

# Elevinddragelse

Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet

2014

# Elevinddragelse

Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet

## **Elevinddragelse**

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

# Indhold

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| <b>1</b>   | <b>Indledning</b>  | <b>5</b>  |
| <b>2</b>   | <b>Elevinddragelse</b>   | <b>6</b>  |
| <b>2.1</b> | <b>Eleven som medskaber af undervisningen</b>                          | <b>6</b>  |
| 2.1.1      | Inddragelse gennem dialog  | 7         |
| 2.1.2      | Inddragelse gennem opmærksomhed på elevernes interesser og præferencer | 9         |
| 2.1.3      | Inddragelse ved at betragte eleverne som producenter                   | 10        |
| 2.1.4      | Inddragelse ved at give eleverne medbestemmelse                        | 11        |
| <b>2.2</b> | <b>Inddragelse af elevernes for forståelse</b>                         | <b>12</b> |
| <b>2.3</b> | <b>Justeringer i undervisningen på baggrund af elevfeedback</b>        | <b>13</b> |
| <b>2.4</b> | <b>Opsamling</b>   | <b>15</b> |
|            | <b>Litteraturliste</b>   | <b>17</b> |
|            | <b>Appendiks</b>   |           |
|            | Appendiks A: De deltagende lærere                                      | 18        |

# 1 Indledning

På de følgende sider kan du læse om, hvordan lærere på mellemtrinnet arbejder med elevinddragelse. Kapitlet er et uddrag af EVA's rapport *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*, som handler om, hvad lærere, der gennemfører undervisning af høj kvalitet, gør, når de tilrettelægger og gennemfører undervisningen.

I undersøgelsen ser EVA på, hvordan lærere arbejder med fem elementer, som forskning viser, kendetegner god undervisning, hvor eleverne er motiverede for læring. De fem elementer er:

1. Læringsmiljøet er trygt og positivt.
2. Der arbejdes med mål for elevernes læring.
3. Lærerne giver og modtager feedback.
4. Undervisningen er struktureret og varieret.
5. Eleverne inddrages i undervisningen.

I dette uddrag ser vi på element nr. 5.

## **Sådan er undersøgelsen gennemført**

Undersøgelsen bygger på observationer af undervisning og interview med 12 lærere – 5 matematiklærere og 7 dansklærere – og med elever og skoleledere. I undersøgelsen er der fokus på, hvordan lærerne i praksis arbejder med de fem elementer. Der er fokus på situationer, hvor undervisningen fungerer godt, og på lærernes refleksioner over undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

Lærerne er udvalgt på baggrund af, at de gennemfører undervisning af høj kvalitet og arbejder med de fem elementer i god undervisning. Du kan finde en præsentation af de 12 lærere i appendiks A.

## 2 Elevinddragelse

Elevinddragelse er som tidligere beskrevet et af de elementer i god og motiverende undervisning, som vi har haft fokus på i forbindelse med udvælgelsen af lærerne til denne undersøgelse. Vi har været optaget af at finde og udvælge lærere, der er opmærksomme på at inddrage eleverne i undervisningen.

I det lys er det en interessant iagttagelse, at størstedelen af lærerne i det indledende interview, forud for observationerne, udtrykte usikkerhed om, hvorvidt de inddrager elever. Lærerne forklarer, at de som lærere har ansvaret for undervisningen og bestemmer indholdet. Netop dette forhold får dem til at tvivle på, om de i tilstrækkelig grad formår at inddrage eleverne i undervisningen. Elevinddragelse er det af de fem elementer i den gode undervisning, som lærerne i ringest grad kan genfinde i deres egen undervisning.

Når lærerne udtrykker denne usikkerhed, skyldes det bl.a., at de har en anden, mere snæver forståelse af begrebet elevinddragelse end den, vi arbejder med i denne undersøgelse. Lærerne ser elevinddragelse som elevernes medbestemmelse med hensyn til undervisningens form og indhold og vurderer ikke, at de i særligt høj grad inddrager eleverne i dette.

Den forståelse af elevinddragelse, som vi har lagt til grund for denne undersøgelse, er altså bredere end den, lærerne giver udtryk for. Ud over at inddrage eleverne i valg af emner, metoder, arbejdsformer og undervisningsmaterialer, når dette vurderes at være hensigtsmæssigt, forstår vi elevinddragelse som lærerens opmærksomhed over for at inddrage eleverne i dialog i undervisningen, at lytte til eleverne og respektere deres synspunkter, at have fokus på elevernes for forståelse og at have blik for deres forskelligheder og præferencer – og ikke mindst at lade undervisningen tage afsæt heri og lade sig forme herefter. Alt sammen elementer, hvor eleverne på forskellige måder bliver medskabere af og kommer med vigtige bidrag til den undervisning, de er en del af.

Elevinddragelse, som vi forstår det i denne undersøgelse, lægger sig tæt op ad den del af feedback, der har at gøre med elevernes tilbagemelding til læreren om elevernes udbytte og forståelse og med den del af arbejdet med mål og evaluering, hvor eleverne inddrages i at sætte mål for deres læring og reflektere over, hvad der skal til for at nå målene. Elevinddragelse kan altså komme til udtryk på mange måder og praktiseres som andet og mere end at give eleverne lov til at bestemme.

I dette kapitel viser vi, hvordan dette på forskellig vis kommer til udtryk i undervisningen. I kapitlet synliggør og diskuterer vi også de dilemmaer, som lærerne kan opleve at stå i og skulle forholde sig til, når de praktiserer en undervisning, hvor elevernes bidrag er med til at forme det, der sker.

Kapitlet indledes med et afsnit om eleven som medskaber. Her beskriver vi forskellige former for inddragelse af eleverne i undervisningen. Herefter følger et afsnit om arbejdet med elevernes forståelse som en måde at arbejde med elevinddragelse på efterfulgt af et afsnit om den måde, hvorpå lærerne på baggrund af elevernes reaktioner justerer undervisningen.

### 2.1 Eleven som medskaber af undervisningen

En måde, vi har set, at eleverne inddrages i undervisningen på, er bl.a. at gøre dem til medskabere af undervisningen. Dvs. at eleverne ikke bare er passive modtagere af lærerens undervisning, men at deres bidrag i undervisningen derimod er med til at forme hver enkelt undervisningsgang

og det samlede forløb. Det er med andre ord ikke kun læreren, der skaber undervisningen i de observerede timer; eleverne spiller også en vigtig rolle i den sammenhæng.

Flere lærere peger på, at eleverne på mellemtrinnet er tilstrækkeligt modne til, at de kan fungere som rigtig gode medskabere af undervisningen. Lærerne peger på, at eleverne på det tidspunkt har lært skolens koder at kende. De er "faldet på plads og har opbygget nogle skolerutiner", som en lærer forklarer. Eleverne ved så at sige, hvordan man går i skole. Samtidig er de med en lærers ord endnu ikke blevet skoletrætte. På mellemtrinnet er eleverne ofte motiverede, og de kan lide at arbejde undersøgende, er gode til at undre sig og er ofte meget engagerede i undervisningen. Kristoffer fortæller:

*På mellemtrinnet har de et engagement, som man også godt kan se hos de små, men i indskolingens rækker evnerne bare ikke helt så langt. Man kan lave nogle rigtig fede ting på mellemtrinnet, fordi de gerne vil, de er motiverede.*

Interview med Kristoffer.

Jette forklarer også, at hun oplever eleverne som meget nysgerrige og umiddelbare, hvilket gør, at de har en høj grad af motivation for og gåpåmod med hensyn til at deltage aktivt i undervisningen:

*Der er et eller andet herligt over mellemtrinnet, fordi de kan så mange ting selv. Og så er de samtidig så nysgerrige, hvilket gør, at jeg i virkeligheden synes, at det er det nemmeste trin at motivere. Især 4.-5. klasse er sådan helt speciel. De kan så mange ting selv, og man skal bare fodre, fodre, fodre.*

Interview med Jette.

