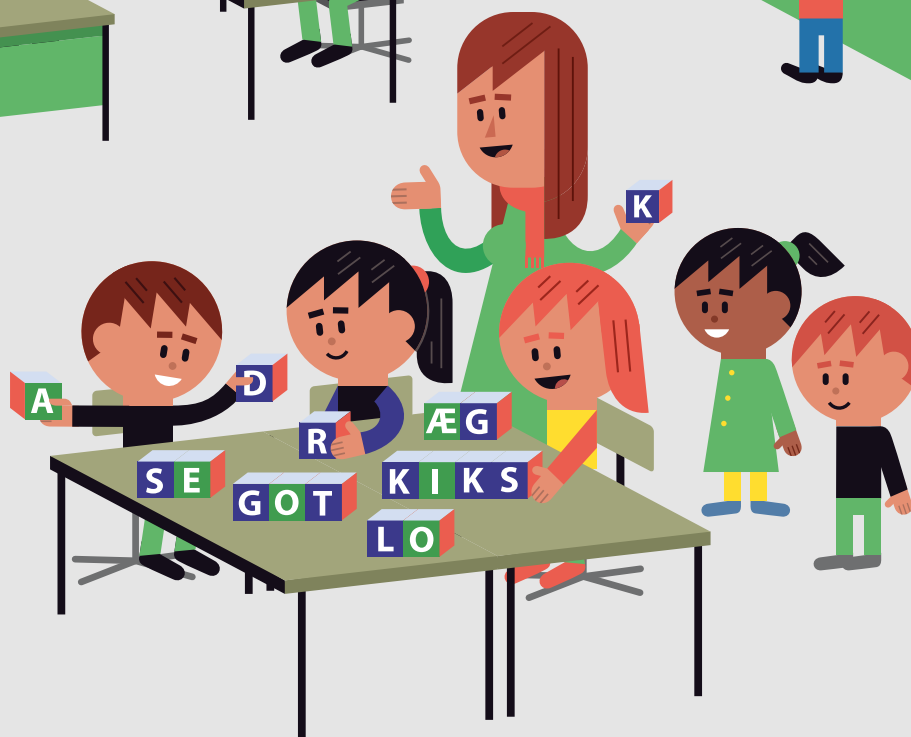
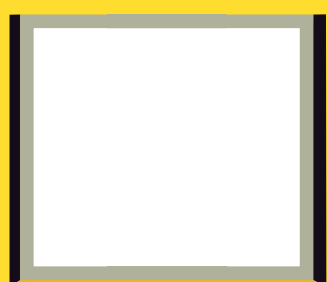


# Pædagogisk praksis i indskolingen





## INDHOLD

# Pædagogisk praksis i indskolingen

---

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>5</b>
----------	---------------	----------

---

<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>10</b>
2.1	Formål	10
2.2	Undersøgelsens design og metode	11
2.3	Undersøgelsens projektgruppe	15
2.4	Rapportens opbygning	15

---

<b>3</b>	<b>Dagens opbygning</b>	<b>16</b>
3.1	Kommunale og lokale strategier	17
3.2	Tid, personer og fag skaber dagens struktur	17
3.3	Skoledagens længde	22
3.4	Samspil mellem skole og fritidsordning	24
3.5	Opsamling	28

---

<b>4</b>	<b>Læringsmiljø</b>	<b>30</b>
4.1	Kommunale og lokale strategier	31
4.2	Arbejdet med genkendelige strukturer og tydelig klasseledelse	32
4.3	Arbejdet med at etablere gode og rummelige relationer	36
4.4	Skolen som et sted, man øver sig	41
4.5	Opsamling	45

---

<b>5</b>	<b>Arbejds- og undervisningsformer</b>	<b>46</b>
5.1	Kommunale og lokale strategier	47
5.2	At udfordre alle elever	48

5.3	Brug af rum og remedier til at understøtte undervisningen	50
5.4	Brug af bevægelse i undervisningen	53
5.5	At arbejde i større eller mindre grupper	56
5.6	At inddrage eleverne i undervisningen	59
5.7	Opsamling	61
<hr/>		
<b>6</b>	<b>Opmærksomhedspunkter til skolernes videre arbejde</b>	<b>63</b>
<hr/>		
	<b>Appendiks A – Litteraturliste</b>	<b>67</b>
<hr/>		

# 1 Resumé

Undervisningsministeriet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en undersøgelse af den pædagogiske praksis i indskolingen, dvs. 0.-3. klassetrin. På baggrund af et kvalitativt datamateriale giver denne rapport en bred karakteristik af den pædagogiske praksis, der udfolder sig i elevernes første år i skolen, og tegner et nuanceret billede af elevernes dag i skole og fritidsordning, små tre år efter at folkeskolereformen trådte i kraft.

## Relevans, faglig kontekst og målgruppe

Indskolingen har i de seneste år været genstand for øget politisk bevågenhed. Årene i indskolingen spiller en vigtig rolle for eleverne. Det er her, de lærer at deltage i en skolehverdag og opnår de basale færdigheder, som resten af deres skolegang bygger på. Derfor har elevernes oplevelse fra indskolingen en stor betydning for deres fremtid. Med den længere og mere varierede skoledag stilles der endvidere ændrede krav til dagens og undervisningens indhold. Derfor er det vigtigt at få belyst den pædagogiske praksis i indskolingen.

Denne undersøgelse går tæt på indskolingens konkrete praksis og belyser, hvordan eleverne oplever deres skoledag, herunder hvad der motiverer dem i de læringsmiljøer, de møder i skolen. Dermed er rapportens resultater relevante for såvel de beslutningstagere på folkeskoleområdet, der fastlægger skolens overordnede rammer, som de professionelle praktikere i skolen, lærere, pædagoger og ledere, der hver dag udfylder disse rammer.

## Resultater

### Rapportens hovedresultater

Helt overordnet viser undersøgelsen, at den pædagogiske praksis i indskolingen er kendetegnet ved stor diversitet. Der anvendes samlet set en bred palet af arbejds- og undervisningsformer, og arbejdet med at skabe gode læringsmiljøer tager sig meget forskelligt ud. Desuden har skolerne flere forskellige måder at organisere og opbygge dagen på. Med andre ord har lærere og pædagoger mange forskellige greb, de benytter sig af i deres undervisning og i arbejdet med eleverne, og på skolerne eksperimenteres der fortsat med forskellige former for organisering for at give rum for en varieret dag. I det følgende præsenteres de væsentligste hovedpointer, der relaterer sig til hhv. dagens opbygning, læringsmiljøet og arbejds- og undervisningsformerne.

## Resultater, der knytter sig til dagens opbygning og organisering

---

### **Lærere og pædagoger oplever, at skoledagens længde gør eleverne trætte – ifølge eleverne skyldes trætheden andre ting**

Undersøgelsen viser, at lærere og pædagoger oplever, at den længere skoledag har medført en uhensigtsmæssig træthed hos eleverne sidst på dagen. Dette har betydning for, hvordan lærere og pædagoger vælger at tilrettelægge og gennemføre undervisningen og andre aktiviteter. Eleverne oplever også, at de kan være trætte sidst på skoledagen. Men ifølge eleverne er det mere ensformig undervisning, en stram voksenstyring og stillesiddende skolearbejde, der gør dem trætte.

### **Skolens skemalogik er med til at definere indholdet i undervisningen**

Undersøgelsen viser, at trods forskellige organiseringsformer på skolerne er der en herskende logik blandt lærere, pædagoger og ledere, hvor skoledagen skabes inden for forskellige tidsmæssige intervaller, fx lektioner og moduler. I elevernes perspektiv er dagen struktureret af forskellige typer aktiviteter med forskellige voksne tilknyttet. Denne skemalogik har stor indflydelse på den pædagogiske praksis i indskolingen. En konsekvens er, at det i høj grad bliver den tid, der er til rådighed til planlægning og gennemførelse af undervisning, som bliver afgørende for, hvad der kan ske i undervisningen og i dagens øvrige aktiviteter, snarere end at et særligt pædagogisk og fagligt indhold kalder på en bestemt struktur og organisering.

### **Pædagogerne som gennemgående figurer er med til at skabe sammenhæng mellem skole og fritidsordning**

Der er grundlæggende forskel på både mål, formål, rammer og relationer i hhv. skole og fritidsordning. Det opleves for nogle elever som positivt at indgå i andre relationer og frie, legende aktiviteter, efter at de har deltaget i skoledagens mere faste struktur. Her fungerer diskontinuiteten mellem skole og fritidsordning og ændringen af de rammer og relationer, eleverne er i, som et velkomment skift i elevernes dag. Samtidig foregår der et samspil mellem skole og fritidsordning, hvor flere forhold er med til at skabe en kontinuitet i elevernes dag. Fx går fysiske rammer og en del af pædagogerne igen i hhv. skole og fritidsordning. Undersøgelsen viser, at eleverne især sætter pris på, at nogle af pædagogerne er gennemgående voksne, som de møder både i løbet af skoledagen og i fritidsordningen. At de voksne går igen, er med til at skabe tryghed og et helhedsperspektiv på eleverne og deres dag.

## Resultater, der knytter sig til arbejdet med læringsmiljø

---

### **Genkendelighed, regler og rutiner er vigtige elementer i et godt læringsmiljø**

Lærere og pædagoger arbejder med at skabe tryghed gennem genkendelighed. De er optagede af, at faste rutiner og tydelige regler giver god mulighed for arbejdsro og fokus i undervisningen. Men undersøgelsen viser også, at trods enighed om, at disse elementer er afgørende for et godt læringsmiljø, arbejder lærere og pædagoger i praksis på vidt forskellig måde med dem. Læringsmiljøet i de forskellige klasser spænder fra at være kendetegnet ved anerkendelse og elever, der viser glæde ved læring, til at være præget af en dikterende form og elever, der oplever at miste motivation i deres møde med skolen.

### **Lærere og pædagoger arbejder målrettet med at etablere fællesskaber, men nogle elever føler sig ikke som en del af det**

At være en del af et fællesskab i indskolingen vægtes meget højt af lærere og pædagoger, og eleverne italesætter også forskellige fællesskaber som betydningsfulde. Undersøgelsen viser, at lærere og pædagoger arbejder bevidst og målrettet med at skabe positive børnefællesskaber med plads til forskellighed. Men nogle elever oplever, at deres plads i fællesskabet er perifer og jævnlige udfordres, hvilket kan være svært for disse elever at håndtere. Her spiller samarbejdet mellem lærere og pædagoger samt fritidsordningen som en anderledes arena en vigtig rolle, viser undersøgelsen.

### **Eleverne oplever tryghed og tør prøve sig frem i undervisningen**

Det gode læringsmiljø er kendetegnet ved, at eleverne er undersøgende og tør prøve sig frem i deres læreprocesser. Undersøgelsen viser, at lærere og pædagoger er optagede af at formidle, at skolen er et lærings- og træningsrum, hvor man øver sig, og hvor man gerne må fejle. Denne forståelse synes eleverne at have adopteret. De giver generelt udtryk for, at der er tryghed til, at de kan være ærlige med hensyn til, hvad de finder svært, og at man lærer af sine fejl.

## Resultater, der knytter sig til arbejds- og undervisningsformer

---

### **Det er en stor og svær opgave at sikre passende faglige udfordringer til alle eleverne i undervisningen, og ikke alle elever føler sig mødt**

Der er stor faglig spredning blandt eleverne i de enkelte klasser i indskolingen, og elever, der enten har meget let eller meget svært ved et fag, giver udtryk for, at de keder sig, fordi de ikke møder passende faglige udfordringer i undervisningen. Undersøgelsen viser, at en del elever netop oplever ikke at få faglige udfordringer på et passende niveau. Dertil kommer, at eleverne også fortæller om barrierer for læring i form af undervisningsforstyrrende uro, langvarig lærer-snak og passiv ventetid. Omvendt viser undersøgelsen også, at eleverne oplever det at lære som positivt, og at de har en oplevelse af særligt at lære i bestemte situationer. Ifølge eleverne er lærerlig undervisning ikke nødvendigvis det samme som motiverende og spændende undervisning. Denne skelnen hos eleverne er det interessant at vie opmærksomhed som lærer og pædagog. Hvordan og hvornår bliver elevernes læring synlig for eleverne selv, og hvad er det, der gør, at eleverne måske ikke altid kan få øje på deres læring?

### **Fire forhold virker ifølge eleverne motiverende i undervisningen: bevægelse, konkrete remedier, forskellige lokationer og elevinddragelse**

Undersøgelsen viser, at eleverne fremhæver undervisning som motiverende, når den inddrager konkrete eller visuelle remedier, når den inkluderer bevægelse, der knytter sig til det faglige, og når de bruger skolens rum på forskellig vis. Det er også motiverende for eleverne, når lærere og pædagoger har fokus på at gøre eleverne til medskabere i undervisningen. Det gør de på forskellige måder. Nogle inddrager eleverne i dialog i undervisningen, andre vælger indhold og arbejdsformer, som lægger sig op ad elevernes interesser og præferencer, og atter andre er dygtige til at gribe elevernes input og faglige undren som betydningsfulde bidrag i undervisningen.

### **Undervisningen finder sted i forskellige læringsfællesskaber – eleverne foretrækker de kendte klassekammerater og deres egen lærer**

Lærere og pædagoger tilrettelægger undervisningen, så der arbejdes med både individuel opgaveløsning, makker- og gruppearbejde, klasseundervisning og undervisning på tværs af klasser og årgange. Særligt viser makker- og gruppearbejdet sig som en dominerende arbejdsform. Undersøgelsen viser, at lærere og pædagoger ser fordele ved indimellem at arbejde på tværs af klasser og årgange. Eleverne foretrækker derimod klassen som læringsfællesskab, særligt pga. trygheden blandt de kendte klassekammerater og deres egen lærer.



## Om datagrundlaget

Rapporten er baseret på en kvalitativ undersøgelse. Datamaterialet består dels af interview med 20 ledere med ansvar for indskolingen fra 20 forskellige kommuner, dels af besøg i otte indskolingsklasser fordelt på fire forskellige skoler. De 20 skoler er udvalgt ud fra en spredning på antal elever og forældres uddannelsesbaggrund, og så skoler fra 20 forskellige kommuner deltager i undersøgelsen. På fire af disse skoler gennemførte EVA desuden observation af undervisning og andre aktiviteter i skole og fritidsordning og interview med elever, lærere og pædagoger. De fire skoler er udvalgt, så de repræsenterer forskellig praksis og organisering, og så de tilsammen danner et nuanceret billede af elevernes skoledag. Der er gennemført i alt 97 klokketimers observation. Derudover gennemførte EVA interview med 24 elever, ti lærere, fem pædagoger og to børnehaveklasseledere.

Undersøgelsen giver et bredt og nuanceret billede af den praksis, der udfolder sig i skolens første år, samt et fyldigt elevperspektiv. Undersøgelsen viser den variation, der findes blandt skolerne, samt hvordan lærere, pædagoger og elever oplever forskellige former for praksis. Undersøgelsen viser ikke, hvor udbredte de enkelte former for praksis er, og heller ikke, hvilken direkte effekt den enkelte form for praksis har på elevernes læring, trivsel og udvikling.

Undersøgelsen giver et godt udgangspunkt for at drøfte og videreudvikle praksis i indskolingen, men kan ikke bruges som afsæt for at vurdere virkningen af en bestemt praksis.

## 2 Indledning

Denne rapport omhandler indskolingen, dvs. 0.-3. klassetrin. Årene i indskolingen spiller en vigtig rolle for eleverne. Det er her, de lærer at deltage i en skolehverdag og opnår de basale færdigheder, som resten af deres skolegang bygger på. Derfor har elevernes oplevelse fra indskolingen en stor betydning for deres fremtid.

I rapporten går vi tæt på den aktuelle pædagogiske praksis i indskolingen, små tre år efter at folkeskolereformen trådte i kraft. På baggrund af et kvalitativt datamateriale, der består af observationer af aktiviteter i skole og fritidsordning og interview med elever, lærere, pædagoger og ledere, giver rapporten en karakteristik af indskolingens praksis. Mange aktørers perspektiver er repræsenteret i rapporten, men der er lagt særlig vægt på at lade elevernes stemme fylde for at give plads til deres perspektiv.

Undersøgelsen er bestilt og finansieret af Undervisningsministeriet.

### 2.1 Formål

Med denne rapport giver Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en bred beskrivelse af praksis i indskolingen og tegner et nuanceret billede af elevernes dag i skole og fritidsordning. Rapporten henvender sig både til praksis og til beslutningstagere på folkeskoleområdet. Rapporten bidrager dels med en karakteristik af den pædagogiske praksis, der udfolder sig i elevernes første år i skolen, og dels med viden om, hvordan eleverne oplever deres skoledag, herunder hvad der motiverer dem. Det er relevant viden for såvel de beslutningstagere, der fastlægger skolens overordnede rammer, som de professionelle praktikere, der hver dag udfylder disse rammer.

Formålet med undersøgelsen er dermed at bidrage med praksisnær viden om, 1) hvad der kendetegner den pædagogiske praksis i indskolingen, og 2) hvordan eleverne oplever, at de motiveres i de læringsmiljøer, de møder i løbet af deres skoledag.

#### 2.1.1 Afgrænsning

I vores undersøgelse af, hvad der kendetegner den pædagogiske praksis, har vi i dataindsamlingen afgrænset os til at undersøge:

- De lokale strategier i indskolingen
- Skoledagens hovedelementer
- Anvendelsen af arbejds- og undervisningsformer
- Samarbejdet mellem de fagprofessionelle
- De udfordringer, der præger arbejdet i indskolingen i dag.

I forhold til at blive klogere på elevernes egne oplevelser har vi i dataindsamlingen afgrænset os til at belyse elevperspektivet på:

- Skoledagens forskellige hovedelementer
- Arbejds- og undervisningsformerne
- Læringsmiljøet i klassen
- Sammenhængen mellem skolens undervisningsdel og skolens fritidsdel
- Inddragelsen af eleverne.

## 2.2 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen er baseret på et kvalitativt datamateriale bestående af 20 telefoninterview med ledere af indskolingen og besøg i otte indskolingsklasser, heraf to 0.-klasser, hvor der er foretaget observationer og gennemført interview med elever, lærere og pædagoger. Forud for besøgene er der desuden foretaget en forundersøgelse med fokus på at operationalisere centrale begreber med hensyn til motivation og identificere fokus for observationerne. I det følgende beskriver vi de forskellige datakilder nærmere.

### **Kvalitative telefoninterview med ledere**

Vi har gennemført interview med i alt 20 skoleledelsesrepræsentanter, som har det daglige ledelsesansvar for indskolingen på deres skole. Skolerne er udvalgt efter et princip om maksimal variation i skolernes pædagogiske praksis. Denne udvælgelsesstrategi er hensigtsmæssig, da undersøgelsens formål er at give et billede af de forskellige måder, den pædagogiske praksis er organiseret på i indskolingen. Udvalget af skoler er derfor sket på baggrund af kriterier, der tænkes at have en betydning for pædagogisk praksis i indskolingen. Skolerne er udvalgt, så de repræsenterer en spredning inden for følgende tre kriterier:

- Antal elever på skolen
- Geografi, dvs. en skole pr. kommune og kommuner spredt over hele landet
- Forældres uddannelsesbaggrund.

Hvert interview varede ca. en time, og omdrejningspunkterne i interviewene svarer til punkterne, der er skitseret i afsnittet om afgrænsning.

Forud for interviewene med indskolingslederne fremsendte de deltagende skoler relevante dokumenter vedrørende indskolingen, bl.a. dokumenter vedrørende organiseringen af indskolingen, skemaer for de forskellige klassetrin i indskolingen og pædagogiske pejlemærker for indskolingens praksis. De fremsendte dokumenter dannede grundlag for udarbejdelsen af interviewguider til interviewene med indskolingslederne.

Analysen af ledelsesinterviewene blev afrapporteret i et særskilt notat til Undervisningsministeriet i januar 2017. Notatet kan downloades på [www.eva.dk](http://www.eva.dk). Analysen af ledelsesinterviewene rejste følgende spørgsmål, som det ville være interessant at undersøge nærmere:

- Hvordan navigerer eleverne mellem forskellige organiseringer af skoledagen, og hvordan håndterer de overgange mellem skole og fritidsordning?
- Hvordan påvirker strategier, konkrete arbejds- og undervisningsformer og forskellige rollefordelinger mellem de pædagogiske medarbejdere elevernes motivation i indskolingen?

De spørgsmål, notatet rejste, har dannet grundlag for det fokus, vi har haft i observationerne af undervisningen og i interviewene med lærere, pædagoger og elever. Interviewene med indskolingslederne inddrages, hvor det er relevant i rapporten, som et ledelsesperspektiv på den pædagogiske praksis i indskolingen.

### **Besøg på fire skoler**

På baggrund af de indledende telefoninterview med indskolingslederne udvalgte vi fire skoler, som EVA besøgte i perioden februar-marts 2017. Skolerne blev udvalgt på baggrund af de oplysninger, som indskolingslederen havde givet os om skolernes arbejde med organisering, læringsmiljø og arbejds- og undervisningsformer. Hver af de fire skoler blev udvalgt, så de repræsenterede forskellige måder at arbejde med den pædagogiske praksis i indskolingen på. Skolerne er ikke udvalgt med henblik på at beskrive best practice, men derimod er de udvalgt, så de tilsammen danner et nuanceret billede af elevernes skoledag.

De besøgte skoler er:

- Mørke Skole, Syddjurs Kommune
- Sjælsøskolen, Birkerød Kommune
- Sophienborgskolen, Hillerød Kommune
- Tinderhøj Skole, Rødovre Kommune.

På hver skole besøgte vi to klasser. Samlet set har vi besøgt to 0.-klasser, to 1.-klasser, to 2.-klasser og to 3.-klasser. Det er vigtigt at være opmærksom på, at 0.klasse har et væsentligt anderledes fagformål end fagene fra 1.-3. klasse. Der er forskelle i tilgangen til undervisningen i hhv. 0. klasse og 1.-3. klasse. Vi har taget højde for dette i vores analyse og gør i rapporten opmærksom på, hvis konklusionerne ikke gælder for 0. klasse. I hver klasse har vi over tre besøgsdage foretaget observationer og gennemført en række interview. Vi gennemførte dataindsamlingen over flere besøgsdage for at skabe tryghed og etablere relationer til de involverede elever. Netop kendskabet til eleverne og deres oplevelse af tryghed vurderede vi, ville være en forudsætning for at få adgang til viden om elevernes oplevelser af skoledagen.

I rapporten er elever, lærere, pædagoger og ledere anonymiseret, og de optræder under alias. Skolerne er benævnt hhv. skole 1, 2, 3 og 4 i tilfældig rækkefølge.

### **Observationer**

Vi har observeret elevernes dag i skole og fritidsordning to dage i hver klasse. Observationerne dækker hele dagen, dvs. fra eleverne møder i skole om morgenen, og til de får fri om eftermiddagen. En af dagene fulgte vi efter undervisningen med eleverne til deres fritidsordning og observerede tiden og aktiviteterne i fritidsordningen, til børnene blev hentet eller selv gik hjem. Når vi

fulgte eleverne en hel dag, var det for at få et dækkende billede af elevernes oplevelse af skoledagen og af den pædagogiske praksis, der finder sted i indskolingen.

Forud for observationerne udvalgte klassens lærere tre elever, som vi havde et særligt fokus på i observationerne. Eleverne blev udvalgt, så der var både drenge og piger i fokus, og så der var en bredde i forhold til fagligt niveau og engagement i skolen.

Observationerne skulle give en dybere viden om, hvordan eleverne deltager og agerer i skoledagen, jf. de fem punkter beskrevet i afsnittet om afgrænsning. Observationerne er en vigtig kilde til at få belyst elevernes perspektiver, da der kan være forskel på det, som eleverne vil – eller har mod til – at betone i et interview, og det, der kan observeres i praksis. Ud over at være en selvstændig datakilde dannede observationerne også grundlag for interview med lærere og pædagoger og med elever, i den forstand at de gav stof til tematikker, som vi spurgte ind til.

