

Høje forventninger til alle elever



Høje forventninger til alle elever

2013

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Høje forventninger til alle elever

© 2013 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Rosendahls-Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-699-4

Foto: Søren Svendsen

Indhold

1	Resume	5
2	Indledning	9
2.1	Formål	9
2.2	Metode	10
2.3	Projektgruppe	13
2.4	Rapportens opbygning	13
3	Baggrund for undersøgelsen	15
4	Et professionelt fællesskab bygget op omkring høje forventninger	19
4.1	Hvis man skal opbygge høje forventninger, må der være vilje til forandring	20
4.2	Forandringsprocesser vækker både jubel og modstand	22
4.3	Høje forventninger og medejerskab går hånd i hånd	24
4.4	Ledelsen skal sætte en ambitiøs kurs for teamets arbejde	27
5	Når høje forventninger kommer til udtryk i den pædagogiske praksis	31
5.1	Udfordringerne ved at fastholde høje forventninger til alle elever	31
5.2	Arbejdet med mål kan fremme tydeligheden af høje forventninger	34
5.3	Når læreren udtrykker forskellige forventninger til eleverne	39
5.4	Realistisk feedback gør de fremadrettede forventninger tydelige for eleven	45
6	Elevernes læringsfællesskaber	49
6.1	Eleverne kan understøtte hinandens læring	49

6.2	Læringsfællesskaber opdelt ud fra interesser	51
6.3	Læringsfællesskaber bygget op omkring niveaudeling	55
7	Litteraturliste	61

1 Resume

Det er en præmis for menneskers interaktion, at vi altid møder hinanden med forventninger – enten bevidst eller ubevidst. De positive eller ligefrem høje forventninger, som centrale personer i vores liv (som fx en lærer) har til et barn/en ung, kan være en væsentlig drivkraft for, at han/hun lærer og udvikler sig. Der er brug for viden om, hvordan man på skoler kan arbejde bevidst med at have høje forventninger til alle elever. Forskellige forskningsresultater peger nemlig på, at lærernes forventninger til eleverne har stor betydning for elevernes udbytte af deres skolegang.

Denne undersøgelse baserer sig på data fra tre skoler, der bevidst har sat sig for at arbejde med at have høje forventninger til alle elever (resultaterne af dette arbejde er ikke indgået som udvælgelseskræterium). Det er vores håb, at andre skoler kan lade sig inspirere af de erfaringer, de tre skoler har gjort sig med at arbejde med høje forventninger. Rapporten viser en række problemstillinger, der knytter sig til arbejdet med at fastholde og give udtryk for høje forventninger. Hovedfokus er på de forventninger, som lærerne har til eleverne, men det er samtidig en pointe i rapporten, at mekanismerne, når en lærer har høje forventninger til eleverne, kan genfindes på andre niveauer i skolen: mellem ledelsen og lærerne, blandt eleverne og blandt lærerne indbyrdes.

Dette kapitel samler op på undersøgelsens resultater.

Høje forventninger i et krydsfelt mellem ambition og realisme

På de tre skoler, vi har besøgt, arbejder ledere og lærere med forventninger på meget forskellige måder, og også internt på de enkelte skoler har vi mødt forskellige forståelser af, hvad høje forventninger er, og hvordan de skal komme til udtryk, så de understøtter elevernes læringsproces. Der er enighed om, at man som lærer har forventninger til alle elever, men hvornår er en forventning høj, og hvordan afgør man, om den er høj nok? Det er svært at definere i det daglige arbejde. Når vi spørger skolerne, hvad de lægger i begrebet, taler de blandt andet om "at sætte barren højt", at eleverne skal "stå på tæer", og mest gennemgående om begrebet nærmeste udviklingszone. Lærere og ledere bruger begrebet i forbindelse med udvikling på både elev- og skoleniveau, og det fremgår af undersøgelsen, at for at flytte en person, et team eller en instituti-

on til næste trin derfra, hvor man er, må man være bevidst om udgangspunktet og være både realistisk og ambitiøs med hensyn til den enkelte elevs potentiale. Både for høje og for lave forventninger kan nemlig gå ud over motivationen: Lærernes høje forventninger til eleven motiverer eleven til at yde en større indsats, men omvendt kan for høje forventninger virke demotiverende på eleven, fordi eleven oplever ikke at kunne leve op til forventningerne. Ledere og lærere balancerer derfor mellem ambitioner og realisme i deres forventninger til eleven.

Høje forventninger er forskellige fra elev til elev

I praksis hænger arbejdet med høje forventninger sammen med at levere en differentieret undervisning. For lærerne konstaterer på tværs af skolerne i undersøgelsen, at de samme krav for nogle elever kan være for høje og for andre for lave. Derfor er differentierede forventninger og krav vigtige, så alle elever oplever at være udfordret tilpas. Lærerne har imidlertid en opfattelse af, at arbejdet med differentierede mål for eleverne er vanskeligt i en heterogen klasse. Konkret bliver holddeling ud fra elevernes niveau ofte den måde, hvorpå arbejdet med forskellige elevers individuelle mål sker i praksis. Man kan dermed sige, at holddeling bliver en differentiering af eleverne i stedet for af undervisningen.

Derved bliver lærerens forventninger til elevens niveau organisationsprincippet for undervisningen, og derfor rummer denne arbejdsform en risiko for at cementere elevernes roller som henholdsvis "svage" og "dygtige" elever, frem for at undervisningen giver eleverne mulighed for at vise og arbejde med flere og nye sider af sig selv.

Nedenfor gennemgår vi en række opmærksomhedspunkter og tiltag, som undersøgelsen peger på, kan styrke arbejdet med høje forventninger på de forskellige niveauer i skolen.

En kultur af høje forventninger på hele skolen

Undersøgelsen viser, at arbejdet med at have høje forventninger til eleverne bliver styrket, hvis der er en kultur præget af høje forventninger på hele skolen. Af interviewene på tværs af de tre skoler fremgår det, at lærernes høje forventninger til eleverne hænger sammen med lærernes høje forventninger til sig selv og hinanden, og ikke mindst hænger de tæt sammen med ledelsens høje forventninger til lærerne. Erfaringerne fra de tre skoler peger dermed på, at arbejdet med høje forventninger er andet og mere end individuelle relationer mellem en lærer og nogle elever. Hvis høje forventninger gennemsyrrer hele organisationen og leders og læreres måde at forholde sig til deres arbejde på, smitter det af på undervisningen. Høje forventninger på en skole kan altså komme til udtryk lige fra undervisningen og samtaler med eleverne over lærernes samarbejde om at tilrettelægge undervisningen til ledelsens tilgang til skoleudvikling.

Inddragelse fremmer ejerskab til udviklings- og læringsprocesser

Det gælder for både elever og lærere på de tre skoler, at når de inddrages i at tænke næste udviklingsmål, øges arbejdsglæden og motivationen. Det at inddrage sine medarbejdere eller sine elever i udviklingsprocessen på denne måde er i sig selv udtryk for en høj forventning, som understøtter en ambitiøs kultur med udvikling og læring. Mekanismen er altså den samme for både lærere og elever, men den udmønter sig naturligvis på forskellige måder. På lærerniveau viser undersøgelsen, at når ledelsen inddrager lærerne i at analysere skolens praksis og komme med bud på løsninger på skolens udfordringer, eller når lærerne selv får handlerum til at udfylde en overordnet linje fra ledelsen, føler lærerne et større medejerskab til skolens udvikling, og de kan i højere grad se sig selv i arbejdet med at implementere forandringer. Konkret i forhold til arbejdet med høje forventninger til alle elever er det centralt, at lærerne og ledelsen på den enkelte skole drøfter, hvilken forståelse man har af begrebet: Hvad betyder det hos os at have høje forventninger til den enkelte elev? Hvornår er vi ambitiøse (nok) på den enkeltes vegne? Hvilke dilemmaer eller udfordringer er der for os ved at arbejde med høje forventninger? Hvad vanskeliggør, og hvad støtter op om arbejdet med høje forventninger?

På samme måde skaber det en fornemmelse af retning hos eleverne, hvis de inddrages, når læreren sætter mål for undervisningen. Og hvis læreren og den enkelte elev sammen sætter individuelle mål for elevens læring og løbende følger op på, om målene er nået, og sætter nye mål, kan det give eleven en større bevidsthed og mulighed for refleksion over egen læring. Samtidig synes det at være af stor vigtighed, at forældrene inddrages i at tale om forventninger og krav til eleven. For når forældrene kender og er enige i de krav, der stilles til eleven, kan det være nemmere for forældrene at bakke op om, at eleven lever op til kravene.

Det forpligter at have høje forventninger

Det er en pointe i undersøgelsen, på tværs af elev-, lærer- og ledelsesniveau, at det forpligter at have høje forventninger. For når man én gang har udtrykt høje forventninger til en elev, en lærer eller en kollega, indebærer det en forpligtelse til også at understøtte personen i at leve op til forventningerne. Som en lærer siger, er det netop ved at fastholde forventningerne til eleven – også når det er svært – at man demonstrerer for eleven, at man tror på, at eleven kan nå et bestemt mål. På elevniveau indebærer ansvaret også, at lærerne løbende igennem skolegangen kommunikerer åbent om elevens faglige niveau, så eleven og elevens forældre har et realistisk billede af, hvordan eleven lever op til forventningerne, og tilsvarende, hvad de kan forvente af sig selv fremover. På den måde undgår de at få en negativ overraskelse, når eleven får sine første standpunktskarakterer. Dialogen skal naturligvis foregå på en måde, så den ikke virker demotiverende for eleven, fx ved at der også fokuseres på elevens styrker og ressourcer.

Ambitiøse læringsfællesskaber som løftestang for præstationer

Det synes centralt for elevernes læring, at der skabes et læringsmiljø i klassen eller på skolen, hvor det er legitimt at gøre opmærksom på og byde ind med sine styrker, og hvor eleverne kan finde en fælles gejst omkring det faglige indhold. Når det er "sejt at gøre sit bedste" og "cool at være en nørd", bliver klassens eller årgangens fællesskab til en løftestang for skolens arbejde med at italesætte og fastholde høje forventninger til alle elever, fordi eleverne gennem forventninger til hinanden kan skabe en fælles motivation og fastholde hinanden i den faglige fordybelse. For eleverne i undersøgelsen betyder det meget, hvad de andre elever synes. De andre elever kan altså være en vigtig motivationsfaktor, men det modsatte kan også være tilfældet: en klassekultur, hvor elever nedjusterer deres ambitioner eller forventninger af frygt for kammeraternes negative reaktion, eller hvor elever bliver fastholdt i en rolle, der stopper dem i at udforske det faglige potentiale, de har. Flere skoler i undersøgelsen er derfor opmærksomme på at skabe et læringsmiljø med plads til faglig begejstring og ambitioner. Undersøgelsen viser også, at lærerens kommunikation af ligeværd og forskellighed som værdier er bærende i at udvikle et sådant læringsmiljø, hvor alle elever er trykke nok til at kunne byde ind og bidrage til det faglige fællesskab. En grundlæggende accept af denne forskellighed kan gøre det lettere for eleverne at forstå og acceptere, at der er forskellige forventninger til dem, fx at de arbejder ud fra forskellige faglige mål, og at dette resulterer i, at nogen skal aflevere mere omfattende opgaver end andre.

Lærernes fælles refleksioner styrker arbejdet med høje forventninger

Undersøgelsen viser på samme måde, at når lærernes teamsamarbejde er præget af gensidige høje forventninger, kan det styrke arbejdet, for herigennem kan de sammen løfte faglige opgaver, der for lærerne enkeltvis er vanskelige. Også for lærerne gælder det, at de må acceptere, at de er forskellige og skal løfte på forskellige tidspunkter, men at de samtidig er forpligtede til at bidrage med det, de er bedst til. Undersøgelsen viser, at lærerfællesskabet rummer konkrete potentialer i forhold til arbejdet med høje forventninger: Lærernes fælles refleksion over eget arbejde kan nemlig styrke arbejdet med høje forventninger på alle niveauer i skolen, fordi refleksionen er et vigtigt redskab til at analysere, hvor eleven er nu, og hvad elevens potentiale er, og planlægge, hvad der skal til, for at eleven når til den nærmeste udviklingszone. En anden form for refleksion, der kan understøtte arbejdet med høje forventninger, er ifølge undersøgelsen, at de professionelle på skolen er i stand til at metareflektere over deres forventninger til eleverne og over deres pædagogiske praksis. Altså at reflektere over selve måden, man reflekterer på. I forbindelse med arbejdet med høje forventninger kunne dette fx være, at lærerne sammen reflekterer over, hvad der påvirker deres forventninger til en elev eller en gruppe af elever. Lærerne beskriver, hvordan man af og til møder en eller flere elever, hvor det er vanskeligt at fastholde de høje forventninger, og den fælles refleksion over, hvad der er grunden til disse lavere forventninger, kan styrke arbejdet med høje forventninger i den pædagogiske praksis. Det er altså centralt, at der på skolen er rammer og et professionelt klima, der understøtter fælles refleksioner, fx i teamene.

2 Indledning

“The question is not” Do teachers have expectations?” But “Do they have false and misleading expectations that lead to decrements in learning or learning gains – and for which students?” (Hattie 2009: 121).

En faktor, der ser ud til at have stor betydning for at øge elevernes faglige præstationer og mindske betydningen af negativ social arv, er, at lærere og ledere har høje forventninger til deres elever.

En del forskning peger nemlig på, at der er en sammenhæng mellem lærernes forventninger til eleverne og elevernes præstationer – en sammenhæng på godt og ondt. For hvor en lærers blotte tydeliggørelse af høje forventninger til en elev kan bidrage til, at eleven lærer mere og præsterer bedre, ser det modsatte forhold også ud til at gøre sig gældende. En lærers mere eller mindre bevidste nedjustering af sine forventninger til enkeltelever eller grupper af elever, fx tosprogede elever eller elever fra uddannelsesfremmede hjem, medfører stor risiko for underpræstation.

Denne rapport udspringer af en vurdering af, at der er behov for at sætte arbejdet med høje forventninger på dagsordenen. Der er behov for mere viden om, hvad høje forventninger er, hvordan de kommer til udtryk i den daglige pædagogiske praksis, og hvad det kræver af den enkelte lærer såvel som af den enkelte leder og skole at bygge en kultur op, der understøtter elevernes egen tro på, at de kan lære meget, og at de kan nå langt.

2.1 Formål

Undersøgelsen skal frembringe viden om, hvordan skoler, der som en del af deres værdigrundlag og pædagogik har fremhævet, at de har høje forventninger til alle elever, konkret arbejder med at omsætte deres høje forventninger i den daglige praksis. Nøgleord er altså lærernes handlinger og det, der sker mellem lærer og elever, og ledelsens rammesætning for dette.

De overordnede spørgsmål, som undersøgelsen skal besvare, er:

Høje forventninger til alle elever

- Hvordan arbejder lærere i folkeskolen konkret med at have høje forventninger til alle elever i alle faser af arbejdet med den daglige undervisning og i kommunikationen med elever og forældre?
- Hvordan støtter skoleledelsen op om dette arbejde?

2.2 Metode

Undersøgelsen baserer sig på kvalitative undersøgelser på tre skoler, der har som en del af deres værdigrundlag og pædagogik, at ledelse og lærere har høje forventninger til alle elever. Skolerne har således alle sat sig for at arbejde med at have høje forventninger til alle elever.

Forundersøgelse

Undersøgelsen er indledt med en deskresearch af forskning, der beskæftiger sig med arbejdet med høje forventninger til alle elever.

De skoler, der indgår i undersøgelsen, blev udvalgt på baggrund af forundersøgelsen. Udvælgelsen skete som en systematisk søgning i EVA's netværk og på søgemaskiner på internettet. Søgningen resulterede i en bruttoliste på 20 skoler. Disse skoler var kendetegnet ved alle at beskrive, fx i deres værdigrundlag og/eller strategier, at de arbejder med høje forventninger til alle elever.

Efterfølgende foretog projektgruppen en telefonisk research for at sikre, at den viden, vi havde opnået gennem deskresearchen, også så ud til at afspejle sig i skolernes praksis. For hver skole, der indgik i bruttolisten, gennemførte vi telefoninterview, først på kommunalt niveau og siden på skolelederniveau. Vi interviewede kommunale repræsentanter for at få indblik i, om der på kommunalt niveau fandtes viden om den pågældende skoles arbejde med høje forventninger – enten fordi der blev arbejdet med høje forventninger som led i en kommunal strategi, eller fordi skolen havde gjort sig bemærket på kommunalt niveau i forhold til sit lokale arbejde. I de tilfælde, hvor de kommunale repræsentanter kunne bekræfte, at den skole, vi henvendte os om, syntes at leve op til vores kriterier for udvælgelse, kontaktede vi skolelederne for at få mere detaljeret viden om skolens praksis og tiltag i forhold til at arbejde med høje forventninger.

