

Elevernes stemme i inklusion

Elevevaluering – projekt 'Alle børn har lyst til at lære'

Udgiver: Marselisborg – Center for Udvikling, Kompetence & Viden
Udarbejdet af: Udviklingskonsulent Maj Heiselberg og Chefkonsulent Rie Wellendorf,
Marselisborg – Center for Udvikling, Kompetence & Viden
Grafisk kommunikation
& design: Marselisborg Media/Grafisk designer Henriette Dissing
Forlag: Marselisborg Media
1. udgave, 1. oplag, juni 2013
Tryk: www.ecograf.dk

Marselisborg – Center for Udvikling, Kompetence & Viden

Marselisborg er en privat viden- og konsulentvirksomhed, der siden 2002 har arbejdet på at udvikle rammerne for indsatsen i den offentlige sektor.

Marselisborg er specialiseret i at udføre forandrings- og udviklingsopgaver for staten, kommunerne og hos private virksomheder. Vi er forankret indenfor velfærdsområdet og løser komplekse opgaver med stor diversitet på tværs af sektorer. Det kan f.eks. være et ministerium, der ønsker nye modeller til bekæmpelse af ældres ensomhed, en arbejdsplads med organisatoriske udfordringer eller en kommune, der ønsker nye metoder til unge- og beskæftigelsesindsatsen.

Marselisborgs løsninger bygger på erfaring og viden, der er udviklet og afprøvet i tæt samarbejde med vores samarbejdspartnere. Samtidig udvikler vi nye metoder i Marselisborgs egne udviklingslaboratorier, hvor vi omsætter viden til implementerbare metoder og tilbud.

Besøg os på www.marselisborg.org

Indhold

	Indledning	5
	Læsevejledning	9
	Klassefællesskab	11
Betydningen af klassefællesskabet behandles, samt hvordan eleverne skaber fællesskaber	"Os vs. dem" – hvordan konstrueres fællesskaber? Fællesskabets betydning	12 15
	Medindflydelse	19
Elevernes fortællinger og oplevelser af medindflydelse i skolen. Forskellige syn på betydningen af medindflydelse diskuteres	Hvad vil det sige at lære? Hvornår opleves medbestemmelse? Hvornår er medindflydelse vigtig?	20 22 23
	Motivation	25
Relevante opmærksomhedspunkter i forhold til elevernes motivation behandles. Ligeledes diskuteres fordele og ulemper ved at synliggøre faglige niveauer i undervisningen	At få øje på elevernes videbegær Det rette niveau Kreativitet motiverer Makkerpar og gruppearbejde	26 27 29 31
	Undervisning	33
Væsentlige pointer omkring den konkrete undervisning præsenteres. Elevernes syn på de boglige såvel som de kreative fag omkring frihed i undervisningen og betydningen af gode lærere	Statusfag Kreativitet Ansvar og "frihed" i undervisningen	34 36 39
	Datagrundlag	41
	Bilag	42



Indledning

I forbindelse med projektet "Alle børn har lyst til at lære", iværksat af Amondo, har Marselisborg – Center for Udvikling, Kompetence og Viden (herefter benævnt som Marselisborg) deltaget som ekstern evaluator i en elevevaluering blandt folkeskoleelever på forskellige klassetrin. Projektet 'Alle børn har lyst til at lære' har modtaget økonomisk støtte fra Egmont Fonden.

Projektets overordnede formål har været at skabe fokus på inklusion i folkeskolen samt at udvikle værktøjer, som kan fremme et inkluderende læringsmiljø. Ud over udviklingen af værktøjer til lærere, pædagoger og PPR psykologer samt efterfølgende evaluering af deres brug af værktøjerne, har Amondo ønsket at inkludere folkeskoleelever og deres fortællinger i den samlede evaluering af projektet. Der har i den forbindelse været afholdt i alt fem workshops med elever, hvor Marselisborg har været til stede som observatør. Derudover har Marselisborg foretaget observationer i fire klasselektioner. Klasselærerne har arbejdet med projektets værktøjer sideløbende med evalueringen.

Af hensyn til de deltagende elever og lærere er alle navne anonymiseret i det følgende.

Formål og forbehold

Formålet med nærværende elevevaluering er at fremhæve relevante analytiske pointer i forhold til, hvordan elever i 4. og 8. klasse oplever deres læringsmiljø. Analysen tager udgangspunkt i elevernes fortællinger og respons på spørgsmål og opgaver stillet under de afholdte workshops. Klasseobservationerne supplerer analysen i forhold til de dynamikker, der udspiller sig i klasserummet eleverne imellem såvel som mellem lærer og elev. Workshopsene bidrager i nogen grad til førstnævnte, idet eleverne ligeledes her interagerede med hinanden.

Udgangspunktet for følgende evaluering er en antagelse om, at elevernes stemme er relevant for projektets overordnede mål. Det er i sidste ende eleverne, som influeres af projektets tiltag og de rammer, som lærere og pædagoger sætter for undervisningen. Elevernes fortællinger, holdninger og oplevelser er således vigtig viden i forhold til, hvordan inkluderende læringsmiljøer skabes.

Et væsentligt forbehold må imidlertid tages, når børn benyttes som respondenter, hvilket er tilfældet i følgende analyse. Børn svarer ofte intuitivt og umiddelbart på adspurgte spørgsmål, lige såvel som deres refleksionsniveau, særligt i de mindste klasser,

er begrænset. Dette bevirker, at de i højere grad forholder sig konkret og situationelt også til generelle spørgsmål. Dertil kommer, at de analytiske pointer, som fremhæves i rapporten, er indsamlet på baggrund af et begrænset observationsgrundlag bestående af 5 workshops og 4 klasseobservationer, hvorfor det ikke er muligt at præsentere et generelt billede af folkeskoleelevers oplevelse af folkeskolen. Ikke desto mindre har gentagne observationer af eleverne i forskellige situationer dannet grundlag for at fremhæve interessante dynamikker og gennemgående temaer i forhold til elevernes læringsmiljø.

Væsentligste pointer i analysen

I rapporten vil elevernes fortællinger og oplevelser foldes ud i en mere omfattende analyse. I dette afsnit præsenteres imidlertid i kort form de vigtigste pointer i forhold til at skabe et inkluderende læringsmiljø i folkeskolen.

Såfremt det skal tilstræbes at inkludere alle elever i et fagligt konstruktivt læringsmiljø, peger elevernes fortællinger i retning af visse aspekter ved undervisningen, som dels er befordrende for det inkluderende læringsmiljø, og som dels modvirker oplevelsen af inklusion. Disse præsenteres kort nedenfor:

Befordrende for et inkluderende læringsmiljø:

- **Medindflydelse på undervisningsform og emne.** Elevernes motivation for at lære stimuleres ved, at de oplever at sætte præg på undervisningen og arbejde med emner, som interesserer dem
- **Differentieret undervisning.** Elever lærer på forskellige måder og har forskellige foretrukne læringsstile. Differentieret undervisning er således afgørende for, at flere elever oplever at lykkes i folkeskolen
- **Kreativitet i undervisningen.** Eleverne efterlyser undervisning, hvor der er mulighed for at udfolde og udtrykke sig på alternative måder. Kreativitet i undervisningen bidrager til at gøre undervisningen levende og interessant, samtidig med at elever med udfordringer i de boglige fag oplever at kunne tage større del i undervisningen
- **Øget fokus på det faglige læringsmiljø.** Elevernes fortællinger vidner om, at fagligt læringsmiljø og socialt fællesskab påvirker hinanden, hvorfor et øget fokus på et inkluderende læringsmiljø ligeledes vil bidrage positivt til elevernes oplevelse af det sociale miljø i klassen

-
- **Alle elever har særlige behov.** Nogle elever har brug for ekstra støtte til at læse, skrive eller regne, mens andre elever oplever at have svært ved opgaver af kreativ karakter. Begrebet ”særlige behov” er altså kontekstbestemt, og således kan der med fordel tænkes indenfor denne ramme i skabelsen af inkluderende læringsmiljøer

Modvirkende til et inkluderende læringsmiljø:

- **Manglende sprog omkring læring.** Når elevernes definition af læring er uklar og snæver, betyder det, at der er begrænsede muligheder for at opleve succes i lærings-situationer. Et sprog omkring læring ville således også kunne udvide elevernes op-fattelse af begrebet og dermed skabe bredere rammer for inklusion
- **Statusfag.** De boglige fag præsenteres af samtlige elever som de vigtigste. Dette betyder, at de elever, som er bogligt svage, oplever at have begrænset succes i de fag, som betyder noget. Dette har negativ indvirkning på motivationen for at lære og bidrager til en oplevelse af et ekskluderende læringsmiljø
- **Stereotyper i klasseværelset.** Når der i klasseværelset opstår et klart og tydeligt skel mellem fagligt stærke elever og fagligt svage elever, er der risiko for, at elevstereo-typer skabes og bliver en del af elevernes selvopfattelse. Eleverne kan følgelig have vanskeligt ved at bryde med dette selvbillede, hvorfor de får vanskeligt ved at se sig selv som en del af det sociale såvel som faglige fællesskab

Klassefølelskab

Betydningen af klassefølelskabet behandles, samt hvordan eleverne skaber fællesskaber. Simons case introduceres i dette afsnit for at belyse dels betydningen af at være en del af et fællesskab, også for elever med særlige behov, og dels for at vise nogle af de opmærksomhedspunkter, der kan være i forbindelse med inklusion i klasserummet.

Medindflydelse

Omhandler elevernes fortællinger og oplevelser af medindflydelse i skolen. Indledningsvis præsenteres pointen om elevernes manglende sprog omkring læring, hvorefter forskellige syn på betydningen af medindflydelse diskuteres.