Den type af observation, som er anvendt i undersøgelsen, kan defineres som en struktureret og fokuseret observation, forstået på den måde, at vi gjorde brug af en struktureret observationsguide, der fokuserede vores opmærksomhed på en række på forhånd identificerede elementer, eksempelvis læringsmiljø, arbejds- og undervisningsformer og dagens opbygning. En konsekvens af dette fokuserede blik på praksis kan være, at potentielle data ikke er kommet til syne. Det er dog vores vurdering, at det var nødvendigt at prioritere observatørens opmærksomhed for at skærpe vores blik på de forhold, der blev observeret. Derudover var det fokuserede blik med til at sikre, at vi kunne gennemføre en tværgående analyse af observationerne fra de udvalgte skoler.

Observationerne fandt sted i såkaldt naturlige omgivelser. Vi trådte altså ind i en kontekst, der eksisterer uanset vores besøg. Dermed befandt vi os i feltet på feltets egne præmisser og var derfor også indstillet på uforudsete og ikkekontrollable hændelser. Konkret skete det flere gange, at vi under observationerne interagerede med børn og voksne, når der opstod situationer, hvor vores hjælp blev efterspurgt. Dvs. at der på trods af vores fokuserede blik i vores observationer også var åbenhed over for at indtage en deltagende position og over for at registrere andre hændelser og handlinger, når de vurderedes at have betydning for undersøgelsens fokus.

## **Interview**

Efter vores observationer gennemførte vi interview med lærere, pædagoger og elever fra de observerede klasser. Der er gennemført følgende interview på de fire besøgte skoler:

- Fire gruppeinterview med lærere og pædagoger, hvis undervisning vi har observeret. Disse interview havde en varighed på 1,5-2,5 time, alt efter hvad der kunne lade sig gøre i forhold til læreres og pædagogers skema. I disse interview deltog tre-seks medarbejdere. Samlet set har de interviewede lærere og pædagoger repræsenteret de tre fagblokke: humanistiske fag, naturfag og praktisk-musiske fag.
- Otte gruppeinterview med elever fra hver af de observerede klasser. Hovedparten af disse interview havde en varighed på 45 minutter, men enkelte interview strakte sig over en time eller blev afsluttet efter 30 minutter. Der deltog to-fire elever i hvert gruppeinterview. De interviewede elever var de samme elever, som vi havde et ekstra fokus på i observationerne.

De fire interview med medarbejdere havde forskelligt fokus, alt efter hvilke forhold der under observationerne viste sig at spille en rolle i den pågældende klasse og for de pågældende medarbejdere. På hver skole valgte vi et antal overordnede tematikker, som vi gik i dybden med i interviewene. Valget af tematikker knyttede sig tæt til den observerede praksis. Dvs. at vi i interviewene bragte konkrete forhold fra observationerne op for at få lejlighed til at drøfte netop de forhold, der

gjorde sig gældende her. Dette gav os viden om læreres og pædagogers konkrete overvejelser, vurderinger og bevæggrunde i forhold til deres egen undervisningspraksis.

Interviewene med elever havde fokus på elevernes oplevelse af undervisningen specifikt og skoledagen mere generelt, herunder også tiden i fritidsordningen. Til elevinterviewene anvendte vi fotografier, som vi havde taget i timerne, i frikvartererne og i fritidsordningen, da vi gennemførte observationerne. Ud over fotografier anvendte vi forskellige ikoner, bl.a. smileyer med hhv. meget positive, lidt positive, lidt negative og meget negative udtryk. Eleverne blev bedt om at vælge den smiley, de syntes, passede bedst til hvert fotografi. Formålet hermed var at åbne op for en dialog med eleverne dels om de specifikke situationer, der var afbildet på fotografiet, og dels om, hvad der i deres optik er godt, sjovt, motiverende og lærerigt i skolen, og hvad der omvendt ikke er det.

### **Analysestrategi**

I analysen af data har vi arbejdet ud fra en kombination af en deduktiv og en induktiv tilgang til datamaterialet. Den deduktive tilgang handler om, at undersøgelsen hviler på de på forhånd definerede fokusområder af pædagogisk praksis i indskolingen, jf. afsnit 2.1.1 om afgrænsning. Den overordnede analytiske ramme har derfor været disse fokusområder. Vores fokusering har haft betydning både for udvælgelsen af skoler, for dataindsamlingen og for analysens fokus og vinkler. I dataindsamlingen og i analysefasen er der desuden et induktivt element, da vi også har haft en åbenhed over for andre forhold, der har vist sig som betydningsfulde i datamaterialet. De elementer og intentioner, der ligger i folkeskolereformen, har yderligere bidraget til perspektiver i det analytiske arbejde, men det har været væsentligt for os ikke at begrænse analysen til at omhandle reformelementer, da skoledagen består af både nye og gamle elementer.

Konkret har vi grebet analysearbejdet an ved at kode og meningskondensere data ud fra en tematisk ramme, der tager udgangspunkt i undersøgelsens fokusområder. Denne analysemetode har gjort det muligt at læse på tværs af observations- og interviewdata, som siger noget om det samme fokusområde, eksempelvis læringsmiljø. Vi har gennemført en systematisk, tematisk analyse af data grupperet under samme fokusområde: Hvilken variation kan vi fx spore i læreres og pædagogers arbejde med at skabe et positivt læringsmiljø? Og hvilke mønstre tegner sig i elevernes oplevelse af de forskellige læringsmiljøer, de møder i skolen? I analysen interesserer vi os for variationen i data snarere end for, hvor mange der giver udtryk for et bestemt synspunkt. Med et kvalitativt datamateriale, som denne undersøgelse bygger på, er det oplagt, at det ikke er muligt at generalisere til en større population i statistisk forstand. Derimod bidrager analysen med viden om nogle af de analytisk generaliserbare mønstre, der tegner sig i den komplekse og mangfoldige størrelse, som indskolingen udgør.

Spørgsmålet om, hvad der gør læringsmiljøet motiverende, og hvornår arbejds- og undervisningsformer motiverer eleverne, har været centralt i analysen. Men da vi i denne rapport giver en *karakteristik* af den pædagogiske praksis i indskolingen, vil vi også beskrive de modsatte tilfælde. Dvs. at når elementer af læringsmiljøet fx ikke motiverer eleverne til læring og udvikling, eller når eleverne oplever at miste motivationen i undervisningen, har det også vores interesse. Analysen har dermed også haft fokus på, hvad der er på spil, når motivationen daler.

## 2.3 Undersøgelsens projektgruppe

En projektgruppe fra EVA har haft det praktiske og metodiske ansvar for gennemførelsen af projektet og har udarbejdet denne rapport. Projektgruppen har bestået af:

- Specialkonsulent Thea Nørgaard Dupont (projektleder)
- Chefkonsulent Mikkel Bergqvist (metode)
- Evalueringskonsulent Anne Grosen
- Evalueringsmedarbejderne Maya Nielsen, Signe Gaden og Maria Thiemer.

## 2.4 Rapportens opbygning

Ud over resumeet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fire kapitler.

*Kapitel 3* belyser organiseringen af dagen og samspillet mellem skole og fritidsordning. I kapitlet vises, hvordan dagen overordnet er opbygget af to hovedelementer: en undervisningsdel og en fritidsdel. Kapitlet beskriver, hvordan undervisningsdelen er struktureret i forskellige former for tidsmæssige intervaller. Derudover peges der i kapitlet på, at der er både forhold, der skaber sammenhæng og kontinuitet mellem skole og fritidsordning, og forhold, der skaber adskillelse og skift, og som understøtter det væsensforskellige ved skole og fritid. Kapitlet omhandler desuden skoledagens længde.

*Kapitel 4* belyser arbejdet med at skabe et trygt og positivt læringsmiljø. I kapitlet karakteriseres læringsmiljøet, som det tager sig ud i de klasser, vi har fulgt. Vi beskriver, hvordan lærere og pædagoger arbejder med læringsmiljøet, og hvordan læringsmiljøet opleves i et elevperspektiv. Kapitlet har fokus på forskellige aspekter af læringsmiljøet, herunder arbejdet med at skabe genkendelige strukturer, gode og rummelige relationer og en forståelse af skolen som et trænings- og læringsrum.

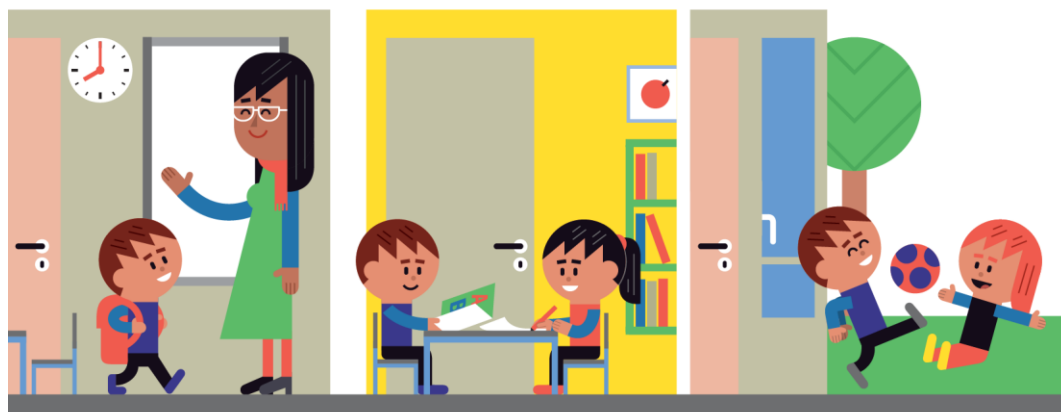
*Kapitel 5* belyser, hvordan lærere og pædagoger anvender forskellige arbejds- og undervisningsformer, og hvordan disse opleves af eleverne. Kapitlet beskriver, hvordan undervisningen tilrettelægges og gennemføres, og hvad de anvendte arbejds- og undervisningsformer betyder for elevernes motivation. Kapitlet har fokus på brugen af rum og remedier til at understøtte undervisningen, bevægelse i undervisningen, organisering af undervisning i forskellige læringsfællesskaber, inddragelse af eleverne samt det at sikre passende udfordringer til alle elever.

*Kapitel 6* formulerer en række opmærksomhedspunkter, som undersøgelsen giver anledning til at sætte fokus på. Opmærksomhedspunkterne er formuleret, så skoleledelsen, lærerne og pædagogerne kan bruge dem i skolens videre arbejde med at udvikle den pædagogiske praksis i indskolingen.

Indholdet af kapitlerne er i praksis tæt forbundet. Fx spiller dagens opbygning en rolle for valget af arbejds- og undervisningsformer, og arbejdet med at skabe et trygt og positivt læringsmiljø sker i praksis som en integreret del af undervisningen. Når kapitlerne behandler hhv. dagens opbygning, læringsmiljøet og arbejds- og undervisningsformerne særskilt, er der tale om en analytisk skelnen. Pointer fra et kapitel kan derfor gå igen, dog med et andet fokus, i et andet kapitel, idet vi løbende i rapporten vender tilbage til pointer og centrale problemstillinger.

## 3 Dagens opbygning

Skolernes måde at opbygge og sammensætte skoleskemaet på for eleverne i indskolingen skaber helt konkrete muligheder i hverdagen for læreres og pædagogers arbejde i klasserne. I denne undersøgelse har vi haft fokus på elevernes hele dag, fra de mødte om morgenen, og til de gik hjem om eftermiddagen, og derfor har vi interesseret os både for de skemalagte timer og for elevernes overgang til og deltagelse i fritidsordning. Disse forskellige elementer i elevernes dag i skole og fritidsordning ser vi nærmere på i dette kapitel.



Det er tydeligt i analysen af datamaterialet, at skolerne har meget forskellige måder at opbygge elevernes skemaer på, og at der ligger forskellige rationaler til grund for dette. Ud over de lokale forskelle har folkeskolereformen desuden sat en ny ramme for, hvordan skolerne kan opbygge og indholdsudfylde skoledagen. Skoledagen er blevet længere, og med et politisk ønske om en mere varieret skoledag er der bl.a. tilføjet nye elementer til skoledagen i form af bevægelse, åben skole, tid til understøttende undervisning og faglig fordybelse, ligesom pædagogerne har fået en større rolle i skoledagen.

Trods den store variation, der er i de deltagende skolars måde at opbygge og organisere dagen på, er der nogle forhold i datamaterialet, der går igen som betydningsfulde i arbejdet med at organisere dagen. Disse forhold har vi samlet under følgende tre punkter:

- Det, at tid, personer og fag strukturerer dagen
- Skoledagens længde og dens betydning for undervisnings- og fritidsaktiviteter
- Samspillet mellem skole og fritidsordning.



I det følgende beskrives først de kommunale og lokale strategier, der knytter sig til organisering og opbygning af dagen, og derefter udfoldes hvert af de tre punkter. Vi bringer løbende konkrete eksempler fra praksis på måder at organisere dagen på og på, hvordan både ledere, elever, lærere og pædagoger oplever den pågældende organisering og de fordele og ulemper, der følger med. Da rapporten giver en karakteristik af praksis, vil kapitlet beskrive variationen i måder at organisere dagen på.

### 3.1 Kommunale og lokale strategier

Analysen af datamaterialet viser, at der blandt de 20 skoler, hvor vi har interviewet indskolingslederne, er en række strategier og initiativer på kommunalt niveau og lokalt på den enkelte skole, som ifølge lederne har betydning for skoledagens opbygning i indskolingen. Strategier og indsatser omtales ikke i særligt høj grad blandt de lærere og pædagoger, vi har observeret og interviewet, men det er tydeligt, at strategierne er med til at sætte en ramme for, hvordan skoledagen kan opbygges. De strategier og initiativer, som lederne beskriver som de mest betydningsfulde for organisering og opbygning af dagen, fremgår af boksen nedenfor.

#### **Overgange**

Herunder særligt arbejdet med at skabe gode overgange mellem børnehave og skole.

#### **Implementering af reform**

Herunder rammerne for pædagogernes varetagelse af faglige aktiviteter og måden, pædagogerne indgår i skoledagen på.

#### **Pædagogiske læringsfællesskaber og skoleledelse**

Herunder indsatser, der har fokus på kompetenceudvikling af det pædagogiske personale og samarbejdet mellem lærere og pædagoger med afsæt i folkeskolereformen.

### 3.2 Tid, personer og fag skaber dagens struktur

Analysen af datamaterialet viser, at på de skoler, der deltager i denne undersøgelse, består elevernes dag helt overordnet først af en undervisningsdel og (for de fleste elevers vedkommende) derefter af en fritidsdel, inden eleverne skal hjem. I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan undervisningsdelen af dagen er opbygget og struktureret.

Som nævnt er der variation blandt de deltagende skoler med hensyn til, hvordan de konkret opbygger dagen. Det, der går igen, er, at flere forskellige ting er med til at skabe en særlig rytme eller en særlig struktur på dagen, og at der er forskel på, hvordan skolens aktører oplever dette. Generelt italesætter lærere og pædagoger den tid, de som fagpersoner har i de enkelte fag, som meget væsentlig for organiseringen af dagen. Dette gør sig i mindre grad gældende for 0. klasse, hvor undervisningen typisk varetages af børnehaveklasselederen store dele af dagen. Lærere og pædagoger i 1.-3. klasse er optagede af, at der er stor forskel på, om de underviser i enkeltlektioner, moduler eller længere blokke af en halv til en hel dags varighed. I dette perspektiv er dagen bygget op omkring et antal tidsintervaller af en bestemt varighed, som har betydning for, hvad man kan lave

med eleverne. I elevernes optik består dagen af forskellige typer aktiviteter med forskellige voksne tilknyttet.

Dykker vi ned i perspektivet på dagens opbygning som bestemt af de tidsintervaller, der er til rådighed til de forskellige fag og andre aktiviteter, ser vi, at skolerne arbejder med hhv. lektioner på mellem 45 minutter og 60 minutter, moduler på 90 minutter og blokke af en halv til en hel dags varighed. Hovedtendensen blandt de undersøgte skoler er, at skoledagen primært består af lektioner på 45 minutter eller moduler på mellem 90 minutter og 120 minutter, og at skolerne indimellem afviger herfra, fx i forbindelse med emneuger eller særlige projekter. På en del af skolerne arbejder man med en særlig dag om ugen, hvor skemaet er anderledes, end det plejer at være. På nogle skoler arbejder man med en blanding af ovenstående. På andre skoler har man konsekvent tidsintervaller af den samme længde, da man finder netop dette interval passende. En indskolingsleder fortæller her, hvordan man på skolen har valgt at arbejde med lektioner på 60 minutter:



**Indskolingsleder:** Vi eksperimenterer med den understøttende undervisning, med bevægelsen og studietiden, og det har vi pr. definition på skolen ikke nogen lektioner, der hedder mere. Til gengæld har vi udvidet rigtig mange steder. Der er ingen steder, vi er gået ned i forhold til vejledende timetal, men rigtig mange steder er vi gået op, især med hensyn til dansk og matematik. Vi har den forventning, at man som klasseteam, dvs. dansklærer, matematiklærer og pædagog i indskolingen, har et ansvar for at få dækket den understøttende undervisning og bevægelse.

**Interviewer:** Så I udvider lektionerne til 60 minutter og lægger dermed den understøttende undervisning og bevægelse ind i det faglige?

**Indskolingsleder:** Ja. Tidligere i indskolingen sluttede vi af med en halv times studietid hver dag, hvor man kunne få lavet sine lektier, og vi oplevede det som kunstigt og ikke så vedkommende. Lige nu har lærerne mulighed for at lægge tid til lektier ind, når der er behov for det. Så hvis man vurderer, at det er torsdag i den tredje lektion, at der er behov for det, så gør man det der. Så lærerne er ansvarlige for det, og de har også friheden til at vælge, hvornår det skal planlægges.

Interview med indskolingsleder

En problematik, som datamaterialet peger på, når dagen er struktureret i kortere tidsintervaller, er de mange skift, eleverne som konsekvens heraf har i løbet af en dag. De steder, hvor dette er meget udtalt, giver pædagoger og lærere udtryk for frustration over de mange skift og afbæk, som de oplever, præger deres arbejde i indskolingen. En lærer fortæller:



Det kan være svært at lave genkendelighed, når man er ude og inde hele tiden. Der kommer ikke ro på [...] Førhen, hvor vi var her kl. 8-13, så kunne det være mig, der var her hele dagen. Så kunne det være, jeg havde lavet skift, men jeg fik lov til at styre de skift. Det gør jeg ikke nu. Nu kommer jeg ind, sætter noget i gang, og så er jeg væk i to lektioner og en spisepause, og så skal jeg fortsætte. Det er irriterende, og det er ikke optimalt for processen og for eleverne.

Gruppeninterview med lærere og pædagoger fra skole 3

Vi har ikke fra analysen af datamaterialet viden om, hvordan eleverne oplever de korte tidsintervaller med forskellige fag samt de mange skift, der følger af denne organisering. Men i observationerne kan vi se, at der går relativt meget tid med at foretage skiftene. Det er bemærkelsesværdigt, at eleverne ikke synes optaget af tidsintervallerne, når de beskriver deres dag og opbygningen heraf. I stedet fortæller eleverne om, hvilke fag og hvilke voksne de skal have. I et elevperspektiv synes dagen i højere grad at være struktureret af de aktiviteter, der fylder, og de forskellige voksne, der er inde over klassen. De nævner ikke, hvor kort eller lang tid en aktivitet varer, men derimod,

hvordan deres relation til læreren eller pædagogen er, og om de finder aktiviteterne og opgaverne spændende eller kedelige.

Skolerne anvender også forskellige organiseringer, hvor der arbejdes med et fag eller tema i længere tid. Det kan dreje sig om faste ugedage, som bruges til faglig fokusering, eller temauger, hvor der arbejdes med et særligt emne. Disse forløb giver mulighed for at fordybe sig i arbejdsformer, der kræver mere tid, og giver mulighed for, at klassen kan tage på tur uden for skolen, fortæller lærere og pædagoger.

Et eksempel på denne type opbygning af skoledagen så vi i et af vores observationsforløb, hvor eleverne havde det, man på skolen kalder fordybelsesdag. Fordybelsesdagen var skemalagt som en hel dag hver uge. Hen over skoleåret veksler indholdet i fordybelsesdagene mellem forskellige fag, og fx lægges timerne i kristendomskundskab og natur/teknologi i 1. og 2. klasse udelukkende på fordybelsesdage.

De fordybelsesforløb, vi fulgte under vores observationer, viste nogle arbejds- og undervisningsforløb, som var præget af stor variation med hensyn til arbejdsformerne hen over dagen og en tydelig rød tråd for eleverne i deres arbejde med et fagligt emne. Når vi spurgte nærmere ind til lærernes og pædagogernes arbejde med fordybelsesdage, fortalte de, at de oplevede det som meningsfuldt, men også hårdt for dem som undervisere og sårbart for eleverne, hvis en elev var syg og dermed gik glip af meget undervisning i et fag:



**Sofie:** Det er hårdt, men godt. Det er rigtig hårdt at planlægge seks timers natur/teknologi. Det er en megahård dag. Men det giver mening, fordi det er frustrerende kun at have én lektion natur/teknologi om ugen, og så glemmer de jo, hvad de lavede og havde lært i sidste uge. De kan ikke engang huske emnet. Her kan man ligesom have en hel dag, have en fælles oplevelse. Og den erindring, der er inde i hovedet, når det er en stor oplevelse. De får det samme emne fra mange vinkler. Den lagrer sig på en helt anden måde.

**Interviewer:** Så I oplever, at det giver mere?

**Sofie:** Ja, absolut. De kan referere tilbage til det. De kan binde tingene sammen. Det gør de ikke, hvis det er uge efter uge med én lektion.

**Pia:** Man får mulighed for at gå rigtig meget i dybden med det fag, man nu har, og man får mulighed for at gøre det på forskellige måder, være kreativ og lave nogle anderledes ting og også at tage på ture.

**Sofie:** På 2. årgang skal vi lave butik – hvor vi laver butikker på torvet, og så skal de handle hos hinanden.

**Pia:** Og det ville du ikke kunne, hvis det var bredt ud på én time om ugen.

**Interviewer:** Kunne I ønske, at hele ugen var struktureret sådan?

**Sofie:** Nej, det ville simpelthen være for hårdt.

**Pia:** Vi bruger jo meget tid på planlægning. Det kræver noget. Man prøver at tænke alle mulige elementer ind, så der også er nogle skift i løbet af dagen.

**Lena:** Det er også lidt sårbart ved fravær – så går man pludselig glip af mange timer, hvis man ikke er der om onsdagen.

Grubeinterview med lærere og pædagoger fra skole 4

Når vi talte med eleverne, gav de udtryk for, at det var meget forskelligt, hvad de synes om fordrybelsesdagene – det kom an på, hvilket fag de skulle have og med hvilken lærer, og hvad de skulle lave. At fortsætte i det samme fag en hel dag kan være en udfordring for nogle, hvis de i forvejen ikke synes, at faget er særligt sjovt eller interessant at arbejde med. Som en elev forklarer:



**Nogle gange kan man blive lidt træt af det, fordi man allerede har haft det i to timer, og så orker man bare ikke mere. Men så skal man have det de næste fire timer også.**

Gruppeinterview med elever fra 3. klasse

Analysen af datamaterialet viser også, at man på flere skoler arbejder med forskellige former for bånd og parallellagte timer. De kan omfatte forskellige fag og aktiviteter som fx læsning eller reformelementer som bevægelse og understøttende undervisning og ligger på forskellige tidspunkter på skoledagen. Fælles for bånd og parallellagte timer er, at de giver mulighed for at skabe sammenhæng i organiseringen på tværs af indskolingen og samarbejde på tværs af klasserne. De typer af bånd og parallellagte timer, som analysen af datamaterialet viser, er:

- Bånd for hele indskolingen, fx fælles bevægelseslege og morgensang
- Bånd i fagopdelt undervisning, fx læsebånd
- Parallellagte projekttimer for hele indskolingen
- Parallellagte fagtimer, fx når en hel årgang har dansk eller matematik samtidig.

Nedenstående eksempel på et fiktivt skema viser, hvordan bånd og parallellagte timer kan placeres i skoledagen.

MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
Bevægelsesbånd				
Læsebånd				
Frokost				
		Projekt-timer På tværs af indskolingen	Matematik Parallellagte timer	

I boksene nedenfor gives to eksempler fra praksis på parallellagte projekttimer og parallellagte dansktimer.

## Parallellagte projekttimer for hele indskolingen – iPadværksted

*På tværs af indskolingen arbejder skolen med det, den kalder projekttimer. I projekttimerne er der forskellige emner og dertilhørende hold, som eleverne for en periode på fire-seks uger skal vælge sig ind på. Eleverne har et 120-minutters modul som projekttimer hver uge. Det er lærere og pædagoger, som har planlagt, hvilke emner eleverne kan vælge imellem. Nogle af de emner, vi hører om under vores observationer, er dukketeater, skovstratego, LEGO-TECHNIC, kor og iPadværksted. Eleverne arbejder sammen på tværs af klasser, og på nogle forløb sættes de sammen to og to, hvor man blander elever fra forskellige klassetrin.*

*I iPadværkstedet starter den pædagog, som har forløbet, med at rammesætte, hvad eleverne skal i dag. I den forbindelse viser pædagogen, hvordan en app til at lave film med fungerer på iPad'en. Herefter skal eleverne ud at optage deres egne små film sammen to og to. En af de elever, vi følger under observationerne, er en dreng fra 0. klasse. I iPadværkstedet arbejder han sammen med en dreng fra 3. Først ved de ikke, hvad filmen skal handle om, og pædagogen guider dem ved at spørge ind til deres interesser, og fordi drengen fra 3. er god til at trylle, beslutter de, at filmen skal handle om trylleri. De optager små sekvenser, hvor drengen fra 3. viser et trylletrick, men når ikke at blive færdige med filmen. Til sidst mødes hele holdet, og de grupper, der er blevet færdige med deres film, viser dem for resten af holdet, mens de grupper, der ikke er blevet færdige, kan arbejde videre, næste gang de har projekttimer.*

### Uddrag fra observationsnoter

De forskellige emner i projekttimerne er før opstarten af forløbet blevet meldt ud til eleverne og deres forældre, så eleverne kan vælge sig ind på et emne. En lærer fortæller om projekttimerne:

Hanne: *Ideen er, at de får lov at vælge, hvad de har lyst til at lave. Og det snakker de med deres forældre om, og så vælger de en prioritet, og så er tanken, at det er de her UU-timer, hvor de får det på en anden måde end normalt.*

Interviewer: *Hvordan oplever I, at det [projekttimerne] fungerer for eleverne?*

Hanne: *Jeg tror, det er meget forskelligt. Det er forskellige børn, og der er forskel på at gå i 0. og 3. klasse. Men nogle børn synes, at det er en fest og fantastisk at gå sammen med andre, hvor andre børn kan synes, at det er svært, når de kommer ud af det, som de plejer – og det kan også være, selvom man går i 3. klasse.*

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 1

## Parallellagte dansktimer i 0. klasse – fælles læseindsats

*Fire gange om ugen er der på denne skole et fælles danskfagligt forløb på tværs af de to 0.-klasser. Der er tilført ekstra lærerressourcer, så der ud over børnehaveklasselederne også er dansk-lærere fra 2. klasse og ekstra pædagoger med i det danskfaglige forløb. Eleverne er inddelt i grupper på fire-seks elever. Inddelingen er foretaget på baggrund af elevernes faglige niveau, så lærerne kan målrette en styret læseindsats til netop det niveau, den aktuelle gruppe elever er på.*

*Først samles alle 0.-klasseseleverne i fællesarealet. Herefter går halvdelen af eleverne ud i de mindre læsegrupper med en lærer. Resten bliver tilbage sammen med de to klassers pædagoger og kan deltage i forskellige spil og tegneværksteder i fællesarealet. Her vælger eleverne selv, hvilken aktivitet de vil deltage i, og de er sammen på tværs af klasserne. Imens læser læreren dagens bog højt i de mindre læsegrupper, hvorefter eleverne læser højt for læreren, og de arbejder med forskellige måder at danne ord og sætninger på. Efter 30 minutter bytter eleverne, så den anden halvdel kommer i læsegrupper, og dem, som lige har læst, kommer ud og deltager i aktiviteterne med pædagogerne i fællesarealet.*

Uddrag fra observationsnoter

### 3.3 Skoledagens længde

Med folkeskolereformen er skoledagens længde i indskolingen blevet fastlagt til 30 timer om ugen. Det betyder, at eleverne er i skole ca. kl. 8-14. Det er et perspektiv blandt de interviewede indskolingsledere, at de oplever, at den længere skoledag betyder, at eleverne er mere trætte, og at skoledagens længde har betydning for mulighederne for at lave et godt tilbud i fritidsordningen. På de skoler, hvor vi har observeret undervisning og efterfølgende interviewet elever, lærere og pædagoger, er det et markant perspektiv i datamaterialet, at lærere og pædagoger oplever, at længden på skoledagen er medvirkende til, at eleverne er trætte. Det er et udtalt synspunkt blandt de interviewede lærere og pædagoger, at den længere skoledag kan mærkes på eleverne. Lærere og pædagoger oplever, at eleverne pga. trætheden kan have svært ved at lære noget (skolerelateret) mod slutningen af skoledagen, typisk efter kl. 12.30. Desuden bliver nogle elever med særlige behov ifølge lærere og pædagoger sværere at håndtere sidst på dagen, ligesom de oplever flere konflikter og mere uro. Børnene beskrives som "færdige" og nogle, der "ikke har mere at give" på dette tidspunkt. Det går igen blandt lærerne, at de planlægger undervisningens indhold i forhold til, om timerne ligger først eller sidst på dagen – og er der tale om den sidste time, er det et udtalt synspunkt blandt lærerne og pædagogerne, at der er svære vilkår for læring generelt. En lærer forklarer:



Vi ved godt, os voksne, der er omkring klassen, at når vi skal præsentere et nyt bogstav, så skal det gøres om formiddagen, for der er de motiverede for at sidde ned, og der har de stadig evnen til at lytte efter og blive grebet af det. Hvis vi gør det efter kl. 13, vil jeg tabe minimum to tredjedele af dem, for de kan slet ikke magte det. Vi kan også mærke, at der er stor forskel på dagene, i form af at når vi nærmer os torsdag, så er de trætte. Fredag er de brugt op og klar til at gå på weekend og har brug for at lade op igen til næste uge. Det kan jeg tydeligt mærke. Det er vi opmærksomme på. Derfor ved vi også, at hvis de skal lære noget nyt, er det ikke i de timer. Det skal ligge om formiddagen.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 3

Analysen af datamaterialet viser, at pædagogerne deler oplevelsen af, at børnene er trætte sidst på skoledagen. Derudover er det et perspektiv blandt pædagogerne, at den længere skoledag har betydning for, hvilke pædagogiske aktiviteter der meningsfuldt kan igangsættes i fritidsordningen, når børnene kommer fra skole. Her spiller flere forhold ind. For det første peger nogle pædagoger på, at børnene efter en lang skoledag "har brug for bare at være", og at de ikke magter flere store krav og "skal-ting". For det andet beskriver pædagogerne, at den kortere åbningstid afholder dem fra at tilbyde særligt tidskrævende aktiviteter og længerevarende forløb, som de tidligere har arbejdet med som institution. En pædagog forklarer:



Vi er gået væk fra "det skal du". Fx julegaver er en kan-ting og ikke en skal-ting. Vi har et maleprojekt i 2. klasse, og det har været en skal-ting, men nu er det i stedet lystbetonet. Og det er maks. to timer, børnene er hos os. Det begrænser aktiviteterne, eller det tager lang tid – vi har lavet smykker i horn og uld. Man tænker sig godt om i forhold til, hvad man laver af aktiviteter, for det må ikke tage for lang tid at starte op, det skal ikke tage lang tid at rydde op, og det skal rumme mange børn. Det er ikke, fordi begrænsningerne skal være dagsordenssættende, men tiden er begrænsende.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 2

Også eleverne sætter ord på deres oplevelse af dagens længde og på, hvornår de er trætte, og hvornår de er klar til at deltage i undervisningen. At være hhv. træt og klar i et elevperspektiv synes at have mere at gøre med typen af aktivitet end med, hvornår på dagen aktiviteten ligger. Eleverne nævner det, at det er sjovt, det, at de selv har været med til at vælge, eller det, at der indgår praktiske eller musiske elementer, som noget, der gør dem mere klar. Omvendt synes det at være træt at være relateret til at sidde længe stille på sin plads og at skulle gøre, hvad andre (de voksne) har bestemt. Her fortæller tre elever om deres oplevelse af træthed og af, hvordan det varierer hen over ugen og i forhold til, hvad de laver, og hvor de er:



Daniel: Nogle gange larmer det, når der er lektiecafe. Det kommer an på, hvilken dag det er. Hvis det er tirsdag, så er vi lidt mere klar til det, end hvis det er fredag. Jeg er mere træt om fredagen end om tirsdagen. Det kan jeg bare mærke.

Interviewer: Kan I andre også mærke forskel på tirsdag og fredag eller på starten og slutningen af ugen?

Molly: Nej.

Vigga: Jeg bliver lidt træt, når vi er ved at være færdige med skolen.

Molly: Jeg bliver træt, når der er lektiecafe, og fredag er jeg træt i det, og der vil jeg gerne have weekend.

[...]

Interviewer: Er I også trætte i SFO'en?

Molly: Det er lidt underligt med mig, for når jeg er i skole, er jeg træt, men når jeg kommer hjem, så kan jeg være oppe til kl. 22.

Vigga: Man er træt af at sidde ned hele dagen, og man vil gerne gå rundt.

Gruppeinterview med elever fra 2. klasse

Ovenstående bemærkninger er interessante i forhold til at diskutere skoledagens længde og i forhold til at overveje, hvad det er, eleverne er trætte af. I sammenhæng med dette viser analysen af observationerne, at eleverne ikke entydigt er hhv. trætte eller friske ved dagens afslutning. Nogle elever er fortsat engagerede og optagede af undervisningen sidst på dagen, mens andre elever bli-

ver ukoncentrerede eller urolige eller virker sløve. Trætheden italesættes forskelligt af lærere, pædagoger og elever. Lærere og pædagoger fremhæver træthed som et meget markant kendetegn generelt for eleverne i de sidste timer. Men eleverne selv oplever ikke nødvendigvis, at de er trætte på en vedvarende måde. Derimod kan de have en oplevelse af at live op igen i forbindelse med skiftet fra skolen til fritidsordningen eller hjemmet.

Når Molly selv undrer sig over, at hun er træt i skolen, men frisk derhjemme, eller når vi ser elever, der deltager motiveret i projekttimerne sidst på dagen eller går fra skoledagen til fritidsordning og godt kan deltage i aktiviteterne dér, peger det snarere på, at eleverne har brug for et skift til andre typer aktiviteter sidst på dagen, mere end at de generelt er så trætte, at de ikke kan deltage i nogen former for aktiviteter med et læringsmæssigt indhold. Datamaterialet peger på, at en del af udfordringen med oplevelsen af trætte børn også handler om, hvilke typer aktiviteter der gennemføres, og hvordan man strukturerer undervisningen, snarere end at eleverne ikke meningsfuldt kan være og deltage i skolen.

Når pædagoger og lærere beslutter at gennemføre forskellige aktiviteter hhv. først og sidst på dagen, illustrerer det, at de har klare oplevelser af, hvilke aktiviteter der fungerer på hvilke tidspunkter af dagen, og aktivt forsøger at planlægge sig ud af trætheden. Mange lærere og pædagoger tænker i andre typer aktiviteter, hvor aktive undervisningsformer som bevægelsesbånd lægges sidst på dagen.

## **3.4 Samspil mellem skole og fritidsordning**

I dette afsnit ser vi nærmere på elevernes hele dag med hensyn til samspillet mellem skole og fritidsordning. For langt størstedelen af eleverne består dagen af en undervisningsdel i skolen efterfulgt af nogle timer i fritidsordningen, inden de skal hjem. Disse to dele af dagen er grundlæggende forskellige, men flere forhold kan også være med til at skabe sammenhæng og en form for kontinuitet i elevernes dag. I det følgende beskriver vi overgangen mellem skole og fritidsordning samt de forskellige logikker, som i både læreres, pædagogers og elevs perspektiv præger hhv. skole og fritidsordning.

### **3.4.1 Den daglige overgang fra skole til fritidsordning**

Overgangen fra dagens undervisningsdel til fritidsdelen varetages meget forskelligt blandt skolerne. Overordnet handler overgangen både om at afslutte skoledagen, om at igangsætte fritidsdelen og om overlevering af viden om eleverne.

Vi har set flere forskellige måder at afslutte skoledagen på – nogle steder markeres overgangen, ved at eleverne bliver bedt om at rydde deres ting op, sætte stolen op og gå hen til fritidsordningens lokaler, hvor de tjekker sig selv ind. Andre steder hjælper enten lærere eller pædagoger med at krydse eleverne ind og hjælper med legeaftaler og fortæller i denne sammenhæng om dagens aktiviteter i fritidsordningen.

På nogle skoler indgår pædagogerne som en overgang mellem skole- og fritidsordning. På en skole har man fx valgt at lægge understøttende undervisningsaktiviteter i ydertimerne, så pædagogerne kommer ind den sidste halve time af skoledagen og overtager undervisningen fra læreren. En lærer fortæller her, hvordan denne måde at håndtere overgangen på ifølge hende kan være forbundet med udfordringer:





Vi har en halv time, hvor pædagogen er inde over, fordi vi skal have mere forberedelsestid, og der må pædagogerne lave, hvad de vil. Jeg ved ikke, hvad vi kalder den undervisning, det er vel UU, og det slip er ofte kaotisk. Det har ikke noget med undervisning eller skoletid at gøre. Vi kalder det skoletid, UU, pædagogerne er inde over, men hvad der reelt foregår, ved jeg ikke.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 1

Det er også et synspunkt, at det kan skabe forvirring blandt eleverne om, hvorvidt der egentlig er tale om skole eller om fritidsordning, og hvilke regler der i så fald gælder, når pædagogen fra fritidsordningen træder ind i klasseværelset. Når dette slip kan opleves kaotisk, peger datamaterialet på, at ikke alle har haft tilstrækkelige fælles drøftelser af, hvad man vil med denne tid, og hvordan den skal forløbe og gribes an. Indskolingslederne beskriver, at det er en udfordring helt konkret at skabe mulighed for de to faggruppers fælles forberedelse. Det er i tråd hermed et udtalt ønske blandt lærerne og pædagogerne, at de savner bedre mulighed for at mødes og forberede sig sammen, og at det virker frustrerende, når mulighederne for dette er sparsomme. Denne pointe går igen i EVA's undersøgelse *Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen* (2017), hvor også flere kendetegn og problematikker vedrørende faggruppernes samarbejde behandles.

Efter at undervisningen er slut, er det en udbredt overgangsaktivitet på flere skoler, at børnene skal være ude i et fast tidsrum på 20-30 minutter, inden de må gå ind i fritidsordningen. Overgangen markeres på en af skolerne, ved at to udendørs flag tages ned, når eleverne må komme i fritidsordning, og på en anden skole, ved at et ur på hovedindgangen tæller ned. Når tiden er gået, starter elevernes fritidsdel, hvor de kan vælge sig ind på forskellige aktiviteter. I nogle klasser deltager størstedelen af eleverne i fritidsaktiviteterne, og i andre klasser går en stor del af eleverne hjem til sig selv efter skole, eller de har fritidsaktiviteter uden for skolen eller legeaftaler med hinanden.

### 3.4.2 Væsenforskellige arenaer – men en sammenhængende dag?

Det er tydeligt i datamaterialet, at der hersker forskellige logikker i skole og fritidsordning. Når vi under interview med eleverne spurgte dem om deres oplevelse af forskellen mellem de to dele af dagen, var det tydeligt, at der for eleverne var forskel med hensyn til aktiviteter og regler, ligesom relationer til andre elever og voksne opleves forskelligt i hhv. skole og fritidsordning.

Skolen er for eleverne et sted, der er præget af faste rammer, strukturer og en stram tidsstyring, og der er en høj grad af voksenstyring i aktiviteterne. Selvom nogle aktiviteter låner elementer fra legen, er der tale om undervisning og om et klart mål om læring. Fritidsordningen er præget af en løsere struktur, af planlagt eller spontan leg, af børnenes egne initiativer og af frivillighed i aktiviteterne. I skolen er der et fastlagt program for, hvilke fag eleverne har, og hvilke opgaver eleverne skal løse i de enkelte fag. Der er en fast ramme udarbejdet af de voksne for, hvor, i hvor lang tid og hvordan eleverne kan deltage i bestemte aktiviteter. I fritidsordningen er der omvendt meget få skalaktiviteter, og eleverne kan på eget initiativ være med til at udfylde rammerne. I fritidsordningen tilbydes der aktiviteter ude og inde i løbet af ugen, men det er op til eleverne selv at vælge sig på de aktiviteter, de har lyst til at deltage i. Dette beskriver en elev sådan:



I SFO'en er det børnene, der bestemmer, hvad man vil lave, men det er de voksne, der bestemmer, hvad man kan vælge imellem.

Gruppeinterview med elever fra 3. klasse

De frie rammer i kontrast til skolens fastlagte aktiviteter opleves forskelligt af eleverne. En del elever fortæller positivt om, at de selv må bestemme og vælge, hvad de vil, og at de oplever netop det

at lade sig styre af deres egen lyst som noget positivt. For andre elever kan netop disse friere rammer være svære at håndtere. Disse elever fortæller om vanskeligheder i forbindelse med at komme i gang med gode aktiviteter og tage initiativ selv. En elev fra 0. klasse forklarer:



**Jeg synes, at det er kedeligt i SFO, for det er sjovere, når nogen bestemmer over en. Så behøver man ikke at gøre dumme ting, hvis man bestemmer over sig selv.**

Gruppeinterview med elever fra 0. klasse

At den friere struktur i fritidsordningen kan være vanskelig for nogle elever at håndtere, og at den kan føre mindre heldige episoder med sig, er en problematik, som nogle lærere og pædagoger nikker genkendende til. De oplever, at grænseoverskridende adfærd blandt eleverne primært finder sted i fritidsordningen. I deres optik handler det om, at den stramme styring i skolen simpelthen ikke tillader eller giver mulighed for, at det kan ske. To lærere fortæller:



**Hans: Meget af det med at gå over grænsen foregår faktisk i SFO-tid, hvor det er mere ustruktureret, og der er mere fri leg, og de må være inde i klassen. Der har været episoder, hvor nogle af børnene har overrasket mig meget negativt og har sagt rigtig grimme ting til andre børns forældre.**

**Lotte: Men når de er i vores rammer i skoleregi, oplever vi det ikke, fordi det er så styret. Der er ikke meget plads til at lade det ske, hvor SFO-tiden nok er lidt mere fri.**

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 3

Vi observerede også forskellige måder, eleverne indgik i relationer med hinanden på i hhv. skole og fritidsordning, og deres relation til de voksne i skolen var i langt højere grad struktureret af skolens fastlagte rammer, mens tilknytningen til de voksne i fritidsordningen afhang af, hvem der varetog en aktivitet, eller hvem eleverne havde lyst til at tale og lege med. Eleverne opfatter tydeligvis en forskel på de voksne i skolen, som skal "lære os noget", og i fritidsordningen, hvor de voksne "passer på os". Eller som en elev, der forklarer os om de to pædagoger, der deltager i hans undervisning, siger:



**Oliver og Claus er ikke rigtige lærere. De går bare over i skolen nogle gange og i SFO'en. De er bare søde.**

Gruppeinterview med elever fra 1. klasse

Samspelet og legen med andre elever er i skolen primært struktureret omkring elevernes stamklasser, og hvis de vil dyrke relationer til elever fra andre klasser, kan de opsøge disse elever i frikvarteret. I fritidsordningen kan eleverne have andre typer relationer til elever fra andre klasser, hvor de dyrker et fællesskab, fx ved at spille fodbold sammen på tværs af klasserne. Det er tydeligt, at venskaberne i fritidsordningen er vigtige for eleverne. I nogle klasser, hvor der ikke er ret mange elever, der går i fritidsordning efter skole, giver de få, der skal i fritidsordning, udtryk for, at de er kedede af det, fordi de så ikke har nogen at lege med og føler sig alene i fritidsordningen. De andre elever, som ikke går i fritidsordning, bliver fx hentet af deres forældre efter skoletid, de laver legeaftaler i hinandens hjem eller skal videre til fritidsaktiviteter. En lærer fortæller i interviewet, at det kan være svært at støtte op omkring elevernes relationer til hinanden, når en større del af klassens elever ikke benytter fritidsordningen, men i stedet leger uden den voksenstøtte, som pædagogerne i fritidsordningen giver:



Jeg har nogle piger, som går alt for meget hjem og leger, og det giver nogle konflikter, som ingen voksne har hånd i hanke med. Det havde været bedre at afprøve de mekanismer i SFO, hvor nogle kunne støtte dem. Vi kan ikke hjælpe dem, fordi der ikke er nogle voksne til at løse det, eller nogle voksne, som ikke ved, at det er en opgave, som de skal løse.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 2

Selvom der leges på kryds og tværs af klasser, og eleverne i fritidsordningen ikke i samme grad inddeles i aktiviteter efter alder, kan der dog stadig være forskel på, hvad man må, når man går i fx 0. og 3. klasse i fritidsordningen. Under en af vores observationer så vi et eksempel på, hvordan 3.-klasserne fik adgang til et særligt rum i fritidsordningen, hvor de yngre elever ikke måtte være. Det blev begrundet med, at de ældste elever skulle lære at håndtere et friere fritidsliv, inden de ved slutningen af skoleåret skulle overgå til klubtilbud i stedet for fritidsordning.

Som ovenstående viser, er der grundlæggende markant forskel på både mål, formål og rammer og på relationsdannelsen i hhv. skole og fritidsordning. Forskellige logikker hersker i de to institutions typer og er med til at skabe forskellige strukturer. Samtidig er der forhold og tiltag, som skal medvirke til at skabe sammenhæng i elevernes dag. På de fire besøgte skoler gik det igen, at fritidsordningen lå enten i samme lokaler, som indskolingen brugte, eller i tilstødende lokaler i umiddelbar forlængelse af indskolingens areal. Derudover gik et antal voksne igen i løbet af dagen forstået på den måde, at pædagoger fra fritidsordningen typisk også var de pædagoger, der var med i undervisningen i et antal timer om ugen. Disse to forhold kan være med til at skabe en helhed i børnenes dag. Især de gennemgående voksne oplevede børnene positivt. Som en elev fortæller om at have den samme pædagog i skolen og i fritidsordningen:



Det er fedt, så ved han [pædagogen], hvis der er nogle piger, som er blevet uvenner i 10-frikvarteret. Så ved han det, hvis vi bliver uvenner i SFO igen. Han ved, hvad der er sket.

Gruppeinterview med elever fra 3. klasse

Blandt lærere og pædagoger går det også igen, at de sætter pris på, at der er både et lærer- og et pædagogperspektiv på barnet, da de to faggruppers perspektiv på barnet kan bidrage med noget forskelligt. Blandt de interviewede lærere går det igen, at et mere holistisk syn på eleven er nyttigt, og at pædagogen har viden om barnet i andre sammenhænge, som med fordel kan bringes ind i klasserummet. Samarbejdet med forældrene og overleveringen af viden til forældrene kan også lattes, og kvaliteten højnes, via samarbejdet med pædagogerne, forklarer lærere og pædagoger. Blandt pædagogerne tegner der sig et billede af, at de oplever fordele ved at have været med i løbet af skoledagen, så de fx kender til konflikter, ved, hvad der rører sig i børnegruppen, og har mulighed for at arbejde videre med dette i fritidsordningen. En pædagog fortæller:



Jeg er en tryk person for eleverne. Jeg ved, hvordan de er socialt, og jeg kender deres roller i klasserne. Jeg ved, hvad der rører sig, hvad de interesserer sig for. Hvem jeg skal hjælpe i gang med en aktivitet, og hvem der bare går i gang af sig selv. [...] Plus vi sidder med en viden til forældrene, som vi kan give videre.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 4

Analysen af datamaterialet viser dog også, at der er visse udfordringer ved samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Her nævnes primært manglende mulighed for fælles forberedelse og i det hele taget udfordringer i forhold til at mødes grundet de forskellige arbejdstider. Den manglende fælles tid giver nogle steder udfordringer i forhold til at få det optimale ud af samarbejdet og kunne planlægge meningsfulde faglige forløb i undervisningen.