Det er værd at fremhæve, at vi oplevede en særlig udfordring forbundet med at finde frem til skoler, der har aktivt fokus på at have høje forventninger til alle elever. Det var muligt at finde skoler, der i deres værdigrundlag og i andet skriftligt materiale nævner det at have forventninger til alle elever, men det var mere vanskeligt på forhånd at afgøre, om disse tanker også afspejlede sig mere konkret i skolernes praksis. Dette forhold blev hovedfokus for de indledende telefoniske interview med skolelederne i forbindelse med udvælgelsen. Det skal derfor også bemærkes, at de udvalgte skoler er udvalgt alene på baggrund af, at de har et særligt fokus på at arbej-

de med høje forventninger, og altså ikke på baggrund af en vurdering af deres resultater med dette arbejde.

De tre skoler, der blev valgt, har alle med forskellige initiativer sat sig for at arbejde med høje forventninger. Skolerne er:

- Sofiendal Skole, Aalborg Kommune
- Strandgårdsskolen, Ishøj Kommune
- Gladsaxe Skole, Gladsaxe Kommune.

De tre skoler optræder anonymt i rapporten, når vi beskriver erfaringer og problematikker, der relaterer sig til enkeltskoler. Skolerne vil dog kunne genkende sig selv der, hvor der er tale om konkrete indsatser. Men vi har valgt at lægge mindre vægt på at beskrive skolernes konkrete indsatser og mere vægt på at beskrive de problematikker, som knytter sig til det at gennemføre nye initiativer og skabe forandring og til det at have høje forventninger mere generelt. Det valg har vi taget ud fra et ønske om, at andre skoler bedst muligt kan anvende de deltagende skolers erfaringer i deres eget arbejde med at skabe høje forventninger til alle elever.

Besøg på udvalgte skoler

Besøgene på de tre skoler var af en eller to dages varighed, og under hvert besøg gennemførte vi:

- Interview med skolens ledelse
- To gruppeinterview med relevante lærerteams og reflekterende teams
- Interview med relevante elevgrupper.

Interview med repræsentanter for skoleledelsen

EVA interviewede skolens ledelse to gange. Først gennemførte vi et gruppeinterview, og efter besøgene, midt i vores analysefase, gennemførte vi et opfølgende telefonisk interview.

På hver af skolerne deltog 2-4 repræsentanter fra ledelsen i gruppeinterviewet. Det indledende interview havde til formål at afdække, hvilke overvejelser lederne gør sig omkring skolens arbejde med høje forventninger, og hvilke rammer de udstikker for dette arbejde.

Det andet interview, der fandt sted efter besøgene, samlede op på nogle af de spørgsmål, som skolebesøgene og vores analyse af data afstedkom.

Gruppeinterview med relevante lærerteams og reflekterende teams

På hver skole bad vi skolens ledelse om at udvælge to lærerteams, som vi ville interviewe hver for sig. De to teams skulle bestå af lærere, der havde særlig opmærksomhed på at arbejde med høje forventninger i praksis. Vi bad desuden skolens ledelse om at udvælge yderligere to grupper af

lærere blandt skolens øvrige teams. Disse grupper skulle fungere som reflekterende teams i interviewene med de to lærerteams.

Interviewene med lærere havde til formål at belyse, hvordan lærerne forstår og praktiserer arbejdet med at have høje forventninger til alle elever, og hvordan lærerne ser på de rammer og udfordringer, som de sætter i forbindelse med arbejdet.

De reflekterende teams af lærere blev inddraget med den tanke, at de kunne bidrage til en skærpet opmærksomhed omkring og refleksion over forhold, som EVA's konsulenter ikke nødvendigvis ville lægge mærke til. Deres skærpede opmærksomhed, forestillede vi os, ville på den ene side udspringe af deres forforståelse af skolens historie, kultur og dynamikker og på den anden side deres mulighed for at se på teamet udefra og trække på egne erfaringer og dilemmaer for at forstå, hvad der eventuelt kunne være værd at bemærke og spørge om vedrørende teamets arbejde.

Interviewene blev gennemført på den måde, at lærerteamet og det reflekterende team blev placeret i hver sin gruppe i hver sin ende af lokalet. De to interviewgrupper blev bedt om at forestille sig, at de kunne høre og se hinanden, men ikke kommunikere direkte. En konsulent fra EVA fungerede som hovedinterviewer af den gruppe, der bestod af lærerteamet, og en anden konsulent fra EVA fungerede som ordstyrer i det reflekterende team. Den førstnævnte konsulent fra EVA gennemførte hovedinterviewet med lærergruppen ud fra en semistruktureret interviewguide, alt imens det reflekterende team lyttede og noterede, hvad de hørte, så og blev opmærksomme på undervejs i interviewet. Indimellem blev der taget en timeout fra hovedinterviewet, hvor det reflekterende team kunne byde ind med deres refleksioner. Det reflekterende teams overvejelser blev herefter inddraget i interviewet med lærerteamet.

Interview med elever

Under hvert skolebesøg gennemførte EVA gruppeinterview med elever fra de årgange, der blev undervist af de lærerteams, vi interviewede. Fokus for interviewene var, hvordan eleverne oplever, at lærerne har forventninger til dem, og hvilken betydning det har for deres trivsel og læring i skolen. Vi valgte dog – ud fra en række overvejelser over kompleksiteten af emnet, og hvad de yngste elever i denne forbindelse ville kunne svare meningsfuldt på – alene at gennemføre interview med elever fra grundskolens udskoling og mellemtrin. Der blev således gennemført et eller to elevinterview med grupper på tre-fem elever på hver af skolerne. Eleverne blev udvalgt på tværs af klasserne på det pågældende trin. Vi bad skolerne om at udvælge elever med forskellig motivation for undervisningen og deres skolegang for at få forskellige typer af elevperspektiver på betydningen af lærernes forventninger til dem. Under selve besøgene fremgik det dog, at det generelt var fagligt stærke elever, som var blevet udvalgt til interview. Dette blev tydeligt, når de beskrev deres egen position i klassen som forskellig fra de mere urolige eller fagligt svage elever,

eller når de beskrev deres erfaringer med skriftlige afleveringer, deres ambitioner med skolen og deres placering, når eleverne inddeles i hold efter niveau.

Interviewene blev gennemført med udgangspunkt i et spil (UNO-kort). Intervieweren fra EVA læste et udsagn fra et kort højt, hvorefter eleverne hver især blev bedt om at "spille ud med" et grønt, gult eller rødt kort, der angav, om de var enige, delvist enige eller uenige i udsagnet. Herefter spurgte intervieweren om årsagen til, at de havde lagt et bestemt kort. Et eksempel på et udsagn, eleverne skulle forholde sig til, var: "Min lærer fortæller mig, hvad jeg gør godt, og hvad jeg kan gøre bedre." Denne metode blev valgt for at motivere eleverne og gøre et lidt vanskeligt og diffust tema mere konkret at tale om.

2.3 Projektgruppe

Projektgruppen på EVA har ansvaret for undersøgelsen og for udarbejdelsen af denne rapport.

Projektgruppen består af:

- Evalueringskonsulent Rikke Steensig (projektleder)
- Specialkonsulent Mia Lange
- Specialkonsulent Henriette Holscher
- Evalueringskonsulent Kristine Bang Nielsen
- Metodekonsulent Mikkel Bergqvist
- Evalueringsmedarbejder Lena Bøttiger Andersen.

2.4 Rapportens opbygning

Ud over opsamlingen og denne indledning består rapporten af tre kapitler:

I kapitel 3 diskuterer vi sammenhængen mellem lærernes forventninger og elevernes præstationer og viser fire måder, som forventningerne kan vise sig på i praksis. Diskussionen sker på baggrund af udvalgte forskningsresultater.

I kapitel 4 ser vi nærmere på arbejdet med høje forventninger på skoleniveau og lærerniveau. Vi ser på, hvilken situation skolerne har stået i, før de valgte at have fokus på arbejdet med høje forventninger, og vi ser på, hvordan de høje forventninger kommer til udtryk i relationerne mellem ledelse og lærere og blandt lærere.

Kapitel 5 tager udgangspunkt i lærernes arbejde med at have høje forventninger til eleverne i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen, fx i forhold til at arbejde med tydelige, individuelle forventninger til den enkelte elev, der er både realistiske og ambitiøse, og som løbende

rettes til. Kapitlet beskriver også, hvad der kan være vanskeligt ved at fastholde høje forventninger i det daglige.

Kapitel 6 fokuserer på elevernes læringsfællesskaber og på, hvordan ambitiøse læringsfællesskaber kan stimulere elevernes læring. Kapitlet ser også på forskellige måder at organisere læringsfællesskaberne på og på fordele og ulemper ved disse.

3 Baggrund for undersøgelsen

I dette kapitel har vi fokus på nogle af de forskningsresultater, der kan sige noget om sammenhængen mellem arbejdet med høje forventninger og elevpræstationer.

Vi vil indledningsvis pege på, at der ser ud til at være en betydningsfuld sammenhæng mellem høje forventninger og elevernes udbytte af deres skolegang – ikke kun, når læreren har høje forventninger, men også, når læreren bevidst eller ubevidst har lave forventninger til en elev eller en gruppe af elever. Det, vi vil se nærmere på, både i dette kapitel og i rapporten i sin helhed, er, *hvordan* de to ting ser ud til at hænge sammen, og især hvordan ledere og lærere kan fremme elevernes udbytte af undervisningen ved at have høje forventninger til dem.

Der er vel at mærke ikke noget formelt krav til folkeskolen om, at ledere og lærere skal have høje forventninger til deres elever. Udtrykket "forventninger" er fx ikke at finde i lovgrundlaget for folkeskolen. Dog fremgår det af folkeskoleloven, at lærerne skal differentiere undervisningen, så den modsvarer den enkelte elevs behov og forudsætninger, og at det påhviler skolelederen "(...) at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere tilrettelægger og gennemfører undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever" (folkeskoleloven, § 18, stk. 2). I bemærkningerne til loven beskrives undervisningsdifferentiering desuden sådan: "(...) undervisningen i alle fag forudsættes at tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin med sigte mod, hvad den enkelte elev kan nå."

Loven og bemærkningerne lægger altså op til, at alle elever udfordres der, hvor de er. Men der er ingen indikationer på, hvor meget læreren skal forvente sig af den enkelte elev. Når det alligevel er relevant at se på, hvordan skoler arbejder med høje forventninger, er det, fordi forskellige forskningsresultater peger på, at lærernes forventninger til den enkelte elev har afgørende betydning for elevens udbytte af sin skolegang. Denne forskning præsenteres nedenfor. Derudover har vi i vores arbejde med emnet opstillet en række fokuspunkter, der belyser, hvordan lærerens forventninger kan resultere i bedre resultater for eleverne. Disse fokuspunkter har vi efterfølgende søgt belyst og underbygget i forskning. Nedenfor beskriver vi også disse fokuspunkter.

Læreres forventninger har betydning for elevpræstationer

En del forskning peger på, at der er en sammenhæng mellem lærernes forventninger til deres elever og elevernes præstationer. Følger man Schilling & Schilling, ser det fx ud til at have afgørende betydning for elevens læring, at lærerne i deres daglige praksis viser, at de har høje forventninger til eleverne, og at de gennem hele deres adfærd og tilgang i undervisningen udstråler, at de tror på, at alle elever kan lære meget:

... the literature on motivation and school performance in younger school children suggests that expectations shape the learning experience very powerfully. For example, classic studies in the psychology literature have found that merely stating an expectation results in enhanced performance, that higher expectations result in higher performance, and that persons with high expectations perform at a higher level than those with low expectations, even though their measured abilities are equal.

AKF's undersøgelse af de højt præsterende skoler i Danmark (2010) konkluderer tilsvarende, at en af de faktorer, der kendetegner lærerne på højt præsterende skoler, er, at de har høje forventninger til eleverne.

Det skal dog også nævnes, at der er forskning, der tyder på, at læreres høje forventninger har en særlig betydning for visse grupper af elever, nemlig dem, der kommer fra stigmatiserede grupper (Jussim et al. 2005). Det kan fx være elever, som kommer fra uddannelsesfremmede hjem eller har anden etnisk baggrund (EVA 2007). Hvis disse grupper mødes med lave forventninger, hvad angår deres faglige og/eller sociale kompetencer, er der altså en tydelig risiko for, at ledelsens og lærernes lave forventninger til eleverne fører til dårlige præstationer hos eleverne (Schilling & Schilling 1999, AKF 2004, EVA 2007) – disse grupper er mere sårbare over for at blive en del af en selvopfyldende profeti (Jussim et al. 2005). Mekanismen bag en selvopfyldende profeti kan beskrives sådan: Hvis en elev eller grupper af elever tidligt i et skoleforløb sættes i en bestemt (og fastlåst) rolle, hvor lærerne har lave forventninger til eleven, spiller det ind på, hvilke muligheder eleven har for at modtage undervisning (Ringsmose 2003), hvilket påvirker elevens resultater, og den negative profeti bliver selvopfyldende. Herigennem kan miljøet på skolen og i klassen altså i sig selv virke ekskluderende og reproducerende i forhold til fx sociale problemstillinger. Analyser på baggrund af PISA-data (Skolestyrelsen 2009) viser, at vi i det danske skolesystem ikke er gode til at mindske betydningen af negativ social arv.

Helt overordnet peger Schilling & Schilling (1999) altså på, at højere forventninger hos skoleledere og lærere kan ændre elevens muligheder for at præstere. At der findes en sådan kausalitet, bekræftes af Hattie i et metastudie af, hvilke faktorer i skolen der påvirker elevens læringsresultater (Hattie 2009: 297-298).

Leders forventninger til lærere har betydning for lærernes forventninger til eleverne

Ifølge McKinseys undersøgelse "The world's best performing schools" (2007) er god skoleledelse den næstvigtigste faktor for gode skolepræstationer. De højt præsterende skoler i undersøgelsen er kendetegnet ved, at ledelsen har høje forventninger til lærernes præstationer, hvilket giver lærerne incitament til at fremme elevernes præstationer. Ledelsen sender et signal ved at have høje forventninger til lærerne, og der opstår en ånd på skolen af, at "vi kan præstere godt". Denne "ånd" påvirker både elever og lærere (McKinsey 2007: 27). Ledelsens rolle bliver også fremhævet i AKF's undersøgelse "Den højt præsterende skole" (2010). Ifølge denne undersøgelse er højt præsterende skoler netop karakteriseret ved ledelsens "klare og tydelige faglige og pædagogiske forventninger og krav til deres lærere".

Hvis læreres høje forventninger skal føre til bedre elevpræstationer, har især følgende fire faktorer betydning:

Vi har opstillet fire fokuspunkter for vores arbejde med at se på betydningen af, at lærere har høje forventninger til eleverne. Fokuspunkterne drejer sig om, hvordan forventningerne bliver del af den daglige praksis i undervisningen og herigennem kan påvirke elevresultaterne positivt. Fokuspunkterne har herigennem udgjort en ramme for den måde, vi er gået til emnet på. Fokuspunkterne præsenteres her.

1 Lærers forventninger til eleven afspejler sig i lærers tilgang til og adfærd over for eleven

I en gennemgang af de seneste 50 års forskning i effekten af lærers forventninger til elever på elevernes udbytte af deres skolegang beskriver Jussim et al. (2005), hvordan lærers adfærd over for elever påvirkes af deres forventninger til dem:

Self-fulfilling prophecies may occur because teachers behave differently toward high- and low expectancy students. Teachers are typically emotionally warmer and more supportive to their high expectancy students, provide them clearer and more positive feedback, teach them more and more difficult material, and give them more opportunities to demonstrate mastery. (Jussim et al. 2005: 142).

2 Lærers høje forventninger til eleven påvirker elevens adfærd og syn på sig selv

I artiklen "Social kompetence – pædagogisk praksis med fokusering på "det sociale"" (Jensen 2004) beskriver Bente Jensen, hvordan de forventninger, børn mødes med, påvirker deres selv-værd:

Selværdsdannelsen afsluttes aldrig, men er til stadighed stærkt påvirket af, om de omgivende sociale muligheder er støttende, dvs. om der finder opmuntring og anerkendelse

sted i omverdenen eller det modsatte, om barnet mødes med negative forventninger og reaktioner. (Jensen 2004: 5).

3 Læreren inddrager eleven i at sætte mål for elevens udvikling og understøtter herved, at eleven reflekterer over egen læring

Hattie (2009) argumenterer for, at der er størst effekt af undervisningen, når elever lærer at se på deres egen læring. Elevernes skal inddrages i undervisningen og i fastsættelse af egne mål for at kunne se formålet med målene (s. 161). Hattie skriver:

A basis of many claims about the value of student self-assessment, self-evaluation, self-monitoring, and self-learning is that students have a reasonable understanding of where they are at, where they are going, what it will look like when they get there, and where they will go next: that is, they have clear goals, learning intentions, and success criteria. (Hattie 2009: 165).

Feedback må være en del af dette målarbejde som et middel til at følge op på målene og klæde lærer og elev på til at sætte nye mål, således at der hele tiden er progression i elevens læring (Hattie 2009: 173).

4 Lærerens forventninger til eleven formidles til forældre, der bakker op om deres børn

Forskningsresultater viser, at forældrene har en stor betydning for deres børns skolegang, og at en høj grad af forældreinvolvering er en af de mest afgørende faktorer for, at børn får et succesfuldt skoleforløb (Desforges 2003). Et frugtbart og konstruktivt samarbejde forudsætter ifølge Desforges, at forældre og lærere udvikler en fælles forståelse af skolens projekt. Nordahl (2008) peger på, at forældrene har meget stor betydning for deres børns læring og motivation, og at det derfor er vigtigt, at skolen støtter og motiverer forældrene i, at de kan bakke deres børn op og påvirke deres læring positivt.

