



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse**

Murning, Susanne; Hutters, Camilla

*Publication date:*  
2014

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Murning, S., & Hutters, C. (2014). Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse: Tværgående erfaringer fra 12 udviklingsprojekter i gymnasiet. Center for Ungdomsforskning, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

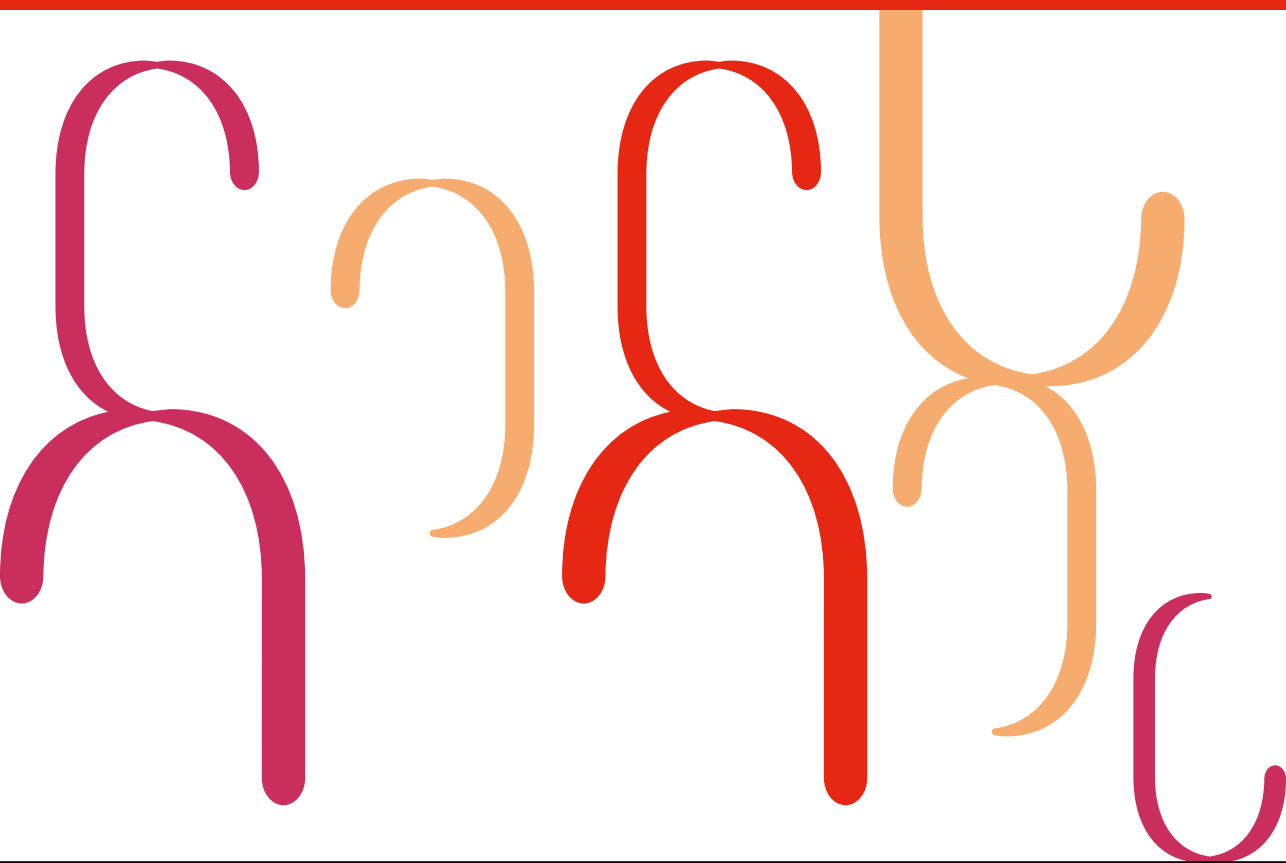
### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse

*- Tværgående erfaringer fra 12 udviklingsprojekter i  
gymnasiet*

Susanne Murning og Camilla Hutters





# Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse

*Tværgående erfaringer fra 12 udviklingsprojekter i gymnasiet*

Susanne Murning og Camilla Hutters

# Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse

*Tværgående erfaringer fra 12 udviklingsprojekter i gymnasiet*

Susanne Murning og Camilla Hutters

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2014

Layout: Rasmus Johan Nielsen

Center for Ungdomsforskning er en selvstændig forskningsenhed ved Aalborg Universitet, dog med adresse i Sydhavnen i København, som forsker i unges levkår. Centrets drift støttes af en forening – Foreningen Center for Ungdomsforskning. Vi gennemfører forskellige projekter, dog alle med det kendetegn, at de tager afsæt i de unges egne beskrivelser og oplevelser af deres hverdag og liv.

Centrets rapporter kan frit læses på hjemmesiden: [www.cef.u.dk](http://www.cef.u.dk).

# Indhold

<b>Forord</b>	<b>9</b>
<b>Sammenfatning</b>	<b>11</b>
En dynamisk forståelse af klasserumskultur	11
Skolernes indsatser	12
Tværgående pointer og opmærksomhedspunkter	13
<b>1. Indledning</b>	<b>15</b>
En øget og sammensat elevgruppe	15
Forskningsspørgsmål	17
Skolernes indsatser	19
Rapportens opbygning	20
<b>2. Forskningsdesign og udviklingsarbejde</b>	<b>22</b>
Metoder, refleksioner og handleplaner produceret ved netværks-møder	23
Projektets empiriske datamateriale – en opsamling	26
<b>3. Klasserumskultur, inklusion og fravær</b>	<b>27</b>
Fokus på en inkluderende og engagerende klasserums-kultur	27
Klasserumskulturens kompleksitet	27
Klasserumskultur som kulturelle betingelser	30
Kulturforandringer på tre niveauer	32
Skolens kulturelle praksis – strukturer, logikker og værdier	34
Lærernes kulturelle praksis – undervisning, relationer og kollegial sparring	36
Elevernes kulturelle praksis – læringsfællesskaber, ansvar og strategier.	39
<i>Etableringer af læringsfællesskaber</i>	40
<i>Adgang til deltagelse, engagement og anerkendelse</i>	41
<b>4. Fem centrale indsatsområder – et overblik</b>	<b>44</b>
<b>5. Nye undervisningsformer og -platforme</b>	<b>46</b>
Introduktion til 'Det udvidede klasserum'	47
<i>Udvidelse af klasserummet og etablering af nye settings for undervisningen</i>	48
Introduktion til 'VUC min arbejdsplads'	49

Udvikling af rum, der opfordrer til og understøtter forskellige læringsaktiviteter	50
Inklusion og engagement gennem udvidelse af klasserummet	51
Engagement gennem samarbejde og virkelighedsnære og fokuserede opgaver	52
En ny undervisningskultur vokser frem	54
Lærerne skal gå forrest og tage ejerskab til projektet	55
At få lærerne med på ideen med konkrete eksempler og målsætninger	57
At gøre eleverne fortrolige med de nye måder at lære på	58
Opmærksomhedspunkter for udviklingsarbejdet og det videre arbejde	60
At forandre skolens kulturelle praksis	61
<b>6. Nye lærerroller og kollegial sparring.</b>	<b>62</b>
Introduktion til 'Inkluderende undervisning og kollegial supervision'	63
<i>Kollegial supervision mellem lærere med samme gymnasieklasse</i>	64
Introduktion til 'Knæk koden og del den'	65
<i>Supervision mellem lærere fra to forskellige skoler</i>	66
Inklusion og engagement gennem udvikling af nye lærerroller og kollegial sparring.	67
Indblik i elevernes muligheder for at deltage i undervisningen	68
Interesse for at udvikle undervisningen og klasserumskulturen i fællesskab	70
Krav til organisering og kompetenceudvikling	71
Opmærksomhedspunkter i udviklingsarbejdet og for det videre arbejde	73
At forandre lærernes kulturelle praksis	75
<b>7. Lektiearbejde integreret i skolearbejdet og i fællesskab</b>	<b>76</b>
Introduktion til 'Less is more'	77
Introduktion til 'VUC min arbejdsplads'	79
Inklusion og engagement gennem lektie-integrerende undervisning	80
Bedre strukturering af stoffet og elevernes arbejde med det	81
Øget aktivitet i undervisningen	82
Styrkede læringsfællesskaber i klassen og oplevelse af inklusion	82
Fremmøde og fravær – tilstedeværelse, skriftlige afleveringer og resultater	84
Forbedrede lærer-elev relationer	84
Store krav til lærerne i opstarten - udvælgelse af materiale og strukturering.	85
Opmærksomhedspunkter i udviklingsarbejdet og for det videre arbejde	86

<b>8. Studievaner, engagement og fremmøde</b>	<b>88</b>
Introduktion til 'Klasserumskultur og inklusion'	89
<i>Et fælles skolenarrativ - events og konkurrence mellem klasserne</i>	89
<i>Engagering af eleverne - problemløsning og aktivering</i>	90
Introduktion til 'Fremmøde, klasserumskultur og studievaner'	91
<i>Vejledningshus, skemalagte besøg og samarbejde med klassens teamlærere.</i>	92
<i>Inddragelse af ældre elever til før-førsteskoledag - udvikling af introforløb</i>	93
Introduktion til 'Motivation, Engagement og Fastholdelse' (MEF)	93
<i>Struktureret teamsamarbejde om klassens og enkelte elevers fraværs-mønster</i>	94
Inklusion og engagement gennem udviklingen af gode vaner, engagement og fremmøde hos eleverne.	95
Fælles ansvar, forpligtigelse og interesse for at få det til at fungere	96
Mellem de velinkluderede og de ikke-inkluderede elever	98
- ligegyldighed?	98
Individuel og kollektiv vejledning - og samarbejde mellem de forskellige instanser	100
Fravær som et socialt fænomen - adgang til hjælp, støtte og handling	102
Opmærksomhedspunkter og tiltag til det videre arbejde	103
<b>9. Etablering af læringsfællesskaber</b>	<b>105</b>
Introduktion til 'Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse'	107
<i>Makkerskabsgrupper og italesættelser af 'en god klassekammerat'</i>	107
Introduktion til 'Klasserumskultur og klasseledelse'	108
<i>Fast makker, fast arbejdsgruppe og høj aktivitet med Cooperative Learning</i>	109
Introduktion til 'Den gode gymnasiestart'	110
<i>Strukturering af elevernes arbejde og læringsfællesskaber</i>	110
Inklusion og engagement gennem etableringer af lærings-fællesskaber	112
Trygge rammer ved skolestart gennem etablering af lærings-fællesskaber	112
Etablering af læringsfællesskaber - del af studiestart eller hele forløbet?	114
Ensomhed og mistroivsel vedrører ikke mig - eller gør det?	115
Opmærksomhedspunkter og tiltag til de videre arbejde	117
Udbredelse af projektet og metoder til etablering af lærings-fællesskaber	117
<i>Fra deltagelse i projekter til kulturel praksis - udvikling over tid</i>	119
At forandre elevernes kulturelle praksis	120
<b>10. Tværgående perspektiver og opmærksomheds-punkter</b>	<b>121</b>



Klasserumskultur som centralt indsatsområde	121
Fokus på kulturforandringer	122
Læring som et fælles projekt	123
Fokus på elevernes perspektiver	125
Lærerarbejde som relationelt arbejde	127
Udviklingen af en ny læringskultur	128

## Forord

Denne rapport samler op på de tværgående erfaringer i arbejdet med 12 udviklingsprojekters afprøvning af initiativer og tiltag, der kan styrke klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse. Projekterne har fået forsøgs- og udviklingsmidler af Undervisningsministeriet som led i et indsatsområde i den gymnasiale udviklingsplan omkring klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse.

Overordnet har skolernes opgave været at sætte fokus på et eller flere af disse fokusområder:

- Tiltag, der letter overgangen fra grundskole til gymnasiale uddannelser
- Strategier for opfølgning på elevfravær
- Klasseledelse og udvikling af relationskompetencer
- Udvikling af motiverende, engagerende og fastholdende undervisning med vægt på styrket elevinddragelse og elevindflydelse
- Faglige og sociale støttetilbud fx supplerende undervisning (lektiecaféer), skolemiljø (fysisk og socialt), mentorordninger (lærere) og ”buddy-ordninger” (andre elever) og kvalitetsmål og handleplaner samt vejledningstilbud eller krav om tilstedeværelse på skolen ved skriftlige opgaver.

Grundlaget for rapporten er dels de 12 udviklingsprojekter, der i perioden december 2012 til maj 2014 er udført af 14 gymnasieskoler rundt omkring i landet, og dels det arbejde, som Center for Ungdomsforskning har bidraget med gennem et følgeforsknings-arbejde med det formål at facilitere, kvalificere og analysere skolernes erfaringer og god praksis fra udviklingsarbejdet.

Et særligt fokus i Center for Ungdomsforskning arbejde med at facilitere, kvalificere og analysere de tværgående erfaringer fra projektet har været at sikre inddragelse og undersøgelse af elevernes perspektiver på, hvad der skaber en god klasserumskultur. Herunder også hvilken betydning klasserumskulturen og oplevelsen af inklusion har for elevernes fastholdelse, motivation og læring. Det er imidlertid ikke CeFU, der har stået for indsamlingen viden om dette – men derimod de 14

deltagende skoler selv. Skolernes projektkoordinatorer og lærere koblet til udviklingsprojektet er af CeFU blevet introduceret til evaluerings- og dataindsamlingsmetoder, der gør det muligt for skolerne at undersøge og dokumentere elevernes perspektiver og udbytte med projektet. I forbindelse med afrapporteringen er skolerne ligeledes blevet bedt om at dokumentere, hvilken betydning udviklingstiltagene har haft i forhold til at fastholde, motivere og inkludere de involverede elever.

Nærværende rapport giver en kort introduktion til skolernes konkrete tiltag og samler op på skolernes tværgående erfaringer gennem en overordnet tematisering af skolernes arbejde. Vil man som læser gerne vide mere om de enkelte skolars tiltag, kan man læse nærmere om disse i skolernes projektbeskrivelser og afrapportering, som er tilgængelige på projektets web-sites på [www.cefu.dk](http://www.cefu.dk) og på [www.emu.dk](http://www.emu.dk). De overordnede temaer for skolernes arbejde vil blive præsenteret og forklaret senere i rapporten. Temaerne er: 1) Nye læringsrum- og platforme, 2) Nye lærerroller og kollegial supervision, 3) Lektieintegreret undervisning, 4) Studievejledere, engagement og fremmøde samt 5) Etablering af nye klassefællesskaber.

De deltagende skoler i projektet er: Herlev Gymnasium & HF, Nærum Gymnasium, Frederiksberg Gymnasium, Vordingborg Gymnasium & HF, Randers Statsskole, Erhvervsskolerne Aars, Handelsgymnasiet EUC Nord, Fredericia Gymnasium, Faaborg Gymnasium og Svendborg Erhvervsskole, Sankt Annæ Gymnasium, Slagelse Gymnasium, Århus Statsgymnasium, Viborg Handelsgymnasium (Mercantec) og VUC Sønderjylland.<sup>1</sup>

Forskergruppen bag projektet er Susanne Murning, post.doc. og Camilla Hutter, lektor, Center for Ungdomsforskning, Inst. For Læring og Filosofi, Aalborg Universitet Cph.

Vi takker elever, lærere og uddannelsesledere på de 14 gymnasieskoler for et konstruktivt og givende samarbejde med mange gode refleksioner og debatter, og en gensidig interesse for hinandens arbejde og projekter.

Susanne Murning og Camilla Hutter, Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet Cph.

---

<sup>1</sup> VUC København deltog ligeledes i projektets opstart, men har ikke afsluttet projektet, da deres koordinator skiftede job under forløbet.

## Sammenfatning

Med den øgede søgning til de gymnasiale uddannelser har gymnasierne fået en ny opgave og udfordring: Nemlig at inkludere og engagere alle elever – også elever, der har andre forudsætninger og tilgange til at gå i gymnasiet end tidligere.

Rapporten samler op på erfaringerne fra 12 udviklingsprojekter, der på forskellig vis adresserer de udfordringer, som den øgede og sammensatte elevgruppe medfører for gymnasierne. Alle projekter har fået forsøgs- og udviklingsmidler fra Undervisningsministeriet som led i et indsatsområde i den gymnasiale udviklingsplan omkring klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse.

Et fælles og samlende spørgsmål for skolernes arbejde har været, hvordan man som skole kan arbejde med at skabe en klasserumskultur, der kan inkludere og engagere alle elever. Dette ud fra en antagelse om, at klasserumskulturen spiller en central rolle for elevernes motivation, læring og deltagelse i gymnasiet. Samt at det på længere sigt har betydning for elevernes udbytte og muligheder for at gennemføre uddannelsen.

### *En dynamisk forståelse af klasserumskultur*

Vi har i projektet taget afsæt i en *bred forståelse af klasserumskultur*, der omhandler alt det, man med en samlebetegnelse kan kalde 'de kulturelle betingelser for undervisningen'. Det vil sige de normer, værdier, roller og fremherskende forståelser, der er i en klasse om, hvad det vil sige at gå i gymnasiet, og hvad der kan accepteres som en legitim praksis. Samt hvordan det betinger den kultur, der skabes og gør sig gældende i en klasse.

Kulturen i klassen har dels betydning for, hvordan forskellige elevers praksis og deltagelse vurderes. Dels har det betydning for elevernes oplevelse af inklusion og engagement i gymnasiet. Hvis opgaven med at inkludere og engagere alle elever skal løses, så er der behov for at sætte fokus på de kulturelle betingelser for undervisningen, og hvordan de kan forandres og udvikles, sådan at de skaber muligheder for at alle elever inkluderes og engageres i gymnasiet.

Vi har desuden arbejdet ud fra en forståelse af klasserumskultur som noget, der både *er*, og som udgør rammer og betingelser for undervisningen. Og som noget, der *produceres og forhandles* i et komplekst og dynamisk samspil mellem de konkrete aktører, der tager del i kulturen.

Rapporten beskriver tre kulturelle niveauer og aktørgrupper, der på hver deres måde har betydning for skabelsen af en inkluderende og engagerede klasserumskultur. Disse er:

*Skolens kulturelle praksis*, der handler om det enkelte gymnasiums kultur, idealer, læringsmiljø og organiseringsformer.

*Lærernes kulturelle praksis*, der handler om lærernes arbejde, undervisning, forberedelse og relationer til hinanden, eleverne og fagene.

*Elevernes kulturelle praksis*, der handler om elevernes deltagelsesstrategier, studievaner og deres relationer til hinanden, lærerne og fagene.

## *Skolernes indsatser*

Rapporten samler op på erfaringer og god praksis fra skolerne udviklingsarbejde. Udviklingstiltagene har overordnet set haft fokus på fem forskellige indsatsområder, der hver adresserer forskellige aspekter af klasserumskulturen:

1. *Nye læringsrum og -platforme*. Projekterne her arbejder med at etablere nye læringsrum og – sammenhænge. Det sker blandt andet gennem udvikling af nye læringsmiljøer og ved at sætte fokus på nye kompetencer og undervisningsformer.
2. *Nye lærer roller og kollegial supervision*. Projekterne her arbejder med at gøre klasserumskultur til et fælles anliggende for lærerne. Gennem kollegial supervision og øget teamsamarbejde arbejder projekterne med at styrke lærernes kompetencer og skabe fælles opmærksomhed og refleksion over, hvordan man som lærer og lærergruppe kan blive bedre til at møde eleverne.
3. *Lektieintegrerende undervisning*. Projekterne her arbejder med at skabe bedre betingelser for elevernes deltagelse i undervisning samt styrke deres forudsætninger for at indgå i klassens læringsfællesskaber. Dette sker gennem lektieintegreret undervisning og ved at eleverne bliver bedre til at bruge hinanden og læreren i det faglige arbejde.

4. *Studievaner, engagement og fremmøde.* Projekterne her arbejder med at styrke elevernes ansvar og kollektive engagement i undervisningen. Dette sker blandt andet ved gennem et fokus på gode studievaner og skabelse af et gensidigt forpligtende engagement i uddannelsen og et fælles ansvar for etableringen af et godt studiemiljø.
5. *Etablering af læringsfællesskaber.* Projekterne her arbejder med en mere struktureret rammesætning af elevernes etablering af nye læringsfællesskaber, særligt i forbindelse med elevernes opstart i gymnasiet. Dette sker blandt andet gennem etablering af makkerskabsgrupper, bordgrupper og et fokus på trivsel.

### *Tværgående pointer og opmærksomhedspunkter*

Erfaringerne fra de 12 udviklingsprojekter peger på en række tværgående pointer og fokusområder, som er centrale for arbejdet med at skabe og styrke klasserumskulturer, der kan inkludere og engagere alle elever. Det drejer sig om:

*Læring som et fælles projekt.* En gennemgående pointe i projekterne er, at gymnasiet ikke bare er et fagligt projekt – selv om tilegnelse af faglige kompetencer naturligvis spiller en central rolle for det at gå i gymnasiet. Gymnasiet er også et socialt projekt, hvor det at høre til og kunne indgå i og bidrage til forskellige former for fællesskaber spiller en afgørende rolle for elevernes læring og deltagelse i undervisningen. Det sociale og faglige spiller herved sammen.

Tilsvarende afhænger elevernes individuelle læring i høj grad af deres adgang til at indgå i læringsrelationer og fællesskaber med andre elever. Det er derfor vigtigt at tænke det individuelle og det kollektive som noget, der skal fungere i samspil og ikke som hinandens modsætninger. Det er derfor vigtigt at understøtte, at eleverne etablerer gode læringsfællesskaber og får kompetencer i forhold til at samarbejde.

*Fokus på elevernes perspektiver.* En gennemgående erfaring fra projekterne er, at når nye grupper af elever kommer til, så vil de forandre kulturen i gymnasiet. Det gælder både i forhold til normer, værdier, roller og fremherskende forståelser af, hvad det vil sige at gå i gymnasiet. Gymnasierne må derfor også være opmærksomme på de nye elevers interesser og tilgange til at gå i gymnasiet – og skabe plads til at disse kan udfoldes i undervisningen. Fx gennem introforløb, makkerskabsordninger og adgang til faglig og vejledningsmæssig støtte.

Samtidig skal det at komme i gymnasiet også helst igangsætte en positiv forandringsproces hos eleverne, hvor de får mulighed for at udvikle sig, indgå i nye læringsfællesskaber og rykke sig rent læringsmæssigt. Vigtige elementer er her, at understøtte eleverne i at kunne varetage en elevrolle, men også at have blik for deres perspektiver og aktivt inddrage dem som ressourcepersoner i forhold til at skabe et godt læringsmiljø.

*Lærerarbejde som relationelt arbejde.* Det er ikke kun elevgruppen, der er i forandring. Udviklingsprojekterne peger på en meget omfattende forandring af lærernes rolle og arbejde. Læreren skal ikke kun være faglærer, men også en kulturskaber, der både formår at vinde relationen til eleverne, men også i videre betydning at skabe en lærings- og videnskultur, der inkluderer og engagerer alle elever. Vigtige elementer er her, at lærernes samarbejde og fælles refleksion over klasserumskulturen styrkes, blandt andet gennem supervision og øget teamsamarbejde, og at lærerne på den baggrund udvikler en fælles strategi for deres arbejde.

*Udvikling af en ny læringskultur.* Endelig viser projekterne, at arbejdet med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur på nogle punkter kræver ændringer af den gængse læringskultur. Mange af projekterne sigter mod at skabe en klasserumskultur, hvor læring er i fokus, og hvor der er fokus på, at man lærer noget sammen og laver noget sammen. Dette indebærer også et opgør med den traditionelle forståelse af klasserummet som et sted, hvor læreren styrer undervisningen, og hvor eleverne bedømmes på deres individuelle præstationer. I stedet arbejder projekterne med at udvide klasserummet, dels i fysisk betydning ved at forlægge undervisningen til nye læringsrum og -settings. Dels indholdsmæssigt ved at give plads til nye læringsformer og vidensformer.

# 1. Indledning

## *En øget og sammensat elevgruppe*

Gymnasierne har de seneste år oplevet en stigning af ansøgere. I dag vælger omkring 70 procent af en ungdomsårgang at starte på én af de fire gymnasiale uddannelser; stx (det almene gymnasium), hf (højere forberedelses eksamen), hhx (handelsgymnasium) eller htx (teknisk gymnasium). Når mere end 2/3 af en ungdomsårgang går i gymnasiet, får det betydning for sammensætningen af elevgruppen, og mange skoler oplever i dag at modtage en mere differentieret elevgruppe med mange forskellige forudsætninger og tilgange til gymnasiet. Forskellighederne viser sig på mange måder – både mellem skolerne, mellem studieretningerne og i klasserummet. Det rejser nye udfordringer og krav til gymnasierne og –lærerne om at inkludere og engagere en bredere gruppe elever i gymnasiet, og at sikre den bedst mulige læring og udvikling for alle elever – individuelt og kollektivt.

Udviklingen betyder for det første, at gymnasiet har fået en *inklusionsopgave*, som stiller krav til gymnasiet om at udvikle en kultur, der kan rumme flere måder at gå i gymnasiet på. Det er i første omgang en didaktisk opgave, som handler om at gøre det muligt for elever med forskellige forudsætninger og tilgange at indgå aktivt i undervisningen og deltage i de forskellige aktiviteter og fællesskaber. Undervisningen i gymnasiet foregår i dag på måder, som kræver, at eleverne er i stand til at indgå i mange forskellige former for læringssituationer og -relationer; fx tavleundervisning, klasserumsdiskussioner, opgaveløsninger i mindre grupper eller med sidemakkeren, forskellige former for gruppe- og projektarbejde, elevfremlæggelser etc. (Hutters & Murning 2013). Inklusionen af alle elever forudsætter derfor ikke alene, at eleverne kan følge med fagligt, men også at de engageres og er deltagende i undervisningen og oplever at have noget at bidrage med (Ulriksen et al 2009, Murning 2013, Hutters, Nielsen og Görlich 2013, Beck & Paulsen 2011).

Samtidig er inklusionen af alle elever også en kulturel og social opgave, som kræver udvikling af kulturer – både i den enkelte klasse og på skolen, der inkluderer og ikke ekskluderer. Inklusion indebærer i denne sammenhæng, at den enkelte elev oplever at høre til og være en del af de fællesskaber, der eksisterer både mellem eleverne og mellem elever og lærere. Traditionelt er den kulturelle inklusionsopgave ikke blevet set som en del af gymnasiets opgave. Den mere heterogene elevgruppe har imidlertid sat fokus på, at også klasserumskulturen og de kulturelle og sociale



normer og omgangsformer har stor betydning for, hvilke elever og hvilke sociale praksisser, der inkluderes og accepteres – og hvilke der ikke gør. Herunder hvordan skolerne og lærerne kan være med til at understøtte og rammesætte, at der skabes en inkluderende klasserumskultur.

For det andet synes den øgede og sammensatte elevgruppe at rejse en udfordring i forhold til *at engagere og motivere* alle elever og få dem til at deltage aktivt i undervisningen. Netop motivation og engagement spiller ifølge meget aktuel læringsteori en afgørende rolle for elevernes læring og læringsudbytte (Illeris 2008, Sørensen, Hutter, Katznelson og Juul 2013). Samtidigt viser flere undersøgelser, at mange unge i dag mangler motivation og engagement i deres uddannelse. Dette viser sig bl.a. som manglende deltagelse i undervisningen, manglende forberedelse, fravær og i sidste ende frafald (Hutter et al. 2013, UNI-C 2009, Nordahl et al 2010). Dette er ikke ensbetydende med, at de unge ikke har interesser eller gerne vil engageres. Unge er generelt meget bevidste om, at uddannelse i dag er en nødvendighed for at klare sig (Ulriksen et al 2009, Murning 2013), men mange har svært ved at se, hvordan det, de lærer i gymnasiet, er relevant og brugbart – også udover en eksamenssammenhæng.

Samtidig er mange unge dybt engagerede i at opleve og lære nye ting i pauser og sabbatår i deres uddannelsesforløb og i andre sammenhænge uden for den institutionaliserede skolehverdag (Sørensen et al 2013, Hutter & Lundby 2014). Elevernes engagement og deltagelse i gymnasiet knytter sig hermed også til spørgsmålet om i hvor høj grad det faglige arbejde i gymnasiet kobler sig til elevernes orienteringer, erfaringer og hverdagsliv. I dette arbejde er eleverne i klassen ligeså vigtige aktører som lærerne – ligesom at eksterne samarbejdspartnere, medier, familie og venner kan have en afgørende betydning. Den øgede søgning til gymnasiet aktualiserer derved også en diskussion af gymnasiekulturens lærings- og vidensforståelser – om hvad der skal læres og hvorfor. Herunder hvordan gymnasiets udfordring er her, hvordan man i højere grad kan skabe rum for elevernes interesse og give dem muligheder for at bruge, udfolde, bygge videre og blive udfordret på deres oparbejdede viden og erfaringer som led i en mere institutionel læring.