Lærerne i undersøgelsen forklarer, at de ønsker at bygge videre på dette engagement og derfor er åbne for elevernes input. Lærerne ønsker at forme undervisningen efter eleverne. De har en oplevelse af, at det bliver meningsfuldt, når eleverne byder ind, og derfor anerkender de i høj grad elevernes bidrag ved bl.a. at bruge dem aktivt i undervisningen. Ditte forklarer:

*Jeg tror på, at hvis der skal være noget dynamik og engagement, så skal man høre eleverne. Og jeg kan høre på dem, at dét, de godt kan lide ved mig som lærer, er, at jeg lytter til dem og hører, hvad de siger, og giver svar igen, og jeg fejler dem aldrig af banen.*

Interview med Ditte.

På baggrund af vores observationer og interview med lærere kan vi se, at lærerne arbejder med at inddrage eleverne på fire måder:

- Inddragelse gennem dialog
- Inddragelse gennem opmærksomhed på elevernes interesser og præferencer
- Inddragelse ved at betragte eleverne som producenter
- Inddragelse ved at give eleverne medbestemmelse.

Disse fire måder at arbejde med inddragelse på udfolder vi i de følgende afsnit.

### **2.1.1 Inddragelse gennem dialog**

Hattie argumenterer for, at lærerens taletid bør mindskes, og at han eller hun i højere grad bør lytte til eleverne og indgå i dialog; Hattie konkluderer faktisk, at lærerens vigtigste opgave er at lytte. Om dette skriver han:

*At lytte kræver dialog – hvilket involverer, at elever og lærer arbejder sammen om spørgsmål og problemer af fælles interesse, overvejer og evaluerer forskellige måder at arbejde med og lære om disse spørgsmål på, udveksler og anerkender hinandens synspunkter og kollektivt løser problemerne. (Hattie 2013, s. 125).*

Undervisning, der er bygget op omkring dialog mellem læreren og eleverne, går igen i mange af de forløb, vi har fulgt. En monologisk tale, hvor læreren nærmest taler på eleverne uden at ind-

drage deres synspunkter og perspektiver, er der stort set ikke eksempler på i vores datamateriale. I stedet fylder en mere dialogisk form, hvor lærerne lægger vægt på, at eleverne får en stemme, og at elevernes synspunkter har en værdi.

Lærerne faciliterer dialogen i klassen, og det kan de gøre på en mere eller mindre styrende måde. Ofte er der en vis grad af lærerstyring, hvor læreren med spørgsmål og kommentarer hele tiden arbejder på at få eleverne til at deltage og blande sig i dialogen, ligesom lærerne forsøger at holde dialogen på sporet i forhold til dét, klassen arbejder med. Lærerne peger på, at der er en stor værdi i, at eleverne er med til at forme dialogen. Derfor forsøger de at skabe en dialog, hvor de ikke kun søger bestemte svar på deres spørgsmål, men derimod inviterer eleverne til også at stille spørgsmål og til at dele deres synspunkter og holdninger med resten af klassen. I tråd hermed ser vi eksempler på, at lærerne griber de input, der kommer fra eleverne, og arbejder videre med dem i undervisningen. Dermed får eleverne indflydelse på, hvor undervisningen bevæger sig hen.

Et eksempel på, hvordan eleverne bliver inddraget gennem dialogen, ser vi særligt tydeligt i Rikkens danskundervisning i en 5.-klasse. Her bevæger samtalen om en billedbog sig i mange forskellige retninger afhængigt af elevernes bidrag og input. Rikke taler bl.a. med eleverne om, hvad de ser på billederne, hvorfor nogle ting og begivenheder er afbildet på en bestemt måde, hvad farver og anden symbolik siger om stemningen på billederne, hvilken udvikling man ser fra det ene billede til det andet, osv. Billederne i bogen har en stor detaljerighed, hvilket får eleverne til at byde ind med mange forskellige typer af iagttagelser.

Rikke er meget åben med hensyn til at lade elevernes input fylde i undervisningen. Hun skriver bl.a. stikord fra det, eleverne siger, op på tavlen, så noterne fra timen så at sige stammer fra eleverne selv, og hun bruger temmelig meget tid på på forskellig vis at høre elevernes input, så deres tanker og undren udfoldes. Et eksempel på Rikkens undervisning er beskrevet mere uddybende i afsnit 5.2. Om det at inddrage eleverne gennem dialog og lade dem være med til at forme undervisningen siger Rikke:

*Det er deres udsagn, og de detaljer, som de observerer i billederne, der skal være styrende for fortællingen. Jeg kunne styre det meget mere og have lavet en færdig dagsorden og sagt, at det var dét og dét, som jeg ville se i dag (...). Vi er gode til at gribe hinandens idéer og tanker, og eleverne kan rigtig godt lide at bruge hinandens viden. Det er de meget opslugte af.*

Interview med Rikke.

Rikkens elever giver også udtryk for, at undervisningen er spændende, fordi "der kan ske alt muligt", og fordi de synes, at Rikke er god til at gøre timerne sjove. Eleverne forklarer, at deres dialog i dansktimerne kan gå i mange retninger, og at det er med til at gøre timerne spændende. En gruppe elever sætter disse ord på det:

*Elev: Jeg synes, at det var rigtig fedt at få det der at vide om Mussolini. Hvor vi ikke bliver ved med at lave det samme hele tiden.*

*Elev: Jeg synes, at det er sjovt, når vi snakker, og så lige pludselig skifter vi emne, og så kommer vi over på noget med sommerhus, og så var det en bunker.*

*Interviewer: De timer, hvor vi har været med, der har I lavet lidt det samme, bare med nye billeder. Så jeg tænker på, om I synes, at det ligner lidt hinanden?*

*Elev: Det gør det også, men alligevel ikke. Det er nye billeder, og der er nye ting derpå. Man er altid spændt, når Rikke kommer ind. Selvom det er det samme, vi lærer om, så føles det, som om det er noget helt nyt, vi lærer om, selvom det bare er et nyt billede. Så sker der også nogle nye ting på billederne. Der sker mange nye ting på billederne.*

Interview med elever i Rikkens klasse.

Når Rikkens elever finder dansktimerne spændende, har det især at gøre med, at de ikke oplever hele tiden at arbejde med det samme. Samtalen i Rikkens timer skifter ofte indhold og kommer



omkring mange forskellige emner. Under observationerne ser vi, at det i høj grad er elevinput, der får samtalen til at tage nye drejninger, og at Rikke prioriterer at lade disse input fylde i undervisningen.

Også i andre observerede klasser er lærerne optaget af at motivere eleverne ved at skabe inddragende dialog og på den måde give eleverne en central rolle i undervisningen.

### **2.1.2 Inddragelse gennem opmærksomhed på elevernes interesser og præferencer**

I de undervisningsforløb, vi har set, er der også lærere, som tager udgangspunkt eller afsæt i elevernes specifikke interesser. Lærerne forklarer, at de er opmærksomme på, hvad eleverne interesserer sig for, og forsøger at vælge emner eller tilrettelægge forløb, som kan imødekomme disse interesser. I forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen overvejer de derfor, hvordan det faglige arbejde kan lægge sig op ad eller bygge videre på elevernes interesser. Lærerne oplever nemlig dette som en vigtig booster for elevernes motivation til at deltage aktivt i undervisningen. Lærerne er også inde på, at de, når de kender eleverne godt og ved, hvad der optager dem, nemmere kan inddrage de forskellige interesser i undervisningen, hvor det er muligt.