4 Et professionelt fællesskab bygget op omkring høje forventninger

”Jeg tror, det er meget få lærere i Danmark, der ikke arbejder med det her,” understreger en skoleleder, da vi spørger om, om lærerne på hendes skole har høje forventninger til alle elever. ”Når det så er sagt,” problematiserer hun, er det ”fluffy at tale om”. Det er fluffy, istemmer lærere og ledere fra de øvrige skoler, fordi det ligger implicit i lærerrollen, at man har ambitioner på sine elevers vegne. At man vil noget med dem. At man vil have, at de skal nå så langt, som de kan.

Ved første øjekast er høje forventninger primært ”noget, man bare har”, og dermed noget, der er så indgroet og indlejret i praksis, at det er diffust for lærere og ledere at tale om. Det er et ”gummibegreb”, udtrykker en lærer, og dette billede af høje forventninger som noget, der er flydende og kan bøjes afhængigt af kontekst, bekræftes umiddelbart i interviewene, hvor lærere og ledere henviser til høje forventninger som både ”kultur”, ”elever, der står på tæer” og ”lærere, der præparerer faldet”. Men ved nærmere eftertanke sætter lærere og ledere alligevel spørgsmålstegn ved, om man kan tage arbejdet med høje forventninger for givet. For hvad vil det egentlig sige at have høje forventninger til alle elever? Hvordan ved man, at en forventning er høj? Og hvordan får man taget snakken med sine kolleger om, hvad det indebærer at samarbejde om at have høje forventninger?

I dette kapitel forfølger vi en pointe, der dukkede op på tværs af interviewene, en pointe, der giver anledning til at betragte høje forventninger som noget andet og bredere end det, der foregår mellem en enkelt lærer og en gruppe elever. Høje forventninger er et skoleanliggende. Det er noget, en hel skole må være gennemsyret af, hvis det skal bære frugt. Hvis lærere skal arbejde ud fra høje forventninger til deres elever, er både ledere og lærerne nødt til at have høje forventninger til sig selv og til hinanden. Høje forventninger, viser dette kapitel, kommer for alvor i spil, når en hel skole er visionær og ambitiøs.

4.1 Hvis man skal opbygge høje forventninger, må der være vilje til forandring

Et fælles træk ved de tre skoler, der deltager i denne undersøgelse, er, at de på hver deres måde befinder sig i en forandringsproces eller et "paradigmeskifte". Som en skoleleder uddyber det, har de på deres skole arbejdet med at ændre kulturen, så de blandt andet har skiftet fokus "fra undervisning til læring", sådan at de er optaget af, hvad eleverne skal lære, snarere end, hvad der skal foregå i undervisningen. På denne skole fortæller både ledelse og lærere om, at man bliver nødt til at se nærmere på lærerrollen, hvis man vil skabe en kultur med høje forventninger. En leder beskriver:

Lærerrollen er jo på spil her, kan I godt høre, og det er derfor, det kan være svært, og det er derfor, man er træt engang imellem. Man har pludselig en helt anden opgave [som lærer]. Og når vi taler om det næste skridt hos os, så er det, fordi det er feedforward og feedback. Det er læreren, der står lidt ved siden af [eleverne] hele tiden. At lærerne ikke altid bare giver eleverne en opgave: "Nu går I i gang, det skriver I, den tager jeg med hjem og retter med en rød kuglepen, I får den tilbage." Hvorfor ikke udvikle opgaven undervejs, så den bliver så god som muligt her, så læreren får en anden [rolle]?

En leder i samme team forklarer, hvordan hun forestiller sig, at lærerne kan komme til at glemme at have høje forventninger til eleverne, hvis de undlader at forholde sig kritisk til, hvordan de udfylder deres lærerrolle – hvis de fx gør, som de plejer, uden at tænke over, hvad de ønsker at opnå gennem deres handlinger:

Sommetider, når man ikke har forventninger ... Altså, alle har jo forventninger til børn ... Men så kommer man med de der sætninger som: "Jeg plejer at lave syv stile, og det har altid virket ganske grundigt." Så kan man [som leder] sige: "Jamen, hvordan arbejder du med de stile sammen med børnene?" "Jamen, jeg har altid gjort sådan," hvor man ikke laver refleksionen.

Særligt ledelsen på denne skole udtrykker, at høje forventninger til alle elever forudsætter, at man som ledelse beslutter sig for at kigge på lærerrollen sammen med lærerne, og at man beslutter sig for at etablere strukturer, der både hjælper lærerne med og tvinger lærerne til at reflektere over deres pædagogiske og didaktiske praksis.

Også ledere og lærere på de to andre skoler beskriver på forskellig vis, hvordan de har gennemgået forskellige forandringsprocesser, fordi deres ledere har haft nogle visioner og ambitioner om at tænke skole på en ny måde. Forandringsprocesserne på de tre skoler har det til fælles, at de kan ses som reaktioner på en brændende platform. Hvor en af de tre skoler for nogle år tilbage

var lukningstruet og dermed nødsaget til at overveje, om "man skulle lukke, eller om man skulle satse", beretter de to øvrige skolers ledere i højere grad om, hvordan de selv har skabt deres brændende platform gennem en analyse af, hvordan skolen løser sin opgave. Et lærerteam ser tilbage på, hvordan deres skoles forandringsproces blev søsat. De fortæller, at deres ledelse havde foretaget en analyse af skolens udskoling, og at ledelsen efterfølgende var blevet inspireret af andre skolers modeller for, hvordan man kan organisere udskolingen på en ny måde, der i højere grad formår at motivere eleverne:

Der lå jo også en analyse fra ledelsens side af, hvad situationen var her på stedet, sådan en situationsbeskrivelse. Hvordan så vores udskoling ud på det tidspunkt, og hvad var det for nogle udfordringer, der var med eleverne, og hvad kunne det betyde, hvis vi skulle ændre på noget ...? Hvad lå der af udfordringer blandt eleverne, og lærerne for så vidt også, i den eksisterende, eller tidligere eksisterende, udskolingsmodel? [...] Den analyse blev jo bragt ind på et tidspunkt som basis for forandringer.

Fælles for de tre skoler er også, at forandringsprocesserne er igangsat med afsæt i en erkendelse af, at der er bestemte elever, som skolen ikke formår at nå godt nok. Skolernes ledere lister op, hvordan de forud for deres forandringsprocesser har rettet opmærksomheden mod tilstedeværelsen af forskellige tegn eller "symptomer" på, at skolen må gøre noget andet, hvis den skal motivere alle elever under hensyntagen til deres forudsætninger og potentialer. De nævner blandt andet, hvordan de i sin tid bemærkede, at der syntes at være et "dalende engagement og motivation omkring det at gå i skole blandt udskolingseleverne", at skolen havde "svært ved at nå drenge", at for mange børn "havde kontakt til trivselspersoner", og at "skolen blev fravalgt til fordel for privatskoler". På tværs af skolerne gør det sig gældende, at skolens ledelse foretog en analyse af situationen og herefter satte sig nogle mål.

Endelig har de tre skoler det til fælles, at lederne har holdt fast på, at de forskellige udfordringer, de stod over for, kunne ses som symptomer på, at skolen måtte ændre sig. Skolen måtte se på sig selv og ændre sig, for som en leder udtrykker det, hjælper det ikke noget at "ønske sig nogle andre elever end dem, man har", og som en anden leder slår fast, skal "... personalet ville de børn, der bor i det her distrikt. Hvis ikke man har lyst til at arbejde med de børn, der bor her, så må man arbejde på en anden skole."

De tre skoler har altså haft en vision om at forbedre praksis for at ændre på skolens rammer og tilgang, så man kan møde eleverne, hvor de er, og udnytte deres potentialer bedst muligt. Forandringsprocesserne har dermed, i hvert fald indirekte, sået tvivl om, hvorvidt skolerne har haft tilstrækkeligt høje forventninger til eleverne. For hvis den brændende platform har indikeret, at man ikke har formået at fastholde og motivere eleverne, at man ikke har udnyttet deres potentia-

ler tilstrækkeligt og "ramt dem, hvor de er", har man muligvis også, uden nødvendigvis at være bevidst om det, tidligere haft nedjusterede forventninger til, hvor langt eleverne kan nå.

4.2 Forandringsprocesser vækker både jubel og modstand

Når man som skole skal opbygge høje forventninger til sine elever, indebærer det, at man er parat til at reflektere over og ændre på sin pædagogiske praksis. Man må være forandringsparat. På de tre skoler beretter både lærere og ledere om, hvordan forandringsprocesser har givet energi, gejst og professionel stolthed – især fordi man har kunnet se resultater i form af motiverede og engagerede elever – men skolerne er også inde på, at det har kostet kræfter. Forandringsprocesser indebærer tab af velkendt praksis, og mens man skal finde sine ben i en ny struktur, kan ens hverdag, som især en af lærergrupperne er inde på, opleves som stressende og angstprovokerende. I et lærerteam ser de tilbage på den proces, de har været igennem, og mens de udtrykker stolthed over, hvad de har bedrevet på ganske kort tid, understreger de også, at det har været hårdt, og at de slet ikke kan forstå, at de har "klaret det":

Lærer 1: *I virkeligheden burde vi alle sammen ligge på et psykiatrisk hospital med rystelser, fordi vi har gennemført en enorm forandring på den her skole, på ... ingen tid, vil jeg sige. I hvert fald i forhold til hvis man læser de tykke bøger om pædagogisk udviklingsarbejde, hvor mange ressourcer og hvor meget tid og så videre, der skal til, og hvor meget implementeringen skal stå soleklart for alle deltagere, osv., osv. Så er det faktisk imponerende, det vi har nået, vil jeg sige.*

Interviewer: *Og hvad har været årsagen til, at det er lykkedes jer så godt?*

Lærer 2: *Det skulle vi jo. Der var en deadline.*

Lærer 3: *Jeg tænker, at vi har været omstillingsparate.*

Lærer 1: *Der mødte nogle elever her d. 8. august, og der skulle skibet jo kunne sejle, selvom kølen dårligt nok var lagt på det tidspunkt.*

Lærerne fra dette team er altså inde på, at de er nået i mål, både fordi de "skulle", og fordi de var "omstillingsparate", forstået på den måde, at de, som de senere kommer ind på, er nysgerrige, brænder for at gøre det så godt som muligt og er indstillet på at prøve noget nyt. Men sådan er det ikke nødvendigvis i alle teams. Lederne fra de tre skoler er inde på, at forandringsprocesserne har været omfattende, og at ikke alle lærere har "villet det". Lærerne på de tre skoler bekræfter dette billede. "Man skal kunne se sig selv i det her," understreger en lærer, der henviser til, at man på vedkommendes skole "vil en hel masse". Det ligger i kortene, at man er ambitiøs,

at man brænder for tingene, og at man har høje forventninger – ikke bare til elevernes arbejdsindsats og præstationer, men også til sig selv og til hinanden som kolleger. Man kan ifølge lærerne ikke bare passe sig selv og gøre, som man plejer. Deres leder uddyber:

Det ville være meget voldsomt, hvis en stillede sig op og sagde det [at man ikke ville være med i udviklingsarbejdet på skolen] i den kultur, der er blevet, for så ville man føle sig noget anderledes. [...] Det ligger også lidt i luften, uden at det siges, at det ville være svært at være her, hvis man havde det sådan [at man ikke ville være med]. Det duer ikke. I den tid, jeg har været her ... der er to [lærere], der er rejst, fordi de ikke passede ind, og det kan vi lige så godt sige, som det er. [...] Vi skal også sommetider lidt derud, hvor man siger: "Vil jeg, eller vil jeg ikke?" Det er noget, der bygges op over rigtig mange år, det her.

Ledelsen på en af de andre skoler bekræfter, at lærerne er nødt til at ville det, hvis man skal gennemføre en forandring, men på denne skole var forandringen meget radikal, og da det kom til stykket, viste det sig, at der var en del lærere, der ikke kunne se sig selv i det billede, der blev tegnet. Lederen husker tilbage på, hvad hun sagde til lærerne, og hvad der skete, da hun varslende, at skolen skulle igennem en forandringsproces:

"Nu skal I se, her kommer de tre mål, og nu kommer der til at ske al den her efteruddannelse, og er der nogle, der ikke vil være med, så kan I skifte skole." [Frem til en bestemt skæringsdato] så kunne man finde en anden skole. Og alle ville godt være med ... indtil de opdagede, hvad det betød i praksis, altså indtil vi begyndte at oversætte og tolke på det, vi havde meldt ud, så var det derefter, at vi fik en del personaleudskiftning ... af forskellige grunde, meget forskellige grunde.

På den tredje skole forklarer lederen, at der selvfølgelig altid vil være modstand, når man indfører noget nyt, men man skal også huske på de lærere, der gerne vil udvikle sig, der "vokser af at blive ambitiøse" og ikke vil arbejde under "laveste fællesnævner":

Vi har flere, der har sagt: "Det var fandeme på tide!", end vi har det modsatte. Vi har heldigvis mange dygtige medarbejdere, der godt kan være stolte af deres faglighed, og som ikke har villet laveste fællesnævner.

Men det modsatte, altså lærere, der ikke jubler over at komme i gang med en gennemgribende forandringsproces, er, som lederen selv nævner, også en del af skolens professionelle fællesskab. Der er, understreger hun, nogle lærere, der ligesom eleverne har det svært med at blive tvunget til at komme "op og stå på tæer", og så bliver det svært: "Hvis du gerne vil lukke din dør og passe dig selv, er det problematisk at være her." I disse situationer må man som leder have et dobbelt fokus. Dels må man sørge for, at lærerne ikke "knækker nakken", fx ved at sætte et tempo

og nogle mål, der er tilpas realistiske og ambitiøse til, at lærerne ikke mister modet i processen. Dels må man holde fast i at have høje forventninger til, at disse lærere kan nå målene for den forandringsproces, man har sat i gang. Man må stille krav, og man må støtte dem i at komme godt igennem processen. En leder forklarer, at det blandt andet handler om at se nuanceret på modstand – at være opmærksom på, at modstand kan være udtryk for usikkerhed hos den enkelte lærer, snarere end udtryk for, at den enkelte lærer professionelt og holdningsmæssigt er imod en bestemt forandring:

Det er jo den der med, hvor er jeg i den her organisation? Den er jo et tegn på modstand, men det betyder jo ikke, at man er mentalt imod, [for] man [har] også den private [tvivl]: Kan jeg se mig selv i det her? Eller husker de mig? Bliver jeg set? Eller: Hvor meget er det, der bliver forventet af os? Altså, hvornår er nok nok? Den [usikkerhed] ligger der jo også.

Denne ledelsesgruppe er altså inde på, at man som ledelse kan undersøge, hvad modstand i lærergruppen kan dække over, og bruge denne nysgerrighed og viden til at være opmærksom på, hvad ledelsesgruppen betegner "skolens nærmeste udviklingszone".

4.3 Høje forventninger og medejerskab går hånd i hånd

Lytter vi til de tre skoler, der deltager i denne undersøgelse, hænger arbejdet med at fastholde høje forventninger til eleverne altså sammen med arbejdet med at udvikle og reflektere over sin pædagogiske praksis: Hvis vi nu ændrede på noget i undervisningen og på tilgangen til læring, ville eleverne så få endnu mere ud af undervisningen?

Men forandringsprocesser tager som nævnt ovenfor tid og kræfter. Og hvis man glemmer at tage højde for dette og forestiller sig, at forandringerne bare bliver gennemført som planlagt, uden at lærerne har tid til at tygge på dem og gøre løsningerne til deres egne, er der risiko for, at lærerne falder fra og gør, som de plejer. En lærer drager en parallel mellem leder-lærer-relationen og skole-hjem-samarbejdet og understreger, at man ikke kommer nogen vegne, hvis man ikke har de vigtigste aktører med:

Det er nok ingen hemmelighed, at det primært er ledelsen, der har besluttet, at det blev indført. Det har selvfølgelig både [ført] gode og dårlige ting med sig. Hvis man skal have en skole i en bestemt retning, så skal man have nogen, som skubber den vej. Omvendt må man sige, at hvis man ikke har folk med, det er præcis det samme som med forældrene, hvis man ikke har opbakning, så kommer man nok ikke lige så langt.

Hvor skolerne har det til fælles, at de hver især har gennemgået en forandringsproces, der har skabt en øget opmærksomhed på at motivere eleverne og møde dem, hvor de er, synes foran-

dringsprocesserne på de tre skoler at have forløbet relativt forskelligt. Både lærere og ledere fra de tre skoler kommer ind på, at det har stor betydning for lærernes medejerskab og engagement, om ledelsen henholdsvis kører en proces "hen over hovedet på folk" eller inddrager lærerne i en analyse af praksis og beder dem om at komme med bud på konkrete løsninger. Meldingen fra lærerne er klar: Hvis ledelsen inddrager lærerne i en analyse af skolens aktuelle udfordringer, gør opmærksom på, at noget skal ændre sig, men samtidig spørger lærerne til råds om, hvad der skal til for at få ført skolen ind i en positiv udvikling, kan man i højere grad se sig selv i arbejdet med at implementere den bedste og mest visionære løsningsmodel.

