

Hvad er på spil i klassen?

Følgeforskning til PISA-København 2010 (LEKS 3)

Kvalitative del

Vibeke Hetmar

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)

Aarhus Universitet 2016

Under medvirken af cand. pæd. Claus Detlef

Hvad er på spil i klassen?
Følgeforskning til PISA-København 2010 (LEKS 3)
Kvalitative del

Forfatter: Vibeke Hetmar
Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

© 2016 DPU og forfatteren

Grafisk tilrettelæggelse: Claus Detlef

1. udgave, 1. oplag

ISBN 978-87-7684-682-4 (E-UDGAVE)
ISBN 978-87-7684-683-1

Printed in Denmark 2016

Forord

LEKS er betegnelsen for en serie af forskningsprojekter, bestilt af Københavns Kommune som opfølgning på den københavnske version af PISA-undersøgelserne, der har fundet sted i 2004, 2007 og 2010.

Analysen af data fra de tidligere LEKS projekter havde fokus på den enkelte elev og de muligheder, som eleven har for at uddanne sig videre efter folkeskolen. Den enkelte elevs baggrund med sin socio-økonomiske placering og sproglig profil udgjorde sammen med elevens køn de grundlæggende demografiske variable. Dertil kom en række testresultater i fagene matematik og dansk fra folkeskolen, inklusive resultater fra afgangsprøven (i dag folkeskolens niendeklasseprøve), som sammen med de demografiske variable udgjorde det fundament, hvorfra statistiske analyser forsøgte at beregne sandsynligheden for, at en elev enten gennemfører/er i gang med en ungdomsuddannelse eller er faldet fra.

LEKS 3's analyser tager udgangspunkt i en antagelse om, at der i Københavns Kommune findes klasser eller 'klasse-typer', som relativt sikkert placerer sig enten nederst eller øverst i skolen mht. gennemsnitlig præstation fra eleverne. Blikket i disse analyser er løftet fra den enkelte elev til at være rettet mod klassen.

Den kvantitative del af analysen er rapporteret maj 2016 og har som sin hovedkonklusion, at klassen faktisk synes at have en selvstændig betydning for elevernes præstationer og for forløbet af de unges uddannelsesforløb, dvs. en betydning, der rækker ud over de enkelte elever og deres individuelle baggrunde.

For at komme tættere på, hvad der er i spil i klassens hverdag på skolen, blev der i starten af 2016 gennemført en kvalitativ undersøgelse af en række undervisningssituationer i 16 københavnske niendeklasser. Det er denne undersøgelse, som her rapporteres.

Undersøgelsen er gennemført med undertegnede som forskningsleder, men klasserumsobservationer, interviews med lærere og ikke mindst interviews med i alt 258 elever har ikke kunnet gennemføres uden forskningsbistand. Derfor en stor tak til projektets videnskabelige assistent, cand. pæd. didak. Line Skovborg Vindum og lærer Ulla Nielsen for medvirken i disse observationer og interviews. Og ikke mindst tak til Line for det store arbejde med at nedskrive samtlige interviews.

Såvel registreringer som spørgeskemaer er håndteret gennem en database, hvori også samtlige cirka 2.100 elevudsagn og et stort antal lærerudsagn er lagret sammen med oplysninger om elever og klasser. Databasen har dannet grundlag for de efterfølgende kategoriseringer og registreringer af udsagnene samt for de udtræk, rapportens analyser er baseret på. En varm tak til Claus Detlef for udarbejdelsen af databasen, for den efterfølgende administration af den store datamængde og for indsatsen som sparringspartner i forbindelse med udarbejdelsen af rapporten.

Endelig en tak til de 16 skoler med deres lærere og elever på niende klassetrin for en åben og tillidsfuld medvirken i projektet.

Vibeke Hetmar, november 2016

Professor ved DPU, Århus Universitet

Indhold

Baggrund.....	7
Udvælgelse af klasser	7
Materiale og indtryk fra vores besøg i klasserne.....	8
Grundlaget for projektets design	9
Institutionen skole	14
Betegnelsen projekt.....	14
Begrebet klassesituation	15
Projektets design	17
Forskningsperspektiver.....	17
Forskningsmetoder.....	18
Elevsammensætningen	19
Basiskategoriseringerne af elevernes udsagn	19
To sæt spørgeskemaer	21
Identifikation af betydende træk ved klassesituationer	23
Skalering af data fra elevniveau til klasseniveau	25
Hvordan placerer klasserne sig i forhold til de to dimensioner?.....	27
Forskellen mellem elevprojekter, skoleprojekter og fravær af projekter	33
Elevudsagnenes fordeling på projekttyper – køn og sprog.....	37
Klassesituationerne har også en historik.....	41
Fire klassebeskrivelser	43
Klasse K01 – en klasse med en høj grad af indholdsorientering	43
Klasse K12 – en klasse, der lever op til skoleprojekternes krav	50
Klasse K03 – en udfordret klasse	56
Klasse K10 – en klasse med lav grad af både indholds-og relationsorientering.....	62
Opsamling på klassebeskrivelserne	69
Om den skolespecifikke kulturform.....	71
Skoleprojekter, elevprojekter og klassens resultater	75
Sammenfatning, konklusion og anbefalinger	77
Sammenfatning	77
Konklusion	82
Anbefalinger	83
Appendiks: Metodediskussion.....	85
Bilag 1 Temaer og temapositioner	95

Bilag 2: Eksemplariske elevudsagn inden for de forskellige træk	101
Træk inden for klassesituationens indholdsorienterede dimension.....	101
Træk inden for klassesituationens relationelle dimension	125
Bilag 3 Resultater af aggregering af elevdata til klasseniveau	135
Bilag 4: Aggregering til klasseniveau af spørgeskemaresultater	143
Referencer	147

Baggrund

Store variationer i resultaterne ved niendeklasseprøverne på de enkelte skoler – målt over år – har fået Københavns Kommune til at bede DPU, Århus Universitet, om at undersøge, hvilke forhold i den enkelte klasses historie der udviser sammenhæng med elevernes oplevede situation i niende klasse. Endvidere at undersøge, hvilken sammenhæng der er mellem på den ene side klassens historie og den oplevede situation i niende klasse og på den anden side elevernes PISA-resultater og deres senere succes eller det modsatte i ungdomsuddannelserne. Undersøgelsen betegnes LEKS 3, og den udgør tredje runde af den forskningsmæssige opfølgning på PISA-København 2004, 2007 og 2010. PISA-København er en fuldskala udgave af den internationale PISA-undersøgelse.

Der er på den baggrund gennemført en kvantitativ undersøgelse af alle niendeklasser i 2010. Klassernes historik er registreret, elevernes oplevede situation i niendeklasse er undersøgt i to spørgeskemaundersøgelser, klassernes resultater i PISA-København 2010 (læsning, matematik og naturfag) er registreret og endelig indgår elevernes uddannelsesmæssige status 3½ år efter, de forlod niende klasse (Allerup et al. 2016).

Det er en klar konklusion fra den kvantitative del af LEKS 3, at der er signifikante sammenhænge mellem *på den ene side* selve klassen med dens muligheder for at definere relationer mellem elever inden for samme klasse og mellem elever og deres lærere og *på den anden side* elevernes oplevelse af deres situation samt deres faglige præstationer. Den kvantitative undersøgelse peger på hidtil upåagtede sammenhænge knyttet til klassen (Allerup et al. 2016). Man skal imidlertid ind i klasserummet for at se disse sammenhænge manifestere sig i undervisningens forskellige praksisformer – for dermed at kunne nærme sig en forståelse af, hvad der er på spil.

Der er derfor gennemført en kvalitativ del af LEKS 3, som har et særligt fokus på de sammenhænge, som den kvantitative undersøgelse peger på. Der sigtes efter, at de kvalitative resultater bidrager til at belyse, hvad der er i spil, både når det går godt, og når det går mindre godt i en klasse.

Udvælgelse af klasser

Den kvalitative del er rettet mod de københavnske folkeskoleklasser på niende klassetrin 2015/16. Der er indhentet data på, hvordan disse klasser scorede i de nationale test i ottende klasse foråret 2015 i læsning og naturfag. Ligeledes er alle skolernes ottendeklassers resultater i disse test 2013, 2014 og 2015 indhentet. For hver ottendeklasse 2015 er det herefter beregnet, hvordan denne klasse i gennemsnit i læsning og naturfag under ét har scoret i forhold til gennemsnitsscoren for alle ottendeklasser på skolen i skoleårene 2013, 2014 og 2015. Afvigelsen betegnes klassens normafvigelse og kan ses som udtryk for, hvordan klassen scorede i forhold til, hvad der over disse tre år var normen på skolen. Gennemsnitsscoren for alle ottendeklasser 2015 var 54 point, og variationsbredden i normafvigelsen var -14,1 : + 17,6 point.

Herefter er 16 klasser udtaget, således at fem klasser har en normafvigelse på mellem -14,1 og -9,5 point, og andre fem en normafvigelse på mellem + 12,0 og + 17,6 point. De øvrige seks klasser ligger i midtergruppen (normafvigelse mellem -7,3 og + 10,7). Dermed er en rimelig spredning af klasserne sikret på denne parameter.

Det skal understreges, at de enkelte klassers normafvigelse ikke indgår i materialet, og at forskerne ikke i perioden (januar-februar 2016), hvor interviews blev gennemført og spørgeskemaer præsenteret og udfyldt, har kendt normafvigelsen for de aktuelle klasser. Når der i denne rapport refereres til klassens

faglige niveau, sker det på basis af deres efterfølgende resultater ved niendeklasseprøven juni 2016. Her viser det sig, at gennemsnittet for de 16 deltagende klasser matcher gennemsnittet for København.

Materiale og indtryk fra vores besøg i klasserne

Vi har gennemført observationer i dansk i alle klasser, og i fysik i 14 af de 16 klasser. Vi har interviewet de elever, der var til stede, når vi besøgte klasserne – i alt 258 ud af 329 mulige – og alle lærere, bortset fra en pensioneret fysiklærer, der var indkaldt som vikar, og som derfor kun var på skolen de timer, han underviste denne klasse. En enkelt aftale smuttede med en anden fysiklærer, men gennem elevinterviewene og observationerne har vi fået et meget godt indtryk af deres fysikundervisning. Alle interview var semi-strukturerede, hvilket betyder, at vi havde en interviewguide bestående af en række faste spørgsmål, som alle elever fik, og at vi derudover enten bad eleverne uddybe eller stillede supplerende spørgsmål afhængigt af den enkelte elevs svar på de faste spørgsmål.

Det generelle indtryk fra vores besøg i de 16 klasser er

- at eleverne gennemgående er glade for deres lærere og synes, de har et godt forhold til dem
- at lærerne omtaler deres elever på en empatisk og solidarisk måde
- at eleverne indleder med at karakterisere deres klasse som en god klasse med et godt sammenhold – et udsagn, som dog indimellem modificeres noget undervejs
- at eleverne jævnligt refererer til, at de nu går i 9. klasse og derfor – på forskellige måder ganske vist – har ændret holdning til skolearbejdet
- at eleverne savner mere bevægelse i løbet af deres skoledag
- at de fleste elever har fungeret som gode informanter i den betydning, at de har udvist en villighed til at besvare vores spørgsmål på en uddybende måde; det betyder, at vi har en række lange interview, der kommer rundt om mange forhold
- at undervisningsformerne i høj grad er genkendelige fra klasse til klasse
- at læringsmål bliver brugt meget forskelligt, og at flere elever forholder sig kritisk til dem.

Om citater, anonymitet og notationsteknik

Der er i rapporten flere end 200 citater fra interviews med lærere og især elever. Citaterne har karakter af klip fra udsagn, der er fremkommet i de semistrukturerede interview.

Alle klip med elevcitater er forsynet med klassekode (Kxx), markering af køn gennem elevkode (Dxx eller Pxx). Dansklerercitaterne er forsynet med klassekode efterfulgt af Dansklerer. Citaterne er udvalgt rent illustrativt fra materialet, og de er ikke repræsentative for klasserne. Det er derfor ikke muligt at læse en karakteristik af de enkelte klasser ud af samlingen af citater fra den pågældende klasse.

I gengivelsen af de mundtlige udsagn er anvendt, hvad man har betegnet 'meningskommatering'. Selvrettelser og sidebemærkninger er i det store og hele bevaret. (...) markerer klip inden for klippet; men selve det forhold, at citatet i sig selv er klippet ud af en længere udsagn, er ikke markeret. Når eleven nævner navnet på en kammerat eller en lærer, er dette erstattet med enten elevkode eller med fx [dansklerer]. Ligeledes er der anvendt kantet parentes, når vi har tilføjet en oplysning, som ikke er formuleret af informanten.

(?) markerer, at det ikke har været muligt at høre, hvad der blev sagt.

Når der ikke er tale om konkrete personer, omtales læreren konsekvent som *hun* og eleven som *han*.

Grundlaget for projektets design

Projektet er tilrettelagt og gennemført på en række antagelser om, hvad der har betydning for elevernes deltagelse og læring. Michael Uljens introducerede i sin bog fra 1997 *School Didactics and Learning* en enkelt model over samspillet mellem undervisning og læring – en model, som repræsenterer et bud, der meget godt matcher de læringsteorier, som har været på banen siden. Uljens pointe er, at viden ikke kan overføres direkte fra lærer til elev, men at det er lærerens opgave at tilrettelægge situationer og aktiviteter, gennem hvilke eleven selv skaber læring (han betegner dem *studying – single person activity*) (Uljens 1997:39).

Vi har derfor haft fokus på forholdet mellem de situationer og aktiviteter, som eleverne inviteres til, og de måder, hvorpå eleverne i de enkelte klasser forholder sig til lærerens invitationer. Dette fokus går igen i vores observationer og interview.

De 258 elevinterviews er som nævnt struktureret ud fra et antal igangsættende spørgsmål, hvoraf fire er anvendt som udgangspunkt for de analyser, der fører til en karakteristik af de enkelte klasser. Det drejer sig om følgende:

- Fortæl om forløbet i dansk (og for de fleste klassers vedkommende) i fysik/kemi
- Beskriv dig selv som elev
- Beskriv den gode lærer
- Beskriv din klasse

I det følgende præsenteres og begrundes de hovedtemaer, der knytter sig til hvert af de fire spørgsmål.

Graden af indholdsorientering – Fortæl om forløbet i dansk

Vi har indledt samtlige interview med denne opfordring: *Fortæl om forløbet i dansk*. Opfordringen er formuleret åbent for ikke at lede eleverne mht. tilgang til besvarelsen. Vi har siden brugt elevernes svar som grundlag for at kategorisere udsagnene efter graden af indholdsorientering, som samtidig er et af de temaer, vi senere anvender i beskrivelsen af elevernes udsagn. Betegnelsen *indholdsorienteret* henviser her til elevudsagn om det, der er undervist i, det, som er intentionen med et givet undervisningsforløb, og som det er tanken, at eleverne skal have lært. Når et udsagn ikke indeholder nogen indholdsorientering, indeholder det i stedet informationer om undervisningens organisering, uden at informationerne suppleres med en indholdsorienteret uddybning.

Vi vil understrege, at det ikke er eleverne, vi kategoriserer som enten det ene eller det andet, men deres udsagn som respons på vores opfordring. De samme elever kan sagtens andre steder i interviewet give udtryk for en anden tilgang end den, der kommer til udtryk i første omgang, og så indgår disse i analyserne. De to nedenstående eksempler illustrerer de to forskellige tilgange.

Første eksempel er fra interviewet med en dreng, som forholder sig indholdsorienteret til opfordringen. Han fortæller om et forløb om Det moderne gennembrud – et emne, som flere af klasserne arbejdede med under vores besøg. Gennem sin fortælling demonstrerer han, at han har fanget væsentlige pointer fra forløbet, og at han har gjort dem til en del af den viden, han har om perioden. Han siger:

- Okay, vi snakker om – hvad hedder det? – altså Romantikken og Det moderne gennembrud, og så har vi læst nogle tekster om, altså (...) i Det moderne gennembrud om hvordan litteraturen ændrede sig til at være samfundskritisk og realistisk, hvor romantikken var meget at man gik op i gud og gik meget op i følelserne og så videre. Så man var meget inde i det romantiske, mens at i Det moderne gennembrud

begyndte man at tænke mere på individet, det vil sige at bonden havde det hårdt. Også hvordan man kunne gøre det bedre for de forskellige mennesker. Litteraturen på det tidspunkt, det var jo de rige mennesker, det var dem der stod for det der blev skrevet. De har måske fået åbnet øjnene op for at der også er mennesker nede i de lavere rækker som har det hårdt. Det er cirka det, vi har om i dansk. (K09 D16)

Det andet eksempel er kategoriseret som et udsagn uden indholdsorientering på trods af, at pigen i eksemplet nævner et par af de tekster, de har læst. Det hun fortæller om forløbet, drejer sig nemlig først og fremmest om den måde, hvorpå forløbet var organiseret. Hun siger:

- Vi har læst en hel masse tekster som Hosekræmmeren, Appelsiner af Tove Ditlevsen og sådan noget. Så har vi skulle analysere dem, og så har vi arbejdet, først har vi afleveret en analyse, så har [læreren] rettet den, og så har vi tre gange afleveret den samme analyse hvor vi har sådan arbejdet med dem, og hvordan er det, det her skal stå i forhold til det her og sådan noget. (K03 P16)

Denne kategorisering af udsagn modsvarer en skelnen mellem en *indholdsorienteret* og en *regulerende* tilgang i undervisningen. De to begreber er inspireret af Basil Bernstein, som beskriver undervisning som et samspil mellem en indholdsorienteret diskurs (instructional discourse) og en regulerende diskurs (regulative discourse) (Bernstein (1996) 2000).

Positioneringsteoretisk inspiration – Fortæl om dig selv som elev

Projektets design er desuden inspireret af positioneringsteori (fx Harré & Langenhove 1999; Harré et al. 2009). Positioneringsteoretikerne fokuserer på, hvordan mennesker forholder sig til hinanden i forskellige kommunikationssituationer, og en hovedpointe er, at når man kommunikerer med andre, positionerer man altid sig selv samtidig med, at man positionerer de andre. Hvis man positionerer sig selv som en, der skal fortælle andre om, hvordan et eller andet fungerer, positionerer man samtidig de andre som nogen, der er interesserede i at vide, hvordan det fungerer. Om man faktisk kan positionere sig som den, der ved, afhænger af den konkrete situation og af de magtforhold, som den afspejler.

Mange positioneringsteoretikere hævder, at i og med positioneringsbegrebet er der ikke længere brug for rollebegrebet, men her trækker projektets design på de teoretikere, der ikke er enige heri. Det er typisk teoretikere, der interesserer sig for skole og klasserum. Mary Barnes påpeger for eksempel, at lærer-elevrelationen er så veletableret gennem mange år, at det giver mening at tale om en rollerelation (Barnes 2004).

Anderson (2009) har studeret klasserum og stillet sig det spørgsmål, hvordan man skal forstå det fænomen, at en elev, der begår nogle fejl, efterhånden kan udvikle sig til at blive opfattet og at opfatte sig selv som en fejl og dermed som en særlig slags elev. Selv giver hun ikke et egentlig svar på spørgsmålet, men hun stiller skarpt på det aspekt af en klasses interne liv, at elever efterhånden kan udvikle en opfattelse af sig selv og hinanden som en bestemt elevtype, som Anderson betegner *figureret subjekt*. I rapporten anvender vi betegnelserne *figurering* og *figureret elevtype*.

Inspireret af positioneringsteorien har vi interesseret os for, hvordan eleverne positionerer sig som elever i undervisningen. Det har vi bl.a. gjort ved at bede samtlige elever om at beskrive sig selv som elev. Gennem elevernes svar får vi en forestilling om, hvordan de forstår sig selv som elever, hvordan de positionerer sig i forhold til de invitationer, de får i undervisningen, og hvordan de forholder sig til klassekammeraterne. Et eksempel på et svar kunne være dette:

- Jeg snakker ikke så meget, fordi jeg kan ikke lide hvis jeg siger ting forkert. Jeg tror ikke jeg er så aktiv i timerne. Men jeg laver mine ting. Og jeg møder op til timerne. Ja. Ikke altid specielt aktiv. Fordi jeg, hvis jeg siger noget forkert, så er det pinligt. (K03 P16)

Tilsvarende eksempler er der en del af i det samlede materiale, og de peger alle på elever, der positionerer sig som deltagende (laver sine ting) men ikke som aktivt deltagende i undervisningen (siger ikke så meget). Der er tale om positionering, men ikke om figurering i den forstand begrebet bruges i rapporten. Derimod er der tale om en figureret elevtype i dette eksempel:

- Jeg er nok pigen omme bagved. Som ikke siger så meget. (K11 P14)

Pointen er, at figurering af en elev som en bestemt elevtype forudsætter, at der i klassens interne relationer er skabt en plads til, at man netop kan være en sådan type, og at typen er genkendelig for alle. "Pigen omme bagved" henviser så at sige til en ledig plads som stille pige.

Der er i materialet også mange eksempler på elever, der beskriver sig selv som aktive, velfungerende og ambitiøse, som i dette eksempel:

- Jeg vil sige, jeg er meget ambitiøs. Fordi jeg har rigtig mange planer om min fremtid, jeg vil rigtig gerne have en god uddannelse. (K13 P6)

Eleven i det næste eksempel siger noget tilsvarende, men han figurerer samtidig sig selv som en særlig elevtype:

- Jeg er nok en af klassens store stræbere. (K12 D2)

De følgende uddrag fra elevinterviewene er eksempler på forskellige former for figurering:

- Jeg er en af klassens sjove, sjove drenge synes jeg i hvert fald, ja. (K11 D1)
- Der er jeg en glædespreder, jeg er meget rundt både til drengene og pigerne. (K08 D1)
- Nok den stille eller sådan noget. Altså, jeg snakker ikke så meget i timerne (...) (K15 P12)

Nogle gange bidrager lærerne tilsyneladende til figurering af elevtyper som i disse to eksempler:

- Vi var til elevsamtaler her lige før jul. Der beskrev min lærer mig som den der storebror type som altid sådan er der til at hjælpe folk og sådan er der ja. (K06 D2)
- Jeg har fået at vide af mange af mine lærere, at jeg er lidt den sjove type i klassen, jeg er den der laver de sjove ting i klassen. (K06 D15)

Den engagerede lærer – Beskriv den gode lærer

Spørgsmålet *Hvad karakteriserer den gode lærer, hvis man spørger dig?* var ikke med i den første udgave af interviewguiden. Men det indgik som et opfølgende spørgsmål til flere af eleverne ved nogle af de første interview, og det gik her op for os, at vi gennem elevernes svar fik en hel del at vide om deres opfattelse af undervisning og læring på den ene side og om dem selv som elever på den anden side. Så vi havde det med som fast spørgsmål i de efterfølgende interview.

Gennemgående for besvarelserne er, at elevernes billede af den gode lærer er en engageret formidler og hjælper. Lærers engagement er altså vigtigt for eleverne. For nogle elever er det lærers engagement i det stof, hun formidler, for andre engagementet i den enkelte elevs udbytte og velbefindende, der spiller en rolle.

For den dreng, der står for nedenstående udsagn, er det lærerens engagement som formidler og tilrettelæggelse af læringssituationer, der er i fokus. Man kan sige, at han ved den generalisering, der ligger bag de to eksempler, han giver, strejfer egentlige didaktiske refleksioner:

- En god lærer synes jeg faktisk kan komme i flere forskellige former. Jeg synes - vi var på brobygning på Niels Brock hvor der var en lærer, hans timer var meget dynamiske. Hans timer var sådan, jeg kan ikke huske hvad han havde, han havde om samfundsfag eller international økonomi eller sådan noget i den stil, men der havde han meget om - eller der var hans undervisning meget vild, og han var meget energisk, og han ville gerne have folk med, og han prøvede at - i stedet for bare at stå og forklare om en eller anden model, så ville han hele tiden have os selv til at forklare den, og han ville gerne, det var som om hans entusiasme smittede af. Så jeg kan godt lide entusiastiske lærere. (...) Fysiklæreren fx, han er meget entusiastisk, man kan se at han nyder det, han laver. (...) Især fordi der er mange der ikke så godt, inklusiv mig selv faktisk, kan lide sådan nogle naturfag, men når man kan se at læreren gør noget ud af det, og læreren godt kan lide det, så kan man godt selv, så kan det godt smitte af. (K13 D1)

Der er adskillige udsagn i materialet, som peger på tilsvarende refleksioner over den gode lærer. Flere elever giver udtryk for, at det er vigtigt, at læreren signalerer, at hun selv er engageret i det stof, hun formidler, og at hun ikke bare underviser for pengenes skyld (et udsagn, som optræder flere gange i materialet).

For andre af eleverne er det tilsyneladende det vigtigste, at læreren tager hensyn til alle og forholder sig individuelt til elevernes læreprocesser. For nogle elevers vedkommende drejer det sig om, at de har brug for individuel hjælp til at forstå det faglige:

- En, der er god til at forklare. Og en som også ligesom gør sig tid til at nå ud til hver elev, selvom det er svært og kræver tid. Jeg tror det er de to ting som er vigtigst for mig. (...) Fordi jeg synes, når en lærer er god til at forklare, så forstår man også selv bedre. (K5 P6)

Samme pointe findes i dette citat, som også kan ses som en form for didaktisk refleksion:

- En god lærer det er en der fx ikke er bange for at holde sig tilbage og sige, hvad du skal gøre for at blive god. En god lærer kan være en der bygger et bånd med dig, en der godt vil have, der ønsker det bedste for dig men ikke er hundrede procent professionel og bare vil have: det der skal du lære, det skal du lære, hvis du ikke kan lære det må du bare gå i lektiecafeen. En der giver dig mål, en der gerne vil have du opbygger dig selv til at blive en god elev. Det er hvad en god lærer er – en der gerne vil hjælpe dig i hvert fald, som også siger hvis du begår en fejl, nu må du stramme dig op. Hjælpe dig og så også tale med dig om hvordan det går og det hele, det er en god lærer for mig, synes jeg i hvert fald. (K11 D1)

Det faglige samspil – Beskriv din klasse

Vi har bedt alle elever om at beskrive deres klasse, og det er slående, at næsten alle indleder med at karakterisere deres klasse i positive termer. Eleverne opfatter generelt, at spørgsmålet lægger op til en beskrivelse af, hvordan eleverne har det med hinanden socialt, men undervejs fortæller de også om, hvordan arbejdsklimaet er, fx om hvordan klassen fungerer i klassesamtaler og gruppesamtaler. Tryghed, gensidig respekt og et klima, hvor der også er plads til sjov, går igen i mange af besvarelsene.

Her er det en elev, der netop lægger vægt på at være en del af en tryk, hyggelig og sjov klasse som grundlag for en aktiv deltagelse i klassens faglige aktiviteter:

- Jeg synes også det er en god klasse vi er i, det er ret sjovt, og vi kan alle sammen godt finde ud af at være sammen, der er ikke så mange grupper på den måde, så det er meget hyggeligt, synes jeg. Der har

heller ikke rigtigt været noget mobning eller sådan, vi er søde overfor hinanden (...) Jeg tror måske også det gør, at folk mere tør sige deres egne meninger, fordi de ved folk ikke vil grine af dem eller sige noget til dem. Det er også nemmere når man fremlægger, fordi man ved at folk respekterer en og ikke sidder og griner hvis man siger noget forkert eller noget (K01 P3)

Flere elever er inde på det, som vi i en tidligere LEKS-rapport har betegnet *klasseeffekt*, som denne pige, der ser klassen som inspiration til hende om at yde sit bedste (Allerup et al. 2008).

- Jeg tror også der er meget sådan i klassen, at folk ligesom ser sådan lidt op til hinanden nogle gange, så jeg tror vi er med til at hive hinanden op på et godt fagligt niveau, så alle vil gerne gøre det godt. Er det mit indtryk. (...) Jeg tror man bliver lidt inspireret af hinanden også. Og det er fedt når nogen har styr på det hele og kan finde ud af det, ikke, så får man sådan lyst til, ej det vil jeg også gerne kunne, jeg vil også gerne gøre det godt. (K11 P10)

I nogle klasser er der tale om en klar gruppeopdeling mellem dem, der vil lære, og dem, der ikke orker eller kan, og det smitter af på det faglige samarbejde:

- Der er tre grupper, og det er lidt det man tænker på, hvis man skal samarbejde med nogen i vores klasse, så er der dem som tager lidt lederposition, kan godt finde ud af det og prøver at få det hele til at gå, fordi de synes det er vigtigt. Så er der dem som ikke orker, og de gider ikke, og de har en dårlig attitude, og så er det lidt svært for samarbejdet (...) Altså, hvis de er sammen med nogen som kan godt finde ud af det, så er de på. Lige fra starten af. Men hvis der kommer en som er fra en anden gruppe, så er det lidt dem som sådan dominerer, og så tænker de at de orker heller ikke. (K14 P5)

Selv om der ikke altid er tale om konflikter, kan en stærk opdeling have andre konsekvenser, som denne elev med anden etnisk baggrund end dansk her forholder sig kritisk til:

- Men fx jeg snakker godt med alle sammen, men dem jeg mest er sammen med, er folk af anden etnisk baggrund, så det synes jeg er dårligt, fordi så fejler integrationen. Du ved hvad jeg mener, ikke, på den måde. Men vi er meget opdelt i klassen. (K13 P6)

Andre elever ser etnisk blandede klasser som en mulighed for flerkulturelle udvekslinger på trods af de udfordringer, der følger med:

- Vores klasse er en klasse hvor der er forskellige kulturer og forskellige personer fra forskellige lande. Så det er måske lidt udfordrende, men det er også på en måde sjov, fordi min lærer har arbejdet på skolen i 20 år, så de to albanere som er i vores klasse, de lærer os fx albansk så jeg kan joke med dem, jeg lærer dem somalisk. (K16 D15)

Ovenstående kan sammenfattes i følgende fokusområder for projektet:

1. Forholdet mellem de situationer og aktiviteter, som eleverne inviteres til, og de måder, hvorpå eleverne i de enkelte klasser forholder sig til lærerens invitationer.
2. En skelnen mellem en indholdsorienteret og en regulerende tilgang til undervisningen.
3. En opmærksomhed på de positioneringsmuligheder, eleverne har fået tilbudt, og på den reaktion herpå, eleverne manifesterer i deres udsagn.
4. Elevernes forestillinger om og erfaringer med hvad de forstår ved gode lærere.
5. Det faglige samspil i klassen som understøttende eller hæmmende for elevernes udvikling.

Institutionen skole

Som nævnt i afsnittet ovenfor om positioneringsteori fastholder vi et fokus på rollere relationen lærer-elev. Begrundelsen herfor er, at denne relation er grundlaget for at forstå, hvad der sker i skolen. De grundlæggende krav og forventninger, der er indlejret i relationen, kan ikke ændres radikalt, hvis skolen skal fungere, som vi kender den i dag. Man kan fx som lærer ønske at give eleverne mere medbestemmelse men kun til en vis grad, for overskrider man en grænse, vil man støde ind i en af rollere relationens institutionaliserede virkninger. Det er nemlig fx både lærerens pligt og ret at have styr over undervisningens gennemførelse og at sørge for at undgå, at uro og kaos opstår. Hvis læreren ikke påtager sig denne funktion, bryder undervisningen sammen. Eleverne på deres side må – i princippet i hvert fald – følge lærerens anvisninger, hvad angår adfærd i klassen og på skolen.

Inden for rollere relationen har lærerne muligheder for at tilbyde eleverne mange forskellige positioneringsmuligheder, herunder for en stund at overlade en del af lærerfunktionen til eleverne, fx ved at lade eleverne undervise hinanden, eller ved at overlade det til eleverne at arbejde selvstændigt med selvvalgte emner; men fungerer det ikke, må hun træde i karakter som lærer. Lærere er nødt til at have et *projekt* på elevernes vegne, når hun træder ind i klassen. Det hører med til lærerrollen.

Betegnelsen projekt

Når vi i rapporten anvender betegnelsen *projekt*, er det i betydningen at ville noget med det, man foretager sig. Det skal altså ikke forveksles med projekt som i projektopgave eller projektorienteret undervisning, selvom betegnelserne nok er i familie med hinanden, men begrebet, som vi anvender det her, er bredere. Et projekt i vores forstand indebærer en rettedhed mod noget, altså noget man vil, og at man har en forestilling om, hvordan det vil kunne realiseres. Begrebet er i sin tid udviklet i forbindelse med skriveundervisning (Hetmar (2000) 2004) men bruges her i mere bred forstand.

I rapporten skelner vi mellem *skoleprojekter* og *elevprojekter*.

Skoleprojekter

Med skoleprojekter forstår vi følgende:

1. Skolen som institution har et projekt, tæt forbundet med dens formål: Den skal danne og udvikle eleverne og hjælpe dem til at erhverve sig en mangfoldighed af kompetencer, beskrevet fx i folkeskoleloven og i Forenklede Fælles Mål.
2. Læreren har i undervisningssituationen typisk flere samtidige projekter, der tager udgangspunkt i ovenstående, men som dels farves af den enkelte lærers personlighed og tilgang til undervisningen, dels naturligvis af den konkrete undervisningsopgave, som læreren er forpligtet på. Det er en pointe, at læreren i kraft af lærerrollen er nødt til at have sådanne projekter, når hun træder ind i klassen, herunder en vilje til at styre det, der foregår, altså et regulerende projekt. Desuden må projektet have en indholdsorientering, men her kan læreren overlade en del til læremidlerne, eller hun kan selv tage styret over det og tilrettelægge forløbet individuelt.

Denne flerhed af skolebaserede projekter betegnes i denne rapport med fællesbetegnelsen *skoleprojekter*.

Undervisning bygger på den forventning, at eleverne tager de skoleprojekter, de bliver inviteret til, på sig og gør dem til sine – vel vidende, at forventningen sjældent efterleves af alle elever.

Elevprojekter

Rapporten bygger på den antagelse, at:

1. Et væsentligt element i den faglige udvikling hos eleverne beror på elevens evne til at etablere projekter i forskellige situationer og med forskellige formål, på hans bevidsthed om samspillet mellem projektet som forestilling og dets realisering og om de strategier, han benytter sig af i processen fra ide til realisering.
2. Det er en forudsætning for en sådan faglig udvikling, at der ligger et projekt bag det, som eleven performer, og at eleven får hjælp til at blive bevidst om, hvad det vil sige at have et projekt og til at vælge de redskaber og virkemidler, der bedst støtter projektet i de konkrete situationer.

Projekter af en sådan karakter betegnes i denne rapport *elevprojekter*. Vi har i materialet en del eksempler på elever, der ifølge vores analyser netop evner at gøre skoleprojekter til egne elevprojekter. Elevprojekter tager på den måde afsæt i skoleprojekter, men peger ud over det, som skoleprojekterne forventer, og har ind i mellem en lidt anden retning.

Fravær af projekter

Endelig forekommer det ret ofte, at eleverne gennem deres udsagn peger på, at de ikke har taget noget projekt på sig. I en sådan situation kan heller ikke skoleprojekter realiseres.

Begrebet klassesituation

Begrebet *klassesituation* henviser i rapporten til genstandsfeltet for vores analyser. Udgangspunktet er klassen forstået som en organisatorisk enhed, bestående af et antal jævnaldrende elever, der i udgangspunktet er sat sammen efter nogle institutionelt begrundede retningslinjer. Vi har kun forholdt os til klassen i traditionel, organisatorisk forstand, dels fordi det var opdraget, dels fordi det var denne konstruktion, som mentalt fyldte både hos elever og lærere. Valgfag, understøttende undervisning og lektiehjælp indgår kun sporadisk, når eleverne selv kommer ind på dem.

På samtlige skoler, der har leveret klasser til undersøgelsen, er det klassen, som i hvert fald i udskolingen er den helt dominerende organisationsform.

Inden for klassesituationen har vi fokus på forhold, der direkte er knyttet til skoleprojekter eller til elevprojekter, sådan som vi har defineret dem ovenfor. Men klassesituationen udgør samtidig den begrebsmæssige ramme for den sproglige interaktion, der kun indirekte er knyttet til de omtalte projekter: Der positioneres, forhandles og konfliktløses, og der inkluderes og ekskluderes hele tiden elever og elevgrupper imellem. Det er alt sammen væsentligt for den enkelte elevs sproglige og sociale udvikling, og måden, det sker på i klassesituationen, er vigtige elementer i en bred beskrivelse af klassen. Det er imidlertid ikke et selvstændigt element i rapportens systematiske beskrivelse af klassesituationen – det ville have fordret en længerevarende undersøgelse – men det kan i mere usystematisk form læses ud af de mange elevudsagn.

Projektet er tilrettelagt ud fra den antagelse, at det, der foregår i klasserummet, kun kan forstås nogenlunde fyldestgørende gennem en beskrivelse af samspillet mellem aktører på de fire nedenstående niveauer:

1. *Samlingen af elever* med hver deres individuelle og sociokulturelle baggrund.
2. *Den fortælling som eleverne i en given klasse giver om sig selv som klasse* – en form for klasse-selvforståelse, der typisk er udviklet over år i samspil med skolens øvrige aktører, fx fortællingen

om at vi er skolens bedste klasse eller omvendt: vi er en klasse, som det er svært at styre. Dertil kommer *den sproglige interaktion i klassen* ud over hvad der er knyttet til skole-og elevprojekter. Som nævnt er denne interaktion ikke behandlet i rapporten.

3. *De lærere, som klassens elever er i rum med*, og som har hver deres faglige og sociokulturelle baggrund og hver deres forståelse af den konkrete elevgruppe, de interagerer med.
4. *Institutionen skole*, hvis kultur, praksisformer og kommunikationsformer har deres rødder i en hundredårig historie. Det er en kulturform, som eleverne indgår i og genkender, og som udgør fundamentet for lærernes selvforståelse og særlige skolefaglighed.

Undersøgelsens design er konstrueret, så disse niveauer kommer i interaktion med hinanden.

- Når vi fx beder eleverne om at beskrive deres klasse, får vi nogle responser, der både fortæller noget om klassen og noget om den responderende elev.
- Når vi beder eleverne fortælle os, hvad der efter deres mening karakteriserer den gode lærer, får vi både noget at vide om deres opfattelse af skole og undervisning og noget om dem selv som elever.
- Når vi interviewer lærerne om undervisningen, klassen og de enkelte elever, får vi samtidig noget at vide om de invitationer, eleverne får i undervisningen, og om lærernes opfattelse af, hvordan eleverne forholder sig til dem, af hvilken type elever, der er i klassen, og af hvordan de fungerer med hinanden i undervisningssituationer. Desuden giver det et indblik i, hvordan lærerne forvalter deres lærerrolle.
- Når vi observerer undervisning, fortæller det, vi ser, noget om valg af kommunikationsformer, de positioneringsmuligheder, eleverne tilbydes, og den måde, hvorpå eleverne hver især forholder sig til mulighederne.

Sigtet med den kvalitative del af LEKS 3 er (jf. side 7) at belyse, hvad der er i spil, både når det går godt, og når det går mindre godt i en klasse. Som led i dette projekt og med afsæt i ovenstående definition af klassesituationen har vi sat os for *at undersøge, hvilke fællestræk der kan iagttages for klassesituationer med en høj grad af elevprojekter henholdsvis en lav grad af elevprojekter, således som de fremtræder i de 16 udvalgte skoleklasser.*

Når elevprojekterne på denne måde gøres til et omdrejningspunkt, hænger det sammen med en antagelse om, at følgende forhold har afgørende betydning for elevernes deltagelse og læring.

- Et fagligt engagement hos eleverne
- At eleverne oplever meningsfuldhed
- At eleverne trives ved at lære
- At lærernes faglige overskud og engagement kan udfoldes
- At klassens samlede selvforståelse fungerer som en dynamo for eleverne.

Det er vilkårene i forskellige klasser for en realisering af ovenstående, projektet skal belyse.

Projektets design

Det materiale, der danner grundlag for analyserne, er ret omfattende, og spørgsmålet for os har været, hvordan vi kunne få materialet til at tale til os på en måde, der peger på forskellige træk ved klasserne, og som samtidig kan fastholde kompleksiteten i opgaven.

Tidligt i analysefasen gik det op for os, at det ikke var tilstrækkeligt at beskrive de forløb, vi havde overværet, og knytte elev- og lærerudsagn direkte dertil. Fx har vi i materialet observationer fra to klasser på den samme skole. Begge klasser var i gang med Det moderne gennembrud, begge klasser fulgte tekster og opgaver fra Dansk Gyldendal, og i begge klasser vekslede læreren mellem gruppearbejde og spørgsmål-svar i den samlede klasse. Lærerne stillede de samme spørgsmål til eleverne, men i den ene klasse svarede eleverne ganske kort, ofte blot med nogle få ord, mens de i den anden klasse gav langt mere udfoldede svar. Hvori består forskellene på de to klasser, og hvad betinger dem?

I stedet for at forsøge direkte at beskrive de mange data og iagttagelser, som blev indsamlet i projektforløbet, valgte vi at bryde kompleksiteten ned i elementer, som vi efterfølgende kunne samle igen til et billede af det, vi på side 15 betegnede *klassesituationen*. Fremgangsmåden har to vigtige forudsætninger:

1. Nedbrydningen skulle ske på en sådan måde, at de resulterende elementer efterfølgende kunne anvendes som byggestene til en forståelse af klassesituationen. Det har vi for eksempel søgt opnået ved at fremanalysere et antal temaer i elevernes udsagn: et sæt temaer inden for hvert af de igangsættende spørgsmål. Disse temaer var ikke besluttet i forvejen, men var resultatet af en nærlæsning af udskrifter af de ca. 2100 elevudsagn.
2. Opbygningen af en forståelse af klassesituationen er efterfølgende sket i overensstemmelse med det grundlag for projektets design, som er beskrevet fra side 9 og fremefter.

Den grundlæggende nedbrydning og genopbygning af elementerne til en forståelse af klassesituationen stiller krav om en bred og åben tilgang i valg af forskningsdesign. Det er søgt tilgodeset gennem valg af forskningsperspektiver og valg af forskningsmetoder.

Forskningsperspektiver

Når elever eller lærere beskriver klassesituationen, sker det med et *førstepersonsperspektiv*. Dette perspektiv er nødvendigt, fordi aktørernes (elever og læreres) oplevelser og fortolkninger naturligvis er afgørende for at forstå, hvad der er i spil, og fordi de læreprocesser, hvis eksistens og kvalitet rummer hele skolens formål, ikke kan forstås uden bidrag fra elevernes førstepersonsperspektiv.

Gennem elever og læreres fortællinger får vi en række fremstillinger af klassesituationen, som er bundet til aktørernes positioner i klassen og til deres individuelle forudsætninger. Alle fortællinger er således knyttet til en deltagerposition i klasserummet – en position, som er bundet til enten elevrollen eller lærerrollen. Men med et førstepersonsperspektiv ser man ikke rollen; det man ser, er de personer, man omgås, og de relationer, man indgår i. Når vi fx beder eleverne karakterisere den gode lærer, får vi nogle udsagn, der fortæller om læreres personlige stil og valg set ud fra de enkelte elevers – og nogle gange klassekammeraters – situation og forudsætninger. Men eleverne forholder sig ikke til klasserummet som institutionelt rum med dets indlejrede rollerelationer.

Når vi fortolker elevers og læreres udsagn og deres interaktioner i klasserummet, sker det ud fra et *trejdepersonsperspektiv*. Med dette perspektiv placerer vi os mentalt i en position uden for klassen, hvorfra vi iagttagelse helheden i det omfang, vores design giver os adgang til den.

Vi opererer med to forskellige mentale positioner:

1. En position, hvorfra vi fokuserer på samspillet mellem lærer og elever, på undervisningens indhold og undervisningsformerne i de enkelte klasser, alt sammen med henblik på at beskrive forskelle. Vi tager udgangspunkt i, at klassen fungerer gennem et samspil mellem selvstændigt handlende elev-individer med hver deres forudsætninger, personligheder og tilgange. Dette fører til en interesse i, hvordan eleverne fortæller om samspillet og egen rolle deri, først og fremmest i deres respons på to af de strukturerende spørgsmål fra elevinterviewene: *Beskriv din klasse* og *Beskriv dig selv som elev*. Med et tredjepersonsperspektiv fortolkes elevernes udsagn tillige som udtryk for deres situation i klassen, ligesom mange elever inkluderer deres forhold til klassekammeraterne i beskrivelsen af dem selv som elever.
2. En position, hvorfra vi også inddrager refleksioner over klasserummet som institutionelt rum.

Tredjepersonsperspektivet kommer for eksempel i spil, når elevernes udsagn fra interviewene skal analyseres, idet det er vores antagelse, at alle elev- og lærerfortællinger implicit refererer til en skole-specifik måde at tænke og gøre skole på. Den giver rationale og mening til elevernes fortællinger. Når vi i interviewene stiller vores spørgsmål, regner vi umiddelbart med, at de forstås af informanterne, og når de svarer, forventer de, at vi umiddelbart fanger rationalet bag deres svar. I sådanne spørgsmål og svar ligger der en forventning om, at vi refererer til det samme, og det er det rationale, der er indlejret i det, vi betegner *den skolespecifikke kulturform*. Indlejret i kulturformen er ligeledes lærer-elev-rollerelationen med alt, hvad den fører med sig for det samspil, der udfolder sig i *alle* klasser.

Tredjepersonsperspektivet kommer ligeledes til udtryk i forhold til det, mange skolefolk betegner klasse-kulturer – et begreb, der refererer til forskelle mellem skoleklasser. Men i analyserne i denne rapport er det en gennemgående pointe at være opmærksom på den kulturform, som alle refererer til *uanset* forskellene klasserne imellem – selv om opgaven går ud på at beskrive forskelle mellem klasser. Det er i den sammenhæng vigtigt at fastslå, at kulturformsperspektivet ikke erstatter de to oven for nævnte førstepersonsperspektiver, men at det giver en analytisk ramme for de forskelle, vi ser i materialet, og for den måde, hvorpå det empiriske materiale er indsamlet.

Forskningsmetoder

Projektet er først og fremmest et kvalitativt projekt, men fordi vi også ønsker at udtale os om klasser på basis af udsagn fra enkeltelever, er der brug for at aggregere data fra elev- til klasseniveau og dermed at tage kvantitative metoder i brug.

I projektet anvendes derfor en kombination af kvalitative og kvantitative metoder, her opdelt i tre grupper:

- a. Den første gruppe omfatter 30 klasserumsobservationer samt 258 strukturerede interviews med elever og 28 med lærere.

Afsættet er elevernes udsagn om de forhold, der er i fokus, og som sammenfattes i termen *klassesituationen*. Det perspektiv på klassesituationen, som elevudsagnene repræsenterer, er udgangspunktet, dels fordi eleverne må anses for at kende klassen indefra, og dels fordi klassen er en meget betydningsfuld del af elevernes liv og historie. Lærerens perspektiv udgør et vigtigt korrektiv på grund af lærerens erfaringer og professionalitet. Men hun er samtidig en stærkt involveret del af klassesituationen, og anden forskning viser, at hun ofte har en anderledes oplevelse end den, som en iagttager udefra har (Smidt et al. 2004). Det gælder eksempelvis spørgsmålet om eleverne medleven og engagement i den konkrete undervisning. Den udefra-kommende iagttager har fordelene af netop ikke at være involveret, men er samtidig begrænset af

kun at iagttage 4-5 lektioner og desuden af at være underlagt risikoen for at påvirke klasse-situationen ved sin tilstedeværelse.

- b. Den anden gruppe omfatter fire sæt spørgeskemaregistreringer (med mulighed for mundtlig uddybning) rettet mod såvel lærere som elever. Der er dels tale om 1) elevernes svar på 11 udsagn, som delvis er hentet fra PISA-undersøgelsens spørgeskema, dels om 2) elevernes svar på spørgsmål om, hvem i klassen de anser for meget aktive i timerne, hvem de anser for meget lidt aktive samt 3) elevernes svar på, hvem, de foretrækker at arbejde sammen med i grupper, og hvem de helst ikke vil arbejde sammen med. Lærerne har også fået spørgsmål om 4) de enkelte elevers aktivitets-niveau. Svarene på disse fire spørgsmål er supplerende aggregeret til klasseniveau.
- c. Den tredje gruppe omfatter en række mere faktuelle informationer:
 - i. *Elevernes køn og etnicitet* bringes i spil i en supplerende undersøgelse over sammenhæng mellem køn, etnicitet og mønstre i elevudsagn (se side 37). Det skal bemærkes, at eleverne undertiden selv henviser fx til informationer om *klassens sammensætning* – men kun som en sidebemærkning og uden undtagelse kun i tilfælde, hvor kønsfordelingen, klassestørrelsen eller tosprogsprocenten afviger radikalt fra det normale ('vi er en meget lille klasse', 'der går kun to piger i vores klasse' eller 'vi er 100 % tosprogede i vores klasse').
 - ii. Resultater ved niendeklasseprøven, som lå 3-4 måneder efter klasseobservationer og interviews. Disse resultater bringes i spil på side 75ff.

Elevsammensætningen

I de 16 klasser er der i alt indskrevet 329 elever. Af disse er 258 eller 78 % interviewet, men denne procent varierer en del fra klasse til klasse (se også side 76). De interviewede er sammenfaldende med dem, der var i skole de normalt to dage, interviewene strakte sig over. Enkelte elever var i skole disse dage, men blev af forskellige praktiske grunde ikke interviewet, ligesom enkelte elever blev interviewet, selv om de ikke havde været til stede i de observerede lektioner. Der er ikke foretaget nogen egentlig frafaldsanalyse af undersøgelsen, da der grundlæggende er tale om en kvalitativ undersøgelse. Men det er konstateret, at der ingen systematisk sammenhæng er mellem klassernes deltagerandel og klassernes tosprogsprocent. Det er ligeledes undersøgt, om tosprogsprocenten blandt de interviewede elever afviger fra procenten blandt de elever, der ikke deltog. Disse procenter afviger kun marginalt (78 % af de tosprogede elever deltog mod 73 % af de tosprogede elever). Derimod viser det sig, at gennemsnitskarakteren ved niendeklasseprøven er 6,79 for de 258 interviewede men kun 4,72 for de 71 ikke interviewede. Karakterforskellen er så stor, at den ikke kan tilskrives tilfældige variationer. Det forholder sig antagelig sådan, at fraværprocenten for de fagligt svageste elever er væsentlig højere end for de fagligt stærke elever, men det forhold er ikke undersøgt nærmere.

Basiskategoriseringerne af elevernes udsagn

Hvert interview resulterer i en række udsagn, som peger på forskellige komponenter af det, vi undersøger. I analyserne forholder vi os til i alt ca. 2100 elevudsagn, der er nedskrevet, og som har et omfang fra få linjer til op mod en side. Udsagnene er kategoriseret ud fra de åbne og strukturerende interviewspørgsmål, der igangsatte dem.

Elevernes udsagn inden for disse kategorier er ordnet i en række temaer, og inden for hvert tema er udsagnet placeret i en af de 4-7 temapositioner, der efter en analyse af svarene er opstillet inden for temaet. Temaerne i forhold til hovedkategorierne er som følger:

Fortæl om dansk- henholdsvis fysik/kemiundervisningen

1. Elevens forhold til udfordringer
2. Elevens brug af kammerater
3. Elevens oplevelse af meningsfuldhed
4. Eleven ved Hvad, hvorhen, hvorfor
5. Elevens indholdsorientering i beskrivelser af undervisningen

Beskriv dig selv som elev

1. Elevens sociale funktion i undervisningen
2. Elevens aktivitetsniveau
3. Elevens påvirkning af arbejdsklima
4. Elevens faglige selvvurdering
5. Elevens ambitionsniveau
6. Eleven i elev-elevsamarbejdet

Beskriv den gode lærer

1. Elevens forestilling om den gode lærer som relationelt orienteret
2. Elevens forestilling om den gode lærer som fagligt orienteret
3. Elevens forestilling om den gode lærer som styringsorienteret
4. Elevens forestilling om den gode lærer som didaktisk orienteret
5. Elevens forestilling om den gode lærers forventningsniveau

Beskriv din klasse

1. Elevens forestilling om klassens sociale struktur
2. Elevens forestilling om klassens ambitionsniveau
3. Elevens forestilling om klassens sociale klima
4. Elevens forestilling om klassen i forhold til andre klasser på skolen
5. Elevens forestilling om klassens faglige niveau
6. Elevens forestilling om klassens disciplinære klima

Figur 1

Temapositionerne knyttet til disse temaer fremgår af Bilag 1.

Noter til elevernes udsagn

På tværs af kategorierne er en del af elevudsagnene indholdsmæssigt karakteriseret gennem et notesystem. Følgende noter er valgt ud som en karakteristik, der supplerer grundkarakteriseringen:

- Fejl opfattes som kilde til nytænkning
- Man lærer gennem fejl
- Fejl accepteres i klassen
- Fejl er pinlige
- Positionering: hvor eleverne diskuterer mulighederne
- Positionering: hvor eleverne positionerer sig selvstændigt
- Seks niveauer af oplevet tydelighed i undervisningen
 1. De specifikke faglige forventninger er tydelige for eleven
 2. Lærerens krav beskrives som tydelige men specificeres ikke
 3. Faglige krav er alene relateret til prøven eller karaktergivning
 4. Faglige krav omtales, men det sker på en uklar måde
 5. Forventninger omtales, men der refereres alene til elevens indsats
 6. De faglige krav/forventninger kendes ikke

Figur 2

To sæt spørgeskemaer

Spørgeskema 1

I forbindelse med interviewene er eleverne blevet præsenteret for de 11 spørgsmål om klassesituationen med svarmuligheder, som fremgår af Figur 3 side 26. Spørgsmålene og afkrydsningen skete digitalt men sammen med interviewer, og eleven kunne stille opklarende spørgsmål undervejs.

Der har vist sig at være metodiske problemer med elevens besvarelse af spørgeskemaer med indhold af denne karakter. En nærmere diskussion og konsekvensdragnin g præsenteres på side 87.