Endelig har mange gymnasier sideløbende med det øgede optag fået en udfordring med at bekæmpe og reducere fravær. En kortlægning har vist, at elevfraværet er stigende i gymnasiet og har været stigende efter gymnasireformen (Rambøll 2011), men der mangler viden om årsagerne til stigningen, og hvad fraværet betyder for elevernes forløb. Fravær bliver dog ofte betragtet som en indikator på mistrivsel og manglende social og faglig integration. Mange gymnasier bruger derfor forholdsvist mange ressourcer på at registrere fravær og at tage kontakt til elever med et højt fravær som led i forskellige fastholdelsesindsatser.

Ofte betragtes fravær som et individuelt problem og som noget, der har betydning for den enkelte elevs læring og gennemførelse. Nyere forskning peger imidlertid på, at fravær også har en betydning for elevernes fællesskaber, sociale som faglige, og for klasserumskulturen. (Jonasson 2011; 67). Dette fordi elevfravær har en indvirkning på de fremmødte elevers muligheder for at deltage i undervisningen, og for hvilke kulturer og fællesskaber der skabes i en klasse (ligesom fravær kan være et produkt af en klasses kultur). På den måde er elevernes fravær ikke noget, der alene vedrører den enkelte elev, men også noget der vedrører hele klassens kultur. Tilsvarende kan problemer med fravær også ses som tegn på, at klasserumskulturen ikke formår at inkludere og engagere alle.

De projekter, der følges i denne rapport, adresserer de udfordringer, som den øgede og sammensatte elevgruppe medfører for gymnasierne og forsøger på forskellig vis at udvikle bud på, hvordan gymnasierne kan arbejde med at inkludere og engagere alle elever. Alle projekter har fået forsøgs- og udviklingsmidler fra Undervisningsministeriet som led i et indsatsområde i den gymnasiale udviklingsplan omkring klasserumskultur, inklusion og fraværskæmpelse.

### *Forskningsspørgsmål*

Nedenstående forskningsspørgsmål har fungeret som en fælles ramme for forskning- og udviklingsarbejdet. Forskningsspørgsmålet er både styrende for indeværende forskningsrapport, ligesom udviklingsprojekterne er blevet bedt om at forholde sig til det i deres udviklingsarbejde:

*"Hvilken betydning har klasserumskulturen for elevernes motivation, læring og deltagelse? Hvordan kan gymnasieskolerne skabe en klasserumskultur, der inkluderer og engagerer alle elever?"*

Forskningsspørgsmålet tager udgangspunkt i en forståelse af en sammenhæng mellem de tre elementer som det ministerielle indsatsområde adresserer: Klasserumskultur, inklusion og fravær. Som vi ovenfor ganske kort har beskrevet, knytter denne forståelse sig til en analyse af gymnasiets udfordringer i dag. De deltagende skoler har fra første møde kunne samles om en fælles interesse i at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur – med det formål at øge elevernes motivation, læring og gennemførelse.

Som vi vil uddybe senere i rapporten, indebærer *dette en bred forståelse af klasserumskultur*, der omhandler alt det, man med en samlebetegnelse kan kalde 'de kulturelle betingelser for undervisningen'. Det vil sige de normer, værdier, roller og fremherskende forståelser, der er i en klasse om, hvad det vil sige at gå i gymnasiet - og hvad der kan accepteres som en legitim praksis. Klasserumskultur skal snarere ses som noget, der på én gang *er* og noget der *produceres* og *forhandles* mellem de konkrete aktører, der tager del i kulturen (Hasse 2002).

Vi ønsker med dette fokus at række ud over en forståelse af klasserumskulturen som værende noget, der (alene) opstår mellem eleverne (som klassens primære deltagere) eller som noget der (alene) handler om elevernes sociale relationer og trivsel.

Klasserumskultur er på den ene side indlejret i vaner og selvfølgeligheder, som kan være svære at ændre ved – også når der kommer nye elever og nye tilgange i spil. For 'sådan er det jo' at gå i gymnasiet. Samtidigt er klasserumskultur også noget, der skabes, produceres og forhandles – både af aktører, der befinder sig i klasserummet og aktører, der befinder sig udenfor. Således har både eleverne, lærerne, fagene, skolen og hele den politiske rammesætning og styring af gymnasiefeltet en betydning for, hvad det er for kulturelle normer og værdier, der gør sig gældende, og hvad det er for 'måder at gøre skole på', der bliver de fremherskende. En klasserumskultur er dermed potentielt hele tiden under forandring – og noget som kan forandres, hvis det lykkes at skabe opbakning og legitimitet til nye måder at gøre skole på.

Udviklingstiltagene i indeværende projekt sigter alle mod at udvikle og afprøve nye måder 'at gøre gymnasie' på. Måder, som på forskellig vis kan gøre det muligt at inkludere og engagere en stadigt mere sammensat elevgruppe. Udviklingstiltagene kan i dette perspektiv alle ses som kulturforandringsprojekter, der med forskellige tilgange og på forskellige kulturelle niveauer arbejder med at forandre de kulturelle betingelser for undervisningen. Samtidig er projekterne også påvirket af en række andre aktuelle forandringsprocesser i gymnasiet, som ikke kun skyldes det øgede elevoptag – blandt andet i forhold til lærerrollen, fagforståelse, formål og organisering. Gymnasiet er generelt set i forandring – og indsatserne i dette projekt kan alle ses som bud på, hvilke veje skolerne kan gå i deres arbejde med at udvikle gymnasiet.

## *Skolernes indsatser*

Skolerne har hver især budt ind med tiltag og initiativer, som falder indenfor den overordnede ramme for arbejdet med ministeriets indsatsområde; Klasserumskultur, inklusion og fravær – samt de i forordet nævnte underpunkter. Center for Ungdomsforskning har i vores samarbejde med skolerne tidligt i forløbet præsenteret skolerne det fælles forskningsspørgsmål som en samlende ramme for arbejdet. Skabelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur har med andre ord været centralt for skolernes videre arbejde, når vi gennem projektføreløbet har mødtes til koordinatormøder og sparringsmøder.

Samtidig har skolerne også vægtet forskellige aspekter af indsatsområdet, ligesom de har haft fokus på forskellige aktører og forskellige kulturelle niveauer i deres arbejde. Overordnet set har vi derfor i projektet fundet det meningsfuldt at opdele skolernes projekter i fem indsatsområder. Opdelingen er dels sket med afsæt i hvilket kulturelt niveau (elev, lærer eller skole), skolerne særligt har haft fokus på. Dels med afsæt i hvilke konkrete indsatser, som skolerne har benyttet i deres arbejde med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur. De fem indsatsområder er:

1. *Nye læringsrum og –platforme.* Projekterne her arbejder i særlig grad på et skolekulturelt niveau med at etablere nye læringsrum og –sammenhænge. Dette ud fra en antagelse om at det fysiske klasserum og læringsrum har en betydning for elevernes faglige læring og engagement. Gennem udvidelse af klasserummet søger skolerne at etablere en mere differentieret forståelse af læring og viden i gymnasiet – og ad den vej skabe en mere inkluderende og engagerende klasserumskultur.
2. *Nye lærerroller og kollegial supervision.* Projekterne her arbejder i særlig grad med forandring af lærerkulturen. Dette ud fra antagelsen om, at lærernes undervisningskultur har en betydning for klasserumskulturen, og at en udvikling af denne er et fælles anliggende. Gennem etableringen af kollegial supervision søger skolerne at styrke lærernes kompetencer og skabe fælles opmærksomhed og refleksion over, hvordan man som lærer og lærergruppe kan blive bedre til at møde eleverne – og ad den vej skabe en mere inkluderende og engagerende klasserumskultur.

3. *Lektieintegrerende undervisning.* Projekterne i indsatsområde har fokus på forandring af elevkulturen. Skolernes grundantagelse er, at de ved at integrere lektiearbejde i undervisningen kan skabe bedre betingelser for elevernes engagement i undervisning samt skabe en mere jævn fordeling af elevernes forudsætninger for at indgå i klassens forskellige former for læringsfællesskaber. Skolerne håber på, at eleverne herved vil blive bedre til at bruge hinanden og læreren i såvel forberedelse til som fordybelse i det faglige arbejde – og ad den vej skabe en mere inkluderende og engagerende klasserumskultur.
4. *Studievaner, studiemiljø og fælles ansvar.* Også disse projekter arbejder med forandringer af elev-kulturen – men her med et særligt fokus på at styrke elevernes fællesskabsidentitet for derigennem at skabe et kollektivt engagement i uddannelsen og et fælles ansvar for etableringen af et godt studiemiljø. Projekterne forsøger at skabe gode rammer for elevernes fællesskaber for derigennem at fremme 'gode' elevpraksisser; fx i form af gode studievaner, engagement og fremmøde – og ad den vej skabe en mere inkluderende og engagerende klasserumskultur.
5. *Etablering af læringsfællesskaber.* Også disse projekter arbejder med forandring af elevkulturen. Dette sker gennem en mere struktureret rammesætning af elevernes etablering af nye læringsfællesskaber, særligt i forbindelse med elevernes opstart i gymnasiet. Antagelsen er, at man ved at skabe bedre betingelser for eleverne kendskab til hinanden gennem det faglige arbejde styrker elevernes trivsel, relationer og oplevelse af tilhør. Centralt for arbejdet er dannelsen af en læringskultur, hvor eleverne kan trække på hinanden fagligt og socialt (og derved forebygge klikedannelser og ensomhed) – og ad den vej skabe en mere inkluderende og engagerende klasserumskultur.

## *Rapportens opbygning*

I *kapitel 2: Forskningsdesign og udviklingsarbejde* beskrives forløbet og rammen for følgeforskningsprojektet kort. Herunder hvordan forskning og udviklingsarbejde har spillet sammen, samt hvordan der er indsamlet data i projektet.

I *kapitel 3: Klasserumskultur og kulturforandring* gives en teoretisk indføring i, hvordan man kan forstå begrebet klasserumskultur og hvilken betydning klasserumskultur har for elevernes læring og inklusion. I kapitlet introduceres en model for, hvilke forskellige kulturelle niveauer, der har betydning for klasserumskulturen og for at igangsætte forandringsprocesser her.

I *kapitel 4: Fem centrale indsatsområder* – et overblik giver vi ganske kort et overblik over vores tematisering af skolernes arbejde. Med kapitlet introducerer vi kort de fem følgende kapitler, som netop samler op på skolernes tiltag og erfaringer med deres arbejde med dannelse og styrkelse af en inkluderende og engagerende klasserumskultur.

I *kapitel 5: Nye læringsrum og –platforme* præsenteres det udviklingsarbejde, hvor skolerne særligt arbejder med forandringen af den skolekulturelle praksis. Centralt for skolernes arbejde er at udvide klasserummet til at indeholde forskellige læringsrum i og udenfor skolen.

I *kapitel 6: Nye lærerroller og kollegial supervision* præsenteres skolernes tiltag og erfaringer med at forandre lærernes kulturelle praksis som led i at danne en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Fokus er her særligt, at lærerne forholder sig til arbejdet som et fælles projekt, og med dette noget de kan og skal udvikle i fællesskab.

I *kapitel 7: Lektieintegreret undervisning* tager vi hul på det første af tre kapitler, hvor skolernes indsats særligt er på forandring af elevernes kulturelle praksis. I dette kapitel handler det om at bringe lektiearbejdet ind i skolen, således at eleverne kan hente hjælp hos hinanden og deres lærere, og sammen bedre kan planlægge og prioritere deres skolearbejde.

I *kapitel 8: Studievaner, studiemiljø og fælles ansvar* præsenteres skolernes arbejde med at etablere gode studievaner samt gensidig forpligtelse gennem dannelse af et fælles ansvar for dannelsen af en klasserumskultur, der virker inkluderende og engagerende. Projekterne her rækker ud over den enkelte klasse, på tværs af årgange og/eller hele skolen.

I *kapitel 9: Etablering af læringsfællesskaber* præsenteres skolerne erfaringer og arbejde med rammesætningen for etableringen af læringsfællesskaber mellem eleverne i klassen. Dette i form er makkerskabsgrupper, teams etc. samt inddragelse af cooperative learning.

I *kapitel 10: Konklusion* samler vi op på de tværgående analyser af skolernes erfaringer og arbejde med de fem indsatsområder, og hvordan disse samlet bidrager til viden om, hvilken betydning klasserumskulturen har for elevernes motivation, læring og deltagelse. Samt hvordan gymnasieskolerne kan skabe en klasserumskultur, der inkluderer og engagerer alle elever.

## 2. Forskningsdesign og udviklingsarbejde

Projektet er organiseret som et faciliterings-, kvalificerings- og analyseprojekt. Projektets formål her dermed ikke alene været at følge de 12 udviklingsprojekter, men ligeledes at *'...sikre at der etableres en fælles ramme om projekterne, der muliggør en faglig koordinering og vidensdeling mellem projekterne'* (Projektbeskrivelsen 2012). Ambitionen har været at forbinde forskning og udvikling. Dette er konkret foregået gennem etableringen af et netværk mellem de 12 projekter, hvor projekternes koordinatore og lærerrepræsentanter har mødtes i forskellige konstellationer med indspark fra den tilknyttede forskergruppe samt indblik i og gensidig sparring omkring hinandens projekter og de erfaringer og udfordringer, der har meldt sig undervejs. Møderne har været organiseret med to koordinatormøder og to sparringsklyngemøder gennem forløbet – og forskernes bidrag har været vidensdeling om perspektiver på begreberne klasserumskultur og inklusion samt introduktion til evaluerings- og dataindsamlingsmetoder.

Skolerne blevet inddelt i sparringsklynger bestående af 2-3 udviklingsprojekter. Klyngerne er blevet opfordret til selv at mødes for faglig sparring og har på denne baggrund været organiseret ud fra skolernes fysiske placering. Sparringsklyngerne har været samlet med én af forskerne i projektet to gange i perioden med det formål at kvalificere skolernes arbejde med udviklingsprojektet og indsamling af materiale til dokumentation for skolernes erfaringer med og resultaterne af udviklingsprojekterne i relation til det tværgående projekts overordnede problemformulering.

Forskningsprojektets præmis har været, at det ikke var forskerne, men skolerne selv der skulle indsamle empirisk datamateriale til analysen af udviklingsprojekternes erfaringer og resultater. Derfor er skolerne på sparringsklyngemøderne af forskerne blevet introduceret til evaluerings- og dataindsamlingsmetoder med fokus på projekternes problemstillinger, antagelser, metoder, forandringsprocesser og indsamling af data. Til sidstnævnte har det desuden været et særskilt fokus, at skolerne indsamlede datamateriale om elevernes perspektiver på udviklingsarbejdet. Fx ved at gennemføre interviews eller evalueringsmøder med eleverne.

Formålene med såvel sparringsklyngemøderne som koordinatormøderne har overordnet været at skabe forbindelse mellem de enkelte udviklingsprojekter og det tværgående forsknings- og netværksprojekt. Møderne har desuden virket som en form for sikring af fremdrift og progression

i de enkelte udviklingsprojekter med henblik på at realisere projektets formål; at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Dette er på koordinatormøder foregået gennem inddragelse af relevant forskning på feltet, introduktion til dataindsamlingsmetoder samt etablering af producerende og reflekterende arbejde i mindre grupper med de andre projekters koordinator. På sparringsgruppemøderne er det foregået gennem en understøttelse af de deltagende skolars refleksionsproces og vidensopsamling, etablering af et rum for formulering af praktiske problemer og ideer til løsningen af disse og ved at fremme sparring og vidensdeling mellem de enkelte projekter.

Sparringsgruppemøderne foregik på de konkrete skoler og involverede en kort rundvisning på skolen med særlig fokus på udviklingsprojektets problemstilling og hvordan dette kommer til udtryk i skolekulturen. Dette er selvsagt ikke en nem opgave, og i de fleste tilfælde var der blot tale om en rundvisning, som gav forskeren og den anden skole et indtryk af skolens kultur og pædagogiske indretning og organisering. Udvalgte sparringsgruppemøder er blevet optaget og transskriberet og benyttes som empirisk materiale i forskergruppens analysearbejde. Møderne giver blandt indblik i skolernes refleksion over deres udviklingsarbejde og de forandringsprocesser, de har registreret hos elever, kollegaer og ledelse undervejs. Dette er naturligvis foregået med accept fra mødedeltagerne.<sup>1</sup>

### *Metoder, refleksioner og handleplaner produceret ved netværks- møder*

Det *første sparringsklyngebesøg* foregik i foråret 2013. Fokus på dette besøg var at få et indblik i det konkrete udviklingsprojekt; organisering, status samt erfaringer og udfordringer. Deltagerne blev introduceret til og påbegyndte deres arbejde med en præcisering af, hvad projektet ønsker at forandre, hvorfor, hvordan, med hvilke aktører og deres forskellige roller i projektet samt en formulering af, hvilke tegn på forandring skolerne forventer at se på baggrund af udviklingsprojekterne. Dette arbejde foregik med udgangspunkt i en model, en såkaldt forandringskæde (figur 1). Modellen har medvirket til at igangsætte refleksioner om sammenhængen mellem tiltagets aktiviteter, de problemstillinger som tiltagene adresserer samt de antagelser, der ligger bag skolens valg af at igangsætte de konkrete tiltag.

---

<sup>1</sup> For mere information om materiale udleveret ved koordinator- og sparringsklynagemøderne se projektets website på [www.cef.u.dk](http://www.cef.u.dk)



Samtidigt giver modellen anledning til, at skolen i starten af projektet forholder sig til, hvilke tegn på forandring – og dermed hvilket outcome – de forventer, der kommer ud af deres arbejde. Skolerne arbejdede med modellen på mødet, først skolevist og derefter i sparring med forskeren og de øvrige skoler i sparringsklyngen. Forandringskæden blev derefter brugt i skolernes arbejde med at rammesætte og evaluere for udviklingsarbejdet.

Derefter blev forskellige metoder til undersøgelse af elevernes perspektiver introduceret for deltagerne; gruppinterviews, netværkskort, observationer, elevproduceret materiale, institutionsdata som fraværstatistikker og trivselsundersøgelser, referater fra møder etc. (for mere information herom se projektets website på [www.cefu.dk](http://www.cefu.dk)). Deltagerne blev bedt om at overveje, hvilke dataindsamlingsmetoder de ville gøre brug af, samt hvilken viden de ønskede at opnå herigennem, hvordan materialeindsamlingen skulle organiseres, hvilke forberedelser undersøgelsen krævede, og om dataindsamlingen kunne deles op i delopgaver og –faser. De fleste skoler har gennemført gruppinterviews med udvalgte elever / elevrepræsentanter og inddraget forskellige former for institutionsdata. Blandt andet har mange valgt at inddrage skolens årlige trivselsundersøgelse, da denne både giver mulighed for sammenligning mellem klasser, årgange og muliggør et forløbsperspektiv, da den gennemføres hvert år.<sup>2</sup>

Figur 1 – Forandringskæde

	Ændring?	Hvorfor?	Hvordan?	Tegn på forandring?	Aktører og roller	
	<i>Niveau: individ, klasse, undervisning, skole</i>	<i>Problemstilling og antagelser</i>	<i>Konkrete tiltag</i>	<i>Hvor? Hos hvem?</i>	<i>Krav til elever, lærere, undervisning, skole?</i>	
<b>Aktivitet - Projekt</b>						<b>Outcome - Forandring</b>

<sup>2</sup> Se endvidere under præsentation af de enkelte projekter her i rapporten, og skolernes selvstændige rapporter på projektets website på [www.cefu.dk](http://www.cefu.dk)

Det *første koordinatormøde* var ligeledes i foråret 2013 og fulgte lige efter sparringsklyngemøderne. Her samledes alle projekternes koordinators for fælles inspiration og erfaringsudvikling. Fokus på mødet var det overordnede spørgsmål om inklusion og motivation – og hvordan man kan arbejde med at styrke dette i en skolekontekst. Derudover var der på dette møde, som ved det første sparringsklyngemøde, ligeledes fokus på dokumentation, og hvordan skolerne kunne arbejde med dataindsamling. Koordinatorerne blev præsenteret for nyere forskning i inklusion i skoleregi (af Camilla Børup Dyssegaard) og forskning i de kulturelle betingelser for elevernes deltagelse i undervisningen (af Susanne Murning). Deltagerne blev bedt om i sparringsgrupper at reflektere over, hvorledes oplæggene kunne bruges i deres udviklingsprojekt, samt hvilken viden deres udviklingsprojekt bidrager med om klasserumskultur. Overskriften for programmets anden halvdel var 'Forsker i egen praksis – hvordan indsamler vi data' (af Camilla Hutter). Her fik deltagerne en udvidet gennemgang af forskellige dataindsamlingsmetoder, og deltagerne fik herefter mulighed for at diskutere de forskellige metoder, og at udarbejde en dataplanlægningsmatrice. (For mere information se projektets website på [www.cefu.dk](http://www.cefu.dk)).

Det *andet sparringsklyngemøde* foregik i efteråret 2013. Her var fokus særligt på projektets status og vidensproduktion. Herunder indsamling af dokumentation af datamateriale omkring elevernes udbytte og/eller oplevelser af projektet: Hvad har skolerne fundet ud af, og hvad kan de yderligere søge viden om. Dette foregik med udgangspunkt i den udarbejdede forandringskæde og med afsæt i en såkaldt dataplanlægningsmatrice, som skolerne brugte til at planlægge deres dataindsamling.

Dertil fulgte refleksioner over, hvilken viden der produceres til det samlede projekt: Hvordan kan vores projekt medvirke til at besvare det fælles forskningsspørgsmål – hvad er vores projekts bidrag? Hvilket kulturelt niveau arbejder vi særligt med at forandre? Skolerne blev ligeledes bedt om at reflektere over, hvilke forandringer, der foreløbigt havde vist sig i deres projekt – herunder hvilke forandringer / forbedringer deres elever oplever i forhold til projektets formål. Endelig blev der på mødet givet plads til en diskussion af de udfordringer, som skolerne i det konkrete udviklingsprojekt særligt stod overfor i relation til projektets proces og dataindsamling.

Det andet koordinatormøde foregik i foråret 2014. Fokus på dette møde var en præsentation af foreløbige resultater og erfaringer, samt sammen at diskutere hvilken viden projekterne bidrager med til den overordnede problemformulering om styrkelsen af en inkluderende og

engagerende klasserumskultur. Skolerne var her blevet bedt om at forberede en præsentation af deres udviklingsprojekt og foreløbige resultater og erfaringer. Forskerne præsenterede en foreløbig disposition af den tværgående og opsamlende rapport – samt en disposition for skolernes evalueringsrapport. Sidstnævnte var sendt ud til skolerne forinden mødet. Begge rapportformater blev drøftet i fællesskab som led i planlægningen af det afsluttende arbejde i projektet. Endelige blev ønsker til den afsluttende konference vendt på mødet.

### *Projektets empiriske datamateriale – en opsamling*

Center for Ungdomsforskning har ikke, som vanlig praksis ellers er for centeret, selv været ude på skolerne og indsamle empirisk datamateriale i form af elevfortællinger (interviews) eller observationer af elevernes hverdagspraksis. Det har som del af projektets design været lagt ud til skolerne at sørge for at indsamle dette materiale. Et særskilt fokus har fra CeFUs side været, at skolerne særligt skulle indsamle materiale om elevernes oplevelse af om og hvordan udviklingsprojekterne bidrog til styrkelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur.

Det har ikke være noget nem opgave for deltagerne. Udfordringen har dels været at få det organiseret i en travl hverdag, og dels, og måske særligt, at denne opgave har været uvant for deltagerne. Herunder har flere også erfaret, at de ikke har fået sikret en registrering, i form af lyd eller skriftlighed, af interviews og møder med eleverne og de involverede lærere. Samtidigt melder flere deltagere, at arbejdet også har været meget givende, og de er blevet opmærksomme på betydningen af at indsamle viden om og inddrage elevernes perspektiver. Ligeledes er de blevet bedre til at bruge de institutionsdata, som skolen i forvejen producerer – som eksempelvis trivselsundersøgelser og fraværstatistik.

På baggrund af netværksmøderne og skolernes indhentede data om elevernes oplevelser af udviklingsprojektet har skolerne udfærdiget en evalueringsrapport. Denne er sendt til forskergruppen sammen med det indhentede råmateriale. Referater og mødeudskifter fra netværksmøderne, og herunder særligt sparringsgruppemøderne, indgår desuden som en væsentlig del af det empiriske materiale, der danner grundlag for denne rapport. Det er dette samlede materiale, der danner baggrund for analyserne i indeværende tværgående rapport.

### 3. Klasserumskultur, inklusion og fravær

#### *Fokus på en inkluderende og engagerende klasserums-kultur*

Et fælles og samlende spørgsmål for skolernes arbejde har været, hvordan man som skole kan arbejde med at skabe og styrke en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Anledningen til skolernes interesse for arbejdet har varieret en smule – ligesom skolernes argumentation for netop at tage fat, hvor de gør. Fælles for skolernes udviklingstiltag er imidlertid, at de alle har fokus på at udvikle og forandre den kultur, der gør sig gældende i gymnasiet - for ad den vej bedre at kunne inkludere og engagere en stadig mere heterogen elevgruppe. Skabelsen og styrkelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur har derfor været i centrum for skolernes fælles arbejde.

I dette kapitel vil vi introducere til forskellige forskningsmæssige perspektiver på, hvordan man kan forstå begrebet klasserumskultur, samt hvilke elementer og dynamikker, der er med til at skabe den. På denne baggrund udvikler vi en model, der beskriver tre kulturelle niveauer, der har betydning for skabelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur; nemlig skolens kulturelle praksis, lærernes kulturelle praksis og elevernes kulturelle praksis. De tre niveauer spiller sammen, men vægtes i praksis forskelligt i skolernes udviklingsarbejde. Modellen vil derfor i de efterfølgende afsnit blive anvendt som en analysemodel til at forstå skolernes arbejde.

#### *Klasserumskulturens kompleksitet*

Klasserumskultur er en kompleks størrelse, der ikke alene kan defineres ud fra de elever, som indgår i klassen, og relationen mellem disse. Klasserumskulturen består af langt flere elementer og relationen mellem disse; fx elevernes skoleerfaringer og måder at 'gøre elev' på, skolernes måder at 'gøre skole' på, gymnasiekulturen generelt og måden den kommer til udtryk lokalt og i konkrete sammenhænge, lærernes undervisning, forståelser af fag, viden, læring og uddannelse etc. I læsningen af og arbejdet med forskningsfeltet om klasserumskultur, og mere specifikt om klasserumskulturens betydning for elevernes inklusion og engagement, viser sig mange beslægtede begreber som læringsmiljø, læringsfællesskaber, kulturel praksis, socialt miljø, skolekultur, elevkultur, undervisningskultur etc.

I de senere år har interessen både forskning- og udviklingsmæssigt samlet sig om *klasserumsledelse* som en tilgang og metode til at håndtere de mange aktuelle udfordringer i klasserummet, blandt andet affødt af en mere heterogen elevgruppe. I begrebet klasserumsledelse, eller klasseledelse, bliver der typisk skelnet mellem adfærdsledelse og læringsledelse. Den mere adfærdsbetonede tilgang til klasserumsledelse har afsæt i Classroom Management-tankegangen, der baserer sig på tydelige regler og rutiner for undervisningen. Fokus er her at komme forstyrrelser i forkøbet samt at skabe ”glidende overgange” i undervisningen, så klassen ikke taber tempo og momentum (Plauborg, Andersen, Ingerslev og Laursen 2010, Krejsler og Moos 2008).

En af grundene til, at Classroom Management-teknikkerne har været meget vel modtaget i den pædagogiske praksis, også på gymnasierne, er, at de tilbyder konkrete værktøjer og teknikker, som nemt kan overføres, og som har en synlig effekt på den sociale omgangsform. Som Krejsler formulerer det, er det kendetegnende for denne tilgang, at den *”...ofte har været opfattet behavioristisk, adfærdsregulerende orienteret med stort fokus på positiv forstærkning med henblik på at skabe et læringsmiljø, hvor der synes at være overensstemmelse mellem intentioner med læringen og midlerne til at nå de opsatte mål.”* (Krejsler og Moos 2008; 18).