Motivation

Relevante opmærksomhedspunkter i forhold til elevernes motivation behandles. Der gives eksempler på, hvad der, gennem observation og elevernes fortællinger, motiverer til læring i klasserummet. Afsnittet diskuterer ligeledes fordele og ulemper ved at synliggøre faglige niveauer i undervisningen.

Undervisning

Væsentlige pointer omkring den konkrete undervisning. I afsnittet behandles elevernes syn på de boglige såvel som de kreative fag. Afslutningsvis præsenteres elevernes fortællinger omkring frihed i undervisningen og betydningen af gode lærere. Samler op og fremhæver den overordnede pointe, at alle børn har særlige behov.

Læsevejledning

Den følgende analyse er bygget op omkring temaer, som figurerer i projektets undervisnings- og inspirationsmateriale til lærere og pædagoger.

Dette var ligeledes en struktur, som Amondo lod de afholdte workshops forløbe efter. Indenfor hvert tema belyses de væsentligste pointer fra elevernes fortællinger og oplevelser i forhold til det overordnede fokus på inklusion. Det er imidlertid væsentligt at bemærke, at de analytiske pointer, som det vil fremgå af rapporten, ofte går på tværs af de overordnede emner.

De fire temaer er som følger og vist på modsatte side:

- Klassefællesskab
- Medindflydelse
- Motivation
- Undervisning

Datagrundlag

Præsenterer evalueringens datagrundlag og indeholder desuden som bilag spørgeskemaet til eleverne, som er brugt ved både første og anden runde workshops.



Betydningen af klasseføllesskabet behandles samt hvordan eleverne skaber føllesskaber. Simons case introduceres i dette afsnit for at belyse dels betydningen af at være en del af et føllesskab, også for elever med særlige behov, og dels for at vise nogle af de opmærksomhedspunkter, der kan være i forbindelse med inklusion i klasserummet.

#

Klasseføllesskab

I følgende afsnit præsenteres centrale pointer i forhold til elevernes oplevelse af fællesskabet i deres klasse. På baggrund af elevernes fortællinger fremstilles en analyse af, hvilke dynamikker, som er på spil, når klasseføllesskaber opstår. Herunder hvilken betydning, ekskluderende såvel som inkluderende, fællesskaber får for de enkelte elevers oplevelse af at gå i skole.

Afsnittet beskriver endvidere, hvordan et rummeligt og fagligt læringsmiljø også kan have positive konsekvenser for det sociale miljø i klassen. Simons (4. klasse) situation og oplevelse af at gå i skole præsenteres i den forbindelse som case.

”Os vs. dem” – hvordan konstrueres fællesskaber?

Eleverne blev under begge workshops bedt om at svare på, hvor gode kammerater de er i deres klasse. De besvarede spørgsmålet ved at placere sig på et tal på 10-trinsskalaen. Tallene var lagt ud på gulvet. Med Simon som eneste undtagelse, har samtlige elever placeret sig fra 7-10 i begge workshops. Der er således generel enighed blandt eleverne om, at de i deres klasse er gode kammerater, og at klassefællesskabet er vigtigt.

8. klasse

”Dem” i parallelklassen

I 8. klasse bliver det, både under de to workshops og klasseobservationerne, tydeligt, at klassen har et stærkt sammenhold, hvor der socialt er plads til den enkelte elev. Eleverne er eksplicitte omkring dette og udtrykker, at de har en god klasse, hvor man kan tale med alle.

En interessant pointe i denne forbindelse er imidlertid, hvordan oplevelsen af et godt klassefællesskab opstår og hvilke sociale mekanismer der er på spil i konstruktionen af et sådant.

Under første workshop gør Søren (8. klasse) opmærksom på, at en tilsvarende workshop med fordel kan arrangeres med parallelklassen, da denne i så fald sandsynligvis vil bidrage med et noget anderledes billede af en 8. klasse. De andre tre elever er enige i, at den anden 8. klasse har meget anderledes lærere, som underviser på en mere traditionel måde, hvor eleverne har væsentligt mindre frihed. Det samme billede tegner sig i anden workshop, hvor eleverne spørges ind til mængden af lektier. Magnus påpeger her, at de til forskel fra den anden 8. klasse får få lektier for og godt kan tale med lærerne, hvis de oplever, at lektiebyrden er for stor.

Det er vigtigt for eleverne gentagne gange at understrege, at parallelklassens ”strengere” og mere faste rammer ikke betyder, at eleverne lærer mere – tværtimod. Selv er de meget tilfredse med den måde, tingene bliver gjort i deres klasse, og der er bred enighed om, at det er ”bedre” at gå i deres klasse end i parallelklassen.

Elevernes pointering af parallelklassens vilkår som mindre gode end deres er analytisk interessant. Eleverne bekræfter med deres udsagn tesen om et socialt behov for at konstruere et ”dem” eller ”de andre” for at kunne tale om et ”os”. Klassen har behov for at have en modpart, noget de adskiller sig fra, for at kunne skabe oplevelsen af at være i et fællesskab. I dette tilfælde er det parallelklassen, som bliver ”de andre”, som eleverne sammenligner sig med. Ved at skabe distance til parallelklassen styrkes klassefællesskabet, og oplevelsen af deres klasse, som det bedste sted at være, opretholdes.

Derudover bidrager elevernes sammenligning med parallelklassen til at danne et billede af, hvad de oplever som et godt læringsmiljø. Når eleverne bruger struktureringen af undervisningen som eksempel for at understrege, hvordan deres klasse fungerer bedre end den anden 8. klasse, peger det i retning af, at et tilfredsstillende læringsmiljø er af betydning for oplevelsen af et tilsvarende godt klassefællesskab.

En klasseobservation – rummelig ”Uge Sex”

Klasseobservationerne i 8. klasse bekræfter det fællesskab, eleverne direkte og indirekte har givet udtryk for under de afholdte workshops. Anden observationstime foregår under ”Uge Sex”, og eleverne skal derfor sammen med klasselæreren tale om emner, som på forskellig vis vedrører sex og seksualitet. Sex kan være vanskeligt at tale med elever i 8. klasse om, da mange oplever, at det er pinligt eller for personligt at indvie andre i.

Lektionen forløb imidlertid problemfrit i 8. klasse, hvor stort set alle elever deltog i samtalen omkring de emner, som klasselæreren præsenterede. Når enkelte elever blev spurgt ind til deres umiddelbare svar, havde de sjældent problemer med at udtrykke sin mening foran de andre, lige såvel som uenighed og diskussion blandt eleverne omkring et emne eller en holdning ofte forekom.

Ovenstående kan ses som et udtryk for den rummelighed, som eleverne giver udtryk for i deres klasse. De ser sig selv som gode kammerater, der respekterer hinanden, hvorfor der skabes et inkluderende miljø både fagligt og socialt, hvor eleverne ”tør” tale om følsomme emner i klasserummet, uden at nogen øjensynligt føler ubehag ved at deltage.

Et inkluderende fællesskab

Eleverne i 8. klasse kan siges at skabe et velfungerende klassefællesskab internt i klassen til dels ved at skabe en distance til parallelklassen. Fællesskabet kan således siges at være et *inkluderende fællesskab*, idet klassen fremstår som en helhed, hvor fællesskabet opstår ved at distancere sig fra noget uden for klassen. Dette betyder, at den sociale ekskluderende mekanisme, som opstår, når fællesskaber skabes, ikke påvirker eleverne internt i klassen, hvorfor oplevelsen af et godt klassefællesskab er fremtrædende i denne 8. klasse.

4. klasse

Når ”de andre” er inde i klassen

Anderledes ser det ud i 4. klasse, hvor oplevelsen af klassefællesskabet dels samlet set vurderes en anelse lavere på 10-trins skalaen end i 8. klasse og dels vurderes væsentligt lavere af særligt én elev. Der skal i denne forbindelse naturligvis tages højde for, at eleverne i 4. klasse har et væsentligt andet refleksionsniveau, og at deres placering på skalaen ikke entydigt kan ses som velreflekterede svar på de stillede spørgsmål.

Ikke desto mindre er Simons oplevelse af et manglende klassefællesskab tydelig under den første workshop. Han fortæller, at han oplever sig selv om en rigtig god kammerat (10), mens han oplever sine klassekammerater som væsentligt mindre gode (3).

Dette eksempel illustrerer, hvordan konstruktionen af fællesskab kan foregå på flere niveauer. I 4. klasse konstrueres fællesskabet udenom de elever, som ikke lever op til normen. Simon står udenfor fællesskabet. Han har svært ved at passe ind i klassens sociale normer og føler sig derfor misforstået. Normerne i denne klasse er, at man i reglen er stille og hører efter, hvad læreren siger, hvilket Simon ikke altid formår. Han bliver derfor afvigeren, der fremtræder som skoleeksempel på, hvordan man ikke skal opføre sig. Han bliver ”dem” så at sige.

Sådanne sociale mekanismer er imidlertid dynamiske og har mulighed for at ændre sig over tid. Dette har i nogen grad været tilfældet for Simons oplevelse af at stå uden for fællesskabet, hvilket uddybes i afsnittet ”Fællesskabets betydning, Simons case”.

En klasseobservation – Pigerne vs. drengene

Under klasseobservationerne i 4. klasse blev ovenstående mønster bekræftet, da eleverne blev bedt om i grupper at diskutere og skrive ned, hvad de opfatter som et godt klassefællesskab.

I alle grupper er det pigerne, som skriver på kartonet, og dermed også dem, der har det sidste ord i forhold til, hvad gruppen skal beskrive som et godt klassefællesskab. Drengene deltager i begrænset omfang i gruppearbejdet og sidder i stedet og fjoller med hinanden. I flere tilfælde, hvor drengene forsøger at komme med bud på, hvad de opfatter som et godt klassefællesskab, bliver deres forslag forkastet, fordi pigerne ikke mener, at det har noget med emnet at gøre.

