelse af de »gode eksempler« blandt danske folkeskoler*.

Mørck, L.L. (2003): *Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. København: DPU Forlag.

Nielsen, A.M.; K. Fink-Jensen & C. Ringsmose (2004): *Skolen og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.

Nielsen, F.V. (1999): Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. *Skolefag, Læring & Dannelse, arbejdsrapporter, 14*.

Olsen, L. (1998): *Made in America: Immigrant Students in our public Schools*. New York: The New Press.

Pilegaard Jensen, T. & U. Højmark Jensen (2003): *Hvor gik det galt? Hvem er de unge, der ikke har en ungdomsuddannelse, og hvilke muligheder og barrierer er der for, at de kan komme i uddannelse eller få en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet?* (No. 6 Arbejdsrapport, Forskningsprogrammet Social arv:). København: Socialforskningsinstituttet.

Rasmussen, O.V. (2004): Læring og vanskeligheder i én skole – flere verdener. I: T. Ritchie (Ed.), *Relationer i teori og praksis. Perspektiver på pædagogisk tænkning*. København: Billesøe og Baltzer.

Rosenthal, R. & L. Jacobson (1977): *Pygmalion i klasseværelset*. København: Gyldendal.

Rutter, M.; B. Maughan & P. Mortimore (1979): *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.

Staunæs, D. (2004): *Køn etnicitet og skoleliv*. København: Samfundslitteratur.

Sørensen, T.K. (2003): *Statistisk modellering af eksamenskarakterer i folkeskolen*. Allerød: Statcon ApS.

Varenne, H. & R. McDermott (1998): *Successful Failure. The School America Builds*: Westview Press.

Willis, P. (1977): *Learning til Labour. How working class kids get working class jobs*: UK: Saxon House; udgave 2000: Ashgate.

# Summary

## **What characterises Good School Practice?**

### **Summary of the study »The Good Examples«**

*Issued November 2004*

*by Jill Mehlbye, akf*

At the request of the Danish Ministry of Education, a study has been carried out by akf, institute of local government studies – denmark, the Danish University of Education (DPU) and the Danish National Institute of Social Research (SFI) of what characterises schools that can be defined as »high performance« schools by virtue of the higher than average pupil grades when corrected for the pupils social backgrounds and the higher than expected numbers of pupils, considering their social backgrounds, seeking further education after compulsory basic education.

The main question of the present study is: What distinguishes these schools from other schools?

The objective is to investigate whether it is possible to pinpoint promoting factors for the development of a school where pupils achieve high academic performance and where a major portion of the pupils continue in the educational system after compulsory basic education. The purpose is to shed light on aspects at the school that can improve the academic performance of pupils from underprivileged social backgrounds.

This study has been carried out within the framework of the Social Legacy Research Programme, which is conducted in a collaboration between SFI, DPU and akf. akf is the project owner of this study, which has been published in the following three reports:

1. *Identifikation og udvælgelse af »De gode eksempler« blandt de danske folkeskoler* (Identification and selection of »Good Examples« among the Danish Primary and Lower Secondary Schools) by Martin D. Munk (SFI), Beatrice Schindler Rangvid (akf) and Jens Storm (UNI-C).
2. *Elementer i god skolepraksis – »De gode eksempler«* (Elements of Good School Practice – The good Examples) by Jill Mehlbye (akf) and Charlotte Ringsmose (DPU).
3. *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af »De gode eksempler« på klasseniveau* (School practice – aspects that promote and impede learning. A study of »Good Examples« at the Classroom Level) by Kirsten Fink-Jensen (DPU), Ulla Højmark Jensen (akf), Grethe Kragh-Müller (DPU) and Line Lerche Mørck (DPU).

## **1. Themes and methods of the study**

### **Themes of the study**

*In response to the question »What distinguishes 'high performance schools' from other schools?«, this study asked the following questions:*

- How is the school managed and administered – and how is the interaction between employees and management?
- How is the school organised? Are there specific routines for activities at the school, e.g. with regard to the annual plan? And is there a specific organisational structure, e.g. for cooperation among teachers?
- What characterises the teachers group and its internal relations?
- What characterises the pupils?
- What values are emphasised at the school?
- What elements are emphasised in “good teaching practice”?

## **Sub-studies**

This study used a number of different methods to capture any identifiable differences with regard to, in part, organisation, management and activities at the school level and, in part, the actual teaching practices used in the classroom.

1. A questionnaire survey aimed at the principals at 200 schools: 100 schools ranking above the expected average and 100 schools below the expected average with regard to average grades for 9<sup>th</sup> form leaving examinations and number of students continuing on in the educational system. The objective was to identify differences in school levels. Complete questionnaire responses were submitted by 146 schools.
2. A qualitative analysis of 15 schools: 11 schools with higher than the expected average and 4 lower than the expected average. To begin with, the teachers at all 15 schools responded to a questionnaire about their classes, their own teaching practices and their working relationships with the other teachers. In addition, school visits were carried out and the principals and teachers were interviewed with a view to shedding light on their experience and their practices at the school.
3. An observation study of the teaching processes at three of the 15 selected schools: two »high performance« schools and one »low performance« school. The teaching processes for six classes, namely three 2<sup>nd</sup> forms (one at each school), two 8<sup>th</sup> forms and one 9<sup>th</sup> form (an 8<sup>th</sup> form at two schools and a 9<sup>th</sup> form at a third) were observed in every lesson over a period of two days followed by interviews with pupils and teachers about the teaching.