Et kritikpunkt overfor Classroom Management-tilgangen er imidlertid, at den er for instrumentel i sit afsæt, og at det kan betyde, at elevernes læring bliver nedtonet på bekostning af fokus på deres adfærd. Derfor er der i stigende grad kommet fokus på en forståelse af klasserumsledelse, hvor læringsstøtten er i fokus. Her handler klasserumsledelse om *læringsledelse*, og om hvordan læreren kan lede og facilitere læreprocesser, sådan at alle elevers læring understøttes bedst muligt (Plauborg et al 2010, Ingerslev 2013). Det kan blandt andet ske gennem tydeliggørelse af de læringsmæssige mål, variation i undervisningsformer og justering og tilpasning af det faglige stof i forhold til elevernes forskelligartede behov. Klasserumsledelse forstås her som dynamisk og kontekstafhængigt og som noget, der skal skabes i samspil med den konkrete klasse. Både med afsæt i hvordan læreren som person formår at skabe relationer til klassen, men også i afsæt i de kulturelle forhold, der finder sted i klasserummet. Der er derfor ikke noget quick fix eller ”best practice”, som læreren kan læne sig op ad i sine bestræbelser på at skabe et godt læringsmiljø i klassen.

Krejsler og Moos (2008) går videre endnu og betragter begrebet klasserumsledelse som en såkaldt *flydende betegnelse*. Spørgsmålet om ’hvad der virker i klasseværelset’ må i dette perspektiv ses som en kulturkamp mellem forskellige interesser; både om hvad der skal virke

i forhold til hvad og på hvilke måder. Herved bidrager de til en forståelse af klassens praksis og dens styring, som har fokus på, hvordan mange forskellige rammebetingelser og forudsætninger spiller ind på lærere og elevers handlemuligheder og på den måde er med til at skabe en kompleks skolevirkelighed. Både skolens organisering og ressourcer, de politiske krav til skolen, skolens arkitektur, elevernes sociale baggrund og ungdomskultur, undervisningsformerne samt dynamikken i lærerkollegiet og mellem lærere og elever har således betydning for, hvad det er for en kultur, der udspiller sig i klasserummet (Krejsler og Moos 2008). De slår dermed til lyd for en forståelse af klasserumsledelse, der har fokus på *kulturskabelse* og på, hvordan klasserumskultur skabes i kompleks og dynamisk samspil.

Et tilsvarende fokus på, hvordan undervisningen spiller sammen med klassens kultur findes hos Beck og Paulsen (2011). De har i et større aktionsforskningsprojekt udført på Randers HF og VUC analyseret klasserumskultur og kursisttilgange på HF/VUC ud fra et såkaldt etnodidaktisk perspektiv. Fokus er her, at undervisningen, for at virke, må tilrettelægges efter netop de elever, der er i den konkrete klasse. Underviserne må derfor som en del af deres didaktiske planlægning inkludere en forståelse af de kulturelle processer i klasserummet, de forskellige elevtypers forudsætninger og behov og den dynamik, det tilsammen skaber.

Beck og Paulsen beskriver klasserumskulturen som et ”...*sammensurium af formelle og uformelle relationer, positioner og dynamikker*” (Beck og Paulsen 2011; 135). I deres forsøg på at få greb om dette ’sammensurium’ opstiller de en model, der sonderer mellem fire elementer, der alle relaterer sig til og er en del af hinanden – eller som de udtrykker det – ’dyrkes’ de fire elementer i relation til hinanden:

1. *Undervisningsformer*, der indebærer dyrkelse af forskellig slags læring, viden og samvær i klassen. Her er lærerne som oftest initiativtagere.
2. *Sociale omgangsformer, relationer og elevernes indbyrdes kultur*. Fokus er her klassens udvikling af sociale normer, særlige symboludtryk, vaner og adfærdsskataloger, bevægelsesmodi og følelsesregimer.
3. *Relationer til et ”udenfor”*, der indebærer at klassen eller mindre grupper udveksler, bearbejder og dyrker erfaringer fra en skoleekstern kontekst, fx gennem idealer for et populært ungdomsliv og fremtidsdrømme og ambitioner for, hvad man vil efter skole.

4. *Kollektiv identitet eller stil*, som knytter sig til elevernes identitetsprocesser og orienteringer på et mere kollektivt niveau, og som binder klassen sammen i en fælles kultur.

Klasserumskulturen består således af kulturer på forskellige niveauer såvel som af forskellige aktører med forskellige positioner i forhold til at skabe og påvirke kulturen. Beck og Paulsen (2011) beskriver i deres undersøgelser eleverne som de primære aktører i dannelsen af en klasserumskultur, og betragter læreren som en sekundær aktør. Dette begrundet i at lærerne kun er tilstede i den konkrete klasse få timer om ugen, hvor eleverne (forhåbentligt) er tilstede i alle timerne.

Vi har i indeværende projekt valgt også at betragte lærerne som en *aktørgruppe* frem for som enkelte aktører. Dette ud fra en forståelse af, at lærerne og deres kulturelle praksis; undervisning og relationer til eleverne, skolen, faget, omverden etc., har en lige så central rolle som kulturbærere og –producenter i dannelsen af en klasserumskultur. Som aktørgruppe er lærerne (næsten) lige så meget tilstede som eleverne er det. Det er her naturligvis vigtig at være opmærksom på, at læreren har en anden position og andre magtmuligheder i forhold til dannelsen af klasserumskulturen end eleverne har. Lærerne vil ligeledes både være repræsentanter for lærernes indbyrdes kultur, ligesom de vil forholde sig mere eller mindre aktivt til skolens overordnede kultur, og trække den med ind i klasserummet. Ligeledes vil det også få betydning for eleverne, om de oplever en samlet forståelse af måden at gøre skole på hos deres lærere, eller om de oplever forskellige, og måske endda modstridende, forståelser heraf. På samme måde betragter vi ledelsen som en vigtig aktørgruppe i skabelsen af kulturen i en klasse.

### *Klasserumskultur som kulturelle betingelser*

Vi har derfor i projektet taget afsæt i en *bred forståelse af klasserumskultur*, der omhandler alt det, man med en samlebetegnelse kan kalde 'de kulturelle betingelser for undervisningen'. Det vil sige de normer, værdier, roller og fremherskende forståelser, der er i en klasse om, hvad det vil sige at gå i gymnasiet, hvad der kan accepteres som en legitim praksis – og hvordan det går ind og virker som en betingelse for den kultur, der skabes og gør sig gældende i en klasse.

Kulturen i en gymnasieklasse er, som vi ser det, noget der på én gang *er*, en social og historisk konstruktion, og noget der *produceres og forhandles* mellem de konkrete aktører, der tager del i

kulturen. Det, der *er* i klasserumskulturen, er blevet til som en social og historisk konstruktion – men er gennem tiden blevet så indlejret en del af 'måden at gøre skole på', at vi i dag betragter det som naturligt og selvfølgeligt. Disse kulturelle selvfølgeligheder kan både vise sig som normer og vaner i klasserummet (fx i forhold til bestemte omgangsformer og organiseringsformer), ligesom det kan skyldes den diskursive politiske og lovgivningsmæssige rammesætning (fx den betydning karakterer og fagniveauer har for elevernes videre muligheder i uddannelsessystemet (Hjort-Madsen 2012; 47)).

Samtidigt er klasserumskultur også noget, der skabes, produceres og forhandles – både af aktører, der befinder sig i klasserummet og aktører, der befinder sig udenfor. Således har både eleverne, lærerne, fagene, skolen og hele den politiske rammesætning og styring af gymnasiefeltet en betydning for, hvad det er for kulturelle normer og værdier, der gør sig gældende, og hvad det er for 'måder at gøre skole på', der bliver de fremherskende. Kulturen i en konkret klasse er på den måde også dynamisk og noget, der kontinuerligt skabes mellem de konkrete aktører i det konkrete klasserum.

Det, der tillægges værdi i det konkrete klasserum, har elementer af noget generelt for gymnasiefeltet, og noget mere lokalt produceret mellem klassens elever og lærere (Murning 2013). Med reference til en af de toneangivende forskere indenfor britisk kulturstudier Stuart Hall (Hall & Jefferson 1976, Hjort-Madsen 2012) består en kultur af de betydningsfællesskaber, der er indlejret i institutionen, i de sociale relationer, i vaner, overbevisninger og brug af rum og materiale etc. Det er disse betydningsfællesskaber, som medlemmerne i kulturen orienterer sig imod og handler ud fra. Betydningsfællesskaberne danner en social orden, som elever og lærere både er medproducenter af og søger at orientere sig i forhold til. Klasserumskulturen medvirker derfor til at skabe såvel kulturelle betingelser som muligheder i forhold til, hvordan elever, lærere og skole kan 'gøre skole på'. Det kan eksempelvis være, at eleverne bliver inddelt i klasser, at undervisningen foregår i et klasselokale med mange elever samlet om én lærer, at læreren taler (forelæser og forklarer) mest, tester elevernes viden gennem spørgsmål, og har magten over elevernes 'taletid', at undervisning forudsætter forberedende (lektie-)arbejde etc. Kulturen i klassen har på den måde betydning for, hvordan forskellige elevers praksis vurderes, og hvad det betyder for deres oplevelse af inklusion og engagement i forhold til skolen.



## Kulturforandringer på tre niveauer

Skolerne knyttet til dette forsknings- og udviklingsprojekt arbejder på forskellig måde med at udvide og udvikle de kulturelle betingelser, der gør sig gældende i gymnasiet i dag, med henblik på at skabe en øget inklusion af og et øget engagement hos eleverne. Og i tråd med den overfor beskrevne brede forståelse af klasserumskultur har de i dette arbejde ikke alene fokus på forandring af elevernes praksis i bestræbelserne på en. De arbejder i lige så høj grad med en forandring af lærernes praksis, og for nogle skoler også forandringer på et mere overordnet skolekulturelt niveau.

Vi har med baggrund i skolernes arbejde med at styrke en inkluderende og engagerende klasserumskultur udarbejdet en model, der indrammer tre mere overordnede indgange til arbejdet. De tre tilgange bevæger sig på tre forskellige kulturelle niveauer – forstået som 'måder vi gør skole på' og de værdisætninger og selvfølgeligheder, der er knyttet til dette; elevkultur, lærerkultur og skolekultur. På sin vis kan man også tale om, at de tre niveauer særligt knytter sig til tre forskellige aktørgrupper. Niveauerne kan ikke betragtes som adskilte, men må derimod betragtes som arenaer, der fletter sig sammen og er såvel betinget af som betinger hinanden. Det betyder også, at alle skoler på forskellig vis arbejder med alle tre niveauer. Men der er forskel på, hvilket af niveauerne skolerne har særlig fokus på og har valgt som indgang til deres arbejde. Vi har derfor valgt at lade de tre kulturelle niveauer være dispositionen for vores præsentation og analyse af skolernes arbejde. Nedenstående model er en illustration af de tre kulturelle niveauer.



Forskningsrapporten analyserer kulturforandringer på tre niveauer, og søger herigennem viden om relationen mellem niveauerne og deres betydning for dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur;

1. Skolens kulturelle praksis: Dette niveau indeholder overordnede forståelser af og idealer om hvad en gymnasial uddannelse er og skal være. Dette indebærer idealer om skolens pædagogiske organisering, om læring og viden – og hvordan det praktiseres og danner kulturel ramme for lærernes undervisningspraksis og elevernes elevpraksis. Niveaulet knytter sig til skolens historie, lokalitet, ledelse, lærer- og elevsammensætning etc. Forandringer af skolens kulturelle praksis griber ind i skolens lærings- og videnskultur og organiseringen af undervisningen, generelt og konkret. Eksempelvis gennem udvikling af nye læringsrum, læringssammenhænge og vidensforståelser.
2. Lærernes kulturelle praksis: Dette niveau indebærer lærerens praksis, dvs. deres undervisning, forberedelse, relation til hinanden, til eleverne, til faget (og andre fag), deres læringsforståelser etc. Dette gælder eksempelvis skoleprojekter med udvikling af kollegial sparring, teamsamarbejde og udvikling af lærerens rolle i arbejdet med at skabe en mere inkluderende og engagerende klasserumskultur.
3. Elevernes kulturelle praksis: Dette indeholder elevernes deltagelsesstrategier, relation til hinanden, til lærerne, til fagene, til skolen og uddannelsen, læringsfællesskaber, studievaner, studiemiljø etc. Eksempelvis gennem udvikling af lektie-integrerende undervisning, etablering af gode studievaner, et godt studiemiljø, læringsfællesskaber på skolen og i den konkrete gymnasieklasse.

Andre kulturer, som fagkulturer og ungdomskulturer, er ligeledes en del af og virker gensidigt konstituerende for de tre nævnte kulturelle niveauer i et gymnasialt klasserum. Eksempelvis er 'udenfor skole' også en del af kulturen i en konkret klasse, ligesom 'indenfor skolen' er en del af udenfor (Hjort-Madsen 2012). Vi vælger dog alene at have fokus på de forandringer, skolerne forsøger at skabe gennem deres tiltag samt de antagelser om sammenhængen mellem det konkrete tiltag og skabelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur, der danner grundlag for skolens arbejde. Vi forholder os med andre ord primært til, hvordan skolerne tiltager bidrager til styrkelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur – samt hvilke erfaringer og resultater, der kan identificeres på tværs af projekterne. Vi håber hermed at kunne komme med kvalificerede bud på, hvordan andre gymnasier og lærere kan arbejde videre med indsatsområdet på deres egen skole.

## *Skolens kulturelle praksis – strukturer, logikker og værdier*

Som nævnt i indledningen udfordres gymnasiet i dag af den store søgning til uddannelsen og den brede rekruttering til uddannelsen, som følger heraf. Andre tendenser, som er mere eller mindre knyttet til gymnasiets popularitet, giver ligeledes anledning til forandringer i gymnasiets lærings- og vidensforståelser. Fx anvendelse af it, krav om tværfaglighed, samarbejde, tilstedeværelse, relevans, effektivisering, målstyring, aftagermarkedets behov etc.

Mange gymnasieskoler har i dag gang i et eller flere udviklingsprojekter, ofte med det formål at sikre (og optimere) deres elevers gennemførelse. Flere skolars arbejde har bevæget sig fra primært at have et individuelt fokus på fastholdelse af eleverne gennem en styrkelse af elevernes individuelle deltagerforudsætninger (med brug af mentorordninger, screeninger, vejledning, lektiecafer etc.) til kalejdoskoper af tiltag med fokus på brug af nye medier, undervisningsformer, klasserumsledelse, partnerskab med eksterne virksomheder og skoler, indretninger af læringsrum etc. Tiltagene udfordrer den traditionelle skolepraksis og skaber behov for nye forståelser af og refleksioner over elevernes (adgang til) læring, engagement og deltagelse i undervisningen. Med dette følger spørgsmål om uddannelsens formål og målsætninger, som rummer flere samtidige (og ofte modstridende) svar.

Skolerne søger gennem deres udviklingsprojekter ofte særligt at ændre enkelte elementer af skolekulturen. Udfordringen bliver imidlertid at få samlet op på og bygge videre på skolens erfaringer fra projekterne, og at tænke dem ind som del af en samlet forandringsstrategi på den enkelte skole for at kunne ændre mere grundlæggende på skolens kulturelle praksis. Der findes flere netværksprojekter, hvor man søger at samle op på flere skolars erfaringer med deres udviklingsarbejde inden for mere overordnede tematikker. Som eksempel kan nævnes de regionale projekter VOFF (Viden Om Fastholdelse og Frafald) og 'Gymnasiet tænkt forfra', der alle har forskere tilknyttet for bl.a. at sikre en mere tværgående opsamling.<sup>1</sup>

---

4. Videnscenter om fastholdelse og frafald (VOFF) blev startet i 2008 med det formål at indsamle, producere samt formidle viden om fastholdelse og frafald i gymnasiet. Projektet blev støttet af Region Hovedstaden og skolerne i styregruppen indgik med en række udviklingsprojekter på området. Resultaterne af projektet kan bl.a. læses i rapporter, som kan downloades på [www.voff.dk](http://www.voff.dk). Idag er VOFF et projekt-fællesskab mellem de skoler, som startede VOFF. 'Gymnasiet tænkt forfra' består ligeledes af et samarbejde mellem seks gymnasier i Region Hovedstaden, som sammen søger at nytænke organiseringen og gennemførelsen af undervisningen radikalt, så elever og lærere oplever større motivation, og eleverne opnår nye kompetencer, der matcher erhvervslivets aktuelle og fremtidige behov. Projektet er ligeledes støttet af Region Hovedstaden.

Men den enkelte skole står ofte selv for at bringe arbejdet videre på deres egen skole. Et vigtigt stykke arbejde, hvis man som skole ønsker kulturel forandring af mere grundlæggende karakter. Det kræver tid at ændre en skolekultur – og en klasserumskultur. Et faktum som også skolerne i dette projekt har måttet sande.

Flere af skoleprojekterne er derfor også fortsættelser af tidligere arbejde med forandring af skolens praksis, og/eller tiltag som skolerne fortsat ønsker at arbejde med udviklingen af.

Forskning viser her, at de kulturelle betingelser blandt andet viser sig som rationaler knyttet til forskellige målstrukturer i gymnasiet – og kampe mellem disse.

Ifølge den britiske uddannelsesforsker Carolyn Jackson (2006) er en klasserumskultur aldrig værdifri, men afhænger af hvilke mål, der strukturer undervisningen – samt hvilke praksisser der værdsættes, anerkendes og miskendes af såvel læreren som eleverne. Jackson identificerer to målstrukturer, der mere eller mindre implicit motiverer lærerens og elevernes praksisser i undervisningen; nemlig læringsmål og performancemål. *Læringsmål* viser sig som mål i forhold til at ville lære noget og ville *udvikle* nye kompetencer i relation til undervisningen, og kan eksempelvis vise sig som ny kunnen eller som udvikling af nye forståelser. *Performancemål* handler derimod om at *demonstrere* sine kompetencer i relation til andre og om social sammenligning i forhold til ens performance. Motivet er her i højere grad at vise, hvad man kan, og derigennem at vise sig overfor andre, end det er at opnå læring og nye kompetencer. Performance bedømmes i relation til andre, hvorfor performancemål ofte viser sig som et ønske om at 'outperforme' andre som et middel til at øge og 'forskønne' ens egen status og position i klassen. (Jackson 2006, Hutter & Murning 2013)

En central pointe hos Jackson er, at de mål, den enkelte elev forfølger, ikke kun afhænger af eleven, men også af hvilket 'klima', der gør sig gældende i den konkrete læringskontekst. De individuelle mål udspringer således af den 'målstruktur', der er fremherskende både i den enkelte klasse såvel som i skolekulturen som sådan, og som enten kan føre til et klima præget af læring eller til et klima præget af performance. Både den politiske rammesætning af skolen og de mere implicite kulturelle praksisser har betydning for, hvilken målstruktur der sætter sig igennem. Tilsvarende har det stor betydning, hvad det er for eksplicite mål, lærerne kommunikerer til deres elever, og hvad det er for handlinger og praksisser, der værdsættes i klasserummet. Jackson skriver blandt andet:

*“Nogle lærere vægter vigtigheden af læring og personlig udvikling. De belønner elevernes indsats højere end at få rigtige svar, søger at modvirke konkurrence og social sammenligning og har begrænset fokus på vægt på test og karakterer. Et sådant ’klasserumsklima’ er med til at videregive en læringsmålstruktur. Andre lærere vil derimod tilskynde en konkurrence om at være i toppen af klassen ved at lægge stor vægt på og belønne gode karakterer, fremhæve forskellene mellem eleverne samt offentliggøre testresultater og karakterer og derigennem tilskynde til sociale sammenligninger. Et sådant klasserumsklima vil sandsynligvis videregive en performance målstruktur.” (Jackson 2006; 26ff)*

Det er i denne sammenhæng vigtigt at understrege, at de mål, der forfølges af den enkelte lærer, kan ses som udtryk for en mere overordnet målstruktur i uddannelsessystemet, som på denne måde går ind og virker som en kultur betingelse for undervisningen. Eksemplet viser, at skolekulturer ikke er værdifri, men er med til at skabe bestemte logikker og selvfølgeligheder i forhold til ’hvordan man gør skole på den rigtige måde’.

De skoler, der har arbejdet med forandringer på det skolekulturelle niveau, søger på forskellig vis at give mere rum til læring og at nedtone performance (præstationer) i den daglige undervisningspraksis. Dette bl.a. ud fra en ideologi om, at elever (og lærere) skal have mere fokus på (kollektive) læringsprocesser end på (individuelle) resultater. De er dog samtidigt alle bevidste om, at dette ikke kan stå i modsætning til, men må spille sammen med, den (individuelle) performanceorientering, som dominerer gymnasiekulturen. To projekter går radikalt til værks og bryder op med det fysiske klasserum ved at etablere nye læringsrum, som opfordrer til forskellige former for læringsaktiviteter og dermed giver rum for en udvidet lærings- og vidensforståelse.

### *Lærernes kulturelle praksis – undervisning, relationer og kollegial sparring*

Også lærernes rolle i gymnasiet er under udvikling (se bl.a. Zeuner et al 2010). Undersøgelser (Beck & Paulsen 2011, Bertelsen 2013, Hutters et al 2013, Murning 2013) viser, hvor stor en betydning lærernes praksis har for dannelsen af elevernes fællesskaber i spændet mellem det sociale og det faglige. Lærerne er aktive deltagere i rammesætningen og dannelsen af den konkrete klasserumskultur, uanset om man som lærer arbejder aktivt og eksplicit med dette (Murning 2013).

Mange gymnasielærere gør i dag brug af forskellige udgaver af Cooperative Learning (CL) som værktøj og metode til at arbejde med variation og strukturering af elevernes samarbejde på tværs af kompetencer, viden og interesser. Tilsvarende undervises der mange steder i metoder og gennemføres udviklingsarbejde med henblik på at geare lærerne til at bedrive klasserumsledelse (Krejsler og Moos 2012). Lærernes ønske om at arbejde med klasserumsledelse bunder ofte i frustrationer over manglende ro i undervisningen og elevernes manglende deltagelse, fremmøde etc.

Hverken Cooperative Learning eller klasserumsledelse vil imidlertid i sig selv føre til, at alle elever inkluderes og engageres (Hutters et al 2013). Metoderne vil måske nok kunne skabe aktivitet, struktur og overblik. Men som de norske forfattere Skaalvik & Skaalvik (2007) pointerer, så handler klasseledelse også om at skabe tilhørsforhold, give emotionel og faglig støtte samt sørge for, at alle elever inkluderes i meningsfulde fællesskaber.

Mulighederne for feedback og støtte fra læreren spiller ligeledes en afgørende rolle for, om eleverne rykker sig og oplever progression i deres uddannelse. Skaalvik & Skaalvik (2007) peger her på betydningen af individuel feedback for elevernes oplevelse af mestring og personlig læreproces. Feedbacken skal både være faglig på konkret opgaveløsning, formulering af læringsmål og tilpassede udfordringer. Og feedbacken skal være 'emotionel', så den giver eleverne en følelse af at være anerkendt og set. Læreren feedback spiller på den måde en vigtig rolle for, om eleverne føler sig inkluderet i skolen og del af undervisningen (Se også Ågård 2014).

I forlængelse heraf taler den svenske uddannelsesforsker Mats Trondmann (Sørensen et al 2012) om opbrud i relations-grammatikken mellem børn/unge og voksne, og at læreren som følge heraf skal gøre en indsats for at opnå autoritet over for eleverne. Autoritet er ikke længere noget man besidder, bare fordi man er voksen eller lærer. Det er noget, der løbende må forhandles på plads. Det er derfor vigtigt, at man tør være voksen, og med dette både solidarisk med eleverne og samtidig turde udfordre og skubbe dem. Læreren opbygning af relationskapital forudsætter, at han/hun er og handler på måder, der gør, at eleverne oplever, at læreren har 'fortjent sin position' og den værdi det giver at være autoritet. Eleverne må betragte læreren som en person 'det er vigtigt at være sammen med, lytte til og lære af'. Tilsvarende er det vigtigt, at læreren giver indtryk af, at han/hun gerne vil være samme med, lytte og lære af eleverne.

Som Trondman udtrykker det: *"Faglig dygtighed og pædagogik er således nødvendige – men ikke tilstrækkelige – kompetencer. Læreren er nødt til at vinde relationen, hvis undervisningen skal blive til læring hos eleverne. Det forudsætter, at læreren er nærværende sammen med eleverne i klasseværelset og i skolemiljøet."* (Sørensen et al 2012; 168)

Udfordringen er med andre ord at forandre lærernes kulturelle praksis til også at inkludere relationsarbejde som en større del af lærerjobbet. Det handler om at opbygge og vinde relationen til eleverne, således at de får lyst til at engagere sig i undervisningen og deres individuelle og kollektive læring. Og det handler om at give gode rammer, for at eleverne kan etablere gode relationer og læringsfællesskaber. Lærere skal med andre ord kunne agere som *kulturskabere* og være i stand til at skabe en kultur i og med den enkelte klasse, som gør, at eleverne oplever sig anerkendt, inkluderet og som del af et læringsfællesskab – og samtidig ser læreren som en autoritet og kapacitet.

Flere af skolerne er godt i gang med denne forandring af lærernes kulturelle praksis, men det tager tid og korresponderer ikke (nødvendigvis) altid med lærernes mere traditionelle kulturelle praksis og/eller de strukturelle betingelser for undervisningen. En praksis, der er organiseret i fag og konfrontationstimer, som for mange lærere betyder få timers kontakt med samme klasse og elever i løbet af ugen. Med det øgede fokus på betydningen af lærernes relationsarbejde følger også et behov for mere teamsamarbejde mellem lærerne og brud med en (privat-praktiserende) faglærerrolle. Dette gælder forskellige former for samarbejde i og om klassen, i fagteams og omkring pædagogisk udvikling (hos både lærere og ledelse).

Dette taler for, at lærerne betragter sig som en aktørgruppe, der har afgørende betydning for dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Ansvar for at få en gymnasieklasse til at fungere flyttes herved fra den enkelte lærer til lærerteamet; fra et individuelt til et kollektivt ansvar. Skoler, som særligt tager udgangspunkt i forandringen af lærernes kulturelle praksis, tager udfordringen op og arbejder med kollegial sparring med det formål at skabe øget og fælles opmærksomhed om og refleksion over lærernes pædagogiske og didaktiske praksis, kommunikation og interaktion med eleverne.

## *Elevernes kulturelle praksis – læringsfællesskaber, ansvar og strategier.*

Elevernes kulturelle praksis rummer elevernes individuelle erfaringer og strategier i den konkrete skolekontekst og klasserum, og elevernes indbyrdes relationer. Skoletiltag på dette niveau har særligt fokus på elevernes måder at 'gøre skole på' - eller 'gøre elev på' - individuelt og kollektivt. Dette rummer elevernes deltagelse, forberedelse, relationer til hinanden, til lærerne, til fagene, til uddannelsen etc. Praksisser, der alle er tæt forbundet med det at gå i gymnasiet.

Afgørende for elevernes inklusion og engagement er deres oplevelse af at 'høre til'. Dette er tæt knyttet til oplevelsen af at indgå i meningsfulde relationer, fagligt og socialt (Murning 2013, Ulriksen et al 2009, Sørensen et al 2013, Jørgensen et al 2012 etc.). Elevernes etablering af læringsfællesskaber har her en afgørende betydning. Men oplevelsen af at 'høre til' handler også om anerkendelse og gensidig respekt, at kunne bidrage til fællesskabet, at have adgang til deltagelse, mestring, interessefællesskaber etc. Elevernes oplevelse af tilhør er med andre ord ikke noget, der alene afhænger af den enkelte elevs indsats, viden, kompetencer og erfaringer – men er ligeledes noget, der afhænger af de kulturelle betingelser for, om elevens måde at gøre elev på anerkendes som legitim. Herunder at de erfaringer, værdier og strategier som eleverne bringer med ind i gymnasiekulturen betragtes som legitime og værdifulde af såvel lærerne som de andre elever (Murning 2013). Oplevelsen af tilhør kan også være bundet til oplevelsen af medbestemmelse og indflydelse, til oplevelsen af at blive mødt som aktør med interesser og forventninger (Nordahl 2003).

Skoleprojekterne med fokus på elevernes kulturelle praksis centrerer sig omkring to primære tilgange til en styrkelse af elevernes oplevelse af tilhør – og derigennem deres inklusion og engagement. Det drejer sig dels om en styrkelse af elevernes studievevaner og skolearbejde, dels om en styrkelse af elevernes læringsfællesskaber og relationer. Begge tilgange griber med hver deres fokus ind i relationen mellem det faglige og det sociale, samt det individuelle og det kollektive. To skoler har arbejdet med lektieintegrerende undervisning, hvor lektiearbejdet organiseres og struktureres som del af undervisningen og gøres til noget, som eleverne udfører i fællesskab – med adgang til støtte og guidance fra en lærer. Andre skoler har arbejdet med elevernes oparbejdelse



af gode studievaner og styrkelse af fælles ansvar, værdier og identiteter knyttet hertil – i den konkrete klasse og på tværs af årgangen eller hele skolen. Endelig er der skoler, der arbejder med etablering af læringsfællesskaber i form af makkerskabs- og netværksgrupper i den konkrete klasse.