Spørgeskema 2

Eleverne

1. I forbindelse med interviewene og ligeledes digitalt har eleverne ved afkrydsning markeret, hvilke af deres klassekammerater de vurderede som i særlig grad aktive og deltagende i undervisningen, og hvilke de i særlig grad vurderede tavse og ikke-deltagende (de blev præsenteret for en liste med elevernes navne, inklusive dem selv).
2. De blev herefter bedt om at markere, hvilke af deres klassekammerater de helst vil arbejde sammen med, og hvilke de nødtigt arbejdede sammen med.

Herefter er det for hver elev i undersøgelsen optalt, hvor mange af deres kammerater der har markeret dem som hørende til de fire grupper. Tallene er derefter beregnet som en procent af elevtallet i klassen.

Lærerne

Klassens dansk- og fysik/kemilærer har hver for sig på nøjagtig samme måde og ligeledes digitalt vurderet eleverne mht. aktivitetsniveau. Alle klassernes dansklærere har gennemført denne del, mens fysik/kemilærerne i 14 af de 16 klasser har deltaget.

Identifikation af betydende træk ved klassesituationer

Beskrivelserne af projektets 16 klassesituationer er organiseret i to dimensioner. Den første dimension betegnes som klassesituationens indholdsorienterede dimension, den anden som klassesituationens relationelle dimension.

Træk ved klassesituationens indholdsorienterede dimension

I den indholdsorienterede dimension beskrives, hvordan eleverne forholder sig til undervisningens faglige substans. Denne beskrivelse udkrystalliserer sig i en række træk, der er opstillet ud fra en helhedsvurdering af elevinterviews, lærerinterviews og klasserumsobservationer. Langt de fleste af trækkene optræder i elevinterviewene knyttet til temaer, eller de er i begrænset omfang udledt af elevernes og lærernes spørgeskemasvar.

En række træk er knyttet til den forståelse af faglighed, som er et dominerende træk ved skolens praksis. Denne gruppe af træk kan iagttages i de fleste undervisningssituationer og betegnes her *skoleprojekternes indholdsorientering* (skoleprojekter, se side 14). Vi har identificeret 22 træk, som er koblet til kategoriseringen af elevudsagnene og til de forskellige sæt spørgeskemaer, som lærere og elever har besvaret.

En anden gruppe af træk peger på *elevprojektets indholdsorientering* (elevprojekter, se side 15). På baggrund af den første gennemgang af det samlede materiale har vi identificeret 22 træk hørende til denne form for indholdsorientering. Vi har samtidig koblet disse træk til kategoriseringen af elevudsagnene og til de forskellige sæt spørgeskemaer, som lærere og elever har besvaret.

Grænsen mellem skoleprojekternes indholdsorientering og elevprojekternes ditto kan siges at være flydende i den forstand, at mange af de udsagn, vi har valgt at beskrive som elevprojekter, også ville kunne beskrives som særligt velformulerede skoleprojekter. Der er redegjort for forskellene mellem de to projekttyper på side 33ff, og forskellene er konkretiseret ved eksempler på udsagn i bilag 1.

Den tredje gruppe af træk dækker det, som kan betegnes som *fravær af projekter, som understøtter indholdsorientering*. Her er identificeret 16 træk, der igen er kategoriseret på samme måde som de to andre grupper.

Træk ved klassesituationens relationelle dimension

Den anden dimension beskriver, hvordan eleverne relaterer sig til hinanden i et fagligt samspil. Også denne beskrivelse udkrystalliserer sig i en række træk.

En del af disse træk er knyttet til den forståelse af det faglige og sociale samspil eleverne imellem, som kendetegner skolens praksis. Denne gruppe af træk karakteriseres her som *skoleprojekternes faglige elevsamspil*. Skolens praksis indebærer som med indholdsorientering nogle forestillinger om den vel-fungerende klasse. Det er forestillinger, der deles af lærerne og de fleste elever. Her har vi identificeret 8 træk, som er koblet til kategoriseringen af elevudsagnene og til de forskellige sæt spørgeskemaer, som lærere og elever har besvaret.

En anden gruppe af trækbetegner vi *elevprojekters faglige samspil*. Vi har identificeret 10 træk som hørende til denne form for fagligt samspil i klassen. Vi har samtidig koblet disse træk til kategoriseringen af elevudsagnene og til de forskellige sæt spørgeskemaer, som lærere og elever har besvaret.

Endelig kan vi identificeret 5 træk, der karakteriserer *fravær af projekter, der understøtter et fagligt elevsamspil*.

I bilag 1 bringes en detaljeret oversigt over alle de træk, vi har identificeret som knyttet til de to dimensioner. Som det også fremgår af bilaget, undlader vi at anvende fire af disse træk, fordi kun ganske få elever kommer med udsagn, som peger på dem.

Træk ved klasesituationer, der understøtter elevprojekter

En særlig interesse er knyttet til de træk, vi har vurderet som understøttende elevprojekter. Som det mere detaljeret beskrives i bilag 1, kan disse træk, fordelt på de to dimensioner, sammenfattes således:

Træk ved klasesituationer, der understøtter elevprojekters indholdsorienterede dimension

1. Eleverne taler indholdsorienteret om undervisningen på en fagligt engageret måde
2. Eleverne oplever undervisningen meningsfuld i forhold til eget liv eller i forhold til uddannelse, arbejdsliv eller i sig selv
3. Eleverne ved, hvorfor de beskæftiger sig med det de gør, og kender evt. rationalet bag
4. Eleverne ønsker, eventuelt opsøger, udfordringer til egen viden og tænkning
5. Eleverne foretrækker, at læreren er entusiastisk og energisk i sin formidling og med fagligt overskud
6. Eleverne oplever, at deres klasse har et højt fagligt ambitionsniveau
7. Eleverne ser sig selv som ambitiøse ud over det, der forventes i skoleprojekterne
8. Eleverne ser sig selv som elever med bredt fagligt overskud
9. Eleverne ser sig selv som aktive i bred forstand
10. Eleverne er proaktive i forhold til deres positioneringsmuligheder
11. Eleverne har den opfattelse, at man kan lære gennem de fejl, man begår, og at fejl ligefrem kan udvikle ny tænkning
12. Eleverne oplever tydelighed i lærernes faglige forventninger, tilbagemelding og vurderinger
13. Eleverne vurderes aktive i bred forstand af deres lærere og af klassekammerater

Træk ved klasesituationer, der understøtter elevprojekters relationelle dimension

14. Eleverne udfordrer og inspirerer hinanden og diskuterer gerne
15. Eleverne hjælper hinanden, fagligt og socialt
16. Klassen er præget af selvdisciplinering uden eksplicit ydre disciplinering
17. Eleverne oplever, at man lytter til hinanden, og at det er en rummelig klasse
18. Eleverne oplever, at klassekammeraterne støtter hinanden faglig, fx med lektier, og at klassen er et trygt sted at være

Skalering af data fra elevniveau til klasseniveau

Elevernes udsagn samt deres og lærernes svar på de fire spørgeskemaer er kategoriseret og vurderet i forhold til, om de peger på elevprojekter, skoleprojekter eller på fravær af projekter. Udsagnene er yderligere opdelt efter, om de forholder sig til klassesituationens indholdsorienterede dimension eller til dens relationelle dimension.

Til brug for disse aggregeringer anvendes forskellige skaleringer, der her skal redegøres for:

Skalering baseret på interviewene

Elevernes udsagn under interviewene er vurderet ud fra

1. Karakteristikker af elevudtalelser inden for fem kategorier
 - 1.1. Fortæl om danskundervisning (baseret på fem temaer med i alt 25 scoringsmuligheder)
 - 1.2. Fortæl om fysik/kemiundervisning (baseret på fem temaer med i alt 25 scoringsmuligheder)
 - 1.3. Beskriv din klasse (baseret på fire temaer med i alt 20 scoringsmuligheder)
 - 1.4. Beskriv dig selv som elev (baseret på fire temaer med i alt 20 scoringsmuligheder)
 - 1.5. Beskriv den gode lærer (baseret på et tema med i alt 4 scoringsmuligheder)
2. Karakteristikker af elevudtalelser som uafhængigt af kategorierne er noteret som
 - 2.1. Udtryk for selvstændig forholden sig til de positioneringsmuligheder, de tilbydes
 - 2.2. Udtryk for forholden sig til fejl i elevsvar i klasserummet

Kategorierne er nærmere beskrevet på side 19f.

Inden for hver tema har vi identificeret et antal temapositioner. For hver position er det besluttet, om positionen beskriver et træk, der peger på elevprojekter, skoleprojekter eller på fravær af projekter, og om trækket peger på klassesituationens indholdsorienterede dimension eller på dens relationelle dimension. I bilag 3 er det vist, hvilke indikatorer, der er benyttet for hvert enkelt af de 65 træk.

Vi har valgt herefter at gennemføre skaleringen til klasseniveau gennem en simpel beregning af *procentdelen af elever i en given klasse, hvis udsagn kategoriseres inden for de forskellige grupper af træk*, og resultaterne heraf fremgår af bilag 3.

Skalering af svar fra elevspørgeskema 1

I forbindelse med elevinterviewene har eleverne besvaret et spørgeskema, hvor de har markeret, i hvilken grad de er enige i 11 udsagn). Eleverne skulle forholde sig til følgende udsagn:

1. Jeg kommer godt ud af det med mine lærere
2. Jeg kommer godt ud af det med mine kammerater
3. Der er konflikter mellem lærere og elever
4. Der er konflikter eleverne imellem
5. Læreren forklarer, hvad der forventes af os i timerne
6. Læreren fortæller, hvordan opgaven vil blive bedømt
7. Læreren giver tilbagemelding på opgaverne
8. Læreren giver karakterer for løsningen af opgaver
9. Læreren opfordrer os til at udtrykke os i timerne
10. Vi hører efter, hvad læreren siger
11. Der er ro og koncentration i timerne

For hvert udsagn skulle eleverne markere, om de mener, at udsagnet passer ...

Valgmulighed	udløser scoren
Altid	1
Ofte	2
Sjældent	3
Aldrig	4

Figur 3

Resultaterne er herefter skaleret fra individniveau til klasseniveau, idet klassens score i forhold til de enkelte spørgsmål er beregnet som et simpelt gennemsnit af de enkelte deltagende elevers scorer. Kun spørgsmål 2 og 4 kom i sidste instans til at indgå i klassevurderingerne, jf. uddybningen side 87.

Skalering af elevsvar på spørgeskema 2a

Hver elev har for hver enkelt klassekammerat markeret, om eleven anser kammeraten for særlig aktiv i timerne, særlig tavs i timerne eller ingen af delene. Herefter er det for hver elev sammentalt, hvor mange kammerater i klassen, der har markeret den pågældende elev som særlig aktiv i timerne henholdsvis særlig tavs i timerne.

Denne aggregering er udtrykt ved antal kammerater, der har markeret eleven aktiv i forhold til summen af aktiv og passiv-markeringer. Hvis fx otte kammerater har markeret en elev Aktiv, og to har markeret vedkommende Tavs, er scoren beregnet som $8 \cdot 100 / (8+2) = 80$

Denne andel er herefter aggregeret til klasseniveau som simpelt gennemsnit af de enkelte elevers Aktiv/-Passiv-scorer. Skaleringen til klasseniveau af de vurderinger, som eleverne har fået af deres kammerater, anses for et udtryk for, hvordan eleverne i klassen generelt vurderer klassens faglige aktivitetsniveau.

Skalering af svar på elevspørgeskema 2b

Eleverne har for hver enkelt klassekammerat markeret, om eleven ofte vælges som samarbejdspartner, sjældent vælges som samarbejdspartner eller ingen af delene. Herudfra er det for hver elev sammentalt, hvor mange kammerater i klassen, der har markeret den pågældende elev som en partner, de gerne arbejder sammen med i timerne *henholdsvis* sjældent valgt samarbejdspartner i timerne.

Denne aggregering er udtrykt ved antal kammerater, der har markeret eleven valgt i forhold til summen af Valgt og Fravalgt-markeringer. Hvis fx ingen kammerater har markeret en elev Valgt, og 12 har markeret vedkommende Fravalgt, er scoren beregnet som $0 \cdot 100 / (0+12) = 0$

Denne andel er herefter aggregeret til klasseniveau som simpelt gennemsnit af de enkelte elevers Valgt/-Fravalgt-scorer. Skaleringen til klasseniveau af de enkelte elevers kammeratvurderinger anses for et udtryk for, hvordan eleverne i klassen generelt vurderer det faglige samarbejds-klima i klassen.

Skalering af svar på lærerspørgeskema

Dansk- og fysik/kemilæreren har for hver enkelt elev markeret, om læreren anså eleven for særlig aktiv i timerne, særlig passiv i timerne eller ingen af delene.

Det er for hver af de to lærere optalt, hvor mange elever de har markeret som aktive henholdsvis passive. Denne aggregering er udtrykt ved antal elever, læreren har markeret Aktiv i forhold til summen af Aktiv og Passiv-markeringer. Denne skalering til klasseniveau anses for et udtryk for, hvordan den pågældende lærer generelt vurderer klassens faglige aktivitetsniveau.

Hvordan placerer klasserne sig i forhold til de to dimensioner?

Som der tidligere er gjort rede for, er de fundne træk ved klassesituationerne grupperede i to dimensioner:

- En indholdsorienteret dimension: Hvordan forholder eleverne sig til undervisningens faglige substans.
- En relationel dimension: Hvordan relaterer eleverne sig til hinanden i det faglige samspil.

De aggregerede data er brugt til at placere klasserne i de to dimensioner. Her kunne flere metoder være anvendt, men vi har valgt at se på klassernes aggregerede scorer på de enkelte træk hver for sig. Hver gang har vi så afgjort, hvilken af de tre grupper af klassesituationer denne score peger på.

Et eksempel på aggregering af data

Alle elevernes udsagn om danskundervisningen er som nævnt vurderet inden for en række temaer, herunder i hvilken grad de *taler indholdsorienteret om undervisningen på en fagligt engageret måde*. Denne vurdering praktiseres ved, at elevudsagnet placeres på ét af fem niveauer (se bilag 1):

8. Eleven er personligt involveret i faget i bred forstand
6. Eleven er personligt involveret i faget på specifikke områder
4. Eleven er bredt indholdsorienteret i skoleprojekter
2. Eleven er på specifikke områder indholdsorienteret i skoleprojekter
1. Eleven giver ikke udtryk for nogen indholdsorientering

1-8 *navngiver* alene niveauerne. Der regnes ikke på sådanne angivelser, som kunne være erstattet af a-e.

Da en vis grad af personlig involvering i de indholdsforhold, som eleven beskæftiger sig med, anses for at være et *træk* inden for gruppen *elevprojekternes indholdsorientering*, placeres udsagn vurderet til niveau 6 eller 8 som hørende til denne gruppe.

Niveau 4 eller 2 er valgt som hørende til gruppen *Skoleprojekter, indholdsorientering*. Begrundelsen er, at elevudsagnene her alene omtaler indholdet med de faglige termer, læreren/undervisningsmaterialet anvender, uden der er forbundet noget personligt engagement heri.

Udsagn vurderet til niveau 1 (Ingen indholdsorientering) placeres i gruppen *Fravær af projekter*. Her omtaler eleven alene, hvad de har gjort, eller hvordan de har arbejdet.

Lad os antage, at der er interviewet 11 elever i en klasse, og at elevudsagnene om danskundervisningen fordeler sig således i relation til elevernes indholdsorientering (hentet fra K09 i bilag 3):

Scoren 8	0 elevudsagn	Inden for temaet er klassens score inden for <i>elevprojekternes indholdsorientering</i> derfor (afrundet): $100 \cdot (0+5) / 11 = 45$
Scoren 6	5 elevudsagn	
Scoren 4	0 elevudsagn	Klassens score inden for <i>skoleprojekternes indholdsorientering</i> , er derfor: $100 \cdot (0+1) / 11 = 9$
Scoren 2	1 elevudsagn	
Scoren 1	4 elevudsagn	Klassens score inden for <i>fravær af indholdsorientering</i> , er derfor: $100 \cdot 4 / 11 = 36$

Figur 4

Scoringerne i de tre grupper skal således forstås som andelen (i procent) af de interviewede elever i klassen, der fremkommer med udsagn om de indholdsorienterede elementer i danskundervisningen, som vurderes som hørende til den pågældende gruppe.

I eksemplet er 10 ud af 11 elever fremkommet med udsagn inden for dette tema, som giver grundlag for at vurdere elevens forhold til det indholdsorienterede i undervisningen.

Det skal bemærkes, at den enkelte elev kan have op til seks udsagn om danskundervisningen, men de vurderes i denne sammenhæng som én udtalelse.

Grupperingen af klasser mht. indholdsorientering og relationer

På samme måde som eksemplet i Figur 4 er klassernes score beregnet i forhold til samtlige 14 anvendte træk i dimensionen Indholdsorientering. Bilag 3 viser klassescorer i forhold til de relevante kategorier: *Fortæl om forløbet i danskundervisningen*, *Beskriv den gode lærer*, *Beskriv din klasse* samt *Beskriv dig selv som elev*. I bilaget kommenteres endvidere en række valg, der er truffet i forbindelse med grupperingen.

Som et grundlæggende princip er en classes score inden for et givet tema kun medregnet, hvis klassen tydeligt afviger fra det samlede felt af klasser i positiv eller negativ retning. Der er altså tale om Mixed Methods, hvor en beregning kombineres med en kvalitativ vurdering. Princippet anvendes ikke alene i vurderingen af elevinterviewene men også i vurderingen af spørgeskemasvarene og senere i forbindelse med den relationelle dimension.

Oprindeligt var resultaterne fra spørgeskema 1 – spørgsmål 5, 6, 7 og 8 om oplevet tydelighed – tænkt som indikator for dette træk ved indholdsorientering. Imidlertid viste resultaterne sig at være fordelt helt tilfældigt i forhold til alle øvrige indikatorer for gruppetilhør inden for indholdsorientering.

Vi har med den begrundelse valgt at erstatte dataene knyttet til spørgsmål 5, 6, 7 og 8 med registreringerne af elevernes udsagn om tydeligheden i lærerforventningerne, sådan som de fremkom under interviewene.

I diskussionsafsnittet (side 87) vender vi tilbage med en diskussion af dette valg

Beregning af klassescoren

Der er herefter foretaget en simpel optælling af antallet af scoringer, der vurderes **a) at understøtte elevprojekter** henholdsvis **b) hverken understøtter skoleprojekter eller elevprojekter**. Klassens samlede bedømmelse i relation til den aktuelle gruppe opgøres herefter som

antallet af scoringer kategoriseret som a) *minus* antallet af scoringer kategoriseret som b).

Helt på samme måde som ved den indholdsorienterede dimension er klassescorerne opgjort inden for den relationelle dimension.

Oversigt over grupperingerne – indholdsorienteret og relationelle

På de efterfølgende sider vises resultaterne fra bilag 3 i en mindre detaljeret version (Figur 5 og Figur 6)

Af disse to oversigter fremgår det eksplicit, hvad det er for træk, der bonner ud i de forskellige klasser. Den grønne farve (mørke felter i sort/hvid udskrift) markerer a) ovenfor, mens røde (lyse felter i sort/hvid udskrift) markerer b) ovenfor.

Kammeraterne vurderer eleverne aktive i undervisningen	EAKT																	
Kammeraterne vurderer eleverne passive/tavse i undervisningen	EAKT																	
Total Grøn minus Rød		+7	-9	-2	-4	+2	-6	-2	+1	+7	-7	+2	+2	-5	-6	+1	-2	

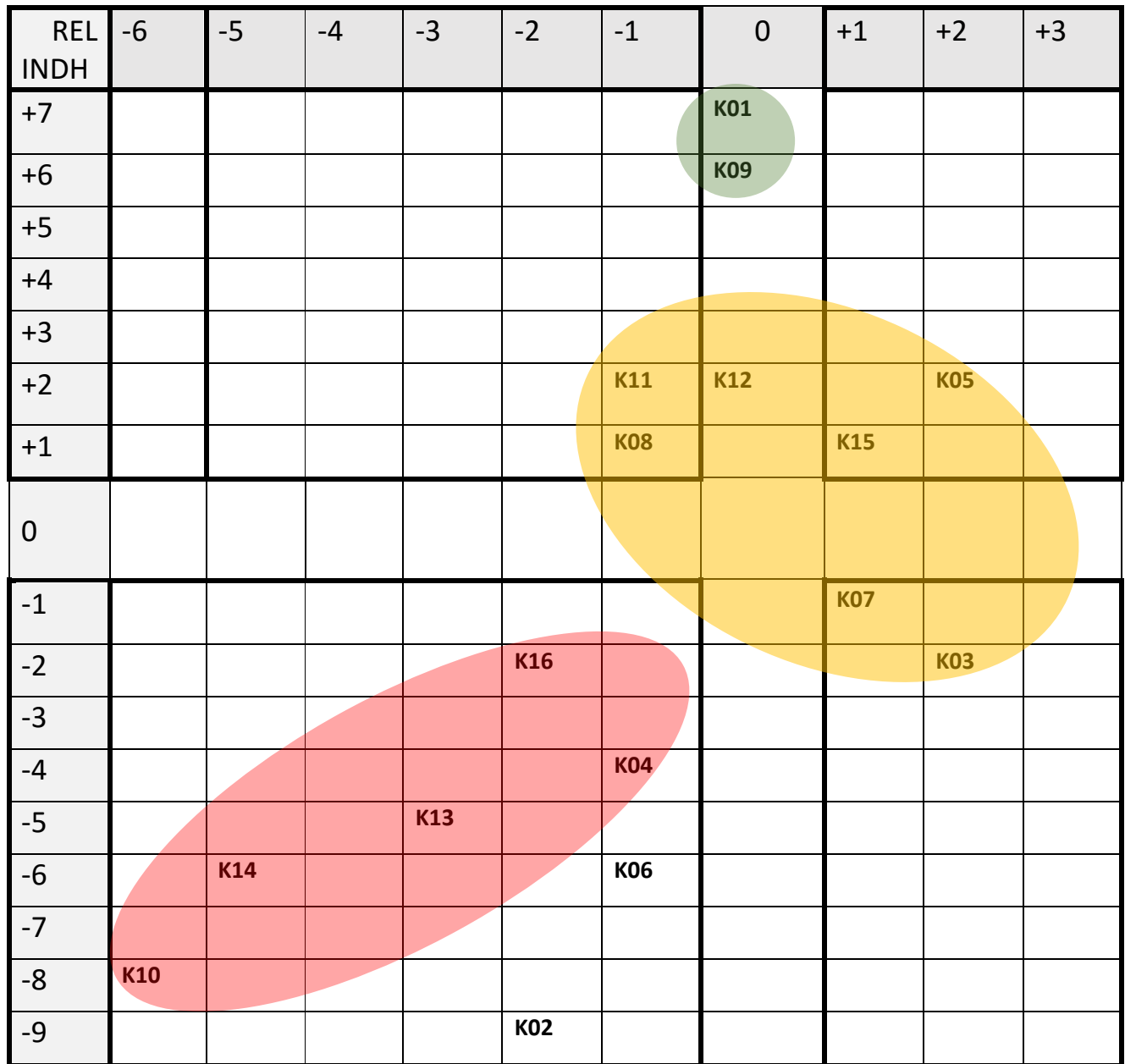
Figur 5

Relationelle dimension		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Eleverne udfordrer og inspirerer hinanden	BK																
Eleverne diskuterer med hinanden og hjælper hinanden, fagligt og socialt	EE																
Eleverne oplever at man lytter til hinanden i klassen eller at klassen er rummelig	SS																
Eleverne oplever, at klassen er præget af klikker, køns-opdeling, stærke grupperinger eller udtalt klassehierarki	SS																
Eleverne oplever, at fællesskabet støtter fagligt, fx med lektier, og at klassen er et trygt sted at være.	SK																
Eleverne oplever, at klassen er præget af dårlig stemning eller at mobning forekommer	SK																
Eleverne oplever, at nogle grupper larmer eller at der er stort elevfravær	DK																
Eleverne oplever på kammeraternes reaktioner, at fejlsvar er pinlige	NOTE																
Eleverne oplever, at der er konflikter eleverne imellem	SP 2,4																
Eleverne fravælger mange kammerater i det faglige samspil	Va Fv																
Total Grøn minus Rød		0	-2	+2	-1	+2	-1	+1	-1	0	-6	-1	0	-3	-5	+1	-2

Figur 6

Todimensionel gruppering af undersøgelsens data

Den indholdsorienterede og den relationelle scoring på klasseniveau kan også anskueliggøres i et todimensionelt skema.



Figur 7

Scoringsværdierne i den Indholdsorienterede dimension (INDH) og i den relationelle dimension (REL) er identiske med de summerede værdier nederst i Figur 5 og Figur 6 samt med værdierne i Figur 26 og Figur 29 i bilag 3.

Kommentarer til Todimensionel gruppering (Figur 7)

I klasserne i den røde sky følges lav indholdsorientering med lav relationel styrke

For de seks klasser i den røde sky gælder det, at lav samlet score i den indholdsorienterede dimension følges med lav score i den relationelle dimension. Undersøgelsen kan ikke sige noget om, hvorvidt der er en kausal sammenhæng den ene eller den anden vej. Men ser vi på de to klasser nederst til venstre på figuren

(K10 og K02), har de udelukkende markante negative afvigelser, såvel i den indholdsorienterede som i den relationelle dimension. K10 vil blive beskrevet nærmere i et efterfølgende afsnit (side 62).

I klasserne i den grønne sky følges høj indholdsorientering *ikke* med høj relationel styrke

De to klasser, der på markant flere træk end resten af klasserne har høj grad af indholdsorientering, er samtidig markant neutrale i forhold til den relationelle styrke. En af disse klasser, K01, vil blive beskrevet nærmere i et efterfølgende afsnit (side 43).

Klasserne i den gule sky

De syv klasser i midtergruppen tilhører på langt de fleste parametre den neutrale midtergruppe, som primært har træk som traditionelt forbindes med skoleprojekter. To af disse klasser (K03 og K12) beskrives i et efterfølgende afsnit (side 56 henholdsvis side 50).

En afvigende klasse

K02 og i mindre grad K06 falder uden for disse kategorier. De er i det todimensionelle diagram karakteriseret ved, at eleverne har en relationel selvforståelse, som betyder, at de på denne parameter scorer en hel del højere end den lave indholdsorienterede scoring ifølge diagrammet tilsiger. Der kan ikke drages nogen form for generel konklusion ud fra to klasser, men det skal dog bemærkes, at de er klasser på samme skole.

Forskellen mellem elevprojekter, skoleprojekter og fravær af projekter

Der er to formål med afsnittet, hvor omdrejningspunktet er en skelnen mellem elevprojekter, skoleprojekter og fravær af skolerelaterede projekter (om disse projekter, se side 14ff).

1. At tydeliggøre, hvorved elevprojekter adskiller sig fra skoleprojekter, og hvordan fravær af projekter i klassesituationen viser sig.
2. At illustrere gennem klip fra elevernes udsagn, hvilke slags elevudsagn der resulterer i placering inden for de forskellige træk

Disse forskelle, som de kommer til udtryk i elevernes udsagn, har vi søgt at give sprogligt udtryk gennem formuleringerne i temapositionerne inden for de enkelte temaer, sådan som det fremgår af bilag 1. Formuleringerne er resultatet af flere gennemlæsninger og diskussioner af elevernes udsagn, og de er baseret på de grundforestillinger, der er redegjort for i afsnittet om grundlaget for projektets design (side 9).

I den følgende oversigt har vi peget på, hvilke betydningsbærende forskelle der er mellem teksten i de positioner, der peger på elevprojekter og dem, der peger på skoleprojekter uden samtidig at understøtte elevprojekter henholdsvis fravær af projekter.

Indholdsorienterede dimension

Tema	Elevprojekter	Skoleprojekter	Fravær af projekter
Elevers forhold til udfordringer	Eleven opsøger eller tager aktivt imod udfordringer	Eleven påtager sig opgaverelaterede udfordringer	Eleven ønsker ikke udfordringer
Elevers oplevelse af meningsfuldhed	Eleven oplever mening i eksistentiel forstand	Eleven oplever mening i forhold til prøver, karakterer eller uddan.	Eleven oplever ikke nogen mening med undervisningen
Eleven ved hvad, hvorhen og hvorfor	Eleven har en forestilling om rationalet bag, hvad der foregår	Eleven finder begrundelser i prøve- eller karakterkrav	Eleven ved kun, hvad de – på overskriftsniveau – er i gang med i timerne
Elevers indholdsorientering i beskrivelse af undervisningen	Eleven er personligt involveret i faget	Eleven er orienteret mod indholdet som defineret i skoleprojekter	Eleven omtaler ikke indhold, kun organisationsformer
Elevers aktivitetsniveau	Eleven ser sig selv som aktiv og bidragende til undervisningen	Eleven forstår aktiv som det at række hånden op	Eleven oplever sig selv som ikke-deltagende
Elevers faglige selvvurdering	Eleven ser sig selv som faglig dygtig i bred forstand	Eleven lever op til faglige mål og laver sine lektier	Eleven opfatter sig som ikke-faglig eller har meldt sig helt ud
Elevers ambitionsniveau	Eleven er ambitiøs og sætter egne mål	Eleven er ambitiøs i forhold til skolens krav fx til karakterer	Eleven er uambitiøs, erklærer sig eventuelt skoletræt
Elevers oplevelse af klassens ambitionsniveau	Eleven ser klassen som havende et højt fagligt ambitionsniveau	Eleven ser klassen som fagligt ambitiøs	Eleven oplever klassen som fagligt uambitiøs
Den gode lærer som fagligt orienteret	Elevforestilling om læreren som entusiastisk og energisk formidler	Elevforestilling om at læreren skal være fagligt klædt på	

Elevens oplevelse af tydelighed i lærerens faglige krav	Eleven oplever tydelige faglige krav	Eleven omtaler krav som relateret til karakterer eller elevindsats	Lærerforventninger kendes ikke eller forstås alene ift. elevens indsats
Elevens oplevelse af forholdet til positioneringer	Eleven diskuterer og søger at positionere sig selvstændigt		

Figur 8

Relationelle dimension

Tema	Elevprojekter	Skoleprojekter	Fravær af projekter
Elevens brug af kammerater	Eleven udfordres og inspireres af kammeraterne	Eleven har en praktisk suppleringsvinkel på samarbejdet	
Elevens oplevelse af elev-elevsamarbejde	Eleven vil gerne diskutere og hjælpe andre, fagligt og socialt	Eleven søger støtte hos kammerater	
Elevens oplevelse af klassens sociale struktur	Eleven omtaler klassen som rummelig og lyttende	Eleven oplever og accepterer kammeraterne som meget forskellige,	Eleven oplever stærk opdeling eller klikker
Elevens oplevelse af klassens sociale klima	Eleven beskriver klassen som sjov, hjælpsom eller hyggelig	Eleven beskriver klassens fælles- skaber i generelle vendinger	Eleven beskriver dårlig stemning eller stærke konflikter
Elevens oplevelse af klassens disciplinære klima	Eleven beskriver klassen som selvdisciplinerende	Eleven beskriver klassen som udvisende ordentlig adfærd	Eleven oplever megen uro og eventuelt stort elevfravær

Figur 9

Kommentarer til den indholdsorienterede dimension (Figur 8)

Inden for den indholdsorienterede dimension er der en tydelig linje i forholdet mellem elevprojekter og skoleprojekter: De af elevernes udsagn, der er relateret til skoleprojekter, peger inden for alle temaer på et skoleprojekt, der er orienteret mod læseplaner, karakterer og prøver. Udsagnene synes også at pege på en ydre motivation og en forståelse af centrale begreber som (lærer)faglighed og elevaktiviteter, der formentlig er i overensstemmelse med elevernes forestillinger om det 'at gøre skole'. Det er samtidig vores vurdering, at dette syn på skoleprojekter ikke helt stemmer med skolens egen forståelse af sit projekt. Hovedparten af lærerne i vores projekt er givetvis enige med de fleste andre skolefolk og samfundsdebattører i, at det, som i rapporten beskrives som elevprojekternes forudsætning, også er væsentligt element i det at drive skole.

Men hvorfor mener eleverne så, at elevaktivitet er synonymt med at række hånden op, eller at en vellykket skolegang handler om at få gode karakterer? Har eleverne grundlæggende misforstået lærernes budskab, når de i skolehjem samtaler pointerer, at eleven skal sørge for at række hånden op i timerne? Har de misforstået substansen i en undervisningssamtale, hvor det gælder om at gætte på, hvilket svar læreren fisker efter? Har de bare været ude af stand til at gennemskue, at al den snak om karakterer blot handler om, at skolen skal sørge for, at de opnår kompetencer, de kan bringe videre med sig i livet?

Kommentarer til den relationelle dimension (Figur 9)

Der er tre klasser, det er værd at opholde sig ved inden for temaerne i den relationelle dimension (K01, K03 og K05) – se Figur 7 side 31. De to sidstnævnte klasser er generelt topscorerne inden for den relationelle

dimension, mens den tredje (K01) alene er topscorer inden for temapositionen *eleven udfordres og inspireres af kammeraterne* men samtidig topscorer inden for den indholdsorienterede dimension. Næsten samme position har K09, og de to klasser er samtidig de to klasser i den grønne sky på side 31.

Det synes derfor – i hvert fald i vores materiale – at det træk ved classesituationen, der inden for den relationelle dimension bedst støtter elevprojekterne, netop er at *eleven udfordres og inspireres af kammeraterne*. Dette sker ifølge informanterne stort set kun i de gode gruppesamtaler. Men mange elever efterlyser denne gensidige udfordring og inspiration i classesamtalen, der trods alt er den bærende kommunikationsform i undervisningen. Hvorfor forekommer den så sjældent der?

Sådanne spørgsmål drøftes i forbindelse med gennemgangen af fire klasser side 43ff og tages igen op i de opsamlende og konkluderende afsnit sidst i rapporten.

Eksemplariske elevudsagn

De korte beskrivelser i Figur 8 og Figur 9 er generaliserede ud fra temapositionerne i bilag 1, som igen er resultatet af en gennemgang af de cirka 2100 elevudsagn. Vi har valgt godt 150 udsagn ud til at illustrere alle de forskellige positioner, der er i spil. Denne samling, ordnet efter temaer og herefter temapositioner, findes i bilag 2. Hvert tema indledes med det relevante uddrag fra bilag 1. Uddraget omfatter det pågældende træk sammen med de positioner, vi har knyttet til henholdsvis den indholdsorienterede og den relationelle dimension, og kan fx se således ud:

Eleven ved hvad, hvorhen og hvorfor		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
HHH 8	Eleven ved hvad der foregår, hvor de skal hen og rationalet bag		
HHH 7	Eleven ved hvad der foregår, og hvor de skal hen		
HHH 6	Eleven kender karakterbegrundelsen for stoffet		
HHH 4	Eleven kender prøvebegrundelsen for stoffet		
HHH 3	Eleven ved hvad de er i gang med på overskriftsniveau		
HHH 2	Eleven ved højest, hvad de pt. arbejder med		

Farvemarkeringen skal forstås således:

	Træk, der peger på elevprojekter
	Træk, der peger på skoleprojekter
	Træk, der peger på fravær af projekter

Som de forbindende mellemtekster i bilag2's citatsamling viser, brydes systematikken af det forhold, at eleverne er individer samtidig med, at deres udsagn anvendes illustrativt i den særlige systematik, projektet har som forudsætning.

Elevudsagernes fordeling på projekttyper – køn og sprog

I alt det foregående har vi alene set på kategoriseringen af elevudsagn ud fra, at den skulle anvendes til at kategorisere klasser. Af samme grund indgår kun udsagn, der peger på træk, der understøtter elevprojekter, henholdsvis på træk, der ikke peger på nogen form for projekter.

For at få et indtryk af, hvor stor en andel af elevernes udsagn, der kan kategoriseres i alle tre projektgrupper, er der foretaget en optælling af alle registreringer af elevudsagn. Et udsagn kan principielt have op til seks registreringer (et for hvert tema). Men der er også udsagn, som slet ingen registreringer har fået. Og der er udsagn, som er tillagt en kategori som ikke indgår i rapporten (fx to om læringsmål i dansk henholdsvis fysik/kemi og en om at beskrive folkeskolen med et ord). Det samlede antal registreringer er dermed 2.205 – nemlig 1757 inden for den indholdsorienterede dimension og 448 inden for den relationelle dimension. Disse fordeler sig således:

Fordelingen af 2.205 udsagn	Indholdsorienterede dimension	Indholdsorienterede dimension	I alt
<i>Antal udsagn, der understøtter elevprojekter</i>	249	92	341
<i>Antal udsagn, der understøtter skoleprojekter men ikke elevprojekter</i>	1.032	205	1.237
<i>Antal udsagn, der hverken understøtter skoleprojekter eller elevprojekter</i>	476	151	627
I alt	1.757	448	2.205

Figur 10

Udsagn, der peger på skoleprojekter uden samtidig at pege på elevprojekter, udgør således inden for det indholdsorienterede område 59 % af udsagnene og inden for den relationelle dimension 46 % af udsagnene.

Som det fremgår af Figur 10, er det godt halvdelen af alle udsagn, der peger på det, vi her kalder skoleprojekter. Suppleret med projektets klasserumsobservationer samt et stort antal andre undersøgelser tegner materialet billedet af skoleprojekter, der dominerer elevernes forestiller om klassesituationen. Det er disse skoleprojekter, der udgør tapetet både for elevprojekter og for fravær af projekter. Såvel skolens selvforståelse som den politiske og samfundsmæssige debat har skoleprojekterne som reference, så der er mange grunde til at se nærmere på disse projekters karakter. Det vil ske som en integreret del af de fire klassebeskrivelser fra side 43 og især i opsamlingen på dem side 69.

Hvilke elever kommer med udsagn, der bidrager til elevprojektet?

Det ovenstående drejer sig om *elevudsagn*. Vi har herefter set på, hvordan *de enkelte elever* har bidraget til klassescoren gennem udsagn, der peger på eleven selv. I den sammenhæng har vi udeladt elevens udsagn om klassen, men vi har medtaget elevernes forestillinger om 'den gode lærer', da de i høj grad samtidig karakteriserer elevens tilgang til undervisningen.

En del elever (38 %) har hverken udsagn, der peger på elevprojekter, eller udsagn, der peger på fravær af projekter. For de øvrige 62 % elever har vi trukket antal af deres udsagn, der peger på fravær af projekter, fra antal af udsagn, der peger på træk, som støtter elevprojekter. Differencen er således et udtryk for

elevens *nettobidrag* til den karakteristik af klassen, som udmunder i den todimensionelle Figur 7 på side 31 – bortset fra, at udtalelser om klassen ikke indgår.

Vi har herefter set på, hvordan disse nettobidrag ser ud i forhold til køn og etnicitet.

	Piger	Dreng	Samlet
Etsprogede elever	23 % bidrager positivt 34 % bidrager negativt	22 % bidrager positivt 38 % bidrager negativt	22 % bidrager positivt 36 % bidrager negativt
Tosprogede elever	12 % bidrager positivt 53 % bidrager negativt	16 % bidrager positivt 48 % bidrager negativt	14 % bidrager positivt 51 % bidrager negativt
Samlet	18 % bidrager positivt 44 % bidrager negativt	19 % bidrager positivt 42 % bidrager negativt	19 % bidrager positivt 43 % bidrager negativt

Figur 11

Kommentarer

Ud fra Figur 11 kan man med forsigtighed udlede nedenstående kommentarer, idet to væsentlige forbehold skal tages, nemlig:

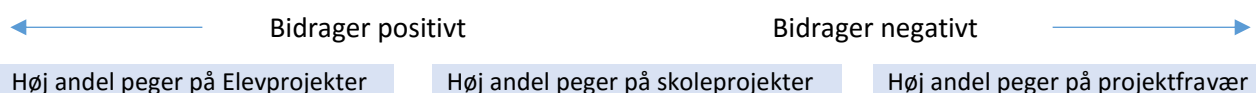
- Resultaterne relaterer sig alene til de træk, som denne undersøgelse har valgt at fokusere på som karakteristiske for klassesituationer, der understøtter henholdsvis hæmmer elevprojekter. Når vi bruger betegnelserne positivt og negativt, er det ikke en karakteristik af eleverne, men alene en vurdering af, om elevernes udsagn peger i retning af det, vi anser som klassesituationer, som ifølge vores antagelser har gode muligheder for at støtte og udvikle elevprojekter.
- Undersøgelsen er *ikke* repræsentativ for Københavns Kommune, da de 16 klasser alene er valgt, så de udviser en vis spredning mht. klassernes resultater i forhold til hvad der almindeligvis opnås på skolen (se nærmere side 7).

De følgende kommentarer skal læses med disse forbehold in mente:

1. Der er samlet set dobbelt så mange elever, der gennem deres udsagn synes at bidrage til at flytte klassevurderingen i retning af feltet for fravær af projekter, end der er elever, der bidrager til at understøtte elevprojekter.

Vi minder om, at det er os, der har fastlagt grænserne mellem grupperne og dermed har 'besluttet', at fordelingen er som beskrevet. Det gælder især grænsen mellem på den ene side *skoleprojekter*, der *ikke samtidig rummer elevprojekter* og på den anden side *fravær af projekter*. Grænsen mellem på den ene side *skoleprojekter* og på den anden side *elevprojekter* afspejler derimod mere præcist vore grundantagelser om elevprojekter (se side 15).

Når udtrykket *elevgruppen bidrager positivt* anvendes nedenfor, er det blot en kort formulering af at elevgruppen trækker klassens placering mht. projekter mod venstre i denne figur:



2. Der er ingen betydende forskel mellem andelen af piger, der bidrager positivt, og andelen af drenge, der gør det. Det samme gælder andelen, der bidrager negativt.

Den almindelige forestilling om, at pigerne klarer sig bedre end drengene i uddannelsessystemet gælder indiskutabelt, når vi taler om karakterer til niendeklasseprøven. Men det gælder ikke i vores 16 klasser, når man i stedet for karakterer ser på potentialet til at udvikle klassesituationen i en positiv retning.

3. Der er en væsentlig mindre andel af tosprogede end af etsprogede elever, der bidrager positivt, og der er tilsvarende væsentligt større andel af de tosprogede end af de etsprogede elever, der bidrager negativt.
4. Blandt de tosprogede elever er det måske overraskende, at drengene bidrager klart mere positivt end pigerne.

Vi vurderer, at dette resultat på en interessant måde nuancerer billedet af de tosprogede drenge som værende bagud i forhold til de tosprogede piger. Det er uomtvisteligt, at tosprogede piger klarer sig bedre end tosprogede drenge i relation til karakterer og uddannelsesforløb. Men når man som i vores undersøgelse går tættere på klassen, så synes det faktisk i højere grad at være de tosprogede drenge, der formulerer et potentiale til at udvikle klassesituationen i en positiv retning.

Klassesituationerne har også en historik

Udgangspunktet for valg af klasser var som nævnt resultaterne fra de nationale test i dansk og naturfag taget i 8. klasse, men vi har siden aftalt med Københavns Kommune, at vi også skulle inddrage klassernes resultater ved niendeklasseprøven. Som det fremgår af Figur 14, er der ikke stor overensstemmelse mellem klasse-resultaterne fra de to prøver. Vi ved ikke, hvad denne forskel skyldes, men det kan være en medvirkende årsag, at flere elever i løbet af 9. klasse ændrer holdning til skolen og til deres egne indsats. Der er i interviewene en del snak om, at undervisningen i 9. klasse i høj grad er orienteret mod eksamen, som prøven ofte omtales, og flere beretter om, hvordan elever positionerer sig anderledes på dette klassetrin. Men omvendt er det også klart, at mange elever tager let på tingene, undlader at komme til timerne og/eller forholder sig afslappet til egen indsats. Nogle af disse elever gør det af et vist overskud på baggrund af en strategi, der handler om karakterer og muligheder for at komme ind på den ønskede ungdomsuddannelse, men det gælder langt fra alle. Her er det en dreng, der fortæller om en sådan strategi:

- Jeg kan sagtens tage mig sammen, hvis jeg vil. Det vil jeg så ikke nu, for nu har jeg fået de karakterer, jeg skal søge ind på gymnasiet med, og så tænker jeg, at så kan jeg ikke bruge skolen til så meget længere. I gymnasiet skal jeg stræbe efter at få de bedste karakterer, og jeg skal bare være rigtig god. (K10 D17)

Og så er der de elever, der bare ikke altid orker at gå i skole, som denne dreng:

- Altså, jeg er interesseret, men der er bare nogle gange, hvor jeg ikke gider komme i skole, fordi jeg er træt eller sådan noget (K14 D2)

Men der er andre grunde til ikke at møde til timerne. En del af disse grunde har vi fået gennem uformelle snakke med lærerne, der kan fortælle om særlige hjemmeforhold eller voldsomme episoder uden for skolen, som betyder, at eleverne ikke har overskud til skolen. Det er imidlertid vores indtryk, at lærerne af respekt for eleverne ikke i interviewsituationerne fortæller os detaljer om de enkelte elevers forhold uden for skolen, og det er, som det skal være. Vi har fokus på træk i undervisningen og samspillet i klasserummene, ikke på enkelte elevers individuelle situation. Men det er klart, at elever med barske oplevelser i rygsækken sætter deres præg på mulighederne og på interaktionen i klasserummet.

Klassernes historik spiller også en rolle for, hvordan undervisningen og interaktionen fungerer. Nogle af de 16 klasser i materialet har en historik, som gør det vanskeligt at bruge dem som eksempler på fællestræk, fordi de har et særligt elevgrundlag, der betyder, at klasserne vil være umiddelbart genkendelige i brede kredse, og vi derfor ikke ville kunne overholde vores løfte om anonymitet.

Der er dog et træk i klassernes historik, som går igen på flere af de skoler, vi har besøgt, og som handler om fordelingen af elever på en given årgang. På tre af skolerne er der på årgangen en klar opdeling i en velfungerende og en ikke-velfungerende klasse. Forskellene på klasserne er italesat, og både lærere og elever ved det. Kommer der en ny elev til årgangen, vil skolen sørge for, at han kommer i den velfungerende klasse, hvis der overhovedet er plads. En dreng på en af disse skoler giver her udtryk for, hvad han mener om den politik:

- Jeg synes, det er ret ærgerligt, at inde i parallelklassen der er kun, der er ikke en eneste dansk dreng eller pige derinde. Der er kun danske drenge næsten og piger inde i min klasse. De kalder det selv den sorte og den hvide klasse. Det er lidt langt ude, synes jeg (...) Altså, da jeg startede, jeg har jo gået i skolen i 7 år før, så startede jeg på en anden skole et år, og så kom jeg tilbage. Så ville jeg gerne tilbage

til [parallelklassen], fordi jeg har en masse venner derinde. Men det kom jeg ikke. Selvom der er meget mindre derinde. Jeg kom ind i [denne klasse]. Så startede der nogle andre, de kom ind i [parallelklassen], fordi de ikke var danskere. Det, synes jeg, var langt ude. (K06 D10)

Det er svært at vide, hvilke konkrete konsekvenser det har for eleverne at vide, at de er en del af en velfungerende henholdsvis en ikke-velfungerende gruppe, men indtrykket er, at stemningen og deltagelsen i de klasser, der er udnævnt som ikke-velfungerende, er anderledes end i de andre klasser.

På en anden skole taler de om drengeklassen og pigeklassen. I drengeklassen går der 2 piger og 14 drenge, i pigeklassen går der 12 piger og 10 drenge. En af drengene fra sidstnævnte klasse er inde på klassernes historik. Han siger blandt andet:

- Vi har skiftet klasse engang i fjerde klasse. Men jeg har gået på skolen hele mit liv. (...) Der var mange elever, der gik ud af skolen. Så blev de enige om, at de ikke havde nok lærere til at betale alle, pga. de få elever. Så blandede de klasserne sammen fra fire til tre, og nu er der kun to, fordi der var flere, der gik ud efter sammenlægningen. (...) Der var en [klasse], der gik hen og var så få i, så de tog dem og spredte dem ud på de to andre. Det gjorde ikke nogen stor ændring, men det er helt fint. Men jeg er glad for klassen. Jeg synes miljøet i klassen blev bedre, efter vi blev lagt sammen. (K05 D3)

Der er ingen, der fortæller, hvordan den skæve kønsfordeling er blevet til, men en pige i K05 fortæller, at hun var begyndt i K14, men havde det svært, fordi hun var ny og ikke havde en veninde derinde, så hun flyttede klasse. Det er da også sådan, at de to piger, der går i K14, arbejder tæt sammen. De beskrives begge som dygtige, og dette bekræftes af deres karakterer ved niendeklasseprøven, som ligger højt i både dansk og fysik/kemi. Men den ene af pigerne er kritisk, da hun bliver bedt om at beskrive sin klasse:

- Dårlig. Altså, vi er blevet slået sammen mange gange, så vi har ikke sådan så stort sammenhold og sådan noget. (...) Og så er det også bare lidt svært, når der kun er to piger. (...) Sidste år så var der fem piger i klassen. Og så et par stykker er sådan startet og så stoppet igen. Og startet, som ikke rigtig var der så meget. Så – og de skulle – så var der nogen, der skulle på efterskole, og en der skulle, to der skulle flytte. Så. (K14 P8)

Det kan undre, at skolerne fordeler eleverne så asymmetrisk, og at det synes at være en bevidst politik på nogle af skolerne at fastholde fordelingen. Men hvorfor? En enkelt lærer har undervejs antydnet, at fordelingen på hans skole blandt andet handler om at give nytilkomne elever en chance for at fungere i et velfungerende klasse miljø, og den begrundelse er selvfølgelig let at følge. Men hvorfor har skolen tilladt, at den ene klasse udvikler en ikke velfungerende klassesituation?


Fire klassebeskrivelser

I det følgende beskrives fire klasser:

1. Klasse K01 fra den grønne sky i Figur 7. Det er en klasse, som især scorer højt i den indholdsorienterede dimension, og hvor elevprojekterne er ganske synlige.
2. Klasse K12, der befinder sig i den gule sky i Figur 7. Den scorer pænt mht. indholdsorientering men er samtidig stærkt præget af skoleprojekterne.
3. Klasse K03, der befinder sig i den anden ende af den gule sky. Det er en fagligt udfordret klasse, der dog scorer højt i den relationelle dimension.
4. Klasse K10 med lav grad af indholdsorientering fra den røde sky i samme figur. Det er samtidig en klasse, der også scorer lavt i den relationelle dimension.

Beskrivelserne af hver af de fire klasser indledes med placering af klassen i forhold til de træk, der ifølge vores undersøgelse karakteriserer henholdsvis elevprojekter, fravær af projekter og skoleprojekter. Udgangspunktet for beskrivelserne er imidlertid ikke denne tilgang, men en sammenfattende behandling af iagttagelserne i klasserne, interviews med lærerne og elevinterviewene. Som det vil fremgå, understøtter disse to tilgange hinanden, og de fire beskrivelser skulle dermed kunne give liv til de analyser, som har domineret rapporten indtil dette afsnit.

Klasse K01 – en klasse med en høj grad af indholdsorientering

Klasse K01	Markant høj score i forhold til	Markant lav score i forhold til
Elevtal: 21 - Drengene: 8, piger: 13 Heraf interviewet: 13 Tosprogsprocent: 29	Elevernes oplevelse af meningsfuldhed	
	Elevernes forhold til udfordringer	
	Elevernes viden om hvad, hvorhen og hvorfor	
	Elevers faglige selvvurdering	
	Eleven diskuterer sine positioneringsmuligheder	
	Fysik/kemilærerens vurdering af elevernes aktivitetsniveau	
	Elevernes vurdering af kammeraternes aktivitetsniveau	
	Elevers faglige brug af kammeraterne	
		Elevernes oplevelse af klassens sociale struktur

Figur 12

K01 har dagen før vores besøg indledt et nyt emne i dansk med fokus på begrebet *ondskab*. Forløbet er hentet fra Dansk Gyldendal, som blandt andet indeholder en kortfilm, der handler om en far, der slår sin kone, og hans søn, der forsøger at hindre ham i det ved at kaste farens elskede hund på et bål. Derpå er det sønnen, faren kaster sig over, og moren, der kommer til hjælp ved at slå faren ud et øjeblik. Mor og søn flygter i en bil, men faren stiller sig op foran bilen for at hindre dem i at komme af sted. De kører ham ned.

Forløbet i klassen blev introduceret af en pige (P16), som på forhånd havde orienteret sig i materialet på Dansk Gyldendal. Derefter så de filmen, som blev fulgt op af en brainstorm i grupper, som efterfølgende

blev præsenteret i den samlede klasse. En anden pige (P19) havde fået til opgave at skrive stikord fra dagens plenum ned – en opgave, der går på skift mellem eleverne. Det følgende er et uddrag fra dag nr. 2 i forløbet, hvor de første 30 minutter går med at snakke rundt om emnet for at komme frem til en definition af begrebet ondskab, hvilket viser sig slet ikke at være så let. Timen indledes med, at læreren beder P19 læse referatet fra gårsdagens samtaler op for klassen:

Lærer: Vi skal komme nærmere en definition af ondskab. Vi skal lige have læst op det du sendte rundt til os, [P19]. Tænk på jeres brainstorm ude i grupperne, så hører vi lige hvad [P19] læser op, og så prøver vi sammen at lave en definition. Læser du, [P19]?

P19: Ja. Hvad er ondskab? Og så var der nogen der sagde, at det er noget med at være ond mod andre mennesker, det kan være både fysisk og psykisk, og man gør andre mennesker fortræd, og man påvirker andre ondskabsfuldt for ligesom at hæve sig selv, og der er ligesom en hensigt med det, og der er stor forskel på at gøre noget ondt og at være ond.

Lærer: (...) Når drengen brænder hunden, er det så noget, han gør i affekt, eller har han planlagt at gøre det? Hvad siger [D21] om det?

D21: Jeg tror det er noget, han gør i affekt.

Lærer: Ja, der er noget desperation over det, noget han gør i affekt. Ja, [P8]?

P8: Jeg tror også at der er noget jalousi med, fordi hunden er det barn han elsker mere end han elsker ham. Det er den måde han ved at han kan ramme ham på.

Lærer: Det tænker jeg også der er. Han elsker hunden mere end han elsker ham. Ja, det tænker jeg også. Videre.