## **2. Summary of results**

### **Good school practice is the result of a complex interaction of many different factors**

This study shows that we are dealing with a complex and dynamic interaction of many different aspects that make a school a »high performance« school. Thus, the results of this study can reveal the aspects a school should be conscious of if that school wants to develop good school practice with a view to providing its pupils with the best environment for de-

velopment and learning. However, this study cannot give a simple answer key.

### **The social background of pupils plays a major role**

At schools with pupils from predominantly strong social backgrounds, the average grades are one to two grades higher compared to schools with pupils from predominantly disadvantaged social backgrounds, including many bilingual pupils. This is also the case when comparing schools within the group of high performance schools, where the high performance schools with pupils from disadvantaged social backgrounds rank one to two grades lower on the grading scale compared to the high performance schools with pupils from predominantly strong social backgrounds. This means that although the school can make a difference, it is not enough to counterbalance the social differences among the schools measured in terms of pupil background and grades.

Schools with pupils from predominantly disadvantaged social backgrounds also face much greater challenges than schools that get a good deal for free because the pupils come from predominantly strong social backgrounds, are more ready for schooling and have greater parental support.

### **The management and administration of the school – and the interaction between employees and management**

The principals head up an organisation in which extensive teacher influence traditionally plays a prominent role. However, this study suggests that a number of special leadership qualities are characteristic for the high performance schools, namely:

1. A clear and distinct management with a well-defined chain of command: it is well-organised and clear for everyone what is decided and by whom, i.e. what is decided by the management, by the educational committees, by the staff committees, etc. Furthermore, expectations and procedural requirements have been formulated for what takes place, such as the preparation of and requirements for annual plans. Decisions are put into practice through procedures and quality requirements that are clear for everyone in the organisation.



2. A management that is visible: this means that the principal is visible in the daily running of the school: the principal visits the classrooms (e.g. as part of the supervision of teaching practices), visit the staff room in the morning or during breaks and talks with the teachers and pupils.
3. A management that supervises and guides its staff: this means that the management makes sure to carry out regular appraisal interviews and (classroom)team interviews.
4. A management that follows up on its decisions: not only are requirements made of the staff, but the principal also follows up on whether these requirements are complied with. This takes place, for instance, by the management reading and discussing annual teacher plans, which must be considered a managerial element in the daily teaching process.
5. A management that enters into dialogue with its employees and listens to them: democracy is highly valued. The teachers are the heads of their classrooms, and it is important that they feel that they are listened to and that they have the opportunity to develop and influence school activities.
6. This active interaction or this dialogue between the management and teachers in the development of the school results in the school's operational plan or school plan. This means that the operational plan is produced by the teachers discussing new activities and targets at educational council meetings or formulating their proposals for such when planning their annual plans, rather than by the principal sitting in his office and drawing up an operational plan that is then presented and discussed at an educational council meeting. The operational plan is not significant until it can be recognised in the teachers' annual plans and until the teachers feel a sense of ownership of it.

### **The organisation of the school**

The high performance schools are characterised by planning and order. The following characterises the high performance schools:

1. Activities are planned and well-structured, e.g. team meetings with teachers about a class, appraisal interviews with principals and team interviews with the management.

2. There are clear agreements and procedures for how and when more general planning activities, such as annual plans, operational plans and experimental and development activities, are to be prepared.
3. Future challenges are taken into account: this refers, in part, to the generational change, which is taking place at schools throughout Denmark these days where younger teachers meet older teachers, and, in part, the increasing numbers of bilingual pupils, which are seen at many schools around the country. Some schools even target their efforts to integrate younger and older teachers into teams, e.g. by forming classroom teams, section teams, etc.
4. Much emphasis is placed on learning academic skills, and academically weak pupils are offered, at some point during their primary and lower secondary schooling, special intensive tutoring and evaluation in the form of special courses in Danish and mathematics.

### **The teachers group at the school**

The high performance schools are characterised by having successful collegial interaction. The following characterises the high performance schools:

1. Younger and older teachers meet in teams which both parties consider productive.
2. Teachers use each other as professional sparring partners.
3. Teachers greatly emphasise the development and training of the pupils' academic skills, e.g. reading and mathematics. This also applies to schools with pupils from disadvantaged social backgrounds.
4. Concurrently, the social development of pupils is also considered a key responsibility for the school, although it does not overshadow the academic development.