### Etableringer af læringsfællesskaber

Flere undersøgelser viser, at jo bedre fællesskabet er mellem eleverne, jo større engagement udvikler eleverne for deres uddannelse, og jo mindre risiko er der for, at eleverne falder fra på uddannelsen. Omvendt så kan klikedannelser og grupperinger i klassen både føre til mindre engagement og deltagelse i undervisningen og større risiko for frafald (se bl.a. Ulriksen et al 2009, Jørgensen et al 2012). Relationen mellem eleverne har altså stor betydning for elevernes fremmøde, deltagelse, faglige udbytte og gennemførelse. Det har betydning for om eleverne er, og føler sig, inkluderet. Som en elev udtrykker det i al sin tydelighed: *"Går man i en klasse, man ikke kan lide, så kan man ikke lide at komme i skole."* (Ulriksen et al 2009; 139)

Klassefællesskabet er ofte kimen til elevernes sociale og faglige miljø på skolen – og det er særligt inden for klasserummet, at eleverne danner kammeratskaber og læringsfællesskaber i gymnasiet. Elevernes måder at være sammen på i en gymnasieklasse er ikke alene afgørende for elevernes trivsel, men lige så afgørende for deres læring. Som Ulriksen et al pointerer skyldes dette, *"... at mening, relevans og arbejdslyst i skolen – som andre steder – er socialt betingede motivationsfaktorer."* (Ulriksen et al 2009; 139)

Vi har indrettet gymnasiet og de fleste uddannelser på måder, der gør, at klassen defineres som enhed – uanset om det af eleverne opleves som et læringsfællesskab eller ej. Klassen er det grundlæggende organisatoriske fællesskab i skolen, og med dette har klassen stor betydning for elevernes erfaringsdannelse i skolen (Brinkmann og Jensen 2011). Det er derfor vigtigt at være opmærksom på kriterierne for læringsfællesskaberne i den konkrete klasse. Brinkman og Jensen (2011) taler med inspiration fra den amerikanske filosof John Dewey om fællesskabelse i skolen som en mere processuel og dynamisk måde at forstå skolens fællesskaber på. *Fællesskaber er noget, der hele tiden gøres...* (Brinkman og Jensen 2011; 154). Det er gennem fællesskabelserne, vi forstår os selv og hinanden. Derved bliver fællesskabelse en del både af elevernes individualiseringsprocesser og deres socialiseringsprocesser (ibid.; 159).

Dewey peger her på vigtigheden af, at deltagerne har fælles interesser. Herunder hører også en oplevelse af, at andre menneskers tilstedeværelse betyder noget for mig, og jeg for dem, fordi vi er fælles om at skabe det meningsunivers, som jeg er en del af og udfolder mig inden for (Brinkman & Jensen 2011; 162). I et elevperspektiv handler den inkluderende og engagerende klasserumskultur om oplevelsen af at høre til, at være del af et fællesskab, og at oparbejde en form for kollektiv følelse. En følelse af at det betyder noget om jeg er her, og om de andre er her – at vi har brug for hinanden.

Skolens udfordring bliver her at skabe gode rammer for, at eleverne kan skabe fællesskaber i skolen, der er bundet op omkring fælles interesser for et fagligt meningsunivers, samt elevernes oplevelse af at udfolde sig inden for dette univers; dvs. at kunne lære og engagere sig i fællesskabet. Læringsfællesskabet(-erne) skulle gerne (også) være bundet op omkring værdier og interesser, som er centrale for skolen – og spille sammen med skolekulturen. Det kan eksempelvis være interesser knyttet til faglige problemstillinger og tematikker, til perspektiver i studieretningen, til det at ville gennemføre en gymnasial uddannelse på bedste vis, at ville lære nyt og udvikle sig fagligt og personligt etc.

### Adgang til deltagelse, engagement og anerkendelse

Elevernes oplevelse af tilhør er tæt forbundet til deres muligheder for at deltage i undervisningen; herunder at blive anerkendt og genkendt som en legitim deltager, der bidrager med noget, man selv og andre finder værdifuldt. Elevernes deltagelse i undervisningen, mundtligt såvel som skriftligt, spiller en central rolle i gymnasiet – som led i såvel elevernes læring og i særdeleshed som led i deres performance og præstationer. Deltagelse, især mundtlig deltagelse, ses ofte som engagement og selvstændighed i gymnasiet – elementer som tillægges værdi i gymnasiet, blandt andet når der gives karakterer (Murning 2013, Hutters & Murning 2013).

Elevernes adgang til deltagelse er imidlertid ofte ujævnt fordelt. Dette fordi elevernes deltagelse ikke alene handler om deres indsats eller forberedelse til undervisningen, men i høj grad også af elevernes deltagerforudsætninger. Nogle elever vil her være mere fremmede overfor kulturen i gymnasiet, og med dette agere mere famlende, usikkert og tilbageholdende – mens andre hurtigt vil finde sig til rette og erfarer en vis lighed mellem det, de selv finder naturligt og selvfølgeligt, og det der værdsættes i gymnasiet. Disse forskelle viser sig bl.a. i elevernes deltagelse i undervisningen og i elevernes måder at søge og etablere fællesskaber på (Ulriksen et al 2009, Murning 2013). Det er derfor vigtigt ikke alene at have blik for, *hvad* der giver adgang til deltagelse, men også hvad det

er, der afgør *fordelingen* af elevernes adgang til deltagelse, hvis man som skole ønsker at skabe forandringer i elevernes kulturelle praksis.

Klasserumsklimaet, som beskrevet i afsnittet om målstrukturernes betydning, spiller her også en afgørende rolle. Jacksons (2006) pointe er her, at elevernes deltagelse i undervisningen afhænger af, i hvilken grad klasserumsklimaet henholdsvis er performance- eller læringsorienteret. Er det elevernes indsats, der vægtes højest, eller er det i højere grad deres resultater, og deres formåen i at performe disse (i relation til andre)? Er det eksempelvis alene elevernes tro på, at de kan svare rigtigt på lærerens spørgsmål og egen markering heraf, der giver dem adgang til mundtlig deltagelse i undervisningen, vil man i mange klasser opleve, at få elever deltager. Hvorimod flere elever ofte vil deltage, hvis mundtlig deltagelse handler mindre om at svare 'rigtigt' og at performe og mere om at 'prøve sig frem' og komme med bud på mulige perspektiver og svar.

Elevernes adgang til deltagelse i undervisningen afhænger samtidig også af afstanden mellem elevernes erfaringer, værdier og meningsunivers og skolens værdier. Dette særligt i en performanceorienteret målstruktur, hvor eleverne fra gymnasievante miljøer i kampen om at kunne performe viden og kompetencer oftest bedre vil kunne trække på egne og andres erfaringer og fortrolighed med, hvad det er, der tillægges værdi i gymnasiet. Hvorimod elever fra gymnasiefremmede miljøer først vil skulle lære dette, og derfor ofte alene kan trække på lærernes guidance samt egne og andre elevers 'visninger' og vurderingerne af disse. Dette forudsætter imidlertid, at der gives plads til en mere læringsorienteret målstruktur, hvor eleverne oplever, at det er okay at 'fejle' og 'prøve sig frem' som et element i deres egen læring – og at indsatsen vægtes højere end resultatet.

Endelig har det betydning, om eleverne oplever en anerkendelse af deres arbejde og indsats i gymnasiet. At de bliver set og hørt, og genkendes som legitime deltagere i gymnasiet – herunder at der ikke bliver sat spørgsmålstejn ved deres interesse for uddannelsen. Den norske uddannelsesforsker Thomas Norddahl taler her om vigtigheden af, at eleven bliver set og hørt som en aktør, det vil sige som en, der har intentioner og motiver med uddannelsen (Norddahl 2003). Dette indebærer også, at elevernes interesser, virkelighedsopfattelse og mål medtænkes og bruges som aktiv ressource i undervisningen. Det forudsætter, at eleverne gives, og oplever at have, grader af medbestemmelse og valgmuligheder. Også selvom dette til tider kan betyde, at undervisningen udvikler sig anderledes, end læreren havde planlagt det.

Ifølge Nordahl tænkes eleverne imidlertid ofte ikke som aktører, men snarere som passive modtagere af viden, og som nogle der skal tilpasse sig de formelle læreplaner. Igen peger Norddahl på gymnasiets stærke fagopdeling og faglærertradition som årsag til elevernes vanskeligheder med at få indflydelse på undervisningen. Problemet er, ifølge Nordahl, at undervisningen i gymnasiet ofte løsrives fra de unges erfaringer og livssituationer, og eleverne derfor keder sig og bliver demotiverede. Dette giver sig til udtryk som passivitet eller gennem mere aktive former for modstand. Eksempelvis ved ikke at følge med i undervisningen, at være optaget af andre ting, ikke lave lektier, forstyrre undervisningen, kritisere læreren, pjække etc. Nordahls pointe er, at der bag disse forskellige modstandsformer ofte ligger interesser og motiver, som ikke anerkendes og inddrages i undervisningen. Det er måske her kimen til flere skolars oplevelse af såkaldte 'problemklasser' kan findes? Flere skoler nævner således, at der er bestemte studieretninger, som de ofte oplever at have vanskeligheder med at få til at fungere – socialt såvel som fagligt. Men set med Norddahls perspektiv handler problemerne måske ikke så meget om klassens sammensætning af elever, men i lige så høj grad om, hvorvidt elevernes deltagerforudsætninger, interesser og motiver med uddannelsen bliver anerkendt og imødekommet i undervisningen.

Kendetegnende for skoleprojekterne med fokus på den elevkulturelle tilgang er, at de alle griber fat i centrale praksisser i gymnasiet, som de erfarer, at eleverne har vanskeligheder med eller ikke honorerer. Skolernes fokus er på forandring af elevernes kulturelle praksis – og dette involverer i mange tilfælde også ændringer af skolens og lærernes kulturelle praksis. Vi har i samarbejdet med skolerne i netværket og i arbejde med det tværgående projekt gjort en dyd ud af, at skolerne skulle indsamle viden om elevernes erfaringer med og perspektiver på tiltagene og deres betydning for styrkelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Dette ud fra en forståelse af, at projekterne for at lykkes skal gøre en forskel for eleverne og deres oplevelse af inklusion og engagement.

Flere af skolerne har på forskellig vis brugt dette som anledning til at inddrage eleverne i udviklingsarbejdet. Intensionen har ligeledes være at bringe fokus væk fra en problematisering af eleverne til en problematisering af gymnasieskolens kulturelle praksis. Det tværgående projekt har på den måde medvirket til at styrke en mere elevinddragende tilgang til udviklingen af klasserumskulturen i gymnasiet. En tilgang som flere af skolerne har været udfordret på, men også har lært af.

## 4. Fem centrale indsatsområder – et overblik

Skolernes tiltag er her tematiseret efter de fem centrale indsatsområder, som skolerne arbejder med i deres udviklingsarbejde. Temaerne adresserer overordnet set forskellige aspekter af den model for kulturforandringer, der blev introduceret i forrige afsnit. De to første temaer har således først og fremmest fokus på at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur gennem forandringer i henholdsvis skolens og lærernes kulturelle praksisser. Men de tre sidste temaer særligt har fokus på forandringer i elevernes kulturelle praksisser, om end tema tre også griber kraftigt ind i lærernes kulturelle praksis.

Det gælder imidlertid for de fleste projekter, at de går på tværs af de tre kulturelle niveauer i modellen. Pointen er mere at skabe opmærksomhed på, at det er forskellige steder, projekterne sætter ind i deres arbejde med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Tilsvarende kan de bidrage med forskellige erfaringer og metoder i forhold til, hvordan andre skoler kan arbejde videre med indsatsområdet.

De fem temaer er:

1. *Nye læringsrum og –platforme.*

I dette tema arbejder skolerne med etablering af nye læringsrum og –sammenhænge. Skolerne tager særligt udgangspunkt i forandringen af skolens kulturelle praksis.

2. *Nye lærerroller og kollegial supervision.*

Her arbejder skolerne med forandring af lærerkulturen. Projekterne i dette tema tager særligt udgangspunkt i en forandring af lærernes kulturelle praksis.

3. *Lektieintegrerende undervisning.*

Temaet sætter særligt fokus på elevernes kulturelle praksis, men griber også ind i lærernes kulturelle praksis, da det kræver reorganisering af undervisningen.

4. *Studievaner, studiemiljø og fælles ansvar.*

Skolerne arbejder med forandring af elevernes kulturelle praksis, i et bredt perspektiv som rækker ud over den enkelte klasse, på tværs af årgangen og/eller hele skolen.

5. Etablering af læringsfællesskaber.

I dette tema arbejdes der med elevernes kulturelle praksis og rammerne for elevernes etablering af læringsfællesskaber i klassen.

Fokus for erfaringsopsamlingen er de tværgående erfaringer og metoder, der er tilvejebragt gennem udviklingsarbejdet. Analysens centrale spørgsmål er:

- Hvilken viden giver projekterne på tværs, og inden for temaet om god praksis for en inkluderende og engagerende klasserumskultur i gymnasiet?
- Hvilke opmærksomhedspunkter skaber projekterne i forhold til det videre arbejde med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur i gymnasiet?

Hvert tema introduceres med en kort forklaring af det centrale for temaet samt en opsummering af de problemstillinger og antagelser, projekterne tager afsæt i. De konkrete projekter beskrives herefter kort med fokus på deres formål, metoder og forløb.<sup>1</sup>

Derefter samles der på tværs af projekterne op på erfaringerne inden for det pågældende tema med et særligt fokus på resultater og erfaringer fra forandringsprocessen i forhold til at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur samt opmærksomhedspunkter og anbefalinger i forhold til det videre arbejde med indsatsområdet. Datagrundlaget for analysen er som tidligere nævnt først og fremmest skolernes egne afrapporteringer suppleret med vores noter og båndudskrifter af de sparringsmøder, der er afholdt undervejs.

---

1. Ønskes en mere uddybende indføring i de enkelte projekter henvises der til projekternes slutrapporter, der kan downloades på <http://www.cefu.dk/emner/forskning-publikationer/unge-og-uddannelse/klasserumskultur,-inklusion-og-fraavaersbekaempelse.aspx>

## 5. Nye undervisningsformer og -platforme

Skoleprojekterne i dette tema er:

- *Det udvidede klasserum*, der gennemføres af et netværk af skoler bestående af Sankt Annæ Gymnasium, Slagelse Gymnasium og Århus Statsgymnasium.
- *VUC min arbejdsplads*, der gennemføres af tre VUC-skoler i Sønderjylland (Sønderborg, Haderslev og Åbenrå) samlet under en fælles organisation: VUC Syd.

Projekterne i dette tema arbejder alle med udviklingen af undervisnings- og læringsformer, der rækker ud over undervisningen i det traditionelle klasserum. Skolernes afsæt er, at ønsket om at inkludere og engagere flere elever i gymnasiet stiller krav til udvikling og forandring af den undervisnings- og læringskultur, der i dag dominerer gymnasiet. Både sådan at den kan rumme flere elevtilgange og deltagelsesforudsætninger, men også sådan at undervisningen bliver mere opdateret og relevant for eleverne.

Begge projekter arbejder med markante ændringer af undervisnings- og læringskulturen. Dels i form af nye læringsaktiviteter og læringsrum, som kan muliggøre andre former for undervisning og læreprocesser. Dels ved at sætte fokus på nye kompetencer og nye former for faglighed, fx innovation og samarbejde. Begge projekter griber således ind i forståelsen af et klasserum, som noget, der indeholder mere end ét rum med fire vægge, en (homogen) skoleklasse, en lærer og et fag.

I stedet afprøver projekterne nye former for undervisning, der udvider klasserummet og dermed også, i hvert fald potentielt, skaber mulighed for en større rummelighed i forhold til Undervisningen skal foregår indenfor meget forskellige rum, og giver med dette også mulighed for en større rummelighed i forhold til læringstilgange, kompetencer og relationer.

I forhold til vores model klasserumskultur, så sigter projekterne i dette tema mod at forandre skolens kulturelle praksisser. Både ved at udvikle nye måder at arbejde med undervisning og læring, og ved at ændre forståelsen af, hvad det er eleverne skal lære. Projekterne er båret frem af en ambition om at udvikle nye måder 'at gøre skole på', som indebærer forandring af både lærings- og videnskulturen i gymnasiet. Særligt projektet om det udvidede klasserum arbejder med en udvidet forståelse af, hvilken faglighed og viden eleverne skal lære og udvikle i gymnasiet.

Forandringerne indebærer ligeledes markante ændringer af lærernes og elevernes roller og praksis, og dermed griber projekterne også ind i både lærernes og elevernes kulturelle praksis.

Et fællestræk ved projekterne er desuden, at de er ledelsesinitieret og udspringer af et ønske om at fastlægge en ny retning for den pædagogiske udvikling på skolerne. Begge projekter involverer tilmed flere skoler, som hver især har forskellige skolekulturer – og særligt for det førstnævnte projekt også meget forskellige elevgrupper. Intensionen med at samarbejde med andre skoler er imidlertid forskelligt for de to projekter. For projektet om det udvidede klasserum er intensionen, at skolerne lærer af hinanden og arbejder sammen om at udvikle andre måder at gøre skole på. For skolerne i projektet 'VUC min arbejdsplads' er intensionen, at skolerne med tiden sammen skal udvikle en ny måde at gøre skole på, som er fælles for alle tre skoler under VUC Syd. Nedenfor giver vi en kort introduktion af de projekter, der er knyttet til dette tema.

### *Introduktion til 'Det udvidede klasserum'*

Projektet bygger videre på et eksisterende samarbejde og netværk mellem de tre skoler omkring pædagogisk udvikling. Projektets titel 'Det udvidede klasserum' indeholder en flertydighed, idet der både er tale om en udvidelse af læringsrummet ved at anvende en mangfoldighed af læringsplatforme, fysiske såvel som virtuelle. Samt om en udvidelse af undervisningens faglige indhold ved i højere grad at kombinere fag og anvendelse og sætte fokus på nye kompetencer; fx innovative kompetencer og formidlingskompetencer.

Antagelserne bag projektet er, at der eksisterer en sammenhæng mellem anerkendelsen af en bred palet af elevkompetencer og udviklingen af en inkluderende og engagerende klasse-rumskultur. Gennem arbejdet med andre elevkompetencer er det ambitionen at få fat i de gymnasiefremmede elever, men også at eleverne bredt set bliver opmærksomme på andre sider af dem selv. Ønsket er at udvide forståelsen af, hvad det vil sige at være gymnasieelev, og med dette også hvad det er eleverne skal lære, og hvordan de bedst gør dette. Ved brug af mange forskellige 'settings' søger skolerne at styrke elevernes kompetencer og faglige læring, i håbet om at eleverne også kan bære dette videre til den ordinære undervisning.

*"Vi har med projektet ville sætte fokus på, hvordan mange forskellige netværker, læringsstile og arbejdsformer kan give plads til forskellige typer af elever, der i stigende grad får mulighed for at blive anerkendt og således også inkluderet tydeligere i en almindelig gymnasiekontekst.*



*Bagved det ligger endnu et ønske om, at det vil få afsmittende effekt i forbindelse med den mere almindelige gymnasieundervisning, fordi de pågældende elever blandt andet vil få mere selvtillid i forbindelse med deres skolearbejde.” Projektet søger herigennem, at ”... styrke både elevernes motivation og give plads for elever med andre end de kompetencer, der som oftest belønnes i gymnasiesammenhæng.” (Rapport, Sankt Annæ m.fl.)*

Projektet har desuden en høj grad af kobling til netværk uden for skolen: i form af erhverv, foreninger samt udveksling af elever fra de tre gymnasier. Alt sammen noget, der er med til at udvide læringsrummet til at foregå i nye sammenhænge.

### Udvidelse af klasserummet og etablering af nye settings for undervisningen

Projektet havde sin begyndelse i efteråret 2012 og blev afsluttet i juni 2014. Der har været en klasse fra hver skole involveret i projektet, men ikke de samme klasser gennem hele forløbet eller i de forskellige aktiviteter. Lærerne i de pågældende klasser har undervejs i projektet været involveret i forskellig grad. Projektet har været organiseret af vicerektorerne på de tre skoler, og disse har indgået i en fælles styregruppe.

I projektets afrapportering lægges der stor vægt på betydningen af samarbejdet og dannelsen af et stærkt netværk mellem skolerne. Skolerne etablerede fælles planlægningsmøder, fælles efteruddannelsesdage for lærerne, udvikling af fælles undervisningsforløb osv. Tilsvarende har der været afholdt styregruppemøder på fælles fremmed grund i Odense hver anden måned for at gøre status, organisere og planlægge det videre arbejde.

En central aktivitet i projektet har været afholdelse af to elevcamps, hvor én 2. g. klasse fra hver af de tre skoler mødtes til en fælles camp af tre dages varighed. Temaerne for disse var henholdsvis Kampagne (foråret 2013) og Debat (foråret 2014). På den første camp skulle eleverne lave en kampagne med brug af nogle af de medier, de havde kompetence indenfor; fx musik, lyd, visuel. På den anden camp skulle eleverne lære at debattere og gøre brug af dette i en debatkonkurrence. Eleverne blev sammensat i hold på tværs af klasserne på baggrund af en vurdering af deres faglige, sociale og innovative kompetencer, sådan at alle kompetencer var repræsenteret på alle hold. Undervejs fik eleverne faglige inputs fra forskellige oplægs-holdere samt løbende input til deres proces. Et dommerpanel bestående af eksterne aftagere bedømte elevernes produkter og kårede på hver camp et vinderhold.

Skolerne afholdt i foråret 2013 endvidere en fælles årsprøve for én 1.g. klasse fra hver skole på tværs af fagene dansk, samfundsfag og historie. Som et led i årsprøven blev der gennemført en såkaldt 'elev-swap', hvor eleverne blev blandet i tre hold; ét i Århus, ét i Slagelse og ét i København. Holdene skulle over tre dage lave en turistkampagne for den pågældende by, som afslutningsvist blev bedømt af lærerne og byens lokale turistbureau. Swappen indebar samtidig, at de tilrejsende elever skulle bo hos de lokale elever, så de på den måde også fik indblik i skolehverdagen på den anden skole.

De forskellige aktiviteter er blevet evalueret løbende via fokusgruppeinterviews både med lærere og elever. Evalueringerne er blevet brugt til løbende at forbedre aktiviteterne. De tre skoler planlægger at arbejde videre med at udvikle og forandre de nye læringsplatforme og vil som en del af dette arbejde fortsat mødes i skolenetværket for at *"holde hinanden fast i de igangværende forandringer på både ledelses-, lærer- og elevniveau"* (Rapport, Sankt Annæ m.fl.).

### *Introduktion til 'VUC min arbejdsplads'*

Omdrejningspunktet for projektet er at finde nye måder at tilrettelægge undervisningen for herigennem at opnå øget læring, motivation og gennemførelse blandt kursisterne på VUC Syd. De tre VUC-skoler placeret i Sønderborg, Haderslev og Åbenrå har gennem de seneste år fået helt nye bygninger, der alle er blevet indrettet ud fra en forståelse af, at de forskellige læringsaktiviteter stiller forskellige krav til rummets indretning. I projektet gøres der op med det traditionelle klasserum gennem dels brug af funktionsopdelte læringsrum, som understøtter forskellige former for arbejds- og undervisningsprocesser. Dels ved at ændre på tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen.

'VUC min arbejdsplads' indeholder desuden en ambition om, at eleverne er mere på skolen, og at de bruger hinanden og lærerne mere i skolearbejdet. Tiltaget går derfor ud på at tilrette-lægge uddannelsen som en arbejdsdag, hvor kursisterne er der fra 8 til 16, og hvor undervisning, øvelser og forberedelse integreres. Dette indebærer ligeledes en lektieintegreret undervisning, som vi dog har valgt at beskrive senere i tema 3. *Lektieintegreret*. Sigtet er at danne gode studie- og arbejdsvaner hos kursisterne, som ligner de krav, de bliver mødt med i erhvervslivet og på de videregående uddannelser. Samtidig skal tiltaget også medvirke til at skabe bedre arbejdsfællesskaber mellem kursisterne og dermed også skabe et 'positivt, udfordrende, og meningsfuldt studiemiljø', som i højere grad kan inkludere og engagere kursisterne.

Den bagvedliggende antagelse for projektet er, at *"læringsrummenes støttende arkitektur, varierende undervisning, øget medansvar og mere aktive kursister [kan] være med til at skabe en mere inkluderende klasserumskultur og mindske kursisternes fravær."* (Rapport, VUC Syd) Grundtanken er således, at det er gennem opbygningen af mere varierede og situations-bestemte læringsrum, at der kan skabes en inkluderende og engagerende klasserumskultur mellem eleverne.

Baggrunden for byggeriet er et ønske om at skabe et uddannelsessted, som kan tilbyde en anden læringskultur end den, eleverne kender fra deres grundskole. Dette ud fra en antagelse om, at mange af kursisterne har haft problemer og dårlige oplevelser med undervisnings-kulturen i grundskolen og på andre ungdomsuddannelser. De nye bygninger skal adressere en efterspørgsel fra kursisterne efter andre undervisningsformer end traditionel tavleunder-visning, mere variation i undervisningen og mere aktivitet.

### Udvikling af rum, der opfordrer til og understøtter forskellige læringsaktiviteter

De nye bygninger er med inspiration fra skolebygninger i bl.a. Tyskland indrettet ud fra det såkaldte GODS-princip. GODS henviser til fire forskellige rum indrettet ud fra fire arbejds- og læringsformer, som elever (og lærere) må veksle mellem gennem en skoledag. GODS står for

- **Grupperum**, som er åbne rum, hvor kursisterne kan arbejde sammen i mindre grupper.
- **Oplægsrum**, som er mere lukkede rum, der kan bruges til at samle klassen til faglige introduktioner og opsamlinger.
- **Dialogrum**, som er indrettede så alle deltagere kan være i øjekontakt med hinanden.
- **Stillerum**, hvor kursisterne kan sidde uforstyrret med plads til fordybelse og refleksion.

Læringsrummene er indrettet, så de understøtter forskellige undervisningsformer. Ideen er, at elever og lærere skal skifte rum ud fra hvilket arbejde undervisningssituation stiller krav til hos eleverne. Tanken er, at eleverne skal gøre brug af alle fire rum i løbet af en skoledag, og det stiller krav til lærerne om at tænke variation ind i deres undervisning. Skolen forklarer selv visionen med byggeriet sådan:

*"GODS-princippet bryder med den traditionelle klasserumskultur. Klasseværelset er erstattet af forskellige læringsrum. Bøgerne er erstattet af elektronisk materiale og alle kursister har en iPad, som de bruger i undervisningen i de forskellige læringsrum. Kursisterne bevæger sig, i*

*løbet af en arbejdsdag, rundt i de forskellige læringsrum afhængige af, hvad der arbejdes med. (...) Skiftet mellem de forskellige læringsrum skaber variation i undervisningen og betyder, at det er mere naturligt for underviserne, rent didaktisk, at tænke variation ind i undervisningen. En mere varieret undervisning er med til at understøtte forskellige læringsstile og samtidig gøre undervisningen mere spændende.” (Rapport, VUC Syd)*

Rapporten understreger, at det er læringsrummenes konkrete anvendelse, som skal være med til at udvikle den enkelte kursist. Derfor er et vigtigt sigte med projektet også at udvikle nye tilrettelæggelses- og undervisningsformer, som kan understøtte GODS-principperne. Samt i forlængelse heraf at udvikle nye lærer- og elevroller, som muliggør en mere aktiv og varieret undervisning. Der sættes fokus på at gøre elever og lærere samskabende – og på at eleverne lærer bedst i disse samskabende processer. Læreren rolle formuleres særligt som facilitator for kursisternes læring – og kursisterne beskrives som 'en aktiv og lærende producent'. Sigtet er på den måde at gøre kursisterne mere aktive, blandt andet ved at give dem adgang til varierede arbejds- og studiefællesskaber. Samt ved at store dele af læringen flyttes fra en tavlestyret undervisning til en undervisningsform, hvor kursisterne arbejder problemløsende og producerende med konkrete produkter.

Skolens selvevaluering af projektet omfatter kun den del af projektet, som omhandler den lektieintegrerede undervisning (hvilket som sagt beskrives i tema 3). Evalueringen af de nye undervisnings- og tilrettelæggelsesformer har skolen valgt at skyde et halvt år for at give mere plads til, at de ret omfattende ændringer af læringskulturen kan bundfælde sig. Analysen af denne del af projektet trækker alene på de procesdokumenter, der er udarbejdet undervejs i projektet som led i skolernes deltagelse i indeværende følgeforskningsprojekt (fx besøg på skolen, udskrift af sparringsgruppemøder, den af projektet udarbejdede forandringskæde mv).