Især på en af skolerne arbejder ledelsen bevidst med at skabe medejerskab til skolens visioner og forandringsprocesser. Lærerne fra denne skole understreger netop, at noget af det særlige ved en større forandringsproces, de har taget del i, er, at den "ikke var fastlagt på forhånd. Der kom et forslag, og så skulle vi være med til at bygge det op." Lederen fra denne skole fremhæver, at det har været en bevidst strategi fra ledelsens side. Man har, som ledelse, "lagt de lange skinner ud" og arbejdet på at skabe et behov blandt lærerne for at komme med idéer, søge faglig sparring, sådan at der på skolen bliver skabt en kultur, hvor lærerne "synes, det er vigtigt, og at det er godt at være en god lærer her. Det skal være nogle, der gerne vil flytte børnene fra et sted til det næste. De må aldrig føle sig ensomme her." I interviewene bekræfter lærerne, at de sætter pris på, at der på deres skole lægges vægt på at give rum til at reflektere, være kreativ og prøve nye ting af – inden for rammerne af den overordnede vision. En lærer fortæller:

Jeg synes, at det er rart at være et sted, hvor man får lov til at baske med vingerne. Altså ... Hvis du får en skør idé, så får du lov til at afprøve den. Der er ikke så meget livrem og seler herude. Der er ikke så meget ... kontrol, altså sådan: "Nu skal I gøre det på den her måde." Hvis man har en idé eller noget materiale eller en strømning, man gerne vil prøve at følge eller afprøve på nogle børn, så får man lov til det. Det synes jeg, er enormt befriende. Så selvom ledelsen sætter mange skibe i vandet, så gør vi det jo også selv. [...] Hovedparten af dem, der er på vores lærerværelse, det er nogle, der virkelig vil noget med deres lærergerning ... Og det gennemsyrrer stedet.

Lærerne fra en anden skole har gjort andre erfaringer med forandringsprocessen. De kredser om, at deres skoles udvikling har været presset tidsmæssigt, at opgaven har været stor, og at retningslinjerne har været "udstukket på forhånd". På denne skole bliver vi særligt opmærksomme på, at interviewene er vanskelige at gennemføre. Lærerne synes umiddelbart at have en modvilje mod at tale om høje forventninger. I løbet af interviewet får vi indblik i, at temaet høje forventninger måske er besværligt for dem at tale om, fordi de selv hver især som lærere står med en følelse af, at de ikke kan leve op til de høje forventninger de oplever, der bliver stillet til dem. Det, at EVA udvælger netop dem til at indgå i en undersøgelse af skoler, der arbejder med at have høje forventninger, er muligvis med til at understøtte følelsen af, at der er høje forventninger, der

kan være svære at indfri. Flere er inde på, at de føler sig presset af høje forventninger fra ledelse, omverden og kolleger. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de i interviewene åbner for, at de måske hver især går rundt med en følelse af, at deres kolleger lever op til skolens målsætninger, mens de selv underpræsterer og "ikke gør det godt nok". De henviser til et forventningspres, der kommer fra forskellige steder – ikke mindst fra ens kolleger og én selv:

Der var en af vores matematikvejledere, der sagde et af de første år, jeg var ansat, at han var bange for, at det var kollegaer, der pressede hinanden, frem for at det var ledelsen. Og det forstået på den måde, at det også ... hvordan skal jeg sige det? ... at det er vigtigt, at man også siger højt, alt det andet, som ikke står i de glittede brochurer. At man også kan sige højt, at man synes, at det er svært, eller at man faktisk siger: "Jeg er nødt til at under-vise ud i midten, for jeg kan faktisk ikke finde ud af undervisningsdifferentiering." At der er plads til, at man også siger, at det her er faktisk svært. [...] Ellers er der nogen, i hvert fald mig, der får det rigtig svært, fordi jeg synes, at alle andre er bare pissemegget dygtige-re, og jeg tror, at andre kan alt ... Og det er så bagsiden af [...] Så bliver der et højt for-ventningspres blandt kolleger. Og det synes jeg også, at der er.

Der synes altså ifølge lærerne at være en bagside af høje forventninger. Hvis forventningerne til lærerne bliver for høje og man ikke "kan se sig selv i dem", så bliver man presset og frustreret. Hvis forventningerne er høje og man bliver inddraget og hørt, så knokler man for at indfri dem. Som vi skal se i kapitel 5, synes der at være en vigtig parallel at drage mellem lærernes og elevernes arbejde med at indfri høje forventninger: Når forventninger bliver "for høje", kan der opstå et ubehageligt forventningspres, der kan medføre, at man hæfter sig ved sine nederlag og sin utilstrækkelighed snarere end sine styrker. Både ledere og lærere har derfor en opgave med at afstemme deres forventninger, være tydelige og tilpas lyttende og hele tiden sørge for at følge op og bakke op om de initiativer, der er sat i gang. Det indebærer blandt andet, at lederne behersker en balancegang mellem at inddrage lærerne og ikke lade teamene blive for selvstyrende.

4.4 Ledelsen skal sætte en ambitiøs kurs for teamets arbejde

Arbejdet med at have høje forventninger forudsætter en høj grad af refleksion på alle niveauer i skolen. Interviewene med lærere og ledelse på de tre skoler, vi har besøgt, indikerer, at samarbejdet i lærerteamet kan være en løftestang for at arbejde mere bevidst med at opbygge og indfri høje forventninger til alle elever.

På særligt en af de tre skoler taler lærere og ledere om, hvordan teamet for lærerne er bygget op omkring en professionel kultur, hvor man ikke alene reflekterer over, hvordan man tilrettelægger undervisningen bedst muligt. Man "metareflekterer" ifølge lederne også over de professionelle valg, man træffer, og de tanker, man gør sig om sine elever, dvs. man løfter sig op over sin egen forforståelse og reflekterer over, hvorfor man gør og tænker, som man gør. Samlet set viser interviewene, at teamsamarbejdet har central betydning for arbejdet med at fastholde høje forventninger til eleverne. Lederne kan være med til at styrke betydningen af teamsamarbejdet ved at rammesætte arbejdet og foretage professionelle "forstyrrelser". En leder forklarer:

Vi har sat mange fora op, hvor det [at metareflektere] kan lade sig gøre. Det er jo også noget med at sætte platformen. Hvor mødes man henne og gør det? Der skal være nogle steder, hvor vi får det gjort på en eller anden måde [...] Det skulle altid gerne give noget til fællesskabet, kan man sige, det, som vi så har sat ud og snakket med alle teams om her.

Interview med ledelsen på denne skole peger på, at det er essentielt for arbejdet med forventninger til eleverne, at lærerne har rammer til at reflektere. Men som flere lærere i interviewene peger på, er en af udfordringerne ved de selvstyrende teams, hvor lærerne får meget plads, og hvor ledelsen har høje forventninger til lærerne, at de kan mangle nogle "bannerførere". Lærerne her er altså inde på, at når en ledelse har høje forventninger til lærerne, så medfører det et øget ansvar hos ledelsen: Ledelsen skal følge op, vise vejen og være parat til at tegne den vision og træffe de beslutninger, der kan være vanskelige for det enkelte team at blive enige om. Som en lærer fortæller, kan der være beslutninger, der bør tages på et højere niveau – beslutninger, der kan være tunge at bakke med i sit eget team, hvis man fx er uenig om, hvor man er på vej hen:

Vi har brug for at vide: Hvem er det så, der vifter med banneret? De kan godt være lidt usynlige nogle gange.

En bevidst måde at skabe rammerne for refleksion på er i teamdannelsen og i de rammer, ledelsen lægger ud for teamsamarbejdet. På en af skolerne beskriver ledelsen, at den bruger megen tid og grundige overvejelser på at sammensætte teamene, så de fungerer bedst muligt. Ledelsen fremhæver, at teamdannelsen er meget kompleks, fordi det ikke kun handler om, hvilke fag og alderstrin lærerne ønsker at undervise i og på og har kompetencer til at undervise i og på, men også andre kriterier, som sikrer det bedst mulige samarbejde:

I forbindelse med MUS-samtaler og andre former for samtaler, som står på i lang tid her fra januar af og fremefter, der dannes der et billede af, hvilke team der kunne komme til at fungere bedst muligt.

De didaktiske refleksioner i teamsamarbejdet er et af de temaer, som lærerne bringer på banen, når de i interviewet bliver bedt om at forholde sig til deres arbejde med at have høje forventninger til eleverne. De fælles didaktiske refleksioner i teamet gør det muligt for den enkelte lærer at gennemføre og planlægge en undervisning, der tager udgangspunkt i de enkelte elevers behov og i høje forventninger til alle elever.

En lærer fortæller, hvordan det er inspirerende at arbejde sammen med andre, der vil deres arbejde, og hvordan de fælles didaktiske refleksioner i teamet giver hende nogle muligheder som lærer, som hun ellers ikke havde haft:

Man får lyst til at være i team med folk, der vil noget. Det betyder noget, at der er nogen, der vil noget og er åbne over for ideer. At det ikke er én, der bare sidder med sine egne ting. Det at ville udvikle. Man kunne ikke gøre de samme ting, hvis man er lukket for andre i undervisningssammenhæng.

Det "ikke at kunne gøre de samme ting" hænger for læreren her sammen med, at det faglige fællesskab, hun har med sine kolleger, gør det muligt at gennemføre en bedre undervisning. Interviewene peger på, at det at være åbne over for hinanden i teamet og turde drøfte vanskelige situationer i undervisningen er afgørende både for lærernes trivsel i teamsamarbejdet og for undervisningens kvalitet.

Teamsamarbejdet bliver omdrejningspunkt for forskellige diskussioner blandt lærerne om, hvordan lærernes høje forventninger til hinanden kan ses som en forudsætning for, at man kan tilrettelægge en undervisning, der er af en så høj kvalitet, at man kan møde sine elever med høje forventninger. Interviewene peger på, at det er væsentligt for arbejdet med forventninger, at der er en høj grad af accept af, at den enkelte lærer har forskellige styrker og kompetencer, som denne kan bidrage med i teamsamarbejdet. En lærer fortæller om inddragelsen af kollegernes forskellige kompetenceområder:

Nogle gange er jeg på gyngende grund. Vi har forskellige kompetenceområder. Og så ved jeg, at [lærer] nok skal hjælpe mig igennem.

Et andet eksempel på, at teamet kan spille en positiv rolle, når et af medlemmerne er på udebane fagligt, stammer fra den af de besøgte skoler, der arbejder med profillinjer i udskolingen. Her er forventningen, at alle fag tones i retning af linjens overordnede emne. Og det kan være vanskeligt for fx lærerne i de humanistiske fag, der ikke umiddelbart har kompetencerne til at tone disse fag i naturvidenskabelig retning. Lærerne beskriver, at et vellykket teamsamarbejde kan lette løsningen af sådanne tværfaglige opgaver. Når lærerne fremhæver, at et vellykket teamsamarbejde kan hjælpe en med at fastholde høje forventninger til sig selv, til undervisningen og til eleverne, lurer der samtidig i flere af interviewene en opmærksomhed på, at den modsatte situation også findes, hvor man ifølge en lærer "vel også risikerer at komme i team, hvor man inderst inde ikke har høje forventninger". Når man har lave forventninger til en kollega, så er der risiko for, at man undgår samarbejdet:

Det har jeg prøvet, og så trækker dele af teamet sig og kører sin egen vej. Hvis man er tre lærere, og én lærer ikke byder ind med noget, så kører man videre med den anden lærer, hvis man kan samarbejde. Så kører man to.

Problemet, som lærerne her er inde på, er, at når lærerne holder op med at forvente noget af hinanden, så kan man ikke længere samarbejde om at have fælles høje forventninger til eleverne.

Lærerne understreger dermed betydningen af, at alle lærere bidrager til det professionelle fællesskab, men de vurderer, at det ikke kan være op til teamene alene at tage ansvar for, at alle bidrager. Det er ifølge lærerne vigtigt, at lederne er "bannerførere", og at de holder fast i deres ansvar for, at teamene arbejder og samarbejder på en konstruktiv måde.

5 Når høje forventninger kommer til udtryk i den pædagogiske praksis

Dette kapitel handler om, hvordan lærerne arbejder med at fastholde høje forventninger til eleverne, og om, hvordan høje forventninger kan komme til udtryk, dels i undervisningen og dels i lærernes tilrettelæggelse af og opfølgning på undervisningen.

I udgangspunktet kan man betragte en lærers forventning til en elev som noget følelses- og erkendelsesmæssigt, der i udgangspunktet foregår "inde i læreren". Når læreren arbejder professionelt med sine forventninger til eleven, kan det være ved at reflektere over dem, så de ekspliciteres og begrundes. Alligevel kan forventninger være vanskelige at arbejde med og rokke ved. Både lærerens forventninger til, hvad det vil sige at være lærer, og lærerens forventninger til, hvad elever kan. En forventning baserer sig på lærerens kendskab til, syn på og forforståelse af elevens forudsætninger og potentialer. Gennem arbejdet med at fastsætte mål for elevernes læring og med at give feedback på elevernes arbejde med at indfri målene kan lærerens forventninger til eleven blive tydelige for eleven og give retning for det daglige arbejde.

5.1 Udfordringerne ved at fastholde høje forventninger til alle elever

Lærerne i undersøgelsen oplever, at der kan være udfordringer ved at fastholde høje forventninger til alle elever. De udfordringer præsenteres her.

Det er en udfordring at fastholde troen på og forventningerne til alle elever, når/hvis man som lærer i det daglige arbejde får en oplevelse af, at selv en tilsyneladende meget beskeden forventning viser sig at være for ambitiøs. Denne vanskelighed går igen på tværs af lærerinterviewene på de tre skoler. Lærerne taler om, at de er blevet "skuffede", når en elev ikke kan leve op til forventningerne, men også om, at det kan være svært altid at mobilisere høje forventninger til alle elever. En lærer fortæller, at hun indimellem har lave forventninger, da hun bliver spurgt, hvordan man som skole kan beslutte sig for at have høje forventninger:

Det [at tale om at have høje forventninger] er også noget, der skaber et voldsomt dilemma inde i mig. Det er det. Fordi der iblander sig rigtig mange ting, for indimellem så har jeg lave forventninger. Det er ikke bare sådan en knap [...], som man bare kan trykke på, for det iblander sig alt muligt med, at, jamen, jeg synes også, at der er en stor bund, og hvordan får jeg løftet den, og så kommer vi ind i en snak om undervisningsdifferentiering og i det hele taget at løfte opgaven som lærer med de elever, vi har, som jeg synes er særdeles vanskelig. Så det er ikke sådan, at jeg bare er fuld af høje forventninger, og sådan er det. Så simpelt er det slet ikke.

Under interviewene oplever vi også, at lærerne italesætter en intention om at have høje forventninger til eleverne, men samtidig til tider beskriver hverdagen og eleverne på en måde, der ikke helt er i overensstemmelse med denne intention. Dette viser dilemmaet mellem at have en intention om at have høje forventninger og at kunne fastholde den i en hverdag, hvor denne tilgang til eleverne synes at udfordre den. Eksempler på dette fra lærerinterviewene er:

Mange af vores elever, de mangler netop hverdagserfaringer og omverdensviden rigtig meget, som jo ikke specifikt har noget at gøre med hverken matematik eller biologi eller noget som helst andet, men hvis man ikke ved noget om den verden, der omgiver os, og vi skal give dem det også ... og vi skal stadig give dem det andet. Så vi starter et andet sted. [...] Det er svært at nå det hele, når vi starter dernede med noget af det, hvor andre børn kommer og har det gratis med i skole hjemmefra. [...] Man kan ikke springe det over, for så forstår de ikke noget. Jeg ved ikke, hvad man skal sige ... det er jo også den verden, der omgiver dem. Det kan jo ikke nytte noget, at man isoleret set kan lægge to tal sammen, hvis man ikke kan læse den tekst, der omgiver det, eller forstå det ind i en sammenhæng.

Og en anden lærer griner lidt, mens hun siger, at "det ville være en kedelig hverdag med gode børn og velopdragne børn". Hun fortsætter:

Jeg er blevet meget positiv også. Det var da en omvæltning. Det hele var en omvæltning, fordi jeg havde arbejdet på en helt anden måde før. Så det var ikke sådan så meget børnegruppen, det var mere bare det hele, det var noget nyt, og jeg syntes simpelthen bare, det var så spændende. Men det er en hård børnegruppe, og det kan man også mærke. Og man har sine op- og nedperioder.