P19: Ja. Så er der noget med at være optaget af eget behov, og at det er lige meget hvad andre må gå igennem, for at man selv kan få det man vil have. Og så er der det med ondhed, det er ikke noget man sådan kan beskrive, altså hvorfor en person gør det – det er ikke pga. opvækst eller mobning eller noget, det er der bare. Så er der det med ondskab i hverdagen. Det er noget med at folk her ikke rigtig synes at vi direkte oplever ondskab i vores hverdag på samme måde som måske mange andre mennesker gør, fx i Syrien og sådan noget, men at vi alligevel ubevidst støtter ondskab i form af køb af tøj fra firmaer der udnytter andre, sådan noget som dårlig løn og dårlige vilkår, og så på en måde også det med at det er ondskabsfuldt at spise døde dyr, men det ved jeg ikke om jeg selv er enig i, og så har vi skrevet noget om, at det der definerer om man er et ondskabsfuldt menneske, er ligesom også om man er i stand til at angre over det og have det dårligt med det. Og ondskab kan også være – vi snakkede om, at en lærer også kan være ondskabsfuld ved at udstille elever. Politisk ondskab, terror og mobning – det ikke at blive inviteret med i fællesskabet, passiv mobning og sociale medier har også stor indflydelse. Og så er der også det der i forhold til hensigt, der skrev jeg bare at alder har en ret stor betydning, for hvis man er under 10-12 år, så kan man ikke kalde det ondskabsfuldhed.

Lærer: Det var mange ting.

P19: Ja, og så er der også det om ondskab i litteraturen, skal jeg også læse det op?

Lærer: Nej, det venter vi med.

Positioneringsmuligheder og invitationer

Danskundervisningen i denne klasse, som uddraget her er en del af, indeholder en række træk, som kommer til udtryk gennem vores observationer, og som bekræftes og uddybes gennem interview med dansklærer og elever:

- *Læreren uddelegerer en række aktiviteter til eleverne:*
 - 1) Eleverne tager på skift referat af gruppernes og klassens brainstorm, lægger dem ud på Intranettet og præsenterer dem som optakt til arbejdet med det videre forløb som i ovenstående uddrag. Den funktion, eleven her påtager sig, italesættes som sekretærfunktion.
 - 2) Eleverne får i grupper til opgave at forholde sig til forskellige aspekter af de emner, de arbejder med. I denne time skulle hver gruppe forholde sig til to citater om ondskab med henblik på at besvare følgende opgaver: "*Hvem er citeret, og hvad er det for noget? Diskuter om I er enige, og sammenlign med klassens definition af ondskab*". Efter 15 minutters forberedelse fremlagde grupperne på skift deres refleksioner for den samlede klasse.
 - 3) Dansk læreren lægger vægt på, at eleverne underviser hinanden, og at de har selvstændige fremlæggelser. Fx skal forløbet om ondskab afsluttes med, at hver elev har en fremlæggelse på 7 minutter om ondskab. Hvordan de fremlægger, og hvad de vælger at fokusere på, er helt op til dem selv.
 - 4) Det er i høj grad eleverne, der tilrettelægger og gennemfører forældremøderne i klassen med dansk læreren på sidelinjen. Eleverne viser det, de arbejder med i hverdagen, fortæller om projekter og underviser forældrene.
- *Læreren sætter samtalerne i gang, men hun overlader i høj grad ordet til eleverne, som har forholdsvis lange indlæg uden lærerens indblanding.*
- *Læreren tænker med i den forstand, at hun indimellem giver sit besyv med i en form, der adskiller sig fra mange af de klassesamtaler, vi ellers har overværet. Som observatør har man indimellem fornemmelsen af at overvære en egentlig samtale, hvor lærer og elever i fællesskab er optaget af at nå frem til en fælles løsning, i dette tilfælde en definition.*
- *Læreren forventer ikke, at eleverne har fingrene oppe.* Hun forsøger at tildele eleverne ordet på skift, uanset om eleverne har markeret eller ej. Indimellem kommenterer eleverne uden at være opfordret, men det betyder ikke, at de taler i munden på hinanden. Det umiddelbare indtryk er, at de lytter meget til hinandens indspil.
- Det er ikke alle elever, der kaster sig ind i samtalen, men læreren sender gerne bolden videre. Fx sender hun senere P8's udsagn om jalousien videre som et spørgsmål til de andre: Er de enige i dette bud? Hun beder jævnligt navngivne elever om at bidrage.

Karakteristisk for danskundervisningen i denne klasse er det altså, at eleverne inviteres til at positionere sig som aktive deltagere, der forventes at reflektere over tingene og at dele refleksionerne med andre.

Dansk læreren siger i interviewet:

- Man kan sige, at det jeg forsøger at gøre, er at eleverne underviser eleverne. Men det er klart at det er mig der laver oplæg og tænkningen om hvordan tingene skal være. Har overblikket og får tingene i hus som de skal lære. Jeg opstiller de her mål for dem. Men det er dem der udfylder rammerne. Det gøres på forskellige måder. Det kan være individuelt, at de får en opgave. I går var det [P16] som introducerede danskforløbet ved at sige hvad det går ud på. Det er taget fra Dansk Gyldendal, så det er nemt at sætte sig ind i hvad tænkningen er her. (...) Men jeg synes de lytter bedre efter når det er deres kammerater. De får også selv lært det med at formidle. Det ved de godt. Måden man lærer på. Tænkningen. Det, at man bliver så dygtig at man kan formidle det. Så forstår man selv at man har lært det. (K01 dansk lærer)

På spørgsmålet om læringsmål er noget, de bruger i dansk, får vi følgende svar fra en af pigerne:

- Jeg tror, vi bagefter, efter forløbet, så skal vi så læse læringsmålene igen, og så finder vi ud af om vi så kan de læringsmål. (...) Faktisk er det første gang i dansk vi har haft læringsmål, synes jeg. Nogle gange har vi, vi har for det meste læringsmål i nogle af de andre timer eller fag, men ikke så meget i dansk, det er en af de første gange (...) Jeg synes det er fint nok, jeg synes det er meget smart man kan se hvad man skal lære, og hvad man, altså jeg synes det gik også fint uden, jeg behøver dem ikke sådan set. (K01 P3)

Elevpositioneringer

I det nedenstående er det en pige der beskriver klassen, sådan som hun oplever den. Opgaven lyder *Beskriv din klasse*:

- Mener du socialt eller fagligt? (...) Okay. Fagligt tror jeg faktisk vi er sådan, altså vi er en ret stærk klasse, jeg tror vi har en ret stor almenviden. Som klasse. Vi er sådan gode til at arbejde på kryds og tværs i gruppearbejde, så altså i gruppearbejde kan man rimelig meget fungere med alle. Jeg ved ikke om det er sådan en specielt social klasse dog. (...) Vi går ikke ud og sådan mikser os så meget med de andre, og altså, vi kan også godt lide nogle gange at sidde sådan og spille Tetris eller se nogle film i pauserne og sådan noget. Men. (...) Måske er vi sådan lidt. Sådan - lukkede inde i det her mønster vi har med den her klasse. Selvfølgelig er der et par der springer ud og henter nogle andre venner også, men ja, mere eller mindre. (K01 P15)

Denne beskrivelse er stort set dækkende for vores generelle indtryk af klassen, baseret på elev- og lærerudsagnene samt vores observationer. Det, P15 imidlertid ikke kommer ind på, men som både læreren og flere andre elever peger på, er forskellene mellem pigernes og drengenes forhold til undervisningen.

Ifølge dansklæreren er der stor forskel på engagementet i drengegruppen og pigegruppen. Når drengene er sammen i grupper, bliver det ikke til så meget med det faglige, hvorimod pigerne almindeligvis går engagerede til opgaverne. Men det betyder ikke, at drengene ikke også kan deltage engageret i det faglige. Når de arbejder sammen med pigerne, går flere af dem aktivt til sagen. Derfor er grupperne sammensat af både drenge og piger.

Dette billede er dog ikke helt entydigt ifølge dansklæreren, som her fortæller om de måder, hvorpå to rene drengegrupper var gået til projektopgaven:

- Det er tre specielle, [D21], [D12] og [D6], hvor de afstemte forventningerne fra starten. De sagde de vil gerne nå toppen, de ville have 12. Og det fik de. De kæmpede sammen. [D7] og [D1] arbejdede sammen og sagde de gerne bare ville have 7, "det er nok for os". Og det fik de, de lavede lige det der skulle til. Deres egen ambition er ikke at være de bedste, det er de ret ligeglade med. (K01 dansklærer)

Da D1 bliver bedt om at beskrive sin klasse, indleder han med at sige, at alle er venner og har det godt med hinanden, og fortsætter:

- Jeg vil sige at os drenge vi er lidt sådan, vi hører – altså, der er nogen af os der hører efter, men så er der nogen af os der ikke hører efter hele tiden. Og jeg er en af de drenge. (K01 D1)

P5 indleder sin beskrivelse af klassen med at sige, at hun elsker sin klasse, og fortsætter med at karakterisere henholdsvis pigernes og drengenes forhold til undervisningen på denne måde:

- Jeg synes drengene kan have svært ved det. De laver helt vildt mange jokes og er helt vildt useriøse nogle gange, men jeg synes altid pigerne følger godt med. Det gør drengene også, de har bare sværere ved det, tror jeg, de gider ikke lige så meget. Når der er noget der er interessant for pigerne, så er de virkelig opsatte på det. Så er der nogle af drengene der sådan – lige pludselig vender de bare og er fuldstændigt dybt seriøse. Det er sjovt at se. (...) Vi laver tit selv grupper. Og der bliver altid sådan piger

og drenge, fordi sådan nogle gange så tror jeg godt pigerne kan føle sig trukket ned hvis drengene er useriøse. Ikke at drengene trækker dem ned, men når nogen ikke deltager, så kan det godt være lidt irriterende. Men når vi bliver delt op, som fx [dansk lærer] har delt os op, så er der en dreng i hver gruppe sådan cirka, så det fungerer, så kan drengene ikke rigtig gøre andet end at holde sammen med pigerne og være seriøse. Så jeg tror godt, hun kender os så godt at hun kan fordele os sådan, så vi kan arbejde alle sammen. (K01 P5)

Denne forskel mellem pige- og drengepositioneringer i undervisningen modsiges ikke i nogen af vores interview. Man kan sige, at det er en klasse, hvor der hersker en udbredt konsensus om, hvordan klassen skal opfattes som klasse. Klassen har da også en særlig historie, idet de fleste af eleverne har gået sammen siden de små klasser, men på en anden skole i et andet socio-kulturelt miljø. Forældregruppen har haft overskud til at arbejde for, at klassen forblev sammen, og de har tydeligvis prioriteret udvikling af selvstændighed, kreativitet og sociale kompetencer frem for traditionel skolefaglighed og karakterer. Til gengæld er det en klasse, som det ikke er så let at komme ind i som ny elev, ikke fordi eleverne ikke er venlige over for nye, men fordi de gamle elever er så sammenspiste, at det kan være svært at integrere sig, hvis man repræsenterer en anden kulturform. Klassen kan siges at være rummelig med hensyn til køn og seksuel orientering, men til gengæld ikke nem at akklimatisere sig i for en muslimsk pige med tørklæde. Klassen modtog netop sådan en muslimsk pige fra en muslimsk friskole, men hun faldt ikke til og flyttede derfor til parallelklassen, hvor der var flere muslimske piger. Fire tosprogede elever er registreret i klassen men uden at være registreret til niendeklasseprøven¹.

Som i alle andre klasser er der forskel på elevernes performance i fagene, men her ligger bunden højt sammenlignet med andre klasser i materialet. I hvert fald i dansk, hvor klassen ved niendeklasseprøven fik et gennemsnit, der lå en hel karakter over materialets næsthøjeste klasse.

Gennemgående er eleverne i klassen positivt indstillet over for fysik/kemi, men flere giver udtryk for, at de finder det indviklet, og at det kan være svært at finde meningen med det, fx:

- Jeg kan godt finde ud af det hvis vi får at vide at vi skal stille et forsøg op, og jeg kan godt finde ud af hvad for nogle knapper vi skal trykke på i de forskellige ting. Men jeg forstår ikke meningen med det og alle de formler vi skal finde, og molekyler og sådan noget, det duer jeg ikke til. (K01 P2)
- Jeg synes virkelig det er indviklet. Der er så mange begreber og ting man skal huske, og forskellige formler og alt muligt. Og sådan, jeg kan godt se sådan de andre som sådan kan finde mere ud af det end jeg kan, jeg kan godt se det ville være så fedt at kunne det, ikke, også sådan, min lærer, han er også helt vildt dygtig til det, så er det bare lidt øv ikke at kunne det. (K01 P5)

Klassen har fået ny fysik/kemi-lærer i 9. klasse. Eleverne synes godt om ham, men han gør nogle ting anderledes end den forrige. Denne fysik/kemilærer laver små videooptagelser af elever, der fremlægger et emne eller et forsøg for klassen. Ideen er, at de selv skal formulere sig, og at videoerne senere kan indgå som forberedelse til prøven. Hos den tidligere fysik/kemilærer skulle de aflevere fysikrapporter, og flere af eleverne kommer ind på, hvad de to forskellige måder betyder for deres læring.

- Men jeg synes med min gamle lærer der, der gik det lidt bedre, der fik jeg, der havde vi sådan nogle fysikrapporter for, og det jeg er bedst til, det er sådan noget med at skrive og sådan noget. Så derfor så

¹. Klassen illustrerer dermed et af de markante resultater i den kvantitative del af LEKS 3: at jo højere en elevs socio-økonomi er i forhold til klassekammeraternes, desto bedre klarer eleven sig i PISA-undersøgelserne og i ungdomsuddannelserne – og omvendt. Vi kender ikke elevernes socio-økonomi, men vi ved, at socio-økonomi og sprog følges tæt.

fik jeg højere karakter i fysik, hvilket jeg ikke gør i år fordi vi ikke har fysikrapporter for. Så jeg er gået to karakterer ned her i år. Hvilket ikke er så fedt. (K01 P8)

- Der var sådan en periode hvor vi skulle i stedet for at lave fysikrapporter, så skulle vi lave nogle film. Det synes jeg egentlig også fungerede sådan meget godt, fordi så fik man forklaret med sine egne ord hvad forsøget gik ud på, og så har man også filmen til hvis man skal bruge dem til eksamen. (K01 P11)
- Altså, før havde vi en forrige, vores forrige fysiklærer, der lavede vi fysikrapporter, det kan jeg bedst lide. Fordi så bliver jeg nødt til at rent faktisk læse mig ind i det for at kunne lave det. Ellers bliver det bare noget. Så bliver det ikke godt. For jeg ved ikke hvad jeg snakker om. Video, der kan man sige, altså det er lidt det samme, der skal du bare fortælle det ned på et bånd, jeg synes bare det er mere irriterende, det er lettere at skrive det. Jeg plejer både at lave videoen og lave teksten, fordi jeg får mere ud af teksten end jeg får af videoen. (K01 D18)

Generelt om elevernes positioneringer i forhold til de invitationer, de får i undervisningen, kan det konkluderes at:

- Eleverne, måske især pigerne, tager gerne mod udfordringer i undervisningen: De underviser hinanden, holder både små og større oplæg for klassen sammen i mindre grupper eller individuelt, laver opgavebesvarelser, der ligger ud over det læreren forventer, som fx fremgår af dette citat om omfanget af skriftlige opgaver fra et elevinterview:
 - Det ender tit med, meget med pigerne, når vi får mindst ti sider for fx, så brokker vi os helt vildt meget, og så ender vi alle sammen med, når vi først kommer i gang, så har vi skrevet 10 sider, og så er vi kun lige begyndt nærmest. Så det er meget overraskende (...) Altså, det længste jeg har skrevet, det var en opgave, vi skulle lave til filmen Avatar, hvor vi fik, jeg tror det var 10-12 spørgsmål som vi skulle svare på, det skulle fylde 10 sider. Og der endte min med at være 23 eller sådan noget, så det var bare sådan helt vildt, jeg blev selv overrasket fordi det virkede af rigtig meget, men det gik meget hurtigt. (K01 p5)
- Eleverne lytter til hinanden og bruger hinandens forskellige vinkler i samtaler om undervisningens indhold. Dette gælder ikke mindst i situationer, hvor der ikke er et rigtigt eller forkert svar, men hvor det drejer sig om refleksioner over og holdninger til et emne. I sådanne situationer forholder de sig til hinandens udsagn, støttet af dansklæreren, der hele tiden sender bolden videre.
- *Jeg kan rigtig godt lide at snakke om noget og så virkelig komme ind på det og ikke bare sådan, nå ja så er du ond, og så er du ikke ond, men mere så man ved lige præcis nøjagtig, hvad det er for noget* (K01 P2). Det er meningsfuldt for P2 og for de fleste af hendes klassekammerater at forholde sig til emnerne som aktive deltagere. Som D18 udtrykker det:
 - Det er meget sådan. Ja. Demokratisk. Altså, vi sidder bare og snakker fælles i en stor diskussion, det er ikke sådan, hvad skal man kalde det, undervisningsagtigt, hvor en eller anden, læreren fx bare sidder og holder foredrag, det er meget fælles, og vi alle sammen deltager. Så er der så nogen der ikke deltager og ikke rigtig har noget at sige. Det er lidt deres problem, men dem som deltager, kan få noget ud af diskussionerne og reflektere over det. (K01 D18)

Det er så indtrykket, at langt de fleste elever gerne deltager, og at de får noget ud af deres deltagelse, blandt andet fordi de får tid til at reflektere og uddybe, når de har ordet.

- Eleverne ved, hvad der forventes af dem, og hvad et givet forløb skal lede frem til. I det aktuelle forløb er de blevet præsenteret for læringsmål – og dem er der mange af, som de siger – men det

er ikke altid, at læringsmålene på den måde bliver præsenteret for dem, og alligevel er de tilsyneladende klar over de forventninger, dansklæreren har til dem og til forløbet.

- Elevernes faglige selvvurderinger, når de bliver bedt om at beskrive sig selv som elever, er egentlig ydmyge sammenlignet med selvvurderinger fra andre klasser. Gennemgående for elevernes udsagn er det, at de opfatter sig som nogen, der gerne vil lære noget, især når det har deres umiddelbare interesse. Her er drengene mere markante end pigerne mht. forventningen om, at det umiddelbart skal interessere, hvor flere af pigerne udtrykker, at de kan lide at lære, og at de er aktive i timerne. Hovedindtrykket af pigernes forhold til undervisningen udtrykkes meget godt af P5, når hun siger:
 - Jeg har altid tænkt på mig selv som at jeg var aktiv, men jeg har ikke været sådan stræber eller sådan. (...) Jeg føler selv at jeg følger godt med, og at jeg lærer noget, så på den måde synes jeg selv at jeg er en god elev. (K01 P5)

Drengene siger, at de stort set laver de ting, de skal, men at det altså indimellem kniber med koncentrationen. D18 giver dette ret præcise indblik i sin måde at positionere sig som elev. Den positionering, han vælger, afhænger tilsyneladende i den grad af, om han finder invitationerne meningsfulde eller kedelige. Han siger blandt andet:

- Altså, hvis jeg starter med negative: Hvis det er sådan noget kedeligt, så opgiver jeg ret hurtigt. Ikke hvis det er svært, så bliver jeg bare frustreret over det, men hvis det er kedeligt, så sidder jeg enten og får nogle andre til at forstyrre sammen med mig eller forstyrrer selv. (...) Men når der er noget der interesserer mig, så deltager jeg så også rigtig meget. Og det er også noget jeg godt kan finde på at reflektere over derhjemme, altså lave noget selv der. (K01 D18)
- Der er ingen, der omtaler sig selv som stræber eller det modsatte. Faktisk er der ingen eksempler på figurerede elevtyper i materialet fra denne klasse.

Elevernes refleksioner over forholdet mellem undervisning og læring

To træk ved dansklærerens og elevernes refleksioner over læring er særligt markante i materialet fra denne klasse:

1. Lærerens fortælling om de to drengegruppers beslutninger i forbindelse med projektopgaven. Det særlige ved den fortælling er, at den indeholder en anden eksplicit forholden sig til elevernes præstationer og karakterer, end vi har mødt i andre sammenhænge. Her er udgangspunktet elevernes egne positioneringer som opgaveløbere med det resultat, at det ikke nødvendigvis går ud på at få så høj en karakter som muligt, men derimod at udarbejde en opgave der matcher elevernes ambitioner. Dermed får eleverne mulighed for at blive klogere på samspillet mellem præstation og karakter, og de får mulighed for i praksis at tage styret over egne læreprocesser. I modsætning til mange andre lærere, vi har mødt, giver denne lærer eleverne mulighed for at se, hvad der forventes for at få en bestemt karakter, og dermed får eleverne mulighed for at sætte deres egne mål.
2. Blandt elevudsagnene finder vi en forholdsvis høj grad af refleksion over, hvordan læring fungerer bedst for den enkelte. Der er flere refleksioner over det at skulle lære sig et eksakt fag som fysik/kemi frem for det at lære sig et humanistisk fag som dansk, men derved adskiller denne klasse sig egentlig ikke fra mange andre klasser i vores materiale. Det der adskiller er, at eleverne i denne klasse har en rimelig høj grad af bevidsthed om, hvordan de hver især lærer bedst, og at de sætter præcise ord på som eksemplerne fra fysik/kemi-undervisningen viser: Det er, siger de, vigtigt selv at formulere stoffet, så man ved, at man har lært det.

Klasse K12 – en klasse, der lever op til skoleprojekternes krav

Klasse K 12	Høj score i forhold til	Lav score i forhold til
Elevtal: 23 Dreng: 10, piger: 13 Heraf interviewet: 21 Tosprogsprocent: 43	Elevernes indholdsorientering i forhold til undervisningen	Dansklæreren vurdering af elevernes aktivitetsniveau
	Elevernes oplevelse af meningsfuldhed	Fysik/kemilæreren vurdering af elevernes aktivitetsniveau
	Elevernes viden om hvad, hvorhen og hvorfor	
	Elevers forestilling om den gode lærer som fagligt orienteret	
		Elevernes oplevelse af klassens sociale struktur
		Elevernes oplevelse af klassens disciplinære klima
	Elevernes oplevelse af klassens sociale klima	
	Elevers oplevelse af Elev-elev-relationer	

K12 er valgt, dels fordi den ligger i toppen af 'den gule sky' i Figur 7, dels fordi vi i denne klasse har oplevet en danskundervisning, der meget klart, velforberedt og professionelt formidler et skoleprojekt for eleverne. Der er, kan man sige, styr på stoffet og styr på eleverne, samtidig med at undervisningen fremstår som både energisk og venlig. Der er en gensidig sympati mellem den kvindelige dansklærer og eleverne, måske bortset fra en enkelt elev, D11, der i interviewet giver udtryk for, at han finder, at dansklæreren bare er for meget. Men han accepterer, at det er hende der bestemmer, og det betyder, at han ikke forstyrrer nævneværdigt i hendes timer. Dansklæreren karakteriserer ham som en, der fylder meget, men som fagligt er tavs. Han sidder på telefonen og computeren, som han selv formulerer det. Af interviewene fremgår det, at de øvrige elever følger med i dansktimerne, og at de alle sætter pris på dansklæreren og hendes undervisning. Der er fx en pæn grad af indholdsorientering, når eleverne fortæller om forløbet i dansk.

Dansklæreren præsenterer eleverne for de læringsmål, der er knyttet til det enkelte forløb. Nogle gange hænger de i klassen, så eleverne hele tiden kan se, hvad arbejdet med opgaverne skal føre til. Efter hvert forløb følger en opsamling med udgangspunkt i læringsmålene. En af drengene i klassen fortæller følgende om læringsmålene i dansk, da han bliver spurgt, om de bruger læringsmål i undervisningen:

- Ja, det gør vi, specielt i dansk. I dansk kan vi godt få sat nogle sedler op på væggen med de forskellige læringsmål, og vi kan godt få et papir med niveau 1, 2 og 3 af læringsmål, hvor niveau 3 selvfølgelig – der kan du virkelig gå i dybden med det og vise at du virkelig har lært det. (...) Jeg føler at det er meget godt, fordi så ved jeg ligesom at ok, det er hvad der forventes af mig, og jeg skal gøre det her for at klare mig rigtig godt, og det her for at klare mig ok og det her for lige at klare mig. Og det vil nok også hjælpe nogen hvis man – hvis der er nogen i klassen der har lidt svært ved at vide hvad der forventes der af mig, så er det meget godt at kunne se at de får det på papir. (K12 D2)

Når eleverne bliver bedt om at beskrive deres klasse, tegner de et billede af en samling elever, der forholder sig meget forskelligt i timerne, alt efter hvilke fag og hvilke lærere, de har. Der er nemlig en gruppe, der både af klassekammeraterne og af dem selv beskrives som støjende, så snart der ikke er styr

over forsamlingen. I dansk og matematik er der arbejdsro, men det kniber tilsyneladende i de andre fag. En af pigerne beskriver situationen på denne måde:

- Min klasse. Altså, det er sådan at jeg ser min klasse som to kategorier, man kan dele personer op i to kategorier. Den ene kategori, det er de kloge hoveder og dem som næsten altid laver deres lektier. Nogen af dem kommer altid til tiden. Og de er sådan rigtig gode i timerne. Og så er der den anden kategori som ret meget larmer, det gælder ikke dansk, men de forstyrrer ret meget i timerne i de fleste fag. Og heller ikke matematik. Dansk og matematik (...) Jeg tror det er fordi [dansklærer] og [matematiklærer] har en god hånd om dem og er gode til også at få dem til at forstå hvad det hele handler om. (K12 P8)

Da hun bliver spurgt om, hvordan hun selv forholder sig til det, siger hun:

- Jeg ser mig selv som den stille person, men det hænder jo ofte at når den gruppe der larmer ikke er der, så er det den anden gruppe der larmer. Der kan jeg nogle gange være derovre. Men jeg ser mig som den gruppe som kommer til tiden og prøver at følge med i timerne. (K12 P8)

Med dette udsagn antyder P8, at der er tale om en form for kollektiv figurering i den forstand, at der i klassen er en ledig plads som larmende gruppe. Men altså ikke i dansktimerne.

Eleverne udtrykker alle, at de er glade for at gå i klassen. Der er venskabsgrupperinger, men de er ikke mere fasttømrede, end at klassen opleves som åben. Et gennemgående udsagn er, at de arbejder fint sammen på kryds og tværs i forskellige grupper. Deres svar på spørgsmålet om, hvem de ofte arbejder sammen med og hvem de helst ikke vil arbejde sammen med, tyder dog på, at hvis de selv kunne vælge, ville de være mere selektive.

Eleverne bortset fra D11 synes som nævnt rigtig godt om dansklærerens undervisning. Her er det en af klassens ambitiøse drenge, der om sine egne ambitioner siger:

- Altså, i dansk ville jeg ikke være tilfreds hvis jeg fik under 10, og jeg vil gerne helst have 12. (K12 D2)

Men ved han så også, hvad han skal gøre for at få en høj karakter?

- Ja, for det første skal du være aktiv i timerne – altså, selvfølgelig snakke og sådan alt muligt, men du skal ikke bare snakke om noget der ikke giver mening. Man skal ligesom vise forståelse for det emne vi har, og kunne snakke om det og kunne bidrage rigtig godt til undervisningen, og hvis vi har en fællesopsamling eller et eller andet. (K12 D2)

Da D2 bliver bedt om at karakterisere den gode lærer, siger han, at han mener, de har rimelig gode lærere, og fortsætter:

- Specielt dansklæreren, hun er nok den bedste – det vil jeg personligt sige en af de bedste lærere på hele skolen og nok den bedste klasselærer. (K12 D2)

Så hvorfor er hun det?

- Det ved jeg ikke – hun har bare sådan en god entusiasme omkring sig og er god til at gøre undervisningen varieret, og ligesom sørge for at vi er på mærkerne hele tiden. (K12 D2)

En anden dreng fortæller noget lignende i interviewet og tilføjer:

- Hun sætter sådan opgaver op, og så er det fx tidligere opgaver som hun har fundet, og så kan hun lægge det som opgaver som vi kan se som eksempler på hvordan man gør det. (...) Så har man hele

tiden eksempler op om læringsmålene, og fx hvis vi skal lave stil, så skriver man kravene ned, hvad man skal have i sin stil for at få gode karakterer. Det er en god måde. (K12 D15)

Det, drengen her fortæller om, er et didaktisk tiltag, der nogle gange betegnes *modeltekster*, andre gange *demonstrationstekster* – et tiltag, som flere didaktiske forskere har været optaget af at udvikle (Hetmar 2014).

Som modvægt til D2's og de øvrige elevers begejstring for dansklæreren står D11's beretning om sig selv som elev i dansk og om sit forhold til dansklæreren. Da han bliver bedt om at fortælle om forløbet i dansk, siger han

- Jeg kunne godt sige noget mere hvis jeg havde fulgt med i timen. Jeg følger ikke med faktisk. (K12 D11)

Og han giver denne karakteristik af dansklæreren:

- Det kommer også an på lærerne, forstår du? Hvordan lærerne er jo. Og hende vi har i dansk, hun er mere sådan seriøs, vi kan ikke sådan diskutere, for i samfundsfag der diskuterer vi rigtig meget. (...). Dansklæreren hun lader os ikke diskutere, der bliver for meget strammet op med det samme, og så er hun meget stram. Hun lader os ikke lave noget, så på den måde – de andre har ikke så meget kontrol over os, og så snakker vi også sådan der – så er det noget andet, ik? Hun har meget kontrol over os, hun giver os ikke så mange veje til at kunne lave noget. (K12 D11)

Dansklæreren beskriver klassen og årgangen som fagligt velfungerende. Her fortæller hun om projektopgaven i 9. klasse for årgangens tre klasser:

- Man må sige at det er en årgang generelt med en høj arbejdsdisciplin og høje ambitioner. Vi bøvlede ikke så meget med motivationen, kan man sige, hos eleverne, fordi de dukkede op til aftalt tid og vejledning. De overholder aftaler. Der må jeg sige at der har de alle sammen sgu næsten gjort det til en 12'er. (K12 dansklærer)

Dette indtryk følges op af flere elever, der beskriver deres klasse som – på trods af larm og ballade i nogle af fagene – en klasse med et rimeligt fagligt niveau.

Forløbet i dansk

Eleverne er i dansktimerne placeret ved to langborde, der begge har front mod tavlen. Dansklæreren bevæger sig hele tiden frem og tilbage foran rækkerne og henvender sig kropsligt og verbalt direkte til eleverne. Dette betyder, at interaktionen bærer præg af energi og tempo – et indtryk, der forstærkes af, at læreren ofte kommenterer elevernes udsagn, før de er færdige med at sige det, de vil. Ja, siger hun jævnligt under elevernes indlæg – som her, hvor klassen er i gang med at snakke om mønsterbrydere som opsamling på det forudgående forløb:

Lærer: Ja. Så det kan også være ens forældre der har været langt ude, og man tænker at sådan skal jeg i hvert fald ikke. Ja, [D13]?

D13: Jeg har skrevet at forældrene spiller en stor rolle, fx forældrene motiverer barnet til at –

Lærer: Ja.

D13: - have en god uddannelse eller –

Lærer: Ja.

D13: Der er mange første- og andengenerationsindvandrere der ender i arbejdsløshed fx, altså ikke tager deres uddannelse. Jeg tror at hvis forældrene motiverer barnet til at tage en uddannelse og støtte op om dem, så tror jeg at det vil have meget stor indflydelse.

Lærer: Godt, så det er ikke nok at man selv besidder nogle egenskaber, man skal faktisk også have dem rundt omkring en til at støtte op omkring det.

I interviewet fortæller dansklæreren om tilrettelæggelsen af forløbet i dansk:

- I morgen skal du [observatøren] være med i sidste del af et forløb der hedder Det moderne gennembrud. Og den sidste del kommer til at strække sig over forhåbentligt kun seks lektioner. To lektioner i morgen, to på torsdag og to på fredag. Og vi skal arbejde med to malerier fra perioden. Så i morgen der vil det blive en opsummering, der har lige været vinterferie. (...) Så vi starter med en lille opsummering, og så laver jeg en lille introduktion, kort, hvor jeg lige refererer tilbage til noget arbejde med Romantikens billeder, den danske Guldalder. Så skal de i gang selv med at sidde og lave begyndende billedanalyse. Det fortsætter de med på torsdag. På fredag skal to af grupperne fremlægge for de andre. (K12 dansklærer)

Timen indledes med en PowerPoint, der indeholder 1) en oversigt over ugens aktiviteter, 2) fire spørgsmål som grundlag for opsummeringen, 3) læringsmål for forløbet om periodens billedkunst, 4) spørgsmål, billeder og opgaver, som der skal arbejdes med i ugens løb. Der var layoutmæssigt gjort en del ud af denne PowerPoint, der fremstod meget professionel.

Efter opsummeringen går læreren over til at introducere arbejdet med de to billeder, der var valgt som eksempler på Det moderne gennembruds malerkunst.

Lærer: De to mål vi skal arbejde med de her dage, det er bare lige at du kan analysere kunstbilleder fra Det moderne gennembrud. Så når vi går hjem fra skole på fredag, kan I alle sammen analysere et kunstbillede fra Det moderne gennembrud. Godt.

D19: Det har jeg altid drømt om.

Lærer: Det er dejligt at høre, [D19], nu får du din drøm opfyldt. Ja, og ved I hvad? Den gode nyhed er at I kan rigtig meget af det her i forvejen. Vi har prøvet det før, og vi har næsten lige haft om reklamer, ik? Og da analyserede I også billeder. Godt. Den anden ting – den anden ting: Du kan forklare hvordan kunstnerne – i Det moderne gennembrud – skildrede – dvs. forklarede eller viste eller udtrykte sig – livet på landet og i byen gennem billedkunsten. Det vil sige at det vi skal have fokus på, det er, hvordan de her kunstnere fra Det moderne gennembrud, de var med til at vise livet på landet og livet i byen. Tror I at det var det idylliske landsbyliv, [D2]?

D2: Nej.

Lærer: Hvad tror du det var?

D2: Jeg tror det var det realistiske landsbyliv.

Lærer: Ja. Hvad kunne det være, kan du sætte nogen konkrete ord på?

D2: At det ikke alt sammen bare var lutter lagkage, det var også hårdt. Man skulle arbejde for at få mad derude.

Lærer: Hårdt arbejde.

P6: Ja, eller at de måske maler, at de arbejder i marken uden det der guddommelige sollys.

Under de fælles samtaler i klassen anvendes den klassiske IRE-struktur². En del elever byder ind, men hver især har de kun forholdsvis korte indlæg, som følges op af læreren.

² IRE-strukturen er ofte omtalt inden for klasserumsforskningen (fx Christoph & Nystrand (2001); Aukrust ((2001) 2003); Cazden (2001); Lindblad & Sahlström ((1998) 2000). IRE står for Initiation – Response – Evaluation: Læreren stiller et spørgsmål, en udpeget elev svarer, læreren evaluerer elevens svar og stiller et nyt spørgsmål osv.

Som nævnt giver eleverne udtryk for, at de følger med i dansktimerne, og dette bekræftes, når de fortæller om forløbet i dansk. Men som i alle andre klasser er der elever, der ofte rækker hånden op, og elever, som sjældent gør det. Lærere opfordrer jævnligt eleverne til at markere i timerne, således også i denne klasse, og nogle elever gør sig umage for at følge opfordringen. For denne elev har en øget aktiv deltagelse betydet, at han har fået mere ud af timerne:

- I dansk så er det – engang var jeg ikke så god til at markere mig, men nu er jeg blevet meget bedre. Så nu følger jeg meget mere med i timerne, jo mere jeg rækker fingeren op, så synes jeg at jeg får mere styr på tingene. (K12 D13)

I alle projektets klasser er der elever, der nødtigt markerer i timerne, og således også i denne klasse. Men hvorfor rækker de ikke hånden op på trods af jævnlige opfordringer fra lærerne? Når vi i interviewene har bedt eleverne om at fortælle, hvorfor de er tilbageholdende med at række hånden op, står tre typer af begrundelser markant i det samlede materiale – her illustreret med eksempler fra K12:

1. Det er lidt pinligt, og man bliver lidt genert, hvis man er usikker på svaret, fx:
 - Men jeg er ikke så god til at række hånden op i timerne. (...) Nogle gange ved jeg ikke lige hvordan jeg skal formulere det. (...) Altså, jeg markerer ikke fordi nogle gange er jeg lidt genert over hvad de andre siger om det jeg har lavet (K12 P4)
2. Det er et problem, hvis det viser sig, at svaret er forkert. Det er ikke godt at fejle:
 - Hvis jeg ikke er sikker på det, så har jeg det ikke så – så rækker jeg ikke hånden op. Det er først når jeg er hundrede procent sikker (...) Det er det at man fejler. Jeg kan ikke lide at fejle. Så er man, man svarer ikke rigtigt. Det er jeg blevet opdraget med, at det med at fejle, det er ikke godt. (...) Jeg har haft det i mange år nu, så det sidder bare på mig. At gøre sit bedste er ikke godt nok, det skal gøres hundrede procent ellers så kan man starte forfra. (K12 D20)
3. Der er sikkert nogle andre i klassen, der svarer før mig, og så behøver jeg ikke markere:
 - Men jeg tror bare, det ligger at jeg tænker, at der er nok en eller anden der siger det før mig, eller hun tager sikkert ikke mig, hvorfor skal jeg så række fingeren op. Det er ikke så meget man tænker over det, det er bare – det er bare sådan, ja. (K12 P12)

Valg af kommunikationsformen IRE betyder, at der er et vist pres på eleverne om at bidrage til udvekslingerne med læreren. I princippet gælder det, at alle elever gerne skulle markere sig, men det sker ikke. Heller ikke i denne klasse, hvor der ellers er styr på tropperne. Her er der fingre i vejret, hver gang dansk-læreren stiller et spørgsmål, men det er ofte den samme gruppe elever, der markerer. En af eleverne, P10, siger, at hun indimellem føler sig presset til at markere, når ingen andre gør det. Hun opfatter, at læreren forventer det af hende.

Så for læreren er det afgørende, at mindst én elev responderer på hendes udspil, for uden elev-responser bryder formen sammen. Men hvis alle eleverne hver gang markerede, måtte det være ganske vanskeligt at administrere formen på en måde, så alle blev hørt. Det sker så heller ikke i nogen af de klasser, vi har besøgt.

Det er sjældent, at eleverne kommenterer IRE-formen, men i denne klasse er faktisk en pige, som sætter pris på formen, når der skal samles op på gruppearbejde. Om formen siger hun:

- Når læreren står oppe ved tavlen – hvad hedder det? – så spørger hun bare ind til sådan det her, hvad har vi lavet og sådan noget. (...) Jeg synes det er godt (...) Så kan man bedre forstå det. Man kan høre fordi hun spørger jo sådan, hun spørger ikke kun en selv, hun spørger alle andre, så vi alle sammen kan høre hvad de andre ligesom har skrevet og sådan. Ting om teksten. (...) Jeg kan bedre forstå det – forstå teksten og sådan få lidt mere. (K12 P14)

Vi vender tilbage til en diskussion af kommunikationsformer side 69ff.

Fysik/kemi

Klassens kvindelige fysiklærer havde været sygemeldt en periode, men var tilbage igen, da vi besøgte klassen. Det generelle indtryk er, at eleverne har det forskelligt med fysik/kemi, nogle synes, det er svært, andre, at det er interessant og til at have med at gøre. Der er indimellem en del larm i timerne, men flere elever udtrykker, at de er glade for faget. Klassen har da også klaret sig rimelig godt i fysik/kemi til niendeklasseprøven. Det skal måske lige nævnes, at D11, som ikke følger med i dansk og derfor ikke klarede sig særlig godt i danskprøverne, fik 7 i fysik/kemi.

Generelt om elevernes positioneringer i forhold til de invitationer, de får i danskundervisningen

- En stor del af eleverne taler indholdsorienteret om forløbet i dansk i interviewene. De fleste giver en karakteristik af Det moderne gennembrud sammenlignet med Romantikken, som tyder på, at de har fanget det væsentligste af undervisningens indhold og dermed har levet op til lærerens forventninger.
- Dansklereren har et klart skoleprojekt, som de fleste elever bruger som afsæt for et elevprojekt i den forstand, at de interesserer sig for og gør skoleprojekterne til deres.
- En stor del af eleverne giver indtryk af et vist personligt engagement i undervisningen og af ambitioner med hensyn til egne præstationer og karakterer.
- Undervisningen er klar og struktureret. Eleverne ved, hvad der forventes af dem, og det føler langt de fleste sig rigtig godt tilpas med – bortset fra den ene elev, som finder, at dansklæreren er alt for stram i sin struktur.
- Dansklæreren udstråler energi og entusiasme, som især de ambitiøse elever sætter pris på, men som alle har det godt med. Hun er hjemme i sit stof, fortæller de, og kan derfor fortælle frit fra leveren. Der står stor respekt om dansklæreren.
- Eleverne udtrykker tilfredshed med variationen i danskundervisningen: Der skiftes mellem fælles samtaler i klassen, makkerpar, gruppearbejde og fælles samtale i klassen.

Klasse K03 – en udfordret klasse

Klasse K 03	Høj score i forhold til	Lav score i forhold til
Elevtal: 23 Dreng: 10, piger: 13 Heraf interviewet: 21 Tosprogsprocent: 85		Eleven ved hvad, hvorhen og hvorfor
		Fysik/kemilærers vurdering af elevernes aktivitetsniveau
	Elevernes oplevelse af klassens sociale struktur	
	Elevernes oplevelse af klassens sociale klima	

K03 er valgt, fordi det er en klasse med mange tosprogede elever, og fordi dansklæreren 1) har forholdsvis høje forventninger til elevernes kognitive muligheder, 2) inviterer eleverne til at deltage i fælles refleksioner og diskussioner, og 3) er meget sprogligt fokuseret i sin undervisning. Vi overværede i alt tre timer i klassen, to dansktimer og en kristendomstime (med dansklæreren), som var placeret efter hinanden. Alle tre timer gik med klasseundervisning, kun afbrudt af små pauser, hvor alle elever to og to gik en lille samtale tur på 5 minutter for derefter stille og roligt at vende tilbage til deres pladser. Alle tre timer, bortset fra det sidste kvarter af kristendomsstunden, var præget af elevernes koncentration og deltagelse.

Dansklæreren inviterede hele tiden eleverne til at positionere sig som selvstændige tænkere og deltagere på trods af, at rigtig mange af eleverne kommer med en belastet baggrund. Tilsyneladende har eleverne, i hvert fald flertallet af dem, taget positivt imod denne invitation til at bidrage selvstændigt og aktivt i undervisningen, og det betyder bl.a., at der er en fin stemning og dynamik i forholdet mellem dansklæreren og eleverne. Dansklæreren giver i interviewet følgende karakteristik af klassen:

- De har alle sammen en intention om at være aktive og deltage. De har masser af drømme, og de vil gerne en hel masse, og de kan også mange ting. (K03 dansklærer)
- Der er mange af dem der har store problematikker derhjemme, så der er ikke nogen der ikke har en grund til at være tavse, de kunne sådan set være tavse alle sammen her. (K03 dansklærer)
- De er sprogligt udfordrede af at skolehorisonten hjemme ikke er særlig stor, og det er svært at opnå den encyklopædiske viden som er krævet. De er udfordrede på det sprog der tales i skolen. Men de er altså også nogle børn som rigtig gerne vil. De er meget motiverede, så på den måde er perspektivet godt. Eleverne har skullet kæmpe hele vejen igennem, så de har nogle andre ting med sig, de har andre parametre som der ikke måles så meget på, men som man i høj grad har brug for hvis man skal gebærde sig og klare sig. (K03 dansklærer)
- Vi har en meget rummelig klasse (...) Det er en gruppe børn, som er meget forskellige, men som har lært at fungere i et fællesskab. Og stort set respekterer hinanden for dem, de er. (K03 dansklærer)

Eleverne fortæller om en energisk klasse med larmende elever. Den er sjov og social, siger de, og der er et godt sammenhold. De tager godt imod nye elever, og det bekræftes af den sidst-ankomne. Ingen er onde ved andre, men de kan sige onde ting til hinanden, dog kun for sjov. Det er en venlig klasse, og de kan også sige søde ting til hinanden.

Der er mange forskellige personligheder, men alle er i kontakt med hinanden. Alle kan noget forskelligt, og de er gode til det, de kan. Der kan være problemer indimellem, men de har først og fremmest et stærkt sammenhold.

De er søde og hjælpsomme over for hinanden, hjælper hinanden med lektier og sådan noget. De har en gruppe på Facebook, hvor de hjælper hinanden med lektier. Ingen er bange for fx at læse op, og der er ingen, der griner ad andre.

De fleste elever er interesserede i nogle fag, mindre i andre. Fx er det ikke alle, der er interesserede i fysik. De fleste er interesserede i at lære noget, men nogle få er ikke så interesserede. Dem, der ikke er så interesserede, får hjælp til lektierne af de andre, for det er ikke sikkert, de laver dem selv.

Tidligere har klassen haft en del problemer – en rigtig problemklasse, er der en, der siger. De hørte ikke efter, og der var meget larm, men det er blevet bedre. Sammenholdet har heller ikke altid været så godt, og nogle har pjækket ret meget. I de mindre klasser var der problemer og skænderier mellem piger og drenge og blandt pigerne indbyrdes, men det er der så ikke mere.

Forløbet i dansk

Vi besøger klassen i januar lige efter juleferien. Eleverne skal i ugens løb klædes på til hver især at skrive et essay om et ud af fire mulige emner fra samfundsfag: vækst, bæredygtighed, innovation eller natursyn. Fredag i den uge er afsat til denne essayskrivning. Før juleferien havde eleverne udarbejdet en foreløbig disposition for det essay, de ville skrive, og med udgangspunkt i den disposition, som P11 havde lavet, var de gået i gang med at snakke om, hvordan en velfungerende disposition kunne se ud.

Ved timens begyndelse er P11's disposition lagt op på den digitale tavle. P11 har valgt emnet bæredygtighed. Før juleferien havde de snakket om dispositionens første punkt, og læreren indleder med at minde dem om, hvad de gjorde:

Lærer: Og hvad var det vi gjorde heroppe i det første punkt? Hvad var det vi brugte tid på før ferien i det første punkt her?

P8: Vi gik i dybden.

Lærer: Vi gik i dybden, og hvad betød det at vi gik i dybden?

D13: Vi skulle forklare hvad [P11] har gjort, hvad hun har skrevet, og hvordan det fungerede.

Lærer: Hvad der fungerede, ja, og hvad var det så vi forsøgte at hjælpe [P11] med? [P11]s i øvrigt meget fine disposition. Ja?

D12: Hvad hun manglede.

Lærer: Hvad hun kunne udbygge med, ik? Ja, fuldstændig rigtigt. Så hvad er det nu vi skal nu?

D12: Fortsætte med det

Lærer: Vi skal fortsætte – og hvad opnår vi så med det ved at udbygge den her disposition? Ja?

D12: Sådan, at vi selv kan.

Lærer: Ja, selv kan hvaffor noget?

D12: Øh, lave en disposition.

Dansklæreren lægger her op til, at eleverne skal bruge sproget så præcist som muligt. D12 slipper ikke af sted med at sige "at vi kan selv", læreren vil have præciseret, hvad det er, de skal kunne selv. Det samme gælder udtrykket *at gå i dybden* – hvad betyder det? Dette er typisk for hele timen: læreren fokuserer på begreberne og på elevernes forståelse af deres anvendelse.

Kommunikationsformen er den klassiske IRE, men den er præget af lærerens lydhørhed og følger op på elevernes input. Under hele seancen står læreren ved den sorte tavle og skriver stikord – nøgleord, bliver de kaldt i klassen. Indimellem illustrerer hun sine pointer med små tegninger, som understøtter de ord, hun siger. Hele timen fokuserer hun på ord og begreber, definitioner og diskussioner og på, hvordan dispositionens punkter skal ordnes i forhold til hinanden, fx:

Lærer: Yes, så vi var kommet ned til 2eren, og hvad står der dér, [D10]?

D10: "Hvad er bæredygtighed og vækst, og hvordan er det med til at udvikle samfundet?"

Lærer: Yes, og hvad har [P11] så tænkt omkring det?

D10: Skal jeg? "Bæredygtighed er noget holdbart – evnen til at tåle noget (?) El-biler er med til at skabe et bæredygtigt miljø og klima. Vækst er noget der (?) fx produktionsresultatet."

Lærer: Yes. Hvad siger nu det her os? Hvis I nu ikke havde arbejdet med de her ord, hvad siger så det her os? Jeg tænker lidt, at det er ligesom når man starter en projektopgave – ja?

D13: Sådan forklare hvad ordene betyder, så man har lettere ved at forstå dem.

Lærer: Ja, det er en rigtig god ide at komme med nogle definitioner, men jeg tænker også: Er det ikke rigtig mange meget forskellige ting? Er det ikke meget forskellige begreber under den samme overskrift? Jeg tænker faktisk at under de tre pinde her der ligger jo rigtig, rigtig meget. Ja?

P5: Jeg synes måske, at den – eller den der med elbiler skulle ned under noget andet, fordi at spørgsmålet lyder på bæredygtighed og vækst – jamen altså, når spørgsmålet er noget om bæredygtighed og vækst, skal man så ikke bare forklare hvad de to ting er, og så få det andet ned under noget andet?

P5 har fanget pointen: En disposition er en måde at ordne teksten på, så informationer og diskussioner kommer i en logisk rækkefølge. P8 foreslår imidlertid, at hvis elbiler opfattes som et eksempel på et bæredygtigt tiltag, så kunne de godt høre til der, hvor P11 har placeret det. Læreren forholder sig imødekomende til P8's overvejelser:

Lærer: Så det vil sige, at elbiler i denne her sammenhæng fungerer som et eksempel, ik? Så på den måde – hvis man lige her bagefter i parentes husker sig selv på at man skal udfolde det her som et eksempel på – når man skal forklare, hvad det her er, så kommer det til at fungere i teksten, ik? Godt. Og den henede, det er ren definition, er det ikke?

P11: Jo.

Lærer: Godt, og hvad skulle man mere skrive om de her elbiler? Nu skal man udfolde det her som et eksempel, hvad ville man så kunne skrive? Hvad kunne man sætte på? Ja?

Derefter spørger læreren, hvad de ved om elbiler, og det bliver optakt til en længere snak om teknikken bag elbilen, om forskellige mærker inden for elbiler og om priser. D12 foreslår, at natursynet inddrages her med den begrundelse, at elbiler kan bidrage til at nedsætte den globale opvarmning. Læreren er lydhør over for forslaget, men tilføjer, at det måske bliver lidt meget at have med under punktet. P5 spørger, hvad ordet velstand betyder, og det bliver optakt til en længere snak om velstand, som indledes på denne måde:

D6: Er det ikke noget med at det ligger godt med økonomien?

Lærer: At det ligger godt med økonomien, gode økonomiske forhold – og hvad vil det sige at have gode økonomiske forhold?

D6: Du kan – du har råd til mad.

Lærer: Jeg har råd til mad, ja.

D6: og tøj, og at din økonomi fungerer.

Lærer: Ja, min økonomi fungerer. Så det vil sige, vi vender lidt tilbage til de budgetter vi arbejdede med i begyndelsen af året, ik? Hvad siger du?

D13: Er det ikke forskelligt, alt efter hvor man bor eller et eller andet? Er det ikke sådan, at hvis man bor i et fattigt land, så kan det være man har – det, man ser her, som ikke er så god velstand, det er sådan rigtig godt.

Indimellem afbrydes udvekslingerne mellem lærer og elever af korte, improviserede lærer-monologer, der alle har til formål at øge elevernes almenviden. I det nedenstående uddrag er de i gang med at snakke om sygeforsikringen Danmark:

Lærer: Nej, hvis det bare var det, og nogle gange diskuterer jeg med min søster om det nu kan betale sig at være medlem, eller kan det ikke betale sig at være medlem. Jeg får det medicin ved siden af, det får jeg tilskud til, så for mig kan det godt betale sig at være medlem, men min lillesøster, hun betaler 300 kr. i kvartalet, og så får hun 150 kr. til sin tandpleje. Så for hende kan det sådan set ikke betale sig. Men hun tør ikke melde sig ud, for tænk nu hvis der en dag sker noget der koster rigtig mange penge.

Dreng: Så kan hun melde sig ind igen.

Lærer: Nej, for så vil de ikke have en.

Dreng: Det er fucked-up.

Lærer: Sådan en som mig, hvor der er nogle helbredsting og sådan noget, hvis jeg først meldte mig ud, så siger de næh tak, dig vil vi ikke have fordi du er ikke en god betaler. Du koster mere – du kommer til at koste mere end du betaler.