### *Inklusion og engagement gennem udvidelse af klasserummet*

Fælles for de to projekter om nye læringsrum- og platforme er, at de omhandler omfattende forandringsprocesser både af skole-, lærer- og elevkultur, og at mange af forandringerne ikke til fulde har nået at bundfælde sig. Alligevel viser der sig allerede flere interessante resultater og tendenser i forhold til, hvordan projekterne indtil nu har medvirket til en mere inkluderende og engagerende klasserumskultur.

Projekterne har det til fælles, at de betragter det som nødvendigt at udvikle nye læringsrum og –platforme for at kunne inkludere og engagere en bredere elevgruppe. Det er dette arbejde, mere end dannelsen af et klasserumsfællesskab, der er i centrum for de konkrete udviklingstiltag. Det ene projekt er kendetegnet ved, at de nye læringsrum og –platforme udvikles som supplement til det eksisterende klasserum, og at de ofte foregår helt uden for skolens bygninger. Dette ud fra en antagelse om, at eleverne vil bringe det lærte med sig mellem de forskellige læringsrum.

I det andet projekt formuleres de fire nye læringsrum som erstatning for et traditionelt klasserum. Det ene af de fire rum, det såkaldte Oplægsrum, er det af rummene, som bevarer mest af det, der kendetegner aktiviteterne i et traditionelt klasserum. Men der stilles krav om, at rummet og de dertilhørende aktiviteter kun indgår som én af fire aktiviteter i en planlagt undervisningssession.

Vi vil her samle op på, hvad det er for forandringer, der viser sig i de to projekter, samt i forlængelse heraf hvilke udfordringer og opmærksomhedspunkter, der har vist sig i arbejdet. Centralt for opsamlingen er elevernes perspektiver på projekterne, og hvordan de bidrager til styrkelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur.

### *Engagement gennem samarbejde og virkelighedsnære og fokuserede opgaver*

I projektet med det udvidede klasserum er det især de fælles begivenheder; kampagne-og debat-campen samt elevswappen, der viser tegn på, at eleverne er blevet mere motiverede og deltagende. Det er samtidig også her, hvor der synes at være skabt en større rummelighed for, hvordan man kan være elev i gymnasiet. Det, der går igen i evalueringerne af de fælles begivenheder, er, at eleverne er mere motiverede og aktive, og at de oplever det som meningsfuldt og lærerigt at indgå i en undervisning, der retter sig mod at løse virkelighedsnære opgaver. Eleverne fremhæver desuden mødet med eleverne fra de øvrige skoler og brugen af eksterne oplægsholdere (fx reklamefolk i forbindelse med kampagne-campen) som noget, der styrkede deres engagement og deltagelse i undervisningsforløbene.

Samme tendens ses i evalueringen fra lærerne. Også her fremhæves det, at eleverne er mere engagerede end i den normale undervisning, og at samarbejdet på tværs af de tre skoler er med

til at skabe nye relationer og få nye talenter frem i eleverne. Desuden oplever lærerne en langt større og bredere grad af elevaktivitet, som blandt andet forklares med, at det bliver vanskeligere for eleverne at 'gemme sig' i denne type aktiviteter, fordi det bliver meget synligt for alle, om man er med eller ikke er med. Dertil kan man tilføje, at alle elevers bidrag bliver vigtige, når man som i konkrete aktiviteter skal arbejde sammen om at lave et konkret produkt.

I en evaluering af Debat-campen fremhæver deltagerne særligt den fokuserede træning i at kommunikere fagligt stof på relativt højt niveau som motiverende, herunder at alle elever blev trænet i debatformen. Det har bidraget til en øget deltagelse hos eleverne, og herunder særligt hos de elever, der ikke ellers får mulighed for at komme til orde. En elev har skrevet en mail til sin lærer dagen efter campen fuld af begejstring for forløbet. I mailen fortæller eleven om sin nervøsitet og fortvivlelse over at skulle på debatcamp, men hvordan det blev vendt til en oplevelse af at have lært nogle uvurderlige personlige kompetencer. Her blot et uddrag for at få fornemmelsen af campens betydning for elevernes læring og motivation:

*"Jeg frygtede simpelthen de her debatter. De sidste fem minutter før hver debat, havde jeg lyst til at grave mig ned under jorden og aldrig dukke op igen. Men ved du hvad? Hvor er det virkelig fedt, at jeg blev kastet ud i noget jeg ikke troede, jeg kunne håndtere. For det kunne jeg jo godt. Jeg døde ikke ligefrem. Jeg synes, jeg har skubbet mig selv ud over grænser, jeg ikke selv ellers ville have hoppet ud over. Og det var en fed følelse. Jeg har nærmest lyst til at kaste mig ud i alle mulige andre ting, jeg gerne vil lave, men føler kunne blive ubehagelige."*

(Rapport, Sankt Annæ m.fl.)

Noget af det, der især synes at motivere eleverne, er den høje grad af anvendelsesorientering og det stærke samspil mellem teori og praksis, som der blev etableret i forløbene. Det har øget elevernes oplevelse af relevans og har samtidig givet dem en større forståelse for teorien. Tilsvarende har inddragelsen af eksterne professionelle fra verden udenfor været produktiv og positivt for eleverne. Dels fordi de har givet mere konkret feedback på elevernes arbejde. Dels har det øget elevernes forståelse for sammenhængen mellem det professionelle arbejde i skolen og det professionelle arbejde udenfor.

Dette har givet anledning til refleksion over, hvorvidt skolerne kan flytte en større del af den daglige undervisning til nye rum og settings. Samtidig er skolerne også opmærksomme på, at der er tale om enkeltstående events. Et fokusområde fremadrettet er derfor at arbejde med at overføre erfaringerne fra det udvidede klasserum til den almindelige undervisning, sådan de ikke

kommer til at stå som isolerede events, men at de væver sig sammen med og får betydning for elevernes deltagelsesformer og –muligheder i dagligdagen. De fælles forløb har her været med at udvikle og bekræfte, at der findes andre måder at undervise på – måder som bidrager til udvikling af nye lærings- og vidensformer og til nye måder at inkludere og engagere eleverne.

### *En ny undervisningskultur vokser frem*

VUC Syd har som nævnt endnu ikke evalueret implementeringen af GODS-principperne. Men også her er der begyndende tegn på, at de nye undervisnings- og tilrettelæggelsesformer er med til at skærpe kursisters refleksioner over deres læring, og at det – i hvert fald på sigt – vil kunne være med til at skabe en mere aktiv og producerende kursistrolle. Men som VUC Syd skriver i deres rapport, så handler en del af arbejdet også om at skabe en helt ny lærings- og undervisningskultur hos såvel lærere som elever.

*“Det, der har størst betydning, er, at de traditionelle klasseværelser erstattes af læringsrum og at læringsrummene organiseres sådan, at der arbejdes med forskellige undervisnings- og tilrette-læggelsesformer. I arbejdet med implementeringen af nye undervisningsformer har der været arbejdet med at tydeliggøre over for kursisterne, hvorfor der skal arbejde på en anden måde. Dette har været med til at øge kursisters refleksion over egen læring.” (Rapport, VUC Syd)*

Samme tendens kommer til udtryk i en pædagogisk konsultants observation af undervisningen på tre af holdene. Særligt noterede konsulent sig en god energi i rummet, og at kursisterne ikke lod sig begrænse af deres engelskfærdigheder i deres arbejde med at træne sproget med hinanden. Undervisningen bestod af små frekvenser, hvor eleverne var fysisk aktive og engelsktalende hele tiden. Konsulent fortæller, at alle elever var i gang, også dem som havde store udfordringer med sproget. Timen blev afrundet med en refleksionsøvelse, hvor kursisterne skulle opsummere, hvad de havde lært.

Rigtig mange af kursisterne oplevede det som en skæg og interessant time, som de havde fået meget ud af. Den sidste øvelse giver også skyts til både elever og lærere, når de bliver bedt om at argumentere for brugen af de nye læringsrum og undervisningsformer. Øvelsen skal gerne bidrage til, at en positiv stemning omkring projektet vokser som ringe i vandet gennem flere og

flere gode oplevelser med de nye læringsmetoder, og en øget opmærksomhed på, hvad det er metoderne bringer med sig – både i relation til den enkeltes læring og det fælles læringsmiljø. Projektet synes på den måde at bidrage til en udvidelse af kursisternes deltagelsesformer og – muligheder, som kan bane vejen for en inkluderende og engagerende klasserumskultur bundet op omkring aktiv deltagelse og læring i fællesskaber.

### *Lærerne skal gå forrest og tage ejerskab til projektet*

I og med at projekterne arbejder med meget vidtgående forandringsprocesser, så har de også stødt på flere udfordringer i forbindelse med gennemførelsen. Begge projekter har ønsket om at gøre op med flere af de vaner og praksisser, der hidtil har præget skolekulturen. Tilsvarende har begge projekter kastet sig ud i praksisser, der ikke har været prøvet før. Der er tale om et arbejde, der, som det udtrykkes i en af rapporterne, har været 'reelt eksperimenterende'.

Udviklingsarbejdet har derfor i begge projekter mødt usikkerhed og frustrationer hos både undervisere og elever, blandt andet fordi de nye tiltag strider mod de gængse forestillinger om gymnasiet. I vores empiriske materiale er der således mange udsagn om vanskeligheden ved at udbrede de nye ideer og måder at gøre skole på, og om den forandringstræghed, der kan opstå i gymnasieskolen, fordi den trækker på årelange og institutionaliserede traditioner. I og med at begge projekter er 'ledelsesinitieret' og udsprunget af et ønske om at sætte en ny pædagogisk retning, så har en væsentlig del af udviklingsarbejdet handlet om, hvordan man får lærerne og eleverne med på 'ideen' og får dem til at tage ejerskab til projektet – og i sidste ende ændre praksis til den nye måde at gøre skole på.

Ved begge projekter fremhæves særligt lærernes tilgang til den 'nye skolepraksis' som afgørende for projektets succes. Som konsulenten i VUC Syd udtaler det, så er det *"...vildt afgørende at lærerne tager det på sig, og også selv tør være lidt fri og lidt.. altså går forrest. De må ikke blive bag ved kateteret. Eller der er ikke noget kateter, men alligevel. De må ikke blive i rollen, som du ser en underviser. Det er meget vigtigt, at de går foran. Ingen tvivl om det."* (Sparringsgruppemøde VUC Syd)

I begge projekter involverer omstillingen til 'den nye måde at gøre skole på' derfor en proces med styrket lærersamarbejde, kompetenceudvikling og kollegial sparring. Et vigtigt element her har



været at udvikle og udvide lærerens rolle i de forskellige læringsrum. I det udvidede klasserum formuleres det som opgør med den privatpraktiserende faglærer – og et ønske om at udvide lærernes rolle til også at arbejde tværfagligt, relationelt og med eksterne partnere. På VUC Syd har fokus mere ligget på udvikling af lærernes rolle til i højere grad at være facilitatorer for elevernes læringsprocesser og læringsfællesskaber.

Det er imidlertid ikke en proces, der har været enkel. På VUC Syd har indretningen af de nye bygninger tvunget lærerne til at tænke deres undervisning anderledes. Lærerne skal selv booke rummene til deres undervisning, og det er ikke muligt, at alle timer starter med det rum, der minder mest om traditionelle klasselokaler (de såkaldte oplægsrum) – selv om mange lærere synes det giver bedst mening at have en fælles opstart. Det betyder, at det til tider bliver adgangen til de forskellige rum, der afgør, hvordan lærerne kan opbygge deres undervisning. De må derfor veksle mellem forskellige kombinationer af de fire aktiviteter; gruppearbejde, oplæg, dialog og stille – afhængigt af adgangen til rum den pågældende dag. Dette har givet anledning til frustrationer hos såvel lærere som elever, fordi det i praksis har vist sig svært at indrette undervisningen alene efter rummenes tilgængelighed.

Noget af det, der har været svært i begge projekter, er lærernes usikkerhed og manglende kendskab til de nye metoder. Det har betydet, at mange har oplevet at miste overblikket og i nogen grad også deres faglighed, når de skulle undervise på så radikalt anderledes måder. Som en af vicerektorerne fra 'Det udvidede klasserum' udtrykker det på et sparringsmøde, er mange lærere ”...*fra en tid før kompetencebegrebet blev opfundet*”. Arbejdet med nye kompetencer kan derfor være med til at skabe utryghed omkring lærernes faglighed og position, og det kan for nogle betyde, at de klynger sig mere til det de kender, og med dette faktisk bliver mere fagfaglige end før.

En anden udfordring har været, at læreren har oplevet udviklingsarbejdet som meget tidskrævende. Det hænger blandt andet sammen med, at lærerne ikke har opfattet projektet som en del af læreplanens mål, men snarere som noget der lå 'ud over'. Flere lærere har eksempelvis givet udtryk for, at det har været vanskeligt at koble aktiviteterne i ”Det udvidede klasserum” med fagenes eksamensmål, fordi projektet har fokus på nye kompetencer, som ikke er beskrevet i de gængse bekendtgørelser. Ledelsen har her løbende arbejdet på at skabe synergi mellem udviklingsarbejdet og den gængse undervisning. Blandt andet ved at tænke udviklingsarbejdet ind i den ordinære undervisning (fx gennem fællesforløb, årsprøver), sådan at ”...*at udviklingen af de nye pædagogikker kan gå hånd i hånd med arbejdet med det faglige*”. (Rapport, Sankt Annæ m.fl.)

Tidsproblemerne rører imidlertid ved en mere generel problematik, som også gør sig gældende på VUC Syd: I forbindelse med de omfattende forandringsprocesser, kan der let opstå et problem omkring dobbeltarbejde, fordi de nye måder at gøre skole på skal udvikles samtidig med, at man stadig skal gøre skole på den 'gamle måde' – ud fra de eksisterende bekendtgørelser, fagforståelser, bedømmelsesformer mv. Det er med til at lægge et pres på ledelse, lærere og elever, som til tider kan gøre det vanskeligt at finde det fornødne overskud til arbejdet. I det udvidede klasserum har lærerne kunnet kombinere de nye og gamle måder, mens lærerne på VUC Syd på godt og ondt har været nødt til at få den nye praksis til at fungere, fordi de nye bygninger har gjort det svært at opretholde den tidligere praksis.

### *At få lærerne med på ideen med konkrete eksempler og målsætninger*

De to projektførere rummer samtidig også mange gode erfaringer med, hvordan man kan få lærerne til at engagere sig og tage ejerskab til de nye ideer og metoder. Nogle af de elementer, der går igen her er: Involvering af lærerne, konkretisering af metoder og mulighed for at eksperimentere. Begge projekter har arbejdet med en høj grad af involvering af lærerne undervejs. Det er blandt andet sket ved at gøre nogle lærere til en form for spydspidser og ambassadører, der går forrest i forandringsprocessen og er dem, der prøver de nye ting af først. På dem måde har en udvalgt gruppe af mere udviklingsorienterede lærere været med til at konkretisere det nye, inden det er blevet delt og spredt til resten af lærerkollegiet.

I projektet om 'Det udvidede klasserum' har udvalgte lærere fra de tre skoler fungeret som koordinatører, der har stået for at planlægge de fælles aktiviteter. Fordelen har været, at de har været med til at konkretisere og rammesætte metoderne, inden de øvrige lærere er blevet inddraget. På VUC Syd har en gruppe på seks lærere på samme måde indgået i en projekt-gruppe med ansvar for et delelement af den ændrede praksis, nemlig udviklingen af den lektieintegrerede undervisning som en del af arbejdet med GODS-principperne. Gruppen har spillet en særlig rolle i udviklingsprocessen. Dels i forhold til at prøve de nye metoder af og udvikle nogle konkrete bud på, hvordan man kan arbejde med dem fremover. Dels i forhold til at sprede de nye metoder til de øvrige lærere. Vigtige elementer har her været at skabe nysgerrighed og fortælle gode historier fra udviklingsarbejdet, sådan at lærerne har kunnet inspirere hinanden og sprede de praksisser, der virker.

Et vigtigt element i denne spredningsproces er desuden at gøre de nye praksisser meget konkrete, sådan at det bliver overskueligt og 'lavpraktisk' for lærerne at bruge dem. En del af lærernes frustrationer bunder i, at de oplever det uoverskueligt og tidskrævende at tilegne sig de nye undervisningsmetoder – hvad enten de handler om at arbejde med nye kompetencer, benytte nye undervisningsrum eller lave lektieintegreret undervisning. Her kan beskrivelser af konkrete undervisningsforløb være med til gøre udviklingsarbejdet mere konkret og mindre komplekst, og gøre det nemmere for lærerne at integrere det i deres undervisning.

I 'det udvidede klasserum' peger projektlederne på, at en af grundene til, at de to camps blev så stor en succes hos både elever og lærere er, at de overordnede udviklingsmål fik et meget konkret pædagogisk fagligt mål. Som det fremhæves i slutrapporten, så *"...får de komplicerede pædagogiske dagsordener her et konkret sigte og et fælles mål at arbejde ud fra"*. Camps'ene er på den måde med til at synliggøre, hvordan man kan arbejde med de nye kompetencer og metoder, og hvordan de kan tænkes ind i de eksisterende fag.

Endelig fremhæver begge projekter det som motiverende for lærerne, at der er mulighed for at eksperimentere sig frem. I og med at projekterne har fokus på at skabe en ny praksis, så har der været plads til, at de involverede lærere har kunnet prøve sig frem gennem mindre forsøg og på den måde selv være med til at udvikle bud på, hvordan de nye undervisningsformer skal praktiseres. I begge projekter fremhæves mulighederne for at eksperimentere således som *'en styrke'* og som noget *'der har givet energi og mod'*. Dette fordi det har givet lærerne mulighed for på en meget konkret og afgrænset måde at være udforskende og nyskabende i forhold til deres undervisning uden at sætte hele deres faglighed på spil.

### *At gøre eleverne fortrolige med de nye måder at lære på*

Tilsvarende har udviklingstiltagene i de to projekter affødt usikkerhed hos eleverne, fordi de nye metoder også stiller krav om, at de skal ændre praksis og være elever på nogle nye måder. I 'det udvidede klasserum' har eleverne særligt udtrykt usikkerhed inden projektet – men denne usikkerhed har for flere af dem i løbet af projektet vendt sig til positive overraskelser, efterhånden som de fik nogle konkrete oplevelser med de forskellige aktiviteter. Der er dog også ytringer om, at de har været usikre på, hvad det var lærerne forventede af dem – og en efterspørgsel af mere klare rammer.

Hos VUC eleverne viser den samme usikkerhed sig – og dette søger skolen at løse ved at tage en snak mellem lærere og elever om skolens forståelse af læring – som den forsøges at blive praktiseret gennem GODS-principperne. Lærerne har frustreret meldt, at eleverne udtrykker modstand mod de nye undervisningsformer, og at de hellere vil have det de kalder 'røv-til-sæde-undervisning' og en lærer 'der fortæller hvordan og hvorledes'. Dette har affødt en snak mellem lærerne om fordelene ved og ideerne bag de nye læringsrum og undervisningsformer – og en snak mellem lærere og eleverne om samme. Argumentationen har her særligt været, at det særligt er i arbejdet med og anvendelsen af deres viden og kunnen, at de lærer, at det er i skabelsen af produkter, at læringen sker (*Sparringsgruppemøde VUC Syd*).

Reaktionerne kan ses som udtryk for, at også eleverne har vaner og inkorporerede forestillinger om, hvad skole og læring er. Radikale ændringer af skolekulturen og undervisningen kan derfor skabe tvivl hos eleverne om, hvorvidt de 'nu lærer det de skal' – simpelthen fordi de nye metoder bryder med deres vante forestillinger og erfaringer. Samtidig kan eleverne blive i tvivl om deres roller, når de pludselig selv bliver ansvarlige for en del af undervisningen. 'Vi skal have en lærer på, der fortæller hvordan og hvorledes', kan ses som udtryk for at kursisterne stadig ønsker, at underviseren sætter rammen for og sikrer kvalificering af arbejdet.

I forhold til 'det udvidede klasserum' har elevernes usikkerhed især handlet om uklarhed i forhold til, hvordan den læring de opnåede gennem de fælles begivenheder, kan overføres til den ordinære undervisning. Navnlig synes flere elever at være uklare på, hvordan præstationer i undervisningen bedømmes, når de pædagogiske rammer ændres, samtidig med at de formelle krav og vurderingssystemer er de samme. Dette kom især til udtryk i forbindelse med elevswappen, der lå samtidig med en årsprøve. De uvante undervisningsmetoder og kompetencemål er i denne sammenhæng med til at gøre eleverne uklare på, hvad de bliver bedømt på – noget der har stor betydning for eleverne, fordi karakterer og bedømmelser i gymnasiet betyder meget for elevernes fremtidsmuligheder.

Det kommer blandt andet til udtryk gennem følgende elevudsagn i evalueringen:

- *Svært at finde ud af hvad vi skulle og hvad jeres forventninger var*
- *Indholdet i årsprøven har haft overraskende lidt med årets pensum at gøre*
- *Man bør som elev vide hvilke kompetencer, der tæller undervejs – der skal også gerne være en større sammenhæng til det øvrige skolearbejde derhjemme*

Samlet viser reaktionerne, at det er vigtigt at have for øje, at der også er elever, for hvem den anderledes måde at gøre skole på virker forstyrrende og frustrerende. Ligesom der er det blandt lærerstaben. Dette både i relation til kvalificeringen af det lærte – som når kursisterne efterspørger guidance ('hvordan og hvorledes') fra lærerne. Og når der opstår tvivl om, hvad man bliver bedømt på, når pensum og undervisningsformer er anderledes. I begge tilfælde er det vigtigt at spørge nærmere ind til, hvad der ligger bag elevernes/kursisternes ytringer.

### *Opmærksomhedspunkter for udviklingsarbejdet og det videre arbejde*

Begge projekter under indsatsområdet "Nye læringsrum og -platforme" arbejder med markante ændringer af skolekulturen. Der er på den måde tale om omfattende og langvarige forandringsprocesser, hvor resultaterne i forhold til at skabe inkluderende og engagerende klasserumskulturer først langsomt er ved at vise sig – men hvor der også fortsat er mange udfordringer og opmærksomhedspunkter for det videre arbejde.

Begge projekter vil arbejde videre med at videreudvikle og sprede de metoder, der er blevet udviklet. I 'det udvidede klasserum' med fokus på den fortsatte reformulering af lærerrollen og i forhold til at kombinere de nye elevkompetencer med de faglige mål i undervisningen. På VUC Syd med fortsat at arbejde på at udvikle og udnytte de nye muligheder for at skabe varieret og dynamisk undervisning.

I begge slutrapporter fremhæves det, at der allerede nu er udviklet metoder og koncepter, der har vist sig levedygtige ud over projektet og vil kunne bruges i andre sammenhænge – både i og udenfor projekterne.

Fælles for metoderne er, at de kan være med til at skabe læringsrum, der inkluderer og engagerer eleverne på nye måder.

- I VUC-rapporten fremhæves GODS-principperne som et koncept, der kan overføres til andre skoler – også uden at skolens arkitektur ændres. Det, der har størst betydning, er, at de traditionelle klasseværelser erstattes af læringsrum, og at læringsrummene organiseres sådan, at der arbejdes med forskellige læringsaktiviteter. Læring i fællesskab og som led i et producerende arbejde fremstår her som centrale elementer.

- Sankt Annæ m.fl. fremhæver især kampagne- og debatformen som noget, skolerne vil arbejde videre med og som pædagogiske koncepter, der kan integreres i mange forskellige undervisningssammenhænge. Begge koncepter bidrager til en engagerende, motiverende og inkluderende undervisning, der både stiller krav til og udvikler elevernes samarbejde og faglighed.

I 'det udvidede klasserum' peger skolerne desuden på, at det vigtigste koncept fra projektet er organiseringen af det pædagogiske udviklingsarbejde i nationale skolenetværk. De anbefaler derfor, at flere udviklingsprojekter organiseres i tværgående, nationale netværk, hvor skoler over en længere periode kan arbejde sammen om at udvikle en ny undervisningspraksis og skolekultur.

De skriver: *"Værdien af nationale skolenetværker skal i nærværende rapport være en af vores mest centrale pointer. Skolenetværk, der kan etablere grobund for dybdegående samarbejde på ledelses- og lærerniveau, ligesom det på elevniveau giver en række didaktiske muligheder"*(Rapport, Sankt Annæ m.fl.).

Begge projekter peger på, at ambitionerne om ændring af gymnasieskolernes lærings- og videnskultur kræver omfattende kulturforandringer på alle tre niveauer: skolens, lærernes og elevernes kulturelle praksis. Projekterne pointerer, at det med så omfattende forandringer er afgørende at få lærere og elever med på ideen og skabe gode rammer for, at de kan udvikle nye roller og praksisser. Samtidig er det nødvendigt med en 'insisterende ledelse', der kan holde fokus på forandringerne og skabe accept af, at der er tale om et langt sejt træk, at forandring tager tid, og at der er behov for at have fokus på processen hele tiden.

### *At forandre skolens kulturelle praksis*

Forandringer på skolekulturelt niveau er ressourcekrævende og tidskrævende – særligt for ledelse og lærere. Samtidig tyder erfaringer fra ovennævnte projekter på, at grundlæggende forandringer kan være nødvendige, hvis man ønsker en lærings- og videnskultur, der kan inkludere og engagere en bredere gruppe elever i gymnasiet. Forandringer på dette niveau kræver dermed også forandringer af de mere overordnede rammer og vilkår for måden at gøre skole på i gymnasiet – diskursivt såvel som på et mere konkret på lovgivningsmæssigt niveau. Da forandringen sker gennem udviklingen af nye metoder og logikker for undervisningen, vil 'den gamle kultur' eksistere side om side med forsøget på at skabe en ny kultur. Her er det vigtigt at have blik for, at forandringerne kræver tid, involvering af flere niveauer (kulturelle praksisser) og formulering af såvel de store visioner som de små konkrete skridt, der sammen skal sikre vejen til nye måder at tænke og gøre skole på.

## 6. Nye lærerroller og kollegial sparring.

Projekterne under dette tema omhandler:

- Inkluderende undervisning og kollegial supervision, gennemført af Fredericia Gymnasium
- Knæk koden og del den, gennemført af Faaborg Gymnasium og Svendborg Erhvervsskole

De tre skoler, Fredericia Gymnasium, Faaborg Gymnasium og Svendborg Erhvervsskole, har arbejdet med kollegial supervision som indsatsområde for arbejdet med klasserumskultur. Fælles for tiltagene er, at de sigter mod at skabe fælles opmærksomhed om og øget refleksion over, hvordan man som lærer – og lærergruppe – kan arbejde med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur, der kan rumme flere elevtilgange og –behov.

I forhold til modellen for arbejdet med klasserumskultur, så sigter projekterne i dette tema mod forandringer af lærernes kulturelle praksis. Antagelsen er, at hvis gymnasiet skal rumme nye og flere elevtilgange, så kræver det udvikling af lærerens rolle og kompetencer til at møde eleverne på en konstruktiv måde. Lærerne må være opmærksomme og reflekterede over deres pædagogiske og didaktiske praksis, og i forhold til hvordan de kommunikerer og interagerer med eleverne.

En central antagelse i projekterne er desuden, at udviklingen af lærernes rolle og undervisning må gøres til et *fælles anliggende* i lærergruppen. Begge projekter søger at styrke den kollegiale sparring og refleksion ved at etablere nye fora og tilbyde nye metoder, der gør det muligt for lærerne at dele deres praksis med hinanden. Sigtet er i den henseende at bruge supervision som en metode til at sprogliggøre og bevidstgøre lærerne omkring deres undervisningspraksis, samt i forlængelse heraf at skabe en fælles feedback- og udviklings-kultur, hvor lærerne i højere grad kan arbejde sammen om at udvikle fælles praksis, strategier, fokusområder og indsatser for undervisningen.

Projekterne har begge et ønske om at rykke lærernes rolle væk fra den privatpraktiserende – men også isolerede – lærer, der på egen hånd skal få undervisningen til at fungere. For i stedet at udvikle en mere reflekteret, kollegial og samarbejdende lærer, der i højere grad planlægger og udvikler sin undervisning sammen med andre. Til forskel fra projekterne i første tema er disse projekter ikke ledelsesinitierede, men udviklet af lærere og et tilbud, som lærerne fra de involverede skoler har kunnet melde sig til. Tilsvarende har lærerne selv tilrettelagt og styret

supervisionen – med afsæt i et fælles koncept og med hjælp fra en koordinator. Centralt for begge projekter er, at udviklingen af god lærerpraksis gøres til et fælles projekt.

