

Resume af: Skolelivskvalitet - en multivariat analyse af faktorer med betydning for trivsel i Københavnske folkeskoler baseret på Københavnerbarometeret 2009

af Mads Hermansen og Svend Kreiner

Indledning

Københavnerbarometerundersøgelsen fra 2009 omfatter svar på 46 spørgsmål fra 13.133 elever i Københavnske folkeskoler. Undersøgelsen i sin helhed findes på følgende netadresse:

www.bufnet.kk.dk/kb

Formålet med denne undersøgelse var bl.a. at identificere sammenhænge med henblik på at afdække de væsentligste faktorer, der har betydning for elevernes skolelivskvalitet.

Analysen som præsenteres i dette resume handler om sammenhænge mellem en række af de faktorer, som eleverne er blevet spurgt om. Analysen viser med stor kraft, at noget har større betydning end andet, for trivsel, udbytte af undervisning og glæde ved skolen, men undersøgelsen viser også at selv tilsyneladende ret ubetydelige faktorer (fx hvor man spiser sin mad) har betydning. Eller sagt på en anden måde. Alt hænger samme med alt.

Det opmuntrende i dette budskab er, at lige meget hvor man i skolen eller i undervisningen begynder at forbedre i forhold de identificerede sammenhænge, vil indsatsen kunne igangsætte gode og måske endog selvforstærkende cirkler af udvikling. Det måske også opmuntrende er, at alle mirakelkure for skolen, hvor man tror, at man kan udpege et enkelt aspekt og alene ved at gøre noget ved det kan løse alle problemerne, for altid må være manet i jorden.

Udvikling i skolen må bredt forholde sig til alle de faktorer, som er grundlag for at lave skole. Naturligvis må der være opmærksomhed på de mest betydningsfulde faktorer, men med den viden i baghovedet, at selv tilsyneladende svage faktorer under bestemte omstændigheder kan være dem, der sætter en god udvikling i gang.

Dette resume er opdelt i temaer om markante sammenhænge, som på trods af adskilthed i overskrifter vil vise ind i sammenhæng med de andre temaer som fremhæves.

Tema 1: Mobning

11,3 % af eleverne angiver at de har mobbet.

2 % af eleverne angiver at være blevet mobbet hver eneste dag. 2,4 % er blevet mobbet ca. 1 gang om ugen, mens 3,1 % er blevet mobbet sjældnere. De resterende 92,4 % af eleverne er ikke blevet mobbet.

Undersøgelsen viser, at der er en *direkte* og forholdsvis stærk sammenhæng mellem det at have mobbet andre, og hvor glad man er for at gå i skole. De elever, der mobber andre, er mindre glade for at gå i skole end de elever, der ikke mobber.

37 % af de elever, der mobbes hver dag, er selv mobbere, mens det kun er 9 % af de elever, der aldrig er udsat for at blive mobbet, der selv har været med til at mobbe andre.

Elever der selv mobber bliver mobbet, fordi elever, der er blevet mobbet, er mere bange for at blive mobbet end elever, der ikke er blevet mobbet, og fordi elever, som er bange for at blive mobbet, er mindre glade for at gå i skole. Sammenhængen kan i kort form formuleres på denne måde:

Mobber – Mobbet – Angst for at blive mobbet → Mindre glæde ved at gå i skole.

Stregen mellem de tre første aspekter viser, at der ikke er tale om årsagskæde, men kun en

sammenhæng. Pilen fra 'Angst for at blive mobbet' til 'Glæde ved at gå i skole' er derimod et udtryk for, at denne relation betragtes som kausal: Man kan miste glæden ved at gå i skole, hvis man er bange for at blive mobbet, men risikoen for at blive bange for at blive mobbet stiger ikke, fordi man er blevet træt af at gå i skole. Det er klart, at man kan lægge kausale tolkninger ind over relationerne mellem de tre første aspekter, men det har analysen ikke kunnet vise. Meget taler for, at det starter med at man mobber andre, og derefter selv bliver mobbet.

Det at blive mobbet har en direkte effekt på tilfredsheden med livet i al almindelighed. Der er generelt en tendens til at tilværelsen opleves mere og mere positivt jo mindre, man bliver mobbet, men det forhold, der specielt falder en i øjnene er, at en fjerdedel af de elever, der mobbes hver dag, beskriver livet i den dårligt mulige kategori på spørgeskemaet.

Hvis man mobber andre, bliver man selv mobber med deraf følgende reduktion af livskvalitet.

At blive mobbet

Der er stærk sammenhæng mellem at blive mobbet og:

- At blive slået
- Konflikter i klassen
- At være blevet truet

Der er svagere sammenhæng mellem at mobbe og:

- Grad af tryghed
- At have en god ven i skolen
- Angst for at blive holdt udenfor

Det at føle sig mobbet hænger sammen med at oplevelser af, at være blevet truet og slået, og medfører (en kausale tolkning) at man er mindre tryk og bange for at blive mobbet eller for at blive holdt udenfor. Der er kun to faktorer, der ifølge analysen reducerer risikoen for at blive mobbet. Begge faktorer hænger sammen med elevernes sociale kapital. For det første oplever de elever, der har en god ven i skolen, at de bliver mindre mobbet, og for det andet er risikoen for at blive mobbet mindre i klasser, som ikke er præget af konflikter mellem børnene.