Lærerne kan opleve, at arbejdspress i hverdagen gør det svært at have høje forventninger til alle elever. Lærerne oplever deres hverdag som travl. Den er præget af "børnemøder, indstillinger, underretninger [...], konflikthåndtering, møder", som en lærer beskriver det, og midt i alt det kan det være vanskeligt at fastholde høje forventninger til alle eleverne. En lærer fortæller, hvordan et

team af lærere konkret har oplevet at måtte opgive at have forventninger til en elev. Teamet var i en periode, hvor det havde meget at lave, og teamet tog den beslutning at skrue forventningerne ned til et minimum. Konkret var det nok, hvis eleven kunne være i lokalet. Men efterfølgende besluttede lærerne at skrue op for forventningerne igen, i starten kun til elevens adfærd. Læreren fortæller, at lærerne blev meget frustrerede i denne proces, for eleven kunne i starten ikke sidde stille på sin plads, som lærerne forventede. Arbejdet med den pågældende elev tog meget tid fra undervisningen og krævede, at lærerne var "konsekvente og gentog ord for ord hver dag og tog kampene". Eleven deltager nu tre timer om dagen i klassen uden vanskeligheder. Læreren opfattelse af situationen vidner om, at han/hun har oplevet at stå med et stort pres, som så har resulteret i, at en elev har måttet tages ud af læringsfællesskabet, for at opgaven kunne løses for størstedelen af eleverne. Denne udelukkelse skete ikke konkret og fysisk, men ved at lærerne holdt op med at forvente noget fagligt af eleven. Dette synes hverken lærerne eller ledelsen på skolen var en god løsning, men historien fortæller, hvordan arbejdet med høje forventninger i den daglige praksis kan være svært at føre ud i livet. Men som en skoleleder siger, så sender man et signal til børnene om, at de ikke er en investering værd, når man holder op med at forvente noget af dem.

En anden udfordring er at blive ved med at arbejde med høje forventninger til de elever, der er fagligt dygtige, og som til stadighed indfrier de forventninger, der er til dem på det pågældende klassetrin. Man kan glemme denne gruppe:

Det er, fordi man har en anden gruppe, man har rigtig travlt med, fordi man mangler de der hænder i hverdagen. Og hvis ikke de stikker ud, er det let at sige, at det går godt. Men jeg har da stadig ambitioner for dem, men de kunne sikkert godt være bedre.

En anden lærer uddyber under samme interview:

Når vi får resultatet af de nationale test, der springer det jo mest i øjnene, at der er nogle, der ligger under middel. Og dem vil man gerne have op. Og det kræver lige så mange ressourcer at flytte de dygtige som at flytte nogle op til middel. Vi har en forholdsvis høj klassekvotient, og de siger jo tit ikke så meget. Det er jo ikke dem, der brøler.

Man kan som lærer altså glemme de velfungerende elever, fordi de ikke tiltrækker sig negativ opmærksomhed i klassen.

Lærerne fortæller om, at det er vigtigt at blive ved med at sætte nye mål og øge forventningerne til gruppen af dygtige elever. En lærer fortæller, at dette også er vigtigt i kommunikationen med forældre:

Man har jo to skole-hjem-samtaler om året, og de [nogle kolleger] var ved at arbejde på, at den anden skole-hjem-samtale skulle blive sådan lidt hen ad frivillig for forældre. Fordi der er nogle forældre, de er kommet herop på skolen mange gange og [har] fået nær det samme at vide, for det går stadigvæk godt. Der kom vi nemlig til at diskutere, for ja, men der er vi så oppe i den her ende, men der skal vi også stadigvæk have mål. Jamen, ja, han er dygtig, men vi skal da stadigvæk have nogle mål så. Altså. Den tror jeg også, at vi skal passe lidt på med. "Nå, men I behøver ikke komme, for det går stadigvæk godt." Jamen, er det ikke at sige så, at vi ikke har sat nogen nye mål, fordi han er dygtig?

Lærerne dropper altså tanken om færre skole-hjem-samtaler for de dygtige elever: Der skal også opstilles nye mål for de dygtige elevers faglige udvikling, og de skal drøftes ved skole-hjem-samtaler.

Ud over at lærerne fortæller, at de ønsker at signalere over for forældrene, at der er forventninger til alle elever og deres præstationer, er det også vigtigt i de tilbud, der er til eleverne. På en af skolerne har man et eftermiddagstilbud til eleverne, som bevidst ikke kun er lektiehjælp rettet mod den svageste gruppe elever. I dette tilbud kan også dygtige elever møde op og deltage på et "eksperthold". På ekspertholdene er der mulighed for at arbejde mere i dybden med noget fagligt. Tilbuddet gælder alle elever, der har brug for ekstra faglig fordybelse – både elever med særlige talenter og elever med særlige behov.

5.2 Arbejdet med mål kan fremme tydeligheden af høje forventninger

Empirien viser, at eksplicite, individuelle mål kan udgøre et link mellem lærerens forventninger til eleverne og det udbytte, eleverne får af den daglige undervisning. På vores spørgsmål om, hvordan høje forventninger til eleverne kommer til udtryk i undervisningen, svarer lærerne på tværs af de tre skoler, at det handler om at sætte mål for at sikre, at eleven hele tiden arbejder hen imod sin nærmeste udviklingszone.

Eleverne har behov for at vide, hvad der forventes af dem

Koblingen mellem høje forventninger og det, at eleverne har en opfattelse af, hvad der forventes af dem, kommer til udtryk i interviewene på de tre skoler. En leder fremhæver vigtigheden af, at eleverne ved, hvad der forventes af dem:

Jeg prøvede det i 9. klasse sidste år. Jeg havde en 9. klasse i samfundsfag, hvor det der skete ... Det var typisk drenge, især tosprogede drenge, de aner ikke, hvad vi forventer af dem. Så det er ikke bare det der med, at forventningerne ikke er tydelige, de forstår ikke det sprog, vi taler. De ved ikke, hvor skolen gerne vil have dem hen. [...] Jeg havde tre-fire

drengene, der normalt lavede 4-taller, der faktisk rykkede op og lavede 10 og 12, fordi: "Ah, er det dét, jeg skal." [...] Så ét er at have forventninger til dig, men hvis du ikke aner, hvad de forventninger handler om, så står du af.

Også elever i undersøgelsen giver udtryk for, at det er motiverende, at der er opstillet tydelige fælles målsætninger, fx på tavlen, for, hvad undervisningen skal lede hen imod, at de skal lære. Det er vigtigt for dem, at de ved, hvilke forventninger læreren har, fx til arbejdet med en given opgave.

To elever fortæller her om en lærer, der ikke er tydelig omkring sine forventninger til opgaveløsningen:

Elev 1: Det er heller ikke sådan som med de andre lærere, at han fortæller os, hvad det er, vi skal lære som mål. Så det er ikke sådan helt på samme måde ordnet. Og hans forventninger er også bare ligesom, at vi skal tale, det er ikke sådan, at han er koncentreret om, hvad det er, vi laver. Bare sådan, at vi får et arbejdsark, og vi laver det, og så, ja ... det er det.

Interviewer: *Kan man så godt selv være ambitiøs?*

Elev 2: Nogle gange så laver jeg bare selv mine opgaveark, selvom jeg ikke forstår, hvad jeg laver, så prøver jeg bare.

I den samme elevgruppe fortæller en elev følgende om, hvordan en anden lærer tydeliggør målene for undervisningen:

[Lærer] giver os, hver gang vi skal starte op, sådan et papir, hvor der står, hvilke mål det er, vi skal arbejde med i dag. Så vi har alle målene nede på papiret, og hun taler også om målene, før vi begynder.

Der hersker enighed på skolerne om, at det er godt at tydeliggøre de fælles målsætninger. Men samtidig påpeger lærere og ledere, at det er vigtigt, at de fælles målsætninger bliver brudt ned til individuelle mål. Det handler både om, at nogle elever "drukner i de fælles målsætninger", og om, at høje forventninger til den enkelte elev bedst kommer til udtryk i individuelle mål, der tager afsæt i den enkelte elevs forudsætninger og potentialer.

Individuelle mål

Når man som lærer opstiller individuelle mål, bestræber man sig på at sørge for, at hver enkelt elev ved, hvad der forventes af ham eller hende, og man gør sig umage med at opstille mål, der

motiverer alle. Det billede tegner sig, når man spørger de lærere, der deltager i denne undersøgelse.

Det er en del af målarbejdet for nogle lærere på de tre skoler at opstille individuelle mål for eleverne. Arbejdet med individuelle mål tager højde for, at mål, der udfordrer, kan være meget forskellige fra elev til elev. Men det, at individuelle forventninger til eleverne rent faktisk kommer til udtryk i undervisningen via mål, kræver ifølge flere lærere en høj grad af undervisningsdifferentiering, således at der er en sammenhæng mellem forventningerne til hver enkelt elev og de krav, opgaver og arbejdsformer, eleven præsenteres for. En skoleleder siger om høje forventninger:

Det er differentieret undervisning ... Det er målsætning i forhold til det enkelte barn, det kan du ikke lade være med at tale om, når du taler om at være ambitiøs. Det er ikke "på den her skole får vi 8,5 i snit", for det er der rigtig mange børn, der ikke kan bruge, og det er uopnåeligt for dem, og så slår de ikke til, og så er de ekskluderet af det fællesskab, der får 8,5 i snit. [...] En god kombination af realistiske mål og så at kigge på det enkelte barn, når de skal op på tæer.

En lærer fortæller her, hvordan hun arbejder, dels med fælles og individuelle mål og dels med evaluering efter et afsluttet forløb:

Når man fx starter et nyt forløb, så synes jeg, at de høje forventninger, eller forventningerne i hvert fald, kommer til udtryk, når jeg skal i gang med min undervisning, så leverer jeg simpelthen: "Det forventer jeg af jer, at I kan." Og selvfølgelig bliver det generaliseret ud fra generelle mål for hele klassen, men så er der så differentierede mål, i forhold til hvad de kan, derefter. Og det bliver hængt op, og det bliver synliggjort for dem, så de er klar over, at det er her, vi skal nå til. Og det ved de godt, at det er sådan en rejse, det er ikke bare noget, der er sat på papir, og så ser det rigtig pænt ud. Det er rent faktisk en køretur, vi skal ud på, og vi ender dér, og vi så evaluerer i fællesskab med klassen – så jeg ikke bare sidder alene derhjemme og noterer: "Jo, vi har nået det, vi skulle."

Hvis eleven selv er med til at opstille målene, kan det give en større bevidsthed hos eleven om egen læring og derved en større motivation. En elev giver udtryk for, at "det er godt at have mål, for så kæmper man ekstra hårdt for det". Og når eleverne inddrages i deres egen læringsproces, fx ved at opstille mål sammen med læreren og evaluere dem, kan det medføre en kultur med, at man skal lære for sin egen skyld i stedet for at lære af hensyn til læreren. Forventningen om, at eleven kan deltage i dette arbejde, er i sig selv en høj forventning, og denne forventning kan med fordel formidles tydeligt. En lærer siger:

Det er vigtigt, at de finder mål, som giver mening for dem. De skal reflektere over, hvad jeg skal lære i skolen, og hvorfor jeg skal komme. At det ikke bare er, fordi min mor og far synes.

To elever fortæller her om, hvordan de arbejder med individuelle mål:

Elev 1: Man får punkter, man særligt skal være opmærksom på hver især, som man skal holde øje med forude. Vi har vores egne mål.

Interviewer: Hvad kunne sådan et mål være?

Elev 2: Vi skal fx kunne diskutere og forklare om et bestemt emne. Vi skal kunne nogle begreber, og vi skal kunne diskutere og lave opgave om det.

På en skole anvender man et særligt redskab i arbejdet med individuelle mål. En lærer fortæller:

Men vi er som skole blevet bevidste om, at vi med [redskabet] kan gå ind og give eleverne nogle individuelle mål. Vi fanger måske dem, der drukner i den fælles målsætning, man har. Når man står og siger, at i dag skal vi nå det og det. Det tænker jeg, at de fleste af os er rigtig gode til. Men spørgsmålet er, om vi altid når lille Peter, som gemmer sig nede i hjørnet. Nogle gange opdager jeg først efter et kvarter, at nogle ikke er med. Den specifikke målsætning for den enkelte er en kæmpe styrkelse, at vi i hvert fald i nogle henseender gør det.

Netop når målene bliver individuelle og udgør et pejlemærke for den enkelte elev, får man ifølge lærere og ledere mulighed for at formidle sine høje forventninger til eleverne.

Det er en vigtig pointe i forhold til at arbejde med individuelle mål er, at lærerne skelner mellem langsigtede og kortsigtede mål for eleven. Kortsigtede mål kan fx være målet for løsningen af en given opgave eller sociale mål, mens langsigtede mål kan være om fremtidig uddannelse eller at opnå en bestemt karakter/niveau i et fag eller en disciplin. Mens det kan være en hjælp for læreren og for forældrene at kende de langsigtede mål for den enkelte elev, kan langsigtede mål være svære at overskue, især for yngre elever, og der kan synes at være meget langt til det endelige mål. Her kan det være en hjælp at bryde målene ned til mere kortsigtede mål. Flere elever i undersøgelsen giver udtryk for, at de sjældent tænker på fremtiden og det, de gerne vil opnå der, når de skal motivere sig selv til at gøre en indsats. Til gengæld oplever eleverne det som en hjælp, når de har kortsigtede mål, fx for et bestemt forløb. En lærer oplever det samme:

Jeg tror, at mange af dem ikke magter at snakke langsigtede mål. Nogle gange er det bedre at have kortsigtede mål, som man synliggør for elever, og så er de langsigtede inde i hovedet på lærerne. Ikke nødvendigt at synliggøre det for eleven, for det kan han ikke magte – for så når han det ikke. Han skal opleve at få succes på den korte bane, for så kan de nå derhen.

Der er ingen tvivl om, at lærerne har en pointe, når de understreger, at det kan være vanskeligt og måske føles uoverkommeligt for eleverne, hvis man præsenterer dem for nogle langsigtede mål, som eleverne finder uforståelige eller komplekse. Man kunne dog også forestille sig, at de langsigtede mål kunne skabe motivation, hvis de præsenteres på en sådan måde, at de bygger bro mellem en konkret opgave, eleverne skal løse i undervisningen nu, og en kompetence, de har brug for, hvis de på længere sigt fx ønsker at tage en bestemt uddannelse.

Mål skal være realistiske og ambitiøse

Forskellige forskningsresultater (Hattie 2009: 163) understreger betydningen af, at mål er ambitiøse. Hattie peger fx på, at det er vigtigt, at de individuelle mål er ambitiøse set i forhold til den enkelte elevs udgangspunkt. Flere lærere i undersøgelsen taler om høje forventninger som det, at alle elever skal nå deres nærmeste udviklingszone, det vil sige, at målet for hver enkelt elev er, at eleven rykker sig et niveau op derfra, hvor eleven nu er. Og det synes vigtigt for lærere på tværs af de tre skoler, at målene tilpasses elevens formåen, så eleven ikke mister troen på egne evner eller mister motivationen. Det er altså vigtigt at finde den balance mellem ambitiøse og realistiske forventninger, som gør, at eleven motiveres af forventningerne. En lærer siger:

En høj forventning til en kan godt være at komme ud med et 2-tal i engelsk og en positiv oplevelse og en fornemmelse af, at "jeg har klaret det her, jeg kan godt tale engelsk". Min høje forventning går på, at de skal blive bedre. De skal nå så meget, som de overhovedet kan.

En høj forventning for denne lærer er at nå så langt som overhovedet muligt, ud fra hvor den enkelte elev befinder sig, og det skal ske via positive faglige oplevelser. Her er det en vigtig pointe, at læreren i forhold til hver enkelt elev vurderer, hvilke opgaver og hvilke typer af mål der bedst motiverer den enkelte elev. En elev pointerer vigtigheden af, at læreren rammer den balance. På spørgsmålet om, hvad der har betydning for, hvor meget umage man gør sig, svarer eleven:

Niveauet er også vigtigt, hvis [opgaven] er for svær – man prøver at gøre sig umage med at komme derop, men man sidder alligevel med en tanke i baghovedet: "Jeg kan ikke finde ud af det, jeg kommer aldrig deropad." Og hvis den er for let, er det bare: "Overstå det her," så gider man ikke gå i dybden.

At finde balancen mellem ambitiøse og realistiske forventninger og at finde frem til den enkelte elevs nærmeste udviklingszone stiller store krav til, at læreren vurderer den enkelte elevs faglige standpunkt og potentialer. Lærere nævner, at test i den sammenhæng kan være et nyttigt redskab til at vurdere elevens faglige niveau. Men det er også væsentligt, at læreren stiller skarpt på elevens udviklingspotentiale, og her kan det være relevant at tage både faglige, sociale og personlige forhold i betragtning, fordi de potentielt kan både hæmme og fremme, at eleven kan nå de højeste mulige mål.

Samtidig er det vigtigt, at læreren følger de forventninger, der stilles, til dørs. En lærer påpeger her, at der er en forpligtelse forbundet med det at udtrykke høje forventninger til en elev, nemlig forpligtelsen til at vise eleven, at han/hun rent faktisk kan leve op til forventningerne:

Hvis man siger, at de godt kan, og så bagefter slipper det, så har man kropsmæssigt gjort klart over for eleven, at man måske ikke mener forventningerne. Så det med, at man bliver ved med at presse på, er med til at tydeliggøre over for den her elev, at man faktisk mener det.

Når man skal fastholde sine forventninger til en elev, kan man, som lærere og ledere pointerer, nå endnu længere, hvis man inddrager forældrene, der kan bidrage til at holde fast og bakke op om eleven. Det vender vi tilbage til senere i kapitlet.