På Fredericia Gymnasium har supervisionen været et tilbud til alle lærere i 1. g og 1. hf, og supervisionsgrupperne er blevet sammensat med lærere fra samme klasseteam. Supervisionen på Faaborg Gymnasium og Svendborg Erhvervsskole er foregået på tværs af de to skoler. Konkret ved at de deltagende lærere har observeret og givet supervision til en lærer fra den anden skole. Projekterne giver på den måde også et indblik i, hvordan henholdsvis intern og ekstern supervision kan bidrage til udviklingen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Nedenfor præsenterer vi først de to projekter. Herefter samle vi op på de tværgående resultater og erfaringer i relation til den overordnede problemstilling.

### *Introduktion til 'Inkluderende undervisning og kollegial supervision'*

Fredericia Gymnasium har i disse år modtaget flere elever fra gymnasiefremmede miljøer. Skolens lærere oplever på denne baggrund større udfordringer i læringsmiljøet og udfordringer i lærernes faglighed og professionalisme. Lærerne giver udtryk for et øget behov for at kvalificere sig til at kunne møde de nye elever på en konstruktiv måde og skabe et godt læringsmiljø. Formålet med projektet er at sætte fokus på lærernes undervisningspraksis og kompetencer med henblik på at kunne skabe inkluderende og engagerende undervisning.

Det antages i projektet, at læreren i mødet med eleven stiller sin faglighed og sin personlighed til rådighed. Men at der i undervisningssituationer let kan opstå spontane reaktioner og utilsigtede handlemønstre hos lærerne, som den enkelte ikke altid er opmærksom på:

*"Dette sker, fordi der i kommunikationen i undervisningssituationen er så mange forskelligartede ting på spil og der er mulighed for så mange uventede hændelser. Lærere har som andre mennesker "blinde pletter" hvor de ikke er opmærksomme på deres egne reaktionsmønstre i bestemte situationer, og det kan specielt i mødet med elever med en helt anden dagsorden for deltagelse i undervisningen føre til et ringere udbytte for eleverne, til konflikter eller til frustrationer og oplevelse af ikke at slå til hos læreren. Gennem adgang til kollegial supervision af undervisningen kan oplevelsen af disse situationer sprogliggøres og give anledning til refleksion hos læreren og måske ændring af praksis i undervisningen. (Rapport, Fredericia Gymnasium)."*



Projektet ønsker gennem brug af kollegial supervision at styrke lærernes refleksion og blik for at justere på forhold i sin undervisning. Samtidig er det sigtet, at projektet kan bidrage til at udvikle *”en feedback-kultur på skolen, således at undervisning bliver noget man taler om – også når det ikke bare er succesfuldt.”* (Rapport, Fredericia Gymnasium)

### Kollegial supervision mellem lærere med samme gymnasieklasse

Kollegial supervision har været et tilbud til lærere på 1. årgang i Gymnasiet og HF fra 2012 – 2014. De deltagende lærere er blevet inddelt i supervisionsgrupper bestående af tre lærere tilknyttet samme klasse. Det første år var der 12 deltagende lærere i projektet, mens der på det andet år var 15 deltagende lærere. Hver lærer har fået 20 timer til at deltage i super-visionsarbejdet inklusiv deltagelse i et opstartsseminar. Ideen med at sammensætte grupperne ’klassevist’ er sket med henblik på, at de involverede lærere herved kunne få et fælles grundlag for at reflektere og udvikle deres praksis i de konkrete klasser. Samtidig er supervisionsindsatsen rettet mod lærerne på 1 år, fordi arbejdet med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur vurderes særligt vigtig netop her.

Der blev i supervisionsgrupperne arbejdet ud fra et overordnet fokus på at udvikle en inkluderende og engagerende undervisning, men den enkelte lærer definerede selv egne fokuspunkter for supervisionen.

Projektet har arbejdet ud fra en metode udviklet af Lene Tortzen Bager.<sup>1</sup> Metoden går ud på at lærerne på skift indtager tre forskellige roller i forbindelse med supervisionen. De tre roller er:

- En fokusperson, der afholder undervisningen og fastlægger et fokuspunkt.
- En supervisor, som observerer undervisningen og herefter interviewer fokuspersonen i en kollegial samtale.
- En mediator, der aktivt lytter til samtalen mellem fokusperson og supervisoren samt sikrer at de holder fokus, og at samtalen får dybde. Dette gennem evt. at intervenere og stille uddybende spørgsmål til samtalen.

---

<sup>1</sup> Se en introduktion til metoden her <http://tortzen-bager.dk/om-tortzen-bager/kollegial-supervision/>

Supervisionen følger samtidigt et sæt samtaleregler, som er udviklet til at skabe den optimale refleksion i samtalerne. Reglerne handler blandt om, at deltagerne i samtalen holder sig til et klart afgrænset tema, at supervisors iagttagelser og feedback tager udgangspunkt i præcise iagttagelser, og at der er streng fortrolighed om oplevelserne i supervisionsrummet. Supervisoren har desuden til opgave at stille spørgsmål, så der opstår en udviklende dialog. Der skelnes her mellem lineære spørgsmål, cirkulære spørgsmål og refleksionsspørgsmål, og de forskellige spørgsmålstyper anvendes, hvor de er mest hensigtsmæssige.

De deltagende lærere blev introduceret til metoden af Lene Tortzen Bager på et opstarts-seminar i begyndelsen af projektet. Grupperne skulle inden for det pågældende skoleår nå at gennemføre to runder af tre supervisioner med efterfølgende supervisionssamtaler. Det viste sig dog i praksis at være en udfordring for grupperne at koordinere tidspunkter for afholdelse af supervisionen. Derfor blev det på andet år aftalt, at kun supervisoren observerede under-visningen hos fokuspersonen, mens mediatoren blot deltog i selve supervisionssamtalen.

Projektet er blevet evalueret løbende i forhold til lærerens erfaringer og udbytte. På første år blev der afholdt gruppintervjuer med de enkelte supervisionsgrupper midtvejs i forløbet. Ved afslutningen af det første år blev der afholdt et evalueringsmøde med alle deltagerne, mens der ved afslutningen af andet år blev afholdt individuelle semistrukturerede interviews med 9 af deltagerne. Skolen har ikke inddraget elevernes perspektiver i evalueringen af projektet. Dette fordi eleverne, i kraft af at de er nye aktører på skolen ved projektets opstart, kan have svært ved at vurdere, hvorvidt der sker forandringer i lærernes undervisning. Skolen vurderer på denne baggrund, at *"...de svar de (eleverne, red.) vil kunne give på supervisionens virkninger på inklusion og klasserumskultur ikke vil være retvisende."* (Rapport, Fredericia Gymnasium)

### *Introduktion til 'Knæk koden og del den'*

Faaborg Gymnasium og Svendborg Erhvervsskole har samarbejdet om dette projekt med fokus på udvikling og gennemførelsen af kollegial supervision på tværs af skolerne. Begrundelsen for samarbejdet bunder i en fælles oplevelse af at være placeret i et område med *'relativ lav gymnasiefrekvens og relativ høj gymnasiefremmedhed'* (Rapport, Faaborg Gymnasium og Svendborg Erhvervsskole). Skolerne skriver endvidere, at dette kalder på et øget behov for at samarbejde om at sikre 95%-målsætningen i området: *"Jo mere vi kan lære af hinanden og støtte hinanden i at skabe gode betingelser for læring og for uddannelsesgennemførelse, jo bedre"* (Rapport, Faaborg Gymnasium og Svendborg Erhvervsskole).

Intensionen er, at lærerne gennem øget brug af samarbejde samt vidensdeling og bevidst- og sprogliggørelse af problematikker og gode erfaringer i undervisningen vil opnå en øget forståelse af lærerens rolle i dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Antagelsen er, at det er en tæt sammenhæng mellem lærerens undervisningspraksis og elevsyn, og dannelsen af en klasserumskultur, der kan bringe eleverne gennem processen fra at være gymnasiefremmede til at blive gymnasietrygge. Heraf projektets titel 'Knæk koden og del den'. Det er ligeledes en antagelse i projektet, at mødet mellem de to meget forskellige skoler kan bidrage til at løse op for fastlåste arbejdsmetoder og fokusområder i arbejdet med dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur, samt åbne op for en andre praksisser hos lærerne ved at give dem indblik i andres undervisningspraksisser.

### Supervision mellem lærere fra to forskellige skoler

10 lærere fra hver af de to skoler har deltaget i projektet. Disse blev i første omgang sat sammen i par på tværs af skolerne. På skift besøgte parrene hinanden på de respektive skoler, og observerede hinandens undervisning. Efterfølgende mødtes parrene til en supervisions-samtale, hvor det observerede blev behandlet i et fortroligt rum. Projektet forløb over et år med ét besøg på hver skole for hvert semester.

Ved projektets opstart blev der afholdt en fælles opstartskonference, der skulle give lærerne et indblik i organiseringen på de to forskellige skoler, og en kort introduktion til supervision som metode. Efter den første supervisionsrunde blev der afholdt et midtvejsseminar, hvor der blevet givet en dybere indføring til supervision og en opsamling af, hvad udbyttet hidtil havde været. Her blev det besluttet at ændre grupperne fra at bestå af par til at bestå af triader, så der var en ekstra person tilstede ved supervisionsamtalerne.

I forhold til projektets evaluering blev der fra start lagt op til, at det skulle evalueres på både elev- og lærersiden. I afrapporteringen meldes der om enighed om, at de ikke har kunne måle nogen effekt i forhold til eleverne, og at det ikke giver mening at gennemføre en egentlig evaluering på elevsiden. Dette begrundes med, at projektet kun har løbet i et år (og haft karakter af at være et pilotprojekt), og at der har været en del vanskeligheder i opstarten. Samtidig har lærerne i de gensidige observationer ikke formuleret nogle fælles fokuspunkter. Indsatsen har derfor været meget spredt: *"Derfor ville det være meget svært at forbinde en eventuel ændring hos eleverne med netop indsatsen i dette projekt."* (Rapport, Faaborg Gymnasium og Svendborg Erhvervsskole)

Den afsluttende evaluering blev gennemført med fokusgruppeinterview med flere af de deltagende lærere. Desuden gav midtvejsseminaret mulighed for, at lærerne kunne evaluere og reflektere over forløbet, mens det stadig var under afvikling, og dermed samtidigt få mulighed for at lave justeringer undervejs i projektet.

### *Inklusion og engagement gennem udvikling af nye lærerroller og kollegial sparring.*

Evalueringerne af de to projekter tager afsæt i lærernes oplevelser, herunder deres oplevelse af om projektet gør en forskel for deres arbejde med og relation til eleverne. På den måde indeholder evalueringerne også, men måske mere indirekte, viden om, hvorledes arbejdet har bidraget til udviklingen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Lærernes brug af supervision og kollegial sparring, som et led i arbejdet med at kvalificere deres undervisningspraksis og lærerrolle, har i praksis været organiseret meget forskelligt i de to projekter.

På den ene skole, Fredericia Gymnasium, har den kollegiale sparring og supervision været bygget op omkring et fælles arbejde med en konkret klasse. Udviklingsarbejdet har således her også bidraget til et udvidet teamsamarbejde omkring undervisningen i netop den konkrete klasse, herunder til at skærpe blikket for klassens og de enkelte elevers betingelser for inklusion og engagement i undervisningen. Dette har flyttet fokus fra ikke alene at handle om den enkelte lærers undervisning til også at handle om dynamikker og mekanismer i klasserummet, samt hvilke strategier lærerne anvender for at kunne rumme såvel klassen som de enkelte elever i undervisningen. Det har ligeledes været en del af projektets formål at gøre udviklingen af undervisningen til et fælles projekt.

I det andet projekt har samarbejdet mellem to skoler om supervision og kollegial sparring ført til en større grad af objektivisering af klassen som et medie, den enkelte lærer udfører sin praksis på. Dette har givet mere plads til supervision af den enkelte lærer og dennes undervisning. Men mindre fokus på, hvor denne undervisning foregår og overfor hvilke elever. Lærerne i projektet nævner selv, at det har været godt med et ekstra set øjne på eleverne – og med dette har fokus på eleverne ikke været helt fraværende. Men det har ikke været det centrale for lærernes samarbejde, med mindre det har været dette, som den enkelte lærer har formuleret som et fokuspunkt for supervisionen. Under alle omstændigheder har supervisionens primære fokus været på den enkelte lærer samt dennes undervisningspraksis.

De to projekter bidrager med hver deres fordele og ulemper i udviklingen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur, og i relation til den enkelte lærers undervisningspraksis.

### *Indblik i elevernes muligheder for at deltage i undervisningen*

Begge projekter skriver at de gensidige observationer af hinandens undervisningspraksis har bidraget til at lærerne har opnået et udvidet blik for elevernes muligheder for at deltage, lære og samarbejde i undervisningen.

I Fredericias afrapportering skrives det, at supervisionen, herunder organiseringen omkring den enkelte klasse, har haft en positiv effekt på klasserumskulturen. Eleverne i klassen blev gjort opmærksomme på, at supervisionen ville foregå, og at det var læreren, der var i fokus og ikke eleverne selv. Dette skabte en øget respekt for lærernes arbejde blandt elever, da de oplevede at lærerne tog undervisningen og lærer-elev forholdet alvorligt. I rapporten fremhæves det desuden, at det i relation til klasserumskulturen ligeledes har været en fordel, at lærerne i supervisionsgruppen underviste den samme klasse. Observationerne var en 'øjeblik' for mange af lærerne. For selvom det var underviserens praksis, der var fokus under observationerne, så...

*"...kunne de jo ikke undgå at lægge mærke til ting i klasserummet – interaktioner, aktiviteter eller for den sags skyld spagfærdige forsøg på at komme til orde i klassedialogen – som undgik lærerens opmærksomhed, fordi man som underviser ikke kan have øjne og ører i alle hjørner af klasserummet samtidig" (Rapport, Fredericia Gymnasium).*

Lærerne har efterfølgende kunne bruge iagttagelserne som afsæt for fælles overvejelser over, hvordan man som lærer kan møde udfordringer af forskellig art i klassen. Det har tilsvarende givet anledning til en fælles strategi over for klassen, fx i forhold til IT-brug, variation i undervisningen samt en øget opmærksomhed på elevernes behov. Supervisionen har her vist sig at have en gavnlig virkning for klasserumskulturen, fordi lærerne har kunnet dele deres erfaringer med undervisningen i den konkrete klasse, lave en fælles diagnosticering af problemerne og efterfølgende aftale en fælles strategi. Selv om lærerne ikke på forhånd har aftalt fælles fokuspunkter, har supervisionen i mange tilfælde ført til udviklingen af fælles indsatser og strategier – både over den enkelte klasse og den enkelte elev. Som en af lærerne udtrykker det:

*Supervisionen hjælper med til lægge op til en strategi omkring en klasse – har de nu meget krudt i røven, så skal man blive enige om at lægge pauser ind, variere undervisningsformer. Vi kan skabe noget læring på at tilrettelægge undervisningen efter klassens behov, så man kan bruge elevernes energi konstruktivt. (Rapport, Fredericia Gymnasium)*

I henhold til inklusionen af de enkelte elever har supervisionen givet læreren mulighed for at arbejde med differentieret undervisning i mødet med elever med vanskeligheder og elever med særlige forudsætninger. Dette gælder specielt inklusion i såkaldt 'vanskelige' klasser med mange urolige og umotiverede elever, men det gælder også i en vis udstrækning inklusion af elever med specielle behov. Udfordringen i klasser, hvor der er mange elever med adfærd og sprog, som støder sammen med lærernes forventninger, er, at lærerne møder disse elever med anerkendelse, uden at læreren sætter sin selvrespekt over styr eller overskrider egne grænser for, hvad der er acceptabelt i mødet med eleverne. Observationer og efterfølgende supervisionssamtaler hjælper læreren til at fastholde fokus på den inkluderende tilgang. Som en lærer udtrykker det, betyder dette også en ændring af lærerens mål med undervisningen:

*Det første år betød det, at jeg turde skippe mine forestillinger om hvad vi skulle nå. Jeg underviser nu ikke længere efter at de skal have karakteren 12 til eksamen, men til at de skal med alle sammen. Nu er det mere små ting – at få overblik over klassen, at sætte ind hvor der er behov. (Rapport, Fredericia Gymnasium)*

Samtidig har supervisionsarbejdet vist sig at være et godt redskab til i fællesskab at udvikle differentierede indsatser overfor de enkelte elever og deres behov – hvad enten de er fagligt svage eller dygtige. Det skyldes dels lærernes mulighed for at observere eleverne i forskellige timer, at få blik for elevernes adgang til deltagelse, deres brug af læringsfællesskaber, elever som skiller sig ud m.m. samt identificere de forskellige elevens behov og potentialer. Dels fordi supervisionssamtalerne bidrager til i fællesskab at afklare, hvilke indsatser der skal til overfor hvem og hvornår.

## *Interesse for at udvikle undervisningen og klasserumskulturen i fællesskab*

På Fredericia Gymnasium viste mange lærere interesse for at deltage i projektet. Men da det blev formuleret som en betingelse for lærernes deltagelse, at supervisionsgrupperne blev sammensat med tre lærere, der underviser i samme klasse, var det ikke muligt at imødekomme alle ønsker om deltagelse. Projektet har under hele forløbet været mødt med positive forventninger fra deltagerne og en stor opmærksomhed fra mange af skolens øvrige lærere. Brugen af kollegial supervision har bidraget til at styrke lærernes motivation for at udvikle deres undervisning og til at skabe et fælles forum for dette udviklingsarbejde. Som det udtrykkes i Fredericias rapport:

*"Mødet med ligestillede kolleger giver anledning til at undersøge og videreudvikle såvel den praktiske undervisning som værdigrundlaget for denne undervisning. Det er altid den enkelte lærer, der beslutter og tilrettelægger sin handling i den undervisningsmæssige praksis ud fra sine egne forudsætninger, faglige som personlige, men adgangen til at formulere sine strategiske overvejelser er nærmest ikke-eksisterende i den almindelige skolehverdag. Det retter observationen og den efterfølgende supervisionssamtale op på gennem adgangen til at undersøge og beskrive sine egne og kollegers praksisformer, og dermed styrkes lærerens refleksionskompetence." (Rapport, Fredericia Gymnasium)*

Lærerne fortæller i interviewene, at de oplever, at den gensidige overværelse af hinandens undervisning gør en forskel for deres forberedelse, og at de gode spørgsmål der følger herefter i supervisionssamtalerne giver dem en oplevelse af, at her 'rykker det for alvor' for udviklingen af deres undervisningspraksis. Flere nævner her også vigtigheden af, at man kan være ærlige overfor hinanden, og at der er fokus på, hvad der sker, og ikke hvad der *bør* ske i undervisningen. Som en lærer udtrykker det "...vores hellige lukkede rum skal lukkes op.". Dette giver rum for øget refleksion, udveksling af ideer og erfaringer, og en oplevelse af at det er et fælles ansvar at få undervisningen til at fungere. Det letter også på lærernes skuldre at acceptere, at ikke alt kan eller skal lykkes, og at man må nogen gange må skrue lidt ned på egne forventningerne til undervisningen.

Noget af det som lærerne fra begge projekter fremhæver i evalueringerne er, at supervisionsarbejdet har været stor kilde til refleksion for lærerne i forhold til deres undervisning, og hvordan den virker på klassen og de forskellige elever.

Nogle af de ting, der fremhæves i Fredericia-projektet er, at observationen af andres undervisning dels kan give inspiration til ens egen undervisning, dels en udvidet forståelse for mekanismer i egen klasse, og hvad det er for behov forskellige elever har. Supervisionen har således i flere tilfælde først til, at lærer-temaet har kunnet lægge en fælles strategi; både i forhold til enkelte elever og i forhold til klassen. Supervisionen og den efterfølgende kollegiale sparring har herved bidraget til en fælles vidensdeling og kompetenceudvikling på skolen – både i forhold til det fagfaglige og det pædagogiske.

### *Krav til organisering og kompetenceudvikling*

Projektsamarbejdet mellem Faaborg Gymnasium og Svendborg Erhvervsskole fik på flere måder en lidt uheldig start. En erfaring, der blev draget i forbindelse med opstarten af projektet var, at skolerne som udgangspunkt ikke havde rustet lærerne godt nok til at supervisere. Den indledende introduktion til supervision havde ikke været omfattende nok, og beslutningen om at grupperne bestod af par (bestående af en lærer fra hver skole) viste sig at producere en sårbarhed, både i relation til at skulle give og modtage kritik og i forhold til at finde tid til at mødes. Det blev derfor valgt midtvejs i forløbet at give en grundig introduktion til det at supervisere. Med inspiration fra Fredericias arbejde med supervision valgte skolerne i Faaborg og Svendborg ligeledes at trække på Lene Tortzen Bager og hendes model for kollegial supervision. Dette betød samtidigt, at grupperne blev omdannet til triader.

Supervision betragtes med dette som noget, der skal trænes, og som man må opstille klare metoder og regler for. Erfaringerne fra Fredericia melder om samme oplevelse af, at metoderne kræver træning. Samtidigt beskrives metoderne også som lidt for komplicerede og 'kunstige' at bruge som del af et dagligt og kollegialt samarbejde. Her peger flere lærere på samtaleformen som omfattende og til tider kunstig, hvilket giver en risiko for, at metoderne og reglerne kan komme til at virke begrænsende og tage fokus væk fra samtalens formål – kollegial sparring. I rapporten skriver de:

*For mange blev de faste roller – specielt mediators, som under samtalen kun skulle observere, lytte aktivt og intervenere for at sikre fokus og dybde i samtalen – oplevet som snærende bånd, og mange grupper valgte at fortolke reglerne særdeles lempeligt, således at der blev givet adgang til at kommentere mere bredt på iagttagelserne fra observationerne.” (Rapport, Fredericia Gymnasium)*



Tilsvarende har begge projekter oplevet problemer i forhold til at få supervisionen organiseret og indpasset i en travl hverdag. Lærerne fra skolerne i Svendborg og Faaborg har her været ekstra udfordret af at skulle koordinere observationer og møder mellem to skoler med forskellige skemaer og en transport på 30 km mellem de to uddannelser. I Fredericia har de særligt været udfordret af, at alle tre lærere fra samme klasse skulle mødes, uden at dette ville gribe for meget ind i klassens skema. For begge projekter har de logistiske vanskeligheder medført, at der til tider gik lidt for langt tid mellem observationerne og møderne.

I Faaborg-Svendborg projektet er lærerne splittede i forhold til udbyttet af, at supervisionen foregik på tværs af de to skoler. Den ene halvdel mente ikke, at det havde nogen betydning at gøre det på tværs af skolerne, og oplevede det mest som et ekstra besværligt led at lægge ind i projektet. Den anden halvdel fandt derimod udvekslingen berigende og begrundede dette med en oplevelse af, at supervisionen virkede mindre forudindtaget og som et mere risikofrit rum, når den foregår sammen med en lærer, som man ikke møder i det daglige miljø, og at det giver en større åbenhed og trykthed i samtalerne. Dertil nævner flere, at det har været lærerrigt at få indblik i en anden skoleform.

Lærernes manglende kontakt i hverdagen nævnes dog også som en svaghed, idet man herved ikke har mulighed for lige at vende ideer og erfaringer ved korte og mere tilfældige på skolen i frikvarteret eller lignende. Det blev i forlængelse heraf også nævnt som en svaghed, at den viden, der opstod i supervisorsrummet, var vanskeligere at fastholde, når man ikke mødes dagligt, og den derfor ofte først blev et fokus igen, når gruppen mødtes til ny supervision.

Supervisionsmodellen i Faaborg-Svendborg projektet har på den måde ikke givet lærerne samme mulighed for gennem supervisorsarbejdet at udvikle fælles strategier og indsætter i forhold til arbejdet med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Fokus har med dette været mere på den enkelte lærers undervisning end på hvad dette betyder for dynamikkerne og mekanismerne i den konkrete klasse, og herunder for elevernes inklusion og engagement i klasserummet.

Dette synes i højere grad at være lykkedes i Fredericiaprojektet. Her synes supervisionen at være blevet en del af teamsamarbejdet mellem klassens lærere, ikke alene omkring den enkelte lærers undervisning, men også om klassens og de enkelte elevers kulturelle praksis og adgang

til at deltage i undervisningen. Dette samarbejde går skolerne i Svendborg og Faaborg glip af. Til gengæld får de mulighed for at give den enkelte lærer og dennes undervisnings-praksis mere plads, samt at hente nye inspiration og nye blikke fra lærere uden for den daglige praksis – hvilket flere beskriver som berigende for udviklingen af deres egen undervisning.

Med dette fastholder supervisions-modellen mellem to skoler dog også i højere grad end hos lærerteams'ene på Fredericia Gymnasium en dominerende forestilling om den enkelte lærers undervisningspraksis som primært værende et individuelt projekt. Her synes det i højere grad at være lykkedes for Fredericia Gymnasium at gøre udviklingen af undervisningen til et fælles projekt mellem lærerne – og med dette som noget man gør sammen med sine kolleger og ikke alene. Dette har ligeledes været formuleret af skolen som en del af deres målsætning med arbejdet.

### *Opmærksomhedspunkter i udviklingsarbejdet og for det videre arbejde*

Faaborg gymnasium fortsætter ikke samarbejdet med Svendborg Erhvervsskole om fælles supervision. Det blev ud fra lærernes evalueringer og tilbagemeldinger vurderet, at udbyttet ikke stod mål med de øgede tids- og frustrationsmæssige omkostninger, samarbejdet førte med sig i relation til at få det presset ind i en travl hverdag. Men skolerne arbejder hver især videre med brug af intern kollegial supervision. Faaborg gymnasium har på baggrund af erfaringerne fra projektet udarbejdet en model, de selv vil arbejde videre med. De har her udarbejdet fire fokuspunkter, som det er tanken skal være et fælles afsæt for lærernes supervisionsarbejde. Alle fire fokuspunkter handler om undervisningens betydning for elevernes skolearbejde, individuelt og kollektivt. Herunder i hvor høj grad alle elever inkluderes og engageres i undervisningen. De fire fokuspunkter er:

1. Hvordan bliver gruppefremlæggelser til gavn for både dem, der fremlægger og dem der lytter?
2. Hvordan aktiveres de stille og passive elever?
3. Inklusion af alle elever i klassen.
4. Stilladsering.

Som skolen selv skriver i rapporten, vil de nu have fokus på, at supervisionen sker ud fra et godt forarbejde *"...så der forud for at supervisionen igangsættes er en solid viden om, hvordan man superviserer uden at blive vurderende og komme med gode råd til den observerede."* (Rapport, Faaborg Gymnasium og Svendborg Erhvevsskole)

Der anbefales i rapporten, at der gøres et stort forarbejde i forbindelse med supervision, og at en ekspert bliver inddraget i forløbet med henblik på at kompetenceudvikle de deltagende lærere. Dertil anbefaler de, at man følger modellen med at arbejde i triader fremfor i par, og at man skiftes til at indtage de tre forskellige roller som henholdsvis fokuspersion, en supervisor og en mediator. Skolen pointerer, at der fortsat godt kan være fordele ved at samarbejde med en anden skole om supervision, men at det kræver, at de to skoler ligger fysisk tæt på hinanden – og at man i øvrigt gør sig et godt forberedende arbejde med at få klædt lærerne ordentligt på til arbejdet. Endelig er det vigtigt, at man giver projektet tid til at fæstne sig, og at man med dette først vil kunne spore brugbare resultater fra arbejdet i relation til dets betydning for elevernes læring og styrkelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur.

På Fredericia Gymnasium vil man ligeledes arbejde videre med kollegial supervision. Der er fra både lærerne og ledelsens side ønske om at gøre det til et varigt tilbud. Det er, som de skriver i rapporten, en værdifuld proces, der danner god ramme for at *"... imødekomme nogle af de behov lærere har i det sommetider ensomme møde med en klasse"* (Rapport, Fredericia Gymnasium).

Tilbuddet vil fortsat være for lærere i 1.g klasserne, og det vil fortsat være baseret på supervisionsgrupper med tre lærere fra samme klasse. Skolen arbejder desuden med udviklingen af en central planlægning af forløbet for at imødekomme de logistiske problemer, lærerne har stået overfor. Dette indebærer bl.a. udpegning en tovholder, der holder styr på projektet undervejs. Ligeledes bliver opstartsseminaret fremhævet som vigtigt. Skolen har med dette også besluttet at opfordre alle lærere til at deltage i opstartsseminaret, på trods af at flere af lærerne allerede har været det igennem. Dette er, som de skriver, også med til at signalere...

*"... at man betragter læreren som en vigtig (den vigtigste) ressource i undervisningen, og at denne ressource har udviklingspotentialer ved styrkelse af refleksionskompetencerne"* (Rapport, Fredericia Gymnasium).