Vi har set forskellige eksempler på, hvordan lærerne tager afsæt i elevernes interesser i undervisningen. En af de lærere, der har gode erfaringer med i høj grad at inddrage elevernes interesser i sin undervisning, er Michael. Han har gennemført et forløb, hvor elevernes smartphones indgår som et aktivt medie i undervisningen, idet eleverne bl.a. optager små film, som de skal arbejde fagligt med. Michael har erfaret, at elevernes motivation og deltagelse stiger, når de arbejder med dette medie, og derfor forsøger han at inddrage det i undervisningen, i det omfang det er meningsfuldt. I interviewet beskriver Michael sine elevers engagement og arbejde på følgende måde:

*Der var noget samarbejde involveret i arbejdet med filmene. Eleverne har hjulpet hinanden med at få lavet et produkt, og det synes jeg, er helt perfekt. Der var et par enkelte, hvor jeg sagde, at I mangler lige dét og dét, og så lavede de det om. De synes, at det er spændende, at "gud, kan man det, og må man det, for mobiltelefoner plejer altid at være forbudt i undervisningen". De er gode til at organisere og sætte det i værk, når jeg bare sætter en ramme for det: "I må gøre sådan og sådan, og I har så lang tid". Så kan jeg love dig, at de er skrappe til at organisere, og de får et produkt, de kan vise hinanden. De elsker det. Det synes jeg også er sjovt som lærer.*

Interview med Michael.

I interviewet forklarer Michael videre, at han generelt gerne vil være åben over for elevernes gode idéer, fx det at bruge smartphones:

*Hvis der kommer input fra dem, som jeg ikke havde tænkt over, så siger jeg "hvorfor ikke prøve det?". De er ved at være store nu, og de tænker nogle rigtig gode tanker. Jeg synes, at det er spændende, at der kommer noget den anden vej fra. Jeg vil faktisk hele tiden gerne åbne dørene. Så længe de ikke snyder mig, så kan vi nærmest lave hvad som helst. Der er mange, der er på og rigtig gerne vil. Og det er jo spændende når der er så mange sårbare elever. Så det er bare at følge med, når de kommer med de gode forslag.*

Interview med Michael.

Et andet eksempel på, at elevernes interesser er et vigtigt element i undervisningen, ser vi i Kristoffers danskundervisning. Kristoffer lader eleverne skrive såkaldte biodigte, hvor eleverne skal portrættere de personer, som indgår i den novelle, de arbejder med. I disse digte accepterer Kristoffer, at eleverne udtrykker sig sprogligt på en anden måde end dét, der oftest forventes i skolen. Eleverne bruger fx slang og frække ord i deres digte. Kristoffer forholder sig fagligt til deres sprog og er åben for, at det kan være meningsfulde beskrivelser, så længe det giver mening i forhold til novellens persongalleri og de enkelte personers karakter. Kristoffer oplever, at eleverne motiveres, når de får lov til at udfordre grænserne for, hvordan man skriver i skolen. Samtidig fastholder han dog konstant det faglige fokus, i og med at digtene skal bygges op som klassiske digte og forblive i et univers, der passer til de beskrevne personer fra novellerne. Et af digtene le-

ver slet ikke op til disse kriterier. Kristoffer påpeger det og lægger digtet til side. Men klassen morer sig sammen over de andre digte og taler om, hvad de siger om de personer, eleverne har beskrevet.

Når lærerne tager afsæt i elevernes interesser og ønsker til undervisningen, er det især med hensyn til de konkrete aktiviteter, lærerne igangsætter. Nogle lærere forklarer i interviewene, at elevernes medbestemmelse netop primært gør sig gældende på aktivitetsniveau og i mindre grad på indholdsniveau. Lærerne refererer bl.a. til Fælles Mål, når de forklarer, hvorfor det kan være svært at lade eleverne være medbestemmende med hensyn til indholdet i undervisningen. Kristoffer siger:

*Hvis man skal lære om noveller og et forfatterskab, så er det svært at have en diskussion med børnene om, hvad de skal lære om noveller, og om de overhovedet har lyst til at lære om noveller.*

Interview med Kristoffer.

Kristoffer giver et eksempel på, hvordan han så i stedet forsøger at komme elevernes interesser i møde i undervisningen:

*Kristoffer: Vi havde fx om biografier, hvor vi læste en biografi om en forfatter. Vi skulle lave skriveopgaver, hvor de lavede deres egen biografi, hvor de på computeren skulle lave tre små historier, og så skulle de illustrere det på tre forskellige måder. Og de skulle tage udgangspunkt i sig selv, og det kan de godt lide. Eller i noget, som de interesserer sig for.*

Interviewer: *Spændende. Var det et vellykket forløb?*

*Kristoffer: Ja, meget. Rigtig meget, faktisk. Overraskende meget, faktisk. Det er jo også, fordi der så er en, der interesserer sig for Justin Bieber, og så kunne hun få lov til, inden for den danskfaglige ramme, at skrive noget om Justin Bieber. Så var hun glad, og så var jeg glad.*

Interview med Kristoffer.

Som interviewuddragene i dette afsnit vidner om, oplever lærerne, at det øger elevernes motivation, når undervisningen tager udgangspunkt i noget, som eleverne interesserer sig for. Det er ikke i alle forløb eller inden for alle faglige discipliner, at dette lader sig gøre. Men det går igen hos lærerne, at de har en åbenhed over for eleverne og en åbenhed med hensyn til at planlægge forløb, som de forventer, vil matche elevernes interesser. Og endnu en gang kobler lærerne denne åbenhed med deres ønske om, at eleverne skal føle sig set, hørt og anerkendt i undervisningen og dermed have en medskabende rolle og ikke bare en modtagende.

### **2.1.3 Inddragelse ved at betragte eleverne som producenter**

Lærerne i undersøgelsen inddrager også eleverne ved at give dem en rolle som det, man kunne kalde producent. I flere af de forløb, vi følger, ser vi eksempler på, hvordan eleverne i undervisningen får mulighed for at være producenter. Vi ser det i Annettes lakridsfabriksprojekt, hvor eleverne selv skal designe og producere æsker til lakridserne. Vi ser det hos Ditte, hvor eleverne skal udarbejde en nyhedsartikel til en mediekonkurrence og dermed producerer et konkret produkt til en begivenhed, og vi ser det i Dorte A's matematikundervisning, hvor hun meget bevidst arbejder på at gøre eleverne til producenter og dermed medskabere af undervisningen.

I den periode, hvor vi observerer Dortes undervisning, skal eleverne bl.a. udarbejde deres egne matematikopgaver; Dorte kalder denne opgavetype for matematikhistorier. I stedet for at løse opgaver fra en bog, et hæfte eller et kopiark skal eleverne i grupper producere deres egne matematikopgaver ud fra et nøgleord, de får af Dorte. Forløbet indledes med, at Dorte giver hver gruppe en seddel med et ord. En gruppe får ordet "mobiltelefon", en anden får ordet "tøj", og en tredje gruppe får ordet "lufthavn". Ud fra disse ord skal eleverne formulere konkrete matematiske opgaver, som knytter sig til det pågældende ord. Eleverne må gerne finde et billede, som illustrerer det tema, de formulerer opgaver inden for. På den måde kommer elevernes selvproducerede opgaver til at ligne de opgaver, som man kan finde i matematikbøgerne.

Når Dorte begrundet, hvorfor det er relevant, at eleverne selv producerer matematikopgaver, forklarer hun, at eleverne derved kommer til at tænke matematik på en anden måde. Ifølge Dorte giver det eleverne andre matematiske refleksioner og kompetencer, når de skal formulere opgaverne frem for altid kun at løse dem. Det giver dem en anden forståelse af, hvorfor det fx er væsentligt at kunne dividere. Dorte forklarer:

*Jeg bilder mig ind, at eleverne bliver bedre til at kunne lave problemløsning i matematik. Og de bliver mere trænede i at kunne se, at der er et matematisk problem, der skal løses, og hvordan det skal løses. Uden at have fået instruktioner i, hvad de skal. At de bliver bedre til problemløsning, og det er rigtig vigtigt i matematik og i det hele taget med hensyn til alle mulige opgaver i skolen og i livet. De behøver ikke hele tiden at få at vide, hvad de skal, men i stedet selv komme frem til nogle løsninger, så deres tanker bliver lidt mere undersøgende.*

Interview med Dorte A.