Denne opgavefordeling, hvor pigerne dominerer gruppearbejdet, betyder i flere grupper, at mange af de forslag drengene har, ikke bliver skrevet ned. Dette resulterer i, at drengene mister koncentrationen og får sværere ved at deltage i gruppearbejdet. Pigerne opfatter drengene som useriøse, hvilket de som konsekvens også i højere grad bliver. Pigerne ræsonnerer, at drengene er problemet, hvilket der ikke stilles spørgsmålstegn ved, da klassen efterfølgende diskuterer opgaven i plenum.

Når dikotomier, som pigerne over for drengene, opstår i et klasserum, er de ikke alene gensidigt bekræftende, de er ligeledes udfordrende for klassefællesskabet, idet der skabes fortællinger om bestemte elever eller elevtyper, som nogle der ikke gør det godt nok.

Et ekskluderende fællesskab

Det fællesskab, der opstår i 4. klasse opstår således primært mellem de elever, som formår at følge klassens norm, og kan derfor kaldes et *ekskluderende fællesskab*. Simon, såvel som de andre drenge i forbindelse gruppearbejdet, er eksempler på elever, som efter de herskende normer i klasseværelset, ikke lever op til standarden, og som derfor kommer til at stå udenfor. Når en sådan dynamik opstår internt i en klasse, udfordres det inkluderende læringsmiljø, og nogle elever får følgelig vanskeligt ved at føle sig set og hørt.

Fællesskabets betydning

Simons case

Simon går i 4. klasse og er diagnosticeret med ADHD. Han er en elev, som fylder meget, og som har vanskeligt ved at tilpasse sig både fagligt og socialt i klassen. Oplevelsen af at være udenfor er central i Simons historie. Han fortæller, at de andre elever i klassen har svært ved at acceptere ham, og særligt under første workshop er han meget eksplicit omkring dette. Da eleverne bliver bedt om at fortælle, hvem deres bedste ven er, siger Simon blandt andet:

"Han er min fætter. Han er et år ældre end mig, men det gør ikke så meget. Vi har de samme interesser, og han er min allerbedste ven og jeg er hans bedste ven. Han skælder mig ikke ud, og han slår mig ikke, som nogle af de andre venner gør." (Simon, 4. klasse)

Simon føler sig ikke forstået af sine klassekammerater, som han fortæller slår eller skælder ham ud. Simon giver ligeledes flere gange under første og anden workshop udtryk for, at det er svært at have ADHD, og at hans diagnose betyder, at han er anderledes end de andre elever.

At være anderledes er svært for Simon. Dette eksemplificeres under workshopsene, hvor Simon gentagne gange søger at nå til enighed med Axel, således at de svarer det samme på de stillede spørgsmål. Simons forsøg på at være "ligesom de andre" kan ses som en indikator for, at han føler sig ekskluderet fra fællesskabet.

På trods af, at Simon oplever sin skolegang som udfordrende, giver han imidlertid udtryk for, at han ønsker at blive i klassen og være sammen med sine klassekammerater. Han siger blandt andet:

"Der er mange fag, hvor jeg ikke forstår en dyt. Og der er mange fag, hvor de [lærerne] ikke kan hjælpe mig, fordi der er andre mennesker, som findes på jorden. Men jeg vil ikke fjernes og på privatskole. Jeg kan godt lide, at der er mennesker. Jeg får en pause engang i mellem, og det er ikke kun mig, de andre kigger på." (Simon, 4. klasse)

Simons udtalelse belyser dels betydningen af at være i en "normal" klasse og dels de vanskeligheder, der kan være i at inkludere elever med særlige behov i klassen. At få en pause engang i mellem er vigtigt for Simon, hvorfor det passer ham godt at gå i en klasse, hvor der er andre elever, der skal tages hensyn til. Samtidig skal Simons eksplicitte ønske om ikke at komme på privatskole ses i lyset af, at han gentagne gange – både verbalt og kropsligt – giver udtryk for et ønske om at være en del af fællesskabet. Dette er en yderst relevant pointe i forhold til at skabe fokus på inkluderende læringsmiljøer.

Simon oplever ikke, at folkeskolen kan rumme hans særlige behov. Der er i klassen stor åbenhed omkring, at eleverne ligger på forskellige niveauer fagligt – læs mere herom i afsnittet ”Det rette niveau”. Simon giver i den forbindelse udtryk for, at han ikke kan være med til de samme ting, som de andre, hvilket får ham til at føle sig udenfor.

“(…) Men det er dølmme også svært med det ADHD. Der er nogle gange, hvor jeg ikke må lave det, de andre laver, fordi lærerne siger, at det kun er for de kloge.” (Simon, 4. klasse)

Det kan dog tyde på, at det har haft positiv effekt at inkludere Simon noget mere i de opgaver, som resten af klassen får. Han beskriver selv i anden workshop, hvordan han oplever, at han, til forskel fra de andre timer, lærer noget i Livs lektioner.

”Jeg lærer noget i Livs timer, og nu må jeg endelig skrive noget, så jeg ikke bliver holdt udenfor. Nogle gange får jeg lov, men jeg får lidt nemmere opgaver. Det vigtigste for mig er at lære noget i skolen. Det er ikke som de andre fag, hvor jeg bliver holdt udenfor.” (Simon, 4. klasse)

Simons case er et eksempel på en af de elever, som har særligt behov for et inkluderende læringsmiljø. Han har grundet sin diagnose store udfordringer både socialt og fagligt, hvorfor hans skolegang er præget af følelsen af at være udenfor og ikke at være god nok. Samtidig har Simon et **stærkt ønske om at blive i folkeskolen og være en del af fællesskabet** – fagligt såvel som socialt – hvilket han i højere grad oplever at være, når han inkluderes i de faglige fællesskaber, som de andre elever indgår i.

Sociale relationer og fagligt læringsmiljø

Særligt eleverne i 8. klasse, såvel som Simon, gør opmærksom på, hvor vigtigt det sociale fællesskab er for oplevelsen af at gå i skole. Søren og Pernille fra 8. klasse udtrykker det således:

”At have det godt i klassen, for altså det kan bare være med til at gøre min dag mega dårligt, hvis det bare er mennesker, som jeg ikke kan lide, eller som er sure på mig. Det er da ikke sjovt. Så det skal i hvert fald være en god klasse før, at det er sjovt. Så kommer det andet bagefter.” (Søren, 8. klasse)

”Det kan være svært at lave noget i timerne, hvis man er uvenner med folk. Så skal man gå og tænke på det.” (Pernille, 8. klasse)

Elevernes udtalelser antyder, at det faglige læringsmiljø er påvirket af det sociale miljø, der er i klassen. Dette går i spænd med det fokus, der har været på trivsel i folkeskolen de seneste år. Det bliver gennem de afholdte workshops tydeligt, at eleverne har lært at sætte ord på vigtigheden i et socialt velfungerende miljø, mens de kun i begrænset omfang formår at italesætte egne oplevelser af faglig læring.

Simons case kunne imidlertid tyde på, at det faglige læringsmiljø ligeledes påvirker de sociale relationer, der er i klassen. For Simon er der eksempelvis sket en markant udvikling i forhold til, hvor gode kammerater han oplever, at de er i klassen. Under

første workshop gav han de andre kammerater en 3'er, mens han til anden workshop gav dem 10. Dette kan hænge sammen med, at Simon i højere grad er begyndt at føle sig fagligt inkluderet, hvorfor det også bliver lettere at indgå i et socialt fællesskab med de andre elever.

For eleverne i 8. klasse hænger faglighed og sociale relationer ligeledes uløseligt sammen. Dette kommer til udtryk, når eleverne ud fra fire forskellige valgmuligheder skal forklare, hvad der er vigtigt i et gruppearbejde. Eleverne vælger her fagligt niveau såvel som at arbejde sammen med gode venner som det vigtigste. Pointen i forhold til dette understreges af Søren's kommentar efter, at han har valgt 'fagligt niveau' og 'sociale relationer':

"Samme niveau, for ellers er det mig, der kommer til at lave det hele. De må gerne være over mit niveau. Men det faglige niveau hænger sammen med det sociale, for mine venner er jo på mit niveau." (Søren, 8. klasse)

Et læringsmiljø, der rummer elever med forskellige udfordringer og kompetencer, kan således også betyde, at sociale relationer på tværs af faglige kompetencer styrkes.



Elevernes fortællinger og oplevelser af medindflydelse i skolen. Indledningsvis præsenteres pointen om elevernes manglende sprog omkring læring, hvorefter forskellige syn på betydningen af medindflydelse diskuteres.

#

Medindflydelse

Medindflydelse på undervisningen har afgørende betydning for elevernes motivation for at gå i skole. Det er imidlertid vanskeligt, særligt for de yngste elever, at udtrykke sig om, hvilke ønsker de har for undervisningen.

En central pointe i dette afsnit er, at et manglende sprog omkring læring samt et uklart og vagt læringsbegreb har afgørende betydning for, hvornår eleverne oplever en læringsituation som succesfuld. **At give eleverne mere indflydelse på undervisningen kan således være et redskab til at sætte læring i tale.**

En anden væsentlig pointe i følgende afsnit er, at medbestemmelse ikke opleves som positivt af alle elever, hvorfor der er grund til at antage, at **undervisningen på nuværende tidspunkt tilgodeser visse elever frem for andre.**

Hvad vil det sige at lære?

Som nævnt i foregående afsnit vægter eleverne det sociale miljø højt. De har ligeledes relativt nemt ved at formulere og forklare, hvorfor det har betydning for oplevelsen af at gå i skole. Anderledes forholder det sig, når eleverne bliver bedt om at sætte ord på læring og faglighed.