## *At forandre lærernes kulturelle praksis*

Opsamlende kan man sige, at lærerne og skolerne i begge projekter har erfaret, at der blandt lærerne er en stor interesse, behov og motivation for at udvikle deres undervisningspraksis, således at de bliver i stand til bedre at kunne inkludere og engagere alle eleverne i klassen. Samtidigt er der tegn på forandringer i lærernes kulturelle praksis, idet undervisningen ikke længere i samme grad anses som noget, den enkelte lærer bedst håndterer individuelt – men snarere som noget lærerne med fordel kan samarbejde om. Dette kræver imidlertid, at lærerne tør åbne op for 'det hellige lukkede rum', som en lærer udtrykte det, og lukke andre ind og sammen reflektere over, hvad der sker i klasserummet, og have mindre fokus på, hvad der bør ske. Det er gennem lærernes fælles refleksioner, idé- og erfaringsudvekslinger bundet op omkring observationer af den konkrete undervisning, at lærerne får nyt blik på eleverne og bliver i stand til i fællesskab at udvikle nye strategier og indsats for det videre arbejde – både i relation til deres egen undervisning og i relation såvel den enkelte elevs som hele klassens behov og læringspotentialer.

Begge projekter har gode erfaringer med supervision, og skolen såvel som lærerne giver udtryk for, at det gør en vigtig forskel for lærernes arbejde med at håndtere og udvikle lærerrolle. Til spørgsmålet om, hvilken viden projekterne kan bidrage med i forhold til at arbejde med dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur, så synes særligt projektet i Fredericia at gøre en markant forskel for lærernes samarbejde omkring den konkrete klasse og for udviklingen af et fælles fokus på, hvordan alle elever kan inkluderes og engageres. Elevernes respons på ordningen har tilmed givet lærerne en oplevelse af øget respekt fra elevernes side i forhold til, at lærerne tager deres undervisning og lærer-elev-relationen alvorligt. Dette kunne tyde på, at forandringen af lærernes kulturelle praksis på flere områder har haft en positiv effekt på klasserumskulturen, og elevernes inklusion og engagement i undervisningen – uden dog at kunne pege på konkrete forandringer (i de nye klasser). Man kan måske i højere grad tale om det som en positiv ikke-intenderet effekt af lærernes supervisionsarbejde.

Dog er det, med den brede forståelse af klasserumskultur in mente, vigtigt at være opmærksom på, at supervisionen alene er i forhold til elevernes adfærd i den konkrete undervisning ('hvad skete der') og lærerens håndtering af de forskellige situationer i undervisningen. Faren er, at lærerne griber i det, som falder mange mest naturligt at gøre i skolesammenhænge; at vurdere eleverne og deres indsats frem for at se på elevernes betingelser for at deltage i undervisningen. Det er en hårfin balance, som lærerne sammen må arbejde på at finde i deres supervisionsarbejde.

## 7. Lektiearbejde integreret i skolearbejdet og i fællesskab

Projekterne under dette tema omhandler:

- Less is more, der gennemføres af Herlev Gymnasium og HF.
- VUC min arbejdsplads, der gennemføres af tre VUC-skoler i Sønderjylland (Sønderborg, Haderslev og Åbenrå) samlet under en fælles organisation: VUC Syd.

Centralt for skolernes arbejde under dette tema er at organisere undervisningen og elevernes skemaer på en sådan måde, at stort set al lektiearbejde foregår på skolen sammen med andre og med mulighed for hjælp fra en lærer og/eller andre elever. Dette betyder længere skoledage, og en forståelse af at skolen er et fuldtidsarbejde, som med god planlægning kan isoleres til 'normale' arbejdsdage med plads til fritid aften og weekend.

I forhold til vores model for arbejdet med en inkluderende og engagerende klasserumskultur knytter indsatserne i projekterne under dette tema sig særligt til en forandring af elevernes kulturelle praksis. Intensionen er at give eleverne bedre muligheder for at være forberedt til undervisningen. Tanken er, at de derved bedre kan bidrage i timen, og at det kan styrke deres oplevelse af inklusion og engagement. Dette vil ligeledes smitte af på klasserumskulturen gennem en mere jævnt fordelt deltagelse blandt eleverne i klassen og en bedre relation eleverne imellem og mellem lærer og elever. Som nævnt tidligere, så ligger projekterne i grænsfeltet mellem eleverne, lærernes og skolens kulturelle praksisser. Dette særligt begrundet i, at projekterne kræver en stor grad af reorganisering af såvel elevernes som lærernes skemaer og tilstedeværelse på skolen. Men også fordi arbejdet særligt i omstillingen og opstartsfasen kræver store ændringer i lærernes forberedelse til undervisningen og i skolens organisering af rum og lærerressourcer til flere skemalagte timer.

Antagelsen bag skolernes tiltag er, at lektier er vigtige for elevernes skolearbejde, og at det at være forberedt spiller en vigtig rolle for at eleverne kan følge med, deltage og møde op. Lektiearbejde formuleres hermed som en forudsætning for elevernes inklusion og engagement i klasserummet. Erfaringen er imidlertid, at eleverne ikke formår at lave deres lektier. Skolerne begrundet dette med, at eleverne dels ikke har mulighed for at få hjælp, dels ikke kan planlægge deres skolearbejde. Tesen er, at man ved at integrere lektiearbejdet i skolehverdagen i højere grad sikrer, at eleverne er

forberedte og dermed bedre kan deltage i skolearbejdet. Lektieintegreringen kan desuden bidrage til, at eleverne får bedre adgang til hjælp med lektierne, dels ved at lave arbejdet i fællesskab dels gennem hjælp og gennemgang fra en lærer. Begge skoler har valgt at udvide skoleskemaet for at få plads til lektiearbejdet på skolen. Med dette argumenterer begge skoler også for, at eleverne får bedre mulighed for at skelne mellem skole og fritid, idet de ikke har lektier for, når de kommer hjem.

### *Introduktion til 'Less is more'*

Herlev Gymnasiums håb om forandring er formuleret ud fra tre målsætninger; et bedre læringsmiljø, bedre eksamensresultater og mere homogene klasser. Skolen definerer et bedre læringsmiljø som ensbetydende med en styrkelse af elevernes motivation, læring og fællesskab. Mens homogenitet i klasserne henviser til en mere ensartet deltagelse i undervisningen, blandt andet som følge af et mere ensartet udgangspunkt for deltagelse i undervisningen. Endelig har projektet forløbet parallelt med et andet projekt om nedbringelse af fravær blandt skolens elever, og skolen har forhåbninger om, at dette projekt også bidrager hertil. Lektieintegrerende undervisning kan på den måde ses som en alternativ måde at arbejde med fraværsproblematikker med større fokus på læring i klasserummet frem for det, som skolen formulerer som den 'evigt løftede pegefinger', i form af trusler og samtaler med og om enkelte elever med højt fravær.

*"På HG har vi ønsket at bekæmpe fravær generelt i både STX og på HF ved bl.a. at komme tættere på eleverne, så de føler sig set og taget alvorlig og modvirke, at eleverne bliver demotiveret og frafalder uddannelsen. (...) I forhold til projektets andet ben, Less is More-princippet, er formålet at skabe et bedre læringsmiljø i hf og sikre at hf-eleverne føler sig tilpas på skolen. Vi ønsker at finde frem til hvilke tiltag, der bevirker, at eleverne ikke frafalder uddannelsen"* (Rapport, Herlev Gymnasium og HF)

Skolen søger hermed at bekæmpe elevernes fravær og potentielle frafald ved at fokusere på læringsmiljøet og klasserumskulturen fremfor det, som tidligere har været skolens tilgang, at sætte fokus på de enkelte elevers adfærd. Fravær betragtes hermed som et socialt fænomen, og med dette som noget, der skal løses socialt. Antagelsen bag projektet er, at elevernes inklusion og engagement i undervisningen vil blive styrket gennem en reorganisering af undervisningen med fokus på elevernes arbejde med materialet mere end hvor stort et pensum, de når. Heraf navnet Less is more – mindre pensum bliver til mere læring ved at alle får arbejdet mere dybdegående med materialet, i fællesskab og med hjælp fra en lærer.

Konkret har forsøget handlet om at udvikle en hf-uddannelse, som næsten er lektiefri. Dag-til-dag-lektierne, som ofte er læse-lektier, er helt fjernet og lagt ind i de enkelte fagmoduler. Det skriftlige arbejde er dog fortsat ofte hjemmearbejde, men dele af det er ligeledes lagt ind i skemaet i form af omlagt skriftligt arbejde – dette gælder særligt for faget matematik. Læsning af større værker i dansk, og til projektarbejdet i NF og KS, er ligeledes fortsat hjemmearbejde.

Projektet foregik det første år kun i en 1. hf-klasse, en såkaldt "Less is More"- klasse. Året efter udbredte skolen forsøget til 2 nye 1. hf-klasser. Samtidigt fortsatte projektet for den 1. hf-klasse, som så nu var en 2. hf. Arbejdet blev igangsat med en kursusdag, hvor repræsentanter fra Tønder Gymnasium og HF, som har erfaringer med integreret undervisning, kom og fortalte om deres erfaringer. Projektet har involveret alle klassens fællesfaglærere, dvs. dansk, engelsk, historie, matematik og nf - fagene (biologi, kemi, geografi). I 2. hf (2.o) har ks-fagene religion og samfundsfag ligeledes været involveret.

Lærerne har individuelt og i fællesskab udviklet metoder til at arbejde med lektielæsning, variation og deltagelse i undervisningen. Samtidig har lærerne i planlægningen af undervisningen haft fokus på elevernes forudsætninger og behov for at de kunne løftes fagligt. Dette gennem begrænsning af mængden af læsestof, gentagne repetitionssekvenser og øvelser.

Det første år anvendte matematiklæreren omlagt skriftligt arbejde til at være mere sammen med eleverne, når de lavede skriftlige afleveringer. Klassen blev opdelt i 2 hold, som på skift mødte op til et 2-timers-modul med omlagt skriftligt arbejde. Herved fik læreren færre elever at undervise, og eleverne kunne lave deres afleveringslektier på skolen. Læreren konverterede sin rettetid til at være til stede og hjælpe eleverne i modulet. Det omlagte skriftlige arbejde blev kun anvendt i mindre omfang af klassens øvrige lærere det første år.

På baggrund af de gode erfaringer med omlagt skriftlighed i matematik på forsøgets første år blev det besluttet, at 1.hf - klasserne på forsøgets andet år fik 3 moduler (kaldet sk - moduler = studiekompetencemoduler) indlagt i skemaet, hvor lærerne har mulighed for at placere omlagt skriftligt arbejde. Disse moduler er blevet benyttet af matematik- og naturfagslærerne og i mindre omfang af de øvrige fag. Modulerne også været anvendt til vejledning i forbindelse med historieopgaven, nf - øveopgaven og lignende. Samtidig er en del af det skriftlige arbejde fra 1. hf blevet flyttet til 2. hf i forventning om, at eleverne bedre magter deres afleveringer her.

Projektet er blevet evalueret på et samlet møde med de involverede lærere for alle tre klasser, gennemførelse af fokusgruppeinterview med et repræsentativt udvalg af elever fra "Less is more"-klassen (som var blevet 2. hf-klasse) foretaget af to studievejledere, spørgeskema uddelt til de to 1. hf-klasser i løbet af andet forsøgsår, samt et skriftligt indlæg fra to elever til skolens jubilæumsskrift om at gå i en "less-is-more" - klasse.

### *Introduktion til 'VUC min arbejdsplads'*

VUC Syd ønske om at arbejde med lektieintegreret undervisning bunder særligt i en forståelse af lektier som en forældet størrelse, der ikke har nogen effekt for eleverne, idet det ofte anvendes for mekanisk. Ydermere oplever skolen, at mange kursister har svært ved at arbejde med lektierne hjemme, fordi de ikke har adgang til støtte. Antagelsen er, at kursisterne vil få en mere positiv oplevelse af lektiearbejdet, hvis de får mulighed for at samarbejde om deres lektier, og underviseren er til stede med faglig og social støtte.

Den lektieinkluderende undervisning på VUC syd er implementeret på 12 hf - klasser og hele avu -området på alle tre VUC-skoler i Aabenraa, Haderslev og Sønderborg. Udviklingsprojektet tager dog særligt udgangspunkt i en projektgruppe bestående af 4 hf - klasser og 6 tilknyttede undervisere. Konkret består projektet af to spor; dels andre former for tilrettelæggelse og gennemførelse af den ordinære undervisning, dels etablering af et såkaldt produktværksted uden for den ordinære undervisning (se afsnit om GODS-principperne).

Tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen foregår ud fra et princip om mindre fokus på mængde og mere fokus på læring og konkret arbejde med materialet, herunder den del, der tidligere ville blive hensat som lektiearbejde. Det stiller krav til lærerne om tilrettelæggelse af undervisning gennem en prioritering af såvel det faglige materiale som elevernes arbejde med det. Hermed overlades prioritering og strukturering af arbejdet ikke længere til eleverne, men tænkes ind i den konkrete undervisning. Lærerne har arbejdet med udvælgelse af tekster, komprimering af traditionelt undervisningsmateriale og udarbejdelse af nye materialeformer; herunder brug af multimodal undervisning som Trivial Pursuit, kortfilm, emails, sociale medier, filmanslag, breve og billeder.



Dele af lektiearbejdet placeres udenfor den ordinære undervisning i de såkaldte produktværksteder. Disse er skemalagt til to daglige lektioner i ugens første fire dage. Der stilles krav om, at alle kursister som minimum skal deltage i produktværkstedet to dage om ugen, svarende til fire ugentlige lektioner. I produktværkstedet er der fokus på, at eleverne lærer ved at gøre, og lektiearbejdet består derfor af at skabe forskellige former for produkter (afleveringer). Kursisterne orienteres af faglærerne om, hvad det er, de skal arbejde med i produktværkstedet. Lektiearbejdet kan her tilrettelægges som individuelt eller kollektivt arbejde. Faglæreren er ikke nødvendigvis tilstede på produktværkstedet, men der er altid to faglærere, en it-fagkyndig lærer og it-kyndig kursist tilstede. Der er på produktværkstederne blevet arbejdet med skriftlig fremstilling, formidling, emnebehandling, faglig tyngde, oplæg, animationer, film, evaluering mv. Elevernes aktive deltagelse, ofte gennem brug af it og iPads, er et centralt element i produktværkstedet.

Skolen har desuden arbejdet med matrixgrupper, hvor hver kursist har fået sit afgrænsede fagområde at undersøge og fordybe sig i, for derefter at fremlægge det for sin gruppe. Der er her blevet arbejdet med forskellige former for gruppedannelser og med klar fordeling af gruppens medlemmers forskellige roller, fx en rollefordeling, der betyder, at én læser, en anden gengiver det læste, og en tredje tager noter. Den lektieintegrerende undervisning har med andre ord også været struktureret omkring, hvordan kursisterne skulle arbejde med deres 'lektier' i skolen, oftest i mindre grupper.

Projektet er evalueret med gennemførelse af et fokusgruppeinterview af de 6 involverede undervisere foretaget af en pædagogisk konsulent, der har været tilknyttet projektet. Dertil har der været flere workshoplignende forløb, hvor klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse har været drøftet. Centralt for lærerinterviewet har været spørgsmål omkring deres tilgang til, konkrete arbejde med og erfaringer med lektieintegrerende undervisning – men ligeledes også hvordan de som lærere oplever, at kursisterne har taget imod undervisningen. Efter interviewet er lærerne blevet bedt om hver især at udarbejde et refleksionsnotat. Disse er efterfølgende blevet sammenfattet med en beskrivelse af de forskellige initiativer.

### *Inklusion og engagement gennem lektie-integrerende undervisning*

For begge projekter gælder det at den lektieintegrerende undervisning har stillet store krav til lærernes tilrettelæggelse af undervisningen, herunder prioritering, og til tider komprimering, af elevernes arbejde. Begge skoler har ligeledes måtte udvide elevernes skema med ekstra moduler,

som særligt bliver benyttet til det skriftlige arbejde eller anden form for produktarbejdelse i fællesskab og med vejledning og støtte fra en faglærer. Kravet om elevernes tilstedeværelse og fremmøde er med andre ord øget – men dette nu ud fra en organisering, der i højere grad understøtter elevernes behov og læring frem for gennem kontrol og 'løftede pegefingre'. Lærerne har påtaget sig den vanskelige opgave med at strukturere og prioritere elevernes arbejde, og med dette skabt bedre betingelser for at elevernes arbejde foregår samtidigt og med brug af hinanden. Ad denne vej skabes samtidigt bedre betingelser for en inkluderende og engagerende klasserumskultur.

### *Bedre strukturering af stoffet og elevernes arbejde med det*

Skolernes arbejde med lektieinkluderende undervisning har skabt gode erfaringer hos såvel lærere som elever. For elevernes vedkommende træder den øgede strukturering af stoffet tydeligt frem som et vigtigt element i, at de nu bedre kan overskue skolearbejdet, og at de får lavet deres lektier. Samtidigt får de i højere grad arbejdet med det, de finder vanskeligt, fordi de nu har adgang til hjælp, særligt hos lærerne, men også hos hinanden. Struktureringen af undervisningen giver ligeledes eleverne mulighed for at koncentrere sig om enkelte opgaver ad gangen, og ikke en masse 'små ting' samtidigt. Herved har projektet på flere måder bidraget til, at eleverne har opnået en bedre strukturering af deres skolearbejde:

*"Vi har begge to været rigtig glade for det. I og med vi ikke skal hjem og sidde og kæmpe os igennem 15 sider i biologibogen, skrive noter til andre fag osv., så er vi mere koncentrerede og aktive i timerne. Det bedste ved det er, at vi kan have fokus på vores afleveringer og lave dem ordentligt, når nu vi ikke også skal bruge tid på alle de der "små ting". Vores afleveringer og rapporter kan vi bruge til vores eksamen, og hvis man har fokus på dem, frem for "små tingene", kan man komme afsted med en god aflevering, som i sidste ende kan resultere i en bedre karakter til eksamen." (Rapport, Herlev Gymnasium og HF)*

Lærernes strukturering og prioritering af arbejdet har med dette skabt en oplevelse af øget koncentration og aktivitet i timerne, idet eleverne har haft fokus på mere konkret og snævert formulerede opgaver frem for at skulle forholde sig til mange ting på én gang. Der er dog også meldinger om, at dette fortsat stiller krav til, at deres kammerater holder fokus på opgaven, og at det her til tider godt kan være vanskeligt at finde ro til arbejdet, når det foregår henne på skolen.

## *Øget aktivitet i undervisningen*

Elev- og kursist-evalueringerne på både Herlev Gymnasium og HF og VUC Syd fremhæver særligt den øgede adgang til hjælp som afgørende for, at eleverne nu får lavet deres lektier. På Herlev Gymnasium og HF nævner flere elever, at de ville være droppet ud af skolen, hvis ikke det var for Less-is-more. Dette læses som et tydeligt tegn på, at projektet har bidraget til en øget inklusion af eleverne i gymnasiet. Samtidigt svarer stort set alle, at de vil anbefale det samme til deres venner. Eleverne oplever dog et behov for at præcisere, at 'less is more' ikke betyder, at de arbejder mindre, som to elever her formulerer det:

*"Alt i alt har vi været rigtig glade for "less-is-more", og selvom mange går og tror, at vi ikke laver så meget, så siger vores karakterer altså noget helt andet. Vi kan varmt anbefale det"*  
(Rapport, Herlev Gymnasium og HF)

Såvel elever som lærere beretter om en øget aktivitet i klassen og hos den enkelte. For nogle af eleverne giver dette sig til udtryk som en forbedring af deres deltagelse, mens det for andre beskrives som en for dem helt ny måde at være elev på. Den øgede aktivitet begrundes med en oplevelse af at være forberedt, som eleven her udtrykker det: *"For første gang i mit liv er jeg aktiv i skolen. Man kan være aktiv i timerne, fordi man har læst"* (Rapport, Herlev Gymnasium og HF). Her, som i mange lignende udsagn, ses det øgede aktivitetsniveau som et udtryk for øget motivation for læring, men også som en øget motivation for at gennemføre uddannelsen. Som eleverne også henviser til med kommentarer om, at det er årsagen til, at de stadig går på uddannelsen.

## *Styrkede læringsfællesskaber i klassen og oplevelse af inklusion*

Elevernes oplevelse af at være mere aktive i timerne giver dem en oplevelse af at være på nogenlunde lige fod med deres klassekammerater, og give dem endnu en anledning til at deltage mere i timerne. En ekstra bonus med arbejdet er, at flere elever ad den vej ligeledes oplever at opnå bedre resultater rent karaktermæssigt. Dette gælder også for de dygtigste elever i klassen.

I evalueringerne forholder hverken elever eller lærere sig direkte til, hvordan projektet har bidraget til en positiv udvikling af klasserumskulturen. Stort set alle bemærkninger går i højere

grad på de enkelte elevers oplevelse af inklusion og engagement. Blandt andet i form af kunne følge med, få adgang til hjælp, øget deltagelse, øget læring og forbedret eksamensresultater. Relativt mange skriver også, at tiltaget har haft en positiv virkning på deres gennemførelse, og enkelte også at det har haft betydning for deres fremmøde. De elever, som har deltaget på både projektets første og andet år, skriver væsentligt mere positivt om deres klasse end de gør i de to klasser, der alene er tilknyttet i projektets andet år. I sidstnævnte klasser er der således flere bemærkninger om de andre elever som værende useriøse og dovne. Fortællingerne om det mere homogene udgangspunkt blandt eleverne er også særligt knyttet til eleverne i ”Less-is-more”-klassen, som har deltaget fra projektets begyndelse. I denne klasse berettes der om et godt læringsfællesskab i klassen.

Lærer - såvel som elev - udsagnene melder om en ændring fra første til anden årgang på projektet. Særligt den ene af de to klasser på andet år beskrives som en klasse med stor variation i elevgruppen og med manglende interesse for at samarbejde mellem eleverne, særligt fra de såkaldt ’stærke elever’, der beskrives som ’enere’. Lærerne oplever vanskeligheder med at få ro over klassen og at få eleverne i gang med opgaverne, samt *”splid mellem de flittige og de dovne elever” (Rapport, Herlev Gymnasium og HF)*. Eleverne fortæller tilsvarende om vanskeligheder med at koncentrere sig pga. støj og manglende seriøsitet hos deres klassekammerater. Ikke desto mindre nævnes et større klassefællesskab med plads til alle som en af de vigtigste forandringer, der er kommet ud af projektet – både i Herlev og på VUC Syd.

På VUC Syd fremhæver kursisterne særligt organiseringen af læringsfællesskaber i forskellige konstruktioner som et positivt element ved tiltaget. Oplevelsen af at kunne bruge hinanden i arbejdet med lektierne synes at slå mere igennem her. Det er en smule uklart, om dette alene har foregået i den del af projektet, der indgik som del af den ordinære undervisning, eller om dette også har været tilfældet for ’produktværkstedet’. Kursisterne fortæller om oplevelsen af et mere fælles udgangspunkt og udtrykker glæde ved at underviserne har organiseret dem i grupper på forskellig vis.

## *Fremmøde og fravær – tilstedeværelse, skriftlige afleveringer og resultater*

I evalueringen af projektet peger Herlev Gymnasium og HF på, at projektet ikke har haft den ønskede effekt i forhold til elevernes fravær. Det skriftlige fravær er godt nok blevet nedbragt væsentligt. Men projektet har ikke haft megen betydning for elevernes fraværstatistik. Projektets udbytte har i højere grad været på elevernes deltagelse, hvor aktivitetsniveau beskrives som højere end i en almindelig hf-klasse og et hævet fagligt niveau blandt de tilstedeværende elever. Dette både ifølge de faglige lærers udtalelser og ifølge de tildelte karakterer (SSO-resultater). Hertil skal bemærkes en kommentar om at også ”... *de dygtige elever er blevet dygtigere*” samt at ”*3 elever i vores less is more klasse i 2 hf har fået 12. Vi har aldrig oplevet 3 12-taller i den samme HF klasse.*” (Rapport, Herlev Gymnasium og HF)

Eleverne har været positive overfor forsøget, og karaktererne i den klasse, der har været med fra forsøgets start, har været gode. Eleverne giver udtryk for, at de har opnået en øget forståelse for faget, da næsten alt er blevet gennemgået i klassen, og at læreren altid er tæt på til at hjælpe. Brugen af omlagt skriftlighed har betydet, at langt færre elever er kommet bagud med deres afleveringer. Det har dog særligt været matematiklærerne og NF-lærerne, der har haft gavn af det omlagte skriftlige arbejde, mens dansk-, engelsk- og historielærerne har haft sværere ved at bruge modulerne.

## *Forbedrede lærer-elev relationer*

Fra lærersiden fremhæves særligt en forbedret lærer-elev-relation. Dette gennem elevernes brug af lærernes hjælp med lektiearbejdet, som også giver lærerne et øget indblik i, hvad det er, der giver eleverne vanskeligheder. Den forbedrede relation begrundes desuden i en mindre frustration hos lærerne over elevernes manglende lektiearbejde, som det formuleres her:

*”Eleverne mere motiverede; rart at undervise, når udgangspunktet er at alle har læst – fri for frustration over at kun nogle har læst” og ”Alle er forberedt, hvilket giver større nærvær og færre frustrationer.”* (Rapport, Herlev Gymnasium og HF)

Der er med andre ord tale om en bedre forventningsafstemning mellem lærer og elever. Dette både hvad angår elevens adgang til støtte og hjælp hos læreren, samt omfanget af lektier som eleverne forventes at lave på skolen. Ligeledes peger lærerne på det mere ensartede udgangspunkt hos eleverne som noget, der letter deres arbejde i den konkrete undervisning.

Ulemperne, som lærerne trækker frem, er det store arbejde med at finde egnet materiale og at skulle strukturere undervisningen og elevernes arbejde. Flere bemærker dog at det er det store arbejde værd, da de kan se, at det giver bonus i elevernes arbejde med materialet og i deres læringsresultater ved eksamen. Lærernes eget bud på at løse 'problemet' med den øgede forberedelse er at gøre mere brug af vidensdeling mellem lærerne i den enkelte klasse og på tværs af klasserne.

*Store krav til lærerne i opstarten - udvælgelse af materiale og strukturering.*

Lærerne har en oplevelse af, at 'less is more' stiller store krav til hvordan de som undervisere strukturerer elevernes arbejde, herunder at ansvaret for struktureringen nu er lagt over på lærerne. Flere peger her på vanskeligheder ved at finde stof, der fungerer for alle elever, og passer til, at de kan nå at arbejde med materialet i timen. Med dette oplever lærerne ikke altid, at eleverne når så langt, som der tidligere var lagt op til i forbindelse med den ordinære lektielæsning.

Lærernes forslag til løsningen heraf er øget samarbejde mellem lærerne, både i den enkelte klasse, og på tværs af klasserne. Centralt for arbejdet er fortsat at: *"Skabe mere struktur i modulerne, så det bliver mere tydeligt for eleverne, hvad der er det centrale; lave mere differentieret undervisning med forskellige opgaver alt efter elevens niveau; stille tydeligere krav til eleverne ved lektielæsning."* (Rapport, Herlev Gymnasium og HF)

## *Opmærksomhedspunkter i udviklingsarbejdet og for det videre arbejde*

Begge skoler melder opsummerende om gode erfaringer med lektieintegrerende undervisning og fortsætter arbejdet i det efterfølgende skoleår. Herlev Gymnasium og HF anbefaler andre skoler at gøre det sammen, og herunder særligt at arbejde med omlagt skriftligt arbejde. De fortsætter selv arbejdet i de kommende 1.HF-klasser og regner med at kunne implementere det i samtlige HF-klasser i fremtiden. Det er skolens erfaringer, at arbejdet har en stor betydning for elevernes læringsproces og nedbringelsen af det skriftlige fravær.

Eleverne melder ligeledes om begejstring for lektieintegrerende undervisning og omlagt skriftligt arbejde. Deres begejstring begrundes navnlig i den øgede adgang til støtte hos lærerne og hinanden, den øgede strukturering af lektiearbejdet og det deraf følgende øgede flow mellem lektier og undervisning, samt en oplevelse af at være mere aktive i undervisningen, fordi de nu har lavet lektierne og har mere jævnbyrdige forudsætninger for at deltage i klassen. Dertil har flertallet af eleverne kunne se resultaterne af deres arbejde på eksamenskaraktererne. Alle elever svarer, at de vil anbefale ordningen til deres venner. Samtidigt understreger eleverne dog også, at successen af tiltaget afhænger af deres klassekammeraters evne til at skabe ro, koncentration og et godt samarbejde. Elementer, som ikke nødvendigvis følger af den lektieintegrerende undervisning.

Indirekte har projekterne haft betydning for klasserumskulturen i form af en ændret tilgang til skole og ændret kulturel praksis hos eleverne som samlet gruppe, hvor flertallet nu laver deres skolearbejde og deltager aktivt i undervisningen. Det fortælles dog ikke direkte frem hos hverken lærere eller elever, om projekterne har gjort en forskel for klassefællesskabet.