I det pågældende forløb skal eleverne efterfølgende løse hinandens opgaver. Og netop denne vekselvirkning mellem først at udarbejde og efterfølgende at løse hinandens opgaver beskriver eleverne som motiverende.

Når lærerne underviser på en måde, der tilbyder eleverne rollen som producent, har det, som det fremgår ovenfor, at gøre med deres ønske om, at eleverne ikke bare skal være passive modtagere. Tværtimod ønsker lærerne, at eleverne får mulighed for selv at træffe nogle valg i undervisningen og løse opgaver på måder, der giver dem en mere aktiv og medskabende rolle, og som inddrager dem i, hvordan undervisningen tager form.

#### **2.1.4 Inddragelse ved at give eleverne medbestemmelse**

I vores datamateriale er der også eksempler på, at lærerne giver plads til elevernes medbestemmelse i undervisningen ved at inddrage dem i en række beslutninger. Selvom lærerne som nævnt i de indledende interview er usikre på, om de inddrager eleverne som medbestemmende i undervisningen, ser vi en række eksempler på, at lærerne på forskellige måder inviterer eleverne til medbestemmelse.

En af de lærere, som især er optaget af elevernes medbestemmelse i undervisningen, er Jette. Hun har et særligt fokus på elevernes selvforvaltning og ønsker, at eleverne i højere grad skal tage medansvar for deres læring. Derfor har hun gennemført et forløb, hvor hun har præsenteret eleverne for en række forskellige værksteder, hvor eleverne har kunnet arbejde fokuseret med forskellige dele af danskfaget. Organiseringen med værksteder skulle give eleverne mulighed for selv i højere grad at bestemme, hvornår de vil arbejde med hvad. Jettes elever bemærker den højere grad af medbestemmelse, og de sætter pris på den, fortæller de i interviewene. I det følgende citat forklarer Jette, hvad der inspirerede hende til at gennemføre netop dette forløb:

*Det, der optog mig, da jeg læste om værkstedsarbejdet, var, at eleverne ikke behøver at lave lige præcis det, som jeg har besluttet mig for i den enkelte time. Jeg ville prøve at give dem frihed til, at de selv kan bestemme, hvad de skal lave hvornår i løbet af ugen. Det synes jeg, var det, der var allermost tiltalende. Klassen har flere gange sagt, at når jeg skriver på tavlen, hvad vi skal nå i dag, vil de godt være med til at bestemme rækkefølgen. Og så tænkte jeg: "Jeg står bare og bestemmer og bestemmer. Kan vi gøre noget, så de bliver mere selvklørende og mere ansvarsfulde i deres tilgang til læring". Det vil være værdifuldt, når de skal lave eksempelvis projektopgaver. Kan vi vænne dem til at tage ansvar for det, der foregår? Det lyder voldsomt, når man kun er ti år, at tage ansvar, men nu er det jo stadigvæk kun en lille del, de skal tage ansvar for.*

Interview med Jette.

Interviewet med Jettes elever indikerer, at de motiveres af denne form for medbestemmelse eller medindflydelse. Eleverne peger især på, at muligheden for selv at vælge, hvilket værksted de vil arbejde i, og muligheden for at bevæge sig mellem de forskellige værksteder, afhængigt af hvor man er mest motiveret for at være, gør undervisningen sjov. Herudover peger eleverne på selvforvaltningen som motiverende. En af eleverne siger bl.a.:

*Jeg synes nogle gange, at det er lidt sjovt, at man sådan også selv skal holde styr på, hvor lang tid man har lavet det, og hvor mange ting man har lavet. Og at man ikke må gøre det i for lang tid. Sådan at man skal fordele tiden og sådan noget.*

Interview med elev i Jettes klasse.

Hos lærere, der ikke har organiseret deres undervisning i forskellige værksteder, er der også indimellem mulighed for, at eleverne har medbestemmelse med hensyn til dele af undervisningen. Hos Rikke ser vi, at eleverne i forbindelse med, at de skal træne præsentationer foran klassen, selv vælger, hvilket emne de vil tale om. Fx vælger en elev Anden Verdenskrig, mens en anden vælger at holde et oplæg om søkoen.

På trods af at lærerne som udgangspunkt udtrykker usikkerhed om, hvorvidt de inddrager eleverne i undervisningen, rummer vores observationer en række eksempler på, at de gør det, men på meget forskellige måder. De forløb, vi har fulgt, er netop kendetegnet ved, at eleverne i høj grad er med til at præge undervisningen.

## 2.2 Inddragelse af elevernes forforståelse

Inddragelse af elevernes forforståelse er en anden måde at inddrage eleverne i undervisningen på. Det indebærer, at man som lærer forholder sig til elevernes hverdag og erfaringer og bygger videre på dette i undervisningen.

Fokus på at inddrage og arbejde med elevernes forforståelse går igen hos flere af de lærere, vi følger i denne undersøgelse. De lærere, som især taler om deres fokus på forforståelse, underviser klasser, hvor der enten er en stor andel af tosprogede elever, eller hvor elevgrundlaget er meget heterogent. Søren forklarer fx sit fokus på elevernes forforståelse på følgende måde:

*Det at arbejde med forforståelse og fagsprog kræver, at jeg løbende forholder mig til, at der sidder børn med anden etnicitet end dansk. Det forsøger jeg at arbejde med ved at inddrage andre fag, ikke nødvendigvis beslægtede fag, men fag, hvor jeg ved, at de har arbejdet med noget tilsvarende inden for andre fagområder, for på en eller anden måde at give en fælles forudsætning for, hvad det her handler om. Der sidder elever med somalisk, tyrkisk og pakistansk baggrund – der prøver jeg også at inddrage det, jeg ved om deres kulturelle baggrund. Så prøver jeg også at benytte mig meget af det, jeg ved om deres fritidsinteresser.*

Interview med Søren.

Når lærerne taler om deres arbejde med forforståelse, refererer de for det første til deres opmærksomhed over for elevernes forskellige sproglige forudsætninger. For nogle elever vil der være behov for at udfolde begreber og talemåder, så eleverne forstår deres betydning. For det andet refererer de til deres fokus på elevernes forskellige kulturelle baggrund, som kan have betydning for den litteratur eller de referencer, lærerne anvender i undervisningen for at gøre den mere nærværende og genkendelig for eleverne.

Et eksempel på, hvordan lærerne tager hensyn til elevernes sproglige forudsætninger, ser vi bl.a. hos Dorte S. Hun forklarer, at hun som regel indleder nye forløb med at præsentere eleverne for konteksten eller rammen for det tema, de skal arbejde med. Hun ser det som en væsentlig del af sin opgave at klæde eleverne på til at kunne begynde at arbejde med et nyt emne. Hun siger bl.a.:

*Forforståelse er supervigtigt. Der er ikke noget værre end at gå i gang med et nyt tema, fx Christian IV, og så bare bede eleverne om at begynde at læse. For hvem er han? Han er måske en konge. Man skal klæde eleverne på, inden de skal på pladserne og arbejde. De skal vide, hvad det skal handle om, før de går ned til arbejdsbordet. Jeg tror, at det er rigtig vigtigt at have den forforståelse, så man ikke bare smides ud i nogle opgaver, hvor halvdelen er på dybt vand.*

Interview med Dorte S.