Eleverne kan lide deres dansklærer. Her er det P8, der fortæller, hvorfor hun synes, at dansklæreren er en rigtig god lærer:

- Ja, [dansklæreren] kan jeg godt lide – det er hendes undervisningsmåde. Hun behandler alle lige, der er ikke nogen der får særbehandling. Fx når jeg snakker, så beder hun mig om at tie stille, hvis en eller anden fra klassen snakker, beder hun også personen om at tie stille, så der bliver vi behandlet lige. Den måde hun forklarer tingene på, er meget let at forstå – hun vikler ikke alt muligt ind i det, altså hun forklarer ikke en ting og så en anden på samme tid. Først så tager hun ét emne, og så snakker hun færdig om det, og når alle har forstået det emne, går hun videre til det næste. Hvis der er nogen der ikke har forstået det, så forklarer hun det igen og ligesom beder os andre om også at prøve at forklare det så personen kunne bedre forstå det. Hun prøver at få alle til at sige lige meget – fx ved hun, at jeg plejer aldrig at sige noget i timerne, men hun prøver ligesom at få mig til at snakke noget mere, og jeg kan rigtig godt lide at hun ikke er lidt ligeglad med det og ligesom lukker øjnene for det og bare sådan: Nå ok, hun gider ikke sige noget, så tager jeg bare dem der gerne vil, men at hun tager alle. Også når man prøver at forklare noget, og man så ikke kan forklare det, så prøver hun ligesom at hjælpe dig og prøver at forstå hvad det er du prøver, det er noget jeg også rigtig godt kan lide. (K03 P8)

Og D14 er inde på dansklærerens forventninger til dem:

- Ja, jeg ved at [dansklæreren] har store forventninger til at vi rækker hånden op – det ved jeg hun har store forventninger til. Det plejer hun at sige: Skal I ikke på gymnasiet og sådan noget, så op med hænderne hihi. (K03 D14)

Dansklærerens forventninger til eleverne sætter sig også spor i de krav, hun stiller til afleveringer og lignende. Her er det P11, der sammen med en kammerat på et gymnasiebesøg formulerer, hvad det betyder at have en dansklærer, der har høje forventninger:

- Altså, [dansklæreren] er en god lærer i forhold til – i går, da vi var på gymnasiet, var der to 2. gere, som fortalte om hvordan de havde det på skolen, og så var det, der var en der spurgte om lektierne var hårde, og så sagde de at det er ikke ligesom i folkeskolen hvor man skriver fristile, og så sagde [P5] som jeg sad ved siden af, vi kiggede på hinanden og sagde, at sådan er det slet ikke hos os. Vi har også analyser, og så tænkte jeg at det var godt – altså vores parallelklasse får ikke så mange lektier som os, for når vi taler sammen, har de fået én stil om måneden, og så har de en måned til det, men vi får en uge, og så bliver vi vant til det, og det er godt. (K03 D11)

For dansklæreren er det vigtigt, at eleverne klarer sig godt til niendeklasseprøven og videre frem i uddannelsessystemet, og det er eleverne ganske klar over. Her er det D6, der fortæller, hvordan han opfatter hendes ambitioner på deres vegne:

- At vi skulle klare os godt til eksamenerne, så vi godt ved, så vi er forberedte. Så vi ikke sådan ender med 00 eller 02 til eksamenerne. (...) Hun sagde faktisk at vi skal gennemgå det flere gange så vi er klar til eksamenerne, men hun sagde også at - men jeg vil også tro, hun forventer - jeg fornemmer at hun mente det hun sagde, på den måde. (K03 D6)

Dansklæreren lufter i interviewet nogle refleksioner over den stilladsering, hun giver eleverne som forberedelse til de skriftlige afleveringer. Hun fortæller om en situation for nogen tid siden, hvor klassen havde en vikar, som gav eleverne som opgave at skrive en historie. Eleverne var gået i baglås, for hvordan skulle de skrive sådan en tekst uden forberedelse? Hun siger:

- Så der var slet ikke struktureret og stilladseret, og mine overvejelser har gået på, hvad er det, hvordan skal jeg løsne op i denne her struktur? Fordi de har været vant til at gøre sådan og sådan, og det har de kunnet følge, hvis ikke jeg fortæller dem, nu foregår det sådan og sådan, så skal de nok selv spørge efter det. For de er vant til, at det skal være der. (K03 dansklærer)

Dansklæreren rejser her det problem, at eleverne tilsyneladende har brug for en grundig, fælles forberedelse for at komme i gang med de skriftlige opgaver, og får de ikke den, føler mange af dem sig fortabte. Man kan sige, at hun med sin undervisningsform støtter elevernes chancer for at leve op til skoleprojektet, men at de måske ikke bliver tilstrækkelig udfordret til selv at etablere de (elev)projekter, der skal bære deres skriftlige produktioner igennem. Måske dette kunne være en medvirkende årsag til, at klassens karaktergennemsnit i dansk ved 9. klasseprøven ikke er højere, end det er (det ligger i den laveste tredjedel sammenlignet med de øvrige klasser i materialet)

Forløbet i fysik/kemi

Som i flere andre klasser i vores materiale er elevernes forhold til fysik i denne klasse noget blandet. Indtrykket fra undervisningen er, at nogle elever interesserer sig for faget og forsøgene, mens andre bruger en stor del af tiden på private snakke. Da vi observerede to fysik/kemi-timer, fulgte vi blandt andet en gruppe bestående af fire piger under forsøgene, der drejede sig om at tjekke tilstedeværelsen af bestemte stoffer i væsker. Den ene pige, P18, stod stort set alene med alle testene, mens de tre andre hyggede sig og snakkede. Konfronteret med den iagttagelse sagde de, at det var rigtig nok, men alle fire havde det

tilsyneladende fint med den ordning. I interviewene gav de tre hyggesnakkende udtryk for, at de finder fysik/kemi vanskeligt, og at det ikke rigtig er dem, mens P18, der gennemførte forsøgene, kan lide faget og finder det let at finde ud af.

Ifølge fysiklæreren er der i hver gruppe nogle med kompetencer inden for faget. Men nogle gange underopdeler de sig og vælger selv en makker, som helst skal være jævnbyrdig. Der er nogle, der holder sig for meget i baggrunden, og det er de samme, som holder sig tilbage, når de har teori. Der er både aktive og tavse i klassen.

Undervisningen bærer præg af en engageret lærer, der kan sit stof og gerne vil formidle det til eleverne. Men betingelserne er ikke helt lette, fordi der er grupper, der småsnakker under gennemgangen af dagens teoretiske stof. Undervisningsformen er den klassiske IRE, men som timen og tiden går, begynder læreren selv at besvare de spørgsmål, han stiller. Der er dog klart elever, der også følger med, og som bidrager med svar på nogle af spørgsmålene.

Nogle elever fortæller, at de synes, han er en god lærer, mens andre – dem, der har svært ved faget og ved at se en mening med det – synes, at han er svær at forstå.

Karaktermæssigt har de klaret sig meget godt til prøven. Sammenlignet med de andre 15 klasser i materialet ligger de i den øverste tredjedel.

Generelt om elevernes positioneringer i forhold til de invitationer, de får i danskundervisningen

- Eleverne føler sig respekteret i undervisningen og kvitterer ved at være deltagende og arbejdsomme – de fleste af dem i hvert fald. Nogle elever byder ikke ind på eget initiativ, men så sørger læreren for at inddrage dem.
- Læreren har store forventninger til elevernes deltagelse og refleksioner – det ved de, og det respekterer de. Mange kaster sig ud i at besvare lærerens spørgsmål, selvom de ikke er helt sikre på svaret. De ved nemlig, at de får hjælp til at formulere sig og til at tænke videre.
- Læreren gør en del ud af at koble begreber og ord til konkrete forhold i omverdenen og til emner og oplevelser, som klassen tidligere har været fælles om. Det støtter deres forståelse og mulighed for at bidrage til samtalen.
- Læreren tegner og fortæller om forhold i omverdenen for at udvikle det, hun kalder elevernes encyklopædiske viden, og som hun mener, de mangler en del af. Eleverne lytter med interesse til det, hun fortæller, og sætter pris på, at hun fortæller og forklarer på måder, som de kan forstå.
- Læreren respekterer elevernes bidrag, lytter til dem, følger op og sender bolden videre. Der er en god stemning i klassen, og flere elever giver udtryk for, at det er let at forstå, hvad der forventes af dem.
- Kommunikationsformen er den klassiske IRE, som eleverne klart er fortrolige med. Gennem sine spørgsmål og opfølgende kommentarer søger læreren at gelejde eleverne hen til en forståelse af det skoleprojekt, som den skriftlige fremstilling repræsenterer, og at hjælpe dem til en indsigt i det stof, de kan trække på for at leve op til forventningerne.
- Læreren har meget fokus på at klæde eleverne på til skoleprojektet, men tilsyneladende ikke det store fokus på at hjælpe eleverne til at etablere egentlige elevprojekter.

Klasse K10 – en klasse med lav grad af både indholds-og relationsorientering

Klasse K10	Markant høj score i forhold til	Markant lav score i forhold til
Elevtal: 25 - Drengene: 14, piger: 11 Heraf interviewet: 20 Tosprogsprocent: 40		Elevernes indholdsorientering i forhold til undervisningen
		Elevernes oplevelse af meningsfuldhed
		Elevernes viden om hvad, hvorhen og hvorfor
		Elevernes oplevelse af klassens faglige ambitionsniveau
		Dansklæreren vurdering af elevernes aktivitetsniveau
		Elevernes vurdering af kammeraternes aktivitetsniveau
		Elevernes oplevelse af klassens sociale struktur
		Elevernes oplevelse af klassens sociale klima
		Elevernes oplevelse af om fejl er pinlige
		Elevernes spørgeskemasvar om konflikter i klassen
		Elevernes tilbøjelighed til at vælge i stedet for fravælge kammerater

Figur 13

Dansklæreren i klasse K10 karakteriserer 3 af pigerne som aktive, 2 som svingende og 6 som tavse. Blandt drengene karakteriserer hun 5 som aktive, heraf to som noget svingende, og 9 som tavse. Desuden karakteriserer hun klassen som helhed som fagligt under normalen. Hun siger blandt andet:

- De er generelt – altså, fagligt er de dårligere kørende end dem man plejer at have normalt. Jeg kender dem ikke sindssygt godt, fordi det er en klasse jeg først har overtaget fra 8. klasse, og der har været noget klasse-sammenlægning her på skolen hvor tre klasser blev slået sammen til to. Den ene klasse fungerede ikke, så de er blevet delt sådan efter nogle andre kriterier end man normalt ville gøre hvis det var en permanent sammenlægning. Det betyder, at jeg har fået alle dem der er dårligst kørende fagligt, og sådan set også måske socialt ind i min klasse. Derudover er der også kommet tre piger i 8. klasse der kom fra andre skoler, og en pige her i 9. klasse som har gået på skolen før, og så er kommet tilbage. (...) Det har mest været det med det faglige – de kan sagtens lære nogle ting, ingen tvivl om det – men de er meget, de er sådan lidt tilbagelænedede mange af dem, de vil helst ikke arbejde så meget, og de tænker ikke at læring også er når de byder ind med noget og går i dialog med nogen – det er der i hvert fald mange af dem der ikke gør. Men man kan også godt ramme på en forholdsvis god dag hvor der er nogen der siger noget. (K10 dansklærer)

En elev karakteriserer klassen på denne måde:

- Vores klasse er ikke så glade for skolen. Hvis du bare kigger over på vores parallelklasse, de kan meget bedre både i det faglige og det sociale, og har bedre lærere, synes de, så vores klasse er mere den sløve 9. klasse når man kigger på parallelklassen. (K10 P2)

Der er to hændelser, der præger billedet i denne klasse – en classesammenlægning og en konflikt blandt pigerne.

Klassesammenlægningen, som dansklæreren omtaler, blev foretaget i begyndelsen af 8. klasse, hvor en klasse med 15 elever blev fordelt på to parallelklasser, K10 og K15, og hvor de fleste elever fra den

opsplittede klasse kom i K10. Samtidig overtog den nuværende dansklærer K10 som dansk- og klasselærer. Klassen er kendt på skolen som en vanskelig klasse. Fx fortæller nogle lærere os i et frikvarter, at vi skal vide, at dansklæreren er en rigtig dygtig lærer, men at klassen er meget svær.

Det er lidt uklart for os, med hvilke begrundelser eleverne blev fordelt på de to klasser, men det er til gengæld tydeligt for os, at fortællingen om en dårligt fungerende klasse over for en velfungerende klasse spiller en overordentlig aktiv rolle for såvel dansklærerens som elevernes opfattelse af situationen i klassen.

En anden fortælling, der går igen i samtlige elevinterview, drejer sig om en alvorlig konflikt i pigegruppen.

Konflikten blandt pigerne var nogle måneder gammel, da vi besøgte klassen. Det drejede sig om en konflikt mellem tre piger på den ene side og en større gruppe piger på den anden side – en konflikt, der havde udviklet sig, og som på interviewtidspunktet var gået i hårdknude. Dansklæreren fortalte os, at hun mente at konflikten var løst, men det var den ifølge eleverne på ingen måde. Denne konflikt kom da også til at sætte sit præg på elevernes udsagn, når vi i interviewene bad dem om at beskrive deres klasse. Især fortalte flere piger stort set kun om konflikten. Det var åbenlyst, at den havde stor betydning for deres oplevelse af klassen på det tidspunkt, men mange elever fortæller også, at de havde det rigtig fint med hinanden i klassen, inden konflikten brød ud. For eksempel siger en af pigerne følgende om klassen:

- Jeg vil sige at min klasse har været 100 gange bedre end den er i år. Og det har du måske hørt fra andre end mig. Men for et år siden var vi alle så gode ved hinanden, og vi havde det sjovt og snakkede vildt godt med hinanden i frikvartererne og uden for skolen, og nu er det som om at alt bare er taget væk. (K10 P11)

En af drengene bekræfter denne opfattelse med sit udsagn:

- Nu beskriver jeg den på to forskellige måder. Det startede med at være en rolig klasse der var med i timen og glad for at starte et nyt år. Så kom der nogle konflikter, og så gik det helt ned ad bakke – fra halvdelen af dette år, der gik to måneder og der var konflikter og møder hver dag. (K10 D16)

Der har været en periode på et par måneder, hvor pige konflikten har taget sin del af undervisningstiden for alle, selvom konflikten kun omfattede pigegruppen. Drengene har ikke været direkte involveret i denne eller andre konflikter, og de forholder sig til den aktuelle konflikt med distance. En af drengene fortæller her, hvordan han og de øvrige drenge ikke gider involvere sig i konflikten som – får han også sagt – betyder, at der er en negativ stemning i klassen:

- Vi drenge gider ikke blande os i pigernes problemer, jeg synes de selv skal løse dem. Der er sådan negativ affære i luften, føler jeg. Pigerne kan ikke snakke sammen. [Dansklæreren] prøver, men jeg tror det er meget svært med piger sådan noget der. Der bliver gjort noget ved det, men jeg tror ikke der sker så meget. Jeg tror ikke de gider være venner, jeg ved det ikke. Jeg har ikke hørt så meget efter det, jeg gider ikke være en del af det. Jeg vil ikke være på nogens side, jeg vil bare være neutral sammen med de andre drenge. (K10 D24)

Flere af drengene fortæller om et godt sammenhold uden konflikter i drengegruppen, men en af dem fortæller også, at der er forskel på dem, der er kommet ind i klassen, og dem, der har kendt hinanden i mange år:

- Vi har været to klasser engang, og så kom der nye ind i vores klasse. Og vi drenge i den gamle klasse har haft et super godt fællesskab i mange år, og så kan man ikke komme ind udefra og være lige så godt inde i gruppen, som hvis man var der fra starten af. Men de er altid velkomne til at komme ind i gruppen, og ude i frikvartererne må de altid være med, men de opsøger det heller ikke selv. Så de føler

sig lidt uden for. Det er ikke mobning, og vi bagtaler dem ikke eller noget. Men det er også i fritiden, hvis vi laver noget sammen nogle af drengene, så inviterer vi ikke dem med. (K10 D8)

Noget af det nogle af drengene har sammen i fritiden, er lektierne:

- Vi får altid lavet det vi skal. Vi tænker at vi hellere må få det lavet, så siger vi efter skole: Vi skyper og laver det sammen – det plejer vi faktisk: Skal vi ikke lige tage den over Skype, så vi i det mindste får det lavet til i morgen? Det er mange af drengene. Så laver vi det sammen. (K10 D3)

Det er da også en gruppe af de etsprogede drenge, der ligger klart højest karaktermæssigt i dansk (gennemsnit af de fire discipliner i dansk) ved niendeklasseprøven. I fysik/kemi er mønstret noget mere blandet.

Forløbet i dansk

Dansklæreren havde i 9. klasse undervist i romantikken og var i gang det moderne gennembrud, da vi besøgte klassen. Det er *Ørneflugt*, der læses i de to lektioner, vi overværer. Tekst og opgaver er hentet fra portalen Dansk Gyldendal. Om sine planer for den dobbeltlektion, vi senere skal overvære, siger dansklæreren blandt andet:

- Vi arbejder med det moderne gennembrud, så det er selvfølgelig noget periodelæsning, at man kan nogle karakteristika fra den periode, og at man kan genkende dem i litteraturen. Det er det ene, og det andet er selvfølgelig analysearbejdet, at man kan analysere en tekst og forstå den og perspektivere til andre tekster man kender. Så det vi skal i dag, er at læse *Ørneflugt* af Henrik Pontoppidan, og de har fået at vide hvad der skete på overgangen fra romantikken til det moderne gennembrud, at det jo blev noget helt andet, og mere sådan noget vi kender fra den her tid, og de har fået at vide hvem forfatterne var inspirerede af, og det her med at vi har talt lidt om arv og miljø, og det skulle de forhåbentligvis kunne se i novellen, at den handler meget om at man jo er påvirket af det miljø man er i og har svært ved at bryde det. Og det skal vi gøre selvfølgelig ved at læse den, og så har jeg lavet nogle spørgsmål som de skal arbejde med, og så skal vi forhåbentligvis, når vi gennemgår de spørgsmål, få talt os frem til hvad er det, teksten drejer sig om, altså tekstens tema og budskab. (K10 dansklærer)

Om sine forventninger til elevernes deltagelse siger hun blandt andet:

- I modsætning til parallelklassen er de meget tavse. Hvis vi har læst en tekst, og jeg bare mundtligt stiller et spørgsmål ud i klassen, så vil det blive sådan at jeg ikke kan rette tæerne ud bagefter, det bliver for tavst og for energiforladt. Der er nogle typer derinde der har nogle ressourcer, men som af uransagelig årsager ikke bryder sig om – måske – at sige noget i klassen, jeg ved det ikke. De er i hvert fald bedre når de lige får kickstartet en samtale i grupper. Det har jeg i hvert fald oplevet. Det er meget trægt med dynamikken når vi er i det store forum. (K10 dansklærer)

Dobbeltlektionen er struktureret på følgende måde:

1. Optakt: Læreren minder dem om den periode, de arbejder med, Det moderne gennembrud, stiller spørgsmål til eleverne og fortæller lidt om Henrik Pontoppidan. *Ørneflugt* deles ud til eleverne. Det varer 5 minutter.
2. Højtlesning og ordforklaringer: Eleverne læser på skift teksten højt, og for hver højtlesning spørger læreren, om der er ord, de ikke forstod, og der snakkes om ordene. Det varer 25 minutter.
3. Læringsmål og gruppearbejde: Læreren introducerer gruppearbejdet på denne måde:
Er der nogen umiddelbare kommentarer til det, vi lige har læst? Nej. Godt. Nu får I nogle opgaver, som I skal arbejde med, og på de her opgaver står der også et læringsmål, som I skal have for øje, og det skulle meget gerne være sådan, at når vi har arbejdet med de her opgaver og har

gennemgået dem, så er vi i stand til at opfylde det her læringsmål, der står her. Og jeg kan lige prøve at læse det op. "Når I har læst novellen Ørneflugt og arbejdet med spørgsmålene, kan I forklare begreberne arv og miljø samt tekstens syn (samtidens syn) på dette". Altså, tekstens budskab og tema.

4. Gruppearbejde: Eleverne samles i fem grupper, og gruppearbejdet går i gang. Læreren giver en tidsramme. Det varer 24 minutter.
5. Opsamling i klassen: Der samles op på de opgaver eleverne har skullet forholde sig til i grupper. Læreren følger de spørgsmål, som findes på Gyldendal-portalen.
6. Til sidst kommer læreren lidt ind på periodespørgsmål, genrespørgsmål (det spørgsmål hænger i luften, og hun fortsætter med at henvise til teksten som novelle) og spørgsmål om arv og miljø, H.C. Andersen og Den grimme ælling. Dansk læreren slutter med at sige: "Vi arbejder færdig med novellen i morgen, så vi kan opfylde læringsmålet."

Kommunikationsformen ved opsamlingen i klassen er den klassiske IRE-form, hvor læreren stiller et spørgsmål, en elev svarer, og læreren evaluerer muligvis svaret og/eller stiller et nyt spørgsmål. Eleverne svarer som regel med få ord, og læreren følger op med uddybende spørgsmål, som en elev eller hun selv besvarer, fx:

Lærer: Så skulle I give en karakteristik af ørnen i novellen, og det er hvordan den sådan føler sig igennem novellen, og hvordan den ser ud og så videre. Hvad har I skrevet der? (Pause). Nu er der ikke nogen der rækker hånden op, så bliver jeg i tvivl om hvad det betyder. [D17]?

D17: Den har hjemve.

Lærer: Den har i hvert fald hjemve på et tidspunkt. Når du siger hjemve, hvad betragter den så som sit hjem?

D9: Præstegården.

Lærer: Præstegården, ja. Hvad siger du?

D24: Den længes efter frihed på et tidspunkt

Lærer: Den længes efter frihed, så den har sådan en eller anden fornemmelse af at der er et eller andet ud over præstegården den længes efter, ik?

D7: Den er bange og usikker over den verden den flyver rundt i.

Lærer: Gider du ikke lige sige det igen?

D7: Den er bange og usikker over den verden den flyver rundt i.

Lærer: Ja. Den er bange og usikker når den kommer ud at flyve. Ja, hvad siger du?

Dreng: Forvirret.

Lærer: Den er også forvirret – i forhold til hvad?

Dreng mumler.

Lærer: Hvad? Jeg kan ikke lige høre det.

Dreng mumler.

Lærer: Det der med, at den ikke lige ved hvad den skulle beslutte sig for. Ja, det er rigtigt. Hvordan opfører den sig for eksempel i starten af teksten – altså alt det, vi sagde før om ørnen, hvordan den var majestætisk og kongelig og sådan noget, får man sådan en fornemmelse af at den er fri og den er overlegen? Undskyld, hvad sker der? [D17]?

D17: Man får en fornemmelse af at det er sådan en lille lortefugl, en ikke så stor majestætisk fugl. Den lyder bange og ikke så overlegen og sådan noget.

Lærer: Ja, så det her med - jeg tror det var [D15] der sagde før, at ørne normalt svæver sådan og har kæmpestort overblik. Den er godt nok lidt oppe, men hvor højt er den oppe? Hvor havde den ligesom sin plads? [P19]?

Dansklæreren forklarer i interviewet sin undervisningsform på følgende måde:

- Vi er nok derhenne, at hvis jeg havde givet dem den her tekst og jeg havde givet dem en analysemodel, så er vi ikke der, hvor de ville bare kunne gå i gang alle sammen og vide hvad de skulle. Jeg prøver at strukturere det med de der spørgsmål – altså, der er nogle fokuspunkter man kan gå ind og se, men i virkeligheden kan man sige godt og skidt om en analysemodel, det skal jo ikke være en opskrift. Jeg prøver at lære dem det her med, at det jo ikke er alt der er relevant for alle tekster. (K10 dansklærer)

Vi er opmærksomme på, at det kan give et noget upræcist billede af, hvad der foregår, når klassesamtaler formidles som båndudskrifter. Fx mistes indsigt i den nonverbale kommunikation, som jo også er en del af billedet. Men indtrykket af denne klassesamtale matcher meget godt dansklærerens karakteristik af eleverne som tilbagelænedede og fåmælte. Eleverne bidrager kun på direkte opfordring fra læreren, og deres bidrag er kortfattede sætninger eller blot sætningsemner. Der er ikke nogen elever, der uddyber eller begrundes deres udsagn, og samtalen virker energiforladt og på mange måder ligegyldig for såvel lærer som elever og for os som observatører:

- Det er altid det der med noveller, hver eneste gang kommer hun med nogle nye, og så skal vi svare på spørgsmål, og så skal vi gennemgå det. Sådan har vi kørt i et eller to år nu. (...) Det er fordi hun godt kan lide at undervise på den måde og bruge Dansk Gyldendal. (K10 P3)
- Jeg kan godt lide faget, men det er så lidt kedeligt, det vi har i timerne. Altså, vi har haft om noveller i sådan lang tid nu, sådan forskellige noveller, og nogle af dem er ret spændende, men andre er sådan lidt kedelige, og så arbejder vi med opgaver – det er sådan lidt kedeligt på den lange vej. (K10 P4)
- Sådan har jeg det lidt i dansktimerne, det går lidt for langsomt. (K10 D5)
- Nogle gange kan vi godt gå lidt over stregen med de der analyser. Den ene dag laver vi analyserne, og så den anden dag laver vi videre på dem, og så den næste dag laver vi en ny en. Så det kan godt gå hen og blive lidt for meget. (K10 D15)

Man kan spørge sig selv, hvorfor de gør det på denne måde time efter time, når de fleste elever i klassen giver udtryk for at de finder undervisningen kedelig. Vi har dog ikke spurgt lærerne i interviewene, hvorfor de gør, som de gør. Vi har bedt dem om at fortælle om deres planlægning af forløbene og om hvilke forventninger, de har til elevernes deltagelse og udbytte. Og lærerinterviewene er typisk gennemført før vores klasserumsobservationer. Men et bud på, hvorfor danskundervisningen i denne klasse er tilrettelagt på denne måde, kunne være, at det ofte er sådan, man gør i skolens danskundervisning.

Vi har også besøgt parallelklassen, altså den klasse, som alle roser som den gode klasse med de dygtige elever, og det forløb, vi overværede her, var tilrettelagt på nøjagtig samme måde som i K10. Samme tekst, samme spørgsmål og samme IRE-kommunikationsform. Men i denne klasse, K15, fungerede interaktionen helt anderledes. Der var meget mere energi, både hos lærer og elever og i samspillet mellem dem, og eleverne havde længere, selvstændige indlæg, gennem hvilke de uddybede og begrundede deres udsagn. Et kort uddrag fra interaktionen omkring spørgsmålet om ørnen Klavs i K15 kan vise forskellene:

D14: Øh, jeg tænker altså at han føler at han er lidt usikker (?), og –

Lærer: Ja, hvorfor tænker du det?

D14: Fordi at han ved ikke så meget om sig selv og hvad han er, men han ved bare at han vil gerne op og flyve fordi det er noget (?), og så møder han så en anden af sin egen race, men han kan ligesom ikke følge med, fordi han (?), så han bliver lidt usikker: Skal jeg følge med hende, eller skal jeg flyve hjem igen?

Lærer: Ja. Der sker i hvert fald et eller andet der i mødet med hunørnen, ik? Der ser han i hvert fald – hvad kan man sige? – bliver han konfronteret med sig selv på en eller anden måde i det møde. Det er meget fint set, ja. Øh, var det det du også var ude i? Ja, [P2]?

P2: Altså, der står noget med at han på en måde føler, at han har hjemve, men han ved ikke hvad han savner, for han kender ikke så meget andet end det han har, og så kommer han, som [D14] siger, ud og møder hunørnen, og så ligesom opdager at det er sådan jeg er, eller det er sådan jeg burde være, men det er ikke sådan jeg er.

Lærer: Nej, så der kan han på en eller anden måde – nu er det jo en ørn, så jeg ved ikke hvor meget selverkendelse, men den opdager noget om sig selv i det møde, det er i hvert fald en vigtig iagttagelse.

D1: Den er meget omvendt, for når den er hjemme i de trygge rammer, kan den godt være sådan lidt overlegen over for de andre smådyr – en gang imellem kan den godt finde på at gøre sin overlegenhed gældende over for småkravlet, der kan den godt være sådan lidt overlegen, den kan godt gå rundt og have det godt, men når den kommer ud i det fri, hvor den måske, når man tænker på, at det er en ørn, så bliver den bange og vil gerne hjem.

Fysik/kemi

Vi har ikke interviewet fysik/kemilæreren, og vi har ikke observeret i hans timer. Dette valg hænger sammen med, at deres lærer egentlig var gået på pension, men blev bedt om at tage denne klasse i fysik/kemi i 9. klasse. Han var derfor kun på skolen i de timer, han havde klassen, og da han kun havde haft klassen i ½ år i 9. klasse, besluttede vi at lade fysik/kemi-undervisningen fremstå gennem elevernes udsagn. D20 giver denne korte beskrivelse af undervisningen:

- Vi har tre timer om torsdagen – to timer hvor vi først snakker teori, og så laver vi forsøg, og så kommer vi i klasselokalet hvor vi har forsøgspapirer, ofte lektier. Det gør vi hver gang. Fysiklæreren forventer at vi skal kunne forklare de ting vi har lært om, og kunne bekræfte med vores forsøg at vores påstande, vi har skrevet på papir, er rigtige. (K10 D20)

Undervisningen i fysik/kemi deler tydeligvis vandene i klassen:

- Jeg synes det kan være rigtig, rigtig kedeligt i fysik, og man lige sådan er ved at falde i søvn. Jeg synes der er mere snak end der er forsøg, og vi laver ikke så tit sådan nogle waw-forsøg, hvis du forstår hvad jeg mener, det er sådan lidt at det samme hver gang. Jeg forstår det ikke altid. (K10 P2)
- Jo, vi laver måske forsøg, hvor vi skal hælde noget op med hinanden, men ellers snakker vi bare i to timer lige ud, og det synes jeg også – det er som om han bare siger noget, og så kommer det ud igen ad det andet øre-agtigt, for han snakker så meget, og vi skriver heller ikke ned, vi skal bare sidde og høre på ham. Ok, jeg glemmer det dagen efter alligevel. (K10 P6)
- Han har altid været en af de gode fysiklærere. Han er bare anderledes, for ham den anden han stod bare og var virkelig tør i det, men ham vi har nu, han er jo ikke helt ung, men det er som om han har en bedre viden og forståelse for hvordan han skal undervise os, fordi han har prøvet det mange gange tror jeg. (K10 D10)

- Førhen havde jeg lidt svært ved det faktisk, fordi jeg syntes det var forvirrende med alle de atomer og protoner og neutroner og alle de ting, så jeg syntes det var ret forvirrende, men når man først bliver fanget af det, synes jeg ikke det er så svært alligevel, fordi det er meget logisk når man tænker over det, for det er – i starten syntes jeg, det var forvirrende, men når man lige fanger det, er det ikke så svært. (K10 P21)

De forskellige tilgange til fysik/kemi, som kommer til udtryk i det ovenstående, afspejler elevernes præstationer ved niendeklasseprøven. De højeste karakterer tilfaldt D10, D20 og P21.

Generelt om elevernes positioneringer i forhold til de invitationer, de får i undervisningen

- Der er stort set ingen indholdsorientering i elevernes udsagn om danskundervisningen. Til gengæld er der mange udsagn om, hvad de plejer at gøre i dansktimerne, fx "vi plejer at læse en novelle, og så læser vi nogle spørgsmål, og så gennemgår vi den" (K10 P2).
- Det sociale klima i klassen opfattes som negativt og præget af pige konflikten, som gennem et par måneder har taget tid fra undervisningen. Det er først og fremmest pigerne, der lider under konflikten, men af grunde, som vi ikke kender, er de ikke i stand til eller interesserede i at løse den. Drengene holder sig tilsyneladende uden for konflikten, og nogle af dem støtter hinanden i at få lavet skolearbejdet uden for skoletiden.
- Kun nogle få af eleverne udtrykker, at de har et vist ambitionsniveau i forhold til skolearbejdet. Det gælder fx de tre piger, som udgør den ene side af konflikten, og som opfatter sig som dem i klassen, der gerne vil lære. Den ene af tre siger fx:
 - Klassen er ikke sådan rigtigt fagligt interesseret. Jeg synes, det er mest er os tre der gerne vil lære noget – jeg ved det ikke helt præcist, men der er ikke så mange der deltager i timerne, så det tror jeg ikke der er. Jeg tror der er mange der er skoletrætte. (K10 P21)

Blandt pigerne er det også de tre, der har fået de højeste karakterer i dansk ved niendeklasseprøven.

Ifølge flere af de andre piger er det også de tre, som dansklæreren henvender sig mest til. Det er opfattelse blandt pigerne, at dansklæreren holder med de tre piger i forbindelse med konflikten.

- Med hensyn til oplevelse af meningsfuldhed scorer eleverne i denne klasse lavt. Gennemgående er holdningen til danskundervisningen som den, der kommer til udtryk i dette citat:
 - Vi skal jo lave opgaverne og svare på nogle spørgsmål, og så fortolker vi dem, og så er det ligesom bare det. (K10 P19)

Opsamling på klassebeskrivelserne

Generelt om undervisning går det an at antage, at en væsentlig forudsætning for elevernes læring i forhold til skoleprojekterne er, at eleverne omsætter lærerens projekter til egne elevprojekter. Forudsætningerne for, at de kan det, er 1) at lærerens forventninger er tydelige for eleverne, 2) at de giver mening for dem og er til at forstå på måder, der kan omsættes til handling, og 3) at eleverne har en forestilling om, hvad det vil sige selv at etablere et projekt, der matcher skoleprojektet, og som alligevel fungerer som et elevforankret projekt, apropos Uljens' refleksioner over læring.

På den baggrund kan man sige, at undervisningens succes beror på et samspil mellem lærerens invitationer og elevernes evne og vilje til at tage imod dem. Eleverne i en klasse har forskellige forudsætninger for at forstå og spille sammen med de lærerinitierede skoleprojekter, som det også fremgår af de fire klassebeskrivelser.

I alle fire undervisningsforløb anvendes kommunikationsformen IRE³, men den fungerer forskelligt fra klasse til klasse.

I K01 positionerer eleverne sig mere selvstændigt end i de øvrige tre klasser, og læreren kan derfor overlade en del af initiativerne til dem. Eleverne er tilsyneladende vant til at etablere selvstændige elevprojekter, og de føler sig tilpas med at optræde som selvstændige deltagere i dialog med læreren og klassekammeraterne. Det er da også den klasse, der performer markant bedst blandt de 16 klasser i dansk ved niendeklasseprøven.

I denne klasse inviterer dansklæreren til fælles refleksioner over et givet emne baseret på elevernes selvstændige og aktive deltagelse. Pigerne i klassen har både evnerne og viljen til at omsætte invitationerne til selvstændige projekter, der giver mening for dem, og drengene er også med, selvom de indimellem falder fra og laver noget andet. Invitationerne til aktiv deltagelse foregår i klassen på flere niveauer og i flere sammenhænge, som hovedparten af eleverne responderer samarbejdende på. Set fra lærerens synspunkt er der tale om et godt samspil mellem hendes intentioner og invitationer og elevernes evne og vilje til at spille med på hendes projekter, der i en vis forstand kan siges at ligge ud over de traditionelle skoleprojekter. Vi tænker her på elever, der underviser hinanden, elever, der fungerer som sekretærer, og elever, der står for en del af forberedelsen og gennemførelsen af forældremøder. Læreren signalerer dermed til eleverne, at hun regner med, at de er i stand til at påtage sig de forskellige projekter, som hun lægger op til.

På den baggrund vil det være nærliggende at konkludere, at andre dansklærere kunne lade sig inspirere af undervisningsformen i denne klasse. Det, mener vi faktisk, kunne være en god ide – og det vender vi tilbage til – men vi mener ikke, at lærerens forvaltning af undervisningsformen uden videre kan implementeres i andre klasser. Dens succes afhænger nemlig i høj grad af de elever, der er i klassen, deres forudsætninger og holdninger til skole, undervisning og læring.

I K12 er elevgruppen sammensat på en anden måde, og her fungerer IRE-formen mere traditionelt og lærerstyret. Lærerens udspil til danskforløbet var stramt komponeret og klart formidlet til eleverne ved forløbets begyndelse. Under par- og gruppearbejderne er læreren hele tiden i gang med at hjælpe og respondere på elevernes udspil. Opsamlingen i klassen er styret af hendes spørgsmål og responser, som i øvrigt er præget af høj værdsættelse og interesse for elevernes udsagn. Tempoet er højt, mange elever byder ind men typisk kun med korte indlæg. Dansklærerens styring står imidlertid ikke alene, idet der er

³ IRE er som nævnt en forkortelse for Initiation-Response-Evaluation: Læreren spørger, en udpeget elev svarer, og læreren evaluerer svaret.

mange par- og gruppesamtaler lagt ind i undervisningen, hvor eleverne har mulighed for at formulere sig selvstændigt om indholdet, og det kan være en grund til, at forholdsvis mange elever i denne klasse udtaler sig indholdsorienteret i interviewene. De elever, der er mest indholdsorienterede i deres tilgange, er da også dem i klassen, der har fået de højeste karakterer i dansk ved niendeklasseprøven.

Dansklærerens invitationer til eleverne i denne klasse er af en anden art end invitationerne i K01. Lærerens forventninger til eleverne fremgår klart af hendes oplæg, og de handler om, hvad eleverne konkret skal gøre for at leve op til det skoleprojekt, hun introducerer. Eleverne positioneres dermed som deltagere, der forventes at tage opgaverne på sig og besvare dem, så godt de kan. Læringsmålene er i denne klasse sat i system og bruges aktivt undervejs og i opsamlingen af de enkelte forløb. Samspillet mellem invitationer og elevernes projekter fungerer for langt de fleste elevers vedkommende. Eleverne er glade for dansklærerens entusiasme og styring. Bortset fra en elev, som mener, at hun styrer og kontrollerer for meget. Denne elev bliver udgrænset/udgrænser sig selv fra danskundervisningen. Han er til stede, men sidder på telefonen og følger ikke med i, hvad der foregår i faglig sammenhæng.

I K03 var dansklærerens invitationer til eleverne opfordringer til at bidrage til en fælles snak om disposition, begreber og almenviden som grundlag for de tekster, de skulle skrive. Der er i denne klasse meget fokus på sprog, og i de timer, vi observerede, snakkede de hele tiden om og omkring de emner, der var på dagsordenen. Nogle få elever forholdt sig tavse, medmindre dansklæreren direkte henvendte sig til dem, men resten deltog aktivt i de to lektioner. Dansklæreren er opmærksom på, at hendes undervisning er styret af hendes forestilling om, hvordan hun bedst kan styrke begrebsudvikling og almenviden hos eleverne, men ikke på hvordan hun kunne hjælpe de enkelte elever til at udvikle et egentligt elevprojekt. Klassens gennemsnit i dansk ved niendeklasseprøven var ifølge læreren skuffende, hvorimod de klarede sig rimelig pænt i fysik/kemi.

I K10 er lærerens invitationer præget af en vis opgivenhed. Hun forventer ikke, at eleverne skal bidrage aktivt og selvstændigt, men derimod forventer hun, at hun skal trække svarene ud af dem. Konkret inviterer hun eleverne til at besvare nogle spørgsmål til den tekst, de har læst i fællesskab i klassen, og dermed positionerer hun dem alene som lødere af nogle opgaver, der må være tænkt som optakt til refleksioner over teksten. Men der er ingen entusiasme at spore hverken hos læreren eller eleverne, og dermed kommer seancen til at fremstå som en meningsløs gentagelse af tidligere tekstgennemgange i dansk – en oplevelse, som mange af eleverne da også giver udtryk for i interviewene. Klassens gennemsnit ved niendeklasseprøven er lavt både i dansk og fysik/kemi.

Om den skolespecifikke kulturform

Det har slået os under vores interview og observationer, at der er nogle forhold, der så at sige bare giver sig selv, fordi de er så genkendelige i skolen. Interviewere og informanter refererer uden problemer til den samme grundforståelse af, hvad skole går ud på, og ingen sætter for alvor spørgsmålstegn ved den. Når vi fx beder eleverne om at fortælle om forløbet i dansk, får vi forskellige beskrivelser, men der er alligevel bestemte træk, der går igen. Eleverne fortæller om makkerpar-samarbejde, om gruppearbejde, om individuelt arbejde og gennemgange *på* klassen, som det ofte betegnes. De fortæller om kedsomhed som følge af for mange gentagelser eller for dem ligegyldige opgaver, de fortæller om den gode lærer og dennes modsætning og om dem selv som elever, men de har det tilfælles, at kun ganske få elever tager grundvilkårene op til diskussion. De giver tilsyneladende sig selv for skolens aktører.

Et af de træk, der er gennemgående og alligevel på en måde usynligt, er kommunikationsformen IRE – arketyper blandt undervisningsformer: Læreren stiller spørgsmål, som eleverne efter bedste evne forventes at besvare, og som lærerne forholder sig evaluerende til. Man kan spørge, hvilke begrundelser der kunne ligge bag dette valg, som gentages fra time til time og fra fag til fag, som om netop den kommunikationsform er det helt naturlige valg. Kan rationalet bag have at gøre med, at en af lærerens vigtigste opgaver er at styre eleverne, så kaos undgås, og undervisning kan foregå? Til det formål er IRE-formen velegnet, fordi læreren kan overskue og styre slagets gang fra katederet eller tavlen og har dermed optimale betingelser for at regulere elevernes adfærd. I så fald må valg af IRE-formen hænge sammen med lærerens (adfærds)regulerende funktion frem for hendes indholdsorienterede funktion.

I alle fire undervisningsforløb anvendes kommunikationsformen IRE, men den fungerer forskelligt fra klasse til klasse. I K01 positionerer eleverne sig mere selvstændigt end i de øvrige tre klasser, og læreren kan derfor overlade en del af initiativerne til dem. Eleverne er tilsyneladende vant til at etablere selvstændige elevprojekter, og de føler sig tilpas med at optræde som selvstændige deltagere i dialog med læreren og klassekammeraterne. Det er da også en klasse, der performer markant bedre end de øvrige 15 klasser i dansk ved niendeklasseprøven.

I K12 er elevgruppen sammensat på en anden måde, og her fungerer IRE-formen meget mere traditionelt og lærerstyret. Lærerens udspil til danskforløbet var stramt komponeret og klart formidlet til eleverne ved forløbets begyndelse. Under par- og gruppearbejderne var læreren hele tiden i gang med at hjælpe og respondere på elevernes udspil. Opsamlingen i klassen var styret af hendes spørgsmål og responser, som i øvrigt var præget af høj værdsætning og interesse for elevernes udsagn. Tempoet var højt, mange elever bød ind, men typisk kun med korte indlæg.

Traditionelt i pædagogikken har IRE-formen været begrundet med afsæt i følgende antagelser:

- at elever lærer bedst, når de bliver præsenteret for spørgsmål, der inspirerer til yderligere refleksion – en antagelse, der bunder i et sokratisk læringssyn
- at når læreren stiller et spørgsmål, vil alle elever i deres stille sind tænke på svaret, og så er det fint, at der kun er en, der formulerer svaret på alles vegne.

Gør man disse antagelser til sine, vil de kunne tjene som didaktisk forankrede begrundelser for at vælge formen.

Men spørgsmålet er så, hvordan man skal forholde sig til det forhold, at formen forudsætter, at et vist antal elever bidrager, og at et bidrag ganske ofte først accepteres, efter at en elev har markeret med

håndsoprækning eller efter udpegning af læreren. Det er gennemgående i klasserne, at lærerne ved fx skole-hjem-samtaler opfordrer elever til at markere noget mere. Men hvordan ville det virke, hvis alle elever i klassen markerede hver gang læreren stillede et spørgsmål? Det ville være en absurd situation i det lange løb, og IRE-formen ville bryde sammen. Pointen er, at der i IRE-formen er indbygget en mekanisme, der betyder, at nogle elever fremstår som aktive, mens andre holder sig passive i så høj grad, som det lader sig gøre, og at det er ganske vanskeligt i praksis for eleverne at bryde dette mønster. Men det betyder ikke, at de tavse elever aldrig er aktivt med i det, der foregår – det har vi mange udsagn fra interviewene, der bekræfter. Men det betyder, at nogle elever får flere muligheder end andre for at formulere sig om undervisningens indhold. Her er det en dreng, der reflekterer over netop det forhold, at ikke alle elever kan byde ind, hver gang læreren stiller et spørgsmål:

- Det kan godt være, hvis hun stiller et spørgsmål, og hun har planlagt at de snakker om det spørgsmål i fem minutter, at alle så rækker hånden op og vil sige noget der tager et minut at sige, så det kommer til at tage tyve minutter i stedet for fem minutter. Så kan jeg godt se at man må sige, nej, nu tager vi jer tre. Men samtidig kan hun prøve at tage nogle forskellige, så det ikke bare er de samme der bliver hørt hver gang. Og så ligesom ikke bare sige, hvis man har lidt svært ved at formulere det, så ikke bare tage en anden lige med det samme, fordi en man ved, der ved det, men prøve at give dem en chance og prøve at komme med nogle hjælpende ord. Så man ligesom kan finde ud af, så man kan hjælpe hvis der er nogle elever der ikke er så sikre på det. Så hjælpe dem på vej. Og så også forståelse. (K11 D16)

Og her er det en pige, som finder, at formen betyder, at eleverne ikke får tid nok til at overveje svaret:

- Tålmodighed. At man giver eleven en mulighed for at svare. Der er nogle lærere – altså der er nogle elever, så siger de måske først et måske-svar og derefter siger de det rigtige svar fordi man lige tænker sig om: Var det nu det der, nej, det var det der. Jeg har engang sagt et sådan måske-svar, og så var det sådan at læreren stoppede mig bare inden jeg nåede at sige det rigtige svar, og så gik personen bare videre til den næste, men må jeg godt lige svare rigtigt så – hihi. Men jeg kan godt forstå at læreren gik videre selvfølgelig, men det er bare at når man tænker, så tænker man sådan på vej hen til det rigtige – man kan ikke bare få det rigtige sådan der jo. (K10 P25)

Noget af det, der har slået os i samtalerne med eleverne, er de mange elever, der ikke markerer i timerne, fordi de enten er generte eller bange for at sige noget forkert eller noget dumt. IRE-formens indbyggede mekanisme bliver for disse elever til en mangel hos dem selv som elever. De burde markere, men kan ikke rigtig finde ud af det. Dybt i skolens kulturform ligger der tilsyneladende den forestilling, at fejl er noget skidt, som man skal undgå. Det er ikke en holdning, vi har mødt hos de lærere, vi har observeret. Tværtimod er de meget imødekomende over for elevernes bud, og flere af dem udviser en høj værdsætning i kommunikationen med deres elever. Men det er en gennemgående opfattelse hos eleverne, at fejlsvar skal undgås. Undtagen hos et antal af de elever, der ofte markerer i timerne. Hos dem møder vi ind imellem den modsatte holdning, nemlig at det også er muligt at lære af sine fejl. Vi tænker, at modstanden mod at komme til at svare forkert understøttes af IRE-formen, fordi den stort set altid indebærer, at læreren evaluerer elevernes svar. Og det er en del af skolens opgavefokuserede kulturform. Det er altid lærerne eller læremidlerne, der stiller spørgsmålene. Det er stort set aldrig eleverne.

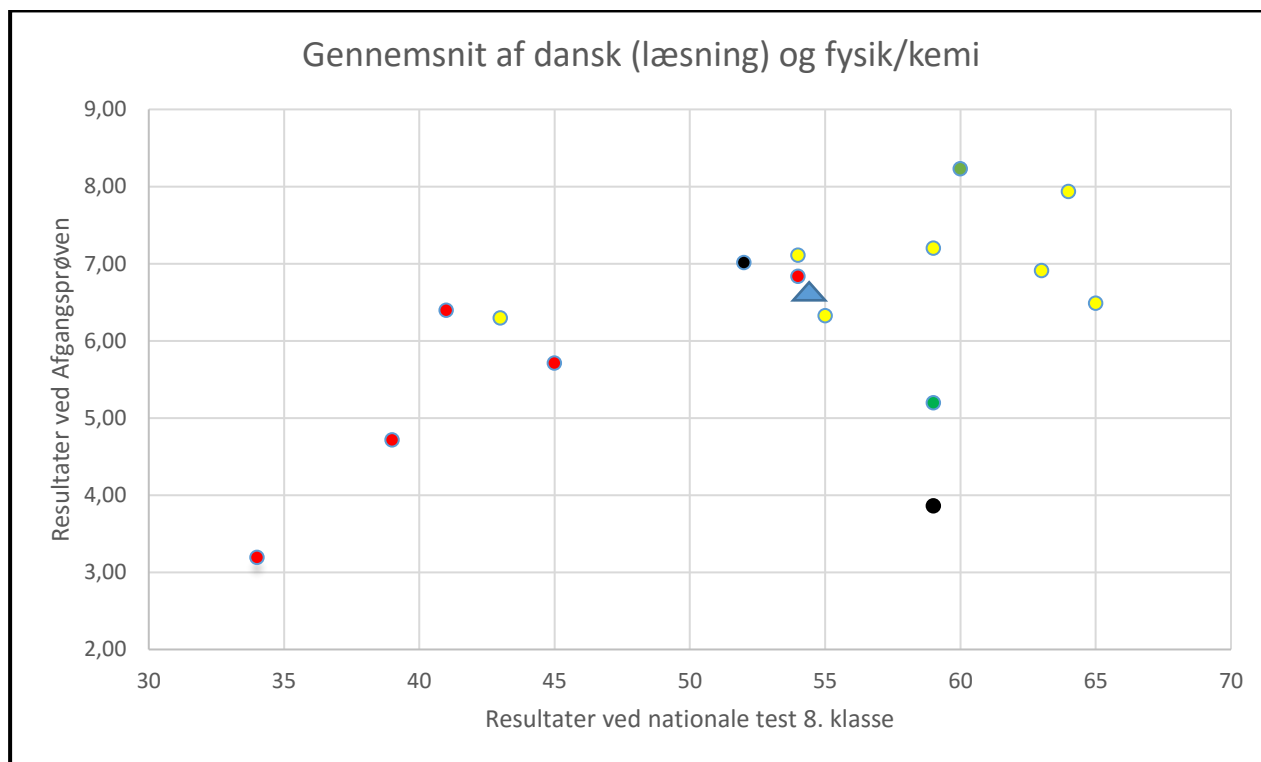
Det, der karakteriserer hovedparten af det, vi betegner skoleprojekter, er netop, at de bygger på lærer-initierede spørgsmål. De kommer ofte til at fremstå som en form for opgaver, der må besvares på bestemte måder. "Gæt, hvad læreren tænker" bruges ofte som karakteristisk af denne mekanisme, der har en tendens til at fastlåse elevernes tænkning i en bestemt retning. Vi er af den opfattelse, at det fastlåste er indlejret i kommunikationsformen, og at den så at sige opererer bag ryggen på de lærere, der faktisk har intentioner om at invitere eleverne til at forholde sig engageret, selvstændigt og reflekterende til undervisningens

indhold. For en lærer vil en vellykket undervisningssituation ofte være karakteriseret ved interesserede og deltagende elever, der byder ind med forskellige perspektiver på det indhold, der er på dagsordenen, og som er i stand til at give en samlet og selvstændig fremstilling af deres syn på og tilgange til stoffet. Det sker fx indimellem i forbindelse med projektopgaven, som faktisk lægger op til, at eleverne skal etablere deres egne projekter.

Pointen for os er altså, at IRE-formen som kommunikationsform begrænser elevernes faglige udfoldelsesmuligheder og modarbejder mange læreres faglige intentioner, og at dette sker utilsigtet. Det forhold, at IRE-formen er indlejret i skolens kulturform, betyder, at mekanismerne er mere eller mindre usynlige for klasserummets aktører, og at lærere og elever derfor er tilbøjelige til at tolke elevernes deltagelse alene som et resultat af deres evner og holdning til undervisningen. På den måde synes IRE-formen at have som konsekvens, at eleverne figureres som enten passive eller aktive elever, og det er ganske vanskeligt for den enkelte elev at bryde dette mønster.

Skoleprojekter, elevprojekter og klassens resultater

De 16 klasser i undersøgelsen er udvalgt, så de udviser en vis spredning mht. klassernes resultater ved de nationale test i læsning og fysik/kemi i 8. klasse, set i forhold til hvad der normalt opnås på deres skole (se nærmere side 7). Gennem de mange interviews har vi imidlertid fået et indtryk af, at der er sket en del med klasserne gennem niende klasse. Skal vi opnå et indtryk af klasserne niveau i relation til skoleprojekterne, er det derfor relevant indledningsvis at sammenholde resultaterne fra de nationale test året før med resultaterne fra niendeklasseprøven få måneder efter interviews og observationer.



Figur 14

Den blå trekant ▲ markerer den gennemsnitlige score blandt alle elever i undersøgelsen ved den nationale test (8. klasse foråret 2015) henholdsvis folkeskolens prøver (9. klasse foråret 2016). Hvert af de øvrige punkter repræsenterer en af de 16 klasser i undersøgelsen. Punkternes farver viser, om klassen i vores undersøgelse befinder sig i den grønne sky, i den gule sky, i den røde sky eller uden for skyerne (sort) – se Figur 7.

Der er flere ting, der springer i øjnene ved Figur 14:

1. For det første den ringe overensstemmelse mellem klassernes resultater ved de nationale test i 8. klasse og resultaterne fra folkeskolens prøver. Der var således fire klasser, der ved de nationale test opnåede en nærmest ens score mellem 58 og 60, men hvis karaktergennemsnit i samme fag(områder) ved folkeskolens prøver spredte sig mellem knap 4 og godt 8. Det skal dog her bemærkes, at såvel elever som lærere og observatører på forhånd havde undret sig over de overraskende gode resultater i de nationale test for den klasse, der på figuren har koordinaterne 59 (nationale test), 3,86 (folkeskolens prøver); resultaterne fra de nationale test svarede heller ikke til indtrykket af klassen.

Der kan sikkert findes flere forklaringer på den manglende overensstemmelse. En af de åbenlyse – som mange elever gør opmærksom på – er, at der kan ske en rivende udvikling i løbet af det sidste år, såvel individuelt som i forhold til klassesituationen i sin helhed. En anden forklaring kan have at gøre med, at en del elever faktisk ikke deltager i prøven eller i dele af den, og denne andel er noget forskellig fra klasse til klasse.

2. Et andet interessant forhold har at gøre med forholdet mellem klassernes scorer ved niendeklasseprøven og så den placering, der er resultatet af vore brug af træk ved elevprojekter, skoleprojekter og fravær af projekter. Dette forhold er på Figur 14 illustreret gennem farverne på punkterne.
 - a. *De røde punkter* er anvendt ved de klasser, der i vores scorer karakteriseres ved højt fravær af projekter (den røde sky i Figur 7).
 - b. *De gule punkter* er anvendt ved de klasser, der i vores scorer karakteriseres ved høj grad af skoleprojekter uden samtidig at understøtte elevprojekter (den gule sky i Figur 7).
 - c. *De grønne punkter* er anvendt ved de klasser, der i vores scorer karakteriseres ved høj grad af elevprojekter (den grønne sky i Figur 7).
 - d. *De sorte punkter* er anvendt ved de to klasser, som på Figur 7 falder uden for grupperne

Mens de røde og de gule punkter fordeler sig nogenlunde som forventeligt, må den 'grønne' klasse med karaktergennemsnittet ved niendeklasseprøven på 5,20 siges at placere sig overraskende. Her viser det sig imidlertid, at kun 61 % af eleverne deltog i interviewet – den laveste andel i hele populationen (gennemsnittet er 78 %). Nok så væsentligt: De fraværende var systematisk svagere fagligt end de tilstedeværende, idet de interviewedes gennemsnit var 7,20.