## 3.5 Opsamling

Som kapitlet har vist, organiseres og opbygges dagen forskelligt på skolerne, og forskellige rationaler ligger bag den valgte opbygning. Konkret vælger man på skolerne at inddele skolens undervisningsdel i forskellige tidsmæssige intervaller, fx lektioner, moduler eller blokke. Vi ser også, at elementer fra folkeskolereformen er organiseret forskelligt på skolerne. Nogle steder er elementer som bevægelse og understøttende undervisning integreret i den faglige undervisning, og andre steder er de organiseret som en egen aktivitet i skemaet. Også samarbejdet med og overgangen til fritidsordningen varierer fra skole til skole. Selvom kapitlet har vist variationen i måder at organisere elevernes dag på, går en række hovedpointer igen. Disse hovedpointer skitseres og diskuteres i det følgende.

For det første har kapitlet vist, at det er tid, personer og fag, der skaber dagens struktur og i høj grad er med til at definere indholdet i undervisningen. Trods forskellige organiseringsformer på skolerne er det en herskende logik blandt lærere, pædagoger og ledere, at skoledagen skabes inden for forskellige tidsmæssige intervaller, fx lektioner og moduler. I elevernes perspektiv er dagen struktureret af forskellige typer aktiviteter med forskellige voksne tilknyttet. Det, man kan kalde skolernes skemalogik, har stor indflydelse på den pædagogiske praksis i indskolingen og er med til at definere, hvad der kan lade sig gøre rent indholdsmæssigt. En konsekvens er, at det i høj grad bliver den tid, der er til rådighed til planlægning og gennemførelse af undervisning, som bliver afgørende for, hvad der kan ske i undervisningen og i forbindelse med dagens øvrige aktiviteter, snarere end at et særligt pædagogisk og fagligt indhold kalder på en bestemt struktur og organisering. Lærere og pædagoger kan sagtens have gode, fagligt velbegrundede ideer til indhold i undervisningen, men passer disse ideer så at sige ikke ind i den eksisterende struktur, er der en fare for, at de går tabt.

For det andet har kapitlet vist, at især lærere og pædagoger, men også nogle ledere, oplever, at skoledagen er uhensigtsmæssigt lang og gør eleverne trætte. Lærere og pædagoger i undersøgelsen oplever, at den længere skoledag har ført til øget træthed blandt eleverne sidst på dagen, hvilket har betydning for, hvordan de vælger at tilrettelægge og gennemføre undervisningen og andre aktiviteter. Eleverne nikker genkendende til, at de kan være trætte sidst på skoledagen. Men eleverne fremhæver andre forhold end dagens længde, når de beskriver det at være træt og årsager til træthed. Eleverne fremhæver i stedet ensformig undervisning, en stram voksenstyring og stillesiddende skolearbejde som det, der gør dem trætte. Hvor meget der skyldes længden på dagen, og hvor meget der skyldes, at voksenstyringen har været længe, og at eleverne på dette tidspunkt har et ønske om ikke at sidde koncentreret og stille længere, er svært at sige. Men de forskellige perspektiver på trætheden illustrerer, at der ikke er én isoleret årsag til træthed og dalende motivation, men at flere forhold er i spil.

For det tredje har kapitlet vist, at der er grundlæggende forskel på både mål, formål, rammer og relationer i hhv. skole og fritidsordning. Det opleves for nogle elever som positivt at indgå i andre relationer og frie, legende aktiviteter, efter at de har deltaget i skoledagens mere faste struktur. Her fungerer diskontinuiteten mellem skole og fritidsordning og ændringen af de rammer og relationer, eleverne er i, som et velkomment skift i elevernes dag.

Samtidig foregår der et samspil mellem skole og fritidsordning, hvor flere forhold er med til at skabe en kontinuitet i elevernes dag. Fx går fysiske rammer og en del af pædagogerne igen i hhv. skole og fritidsordning. Kapitlet viser, at eleverne især sætter pris på, at nogle af pædagogerne er gennemgående voksne, som de møder både i løbet af skoledagen og i fritidsordningen. At de voksne går igen, er med til at skabe tryk og et helhedsperspektiv på eleverne og deres dag. Der er dog flere problematikker knyttet hertil. Dels er det ikke alle elever, der benytter fritidsordningen,

og dermed kan pædagogerne ikke spille den rolle for eleverne, som ville være mest hensigtsmæssig. Og dels er samarbejdet mellem lærere og pædagoger udfordret af, at faggrupperne har vanskeligt ved at finde fælles mødetid og dermed få det optimale ud af samarbejdet og mest mulig gavn af de forskellige kompetencer, som hver faggruppe kan bidrage med.

Både det væsensforskellige og sammenhængen mellem skolen og fritidsordningen indeholder elementer, som opleves som værdifulde for både lærere, pædagoger og elever. I arbejdet med at skabe en god dag for eleverne, hvor samspillet mellem skole og fritidsordning er berigende, er dette et emne, der med fordel kan undersøges nærmere.

## 4 Læringsmiljø

Vi ved fra forskningen, at et trygt og positivt læringsmiljø, som er både omsorgsfuldt og arbejdscenteret, er afgørende for elevernes mulighed for at deltage i læreprocesser (Plauborg m.fl. 2010). Et godt læringsmiljø fokuseret på læring er ifølge Hattie en grundlæggende forudsætning for elevernes læring. Hattie beskriver, hvordan elevernes tryghed til at prøve sig frem og evt. fejle undervejs er et meget væsentligt element i et godt læringsmiljø (Hattie 2013). Uden trygheden til at turde fejle ville eleverne måske holde igen med deres forsøg, ligesom de måske ikke ville være åbne om, hvad de finder svært.



I denne undersøgelse har vi set stor variation med hensyn til, hvilke læringsmiljøer eleverne møder i skolen. Variationen gør sig gældende både på skoleniveau, dvs. at de fire skoler arbejder på forskellig vis med læringsmiljøet, og på klasseniveau, dvs. at lærerne, pædagogerne og de enkelte klasser har skabt forskellige læringsmiljøer, og at læringsmiljøet i nogle tilfælde varierer ret markant hen over dagen, alt efter hvilke voksne der er til stede i klassen. Da denne undersøgelse søger at karakterisere indskolingens pædagogiske praksis, er vi netop interesserede i den variation, der findes i forhold til at arbejde med læringsmiljøet. Vi beskriver derfor i det følgende de forskellige måder at arbejde med læringsmiljøet på, som findes i vores datamateriale. Derudover kan forskellige elever have forskellige opfattelser af de læringsmiljøer, de møder. Elevperspektivet er således ikke en samlet stemme, og også her viser vi den variation, der findes.

I kapitlet har vi fokus på, både hvad der i praksis kendetegner læringsmiljøet i de observerede klasser, og hvordan der arbejdes med at skabe og opretholde gode læringsmiljøer. Vi inddrager elevernes perspektiver på, hvordan de oplever læringsmiljøerne, når det lykkes at skabe positive læringsmiljøer, der motiverer eleverne, men også, når det i mindre grad lykkes.

Der er flere forhold, det tegner sig i datamaterialet med hensyn til arbejdet med at skabe positive læringsmiljøer i indskolingen. Disse forhold kan samles under tre punkter:

- Arbejdet med genkendelige strukturer og tydelig klasseledelse
- Arbejdet med at etablere gode og rummelige relationer
- Skolen som et sted, man øver sig.

I det følgende beskrives først de kommunale og lokale strategier, der knytter sig til arbejdet med læringsmiljøet, og derefter udfoldes hvert af de tre punkter. Vi bringer løbende konkrete eksempler fra praksis på måder, lærere og pædagoger arbejder med de enkelte punkter på, og på, hvordan eleverne oplever det.

## 4.1 Kommunale og lokale strategier

Analysen af datamaterialet viser, at der blandt de 20 skoler, hvor vi har interviewet indskolingslederne, er en række strategier og initiativer på kommunalt niveau og lokalt på den enkelte skole, som ifølge lederne har betydning for arbejdet med læringsmiljøet i indskolingen. Strategier og indsatser omtales ikke i særligt høj grad blandt de lærere og pædagoger, vi har observeret og interviewet, men det er tydeligt, at strategierne er med til at sætte en ramme for, hvordan lærere og pædagoger kan arbejde med læringsmiljøet i hverdagen. De strategier og initiativer, som lederne beskriver som de mest betydningsfulde, fremgår af boksen nedenfor.

### **Strategier og indsatser for særlige elevgrupper**

Herunder arbejdet med modtage-elever og inklusion af en bredere elevgruppe end tidligere samt kompetenceløft blandt lærere og pædagoger i forhold til de tosprogede elever.

### **Fokus på trivsel og sociale kompetencer**

Herunder indsatser, der handler om relationer og fællesskab, som fx fokus på venskabsklasser og kompetencer hos eleverne som fx robusthed og selvregulering.

### **Forældresamarbejdet**

Herunder at få forældrene til at tage ansvar for klassen som fællesskab og arbejdet med at introducere modtageelevernes forældre til det danske skolesystem.

## 4.2 Arbejdet med genkendelige strukturer og tydelig klasseledelse

I datamaterialet går det meget markant igen, at lærerne og pædagogerne arbejder med at skabe trykthed gennem genkendelighed. De fremhæver igen og igen behovet for kendte strukturer i indskolingen, da de oplever, at eleverne har brug for at vide, hvad der skal ske. Lærere og pædagoger forklarer, at netop visheden om, hvad der skal ske, og hvad man kan forvente, er med til at give trykke børn, hvilket dette citat er et eksempel på:



[Læringsmiljøet er kendetegnet ved] forudsigelighed og tydelighed. Det er noget med, at vi bruger piktogrammer hver dag. Vi har samme struktur hver eneste morgen, vi kigger hinanden i øjnene, når vi siger godmorgen. [...] Også lidt omkring gentagelser, det med at gennemgå kalenderen, som vi gør hver dag. Når vi skal på biblioteket, gør vi det på samme måde hver gang. Vi forventer det samme af dem hver gang. Vi er her for at lære, vi kan godt have det sjovt, men når vi skal fjerne, er det i frikvarteret. Rammen er tydelig.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 1

Nogle lærere fremhæver også, hvordan det er vigtigt for dem at være tydelige med hensyn til, at timerne er en tid fokuseret på læring. ”Leg og spas foregår uden for klasserummet, dvs. i frikvartererne,” forklarer en lærer og fortsætter: ”Klassen er et undervisningsrum. Det er ikke, fordi man ikke må lege, men det skal være relateret til undervisningen.”

Både lærere og pædagoger er optaget af, at eleverne skal ”lære at gå i skole” og ”lære, hvad det vil sige at gå i skole”. Lærere og pædagoger giver udtryk for, at dette arbejde i særlig grad gælder for elever i 0. klasse, men fortsætter gennem hele indskolingen. Lærere og pædagoger italesætter behovet for løbende at kommunikere til eleverne, ”hvad man gør og ikke gør i undervisningen”. I forbindelse med dette arbejder de med tydelige og genkendelige strukturer, og de arbejder bevidst med klasseledelse. Selvom de gør det på forskellige måder, tegner der sig et mønster i datamaterialet af, at især to forhold går igen, når lærerne skaber genkendelighed for eleverne. For det første er der i klasserne etableret en del faste rutiner, hvor fx piktogrammer og andre visuelle eller konkrete redskaber hjælper til at skabe den ønskede tydelighed. For det andet er der indarbejdede regelsæt eller det, man kan kalde kendte koder. I det følgende udfoldes og eksemplificeres disse måder at arbejde med at skabe tydelige og genkendelige strukturer på.

### 4.2.1 Faste rutiner

I alle klasserne blev der arbejdet med faste rutiner for eleverne. Nogle rutiner handlede fx om måden at starte dagen på. Andre rutiner handlede om overgange mellem aktiviteter. Det går igen i datamaterialet, at lærerne og pædagogerne oplever rutiner som nyttige i forhold til at skabe trykthed for eleverne og, som en lærer fortæller i det følgende, i forhold til at hjælpe eleverne til at reducere kompleksiteten, fokusere og ”sortere i de mange indtryk, børnene får i skolen”:



Der er utrolig mange input, relationer og børn og forskellige ting, de skal. Så jo mere vi kan skære fra, som de ikke skal forholde sig til, jo bedre. Det der med helt klare faste rutiner for, hvad de skal, hvordan de skal opføre sig, hvad skal jeg her og der, jo nemmere er det for dem at være i.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 1

En af de faste og indarbejdede rutiner, som en af klasserne arbejdede med, er måden, hver time indledes på i det, man kalder kassekrogen. Ud over at starte timen dér samlede læreren også nogle



gange klassen i kassekrogen i løbet af undervisningen, men altid i bestemte situationer, nemlig når der skulle gives fælles beskeder eller gennemgås fælles instruktioner. En beskrivelse af, hvordan kassekrogen anvendes, er givet i tekstboksen herunder.

## Fælles beskeder i kassekrogen

*Klokken nærmer sig 8, og en del af eleverne har sat sig på deres faste pladser i det, de kalder kassekrogen. I kassekrogen, som er placeret i den ene side af klasselokalet og tæt ved tavlen, sidder eleverne i en hesteskoform på lave kasser med puder. Klassens lærer kommer, og de sidste elever finder vej til kassekrogen, da klokken ringer. Da eleverne er blevet krydset af, fortæller læreren om, hvad der skal ske i dansk i dag. Mens hun fortæller, skriver hun tre punkter på tavlen. De skal først have læsestund, dernæst løbestund og til sidst arbejde med fagtekster i forbindelse med det emne om Ole Lund Kirkegaard, som de netop er startet på. Før de går i gang med første punkt på dagsordenen, giver læreren en fælles instruktion i kassekrogen. På smartboardet viser hun billeder af opgaverne med fagteksten og spørger eleverne om, hvad det er, de viste opgaver går ud på. Ved hver type opgave løser de den første i fællesskab. Læreren giver også en kort præsentation af Ole Lund Kirkegaard og viser, hvor og hvordan eleverne senere i timen skal finde mere information om ham. Herefter giver læreren lov til, at eleverne finder deres pladser [ved bordene], og de går i gang med at læse.*

Uddrag fra observationsnoter



Eleverne fortæller, at de godt kan lide den måde, de bruger kassekrogen på. De fremhæver i interview, at der er "styr på dem" på en anden måde i kassekrogen, end hvis de sidder på deres normale pladser. En gruppe elever forklarer:

*Frida: Man slapper lige af [i kassekrogen].*

*Magnus: Man er mere samlet.*

*Interviewer: Kan I bedre forstå en forklaring, når I sidder på kasserne?*

*Magnus: Ja, for man sidder lidt mere samlet.*

*Carla: Så kigger man ikke rundt for at se, om alle har hånden oppe. Eller hvis der er nogen, der sidder på en måde, så man slet ikke kan se noget.*

*Frida: Eller også sidder en med blyanten sådan her [laver bevægelser med hånden og lyde].*

Gruppeinterview med elever fra 3. klasse

Et andet eksempel på arbejdet med faste rutiner og genkendelighed er den allerførste del af dagen, morgenseancen. Skolerne arbejder på forskellige måder med at starte dagen. På en skole starter man hver morgen med fælles morgensang for hele indskolingen. Det tager cirka 10-15 minutter og forløber sådan, at to børn efter tur har fået lov at vælge de to sange, som alle synger, efterfulgt af korte voksenbeskeder med relevans for hele indskolingen. Herefter går eleverne til deres klasse, hvor de taler om dagens program. På en anden skole mødes børnene af dæmpet jazzmusik i højttalerne, når de ankommer til klassen om morgenen. Efter opråbningen, som foregår, ved at læreren sidder i midten af lokalet med eleverne rundt om sig i en hesteskolignende opstilling, hvor de en efter en siger godmorgen til hinanden, gennemgår læreren dagens forskellige elementer på tavlen. Hvert element har et lille lamineret skilt med piktogram, der illustrerer aktiviteten.



I interviewene med eleverne viser det sig, at de har forskellige oplevelser af morgenerne og af brugen af oversigter over dagens program. Nogle elever fortæller, at de ofte i løbet af dagen orienterer sig i oversigten, og en forklarer, hvordan han i løbet af frikvarterne glemmer, hvad de er i gang med, og derfor godt kan lide, at han har mulighed for at se det på oversigten efter hvert frikvarter. I en mindre gruppe af de interviewede børn er der en oplevelse af, at oversigten er meget lang, og at

man næsten ved tanken om alle de forskellige ting, der skal ske, kan miste pusten. En af disse elever giver udtryk for, at han bedre kan lide de lidt kortere oversigter, som hver lærer typisk skriver på tavlen ved starten af hver time.

En anden hyppig brug af visuelle hjælpemidler, der har til formål at skabe tydelighed for eleverne, er stopur og forskellige versioner af rød-gul-grøn-markeringer på tavlen. Lærere og pædagoger sætter ofte et ur til at tælle ned, så eleverne ved, hvor længe de forventes at arbejde med en given opgave. Rød-gul-grøn bruges til at illustrere det acceptable lydniveau i klassen, dvs. om eleverne skal være helt stille, skal bruge "deres små stemmer" eller må snakke mere frit med hinanden. Hvis disse hjælpemidler skal fungere efter hensigten, er det dog vigtigt, at det, de signalerer, overholdes. På en skole blev der fx jævnlige ændret på stopurets tider undervejs, og den røde brik var sat op størstedelen af dagen, også under kreative aktiviteter, hvor læreren tillod eleverne at hyggesnakke, mens de klippe-klistrede. Eleverne kan da få det indtryk, at de ikke behøver at overholde regler som rød-gul-grøn, og at man ikke kan regne med de aftalte tider, når disse uden videre ændres.

## 4.2.2 Kendte koder

Analysen af datamaterialet viser, at det genkendelige for eleverne også handler om at kende hinanden og kende læreren godt og at være vant til særlige måder at arbejde og omgås hinanden på. Det er et perspektiv blandt eleverne, at det kan være svært, når rammen om den vante undervisningsform skiftes ud, og de fx skal arbejde sammen i nye konstellationer eller hele årgangen sammen.



**Carla:** [Det er svært], fordi vi er 60 sammen.

**Magnus:** Man er ikke vant til, hvordan de andre er. Hvis det er ens klasse, har man en måde at sige det på. Med de andre klasser ved man ikke, hvordan man skal sige det, man ved ikke, om de bliver sure.

Gruppeninterview med elever fra 3. klasse

Netop denne problematik er flere af lærerne og pædagogerne bevidste om, og de forklarer, at selvom det kan være en udfordring for nogle elever, at de vante omgivelser med kendte koder udskiftes, så vurderer de, at det på sigt er godt givet ud. De taler om det som en form for investering, der giver afkast, fx når eleverne kommer på mellemtrinnet, og at det også er en måde at få eleverne til at gøre sig mere umage på. To lærere forklarer:



**Louise:** Vi blander dem rigtig tit, hvor man har en makker inde fra den anden klasse eller grupper på tværs af klasserne. Der er mange børn, der ikke er vildt glade for det inde fra vores klasse, men vi tvinger dem alligevel lidt til det, og forældrene kan godt se ideen i, at det er godt at få et fællesskab på årgangen. [...] Vi kan se, at det fungerer, når de sidder i grupper eller i makkerpar med én fra den anden klasse. Det er, som om de opper sig lidt mere.

**Sofie:** Plus vi kan se, at når vi er insisterende, så ser vi på 6. årgang, at det kommer dem til gode, det sammenhold, de har.

Gruppeninterview med lærere og pædagoger fra skole 4

Lærerne og pædagogerne opererer med en anden tidshorisont i deres perspektiv på samarbejdet med andre klasser og klassetrin, end eleverne gør. Elevernes oplevelser af at være sammen med andre elever end dem fra deres egen klasse er bundet til konkrete enkeltstående undervisningssituationer eller relationer, mens lærere og pædagoger derimod ser et potentiale på længere sigt.

Læreres og pædagogers argument om, at eleverne skal danne relationer med andre elever, og at eleverne opper sig, når de skal arbejde sammen med andre end de velkendte klassekammerater, er vigtige argumenter for, at gruppe- og holddeling på tværs af klasser og klassetrin er vigtigt. Samtidig er det også vigtigt at være opmærksom på den balancegang, der er mellem det trykke og det ukendte, når de velkendte arbejdsrutiner blandt klassekammeraterne udfordres til fordel for andre relationer. I de undervisningssituationer, vi har observeret, har arbejdet på tværs af klasser og hold både været til glæde for eleverne og været med til at skabe en utryghed, som har betydet, at det faglige udbytte af undervisningen indimellem er trådt i baggrunden.

En måde at overkomme de udfordringer på, nogle elever kan have i forbindelse med undervisning uden for de velkendte rammer, er tydelig kommunikation om, hvad eleverne kan forvente sig, og hvad der forventes af dem. Det er fast praksis blandt nogle af lærerne og pædagogerne at forberede de elever, der kan have svært ved situationen, forud for undervisning i uvante rammer:



**Kristina:** Det er svært for de børn, som har gavn af vores faste struktur.

**Tine:** Ja, du har ret, men det er også emneafhængigt. Nogle af de børn i 1. klasse, som har svært ved noget undervisning, da jeg havde emne om Midt om natten [i skolens emneuge], så kan de koncentrere sig, som man aldrig har set det før. Derudover dyrker vi også skak i indskolingen. Når vi har skakbånd, kan de sidde 100 børn. Så er der dejligt stille, og her kan man ikke pege ud, hvem der er specialbørn. Der er de lige. Så det gælder om at skabe rammerne, og hvor indholdet giver mening. For ellers har du ret, når strukturen brydes, så er det hårdt arbejde. Men det kan også være hårdt arbejde for andre i klassen.

**Kristina:** Særligt for specialbørnene kræver det, at vi forbereder dem godt. Vi havde en emneuge om olympiade i starten af året, og der havde vi penslet ud, hvad der skulle ske nu og på hvilket tidspunkt. Hele ugen stod skemaet [synligt på tavlen], og der var flere børn inde og kigge på det. Vi er nødt til at have en tydelig struktur, også for de anderledes ting, for at dem i 1. klasse kan navigere i det.

**Tine:** [Det gælder] også de andre klasser.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 2

Selvom klasseledelsesarbejdet med at skabe tydeligere strukturer og faste rutiner varierer fra skole til skole og fra klasse til klasse, går det meget tydeligt igen i datamaterialet, at lærere og pædagoger generelt vurderer, at genkendeligheden i høj grad er vigtig for eleverne, og at de arbejder eksplicit med dette.

### 4.3 Arbejdet med at etablere gode og rummelige relationer

I datamaterialet er det tydeligt, at lærere og pædagoger i indskolingen er optaget af relationsarbejdet med eleverne. De italesætter, at tryghed, tillid og det at indgå i et fællesskab er vigtigt. De gør noget ud af at skabe positive relationer mellem sig selv og eleverne og mellem eleverne indbyrdes. Især to forhold går igen i dette relationsarbejde, nemlig arbejdet med at etablere og opretholde et fællesskab og arbejdet med at håndtere konflikter. Disse to forhold udfoldes i det følgende.

### 4.3.1 At være en del af et fællesskab

Det at være en del af et fællesskab i indskolingen vægtes meget højt af lærere og pædagoger, og også blandt eleverne italesættes forskellige fællesskaber som betydningsfulde. Indskolingslederne giver udtryk for, at man på nogle skoler har en meget kompleks og sammensat elevgruppe, og at arbejdet med at inkludere alle i fællesskabet er en stor udfordring og kræver mange ressourcer på skolen og for den enkelte lærer eller pædagog. Datamaterialet er rigt på eksempler på synspunktet om, at alle elever skal føle sig som en del af klassens, årgangens, afdelingens eller hele skolens fællesskab. Indskolingerne prioriterer at lave aktiviteter, der samler eleverne, og som skal medvirke til en følelse af tilhørsforhold og samhørighed. Det er et stærkt perspektiv i datamaterialet, at fællesskaberne skal være rummelige og differentierede, forstået på den måde, at man ikke behøver at være ens i et fællesskab. Lærere og pædagoger italesætter, at der derimod skal være plads til forskellighed, og at man kan (og skal) bidrage med noget forskelligt. I tråd med dette italesætter de, at der er forskellige forventninger til eleverne og til, hvor meget og med hvad den enkelte forventes at bidrage. Dette arbejde bliver særligt tydeligt, når der er tale om elever, som er udfordret med hensyn til det faglige eller befinder sig i en udsat position i skolen, hvilket eksemplet nedenfor vidner om.