I undervisningen ser vi forskellige eksempler på, hvordan Dorte har fokus på elevernes forforståelse. Vi hører hende ofte udfolde og forklare de begreber og udtryk, hun bruger, og hun spørger løbende eleverne, om de forstår de udtryk, de præsenteres for både mundtligt og i de tekster, de læser. Følgende uddrag fra observationsnoterne illustrerer, hvordan dette arbejde kan se ud:

*Eleverne har netop sat sig på deres pladser efter at være blevet præsenteret for dagens program i Krogen. Dorte viser klassen et ark med tekst. Hun forklarer, at hun har forberedt en præsentation af filmen Drengen, der gik baglæns, som de for nylig har set sammen i klassen. Dorte forklarer, at hun i præsentationen af filmen har brugt nogle svære ord, og at hun gerne vil tale med eleverne om, hvad ordene betyder, inden de selv skal arbejde med det. Hun nævner et af de ord, som hun har brugt i sin præsentation, nemlig ordet "rumstere". "Hvad betyder det?" spørger hun ud i klassen. En elev forklarer, at det kan betyde, at man laver lyde, eller at man tænker på noget i hovedet. Dorte nikker smilende og spørger, om der er nogen, der vil supplere. To elever rækker hånden op og siger det samme. "Flot," kvitterer Dorte. Hun går videre til ordet "terapi" og spørger igen, hvad det betyder. Tre elever markerer. En af dem svarer, at det betyder psykisk hjælp, og de kommer til at snakke om, hvorvidt der er nogle af personerne i filmen, som kunne have brug for psykisk hjælp. En elev nævner hovedpersonen i filmen, og flere andre markerer også. Dorte lader dem alle komme til orde. Dels giver de forskellige bud på, hvad terapi betyder, og hvilke karakterer der kunne have brug for det, og dels fortæller de mere personlige erfaringer med egne eller familiemedlemmers brug af psykologhjælp. Det fører til en kortere snak om, hvad forskellen er på en psykolog og en terapeut.*

Uddrag af observationsnoter, Dorte S' undervisning.

Eksemplet ovenfor viser, hvordan Dorte i sin forberedelse til den pågældende lektion har prioriteret dialogen om forskellige begreber og udtryk, som hun mener, er væsentlige at kende i arbejdet med filmen.

Mens eksemplet fra Dortes undervisning især knytter sig til lærernes arbejde med den sproglige dimension i undervisningen, ser vi også eksempler på, at lærerne er optaget af elevernes baggrund, når de vælger undervisningsmaterialer. Det ser vi bl.a. hos Sandra, som underviser i en klasse, hvor der udelukkende er elever med anden etnisk oprindelse end dansk. Her har Sandra oplevet et behov for nye strategier i danskundervisningen for at kunne motivere og engagere eleverne til at deltage aktivt. Med støtte fra skolens læsevejleder er hun derfor begyndt at arbejde med billedromaner. Sandra vurderer, at denne genre er velvalgt, fordi kombinationen af tekst og billeder støtter elevernes forståelse og øger deres interesse for at læse. Den konkrete bog handler om unge drenge med anden etnisk oprindelse end dansk, og den er skrevet i en tone og med et ordvalg, som eleverne kender fra deres eget hverdagsliv. Eleverne arbejder med, hvad der karakteriserer forskellige former for sprog. Fx skal eleverne oversætte en del af teksten til et mere korrekt dansk.

Med dette materialevalg har Sandra ønsket at skabe fornyet lyst til læring og læsning i klassen. En genre som billedbogen kan eleverne lettere overskue og orientere sig i end en teksttung novelle eller roman. Herudover har hun valgt en bog med et tema, som eleverne kan referere til, fordi bogen netop afspejler elementer fra elevernes egen hverdag.

## 2.3 Justeringer i undervisningen på baggrund af elevfeedback

Som dette kapitel viser, er lærerne i denne undersøgelse generelt lydhøre over for den feedback og de input, de løbende får fra eleverne. De forholder sig til feedback fra eleverne og bruger den aktivt, når de tilrettelægger, organiserer og løbende justerer deres undervisning. Lærerne undgår imidlertid ikke dilemmaer, når de træffer beslutninger om at justere undervejs. I dette afsnit beskriver og diskuterer vi de overvejelser, lærerne gør sig, når de ønsker at inddrage eleverne og derfor er åbne over for justeringer undervejs, men også skal holde klassen på sporet i forhold til undervisningen, den plan, der er lagt, og de mål, der skal nås.

Det er fælles for de lærere, vi har fulgt, at de er optaget af hele tiden at iagttage, hvordan deres undervisning virker, og på denne baggrund foretage justeringer. Der er dog forskel på den måde, de løbende justerer deres undervisning på. Her følger nogle eksempler på, hvordan lærerne på forskellige måder justerer deres undervisning med afsæt i de input, de får fra eleverne, og med afsæt i deres egne iagttagelser.

Kristoffer ved, hvordan hans undervisningsforløb skal starte og slutte, men de enkelte detaljer for, hvad der skal ske fra gang til gang, planlægger han for et modul ad gangen. Det gør han for løbende at kunne inddrage sine erfaringer fra hver enkelt undervisningsgang. Imellem hvert modul reflekterer han dog over undervisningens forløb og elevernes læring. Han anvender forskellige evalueringsformer, fx en kort tjek-ud-øvelse ved lektionens afslutning, som giver ham et hurtigt fingerpeg om elevernes oplevelser af de anvendte arbejdsformer eller om, hvorvidt de kan huske noget af det, de har arbejdet med. Den viden suppleret med iagttagelser af elevernes arbejde i det enkelte modul anvender Kristoffer til at sammensætte næste modul. Det betyder, at Kristoffer anvender læringsmål for det samlede forløb som et pejlemærke, men samtidig kan justere læringsmålene for de enkelte modul, alt efter hvordan undervisningen forløber.

Denne form for planlægning betyder også, at Kristoffer ikke er så tilbøjelig til at ændre kurs undervejs i det enkelte modul. Som en af forklaringerne på, hvorfor han ikke ændrer med det samme i det enkelte modul, nævner han, at der i klassen går en dreng med en diagnose og forskellige læringsvanskeligheder. For denne dreng er det ekstra vigtigt, at undervisningen følger den plan, som Kristoffer indledningsvis har skitseret og løbende henviser til. Er dette ikke tilfældet, kan drengen reagere kraftigt og blive meget forvirret.

Andre af de lærere, vi følger, har en stor åbenhed med hensyn til løbende, i den enkelte lektion, at ændre kurs og drive undervisningen i en anden retning. Rikke nævner selv, hvordan hun med vilje ikke udarbejder for detaljeret en plan for undervisningen netop for at give plads til elevernes input og dermed give rum for at bevæge undervisningen i den retning, hvor elevernes energi er. Andre lærere fortæller, at de, selvom de i detaljer har planlagt den enkelte lektion, giver plads til, at undervisningen kan bevæge sig i andre retninger end den, de havde forestillet sig.

Et eksempel på dette ser vi i Dorte S' undervisning, hvor dialogen om de kortfilm, klassen har set sammen, af og til ender steder, som Dorte ikke havde forestillet sig. Dorte forklarer, at hun i disse situationer kan være i tvivl om, hvorvidt hun skal lade eleverne fortsætte de diskussioner, som de virker optaget af, eller om hun skal styre undervisningen tilbage i den retning, som hun oprindeligt havde planlagt. Tilsvarende dilemmaer finder vi hos andre af de lærere, vi har fulgt, og ofte vælger lærerne at lade elevernes engagement være styrende. Hvis de oplever, at eleverne viser engagement i og interesse for det, der foregår, accepterer de, at undervisningen ikke følger den kurs, de oprindeligt havde planlagt. Dog sker det hele tiden med et særligt blik for, hvornår de igen skal styre undervisningen tilbage på sporet.