Manglende sprog omkring læring

Et gennemgående kendetegn for elevernes respons på workshoppen samt deres udtalelser under klasseobservationerne er et manglende sprog omkring det at lære.

Eleverne i 4. klasse blev i anden workshop bedt om at bygge tre ting i Lego, som kunne repræsentere gode måder at lære noget på i skolen. Da eleverne skal forklare, hvad de har bygget, har de svært ved at sætte ord på, hvorfor tingene ville være gode til at lære med. Anne, som har bygget hjemkundskab som en ting, svarer eksempelvis:

"Det er bare sjovt. Det er svært at forklare." (Anne, 4. klasse)

På samme vis har Pernille fra 8. klasse svært ved at forestille sig, at man kan lære på en alternativ måde. Da hun bliver bedt om at tage stilling til forskellige læringsstile siger hun:

"Jeg ved ikke rigtigt hvad jeg skal vælge, for jeg ville synes, det var megamærkeligt, hvis de sagde, kom nu går vi ud i skolegården, ikke. Men jeg er ikke særlig god til det der tavle-noget. Jeg kan ikke få det ind i hovedet." (Pernille, 8. klasse)

Anne og Pernilles eksempler tydeliggør de vanskeligheder, eleverne har ved at reflektere over, hvordan de lærer i skolen. Dette kunne være udtryk for, at eleverne ikke er vant til at tage stilling og forholde sig til selve læringsdelen.

Under første workshop blev eleverne bedt om at udfylde et afkrydsningsskema, hvor de skulle tage stilling til forskellige forhold i skolen (se bilag 1). Elevernes svar i afkrydsningsskemaerne er i tråd med ovenstående pointe. Både eleverne fra 4. og 8. klasse svarede, at de kun oplever at have nogen eller begrænset indflydelse på, hvordan og hvad de skal lære.

Der er grund til at tro, at elevernes evner til at formidle og sætte ord på læring, såvel som deres personlige motivation for at lære, øges, når de har medindflydelse på undervisningen.

Diffust læringsbegreb

Elevernes læringsbegreb hænger sammen med, hvordan de evaluerer det, de lærer i skolen. Eleverne har ikke en klar definition på, hvad det vil sige at lære noget, og de har derfor forskellige opfattelser af, hvornår de lærer, og hvornår de ikke lærer noget.

Agnes fra 4. klasse har eksempelvis svært ved at se, at hun lærer noget, når hun ikke ved, hvad hun skal bruge de ting til, som hun lærer. Hun fortæller samtidig, at hun oplever at lære noget, når hun lærer noget nyt. Ellen fra 8. klasse forklarer derimod, at hun har placeret sig på 'en gang om ugen' i spørgsmålet om, hvor ofte hun lærer noget i skolen, fordi hun definerer det at lære noget som oplevelsen af endelig at forstå noget, som har været svært.

Succeskriteriet for læring bestemmes i nogen grad af den opfattelse eleverne har af, hvad det vil sige at lære. Samtlige elever er bevidste om, at det primære formål med skolen er at lære noget, men hvordan, man lærer, er mindre klart.

En indsats for at nuancere læringsbegrebet kunne gøre det muligt for eleverne at se deres egen læringsproces i et bredere perspektiv og give mulighed for, at flere elever oplever at lykkes i skolen.

Hvornår opleves medbestemmelse?

Elevernes opfattelse af, hvor meget de er med til at bestemme, varierer fra de to workshops, og det er derfor vanskeligt at danne et samlet billede af elevernes oplevelse af medindflydelse. Det var dog kendetegnende for de ældre elever, at de oplever større grad af medbestemmelse end de yngste elever. Dertil kan tilføjes, at de aspekter i elevernes fortællinger, som vedrører medindflydelse, hovedsageligt omhandler klasseregler og arbejdsform.

Klasseregler

Både i 4. og 8. klasse fortalte eleverne, at en af de ting, de havde været med til at bestemme, var hvilke klasseregler, som skulle gælde for klassen. Omdrejningspunktet for de klasseregler, der fremhæves blandt eleverne uanset alder, er social inklusion. Fælles for reglerne i de to aldersgrupper er således, hvordan eleverne skal behandle hinanden, så alle har det bedst muligt i klassen.

Denne pointe er interessant af to årsager. For det første afspejler reglerne et fokus gennem hele folkeskolen på det sociale miljø i klassen. For det andet eksemplificerer elevernes medbestemmelse i forhold til klassereglerne netop, at medbestemmelse primært vægtes, når der tales om social inklusion. I den forbindelse skal nævnes, at ingen af eleverne peger på regler, der støtter op omkring et inkluderende læringsmiljø. Dette er en såkaldt "ikke-observation", men ikke desto mindre interessant, da der, som tidligere nævnt, er grund til at antage, at et inkluderende socialt klasse miljø i høj grad afhænger af et ligeledes inkluderende læringsmiljø.

Arbejdsform

Eleverne tilkendegiver, at de i høj grad har indflydelse på, hvorvidt de ønsker at arbejde selvstændigt eller i grupper, såvel som hvem de ønsker at arbejde sammen med om de opgaver, som stilles. Dette gør sig både gældende for 4. og 8. klasse. Friheden til selv at vælge arbejdsform værdsættes i høj grad af eleverne, som pointerer, at det er rart at kunne få hjælp af hinanden til at løse svære opgaver, lige såvel som man kan have brug for at sidde alene.

Generelt udtrykker eleverne sig positivt i forhold til konkrete situationer eller eksempler, hvor de har fået lov til at tage styringen og være medbestemmende i forhold til, hvordan undervisningen skal forløbe, hvilket behandles nærmere i afsnittet "Motivation".

Hvornår er medindflydelse vigtig?

Undervisningen er rettet mod fagligt stærke elever

En væsentlig pointe, som går på tværs af de to alderstrin, er, at de elever, som har særlige behov, i mindre grad oplever at have medindflydelse end de fagligt stærke elever. Det er ligeledes de elever, som i størst grad udtrykker utilfredshed med undervisningen i skolen.

Simon (4. klasse) og Ellen (8. klasse), som begge er elever med særlige behov – fagligt og/eller socialt, giver begge udtryk for, at de sjældent oplever, at deres ønsker opfyldes eller lyttes til i undervisningen. Simon formulerer det således:

“Faktisk vil jeg sige, at det var læreren og nogle af de populære drenge og de kloge piger, som var med til at bestemme. Mig og Axel vi sad bare helt tavse og blev nødt til at stemme. De [andre elever i klassen] tænker ikke over reglerne. Det er ligesom deres konger og dronninger, så de siger bare ja uanset, hvad de siger.” (Simon, 4. klasse)

Ellen fortæller, at hun kunne ønske, at lærerne i højere grad ville lytte til hende, når hun beder om at få opgaver på et lettere niveau. I stedet oplever hun, at hun ikke føler sig hørt, hvilket bevirker, at hun mister motivationen for at lære det, som hun bliver sat i gang med.

I den anden grøft finder vi Søren (8. klasse) og Magnus (8. klasse), som begge er fagligt stærke elever. Deres afkrydsning i skemaerne peger på større oplevelse af medindflydelse. Samtidig giver de imidlertid udtryk for, at medindflydelse er mindre vigtigt. Søren i særdeleshed pointerer gentagne gange, at han ikke synes, at eleverne skal bestemme, hvad man skal lave i skolen. Han mener, at det er lærerens job, og at undervisningen hverken altid skal være spændende eller tage hensyn til alle elever. Han siger eksempelvis:

“Man kan ikke bygge undervisningen op efter én person. Der er nogle ting, hvor man bare må sige, okay det forstår jeg ikke. Så må man spørge bagefter. Man kan jo ikke blive ved, altså. Der er jo også andre, som forstår det, og så bliver man bare ved med at køre i samme spor. Så spilder man måske 80% af klassens tid (...) Jeg synes, det er latterligt, at lærere skal give eleverne lov til at bestemme. Det skal lærerne bestemme.” (Søren, 8. klasse)

Søren og Magnus' holdning til medbestemmelse vidner om, at den undervisningsform, der finder sted, fanger netop deres interesse, hvorfor de ikke ser grund til at eleverne skulle have større medbestemmelse i undervisningen. Dette peger på, at oplevelsen af medbestemmelse og indflydelse i klassen er betinget af elevernes faglige kompetencer. Når det faglige læringsrum primært tager hensyn til de fagligt stærke elever, udfordres et inkluderende læringsmiljø, da man risikerer, at de resterende elever føler sig overset og ekskluderet fra det faglige fællesskab.



Relevante opmærksomhedspunkter i forhold til elevernes motivation behandles. Der gives eksempler på, hvad der gennem observation og elevernes fortællinger motiverer til læring i klasserummet. Afsnittet diskuterer ligeledes fordele og ulemper ved at synliggøre faglige niveauer i undervisningen.



Motivation

I følgende afsnit præsenteres aspekter i elevernes læringsmiljø, som har betydning for elevernes motivation for at lære. Det uddybes, hvordan elevernes motivation for at lære og deltage aktivt i undervisningen i høj grad afhænger af, om der tages individuelle hensyn til elevernes faglige niveau.

En central pointe er ligeledes, at **eleverne fremhæver hinanden som væsentlige motivationsfaktorer for at lære noget nyt.** Gruppearbejde og makkerpar er således elevernes foretrukne arbejdsform, hvilket kan siges at skabe gode forudsætninger for et inkluderende læringsmiljø.

Derudover belyses det gennem konkrete eksempler og opgaver, hvordan frihed, medbestemmelse og kreativitet i undervisningen har afgørende betydning for elevernes motivation for at lære.

At få øje på elevernes videbegær

Workshopsene og klasseobservationerne har givet anledning til at identificere et stort videbegær hos eleverne i 4. og 8. klasse. På trods af, at de deltagende elever har haft vidt forskellige faglige kompetencer, har de alle på forskellig vis vist en interesse for at lære.