At være blevet mobbet har sammenhænge med følelsen af angst og utryghed, og det har en klar effekt på, hvor godt man synes om det at gå i skole.

At mobbe

At have mobbet andre har ikke effekt på livskvalitet generelt eller i skolen eller direkte sammenhæng med angst og utryghed. De sammenhænge, der skyldes at man selv udsættes for mobning er derimod tydelige.

Drenge mobber hyppigere end piger: 15 % af drengene, men kun 7,4 % af pigerne indrømmer, at de har mobbet andre inden for de sidste to måneder.

Elever, der mobber andre, oplever selv at blive truet og mobbet.

Tilbøjeligheden til at mobbe andre er mindre blandt elever:

- Der går til noget andet end sport efter skoletiden
- Der kan se meningen med det, der sker i timerne
- I klasser, der taler ordentligt til hinanden
- I klasser med få konflikter mellem eleverne
- Der ikke bevæger sig ret meget om dagen

Undersøgelsen viser også, at der er sammenhæng mellem glæde ved at gå i skole, og hvilken klasse

man går i og med mobning. Jo højere klassetrin jo mindre glæde, men man kan også se at mobningen i hvert fald bidrager til mindre glæde.

Det kan illustreres med følgende tabel:

Andel af elever, der synes meget godt om at gå i skole		
Klassetrin	Bliver mobbet dagligt og mobber selv	Mobber ikke og er ikke selv blevet mobbet
4	25 %	60 %
5	31 %	60 %
6	11 %	51 %
7	11 %	43 %
8	11 %	43 %
9	11 %	36 %

Det har betydning for tilfredsheden, at elever i de højere klassetrin alt andet lige er mindre bange for at blive mobbet end elever fra lavere klassetrin, at elever fra de højere klassetrin mobber mere end elever fra lavere klassetrin, og derfor også selv er mere udsatte for at blive mobbet, og af den grund alligevel er mere bange for at blive mobbet.

Hvad kan man gøre ved det i praksis?

At denne undersøgelse (som mange andre fx Hermansen m.fl. 2007 og Nordenbo m.fl. 2008) viser, at glæden ved at gå i skole falder jo højere man kommer op i klassetrin, er et problem. Denne undersøgelse viser ikke entydigt hen til sammenhænge eller årsager til dette, men det er naturligvis et forhold, som både kunne trænge til nøjere undersøgelse og helt generelt til selvansøgelse i skolen i forhold til, hvordan man kan indrette skolelivet, så denne kedelige trivselssænkning kunne vendes til sin modsætning.

Analysen peger dog på den betydning, som mobningen har i forhold til trivsel. Angsten for at blive mobbet er af mindre betydning, mens både det at have mobbet og det at være blevet mobbet, har relativt stærk betydning. Det er derfor disse to forhold, der i givet fald skal arbejdes med. Hvis man kan forhindre elever i at mobbe, og hvis man kan beskytte de udsatte elever for at blive mobbet, vil man ifølge analysen kunne se en tydelig effekt på elevernes glæde ved at gå i skole.

De resultater som er blevet præsenteret i dette afsnit, er ganske komplekse og understreger at der, når der tales om livet i de københavnske folkeskoler, er tale om labyrintiske forhold og sammenhænge, hvor der formodentlig ikke er lette løsninger på problemerne. Samtidig vil man dog i en positiv reformulering kunne konstatere, at hvis man arbejder med nogle aspekter i en del af sammenhængen, får det indflydelse på andre aspekter. Nogle aspekter er mere betydningsfulde, men ingen er helt betydningsløse. Så alle forbedringer, så små de end måtte være, kan være med til at sætte gode cirkler af udvikling i gang. Helt overordnet må det dog konstateres, at arbejde med klassens kultur, samspil, spilleregler for omgang, at hjælpe børnene ind i fællesskabet og at hjælpe børnene ind i venskaber og kammeratskaber, er overordentligt betydningsfulde.

Tema 2: Skolelivskvalitet og sproglig baggrund

Der er forskel på elever fra familier med forskellig sproglig baggrund med hensyn til den oplevede skolelivskvalitet.

De rent dansktalende elever er mindst tilfredse med at gå i skole. Tyrkisk-, albansk-, urdu- og somalisktalende elever er de elever, der giver stærkest udtryk for at være glade for at gå i skole. Analysen afslører, at der ikke er tale om nogen direkte sammenhæng mellem tilfredshed med

skolelivet og den sproglige baggrund. Der er nogle indirekte, men først en opsummering af de andre direkte sammenhænge med tilfredshed (som ikke har med sproglig baggrund at gøre), og det er:

- Med oplevet helbred
- Med hvor godt man synes om sit liv
- Med hvor tryk man er
- Med om man har en ven i skolen
- Med om man kan koncentrere sig i undervisningen
- Med hvordan man taler til hinanden i klassen
- Med om man kan se meningen med det, der foregår i undervisningen
- Med om undervisningen har været spændende
- Med om man har lyst til at lære noget

Spørgsmålet om at have en god ven er en meget stærk faktor. Tryghed, angst for at blive mobbet og egen mobbeadfærd er ligeledes stærke faktorer. Omgangsformen i klassen og undervisningens kvalitet er også vigtige, men mindre stærke.