I observationerne af Dortes undervisning har vi haft fokus på, hvornår Dorte vælger at afrunde en aktivitet og præsentere eleverne for en ny, og på, hvad hun som lærer orienterer sig efter. Om dette siger hun selv:

*Det handler om at kigge sig omkring og fornemme stemningen. Jeg kigger på deres kropssprog og deres blikke, og hvis de begynder at tegne lidt i hæftet, så bremser jeg dem. Men med al respekt for dem, der gerne vil fortsætte. De skal heller ikke have følelsen af, at nu bliver hun træt af at høre på mig, og jeg sidder bare her og vil gerne være rigtig aktiv. Det er meget afhængigt af, hvad jeg mærker derinde, om jeg kan køre den helt derud, hvor vi ikke ved, hvor vi ender, eller om jeg lige så stille lukker den ned.*

Interview med Dorte S.

Observationerne af Dortes undervisning vidner om, at hun er god til at fornemme denne stemning. Selvom hun står i den ene ende af klassen og er optaget af at hjælpe elever med en opgave, ser vi, at hun alligevel har en meget præcis fornemmelse af, hvad der foregår i den anden ende.

de af klassen. Og når hun som beskrevet ovenfor oplever, at uroen er ved at overtage, stopper hun op og sætter noget nyt i gang.

Et tredje eksempel på, hvordan lærerne bruger elevernes feedback til at foretage justeringer, ser vi hos Ditte. Ditte bruger læringsmålene for undervisningen som et redskab, der hjælper hende til hele tiden at vurdere, om undervisningen er på rette vej, eller om der er behov for justeringer eller ændringer. Ditte mener, at arbejdet med læringsmål betyder, at hun bliver bedre til at vurdere, om de aktiviteter, der gennemføres i klassen, reelt medfører den læring, som hun havde intentioner om. Når læringsmålene gøres synlige i klassen i starten af lektionen, betyder det også, at Ditte forpligter sig til at følge op på, om læringen reelt finder sted. Ditte siger:

*I og med at jeg starter timerne med at skrive målene for timen på tavlen, forpligter jeg mig med hensyn til, at det er, hvad de skal kunne. Så plejer vi at samle op i slutningen af timen, hvor de skal lave en sætning med "jeg har lært ...", og så håber man, at de ikke siger "jeg har ingenting lært". Det giver mig rigtig meget efterfølgende at høre dem sige "jeg har lært ...". Der sker tit nogle ting, som man ikke lige havde forudset – netop det med, at man griber et eller andet, de spiller ind med. Nogle gange står man bare og tænker, at det lærer de bare overhovedet ikke, og hvordan griber man det an næste gang? Jeg synes, det giver mig rigtig meget.*

Interview med Ditte.

Ditte fortæller, at hendes planlægning løbende justeres, og at læringsmålene for de enkelte lektioner ændres alt efter undervisningens forløb og hendes iagttagelser af elevernes læring. Som det fremgår af citatet, er der ikke altid tale om, at undervisningen fører til det resultat, som Ditte forestiller sig, og det kan Ditte anvende til at justere sine planer for de efterfølgende lektioner. Ditte oplever ikke, at arbejdet med læringsmål hindrer løbende at forfølge idéer, der opstår i selve undervisningen. Fx hvis hun oplever, at eleverne er særligt optagede af en bestemt aktivitet:

*Jeg synes, målene holder mig op på og leder mig hen imod, at vi skal lære dét (der står på tavlen, red.). Men hvis jeg kan mærke, at de er rigtig optaget af en eller anden ting, som også kan give læring, så synes jeg, at det er vigtigt at gribe den, og så må vi vende tilbage til den anden på et andet tidspunkt.*

Interview med Ditte.

Undervejs i det undervisningsforløb, som vi observerede, foretog Ditte justeringer. Det skete fx, hvis der opstod idéer til nye aktiviteter, eller hvis aktiviteter viste sig at tage længere tid end forventet. Justeringerne skete også på baggrund af de evalueringsaktiviteter, som Ditte igangsatte. Fx besluttede Ditte at udvide forløbet fra 8 til 11 moduler, da hun havde læst de refleksionsbreve, som eleverne havde skrevet.

Observationerne af lærernes undervisning viser, at de alle er optaget af at tilrettelægge og gennemføre undervisning, som motiverer eleverne til at deltage og giver dem lyst til at lære. I den forbindelse har de fokus på at lytte til den feedback, de løbende får fra eleverne, og på at registrere, hvordan deres undervisning virker på eleverne. Undervisningen hos Kristoffer, Dorte S og Ditte er eksempler på, hvordan dette gøres i praksis.

## 2.4 Opsamling

Inddragelse af eleverne i undervisningen er væsentligt for at motivere eleverne til at deltage. I denne undersøgelse forstår vi elevinddragelse bredt. Det handler ikke alene om medbestemmelse i undervisningen, men om, at lærerne har fokus på at gøre eleverne til medskabere af undervisningen, tage afsæt i elevernes forforståelse og handle på baggrund af den feedback, som de løbende får fra eleverne.

De indledende interview med lærerne indikerede, at elevinddragelse af mange forbindes med elevernes direkte indflydelse på undervisningens indhold og form. På denne baggrund udtrykker lærerne gennemgående usikkerhed om, hvorvidt deres undervisning er præget af netop dette element. Observationerne af lærernes undervisning giver imidlertid en række eksempler på, hvordan de arbejder med elevinddragelse.

Lærerne arbejder på forskellige måder med at gøre eleverne til medskabere af undervisningen. I begrebet medskaber ligger en forståelse af, at lærerne tilrettelægger og gennemfører en undervisning, der involverer elevernes aktive deltagelse. Undervisningen bygges op omkring dialog mellem læreren og eleverne og blandt eleverne. Lærerne giver plads til elevernes input og holdninger, og undervisningen former sig på den måde efter denne dialog. Vi ser også eksempler på, at lærerne tilrettelægger forløb, hvor elevernes egne produktioner er omdrejningspunktet for undervisningen. I disse forløb har den enkelte elev eller gruppe indflydelse på, hvordan, og med hvilken sværhedsgrad, et produkt skal udarbejdes. Lærerne lader eleverne få rollen som producer, der fremstiller lakridsæsker eller formulerer matematiske opgaver, og de igangsætter undervisningsforløb, hvor eleverne selv kan bestemme, hvilke værksteder de ønsker at arbejde i, bl.a. for at styrke elevernes selvforvaltning.

I undersøgelsen kommer inddragelsen af eleverne også til udtryk gennem lærernes fokus på at inddrage elevernes forforståelse i undervisningen. Når lærerne planlægger et forløb, overvejer de, hvordan de kan tage afsæt i elevernes erfaringer og hverdag, så eleverne kan relatere sig til det, der sker i undervisningen. Samtidig er lærerne optaget af at tage hensyn til elevernes forskellige sproglige forudsætninger, hvilket kommer til udtryk i deres opmærksomhed over for at udfolde og forklare de begreber og udtryk, som eleverne præsenteres for.

Elevinddragelse handler også om, hvordan lærerne reagerer på og bruger den feedback, de løbende får fra eleverne. Lærerne oplever gennemgående elever på mellemtrinnet som engagerede og gode til at give feedback til undervisningen, og lærerne ønsker at tage afsæt i denne feedback, når de tilrettelægger og gennemfører undervisningen. Hos de lærere, vi har fulgt, ser vi en interesse for og opmærksomhed over for at iagttage, hvordan eleverne reagerer i forskellige undervisningssammenhænge. Den viden, lærerne får på denne måde, bruger de til at justere undervisningen, og på den måde er elevernes feedback med til at forme undervisningen. Fornemmer lærerne, at eleverne er særligt optaget af et tema eller en diskussion, er de parate til at lade det vare længere, end de i første omgang havde forberedt. Ser de, at eleverne er særligt engagerede, når de arbejder på bestemte måder, overvejer de, hvordan de kan gentage disse forløb eller aktiviteter. Nogle lærere beskriver dog også dette som en balancegang mellem på den ene side at justere undervisningen med afsæt i elevernes feedback og på den anden side have de formulerede mål for øje. Lærerne har en form for dobbeltblik på undervisningen, hvor de dels forsøger at være lydhøre og handle på baggrund af de tilbagemeldinger, de får fra eleverne, og dels har et overordnet blik på undervisningen, der skal sikre, at undervisningen bevæger sig i den retning, de har planlagt.