Selvvalgte emner motiverer

Graden af frihed i læringsrummet er vidt forskellig i 4. og 8. klasse. Dette kan til dels tilskrives aldersforskellen mellem de to klassetrin, men ligeledes den forskellige undervisningsform, som klasselæreren praktiserer i de to klasser.

Klasselæreren i 4. klasse fortæller, at det er vurderet, at klassen har behov for megen struktur og en klasselærer, som kan tage styringen, hvorfor hun i undervisningen bevidst positionerer sig selv som autoritet. Dette har medført, at der er kommet mere ro i klassen, men kan være et opmærksomhedspunkt, således at elevernes rum til udfoldelse og kreativitet i undervisningen bevares.

Fortællinger, der peger i retning af, at netop kreativitet og frihed motiverer eleverne til at lære og fordybe sig i et emne, kommer blandt andet til udtryk under anden workshop, da eleverne i 4. klasse bliver bedt om at fortælle om den sjoveste opgave, de har haft i skolen for nylig. Her nævner samtlige elever den månedsopgave, som de på daværende tidspunkt var i gang med i dansk, hvor de **selv har valgt emne og arbejdsform**. Månedsopgaven blev gentagne gange nævnt under workshoppen med stor begejstring, blandt andet som eksempel på en opgave, hvor de havde været med til at bestemme. Agnes og Simon siger blandt andet:

"Altså vi er i gang med at lave vores månedsopgave, og der måtte vi selv vælge, hvad vi ville skrive om. Og så måtte man helt selv vælge, om man ville skrive i hånden eller på computer. Det synes jeg, har været den bedste opgave." (Agnes, 4. klasse)

"Jeg har fået lov til at skrive om ADHD, og der fandt jeg ud af nogle sjove ting. Der fandt jeg ud af nogle ting om ADHD, og der fandt jeg ud af nogle ting om mig selv." (Simon, 4. klasse)

Elevernes begejstring for at fortælle om det emne, de har valgt i månedsopgaven, indikerer, at der er en stor lyst til læring også hos elever med særlige behov.

Derudover har klasseobservationerne vist, at der ligeledes ligger et enormt potentiale i at forfølge elevernes nysgerrighed og associationer i undervisningssituationer. Elevernes diskussioner rummer af og til relevante spørgsmål og temaer, som medvirker til at undervisningen bliver nærværende og interessant for eleverne. **Samtidig kan det motivere eleverne til at engagere sig og dermed lære mere, når de oplever, at deres idéer og tanker har indflydelse på undervisningen.**

Det rette niveau

Klasseobservationerne tydeliggør, at eleverne i 4. klasse er opdelt efter niveau. Elevernes forskellige faglige niveauer italesættes i klassen, og de elever, som har faglige vanskeligheder og dermed brug for mere støtte og hjælp, er af samme årsag placeret ved siden af hinanden længst fremme i klassen.

Eleverne er selvsagt ligeledes på forskellige faglige niveauer i 8. klasse, men dette er ikke på samme måde udtalt eller ”synligt” i klasseværelset.

Observationerne både under klasselektioner og workshops tyder på, at der kan være fordele såvel som ulemper ved at synliggøre og italesætte elevernes faglige niveauforskelle i klasserummet.

Hensyn til fagligt niveau kan øge motivationen

Axel er en af de elever i 4. klasse, som kan karakteriseres som fagligt svag. Under workshopsene bliver det klart, at han er meget bevidst omkring sit faglige niveau, og at han derfor har nogle særlige behov. Han siger eksempelvis følgende, da eleverne taler om, hvorvidt de ved, hvad de andre elever er gode til:

”Mig og Simon f.eks. vi har svært ved at løse, og så skal vi ikke lave det hele. Nogle gange må vi gerne sige, at vi ikke kan finde ud af det, og så siger lærerne, at vi ikke behøver at lave det.” (Axel, 4. klasse)

Axels bevidsthed omkring sit faglige niveau synes at være en hjælp for ham i hverdagen. Dette kommer eksempelvis til udtryk, da eleverne bliver bedt om at svare på, hvor ofte de oplever undervisningen som for svær. Axel siger i den forbindelse at ”Det kommer jo an på, hvilket niveau man er på. Men nok en gang om ugen.” (Axel, 4. klasse).

At Axels svar på spørgsmålet er relativt viser, at han har lært at reflektere over betydningen af forskellige faglige niveauer og i tråd dermed, at han vurderer sin oplevelse af sværhedsgrad ud fra sit eget niveau.

Pointen med ovenstående eksempel er, at Axels oplevelse af at lære og gå i skole påvirkes positivt ved, at han dels er bevidst om sit faglige niveau, og dels at der tages hensyn til ham i undervisningen på baggrund af dette. Et lignende hensyn efterlyser Ellen fra 8. klasse, når hun oplever udfordringer i forhold til opgaver i timerne.

Hun siger i forbindelse med at blive spurgt om, hvor ofte eleverne oplever undervisningen som for svær:

”I nogle fag. Der er nogle fag, hvor jeg har svært ved det, og jeg ikke forstår det. Blandt andet engelsk, fysik og matematik, og de [lærerne] hjælper mig ikke rigtigt med det. Det havde hjulpet, hvis de havde forklaret det fra start eller givet mig noget lettere.” (Ellen, 8. klasse)

Ellens motivation for at gå i skole er yderst begrænset. Hun giver flere gange udtryk for, at hun ikke synes, der er noget som interesserer hende, og at hun har svært ved de fleste boglige fag. Som citatet antyder, oplever hun ikke, at der tages de rette hensyn til hendes faglige niveau, hvilket meget vel kan være medvirkende til hendes manglende motivation for at gå i skole.

Niveauopdeling kan reproducere stereotyper

Et opmærksomhedspunkt i forhold til synliggørelse af elevernes faglige niveauer er, at der er en risiko for at fastholde og reproducere stereotyper. Det kan være vanskeligt for eleverne at gøre op med de forventninger og forestillinger, som de andre elever såvel som lærere har til, hvordan de skal opføre sig, og hvad de kan finde ud af i skolen. En velkendt social mekanisme er, at omverdenens antagelser påvirker, og således bliver medskabende af det, som først antages. Denne tanke er relevant for at belyse nogle af de mekanismer, som kan være på spil i et klasserum, hvor niveauer, roller og kompetencer er udtalte. Hvis en elev som eksempelvis Simon fastholdes i sin selvopfattelse som en elev, der skal rummes og tolereres på særlige vilkår, kan det meget vel smitte af på hans motivation for at lære og dermed også på hans faglige niveau.

Stereotyper i klasseværelset er således udfordrende for et inkluderende læringsmiljø, da der implicit vil ligge en forventning om, at nogle elever er ”bedre” end andre.

På baggrund af ovenstående to afsnit kan det derfor konkluderes, at der bør være visse forbehold og fokuspunkter forbundet med at synliggøre elevernes faglige niveauer.

Samtidig kan hensyn og lettelse af arbejdsbyrde på grund af faglige udfordringer være med til at øge elevernes motivation for at løse opgaver og dermed også deres lyst til at lære.

Kreativitet motiverer

Et gennemgående tema i de afholdte workshops har været en efterlysning af mere kreativitet i folkeskolen. Både flere timer i de kreative fag men ligeledes i form af anderledes og kreative undervisningsformer. Dette behandles mere dybdegående i afsnittet ”Undervisning”.

I nedenstående afsnit præsenteres pointer i forhold til motivation og kreativitet på baggrund af en øvelse, som eleverne lavede på den anden workshop.

En Lego-opgave

En del af 2. workshop bestod af, at eleverne blev bedt om at bygge forskellige mere eller mindre abstrakte ting i Lego.

En indledende pointe i forbindelse med denne øvelse kan udledes af den store forskel i måden, hvorpå eleverne gik til opgaven. Agnes fra 4. klasse, der er en fagligt stærk elev, som ikke ofte oplever at have svært ved opgaver i skolen, havde, til forskel fra de andre elever, vanskeligt ved at forstå opgaven. Da opgaven om at bygge tre ting, som interesserer eleverne, blev forklaret, sagde hun flere gange: ”Jeg forstår det ikke”, ”Det kan man jo ikke” eller ”Jeg kan ikke finde på tre ting” (Agnes 4. klasse).

Agnes’ reaktion på opgaven er interessant, fordi den viser, at eleverne har forskellige særlige behov. For Agnes er denne kreative type opgave vanskelig, mens de andre tre elever ikke på samme måde udtrykte frustration over opgavens frie rammer. Agnes’ respons på opgaven kan ligeledes være et udtryk for, at alternative eller kreative læringsformer kun indgår i begrænset omfang i den normale undervisning. Dette er ligeledes tilfældet i 8. klasse, hvor alle elever har angivet ’aldrig’ eller ’ikke ret tit’ i afkrydsningsskemaet, adspurgt hvor ofte de havde indflydelse på hvilke materialer, der benyttes i undervisningen.