Det kan påvises, at der er tale om et gensidigt samspil mellem tilfredsheden med at gå i skole, elevens helbred og elevens tilfredshed med livet alt i alt, men sammenhængen mellem tilfredsheden med skoletilværelsen og disse to aspekter er svagere.

Den sproglige baggrund

Elevers sproglige baggrund har stor betydning.

Elever med dansk sprogbaggrund mobber mindre, oplever bedre stemning i klassen, synes opgaverne i dansk er vanskeligere end andre elever, men de oplever at de skal gøre sig mindre umage (!), de oplever færre konflikter og synes oftere, at de ender godt, de spiser oftere frokost i klassen og køber oftere mad fra skolebuden.

Det er især spørgsmålet om hvorvidt, eleven har været med til at mobbe nogen i skolen, der afspejler forskelle mellem sproggrupperne. Elever med kurdiske og arabisk sprogbaggrund er næsten tre gange så involveret i mobning som elever med dansk sprogbaggrund, mens elever med somalisk og tyrkisk sprogbaggrund er lidt mere end 2 gang så hyppigt involveret. Elever med spansk og kinesisk sprogbaggrund er omkring 1 ½ gang så ofte involveret, mens elever med engelsk sprogbaggrund kun er marginalt mere involveret end børn med dansk sprogbaggrund er det.

Oplevelsen af at skulle gøre sig umage for at følge med i danskundervisningen er et andet spørgsmål, der varierer stærkt fra sproggruppe til sproggruppe. De dansksprogede elever hører til dem, der skal gøre sig mindst umage, men overraskende nok har elever med spansk og engelsktalende baggrund endnu mindre brug for at gøre sig umage. Somalisk, tyrkisk, albansk, arabisk, kurdisk og urdu talende skal gøre sig meget umage, mens kinesisk talende ligger i midten.

Nogle af de indirekte faktorer

Analysen giver et billede af betydningen af den sproglige baggrund, der entydigt tegner det mest positive billede for de rent dansksprogede elever. De mobber mindre, har en mere positiv oplevelse af livet i klassen og har lettest ved at følge med i dansk. At de dansksprogede elever på trods heraf ikke synes bedre om at gå i skole end de andre elever, kan derfor forekomme at være et paradoks. En af grundene til paradokset er imidlertid, at der ikke blandt de faktorer, der påvirkes direkte af den sproglige baggrund, er nogle, der har direkte betydning for tilfredsheden med at gå i skole. Der må derfor være et kompliceret netværk af indirekte sammenhænge mellem sproglig baggrund, der sætter den umiddelbare gevinst ved den dansksprogede baggrund helt eller delvis ud af kraft.

Analysen afslører, at det især er fire spørgsmål, der indirekte trækker i den modsatte retning af de aspekter, der hænger direkte sammen med elevernes sproglige baggrund.

Disse spørgsmål lyder således:

- Har undervisningen i den sidste uge været spændende?
- Har du normalt lyst til at lære i undervisningen?
- Hvor mange minutter tror du, at du alt i alt bevæger dig om dagen?
- Hvordan er idrætsundervisningen på din skole?

Om man synes undervisningen er spændende, og man har lyst til at lære, har direkte betydning for, hvad man synes om at gå i skole:

Jo mere spændende undervisningen er, og jo mere man har lyst til at lære noget, jo bedre synes man om at gå i skole. Hvis man ser på svarene på disse spørgsmål, tegner der sig et mindre positivt billede af elever med dansk sprogbaggrund. De har en mere negativ indstilling til undervisningen. De synes undervisningen er mindst spændende, og det er klart dem, der har mindst lyst til at lære noget.

Forskellen på de danske elever og de andre elever er på dette område særdeles markant.

Effekten af den fysiske aktivitet og tilfredsheden med idrætsundervisningen er mere subtil, fordi effekten af disse aspekter på tilfredsheden med at gå i skole er indirekte gennem den fysiske aktivitets betydning for det selvrapporterede helbred. Forskellen på danske og andre elever med hensyn til disse to spørgsmål er klare. De danske elever bevæger sig efter egne udsagn mindre og synes dårligere om idrætsaktiviteterne end de andre gør:

Elever med dansk sprogbaggrund synes mindre om at gå i skole end elever med en anden sproglig baggrund gør.

Analysen af relationerne mellem elevernes sproglige baggrund på den ene side og tilfredsheden med at gå i skole på den anden er en tydelig illustration af, hvor kompliceret situationen er, hvis man forsøger at gennemskue, hvad det er der foregår:

Analysen kan *ikke* påvise en direkte sammenhæng mellem de to aspekter. Det er altså ikke elevernes sproglige og kulturelle baggrund, som i sig selv giver det overraskende resultat. Til gengæld afslører analysen en række *indirekte* sammenhænge, der går i flere forskellige retninger. Når det drejer sig om de sociale relationer mellem eleverne, ser det mest positivt ud for de rent dansktalende elever hvilket – *alt andet lige* – skulle have den konsekvens at de dansktalende elever skulle være de mest glade for at gå i skole.