### **The pupil population at the school**

The high performance schools are characterised by a highly motivated pupil population. The following characterises the high performance schools:

1. The pupils consider academic learning and earning good evaluations important, e.g. in the form of high grades.

### **The school's basic values**

The high performance schools are characterised by having clear-cut basic values. These might include: academic skills, order and discipline (good conversational tone) and theories on teaching processes and how to develop oneself. The following characterises the high performance schools:

1. The basic values are clear to everyone – e.g., as described above, teachers, principals and pupils emphasise academic learning (and high grades).
2. The basic values are integrated into the school's daily practice, i.e. also into teaching practices.
3. All teachers know how the basic values are to be put into daily practice.

### **Teaching in the classroom**

»Good practice« – that is, a practice that promotes pupils' academic competencies and their desire to learn – must be understood on the basis of the potential possibilities of the individual school.

This study shows that it is not possible to draw a direct correlation between certain practices and grade level, but it is possible to show how different practices can contribute to either providing good opportunities for or limiting pupils' participation and learning.

Aspects of good practice can be briefly summed up as follows:

1. Good practice, that is when all pupils achieve a good academic level, requires focus on not isolating the academically weak pupils from the collective academic activities.
2. Good practice is characterised by firm steering by teachers towards specific academic goals while taking into account the wide range of pupils' academic abilities. Failing to take this into account contributes to the further isolation of individual pupils from the academic group identity.
3. Thorough planning, in the form of well-planned transitions from one activity to the next, can help create continuity in the teaching process and establish order in the classroom.

4. For such teaching practices to promote all pupils' active academic participation and desire to learn, the teacher must be flexible and must consciously stimulate the pupils' involvement.
5. The active participation of the pupils in academic assignments together with classmates helps create involvement.
6. The teachers' level of openness in communication and interaction with the pupils can be crucial for the pupils' participation. In practice, openness can, for instance, manifest itself in a discussion-based teaching method where the teacher asks open questions and gives the pupils open assignments without requiring one right answer or one specific way to solve an assignment. This creates a forum in which it is legal for pupils to err.
7. Allowing for differences in the cultural, personal and academic abilities of pupils requires the use of varied teaching methods, such as using specific material that the pupils can work with on their own and using academically relevant knowledge from the pupils' daily lives.
8. Recognition and acknowledgement of the children's resources are closely connected to the teachers' knowledge of the pupils and whether the teachers consider them to be children/young people rather than just »pupils«. An acknowledgement of the children and the young people as having an identity other than that of a pupil can help break down the inflexible and marginalising pupil categories like »second-generation immigrant boys«, »troublemakers«, »scarf girls«, etc. The belittlement of pupils in the form of fixed pupil categories, such as »dumb and lazy boys« or »scarf girls« as »less capable« impedes the pupils' chances to develop their academic competencies as well as having a negative effect on their desire to learn.

## Noter

1. Karaktererne er korrigeret med henblik på at udligne forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund (Munk, Rangvid, & Storm 2004).
2. »Kognitiv« skal her forstås i en smal betydning, idet der skelnes mellem det »kognitive«, det »konative« (viljesbetonede) og det »emotionelle«.
3. Bernsteins teori er sociolingvistisk. »Kode« står derfor for forskellige variationer af sprogbrug, som peger på forskellige orienteringer mod betydninger.
4. Figuren er inspireret af en model vedrørende forskning i det musikpædagogiske genstandsfelt (Nielsen 1999). Den aktuelle figur viser i bearbejdet form den inderste del af F.V. Nielsens model.
5. Observations- og interviewguider er vedlagt som bilag.
6. Felt-begrebet er sammen med begrebet habitus og kapital de centrale begreber i Bourdieus teori. Begreberne skal anvendes i analyse af empiri. Habitus kan således ikke forstås uden begrebet kapital og felt. Den enkelte agents habitus er betinget af forskellige former for erhvervet kapital: social, kulturel og økonomisk, som er bestemmende for agentens position i et felt. De enkelte agenter i et socialt og kulturelt felt har fælles interesser, men forskellige positioner i feltet.
7. Bourdieu anvender her begrebet habitus. Habitus betegner på *individniveau* de kropsligt indlejrede holdninger, vaner og ønsker, der er knyttet til opvækst i bestemte sociale netværk. Habitus er således både noget, den enkelte har, og noget, man orienterer sig efter. Habitus omfatter såvel social, økonomisk og kulturel kapital, som kan vise sig symbolsk i de måder, den enkelte agerer på, i livsstil og holdninger (Bourdieu 1997a).
8. Internationale undersøgelser af meget forskellige tilbud til nytilkomne elever med andet modersmål peger på at gabet mellem disse elevernes faglige niveau og landsgennemsnittet typisk bliver større, hvis eleverne blot placeres i almindelige klasser uden særlig faglig støtte på modersmålet (Horst 2003).
9. Tidsrammen pr. projekt blev introduceret af lærerne som værende højst 20 minutter; Reshma brugte 50 minutter.
10. Lyttebøfferne – indikerende de elever, der »slår ørerne ud«/hører efter, hvad læreren siger.
11. Interessant var det, at en af de interviewede piger, som læreren placerede i denne gruppe, fortalte om hendes detaljerede planer for, hvordan hun kunne komme ind på pædagoguddannelsen.

12. Til denne gruppe placerede læreren interessant nok også en idrætsengageret elev, der bar tørklæde.