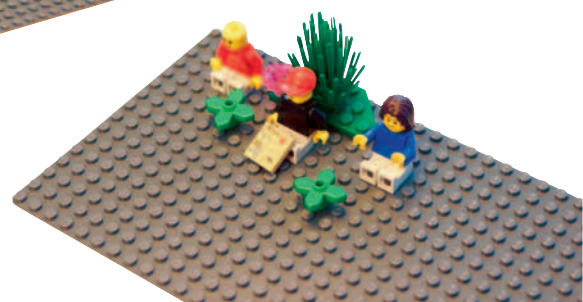
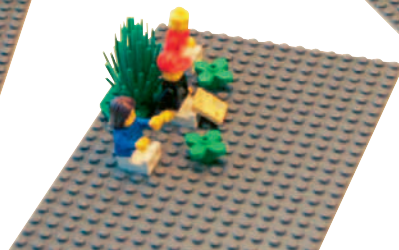
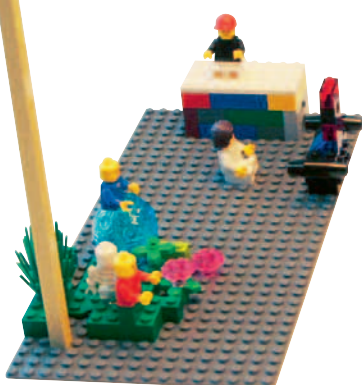
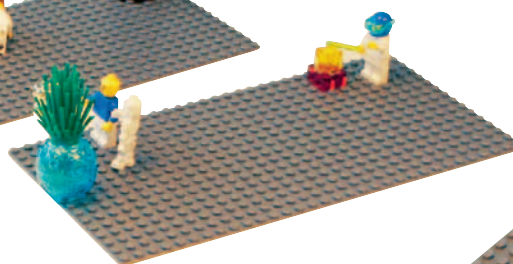
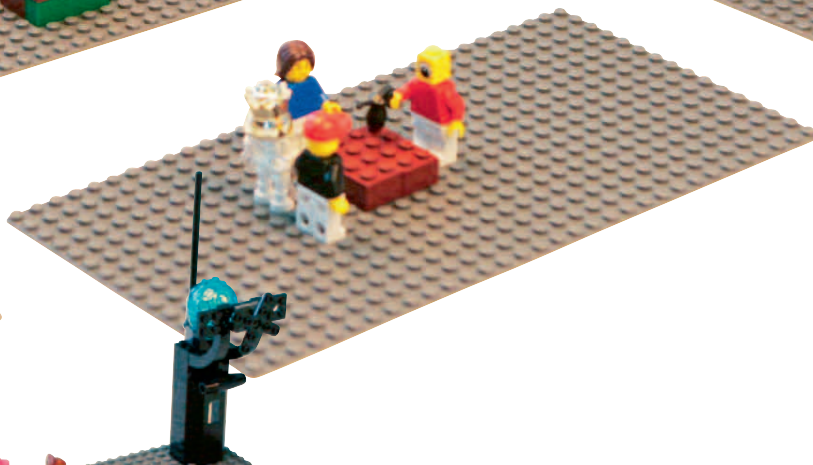
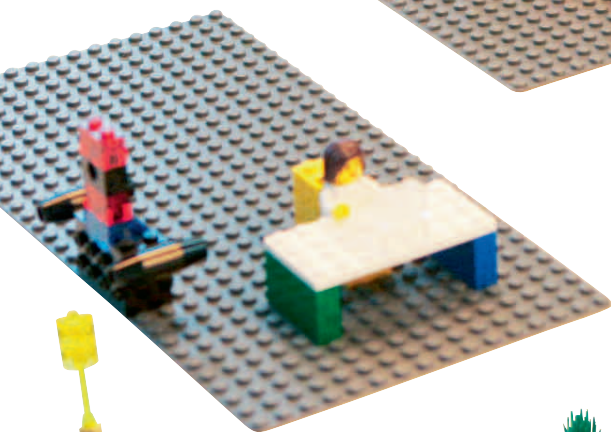
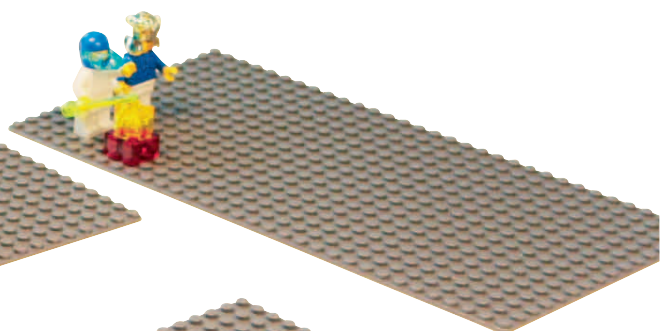
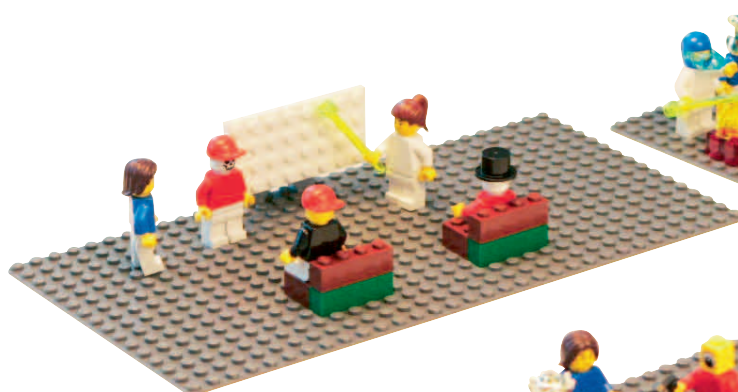
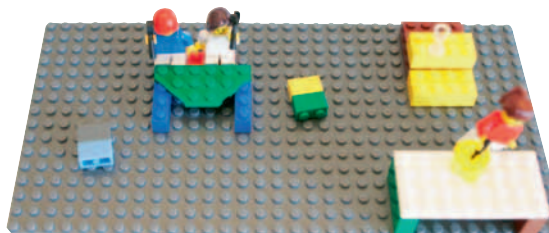
Manglende variation i undervisningsformen kan være begrænsende for et inkluderende læringsmiljø, idet elever lærer på mange forskellige måder – blandt andet ved at arbejde med håndgribelige materialer. Ved at implementere kreative elementer i undervisningen vil det således i højere grad være muligt at imødekomme og motivere flere elever samt at lære elever med andre kompetencer at arbejde på alternative måder.

Lego-opgaven viste sig efterhånden at åbne op for dialoger, både i 4. og 8. klasse, om, hvordan eleverne oplever at gå i skole såvel som om de ting, de ønskede at ændre for at optimere læringsmiljøet.

Som tidligere nævnt havde eleverne svært ved at sætte ord på læring. Dette blev dog nemmere efter, at eleverne havde bygget det, som de skulle tale om, i Lego. Ligeledes for de ældre elever i 8. klasse fungerede Lego-figurerne som katalysator for at reflektere over, hvad der kunne være en god måde at lære på i skolen. Lea, som ellers under workshoppen var genert og svarede kortfattet på spørgsmålene, sagde følgende i forbindelse med Lego-opgaven:

*”Man kunne lave undervisningen udenfor.
Man kunne læse udenfor eller komme ud og opleve noget.
F.eks. tage på museer. Det synes jeg ville være spændende
bare engang imellem.” (Lea, 8. klasse)*

Lego-opgaven er et godt eksempel til at illustrere, hvordan nye materialer og kreativitet kan være med til at stimulere eleverne og hjælpe dem med at formulere sig ved at tænke på en ny måde.



Makkerpar og gruppearbejde

”Man lærer mere af hinanden end af læreren”

Eleverne var generelt positivt stemte over for at arbejde i grupper eller i makkerpar, og de havde alle gode oplevelser med at samarbejde med én eller flere elever. Dette kom til udtryk på forskellige måder i dialogen med eleverne under workshopsene. Der synes at være en opfattelse blandt eleverne omkring, at man kan lære meget af hinanden. Eleverne udtrykker på forskellig vis, at de foretrækker at lære af hinanden som en del af undervisningen. Agnes fra 4. klasse siger eksempelvis:

”Hvis det var rigtig svært, og det var noget, jeg ikke har prøvet før, så ville jeg bare arbejde sammen med én.” (Agnes, 4. klasse)

På samme måde forholder det sig i 8. klasse, hvor både Ellen, Søren og Magnus udtaler sig positivt om at arbejde sammen med deres klassekammerater. Dertil kommer, at eleverne i 8. klasse ligeledes i højere grad efterlyser, at større dele af undervisningen varetages af eleverne.

Ellen beskriver i citatet nedenfor, hvorfor hun godt kan lide, når eleverne står for undervisningen.

”Jeg kan også godt lide, når det er eleverne, der står for undervisningen i stedet for læreren. Hvor det var klassen, der ordnede det i stedet for læreren. Man lærer noget, lærer andre noget og lærer fra sig.” (Ellen, 8. klasse)

Magnus supplerer Ellen:

”Det med at diskutere er, at man lærer mere af hinanden end af læreren. Det er mere på ens niveau.” (Magnus, 8. klasse)

Ellens udtalelse vidner om, at der ved at lade eleverne varetage dele af undervisningen ligger et potentiale for inklusion på tre niveauer. Ellen føler både, at hun lærer noget og at hun lærer fra sig samtidig med, at lærer andre noget. Oplevelsen af at kunne lære andre noget kan styrke elevernes faglige selvværd og derigennem øge motivationen for at lære.



Voesentlige pointer omkring den konkrete undervisning præsenteres. I afsnittet behandles elevernes syn på de boglige såvel som de kreative fag. Afslutningsvis præsenteres elevernes fortællinger omkring frihed i undervisningen og betydningen af gode lærere.



Undervisning

Både eleverne i 4. og 8. klasse har en klar opfattelse af, hvad der er vigtigt i skolen, og dermed også hvilke fag, som er vigtige at klare sig godt i. Disse fag harmonerer sjældent med elevernes opfattelse af egne evner og kompetencer eller med de fag, de finder sjovest og mest interessante.

I følgende afsnit præsenteres, hvilke betydninger dette har for elevernes selvværd og syn på undervisningen.

Følgende afsnit vil endvidere beskæftige sig med elevernes efterspørgsel på differentieret undervisningsform samt kreativitet i undervisningen. Elevernes fortællinger indikerer både, at et mere kreativt læringsmiljø med større valgfrihed i forhold til undervisningen vil betyde, at flere elever inkluderes fagligt, og at større differentiering i undervisningen vil komme bogligt stærke såvel som svage elever til gode.