Alt andet er imidlertid ikke lige. Elever med dansk sprogbaggrund ser mere negativt på læringen og er fysisk mindre aktive end de øvrige elever, og disse tendenser trækker endnu stærkere i den modsatte retning, således at slutresultatet med hensyn til skolelivskvaliteten er dårligst for elever med dansk sprogbaggrund. Alle de nævnte faktorer indgår i komplicerede sammenspil med andre aspekter.

Der synes at være ret markante næsten selvgenerende tendenser til at forstærke de identificerede tendenser i de forskellige sproggrupper.

Hvad kan man gøre ved det i praksis?

Forskellene peger i retning af aktivt at arbejde med elevernes egne oplevelser. Det kunne fx gøres ved at eleverne arbejdede med gensidige undersøgelser af forskelle i oplevelse hos de andre elever. Eller man kunne prøve at gøre den forskel, der er med hensyn til oplevelser af, hvor spændende undervisningen har været og lysten til at lære, til genstand for et antropologisk undervisningsforløb med interview, refleksion, monitorering og diskussion af oplevelser og forskelle med henblik på at identificere det, der kunne være med til at højne interesse og læringslyst.

Helt oplagt og jordstrygende er det naturligvis at gøre idræt til et mere udfordrende område og i det hele taget gøre fysiske aktiviteter til en større del af alle fag i skolen.

At have en ven er tilsyneladende virkelig en af de robusthedsskabende faktorer, når man går i skole. Enhver aktivitet som fremmer det, er altså rigtig godt givet ud. Oplagte indsatsområder er hjælp til organisering af børnene leg og aktiviteter (også udenfor skoletid), hjælp til planlægning og organisering af sociale sammenkomster og hjælp til at drøfte og aftale sociale spilleregler for det der foregår i skolen (og fritiden).

Tema 3: Om udbytte af undervisningen, spilleregler, uro og koncentration samt medbestemmelse

Der er tre centrale spørgsmål, der på hver sin måde beskriver elevernes oplevelse af at få noget ud af undervisningen:

- Kan du normalt se meningen med det, I laver i timerne?
- Har undervisningen i den sidste uge været spændende?
- Hvor meget lærer du i skolen?

Undervisningen er meningsfuld for det store flertal af eleverne, om end i varierende grad. Der er en række stærke og mindre stærke sammenhænge med andre aspekter. De stærke fortæller at:

- Undervisningen føles mest relevant, når det er nemt at koncentrere sig i timerne (og/eller omvendt),
- Undervisningen føles mest relevant, når læreren lægger mærke til at eleven gør sig umage
- Elever, der synes undervisningen er relevant, har mere lyst til at lære end andre elever
- Elever der synes undervisningen er relevant, mobber alt andet lige mindre end andre elever

Blandt de svagere, men stadig direkte sammenhænge, kan det bemærkes, at elever, der synes undervisningen er relevant, er mere trygge, oplever at de har det bedre helbredsmæssigt, oplever at eleverne tale pænere til hinanden i klassen, oplever at de hyppigere har en voksen at tale med, og – naturligvis – at de lærer mere.

De stærkeste relationer ses i forhold til mobning, mulighederne for at koncentrere sig, hvorvidt man bliver bemærket af lærere, og i hvor høj grad man har lyst til at lære noget.

Undervisningen er spændende for flertallet af eleverne, men der er dog en stor (for stor?) andel, der synes den har været kedelig.

Blandt de svage direkte sammenhænge kan det igen bemærkes, at det betyder noget, at der er en voksen på skolen, som man kan tale med, og det betyder noget, om eleven selv oplever at have indflydelse på, hvad undervisningen skal handle om.

Der er færre direkte sammenhænge til andre aspekter, men til gengæld en større andel af direkte stærke sammenhænge. Oversigten over aspekter, der er direkte relateret til oplevelsen af at undervisningen har været spændende, er:

- Om man kan lide at gå i skole
- Om undervisningen har været svær eller kedelig
- Om hvor meget man lærer
- Om man har lyst til læring
- Om læreren lægger mærke til, om man gør sig umage
- Om man selv er med til at bestemme indholdet i undervisningen

- Om man kan lide den mad, man kan købe på skolen
- Om man har en voksen at snakke med

Altså:

- Elever, der synes undervisningen har været kedelig synes dårligere om at gå i skole end andre,
- Elever, der ikke føler at læreren lægger mærke til dem, synes undervisningen er kedeligere end andre,
- Elever, der synes at undervisningen har været så svær eller kedelig, at de ikke hurtigt har kunnet gøre noget fornuftigt, synes også undervisningen, har været kedelig
- Elever, der ikke har lyst til at lære noget, synes også den er kedelig (eller omvendt)
- Elever, der synes undervisningen har været kedelig, synes ikke de lærer så meget som de andre elever.

Flertallet af eleverne mener man lærer noget i skolen, men igen med varierende overbevisning. Fordelingen kan ses i følgende tabel:

Hvor meget lærer du i skolen?