De to klasser, der er markeret som sorte punkter, har på Figur 7 en væsentlig højere score i den relationelle dimension end deres indholdsorientering tilsiger. Samtidig har den ene af klasserne (K 02) en ekstrem stor forskel mellem scorerne ved de nationale test (59) og ved niendeklasseprøven (3,86) i dansk og fysik/kemi under et. Man kan sige det på den måde, at niendeklasseprøven men på ingen måde de nationale test svarer til den grad af indholdsorientering, som eleverne udtrykte i interviewene.

I vurderingen af sammenhængen mellem vores projektkarakteristik af klasserne og klassernes gennemsnitskarakterer ved niendeklasseprøven skal man være opmærksom på, at såvel det faglige felt, prøven skal være indikator for, som selve karakterskalaen med sine definitioner af de syv karakterer, entydigt og naturligt nok refererer til *skoleprojekter*. Det forhold diskuteres ofte både i fagkredse og i offentligheden, sidst i sommeren 2016, da selve karakterskalaen var til debat.

Sammenfatning, konklusion og anbefalinger

Sammenfatning

Den kvalitative del af LEKS 3, som præsenteres i denne rapport, har til formål at belyse, hvad der er på spil i forskellige classesituationer.

Da der er en kommunal interesse i at få belyst, hvad der karakteriserer klasser, der scorer højt henholdsvis lavt i forhold til, hvad der over flere år har været normen på skolen, er de 16 medvirkende niendeklasser i Københavns kommune udvalgt på en sådan måde, at cirka 1/3 ligger lavt i forhold til normen på skolen, ca. 1/3 ligger højt og resten midt i mellem. Scoringen ved de nationale test i læsning og fysik/kemi i foråret 2015 er lagt til grund.

Forskningsprojektets genstandsfelt definerer vi som *classesituationen*, beskrevet ved samspillet mellem aktører på de fire niveauer: 1) samlings af elever, 2) den fortælling, som eleverne giver om deres klasse, 3) de lærere, som klassens elever er i rum med, samt 4) institutionen skole med dens kultur, praksisformer og kommunikationsformer.

Klassesituationens dynamik opstår og næres af de projekter, den rummer. Vi skelner mellem

- *Skoleprojekter*, karakteriseret ved *dels* at være rammesat af de politisk besluttede mål for undervisningen og underlagt dens kommunikationsformer og institutionelle roller, *dels* at være farvet af den enkelte lærers personlighed og tilgang til undervisningen samt naturligvis af den konkrete undervisningsopgave, som læreren er forpligtet på
- *Elevprojekter*, der har som forudsætning, at eleverne inden for skoleprojekternes rammer er i stand til at initiere, udvikle og realisere projekter, der giver mening for dem.

En væsentlig forudsætning for elevernes læring i forhold til skoleprojekterne er, at eleverne omsætter lærerens projekter til egne elevprojekter. Det forudsætter, 1) at lærerens forventninger er tydelige for eleverne, 2) at de giver mening for eleverne og er til at forstå på måder, der kan omsættes til handling, og 3) at eleverne har en forestilling om, hvad det vil sige selv at etablere et projekt, der matcher skoleprojektet, og som alligevel fungerer som et elevforankret projekt.

På den baggrund kan man sige, at undervisningens succes beror på et samspil mellem lærerens invitationer og elevernes evne og vilje til at tage imod dem.

På ovenstående grundlag forfølger vi i forskningsprojektet tre spor:

- 1) Et forsøg på at identificere de træk i materialet, der peger på henholdsvis elevprojekter, skoleprojekter og på fravær af projekter. Materialet omfatter elevernes udsagn fra interviews med dem samt deres og lærernes besvarelse af to spørgeskemaer.
- 2) En aggregering af de fundne træk fra elevniveau til klasseniveau med henblik på at karakterisere de 16 klasser på en måde, der beskriver, i hvilket omfang klassens udsagn besidder træk, der kan knyttes til elevprojekter. Fra dette antal trækkes omfanget af træk, der kan knyttes til fravær af projekter. Resultatet udgør klassens score, og den opgøres i to dimensioner: en indholdsorienteret og en relationel dimension.
- 3) En række klassebeskrivelser, der inddrager såvel klasserumsobservationer som interviews med lærere og med alle klassernes elever. På denne brede baggrund belyses nogle af de forhold, der er

dominante i klasserummet: elevernes forhold til de positioneringsmuligheder, de får tilbudt i undervisningen, de kommunikationsformer, der optræder i klasserummet, elevernes refleksioner over undervisning og læring. I mindre omfang følges et fjerde spor, der handler om klassens historik – sammenlægninger, lærerskift etc. – samt de konflikter, der i kortere eller længere tid sætter deres præg på klassesituationen.

Det er resultater og erfaringer fra det tredje spor, der har styret opmærksomheden i forhold til formuleringen af træk i det første spor.

Det første spor: karakteristiske træk ved klassesituationer

Vi har identificeret 18 træk i materialet, som vi antager karakteriserer en klassesituation, der har potentialet til at udvikle klassen i retning af bedre vilkår for etablering af elevprojekter. De bringes her, opdelt i elevprojekternes indholdsorienterede og dets relationelle dimension. Indholdet i listens korte beskrivelser kan bedst konkretiseres gennem klip fra elevernes udsagn. Derfor har hvert træk en henvisning til det sted i bilag 2, hvor klippene findes

Træk ved klassesituationer, der antages at understøtte elevprojekters indholdsorienterede dimension

1. Eleverne taler indholdsorienteret om undervisningen på en fagligt engageret måde (side 107)
2. Eleverne oplever undervisningen meningsfuld i forhold til eget liv eller i forhold til uddannelse, arbejdsliv eller i sig selv (side 103)
3. Eleverne ved, hvorfor de beskæftiger sig med det de gør, og kender evt. rationalet bag (side 105)
4. Eleverne ønsker, eventuelt opsøger, udfordringer til egen viden og tænkning (side 101)
5. Eleverne foretrækker, at læreren er entusiastisk og energisk i sin formidling og med fagligt overskud (side 110)
6. Eleverne oplever, at deres klasse har et højt fagligt ambitionsniveau (side 112)
7. Eleverne ser sig selv som ambitiøse ud over i skoleprojektets forstand (side 117)
8. Eleverne ser sig selv som elever med bredt fagligt overskud (side 115)
9. Eleverne ser sig selv som aktive i flere sammenhænge (side 113)
10. Eleverne er proaktive i forhold til deres positioneringsmuligheder (side 123)
11. Eleverne har den opfattelse, at man kan lære gennem de fejl, man begår, og at fejl ligefrem kan udvikle ny tænkning (side 133)
12. Eleverne oplever tydelighed i lærernes faglige forventninger, tilbagemelding og vurderinger (side 119)
13. Eleverne vurderes aktive af deres lærere og af klassekammerater

Træk ved klassesituationer, der antages at understøtte elevprojekters relationelle dimension

14. Eleverne udfordrer og inspirerer hinanden og diskuterer gerne (side 125)
15. Eleverne hjælper hinanden, fagligt og socialt (side 127)
16. Klassen er præget af selvdisciplinering uden eksplicit ydre disciplinering (side 132)
17. Eleverne oplever, at man lytter til hinanden, og at det er en rummelig klasse (side 128)
18. Eleverne oplever, at de støtter hinanden i det faglige, fx i forbindelse med lektier, og at klassen er et trygt sted at være (side 130).

Disse træk er analyseret frem af elevernes udsagn og svar på spørgeskemaer som beskrevet i rapporten. Nogle forekommer relativt hyppigt i nogle classesituationer, andre sjældent eller i eksplicit form endda kun i enkelte tilfælde (træk 6 og 11). Træk 13 er ikke baseret på udsagn men på spørgeskemasvar.

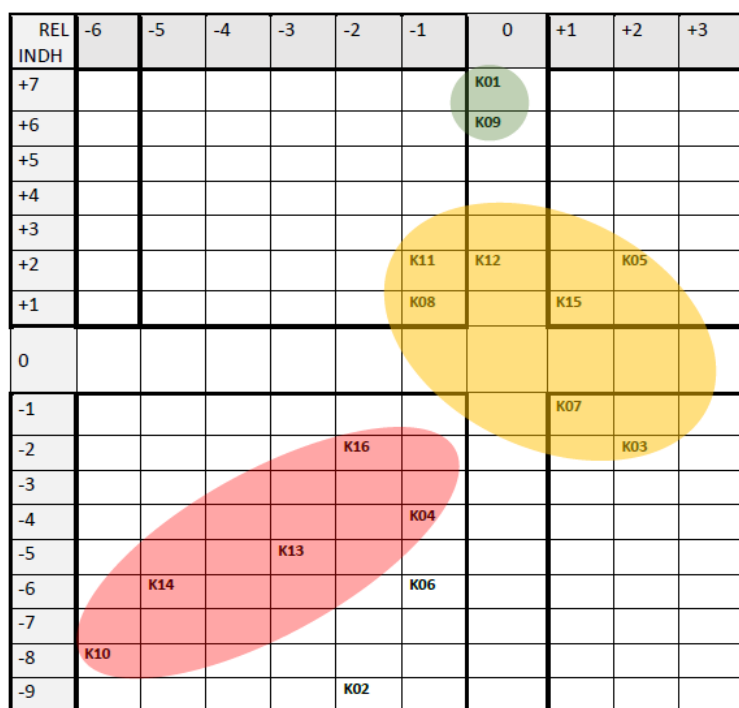
Det andet spor: gruppering af de 16 klasser

Omfanget af trækkene hos de enkelte elever er aggregeret til klasseniveau og herefter brugt til at karakterisere de enkelte klasser i relation til de to dimensioner. I en todimensionel fremstilling falder de 16 klasser i tre grupper.

- En lille gruppe klasser karakteriseret ved høj grad af indholdsorientering i elevernes udsagn kombineret med en moderat grad af relationel styrke (den grønne sky)
- En større gruppe af klasser, der udviser en middel grad af indholdsorientering og af relationel styrke (den gule sky)
- En næsten lige så stor gruppe af klasser med en lav grad af indholdsorientering. Her er det karakteristisk, at jo lavere grad af indholdsorientering, vi har fundet, desto lavere grad af relationel styrke fulgte med (den røde sky).

Resultatet tyder på, at det er indholdsorienteringen, der først og fremmest skiller grupperne – og i øvrigt også har størst sammenhæng med klassernes karaktergennemsnit ved niendeklasseprøven. I de klasser, hvor der er lavest indholdsorientering, følges dette af lav relationel orientering – uden at vi kan vide, hvad der er årsag til hvad. For de klasser, der er registreret med den højeste grad af indholdsorientering, synes den relationelle dimension at være af meget mindre betydning; alene det forhold, at klassekammeraterne inspirerer og udfordrer hinanden, synes at være et fællestræk for denne gruppe.

Grupperingen er illustreret således:



To klasser falder uden for denne gruppering. Eksistensen af sådanne atypiske klasser viser nok, at selv med et så nuanceret beskrivelsessystem, som det anvendte, kan man ikke altid ved optællinger og aggregeringer

til klasseniveau registrere, hvad der er på spil i en klasse. Af samme grund er det billede, ovenstående resultater tegner, suppleret med nogle bredere beskrivelser af klassesituationer, hvor også observationer og udsagn fra klassernes lærere indgår.

Det tredje spor: fire klassebeskrivelser – med fokus på skolens kommunikationsformer

Klassen K01 fra den grønne sky, K12 og K03 fra den gule og K10 fra den røde sky er mere indgående beskrevet. I beskrivelserne indgår et undervisningsforløb i dansk i hver af de fire klasser.

I klassebeskrivelserne har vi sat fokus på de kommunikationsformer, der anvendes, og på de måder hvorpå eleverne positioneres, og elevernes reaktioner herpå, herunder på spørgsmålet om, hvordan elevprojekter vægtes i undervisningen.

I alle fire klasser er det IRE-formen, der anvendes, når læreren kommunikerer med hele klassen, men den administreres forskelligt fra klasse til klasse.⁴

I den ene klasse (K01) inviterer dansklæreren eleverne til fælles refleksioner over det fælles emne, og hun overlader en del af initiativerne til dem. Eleverne underviser hinanden gennem små oplæg, og de deltager i klassediskussionerne med forholdsvis lange indlæg og refleksioner, opmuntret af læreren og bakket op af mange elever – pigerne især. Drengene kommer dog også med, fordi læreren udfordrer dem og sørger for, at de i gruppearbejderne bliver fordelt i pigegrupperne. Hovedindtrykket er, at eleverne lytter til hinandens input, kommenterer dem og bygger videre på dem i en afslappet og engageret atmosfære. Karakteristisk for denne klasse er, at elevgruppen kender hinanden gennem mange år, at de har mange skolerelevante ressourcer at trække på og en forældregruppe, der har arbejdet for at klassen forblev samlet på trods af en skoleflytning. Det er da også den klasse i det samlede materiale, der har klaret sig bedst i dansk ved niendeklasseprøven målt på et gennemsnit af de fire danskdiscipliner. 29 % af eleverne er ifølge klasselisten tosprogede, men flere af dem har ikke noget stabilt fremmøde eller er gået ud. Fire tosprogede elever er registreret som fraværende ved niendeklasseprøven. Klassen illustrerer dermed et af de markante resultater i den kvantitative del af LEKS 3: at jo højere en elevs socio-økonomi er i forhold til klassekammeraternes, desto bedre klarer eleven sig i PISA-undersøgelserne og i ungdomsuddannelserne – og omvendt. Vi kender ikke elevernes socio-økonomi, men vi ved, at socio-økonomi og sprog følges tæt.

I K12 fungerer kommunikationen i danskundervisningen en del mere lærerstyret. Danskforløbet er stramt komponeret, indholdsmæssigt og organisatorisk, og forventningerne til eleverne er klart formuleret fra begyndelsen. Tempoet er højt, og læreren fremtræder entusiastisk og dynamisk – et aspekt, som de fleste elever omtaler i meget positive vendinger, og som kun én elev tager klart afstand fra. Makkerpar- og gruppearbejder er lagt ind i forløbet, og læreren går hele tiden rundt og snakker med grupperne undervejs. Opsamlingerne i klassen er præget af en lærerstyring, der kan karakteriseres ved høj værdsætning og interesse for elevernes udsagn, som – bl.a. på grund af tempoet – er forholdsvis korte. Flere elever udtaler sig indholdsorienteret i interviewene, og det er da også dem, der har fået de højeste karakterer i klassen i dansk ved niendeklasseprøven, hvor klassens gennemsnit ligger pænt sammenlignet med de øvrige klasser i materialet. 43 % af eleverne er tosprogede.

Danskundervisningen i K03 er præget af lærerens bestræbelser på at hjælpe eleverne til at udvikle deres sprog og almenviden. Det gør hun gennem en IRE-form, som blev gennemført i to lektioner i træk kun afbrudt af nogle korte walk-and-talk-ture uden for klasseværelset. Det er læreren, der stiller spørgsmålene, men hun sørger for, at alle elever bliver hørt (og det sætter de pris på). Indimellem lægger hun nogle små

⁴ IRE er som flere steder nævnt i rapporten en forkortelse for Initiation-Response-Evaluation og henviser til den kommunikationsform, hvor læreren stiller et spørgsmål, en af læreren udpeget elev svarer, og læreren evaluerer svaret.

improviserede monologer ind, som har til formål at støtte elevernes almenviden. Hun lægger desuden stor vægt på, at de skal definere begreber, uddybe og præcisere, og på den måde kan man sige, at hun demonstrerer en tro på, at de er i stand til at reflektere på et vist niveau. Samtalerne i klassen er ofte oplæg til elevernes skriftlige formidlingsopgaver, som de ifølge dem selv får flere af end eleverne i parallelklassen. Læreren er dog selv opmærksom på, at eleverne på denne måde er vænnet til at blive ført ved hånden i forbindelse med skriftlige fremstillinger, og at de har svært ved det uden en sådan forberedelse. Klassens gennemsnit ved niendeklasseprøven er lavt – et resultat, der klart skuffede lærerens forventninger. 85 % af eleverne er tosprogede, hvoraf mange ifølge læreren er udfordret pga. af forhold i hjemmet.

Kommunikationen i K10 er præget af en vis opgivenesshed. Læreren siger i interviewet, at hun ikke forventer, at eleverne bidrager aktivt, og at hun må trække svarene ud af dem. I klasseopsamlingen inviterer hun eleverne til at besvare spørgsmål til den tekst, de har læst i fællesskab, og som de har snakket om i grupper ud fra spørgsmål formuleret af læremidlet – spørgsmål, som må være tænkt som optakt til refleksioner over teksten. Men der er ingen entusiasme at spore hverken hos læreren eller eleverne, og dermed kommer forløbet til at fremstå som en meningsløs gentagelse af tidligere tekstgennemgange – en oplevelse, som mange elever giver udtryk for i interviewene. Klassen var, da vi besøgte den, præget af en længerevarende konflikt i pigegruppen. 40 % af eleverne er tosprogede. Klassens gennemsnit i dansk ved niendeklasseprøven er meget lavt.

Det har undervejs slået os, at der er forhold i skolen, der ser ud til at give sig selv for skolens aktører og for os som interviewere og observatører. Når vi snakker med elever og lærere, og de fortæller om de specifikke forhold i deres klasser, er der et fælles forståelsesgrundlag, som vi alle tager for givet uden at have brug for at forklare os for hinanden. Dette forståelsesgrundlag betegner vi den *skolespecifikke kulturform* og henviser dermed til en praksis, som adskiller sig fra praksis i domæner uden for skolen. Inden for norsk skrivepædagogik har man siden 1990'erne brugt betegnelsen *skolsk*⁵ om teksttyper, som kun skrives i skolen. Pointen er, at hvis man tager en tekst, der er skrevet i skolen, og spørger folk uden for skolen, hvor de tror teksten er produceret, er der kun ét muligt svar, nemlig i skolen. På samme måde kan man karakterisere de mest anvendte kommunikationsformer, herunder IRE-formen. Der er ingen andre domæner end undervisningsdomænerne, hvor en sådan form anvendes. Et problem med at anvende den i skolen er, at den deler eleverne i aktive og passive, og at det kan være ganske vanskeligt for en elev at bryde dette mønster. Et andet problem er, at den signalerer til eleverne, at læring er en form for opgavebesvarelse, og at elevernes selvstændige omgang med stoffet ikke er værdsat – på trods af lærernes markerede værdsætning af elevernes udsagn. Da de fleste lærere har den intention, at eleverne netop skal udvikle en selvstændig omgang med stoffet, er IRE-formen ikke den mest optimale form. Den vælges, antager vi, fordi den måde at undervise på er dybt indlejret i den skolespecifikke kulturform som en måde at gøre skole på, og derfor er en form, lærerne sjældent reflekterer over, når de tilrettelægger og gennemfører undervisning.

Det fjerde spor: classesituationernes historik

Det fjerde spor har vi ikke kunnet forfølge med nogen form for systematik, men der er dog et træk i klassernes historik, som går igen på flere af de skoler, vi har besøgt, og som handler om fordelingen af elever på en given årgang. På tre af skolerne er der på årgangen en klar opdeling i en velfungerende og en ikke-velfungerende klasse. Forskellene på klasserne er italesat, og både lærere og elever ved det. Kommer der en ny elev til årgangen, vil skolen sørge for, at han kommer i den velfungerende klasse, hvis der overhovedet er plads.

⁵ Ordet *skolsk* blev efter sigende brugt første gang i Moslet 1993.

Ud over den skæve fordeling på de tre skoler er der en anden form for skæv fordeling på en skole, som italesætter parallelklasserne som henholdsvis drengeklasse og pige klasse. I drengeklasse går der 2 piger og 14 drenge, i pige klasse går der 12 piger og 10 drenge. Der er ingen, der fortæller, hvordan den skæve kønsfordeling er blevet til, men en pige i K05 fortæller, at hun var begyndt i K14, men havde det svært, fordi hun var ny og ikke havde en veninde derinde, så hun flyttede klasse. Det kan undre, at skolerne fordele eleverne så asymmetrisk, og at det synes at være en bevidst politik på nogle af skolerne at fastholde fordelingen. Men hvorfor?

Konklusion

Vi har på skolerne mødt en række engagerede lærere og en blandet elevgruppe – blandet fordi eleverne har forskellige baggrunde, forskellige forudsætninger og forskellige holdninger til skole. Men hovedindtrykket er, at de elever, som stillede op til interview, ud over at være gode informanter også har meget at byde på.

Nogle af eleverne er skoletrætte. Flere peger på et forhold, som vi ikke er kommet ind på i rapporten, men som handler om lange skoledage med for lidt variation og for lidt motion. Mange af dem fortæller også om klasser, hvor nogle elever tager undervisningen seriøst, og derfor gerne vil have ro til at koncentrere sig, og hvor andre elever snakker og larmer, når de ser deres snit til det. Og så er der de elever, der nogle gange koncentrerer sig, nogle gange snakker – det afhænger ifølge eleverne ganske ofte af samspillet mellem lærer og elever.

Vores observationer tyder på, at forholdet mellem lærere og elever generelt er godt i de fag, vi har besøgt, og at eleverne som hovedregel respekterer deres lærere. Men det betyder ikke, at der har været engagement og koncentration i alle de timer, vi har observeret. Det er især i fysik/kemitimerne, at det indimellem kniber med koncentrationen, og det kan blandt andet hænge sammen med den måde, hvorpå fysik-lokalerne er indrettet, og de gruppeaktiviteter, der foregår, som giver rige muligheder for at snakke og forstyrre for de elever, som finder fysik/kemi svært at forstå eller irrelevant.

Hovedindtrykket, som bekræftes af analyserne af de mange data, er imidlertid, at langt de fleste elever har potentialer til omsætte skoleprojekter til elevprojekter, men at det forudsætter:

1. at eleverne ser en mening med det, de beskæftiger sig med
2. at eleverne ved, hvad der forventes af dem, og at der samtidig er plads til individuelle valg og ideer
3. at eleverne får mulighed for at formulere sig selvstændigt, udfolde deres meninger og refleksioner i interaktion med kammeraterne eller i selvstændige arbejder. Mange af vores informanter fremhæver netop som særligt meningsfulde de fag og timer, hvor meninger og refleksioner luftes og diskuteres. Andre peger på, at de lærer bedst ved selv at skulle formulere sig om stoffet (fx ved at skrive en fysikrapport eller stå for en fremlæggelse).

Det er dog også klart, at de færreste classesituationer inviterer til etablering af elevprojekter på baggrund af de skoleprojekter, de præsenteres for. Det er ligeledes klart, at mange elever i classesituationen forholder sig til skolen på måder, som får lærere til at reagere med stram styring eller med opgiveness over for disse elever, nogle gange over for en hel klasse. Dette kan, mener vi, forstås på baggrund af den skolespecifikke kulturform, hvor formidling af skoleprojekter er i fokus frem for interessen i at styrke eleverne i at se, hvordan et skoleprojekt kan give mening, og hvordan det kan omsættes til konkret handling.

Vi ser imidlertid nogle muligheder, hvis klasserummet i højere grad opfattes som et sted, hvor skoleprojekter og elevprojekter er i konstant udveksling gennem anvendelsen af mange forskellige kommunikationsformer. I en sådan praksis må hovedsagen være, at de skoleprojekter, der introduceres, giver mening for de elever, der er i klassen, og at eleverne får mulighed for hver især at etablere selvstændige elevprojekter, der kan præsenteres og diskuteres i klassen i åben dialog mellem lærer og elever.

Ud fra de erfaringer, LEKS 3 har givet os, antager vi, at der i de fleste klasser er potentialer for en udvikling, der vil kunne resultere i, at eleverne ser deres egne projekter blomstre inden for skoleprojekternes rammer. For at fremme en sådan udvikling, anbefaler vi, at praksis ændres på flere niveauer.

Anbefalinger

En væsentlig forudsætning for elevernes læring i forhold til skoleprojekterne er som nævnt, at eleverne i klasesituationen er i stand til og reelt får mulighed for at omsætte lærerens projekter til deres egne elevprojekter. Forskningsprojektets resultater peger på, at man på forskellige niveauer kan bidrage til at denne forudsætning tilvejebringes.

I projektet har vi primært set på klassen som organisatorisk enhed, dels fordi det var opdraget, dels fordi det var den helt dominerende organisationsform. Men de fleste af nedenstående anbefalinger gælder også andre organisationsformer, fx hold inden for klassetrinnet eller inden for afdelingen eller linjeorienteret undervisning.

På centralt niveau kan man overveje

- At dæmpe fokus på karakterer og prøver. Det er en fokusering, som trækker skoleprojekterne i retning af en opgavekultur, hvor prøver og karakterer opfattes som det egentlige mål for skoleprojekterne.
- At undlade at anvende de nationale test som styringsinstrument. Resultaterne viser, at der – i hvert fald for de 16 klasser – kun er en meget svag sammenhæng mellem klassernes resultater ved de nationale test i læsning og fysik/kemi og deres resultater i samme fag/discipliner ved niendeklasseprøven året efter.
- At forvaltningen sammen med skolelederne arbejder på, at klassedannelse og den efterfølgende håndtering af fragang og tilgang af elever ikke indebærer så skæve elevfordelinger på en årgang, som vi i flere tilfælde har konstateret.

På skolelederniveau kan man overveje

- At modarbejde den stigmatisering af klasser, som er resultatet af, at de italesættes som gode eller dårlige klasser.
- At igangsætte en målrettet indsats med fokus på kommunikationsformer i undervisningen på alle trin. Det kan blandt andet ske ved at opfordre til og støtte afprøvning af fagligt relevante kommunikationsformer, som inviterer eleverne til at positionere sig meningsfuldt i forhold til det faglige indhold.
- At tilbyde struktur og ressourcer til indholdsorienterede erfaringsudveksling lærere imellem
- At støtte forvaltningen i at mindske fokus på karakterer og prøver.

På lærerniveau kan man overveje

Overordnet set: Hvordan man kan invitere eleverne til at positionere sig som selvstændigt lærende med fag- eller indholdsrelevante projekter, og hvordan man kan støtte eleverne i at omsætte skoleprojekter til elevprojekter. Det vil kunne støttes af,

- At læreren tager fat på at udvikle andre kommunikationsformer i undervisningen end de traditionelle, IRE-baserede. Det kan være former, der giver plads til og tager afsæt i fagligt relevante elevprojekter. Her vil der være inspiration at hente i klasser som K01, hvor eleverne inddrages som deltagere i forskellige former for projekter, der er forankret i et skoleprojekt, men som samtidig understøtter etablering af elevprojekter.
- At læreren lægger mindre vægt på egentlige opgavebesvarelser, og at hun i stedet lægger op til, at eleverne selv formulerer sig om stoffet og stiller spørgsmål til læreren og til deres kammerater – og at læreren stiller færre spørgsmål.
- At læreren udnytter mulighederne for at lade eleverne komme med flere oplæg og undervise hinanden, gerne på tværs af årgangen, klassestrin eller hold, gennem selvstændige oplæg med individuelle vinklinger.

I et samarbejde mellem skoleledelse og lærergruppen kan man mere generelt drøfte

- Hvilke tiltag er nødvendige for at udvikle de potentialer, der findes i klassesituationen?
- Hvordan iværksættes sådanne tiltag, og hvilke forudsætninger skal være til stede (kompetenceudvikling af lærere, brug af undervisningsmidler, organisering på skole- og klasseniveau)?
- Hvordan vil man kunne udnytte de muligheder, der ligger i at samarbejde med skolens eksterne samarbejdspartnere, ikke blot som en variation i undervisningen, men som en mulighed for elever og lærere til at få erfaringer med nye positioneringsmuligheder og udvikle andre kommunikationsformer – forhold, der kunne give bedre vilkår for udvikling af elevprojekter i skolens dagligdag?

Appendiks: Metodediskussion

Den brede vifte af metoder, vi har valgt at anvende i forskningsprojektet, gør det nødvendigt at diskutere valg af metoder med inddragelse af begreber som

- *Validitet* (sikkerhed, fx i hvilken grad forskningsprojektet viser noget om netop det, man har intention om at vise noget om)
- *Reliabilitet* (pålidelighed, fx udtrykt ved i hvilken grad andre forskere opnår det samme resultat ved brug af samme metode)
- *Generaliserbarhed* (i hvilken grad resultaterne må antages at gælder i andre populationer end der, hvori de er fundet)

I lyset af disse begreber drøftes her de metodevalg, der er truffet i rapporten. Men de tre spor, som følges gennem den kvalitative rapport, giver anledning til noget forskellige metodiske overvejelser, så sporene diskuteres hver for sig. Først nogle overordnede betragtninger:

Det der især slår en, når man kikker tilbage, er den næsten uhyrlige kompleksitet, der kendetegner de classesituationer, som vi med forskellige perspektiver har mødt. For os er det tydeligt, at de kvantitative resultater, der oftest bringes på banen i debatter om skoleforhold, hele tiden kommer til kort og tilsyneladende dementeres, når man står i de konkrete classesituationer. Det betyder ikke, at de statistisk behandlede data er forkerte, men de har ikke rigtig nogen forklaringsværdi i situationen.

Med en anden optik er det samtidig slående, hvor mange træk ved classesituationerne, der er genkendelige og konservative. I kapitlet om den skolespecifikke kulturform (side 71) er kommunikationsformer og positioneringer behandlet, og de genkendelige træk har vi fundet i alle 16 klasser, sådan som det demonstreres i afsnittet med klassebeskrivelser.

I undersøgelsen har det derfor været bestræbelsen at forene disse to sæt af iagttagelser i ét samlet billede. Dvs. undlade at reducere kompleksiteten mere end højst nødvendigt, men i stedet søge at forstå den ud fra dens grundvilkår, sådan som de sættes af de noget mindre komplicerede skoleprojekter. Det sker ved at bringe skolens kommunikationsformer og de positioneringer, eleverne tilbydes, i spil.

Til at forene de to billeder har vi valgt projektbegrebet som kobling, manifesteret gennem *skoleprojekter* og *elevprojekter*. Når vi da ser classesituationen med et *tredjepersonsperspektiv*, er skoleprojekterne altoverskyggende: Vi ser IRE-formen fungere uden synlig modstand, vi ser rimelig velfungerende turtagning manifesteret gennem en håndoprækning, som samtidig fungerer ikke bare som målestok for elevaktiviteter men som synonym herfor, vi ser it-baserede læringsportaler, som er tilpasset diskursen i klasserummet. Men vores fokus er på, hvordan elevprojekterne kan udvikles og støttes i skolen, så derfor har vi søgt metoder, der kan synliggøre potentialer til at udvikle disse.

Det første spor: karakteristiske træk ved classesituationer

Vurderingen af elevernes udsagn

De træk, vi har beskrevet gennem det første spor, har deres udspring i vores analyse af elevernes udsagn: Hvad er det, eleverne fortæller os noget om, når vi stiller de fem igangsættende spørgsmål (fx *Fortæl om forløbet i dansk*). Her har vi for hver af de kategorier, de fem spørgsmål navngiver, identificeret 4-6 temaer (fx *elevens oplevelse af meningsfuldhed*). Selv om vi ikke har formuleret disse temaer på forhånd, er de naturligvis farvet af de grundlæggende antagelser, der er ridset op ovenfor. Med et andet udgangspunkt

ville temaerne have set anderledes ud, så de formulerede temaer kan ikke siges at være *et resultat* af vores undersøgelse.

Da vi efterfølgende definerede en række positioner inden for hvert tema, kom disse positioner tilsvarende til at afspejle vores forestillinger om, hvad der kendetegner henholdsvis skoleprojektet (Fra samme eksempel: *Opgaver opleves som meningsfulde i relation til prøver*) og elevprojektet set som skoleprojektets overbygning (*Undervisningen opleves meningsfuld i sig selv*).

Det er i lyset heraf, at det første spors validitet og reliabilitet skal diskuteres.

De fundne træk må på basis af de to grundantagelser anses for rimelig *valide*, blandt andet fordi vi har kunnet vurdere temapositionen inden for de anvendte temaer i de fleste elevudsagn. Der er dog forskelle. I eksemplet fra *Fortæl om forløbet i dansk* har vi kunnet vurdere elevens position i forhold til *elevens forestillinger om hvor, hvorhen og hvorfor og elevens grad af sagsorientering* hos alle elever, mens *elevens oplevelse af meningsfuldhed* har kunnet vurderes hos knap halvdelen af eleverne. *Elevens forhold til udfordringer* har vi kun kunnet vurdere hos 31 ud af de ca. 250 elever. Antallet af elevudsagn inden for de forskellige temaer fremgår af bilag 1, og specificeringen antal udsagn inden for temapositionerne fremgår af bilag 2. Spørgsmålet er så, om fx vores brug af træk knyttet til netop *udfordringer* har for lav grad af validitet, når kun 12 procent af eleverne er vurderet på denne parameter, ligesom man kan problematisere, at vi ikke direkte har spurgt eleverne om deres forhold til udfordringer.

Mht. det sidste forhold er det vores vurdering, at elevsvar på spørgsmål, der ikke er meget konkret formuleret, har en lav grad af validitet. Det har vi set i forbindelse med undersøgelsens spørgeskema 1 (se side 87), og vi har kunnet iagttage noget lignende, når vi undervejs i interviewet har stillet supplerende spørgsmål. Et eksempel: I kategorien baseret på opfordringen om at beskrive den gode lærer, har vi i nogle tilfælde, hvor eleven måske kun har talt om lærerens relationelle kompetencer, supplerende stillet spørgsmål som: 'betyder lærerens faglige niveau noget for dig?'. I alle de tilfælde har eleven svaret noget i retning af 'jo, læreren skal også kunne sit stof'. Men kun i 45 tilfælde (17%) udtaler eleverne sig spontant om den gode lærers faglighed. I undersøgelsen har vi derfor valgt helt at se bort fra de elevudtalelser om lærerens faglighed, der er en følge af et supplerende spørgsmål herom, og kun medtage de udtalelser, hvor eleven af sig selv har inddraget dette aspekt.

Med andre ord: Vi har vurderet, at vi får et mere validt billede af elevens prioritering af lærerens faglighed ved kun at sætte eleverne i gang med kategoriens udgangsspørgsmål og derefter lytte til, hvad de vælger at sige, frem for at stille supplerende spørgsmål. Dette valg betyder naturligvis ikke, at vi har undladt at stille opfølgende eller uddybende spørgsmål til det, eleverne selv har valgt at fortælle om, men i de tilfælde, hvor de supplerende spørgsmål har været ledende, har vi udeladt at anvende elevernes udsagn i materialet.

Reliabiliteten er i sagens natur et potentielt problem med en sådan tilgang: Spørgsmålet er, om forskellige iagttagere vil tildele elevudsagnene samme temapositioner? Vi har søgt at begrænse problemerne ved, at vi hver for sig har vurderet elevudsagnene og efterfølgende sammenlignet vurderingerne. I tilfælde af uenighed har vi så argumenteret vurderingen på plads, og i nogle tilfælde er en helhedsvurdering af det samlede interview taget i anvendelse. Men vi er opmærksomme på, at andre forskere, der måske ikke lægger den samme vægt på de to antagelser, forskningsrapporten bygger på, i mange tilfælde vil vurdere elevudsagnene anderledes.

Generaliserbarheden er ud fra de grundlæggende antagelser høj, men naturligvis kun hvis det holder, at skolens kommunikationsformer og de positioneringsmuligheder, den stiller til rådighed for eleverne, har den generelle karakter, som vore to grundantagelser beskriver.

Spørgeskemaundersøgelse 1

Oprindeligt var resultaterne fra spørgeskema I – spørgsmål 5, 6, 7 og 8 om oplevet tydelighed – tænkt som indikator for dette træk ved indholdsorientering. Imidlertid viste resultaterne sig at være fordelt helt tilfældigt i forhold til alle øvrige indikatorer for gruppetilhør inden for indholdsorientering. Der er umiddelbart to mulige fortolkninger af dette forhold:

Tolkningsmulighed 1: Der er faktisk ikke nogen sammenhæng mellem elevernes oplevelse af tydelighed i undervisningen og graden af indholdsorientering.

Tolkningsmulighed 2: Der er en sammenhæng, men elevernes udtrykte enighed eller uenighed med spørgeskemaets fire udsagn om tydelighed giver ikke et retvisende billede af den faktisk oplevede af tydelighed. Spørgsmålene lød:

5. Læreren forklarer hvad der forventes af os i timerne
6. Læreren fortæller, hvordan opgaven vil blive bedømt
7. Læreren giver tilbagemelding på opgaverne
8. Læreren giver karakterer for løsningen af opgaver

For at undersøge validiteten af de svar, eleverne gav på *spørgsmål 5* i spørgeskemaundersøgelsen, er der foretaget en ekstra gennemgang og vurdering af samtlige de elevudsagn i interviewene, der forholder sig til lærernes forventninger (281 udsagn). Det er for hvert udsagn markeret, hvilken af følgende beskrivelser af udsagnet, der er mest dækkende:

0. De faglige krav kendes ikke
1. Forventninger omtales, men der refereres alene til elevens indsats
2. Faglige krav omtales, men omtales uklart
3. Faglige krav er alene relateret til prøven eller karaktergivning
4. Lærerens krav beskrives som tydelige men ikke specifikt faglige
5. De specifikke faglige forventninger er tydelige for eleven, eventuelt reflekteres der over dem

Grupperingerne af disse udsagn fra interviewene viste en langt større overensstemmelse med de øvrige indikatorer end spørgeskemasvarene – og vurderingen af interviewudsagnene var i åben modstrid med elevernes svar på såvel spørgsmål 5 som på det samlede svar på de fire spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen.

Vi hælder derfor til tolkningsmulighed 2 og har valgt at erstatte dataene knyttet til spørgsmål 5, 6 7 og 8 med registreringerne af elevernes udsagn om tydeligheden i lærerforventningerne, sådan som de fremkom under interviewene.

Vi måtte altså konstatere, at det var mere end usikkert, hvad det egentlig var, eleverne svarede på – selv om de havde mulighed for at stille spørgsmål under bevarelsen. *Validiteten* vurderede vi derfor som lav, når spørgsmålene ikke var meget konkrete.

Denne vurdering af validiteten (og her taler vi om niendeklassetrin) rejser et mere generelt spørgsmål om værdien af spørgeskemaundersøgelser rettet mod børn og unge. Resultaterne rejser i hvert fald et spørgsmål om, hvad eleverne i deres svar egentlig refererer til.

Spørgeskema 2a og 2c

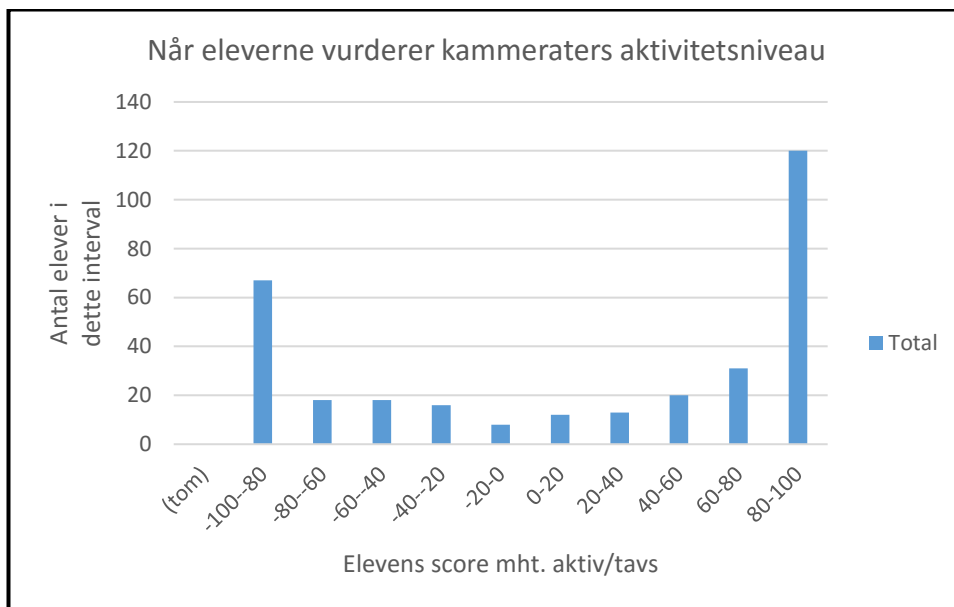
I disse spørgeskemaer spørges lærerne om deres elevers aktivitetsniveau og eleverne om deres kammeraters aktivitetsniveau.

Validiteten og reliabiliteten er interessant i flere sammenhænge. For det første gennem spørgsmålet, om alle eleverne i en klasse har den samme forståelse af det, de udtaler sig om. For det andet, om lærerne i en klasse har samme vurdering af den samme elev, og om deres vurdering ligner den, klassens elever udtrykker i deres svar. For det tredje, om disse beskrivelser af aktivitetsniveau matcher de enkelte elevers selvbeskrivelse, som den udtrykkes i deres udsagn under interviewene.

Spørgeskema 2a (elevernes vurdering af kammeraterne som særlig aktive, særlig tavse eller ingen af delene) udviser en høj grad af konsistens. Hver enkelt elevs score er angivet som

$$\text{Elevscore}_{\text{aktiv-tavs}} = (\text{Antal aktivvurderinger} \div \text{Antal passivvurderinger}) * 100 / \text{Antal vurderinger}$$

Figur 15 viser antal elever i alle 16 klasser, der scorer inden for forskellige procentintervaller. Fx gælder det for 120 ud af de 323 elever, at deres score er mellem 80 og 100 % (altså vurderet stærkt aktive) og at det gælder for 67 elever, at deres score er mellem ÷80 og ÷100 % (altså vurderet stærkt tavse). Kun 136 ligger i intervallet fra +80 til ÷80 i elevscore. Der er altså en stærk konsistens i klassekammeraternes vurderingerne.



Figur 15

Derimod kan man ikke være sikker på validiteten, dvs. hvad denne elevscore reelt siger noget om; for hvad betyder det i elevernes udsagn at være aktiv?

Spørgeskema 2c (dansk- henholdsvis fysiklæreres vurdering af deres elever som særlig aktive, særlig tavse eller ingen af delene) giver et noget anderledes billede end det, der fremkom, da elevernes kammerater foretog den samme vurdering. I Figur 16 sammenlignes de to sæt vurderinger, og kammeraternes medtages også. Tallene i de ni rum angiver antallet af elever, der vurderes med de forskellige kombinationer af lærervurderinger. Procenttallet i rummet angiver den gennemsnitlige elevscore for den elevgruppen, der er placeret i rummet.

For eksempel viser figuren, at 107 elever er vurderet aktive af både deres dansk- og deres fysik/kemilærere, og at disse 107 elevers gennemsnitlige elevscore er 74 %.

	Fysik/kemilæreren vurderer eleven aktiv	Fysik/kemilæreren vurderer hverken eleven aktiv eller passiv	Fysik/kemilæreren vurderer eleven tavs
Dansklæreren vurderer eleven aktiv	Omfatter 107 elever Disse elevers gnmsn.. elevscore er 74 %	Omfatter 30 elever Disse elevers gnmsn.. elevscore er 58 %	Omfatter 31 elever Disse elevers gnmsn.. elevscore er 14 %
Dansklæreren vurderer hverken eleven aktiv eller passiv	Omfatter 14 elever Disse elevers gnmsn.. elevscore er 68 %	Omfatter 18 elever Disse elevers gnmsn.. elevscore er 11 %	Omfatter 13 elever Disse elevers gnmsn.. elevscore er 16 %
Dansklæreren vurderer eleven tavs	Omfatter 28 elever Disse elevers gnmsn.. elevscore er ÷ 5 %	Omfatter 30 elever Disse elevers gnmsn.. elevscore er ÷ 53 %	Omfatter 58 elever Disse elevers gnmsn.. elevscore er ÷ 66 %

Figur 16

Selv om der er en vis overensstemmelse mellem kammeraternes og lærernes vurdering af aktiv/tavs-vurderingerne, så må de to sæt vurderinger siges at være udtryk for vurderinger på forskellige præmisser.

Det er interessant omend ikke overraskende, at de elever, der er vurderet tavse af deres dansklærer – og kun dem – i gennemsnit har en negativ elevscore (at der altså er flere kammerater i klassen, der vurderer dem tavse, end der er kammerater, der vurderer dem aktive). Det samme gælder ikke fysiklærerens vurderinger.

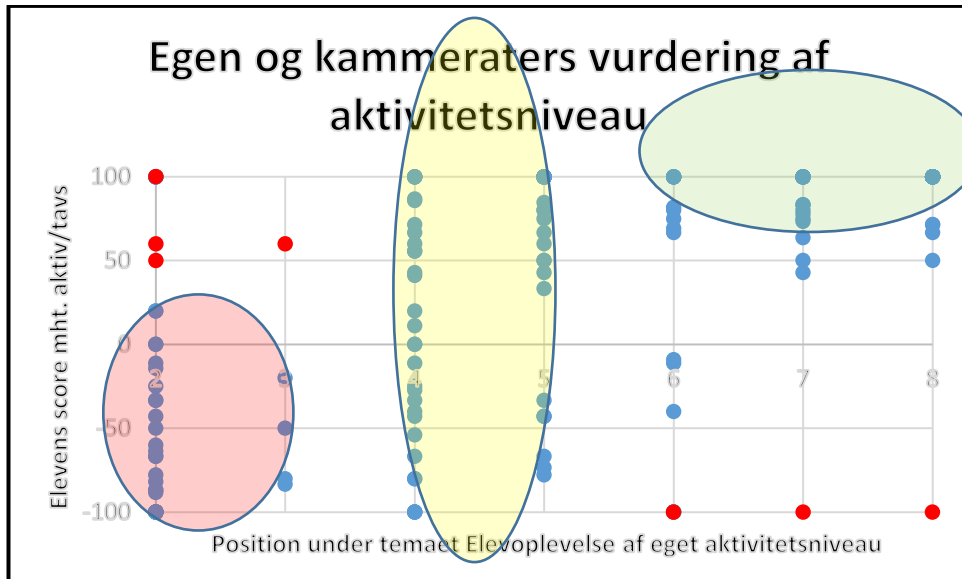
Dansklærerens og fysiklærerens vurderinger af den enkelte elevs aktivitetsniveau falder som forventeligt forskelligt ud, dels fordi den enkelte elevs aktivitetsniveau i de to fag notorisk kan være forskellig (ifølge elevernes egne udsagn), dels fordi aktivitet i nogen grad betyder noget forskelligt i de to fag. I dansk primært deltagelse i classesamtalen, i fysik/kemi (også) engagement i fysik/kemiforsøg. Vi har derfor valgt at se de to sæt lærvurderinger som indbyrdes uafhængige parametre i beskrivelsen af træk.

Elevens egen fremstilling af sit aktivitetsniveau sammenholdt med kammeraternes vurdering

I forbindelse med, at eleven blev bedt om at beskrive sig selv som elev, har vi vurderet, hvilken form for aktivitet eleven refererer til. Her har vi opereret med 7 positioner:

- | | | | |
|---|---|---|---------------------------------|
| 8 | Altid aktiv og bidrager hele tiden | } | Understøtter elevprojekter |
| 7 | Aktiv og bidragende, når fag/emne interesserer | | |
| 6 | Aktiv, når fag/emner interesserer | } | Understøtter kun skoleprojekter |
| 5 | Oplever sig som aktiv men uden at markere | | |
| 4 | Oplever sig som aktiv men uden at bidrage eller markere | } | Understøtter ingen projekter |
| 3 | Eleven oplever sig som ikke særlig deltagende | | |
| 2 | Eleven oplever sig som helt udeltagende | | |

Denne vurdering af de enkelte elevers selvbeskrivelse har vi holdt op mod elevens score baseret på kammeraternes vurdering af elevens aktivitetsniveau.



Figur 17

Bortset fra de syv elever, hvis selvforståelse slet ikke matcher kammeraternes vurdering (vist med rødt på figuren), så har alle elever med en selvforståelse, vi har registreret som position 6, 7 og 8, også meget positive scorer fra deres kammerater (grøn sky). Tilsvarende har alle elever med en selvforståelse, vi har registreret som position 3 og 2, negative scorer fra deres kammerater (rød sky). Derimod ser vi en meget stor spredning i kammeraternes vurderinger for de elever, der formulerer sig i position 4 og 5 (eleven oplever sig som aktiv men uden at markere). Det sidste er interessant, for sammenholdt med dansklærerens vurderinger tyder det på, at klassekammeraterne i højere grad end læreren inddrager deres erfaringer med samarbejdet fx i grupper.

Elevens egen fremstilling af sit aktivitetsniveau sammenholdt med dansklærerens vurdering

På tilsvarende måde er elevens egen fremstilling sammenholdt med dansklærerens vurdering. Det er lidt enklere, da eleven af dansklæreren blot er vurderet Aktiv, Tavs (ikke aktiv) eller Hverken eller. Her er antal elever angivet i de forskellige kombinationer:

Selvurdering	Vurderet aktiv af dansklærer	Vurderet hverken aktiv eller tavs af dansklærer	Vurderet tavs af dansklærer	Dansklærer: Antal vurderet aktiv ÷ antal vurderet tavs
Position 8	25	3	0	+ 25
Position 7	18	2	2	+ 16
Position 6	12	3	4	+ 8
Position 5	20	2	9	+ 11
Position 4	18	4	10	+ 8
Position 3	3	0	2	+ 1
Position 2	9	2	32	÷ 23

Figur 18

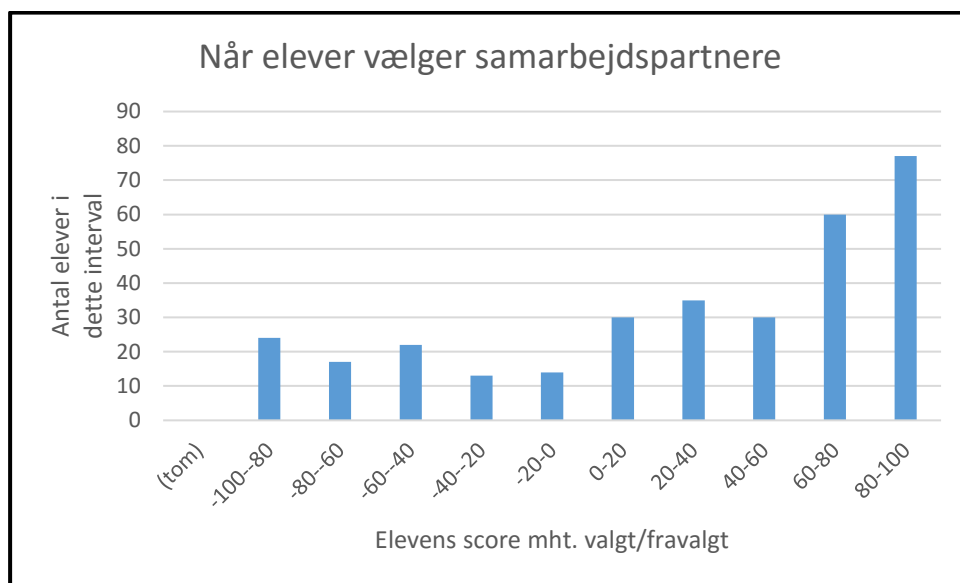
Som det ses, er der meget høj grad af sammenfald, også selv om nuancerne mellem de tre positioner knyttet til skoleprojektet (4, 5 og 6) ikke afspejler sig i dansklærervurderingerne. Denne overensstemmelse viser nok to ting: For det første, at dansklæreren faktisk ser aktivitetsformerne beskrevet i position 8 og 7 som aktivitetsidealet, selv om lærerens undervisning ikke understøtter, at eleverne kan bidrage på den

måde. For det andet, at elevernes selvforståelse synes at spejle dansklærerens syn på elevens aktivitetsniveau.

Spørgeskema 2b

Dette spørgeskema, der omfatter elevernes vurdering af kammeraterne som nogle, de ofte vælger som samarbejdspartner, sjældent vælger som samarbejdspartner eller ingen af delene, udviser en rimelig høj grad af konsistens. Hver enkelt elevs score er angivet som

Elevscore $\frac{\text{valgt/fravalgt}}{\text{Antal der vælger eleven til} \div \text{Antal der vælger eleven fra}} * 100 / \text{Antal vurderinger}$



Figur 19

Figur 19 viser antal elever i alle 16 klasser under et, der scorer inden for forskellige procentintervaller. Her ser vi en helt anderledes fordeling end ved aktiv/tavs.

Over halvdelen af eleverne får en score på mindst 40 % - dvs. at over halvdelen er en potentiel samarbejdspartner for mindst 40 % af sine kammerater (endda når dem, der helst vil fravælge den pågældende, er trukket fra). 18 af de 24 elever, der helt overvejende fravælges, har ikke deltaget i interviewene. Lidt mere bredt: De interviewede har en gennemsnitsscore på + 39 % og de ikke interviewedes gennemsnitsscore er ÷14%. Den sidste elevgruppe har formentlig et ustabil fremmøde.

Det andet spor: gruppering af de 16 klasser

Det første spor førte til en række karakteristikker af de enkelte elever samt disse elevers karakteristika af undervisningen, af deres klasse og deres forestillinger om den gode lærer. For at løse opgaven med at finde karakteristiske træk ved bestemte klassetyper, var det herefter nødvendigt først at skalere disse data fra elevniveau til klasseniveau.

Skalering fra elevniveau til klasseniveau

Spørgeskemasvar

- 1) For så vidt angår svarene på *spørgeskema 1* var opgaven enkel nok. Resultaterne er skaleret fra individniveau til klasseniveau, idet klassens score i forhold til de enkelte spørgsmål er beregnet som et simpelt gennemsnit af de enkelte deltagende elevers scorer. Som anført og diskuteret på side 87 er det kun de to spørgsmål om konfliktniveauet i klassen, som i den sidste ende blev taget med.