#### At bidrage til fællesskabet på forskellige måder

Jakob, som fagligt er meget udfordret, går i 2. klasse. Jakob har en støttepædagog tilknyttet en del timer om ugen, og de er sammen enten i eller uden for klassen, afhængigt af hvilke opgaver der arbejdes med, og hvordan Jakob har det den pågældende dag. Derudover er Jakob indimellem sammen med læreren Ulrik i det, skolen kalder innovationshuset. Her har Jakob mulighed for at deltage i andre typer af aktiviteter, som har en mere praktisk karakter. Jakobs lærere og pædagoger fortæller, at Jakob godt kunne have været en, som ikke havde nogen at lege med. Men fordi lærere og pædagoger omkring Jakob netop arbejder bevidst med, at han skal være en del af fællesskabet, vurderer de, at Jakob nu ikke mangler kammerater, og at han er en del af fællesskabet, blot på nogle andre præmisser end flertallet og med nogle andre forventninger til, hvordan han kan deltage. Flere ting har bidraget til dette. For det første spiller samarbejdet mellem lærere og pædagoger en rolle. Pædagogen har fx iagttaget, at Jakob leger rigtig fint i fritidsordningen, og hun forklarer, at hun tager det, hun ser i fritidsordningen, med ind i klasseværelset. De gode relationer fra fritidsordningen bliver herefter i samarbejde med klassens lærere dyrket i skoletiden. For det andet er lærere og pædagoger bevidste om at tydeliggøre situationer, hvor Jakob bidrager til og får en plads i fællesskabet trods det, at han ofte er fysisk fraværende, og at han på mange måder er anderledes end klassekammeraterne. Fx gav lærere og pædagoger Jakob en særlig rolle, da skolen havde et projekt, hvor man skulle plante træer. Hans lærer fortæller:

*[På selve plantedagen], så skulle alle klasser ud på skift i en halv time og plante et træ, men Jakob var med hele dagen og var ligesom en af dem, der skulle forklare. Da vores klasse skulle ned og plante, da havde han været i gang og havde redskaberne klar og fortalte, hvad de andre børn skulle være opmærksomme på. Han følte, at han havde en vigtig rolle.*

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 4

I datamaterialet er der også eksempler på, at eleverne ganske tydeligt mærker, når deres plads i fællesskabet i nogle situationer kan siges at være perifer. I en af klasserne, hvor en relativt stor del af klassens elever havde forskellige diagnoser eller var i udredningsforløb for at afklare dette, observerede vi, hvordan William en betydelig del af en time havde været optaget af at bygge barrikader ud af puder, som han kunne søge dækning bagved, alt imens resten af den gruppe, han egentlig var en del af, arbejdede med den givne opgave. Flere gange var klassens lærer omkring William for at hjælpe ham i gang, men hver gang holdt Williams deltagelse i gruppen kun kort tid. Mod slutningen af timen blev William hentet af en voksen, som han et antal timer om ugen fik støtte fra. Sammen skulle de to arbejde med andre opgaver end resten af klassen, og dette foregik i et andet lokale på skolen. I den efterfølgende time arbejdede resten af klassen med temperatur og målinger, og en del af dette arbejde bestod i i mindre grupper at måle temperaturen forskellige steder ude og inde på skolen. Da William senere deltog i et af elevinterviewene, valgte han at klistre en meget sur smiley på billederne af måleøvelsen med den begrundelse, at han ikke havde været med. Han forklarede os, at han var blevet syg, lige inden de skulle til at måle. På spørgsmålet om, om han ikke havde været sammen med den pågældende voksne, fastholdt han, at han havde haft ondt i maven, og at det var en dum øvelse, fordi han ikke kunne være der. William havde således svært ved at møde skolens krav i klassen, men oplevede også, at det var svært, når han var adskilt fra klassen.

Også i frikvarterne er det at være en del af fællesskabet yderst aktuelt. Frikvarterne er forbundet med mange forskellige følelser for eleverne, lige fra at nogle elever med egne ord elsker dem, til andre, der hader dem. I en af de besøgte klasser var der en oplevelse hos nogle af eleverne af at være ensom i frikvarterne, i en anden klasse opstod der mange konflikter i næsten hvert eneste frikvarter. Det går igen, at når et frikvarter i elevernes optik ikke er godt, er det, fordi de enten mod deres ønske er alene eller er blevet uvenner med nogen. En elev fortæller fx tydeligt frustreret om, at frikvarteret er dårligt, "når Karl er taget". Det er i elevernes optik ikke kun de gode legeredskaber eller de gode steder, der kan være optaget, men også de gode venner. Når det er svært at finde venner eller komme med i en leg i frikvarteret, frustrerer det eleverne, og det er en frustration, som fortsætter med at fylde, efter at frikvarteret er slut, og i praksis kan fylde en betydelig del af den efterfølgende time. Endelig går det igen som et udtalt synspunkt blandt eleverne, at det kan være svært for eleverne at finde voksne i frikvarteret, som kan hjælpe dem. Især på en af skolerne var frikvarterne præget af mange konflikter og meget få gårdvagter, som man ifølge eleverne ikke kunne finde. Her var ikke taget nogen synlige initiativer til at gøre frikvarterne mindre konfliktfyldte. Ofte blev der i stedet brugt relativt lang tid i den efterfølgende time på, at eleverne på skift fortalte om, hvad der havde fået frikvarteret til at være en dårlig oplevelse. Disse snakke med eleverne resulterede dog ikke i aftaler eller tiltag, der kunne hjælpe eleverne fremadrettet.



At frikvartererne kan være vanskelige, var flere lærere og pædagoger andre steder opmærksomme på. Nogle lærere forklarede, at eleverne med forskellige diagnoser og særlige behov fx udløser støtte i timerne, men ikke i frikvartererne, selvom det netop er det sociale i frikvartererne, som kan volde problemer:



Det ville være super med støtte i frikvartererne. Nogle af dem har en anden virkelighedsopfattelse end flertallet og aflæser situationer anderledes og kunne have brug for voksenstøtte til, hvordan man navigerer i det. Det er i frikvartererne, de har brug for den støtte.

Gruppinterview med lærere og pædagoger fra skole 2

I et par af klasserne havde man iværksat forskellige tiltag for at hjælpe børnene med at få gode frikvarterer, fx etableret legepatruljer, hvor ældre elever står for at igangsætte lege, eller organiseret sig sådan, at pædagogerne var med i frikvartererne. Et andet eksempel på et tiltag, der skal styrke elevernes relationer, er beskrevet i tekstboksen nedenfor.

## Praksis for legeaftaler i frikvartererne

*Kort før frikvarterets start, og mens eleverne spiser deres 10'er-mad, spørger læreren ud i klassen, hvem der vil invitere til en god leg. Fire børn markerer. En ad gangen fortæller de fire elever med legeforslag, hvad deres leg går ud på. Læreren noterer imens på tavlen. Herefter fordele resten af klassen sig ved håndsoprækning på tre af legene. Den sidste leg udgår. Et af forslagene er fodbold, og den ide har fået rigtig mange tilmeldinger. Læreren spørger først, hvordan de vil lave hold, når de er så mange. En elev svarer, at de vil dele sig i to lige gode hold, og når alle er enige, så gælder holdene. Læreren spørger derefter, hvad de vil gøre, hvis målene er taget. Så vil de spille på den anden bane. Endelig spørger læreren, hvem der husker at tage en bold med ud, og de vælger en boldansvarlig. På samme måde afklares evt. misforståelser og barrierer for de to andre lege, inden læreren giver lov til, at eleverne må gå ud.*

Uddrag fra observationsnoter

Eleverne giver udtryk for, at de godt kan lide disse frikvarterer, hvor de er sikre på at have nogen at lege med. Men samtidig synes de, at det er ærgerligt, at ikke alle lege godtages af lærerne som ordentlige. Fx ønsker flere af de lidt ældre elever sig, at det ville være o.k. "bare at tale sammen med sine venner i frikvarteret, men det synes de [lærerne] ikke, er en ordentlig leg", som en af eleverne udtrykker det.

Endelig praktiserede flere af klasserne fortællerunde som en del af arbejdet med at etablere fællesskaber. Fortællerunde er ifølge eleverne dejligt og med til at skabe et godt fællesskab. Eleverne forklarer, at det gode består i at høre, hvad klassekammeraterne skal eller allerede har oplevet, "så man ved lidt mere om hinanden". Lærerne har en anden dagsorden med fortællerunde, nemlig at få viden om elevernes interesser og hverdag, indbyrdes relationer og familiemæssige forhold, samt at give eleverne erfaring med at fortælle for et større publikum. I en af klasserne gøres meget ud af fortællerunden, og læreren har her gjort erfaringer med, hvordan hun kan støtte de elever, der ikke af sig selv fortæller foran de andre, til også at bidrage. Læreren taler forud for fortællerunden kort med de mere stille elever om, hvad de kunne have lyst til at dele med klassen, så de har mulighed for at gennemtænke deres fortælling, før det er deres tur. Efterfølgende vender læreren tilbage til disse elever og følger op på, at de lykkedes med at stå frem foran de andre.

### 4.3.2 Konfliktløsning

Det går igen i datamaterialet, at konflikter fylder en del i indskolingen, og at lærere og pædagoger arbejder med at bidrage til konfliktløsning og til at lære børnene selv at håndtere konflikter.

Arbejdet med konflikter antager forskellig form. I nogle af klasserne fylder konfliktløsning en del efter hvert frikvarter. Andre steder er der indført forskellige fora, hvor klasserne kan arbejde med at løse nuværende konflikter og minimere fremtidige. Eksempler herpå er fx drenge-, pige- og klasse-møder, hvor forskellige emner eller episoder kan tages op og med hjælp fra en lærer eller pædagog behandles. Der er også eksempler på deciderede forløb med udefrakommende vejledere, der afholder kursusgange for klasserne i vredeshåndtering, ulve- og girafsprag og lign. Det går således igen, at konflikter håndteres på den ene eller anden måde, og som en lærer formulerer det, så "gemmer vi ikke på konflikterne". En del af arbejdet med at håndtere konflikter består i at hjælpe eleverne til selvhjælp, og her vurderer lærere og pædagoger ovennævnte tiltag som brugbare:



Drenge- og pigemøderne er gode til at løse konflikter, men også til at få de der navlepil-lende børn parret sammen og se potentialet for gode lege. Når der er en konflikt, så løser vi den. Vi gemmer ikke på den. Vi prøver også at give børnene værktøjer til at italesætte. Vi bruger rigtig meget tid på at snakke med de her børn: "Hvad føler du, hvad tænker du?" Girafsprag og ulvesprog, det er dér, vi er. Kan man sige tingene på en anden måde, så jeg bliver mindre ked af det? Det er også med til at give et godt miljø, hvis man taler pænt til hinanden.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 3

En del elever giver udtryk for, at drenge-, pige- eller klassemøderne er en god måde at tale om forskellige sociale problemstillinger i klassen på. Det er dog også et synspunkt blandt eleverne, at det kan være svært at sige alt i sådanne fora. Nogle elever gør sig mange overvejelser over, om klassekammeraterne vil blive kede af det eller sure over de ting, der kan blive sagt på disse møder, og afholder sig derfor fra at gå i dybden med konflikter på møderne. Sådanne overvejelser kommer til udtryk i dette uddrag fra et elevinterview, hvor Daniel fortæller, at en af hans kammerater driller i frikvarteret:



Vigga: Hvorfor har du ikke sagt det til klassemødet?

Molly: Ja, det spørger jeg også om.

Daniel: Så er jeg bange for, at Albert bliver ked af det.

Molly: Man skal jo sige det. Ligesom Mira og Veronika også gjorde, og Sascha blev også lidt ked af det, men hun gjorde det alligevel.

Daniel: Jeg vil helst sige det, når der er frikvarter, for så er der ikke nogen til at høre det, og det er sjovere. Hvis jeg har haft et dårligt frikvarter, så er det bedre at sige det til Charlotte [deres lærer].

Gruppeinterview med elever fra 2. klasse

Det går igen, at fritidsordningen også spiller en vigtig rolle i forhold til konfliktløsning. Både lærere, pædagoger og elever pointerer, at det er en stor gevinst, når pædagogerne kender til de konflikter, der måtte have været i løbet af skoletiden, så de kan være opmærksomme på det og evt. arbejde videre med det i fritidsordningen.



## 4.4 Skolen som et sted, man øver sig

Når lærere og pædagoger arbejder med at skabe positive læringsmiljøer, fremhæver de som noget helt centralt det at øve sig, at prøve sig frem og at forsøge igen, når det er svært. I datamaterialet tegner der sig et billede af, at især tre forhold spiller en rolle, når det handler om at skabe motivation blandt eleverne til at øve sig og dygtiggøre sig, nemlig det at lære at gå i skole, det at skabe trykthed til at prøve sig frem og det at fastholde en positiv tilgang til eleverne. Disse tre forhold udfoldes i det følgende.

### 4.4.1 At lære at gå i skole

Samtidig med at eleverne beskæftiger sig med det faglige indhold, er der en række rammer og regler omkring det at deltage i undervisningen, som eleverne særligt i de første skoleår skal lære at kende. Både indskolingsledere, lærere og pædagoger taler om, at i indskolingen fylder det at lære at gå i skole en del. Nogle lærere taler med eleverne om, hvorfor de går i skole, og hvad formålet hermed er, andre indarbejder førnævnte rutiner og regler, og andre igen arbejder med forskellige former for venskabsklasser og mentorer, hvor ældre elever er med til at guide de yngre.

Arbejdet med at lære eleverne at gå i skole handler med lærernes ord om at tilegne sig strategier for at lære, om at lære, hvordan en masse konkrete og praktiske ting fungerer i skolen, og om at have respekt for andres og egen læring og for det læringsrum, skolen er. Dette kommer til udtryk i nedenstående citater:



Hvad der kendetegner læringsmiljøet inde i klassen? Der vil jeg sige ro og gensidig respekt for andres læring. Det er noget, vi også arbejder med. [...] Det er et af mine mål, det der med at undgå at forstyrre andre i deres processer. Man skal arbejde med sig selv, så man undgår at forstyrre andre i den proces, andre er i gang med. [...] Det er ikke alle, der kan tåle at sidde ved et gruppebord, fordi der sker for meget, og så bliver man forstyrret. Derfor snakker jeg meget om at vise respekt for andres læring og undgå at forstyrre, for vi skal hele tiden tage hensyn til andre.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 3



De skal jo mange ting i 0. klasse, hvis man læser på det. Men vi tænker også ind, at det er vigtigt, at de også lærer at sætte deres madkasse ind – altså de ting, som også handler om at gå i skole, fx: ”Hvordan stiller vi op ude, og hvorfor skal vi være stille, når vi går? Vi er 32 børn, så der er en grund til, at vi går stille, der er nemlig nogle, der sidder og arbejder.” Alle de ting, som de også skal lære, men som ikke er a, b og e siger ”abe”.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 1

Nogle elever kan være særligt udfordrede, ikke kun fagligt, mens også i forhold til det at skulle indgå i en skolehverdag i det hele taget. Lærerne forklarer, at en del inklusionselever netop kan have svært ved at lære at gå i skole, ligesom det er en stor udfordring for dem at honorere skolens krav. Analysen af datamaterialet viser, at det også kan være en udfordring for lærerne at håndtere denne problemstilling, og at ikke alle oplever at have de nødvendige kompetencer på dette område. En lærer fortæller:



En af de største udfordringer er for mit vedkommende inklusionsopgaven i forhold til de elever, som decideret ikke kan være i rummet uden at have støtte. Så kan man diskutere, om rummet er skabt til dem. Så skal vi lave rummet om. Det er en stor udfordring, for det betyder, at man skal undervisningsdifferentiere i meget høj grad og skal bruge nogle evner, og jeg har ikke den uddannelse og ved dybest set ikke, hvad der skal til.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 1

Når det handler om, hvad der er vigtigt i forhold til at lære at gå i skole, går behovet for ro og det at skabe rolige rammer igen både i observationer og i interview. I alle klasserne anvendes forskellige klap og håndtegn. Men analysen af datamaterialet viser, at der herudover arbejdes markant forskelligt med at skabe ro. Hvor man i nogle klasser arbejder eksplicit og bevidst med at italesætte det gode eksempel for aktivt at vise eleverne, hvad man ønsker at få dem til, er kulturen i andre klasser i højere grad præget af disciplinerende irettesættelse og gentagende skældud. Under nogle af observationerne fyldte skældud, sanktioner mod børnene og vrede voksenstemmer en markant del af dagen i forsøget på at lære eleverne at sidde stille og tie stille. Her mødtes eleverne ikke altid med anerkendelse, men med nedladende bemærkninger og en ironisk distance, som flere elever gjorde opmærksom på, at de ikke forstod.

De elever, der oplevede et læringsmiljø præget af dårlig stemning og manglende anerkendelse, giver generelt udtryk for at være mindre motiverede i timerne og at kede sig mere. Desuden forklarer de, at de bruger meget tid på at vente på at komme i gang med opgaven, fordi "læreren først skal være færdig med at skælde nogen fra klassen ud".

Eleverne er også optaget af behovet for ro, og de har klare opfattelser af, hvor der er hhv. ro og uro. De elever, der selv søger roen, fortæller, at de bedst kan lide at arbejde i klassen, når de selv må bestemme, hvor de vil sidde, fordi det er det mest rolige sted. Andre elever søger ikke i samme grad rolige omgivelser og holder af at arbejde i de lidt større fællesarealer.

Når lærerne formidler til eleverne, hvad skole er for noget, gør nogle af dem desuden meget ud af eksplicit at vise, at skolen er et "lærings- og træningsrum, hvor man øver sig, og hvor det er o.k. at fejle", som en lærer siger. Denne pointe beskrives nærmere i det følgende.

#### 4.4.2 Tryghed til at prøve sig frem og procedure for hjælp

Et forhold, som er markant til stede i datamaterialet, er arbejdet med at skabe tryghed blandt eleverne til at fejle som en helt naturlig del af deres læreproces. Der er stor variation blandt eleverne i forhold til, hvordan de har det med at lave fejl. I den ene ende af spektret så vi under observationerne fx en elev, som af frygt for at fejle havde meget svært ved overhovedet at gennemføre en diktat, som klassen skulle lave. Eleven var tydeligt frustreret og lukkede på et tidspunkt bogen med tårer i øjnene. Læreren talte efterfølgende med ham om, hvad det er ved det at fejle, som han er så bange for, og at de fejl, han måtte lave, netop er med til at vise hende, hvordan hun bedst kan hjælpe ham. Derudover gør denne lærer noget ud af at italesætte elevernes progression over for dem ved at sige, at han i stedet for at sammenligne sig med de andre i diktat skal se på, hvordan han selv tidligere klarede diktaterne. Læreren uddyber:



Jeg tror, det opstår, fordi der er lidt konkurrence blandt drengene. De er ret bevidste om, hvor de selv er, og Kasper har så faktisk udviklet sig, og det har vi meget fokus på. ”Vi skal ikke kigge så meget på hinanden, men sidste gang lavede du otte fejl, og gangen efter lavede du to fejl. Så hvor meget har du så forbedret dig?” Vi har før lavet før- og eftertest, så øver man sig, og ”anden gang jeg lavede testen, havde jeg kun en fejl, så jeg har faktisk udviklet mig”. Så det med at lære børnene at kigge på udviklingen i stedet. Og så må man tage snakken om, at det ikke handler om andre, ”det handler om dig, og at du skal forbedre dig, og det gør du kun ved at lave fejl og så rette dem. [...] I skal ikke konkurrere med de andre, alle er forskellige, så det handler ikke om, at andre er bedre til at læse, det handler om, at man lærer forskelligt.” Vi gør meget ud af at fortælle, at børn er forskellige, og vi lærer forskelligt. Det er en lang proces.

Gruppeninterview med lærere og pædagoger fra skole 1

I den anden ende af spektret er der elever, for hvem det at fejle opleves uproblematisk og som noget, de er bevidste om, at de kan lære af. Dette kommer til udtryk i følgende uddrag fra et elevinterview:



Carla: Det er okay [at fejle]. Man lærer, hvis man har lavet en fejl. Hvis man har skrevet megahurtigt og lige glemt et punktum eller et stort d.

Interviewer: Hvorfor lærer man af det?

Carla: Fordi du lærer, hvad fejlen var.

Magnus: Hvis det er minus, 64 - 11, så skal man ikke tage 64 fra 11, så bliver det minus sådan noget minus. Man skal tage 11 fra 64.

Interviewer: Dengang jeg gik i skole, kunne de andre finde på at grine, hvis nogen lavede en fejl, er det sådan her?

Carla: Nej.

Frida: Ikke så meget, men nogle gange kan nogle finde på at sige ”kunne du virkelig ikke finde ud af det”? Så siger man bare, at man er ”god til noget andet, som du ikke kan”.

Carla: Så kan man sige ”du er god til minus, men jeg er god til plus”.

Gruppeninterview med elever fra 3. klasse

Lærerne og pædagogerne har flere greb, som de bruger i arbejdet med at skabe en kultur, hvor der er plads til at forsøge, og hvor man kan bruge sine fejl positivt. At give ros for at forsøge, at give feedback til eleverne på deres forsøg og at bruge sig selv og egne fejl til at vise, at alle kan fejle, er eksempler fra datamaterialet på, hvordan lærere og pædagoger arbejder med at skabe tryghed hos eleverne til at prøve sig frem – også når det indebærer potentielle fejl.

Ud over det at fejle fylder det at få hjælp også meget i elevernes beskrivelse af de læringsmiljøer, de møder. Analysen af datamaterialet viser, at der er meget forskellig praksis for det at få hjælp. I nogle klasser er det næsten kun læreren, der bruges til hjælp, hvilket ikke overraskende skaber flaskehalsproblematikker som kø til læreren, uproduktiv ventetid og uro i klassen. I andre klasser er der indarbejdede systemer for, hvordan man først skal genlæse opgaven, spørge sin makker eller andre fra klassen, konsultere de hjælpemidler, der hænger på væggene, og først til sidst søge hjælp hos læreren. Det er en oplevelse hos eleverne, at det er rart at få hjælp af de andre elever, og at de også godt selv kan lide at være dem, der hjælper. For at kunne hjælpe godt skal man kende hinanden, og derfor kan det være svært at få hjælp af vikarer, giver eleverne udtryk for.

### 4.4.3 Tilgangen til eleverne

Datamaterialet vidner om, at en del af arbejdet med at skabe et positivt læringsmiljø hænger tæt sammen med hele tilgangen til eleverne. Flere lærere og pædagoger er optaget af, at deres tilgang til eleverne skal være grundlæggende positiv og anerkendende, og at de skal se og høre eleverne og møde dem, hvor de er. På en skole var denne tilgang særligt udtalt, og der var her tale om en større indsats, ikke bare på skoleniveau, men for alle kommunens skoler, hvilket havde medført en del kompetenceudvikling og kursusaktivitet relateret til det at møde eleverne positivt og anerkendende. Lærerne og pædagogerne fra den pågældende skole fortæller her om deres opfattelse af styrken ved denne tilgang til eleverne:



**Lena:** Vi møder eleverne, hvor de er. Det er en styrke. Og vi ser på den enkelte elev, tager hensyn til det enkelte individ. Og udnytter hinandens faglighed, lærere og pædagoger.

**Sofie:** Vores syn på eleverne er helt afgørende – det er altid ressourcer og en ny chance, og vi møder dem, hvor de er. Og et højt fagligt niveau, og vi har ambitioner for alle. Det er ikke, fordi alle skal være lige, men vi har ambitioner for alle. Man skal hele tiden blive bedre, uanset hvor man er.