1 Meget lidt	3 %
2	3 %
3	11 %
4	27 %
5	33 %
6 Meget	23 %

Svaret på dette spørgsmål hænger først og fremmest direkte sammen med:

- Hvor glad man er for at gå i skole
- I hvor høj grad det er muligt at koncentrere sig i undervisningen
- Om undervisningen er spændende
- Hvor eleven spiser frokost (bedst i klassen)

Der er også svagere direkte sammenhænge i forhold til:

- Angst for ikke at være dygtig nok
- Om man kan gøre noget fornuftigt, når det er svært eller kedeligt
- Om man har lyst til at lære noget
- Om det ender godt, når der er konflikter i klassen
- Af klassetrinnet (jo højere klassetrin, jo mindre læring)

Den samlede liste over aspekter, der er direkte relateret til udbytte af undervisningen, er:

- Hvad man synes om at gå i skole
- Hvad man synes om livet alt i alt
- Om undervisningen har været spændende
- Om man spiser sin frokost i klassen
- Om man kan koncentrere sig
- Om man har lyst til at lære
- Om man har en god ven
- Om hvor god idrætsundervisningen er

- Om elevrådet har medindflydelse
- Om man kan se mening i undervisningen

Hvad kan man gøre ved det i praksis?

Der er mange faktorer, der kan påvises at spille direkte sammen elevernes udbytte af undervisningen. Og allerede på dette sted i resumeet er det tydeligt, at der er faktorer, som igen og igen popper op som vigtigere end andre.

Grundlæggende må man konstatere, som også vældig mange andre undersøgelser (fx Hermansen m.fl. 2007) har vist, at magtfulde aspekter i forhold til boostning af udbytte af undervisning handler om, hvordan eleverne fortæller om det at gå i skole, og om man bliver set og hørt. Udvikling i undervisningen bør rettes mod optimering af disse grundvilkår, så eleven oplever at få ret til at være der som god nok, og så man kan magte de udfordringer, som undervisningen naturligvis byder på. Selvtilliden (bl.a. hjulpet på vej af at have en god ven, af at blive set af den voksne, og om hvor positiv historien om ens egen tilknytning til det, der foregår i skolen) er ekstremt aktive kræfter i forhold til udbytte af undervisningen, trivsel og glæde, så det er naturligvis der, en stor del af indsatsen skal foregå. Den indsats begynder ved skolestart og skal vedligeholdes og kæles for hen over skoleforløbet, så de selvgenererende udviklingscirkler får optimale vilkår.

Det er også i dette felt at man naturligt kan arbejde med professionalisering af arbejdet med spilleregler på sociale og organisationsmæssige områder.

På skolerne bør man tage opgaven på sig med hensyn til at målsætte sociale færdigheder på samme professionelle niveau, som man allerede gør det med faglige mål. Man kunne forestille sig at man på skolen påbegyndte opstilling af en slags skolens progression for, hvad det er for mål, man skal have realiseret, når man er færdig med 0. klasse, med 1. klasse etc. En sådan progression eller taksonomi kunne være et årligt eller hvert andet år tilbagevendende diskussionsemne med henblik på finpudsning eller revision.

En taksonomi med mål ville være et brillant værktøj til drøftelse på forældremøder og i forældresamarbejdet. Et eksempel kunne være:

I 0. klasse de tre første måneder arbejdes der med spilleregler om at hænge tøj på knage, sætte sko i skostativ, hænge tasken på plads, lægge madpakke på plads, markere med finger, når man vil deltage i drøftelsen. Tegn på, at spillereglerne er tilegnet, vil være...: osv., osv.

De næste tre måneder arbejdes der i 0. klasse med: hvordan man behandler vådt tøj, våde sko, taskeorden og det at drøfte sager i runder med fast rækkefølge. Tegn på tilegnelse ville være... osv. (Se: Spilleregler i klassen. M. Hermansen (2010)).

Tema 4: Uro og koncentration

Der er to spørgsmål, der på hver sin måde drejer sig om elevens opfattelse af, at der er ro omkring arbejdet i klassen:

- Hvor nemt er det at koncentrere sig i timerne?
- Hvor meget ro er der normalt i din klasse i timerne?

Svaret på, hvor nemt er det at koncentrere sig i timerne, må siges at være bekymrende. Mere end en tredjedel af eleverne hælder i højere grad til den negative end til den positive side, og der er kun otte procent, der mener, at det er nemt. Mulighederne for at koncentrere sig er stærkt knyttet til, hvor meget eller lidt ro, der er i timerne, men der er andre faktorer, der også spiller stærkt direkte sammen

med koncentrationen:

- Hvis stemningen i klassen er dårlig, mens man arbejder, er koncentrationen ringere end, når stemningen er god
- Det er sværere at koncentrere sig, hvis man ikke kan se meningen med undervisningen
- Man lærer mindre, når man ikke kan koncentrere sig

Udover disse faktorer betyder det også noget, om man er bange for ikke at være dygtig nok og/eller bange for slagsmål mellem andre elever, ligesom koncentrationsevnen spiller direkte sammen med spørgsmålet, om man normalt har lyst til at lære i undervisningen.