# Litteraturliste

- Andersen, Robert Kjellerup et al. (2012). *Elevinddragelse – velfærdspotentiale ved øget samproduktion i skolen*. Danske Skoleelever.
- Blomhøj, Morten og Tomas Højgaard (2011). *Hvad er meningen? Didaktisk klasseledelse i matematik via form eller mål*. I Maria-Christina Secher Schmidt (red.): *Klasseledelse og fag: at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg*. Dafolo.
- Edwards, Anne (2010). *Being an Expert Professional Practitioner*. Springer Science+Business Media B.V.
- Edwards, Anne (2011). *Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relation agency and relational expertise in systems of distributed expertise*. International Journal of Educational Research.
- EVA (2014). *Et bevidst blik på alle elevers læring. Systematisk brug af data til udvikling af undervisningen*.
- EVA (2013). *Høje forventninger til alle elever*.
- EVA (2012). *Fælles mål. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*.
- EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*.
- Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2013). *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2013*.
- Hattie, John. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte og Susan Tetler (2011). *Situated professionalism in special education practice*. I Mattson, M. et al. (2011): *A Practicum Turn in Teachers education*. Sense Publishers.
- Helmke, Andreas. et al. (2008). *Hvad vi ved om god undervisning*. Dafolo.
- Meyer, Hilbert. (2012). *Hvad er god undervisning?*. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Nordahl, Thomas m.fl. (2010). *Uligheder og variation*. Rapport til Skolens Rejsehold.
- Plauborg, Helle et al. (2010). *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.
- Tomlinson, Carol Ann (2004). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. Pearson Education.
- Undervisningsministeriet (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*.

# Appendiks A

## De deltagende lærere

Som nævnt har vi i forbindelse med denne undersøgelse observeret 12 læreres undervisning. I dette appendiks beskriver vi kort de lærere og klasser, som vi har fulgt, og de forløb, som de har gennemført i den pågældende periode. Lærerne optræder med deres rigtige navne, mens alle elevnavne i rapporten er ændret.

### **Lenni, matematiklærer i en 4.-klasse, Abildgårdskolen i Odense Kommune**

I Lennis klasse er alle elever tosprogede. Lenni forklarer, at mange elever i klassen har faglige udfordringer, særligt læse- og skrivevanskeligheder. I klassen er der ofte to lærere til stede i undervisningen.

I den periode, hvor vi følger Lennis undervisning, gennemfører hun et færdighedsorienteret forløb med fokus på omkreds og areal af forskellige geometriske figurer. Lenni har fokus på at koble matematikundervisningen til kropsligt og praktisk arbejde. Det betyder, at matematikundervisningen nogle gange foregår som en stafet i skolegården, som et billedlotteri på gulvet i klassen eller ved i skolens fællesrum at sætte borde sammen på forskellige måder og efterfølgende beregne arealer.

Lenni indleder forløbet med en førtest, hvor hun bl.a. beder eleverne om at vurdere deres færdigheder inden for en række forskellige opgavetyper. Efterfølgende beder hun eleverne løse tilsvarende opgaver, og hun har herefter en samtale med eleverne om sammenhængen mellem deres vurdering og deres resultat. Disse tests før og efter forløbet og samtalerne med eleverne har især et pædagogisk formål, da Lenni ønsker at give eleverne succesoplevelser med matematikfaget og gøre det synligt for dem, når de har lært noget nyt.

### **Søren, matematiklærer i en 4.-klasse, Hedegårdens Skole i Roskilde Kommune**

Søren overtog klassen, da den rykkede op i 4. klasse. Klassen er forholdsvis lille med 16 elever.

Undervisningens fokus er i den periode, hvor vi foretager observationer, forskellige former for målinger. Bl.a. arbejder eleverne med afstand, vægt og tid. Som introduktion til hver lektion anvender Søren en hovedregningsøvelse, hvor eleverne mundtligt bliver præsenteret for et regnestykke, som de hver især skal forsøge at udregne. Søren beskriver dette som en nærværsovelse, der har til hensigt at få eleverne til at fokusere på, at de nu skal have matematik.

Søren ser det som meget centralt at gøre det tydeligt for eleverne, hvad formålet med undervisningen er. I forbindelse med opstarten af et nyt forløb forklarer han eleverne formålet med det pågældende forløb. Det ser han som et vigtigt element i arbejdet med at gøre undervisningen relevant for alle elever.

### **Jannie, matematiklærer i en 5.-klasse, Store Heddinge Skole i Stevns Kommune**

Jannie har overtaget klassen i 3. klasse. Hun beskriver det som en klasse med stor faglig spredning og med en gruppe fagligt stærke elever.

Hos Jannie følger vi et færdighedsorienteret forløb med fokus på at styrke elevernes færdigheder i at arbejde med procenter, decimaltal og brøker. De færdigheder, eleverne træner i dette forløb, skal bringes i spil i senere, mere kompetenceorienterede forløb.

I sin undervisning prioriterer Jannie variation og dialog, hun er optaget af at stimulere eleverne til at bruge matematiske ord og begreber, og hun anvender arbejdsformer, som giver mulighed for,

at eleverne deler deres forskellige matematiske strategier med hinanden, især gennem makkerarbejde.

### **Annette, matematiklærer i en 6.-klasse, Lundergårdskolen i Hjørring Kommune**

Annette overtog klassen, da den rykkede op i 5. klasse. Hun beskriver det som en klasse, hvor nogle elever kommer fra ressourcetsvage hjem.

I den periode, hvor vi følger Annettes undervisning, skal eleverne lære om begrebet rumfang. Annette har bygget forløbet op som et projekt, hvor eleverne igennem en periode på ca. seks uger skal fremstille æsker. Historien omkring projektet er, at eleverne er ansat på en lakridsfabrik, hvor de skal fremstille æsker med plads til præcis 56 stykker lakrids. Eleverne må selv vælge, hvilken form æsken skal have, hvilket giver anledning til mange forskellige former og udregningsmodeller.

Igennem forløbet skal eleverne henholdsvis tegne, bygge og dekorere deres lakridsæsker. Eleverne arbejder i faste makkerpar, der har en anden gruppe som sparringspartnere. Det betyder, at eleverne kan orientere sig både mod makkergruppen og mod Annette, når de skal have sparring og støtte.

### **Dorte A, matematiklærer i en 5.-klasse, Grønnevang Skole i Hillerød Kommune**

Dorte har haft klassen siden 4. klasse. Hun overtog klassen, i forbindelse med at den blev sammensat af tre forskellige indskolingsklasser. Eleverne har altså kun gået i klasse sammen i halvandet år, da vi observerer undervisningen. Dorte forklarer, at klassen fungerer godt socialt, men oplever samtidig, at hun har måttet arbejde for det gennem undervisningen.

Ifølge Dorte rummer klassen mange fagligt stærke elever – og enkelte elever med faglige udfordringer. I den periode, hvor vi følger Dortes undervisning, gennemfører klassen et tougers forløb om division. Dorte ønsker at styrke elevernes kompetencer til at kunne se matematik i hverdagsfænomener. Derfor får eleverne til opgave at formulere matematikopgaver med afsæt i et enkelt nøgleord.