**Louise:** Vi prøver at se alle elever og være anerkendende. Og tænke i fællesskaber, få et godt klassesammenhold. De kender hinandens styrker og svagheder – men få alles styrker frem. [...] Alle skal ikke være på samme niveau, men selv den svageste skal rykkes op på det næste niveau. Altså fx ”han er i en god udvikling”, selvom det hele ser ud, som om det overhovedet ikke kører, men at man kan få øje på de ting, der rent faktisk peger fremad.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 4

I denne passage ses, at det at have positive forventninger og ambitioner på alle elevernes vegne spiller en væsentlig rolle i arbejdet på denne skole. Lærere og pædagoger er her optaget af den udvikling, de ser, eleverne er i, og de italesætter netop udviklingen eller progressionen over for eleverne. I dette læringsmiljø går det desuden igen, at eleverne altid får en chance til, og at der, som lærerne formulerer det, ”altid er en ny dag i morgen”. Lærerne giver her udtryk for, at de ser denne tilgang til eleverne som skolens store styrke og som noget, der giver dem personlig arbejdsglæde. Samtidig er det også en tilgang, der i perioder kan være udfordrende, fordi de høje forventninger til alle elever kan være krævende at opretholde, hvis man gennem længere tid oplever fagligt svage elever, der ikke synes at rykke sig. I disse tilfælde fortæller lærerne om, at det kollegiale samarbejde med teamets andre lærere og pædagoger og med skolens ledelse er en opbakning, idet man her kan vende problemstillingen og sammen lægge planer for, hvordan den specifikke udfordring kan håndteres. Det var slående, at de interviewede elever på den pågældende skole gav udtryk for at være bemærkelsesværdigt glade for deres skoletid. De valgte fx udelukkende forskellige versioner af smileyer med positivt udtryk, når vi under interviewene bad dem hæfte smileyer på fotografierne fra undervisningen.

Ovennævnte tilgang til eleverne er ikke lige udbredt på alle de besøgte skoler. Analysen af datamaterialet viser, som tidligere beskrevet, også klasser, hvor skældud og manglende anerkendelse i højere grad var normen. Her er tilgangen til eleverne ikke kendetegnet ved positive forventninger eller det resourcesyn, der kommer til udtryk i ovennævnte citat. Lærere og pædagoger har i stedet en meget anden omgangsform og kommunikation med eleverne, hvor fokus i lige så høj grad er på det, eleverne ikke kan, og det, eleverne gør forkert. En sådan tilgang må forventes at give en meget anderledes relation børn og voksne imellem og have betydning for den tillid, der kan opbygges – og dermed også for den tryghed til at prøve sig frem og opbakning til fortsat at forsøge, som er afgørende i forhold til at støtte eleverne i deres læreproces.

## 4.5 Opsamling

Som kapitlet har vist, arbejder lærere og pædagoger i denne undersøgelse på flere forskellige måder med at skabe bestemte læringsmiljøer. Vi har set stor variation med hensyn til, hvilke læringsmiljøer eleverne møder i skolen. Læringsmiljøet i de forskellige klasser spænder fra at være kendetegnet ved anerkendelse, opbakning og elever, der viser glæde ved læring, til andre steder omvendt at være kendetegnet ved manglende anerkendelse, en dikterende form og gentagende negativ irettesættelse, hvilket eleverne oplevede, havde betydning for deres motivation. Selvom kapitlet har vist denne variation i måder at arbejde med læringsmiljøet på, går en række hovedpointer igen. Disse hovedpointer skitseres og diskuteres i det følgende.

For det første har kapitlet vist, at genkendelighed, regler og rutiner er vigtige elementer i et godt læringsmiljø. Lærere og pædagoger arbejder med at skabe tryghed for eleverne gennem genkendelighed. De er optagede af, at faste rutiner og tydelige regler giver god mulighed for arbejdsro og fokus i undervisningen. Men undersøgelsen viser, at trods enighed om fx vigtigheden af ro i undervisningen, så arbejder lærere og pædagoger i praksis på vidt forskellige måder med at skabe denne ro. De er med andre ord enige om, hvilket læringsmiljø de gerne vil skabe, men arbejder forskelligt med at etablere det. I de klasser, hvor vejen til ro gik gennem skældud, oplevede eleverne at miste motivation i deres møde med skolen. Regler og rutiner kan dermed være med til at understøtte udviklingen af et læringsmiljø med tryghed og genkendelighed – men omvendt også, hvis de er praktiseret uhensigtsmæssigt, være med til at etablere et læringsmiljø med meget stort fokus på negativ irettesættelse.

For det andet har kapitlet vist, at lærere og pædagoger arbejder målrettet med at etablere fællesskaber i skolen, men nogle elever føler sig alligevel ikke som en del af skolens fællesskaber. At være en del af et fællesskab i indskolingen vægtes meget højt af lærere og pædagoger, og eleverne italesætter også forskellige fællesskaber som betydningsfulde. Undersøgelsen viser, at lærere og pædagoger arbejder bevidst og målrettet med at skabe positive børnefællesskaber med plads til forskellighed. De gør noget ud af, at fællesskaberne skal være rummelige, og at alle skal bidrage, men ikke med det samme eller på samme måde. Derimod italesætter lærere og pædagoger, at de har forskellige forventninger til forskellige elever. Og der er plads til, at man kan indgå i fællesskabet på forskellige præmisser. Men nogle elever oplever, at deres plads i fællesskabet er så perifer og jævnligh udfordres, at det kan være svært for dem at håndtere. Disse elever har svært ved at imødekomme kravene i klassen, men oplever også, at det er svært, når de ikke indgår i klassen, fx når de fysisk er andre steder i nogle af timerne. Her spiller samarbejdet mellem lærere og pædagoger en vigtig rolle. Fritidsordningen er en anderledes arena, og de pædagoger, som har ansvaret for børnene i fritidsordningen, kan have en viden om eleven, som er vigtig og værdifuld at bringe ind i klassen og i samarbejdet med lærerne.

For det tredje har kapitlet vist, at eleverne overordnet set ikke frygter at fejle, og at de tør prøve sig frem i undervisningen. Det gode læringsmiljø er kendetegnet ved, at eleverne er undersøgende og tør prøve sig frem i deres læreprocesser. Undersøgelsen viser, at lærere og pædagoger er optagede af at formidle, at skolen er et lærings- og træningsrum, hvor man øver sig, og hvor man gerne må fejle. Denne forståelse synes eleverne i vid udstrækning at have adopteret. De giver generelt udtryk for, at der er tryghed til, at de kan være ærlige med hensyn til, hvad de finder svært, og at man lærer af sine fejl. For nogle elever kan det imidlertid være vanskeligt at være åbne om fejl og om det, de finder svært. Her har undersøgelsen vist, at lærere og pædagoger er bevidste om at arbejde med at skabe fokus på progression, altså elevernes faglige udvikling og ikke blot status eller niveau. Undersøgelsen har også vist, at en del elever foretrækker at arbejde med deres egen klasse, da trygheden er størst her. Det er værd at overveje, om eleverne også oplever tryghed til at fejle, når de arbejder i læringsfællesskaber uden for klassen.

## 5 Arbejds- og undervisningsformer

Undervisningens tilrettelæggelse og opbygning spiller en vigtig rolle i elevernes læreprocesser. Forskningen viser, at lærernes ledelse af og struktur i undervisningen samt deres støtte til elevernes læringsprocesser er afgørende for elevernes læring og udvikling (Nordahl 2010). Ifølge Nordahl og Hattie er den gode undervisning kendetegnet ved både struktur og variation i arbejds- og undervisningsformer (Hattie 2013, Nordahl 2010). Derfor er lærernes løbende refleksion over, hvordan de opbygger og strukturerer undervisningen, og hvordan de kan tilpasse arbejds- og undervisningsformerne til det faglige indhold og til elevgruppen, vigtig. I dette kapitel skal vi se nærmere på de arbejds- og undervisningsformer, som præger arbejdet i indskolingen, og som vi har mødt i vores observationer og er blevet præsenteret for i interview med ledere, lærere, pædagoger og elever.



Analysen af datamaterialet viser overordnet, at arbejdet i indskolingen er kendetegnet ved en bred vifte af forskellige arbejds- og undervisningsformer, både på den enkelte skole og på tværs af skolerne. Der arbejdes i forskellig grad med variationer inden for klasserumsundervisning, værkstedsundervisning, individuel opgaveløsning og forskellige former for holddeling og gruppearbejde. Det er gennemgående både i interview med lærere, pædagoger og elever og i observationerne af undervisningen, at det at arbejde med variation og skift kobles tæt sammen med elevernes motivation.

I analysen af datamaterialet har vi fokus på de anvendte arbejds- og undervisningsformer, og på skiftene mellem disse, i relation til elevernes læring og motivation for læring. I kapitlet beskriver vi, hvilke arbejds- og undervisningsformer der anvendes i indskolingen, og hvilke overvejelser lærerne

gør sig over valget af disse. Vi beskriver også, hvordan eleverne deltager i undervisningen, og hvordan de oplever de forskellige arbejds- og undervisningsformer. Vi har fokus både på den undervisning, hvor eleverne oplever en høj grad af motivation, og på de forhold, hvor eleverne beskriver, at de mister motivationen.

Vi har identificeret en række forhold i datamaterialet, som relaterer sig til anvendelsen af forskellige arbejds- og undervisningsformer, lærernes overvejelser over valget af disse og elevernes deltagelse og oplevelse. Disse forhold har vi samlet under følgende fem punkter:

- At udfordre alle elever
- At bruge rum og remedier til at understøtte undervisningen
- At bruge bevægelse i undervisningen
- At arbejde i større eller mindre grupper
- At inddrage eleverne i undervisningen.

I det følgende beskrives først de kommunale og lokale strategier, der knytter sig til arbejds- og undervisningsformer, og derefter udfoldes hvert af de fem punkter.

## 5.1 Kommunale og lokale strategier

Analysen af datamaterialet viser, at der blandt de 20 skoler, hvor vi har interviewet indskolingslederne, er en række strategier og initiativer på kommunalt niveau og lokalt på den enkelte skole, som ifølge lederne har betydning for arbejds- og undervisningsformerne i indskolingen. De strategier og initiativer, som lederne beskriver som de mest betydningsfulde, fremgår af boksen nedenfor.

### **Implementering af reform**

Herunder særligt arbejdet med at integrere understøttende undervisning og bevægelse i elevernes skoledag.

### **Strategier og indsatser for særlige elevgrupper**

Herunder arbejdet med arbejds- og undervisningsformer, som kan inkludere modtageelever i den almene undervisning.

### **Særlige arbejds- og undervisningsmetoder**

Herunder læseindsatser og arbejdet med synlig læring og implementering af konkrete metoder, fx UgeskemaRevolutionen.

### **IT-strategier**

Herunder implementering af iPads i indskolingen og arbejdet med digital dannelse blandt eleverne.

Strategier og indsatses omtales ikke i særligt høj grad blandt de lærere, pædagoger og elever, vi har observeret og interviewet, men det er tydeligt, at strategierne er med til at sætte en ramme for, hvilke arbejds- og undervisningsformer der kan tages i brug. Samtidig giver indskolingslederne udtryk for, at lærere og pædagoger har en høj grad af frihed i deres valg af arbejds- og undervisningsformer. Trods intentioner om at skabe mulighed for variation i arbejds- og undervisningsformerne giver nogle indskolingsledere udtryk for, at de oplever, at et øget fokus på faglige mål i undervisningen i praksis får den konsekvens, at variationen i arbejds- og undervisningsformer mindskes. Indskolingslederne beskriver, at det er vigtigt, at lærere og pædagoger selv finder mening i de arbejds- og undervisningsformer, de vælger at bruge i undervisningen, og samtidig er det også relevant, hvorvidt skolen overordnet understøtter den brug af variation i arbejds- og undervisningsformer, som vi skal se nærmere på i de følgende afsnit.

## 5.2 At udfordre alle elever

Både ledere, lærere og pædagoger giver udtryk for, at det kan være svært at få undervisningen til at ramme et fagligt niveau, som rummer relevante faglige udfordringer for alle elever. Under vores observationer er det tydeligt, at når undervisningen bliver for svær eller for let, falder eleverne fra – de hænger over bordet, laver streger i bogen, småsnakker eller begynder at lege. At finde et passende niveau ser i den observerede undervisning ud til at handle både om, at undervisningens emner og opgaver kan differentieres og rumme den store faglige spredning, der findes blandt eleverne i indskolingen, og samtidig også om, at eleverne hele tiden holdes til ilden og ikke oplever ventetid og meningsløse aktiviteter i undervisningen. Disse pointer udfoldes i det følgende.

### 5.2.1 Faglige udfordringer

Indskolingslederne giver udtryk for, at det at finde arbejds- og undervisningsformer, som rammer en divers elevgruppe, på nogle skoler er en stor udfordring. Når fx modtageelever integreres direkte i klasserne, har disse elever et andet fagligt udgangspunkt end resten af klassen, og her er lærere og pædagoger nødt til at tilrettelægge undervisningen, så disse elever kan inkluderes og arbejde med de faglige opgaver. En indskolingsleder beskriver det på denne måde:

**Helt gængs tavleundervisning, hvor der står en underviser og har en dialog med klassen, det er jo svært, hvis du arbejder med børn, der ikke kan sætte ord på. Tavleundervisning bliver mere noget med at vise det visuelt – at vise, hvad eleverne skal gøre, i stedet for at sige, hvad de skal gøre. At lave værksteder, hvor eleverne kan få fingrene i tingene. Så når man arbejder med vægtbegrebet, så har man en vægt og forskellige ting, der vejer noget forskelligt.**

Interview med indskolingsleder

At variere og synliggøre opgaverne og arbejde med forskellige undervisningsformer handler om at tilgodese elevgruppens meget forskellige faglige udgangspunkter. I den observerede undervisning ser vi et stort fagligt spænd blandt eleverne i de enkelte klasser. Nogle elever giver udtryk for, at de keder sig i undervisningen, fordi det er for let, mens andre har meget brug for hjælp eller keder sig, fordi de har svært ved at forstå den opgave, de skal løse. Et eksempel på sidstnævnte er Lukas og Otto, der oplever, at de har svært ved at følge med i undervisningen eller blive færdige med deres opgaver:



**Lukas: Det er skidekedeligt. Det er svært. Jeg hader det.**



**Otto: Når man har lavet opgaven, skal man skrive det ind på iPad, men det er svært, fordi man næsten hele tiden laver det forkert.**

Gruppeninterview med elever fra 1. klasse

Når eleverne oplever, at niveauet er passende og udfordrer dem på en god måde, beskriver de det som Sara herunder:



**Nogle gange var det lidt svært, og det er godt. Sådan er det i bussen [en øvelse i matematik]. Det er godt, at det er svært, fordi man lærer mere. For ellers kommer man hurtigt igennem det.**

Gruppeninterview med elever fra 1. klasse

Andre elever oplever omvendt, at opgaverne er for lette. En elev fortæller her om et undervisningsforløb i dansk, hvor han havde glædet sig meget til de opgaver, læreren havde stillet ham i udsigt, men hvor han blev skuffet, fordi de viste sig at være for lette:



**Jeg synes, det var kedeligt, for vi har allerede haft det i danskbogen, så det var meget nemt. Men jeg glædede mig i hvert fald meget til det. Jeg blev ved med at sige ”hvornår skal vi prøve det med bogstaverne? Nu, nu, nu!” Men det var kedeligt.**

Gruppeninterview med elever fra 1. klasse

Når eleverne oplever, at opgaverne er for lette og dermed kedelige, har de forskellige måder at håndtere dette på. I datamaterialet er der eksempler på elever, der forsøger at stille sig selv sværere opgaver, fx Aksel:



**Nogle gange får jeg tiden til at gå med at regne. Så ligger jeg bare sådan her [ind over bordet]: ”Okay, hvis jeg skal op til 80, så skal jeg sige 35 og 45.”**

Gruppeninterview med elever fra 1. klasse

Et andet eksempel er Freja, som aktivt efterspurgte andre opgaver hos læreren. Den kopiside, der var blevet uddelt, havde hun allerede lavet i børnehaven, forklarede hun. Hendes ønske om andre opgaver blev ikke mødt, og hun fik at vide, at hun skulle lave kopiarket igen. I stedet valgte Freja at farvelægge siden, men mod timens slutning malede hun hele siden sort. På en anden skole bakker læreren begejstret op, når de hurtige elever spørger, om de må gå videre. ”Ja! Bare giv den fuld gas,” lyder tilbagemeldingen begejstret fra læreren – en begejstring, der ser ud til at smitte. Hun forklarer senere, at ikke alle når hele bogen, og at det heller ikke er meningen i hendes optik. Klassen skal heller ikke nødvendigvis følges ad om alle siderne, fordi de, som læreren forklarer, arbejder i forskelligt tempo og på forskellige måder med stoffet og dermed ikke ville få så meget ud af at følges slavisk ad. I denne klasse italesættes elevernes forskelligheder og læreres og pædagogers høje, men forskellige forventninger til de enkelte elever. Det opleves dermed helt naturligt, at eleverne fx er forskellige steder i bogen, og at de får forskellige faglige udfordringer, da det samme ikke nødvendigvis ville passe alle. Eleverne forklarer under interviewene, at de godt kan lide disse timer, ”fordi man laver noget og lærer noget”. Dette udfoldes i det følgende.

## 5.2.2 At lave noget og at lære noget

Analysen af datamaterialet viser, at eleverne kan lide undervisning, der kræver deres aktive deltagelse. Eleverne beskriver god undervisning som der, hvor man er i gang, og de taler om, at det er bedst, når de laver noget. Det ikke at lave noget, som fx at vente, når man egentlig er klar til at gå i gang, er noget, eleverne forbinder med at kede sig. Eleverne oplever jævnligt denne form for ventetid.

Det går også igen i datamaterialet, at eleverne taler om de situationer, hvor de oplever at lære, som positive. Eleverne beskriver disse oplevelser som rare, og de udtrykker begejstring over følelsen af at lære og mestre noget nyt. Det er i meget forskellige situationer, at eleverne oplever denne følelse eller erkendelse, idet eleverne lærer på forskellige måder. Det, der går igen, er den positive italesættelse af at blive klog og af at være dygtig og kunne imødekomme de krav, de stilles over for i undervisningen, og særligt at kunne bruge det, man lærer, til noget.

Men følelsen af ikke at lære fylder også hos eleverne, fx hvis undervisningen som tidligere nævnt enten er alt for let eller alt for svær. Der kan også være en oplevelse hos eleverne af, at noget blokerer for deres læring, fx for meget uro, for langvarig lærersnak og passiv ventetid.

Når eleverne spørges direkte om, hvilken undervisning de lærer mest af, er det ikke nødvendigvis den undervisning, de fremhæver som god, spændende og aktiv, som de også fremhæver som lærerig. Derimod fremhæver eleverne opgavebøger, diktat og lærerens forklaringer som situationer, hvor de lærer noget. Man kan undre sig over, at elevernes opfattelse af lærerig undervisning ikke stemmer overens med de undervisningssituationer, hvor vi under observationerne har set dem være engagerede og aktivt deltagende, eller hvor de selv under interviewene har givet undervisningen positive smileyer, hvilket man kunne forvente ville hænge sammen med en oplevelse af også at lære. Når eleverne har en oplevelse af især at lære i særlige situationer, kunne det skyldes, at deres læring her så at sige er lettere for dem at få øje på. Fx retter eleverne i forbindelse med dikterne de ord, de måtte have skrevet forkert, og de fortæller efterfølgende, at de derfor lærer at stave ordene korrekt, når de har diktat. Man kan spørge, om eleverne lægger mærke til deres læring på samme måde, når de løber efter ord i en stafet, deltager i en spændende klasses Diskussion eller arbejder med opgaver i deres bog. Det er væsentligt som lærer og pædagog at forholde sig undersøgende til, hvordan og hvornår læring bliver synlig for eleverne. Hvad er det, der gør, at eleverne får øje på læring i nogle situationer og ikke i andre, og hvordan kan man hjælpe eleverne til at blive bevidste om forskellige former for læring?

Målet med at udfordre og motivere alle elever i klassen er afgørende for, hvilke arbejds- og undervisningsformer ledere, lærere og pædagoger finder det relevant at bruge i undervisningen. I de følgende afsnit ser vi nærmere på fire væsentlige aspekter ved undervisningen, når vi ser nærmere på brugen af rum og remedier, bevægelse, arbejdet i større eller mindre grupper og elevinddragelse.

## 5.3 Brug af rum og remedier til at understøtte undervisningen

I datamaterialet er det markant, at undervisningen foregår mange forskellige steder på skolen. På tværs af skolerne og på den enkelte skole bruges både klasseværelset, skolens fællesarealer, gymnastiksal/haller og udearealer til at skabe rum for at arbejde på forskellige måder og dermed skabe variation i undervisningen.

I klasseværelset kan der i løbet af et modul eller en lektion foregå mange skift med hensyn til, hvordan eleverne skal placere sig i rummet og arbejde med stoffet. Disse skift i måden at bruge rummet på kan være med til at markere en ny aktivitet og støtte lærere og pædagoger i rammesætningen af aktiviteten. En lærer forklarer:



**Jeg tænker, at der er noget kropslighed i det, at man flytter sig fra et sted til et andet. For nu er det noget bestemt, vi skal i det, vi gør her, og så er det noget andet, når man sidder ved bordene. Så [eleverne] rent mentalt bliver mere klar til, hvad de skal. Så man måske har en forforståelse af, hvad der skal ske nu. Så er man mere klædt på til at åbne op for sluserne.**

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 1

Nedenfor beskrives to konkrete eksempler på brugen af rum og remedier i undervisningen, hhv. i en 0.-klasse og i en 3.-klasse. I 0.-klassen har læreren bevidst tænkt over, hvordan hun ønsker, at eleverne skal bruge klasseværelset på forskellige måder, alt efter hvordan de arbejder. I 3.-klassen er læreren optaget af, hvordan eleverne både kan bruge forskellige lokationer på skolen og kan arbejde med stoffet på flere forskellige måder.