Analysen afslørede at følgende aspekter var direkte relaterede til spørgsmålet om koncentration:

- Om man synes om at gå i skole for tiden
- Om stemningen i klassen er god
- Om man kan se meningen med det, der foregår i klassen
- Om man synes, man lærer noget
- Om man har lyst til at lære

Om ro i klassen i timerne

Der kunne ikke påvises en direkte effekt af ro eller uro i timerne på eleverne udbytte af undervisningen, men roen eller uroen var til gengæld den dominerende naturlige faktor, når det drejede sig om mulighederne for at koncentrere sig i timerne. Dermed har ro en central betydning med sin indirekte effekt på udbyttet af undervisningen.

Svarene på spørgsmålet om ro i klassen peger på et stort problem, idet næsten 60 % af eleverne hælder til at markere på den urolige side af skalaen.

Udover den beskrevne effekt på mulighederne for at koncentrere sig i klassen, er der kun to faktorer med stærk direkte betydning for roen og én med mindre stærk direkte betydning, og det er:

- Hvordan stemningen er i klassen
- Hvordan eleverne taler til hinanden i klassen (uro og hård tale hører sammen)
- Om eleven har en god ven i skolen

Hvad kan man gøre ved det i praksis?

Relationerne i tilknytning til roen i klassen er relativt let overskuelige. Roen omkring undervisningen afhænger på den ene side af, om og i hvor høj grad eleverne forstår og retter sig efter spillereglerne i klassen og har på den anden side en meget stærk (og selvfølgelig) direkte effekt på elevernes muligheder for at koncentrere sig om undervisningen og dermed *indirekte* for, hvor meget eleverne får ud af undervisningen.

Urotemaet har været eksponeret en del i de senere års diskussion om skolen. Som enkeltstående faktor, er det på den destruktive front en af de mest markante. Reduktion af uro kan helt naturligt gå vejen over arbejde med spilleregler. En professionel og progressiv opbygning af funktionelle spilleregler for børnenes arbejde er nødvendigt, og det gælder naturligvis både spilleregler på de sociale, de faglige og de organisationsmæssige områder. I næste temaområde går vi lidt dybere ind på dette felt.

Tema 5: Spilleregler

Der er fire spørgsmål, der på hver sin måde beskriver elevernes oplevelse af, i hvor høj grad eleverne

i deres klasse forstår og lever op til de spilleregler, der må være for klasseundervisning:

- Hvordan er stemningen normalt i klassen, mens I arbejder?
- Hvordan taler I til hinanden i din klasse?
- Hvor tit ender det på en god måde, når du eller nogen i din klasse har været uvenner?
- Synes du, der er alt for mange konflikter mellem eleverne i din klasse?

En tredjedel af eleverne hælder til den negative side i deres svar på hvordan stemningen er i klassen, men som helhed tegner der sig et forholdsvis positivt billede. Stemningen i klassen har stærke direkte relationer til:

- Hvor trygge eleverne er
- Hyppigheden af venskaber
- Mulighederne for ro og koncentration
- Svarene på de andre spørgsmål vedrørende spillereglerne
- En svagere direkte effekt på elevernes selvrapporterede helbred

Om hvordan man taler til hinanden kan det konkluderes, at eleverne selv synes, at der kunne tales mere ordentligt end tilfældet er.

Dårligt sprog er relateret til:

- Mobning
- Utryghed
- Uro
- Konflikter

Konflikter afsluttes hyppigst positivt.

Svarene er relateret til:

- Spillereglerne i øvrigt (især og naturligvis til konflikter) og har en direkte betydning for, hvor meget eleverne oplever at de lærer.

En tredjedel af eleverne synes, der er alt for mange konflikter i deres klasse.

Oplevelsen af konflikter er først og fremmest relateret til:

- Mobberi
- At elever i klasser med konflikter er mere bange for slagsmål og for at blive holdt udenfor end andre elever
- Klassesetningen er en stærk faktor her (jo højere klassesetning jo flere konflikter)

Hvad kan man gøre ved det i praksis?

Arbejde med opbygning af en god klassekultur og spilleregler i denne kultur er arbejdets omdrejningspunkt. Arbejdet med spilleregler er grundlæggende tredelt.

Første fase er forestillingsfasen, hvor man sammen undersøger, hvad der vil komme til at ske når, man kommer ind i aktiviteten. Hvordan skal vi så gøre? Hvad sker der så? Hvad vil det være godt at gøre, når? Etc.

Anden fase er aktiviteten. Her prøver eleverne alle forestillingerne af i praksis. Det betyder, at de selv i videst mulig omfang skal handle og samle erfaringer. Lærerens opgave i denne fase er medliv og velvillig opmærksomhed også for at kunne gribe ind, hvis der er noget, som går rigtig galt, men ellers at holde sig i kanten af processerne.

Tredje fase er efterbearbejdningen. Der hvor man genopfører det, der skete og evaluerer på,

hvordan det gik, repeterer spilleregler og måske kommer med forslag til, hvad man næste gang skal være særlig opmærksom på, fordi det jo her viste sig ikke at fungere så godt. Man kan læse mere om dette arbejde i praksis i Hermansen (2010).