- 2) For så vidt angår svarene på *spørgeskema 2a* er aggregeringen udtrykt ved antal kammerater, der har markeret eleven aktiv i forhold til summen af Aktiv og Passiv-markeringer. Skaleringen til klasseniveau af de vurderinger, som eleverne har fået af deres kammerater, anses for et udtryk for, hvordan eleverne i klassen generelt vurderer klassens faglige aktivitetsniveau.
- 3) For så vidt angår svarene på *spørgeskema 2b* er aggregeringen tilsvarende udtrykt ved antal kammerater, der har markeret eleven Valgt i forhold til summen af Valgt og Fravalgt-markeringer. Skaleringen til klasseniveau af de enkelte elevers kammeratvurderinger anses for et udtryk for, hvordan eleverne i klassen generelt vurderer det faglige samarbejds-klima i klassen.
- 4) For så vidt angår svarene på *spørgeskema 2c* er det er for hver af de to lærere optalt, hvor mange elever de har markeret som aktive henholdsvis passive Denne aggregering er udtrykt ved antal elever, læreren har markeret Aktiv i forhold til summen af Aktiv og Passiv-markeringer. Denne skalering til klasseniveau anses for et udtryk for, hvordan den pågældende lærer generelt vurderer klassens faglige aktivitetsniveau.

Fælles for 2) og 4) er det, at vi har valgt at lade aktiv-vurderingen og tavs-vurderingen indgå i et fælles udtryk ud fra en forestilling om, at dem, vi har spurgt, ser denne karakteristik ud fra en kontinuum fra meget aktiv til meget tavs. Vi er helt klar over, at grænserne mellem Aktiv-Neutral-Tavs vil befinde sig forskellige steder alt efter hvilken person, der vurderer, og hvilken klasse, der er tale om. Hensigten har imidlertid ikke været at sigte efter en absolut og 'rigtig' vurdering men at søge et udtryk for aktørernes *oplevelse* af klassesituationen.

3) Også her kan man diskutere, om de elevernes samarbejdspræferencer og markering af, hvem de helst ikke vil samarbejde med, burde optræde som to forskellige parametre. Og igen er begrundelsen for vores valg, at det er kombinationen (fx at det er en klasse, hvor eleverne *både* har få, de ofte samarbejder med og at der er mange, de *nødtigt* samarbejder med), der mest præcist er et udtryk for det faglige samarbejds-klima i klassen. Hvis man alene så på, hvor mange kammerater eleverne ofte samarbejder med, kan det lige så vel være et udtryk for, at man i denne klasse har valgt at arbejde i meget faste grupper.

Elevudsagn

Her har vi valgt at gennemføre skaleringen som en simpel beregning af *procentandelen af elever i en given klasse, hvis udsagn kategoriseres inden for de forskellige grupper af træk*.

Gruppering af klasser baseret på disse skaleringer

Det er denne fase, som har givet anledning til flest metodiske overvejelser. Situationen var den, at vi nu havde 16 klasser med en lang række aggregerede data: 34 knyttet til hvad vi betegnede den indholds-orienterede dimension, og 17 knyttet til, hvad vi betegnede den relationelle dimension. Inden for hvert tema var der i de fleste tilfælde aggregerede data såvel knyttet til elevprojektet, til skoleprojektet og til fravær af projekter. Denne gruppering kan direkte aflæses af bilag 3, hvor gruppe 1-3 refererer til de tre projektsituationer inden for den sagsrelaterede dimension, og gruppe 4-6 refererer til de tre projektsituationer inden for den relationelle dimension. Undertiden indgik der kun data til en eller to af de tre projektsituationer.

I stedet for at beregne en lang række gennemsnit af alle disse aggregerede data har vi diskuteret os frem til en række *tærskelværdier* for de forskellige forhold, som de aggregerede data er knyttet til. Her er et eksempel:

Fortæl om forløbet i dansk		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Indholdsorientering	Gruppe 1	15	0	6	13	6	0	9	4	45	10	5	24	0	17	5	15
	Gruppe 2	31	25	65	38	41	50	55	83	9	10	50	33	32	33	65	23
	Gruppe 3	54	75	29	50	53	50	45	13	36	80	45	38	68	50	25	62

Her er anført de aggregerede data for de 16 klasser for temaet Indholdsorientering under kategorien Fortæl om forløbet i dansk. Gruppe 1 viser klassernes aggregerede score i forhold til at understøtte elevprojekter, gruppe 2 viser klassernes aggregerede score i forhold til at understøtte skoleprojekter (uden samtidig at støtte elevprojekter) og gruppe 3 viser klassernes aggregerede score i forhold til, at klasse-situationen ikke understøtter projekter inden for dette tema.

I forhold til de positioner, som vi vurderer understøtter elevprojekter (at eleverne er personligt involveret i faget), har vi besluttet en tærskelværdi på 24 %. Det betyder altså, at hver fjerde elev i klassen skal involvere sig på den måde.

I forhold til, hvad der hæmmer elevprojekter, har vi set både på fravær af elever med personlig involvering og på dominans af elever, der slet ikke giver udtryk for nogen grad af indholdsorientering. Vi har vurderet, at *både* det forhold, at mindre end 4 % af eleverne personligt involverer sig *og* at mere end 60 % af eleverne slet ikke giver udtryk for nogen grad af indholdsorientering, skal trække ned i klassens samlede score.

De vurderinger, der ligger bag de fastsatte tærskelværdier, vil altid kunne diskuteres. Men når man ser ned over de mange temaer, som indgår, resulterer de anvendte tærskelværdier faktisk i en ret høj grad af konsistens. K09 og K12 ligger fx også i toppen, når alle temaer er talt sammen. Man kan måske undre sig over, hvorfor K01, der er højst scorende i det samlede billede (klassen er over den øvre tærskelværdi i 7 ud af 12 temaer og i ingen af temaerne er klassen under den lave tærskel), så ikke ligger over tærskelværdien inden for eksemplets tema, som måske i særklasse tegner den fagligt stærke klasse. Forklaringen kan nok findes i den mere kvalitative beskrivelse af klassen (se side 43), hvor det fremgår, at det i høj grad er temaer som meningsfuldhed, ønske om udfordringer, styr på hvor de skal hen etc. der kendetegner klassesituationen – snarere end italesættelse af traditionel faglighed.

Det andet spor munder ud i den illustration af klassernes indbyrdes placering, der er bragt på side 31. Til spørgsmålet om dette resultats *generaliserbarhed* må svaret være, at vi ikke har noget belæg for at sige, at vi vil møde den samme fordeling af klasserne i en ny undersøgelse baseret på en ny gruppe klasser.

Det tredje spor: fire klassebeskrivelser – med fokus på skolens kommunikationsformer

Som det også fremgår af det ovenstående, ser vi det tredje spor, som vi kun har fulgt i forhold til fire klasser i projektet, som projektets hovedspor. Gennem dette spor demonstreres både det, som vi antager er fælles for alle klasser og dermed antageligt et grundvilkår, og samtidig alle de forhold omkring den konkrete klassesituation, der kan levere den egentlige forståelse af, hvad der er på spil i netop denne klasse. De kvantitativt baserede resultater, der ligger som en slags underlag for beskrivelserne og indleder disse, skal sikre, at væsentlige forhold ikke overses, og de sætter også en art dagsorden og giver en struktur til klassebeskrivelserne.

Vi kan herudfra beskrive projektets grunddesign som en kombination af klasserumsobservationer, semistrukturerede interviews og anvendelse af spørgeskemaer, og ikke-indgribende metoder som anvendelse af resultater fra niendeklasseprøven og i udvælgelsesproceduren fra nationale test. Endvidere har vi udviklet skalaer til aggregering af data fra elev til klasseniveau baseret på almindelig statistisk praksis, mens vi nok mere utraditionelt har anvendt tærskelværdier i forbindelse med indplacering af klassernes potentiale til at udvikle elevprojekter i en indholdsorienteret og en relationsorienteret dimension. Retningsgivende for det samlede projekt har været to grundantagelser om 1) elevprojekter og skoleprojekter i classesituationen og om 2) classesamtalen og lærerens distribution af positioneringsmuligheder som udfordringer for elevprojekters realisering.

Bilag 1 Temaer og temapositioner

Bilaget viser temaer og temapositioner inden for de fire kategorier, der er bragt i anvendelse ved vurderingerne af elevudsagn. Det er for hver position angivet, om positionen antages at pege på et indholdsorienteret eller et relationsorienteret træk, og om det i givet fald antages at fremme et elevprojekt (grøn markering), et skoleprojekt (gul markering) eller at det antages ikke at fremme nogle af de to projekttyper (rød markering). Hvis der ingen farvemarkering er angivet, indgår temaet/positionen ikke som en vurdering, der aggregeres til klasseniveau. Resultatet af aggregeringerne kan ses i bilag 3.


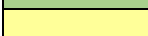
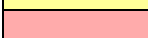
Fortæl om dansk- henholdsvis fysik/kemiundervisningen		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
<i>Elevens forhold til udfordringer</i>		53 forekomster	
UDF 8	Opsøger selv udfordringer		
UDF 6	Tager imod udfordringer		
UDF 4	Tager de opgaverrelaterede udfordringer på sig		
UDF 2	Ønsker ikke udfordringer		
<i>Elevens brug af kammerater</i>		94 forekomster	
BK 8	Udfordres af kammeraterne		
BK 6	Inspireres af kammeraterne		
BK 5	Kammeraterne supplerer egne kompetencer		
BK 4	Eleven foretrækker at arbejde sammen med andre		
BK 2	Eleven vil nødtigt arbejde sammen med andre		
<i>Elevens oplevelse af meningsfuldhed</i>		173 forekomster	
MEN 8	Meningsfuld i forhold til eget liv		
MEN 7	Meningsfuld i sig selv		
MEN 6	Meningsfuld i forhold til arbejdsliv		
MEN 5	Opgaver opleves som meningsfulde i relation til uddannelse		
MEN 4	Opgaver opleves som meningsfulde i relation til prøver		
MEN 3	Oplever ingen mening i undervisningen, men accepterer den		
MEN 2	Oplever ingen mening i undervisningen		
<i>Eleven ved hvad, hvorhen og hvorfor</i>		414 forekomster	
HHH 8	Eleven ved hvad der foregår, hvor de skal hen og rationalet bag		
HHH 7	Eleven ved hvad der foregår, og hvor de skal hen		
HHH 6	Eleven kender karakterbegrundelsen for stoffet		
HHH 4	Eleven kender prøvebegrundelsen for stoffet		
HHH 3	Eleven ved hvad de er i gang med på overskriftsniveau		
HHH 2	Eleven ved højest, hvad de pt. arbejder med		
<i>Elevens indholdsorientering i beskrivelsen af undervisningen</i>		421 forekomster	
INDH 8	Eleven er personligt involveret i faget i bred forstand		
INDH 6	Eleven er personligt involveret i faget på specifikke områder		
INDH 4	Eleven er bredt indholdsorienteret i skoleprojekter		
INDH 2	Eleven er på nogle områder indholdsorienteret i skoleprojekter		
INDH 1	Eleven giver ikke udtryk for nogen indholdsorientering		

Figur 20

	Træk, der peger på elevprojekter
	Træk, der peger på skoleprojekter men ikke på elevprojekter
	Træk, der peger på fravær af projekter

Beskriv dig selv som elev		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
Elevers oplevelse af sin sociale funktion i undervisningen		50 forekomster	
SU 8	Kan tale med alle		
SU 6	Gode relationer til kammeraterne generelt		
SU 4	Gode relationer til nogle af kammerater		
SU 2	Højest gode relationer til enkelte kammerater		
Elevers oplevelse af sit aktivitetsniveau		180 forekomster	
AKT 8	Altid aktiv og bidrager hele tiden		
AKT 7	Aktiv og bidragende, når fag/emne interesserer		
AKT 6	Aktiv, når fag/emner interesserer		
AKT 5	Oplever sig som aktiv men uden at markere		
AKT 4	Oplever sig som aktiv men uden at bidrage eller markere		
AKT 3	Eleven oplever sig som ikke særlig deltagende		
AKT 2	Eleven oplever sig som helt udeltagende		
Elevers påvirkning af arbejdsklimaet		28 forekomster	
DA 8	Generes undertiden af uro i klassen		
DA 6	Generes generelt af uro i klassen		
DA 4	Foretager sig uvedkommende ting		
DA 2	Forstyrrer selv undervisningen		
Elevers faglige selvvurdering		117 forekomster	
FAG 8	Eleven ser sig selv som faglig dygtig i bred forstand		
FAG 7	Eleven ser sig selv som faglig dygtig i specifikke fag		
FAG 6	Eleven ser sig selv som faglig dygtig på specifikke områder		
FAG 5	Eleven lever fagligt op til skolens mål		
FAG 4	Eleven laver sine lektier		
FAG 3	Eleven gør forsøg men opfatter sig ikke som faglig dygtig		
FAG 2	Eleven har meldt sig ud fagligt		
Elevers ambitionsniveau		85 forekomster	
AMB 8	Eleven er ambitiøs og sætter mål for sig selv		
AMB 7	Eleven er ambitiøs ud over skolens krav		
AMB 6	Eleven er ambitiøs i forhold til skolens krav		
AMB 5	Eleven er ambitiøs men kun relateret til karakterer		
AMB 4	Eleven er deltagende men tydeligt uambitiøs		
AMB 3	Eleven er udeltagende og uambitiøs		
AMB 2	Eleven er erklæret 'skoletræt'		
Elevers oplevelse af elev-elevsamarbejdet		46 forekomster	
EE 8	Eleven deltager meget gerne i diskussioner med kammerater		
EE 7	Eleven hjælper kammerater, fagligt og socialt		
EE 6	Eleven hjælper andre i klassen med lektier		
EE 2	Eleven får opbakning af andre men yder ikke selv så meget		

Figur 21

	Træk, der peger på elevprojekter
	Træk, der peger på skoleprojekter men ikke på elevprojekter
	Træk, der peger på fravær af projekter

Beskriv din klasse		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
<i>Elevens oplevelse af klassens sociale struktur</i>		87 forekomster	
SS 8	Klassen omtales eksplicit som rummelig		
SS 7	Man lytter til hinanden i klassen		
SS 6	Eleverne meget forskellige, men det accepteres		
SS 4	Der er grupperinger i klassen, men de dominerer ikke		
SS 2	Stærke grupperinger eller kliker i klassen		
<i>Elevens oplevelse af klassens ambitionsniveau</i>		54 forekomster	
KAMB 8	Højt fagligt ambitionsniveau		
KAMB 6	Faglig ambitiøs men meget konkurrencepræget		
KAMB 5	En del elever er fagligt ambitiøse		
KAMB 4	Nogle elever er fagligt ambitiøse		
KAMB 2	Klassen er fagligt uambitiøs		
<i>Elevens oplevelse af klassens sociale klima</i>		170 forekomster	
SK 8	Klassen beskrives eksplicit som hjælpsom og social		
SK 7	Klassen beskrives eksplicit som sjov og hyggelig		
SK 6	Klassen beskrives mere generelt som et godt fællesskab		
SK 4	Der omtales dårligt fungerende grupper, men de dominerer ikke		
SK 3	Der beskrives en dårlig stemning		
SK 2	Der beskrives konflikter og hård tone		
<i>Elevens oplevelse af klassen i forhold til andre klasser på skolen</i>		20 forekomster	
VOA 8	Arbejder sammen med andre klasser på skolen		
VOA 6	Klassen er erklæret gennemsnitlig (på skolen)		
VOA 4	Modsætninger omtales eksplicit, lærerne deltager heri		
VOA 2	Modsætningerne til de andre klasser på skolen fremhæves		
<i>Elevens oplevelse af klassens faglige niveau</i>		32 forekomster	
FN 8	Højt og engageret niveau		
FN 6	Højt fagligt niveau		
FN 4	Faglig mindre god klasse		
FN 2	Lavt fagligt niveau i klassen		
<i>Elevens oplevelse af klassens disciplinære klima</i>		56 forekomster	
DK 8	Klassen er præget af selvdisciplinering		
DK 6	Klassen udviser generelt en ordentlig klasseadfærd		
DK 4	Undertiden en del uro, stort elevfravær		
DK 2	Oftede uro i klassen		

Figur 22

	Træk, der peger på elevprojekter
	Træk, der peger på skoleprojekter men ikke på elevprojekter
	Træk, der peger på fravær af projekter

Beskriv den gode lærer		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
Den gode lærer som relationelt orienteret		177 forekomster	
RO 8	Argumentet for relationelle orientering er værdibaseret		
RO 6	Argumentet for relationelle orientering er fagligt baseret		
RO 4	Læreren diskussionsparat, lyttende		
RO 2	Argumentet for relationelle orientering er personorienteret		
Den gode lærer som fagligt orienteret		45 forekomster	
FO 8	Læreren er entusiastisk og en energisk formidler		
FO 7	Læreren er entusiastisk og energisk		
FO 6	Læreren har et stort fagligt overskud		
FO 5	Læreren skal kunne sit fag		
FO 4	Læreren skal kunne det, der undervises i		
FO 2	Læreren skal mere uspecifikt være dygtig		
Den gode lærer som styringsorienteret		25 forekomster	
STO 8	Læreren praktiserer differentieret, faglig styring		
STO 6	Læreren praktiserer eksplicit faglig styring		
STO 4	Læreren regulerer adfærd på en nuanceret måde		
STO 2	Læreren skal ubetinget regulere elevernes adfærd		
Den gode lærer som didaktisk orienteret		90 forekomster	
DO 8	Forventning om at læreren handler tydeligt og klart didaktisk		
DO 6	Forventning om at læreren i bred forstand handler didaktisk		
DO 4	Forventning om elevdifferentieret undervisning		
DO 2	Mere vag forventning om didaktisk orienteret		
Den gode lærers forventningsniveau		18 forekomster	
FON 8	Læreren skal sørge for udfordringer til alle		
FON 6	Læreren skal forvente noget af alle		
FON 4	Læreren skal differentiere sine forventninger		
FON 2	Læreren har ikke store forventninger til eleverne		

Figur 23

	Træk, der peger på elevprojekter
	Træk, der peger på skoleprojekter men ikke på elevprojekter
	Træk, der peger på fravær af projekter

På tværs af de kategorier, som konstitueres af den strukturerede interviewguides spørgsmål, er det noteret, når elevudsagnene forholder sig til følgende forhold: Elevens oplevelse af tydelighed i lærerens faglige krav, elevens positioneringsmuligheder samt hvordan det opleves at svare forkert på lærerspørgsmål. Svarene er vurderet således:

<i>Elevens oplevelse af tydelighed i lærerens faglige krav</i>		<i>213 forekomster</i>	
TYD 5	De specifikke faglige forventninger er tydelige for eleven		
TYD 4	Lærerens krav beskrives som tydelige men specificeres ikke		
TYD 3	Faglige krav er alene relateret til prøven eller karaktergivning		
TYD 2	Faglige krav omtales men det sker på en uklar måde		
TYD 1	Forventninger omtales, men der refereres alene til elevens indsats		
TYD 0	De faglige krav/forventninger kendes ikke		
<i>Elevens positioneringsmuligheder</i>		<i>34 forekomster</i>	
POS 8	Eleverne positionerer sig selvstændigt		
POS 6	Eleverne diskuterer positioneringsmuligheder		
<i>Elevernes forhold til at begå fejl</i>		<i>32 forekomster</i>	
FEJL 8	Eleverne giver udtryk for, at man lærer gennem de fejl, man begår		
FEJL 6	Eleverne giver udtryk for, at fejl er kilde til nytænkning		
FEJL 5	Eleverne giver udtryk for, at fejl skal rettes hurtigt og effektivt		
FEJL 4	Eleverne giver udtryk for, at fejl accepteres i klassen		
FEJL 2	Eleverne giver udtryk for, at det er pinligt at begå fejl		



Træk, der peger på elevprojekter

Træk, der peger på skoleprojekter men ikke på elevprojekter

Træk, der peger på fravær af projekter

Bilag 2: Eksemplariske elevudsagn inden for de forskellige træk

Citaterne i bilag 2 er klip fra elevudsagn, der er karakteristiske for de forskellige positioner under de enkelte træk. Der er tale om klip, da hver af de fulde udsagn i udskrift kan fylde op til en halv A4-side. Alle klip er forsynet med klassekode (Kxx), markering af køn (D eller P) samt elevkode. Citaterne er udvalgt rent illustrativt fra materialet, og de er derfor ikke repræsentative for klasserne. Det er derfor ikke muligt at læse en karakteristik af de enkelte klasser ud af samlingen af citater fra den pågældende klasse.

Træk inden for klasesituationens indholdsorienterede dimension

Her gennemgås de 11 temaer, som konstituerer opdelingen i de træk, som karakteriserer klasesituationens *indholdsorienterede dimension*. Trækkene er opdelt efter, om de karakteriserer klasesituationer, der antages at understøtte elevprojekter (grøn markering), understøtte skoleprojekter uden samtidig at understøtte elevprojekter (gul markering) eller som indikerer, at hverken elevprojekter eller skoleprojekter understøttes (rød markering). Der gives citateksempler inden for de forskellige temapositioner, som hører til temaet.

Elevers forhold til udfordringer

Elevers forhold til udfordringer		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
UDF 8	Opsøger selv udfordringer		
UDF 6	Tager imod udfordringer		
UDF 4	Tager de opgaverrelaterede udfordringer på sig		
UDF 2	Ønsker ikke udfordringer		

Dette træk registrerer de måder, hvorpå eleverne forholder sig til udfordringer i dansk- eller fysik/kemi-undervisningen, indholdsorienterede såvel som relationsorienterede. Temaet er valgt ud fra en antagelse om, at de måder, hvorpå elever i en klasse forholder sig til udfordringer, bidrager til at tegne et billede af læringsmiljøet i klassen. Vi er opmærksomme på, at det her kun er udfordringer i dansk og fysik/kemi, vi ser på, og at billedet vil blive mere dækkende, når vi inddrager andre aspekter af interviewene.

UDF 8, UDF 6 Træk ved klasesituationer, der understøtter elevprojekter (18 forekomster i dansk og 7 i fysik/kemi)

Dette træk er forbundet med udsagn, der peger på, at eleven på eget initiativ prøver noget nyt, melder sig til nye opgaver, der ligger ud over det der forventes, eller aktivt opsøger kontakt med personer, der tænker anderledes. Der er ikke mange eksempler herpå, men der er dog nogle elever, der giver et klart indtryk af, at de selv tager initiativ til at blive udfordret på den ene eller den anden måde. Der er også elever i materialet, der siger, at de savner udfordringer i skolen, men de registreres ikke under dette tema. Nedenstående er et eksempel på en elev, der på eget initiativ prøver noget nyt, nemlig at aflevere digte som produkt i projektopgaven:

- I nogle projektopgaver har jeg skrevet digte som produkt. Og det synes jeg var rigtig interessant, nemlig også fordi jeg også kommer op i digte til terminsprøven i 8. klasse. Det var godt jeg havde det i bagagen. Og jeg kan bare rigtig. Vi har op til terminsprøven, hvor i dansk mundtligt kan man komme ud for digte og klummer og alle de her ting som vi har haft. Det forløb kunne jeg rigtig godt lide fordi [dansk lærer] har en masse viden, og han deler med glæde ud af det. Og vi kan se forskellen på de

forskellige genrer som minder meget om hinanden, men som stadig er forskellige. Det synes jeg var rigtig fedt. (K09 D18)

Registreringen *tager imod udfordringer* dækker over udsagn, der peger på, at eleven griber muligheden for at prøve eller lære noget nyt, når den viser sig. Eksemplet her er et udsagn fra en pige, der tager imod den udfordring, det kan være at give plads til andre:

- Vi gør det på rigtig, rigtig mange forskellige måder. Og en af dem er det vi gør i klassen, og der synes jeg man lærer at give plads til andre, ok det er ikke bare mig der ser det sådan, man kan se det her på forskellige måder, det er sådan noget jeg synes jeg kan lære af det. (K15 P5)

Udfordringen kan naturligvis også være af faglig karakter:

- Jeg kan godt lide at lære nye ting – altså, fortiden og så også bare hvordan det hele er opstået, og hvorfor ser Danmark ud som det gør i dag, og hvordan ser verden ud og sådan noget. Jeg kan godt lide det. Og at lære nye genrer at skrive på og at læse forskellige tekster om forskellige personer og sådan noget, det kan jeg godt lide. (...) (K07 P1)

UDF 4 Træk ved klassesituationer, der understøtter skoleprojekter(13 forekomster i dansk og 15 i fysik/kemi

Grænsen til skoleprojekter har vi lagt mellem UDF 6 og UDF 4. Det anses for tilstrækkeligt for skoleprojekterne, at eleven tager de udfordringer på sig, som ligger i skoleopgaverne. Som vi forstår elevprojekter, må det omfatte udfordringer, som ikke blot refererer til konkrete skoleopgaver men som her er rettet mod elevens engagement. Her er et par udsagn, som indikerer et skoleprojekt:

- Når [læreren] spørger, hvad tid det er, så vil jeg kunne svare det. Hvis vi har lavet spørgsmålene der hjemme, at jeg i hvert fald har lavet det, så jeg kan svare på det mundtligt næsten uden at kigge på mine noter. (...) Det havde jeg det fedt med. Det havde jeg det rigtig godt med. (...) Jeg forholder mig roligt til det. Jeg er en af dem i klassen der siger ret meget, så altså jeg tog det helt stille og roligt og rakte hånden op så meget jeg kunne. (K08 D1)
- Jeg tror det var i 8. klasse vi fik udleveret en bog, sådan en lille god bog, hvor der står alle mulige ting, hvor det kan hjælpe en med at fordybe sig i billedet. Hvordan der fx står hvad man kan se på billedet, hvad farverne symboliserer. Så gik man bare efter den, og så laver man de der spørgsmål der står der, så fortæller vi om det bagefter. (K08 D16)

UDF 2 Træk ved klassesituationer, der ikke understøtter projekter

Vi har ikke registreret udsagn, hvoraf det eksplicit fremgår, at eleven ikke ønsker udfordringer i skolen.

Elevens oplevelse af meningsfuldhed

Elevens oplevelse af meningsfuldhed		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
MEN 8	Meningsfuld i forhold til eget liv		
MEN 7	Meningsfuld i sig selv		
MEN 6	Meningsfuld i forhold til arbejdsliv		
MEN 5	Opgaver opleves som meningsfulde i relation til uddannelse		
MEN 4	Opgaver opleves som meningsfulde i relation til prøver		
MEN 3	Oplever ingen mening i undervisningen, men accepterer den		
MEN 2	Oplever ingen mening i undervisningen		

Det diskuteres ofte, hvad der kan være årsagen til, at mange elever, især på 7.-9. klassetrin, finder undervisningen meningsløs. Billedet kan måske nuanceres gennem nogle eksempler, der viser, at der er lige så mange, der eksplicit finder undervisningen meningsfuld, som der er elever, der ingen mening finder i undervisningen.

MEN 8, MEN 7, MEN 6 Træk ved klassesituationer, der understøtter elevprojekter (42 forekomster)

Dette træk er forbundet med udsagn, som peger på, at det han eller hun beskæftiger sig med i skolen, giver mening eleven ud over skolens rammer. Det kan være den dreng, der er glad for at analysere billeder i skolen, og som kobler denne aktivitet til sin mere generelle forståelse for, hvordan et billede hænger sammen, fordi han selv tegner en del i sin fritid. Registreringerne her må tages med det forbehold, at vi har spurgt til det danskforløb, de var i gang med på interviewtidspunktet, og at mange af klasserne var i gang med Det moderne gennembrud, mens andre var i gang med et mere samfundsfagsfagligt tema, der umiddelbart synes at have mere appel til flere elever, blandt andet fordi temaerne opfattes som anledning til at krydse klinger på holdninger og refleksioner. Eleven, som står for nedenstående eksempel, er i gang med et forløb om journalistiske teksttyper, men han finder tilsyneladende også mening i at beskæftige sig med ældre litteratur. Han siger:

- Det ved jeg ikke, det er bare god viden. Jeg synes selv det er god viden at vide præcis hvad det går ud på, selvfølgelig er det bonus hvis man gerne vil være journalist eller sådan noget, ikke (...) Jeg har i hvert fald ikke noget imod det, jeg kan godt selv lide det, jeg kan godt selv lide dansk for det meste (...) Det er bare at det er sådan meget – selvom det er dansk, kan man godt blive meget samfundsrelevant i tingene, man kan lære meget om gamle historier, gamle forfattere, og det er meget spændende fordi det er jo folk som i deres tid har betydet rigtig meget, og hvis man kan lære noget af dem, og hvad de har lært, så kan man også forbedre ens egen viden (...) Fordi det er kun godt at vide meget. (K14 D12)

Et andet eksempel:

- Jeg synes det er rigtig spændende hvordan litteraturen har ændret sig gennem de seneste år – fra Romantikken som var før det moderne gennembrud, og som vi har haft om også. Jeg synes det er spændende at se hvordan det sådan har formet Danmark som det moderne gennembrud jo har. (...) Man skrev om hvordan virkeligheden i virkeligheden var og sådan og der var en masse forfattere der ligesom satte problemer under debat, at man skrev – altså modsat Romantikken at man så skrev om hvordan det så ud og om fattigdom og kvinders undertrykkelse og alt det her, virkelig satte problemerne under debat. (...) (K12 P10)

Oplevelsen af meningsfuldhed er ikke nødvendigvis bundet til et højt fagligt niveau. Her fortæller en elev om sit forhold til dokumentarfilm:

- Det ved jeg ikke, jeg tror hun tænker vi synes det er meget spændende sådan noget med film. Hun snakkede om det var blevet noget større her med årene, man så det over det hele. Jeg ser ret tit selv dokumentarfilm, hvis vi sidder i sofaen om aftenen. Vi så noget med noget bland selv slik. Vi så noget i går, mig og mine forældre, med nogle piger, der er blevet misbrugt og sådan noget. Jeg synes det er sådan meget i stedet for at sidde og læse alle mulige bøger synes jeg det er meget fedt at se film i stedet for. Det er ved at blive bredt mere ud, så jeg tror hun tænker det sådan, at det kommer til at spille en ret stor rolle snart. (K11 P4)

Det meningsfulde kan også være knyttet til det relationelle, men her alligevel med en læringsvinkel:

- Jeg synes det er interessant, man lærer nogle forskellige ting i forskellige fag, man er sammen med sine venner og klassekammerater og så bare et andet sted at være end bare hjemme. Der er mange forskellige mennesker samlet et sted, så bliver man ens på en eller anden måde. (K09 D12)

MEN 6 ligger lige på grænsen, men vi har valgt at medregne udsagn i elevprojekter, der mere generelt refererer til en fremtidig situation:

- (...) Min forestilling om fremtiden og fremtidens job og sådan er meget internationalt og teknologisk, så derfor synes jeg at matematik og engelsk er meget gemt væk i forhold til hvordan vi skal bruge det i fremtiden. Og ikke så meget dansk og grammatikregler. (K05 P20)

MEN 5, MEN 4 Træk ved klasesituationer, der understøtter skoleprojekter (4 forekomster i dansk og 8 i fysik/kemi)

Her har vi lagt grænsen mellem en oplevelsen af meningsfuldhed, der på den ene side relaterer sig til en mere eksistentiel form for meningsfuldhed (MEN 7 og MEN 8), og på den anden side til skolesystemets krav (MEN 4 og MEN 5):

- Jeg synes det var interessant og det er noget der er vigtigt i fremtiden. [Det var lærerens forventning], at vi skulle klare os godt til eksamenerne, så vi godt ved, så vi er forberedte. Så vi ikke sådan ender med 00 eller 02 til eksamenerne. (...) Hun sagde faktisk at vi skal gennemgå det flere gange så vi er klar til eksamenerne (K03 D6)

Der er påfaldende få udsagn, som er rubriceret som hørende til skoleprojekter. Det kunne fortolkes sådan, at selve begrebet *meningsfuldhed* nærmest forudsætter et elevprojekt.

MEN 3, MEN 2 Træk ved klasesituationer, der ikke understøtter projekter (42 forekomster)

Der er også forskellige nuancer i oplevelsen af meningsløshed. Den kan grænse op til skoleprojekternes indholdsorientering:

- Det er vigtigt siden vi skal have det. Men der er også mange der synes det er kedeligt. (...) Jeg synes det er kedeligt pga. de lange tekster vi læser. Jeg er ikke så meget til at læse. Også fordi det er sådan nogle gamle dags ord der bliver brugt, og sproget er også meget gammeldags, så ja, det er også svært at forstå. Så den tekst vi har nu, den skulle jeg læse om flere gange for at forstå bare det første afsnit. (K09 P5)

For andre er end ikke denne accept på tale:

- Det moderne gennembrud, ik? Nå, skal jeg bare fortælle? (??) forfattere om hvordan de skrev om virkeligheden efter – ja. (...) Jeg kunne godt sige mere hvis jeg havde fulgt med i timen. Jeg følger ikke med, faktisk. (...) Enten skriver jeg på – ikke på telefonen, men på bærbar. Jeg skriver med folk eller ser video eller sådan. Det har ikke noget med timen at gøre. (K12 D11)

I bedste fald har elevernes oplevelse et kritisk potentiale:

- For at være ærlig så tror jeg ikke han [læreren] vil have vi skulle lære på den måde, fordi det er jo ikke nyttigt udover eksamen. Det er ikke fordi det er noget vi skal bruge på den måde, ud over vi skal til afgangseksamen. Så altså jeg har i hvert fald ikke taget noget af det til mig. Jeg er faktisk ret ligeglad med det. (K02 P2)

Eleven ved hvor, hvorhen og hvorfor

Eleven ved hvad, hvorhen og hvorfor		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
HHH 8	Eleven ved hvad der foregår, hvor de skal hen og rationalet bag		
HHH 7	Eleven ved hvad der foregår, og hvor de skal hen		
HHH 6	Eleven kender karakterbegrundelsen for stoffet		
HHH 4	Eleven kender prøvebegrundelsen for stoffet		
HHH 3	Eleven ved hvad de er i gang med på overskriftsniveau		
HHH 2	Eleven ved højest, hvad de pt. arbejder med		

Under dette tema har vi registreret, i hvilken grad elevudsagn peger på, om eleverne er klar over, hvad de er i gang med, hvor de skal hen med det, og hvorfor de skal gøre det. Temapositioner under temaet refererer til de måder hvorpå eleverne fortæller om forløbet – ofte som svar på interviewspørgsmål om lærerens forventninger til eleverne i forløbet og om, hvad de selv gjorde for at leve op til dem.

HHH 8 Træk ved klassesituationer, der understøtter elevprojekter (7 forekomster i dansk, ingen i fysik/kemi)

Positionen *ved hvorfor* omfatter udsagn der peger på at eleven har en vis viden om eller i hvert fald en forestilling om, hvorfor de skal beskæftige sig med det, de gør. Udsagn der indgår i denne kategori, må samtidig være indholdsorienterede i en eller anden forstand, men indholdsorienteringen kan være mere eller mindre bundet til skolens projekt.

I følgende eksempel er der tale om en bred indholdsorientering – udsagnet falder som led i en snak om lærerens forventninger til forløbet:

- Altså, jeg synes det gik meget godt, jeg synes i hvert fald at jeg kan sige en masse om Det moderne gennembrud, jeg kan også huske teksterne, og jeg kan også se at der er en rød tråd gennem alt det vi har arbejdet med, og hvorfor det her hører til i den periode. (K08 P8)

Denne røde tråd kan være mere specificeret som i disse to eksempel:

- Ligesom sidste uge der prøvede vi noget helt nyt, det var et digt hvor der var musik til. Så den havde dens eget musik. Det var ikke et digt, det var en tekst, som vi ligesom læser og så var der en speciel slags musik man skulle høre, og det var noget helt andet fordi det fik den måde man læste digtet på, man fik nogle helt andre billeder i hovedet. Og det satte ens sanser i gang. Og det var så første gang vi prøvede det, og det var virkelig spændende. (K05 P7)
- Vi skulle selv lave manuskript og filme filmene, og så skulle vi selv redigere filmene. Der var tre steps, og der snakkede vi ligesom om da vi var færdige med at lave manuskriptet, hvad et manuskript skulle have, da vi skulle til at filme så snakkede vi om, hvordan man ligesom skulle filme fra forskellige vinkler for at gøre filmen god. Da vi skulle klippe filmen snakkede vi om forskellige teknikker til at klippe filmen. På den måde får man snakket om tingene inden man skal gøre det, sådan så man har et indblik i selv at gøre det, så han ikke skal gå rundt og snakke til hver enkelt elev og forklare det. (...) Jeg synes det er en god måde at arbejde på. Fordi man bliver introduceret til det og så får man frie tøjler efterfølgende. (K09 D16)

Det er imidlertid påfaldende, hvor sjældent eleverne formulerer sig om årsagen til, at de i timerne beskæftiger sig med det, de gør.

HHH 7, HHH 6, HHH 4 Træk ved klassesituationer, der understøtter skoleprojekter (166 forekomster i dansk, 156 i fysik/kemi)

At eleven ved, hvad de arbejder med i klassen, og hvad det er meningen, de skal lære, er et fælles træk ved skolens projekt og elevens projekt. Grænsen markeres af, om eleven samtidig kender og giver udtryk for andre begrundelser for valg af stof eller metode end dem, der er relateret til prøve- og karakterkrav:

- De sidste par gange har vi lidt haft fokus på de genretræk, altså fx om man kan diskutere om den ene tekst er feature eller en reportage, og hvordan man skal tyde forskellen mellem de to og altså er det vigtigt at man ser den der forskel -agtigt. (...) Lige nu, fordi vi har brug for at køre alle de der slags genrer igennem for vores pensum, så det er meget af det samme lige nu, fordi vi har lidt travlt. (K14 P5)
- Jeg ved ikke om hun forventede noget specielt af os, det virker det i hvert fald ikke som om. Men hun forventer i hvert fald vi siger noget, om så det er godt eller dårligt, bare vi siger noget føler jeg hun forventer, så hun har noget at gå ud efter når hun skal give karakter. (K08 D9)

HHH 3, HHH 2 Træk ved klassesituationer, der ikke understøtter projekter (81 forekomster i dansk, 4 i fysik/kemi)

I den anden ende har vi elever, der højst giver udtryk for, hvad de er i gang med, ikke hvor de er på vej hen og slet ikke hvorfor. Der er i alt syv elever i materialet der tilsyneladende ikke er klar over hvad de er i gang med i klassen. (HHH 2) En dreng svarer følgende da han bliver bedt om at fortælle om forløbet i dansk:

- Øh. Vi skulle læse en masse, og så skulle vi arbejde på computer hele tiden. (...) Vi har gjort det mange gange før. Med at arbejde på computeren. [Hvad var lærerens forventninger?] Det ved jeg ikke. Øh vi skulle blive bedre til sådan noget der – til at læse, til at arbejde sammen. K12 D5

I samme gruppe er også medtaget et væsentligt større antal udsagn, hvor eleverne nok kender 'overskrifterne' på det, de er i gang med, men hvor resten er ret uklart (HHH 3):

- Han udleverede den i starten af oktober [bogen], og vi fik ikke så meget information om hvornår skal den være læst til, hvornår skal den afleveres, hvordan laver vi det her. Han udleverede bogen og så sagde han, I går ind her og her og så har I nogle opgaver og så er I en gruppe på fire og så går I bare i gang. (K13 P2)
- Og så skal vi slå alle ord op vi ikke kan forstå eller vi skal oversætte versene for at se, vi forstår historien. Og så er det bare sådan det er, eller vi skal perspektivere til nutiden. [Kender hun lærerens forventninger] En gang imellem. Nogle gange kan jeg godt synes det er sådan lidt, ej okay hvorfor skal vi have om det her, fordi nogle gange får lærerne ikke forklaret først, hvad skal I bruge det her til og hvad skal I. Hvorfor det er nødvendigt for jer at have det. Så synes jeg godt det kan være sådan lidt irriterende, ikke. Men altså nogle gange, når det er vi konfronterer vores lærer, altså spørger hvad vi skal bruge det til, så forklarer læreren. (K13 P6)

Det er interessant, at mens der trods alt er nogle elever (7 ud af godt 200), der har en mening om, hvorfor de arbejder med et givet forløb i dansk, er der slet ingen, der formulerer en sådan mening i fysik/kemi. Men i den anden ende er det omvendt: Der er det karakteristisk, at ret mange elever (81) alene kan referere til overskrifterne i dansk, mens der i fysik/kemi kun er 4, der slet ikke forbinder noget konkret med det stof, de arbejder med. Det skal bemærkes, at det er undervisning i tekstlæsning, der refereres til i dansk, ikke fx stavetræning.

Elevens indholdsorientering i beskrivelsen af undervisningen

<i>Elevens indholdsorientering i beskrivelsen af undervisningen</i>		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
INDH 8	Eleven er personligt involveret i faget i bred forstand		
INDH 6	Eleven er personligt involveret i faget på specifikke områder		
INDH 4	Eleven er bredt indholdsorienteret i skoleprojekter		
INDH 2	Eleven er på specifikke områder indholdsorienteret i skoleprojekter		
INDH 1	Eleven giver ikke udtryk for nogen indholdsorientering		

INDH 8, INDH 6 Træk ved classesituationer, der understøtter elevprojekter (26 forekomster i dansk og 8 forekomster i fysik/kemi)

Dette træk er forbundet med udsagn, der kombinerer et eksplicit udsagn om at emnet interesserer (ud over en almindelig interesse for at være en velfungerende elev) med en indholdsorienteret tilgang – som i dette eksempel:

- Okay, vi snakker om – hvad hedder det? – altså Romantikken og Det moderne gennembrud, og så har vi læst nogle tekster om, altså (...) i Det moderne gennembrud om hvordan litteraturen ændrede sig til at være samfundskritisk og realistisk, hvor romantikken var meget at man gik op i gud og gik meget op i følelserne og så videre. Så man var meget inde i det romantiske, mens at i Det moderne gennembrud begyndte man at tænke mere på individet, det vil sige at bonden havde det hårdt. Også hvordan man kunne gøre det bedre for de forskellige mennesker. Litteraturen på det tidspunkt det var jo de rige mennesker, det var dem der stod for det der blev skrevet. De har måske fået åbnet øjnene op for at der også er mennesker nede i de lavere rækker som har det hårdt. Det er cirka det vi har om i dansk. (K09 D16)

Udsagn kan også mere direkte pege på det personlige engagement:

- Jeg kan godt lide at lære nye ting – altså, fortiden og så også bare hvordan det hele er opstået, og hvorfor ser Danmark ud som det gør i dag, og hvordan ser verden ud og sådan noget. Jeg kan godt lide det. Og at lære nye genrer at skrive på og at læse forskellige tekster om forskellige personer og sådan noget, det kan jeg godt lide. (...) Jeg læser ikke så meget uden for skolen, men jeg kan godt lide det når vi får en tekst, en novelle, så er det fint, synes jeg. (K07 P1)
- Jeg er interesseret i personlig, fordi det meget generelt handler om eget liv eller et eller andet, så man følger en person eller man følger ens liv. Det synes jeg er meget spændende. (K11 P17)

Engagementet kan også være mere snævert, hvor udsagnet peger på en faglig fokusering, der synes at afspejle en specifik viden eller interesse – som i dette udsagn, hvor det er tydeligt, at det er billedanalyse, der især har denne elevs interesse i forløb om Det moderne gennembrud:

- Det var meget spændende, jeg synes det er sjovt at gå ind i sådan noget når det handler om malerier. Så er det meget lettere at gå til. Jeg kan godt lide når vi gør det på den måde, når vi skal arbejde med noget og derefter får lov at sige noget mundtligt og få skrevet noget ned og bare kører derudaf og får gennemarbejdet tingene. (...) Vi skulle analysere billedet og skrive ned hvad vi ser, og bagefter tolke derudfra hvad kunne det være måske. Og bagefter relatere til den der historie vi også har læst som kunne have noget at gøre med billedet. Og så skulle vi netop lave det der [klassekammerat] har lavet

med Det gyldne snit og prøve og se om vi kunne finde ud af det. Ellers skulle vi beskrive personerne på billedet og meget sådan beskrive det hele. (K08 D11)

Eksemplet kategoriseres som indholdsorienteret, fordi det er en del af indholdet at kende til de metoder, der anvendes inden for et givet skolefag. En stor del af læreres instruktioner drejer sig netop om det, og det kan derfor for eleverne fremstå som om intentionen er at de skal fokusere på og anvende et vist metodekendskab.

Det indholdsorienterede fokus kan endelig kombineres med en rationel vurdering af indholdets brugbarhed for eleven:

- Jeg synes bare det er brugbart, det at finde ud af hvad ondskab er. Jeg går op i politik fx og følger med i nyheder og sådan noget, og der kan det fx være politiske ting, hvor folk synes det er ondskab, altså i dansk politik. Hvor jeg synes det er ret ekstremt at kalde det ondskab, det er tarveligt, jeg synes det er for nogen kan det godt virke som om de ikke helt ved hvad ondskab egentlig betyder, hvad det står inden for. Så jeg synes det er fint, at vi arbejder med det. (K1 D18)

INDH 4, INDH 2 Træk ved klassesituationer, der understøtter skoleprojekter (109 forekomster i dansk og 16 i fysik/kemi)

Elevens indholdsorientering kan være defineret af skoleprojekterne:

- (...) Hun forventede, at vi kunne huske det, og at vi kunne fortælle noget om emnet bagefter. Og måske også at vi kunne huske nogle af teksterne. (...) Altså, jeg synes det gik meget godt, jeg synes i hvert fald at jeg kan sige en masse om det moderne gennembrud, jeg kan også huske teksterne, og jeg kan også se at der er en rød tråd gennem alt det vi har arbejdet med, og hvorfor det her hører til i den periode. Jeg [har arbejdet som læreren forventede, så] man til sidst føler at man har styr på det. (K08 P8)

Det følgende eksempel indeholder flere indholdsorienterede elementer, men det er unægtelig med en betragtelig distance. Som et kuriosum: Eleven fik 10 til niendeklasseprøven i såvel læsning som i mundtlig dansk.

- Så har vi fokuseret på hvordan sådan, ja vi har fokuseret på hvordan den er skrevet. Det var det vi gjorde i dag. Og så fortællertyper har der været meget om. I forgårs gjorde vi det og i går gjorde vi næsten det samme igen, og i dag gjorde vi næsten det samme igen. Så det har vi gjort ret meget. Det er nok fordi det er noget vi kan bruge til eksamen, vil jeg gætte på. Eller til det. Fordi den kommer til, jeg kan ikke huske ordet for det, men. Et hovedværk, og vi skal kunne fortolke på den og sige, hvad de forskellige ting betyder. (...) [hvorfor skal man fortolke ting], ja det er fand'me et godt spørgsmål. Det ved jeg ikke (griner). Det er vel for at kunne bruge bogen til mere. Ej det ved jeg ikke, [måske] for at finde ud af om der er ting mellem linjerne og sådan noget, og det kunne man jo bruge det til. Men. Ja nej, det har jeg tænkt meget over, jeg ved det ikke. (K06 D12)

INDH 1 Træk ved klassesituationer, der ikke understøtter projekter (121 forekomster i dansk og 141 i fysik/kemi)

I den anden ende findes udsagn, der alene fokuserer på processen, og som forholder sig uengageret til det indholdsorienterede. Undtagelsesvis skelner vi her mellem dansk og fysik/kemi, fordi et sådant fravær af indholdsorientering er overraskende stort i begge fag. Først dansk:

- Vi har læst en hel masse tekster som Hosekræmmeren, Appelsiner af Tove Ditlevsen og sådan noget. Så har vi skulle analysere dem og så har vi arbejdet, først har vi afleveret en analyse, så har [læreren]

rettet den, og så har vi tre gange afleveret den samme analyse, hvor vi har sådan arbejdet med dem og hvordan er det, det her skal stå i forhold til det her og sådan noget. (K03 P16)

Her er dog ingen egentlig distance som i følgende eksempler:

- Men ellers så snakker vi bare om forskellige emner om det moderne gennembrud, og så analyserer vi billeder og sådan noget. Og så er det bare ganske normalt dansktimer, men nogle gange kan det godt gå hen og blive lidt kedeligt, man følger ikke sådan rigtigt med, fordi læreren snakker i så lang tid, og vi får ikke så meget lov til at blive valgt. (K16 P4)
- [Intentionen var, at] vi skulle læse teksten igennem og svare på spørgsmål og så kom han også med en eller anden lille ekstra opgave vi også skulle lave. [Hvorfor], det ved jeg faktisk ikke. Jeg troede det var noget at gøre med det her vi har med jer her, men jeg tror ikke. [...] Det kan også være fordi vi har haft om Romantikken før i tiden, så skulle vi lige have en refresh på det eller noget i den stil. [...] Til eksamen skal vi nok arbejde med det. I fremtiden der ved jeg sgu ikke. Hvis man skal være en eller anden historie fis ting ting (K02 D03)

I fysik/kemi skyldes det høje antal forekomster ikke nødvendigvis, at eleverne har et problematisk forhold til faget. Selv om eleverne har fået det samme spørgsmål som udgangspunkt (fortæl om forløbet i dansk henholdsvis fysik/kemi), så sker det væsentligt sjældnere i fysik/kemi, at eleverne forholder sig konkret indholdsorienteret.

- [Emnet] kommer uventet. Det er ikke noget, vi ser komme. Vi har et forløb i kort tid, så når vi møder op, så er der bare noget nyt, som vi skal i gang med. Så det er, når vi starter det op, så præsenterer han det for os, så læser vi lidt op på det. Og laver nogle forsøg. (K04 P8)
- I fysik der - så, så får vi noget at læse til dagen, en lektie hvor vi skal læse noget i bogen, og så får vi så noget vi skal lave eller også, ja, får vi meget at vide oppe på tavlen af vores lærer. Han står også og taler. Og så skriver vi noter og sådan noget. Det synes jeg også er en fin måde at arbejde på, jeg kan godt lide når det er begge ting man laver, både at få meget information og også bare sidde og tale med hinanden, jeg kan godt lide når det er begge ting vi laver. (K01 D12)

Måske kunne fagene være meningsfulde for denne elev – hvis bøgerne ikke fandtes:

- Jeg kan godt lide [fysik/kemi]. Jeg følger ikke så meget med, men vi laver sådan nogle eksperimenter, eller hvad fanden det hedder, og det kan jeg godt lide. Jeg kan godt lide at lave noget, ikke bare det der med at sidde med en bog og læse. Jeg kan godt lide når vi laver noget. (...) Jeg ved ikke hvad meningen med det er, hvorfor vi laver det, men jeg kan godt lide det. Man kan alle mulige ting med det der fysik. [Hvis jeg spørger dig hvad er der i en atomkerne?] Det skal du ikke spørge mig om – det er sgu ikke en god ide. (K12 D11)

Men det sker naturligvis også, at eleverne står helt af:

- Det [fysik/kemi] giver ikke helt mening for mig, for jeg føler at jeg ikke helt interesserer mig for det, så jeg lukker bare af. Så jeg virker sådan lidt ligeglad med det, for det er ikke noget jeg vil arbejde videre med når jeg er færdig med niende. Det er ikke noget jeg går særlig meget op i, det interesserer mig ikke på den måde at jeg gerne vil lære noget om det. Så jeg lukker for det meste bare af og sidder og lytter og sidder og tegner. (K03 P8)

Den gode lærer som fagligt orienteret

Den gode lærer som fagligt orienteret		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
FO 8	Læreren er entusiastisk og en energisk formidler		
FO 7	Læreren er entusiastisk og energisk		
FO 6	Læreren har et stort fagligt overskud		
FO 5	Læreren skal kunne sit fag		
FO 4	Læreren skal kunne det, der undervises i		
FO 2	Læreren skal mere uspecifikt være dygtig		

Når eleverne blive bedt om at beskrive den gode lærer, forholder de fleste sig også til lærerens faglige overskud og indstilling. Vi har vurderet seks aspekter (temaer) af elevernes meninger om den gode lærer, men det er kun ovennævnte, der indgår i den indholdsorienterede dimension.

FO 8, FO 7, FO 6 Træk ved klassesituationer, der understøtter elevprojekter (17 forekomster)

Mange af elevernes lærere er givetvis både entusiastiske og en energiske formidlere, men det er meget få elever der fremhæver det – og flere af de 17 forekomster drejer sig om undervisere uden for deres egen skole:

- Vi var på brobygning på Niels Brock, hvor der var en lærer, hans timer var meget dynamiske. Hans timer var sådan, jeg kan ikke huske hvad han havde, han havde om samfundsfag eller international økonomi eller sådan noget i den stil, men der havde han meget om - eller der var hans undervisning meget vild, og han var meget energisk, og han ville gerne have folk med, og han prøvede at - i stedet for bare at stå og forklare om en eller anden model, så ville han hele tiden have os selv til at forklare den, og han ville gerne, det var som om hans entusiasme smittede af, ikke også, så jeg kan godt lide entusiastiske lærere. (K13 D1)

Kombinationen sjov og underholdende men fagligt seriøs optræder i flere udsagn. Fx her:

- Og jeg tror også en god lærer er en, det kan godt være anderledes, men en der er streng, men sjov på samme tid. Altså har disciplin. Disciplin er rigtig vigtigt, fordi ofte har vi lærere som totalt [er] ligesom vores venner på en måde, og det er jo fedt nok på nogle punkter. Men fx hvis man har en sjov lærer, så kan det godt være svært for klassen at være stille når det er. Så jeg synes der skal være en god balance, så der er disciplin, men også gode venner med eleverne. (K13 P6)
- En lærer der bruger armene og er god til at tale højt og ikke bare står og snakker som et rullebånd hvor det bare kører sådan hele tiden og det bare bliver ved med at være på det niveau, men at det er spændende at høre på og hvor der er energi i det så man gider høre efter fordi det lyder spændende. Det vil jeg sige er det jeg godt kan lide ved en lærer. Man kan også godt mærke på dem, at ok, du gider godt undervise os, og det synes jeg at de fleste af vores lærere har. (...) Jeg kan godt lide når lærere træder i karakter, og hvis man giver dem respekt, så får man også selv respekt, og det synes jeg at mange vores lærere har, og det er jeg meget glad for. (K10 P11)

På samme måde mener mange elever, at lærerens attitude over for eleverne er væsentlig. Færre kombinerer dette med det faglige:

- Det er en lærer som lytter, en lærer som snakker med dig, en lærer som absolut ikke har den attitude som alle andre lærere har med at du er et barn, jeg er en voksen, det er mig der bestemmer. Den attitude den kan de godt pakke hjem. De voksne som ting gør de lærer, de tænker du har en attitude

for dig, så skal jeg også have en for dig, men så kommer den igen, du er den voksne her, burde det ikke være dig der tænker, du har en attitude, jeg pakker min væk, så pakker du nok også din væk. Men nej (...) Hun skal være venlig, flink, lyttende, og så skal hun bare ikke være deprimeret, du ved, det er lidt, der må godt være en lille smule gejst. (K14 D7)

- En lærer som selv er interesseret i selve faget og selv har lyst til at undervise så det virker motiverende og som er hjælpsom og giver plads til alle og til dem der måske ikke er så stærke i faget, det vil jeg nok sige. (...) At han kommer ind i klassen og er glad, men jeg synes bare man kan fornemme hvis en lærer er interesseret i det han eller hun underviser i, i forhold til hvis han ikke rigtig gider det. (K07 P7)

Enkelte elever fremhæver kravet til at læreren skal have styr på stoffet og ikke mindst være struktureret.