5.3 Når læreren udtrykker forskellige forventninger til eleverne

En enkelt diskussion bringer især lærerne i tvivl og i diskussion med hinanden. Nemlig diskussionen om, hvorvidt det er godt eller skidt at tydeliggøre, at man som lærer har forskellige forventninger til sine elever. Individuelle mål kan understøtte, at eleven vurderer sin indsats eller sit standpunkt, ikke så meget i forhold til de andre elever, men i højere grad i forhold til de mål, der var sat for eleven. Der kan nemlig ligge et dilemma i, i hvilket omfang den enkelte elev rent faktisk skal være bekendt med de forventninger, læreren har til ham eller hende. Skal eleven fx vide, at læreren har lavere forventninger til ham eller hende end til sidemanden? Det er der flere svar på blandt lærere og ledere. Nogle lærere giver udtryk for, at det kan tage motivationen fra eleven, hvis eleven og kammeraterne er bevidste om, at der er lavere forventninger til denne elev, andre peger på, at der til gengæld kan opstå et pres, hvis den svagere elev tror, at han/hun skal kunne det samme som de dygtigste, og så giver nogle måske op på forhånd. En lærer siger:

Jeg tror ikke, at eleverne er bevidste om, hvis jeg fx har lavere forventninger til dem. Jeg vil heller ikke sige det til dem, for så kan det lyde, som om man sætter forventningerne ned til dem. Men et eller andet sted ved jeg godt, hvad de magter, i forhold til hvad der sker der-

hjemme eller deres evne. Der er ingen grund til at italesætte det som sådan – kan lyde, som om jeg sætter forventningerne ned. Og så ender det måske med, at de ikke engang får læst bogen.

En anden lærer i samme interview har et andet perspektiv på problemstillingen:

Jeg synes måske, eleven bør vide, hvilke forventninger man har til dem. Hvis man får bogen med hjem og opgaverne med hjem, men læreren ved egentlig godt, at de der opgaver, det er egentlig ikke til hende, for hun skal egentlig bare læse bogen. Bliver presset bare stort, fordi: "Puuuuuh." Mon ikke det er bedre, at den elev godt ved, at mine forventninger til dig er, at du har læst og forstået den her bog godt, og så kan vi så kigge på opgaverne eller et eller andet. Jeg ved ikke rigtig, om ikke det nogle gange for nogle elever kunne lette presset lidt, og så kunne man leve op til de forventninger, for hvis ikke man ved, hvilke forventninger man skal leve op til, så er det svært at få succes.

Hvor nogle lærere taler om, at det for én elev kan være en stor lettelse at vide, at "hun kun skal læse bogen og ikke løse opgaverne", fortæller andre lærere om elever, der hellere vil påtage sig en stor udfordring end at "være speciel".

Når nogle elever ikke ønsker at være "specielle" på den måde, at de skal lave nogle andre opgaver end deres klassekammerater, kan det være udtryk for, at deres klassekammerater rent faktisk giver udtryk for irritation. I et enkelt interview giver eleverne fx udtryk for, at det kan være demotiverende at arbejde hårdt for at få lavet lektier og så se, at læreren accepterer, at ikke alle afleverer opgaven.

Diskussionen om, hvorvidt eleverne skal kende til de forventninger, der er til dem, synes overordnet set at relatere sig til en diskussion om lighed. Hvis idealet er, at alle elever har samme forudsætninger og skal nå lige langt, kan det blive et tabu at stille forskellige krav og have forskellige forventninger til eleverne. I idéen om undervisningsdifferentiering ligger en forudsætning om at møde og udfordre hver enkelt elev der, hvor eleven er. I den forståelse kan lighed betragtes som det, at alle elever skal udfordres lige meget – set i forhold til der, hvor de er fagligt og socialt. Hvis hver enkelt elevs niveau derimod betragtes som udsving ud fra en forestilling om en gennemsnitselev, vil mange elever falde uden for normen, og den fornemmelse kan virke demotiverende på eleverne. Hvis man kan skabe en stemning på skolen eller i klassen af, at alle er forskellige, og at det er o.k., at der stilles forskellige krav, vil det måske ikke i samme grad være demotiverende for eleven at have mindre eller større krav end sidemanden. Det synes at være en pointe i empirien. En lærer betoner vigtigheden af at skabe en kultur, der accepterer, at alle er forskellige:

Det er vigtigt for os at få eleverne til at forstå, at forventninger fra vores side kan være forskellige fra elev til elev. Tænkt eksempel, at [navn på elev] kommer på skolen til tiden – det kan være en høj forventning til ham, fordi han har nogle ting, der gør, at det kan være svært at komme kl. 8. [Navn på anden elev] forventer man noget andet af. Det skal synliggøres for eleverne, så de ikke bliver: "Hvorfor skal han ikke gøre det, hvis jeg skal?" De skal være o.k. med, at der er forskellige forventninger. Det skal vi få lavet en kultur omkring.

Der kan altså være fordele ved, at eleverne både er bevidste om og accepterer, at der kan være forskellige krav og forudsætninger fra elev til elev. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at eleverne ikke bliver fastlåst i nogle uhensigtsmæssige roller i klassen – det kan være både fagligt og socialt. Lærere fortæller i interviewene om, at der ofte blandt eleverne er en indbyrdes forventning, der omhandler de roller, eleverne har i klassen. De oplever det som positivt, når eleverne er bevidste om hinandens roller, men fortæller også om, hvordan det kan være vanskeligt at bryde med en rolle, man én gang er havnet i.

Jeg har en elev, der hænger fagligt nogle steder. Han er læsemæssigt udfordret, men han er rigtig god til litteratur og forståelsen af det. Men hans rolle i klassen er en pjatterolle, hvor han har svært ved at blive taget alvorligt [...] Jeg har arbejdet med at være tydelig over for ham og fortælle, hvad er det, du gør, og hvad er det, der sker, og hvilke forventninger har jeg til dig i denne her situation. Fx når de skal fremlægge, så: "Vis din alvorlige side."

Citatet henleder opmærksomheden på, at bevidstheden blandt elever om hinandens styrker og svagheder også kan indebære udfordringer, og at læreren skal arbejde bevidst for at sikre, at enkelte elever ikke bliver låst fast i en bestemt rolle.

Realitetstjekket

Især lærerne i udskolingen påpeger vigtigheden af, at eleven har en tydelig fornemmelse af sit faglige standpunkt. I empirien tegner der sig et dilemma for lærerne med hensyn til det at vise høje forventninger til en elev på en anerkendende måde og samtidig sikre, at eleven har et realistisk selvbillede. Især er nogle lærere i udskolingen opmærksomme på, at der kan være en svær balance imellem at motivere eleven ved at fokusere på stærke sider og det at "stikke nogle elever blå i øjnene". Det er nemlig ofte i udskolingen, at eleverne får deres første karakterer, og for nogle kan det meget konkrete tal bryde med den selvopfattelse, eleven har:

Men der er et skel, hvor de begynder at få karakterer og nærmer sig 9. klasse, hvor det er alvor. Så skal man jo gøre op med sig selv, at man bliver nødt til at give dem et seriøst rea-

litetstjek, men at forberede dem stille og roligt på det synes jeg, der er meget værdi i. For det kan få helt modsat effekt.

Lærerne drøfter under et interview, hvornår det, som de kalder et "realitetstjek", skal komme:

Når man kommer derop [i udskolingen], så er der nogle flere facts, der skal på bordet, og der er det lærernes opgave længere nede i skolen at bløde faldet op igennem hele forløbet. Det er den røde tråd.

Der skal altså være givet løbende, realistisk feedback i hele skoleforløbet, for at eleven ikke skal blive meget negativt overrasket, når han/hun får sine første standpunktskarakterer. Men lærerne er også bevidst om, at en sådan realisme kan virke demotiverende (eller "enormt hæmmende", som en lærer formulerer det), og gør sig umage for at give den på en god måde:

Nogle gange er eleverne nødt til at have et realitetstjek, det skal de i hvert fald i udskolingen. Selv om det ikke er behageligt at sidde i situationen, hvor man har en følelse af, at man ikke kan, men sådan er virkeligheden skruet sammen, at de er nødt til at have et realitetstjek på en eller anden måde, og så må man tage hånd om det på bedste vis.

Konkret forklarer en lærer, hvordan hun generelt giver elever og forældre feedback på læseprøver ved skole-hjem-samtalen: Ved de fleste samtaler viser hun klassens resultater på et neutralt ark, sådan at det er tydeligt, hvor den enkelte elev ligger i forhold til resten af klassen. Men med et par af eleverne vælger hun bevidst at gøre det på en anden måde:

For jeg synes ikke, at der er nogen grund til at give dem en hammer i hovedet, men det er jo ikke, fordi jeg ikke formidler det til dem, jeg gør det bare på en anden måde. Og forældrene har et klart billede af, at deres barn ligger under.

Som flere lærere er inde på, har læreren et ansvar for at sikre, at eleven ikke får et urealistisk billede af sit faglige niveau. Det kan være demotiverende for eleven at vide, at han/hun ligger lavere end gennemsnittet af elever, men det kan også i høj grad være demotiverende, hvis eleven pludselig oplever ikke at kunne leve op til de forventninger, eleven har til sig selv, fx om at opnå en vis karakter eller at skulle i gymnasiet. Læreren kan understøtte, at en negativ feedback i mindst mulig grad demotiverer eleven, fx ved at læreren samtidig fokuserer på elevens styrker og ressourcer.

Forventninger er ikke stationære

Forventninger må ikke være en fast størrelse. Det synes at være en central pointe i interviewene. Når der opstilles mål for en elev, er det vigtigt, at der først foreligger en analyse af elevens aktuelle situation. Her kan test, men også andre systematiske observationer af eleven i det daglige fra

lærere eller andre af skolens ressourcepersoner, være værdifuldt input til at sikre aktuelle og relevante mål. Endelig kan den faglige refleksion i teamet om den enkelte elev også løfte målsætningsarbejdet. På spørgsmålet om, hvordan man sikrer, at en forventning er høj, svarer en lærer:

Der bruger vi nærmeste udviklingszone, og det er svært at få synliggjort for den enkelte elev, hvor nærmeste udviklingszone er for alle elever i en klasse – og have styr på, hvor nærmeste udviklingszone er for 25 elever. Men der synes jeg, det er smart at bruge test og prøver til lige at måle på, om det er, som jeg tror, det er.

Samtidig skal forventningerne kunne justeres op og ned, alt efter hvor eleven er i sin personlige udvikling og i forhold til elevens livssituation. En leder siger:

Vi siger, at livet tager kræfter. Engang imellem kan man, og andre gange ikke. Der er særlige livsvilkår, der gør, at det måske er bedre for eleverne kun at være der i to timer, fordi de går til psykolog eller noget. Og det anerkender vi. Der er særlige livsvilkår i perioder, som er vigtige at anerkende. [...] Læreren tager snakken med eleven, i forhold til hvad der skal prioriteres.

Samme leder pointerer dog, at livsvilkår eller faglige vilkår ikke må blive en undskyldning for ikke at forvente noget af eleven:

Vi har gjort meget for trivsel i [kommunenavn]. Det er godt, men så er det så det, men vi er nødt til at italesætte, at det handler om læring. Barnet skal se meningen med, at det går fremad i et vist flow. Vi skal videre til det faglige. Jeg har hørt om børn, der har haft det skidt og alligevel kan lære noget.

Det kan i den sammenhæng være relevant at bemærke, at nyere forskning peger på, at der er en positiv sammenhæng mellem skolers faglige kvalitet og elevernes trivsel, og at der altså ikke behøver være nogen modsætning imellem et fokus på faglighed og ønsket om, at eleverne trives i skolen (KREVI 2011, SFI 2011).

Vigtigt at inddrage forældrene i forventningsafstemningen

Flere lærere er inde på vigtigheden af at inddrage forældrene, når det skal afklares, hvilke krav og forventninger der skal være til den enkelte elev. Derved kan forældrene bakke op om, at eleven lever op til forventningerne. Samtidig understøtter inddragelsen, at der er overensstemmelse mellem lærerens, forældrenes og elevens egne forventninger til eleven. Det gælder både forventninger på den lange bane, fx om fremtidig uddannelse, og de løbende forventninger til elevens læring. En lærer siger:

Det er svært at have høje forventninger, hvis forældrene overhovedet ikke har nogen ambitioner på deres børns vegne. Så er det svært at lykkes med at forvente noget. Børnene vil være enormt splittede. [...] Faktisk interessant, hvordan succesraten falder for barnet, hvis ikke forældre og skolen arbejder sammen. Det er ret tydeligt, at hvis forældrene ikke bakker op, eller hvis mor og far ikke har de samme ambitioner, så man bliver hevet i én retning i en uge og én retning i næste uge. Eller hvis vi heroppe helt vildt gerne vil og giver signal om, at det er vigtigt med lektier, og så forældrene siger, at de bare kan se fjernsyn.

Lærere og ledere pointerer, at alle forældre jo gerne vil det bedste for deres børn. Hvis lærere tydeliggør over for forældrene, både hvor eleven ligger fagligt, og hvad der skal til på kort sigt for at leve op til forventningerne, er det nemmere for forældrene at bakke op til daglig. Ofte kan det være et spørgsmål om, at skolen, forældre og elev enes om nogle regler, fx for lektielæsning eller afleveringer:

Hvis forældrene forstår, hvilke forventninger vi har til dem – og det kan være på forskellige niveauer – så vil forældrene rigtig gerne være med. De ved godt, at vi er bindeleddet til børnenes videre færd og mulighed for at komme videre i systemet. Hvis de forstår, så vil de gøre alt, hvad de overhovedet kan. Uanset hvilket niveau det er på.

På en anden skole taler lærere om den modsatte problemstilling, nemlig når forældrenes ambitioner for eleven går i en anden retning end skolens:

Vi har en kæmpe udfordring i, at forældrene er meget ambitiøse på deres børns vegne. Og vi er jo stolte, når børnene kommer med deres studenterhuer, men vores problem lige nu er, at de vil have studenterhuer i alle familier. Vi holder jo øje med, hvordan det går på videre uddannelse. Men der er desværre en generel tendens til, at man hellere vil klare sig igennem en dårlig studentereksamen for at gøre familien ære, men så er de så trætte, at de ikke får anden uddannelse.

Ifølge lærere og ledelse handler det ikke om, at forældrene skal sænke deres ambitioner for barnet, men i højere grad om at spore forældre og elev ind på andre veje, hvor elevens muligheder for succes er større. En lærer fra samme skole siger:

Så det handler lidt om at skrue lidt på deres forventninger. Hvis forventningen er, at man skal i gymnasiet, og det er det eneste, jeg kan og har lyst til, og som mine forældre har lyst til. Så skrue lidt på det, hvis vi ser, at evnerne måske ikke er der, men at de har nogle kreative og praktiske evner, som de vil kunne bruge et andet sted. Så man skruer dem over på det i stedet for.

Interviewer: *Så det vedrører også forældresamarbejdet?*

Det vedrører i høj grad forældresamarbejdet, ved skole-hjem-samtalerne i overbygningen taler vi meget om det: "Hvor skal barnet hen, når det er færdigt her?" Det snakker vi rigtig meget om. Det er en forventningsafstemning, som vi laver mellem barnet og forældrene og os.

Det synes at være en pointe på tværs af de tre skoler, at forventninger skal afstemmes mellem eleven, forældrene og elevens lærere. For hvis forældrene er enige i de forventninger, der er til eleven, vil det også være nemmere for eleven at hente opbakning hjemmefra i forhold til at leve op til skolens forventninger.

5.4 Realistisk feedback gør de fremadrettede forventninger tydelige for eleven

Feedback er en central del af arbejdet med mål og med tydelige forventninger, fordi det er et af de vigtigste redskaber for lærerne til at signalere til eleverne, hvad læreren forventer. Derudover kan feedbacken signalere, at elevernes arbejde er vigtigt, og på den måde virke motiverende.

En lærer fremhæver en hurtig og seriøs feedback til eleven som det første, når hun tænker på at have høje forventninger til eleverne:

Det er ikke ligegyldigt, de ting, de har lavet. Det er vigtigt for os, at vi viser dem, at det er vigtigt for os, at de rent faktisk laver de ting, vi beder dem om. Så hvis vi giver dem nogle lektier for, så er det ikke bare sådan en: "I har noget for på side 3, for det har vi ikke lige tid til eller gider at lave herovre."

Den samme lærer fremhæver, at det er vigtigt for hende, at feedbacken kommer ret hurtigt, "så det ikke bare er sådan noget, der ligger hjemme i min skuffe og støver". En anden lærer betoner, at feedbacken skal være fremadrettet:

Jeg tænker også på i indskolingen, hvor man arbejder meget med billedkunst, at man ikke bare siger: "Ej, hvor er det flot, denne her tegning, du har lavet," men at man i stedet siger: "Det her er rigtig godt på den her tegning, og hvis du skal lave den endnu bedre, så kan du gøre sådan her," og sige: "Nej, du er ikke færdig endnu." Det har børn rigtig, rigtig svært ved, fordi de har været så vant til at få anerkendelse hjemmefra, bare de kommer med noget.

Lærerne i det ovennævnte interview beskriver denne tilgang som anerkendende, hvilket adskiller sig fra en rosende feedback:

Det er jo ikke anerkendelse bare at rose børn, uanset hvad de producerer. Et af de udtryk, jeg er mest træt af nede i klassen, det er: "Er det her godt nok?" Jeg synes ikke, at børnene skal gøre det godt nok, jeg synes, at de skal gøre det godt. Og det prøver vi så at italesætte, hvad det så er, der skal til, og være tydelig omkring, hvad for nogle forventninger det er, vi har.