Tema 6: Medbestemmelse

Der er tre spørgsmål, der fortæller noget om, i hvor høj grad eleven oplever at have medindflydelse på det, der sker i klassen:

- Synes du, at du er nok med til at bestemme, hvordan klasseværelset skal være indrettet?
- Synes du, at du er nok med til at bestemme, hvordan I skal arbejde med et bestemt emne?
- Synes du, at du er nok med til at bestemme, hvad undervisningen skal handle om?

Eleverne er generelt utilfredse med indflydelsen, idet mere end halvdelen hælder til den negative side for hvert eneste spørgsmål. Desuden er svarene præget af høj grad af direkte sammenhæng: Enten er man tilfreds eller også er man utilfreds. Til gengæld fremtræder dette sæt spørgsmål som et relativt lukket system med få direkte relationer til andre typer af spørgsmål. Spørgsmålene om indflydelse kan være af interesse i sig selv, men de har meget lidt at gøre med resten af Københavnbarometret.

Hvad kan man gøre ved det i praksis?

Eleverrådsarbejde og medbestemmelse i forhold til indhold og måden man arbejder på i skolen er eksempler på oplagte områder, hvor eleverne kan få rum til at øve sig i fremtidig aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Disse aktiviteter må ikke blive skueaktiviteter. Børn afslører hurtigt og nådesløst, hvis det der foregår, er på skrømt.

Ligesom skolen skal besinde sig på en mere professionel håndtering af arbejde med spilleregler, skal opmærksomheden skærpes på, hvordan og i hvilken takt man kan arbejde professionelt i feltet udspændt mellem endnu ikke at kunne og det at få lov til at øve sig i forhold til medbestemmelse. Det er vores klare opfattelse at revitalisering af dette område også ville kunne få stor indflydelse på det sørgelige fænomen, at eleverne hen over skoleforløbet synes dårligere og dårligere om det at gå i skole.

Tema 7: Elevernes helbred

Flertallet af eleverne angiver at have et godt helbred, om end i varierende grad. Det er kun knap en tredjedel, der benytter den mest positive kategori.

Vurderingen af helbredet kan påvises at afhænge direkte af seks faktorer, hvoraf to – tilfredshed med livet i almindelighed og deltagelse i idræt uden for skoletiden – er dominerende, men ellers er de:

- Tilfredshed med skolen for tiden
- Om stemningen i klassen er god
- Om man kan se meningen med det foregår i undervisningen

Den samlede effekt af tilfredshed med livet og medlemskab af idrætsforening efter skolen er dramatisk. Blandt elever, der er meget utilfredse med livet, synes 46 % af dem at deres helbred er dårligt, mens kun 16 % synes det er virkelig godt, uanset om de er medlem af idrætsforening eller ej.

I den anden ende, blandt elever der er meget tilfredse med livet, men som ikke dyrker idræt efter skoletiden er det kun 2 %, der synes helbredet er dårligt, mens 53 % synes, det er meget godt. Blandt de tilsvarende elever, der dyrker idræt efter skoletiden, er det mindre end 1 %, der synes

helbredet er dårligt, mens 65 % synes, det er meget godt.

Træder vi skridtet tilbage og ser på de elever, der er et enkelt point mindre tilfredse med livet, er det 29 % af de elever, der ikke dyrker idræt og 42 % af de elever, der dyrker idræt, som synes, de har et meget godt helbred.

De fire andre faktorer, der kan påvises at have direkte effekt på helbredet har svagere, men tydelige effekter:

- Tilfredshed med livet i skolen hænger sammen med et bedre helbred
- Helbredet er ringere, blandt elever, der er bange for, at de ikke er dygtige nok i skolen
- Helbredet opleves bedre blandt elever i klasser, hvor de oplever stemningen som god
- Helbredet er bedst, blandt elever, der synes, undervisningen er meningsfuld

Køn er den væsentligste faktor i forbindelse med idrætsaktiviteterne. Der er – ikke overraskende – flere drenge end piger, der er medlemmer af idrætsforeninger. Det er også tydeligt at elever, der ikke dyrker idræt efter skolen bevæger sig mindre i skoletiden og synes det er hårdere at have idræt, end elever der er medlemmer af idrætsforeninger.

Tilfredsheden med livet i al almindelighed er væsentligt forringet blandt elever, der er blevet mobbet og/eller truet og blandt elever, der er bange for at blive holdt udenfor. Relationerne til kammeraterne har derfor en væsentlig indirekte betydning for helbredet. Det har en positiv effekt, hvis man oplever, at man lærer meget i skolen, men denne effekt er svagere end effekten af relationerne til de andre elever.

Endelig skal det bemærkes, at tilfredsheden med livet i skolen har sin egen effekt på tilfredsheden med livet i al almindelighed. Denne faktor spiller altså både en påviselig direkte og en påviselig indirekte rolle for elevernes helbred.

Hvad kan man gøre ved det i praksis?

Forholdet mellem aktivitet (idræt og bevægelse) og helbred er et selvindlysende klart indsatsområde. Men det at arbejde med klassens miljø, stemning og spillereglerne har også tydelige forbindelser til helbred. Hjælp til elevernes tilværelsesprojekt, som udtryk for arbejdet med at finde sin meningsfulde og relativt tilfredse plads i verden med ret til at være der som god nok og med noget for, er kernen i dette arbejde.