- Jeg synes en god lærer er en struktureret lærer. Altså sådan jeg ved at det måske afhænger meget af hvem man er, men jeg kan rigtig godt lide det der med at man sådan får et oplæg så man får noget viden til sig selv og så får man nogle opgaver, hvor der selvfølgelig også skal være plads til lidt kreativitet og lidt. Der skal også kunne rykkes lidt rundt, men jeg kan godt lide når man har en struktureret undervisning hvor man også ved hvad det er man sådan. Jeg kan lide læringsmål, jeg kan godt lide at vide hvad det er jeg egentlig lærer og så opsamle på det bagefter. Jeg kan godt lide når man evaluerer på noget, synes jeg, så får, så bliver man igen bekræftet i sådan en følelse af man har lært noget. Det kan jeg godt lide. (K11 P13)
- [...] Jeg synes alligevel det betyder en del, fordi at det med at læreren har sådan en stor viden, det gør også, at der er mere plads til at eleverne kan være nysgerrige og til at spørge og få svar. Ja. (K01 P15)

FO 5, FO 4, FO 2 Træk ved klassesituationer, der understøtter skoleprojekter(28 forekomster)

Det er påfaldende, at så relativt få elever peger på lærerens faglige forudsætninger. Og at 17 af de 28 elever kun har meget beskedne forventninger til lærerens faglige niveau:

- En der har forberedt sig til timen. En der har ekstra ting med hvis man bliver hurtigere færdig med en opgave eller noget andet, så har hun lige noget ekstra papir, man kan sidde og lave. (K12 P4)
- At læreren sådan forstår det, at læreren prøver at forklare det, og læreren er forberedt. Og at læreren har nogle gode eksempler på ting, læreren prøver at lære fra sig. At der kommer opgaver engang imellem så man selv kan prøve det, man har lært. (K12 P6)

I de fleste tilfælde har eleven fokus på, at det snarere er formidlingen, der betyder noget:

- Personen må vel godt sådan altså forklare på en god måde selvfølgelig, så man kan forstå det, og må godt sådan hjælpe igen, selvom at man har spurgt og læren ikke bliver sådan helt sådan: ej men jeg har jo fortalt dig det fire gange, bare sådan jamen hvad hvis jeg ikke forstod det de fire gange, så har jeg brug for ekstra hjælp. (K11 P6)

Elevens oplevelse af klassens ambitionsniveau

<i>Elevens oplevelse af klassens ambitionsniveau</i>		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
KAMB 8	Højt fagligt ambitionsniveau		
KAMB 6	Faglig ambitiøs men meget konkurrencepræget		
KAMB 5	En del elever er fagligt ambitiøse		
KAMB 4	Nogle elever er fagligt ambitiøse		
KAMB 2	Klassen er fagligt uambitiøs		

Når eleverne bliver bedt om at beskrive deres klasse, er der ikke mange, der fortæller om klassens faglige ambitionsniveau. Faktisk er der ingen, der beskriver deres klasse som ambitiøs rent fagligt, mens en mindre andel elever omtaler eksplicit deres klasse som uambitiøs

KAMB 6, KAMB 5, KAMB 4 Træk ved classesituationer, der understøtter skoleprojekter(40 forekomster)

Det mest almindelige udsagn er, at nogle i klassen er ambitiøse, men at de fleste ikke er det. Det synes at være et accepteret vilkår:

- Altså, niveauet i klassen synes jeg er meget højt-agtigt. Der er nogle der er meget aktive, og man kan godt mærke at der er en gruppe der er sådan virkelig – jeg synes vi er en klasse der meget går op i karakterer, og det kan man godt mærke, der er nogle der virkelig tager sig sammen, og så er der måske nogle der ikke gør så meget. Der er 5-7 stykker der altid gerne vil sige noget – der gerne vil have nogle gode karakterer. (K08 P8)
- Det er sådan - der er tyve procent kloge, og så resten er sådan, det ved jeg sgu ikke helt. Øhm. Altså fungerer med hinanden, alle kan tale med hinanden, alle kan arbejde med hinanden. Så det sociale det er i top, men. Men når vi arbejder, ikke, så bliver halvdelen af gruppen kan finde ud af at lave det de laver, halvdelen laver ikke en skid. (K11 D3)

Det hænder, at eleven er tilfreds med i det mindste ikke at blive mobbet pga. ambitioner.

- Jeg vil gerne lære en hel masse, men der er ikke nogen der siger noget til mig. At jeg godt kan lide at lære noget. Der er også en masse sådan fra klassen også der også er nogle typer der ikke laver så meget og ikke er så ambitiøse om deres ting. Men det er heller ikke sådan noget, de bliver drillet med eller sådan. (...) Det kan godt påvirke en sådan på arbejdsmoralen og så kan det godt være man tænker nogle gange, kan man måske ikke lige, når alligevel de andre ikke laver det. (K14 D16)

KAMB 2 Træk ved classesituationer, der ikke understøtter projekter (14 forekomster)

En del elever kan, undertiden i samme sætning, fremhæve classesammenholdet og samtidig distancere sig fra det indholdsorienterede indhold.

- Vi [har] rigtig, rigtig godt sammenhold i vores klasse. Vi er som en stor familie i vores klasse, men så snart det bliver til undervisning, så bliver det noget andet, så er det som om vi bliver, gå væk jeg gider ikke. Og så altså du kan se, hvis det er du er inde i undervisningen, så halvdelen af klassen de ligger nede på bordet, prøver på halvt at sove, vi er ikke så koncentrerede. Vi er ikke så koncentrerede, det er fordi vi ikke rigtig føler de emner de vælger, de er spændende for os. (K11 P5)
- Socialt set er vi en klasse som har et stærkt bånd tænker jeg. Vi kan sige mange ting til hinanden, men dog er der stadig lidt det der dreng pige, men langsomt er vi ved at smelte sammen til et hold, et bånd. Og fagligt set er variationsbredden også ret stor, da der er nogen, som der sådan ligger rigtig langt nede i hierarkiet og så er der nogen, der ligger lidt højere oppe. Så der er. Forskellen er stor karaktermæssigt. Og så er der også nogen der bare snakker i timerne. [...] Samlet set er det ikke en klasse der interesserer sig for undervisningen. Det kommer også an på hvilket fag det er. (K16 D5)

Hvis eleverne kun arbejder, når de er under lærerobservation, rubriceres udsagnet som at klassen er uambitiøs.

- Jeg synes den er god nok. Den kan godt larme. Sådan nogle gange, men når alle er begyndt at arbejde, så, ja der er helt stille. Man kan arbejde i fred. Så når læreren ikke er der, så lader – ja, så gør alle hvad de vil. Så er der nogen der hører musik, nogen der bare sidder og snakker og sådan noget. (K14 D2)

Klart nok er der også elever, der distancerer sig fra det generelt lave ambitionsniveau.

- Det er et godt spørgsmål – det er et meget godt spørgsmål. Jeg har det rigtig godt med mine tre veninder, men de andre har jeg nogle gange lyst til at skyde, undskyld jeg siger det. Hihi. Resten er jeg ligeglad med. Klassen er ikke sådan rigtigt [fagligt interesseret]. Jeg synes det er mest er os tre der gerne vil lære noget – jeg ved det ikke helt præcist, men der er ikke så mange der deltager i timerne, så det tror jeg ikke der er. Jeg tror der er mange der er skoletrætte. (K10 P21)

Elevens oplevelse af sit aktivitetsniveau

<i>Elevens oplevelse af sit aktivitetsniveau</i>		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
AKT 8	Altid aktiv og bidrager hele tiden		
AKT 7	Aktiv og bidragende, når fag/emne interesserer		
AKT 6	Aktiv, når fag/emner interesserer		
AKT 5	Oplever sig som aktiv men uden at markere		
AKT 4	Oplever sig som aktiv men uden at bidrage eller markere		
AKT 3	Eleven oplever sig som ikke særlig deltagende		
AKT 2	Eleven oplever sig som helt udeltagende		

Omfatter elevernes udsagn om, hvor aktive de er i undervisningen. I analyserne kobles disse registreringer senere til læreres og elevers markeringer af, hvilke elever de opfatter som henholdsvis aktive og tavse. Det har vist sig ikke at være så let for hverken lærere eller elever at skulle vurdere egne og kammeraternes aktivitetsniveau, for hvad vil det sige at være aktiv? Skal man kun registreres som aktiv, hvis man jævnligt rækker hånden op, eller tæller det også, at man lytter aktivt til det, der foregår i timerne, uden at række hånden op? Igennem de første elevinterview gik det op for os, at spørgsmål om at demonstrere aktivitet gennem håndsoprækning var væsentligt for mange af de elever, vi snakkede med. En stor del af dem koblede aktiv deltagelse til jævnlig håndsoprækning og gav samtidig udtryk for en sammenhæng mellem den form for aktiv deltagelse og karakterniveau. Flere fortalte, at det havde været et emne på mange skolehjem-samtaler, og der er i materialet rigtig mange udsagn om, hvorfor det som elev kan være sin sag at melde sig på banen i forhold til læreren og den samlede klasse. I de efterfølgende analyser kobles dette tema sammen elevernes registreringer af, hvem af klassekammeraterne de opfatter som henholdsvis aktive og tavse.

Vi har valgt at skelne mellem aktivitet som aktiv deltagelse ved håndsoprækning o.l. og aktiv lytning uden markeringer.

AKT 8, AKT 7 Træk ved klassesituationer, der understøtter elevprojekter (50 forekomster)

Positionen *altid aktiv og bidrager hele tiden* omfatter udsagn, der markerer, at eleven er aktivt deltagende ved håndsoprækning o.l. i mange fag (specielt dansk og fysik/kemi), og som samtidig giver et indtryk af et vist fagligt overskud og en interesse i undervisningen. Det tæller altså ikke her at være en elev, der hele tiden markerer sig på andre områder end de undervisningsrelaterede. Ordet *bidrager* er centralt for elevprojekterne. Nedenstående eksempler er udsagn, der registreres under denne position:

- Jeg tror jeg er en elev der går ret meget op i sådan at lære selv. Jeg er ret sådan interesseret i alle fag, jeg har faktisk ikke noget hadefag eller noget. Så jeg ser i hvert fald mig selv som ret aktiv i timerne, og sådan stiller spørgsmål hvis jeg ikke forstår noget, og sådan prøver at byde ind med så meget jeg ved, hvis jeg ved noget, så siger jeg det altid fordi jeg tænker at så kan jeg jo ligeså godt komme ud med det selvom der er mange andre. Jeg rækker altid hånden op hvis jeg ved et eller andet. Måske i

gruppearbejde er jeg måske også lidt ambitiøs, altså jeg kan godt lide at man sådan får så meget ud af det. (K11 P13)

- Jeg synes jeg byder ind i timerne så meget som jeg nu kan, og jeg prøver at interessere mig for tingene og prøver ligesom at deltage aktivt. Jeg synes også, altså jeg synes jeg er en meget, altså velfungerende elev eller hvad man siger. (K01 P19)

Undertiden markerer eleverne, at de er aktive i nogle fag og i nogle sammenhænge men ikke i andre – som i nedenstående eksempler:

- Når jeg kan finde ud af noget, og når jeg har svarene på noget, så rækker jeg tit hånden op for at vise, at det her har jeg forstået. Jeg tror samtidig min lærer kan se på mig når der er noget jeg ikke forstår, for så er jeg helt stille. Så lytter jeg. Men jeg tør ikke svare. I fysik tør jeg ikke satse på et svar, for der ved jeg slet ingenting. Sådan har jeg det ikke i dansk eller i engelsk og sådan noget, der synes jeg sådan, der har jeg det fint nok med at prøve. Men matematik og fysik der synes jeg det er lidt sværere at turde række hånden op og komme med et gæt, for så kan det være det er fuldstændigt forkert og sådan lidt flovt eller et eller andet. (K01 P5)
- Altså, for det meste tager jeg mine opgaver meget seriøst, jeg får altid lavet mine ting og jeg er altid deltagende. Nogle gange så når jeg ikke er deltagende, så er det fordi jeg ikke interesserer mig for emnet, eller også er det fordi jeg selv kan konstatere, at jeg ikke får noget ud af det her. Men jeg er deltagende, føler jeg. K14 D11

AKT 6, AKT 5, AKT 4 Træk ved klassesituationer, der understøtter skoleprojekter (82 forekomster)

Skellet mellem skoleprojekter og elevprojekter skal forstås ud fra aktivitetsbegrebet. Det er et gennemgående og påfaldende træk ved elevernes brug af ordet *aktiv*, at det oftest synes synonymt med det at række hånden op. I skoleprojekter er håndsopretning en let kommunikerbar *indikator* for aktivitet, men i elevernes forståelse blive indikatoren oftest til selve aktiviteten:

- Jeg synes jeg følger med. Og jeg rækker hånden op når jeg ved det, svaret, og laver mine ting. Men jeg er ikke sådan 12-tals pige agtigt eller sådan. Men jeg synes siden vi er begyndt at få sådan de der standpunkt så synes jeg, jeg er blevet bedre, så har det rykket sig, så jeg synes jeg er meget god. [Om at række fingeren op] Jeg kan godt sådan, hvis det er noget jeg slet ikke har nogen ide om, så rækker jeg ikke hånden op, hvis jeg har en ide kan jeg godt finde på at række hånden op og sige noget der ikke helt [rigtigt] (K11 P11).
- Jeg er meget stille i klassen egentlig, for jeg har ikke så mange spørgsmål, men jeg ved altid godt hvad jeg skal lære, og jeg er altid egentlig aktiv, jeg tager altid noter, jeg rækker også hånden op hvis jeg gerne vil sige noget, men det er egentlig ikke så tit jeg gør det. Men jeg tænker alligevel at jeg er en aktiv elev, for jeg laver altid mine lektier og følger altid med i timerne, og jeg taler altid godt i min lille bordgruppe (K15 P28)

AKT 3, AKT 2 Træk ved klassesituationer, der ikke understøtter projekter (48 forekomster)

Ikke særlig deltagende omfatter udsagn, der markerer, at eleven ikke bidrager aktivt i timerne hverken ved håndsoptækning eller ved aktivt at lytte og følge med. Nedenstående to udsagn er eksempler på sådanne markeringer:

- Jeg vil ikke sige jeg er en af de bedste elever, jeg er heller ikke en af dem der sådan deltager mest, men øh. Ja. Så en lidt, den lidt stille. Det er mest i det faglige og sådan noget. Men i dansk, så synes jeg det går meget godt. (K06 P4)

- Laver godt nok ikke lektier, fordi det, det er sådan efter den nye reform vi har fået at vide flere gange, vi faktisk ikke skal have lektier for, så det, altså det er det, min undskyldning er. Det er ikke meningen vi skal have lektier for. Når vi får lektier for og jeg ikke laver dem, siger jeg det er derfor. [K02 D7]

Nogle elever lægger vægt på at signalere, at der er sket noget med deres aktivitetsniveau det sidste års tid:

- Hvis vi ser et år tilbage vil jeg ikke sige at jeg var den elev man var superglad for at se. Jeg var hele tiden passiv, men så har jeg snakket med nogle lærere, og nu er jeg begyndt at komme i skole igen, og det går meget bedre nu i forhold til sidste klasse. - Det er bare at jeg har en større interesse for at lære noget nu, og det er ligesom gået op for mig at det er 9. klasse og at jeg har brug for at lære det. (K03 D12)

Elevers faglige selvvurdering

Elevers faglige selvvurdering		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
FAG 8	Eleven ser sig selv som faglig dygtig i bred forstand		
FAG 7	Eleven ser sig selv som faglig dygtig i specifikke fag		
FAG 6	Eleven ser sig selv som faglig dygtig på specifikke områder		
FAG 5	Eleven lever fagligt op til skolens mål		
FAG 4	Eleven laver sine lektier		
FAG 3	Eleven gør forsøg men opfatter sig ikke som faglig dygtig		
FAG 2	Eleven har meldt sig ud fagligt		

Omfatter en vurdering af elevernes udsagn om, hvordan de klarer sig fagligt.

FAG 8, FAG 7, FAG 6 Træk ved classesituationer, der understøtter elevprojekter (40 forekomster)

En del elever opfatter sig selv som dygtige over hele linjen, hvad de tre elever, der er citeret nedenfor, på hver deres måde giver udtryk for:

- Jeg skulle have taget min gymnasieuddannelses-ting med. Ej, jeg vil, jeg synes selv jeg er sådan meget ordentlig elev. Altså, det kan godt være at jeg måske nogle gange snakker lidt for meget i timerne eller måske ikke har orden på mit penaltus eller sådan noget. Men jeg synes stadig, at jeg laver mine ting og jeg kan sagtens finde ud af arbejde struktureret, og jeg synes også jeg arbejder hårdt med mine ting. Jeg kan også godt lide at hjælpe andre, der er tit folk der spørger mig om hjælpe hvis de ikke kan finde ud af noget (...) Især fx matematik eller sådan noget, der er der tit folk der kommer hen til mig og spørger, hvordan gør man det her. Og jeg får tit, eller jeg hjælper tit folk i matematik, men også i samfundsfag eller sådan noget, det var sidst, der var en af mine venner der ikke forstod en opgave, så forklarede jeg den og så prøvede jeg at hjælpe ham med opgaven. Ja. (K13 D1)
- Det går meget godt altså sådan karaktermæssigt. Karaktererne er fine, fine, og det er overhovedet ikke svært at følge med i skolen. (K06 D12)

Andre oplever sig som dygtige i bestemt faggruppe. Nogle udsagn peger på konkrete fag, andre udsagn drejer sig mere generelt om at være bedre til nogle fag end til andre. Her er to eksempler som er registreret under denne position:

- Altså fagligt er det meget forskelligt fra fag til fag hvad jeg er bedst til, det er meget dansk og meget sprog, jeg har meget sprogøre frem for matematisk. Og det er jeg faktisk godt tilfreds med, jeg synes ikke det gør noget, jeg ikke kan finde ud af alt. (K01 P2)

- Jeg vil sige at det jeg finder spændende i de fag og de emner jeg finder spændende, der vil jeg sige at jeg er meget engageret, og jeg kommer til tiden. Jeg laver også mine lektier, og hvis jeg ikke laver dem – det er sjældent – så kommer jeg stadig med et kvalificeret svar hvis jeg bliver spurgt, og hvis jeg ikke har lavet dem, vil jeg stadig række hånden op og se om jeg kan svare. De fag jeg finder spændende, dem gør jeg så meget jeg kan, for at være med i. Socialt går det også godt. (K15 D7)

FAG 5, FAG 4 Træk ved klassesituationer, der understøtter skoleprojekter (67 forekomster)

Det er gennemgående ved en faglige selvforståelse knyttet til skoleprojekter, at den handler om ordentlighed – at få lavet sine ting og opnå gode karakterer

- Jeg synes selv jeg er sådan meget ordentlig elev. Altså, det kan godt være at jeg måske nogle gange snakker lidt for meget i timerne eller måske ikke har orden på mit penalhus eller sådan noget. Men jeg synes stadig, at jeg laver mine ting og jeg kan sagtens finde ud at arbejde struktureret, og jeg synes også jeg arbejder hårdt med mine ting. (K13 D1)
- Men jeg vil sige, at jeg gør det mere for karaktererne, end jeg gør det for at lære noget. Fordi nogle dage er det mere sådan, hvis du ikke får denne her karakter, kan du ikke gøre det her med dit liv. Hvis du får 02 i alt, kan du ikke blive til noget med dit liv. Hvis du får lave karakterer, bliver dit liv skåret væsentligt, ikke. Så jeg tror mere jeg kigger på skolen som noget, jeg skal få rigtig gode karakterer for at klare mig. Hvis jeg ikke får gode karakterer, så er det sådan, mit liv som jeg sådan, skolen har opdraget mig på, er, at mit liv bliver ikke så godt hvis jeg ikke gør det her, mit liv bliver ikke så dårligt hvis jeg gør det her. Så jeg tror det hele er for karaktererne. Men jeg er her også for at lære noget (K05 P13)

FAG 3, FAG 2 Træk ved klassesituationer, der ikke understøtter projekter (10 forekomster)

Nogle elever fremkommer med udsagn, der klart signalerer, at eleven er stået af i forhold til skole og undervisning, og at dette er en følge af en eller anden form for underskud i forhold til skolesituationen. I nogle klasser er der elever, der fortæller, at de er holdt op med for alvor at investere i lektier og undervisning, fordi de *har* fået de karakterer og skudsmål, som giver dem direkte adgang til gymnasiet. Disse elever registreres ikke under denne position. Det gør derimod elever, der markerer sig med udsagn som i de nedenstående eksempler:

- (Tænker længe) Jeg prøver at finde på noget godt lige nu, men jeg ved det ikke helt. (Tænker længe) tjå måske ikke en af de klogeste, det indrømmer jeg. (Tænker længe) Jeg ved ikke, jeg – måske en god ting er at jeg prøver. Jeg prøver virkelig meget at sådan få opgaven lavet. Jeg kan ikke finde noget godt. (K14 D4)
- Jeg kan ikke lide skolen fordi jeg ikke føler mig tilpas, jeg føler ikke rigtig at jeg er fremme i skoene hvis man kan formulere det på den måde. Der er masser af grunde. (K03 P15)

Elevens ambitionsniveau

<i>Elevens ambitionsniveau</i>		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
AMB 8	Eleven er ambitiøs og sætter mål for sig selv		
AMB 7	Eleven er ambitiøs ud over skolens krav		
AMB 6	Eleven er ambitiøs i forhold til skolens krav		
AMB 5	Eleven er ambitiøs men kun relateret til karakterer		
AMB 4	Eleven er deltagende men tydeligt uambitiøs		
AMB 3	Eleven er udeltagende og uambitiøs		
AMB 2	Eleven er erklæret 'skoletræt'		

Ordet ambition anvendes ikke så ofte af eleverne, men når eleverne bliver bedt om at beskrive sig selv som elev, træder elevens faglige ambitionsniveau alligevel frem, og man får ud fra det samlede materiale et indtryk af, hvor store forskelle der er i elevernes ambitionsniveau.

AMB 8 Træk ved klasesituationer, der understøtter elevprojekter (6 forekomster)

Det er meget få elever, der konkretiserer deres ambitioner i retning af, at de sætter mål for sig selv med henblik på at indfri deres ambitioner. Man kan være ambitiøs på mange måder, viser det sig, så vi indleder med et eksempel, som klart adskiller sig fra alle andre udsagn i samlingen. Der er tale om en dreng der indleder sin selvbeskrivelse med at konstatere, at han hurtigt bliver ukoncentreret, men som klart har nogle mål han stiler mod. Han siger blandet andet:

- Jeg regner med HHX Niels Brock. Men jeg har været ovre, jeg er god i naturfag. Jeg har tænkt jeg kunne være interesseret i at være ingeniør. Men jeg skulle vælge mellem at tage på almen HTX eller HHX. Jeg synes det bliver for ensartet. Jeg har altid, nærmest alle dage de sidste ti år har jeg sagt, at jeg gider ikke i skole i dag, så jeg har brug for noget andet. Det synes jeg HHX kan tilbyde, en anderledes læring. Nu med HHX kunne jeg rigtig godt tænke mig at være iværksætter. Der har Niels Brock netop en linje der bygger hen mod det, hvor du fx, det synes jeg er praktisk, du kan starte en virksomhed på selve linjen. Du tager ligesom virksomheden med ind i læringen og skal sidde og bruge den i timerne. At det ligesom er et stort projekt du gør, bruger igennem hele skoletiden. (...) Jeg behøver ikke en interesse for emnet, jeg behøver, hvis jeg synes der er penge i det, jeg synes det sjove i det er at se hundrede kroner blive til femhundrede kroner. Det er det, jeg synes der er det sjove i processen. Hvor andre måske synes de har et spændende produkt. Men jeg er ligeglad med produktet, så længe der er hundrede kroner og femhundrede kroner i den anden ende. Bare med noget arbejde som jeg synes har været sjovt. (...) Generelt bare når man, jeg har altid. Da jeg var helt lille, jeg elskede loppemarked. Der har altid været noget loppemarked. (K11 D9)

Undertiden refererer eleverne til deres familiebaggrund som forklaring på høje ambitioner:

- Jeg vil sige jeg er meget ambitiøs. Fordi jeg har rigtig mange planer om min fremtid, jeg vil rigtig gerne have en god uddannelse. (...) Jeg tror det hænger sammen med, jeg kommer fra en familie, hvor vi vægter uddannelse rigtig højt. Men jeg vil rigtig gerne på gymnasiet, og så vil jeg rigtig gerne studere jura efter. Forhåbentlig. Eller business. Jeg synes de to ting lyder rigtig interessante. Jeg tænker jeg gerne vil studere jura fordi jeg er rigtig engageret i politik, og det vil give rigtig mange muligheder bagefter. (K13 P6)

I en mere mainstream version:

- Jeg tror jeg er en elev, der går ret meget op i sådan at lære selv. Jeg er ret sådan interesseret i alle fag, jeg har faktisk ikke noget hadefag eller noget. Så jeg ser i hvert fald mig selv som ret aktiv i timerne og sådan stiller spørgsmål hvis jeg ikke forstår noget og sådan prøver at byde ind med så meget jeg ved, hvis jeg ved noget, så siger jeg det altid fordi jeg tænker at så kan jeg jo ligeså godt komme ud med det selvom der er mange andre. Jeg rækker altid hånden op hvis jeg ved et eller andet. (K11 P13)

Og så lige den helt rosenrøde:

- Jeg vil beskrive mig selv som ekstremt, ekstremt flittig. Jeg elsker skolearbejde, jeg går virkelig op i skolearbejde, jeg er altid, altid aktiv, jeg elsker at tage ekstraopgaver, ekstraræmøder hvis der er det, så jeg kan sige at jeg er glad for skole på den gode måde, og det håber jeg smitter af på, det ved jeg også smitter af på mine klassekammerater. (K15 D25)

AMB 7, AMB 6, AMB 5 Træk ved klassesituationer, der understøtter skoleprojekter (53 forekomster)

Elevers ambitioner er her helt overvejende knyttet til skoleprojekter, sådan som eleverne må forstå det: Det er ambitioner at opnå bestemte karakterer, ikke at erhverve sig viden og færdigheder

- Rent fagligt der er jeg ret god synes jeg selv. Jeg sætter nogle gange også selv nogle mål til mine karakterer. (...) altså hvor høj karakter jeg gerne vil have. Hvis jeg fx fik 7 i samfundsfag, og jeg gerne vil have 10 næste gang, så skriver jeg på et papir: 10. Hvis jeg i løbet af året inden jeg skal have karakter tænker aaah, så kan det godt være jeg går ind og ændrer en lille smule på det, for at det ikke skal blive for højt, det mål. (...) Den har jeg fået fra min mor. Hun er folkeskolelærer (K08 D1)
- Det går faktisk fint nok, det er ikke fordi jeg ikke kan følge med i nogen af timerne, jeg har selvfølgelig svært ved noget, man kan ikke være perfekt til alt. Hvis jeg har svært ved noget, får jeg hjælp, og så forstår jeg det. Det gør mig bedre. (...) Min far ringede til dansklæreren forleden for at høre hvordan det gik. For jeg tænker at tage gymnasiet efter 9. Dansklæreren siger jeg klarer mig godt fagligt, men jeg er den yngste i min klasse, så det kan måske godt være en ulempe også (...) Jeg tager gymnasiet. (K13 P13)

Elevers selvkaraktistik kan også tangere selvoverturering (AMB 7):

- Jeg er ultradygtig til alt eller noget. Altså, jeg klarer mig godt, jeg er over middel i alt, og jeg er en del over middel, jeg får kun 12/12 mundtlig engelsk og skriftlig engelsk. K07 D9

AMB 4, AMB 3, AMB 2 Træk ved klassesituationer, der ikke understøtter projekter (26 forekomster)

Udsagnene her har vi graderet på tre niveauer. På det mindst belastende niveau kan eleverne godt være deltagende, men de stiller ikke krav til sig selv:

- Jeg vil sige, altså deltagende og – jeg vil gerne altså diskutere når der er debat i klassen, så vil jeg gerne komme med min egen mening. Og ja, så tager jeg også hensyn til andre. (...) Jeg stiller ikke rigtig krav til mig selv, jeg går bare ud i det, som der er. (...) Altså, nogen har lettere ved at forbedre sig ved at stille krav, men det er ikke lige noget for mig. (K14 D1)
- Det er ikke sådan jeg altid rækker hånden op, men jeg prøver (...) Jeg tror den største grund er at jeg tænker lidt at. Ja at mit svar er forkert eller sådan noget. (...) At svare forkert, så siger læreren hvad det rigtigt er, og så kommer – og så spørger hun sikkert om der er en elev der kan uddybe det, hun sagde. Der sker ikke særligt meget ved det. (K14 D2)

I nogle tilfælde er noget gået galt, der har med klassesituationen i bredere forstand at gøre:

- Jeg plejer at være den meget der godt kan lide at deltage, og jeg laver altid mine lektier og sådan, men her på det sidste gider jeg ikke så meget mere, for jeg har ikke et godt forhold til mine lærere mere, så jeg føler at når jeg så rækker fingeren op, så tager de mig ikke, og så gider jeg ikke blive ved som sådan en dum en: Hallo, kan du se mig-agtigt. Det er også pinligt at blive ved med at have hånden oppe og ikke blive taget, så føler man lidt at man bliver ydmyget, så der har jeg valgt: ok, du tager mig ikke, så gider jeg ikke række fingeren op. Det gælder alle fag. (...) Konflikten ødelægger forholdet til lærerne. (K10 P2)

Og så er der de traditionelle 'skoletrætte', men det er faktisk sjældent at sådanne udsagn står alene – i de fleste tilfælde er manglen på ambitioner begrundet mere nuanceret som i eksemplerne ovenfor.

- Jeg ved ikke. Jeg er sådan. Lidt skoletræt. Jeg ved ikke, jeg synes selv jeg følger sådan ret godt med i timerne, men engang imellem så kan jeg godt sådan space lidt ud og så sidde på min telefon, men det er ikke så tit. Og så ja, jeg ved ikke, jeg synes jeg vel er ret godt med i de meste fag (K11 P6)

- Jeg er ved at være lidt træt af, ikke at gå i skole, jeg kan godt lide at gå i skolen, jeg er bare ved at være træt af at gå her, fordi vi har været her i 10 år. (K06 D17)

Og endelig i den mere energiske version:

- Hvis jeg var lærer så tror jeg, jeg ville kaste mig selv ud for vinduet, fordi det er, altså det er meget sådan: Vi er teenagere og vi gider egentlig ikke skolen. Jeg kan godt lide skole, men nogle gange så bliver det bare for meget, så har jeg lyst til at pjatte og lege. Det får man bare nogle gange. Så plus vi får så sent fri pga. den nye skolereform, det synes jeg er total dumt. Får fri kvart i fire. Altså, vi kommer i skole når det er mørkt, og vi kommer hjem når det er mørkt. Jeg bliver helt skør oppe i hovedet nogle gange. Men jeg synes alt går godt, jeg synes selv jeg er flittig og så videre. Jeg er ikke den bedste, men nogenlunde. (K02 P2)

Elevens oplevelse af tydelighed i lærerens faglige forventninger/krav

På tværs af de kategorier, som konstitueres af den strukturerede interviewguides spørgsmål, er det noteret, når elevudsagnene forholder sig til elevens oplevelse af tydelighed i lærerens faglige krav.

<i>Elevens oplevelse af tydelighed i lærerens faglige forventninger</i>		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
TYD 5	De specifikke faglige forventninger er tydelige for eleven		
TYD 4	Lærerens krav beskrives som tydelige men specificeres ikke		
TYD 3	Faglige krav er alene relateret til prøven eller karaktergivning		
TYD 2	Faglige krav omtales men det sker på en uklar måde		
TYD 1	Forventninger omtales, men der refereres alene til elevens indsats		
TYD 0	De faglige krav/forventninger kendes ikke		

Som nævnt og begrundet på side 87 har vi erstattet elevernes svar på spørgeskemaet om dette forhold med en supplerende analyse af elevudsagn om tydelighed eller de modsatte, hentet fra alle kategorier af elevudsagn.

Vi har faktisk spurgt størstedelen af eleverne, om deres lærere anvender læringsmål og i givet fald, om den adspurgte kan bruge dem og på hvilken måde, de er nyttige. Da det ikke er et selvstændigt formål med rapporten at behandle dette forhold, er en nærmere beskrivelse af dette aspekt udeladt her. Men det er klart, at i spørgsmålet om tydelighed i de faglige forventninger spiller læringsmål en vis rolle.

TYD 5 Træk ved klassesituationer, der understøtter elevprojekter (26 forekomster)

I det første eksempel har eleven tydeligvis glæde af den måde, hvorpå læreren anvender læringsmål:

- Så han har nogle læringsmål som han fortæller os om. (...) Det synes jeg er rigtig godt, fordi vi får at vide hvad vi skal kunne i starten. Han fortæller os i starten før vi starter med hele det her forløb, han fortæller os hvad vi skal kunne når vi er færdige med det forløb. Det er meget sådan. Hjælpsomt. Altså, det hjælper virkelig meget at vide hvad man selv. (...) Han bruger den hjemmeside som danskfaget, så er der noget derinde hvor der står eleverne skal kunne lære det her og det her og det her, så kigger vi på det sammen og læser det op sammen. Han fortæller os præcis hvad der står, hvad der er ment, hvordan vi skal forstå det. Hvis der er noget ekstra han vil sætte ind, så gør han det. Så er det bare sådan vi gør. (K16 D9)

En anden elev har også stor glæde af at kende målene på forhånd, men udsagnet tager en måske lidt overraskende drejning. Faktisk er den kritik, som eleven rejser af brugen af læringsmål, slet ikke usædvanligt i materialet.

- Inden vi går i gang med et forløb, fortæller hun at det I skal lære er det her bla-bla-bla, og det sætter sig så fast i mit hoved, at det skal jeg huske at jeg skal lære, og det gør jeg så op med mig selv når vi er færdige med forløbet: Har jeg så lært det her? Og hvis jeg ikke har, så går jeg lige tilbage og kigger på det, og så skriver jeg lige nogle noter ned til mig selv, så jeg er sikker på at jeg har det. (...) så var der de her læringsmål her – der er nogen der synes det er en god ide, jeg synes det er en dum ide fordi lærerne så bliver så meget optaget af de her læringsmål, at det er dem man skal forholde sig til hele tiden, og så føler jeg at jeg bliver stresset af de her læringsmål, for der er nogle læringsmål som vi ikke lærer i undervisningen, som bare er der, men som man egentlig ikke rigtig lærer. (K15 D25)

En sådan form for kritisk refleksion kan også tage sig således ud:

- Altså det er tydeligt når vi går i gang med det, så når hun forklarer det så ved vi ligesom hvad det er vi skal lære i det her. Hvor det er sådan mest i danstimerne, fordi i andre fag der får vi sådan læremål [det siger hun], der får vi, det her det skulle du altså lære igennem det her forløb, det får vi aldrig i dansk. Der er det ligesom vi selv skal gætte os frem til det, det synes jeg faktisk er bedre end at få læremål, det gør undervisningen sjovere. (K11 P5)

En positiv tilgang til tydelighed behøver ikke at være bundet til læringsmål:

- [Jeg synes at det tydeligt hvad fysiklæreren forventer], fordi det er det vores opgave handler om. Han kommer med en slags opgave hver gang, som fortæller om, og det er så helst det vi skal lave og eventuelt lave en konklusion på til sidst. Jeg synes at vi evaluerer I i fysik. (...) Det kan jeg meget godt lide. Jeg synes det gør ligesom at samle op på tingene. Altså efter man har lavet, så man er sikker på, hvorfor var det egentlig vi lavede det her. Så det kan jeg meget godt lide. (K09 D18)

TYD 4, TYD 3, TYD 2 Træk ved klassesituationer, der understøtter skoleprojekter(125 forekomster)

En hel del elever refererer til læringsmål, men de er ofte ret upræcise i deres omtale:

- Efter forløbet, så skal vi så læse læringsmålene igen og så finder ud af om vi så kan de læringsmål. (...) Faktisk er det første gang i dansk vi har haft læringsmål, synes jeg. Nogle gange har vi, vi har for det meste læringsmål i nogle af de andre timer eller fag, men ikke så meget i dansk, det er en af de første gange (...) Jeg synes det er fint nok, jeg synes det er meget smart man kan se hvad man skal lære og hvad man, altså jeg synes, det gik også fint uden, jeg ikke sådan behøver dem sådan set (K01 P3)
- Hun [dansk læreren] sætter nogle virkelige tydelige krav til at du skal kunne følge med og vide noget om det her. (...) Vi har for det meste læringsmål med det hele. Vi har sådan en masse [mål] hængende bag i klassen, men jeg kigger ikke så meget på dem, det er mere hvad jeg føler jeg selv lærer, kan man sige. (...) Jeg synes de fleste af dem fair, men der er også nogle der er fuldstændig åndssvage hvis man kan sige det (K15 D17)

Men den mest almindelige reference mht. til tydelighed er orienteret mod karakterer specifikt den forestående niendeklasseprøve:

- Du skal bare have den perfekte karakter, så jeg føler det er lidt anderledes end hvis man bare sidder i klassen. (...) Jeg ved at hun forventer at stavefejl er der ikke og kommafejl og punktumfejl – jeg ved godt at der forventes at jeg skal have det alt sammen på plads, så jeg ved godt hvad der bliver forventet. K03 P8

- Han [fysiklæreren] snakker meget om at når vi laver de her forsøg, så er det noget I kan bruge til eksamen, og det er noget I ligesom kan bruge. Det tror jeg er målet med forsøgene (K15 P22)

Undertiden er det meget tydeligt for eleverne, ikke bare hvad de skal kunne, men også hvordan de finder ud af det:

- Vi fik udleveret det der billede til at starte med, og så, jeg tror det var i 8. klasse, der fik vi udleveret en bog, en lille god bog, hvor der står alle mulige ting, hvor det kan hjælpe en med at fordybe sig i billedet. Hvor der står fx hvad kan man se på billedet, hvad farverne symboliserer. Så gik man bare efter den og så laver man de der spørgsmål der står der, så fortæller vi om det bagefter. Sådan så vi har fordybet os meget i billedet. (...) Jeg tror det var to og to. Eller også gjorde man det bare alene. (...) jeg tror [dansk læreren] forventer at (...) forberede os på, til eksamen og sådan. Hvis vi nu kommer op i billedet, så kunne blive ved, at have mange forskellige ting at fortælle om inden for det billede, i stedet for bare at sige, ja det har det og det farver, og det kan man se på billedet. (K08 D16)

I de fleste tilfælde er eleverne ret upræcise, når de skal illustrere hvad der fagligt forventes af dem

(...) Det [hvorfors analyse] ved jeg ikke. Det er bare godt, en god egenskab at have. (...) Jeg tænker, det er sådan noget med, at når man kommer på gymnasiet, der skal man åbenbart gøre det meget, tror jeg. Har folk sagt. (K04 P14)

Men mange elever har også en kritisk tilgang til temaet:

- Hvad er det egentlig, fysik/kemi overordnet. Altså ikke bare sådan hvor vi sidder og blander nogle ting, men hvad kan vi egentlig bruge det til, og hvorfor hænger det hele sammen. Altså. [Det er ikke tydeligt for mig hvad læreren forventer]. Fordi altså det er tydeligt, at nu lærer vi det her, og det er det her det hænger sammen med. Men det overordnede billede, der får vi ikke en sammenhæng, vi får ikke nogen forstående sammenhæng af hvad det egentlig er fysik kemi er (...) Nu har jeg en far derhjemme der fortæller mig om det, men til dem der ikke har en far eller mor derhjemme eller forældre, eller nogle relaterende personer der kan fortælle en om det, så vil det nok give mindre mening for dem, fysik kemi. (K13 P14)
- [Fysiklæreren forventninger er] at jeg ikke sprænger noget i luften, tror jeg. Ud over det tror jeg også hun forventer at jeg tager det seriøst hvilket jeg selvfølgelig gør. Og lytter efter og gør hvad der bliver sagt. (...) Det er fint nok. Altså, det er jo sådan det er, selvfølgelig ville jeg gerne ændre det så jeg havde noget mere stemme, man kunne bestemme noget mere, det er det vi gerne vil, vi vil gerne blive hørt jo, men det, du kan ikke gøre så meget enstemmigt jo, fordi du kan ikke bare sidde og sige: hvad hvis vi lærer på en anden måde? Det kommer du ikke langt med. (K14 D7)

TYD 1, TYD 0 Træk ved klassesituationer, der ikke understøtter projekter (61 forekomster)

De første 26 forekomster har som gennemgående element, at eleverne ikke udtaler sig om lærerens faglige forventninger men i stedet for er fokuseret på lærerens forventninger om, at eleverne er aktive, rækker hånden op og laver deres ting:

- [Læreren] forventer vel jeg deltager aktivt og interesserer mig for det og prøver at komme med nogle ordentlige svar og ja. (K01 P19)
- Selvfølgelig forventer han det normale. At jeg er med i timerne, jeg hører efter, jeg rækker hånden op, jeg siger noget og er flittig og arbejder godt. Ud over det hvad han specifikt forventer af mig personligt, ved jeg ikke. (K04 D9)

Undertiden ekspliciterer eleven, at de ikke mener, at lærerne forventer mere end netop det:

- Jeg tror for det meste så forventer hun bare man er der og følger med og rækker hånden op og sådan laver sine ting. (...) Hun forventer selvfølgelig man gør det godt og man gør det ordentligt. Men jeg tror ikke hun har mange forventninger til hvor godt vi gør det, bare så længe vi gør det så godt vi kan. (...) [Men] det er noget jeg fornemmer, og så har hun vist også sagt det på et tidspunkt for lang tid siden. (...). Hun går ikke så meget op i om det er lavet rigtigt, om alle svarene er lavet rigtigt, men hun går meget op i om alle folk siger noget og følger med, og at man er aktiv i timerne. (K06 D12)

Ind i mellem nævner eleverne, at læreren forventer god opførsel og viser dermed, at de udmærket ved, hvad 'en god elev' er for en:

- Jeg tror bare han forventer, at jeg er som jeg altid er. Lytter. Ikke larmer sådan. Det ved jeg ikke, som en god elev skal være. Prøver at lære. Og prøver at. Ja, ihærdigt på at lære det, man ligesom skal lære og prøver at gøre sit bedste, det er jo hvad en god elev er. (K04 P2)
- Det jeg tror de forventer, er at man arbejder flittigt, og man ikke forstyrrer i timerne. (...) Ja, jeg larmer sådan næsten aldrig. (K14 D2)

De resterende 35 forekomster giver udtryk for, at eleverne ikke kender de faglige krav. Først i dansk:

- Der var en der skulle læse, en der stillede spørgsmål og en der skulle komme med nogle eventyrtræk. Og så kan jeg ikke huske den sidste. Så skulle vi rotere for hver gang, vi havde læst et afsnit. [Vi skulle] lære at sammenligne tekster og forstå tekster også. På en anden måde end hvad vi plejer. (...) Det var bare et gæst, han har ikke sagt det højt. (K07 P2)

Og så i fysik/kemi:

- Lærerens forventninger i fysik kender vi ikke, medmindre hun siger det, og det gør hun aldrig (...) Det er fint. Det er dejligt hun ikke siger, jeg forventer at efter den her time, så skal I. Eller jo, det gør hun også, nå jo jo, det gør hun også, hun siger, efter denne her time skulle I gerne have haft et kendskab til dit og dat, men det er ikke sådan hun forventer vi kan det og det efter timen, fordi hun ved også det er svært for os, så det er måske ikke noget man forstår første gang man lærer det (...) Det synes jeg er fint, hun gør det som de andre lærere, det er fint nok. K11 D2
- (På spørgsmålet om de arbejder med læringsmål i fysik/kemi) Ikke så meget som vi gør i dansk. Faktisk overhovedet ikke, føler jeg (...) Nogle gange sidder man bare og ved ikke. Jeg følger med, men jeg ved ikke rigtigt, hvad meningen er med det altid. (K04 P8)

Ovenstående elev fik i øvrigt 10 i fysik til niendeklasseprøven. Vi slutter med en ret udbredt sarkasme i forhold til brugen af netbaseret undervisning:

- Vi har fået et par noveller som hun har sagt vi skal læse igennem og lave opgaver inde under Gyldendal – hun er ikke gået så meget ind på det. Det er rimelig nyt for os, det moderne gennembrud. Intentionerne ved jeg egentlig ikke – hun har ikke – jeg har ikke rigtig nogen ide om hvorfor. (...) Det er en typisk måde i dansk: Ind på Gyldendal og så spørgsmål til novellen som man kan finde derinde. (K10 D5)

Elevernes oplevelse af deres forhold til positioneringer

Elevernes oplevelse af deres forhold til positioneringer		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
POS 8	Eleverne positionerer sig selvstændigt		
POS 6	Eleverne diskuterer positioneringsmuligheder		

POS 8, POS 6 Træk ved klassesituationer, der understøtter elevprojekter (34 forekomster)

Det er ikke usædvanligt, at eleverne diskuterer nogle af de grundlæggende træk ved den skolespecifikke kommunikationsform – IRE-formen⁶. En af IRE-formens konsekvenser er, at for få kommer til fadet, og at der ikke er plads til at den enkelte elev, der får ordet, får tid til at udvikle sit svar, dvs. at lære. Begge disse forhold kommenteres i følgende to udsagn.

- Det kan godt være, hvis hun stiller et spørgsmål og hun har planlagt, at de snakker om det spørgsmål i fem minutter, at alle så rækker hånden op og vil sige noget der tager et minut at sige, så det kommer til at tage tyve minutter i stedet for fem minutter. Så kan jeg godt se at man må sige nej, nu tager vi jer tre. Men samtidig kan hun prøve at tage nogle forskellige, så det ikke bare er de samme der bliver hørt hver gang. Og så ligesom ikke bare sige, hvis man har lidt svært ved at formulere det, så ikke bare tage en anden lige med det samme, fordi en man ved, der ved det, men prøve at give dem en chance og prøve at komme med nogle hjælpende ord. Så man ligesom kan finde ud af, så man kan hjælpe, hvis der er nogle elever der ikke er så sikre på det. Så hjælpe dem på vej. Og så også forståelse. (K11 D16)
- Tålmodighed. At man giver eleven en mulighed for at svare. Der er nogle lærere – altså der er nogle elever så siger de måske først et måske-svar og derefter siger de det rigtige svar fordi man lige tænker sig om: Var det nu det der, nej, det var det der. Jeg har engang sagt et sådan måske-svar, og så var det sådan at læreren stoppede mig bare inden jeg nåede at sige det rigtige svar, og så gik personen bare videre til den næste, men må jeg godt lige svare rigtigt så – hihi. Men jeg kan godt forstå at læreren gik videre selvfølgelig, men det er bare at når man tænker, så tænker man sådan på vej hen til det rigtige – man kan ikke bare få det rigtige sådan der jo. (K10 P25)

En anden elev er åbenbart ikke kommet langt med sine forslag til andre positioneringsmuligheder:

- (På spørgsmålet om han har foreslået andre måder at arbejde på) Ja mange gange, og kun en enkelt lærer som der lyttede, en enkelt lærer vi har haft, den eneste lærer der faktisk har lyttet til det (...) Man får at vide man skal tie stille og sætte sig ned for det meste, bare arbejde videre. Så nogle gange får vi at vide, det er fordi vi er voksne, vi ved bedst. Det siger de ikke åbenlyst, men det er det, de mener. Vi er voksne, vi ved bedst, I er børn. (K14 D7)

Men der er også elever, der forholder sig til det omdiskuterede spørgsmål og lærerens personlige holdning, og som forsvarer lærerens mulighed for at indtage denne forkætrede position:

- Jeg synes at når [dansklærer] hun fortæller sådan nogle ting om, hvad hendes holdning er og sådan noget, fordi hun er voksen og hun har mere erfaring med det end vi har, så ser man også på det på en anderledes måde, når hun fortæller om det, hun ser. Så jeg havde ikke tænkt over alle de ting, som der kommer frem. Også når man hører de andre i klassens holdninger og sådan noget. (K01 P8)

Det dominerende tema handler om lærerens evne og overskud til at give ansvar fra sig.

- Hun giver ansvaret til os. Hun siger, I skal analysere en tekst, og det er vigtigt når I analyserer at I gør bla bla bla. Og meget kort går i gang. Og så er det lige før, så sidder du nærmest hvad, hvad var det nu jeg skulle? Analysere en tekst, hvordan var det man skulle gøre. Hun siger: analyser en tekst, men hvordan var det nu jeg skulle, og så finder vi selv ud af hvordan vi gør det her, og hvordan kommer vi frem til at få analyseret teksten. (...) Det er vigtigt man selv kan tage ansvar når man får en tekst. Andre lærere giver specifikke instrukser, så gør I det her og det her. Hvor [dansklærer] siger kort, så gør I det og det og så skal I fremlægge jeres analyse i næste lektion. (K05 D3)

⁶ IRE er en forkortelse for Initiation-Response-Evaluation: Læreren spørger, en udpeget elev svarer og læreren evaluerer svaret.

Piger og fysik går ikke altid godt i spænd, i øvrigt i modsætning til hvad der er tilfældet i mange andre lande. Her er en pige opmærksom på, hvad der ville gøre en forskel for hende.

- Men jeg synes med min gamle lærer der, der gik det lidt bedre, der fik jeg, der havde vi sådan nogle fysikrapporter for, og det jeg er bedst til det er sådan noget med at skrive og sådan noget. Så derfor så fik jeg højere karakter i fysik, hvilket jeg ikke gør i år fordi vi ikke har fysikrapporter for. Så jeg er gået så karakterer ned her i år. Hvilket ikke er så fedt. (...) Jeg har bare svært ved at deltage når jeg ikke er helt hundrede procent sikker på de ting der er, ikke, og det er jeg ikke helt i fysik. Så det er sådan, sådan at vi ikke kan skrive noget om det som jeg har nemmere ved, så er det sværere for mig at deltage synes jeg. Det er også derfor det her ondskab er ret nemt, det er nemmere, for der er ikke noget rigtigt svar, det er ens egne holdninger. (K01 P8)

Det sker også, at eleverne selv tænker i nye positioner, hvor de kan supplere hinanden på nye måder.

- Jeg havde i forvejen tænkt på [klassekammerat] og gik over og snakkede med ham. Som sagt er han meget dygtig mundtligt, og ved sidste projektopgave havde han en meget flot fremlæggelse. Det jeg så bare syntes var lidt ærgerligt ved det, var at det var en meget subjektiv fremlæggelse, der var ikke så meget objektivt ved den – lidt meget luft. Jeg tror han fik 12 alligevel, men det var – der tænkte jeg at hvis man kan snakke så godt, så vil det være fedt hvis jeg – han er bedre end mig, men jeg kan så til gengæld gøre det lidt mere objektivt og sætte flere kilder på sådan så det bliver lidt mere jordnært også. (K15 D1).

Selv det at række hånden op kan justeres, så det dækker nye behov:

- Det er ikke sådan at hvis jeg ikke får 12, så bliver jeg virkelig ked af det eller sådan noget. Og det er heller ikke sådan at hvis vi skal lave en opgave, så gør jeg mig sådan mega meget umage på hver eneste lille bitte opgave, og det skal bare være perfekt. Men jeg gør – altså, jeg gør de ting vi skal og sådan noget. Og hvis den – fx nu har vi været projektopgave, altså så vil jeg også gerne have det bliver godt. Og sådan noget. (Række hånden op) Ja. Nogle gange rækker jeg den med en halv op, nogle gange rækker jeg ikke hånden op fordi der er alligevel ikke nogen der siger noget, så kan man bare sige svaret ud i luften, så bliver læreren ikke sur (K14 P8).

Endelig er der en del eksempler på, at eleverne indtager nogle af de nye positioner, som it åbner for:

- Vi får altid lavet det vi skal, vi tænker at vi hellere må få det lavet, så siger ok efter skole: Vi skyper og laver det sammen – det plejer vi faktisk: Skal vi ikke lige tage den over Skype, så vi i det mindste får det lavet til i morgen. Det er mange af drengene. Så laver vi det sammen, og det er helt anderledes end at sidde alene og lave det ved skrivebordet. (K10 D10)

Det skal måske nævnes, at hos de tre sidste elever var gennemsnittet ved niendeklasseprøven langt over det almindelige (mellem 9 og 12).

Træk inden for klasesituationens relationelle dimension

Her gennemgås de 6 temaer, som konstituerer opdelingen i de træk, som karakteriserer klasesituationens *relationelle dimension*. Trækkene er opdelt efter, om de karakteriserer klasesituationer, der antages at understøtte elevprojekter (grøn markering), understøtte skoleprojekter uden samtidig at understøtte elevprojekter (gul markering) eller som indikerer, at hverken elevprojekter eller skoleprojekter understøttes (rød markering). Der gives citateksempler inden for de forskellige temapositioner, som hører til temaet.