Feedbacken kan altså fortælle eleven, hvad han/hun skal ændre for at forbedre sine resultater, og kan altså på den måde give eleven et klart billede af lærerens forventninger. Men feedbacken spiller også en central rolle i forhold til at motivere den enkelte elev til det videre arbejde. Der er en opmærksomhed blandt nogle lærere på, at forskellige elever motiveres forskelligt:

Det med motivationen er også individuelt. Nogle bliver motiverede ved at sige: "Jeg skal vise den dumme kælling, at jeg er mere værd end ..." – et lavt tal formentlig. Og andre skal klappes: "Det der er ret godt, du mangler lige en lille smule ..."

I elevernes øjne kan feedbacken med fordel indeholde både noget om, hvad der fungerer godt, og noget om, hvor der er ting, der kan rettes op eller forbedres – her skal feedbacken være konkret og fremadrettet, så den giver konkret vejledning til den, der modtager den, om, hvor udviklingspotentialer ligger, og hvordan det kan realiseres. Ved elevinterviewene blev deltagerne bedt om blandt andet at vurdere udsagnet: "Min lærer fortæller mig som regel, hvad jeg gør godt, og hvad jeg kan gøre bedre." Det går igen, at det er motiverende at blive rost, men de efterspørger en nuanceret feedback med fokus både på det gode og på, hvor der er udviklingspotentialer – og ikke mindst hvad eleven konkret skal gøre for at forbedre sig. Eleverne siger fx:

Det er rart at få ros, men det er også rart at vide, hvilke fejl man har lavet, og hvad man kan gøre bedre.

Man får at vide, hvad man kunne gøre bedre, men nogle gange står der bare fejlen [i den skriftlige tilbagemelding] og ikke, hvad man kan gøre bedre. Man vil også gerne have, hvad man gør godt.

Jeg kan godt lide at få så mange kommentarer som muligt, så man kan gøre det bedre. Så det er irriterende, hvis man ikke får kommentarer. Det kan man ikke bruge til noget.

Man kan godt komme i lidt dårligt humør, hvis der kun står dårlige ting, så der må godt stå lidt kombineret, hvad der er godt, og hvad man så kan gøre bedre.

Man skal ikke kun have ros. Man skal hele tiden udvikle sig, jo.

Dette gælder både i tilbagemeldinger på det daglige arbejde (fx skriftlige afleveringer for de ældre klasser), og når der gives standpunktskarakterer. Dette gælder ikke mindst på en af skolerne, der er inspireret af arbejdet med positiv psykologi:

[Navn på lærer] er rigtig god til at fortælle alle de positive ting, men hvis man så kun har fået 7, vil man gerne vide, hvad man skulle have gjort for at få 10. Man kan godt forstå, at hun helst vil sige de positive ting, men hvis man har et mål om at få en højere karakter, så vil jeg rigtig gerne vide, hvad jeg kan gøre endnu bedre for det. Nogle ting kan jeg godt selv regne ud, men jeg synes godt, de kan blive endnu bedre til at fortælle, hvad man skal gøre bedre.

En elev beskriver, at den fremadrettede feedback, hvor eleven får at vide, hvad han/hun kan gøre bedre, især kommer til skole-hjem-samtalen og ved afslutning af længere forløb. I betragtning af hvor stor værdi de interviewede elever tillægger feedback fra læreren, og hvor meget de i data-materialet efterspørger en nuanceret feedback med både ros og ideer til udviklingspunkter, kan det ikke siges at være tilstrækkeligt at give denne mere korrigerende feedback udelukkende ved skole-hjem-samtalerne. Den daglige feedback mellem lærer og elev kan med fordel rumme de ting, som eleven skal gøre bedre – det er en meget lettilgængelig mulighed for læreren til at formidle sine forventninger til eleven.

Feedbacken har også til formål at forme elevens og forældrenes syn på, hvilken ungdomsuddannelse elevens evner passer til:

... så åbne nogle muligheder for, at det kan godt være, at de tror, at de skal på gymnasiet, det gør mange af vores børn og forældre, men de har ikke en chance, så at prøve at dreje det lidt, så de kan se, at der er andre muligheder, at gymnasiet ikke er den eneste vej til lykke.

En af skolerne arbejder med at vise andre muligheder end de gymnasiale ungdomsuddannelser ved at have temabaseret undervisning på tværs af 8. og 9. klasse en dag om ugen. Her indgår eleverne fx i produktionen til skolens kantine eller kommer på tur til erhvervsuddannelsesinstitutioner.

Feedbacken har altså den funktion løbende at give eleven og forældrene et realistisk billede af elevens niveau. Dette gælder også i de tilfælde, hvor der sidder en elev, der kan mere, end han/hun selv tror. Generelt skal feedback naturligvis være alderssvarende og gøre budskabet om elevens faglige niveau klart for både elev og forældre, uden at det tager modet fra eleven. Og så

er feedbacksituationen, hvor lærer og elev drøfter opgaveløsningen fremadrettet, en oplagt mulighed for, at læreren formidler sine forventninger til eleven og de to parter sammen kan reflektere over, hvordan elevens udviklingspotentialer realiseres. Derfor kan det med fordel være en del af den daglige praksis frem for udelukkende at være et punkt til skole-hjem-samtalen. Og så kan feedback med fordel tænkes som en dialog mellem lærer og elev om opgaveløsningen og veje til at forbedre læring og præstation og ikke kun som en meddelelse fra lærer til elev. Dette inddrager eleven i vedkommendes egen læringsproces og er altså udtryk for denne overordnede forventning til eleverne: at de er medskabere af egen læring.

Eleverne kan også give hinanden feedback, og her kan det være nødvendigt at give eleverne redskaber til at give feedback på en god måde, fx at bakke deres feedback op med argumenter. Også elevens evne til at evaluere sig selv trækkes frem som relevant i forhold til at styrke motivation og læring. Under lærerinterviewene drøftedes altså vigtigheden af at lære eleverne at evaluere sig selv og hinanden, samtidig med at det blev fremhævet, at det i sidste ende er den professionelle voksnes ansvar, at eleverne får en konstruktiv, fremadrettet feedback.

6 Elevernes læringsfællesskaber

Når det er "sejt at gøre sit bedste" og "cool at være en nørd", bliver fællesskabet omkring en klasse eller årgang til en løftestang for arbejdet med at fastholde høje forventninger til alle elever. Det understreger både ledere, lærere og elever fra de tre deltagende skoler. Elever, der har høje forventninger til hinanden og brænder for noget i fællesskab, lægger et større engagement i læringsprocesserne.

Dette kapitel tager afsæt i de tre deltagende skolars forskellige erfaringer med, at eleverne kan understøtte hinandens læring. Af afgørende betydning for ambitiøse læringsfællesskaber er dog, som skolerne er inde på, at læreren bidrager til at skabe en kultur, hvor det er sejt at prøve nye ting, hvor forskellighed er en styrke, og hvor man understøtter hinandens læring ved at hjælpe og rose hinanden.

6.1 Eleverne kan understøtte hinandens læring

Eleverne sammenligner sig med hinanden og gør sig umage, når de skal præsentere noget for hinanden. Det fremgår af både lærer- og elevinterview. "Peer pressure" bliver, ifølge en lærer, mere og mere vigtigt i elevernes liv, mens det gradvist betyder mindre, hvad lærerne mener: Eleverne er netværkere og "connecter på en helt anden måde, end hvad vi gjorde for 20 år siden".

Afhængigt af læringsmiljøet kan man anskue peer pressure som en mekanisme, der udgør enten en hæmsko eller en løftestang for læring. Hvor peer pressure på den ene side kan medføre, at elever vogter over hinanden, lægger bånd på sig selv og fastholder sig selv og hinanden i negative strukturer, kan eleverne omvendt spille en central rolle i at understøtte hinandens læring, hvis der oparbejdes en kultur, hvor det er o.k. at spørge de andre, hvis man er i tvivl om noget, og hvor det er attraktivt at være dygtig og fordybe sig. De interviewede elever på de tre skoler lægger vægt på, at det er "bedre at prøve", selvom noget er svært, og at man kan noget forskelligt, og at det er helt o.k. Som en elev siger:

Det man gør meget i vores klasse ... Hvis man er dårlig til noget, så kigger man rundt efter den, der er klogest, og så løber man hen til den person og spørger om hjælp. [...] Og de fleste vil gerne hjælpe.

En anden elev, der har skiftet skole, uddyber med afsæt i sine erfaringer fra en anden klasse, at man ikke kan tage for givet, at eleverne bakker hinanden op og hjælper hinanden med at få mest muligt ud af undervisningen:

Elev: I vores klasse er det meget sejt at være god, og der er der ikke nogen, der gør nar af hinanden, hvis man sådan svarer på tyve spørgsmål i træk. I min gamle klasse var man bare en nørd og alt sådan noget. Så det er ret forskelligt.

Interviewer: Har det nogen betydning, hvordan læreren er, eller er det bare klassen?

Elev: Hvis lærerne er ligeglade [...], er det så, fordi de ikke mener, at jeg er god nok til det? Hvis læreren hele tiden siger "Ja, det er godt", det kan folk jo godt lide at få at vide, og så er der flere, der siger noget.

Hvis man skal fremme et ambitiøst læringsmiljø, er man ifølge lærere og ledere nødt til at være åbne omkring det forhold, at alle elever er forskellige, og at man kan udvikle sig i samarbejde med hinanden. En lærer fortæller fx, hvordan en årgang elever er blevet mere bevidste om egne og andres kompetencer i forbindelse med et projekt, de har arbejdet med i 8 uger på tværs af skolens 7. klasse:

Der "tvinger" man også eleverne ud i at arbejde på en anden måde og lære at se hinandens kompetencer på en anden måde. Det er et hold med ni-ti stykker pr. hold. Når man er det, så er man altså forskellige, og det lærer man også rigtig meget af [...] og så kommer der flere kompetencer i spil. De lærer sig selv bedre at kende, men også som gruppe.

Eleverne, der har deltaget i dette projekt, bliver således bevidstgjort om, hvad de selv kan bidrage med i samarbejdet, og hvad andre kan bidrage med. Dette lægger op til en grundlæggende accept af, at alle kan noget forskelligt, og at man derfor kan bruge hinanden i samarbejdet. Som en anden lærer siger:

[Vi arbejder også rigtig meget med,] at eleverne har forventninger til, at man kan rumme hinanden, og hvor vigtigt det er, at det ikke er alle, der er sindssygt dygtige til dansk, men så kan de måske alligevel godt bidrage på en anden måde, fordi de måske er rigtig gode til noget andet.

Et ambitiøst læringsfællesskab opstår, hvis man skal følge lærere og elever, ikke nødvendigvis af sig selv. En central pointe, der går på tværs af interviewene, er, at man som skole er nødt til at arbejde hårdt på at understøtte en stemning blandt eleverne af, at det er godt at være ambitiøs og gå efter sine egne mål – at få eleverne til at ”konkurrere med sig selv frem for med naboen”, som en lærer siger. Når både lærere og elever fremhæver betydningen af et ambitiøst læringsmiljø, handler det om, at de ved, at den modsatte situation, det vil sige elever, der vogter på hinanden og nedgør hinanden, kan være destruktiv for elevernes læring: Hvis ”nørd” er et skældsord blandt eleverne, er der risiko for, at eleverne nedjusterer forventningerne til sig selv og til hinanden af frygt for at blive udelukket fra det sociale fællesskab.

Som vi også var inde på i kapitel 4, er en bevidsthed om elevroller og elevrelationer et vigtigt element i det stykke arbejde, der ligger i at opbygge et ambitiøst læringsfællesskab. Flere lærere er netop opmærksomme på, at elevernes gensidige forventninger til at leve op til egen rolle er en lige så stærk drivkraft i børnefællesskaberne som det, at eleverne gerne vil demonstrere deres faglige præstationer. En lærer forklarer, hvordan arbejdet med at have høje forventninger til elever indebærer, at man som lærer arbejder bevidst på at hjælpe eleverne ud af fasttømrede roller:

Der er to slags forventninger [...] Der er det der med, at man gerne vil vise, hvad man kan, og hvis man er god til noget fagligt, så vil man rigtig gerne vise, at man kan, og hvis man føler sig mindre god, så vil man nyde det lidt mindre. Men der er også i børnegrupper forventninger til at leve op til roller. Det kommer hurtigt i et eller andet socialt ræs, der bliver der hurtigt lavet nogle roller. Der kan der da godt være noget med, at man skal arbejde med det. Hvis man bliver ved med at arbejde i sådan en klassekonstellation fra 0. til 9. klasse, hvordan kan man så undervejs få lov til at få nye mønstre og bryde nye roller? Det kræver noget meget bevidst arbejde.

På de tre skoler, vi har besøgt, opdeles eleverne ofte i hold – enten som en permanent organisering i linjer eller som en lejlighedsvis organiseringsform. På især to af skolerne arbejder man med at dele eleverne op i hold som et bud på, hvad man kan gøre for at etablere ambitiøse læringsfællesskaber og give eleverne mulighed for at vriste sig ud af negative elevroller. Dette vil vi nu sætte i fokus, da disse forskellige måder at opdele eleverne på kan give både positive og negative konsekvenser for læringsfællesskaberne – både i forhold til det interne klima blandt eleverne og i forhold til omverdenens forventninger og forforståelser af de forskellige grupper af elever som henholdsvis svage og dygtige samt boglige og praktiske.

6.2 Læringsfællesskaber opdelt ud fra interesser

På en af de tre skoler har man oprettet tre forskellige linjer i udskolingen. Alle tre linjer arbejder fortsat ud fra Fælles Mål og bliver undervist i folkeskolens forskellige fag, men linjerne er tonet

forskelligt for at give eleverne mulighed for at beskæftige sig med noget, de brænder for. Af ud-sagnene fra de interviewede fra ledelse og lærer- og elevgruppe virker det, som om denne nye struktur har påvirket elevernes læringsfællesskab i positiv retning. Blandt andet fordi eleverne fordeles i nye klasser, hvilket netop giver mulighed for, at eleverne får og tager nye roller:

Der er også det, at man får rørt i gryden, kan man sige. Fordi man får eleverne fordelt om, så de nu er placeret i et nyt forum, hvor de ikke slæber deres gamle historie med sig.

Men også på andre måder oplever de interviewede, at opdelingen af elever efter interesse giver noget positivt til elevernes læringsfællesskab. Lærerne oplever, at læringsfællesskabet blandt eleverne er stærkt. En af pigerne på den naturvidenskabelige linje havde tegnet en tegning med teksten: "Vi er ikke nørder, vi kan bare godt lide ting, der siger bum." Lærerne mener, at eleverne kan mærke på hinanden, at de er motiverede. En lærer siger:

Det er tydeligt at se, at der er blevet skabt et fællesskab om noget, som så går med videre til de andre fag. Det er o.k., at man gerne vil noget. Det er o.k. at være dygtig. [...] De er meget ambitiøse også.

Elevernes ambitiøse tilgang afspejler sig ifølge lærerne i deres gejst og engagement. Fx bemærker lærere, at de oplever elever, der ikke vil gå hjem, fordi de gerne vil være færdige med en opgave. De elever, vi interviewede, der har valgt sig ind på skolens naturvidenskabelige linje, beskriver også, hvordan det styrker læringsfællesskabet, at alle interesserer sig for naturvidenskab:

Alle er jo enige om, hvad der er sjovt. Det er derfor, vi har valgt at gå i den klasse, og så lærer man også meget mere. [...] I den gamle klasse var der hele tiden en, der skulle komme med kommentarer, så man ikke kunne høre efter. En, som måske larmede for meget i den gamle klasse. Fordi man kan lide det samme, så lærer man også mere.

En anden elev tilføjer:

Jeg synes, at det er rigtig fedt, det der med, at når man kommer i grupper, fx i fysik, at man så ikke bare kommer sammen med to, der tænker: "Nå, fysik, det gider jeg ikke, og så kan du bare få lov til at lave det hele, for du er den eneste, der gider det." Her gider alle være med. Man er på samme bølgelængde. [...] Man lægger det ikke over på en person.

Ifølge lærerne smitter elevernes motivation af på lærernes motivation:

Det er langt mere spændende og motiverende at gå ind og skulle undervise en klasse, der også er vildt engagerede fra start af. I forhold til at komme ind til nogle, som, hvor de lig-

ger hen over bordet og slet ikke er klar. Uden tvivl, jeg har prøvet begge dele ... og det giver et helt andet drive, også sådan personligt også. Og også når du skal sætte dig ned og forberede tingene, så tænker man: "Jamen, jeg gør gerne lige det her ..." Jeg giver det gerne lige den ekstra tand, fordi det kommer tifold igen.

På den naturvidenskabelige linje er eleverne – som i en almindelig klasse – ikke på samme niveau, og dette giver ifølge en lærer muligheder for, at eleverne forklarer hinanden det faglige stof. Eleverne synes, det er sjovt at "docere" for hinanden, vurderer en lærer, og en anden lærer fremhæver, at det er med til at give de særligt dygtige elever gode udfordringer i det daglige:

Jeg har gjort meget ud af at fortælle de dygtige elever, at hvis de hjælper nogle andre, så tager det ikke noget fra dem, men det giver dem tværtimod en yderligere dimension på det, de lærer, at de er i stand til at formidle det til andre.