Dorte vægter gruppearbejdet i sin undervisning, men af og til bliver eleverne desuden bedt om at løse individuelle opgaver, typisk regnestykker, som de får udleveret på kopiark. Dorte forklarer, at hun udleverer de individuelle opgaver, fordi eleverne selv efterspørger dem.

### **Jette, dansklærer i en 4.-klasse, Skolen på la Cours Vej i Frederiksberg Kommune**

I den periode, hvor vi følger Jettes undervisning, afprøver hun en ny type værkstedsforløb. Den overordnede ramme er, at eleverne skal arbejde med tillægsord, og det gør de på forskellige måder i værkstederne, fx gennem grammatikøvelser og ved at skrive boganmeldelser og korte indledninger til historier. Eleverne kan selv bestemme, hvor de ønsker at arbejde i de enkelte lektioner, men de skal i det samlede forløb nå alle værksteder. Et af formålene med forløbet er at styrke elevernes selvforvaltning og evne til at styre deres tid.

Undervejs i forløbet gennemfører Jette individuelle feedbacksamtaler med hver enkelt elev med afsæt i elevernes foreløbige arbejde og i de individuelle læringsmål, som eleverne selv har været med til at formulere.

### **Rikke, dansklærer i en 5.-klasse, Virring Skole i Skanderborg Kommune**

Rikke har overtaget klassen i 4. klasse, og hun har haft fokus på at skabe et godt læringsmiljø. Rikke beskriver klassen som en klasse, der havde vanskeligt ved at fokusere på undervisningen. Da vi observerer klassen, er dette dog ikke længere tilfældet. Rikke vurderer, at hun har haft succes med at ændre stemningen i klassen, så læringsmiljøet i dag er godt.

Vi følger Rikkes undervisning gennem en periode på ca. tre uger. I den pågældende periode arbejder klassen med billedbogen *Huset*, som beskriver et hus' udvikling gennem 100 år. Huset skal ses som et symbol på Italiens udvikling, men Rikke bruger også bogen som anledning til at tale om samfundets generelle udvikling – i Danmark, men også i verden generelt. Rikkes undervisning er det meste af tiden organiseret som klassisk klasseundervisning. Særligt for Rikkes undervisning

er, at hun i den fælles klassedialog giver plads til elevernes mange forskellige input og lader dialogen føre derhen, hvor elevernes energi er.

### **Dorte S, dansklærer i en 6.-klasse, Lundergårdskolen i Hjørring Kommune**

Dorte har overtaget klassen i 6. klasse, og hun vurderer, at klassen har mange elever fra hjem med sociale udfordringer. I nogle af Dortes timer er der en ekstralærer tilknyttet, fordi en enkelt elev har fået tildelt ekstra ressourcer for at kunne deltage i undervisningen.

I den periode, hvor vi følger Dortes undervisning, gennemfører hun to parallelle forløb om henholdsvis kortfilm og reklamer. Dortes undervisning starter og slutter i et hjørne af klassen kaldet Krogen. Her præsenteres eleverne for dagens program, og afslutningsvis samles der op på timen. Dortes undervisning er kendetegnet ved variation i både arbejds- og undervisningsformer. I hver lektion arbejder eleverne både individuelt og gruppevis, og der er elevfremlæggelser og fælles klassedialog. Flere af aktiviteterne i Dortes undervisning er tydeligt inspireret af cooperative learning<sup>1</sup>, hvor eleverne ud fra konkrete anvisninger bevæger sig rundt og arbejder med hinanden.

### **Ditte, dansklærer i en 6.-klasse, Fuglsangårdsskolen i Lyngby-Taarbæk Kommune**

Ditte har overtaget klassen midt i 4. klasse. Hun vurderer, at klassen består af fagligt stærke elever fra ressourcestærke familier.

I den periode, hvor vi følger Dittes undervisning, gennemfører hun et forløb om faglig læsning og skrivning. På opfordring fra nogle af drengene i klassen har hun valgt at arbejde med nyhedsgenren. Eleverne skal læse nyhedsartikler og selv udarbejde artikler og reportager. Forløbet afsluttes med, at eleverne deltager i en landsdækkende konkurrence, hvor eleverne skal udarbejde et nyhedssite. Ditte har forud for forløbet besluttet, at det skal vare otte moduler, men vælger at udvide det til 11 moduler på grund af elevernes store engagement og interesse.

I Dittes undervisning ser vi forskellige undervisnings- og arbejdsformer repræsenteret. Der er bl.a. klasseundervisning, gruppearbejde og individuelt arbejde, og på denne måde kommer eleverne til at arbejde med det samme tema på forskellige måder.

### **Sandra, dansklærer i en 6.-klasse, Abildgårdskolen i Odense Kommune**

I Sandras klasse har mange elever faglige udfordringer, og der er særligt tale om læse- og skrivningsvanskeligheder. I det forløb, vi observerer, arbejder klassen med billedromaner. Sandra mener, at denne genre er velvalgt, fordi kombinationen af tekst og billeder støtter elevernes forståelse og øger deres interesse for at læse.

Sandra har valgt en tekst, som er skrevet i et slangsprog, og eleverne arbejder med, hvad der karakteriserer forskellige former for sprog. Fx skal eleverne oversætte romanens tekst til et mere korrekt dansk.

I forløbet er der fokus på elevernes forståelse af centrale begreber i teksten, som gennemgås og diskuteres på klassen. Eleverne løser desuden individuelt grammatiske opgaver med fokus på ordklasser, og endelig består undervisningen af forskellige typer af opgaver, som løses i grupper. Fx skal eleverne i grupper dramatisere et af romanens kapitler.

### **Michael, dansklærer i en 5.-klasse, Kildemarkskolen i Næstved Kommune**

Michaels klasse er resultatet af en sammenlægning af to klasser. Klassens størrelse betyder, at der det meste af tiden er to lærere til stede. Der er ifølge Michael mange stille og sårbare elever, som kommer fra hjem med forskellige udfordringer. For nogle elever beskrives skolen som et fristed. Det betyder, at Michael i høj grad har fokus på at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne trives og har lyst til at deltage i de faglige aktiviteter.

I den periode, hvor vi følger Michaels undervisning, gennemfører han et læseforløb. Eleverne deles ind i tre forskellige niveauer, og de tre hold læser forskellige bøger og løser forskellige typer af

<sup>1</sup> Cooperative learning er en undervisningsform, der via højt strukturerede samarbejdsprocesser skaber en særlig dynamik i klasseværelset. Elevernes indbyrdes samarbejde organiseres i såkaldte cooperative learning-strukturer.

opgaver. Michael og den anden lærer bevæger sig rundt mellem eleverne og giver dem den sparring, de hver især har brug for. Forløbet afsluttes med, at eleverne optager små film på deres smartphones, hvor de anmelder den bog, de har arbejdet med. Michael har erfaret, at eleverne motiveres af at arbejde med dette medie.

### **Kristoffer, dansklærer i en 5.-klasse, Dansborgskolen i Hvidovre Kommune**

I Kristoffers klasse er der mange fagligt stærke elever og en mindre gruppe med faglige udfordringer. I den periode, hvor vi observerer undervisningen, er der en ekstra lærer i klassen som støtte for to af eleverne.

Kristoffer gennemfører et forløb om Bent Hallers noveller. Formålet er bl.a. at give eleverne viden om novellegenrens særtræk og kendskab til Bent Hallers forfatterskab.

I den periode, hvor vi følger Kristoffers undervisning, gør han erfaringer med en for ham ny måde at arbejde med differentierede mål på. Han opstiller succeskriterier på tre forskellige niveauer, som han efterfølgende præsenterer for klassen. Det er kendetegnene for Kristoffers undervisning at han varierer sin undervisning ved at lade eleverne arbejde på mange forskellige måder med det samme emne.

**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 35 55 01 01  
F 35 55 10 11

E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://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](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser  
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.