Tema 8: Klassetrin

Sammenligner man elever fra forskellige klassetrin, er det tydeligt, at elever fra højere klassetrin er mere utilfredse på alle livskvalitetsparametre: De synes, de har dårligere helbred, de er mindre tilfredse med livet i al almindelighed og mindre glade for at gå i skole. På trods af dette afslører analyserne, at der kun er tale om indirekte klassetrinseffekter, der er formidlet af nogle af de andre forhold.

De forhold, der hænger direkte sammen med klassetrinnet, er vist i den efterfølgende tabel. Jo højere klassetrin:

- Jo mindre er eleverne bange for at blive slået:
- Jo hyppigere er de blevet slået
- Jo mindre synes de, at de lærer
- Jo flere konflikter er der i klasserne
- Jo sjældnere spiser man frokost i klassen

- Jo dårligere synes man om maden

Bortset fra det første forhold er der tale om tendenser, der på hver sin måde kan føre til forringet livskvalitet (det forhold, at man i ringere grad spiser frokost sammen i klassen, kan være et udtryk for, at den sociale struktur i klassen er under opbrud).

Hvad kan man gøre ved det i praksis?

I hvilke andre sammenhænge ville man være tilfreds med, at trivsel og engagement falder med antal år man er tilknyttet (virksomhed eller institution)? Det er man nødt til i skolen. Jo længere tilknytning jo lavere tilfredshed.

Med fare for at gentage os selv, vil vi igen pege på, at indsatsen handler om at skabe optimale udfordringer for eleverne, og da eleverne er meget forskellige, skal disse udfordringer for at være optimale tilpasses den enkelte, så lige netop hun/han (og ikke uden en vis møje) kan overkomme dem. Det betyder, at forestillingsarbejde (målsætning og at finde tegn på at målet er nået), at man bliver set under det møjsommelige arbejde med sagen, evaluering og monitorering af fremskridt, er aktive dele af den professionelle lærer/pædagogs opgaver.

Tema 9: Dreng og piger

Bortset fra at være bange for at blive slået er piger mere angste end drenge. Og især for at blive holdt uden for.

Piger mobber mindre end drenge, bevæger sig mindre, er sjældnere medlem af idrætsforening, men foretager sig hyppigere andet efter skoletid.

Skolelivskvalitet

Pigerne vurderer deres helbred og livet i al almindelighed dårligst, men synes til gengæld en anelse bedre om at gå i skole end drenge. Ifølge analyserne skal årsagerne til samtlige disse forskelle søges i følgende liste:

- Om man føler sig udenfor
- Om man mobber
- Om man bliver slået
- Om man bliver mobbet
- Om man bevæger sig i skolen

Hvad kan man gøre ved det i praksis?

De her identificerede forskelle er på mange måder lige så genkendelige, som mange af de andre forhold, vi har analyseret i denne sammenhæng. I den generelle ende af overvejelser tilslutter vi os med dette analysearbejde de linjer, som er blevet foldet ud i de foregående afsnit. Kønsforskelle har både rod i biologi og social konstruktion. Frem for at cementere disse biologiske og sociale konstruktioner, kunne man i skolen tænke i positive reformuleringer fx: rollespil hvor man skal eksponere synspunkter, som ellers tillægges det andet køn, opdagelsesrejse (i form af interviewrunder) ind i det andet køns forestillingsverden med henblik på at genfortælle det, så det bliver genkendt af det interviewede køn, etc.

Afslutning

Arbejdet har for os været et projekt med udvikling af analytiske metoder og en konkret hypoteseafprøvning, hvor tendenser, vi har set i andre undersøgelser, er blevet understreget og

robustgjort. Vi synes også der er nye og overraskende fund i denne undersøgelse. Bl.a. overraskede det os med de tætte forbindelser, der var mellem at mobbe og være mobber og forskellen mellem de forskellige sproggrupper, hvor vi må konstatere, at det var børn med flerkulturel og anden sproglig baggrund, som var de mest tilfredse.

Endelig var det rigtig godt for at få bekræftet at intet af det, der blev spurgt til er fuldstændig ligegyldigt. Alt har sin betydning, noget mere end andet. Dette forhold understreger vigtigheden af at stræbe efter maksimal professionel indsats i hele feltet, samtidig med at man forbedrer massivt på de mest betydningsfulde områder.

Tak for opgaven. Vi stiller gerne op igen.

Litteraturliste:

Hermansen, M. et al. (2007): Læringsledelse. København: Samfundslitteratur.

Hermansen, M. et al. (2007): Skolens gode og onde cirkler. København: Samfundslitteratur.

Hermansen, M. (2010): Spilleregler i klassen – læringsledelse i teori og praksis. Akademisk.

Nordenbo, S.E. m.fl. (2008): Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole.

Clearinghouse. DPU

Kommentarer eller synspunkter på undersøgelsen er velkomne og kan rettes til forfatterne:

Mads Hermansen: mh.ll@cbs.dk

Svend Kreiner: s.kreiner@biostat.ku.dk