Elevers brug af kammerater

<i>Elevers brug af kammerater</i>		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
BK 8	Udfordres af kammeraterne		
BK 6	Inspireres af kammeraterne		
BK 5	Kammeraterne supplerer egne kompetencer		

BK8 BK6 Træk ved klasesituationer, der understøtter elevprojekter (25 forekomster i dansk – 17 i fysik/kemi)

Det er ikke fordi det vrimler med udsagn, hvor eleven direkte fremhæver det positive i at udfordre hinanden. Men udsagnene er til gengæld markante og derfor værd at bringe eksempler fra. De første to har fokus på de udfordringer, gruppearbejdet kan bringe med sig:

- Jeg er mest til gruppearbejde. Jeg kan godt lide at have nogen at sparre med, at kunne få andre perspektiver på fx en historie eller på nogle opgaver eller en fortolkning af en historie, en perspektivering eller morale. Se hvordan de ser det. Det synes jeg er godt at få blandet med ind i det jeg sidder og laver. (K07 D9)
- [Når man arbejder alene] synes jeg bare, man kun har ens tanker, det er sjovere, når man også har en andens. Så har man to tanker, og så får man meget mere information og flere oplysninger. Når man også har en anden at sige, jeg synes det her, så kan de sige, nej hvad er det for noget. (K04 P14)

I følgende to eksempler er det snarere de bredere diskussioner i klassen, som har appel:

- Jeg synes det er fedt – det er nok noget man kan bruge senere hvis man skal analysere noget, for man – vi gør det på rigtig, rigtig mange forskellige måder. Og en af dem er det vi gør i klassen, og der synes jeg man lærer at give plads til andre, ok det er ikke bare mig der ser det sådan, man kan se det her på forskellige måder, det er sådan noget jeg synes jeg kan lære af det. (K15 P5)
- At man får læst noget og så efter også at vi har gennemgået det med hele klassen, i stedet for det kun er en selv, der har sine egne tanker, man hører også hvad andre tænker over teksten (...) Man kan jo altid få noget nyt at vide, noget nyt input af andre mennesker. (K09 P8)

Eleverne kan også give udtryk for det spændende ved at møde andre synspunkter i mere specifikke faglige sammenhænge.

En af de ting jeg rigtig godt kan lide ved det her forløb, det er, at vi har sådan nogle ret åbne diskussioner i klassen, fordi det er et emne, man kan diskutere rigtig meget og der er mange aspekter af det, man kan diskutere. Og sådan filosofere over det, det er jeg ret glad for. (K01 P15)

Jeg lavede mine lektier, lavede mine opgaver. Fik inspiration fra de andre grupper. Måske havde de læst noget eller havde læst det samme, men havde været mere i dybden med det, end jeg havde, så de havde måske flere informationer end jeg havde. K13 P9

Undertiden har eleven fokus på sin egen rolle i diskussionerne:

- Så ja, jeg synes bare jeg ville få de andre i klassen til at åbne øjnene op. [Det giver mening at skrive essays,] for jeg har selv fundet ud af flere ting end jeg vidste før om naturen og hvad der sådan forurener. (K03 D2)
- Og så i slutningen af timen diskuterer vi med hele klassen hvad det, vores holdninger omkring selve digtet og dets opstilling og hvad det betyder og sådan noget (...). Jeg kan godt lide det, jeg synes det er sjovt (...) Fordi at man skal ligesom komme ud med sin egen mening, og jeg elsker at sige min mening om ting (griner), og det er ret spændende for at se om måske har dine klassekammerater en anden synsvinkel end du har. Så er det sjovt ligesom at kombinere de to. (K05 P12)

Endelig et par eksempler på, at grupperne også kan have andre funktioner:

- Det med at man skal ikke blive i den samme gruppe, som man sidder i, som er ens plads, du skifter hele tiden, så du ligesom kan få, okay det er sådan her den anden gruppe har set det og fået viden af andre mennesker også (...) Det styrker selvfølgelig det sociale og det med man bliver ligesom mere sikker hvis man skal fremlægge, at det ikke kun er lige præcis den vante gruppe man snakker med, men man ser også andre grupper og hvordan andre grupper tænker på og laver det på (K05 P7)
- Det er bare man også har en gruppe, så kan man også diskutere hvis nu man har misforstået noget, man har læst. Det har jeg fx oplevet, hvis nu jeg har læst noget, så er det blevet opfattet på en anden måde af en anden i gruppen, hvor jeg har forstået det på en anden måde (...) Så hvis man har glemt at læse, så kan man også sige til hinanden; kom nu i gang! (K13 P11)

BK5 Træk ved classesituationer, der understøtter skoleprojekter(13 forekomster i dansk, 5 i fysik/kemi)

Nogle elever giver udtryk for, at kammeraterne kan give et godt supplement til lærerens undervisning:

- Jeg har en af mine venner som er ret god til det, vi prøver at hjælpe hinanden med det. Han er ret god til det. (K05 D5)
- På den måde så tror jeg nogle gange jeg er bedre, hvis der er andre der har forstået det og prøver at forklare mig det, end hvis det kun er [fysiklærer] der forklarer mig det (K12 P8)
- I min gruppe har vi [elev], som er sådan rigtig klog omkring fysik, så han er god til ligesom at forklare det på en anden måde, end [læreren] nogle gange gør det. Så synes jeg de forsøger helt klart gør det i stedet for du skal læse i bogen om det (K04 P4)

Elevens oplevelse af elev-elevsamarbejdet

<i>Elevens oplevelse af elev-elevsamarbejdet</i>		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
EE 8	Eleven deltager meget gerne i diskussioner med kammerater		
EE 7	Eleven hjælper kammerater, fagligt og socialt		
EE 6	Eleven hjælper andre i klassen med lektier		
EE 2	Eleven får opbakning af andre men yder ikke selv så meget		

EE8, EE7 og EE6 Træk ved klasesituationer, der understøtter elevprojekter (41 forekomster)

Det kan i mange tilfælde være selve diskussionen, der tænder eleven i det faglige samspil med klassekammeraterne, men der er også eksempler på en mere elaboreret forestilling om baggrunden for forskelligheder:

- Jeg vil gerne altså diskutere når der er debat i klassen, så vil jeg gerne komme med min egen mening. Og ja, så tager jeg også hensyn til andre. (...) Jeg stiller ikke rigtig krav til mig selv, jeg går bare ud i det, som der er. (...) Altså, nogen har lettere ved at forbedre sig ved at stille krav, men det er ikke lige noget for mig. (K14 D1)
- [Jeg tror man skal fortolke tekster] for ligesom at få udbredt sin forståelse af tekster og ligesom lære at det er forskelligt, hvordan man forstår tekster fra menneske til menneske, det kommer an på hvad man har været igennem, hvilke forældre man har, hvilken opdragelse man har og hvor man bor henne. Det er forskelligt i forhold til hvordan man ser på tingene. (...) Især når det er sådan noget meget abstrakt noget, så kan man komme med meget forskellige ideer og fortolkninger. (...) Det er jeg rigtig glad for. (K09 D12)

Nogle gange pointerer eleverne i deres udsagn, at de bidrager positivt til det faglige miljø, her ved at trække også de fagligt svagere ind i gruppen:

- Jeg synes, jeg bidrager til timerne, og så synes jeg også, at jeg er utrolig god til at samarbejde med andre. Lytte til hvad andre siger, også dem der måske ikke er helt så gode. Dem der måske ikke rigtig orker skole og bare sådan, dem er jeg god til at få ind i gruppen måske. (K04 P14)
- Jeg kan også godt lide at hjælpe andre, der er tit folk der spørger mig om hjælp hvis de ikke kan finde ud af noget (...) Især fx matematik eller sådan noget, der er der tit folk der kommer hen til mig og spørger, hvordan gør man det her. (K13 D1)
- Jeg er meget social, dvs. jeg er den der prøver at trække i hver gruppe og få dem sammen, kan man sige. Personligt hører jeg ikke til nogen gruppe, jeg springer næsten fra hver gruppe fordi jeg kan med alle og kan grine med alle og sådan noget. Jeg har det godt. (K08 D3)

Nogle elever fremhæver sådanne sociale egenskaber som af mere generel karakter:

- Jeg synes jeg er en god elev fordi jeg selv også lytter til andre, og de må også gerne sige noget, og jeg er god i gruppearbejde, synes jeg, for så får alle lov til at sige noget, og jeg sørger for at alle er med i det vi laver, så der er ikke nogen der bliver holdt udenfor, og at de ikke deltager så meget som os andre, for det synes jeg at alle skal gøre. (K10 P21)
- Hvis jeg møder nye mennesker, hvis der begynder nye elever i klassen, så er jeg meget velkommende, jeg tager godt imod dem, en af vores veninder hun var ny, hun føler, hun siger det selv, du tog så godt imod mig at jeg føler jeg har gået her i flere år. Og der kan jeg godt lide når jeg hører det sådan. Jeg tænker meget over hvordan mine veninder og venner har det og sidder og snakker med dem (K05 P17)

En elev fremhæver ligefrem, hvad fagfolk kalder autenticitet, og som eleven egentlig meget præcist udtrykker med 'jeg afspejler mig selv'.

- En person man gider være sammen med i en gruppe, håber jeg. (...) Jeg prøver at vise jeg er en glad person og jeg, at man kalder det, jeg afspejler mig selv. Et andet ord. Jeg kan ikke finde det. Jeg prøver at sige jeg er glad og motiveret til at arbejde og være rimelig ambitiøs og sige, vi skal nok gøre det og vi skal nok få gjort det her. Prøver at være motiverende når jeg er i en gruppe. Jeg arbejder bedre i en gruppe end selvstændig. (K05 D3)

EE2 Træk ved skoleprojektet (4 forekomster)

Der er ti gange så mange udsagn i elevernes selvbeskrivelser, som vi vælger at knytte til elevprojekter, end der er udsagn, vi alene knytter til skoleprojekter. Det er et udtryk for, at eleverne i hvert fald i deres udsagn i vid udstrækning har fokus på det faglige samarbejde eleverne imellem.

- Jeg kan bedst lide at være i grupper, og det er også det jeg har det bedst med, jeg føler også at jeg får mere ud af det, for så kan man lige lære af andre og sådan (det gælder i alle fag) (K06 P9)

Elevens oplevelse af klassens sociale struktur

Elevens oplevelse af klassens sociale struktur		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
SS 8	Klassen omtales eksplicit som rummelig		
SS 7	Man lytter til hinanden i klassen		
SS 6	Eleverne meget forskellige, men det accepteres		
SS 4	Der er grupperinger i klassen, men de dominerer ikke		
SS 2	Stærke grupperinger eller klikker i klassen		

SS 8, SS 7 Træk ved klasesituationer, der understøtter elevprojekter (7 forekomster)

Få elever er eksplicite i forhold til dette træk, dvs. taler konkret i stedet for blot at tale om for eksempel 'et godt sammenhold', når de omtaler klassen. Da de i sidste afsnit tog afsæt i elevens egen situation, tegnede de et noget andet billede af samarbejdet i klassen (se ovenfor).

Nogle af de meget få udsagn om klassens sociale struktur har afsæt i den faglige situation som her:

- De er alle sammen meget søde, meget hjælpsomme, der er ikke noget du ikke kan spørge om og ikke kan få hjælp til. Alle kan noget forskelligt, og alle er gode til det de kan. Så der er ikke noget halvt, der er det hele. (K03 D7)
- Vi er alle sammen vildt forskellige, og alligevel passer vi rigtig godt sammen. I hver evig eneste time er der altid en der kommer med en sjov kommentar og vi er altid på. Alle er kloge på hver deres måde, og der er altid noget at byde på, og hver gang vi har timer, er vi alle bare på pga. at alle er ligesom skoleglade, og når alle er skoleglade, så bliver man ligesom også selv skoleglad. (K15 P28)

Eller udsagnene kan mere generelt gå på den sociale situation i klassen men alligevel med et fagligt fokus:

- Jeg elsker dem. (...) Fordi de har accepteret mig fra den første dag jeg kom, det var ikke noget problem at jeg ikke kan tale dansk så godt. Når jeg laver en fejl, så lægger de ikke mærke til det. K03 P18
- Vores klasse er en klasse, hvor der er forskellige kulturer og forskellige personer fra forskellige lande. Så det er måske lidt udfordrende, men det er også på en måde sjov (...), så de to albanere som er i vores klasse, de lærer os fx albansk, så jeg kan joke med dem, jeg lærer dem somalisk. K16 D15

SS 4, SS 6 Træk ved klasesituationer, der understøtter skoleprojekter (25 forekomster)

I skoleprojekter har sammenholdet ikke længere en faglig vinkel men forholder sig mere generelt til begrebet. I bestemte klasser defineres det i forholdet til omverdenen som i det første eksempel. I de følgende eksempler viser eleverne en ganske nøgtern tilgang til klassebegrebets realiteter.

- Klassen står stærkt sammen, kan man sige. Hvis der er konflikter med andre klasser, så er vi sammen om det, og vi støtter op om hinanden, men der er selvfølgelig nogle grupperinger i klassen som er tydelige at se i frikvarteret, der sidder man meget i hvert hjørne. Det er tydeligt at se for nogen, men

for andre er det bare sådan det er. Jeg kunne godt tænke mig at den blev lidt mere sammenrystet, at den blev lidt mere alle var sammen og ikke nogen der var udenfor – ikke fordi der er nogen der sidder alene, men at alle kom sammen og kunne snakke med hinanden lidt mere frivilligt, men ellers synes jeg det er en superfin klasse (K08 D3)

- Vi har et rigtig godt sammenhold, for hvis du har brug for hjælp, så er vi der, og jeg føler også at vi har ligesom gjort hinanden til den person vi er. Vi alle har forskellige personligheder, men vi kan sagtens være i det samme rum uden ligesom at prøve at dræbe hinanden (K03 P8)

I de følgende udsagn tages der udgangspunkt i en accept af klassen, som den nu engang er, men udsagnene er noget tvetydige:

- Man vil jo altid opleve at der er grupper i klassen, det kan man slet ikke undgå, når man går i en normal folkeskole. Men jeg synes ikke vi er så grupperede endda. På en måde. Fordi vi har det godt alle sammen og der er ikke nogen der er oppe at toppes sådan. Selvfølgelig er der nogen man bedre kan lide end andre, det vil der altid være, det kan ikke undgås. (K08 P5)
- Vi har nok klart nogle grupperinger, det er ikke fordi det sådan er klicker fuldkommen, men alle har ligesom et sted at høre til synes jeg. Eller nogen at være sammen med. Det synes jeg det sådan er det vigtigste, ikke, men så kan vi samtidig også godt være sammen på kryds og tværs, selvom der er nogen man er mere sammen med end andre. (K11 P13)

SS 2 Træk ved klasesituationer, der ikke understøtter projekter (53 forekomster)

Når klassen har sociale problemer, har eleverne langt flere og meget præcise og nøgterne iagttagelser af deres klasser.

- Jeg tror vores gruppe er sådan delt op i tre, eller vores klasse er delt op i tre grupper, hvor der er sådan, der er lidt dem der prøver at følge med. Nej fire, fire grupper. Fire grupper. Hvor der er en gruppe på sådan lidt mindre begavet elever, hvis man kan sige det sådan. Og så er der en gruppe på lidt mere begavede elever, og den gruppe tror jeg eksisterer både hos piger og drenge. (K06 D2)
- Rimelig mange af eleverne vil gerne have opmærksomhed, eller i hvert fald nogle få vil gerne have opmærksomhed. Og resten af eleverne de, det er som om at de sådan byder ind og så bare lader dem gøre det, og det irriterer mig faktisk lidt at der er nogen der er så meget opmærksomhedskrævende, og de tager så meget opmærksomhed fra alle andre. Så det er nogle gange som om at mange af tingene kun skal handle om dem. (...) Jeg føler ikke den bliver taget fra mig, jeg føler bare at den ikke rigtig. (K13 D1)

Nogle gange kan man vel nærmest hævde, at eleverne har en analytisk tilgang:

- De tre grupper, og det er lidt det man tænker på hvis man skal samarbejde med nogen i vores klasse, så er der dem som tager lidt lederposition, kan godt finde ud af det og prøver at få det hele til at gå fordi de synes det er vigtigt. Så dem som orker ikke, og de gider ikke, og de har en dårlig attitude, og så er det lidt svært for samarbejdet, og så enten så laver de ikke noget, som gør at man er lidt lederposition så skal tage over deres rolle i gruppen eller at hele gruppen får ikke noget gjort. Så er der dem som er lidt sådan mellemtiget. Altså, hvis de er sammen med nogen som kan godt finde ud af det, så er de på. Lige fra starten af. Men hvis der kommer en som er fra en anden gruppe, så er det lidt dem som sådan dominerende og så tænker de at de orker heller ikke. (K14 P5)

Men den mest almindelige beskrivelse af klasser med sociale problemer er imidlertid påfaldende tvetydig. Måske afspejler denne tvetydighed, at eleverne generelt føler en stærk loyalitet over kammeraterne. De

giver udtryk for, at der er tale om en god klasse med et godt sammenhold, men så snart eleven bliver mere specifik, så fornemmes problemerne.

- En god klasse. (...) Ikke alle har det lige godt med hinanden, så der er en del grupper vil jeg sige. Men. Men bare de grupper der, de har det så til gengæld også godt sammen, ikke, men der er lige nogen som ikke kan finde ud af at være sammen. Men de holder sig for det meste væk fra hinanden. Men nogle gange så kommer de lige op og toppes. (K08 D20)
- Vi har faktisk et okay godt sammenhold selvom vi er meget forskellige. Vi har altid været delt rimelig meget op i grupper i vores klasse. Specielt med pigerne. Der har aldrig været problemer, men vi kunne alle sammen mærke, vi går op i nogle forskellige ting. Det er fint, der har aldrig været uvenskab over det. Der er ikke nogen der decideret har problemer med hinanden i klassen. Vi svinger meget godt sammen. (K11 P4)

Elevers oplevelse af klassens sociale klima

Elevers oplevelse af klassens sociale klima		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
SK 8	Klassen beskrives eksplicit som hjælpsom og social		
SK 7	Klassen beskrives eksplicit som sjov og hyggelig		
SK 6	Klassen beskrives mere generelt som et godt fællesskab		
SK 4	Der omtales dårligt fungerende grupper, men de dominerer ikke		
SK 3	Der beskrives en dårlig stemning		
SK 2	Der beskrives konflikter og hård tone		

SK 8, SK 7 Træk ved classesituationer, der understøtter elevprojekter (26 forekomster)

En del elever oplever, at fællesskabet i klassen udgør en stærk faglig og social støtte, undertiden ligefrem af familiekarakter.

- Vi har en gruppe inde på Facebook hvor vi hjælper hinanden med lektier og sådan noget, fx nogen spørger ind, og man kan få hjælp, og så hjælper vi hinanden. (K03 D14)
- Vi fungerer rigtig godt sammen og vi ved godt hvor vi har, hvor, hvem der har de svage sider og hvem der har de gode sider, fordi vi har alle sammen nogle gode og svage sider. Jeg kan godt lide vores klasse accepterer hinanden på den måde man er. Jeg synes ikke at er som en klasse, jeg føler vi er mere som en familie, det er sådan jeg føler det, jeg føler mine veninder er mine søstre og drengene er mine brødre. (K05 P17)

Enkelte reflekterer over, hvordan det er kommet til at gå så godt:

- Vi har også egentlig en høj standard i klassen fordi vi har nogen der er meget dygtige og villige til at hjælpe andre til at blive dygtige. Men det at man har nogle meget venlige elever, det er også fordi vi fra starten har fået lov til at udvikle os, det er også fordi vi har haft nogle lærere, eller vi har haft en rigtig dygtig matematiklærer som (...) kunne få de bageste med. (K15 D1)
- Jeg tror også der er meget sådan i klassen at folk ligesom ser sådan lidt op til hinanden nogle gange så jeg tror vi er med til at hive hinanden op på et godt fagligt niveau, så alle vil gerne gøre det godt. (...) Jeg tror man bliver lidt inspireret af hinanden også. Og det er fedt når nogen har styr på det hele og kan finde ud af det, ikke, så får man sådan lyst til, ej det vil jeg også gerne kunne, jeg vil også gerne gøre det godt. Så jeg tror på den måde vi inspirerer hinanden lidt i vores klasse, det gør der sikkert også i mange andre klasser, men det synes jeg man kan mærke. (K11 P10)

SK 6, SK 4 Træk ved klassesituationer, der understøtter skoleprojekter (126 forekomster)

Udsagnene her indledes med et typisk eksempel, der viser noget, mange fremhæver: Det sociale klima er blevet meget bedre efter klassen har forladt mellemtrinnet.

- Vi har et rigtig godt sammenhold i klassen synes jeg selv, så sammenholdet har ikke altid været der, men det er kommet i de større klasser hvor vi alle sammen – næsten alle sammen – kan sammen. Så er der selvfølgelig nogle som har pjækket ret meget, og som ikke har det samme forhold med os andre som vi nu har. Jeg synes vi kan hjælpe hinanden og sådan noget. (K03 P5)
- De er nogle søde mennesker, nogle sjove mennesker, jeg elsker dem rigtig meget. Men nogle gange kan de også være rigtig larmende, det er fint nok, det er vi alle sammen engang imellem. Jeg kan godt lide min klasse, de er meget søde. (...) Man bakker altid hinanden op, vi støtter hinanden (Det er ikke pinligt at sige noget forkert) Man kan falde og prutte og bøvse i klassen uden det er alt for akavet. (K16 P4)

Et stort antal elever taler nok om positivt om sammenholdet i klassen, men samtidig er gassen ved at gå lidt af ballonen: Mange af de problemer, som ofte nævnes i forbindelse med udskolingen, kender eleverne godt.

- Så det sociale, det er i top, men. Men når vi arbejder, ikke, så bliver halvdelen af gruppen kan finde ud af at lave det de laver, halvdelen laver ikke en skid. K11 D3
- Jeg synes drengene kan have svært ved det, de laver helt vildt mange jokes og er helt vildt useriøse nogle gange, men jeg synes altid pigerne følger godt med. Det gør drengene også de har bare sværere ved det, tror jeg, de gider ikke lige så meget. Når der er noget der er interessant for pigerne, så er de som det gælder virkelig opsatte på det. Så er der nogle af drengene der sådan, lige pludselig vender de bare og fuldstændigt dybt seriøse. Det er sjovt at se. K01 P5

SK 3, SK 2 Træk ved klassesituationer, der ikke understøtter projekter (16 forekomster)

Som det gælder flere andre steder, er eleverne i udgangspunktet næsten altid solidariske med deres klasser. Men undertiden er splittelsen internt i klassen alligevel så manifest, at der må forventes vanskeligheder med at realisere skoleprojekter.

- Vi er meget delt op efter interesser og, hvad hedder det, nationalitet, hvilket er rigtig slemt, synes jeg. Fordi fx dem/jeg. Altså, vi snakker alle sammen sammen, så kan der være små uenigheder eller problematikker rundt omkring, ikke, mellem to personer fx, men det påvirker ikke resten af klassen. Men fx jeg snakker godt med alle sammen, men dem jeg mest er sammen med er folk af anden etnisk baggrund, så det synes jeg er dårligt, fordi så fejler integrationen. Du ved hvad jeg mener, ikke, på den måde. Men vi er meget opdelt i klassen. (K13 P6)
- Men vi har stadig ikke et fantastisk sammenhold, vil jeg sige, det havde vi ikke tid til at arbejde på. Vi har ikke haft så mange ture, og vi har ikke haft så meget kontakt til hinanden og også haft nogle dårlige oplevelser, så nogen kan ikke sådan – tåle at være sammen med de andre og sådan noget. (...) Det gør det sværere for fx gruppearbejde. (K14 P5)

Ofte refereres der til konkrete konflikter i klassen:

- Den er fin nok [, klassen]. Vi kan alle sammen tale med hinanden i hvert fald, selvom der er sket sådan nogle ting. Men vi kan alle sammen tale med hinanden og vi kan godt, vi har det meget, vi kan godt lave sjov med hinanden, uden man tager det til sig. Selvom der har været lidt. Der har været en masse konflikter og sådan større konflikter, men derfor kan vi stadig godt tale med hinanden. Der er måske. På denne her skole er der nok en meget hård tone faktisk. (K04 P14)

- Den er egentlig ok nogle gange synes jeg, men der har været meget konflikter her for tiden med det hele, og det gør selvfølgelig at klassen ikke er så meget sammen, og vi ligesom er lidt adskilt fra hinanden, så – men ellers synes jeg det er en god klasse. (...) Nogle af os tager undervisningen seriøst, men der er også mange der tænker at de kommer herover for at fjolle. Det har altid været sådan, det var også meget sådan i 8. klasse. (K10 D9)

Elevens oplevelse af klassens disciplinære klima

<i>Elevens oplevelse af klassens disciplinære klima</i>		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
DK 8	Klassen er præget af selvdisciplinering		
DK 6	Klassen udviser generelt en ordentlig klasseadfærd		
DK 4	Undertiden en del uro, stort elevfravær		
DK 2	Oftede uro i klassen		

DK 8 Træk ved classesituationer, der understøtter elevprojekter (0 forekomster)

Selv om der er elevudtalelser, der kunne tolkes i retning af at klassen i visse situationer fungerer uden ydre disciplinering, er der ikke eksplicitte eksempler, vi kan vise. Det kunne måske have været tilfældet, hvis vi direkte havde spurgt til det.

DK 6 Træk ved classesituationer, der understøtter skoleprojekter(8 forekomster)

Vi har anvendt udtrykket 'ordentlig klasseadfærd' til at beskrive classesituationer, der i forhold til det disciplinære klima høj grad understøtter skoleprojekter.

- Jeg synes vi er en god klasse, jeg synes faktisk vi er meget sådan, vi får i hvert fald tit at vide af forskellige vikarer og lærere at vi sådan er en pæn klasse, der godt kan finde ud af at opføre sig ordentligt. (K11 P10)
- Set udefra er vi generelt en meget populær klasse blandt lærerne. De synes vi er dygtige elever, men det er nok også at vi ikke larmer så meget. Vi har også egentlig en høj standard i klassen fordi vi har nogen der er meget dygtige og villige til at hjælpe andre til at blive dygtige. Men det at man har nogle meget venlige elever, det er også fordi vi fra starten har fået lov til at udvikle os, det er også fordi vi har haft nogle lærere, eller vi har haft en rigtig dygtig matematiklærer som (...) kunne få de bageste med. (K15 D1)

DK 4, DK 2 Træk ved classesituationer, der ikke understøtter projekter (48 forekomster)

Vi kan konstatere, at det disciplinære klima skaber problemer for såvel elevprojekter som skoleprojekter i et omfang, at der er otte gange så mange udsagn herfor.

- Vi er en ret støjende klasse, især nogle af drengene og pigerne larmer rigtig meget. (K12 P6)
- Nogle gange er det sådan, hvor folk laver nogle ret mærkelige ting. [Fx har] drengene smidt et stole-ryglæn ud ad vinduet på et tidspunkt, de kaster med elefantsnot, så vi får det over det hele. Det er bare lidt mærkeligt nogle gange. (K04 P4)

Som vi har set flere steder, indledes en alvorlig kritik ofte med en positiv vinkel:

- Min klasse er sådan en sjov, sjov klasse, og vi kan måske meget sammen, og vi har rigtig, vi har nogle rigtig gode minder sammen. Men til tider kan det godt være en meget, meget ukoncentreret klasse, som altså over halvdelen, som over halvdelen ikke har lyst til at opnå noget med livet. Og det påvirker måske de andre elever i klassen. Altså min klasse, de er kendt for at være mega ukoncentreret igennem

timerne. Og det går også ud over os andre elever, som gerne vil prøve på at lave noget. Det giver sådan en dårlig ry, synes jeg, til de andre i klassen. Altså ellers synes jeg det er en god klasse, som det foregår, det går godt mellem både drenge og piger i klassen, men engang imellem kan det være alt for meget pjatteri, synes jeg (...) Det går mega meget ud over det faglige, synes jeg, også det personlige, synes jeg. (K16 D6)

Elevernes forhold til at begå fejl

Elevernes forhold til at begå fejl		Indholdsorienteret	Relationsorienteret
FEJL 4	Eleverne giver udtryk for, at fejl accepteres i klassen		
FEJL 2	Eleverne giver udtryk for, at det er pinligt at begå fejl		

Træk ved klassesituationer, der understøtter elevprojekter og skoleprojekter i den indholdsorienterede dimension (3 forekomster i alt)

Der er kun noteret tre eksempler i alt på udsagn, som er registreret som ...

- FEJL 8 Eleverne giver udtryk for, at man lærer gennem de fejl, man begår
- FEJL 6 Eleverne giver udtryk for, at fejl er kilde til nytænkning
- FEJL 5 Eleverne giver udtryk for, at fejl skal ses som en mulighed for at få dem rettet hurtigt og effektivt

De tre udsagn har vi valgt at se bort fra her.

De resterende udsagn om det at begå fejl (typisk knyttet til håndsoprækning) er registreret som udsagn om det relationelle klima i klassen, der peger på *fravær af projekter* (nemlig fravær af det syn på fejl, som i innovative kontekster vurderer fejl ud fra deres udviklingspotentiale).

FEJL 4 Træk ved klassesituationer, der understøtter skoleprojekter(8 forekomster i alt)

En del elever (15) *afviser*, at de er bange for at række fingrene i vejret, fordi det ville være pinligt over klassen at begå fejl, men det er dog kun 8 der eksplicit udtaler, at klassen accepterer fejl.

- Jeg har været lidt sådan genert og tit fået at vide at det kan være det der med hvis man frygter at sige noget forkert, ikke, men jeg, jeg tror det er sådan usikkerheden. Altså, hvis man ikke ved det, så har man ikke læst. Fordi så - det ved jeg ikke, så er det bare forkert, så. Jeg ved ikke, jeg er ikke bange for at folk begynder at grine af mig eller noget, men det er lidt den der man vil helst ikke sige noget forkert (...) Gerne sådan præstere godt over for læreren sådan. Så hvis der er noget jeg er usikker på så lader jeg bare være med at sige noget, hvis der er noget jeg er sikker på, så rækker jeg hånden op og siger noget (K11 P10)
- Fx i dag har vi haft noget med et fransk navn. Så var det mig der skulle læse det op, så sagde jeg bare pråhå (mumler), fordi jeg ikke har fransk. Så grinede hele klassen. Jeg grinede selv af det. Det er, man kan grine af sig selv, det gør drengene i klassen. Jeg ved ikke med pigerne. Jeg ved at drengene har det fint med det, de synes selv det er sjovt. (K07 D8)

Enkelte elever har et ret reflekteret forhold til problematikken:

- Hvis jeg er ven med en anden som dummer sig, kan jeg godt finde på at grine, men han ved godt, det er for sjov. Han siger ikke så meget. Men andre som ikke er gode venner, som bare er klassekammerater, så griner jeg ikke, så respekterer man. K12 D15

FEJL 2 Træk ved klassesituationer, der ikke understøtter projekter (15 forekomster i alt)

Vi kan ikke vide, om disse elever har problemer med risikoen for at svare forkert pga. klassen eller læreren, eller om de bare er usikre som personer.

- Hvis jeg ved det, så [rækker jeg fingeren i vejret] ja. Men jeg er også bange for. Nu er jeg, fordi det er når jeg rækker i vejret og siger noget forkert, så ved jeg at min lærer kan godt blive lidt sur. Selvom man ikke ved det. (...) Hun kan finde på at sige, ej, det burde du vide, det der, eller det er simpelthen ikke godt nok i 9. Og så. (...) Det gør jeg ikke har lyst til at række hånden op, også selvom jeg ved det. Jeg får det sådan, hvad nu hvis det er forkert. (K11 P14)
- Jeg rækker ikke hånden op (...) fordi jeg føler mig usikker på svaret. Nogle gange føler jeg, at folk måske griner eller et eller andet. (K04 P3)

Her er det ikke den interviewede selv, der har problemet. Men hun fik også 11,5 i gennemsnit i dansk.

- Der er jeg ikke så god, der er jeg nok meget nervøs omkring det at svare forkert, for det har altid været svært for os i vores klasse, synes jeg (...) Man er bange for at de andre griner ad en, eller de tænker Aj, er hun dum eller sådan noget. (...) Mange har det sådan, jeg tror jeg nok er en af dem i klassen der er allermest ligeglad med hvad de andre tænker, men det kan altid være svært det der med: Griner de nu ad mig hvis jeg svarer forkert? (K04 P7)

Andre gange er det åbenlys udtryk for en dårlig klassesituation:

- Jeg føler at når jeg så rækker fingeren op, så tager de mig ikke, og så gider jeg ikke blive ved som sådan en dum en: Hallo, kan du se mig-agtigt. Det er også pinligt at blive ved med at have hånden oppe og ikke blive taget, så føler man lidt at man bliver ydmyget, så der har jeg valgt: ok, du tager mig ikke, så gider jeg ikke række fingeren op. Det gælder alle fag. (...) Konflikten ødelægger forholdet til lærerne. (K10 P2)

Bilag 3 Resultater af aggregering af elevdata til klasseniveau

Resultaterne af analyserne af de enkelte elevers udsagn til klasseniveau er gennemført som en simpel beregning af andel af elever i en given klasse, hvis udsagn inden for hvert enkelt tema kategoriseres som fremmede elevprojekter (i figuren betegnet Gruppe 1), fremmede skoleprojekter men ikke på elevprojekter (Gruppe 2) eller ikke fremmede nogle af de to projekttyper (Gruppe 3). Denne andel anføres som klassens score inden for den pågældende gruppe af træk.

Som et grundlæggende princip er en classes score inden for et givet tema kun medregnet, hvis klassen tydeligt afviger fra det samlede felt af klasser i positiv eller negativ retning. Der er altså tale om Mixed Methods, hvor en beregning kombineres med en kvalitativ vurdering. Princippet anvendes ikke alene i vurderingen af elevinterviewene men også i vurderingen af spørgeskemasvarene og senere i forbindelse med den relationelle dimension.

Ser vi eksempelvis på temaet *Indholdsorientering* inden for kategorien *Fortæl om forløbet i dansk* i Figur 24, er scorerne i klasse 09 = 45 og scorerne i klasse 12 = 24. Da disse scoringer ligger i det positive interval (24-100 %) er de markeret grønt og medtages som bekræftende klassernes placering i gruppe 1, *elevprojekternes indholdsorientering*.

I klasse 02, 06 og 08 er scorerne henholdsvis 0, 0 og 4. Da disse scoringer ligger i det negative interval (0-4 %) er de markeret rødt og medtages som bekræftende klassernes i gruppe 3, *fravær af indholdsorientering*.

Klassernes scorer i forhold til skoleprojekter (Gruppe 2) indgår ikke i klassens samlede score.

Beregning af den samlede klassescore

Der er herefter foretaget en simpel optælling af antallet af scoringer, der ligger i de positive henholdsvis negative intervaller, som betyder, at de er medregnet jævnfør ovenstående. Klassens samlede bedømmelse i relation til den aktuelle gruppe opgøres som antallet af scoringer i de positive intervaller minus antallet af scoringer i de negative intervaller.

I ovenstående eksempel hentet fra Figur 24 er der i klasse K01 4 scoringer i de positive intervaller (markeret med grøn farve); dertil kommer 1 positiv scoring fra noten om positionering. Der er ingen scoringer i de negative intervaller. Klassens bedømmelse ud fra interviewene er derfor 5.

I relation til Spørgeskema II (Figur 10) er der yderligere 2 positive scoringer, således at klassens samlede scoring inden for den indholdsorienterede dimension er +7 (Figur 14).

Helt på samme måde som ved den indholdsorienterede dimension er klassescorerne opgjort inden for den relationelle dimension.

I samme eksempel har klassen inden for den relationelle dimension 1 scoring i det positive interval og 1 scoring i det negative interval (se Figur 27). Der er ingen bidrag fra Spørgeskema 1 og 2 (Figur 28) Altså en samlet bedømmelse af klasse K01 på 0 (Figur 29).

Indholdsorienterede dimension, procentdel af de interviewede der udviser de pågældende træk

Fortæl om forløbet i dansk		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Indholdsorientering	Gruppe 1	15	0	6	13	6	0	9	4	45	10	5	24	0	17	5	15
	Gruppe 2	31	25	65	38	41	50	55	83	9	10	50	33	32	33	65	23
	Gruppe 3	54	75	29	50	53	50	45	13	36	80	45	38	68	50	25	62
Meningsfuldhed	Gruppe 1	23	0	12	13	12	0	9	13	27	10	10	29	5	8	0	23
	Gruppe 2	23	0	53	44	12	33	9	17	9	5	20	24	5	8	20	15
	Gruppe 3	15	8	0	6	6	8	0	8	9	20	10	14	5	42	15	0
Udfordringer	Gruppe 1	23	0	6	0	6	0	9	8	18	5	5	10	0	8	10	8
	Gruppe 2	0	0	6	6	6	0	0	25	0	0	10	5	0	0	5	0
	Gruppe 3																
Hvad, Hvorhen, Hvorfor?	Gruppe 1	15	0	0	0	0	0	0	0	9	0	10	5	0	0	0	8
	Gruppe 2	54	92	76	81	76	100	73	88	55	25	65	57	11	75	75	46
	Gruppe 3	31	8	18	19	24	0	27	13	27	75	25	38	89	25	20	38
Beskriv den gode lærer																	
Faglig orientering	Gruppe 1	8	0	6	0	0	0	9	0	18	10	5	19	16	8	5	0
	Gruppe 2	0	0	18	19	6	0	27	0	0	10	30	19	5	8	15	8
	Gruppe 3																
Beskriv din klasse																	
Elevens oplevelse af klassens ambitionsniveau	Gruppe 1																
	Gruppe 2	8	8	6	13	0	8	73	25	18	15	35	14	0	8	20	0
	Gruppe 3	0	17	0	13	0	0	0	0	0	15	10	0	0	17	0	23
Beskriv dig selv som elev																	
Mht. ambitioner	Gruppe 1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	5	0	5	8	5	8
	Gruppe 2	0	17	12	6	6	17	36	25	0	25	15	5	26	8	10	8
	Gruppe 3	0	25	0	19	12	25	9	0	0	20	5	0	5	42	15	0
Mht. det faglige	Gruppe 1	31	17	6	0	6	25	18	25	9	25	15	29	5	8	20	0
	Gruppe 2	31	25	29	38	12	17	36	38	45	15	25	0	32	25	35	23

	Gruppe 3	0	0	6	0	6	0	0	4	0	10	0	10	5	17	0	0
Mht. aktivitetsniveau	Gruppe 1	15	0	24	19	24	0	18	42	36	20	10	24	0	17	25	23
	Gruppe 2	46	0	12	38	12	50	73	29	36	25	35	38	32	25	55	8
	Gruppe 3	4	21	12	13	6	13	5	6	5	13	18	7	5	4	5	15
Antal Grøn minus antal Rød		+4	-7	-1	-3	-1	-4	-1	-1	+6	-5	0	+4	-5	-4	-1	-2

Udsagn om lærerforventn.		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Tydelige forventninger	Gruppe 1	15	0	0	0	0	0	0	17	45	0	15	19	0	0	20	31
	Gruppe 2	26	17	20	79	27	77	60	17	30	30	10	35	45	44	46	5
	Gruppe 3	12	0	9	25	9	21	32	6	18	10	3	12	18	21	5	4
Antal Grøn minus antal Rød					-1		-1	-1		0				-1	-1	+1	+1

Note		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Proaktiv ift. positioneringer	Gruppe 1	38	8	0	25	18	0	0	0	18	10	25	24	11	25	10	0
		+1			+1							+1			+1		

Figur 24

Spørgeskemaer 2		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Aktiv/Passiv, D-vurdering	Gruppe 1	0	0	0	0	79	0	82	92	0	0	75	0	0	0	0	0
	Gruppe 2																
	Gruppe 3	0	43	0	42	0	0	0	0	0	36	0	47	0	44	0	45
Aktiv/Passiv, FK-vurdering	Gruppe 1	71	0	0	0	89	0	0	0	0	0	0	0	72	0	74	0
	Gruppe 2																
	Gruppe 3	0	43	48	0	0	38	0	0	0	0	0	41	0	0	0	41

Aktiv/Passiv, E-vurderinger	Gruppe 1	74	0	0	0	0	0	0	74	79	0	0	0	0	0	0	79
	Gruppe 2																
	Gruppe 3	0	0	0	0	0	0	52	0	47	42	0	0	0	50	0	0
Antal Grøn minus antal Rød		+2	-2	-1	-1	+2	-1	0	+2	0	-2	+1	-2	+1	-2	+1	-1

Figur 25

Indholdsorienteret i alt		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Total Grøn minus Rød		+7	-9	-2	-4	+2	-6	-2	+1	+6	-7	+2	+2	-5	-6	+1	-2

Figur 26

Relationelle dimension, procentdel af de interviewede der udviser de pågældende træk

Fortæl om forløb i dansk		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Brug af kammerater	Gruppe 4	15	0	0	0	0	0	9	0	9	0	0	0	0	8	5	8
	Gruppe 5	15	0	0	0	12	0	45	0	0	0	0	29	32	0	5	8
	Gruppe 6																
Beskriv dig selv som elev																	
Elev-elevrelationer	Gruppe 4	0	8	12	25	53	33	9	8	18	15	10	24	11	8	15	8
	Gruppe 5	0	0	0	6	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	5	0
	Gruppe 6																
Beskriv din klasse																	
Elevens oplevelse af klassens sociale struktur	Gruppe 4	4	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4
	Gruppe 5	0	4	3	3	12	0	0	13	14	0	8	0	3	4	13	4
	Gruppe 6	23	0	0	13	6	50	9	17	9	55	25	33	32	33	10	0
Elevens oplevelse af klassens disciplinære klima	Gruppe 4																
	Gruppe 5	0	0	0	0	6	8	0	0	9	0	15	0	0	0	10	0
	Gruppe 6	4	33	6	6	6	0	0	4	14	5	0	31	8	17	3	19
Elevens oplevelse af klassens sociale klima	Gruppe 4	8	8	15	0	15	0	5	0	5	0	8	10	0	0	10	0
	Gruppe 5	21	14	18	25	18	25	15	14	18	10	18	17	11	3	22	15
	Gruppe 6	0	0	0	6	0	0	0	0	5	18	0	0	8	13	0	0
Antal Grøn minus antal Rød		0	-1	+2	0	+2	-1	+1	-1	+1	-3	-1	0	-2	-3	+1	-2
Note																	
Fejl er pinlige	Gruppe 6	8	0	6	31	0	0	0	0	9	15	5	5	0	17	0	0
Antal Grøn minus antal Rød					-1						-1				-1		

Figur 27

Spørgeskema 1		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Relationer til kammerater	Gruppe 4																
	Gruppe 5	15	0	0	0	11	19	0	0	0	0	0	0	0	27	12	19
	Gruppe 6	0	37	0	0	0	0	0	0	13	61	0	0	10	10	0	0
Antal Grøn minus Rød			-1							-1	-1			-1	-1		

Spørgeskemaer 2		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Valgt/Fravalgt, E-vurdering	Gruppe 4																
	Gruppe 5	78	0	0	0	67	70	0	0	70	0	69	67	0	0	0	69
	Gruppe 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	44	0	0	0	0	0	0
Antal Grøn minus antal Rød		0									-1						

Figur 28

Relationelt i alt		K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Total Grøn minus antal Rød		0	-2	+2	-1	+2	-1	+1	-1	0	-6	-1	0	-3	-5	+1	-2

Figur 29

Kommentarer til Figur 24 (interviewene)

Denne figur viser de ni temaer og temapositioner, der på forhånd blev vurderet som relevante, når den indholdsorienterede dimension skulle beskrives. De relevante temaer omfatter

Fire ud af de seks temaer inden for kategorien Fortæl om forløbet i danskundervisningen

En ud af seks temaer inden for kategorien Forestillinger om den gode lærer

En ud af seks temaer inden for kategorien Beskriv din klasse

Tre ud af seks temaer inden for kategorien Beskriv dig selv som elev

Flere af de udeladte temaer optræder til gengæld i den relationelle dimension (se eventuelt bilag 1).

Det var oprindelig meningen, at kategorien *Fortæl om forløbet i fysik/kemiundervisningen* skulle have indgået. Men dels er nogle af klasserne af forskellige grunde ikke blevet interviewet om dette forløb, dels er et par forløb i fysik/kemi ikke blevet overværet. Men først og fremmest viste det sig, at mønstrene i elevernes udsagn om fysik/kemiundervisningen er af en meget anden karakter end de øvrige udsagn, bl.a. markant mere orienteret mod lærerpersonen end det gælder for danskundervisningen. Vi har derfor vurderet, at det var for komplekst at tage fysik/kemiundervisningen med i denne del af undersøgelsen. Men elevudsagnene om fysik indgår i alle øvrige beskrivelser i rapporten, blot ikke i de aggregerede data.

Bilag 4: Aggregering til klasseniveau af spørgeskemaresultater

Aggregering til klasseniveau af Spørgeskema 1

Elevernes markeringer aggregeres til klasseniveau som et simpelt gennemsnit af scoren på elevernes besvarelse af det enkelt spørgsmål. Denne klasse score kategoriseres i forhold til afvigelsen fra den gennemsnitlige klasse score i materialet. Mht. de 11 udsagn, eleverne skal forholde sig til, var det på forhånd vurderingen, at kun spørgsmål 2, 4, 5, 6, 7 og 8 kunne være relateret til de seks grupper af træk.

For disse klasse scorere er det fastlagt, hvilke scoringsintervaller der skal ses som understøttende henholdsvis elevprojekter, uden samtidig at understøtte elevprojekter og fravær af projekter.

Der er forskel på spredningen af elevsvar på spørgsmålene, hvorfor en klar positiv henholdsvis negativ afvigelse fra normen bestemmes af standardafvigelsen på spredningen mellem klasser. *Et eksempel:*

Fordelingen af elevsvar på spørgsmål 5 (Læreren forklarer hvad der forventes af os i timerne) udviser en standardafvigelse $\sigma = 0,21$ i forhold til en middelscore for alle klasser på 2,11. (beregnet i Excel). Vi vælger, at de tre klasser med en gennemsnitlig score på under $2,11 \div 0,21$ altså 1,90 på denne parameter kan betegnes som at besidde trækket *elevprojekters indholdsorientering*. Omvendt vælger vi, at den samme afvigelse den anden vej – som omfatter tre klasser med en gennemsnitlige score over $2,11 + 0,21$, altså 2,32 – på denne parameter kan regnes som at besidde trækket *fravær af indholdsorientering*. De 10 klasser, som har en score mellem 1,90 og 2,32, bedømmes ikke efter denne parameter.

Samlet set ser grænseværdierne således ud:

Spørgsmål	Træk i gruppe				
	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 5	Gruppe 6
	Tilhører denne gruppe hvis scoren af elevudsagnene				
2. Jeg kommer godt ud af det med mine kammerater				< 1,36	> 1,71
4. Der er konflikter eleverne imellem				> 3,19	< 2,63
5. Læreren forklarer hvad der forventes af os i timerne	< 1,90		> 2,32		
6. Læreren fortæller, hvordan opgaven vil blive bedømt	< 1,96		> 2,32		
7. Læreren giver tilbagemelding på opgaverne		< 1,42	> 1,83		
8. Læreren giver karakterer for løsningen af opgaver		< 1,63	> 1,99		

Figur 30

Det skulle senere vise sig, at elevsvarene på spørgsmål 5, 6, 7 og 8 ikke kan anvendes til gruppering af klasserne (se uddybende kommentarer på side 87).

Aggregering til klasseniveau af lærer- og elevvurderinger af eleverne i klassen

Om disse data, se side 21. I overskriftsform:

- Dansk lærernes markering af eleverne som aktive/tavse aggregeres for hver lærer til klasseniveau.
- Fysik/kemilærernes markering af eleverne som aktive/tavse aggregeres for hver lærer til klasseniveau.

- Elevernes markering af kammeraterne som aktive/tavse aggregeres til klasseniveau som et simpelt gennemsnit af de enkelte elevers scorer.
- Elevernes markering af kammeraterne som nogle de vælger/fravælger i faglige sammenhænge, aggregeret til klasseniveau.

Vi har opsat følgende grænseværdier for, om et givet klassegennemsnit indikerer, at klassen på disse tre parameter hører til i den ene eller den anden gruppe af træk:

Gruppe	<i>Elevprojekternes indholdsorientering</i>	<i>Fravær af indholdsorientering</i>	<i>Skoleprojekternes fagligt elevsamspil</i>	<i>Fravær af fagligt elevsamspil</i>
	Tilhører denne gruppe hvis ...			
Andel i % af alle vurderede (aktive+passive), som <i>dansklæreren</i> betegner som aktive	> 70	< 50		
Andel i % af alle vurderede (aktive+passive), som <i>fysiklæreren</i> betegner som aktive	> 70	< 50		
Andel i % af alle vurderede (aktive+passive), som <i>eleverne</i> betegner som aktive	> 70	< 55		
Andel i % af alle vurderede (valgte+ fravalgte), som <i>eleverne</i> ofte vælger at være i gruppe med (gennemsnit)			> 66	< 50

Figur 31

Begrundelser for grænseværdier

Når vi senere i rapporten ud fra bl.a. elevudsagn skal afgøre, i hvilken grad en klasse har potentiale til etablering af elevprojekter, har vi set på den relative hyppighed af elevudsagn, som har træk, der karakteriserer elevprojekter. Relativ hyppighed betyder her antal af sådanne udsagn i forhold til antal interviewede i klassen. Vi har intet belæg for i den konkrete klassesituation at afgøre, hvor stor denne relative hyppighed skal være. Vi har i stedet set på den faktiske fordeling af relative hyppigheder mellem klasserne. De kunne fx s således ud:

K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
15	0	6	13	6	0	9	4	45	10	5	24	0	17	5	15

Figur 32

Dette udsnit fra Figur 24 drejer sig om vores vurdering af graden af indholdsorientering i elevudsagn, som er en reaktion på opfordringen til at fortælle om forløbet i dansk og i fysik/kemi (som her er slået sammen til én værdi). Tallene medtager udsagn, der vurderes til at pege på et elevprojekt (se kriterierne i bilag 1). Tallene for de enkelte elever er aggregeret til klasseniveau, sat i forhold til antal elever i klassen og angivet i procent. I klasse 10 er der fx 20 interviewede elever med i alt 2 udsagn, som peger mod elevprojekter. $100 \cdot \frac{2}{20} = 10$, som derfor er tallet angivet under K10.

Som det ses af Figur 32, er der to klasser (K09 og K12), der skiller sig ud, og vi har derfor valgt at sætte grænsen ved 24 % (cirka hver fjerde elev). Intervallet 24-100 % angiver derfor det positive interval. Da opgaven kun er at gruppere klasserne for at kunne skelne dem fra hinanden, finder vi denne pragmatiske fremgangsmåde acceptabel.

Der er anvendt det samme pragmatiske kriterium for disse grænseværdier, som anvendes, når det skal afgøres, om andelen af aktive elever i klassen (vurderet af lærere og elever) placerer klassen i den ene eller den anden gruppe.

For elevvurderingerne er kravene, for at temaet kan bidrage til skoleprojekterne, sat større (55 %) end de er for dansk- og fysik/kemilærervurderingerne (50 %). Det skyldes, at eleverne er marginalt venligere i vurderingerne af de noget tavse kammerater end dansk- og fysik/kemilærerne er det. Den anden grænse, nemlig mellem skoleprojekter og elevprojekter, er ens for de tre grupper (70 %). Her er der nemlig høj overensstemmelse mellem elever og lærere

Referencer

- Allerup, P. Hetmar, V, Ringsmose, C & Torre, A. (2008). Klasseeffekt på baggrund af PISA-København 2007. Rapport for Københavns Kommune. Findes på <http://www.kk.dk/indhold/fakta-og-viden>
- Allerup, P., Torre A. & Hetmar, V (2016): *Hvad betyder klassen? Følgforskning til PISA-København 2010*. Rapport for Københavns Kommune. Findes på <http://www.kk.dk/indhold/fakta-og-viden>
- Anderson, K.T. (2009). Applying positioning theory to the analysis of classroom interactions: Mediating micro-identities, macro-kinds, and ideologies of knowing. *Linguistics and Education* 20, 291-310.
- Aukrust, V. G. ((2001) 2003). Klasserumssamtaler, deltagerstrukturer og læring: Teoretiske traditioner og aktuell forskning i lærerstyrede samtaler. I: O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspil og læring* (s. 178-188). Århus: Klim.
- Barnes, M. (2004). *The use of positioning theory in studying student participation in collaborative learning activities*. Paper presented as part of the symposium "Social Positioning Theory as an Analytical Tool" at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Nov. 28th-Dec. 2nd, 2004. (Retrieved 09.05.2014 from <http://www.aare.edu.au/data/publications/2004/bar04684.pdf>)
- Bernstein, B. ((1996) 2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Biddle, B. J. & Anderson, D. S. (1986). Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching. I: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. NY & London: Macmillan Publishers.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Christoph, J. N. & Nystrand, M (2001). Taking Risks, Negotiation Relationships: On Teacher's Transition toward a Dialogic Classroom. *Research in the Teaching of English* 36(2).
- Harré, R. & Langenhove, L. van (Eds.) (1999). *Positioning Theory*. Oxford, Malden, Massachusetts: Backwell Publishers.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D. & Sabat, S. R. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology* 19(1), 5-31.
- Hetmar, V. ((2000) 2004). *Elevens projekt - lærerens udfordringer. Om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. København: Dansk lærerforening.
- Hetmar, V. (2014). Skrivedidaktik og modellering af tekst. Hvordan kan man modellere skriveundervisning ved selv at demonstrere? *Viden om Læsning* 15, 70-75.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. ((1998) 2000). Klasserumsforskning. I: J. Bjerg (Ed.), *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moslet, I. (1993). Målstyrt skrivepedagogikk. Fra mønsterplan til "Hernes-plan". I: I. Moslet & L. S. Evensen (red.), *Skrivepedagogisk fornying* (s. 37-47). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Schmidt, M.C.S., Sørensen, H. & Hetmar, V. (2004). *Undren og kritisk refleksion i dansk og natur/teknik. Rapport over pilotprojekt gennemført i januar 2004*. Rapport for Københavns Kommune. Findes på <http://www.kk.dk/indhold/fakta-og-viden>

Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning. A School Didactic Model Framing an Analysis of Pedagogical Implications of Learning Theory*. UK: Psychology Press.