Statusfag

Under den første workshop blev eleverne fra 4. og 8. klasse bedt om på forskellig vis at tage stilling til, hvilke fag der interesserer dem, hvad de er gode til samt hvilke fag, det er vigtigst at klare sig godt i for at få et arbejde.

På baggrund af elevernes svar kan det først og fremmest konkluderes, at eleverne uden undtagelse mener, at de vigtigste fag for at få et arbejde, er de boglige. Her nævner eleverne typisk dansk, engelsk, matematik og enkelte fysik. I løbet af øvelsen gav flere af eleverne udtryk for, at det var vigtigst at kunne læse, skrive og regne.

De fag, som eleverne beskriver som vigtigst for et fremtidigt arbejde, er kun for to af eleverne, Søren (8. klasse) og Agnes (4. klasse) overensstemmende med de fag, de beskriver sig selv som gode til. Der er altså generelt set blandt eleverne en klar opfattelse af, hvilke fag i skolen der er de ”vigtige” uafhængigt af, om eleverne opfatter sig selv som dygtige til disse fag.

Til gengæld er der sammenhæng for fem ud af otte elever mellem, hvilke fag de bedst kan lide, og hvilke fag de oplever sig selv som dygtigst til. Disse fag er typisk kreative fag som håndarbejde, hjemkundskab og svømning for 4. klasses eleverne, mens de ældre 8. klasses elever typisk nævner andre boglige fag end dem, de anser for vigtigst for fremtidigt arbejde.

Fagligt selvværd

Som følge af ovenstående kan udledes to væsentlige pointer i forhold til elevernes oplevelse af læringsmiljøet i folkeskolen.

For det første har de fag, som eleverne trives med at blive undervist i, og som de anser sig selv som dygtige til, lavere ”status” end de boglige fag og de fag, som de anser sig selv som mindre dygtige til. Dette kan først og fremmest betyde, at de elever, som har vanskeligt ved de ”vigtige” fag, på længere sigt mister interessen for skolen som helhed, idet de her oplever, at det primære fokus er på de boglige fag. Dertil kommer, at det ligeledes er et fåtal af de otte elever, der oplever sig selv som dygtige til de boglige fag, de anser for vigtigst – også selvom de anser sig selv for dygtige til andre boglige fag.

Eksempelvis anser Magnus fra 8. klasse sig selv for god til matematik, hvilket også er et af de fag, han bedst kan lide. Han mener derimod, at de vigtigste fag for et fremtidigt arbejde er dansk og engelsk. I samme stil mener Ellen fra 8. klasse, at det vigtigste at dygtiggøre sig indenfor, for at få et arbejde, er engelsk og fysik, mens hun selv bedst kan lide biologi og anser sig selv som bedst til sprog.

”Det er nok mest engelsk og fysik. Det er ikke så godt, jeg ikke kan lide nogen af fagene.” (Ellen, (8. klasse)

Dette kunne tyde på, at flere af eleverne har den opfattelse, at deres evner og kompetencer i skolen ikke stemmer overens med de mål, der stilles til at klare sig godt i fremtiden. Dette kan have uheldige konsekvenser for deres faglige – og dermed også sociale – selvværd. Et eksempel, som illustrerer dette meget godt, er Lea, som ikke har oplevelsen af at være god til noget:

*"Jeg er ikke decideret god til noget.
Jeg ved ikke, om jeg er god til noget." (Lea, 8. klasse)*

Citatet giver indtryk af, at Lea er usikker og har begrænset selvtillid. På samme måde svarer Ellen følgende, da hun bliver spurgt, om hun gør opmærksom på, når opgaverne er for lette:

*"Så siger jeg det ikke, for så kan jeg jo finde ud af det
for en gangs skyld." (Ellen, 8. klasse)*

Ellen har tydeligvis oplevelsen af oftest ikke at kunne finde ud af opgaverne i skolen. Dette på trods af, at hun er dygtig til de kreative fag, hvilket hun selv, såvel som de andre, gør opmærksom på tidligere i workshoppen. Hendes svar på ovenstående spørgsmål kan vidne om, at hendes opfattelse af spørgsmålet er gået på de boglige fag, fordi det er dem, hun anser for vigtige.

Generelt kan pointeres, at elevernes faglige selvværd er lavest hos de elever, som har faglige udfordringer i skolen. **De oplever ikke at være gode til det, som betyder noget, hvilket påvirker deres samlede oplevelse af at gå i skole.** Som Simon beskriver i afsnittet "Medindflydelse" føler han sig uden for det faglige fællesskab, og der kan således med fordel tænkes i at styrke elevernes faglige selvværd ved at åbne op for et læringsmiljø, der favner bredere.

Kreativitet

Et af de gennemgående temaer fra begge workshops var elevernes begejstring og efterlysning af mere kreativitet i undervisningen. Dette gør sig gældende både i forhold til flere kreative fag i de ældre klasser og i form af nye og anderledes måder at tænke undervisningen på. De fire elever i 4. klasse var enige om, at de kreative fag var deres yndlingsfag, mens eleverne i 8. klasse samstemmigt mente, at der ikke var tilstrækkelig kreativitet på undervisningsskemaet.

Hvordan forstås kreative fag?

I nedenstående tages udgangspunkt i en definition på 'kreative fag' som fag, der adskiller sig fra de boglige. Dette vil nærmere bestemt sige håndarbejde, hjemkundskab, idræt, musik, billedkunst og sløjd. Denne definition udspringer dels af elevernes fortællinger om, hvad de forstår som kreative fag, men betegnelsen skal ligeledes ses som et redskab til overskueligt at kategorisere fagene.

Med denne kategorisering af fagene er det dog værd at have in mente, at der er forskellige definitioner på, hvad der er kreative fag. Derudover er det ikke uden betydning, at 'kreative fag' sjældent fremhæves som statusfag i den politiske og offentlige diskurs såvel som indenfor folkeskolens rammer.

Når betegnelsen 'kreative fag' benyttes i nærværende rapport, bør det derfor være et opmærksomhedspunkt, hvilke konnotationer der ligger i denne kategorisering, og hvilken betydning det får for elevernes såvel som lærernes oplevelse af disse fag.

Mangel på kreative fag og kreativitet i undervisningen

Flere af eleverne giver direkte udtryk for, at de savner en mere kreativ tilgang til undervisningen. Eksempelvis kan nævnes Søren, som vælger at tage på efterskole, fordi han ønsker at beskæftige sig mere med kreative fag:

Søren: "Men jeg tænker, at jeg godt kunne tænke mig noget mere kreativt, og det har jeg ikke mulighed for her."

Sara: "Så du savner faktisk det kreative?"

Søren: "Ja er du sindssyg mand, altså. Jeg tager på efterskole, og det er en af grundene til det. Jeg kunne godt tænke mig at prøve at skabe noget, at forme noget. Det har jeg jo heller ikke mulighed for her." (Søren, 8. klasse)

Søren er en faglig stærk elev, der under workshoppen giver indtryk af både fagligt og socialt at finde sig godt tilpas i skolen. Han oplever alligevel, at han lærer noget i de kreative fag, som han ikke får nok af i folkeskolen. Ellen efterlyser ligeledes både en mere kreativ arbejdsform såvel som kreative fag på skoleskemaet.

Hun fortæller, at hun gerne vil være arkitekt, og at hun godt kan lide at arbejde i projekter, hvor der er frihed til at afprøve forskellige arbejdstilgange - blandt andet en kreativ, hvor man "sidder med det i hænderne".

*"Det er sådan mere frit. Man kan komme og gå, som man vil. Man kan sove længe og arbejde til sent (...)
Jeg kan bare bedre lide de kreative fag. Det er så ærgerligt, at vi ikke har dem mere."* (Ellen, 8. klasse)

Det bliver tydeligt i løbet af de to workshops, at hverken Ellen eller Søren ønsker om kreativitet imødekommes i undervisningen. Særligt er dette af afgørende betydning for Ellen, idet hun gentagne gange under workshopsene giver udtryk for, at hun ikke rigtigt bryder sig om nogle fag i skolen, og at hun synes, at det meste, de laver, er kedeligt eller for svært at forstå.

I 4. klasse kan man konstatere et mere indirekte ønske om opbakning til de kreative fag. Simon, Axel og Anne har alle nævnt et kreativt fag som det, de anser sig selv som bedst til, og samtlige elever har et eller flere kreative fag som yndlingsfag. Anne kan eksempelvis bedst lide hjemkundskab, mens Agnes' yndlingsfag er håndarbejde. Simon er meget begejstret for svømning, hvor han er en af de dygtige elever:

"Svømning, det er fordi det er et fag, som jeg kan finde ud af, hvor jeg er en af de gode elever." (Simon, 4. klasse)

Samlet set tyder resultaterne fra workshoppen på, at det kreative hverken repræsenteres nok på skoleskemaet eller i undervisningen i de øvrige boglige fag. Dette ønske kommer både fra fagligt stærke såvel som svage elever, hvorfor man kan overveje, om der i højere grad skal være plads til kreativitet og kreative fag i undervisningen.