## Rummet bruges på forskellige måder i en 0.-klasse

*I 0. klasse er der faste rutiner for, hvordan dagen forløber i første modul kl. 8.00-9.20.*

*Dagen starter med, at alle elever møder ind. Pædagogen Trine og børnehaveklasselederen Hanne hilser på alle elever, eleverne sætter deres madkasser i køleskabet og sætter sig på deres faste plads ved borde, hvor der sidder seks-syv andre elever. Nu krydser Hanne alle eleverne af og siger godmorgen til hver enkelt. Herefter tæller hun ned, 3-2-1, og alle elever sætter sig på gulvet oppe ved tavlen. Her gennemgår Hanne dagens skema, og bagefter kommer en af eleverne op og får lov til at sætte dato, måned og årstid op for dagen i dag.*

*Efter ti minutter skal alle elever sætte sig i en rundkreds på gulvet – alle har faste pladser i rundkredsen. De siger godmorgen til dem, de sidder ved siden af på begge sider, ved at røre hinandens arm og se hinanden i øjnene. Bagefter tager Hanne fortællepinden frem. Nu skal alle efter tur i rundkredsen holde fortællepinden i hånden og fortælle om noget, de glæder sig til, fx en legeaftale eller en fødselsdag, de skal til i weekenden. Så skal alle op at stå, og Hanne deler bogstavkort ud, så de kan lege en bogstavleg, hvor de går rundt mellem hinanden og siger en dyrelyd svarende til bogstavkortet til den, de møder.*

*Kl. 8.30 samles alle elever igen i en rundkreds på gulvet, og nu synger de i fællesskab alfabet-sangen, mens Hanne peger på bogstaverne, der hænger på en lang række øverst i klassen. Bagefter skal de lege en bogstavleg, hvor en fra klassen har taget et dyr med i en pose, og de andre elever skal gætte bogstaverne i dyrets navn. Alle sætter sig foran tavlen på gulvet og gætter med, mens Hanne skriver bogstaverne op på tavlen, efterhånden som de gætter dem.*

*Kl. 8.45 er det tid til en bevægelsesleg. Først skal de op at stå i en rundkreds, hvor Hanne instruerer i en fælles leg, og bagefter danser de til en video på smartboardet, som Trine i mellemtiden har fundet frem. Da dansen er færdig, siger Heidi, at de nu skal i gang med at tegne til en fra klassen, der har fødselsdag. Efter tur går de ned til deres skuffe bagerst i klasseværelset og henter deres skriveunderlag. Herefter sætter alle elever sig på deres stole ved bordene, mens Hanne og Trine går rundt mellem dem og snakker med dem om deres tegninger. De tegner videre, indtil frikvarteret starter kl. 9.20.*

Uddrag fra observationsnoter

## Arbejdet med areal og omfang foregår mange steder

*I et undervisningsforløb i matematik i 3. klasse starter Anne Mette i klasselokalet med at introducere til emnet og fortæller eleverne, at de i dag skal arbejde med areal og omkreds. Først spørger hun om elevernes forståelse af de matematiske begreber: "Hvad tror I, det betyder? Og kan I huske noget fra tidligere?" I fællesskab finder de frem til en definition af begreberne areal og omkreds. Så tager Anne Mette kridt frem og instruerer eleverne i, hvordan de i mindre grupper skal ud og arbejde med areal og omfang i skolegården.*

*Da de kommer ud, bruger eleverne fliserne i skolegården til at tegne figurer ved at tegne langs flisernes kanter. Bagefter skal de skrive figurens areal og omkreds ved at tælle antallet af fliser og flisekanter. Under arbejdet går Anne Mette rundt mellem grupperne og spørger om, hvordan de løser opgaven. Det er metoden og elevernes forståelse af forskellen mellem areal og omkreds, hun spørger ind til, og ikke, hvorvidt resultatet er rigtigt eller forkert. Efter ca. 15 minutter har alle elever prøvet at lave figurer og regne areal og omkreds ud. Klassen går tilbage til klasselokalet, hvor de samler op på øvelsen. Nogle af eleverne undrer sig over forholdet mellem antal fliser i areal og omkreds, og de taler samlet i klassen om, hvad det kan skyldes.*

*Efter opsamlingen introducerer Anne Mette til en ny gruppeøvelse. Nu skal eleverne selv bygge en kvadratmeter ud af A4-ark og tape. Eleverne får materialer af Anne Mette og går derefter ud i indskolingens fællesareal, hvor de bygger en kvadratmeter. Anne Mette går igen rundt mellem grupperne og taler med dem om, hvad de laver. Efter at de har bygget deres kvadratmeter, samles alle igen i klassen, og Anne Mette fortæller, at de nu skal ud og bruge deres kvadratmeter til at måle et areal på fællesarealet. Alle går ud i deres grupper igen og finder forskellige steder i fællesarealet, som de gerne vil måle op. Grupperne arbejder med at lægge deres kvadratarke ud og tælle kvadratmeter, som de skriver op med kridt på gulvet.*

Uddrag fra observationsnoter

En måde at skabe rum til at anvende forskellige arbejds- og undervisningsformer og bruge klasseværelset på forskellige måder på er at indrette klasseværelset med ledig gulvplads. Det går igen hos en del af de interviewede lærere, at de har gjort sig nøje overvejelser over bordopstillingen, så den i et til tider lille lokale frigiver plads til, at eleverne også kan arbejde andre steder end på deres pladser.

Eleverne giver udtryk for, at de oftest godt kan lide at arbejde andre steder og på andre måder end det, de betegner som "bare at sidde stille på vores pladser". Eleverne forklarer, at det gode ved at arbejde i hallen bl.a. er, at der er god plads, og at man derfor ikke kommer til at forstyrre hinanden. Det gode ved at have undervisning udenfor er ifølge eleverne også den gode plads, men også, at "man får frisk luft til hovedet", og at man tit udenfor bruger konkrete remedier såsom klodser, forskellige redskaber og materialer fra naturen. De indendørs fællesarealer opleves af nogle elever som steder, de godt kan lide at arbejde, fordi det, som en elev forklarer, "er usædvanligt", og der er mere plads, mens disse arealer af andre elever opleves som steder, hvor der mangler ro, eller hvor det er svært at koncentrere sig, fordi der er mange elever, der anvender området på samme tid.

I datamaterialet er der dog også eksempler på lærere, der vælger ikke at rykke undervisningen til andre områder end klassen, og som indlægger få skift og knap så meget variation i de valgte arbejds- og undervisningsformer. I disse timer er en del af eleverne engageret i opgaverne, men analysen af observationerne viser også, at en større del af eleverne ser ud til at miste fokus på undervisningen, idet de hænger ind over bordet eller sidder uroligt, begynder at lave andre opgaver i deres bøger end de planlagte eller småsnakker. En lærer begrundet valget af sin mere ensformige undervisning:



**Jeg er nok mest til røv til bænke. Så kan jeg styre dem. Det er topstyret. Jeg ved godt, at man kan gøre det på andre måder, men jeg kan bedst, når jeg nogenlunde ved det, og så kan vi godt have det hyggeligt og rart alligevel. Og jeg kan nogenlunde styre, hvad de skal lære, og så har jeg mit på det tørre.**

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 3

I dette citat spores en oplevelse af tab af kontrol fra lærerens side, hvis undervisningen har en form, hvor eleverne *ikke* sidder på deres pladser og *ikke* arbejder i bogen. Derfor prioriterer denne lærer arbejds- og undervisningsformer præget af tavleundervisning og individuelt arbejde på pladserne i klassen. Analysen af datamaterialet viser dog, at for de lærere, der omvendt praktiserer en høj grad af variation, fylder styring og struktur også meget i deres refleksioner over egen undervisning. Disse lærere gør opmærksom på, at det netop kræver god rammesætning og en tydelig struktur i undervisningen meningsfuldt at kunne arbejde varieret med stoffet. Med andre ord oplever disse lærere og pædagoger ikke en modsætning mellem høj grad af variation og høj grad af styring.

## 5.4 Brug af bevægelse i undervisningen

Analysen af datamaterialet viser, at skolerne er optagede af at integrere bevægelse i skoledagen. Nogle skoler arbejdede allerede inden folkeskolereformen med bevægelse, mens der for andre skoler er sket en forandring på dette område, siden folkeskolereformen trådte i kraft. Her beskriver nogle indskolingsledere, at organisering af bevægelsesaktiviteter på skolen stadig er en udfordring, og at de ikke oplever at være nået til en endelig form. Ledere, lærere og pædagoger arbejder fortsat med at udvikle og afprøve gode måder at integrere bevægelse på i løbet af skoledagen og i undervisningen, og det at arbejde specifikt med bevægelse spiller mange steder en væsentlig rolle i arbejdet med at skabe variation i arbejds- og undervisningsformerne.

Bevægelse finder sted på forskellige måder. Overordnet kan vi i datamaterialet skelne mellem bevægelse som en selvstændig aktivitet på skemaet og som en integreret del af undervisningen. På skoler, hvor bevægelse er en fast aktivitet på skoleskemaet uden at være koblet til den faglige undervisning, kan aktiviteten fx bestå i, at eleverne starter skoledagen med at løbe en tur, inden de mødes i klassen og går i gang med skolearbejdet. Skemalagte bevægelsesaktiviteter løsrevet fra den faglige undervisning kan også foregå som bevægelseslege sidst på dagen to-tre gange om ugen. På andre skoler har bevægelsesaktiviteterne ikke en fast plads på skemaet, men gennemføres i stedet løbende i de enkelte timer. I det følgende beskriver vi arbejdet med bevægelse, når det er integreret i timerne, idet lærere og pædagoger her bruger bevægelsesaktiviteterne som en måde at skabe variation i arbejds- og undervisningsformerne på.

Når bevægelse finder sted som en del af de enkelte timer, kan det være med to forskellige formål, giver lærere og pædagoger udtryk for. For det første bruges bevægelse til at give eleverne en pause eller et afbræk fra de faglige aktiviteter. For det andet bruges bevægelse som en aktivitet, der understøtter elevernes læring ved at have et fagligt indhold knyttet til den igangværende undervisning. Når bevægelsesaktiviteten fungerer som pause, danser eleverne fx til en Just Dance-video i klassen eller løber en runde på skolens udeareal. Bevægelsesaktiviteter, der derimod er integreret i

den faglige undervisning, kan fx bestå i, at eleverne som en del af deres læse- og stavetræning skal løbe efter bogstaver, de skal danne ord af, eller efter ord, de skal dele i stavelser.

I flere af klasserne fylder bevægelsesaktiviteter både som elementer, der knytter sig til det faglige indhold, og som en pause fra det faglige. En børnehaveklasseleder beskriver i interviewet, at hun oplever, at begge typer bevægelse er vigtige for undervisningen:



Løbestund er der, hvor jeg ikke forventer andet, end at de løber rundt. Hjernen kan blive slået fra, og de får en pause. Jeg laver også tit CL-øvelser, hvor de får et kort hver og skal klappe hinanden i hænderne, hvis vi skal øve bogstaver, frem for at jeg står og er meget på. Jeg er tilhænger af, at man gør begge dele.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 1

Nedenfor gives et eksempel på en måde at indarbejde bevægelselementer i danskundervisningen på i en 2.-klasse.

## Vi løber og staver

*Klassen arbejder med stavning og med at dele ord i stavelser. Deres lærer har planlagt en aktivitet, hvor eleverne skal igennem flere forskellige poster. På en af posterne bruger de fælleslokalet mellem klasseværelserne. Her skal eleverne stå på to rækker, og så skal de en ad gangen løbe ned til den ene ende af fælleslokalet. Her henter de et ord, løber tilbage igen, undersøger, hvor mange stavelser ordet har, og lægger det i den rigtige kasse med en, to, tre eller fire stavelser. Herefter må næste mand på holdet løbe.*

Uddrag fra observationsnoter

*Når vi under interviewet spørger læreren, Lotte, om elevernes motivation, fortæller hun om dette undervisningsforløb:*

*Interviewer: Hvornår oplever I, at eleverne er særligt motiverede?*

*Lotte: Når vi ikke sidder ned. Når vi kravler på gulvet, og når vi kaster ting i spande, når vi skal slå til ting med fluesmækkeren, hvad jeg nu har fundet på. Det så du også: ”Ja! Hun har noget med i dag” [siger eleverne]. Det vil de rigtig gerne. De vil også gerne det andet [arbejde mere stillesiddende i bogen]. Men der er ingen tvivl om, at der er glæde og lys, når jeg kommer med spande [som bruges til bevægelse].*

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 3

*Lottes elever deler denne oplevelse. De giver udtryk for, at det er sjovt og spændende, og at de får lyst til at være med, når der er et element af bevægelse i undervisningen.*

Eleverne har klare meninger om de forskellige typer bevægelsesaktiviteter, selvom de ikke har samme analytiske skel mellem forskellige typer af bevægelse i skoledagen, som pædagogerne og lærerne opererer med. Det er et perspektiv blandt eleverne, at bevægelse knyttet til det faglige kan lette deres forståelse. Nogle elever oplever, at opgaven bliver lettere at gå til, når de bevæger sig, hvilket nedenstående citat illustrerer:



**Jeg synes, at man får en ny måde at læse på, når man skal læse ordet og sætte det i stavelser [...] Det er nemmere at læse, når man løber ned efter det.**

Grupeinterview med elever fra 1. klasse



Under observationerne er det tydeligt, at mange af eleverne er aktive og engagerede i bevægelsesaktiviteterne, men ikke alle. En stor del af eleverne giver udtryk for, at de gerne vil løbe en runde eller lave andre former for bevægelse, og flere steder bliver der givet lov til løberunder netop på elevernes opfordring. Men der er også elever, som giver udtryk for, at de ikke bryder sig om bestemte former for bevægelsesaktiviteter, og enkelte elever italesætter, at det afbræk, bevægelsen skulle give, i stedet virker forstyrrende for dem. Disse elever oplever, at de bliver afbrudt i deres arbejde, fordi de pludselig skal ud at løbe eller danse til et par sange, hvor de hellere ville have haft mulighed for at arbejde videre med den pågældende opgave.

Når eleverne giver udtryk for, at de ikke bryder sig om bestemte bevægelsesaktiviteter, kan det også skyldes helt konkrete forhold i klassen, som her, hvor en elev fortæller om en aktivitet, hvor de skulle kravle op på bordene og ned på gulvet:



**Man bliver snavset og beskidt. Der er mange, der går med sko på [...] Der er også mad på bordene nogle gange.**

Grupeinterview med elever fra 0. klasse

Eleverne fortæller om deres oplevelse af at skulle løbe en runde:



**Misha: Jeg hader det.**

**Frida: Og jeg hader det.**

**Misha: Det er, fordi når jeg løber, så er det ikke godt for min hals. Jeg har noget med min hals, så jeg ikke kan løbe.**

**Frida: Og jeg har slået min ankel, og det gør ondt, når jeg løber.**

**Interviewer:** Hvad så, hvis I ikke har lyst til at løbe?

**Misha:** Så må man godt bare gå hurtigt, hvis man spørger en voksen og får lov.

**Interviewer:** Må man blive indenfor?

**Misha:** Nej, kun hvis læreren skal snakke med en [til elevsamtaler].

Gruppeinterview med elever fra 0. klasse

Som disse citater er eksempler på, er en del af eleverne ikke udelt begejstrede for den type bevægelse, der er tænkt som en lille pause. De bevægelsesaktiviteter, der i højere grad knytter sig til det faglige arbejde og ikke fungerer som et afbræk herfra som fx forskellige former for ordstafetter, er eleverne i højere grad enige om, at de godt kan lide. Et synspunkt blandt eleverne er, at den faglige opgave simpelthen forekommer nemmere for dem at løse, når de samtidig løber, kaster, griber, hopper eller lignende. Eleverne har svært ved at sætte ord på, hvad det konkret er, der hjælper på forståelsen – de ”kan bare bedre”, når kroppen samtidig er i bevægelse.

Selvom bevægelsesaktiviteter i mange tilfælde giver ”glæde og lys i elevernes øjne”, som en lærer udtrykker det, er bevægelsesaktiviteter ikke kun motiverende og lystbetonede for eleverne – det kan også opleves som en opgave i skoletiden, som eleverne ikke har lyst til, men som de skal deltage i. Og mens nogle bevægelsesaktiviteter opleves som en hjælp i forhold til at lære, kan det omvendte også være tilfældet, idet nogle elever endda beskriver bevægelsen som en afbrydelse, de hellere ville være foruden.

## 5.5 At arbejde i større eller mindre grupper

Variation i arbejds- og undervisningsformer sker også ved at skifte mellem at lade eleverne arbejde i forskellige gruppekonstellationer af forskellig størrelse eller individuelt. Datamaterialet vidner om undervisning, der tilrettelægges sådan, at eleverne i løbet af en periode får mulighed for at arbejde både individuelt, i makkerpar, i større eller mindre grupper i klassen eller hele klassen sammen. På nogle af skolerne har eleverne desuden undervisning, hvor de arbejder på tværs af årgangen og på tværs af hele indskolingen. Nogle opdelinger i mindre hold, grupper eller makkerpar løber over en længere periode og er fastlagt af lærerne eller pædagogerne. Andre opdelinger foregår over kortere tid inden for den enkelte lektion eller det enkelte modul eller kan opstå mere spontant, når eleverne bliver bedt om at løse en bestemt opgave og får lov at sætte sig sammen nogle stykker. Der er en tendens til, at de spontane opdelinger oftere opstår, jo højere klassetrin eleverne er på i indskolingen.

En del af de planlagte opdelinger af eleverne foretages ud fra elevernes faglige niveau. Her etableres fx læsegrupper, hvor et ens fagligt læseniveau er med til at sikre, at det materiale, læreren kommer med, er relevant for alle i gruppen. Der etableres også grupper med en kombination af svage og stærke elever, hvilket er med til at sikre, at alle grupper har mulighed for at arbejde med samme type opgave på tværs af klassen. Andre typer opdelinger sker med hovedvægt på elevernes relationsdannelse, både i klassen og på tværs af klasser eller blandt ældre og yngre elever i indskolingen. I det følgende skal vi se nærmere på læreres og pædagogers overvejelser bag undervisning i de forskellige gruppekonstellationer og på, hvordan eleverne oplever undervisningen i de forskellige grupper.



### 5.5.1 Arbejde i klassen – sammen og hver for sig

Undervisning og arbejde i klassen er en organiseringsform, som fylder en stor del af skoledagen blandt de skoler, hvor vi har observeret undervisningen. Inden for arbejdet i klassen kan der være mange skift mellem fælles instruktion, arbejde i grupper eller i makkerpar og individuelt arbejde.

Den fælles instruktion sker typisk sammenhængende i starten af timen, men enkelte lærere bryder også deres instruktion op i mindre bidder, der foregår løbende i undervisningen. Analysen af data-materialet viser tydeligt, at der er tale om en balancegang mellem for lidt og for meget fælles instruktion. Når der ikke er instrueret tilstrækkeligt i en opgave, ser vi i den observerede undervisning, at eleverne får svært ved at gå videre med deres eget individuelle arbejde, og der breder sig en vis uro i klassen, og mange elever går i stå med deres opgaver. Samtidig kan den fælles instruktion også blive for omfattende, hvilket lærerne er opmærksomme på. En lærer fortæller om fælles instruktion:



**Det skal helst ikke vare mere end 10-15 minutter. Det er en god ting at samles, men det kan også være en udfordring. De må ikke sidde der for længe, og det kan være svært at styre.**

Gruppinterview med lærere og pædagoger fra skole 1

Eleverne fortæller om deres oplevelse af fælles instruktion:



**Magnus: Det er megakedeligt. De forklarer meget. Hvis der er en, der ikke forstår det, skal de forklare det igen, og så skal man sidde der i lang tid.**

**Carla: Også selvom man godt forstår det [og er klar til at begynde].**

Gruppinterview med elever fra 3. klasse

For at overkomme denne udfordring, hvor en del elever oplever ventetid, der ikke forekommer meningsfuld for dem, har nogle af lærerne en praksis, hvor eleverne kan gå i gang med opgaven, mens lærerne forklarer igen eller på nye måder for de elever, der har behov for dette. Denne praksis fortæller eleverne positivt om.

Når eleverne arbejder i klassen, arbejder de enten sammen i grupper eller i makkerpar (typisk med sidemanden) om en opgave, eller de arbejder individuelt – ofte med opgaver i deres bog eller på deres iPads. Det går igen i elevernes fortællinger, at de holder af at arbejde i makkerpar, da ”det er dejligt at kunne hjælpe hinanden og dejligt at kunne få hjælp”, så de ikke hele tiden skal spørge læreren. Der kan nemlig, som en elev formulerer det, ”komme kø til læreren i en kæmpe klump”. Der er mere blandede oplevelser blandt eleverne af det at arbejde individuelt. Det individuelle arbejde handler ofte om at lave sider i opgavebogen, ofte i dansk eller matematik. Nogle fremhæver, at de holder af at sidde med disse opgaver selv, fordi de bedre kan koncentrere sig, og ”så får man ro til hjernen”. Andre fremhæver, at netop dette er kedeligt, fordi ”det er som at lave lektier”. De elever, der ikke er så glade for det individuelle arbejde, begrundes også dette med, at det kan være svært, hvis man ikke må hjælpe hinanden, hvilket nogle steder var tilfældet.

Grænsen mellem det individuelle arbejde og det arbejde, hvor eleverne spontant finder sammen i mindre grupper eller med sidemanden, defineres både ved den enkelte arbejdsopgave og ved de regler, der er for klassen. Eksempelvis skal eleverne lave diktat alene og uden hjælp fra hinanden, hvilket eleverne udtrykker fuld forståelse for. Ved andre typer af opgaver varierer reglerne i de forskellige klasser, fra at eleverne opfordres til at hjælpe hinanden, til at de eksplicit får at vide, at de skal sidde stille og arbejde hver for sig.

Derudover samarbejder eleverne også om opgaver i grupper, hvor de sammen skal lave et produkt eller finde frem til en løsning i gruppen. Her viser analysen af datamaterialet, at det indimellem kan blive konfliktfyldt for eleverne, især fordi de er uenige om, hvem der skal bestemme, og tydeligvis stadig er ved at lære, hvordan man kan arbejde sammen i en gruppe. Problematikken med hensyn til at bestemme fylder en del for nogle elever, når de beskriver det at arbejde sammen i grupper. Disse elever oplever, at de ikke får lov at bestemme noget, og kan som reaktion herpå melde sig ud af gruppens arbejde og mere have en observerende karakter i gruppen. For andre elever fylder en følelse af at skulle lave det hele selv, hvis ”de andre i gruppen ikke gider”.

## 5.5.2 Arbejde på tværs af klasser og klassetrin

Når eleverne organiseres på tværs af klasser, sker det i den observerede undervisning primært, når parallellagte timer på årgangen giver mulighed for at lave holddelinger på tværs af klasserne. På en skole giver de parallellagte timer mulighed for at arbejde med en særlig læsemetode, fordi både lærere og pædagoger arbejder sammen om klasserne og kan dele klasserne op i hold, der skiftevis er sammen med en lærer om læsemetoden og skiftevis får lov til at læse på tværs af klasserne sammen med pædagogerne.

Når eleverne organiseres på tværs af hele indskolingen, er der i datamaterialet eksempler på, at det sker i forbindelse med fælles bevægelsesbånd og fælles projekttimer, hvor eleverne er på en selvvalgt aktivitet som kor, dukketeater, filmværksted eller udeliv. Også venskabsklasser på tværs af aldersgrupper er eksempler på, at eleverne organiseres i grupper på tværs af indskolingen. Et eksempel herpå er, at eleverne fra 2. og 0. klasse arbejder sammen som store- og lillevenner. De mødes bl.a. om danskopgaver, hvor de sammen finder på en fortælling, som den store elev skriver ned.

I den observerede undervisning er der stor forskel på, hvordan eleverne indgår i samarbejdet med andre elever, både når de skal arbejde sammen med elever fra andre klassetrin, og når de skal arbejde sammen med elever fra deres parallelklasser. Forskel på alder og fagligt niveau fra 0. til 3. klasse giver et forskelligt udgangspunkt i forhold til at gå ind i aktiviteterne. Det, at man som 3.-klasseselev ved mere og har en stor autoritet over for en 0.-klasseselev, betyder, at når eleverne arbejder på tværs af klasser, skal aktiviteten og rollefordelingen være meget klart defineret og følges tæt af lærere og pædagoger, hvis alle elever skal have udbytte af samarbejdet.

En indskolingsleder beskriver, hvordan holddeling og samarbejde mellem klasserne ikke i så høj grad sker i 0. klasserne:



**I 0. klasse er det at lære at gå i skole en stor del. Så der er ikke så meget samarbejde på tværs af de to klasser. Børnene øver sig meget i deres klasser. I at have en time, sætte madpakker på plads og alle de ting, man øver sig i. Så det er lidt senere, at holddeling træder i kraft.**

Interview med indskolingsleder

Under en konkret observation har vi set et eksempel på, hvordan en ældre elev sætter rammen for samarbejdet og opgaveløsningen i gruppearbejdet, mens den yngre elev ser passivt til og ikke kommer til orde. Også samarbejdet mellem parallelklasserne oplever nogle elever som en udfordring, fordi de ikke altid kender hinanden så godt. Her har lærere og pædagoger et andet – og mere langsigtet – perspektiv på samarbejdet mellem klasserne:



Det skaber relationer på en anden måde og et skift med hensyn til, hvem man er sammen med, og hvordan man er sammen. Det fungerer rigtig godt. Det giver en ny dynamik i den undervisning, vi laver på tværs af klasserne.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 1

Undervisningen organiseres således, som dette afsnit har vist, så eleverne i løbet af en periode typisk arbejder med stoffet på flere forskellige måder og i flere forskellige gruppekonstellationer. Derudover gør lærere og pædagoger sig også overvejelser over, hvordan de kan inddrage eleverne i undervisningen. Dette beskæftiger vi os med i næste afsnit.