Vanskeligheder i profilstrukturer er ikke et særskilt fokus i denne undersøgelse. Vi vil i dette afsnit ikke desto mindre nævne vanskeligheder, der udspringer af arbejdet med profilstrukturer, fordi de har betydning for arbejdet med at skabe et ambitiøst læringsmiljø præget af høje forventninger til eleverne. Overordnet er det en udfordring, at det for nogle elever måske i sig selv er en høj – eller for høj – forventning at få stillet, at de skal vælge profil og kende til konsekvenserne af det. En lærer siger:

Fx er det en høj forventning, at eleverne skal vælge noget allerede i 7. klasse for tre år. I en periode af deres liv, hvor der sker en masse.

Undersøgelsen viser derudover, at der skal gøres et stykke arbejde fra ledelse og lærere for at få linjerne til at fremstå med samme værdi. Interviewene med ledere, lærere og elever bærer alle præg af, at der kan være en risiko for, at en linje kan fremstå som 'finere' end de øvrige. En lærer siger om en af skolens profiler:

Vi har kæmpet meget med omgivelsernes lave forventninger [til en bestemt profil]. Jeg synes ellers, de forsøgte ikke at sige det, men det er virkelig det, vi har kæmpet med [...] [De skulle] sådan set også kunne tage en gymnasial uddannelse bagefter, hvis det var det, man ellers var disponeret for. Mangfoldigheden skulle være lige så bred her som de andre steder [profiler], men det er det så ikke blevet. Af mange forskellige årsager, og det har vi selvfølgelig set meget på.

Denne problematik handler netop om, hvordan lave forventninger til elever kan påvirke mulighederne for læring negativt. Læreren oplever også, at eleverne på den pågældende linje også bliver påvirket af, at eleverne på de andre linjer har lave forventninger, men at lærergruppen er meget

bevidste om at have de rette forventninger til eleverne – særligt dem, der er skoletrætte og i risiko for at blive "dropout-elever", fordi det kan "smadre" deres i forvejen lille motivation. Rette forventninger vil for denne gruppe af elever sige:

Vi har høje forventninger, når det handler om de ting, som de har valgt helt tydeligt, fordi det er deres interesseområde [...] Men i de andre fag, der handler det rigtig meget om at sige ... Fx bare det at skulle aflevere en stil for en dreng i 7. klasse, der bare hader at gå i skole, det er simpelthen et uoverstigeligt bjerg nogle gange. Men hvis man kan få dem til, i samarbejde med en selv, at aflevere noget, der bare ligner en stil, så bliver man tilfreds med det i første omgang [...] På den måde tilpasser man forventningerne.

Erkendelsen af, at der knytter sig lave forventninger til en af de tre profillinjer, er, at der, som en lærer formulerer det, er blevet "en form for trodsreaktion", hvor man som lærer gør sig umage for at tænke i potentialer og fastholde et højt ambitionsniveau. Han fortsætter:

Det skal bare være løgn! De skal have det bedste!

Citaterne viser, at der altså kan være en risiko for, at det, der i udgangspunktet er tilrettelagt og tænkt som en inddeling af elever efter interesser, risikerer i praksis at blive niveaudeling.

Selvom den pågældende skole har en særlig struktur, er det vores indtryk, at andre skoler med en helt anden struktur kan lade sig inspirere af skolens erfaringer med, hvordan man, ved at lade sig inspirere af elevernes interesser, kan opbygge et stærkt læringsfællesskab præget af gensidige forventninger og ambitioner. Andre skoler kan samtidig reflektere over den faldgrube, som skolen selv er opmærksom på, nemlig at der kan opstå en de facto-niveaudeling af eleverne trods intentionerne om det modsatte.

På de to andre deltagende skoler har man fx også – om end i meget mindre skala – gjort positive erfaringer med, hvad der sker med elevernes læringsfællesskab, når man inddeler dem efter interesser og lignende. En lærer fortæller, at de laver aktiviteter på tværs af årgangen, hvor de "kan ryste posen med børnene":

[Så] blander vi børnene i forskellige grupper, fx efter interesse [...], hvor man fx vælger sig ind på emner efter interesse, eller vi laver styrkeuge, hvor vi laver værksteder [...] Det er noget nyt. Vi skal blive skarpere og endnu bedre til at bruge den mulighed.

Denne måde at "ryste posen" på kan tænkes at bløde eventuelt fastlåste roller blandt eleverne op. Eller sagt på en anden måde så får eleven igennem denne form for interessebåret fællesskab måske mulighed for at vise andre sider af sig selv end den, som læreren og de andre elever for-

venter. Men stadig skal lærerne som nævnt ovenfor være på vagt over for, om der kan opstå negative forventninger til, at nogle af holdene i praksis fungerer som container for nedjusterede forventninger.

6.3 Læringsfællesskaber bygget op omkring niveaudeling

I praksis er det oftere holddeling af elever ud fra niveau end ud fra interesser, der fylder på de deltagende skoler. Dette ifølge lærerne, fordi det er vanskeligt at ramme elevernes niveau i en klasse, hvor der er "25 elever og [...] én lærer", som en lærer udtrykker det. Konkret bliver holddeling ud fra elevernes niveau ofte den måde, hvorpå arbejdet med forskellige elevers individuelle mål sker i praksis. Man kan dermed sige, at holddeling på denne måde kommer til at foregå som elevdifferentiering frem for som undervisningsdifferentiering. Begge de rapporter om undervisningsdifferentiering, som EVA har udgivet (EVA, 2004, EVA, 2011), og EVA's rapport *Udfordringer og behov for viden. En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen* (EVA 2013) viser, at lærere ofte har denne smalle forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering som noget, der netop praktiseres, når eleverne er inddelt i hold. Men denne form for holddeling efter niveau er et udtryk for elevdifferentiering og løser ikke alene opgaven med at differentiere undervisningen. Hvor elevdifferentiering forenklet sagt går ud på at organisere eleverne, så de 'passer til' undervisningen, går undervisningsdifferentiering ud på at tilrettelægge en undervisning, der i sine metoder, sit stofvalg, sin organisering, sine materialer osv. matcher elevernes forskellige forudsætninger og potentialer.

Når vi ser på arbejdet med høje forventninger, er niveaudeling særligt interessant, fordi inddelingen i hold netop sker på baggrund af lærerens forventninger til elevens niveau. Holddelingen rummer derfor en risiko for at cementere elevernes roller som henholdsvis "svage" og "dygtige" elever.

En lærer giver et eksempel på brug af holddeling efter niveau, når emnet er romanlæsning i 5. klasse:

Det svageste hold, de var færrest, og det bedste hold, de var flest, fordi de er ret selvklare og bedre kan differentieres i forhold til dem, der skal have rigtig meget hjælp, de svage. Og så kaldte vi dem [holdene] ikke noget specielt, så der var egentlig ikke nogen drillerier med, hvilket hold man var kommet på. Og der kan jeg huske, at jeg bagefter tænkte, at det gav god tilfredsstillelse, for man følte virkelig, at man fik ramt hver elev på deres niveau, og det gør vi ikke altid i den almindelige undervisning.

Det er på tværs af lærerinterviewene tydeligt, at denne form for holddeling sker for at forsøge at arbejde med og ud fra elevernes forskellige mål og forudsætninger, hvilket opleves som vanske-

ligt eller ikke muligt i en hel klasse. Spørgsmålet er, i hvilken grad eleverne har opfattet, at der var tale om en opdeling efter fagligt niveau.

En anden lærer beskriver et andet formål med at inddele eleverne efter niveau:

Hvis man sætter dem sammen med børn, hvor de matcher hinanden, ikke sådan lige i øjenhøjde, det behøver det ikke, men i hvert fald matche sådan, at de er trygge med dem, de er sammen med ... det er måske godt nok en gang imellem. For jeg tænker også, at de stærke elever, som har det hele lavet på halv tid ... så kan de også fodres nemmere, hvis de sidder sammen med nogle andre, der også er hurtige.

Også eleverne adresserer en række fordele ved at være opdelt i linjer efter niveau. Dette skal dog ses i sammenhæng med, at vi trods intentioner om det modsatte endte med udelukkende at interviewe fagligt stærke elever (som beskrevet i kapitel 2). De interviewede elever oplever fx, at "man lærer mere, når det er delt op i to hold, for så er det sådan mere til ens niveau", som en elev formulerer det. Og de tror, at denne form for holddeling er god for begge grupper – også for dem, der er på det hold, der har mindst styr på stoffet:

Nu har jeg ikke været nede med dem, der sådan ikke har – aj, det lyder også ondt, men ... De har været rigtig glade for det. Ja, og de tør også sige noget mere. De føler sig ikke dårlige eller noget.

Der er nogle ting, man ikke er så god til som andre ting. Man kan jo ikke være god til det hele, så noget er man måske dårligere til. Det er fint nok. Så kan de også komme med. I stedet for at de bare sidder helt fortabt blandt alle os andre.

Denne gruppe af elever mener også, at opdelingen efter niveau kan virke motiverende for begge grupper:

Men på den anden side, så ... jeg tror også, at det hjælper til, at dem, som måske er der-nede, gør endnu mere for at komme op sammen med os andre, som laver de ting, som det hele tiden har været planlagt. Så på den måde så motiverer det også dem mere og også os andre til at blive der, sådan at vi ikke ryger ned til de andre. Uden at det sådan er nedladende.

For di de interviewede elever tilhørte den gruppe på årgangen, der klarede sig fagligt godt, kan denne undersøgelse kun sige noget om, hvordan niveaudeling opleves blandt de fagligt stærke. Og ud over at citaterne viser, hvad de mener, er godt ved niveaudelingen, viser det også, hvordan der sprogligt sker et skarpt skel mellem "os" og "dem". Eleverne får en klar forestilling om, hvor

hver enkelt klassekammerat ligger fagligt – eller som citaterne også peger i retning af, måske får de nærmere bekræftet den opfattelse, de har i forvejen.

På en af de deltagende skoler arbejder man med at holddele eleverne ud fra deres egen tilkendegivelse af ambitioner: Den pågældende skole arbejder systematisk med, at eleverne tydeliggør deres mål med og ambitioner om en opnået karakter i et givent forløb. I praksis får de et ark, hvor kravene til karaktererne er tydeliggjort, og eleven vælger et ambitionsniveau. Herefter arbejder man noget af tiden sammen med elever, der har tilnærmelsesvis de samme mål. Denne model har ifølge en interviewet elev den fordel, at man som elev bliver mere bevidst om sin faglige udvikling. Men konsekvensen af holddeling ud fra niveau på denne måde kan være, at en elev eller en gruppe af elever fastholdes i en rolle, ud fra hvor de er fagligt i nogle fag – altså med andre ord, at forventningerne til dem bliver statiske. Det fremgår nemlig af interviewene med eleverne på skolen, der arbejder med den førnævnte model for individuel målsætning, at de oplever, at det tit er de samme elever, der sidder på de to hold på tværs af fagene. På den måde bliver eleverne "sat meget i bås", fortæller en elev:

Men jeg synes også, at man er blevet sat meget sådan i bås i klassen med, at hvis man er god til noget, så finder man folk, der også er gode til det. Hvis man er dårlig til noget, men gerne vil komme op og være godt med, så kan det være svært at komme ind til dem, der er gode, fordi man har et ry med, at man ikke laver noget. Og jeg gider jo ikke være sammen med en eller anden, der bare sidder og laver ingenting – selvom de måske gerne vil lave et eller andet. Men det er lidt sket. Det er der også mange, der har brokket sig over mange gange.

På to af skolerne bruges metoden cooperative learning, der har fokus på elevernes forskellige kompetencer, og arbejdsgrupper sammensættes på tværs af kompetencerne – men dog, så springet mellem elevernes kompetencer ikke er for stort, men samtidig med vægt på, at de kan supplere hinanden. En lærer fortæller:

Nede i vores klasse, der gør vi det, altså sådan en cooperative learning-strategi vi har dernede, at de får de her numre fra 1 til 4, og så må kun 1 og 2 arbejde sammen, og 3 og 4 osv. Så de løfter hinanden. Men så springet ikke bliver for stort imellem dem. Det arbejder vi faktisk med, også når vi fx laver nye pladser til dem. [...] På den måde arbejder de også med evnen til medbestemmelse og selvbestemmelse i den forbindelse. Med at de skal altså også hjælpe hinanden, og de skal vide: "Hvad kan jeg bidrage med her?"

Her bruger lærerne altså bevidst elevernes forskellige styrker, men i et forum, hvor de altså ligner hinanden i niveau, og metoden kan på den måde ses som et udtryk for at ville opnå fordelene ved en fagligt homogen gruppe i form af tryghed og muligheder for at udfordre hinanden, sam-

tidig med at synergierne mellem elevernes forskellige kompetencer udnyttes. Lærerne fortæller videre:

Lærer 1: *Nu kan det komme til at lyde, som om at nu tager vi bare de gode på et hold og de dårlige på ét.*

Lærer 2: *Men det er ikke altid en fordel.*

Lærer 3: *Nej, for det kan også tage noget af dynamikken.*

Lærerne er altså bevidste om, at arbejdet i de mere homogene grupper, hvad angår niveau, indebærer en ulempe i form af mindre dynamik.

Lærerne på skolen betoner, at et trygt socialt miljø i klassen er en forudsætning for, at eleverne på denne måde kan tage stilling til og være åbne omkring egne mål og styrker og svagheder. Det skal være trygt for alle elever at deltage med den viden om, at de hver især har forskellige kompetencer. De fremhæver, at man som lærer skal være varsom med, at holddelingen bliver for statisk. Dette kan fx ske, ved at eleverne ikke kun differentieres efter deres niveau:

Der foregår stadig rigtig meget også mellem børnene internt – positionering, og det gør der hyppigt i jævnaldrende grupper. Så muligheden for også at arbejde på tværs af alder kunne give dem mere frihed til at være og vokse, hvor de er. Jeg tror stadig, at det er en udfordring, men jeg tror, at det hjælper, at vi danner hold på tværs. Men jeg tænker ikke, at man kun skal danne hold i forhold til niveau, men at man også skal gøre det på rigtig mange andre planer. Man skal tænke hold, så det ikke længere bare er et A- og et B-hold. Vi skal finde de ressourcer, der er, i, at man engang imellem ryster posen.

Ifølge denne lærer skabes der altså en anden form for læringsfællesskab, når et årgangsteam benytter sig af holddeling på baggrund af elevernes niveau. Overordnet set vælges dette, fordi lærerne oplever opgaven med at undervisningsdifferentiere i klassen som vanskelig og derfor tyer til en differentiering af eleverne i stedet for. Ud fra interviewpersonernes synspunkt rummer niveaudeling en række fordele, men også en risiko for, at eleverne bliver sat i bås ud fra deres faglige niveau. Årgangsteams kan derfor med fordel sammen reflektere over fordele og ulemper ved denne model og også bruge andre opdelingskriterier, hvor synergier mellem elever med forskellige kompetencer og faglige niveauer søges udnyttet. Dette gør også, at opdelingen ikke bliver for statisk, og organiseringen af undervisningen kan understøtte, at eleverne viser andre sider af sig selv, end hvad omverdenen forventer. Det er dog også værd at bemærke, at selvom holddelingen i udgangspunktet sker ud fra fx interesse, kan der de facto ske en opdeling i niveau: Eleverne sammenligner sig meget med hinanden, og de kan uformelt tillægge holdene værdier, hvilket vil

indebære en form for stemping – af enten positiv eller negativ karakter. Fx kan eleverne altså have negative forventninger til et hold, hvilket kan spille negativt ind på læringsmiljøet for eleverne på det pågældende hold. Det kræver en bevidst og aktiv indsats fra lærerne for at dæmme op for disse mekanismer, fx i forhold til at italesætte ligeværd og forskelle og selv at fastholde høje forventninger til holdet.

7 Litteraturliste

AKF (2004): *Skolepraksis – forhold der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af "De gode eksempler" på klasseniveau.*

AKF (2010): *Den højt præsterende skole. Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund.*

Desforges, C. et. al. (2003): *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review.*

EVA (2004): *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen.*

EVA (2007): *Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen.*

EVA (2011): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip.*

EVA (2013): *Udfordringer og behov for viden.*

Hattie, J. (2009): *Visible Learning – a Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement.* Routledge.

Jensen, B (2004): *Social kompetence – pædagogisk praksis med fokusering på "det sociale".*

Jussim, L. et. al. (2005): "Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies" i: *Personality and Social Psychology Review* 2005, Vol. 9, No. 2, 131–155.

KREVI (2011): *Folkeskolens faglige kvalitet. Analyse af skolernes undervisningseffekt.*

McKinsey (2007): *The world's best performing schools.*

Nordahl, T. (2008): *Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels forlag.

Ringsmose, C. (2003): "Effektive skoler" i: *Uddannelse*, Årg. 36, nr. 8.

SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd (2011): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*.

Schilling, K. and Schilling, L. (1999): "Increasing expectations for student effort" i: *About Campus*, 4:2.

Skolestyrelsen (2009): *Hovedresultater fra PISA 2009*.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-699-4