Varieret læringsstil

Under første workshop blev eleverne bedt om at svare på hvilken læringsstil, de ville foretrække, hvis de skulle lære noget nyt. Elevernes svar bekræfter, at elever lærer forskelligt og foretrækker forskellige læringsstile. Det har fremgået både af elevernes udtalelser på workshopsene og via klasseobservationerne, at undervisningen primært aktiverer eleverne visuelt og auditivt i form af tavleundervisning og gruppearbejde/makkerpar som foretrukket undervisningsform. Denne undervisningsform er ideel til nogle elever, som eksempelvis Søren (8. klasse), der foretrækker at lære ved at se og høre på læreren under tavleundervisning, men skaber ikke et inkluderende læringsmiljø for elever som eksempelvis Ellen (8. klasse), der bedst kan lære ved at "sidde med det i hænderne" eller Simon (4. klasse), som har svært ved at koncentrere sig om at lytte i længere tid ad gangen. Pernille udtrykker ligeledes behov for en anderledes undervisningsform, end den som praktiseres i klassen:

"Jeg får ikke særlig meget ud af det der tavleundervisning. Det gør jeg ikke." (Pernille, 8. klasse)

Pernille oplever ikke at lære noget gennem tavleundervisning, men har som tidligere nævnt (se afsnittet "Hvad vil det sige at lære?") svært ved at forestille sig hvordan undervisningen ellers skulle forløbe. Elevernes fortællinger om undervisningen kunne tyde på, at eleverne i høj grad efterspørger en mere varieret undervisningsform, hvor de stimuleres læringsmæssigt på flere måder. Særligt er dette relevant for elever, som har vanskeligt ved at finde motivationen i den traditionelle undervisning.

"At skabe, se og gøre noget"

I forlængelse af ovenstående kom eleverne, særligt under Lego-opgaven i anden workshop, med flere forskellige forslag til, hvordan undervisningen kunne gøres bedre. Disse forslag inkluderede både den taktile og kinæstetiske læringsstil, som eleverne generelt efterlyser i undervisningen.

Således foreslog Søren (8. klasse) som eksempel: "Jeg har også det der med, at hvis man nu har om naturen eller om dyrene, så tage ud og kigge på det, det handler om (...) Noget med at komme ud og opleve det. Hvis du nu har om kødproduktion, så tage ud og se det. I hvert fald ud på tur. Det lærer jeg meget mere af."

Sørens forslag harmonerer med Leas (8. klasse) forslag om at tage ud på museer, som tidligere nævnt. Eleverne udtrykker sig generelt positivt over for undervisningssituationer, hvor de skal bruge flere sanser og selv være aktører. Magnus fortæller om en fysikopgave, som han synes, var særlig interessant:

"Den bedste opgave for nylig i skolen har været i fysik, hvor vi skulle sætte ild til nogle forskellige ting, hvor der var noget magnesium, som lyste op. Det var os selv der gjorde det. Det tror jeg ikke sådan lige, man glemmer (...) Det med at, man har det i egen hånd, og opdager, hvad der sker med det. Man eksperimenterer med det." (Magnus, 8. klasse)

Magnus' læringssituation, hvor han selv skaber noget, har gjort stort indtryk på ham, og fortæller noget om det potentiale, der ligger i at motivere eleverne ved at delagtiggøre dem i undervisningen og lade dem "røre og gøre" selv.

Fysisk aktivitet er ligeledes et aspekt, som eleverne både direkte og indirekte peger på som ønsker for undervisningen. Både Simon og Axel (4. klasse) nævner i flere sammenhænge svømning som noget godt ved at gå i skole, og Anne (4. klasse) fortæller i forbindelse med Lego-opgaven, at hendes interesser er ridning og at lege i skoven.

Ansvar og ”frihed” i undervisningen

Under workshopsene bliver det på forskellig vis tydeligt, at ”frihed” i undervisningen medfører større engagement og ansvarsfølelse hos eleverne.

I 4. klasse viser dette sig eksempelvis i tidligere nævnte månedsopgave, mens eleverne i 8. klasse er yderst eksplicite omkring det positive ved de frie rammer, som deres klasselærer sætter for undervisningen.

Gensidig respekt skaber ansvar

Eleverne i 8. klasse var alle meget begejstrede for deres klasselærer, Jakob, som de oplevede både som en god lærer og en tillidsvækkende person. Særligt under første workshop gjorde eleverne meget ud af fortælle, hvorfor Jakob adskiller sig fra mange af de andre lærere, de har haft. For både Søren, Pernille og Magnus er det bedste ved Jakobs undervisning, at han respekterer eleverne og giver dem frihed i undervisningen. Søren og Magnus beskriver det på følgende måde:

”Vi respekterer det [at have frihed i undervisningen].
Jakob, han sagde i starten, at hvis vi lavede en masse seriøst i starten så, ville han med glæde tage os ude og spille fodbold (...)
Selv sådan nogen, som ikke plejer at være særlig seriøse, de laver alligevel det, de skal jo.” (Søren, 8. klasse)

”Jakob er god til at sørge for, at vi får respekt for ham på en god måde (...) Det at man har det sjovt i klassen. Dem, som normalt er lidt stille, de tør godt sige noget, når vi har Jakob (...) Det der med kontrolleret frihed. Vi får at vide, hvad vi skal lave, og så kan vi lave det, og hvis vi ikke laver det, så får vi det for som lektier. Så får vi ligesom også selv et valg, om vi vil lave det.” (Magnus, 8. klasse)

Drengenes citater viser, at der mellem klasselæreren og eleverne er gensidig respekt, hvorfor eleverne føler et ansvar for at lave de ting, som de bliver sat til. Det er en væsentlig observation, at elevernes ansvarsfølelse vækkes, når de oplever at have frihed og en lærer, som stoler på dem. Relevansen af en nærværende og engageret lærer støttes ligeledes op af elevernes respons på spørgsmålet om, hvad der er vigtigst i skolen. Foruden et godt klassefællesskab er ’gode lærere og spændende undervisning’ det emne, som eleverne rangerer højest. At dømme ud fra 8. classes elevernes fortællinger, er en god lærer en lærer, som indgyder respekt og skaber en ansvarsfølelse gennem ”frihed”, interesse og engagement. Dette vidner om, at eleverne oplever det som positivt at lære, men at deres stemme og medindflydelse er af afgørende betydning for oplevelsen af læringsrummet.

Datagrundlag

Workshops

To workshops har været afholdt med henholdsvis fire 4. klasses elever og fire 8. klasses elever i Gribskov kommune. Første workshop fandt sted i november 2012, mens anden workshop blev afholdt i marts 2013. Der er således forløbet ca. fire måneder mellem de to workshops, hvor klasselæreren i de to klasser i forskelligt omfang har anvendt projektets værktøjer.

Der har ligeledes været afholdt en enkelt workshop med 0.-1. klasses elever på Frederiksberg. Det blev imidlertid vurderet, at endnu en workshop ikke ville bidrage til evalueringen, da eleverne var for små til at forstå og koncentrere sig om forløbet. Dette er ligeledes årsagen til, at de mindste elevers bidrag ikke er repræsenteret i evalueringen.

Under de afholdte workshops blev eleverne bedt om at tage stilling til spørgsmål ved hjælp af forskellige øvelser og skemaer – som løbende har været præsenteret i rapporten, når der har været relevans for de analytiske pointer.

Klasseobservationer

Marselisborg har observeret under to lektioner i henholdsvis 4. klasse og 8. klasse. Samtlige observationer har fundet sted i januar 2013. Under første lektion har klasselæreren fulgt en normal undervisningsplan, hvorimod der i de to sidste lektioner er benyttet værktøjer fra projektet. Formålet med observationerne har været dels at få et indblik i klassens dynamik og de vilkår, der har været til stede for et inkluderende læringsmiljø og dels at vurdere, hvordan klassen responderer på de værktøjer, klasselæreren benytter fra projektet.

Eleverne

De elever, som har deltaget i de afholdte workshops, er udvalgt af klasselæreren og har repræsenteret elever med forskellige faglige såvel som personlige kompetencer og udfordringer. Som følge deraf, såvel som på grund af elevernes forskellige alderstrin, har de vidt forskellige abstraktions- og refleksionsniveauer. Dette har haft betydning både for tilrettelæggelsen og udformningen af de enkelte workshops såvel som for de fortællinger, der har dannet baggrund for analysen. Særligt har de yngste elever i 4. klasse til tider haft vanskeligt ved at forstå spørgsmålene, hvilket har været et opmærksomhedspunkt i forhold til den videre analyse.

Bilag

- Bilag 1: Spørgeskema



Elevens navn og klasse:

Hvor meget er du med til at bestemme:	Aldrig	Ikke ret tit	For det meste	Altid
1) Bestemme om jeg skal lave noget i timerne, der interesserer mig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Bestemme hvilke mål for det jeg skal lære	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Bestemme hvor svære opgaver jeg skal løse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Bestemme hvor jeg vil sidde i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Bestemme dagens tidsplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Bestemme hvem jeg vil arbejde sammen med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Bestemme hvilke emner vi skal arbejde med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Bestemme hvordan læringsaktiviteterne skal struktureres og udføres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Bestemme om jeg vil arbejde alene eller i gruppe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Bestemme materialer, der bruges i læringsaktiviteterne fx	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Bestemme hvor mange og hvilke lektier jeg skal have for	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I forbindelse med projektet ”Alle børn har lyst til at lære”, iværksat af Amondo, har Marselisborg – Center for Udvikling, Kompetence og Viden deltaget som ekstern evaluator i en elevevaluering blandt folkeskoleelever på forskellige klassetrin.

Projektets overordnede formål har været at skabe fokus på inklusion i folkeskolen samt at udvikle værktøjer, som kan fremme et inkluderende læringsmiljø. Ud over udviklingen af værktøjer til lærere, pædagoger og PPR psykologer samt efterfølgende evaluering af deres brug af værktøjerne, har Amondo ønsket at inkludere folkeskoleelever og deres fortællinger i den samlede evaluering af projektet. Der har i den forbindelse været afholdt i alt fem workshops med elever, hvor Marselisborg har været til stede som observatør. Derudover har Marselisborg foretaget observationer i fire klasselektioner. Klasselærerne har arbejdet med projektets værktøjer sideløbende med evalueringen.