## 5.6 At inddrage eleverne i undervisningen

En væsentlig del af det at skabe variation i undervisningen og motivation for deltagelse og læring blandt eleverne handler om at inddrage eleverne. I interviewene med lærere, pædagoger og elever går det igen, at de alle kan have svært ved at få øje på inddragelsen af eleverne. Lærere og pædagoger fortæller, at de oplever, at det kan være svært at arbejde med elevinddragelse, for selvom de ønsker, at eleverne skal føle sig inddraget, påpeger de også, at det i sidste ende er de voksnes ansvar, at klassen kommer omkring faglige emner og gives passende udfordringer. I tråd hermed er det meget markant i datamaterialet, at eleverne oplever, at det er de voksne, der bestemmer i skolen. Eleverne oplever grundlæggende ikke, at de har direkte indflydelse på undervisningens indhold, eller hvordan dagen skal forløbe.

Den forståelse af elevinddragelse, som her kommer til udtryk, er snæver, i den forstand at den lidt firkantet handler om, hvem der bestemmer og definerer indholdet i undervisningen. Elevinddragelse kan dog også forstås bredere. Når vi i interviewene og under observationerne har haft fokus på, hvilke måder eleverne får mulighed for at blive inddraget og involveret i undervisningen på, ser vi flere forskellige typer af eksempler på inddragelse af eleverne i undervisningen. Derfor kan det være relevant at beskrive elevinddragelse mere bredt som elevernes mulighed for at have en medskabende rolle i undervisningen.

At tale om eleverne som medskabende kan understrege det forhold, at det at involvere eleverne i undervisningen ikke nødvendigvis handler om, at det er eleverne, der bestemmer indhold og tilrettelæggelse. At være medskabende kan også betyde, at elevernes hverdagsliv og interesser inddrages som legitime emner i en faglig kontekst, og at deres nysgerrighed, erfaringer og input gribes af læreren som betydningsfulde bidrag inden for undervisningens givne ramme, samt at eleverne har mulighed for at give feedback til lærere og pædagoger om deres oplevelse og udbytte af undervisningen. Derudover kan det handle om at give eleverne forskellige valgmuligheder inden for den overordnede ramme, som lærere og pædagoger har defineret. Disse former for elevinddragelse udfoldes i det følgende.

I datamaterialet er der eksempler på undervisning, som tager udgangspunkt i elevernes hverdagsliv og interesser. Det kan dreje sig om inddragelse af emner eller ting, som eleverne interesserer sig for. I en danskundervisning i en 0. klasse havde en elev fx medbragt en dinosaur i en pose, hvorefter de andre elever skulle gætte posens indhold ved at gætte bogstaverne i dyrets navn. Alle elever prøvede på skift at medbringe ting hjemmefra, som de andre elever skulle gætte, hvad var. I andre undervisningsforløb så vi læreren gribe elevernes input og undren over faglige emner. Nogle lærere griber disse bidrag og lader dem fylde i undervisningen. I en 2.-klasse opstår der fx en samtale i klassen om et emne, som sætter den planlagte undervisning på pause eller lader den udfolde sig i en anden retning, end læreren havde forventet. Pædagoger og lærere fortæller i interviewene om betydningen af, at undervisningen tager udgangspunkt i noget, eleverne interesserer sig for, og at

man formår at gribe og give plads til elevernes undren og spørgsmål, når de opstår. To lærere fortæller:



**Louise:** Nogle gange [må man] afvige fra det, man selv har planlagt – eksemplet med bogen, hvor det udviklede sig til, at de snakkede om forelskelse i 45 min. – det havde jeg ikke lige tænkt, men det her tændte dem, og så kørte vi det, indtil de ikke havde mere at sige, og så var det sådan.

**Sofie:** Plus man får også meget forærende af eleverne, for de kommer lige pludselig med en vinkel, som er fed, og så skal man blæse det op, så alle får glæde af det i klassen. Så bruger man sin erfaring som didaktiker til at bruge et klasseeksempel på noget, som man lige nøjagtig gerne vil have, at de skal se.

Gruppeinterview med lærere og pædagoger på skole 4

Ud over at give plads til elevernes input og ideer (hvis lærerne og pædagogerne vurderer, at disse input er fagligt relevante for undervisningen) handler elevinddragelse ifølge lærere, pædagoger og elever også om at give eleverne mulighed for at foretage valg mellem et antal valgmuligheder. Det kan fx handle om rækkefølgen for, hvornår eleverne vælger at løse forskellige opgaver, som i arbejdet med UgeskemaRevolutionen. Denne form for elevinddragelse betyder noget for motivationen for at løse opgaverne, fortæller eleverne. En elev fortæller:



**Jeg synes, at der er forskel på, når læreren siger, vi skal, og når vi selv må vælge. For når man skal, så kan det være lidt mere presset, og hvis man selv har valgt det, så er det noget andet. Det er sjovere, hvis man selv har valgt det.**

Gruppeinterview med elever fra 3. klasse

Analysen af datamaterialet viser også, at eleverne kan få en medskabende rolle via deres mulighed for at give feedback til læreren, som læreren så bruger til at justere sin undervisning. Dette foregår på flere forskellige måder i den observerede undervisning. En lærer har fx som en fast del af sin praksis, at hun spørger eleverne, hvad de oplevede som godt ved den pågældende aktivitet, og hvad de synes, var svært. Andre gange bruger hun feedback fra eleverne i forhold til, om de har forstået opgaven eller hendes instruktion, som i denne beskrivelse:

## Feedback på instruktion i 3. klasse

*Læreren i denne klasse arbejder med en konkret metode til at få feedback fra sine elever. I overgangen fra en fælles opgave i klassen til en ny opgave, hvor eleverne skal arbejde videre i mindre grupper, forklarer læreren, hvad de skal lave i grupperne. Herefter spørger hun eleverne: "Hvor godt er det her forklaret?" Eleverne kan vende en tommelfinger op, en tommelfinger ned eller en tommelfinger vandret. Tommelfingrene fortæller læreren, om den forklaring, hun har givet, har været god og forståelig, dårlig, fordi den er uklar, eller et sted midt imellem. Hvis ikke alle rækker tommelfingeren opad, forklarer hun kort opgaven med andre ord og spørger eleverne, om der er mere, de er i tvivl om. Herefter er alle klar til at gå ud i grupperne og arbejde med opgaven.*

Uddrag fra observationsnoter

Læreren fortæller i interviewet om denne feedbackmetode:

*Inden jeg lærte dem at kende, når jeg så satte aktiviteter i gang, så gik det i kage. Så måtte jeg finde en anden måde, finde ud af, hvad der var galt, og det var, fordi halvdelen ikke havde forstået, hvad de skulle.*

Gruppeinterview med lærere og pædagoger fra skole 4

Eleverne fortæller, at det nogle gange i skolen kan være svært at forstå, hvad man skal, og at de derfor godt kan lide denne form for feedback, hvor de nemt og tydeligt kan gøre opmærksom på, hvis der er noget, der er uklart for dem. Eleverne har også en klar opfattelse af, at hvis de lytter efter, men stadig ikke forstår, så skal de gøre opmærksom på det, for da er opgaven ikke forklaret tilstrækkeligt:

*Vilma: Hvis man forstår opgaven, så må man gerne gå i gang.*

*Laura: Og det er er aldrig børnenes skyld, [hvis vi ikke har forstået opgaven], så er det [læreren], der ikke har forklaret den ordentligt.*

Gruppeinterview med elever fra 3. klasse

Men ikke alle elever i denne undersøgelse har oplevelsen af, at deres bidrag i undervisningen får plads, eller at de har en medskabende rolle eller mulighed for at give feedback til deres lærer. Nogle elever giver udtryk for, at de ikke kan komme igennem med deres forslag og ideer til undervisningen. De beskriver det at være elev som at skulle lave det, de voksne siger, og at dette ikke altid opleves meningsfuldt, men derimod kedeligt. Nogle af disse elever har yderligere en oplevelse af heller ikke at komme igennem med deres ideer og bidrag over for klassekammeraterne, når de fx arbejder i grupper. Man kan derfor spørge, om der er en bestemt elevgruppe, som i meget ringe grad oplever at have indflydelse eller mulighed for at bidrage til undervisningen. Da andre undersøgelser<sup>1</sup> peger på, at det at involvere eleverne i undervisningen kan have positiv betydning for deres motivation, er det vigtigt fortsat at have fokus på alle elevers mulighed for dette.

## 5.7 Opsamling

Som kapitlet har vist, er arbejdet i indskolingen kendetegnet ved en bred vifte af forskellige arbejds- og undervisningsformer, både på den enkelte skole og på tværs af skolerne. Lærere og pædagoger anvender samlet set mange forskellige arbejds- og undervisningsformer og er optagede af variationen mellem disse. Der arbejdes i forskellig grad med variationer inden for fælles klasserumsundervisning, i forskellige gruppekonstellationer og individuelt. Kapitlet har også beskæftiget sig med lærernes overvejelser over valget af arbejds- og undervisningsformer og med elevernes forskellige oplevelser af undervisningen. Selvom kapitlet har haft fokus på variationen, går en række hovedpointer igen. Disse hovedpointer skitseres og diskuteres i det følgende.

For det første viser undersøgelsen, at lærere og pædagoger oplever, at det er en stor og svær opgave at sikre passende faglige udfordringer til alle eleverne i undervisningen, og at nogle elever oplever, at de ikke får faglige udfordringer på et passende niveau. Der er stor faglig spredning blandt

<sup>1</sup> EVA (2013): *Motiverende undervisning* og Pless, Mette m.fl. (2015): *Unge motivation i udskolingen*.

eleverne i de enkelte klasser i indskolingen, og elever, der enten har meget let eller meget svært ved et fag, giver udtryk for, at de keder sig og ikke motiveres af undervisningen. Dertil kommer, at eleverne også fortæller om barrierer for læring i form af undervisningsforstyrrende uro, langvarig lærersnak og passiv ventetid. Omvendt viser undersøgelsen også, at eleverne oplever det at lære som positivt, og følelsen af at mestre nyt er forbundet med glæde og begejstring.

Eleverne har oplevelsen af særligt at lære i bestemte situationer. Ifølge eleverne er lærerig undervisning ikke nødvendigvis det samme som den undervisning, de fremhæver som motiverende, spændende og aktiv. Det motiverende beskriver eleverne som der, hvor de arbejder på andre måder end at sidde stille med opgaver på deres pladser, fx når undervisningen inkluderer bevægelses-elementer eller foregår udenfor eller på arealer med god plads – eller med en elevs ord, ”når det er usædvanligt”. Den undervisning, eleverne beskriver som lærerig, har derimod en mere traditionel karakter. Her fremhæver eleverne diktat, arbejde i opgavebøger og lærerens instruktioner og gennemgang af nyt stof. Denne skelnen giver anledning til at forholde sig undersøgende til, hvad eleverne forstår ved hhv. læring og motivation, og til, hvordan og hvornår læring bliver synlig for eleverne.

For det andet viser undersøgelsen, at eleverne især finder undervisningen motiverende, når der indgår bevægelse eller konkrete remedier og praktiske øvelser, og når forskellige rum med god plads tages i brug, så undervisningen finder sted på forskellige lokationer. Også det at inddrage eleverne virker motiverende. Undersøgelsen viser, at eleverne fremhæver undervisning som motiverende, når lærere og pædagoger har fokus på at gøre eleverne til medskabere i undervisningen. Det gør de på forskellige måder. Nogle inddrager eleverne i dialog i undervisningen, andre vælger indhold og arbejdsformer, som lægger sig op ad elevernes interesser og præferencer, og atter andre er dygtige til at gribe elevernes input og faglige undren som betydningsfulde bidrag i undervisningen. Men undersøgelsen viser også, at ikke alle elever oplever at kunne komme igennem til deres lærer med ideer og input, og at de kan have oplevelsen af, at deres bidrag til undervisningen ikke gribes eller vurderes som betydningsfulde.

For det tredje viser undersøgelsen, at undervisningen finder sted i flere forskellige læringsfællesskaber, og at eleverne foretrækker fællesskabet i klassen. Lærere og pædagoger tilrettelægger undervisningen, så der arbejdes med både individuel opgaveløsning, makker- og gruppearbejde, klasseundervisning og undervisning på tværs af klasser og årgange. Særligt viser makker- og gruppearbejdet sig som en dominerende arbejdsform. Undersøgelsen viser, at lærere og pædagoger ser fordele ved indimellem at arbejde på tværs af klasser og årgange. De fremhæver, at det på sigt skaber gode fællesskaber på årgangene og på tværs af indskolingen, og at eleverne opper sig, når de samarbejder med andre elever, som de ikke går i klasse med. Eleverne foretrækker derimod klassen som læringsfællesskab, særligt pga. trygheden blandt de kendte klassekammerater og deres egen lærer.

## 6 Opmærksomhedspunkter til skolernes videre arbejde

Undersøgelsen giver anledning til at rette fokus mod en række opmærksomhedspunkter i arbejdet med at udvikle den pædagogiske praksis i indskolingen. Som de foregående kapitler har vist, har skolerne organiseret sig forskelligt, så både den overordnede organisering og den konkrete praksis i undervisningen og i dagens øvrige pædagogiske aktiviteter tager sig forskelligt ud skolerne imellem. I dette afsluttende kapitel ser vi på, hvilke overordnede diskussioner rapporten giver anledning til at sætte fokus på på tværs af skolerne. Vi har identificeret tre temaer, som vi beskriver i det følgende. Under hvert tema formulerer vi nogle opmærksomhedspunkter eller rejser nogle spørgsmål henvendt til skolernes ledelse, lærere og pædagoger, som de kan bruge i skolens videre arbejde med at udvikle den pædagogiske praksis i indskolingen. Der er ikke tale om spørgsmål med enkle og lette svar, men derimod spørgsmål, som det er vigtigt kontinuerligt at beskæftige sig med og reflektere over sammen på skolerne.

### **Skolernes skemalogik, organisering og struktur kan begrænse det faglige og pædagogiske indhold**

Rapporten har vist, at det, man kan kalde skolernes skemalogik, har stor indflydelse på den pædagogiske praksis i indskolingen og spiller en væsentlig rolle for indholdet i elevernes skoledag. Det betyder, at det i høj grad bliver den tid, der er til rådighed til planlægning og gennemførelse af undervisning, som bliver afgørende for, hvad der kan ske i undervisningen og i dagens øvrige aktiviteter, snarere end at et særligt pædagogisk og fagligt indhold kalder på en bestemt struktur og organisering. Det, lærere og pædagoger meningsfuldt kan lave med eleverne, bliver med andre ord dels styret af, hvor meget tid der er til rådighed den enkelte dag – en lektion, et modul eller en blok på en halv eller hel dag – og dels hvordan samarbejdet mellem lærere og pædagoger er organiseret – hvor mange voksne er der om klassen, er der klarhed om læreres og pædagogers rolle, og er fælles planlægning mulig?

Struktur og organisering giver også nogle vilkår for lærere og pædagogers samarbejde i indskolingen. Rapporten har vist, at det, at pædagogerne er gennemgående figurer i løbet af elevernes hele dag, opleves meget positivt af eleverne. Det giver en tryghed for eleverne, det giver nogle andre muligheder for organisering af undervisningen, og det giver en mulighed for at håndtere konflikter og sociale problemstillinger løbende.

Men skemalogikken og skolens organisering kan betyde, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger bliver udfordret af, at faggrupperne har vanskeligt ved at finde fælles mødetid og dermed få mest mulig gavn af de forskellige kompetencer, som hver faggruppe kan bidrage med. Skemalogikken kan også virke begrænsende, hvis læreres og pædagogers fagligt velbegrundede ideer til indhold i undervisningen går tabt, fordi de ikke passer ind i den eksisterende struktur.

Det er dermed relevant for skolens praktikere at forholde sig undersøgende til skolernes struktur og skemalogik og spørge, om et relevant fagligt og pædagogisk indhold i nogle situationer ikke får plads, fordi det ikke passer ind i den nuværende struktur og logik.

Følgende spørgsmål kan danne udgangspunkt for det videre arbejde:

- I hvilke situationer oplever vi, at skolens struktur, organisering og skemalogik kan virke begrænsende for vores arbejde med elevernes læring og trivsel? Hvad er omvendt styrkerne ved den valgte struktur?
- Hvordan sikrer vi plads til de gode ideer og den nytænkende undervisning i skolens nuværende strukturelle logik? Hvor skal vi justere for at give gode vilkår for nytænkende undervisning?
- Hvordan er mulighederne for samarbejdet mellem skolens fagprofessionelle? Oplever de strukturelle begrænsninger i forhold til at bringe deres forskellige kompetencer i spil, og hvor kan der justeres for at imødekomme dette?

## Elevernes motivation for læring er situationsafhængig

Rapporten har vist, at flere forhold er med til at motivere eleverne. Ifølge eleverne spiller især fire forhold i undervisningen en rolle for deres motivation:

- Når der indgår bevægelselementer, der er knyttet til det faglige
- Når konkrete remedier og praktiske øvelser indgår i undervisningen
- Når forskellige rum med god plads ude og inde tages i brug
- Når eleverne oplever at være inddraget i undervisningen.

Undersøgelsen viser, at lærere og pædagoger er opmærksomme på disse forhold og indtænker dem i deres arbejde med eleverne. Men nogle elever oplever omvendt også, at undervisningen i stedet er præget af ensformighed og stillesiddende arbejde på deres pladser, og at deres input og ideer ikke gribes af læreren som vigtige bidrag til undervisningen.

Ensformigheden, det stillesiddende arbejde og den høje grad af voksenstyring fremhæves af eleverne som noget af det, der er med til at gøre dem trætte mod slutningen af skoledagen. Lærere, pædagoger og ledere vurderer derimod, at det er skoledagens længde, som gøre eleverne trætte, og som vanskeliggør læring sidst på skoledagen, særligt i den sidste times tid. De forskellige perspektiver på trætheden illustrerer, at der ikke er én isoleret årsag til træthed og dalende motivation, men at flere forhold er i spil.

Motivation for læring hænger også sammen med de læringsmiljøer, eleverne møder i skolen, og med karakteren af de fællesskaber, der er opbygget, og som eleverne indgår i. Arbejdet med at skabe børnefællesskaber med plads til forskellighed fylder meget i indskoling. Men nogle elever oplever, at deres plads i fællesskabet er så perifer og så jævnlige udfordres, at det kan være svært for dem at håndtere. Her spiller samarbejdet mellem lærere og pædagoger og fritidsordningen som en anderledes arena en vigtig rolle, viser undersøgelsen. Pædagogerne kan have en viden om eleven fra fritidsordningen, som er værdifuld at bringe ind i klassen og i samarbejdet med lærerne.



I forhold til læringsmiljø har rapporten vist, at genkendelighed og faste rutiner er vigtige elementer. Lærere og pædagoger er optagede af, at faste rutiner og tydelige regler giver god mulighed for arbejdsro og fokus i undervisningen. Men undersøgelsen viser, at trods enighed om fx vigtigheden af ro i undervisningen, så arbejder lærere og pædagoger i praksis på vidt forskellige måder med at skabe denne ro. De er med andre ord enige om, hvilket læringsmiljø de gerne vil skabe, men arbejder forskelligt med at etablere det. I de klasser, hvor vejen til ro gik gennem skældud, oplevede eleverne at miste motivation i deres møde med skolen. Regler og rutiner kan dermed være med til at understøtte udviklingen af et positivt læringsmiljø – men omvendt også, hvis de er praktiseret uhensigtsmæssigt, være med til at etablere et læringsmiljø med fokus på negativ irrettesættelse.

Det er dermed relevant for skolens praktikere at forholde sig undersøgende til elevernes motivation og til, hvilke elementer i deres undervisningspraksis der hhv. øger og mindsker elevernes motivation for læring.

Følgende spørgsmål kan danne udgangspunkt for det videre arbejde:<sup>2</sup>

- Hvad oplever vi, kendetegner vores læringsmiljø, og er der forhold, vi bør ændre?
- Hvordan får vi øje på elevernes motivation, og hvordan får vi øje på, hvis elevernes motivation mindskes både i løbet af dagen og over et længere tidsperspektiv? Hvad kan vi gøre, for at alle elever motiveres for læring i mødet med skolen generelt og i undervisningen specifikt?
- Hvilken type undervisning praktiserer vi oftest, og hvordan virker den på elevernes motivation?
- Støder vi på barrierer for elevernes motivation, når det gælder arbejdet med hhv. at integrere bevægelse i undervisningen, at arbejde med konkrete remedier, at bruge rummene på forskellige måder og at inddrage eleverne i undervisningen? Hvordan kan disse barrierer overkommes?

## Eleverne kan lide at lære, men ikke alle møder passende faglige udfordringer

Rapporten har vist, at nogle elever oplever, at de ikke får faglige udfordringer på et passende niveau. Der er stor faglig spredning blandt eleverne i de enkelte klasser i indskolingen, og elever, der har enten meget let eller meget svært ved et fag, giver udtryk for, at de keder sig og ikke motiveres af undervisningen. Eleverne fortæller også om barrierer for læring i form af undervisningsforstyrrende uro, langvarig lærersnak og passiv ventetid. Omvendt viser undersøgelsen også, at eleverne oplever det at lære som positivt, og følelsen af at mestre nyt er forbundet med glæde og begejstring.

<sup>2</sup> Der kan evt. findes inspiration i EVA's undersøgelse *Motiverende undervisning* (2013) og i *Unges motivation i udskolingen* af Mette Pless m.fl. (2015).

At lære noget og at mestre nyt sker i forskellige undervisningssammenhænge, idet eleverne lærer på forskellige måder. Dette kalder på en høj grad af differentiering og på variation i undervisningsformerne. Rapporten har således ikke fremhævet én metode, der virker eller er særligt lærerig. I stedet kalder rapportens indsigter på, at man på skolerne fastholder et fokus på elevernes læring og på, hvad der hhv. hæmmer og fremmer den. Et stort antal nye tiltag afprøves som led i implementeringen af folkeskolereformen på skolerne – tiltag, der bl.a. skal sikre, at skoledagen ikke kun bliver længere, men også mere varieret. I den forbindelse giver rapporten anledning til at have fokus på de forskellige tiltags formål og læringspotentiale, så variationen ikke blot bliver for variationens egen skyld, men fordi den gør undervisningen bedre og eleverne dygtigere.

Ifølge eleverne er lærerig undervisning ikke nødvendigvis det samme som den undervisning, de beskriver som motiverende, spændende og aktiv. Det motiverende beskriver eleverne som der, hvor de arbejder på andre måder end at sidde stille med opgaver på deres pladser. Den lærerige undervisning beskriver eleverne derimod som mere traditionel, fx diktat, arbejde i opgavebøger og lærerens instruktioner og gennemgang af nyt stof.

Det er dermed relevant for skolens praktikere at forholde sig undersøgende til, hvornår og hvordan forskellige elever lærer, og hvad der hhv. hæmmer og fremmer læringen, så man kan minimere barriererne. Elevernes skelnen mellem motiverende undervisning og lærerig undervisning giver anledning til at forholde sig undersøgende til, hvordan og hvornår læring bliver synlig for eleverne.

Følgende spørgsmål kan danne udgangspunkt for det videre arbejde:

- Hvilke tegn på elevernes læring holder vi øje med, og er der nogle elevgrupper, vi ikke rammer i den nuværende undervisning?
- Hvordan kan arbejdet med undervisningsdifferentiering styrkes, så der ikke er elever, for hvem undervisningen er alt for svær eller alt for let?
- Er der klarhed over, hvad den varierede skoledag og de mange tiltag med hensyn til variation skal bidrage med rent læringsmæssigt? Hvorfor varierer vi, og hvilken type variation fungerer godt med vores elevgruppe?

# Appendiks A – Litteraturliste

Danmarks Evalueringsinstitut 2017. *Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen*.

Danmarks Evalueringsinstitut 2014. *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*.

Hattie, John 2013. *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.

Nordahl, Thomas m.fl. 2010. *Uligheder og variation*. Rapport til Skolens Rejsehold.

Plauborg, Helle m.fl. 2010. *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskolen og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.

Pless, Mette m.fl. 2015. *Unge motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag.

**Pædagogisk praksis i indskolingen**

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7182-036-2

Illustration: Jørgen Stamp

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



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)