På lærersiden er der positive meldinger om oplevelsen af mere aktive elever og et styrket forhold mellem lærere og elever. Sidstnævnte dels gennem den øgede lærer-elev-kontakt ved det støttende lektiearbejde, dels ved at læreren ikke længere oplever frustrationer over, at eleverne ikke har lavet deres lektier.

Udfordringer er som tidligere nævnt det øgede arbejde med at finde og udvikle undervisningsmateriale, der egner sig til lektieintegreret undervisning. Forhåbentligt vil arbejdspresset på dette område blive mindre efterhånden, som lærerne har opnået større erfaringer med at tænke lektiearbejdet ind i undervisningen, og de er blevet bedre til at dele og at

gøre brug af hinandens erfaringer. Hermed har projektet også medført et øget behov for og ønske om samarbejde mellem klassens lærere og mellem skolens lærere mere generelt. Arbejdet åbner hermed op for en potentiel forbedring af det, som eleverne på mange gymnasier ofte henviser til som manglende koordinering af skolearbejdets mængde og deadlines mellem de forskellige fag.

På VUC Syd har produktværkstedet fungeret godt for de kursister, der har benyttet tilbuddet, og de har været glade for at kunne få støtte til at få produceret diverse skriftlige produkter. Men samtidigt har det vist sig, at ikke alle kursister er mødt op og deltaget i produktværkstedet. Kursisterne har betragtet produktværkstedet som et tilbud, og ikke som en obligatorisk del af deres uddannelse. Dette måske særligt ud fra en opmærksomhed på at det foregik udenfor den ordinære undervisning, og at det ikke var deres egne lærere, der var tilstede i værkstedet. Herved har produktværkstedet mindet om det, eleverne kender fra deres tidligere skolegang som lektiecafeer og som et tilbud for dem, der havde brug for hjælp til lektiearbejdet.



## 8. Studievaner, engagement og fremmøde

Projekterne under dette tema omhandler:

- Klasserumskultur og inklusion, som er gennemført af Frederiksberg Gymnasium
- Fremmøde, klasserumskultur og studievaner, som er gennemført af Randers statsskole.
- Motivation, Engagement og Fastholdelse (MEF), som er gennemført i et samarbejde mellem Erhvervsskolerne i Aars og EUC Nord

Alle tre skoleprojekter har bestået af mange forskellige tiltag – på tværs af klasser og årgange på skolen, i flere klasser og enkelte forsøgsklasser og som tiltag overfor enkelte elever. Gennemgående for alle projekterne er en interesse for at arbejde med forandringen af elevernes måde at gøre skole på og elevernes kulturelle praksis. Dette arbejdes der med både kollektivt og individuelt og på skoleniveau, klasseniveau og individniveau.

Samlende for alle skolernes projekter er et ønske om at betragte elevernes vanskeligheder med inklusion og engagement i gymnasiet og i den enkelte klasse som et socialt fænomen, og som noget der skal løses socialt. Skolerne bevæger sig med dette væk fra et fokus på de enkelte elever og en individualisering af problemerne til i højere grad at tænke det som noget, der skal arbejdes med og forandres i fællesskab. Fællesskabet består her ikke alene af et fællesskab mellem klassens elever, men ligeledes om styrkelsen af fællesskaber på skolen samt mellem eleverne og de forskellige instanser og ansatte 'voksne' på skolen.

Et andet samlende element for skolernes arbejde er en fælles interesse for at skabe gode vaner, værdier og ansvarsfølelse hos eleverne i relation til deres skolearbejde. I relation til modellen for arbejdet med klasserumskultur så sigter projekterne under dette tema imod en ændring af elevernes skoleadfærd. Dette gøres gennem dyrkelsen af en kultur omkring skolearbejdet som noget 'vi alle gør og alle bidrager med'. Indsætserne handler om at gøre skole til et fælles projekt, og som noget vi alle har et ansvar for at få til at fungere. Intensionen er at oparbejde en gensidig forpligtelse og ansvarsfølelse hos eleverne gennem en styrkelse af gode vaner for skolearbejdet og en gensidig oplevelse af at elevens adfærd har betydning for andre, ligesom andres adfærd har betydning for mig. Arbejdet handler med dette særligt om at oparbejde en fællesskabsidentitet på skolen og i de enkelte klasser, der er bundet op omkring det faglige arbejde, og en kultur om at alle bidrager og at alles bidrag er vigtige.

Antagelsen er at der er tæt sammenhæng mellem elevernes engagement i skolearbejdet, og deres oplevelse af at være del af et fællesskab, hvor de bliver set, hørt og taget alvorligt – samt har adgang til støtte og vejledning hos hinanden og 'de voksne' på skolen. Dannelsen af gode studievaner anses som noget, der foregår kollektivt gennem en fælles interesse for og tillid til at 'vi alle gør det godt'. Man kan sige, at projekterne trækker på en fællesskabsdefinition båret af en gensidig oplevelse af have brug for hinanden. At min deltagelse har betydning for andre, ligesom andres deltagelse har det for mig. Tiltagene kredser derfor alle om måder at skabe gode rammer for elevernes fællesskabelse, og en fælles oplevelse af at alles tilstedeværende og deltagelse bidrager til såvel fællesskabet som den enkeltes uddannelse.

### *Introduktion til 'Klasserumskultur og inklusion'*

Frederiksberg gymnasium beskriver deres elevgruppe som meget differentieret bestående både af elever hvor forældrene har en lang videregående uddannelse og elever hvis forældre har grundskolen som højeste uddannelse. Gymnasiet rekrutterer dertil flere elever med anden etnisk baggrund og med gymnasiefremmed baggrund. Dette anses som forklaring på skolens lave karaktergennemsnit og høje fravær. Skolens søger med projektet at udvikle løsninger på elevernes faglige vanskeligheder og manglende fællesskab omkring skolearbejdet.

Skolen har i deres tiltag fokus på elevernes studievaner og fremmøde på tværs af skolen og i to konkrete klasser. De to klasser består af en 2.g som kæmper med splid, klikedannelser og manglende klassefællesskab, og en 1.g klasse. Skolens tiltag er dermed todelt:

- 1) en *skoleindsats* med fokus på nedbringelse af fravær og styrkelse af en skolekultur bundet op omkring et fælles engagement i, og værdisætning af, det faglige arbejde.
- 2) en *klasseindsats* med fokus på fællesskabelse og at engagere eleverne som kollektiv i problemløsninger.

### Et fælles skolenarrativ - events og konkurrence mellem klasserne

En del af arbejdet handler også om at skabe et fælles skolenarrativ om 'at vi alle gør en indsats' og 'at vi er alle engageret i vores skolearbejde'. Tiltagene foregår derfor på hele årgangen på tværs af årgangen og/eller på hele skolen. Skolernes tiltag udspringer af et ønske om at forandre elevernes

kulturelle praksis ved at forsøge at opbygge en stærkere fællesskabsidentitet omkring det at gå på den konkrete skole. En identitet der er bygget op omkring en fælles interesse for at engagere sig i sin uddannelse, og at yde sit bedste.

Dette gerne gennem en 'sund' konkurrence mellem klasserne med fokus på gøre det godt i fællesskab. Fællesskabet er her defineret ved klassen. Dette betyder også, at skolerne forsøger at flytte fokus på elevernes performance (præstationer) fra individet til klassekollektivet, og ad den vej skabe en interesse hos eleverne for at man lykkes som klasse, og ikke alene som individ. Antagelsen er at dette gerne skulle føre til en gensidig forpligtelse mellem eleverne – en gensidig ansvarsfølelse og brug af hinandens ressourcer. Der er her brug for alle.

Det første år har skolen igangsat et repertoire af tiltag bestående af en opsamling på og brug af gode erfaringer med at arbejde med studievaner, lektie- og skrivecafeer, elevsamtale etc. På det andet år er skolen gået mere radikalt til værks med events, der sætter skolens værdier og normer på dagsordenen; som temauger med morgenvelkomst på skolen, 'godt du kom'-sms fra rektor, happenings arrangeret af lærere og ældre elever ved brug af sms, billeder, videoklip, facebook etc. samt konkurrence mellem klasserne om aflevering til tiden, præmiering af elever med 0% i fravær og elever med lavt fravær *'på trods af mange barrierer'*.

### Engagering af eleverne – problemløsning og aktivering

I de to klasser, der har arbejdet med klasserumskultur, er der etableret en 'trivselsgruppe' bestående af 4-6 elever repræsentativt udvalgt af klassen. Denne tager sammen med teamlærerne ansvar for, at der bliver arbejdet med dannelsen af en god klasserumskultur og et godt arbejdsmiljø. Skolen har et tre-punkts-program, de forsøger at engagere eleverne i forhold til:

- A. *"Her skal være rart at være for alle"* – med fokus på omgangsformer, drillerier og 'ballade'.
- B. *"Vi er her alle sammen for at lære noget"* – med respekt for den faglige dagsorden, mindre uro, ikke-faglig snak, brug af facebook etc. Samt øget elevaktiverende undervisning.
- C. *"Vi holder fast på hinanden"* – ved at tage hånd om dem, der forsømmer lidt for meget.

Klassen 'trivselsgruppe' og lærerteam har sammen drøftet, hvordan de kan arbejde med ovenstående tre punkter, og elementer i trivselsundersøgelsen der er behov for at forbedre. Det

blev anset som vigtigt, at 'trivselsgruppen' blev sammensat repræsentativt, særlig i 2.g-klassen med sociale problemer. S sammensætningen foregik konkret ved, at eleverne hver skrev navne på tre personer, de ville føle sig godt repræsenteret af. Der er afholdt 9 møder med trivselsgruppen fra september 2012 til april 2013. Klassens øvrige lærere modtog referater fra møderne. Teamlærerne og trivselsgruppen drøftede deres forslag med hele klassen. Formålet med trivselsgrupperne var at give eleverne indflydelse og ejerskab til det faglige og sociale klima i klassen.

Der er i klasserne arbejdet med faste pladser med fordeling af de elever, som havde vanskeligt ved at koncentrere sig. Der blev nedsat lektiegrupper til arbejdet på skolen og i fritiden. Den elevaktiverende undervisning har bestået af forsøg med max 30-40 min lærerstyret undervisning per modul, evalueringsformer med fokus på ros og forbedringsforslag samt øget elevindflydelse på emner og form, bl.a. gennem brug af nye it-redskaber. Teamlærerne har i samarbejde med et par elever koordineret og fordelt mængden af skriftlige afleveringer mere jævnt over semesteret. Der opfordres til brug af cooperative learning, varierende gruppesammensætning, mere taletid til eleverne samt tydelige mål for deres lektiearbejde.

Skolens evaluering har bestået af fokusgruppeinterviews med trivselsgruppen og en mindre gruppe elever fra klassen, trivselsundersøgelser; den landsdækkende samt en 'ekstraordinær' for 2.g-klassen i slutningen af skoleåret, samt fraværstatistikker.

### *Introduktion til 'Fremmøde, klasserumskultur og studievaner'*

Randers Statsskole har de seneste år oplevet en markant stigning i tilgangen af elever, fra 192 elever i 2005 til 338 elever i 2012. Med dette har der også fulgt en faldende gennemførsels-procent, hvor af langt de fleste frafald sker i 1.g. De oplever stadig at være et gymnasium med 'veltilpassede elever', men også at elevgruppen er stadig mere sammensat og forventninger om at der tages individuelle hensyn. Studievejlederne, lærere og ledelse oplever i stigende grad at være vidne til enkeltelevs mistrivsel og fravær (fysisk som skriftligt). Det er disse problematikker, skolen ønsker at adressere gennem projektet, som indeholder mange forskellige tiltag. Skoleprojektet involverer mange forskellige tiltag. Udfordringen er at koordinere tiltagene og samle op på dem under en mere samlende 'hat'. Vi har her valgt at præsentere de mest centrale tiltag under skolens formulerede formål om at udvikle tiltag, der forbedrer udbytte og trivsel for skolens elever.

Skolen søger at skabe bedre betingelser for, at eleverne får en god start på uddannelsen gennem etablering af fællesskaber, gode arbejdsvaner og adgang til støtte og vejledning, når og hvis der opstår problemer. Skolen arbejder ud fra en antagelse om, at der er sammenhæng mellem elevernes trivsel og deres oplevelse af at være inkluderet. De søger derfor at *"...skabe en inkluderende kultur, der har fokus på eleven både som enkeltindivid og som del af en større skolekultur – en kultur, hvor eleven oplever et tilhørsforhold og en oplevelse af at kunne gøre sig gældende"* (Rapport, Randers Statsskole). Dette opnås ifølge skolen gennem et øget fokus på dannelsen (og styrkelsen) af eleverne fremmøde, klasserumskultur og studievaner. Ud fra dette perspektiv har skolen formuleret som to indsatsområder:

1. Samarbejde mellem de forskellige instanser om den enkelte klasse og den enkelte elev
2. Forbedring af introforløbet, og overgangen fra folkeskolen til gymnasiet

Projektet har kørt for hele 1. årgang og har involveret alle lærere tilknyttet klasserne, skolens pædagogiske ledere og støttende 'instanser'.

Vejledningshus, skemalagte besøg og samarbejde med klassens teamlærere.

Randers Statsskole har etableret et 'vejledningshus' samlende skolens støtteinstanser: studievejledere, psykolog og læsevejledere. Vejledningshuset er fast bemannet med træffetid hver formiddag. Intentionen er at give eleverne en oplevelse af *'...en institution i institutionen, et frirum'*, hvor de kan komme uanmeldt eller efter nærmere aftale og få støtte og vejledning (Rapport, Randers Statsskole).

Hver klasse har fået en fast vejleder tilknyttet, som udfører skemalagte lektioner med klassen gennem hele det første skoleår. Emnerne for disse lektioner er: læsning og forberedelse, studievaner, klassekultur, gymnasiets og fagene særlige 'fagsprog', taksonomi, fravær, gensidige forventninger. Emnerne kan tilpasse sig klassens særlige behov. Intentionen er, at eleverne oplever studievejlederen som 'en synlig voksen i skolehverdagen' – og som en der kan medvirke til at forebygge sociale, trivselsmæssige og faglige problemer. Hvert semester afholder studievejleder, psykolog, læsevejleder, klassens teamlærere og pædagogiske leder et 'trivselsmøde' med fokus på klasserumskulturen og de enkelte elever. Her drøftes de forskellige instansers observationer, og der aftales i fællesskab indsatsområder overfor såvel klassen som enkelte elever. Formålet dels at sikre at alle elever bliver set og hjulpet, og at alle elever nås – også de fagligt stærke elever. Dels at sikre at alle arbejder i samme retning.

Dertil har skolen udbygget deres faglige støttetilbud med udvidet vejledning ifbm. elevernes større skriftlige opgaver. Dette gælder for AT-årsprøven i 2.g med en skrive dag på skolen med vejledere og 3.g's SRP-opgave, hvor der under hele skriveperioden er skrivecafé med vejledere. Forud for de større opgaver er der organiseret særlige skrive-fridage med bundne afleveringsopgaver, der skal hjælpe eleverne i gang og på vej. For 1.g'erne er der organiseret skriftligt arbejde i skoletiden på særlig flexdage og i udvalgte fag. Intensionen er her også at ændre fokus fra særligt at være på resultatet til i højere grad (også) at være på processen.

### Inddragelse af ældre elever til før-førsteskoledag – udvikling af introforløb

Skolen har med udgangspunkt i dialog med teamlærere og elever/tutorer etableret en før-førsteskoledag. Dagen er arrangeret og ledet af 2. og 3.g elever og består af rundvisning, sportsaktiviteter og navneøvelser. Dette er forsøget på at lette elevernes forvirring over at skulle finde rundt på skolen og at lære hinanden at kende. Men også for at de nye elever oplever de ældre elever som ambassadører for skolen. Herefter følger et mere skolemæssigt introduktionsprogram fordelt på 16 lektioner spredt over 14 dage.

Der er skiftet mellem forskellige evalueringsprocesser igennem forløbet. En del af skolens formål med projektet har været "...at forholde sig reflekterende og analyserende til deres egen praksis, tiltag og forandringer, og at blive klogere på sammenhængen mellem indsats og mål" (*Rapport, Randers Statsskole*). De har i dette arbejde særligt fundet inspiration i inddragelsen af elevernes perspektiver og forskellige former for procesevalueringer, der kan bidrage til den løbende udvikling af tiltagene. Der har været gjort brug af kvantitative evalueringer bestående af institutionsstatistik, spørgeskema til elever og lærere. Samt kvalitative evalueringer med brug af klassesamtaler og fokusgruppeinterview for indsamling af elevperspektivet, samt interviews og mødereferater for indsamling af lærer-, ledelses- og studievejlederperspektivet.

### *Introduktion til 'Motivation, Engagement og Fastholdelse' (MEF)*

Dette projekt er et netværksprojekt mellem Erhvervsskolerne Aars Handelsgymnasium og Handelsgymnasiet EUC Nord. Oprindeligt bestod netværket også af Hjørring Ny 10. Klasse, men de faldt fra pga. lærerlockouten foråret 2013. Projektet er begrundet i en fælles oplevelse af at have en større gruppe udsatte unge på de to uddannelsesinstitutioner med øget risiko for fravær. Fokus er på overgangen mellem grundskole og gymnasium, der opleves særligt vanskelig. Projektet arbejder ud fra to opstillede formål:

- Udvikling af ny fraværstrategi og en 'anderledes' måde af afholde fraværssamtaler på.
- At lærerteamet i samarbejde med eleverne skaber grobund for en klasserumskultur med motivation og oplevelse af inklusion .

Der er arbejdet ud fra en antagelse om at *"(...) at adfærdsproblemer ikke kun bør forklares som et individuelt problem hos en enkelt elev, men derimod skal ansues i en sammenhæng mellem strukturer, mønstre og rammer i en klasse"* (Rapport, Erhvervsskolerne i Aars og EUC Nord). Projektet søger med andre ord at flytte fokus fra et individuelt perspektiv på elevernes kulturelle praksis, til et mere socialt perspektiv på dette. Dette er forsøgt gennem flere forskellige tiltag: en virtuel lektiecafé, studiegrupper, samtaler mellem eleven og skolens 'voksne' samt udarbejdelse af fælles strategi for ændret adfærd i klassen i samarbejde med klassens elever. Antagelsen er, at den gode klasserumskultur skabes gennem dialog og inddragelse af elevernes perspektiver og forklaringer, samt gennem udarbejdelse af fælles handlingsplaner for ændret adfærd, individuelt som kollektivt. Vi præsenterer her udvalgte tiltag centrale for projektet og skolernes arbejde

### Struktureret teamsamarbejde om klassens og enkelte elevers fraværsmønster

På EUC Nord, har man i en klasse med et 'uheldigt' fraværsmønster og manglende studieaktivitet kørt et forsøg med møder, samtaler og handlingsplaner for enkelte elever. Den konkrete klasse er desuden kendetegnet ved et manglende sammenhold, ringe støtte, mange konflikter m.m. Forsøget involverer skolens ledelse, studievejleder, elevinspektør, klassens lærerteam og de såkaldt frafaldstruede elever og er bygget op omkring samtaler bestående af det skolen kalder en "tre-trins-raket":

1. Trin: Et månedligt møde med drøftelse af særligt frafaldstruede elever og klassens fraværsmønster. Deltagere ved mødet er uddannelseschef, studievejledere samt elevinspektør.
2. Trin: Klassens vejleder, lærerteam og elevinspektør udarbejder en fælles fremadrettet vejledende og pædagogisk strategi med forslag til ændringer af elevers fraværsmønster samt manglende afleveringer.
3. Trin: Består af en såkaldt "fire parts fraværssamtale", hvor eleven og studievejlederen, elevinspektør samt en fra lærerteamet deltager. Deltagerne skal på mødet, og altså i samarbejde med eleven, udarbejde en handlingsstrategi for forbedring af elevens fraværsmønster samt eventuelle manglende studieaktivitet. Samtalen bygger på en

anerkendende tilgang med plads til elevens perspektiver og forklaringer. Endvidere skal der løbende følges op på handlingsstrategien. Handlingsstrategien formidles efterfølgende videre til teamets øvrige lærere.

I relation til klasserumskulturen har klassens lærere i de forskellige fag haft en samtale med alle elever med udgangspunkt i elevens udfyldelse af et skema bygget op omkring en SWOT-analyse af egne og klassens styrker, svagheder, muligheder og trusler. Klasse teamet har ved hjælp af elevbesvarelserne og i samarbejde med eleverne udarbejdet strategier for ændring af *'uro og uhensigtsmæssig brug af computeren i timerne: Facebook m.m.'* (Rapport, Erhvervsskolerne i Aars og EUC Nord).

På Aars Handelsgymnasium har man desuden udarbejdet en fraværspolitik med klare regler for sanktioner overfor elevernes skriftlige og fysiske fravær. I relation til elevens skriftligt fravær iværksættes der på baggrund af en individuel vurdering skrivefængsel, advarsler og i sidste instans fratagelse af SU. Dertil stilles der krav om at alle skriftlige opgaver skal være afleveret for at eleven kan gå til eksamen i faget. I relation til det fysiske fravær stiller skolen krav til at alle elever skal ringe til skolen ved fravær. Er eleven ikke tilstede om morgenen, skal dette meldes til kontoret senest kl. 9.15, hvorefter kontoret kontakter eleven, hvis denne ikke allerede har ringet ind. Eleven skal desuden angive en årsag i Lectio på al fravær.

Skolernes projekter har været evalueret med fokusgruppeinterview med elever, der har været involveret i 'tre-trins-raketten', referater fra møder mellem de involverede 'voksne' samt fraværstatistikker, inklusiv afleveringsfravær.

*Inklusion og engagement gennem udviklingen af gode vaner, engagement og fremmøde hos eleverne.*

Skoleprojekterne under dette tema søger alle at forandre elevernes kulturelle praksis, der i hovedtræk kan beskrives som manglende deltagelse på mange forskellige parametre; i den konkrete undervisning, tilstedeværelse, forberedende arbejde, skriftlige afleveringer etc.

Gennemgående oplever skolerne samtidigt en øget mistrivsel hos eleverne og voksende sociale konflikter og/eller former for isolation og individualisering. Skolerne arbejder på hver deres måde for dannelsen og styrkelsen af en fællesskabsidentitet i klassen, der særligt er bygget op omkring



det faglige arbejde og et gensidigt ansvar for at holde hinanden til ilden. Sidstnævnte indeholder et blik for og brug af hinandens ressourcer og en gensidig oplevelse af at have brug for hinanden – og med dette også at føle en forpligtelse overfor hinanden og interesse for om man kommer eller ej. De gode vaner, engagement og fremmøde skal med andre ord opstå gennem oplevelsen af at være en del af et fællesskab, som man både bidrager til at trække på hjælp og støtte fra. Med andre ord en oplevelse af inklusion.

Samlende for skolernes projekter er imidlertid også elementer af 'adfærdsregulering', særligt bundet op omkring elevernes fremmøde, konkrete skolearbejde og samarbejde i klassen. Disse tiltag består af udvikling af forskellige støttefunktioner, og herunder samarbejde mellem de forskellige støttefunktioner, mellem lærerne og støttefunktionerne, mellem elever, lærere og støttefunktioner, og ved inddragelse af eleverne til dele af de støttende opgaver. Denne del af projekterne har tendens til at være orienteret omkring et individuelt perspektiv, om end forståelsen af muligheden og ansvaret for forandring ikke tilskrives individet, men formuleres som noget vi gør i fællesskab.

Endelig har skolerne i større eller mindre grad forsøgt at inddrage eleverne i relations-arbejdet og i løsningen af reelle problematikker og uheldige mønstre. Dette gælder for så vidt både på det kollektive som på det individuelle niveau.

Skolernes igangsættelse af mange forskellige tiltag samtidigt har ind imellem gjort det vanskeligt at oparbejde en rød tråd for arbejdet, og herunder særligt at kunne pege på de enkelte tiltags betydning for klasserumskulturen. Samtidigt melder alle, at tiltagene samlet har haft betydning for klasserumskulturen samt elevernes inklusion og engagement i gymnasiet.

### *Fælles ansvar, forpligtigelse og interesse for at få det til at fungere*

Projekterne på Frederiksberg Gymnasium viser at have betydning for klasserumskulturen, særligt i den udvalgte 2.g-klasse, der oplevede store sociale og faglige problemer. Ændringen viser sig konkret i ændrede resultater for klassens trivselsundersøgelse i begyndelsen af 2.g som del af den landsdækkende undersøgelse, og i slutningen af 2.g som opfølgning på skolens arbejde med projektet. Ved den landsdækkende undersøgelse lå klassens generelle elevtrivsel på 68 ud af 100 point og dermed under skolens gennemsnit på 75 (og tæt på landsgennemsnittet). Når det gjaldt

elevernes vurdering af 'arbejdsro', lå de nede på 29 mod 57 for landsgennemsnittet. Ligeledes gjaldt det kategorierne 'forståelse og respekt for hinanden' på 54 (mod 73 på landsplan), og 'socialt sammenhold' på 66 (mod 74 på landsplan). Ved gennemførelse af samme undersøgelser året efter lød resultatet således:

*"Den generelle vurdering var således oppe på hele 87 og det sociale sammenhold på 80 – langt over landsgennemsnittet. Også forståelsen og respekten var steget, til 72, og "tryghed i klassen" rundede hele 92 point. Arbejdsroen var næsten fordoblet, dvs. normaliseret på 56. Men ellers var der ikke nær så store eller entydige ændringer mht. vurderingerne af lærerne, undervisningen eller elevernes faglige motivation og adfærd. Dog er vurderingen af, hvor gode "lærerne er til at motivere dig" steget fra 45 til 64 – mens vurderingen af "egen motivation" er alligevel faldet fra 74 til 68. Oplevelsen af "at lære noget nyt hver dag" er steget fra 64 til 75, men evnen til at møde og aflevere til tiden er faldet betydeligt (hhv. fra 80 til 70 og fra 75 til 67. Både oplevelsen af elevindflydelse og variation er steget – begge med 10 point" (Rapport, Frederiksberg Gymnasium)*

Der er altså sket markant en forandring i klasserumskulturen og elevernes trivsel i klassen under projektet. Dette viser sig særlig i elevernes oplevelse af tryghed i klassen, en gensidig forståelse og respekt mellem eleverne, at kunne skabe arbejdsro, være motiveret for undervisningen og lære nyt hverdag. Centrale elementer i definitionen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur, som flertallet af eleverne oplever en væsentlig forbedring af. Samtlige af de interviewede elever giver ligeledes udtryk for *"..., at klassen havde gennemgået en betydelig positiv udvikling – både mht. faglig dagsorden og mht. trivsel i og uden for klasserummet"* (ibid).

I de gennemførte fokusgruppeinterview forklarer eleverne udviklingen med et øget samspil mellem lærere og elever om at ville ændre kulturen og få sat fællesskab og faglighed på dagsordenen. Dette giver sig til udtryk gennem nedenstående elevudsagn fra interviewene om sammenhængen mellem eleverne og lærernes engagement:

*"Hvis timerne er for kedelige, er jeg mere tilbøjelig til at pjatte."*

*"Hvis eleverne er nogle idioter bliver lærerne det også."*

*"Hvis eleverne er mere stille, så vil lærerne også gøre en indsats mht. til variation i undervisningen."*

*"Der er mere ro nu, og lærerne er mere motiverende" (ibid).*

Klassens lærere og elever har gennem arbejdet med projektet formået at oparbejde et fælles ansvar, forpligtelse og interesse for at få det til at fungere, og dette har haft en tydelig effekt i sig selv. Det har bidraget til dannelsen og styrkelsen af en fællesskabsidentitet omkring det faglige arbejde, og en gensidig forpligtelse overfor hinanden om at alle gør en indsats. Lærernes synlige interesse i at ændre klasserumskulturen har haft stor betydning for elevernes ændrede adfærd i klassen. Projektet har dermed givet eleverne en oplevelse af, at også de vil gøre en indsats for at få klassefællesskabet til at fungere, fordi det har betydning for elevernes læring og trivsel. Og for undervisningen mere generelt. Det har bidraget til, at flere elever føler sig inkluderet i klasserumskulturen og i gymnasiet mere bredt.

### *Mellem de velinkluderede og de ikke-inkluderede elever – ligestilling?*

På Randers Statsskole melder flere elever positivt tilbage på introforløbet, og særligt med positive bemærkninger om før-førsteskoledagen. Sidstnævnte støtter alle (100%) af eleverne op om ved at være helt eller delvist enige i at det var 'en god og udbytterig dag'. Der er dog også bemærkninger om at der var stor forskel på intro-perioden og hverdagen efter. Som en elev udtrykker det *"Wow, jeg troede, at det var sådan, som jeg lige havde set det, og så fra man en lussing lige i ansigtet"*(Rapport, Randers Statsskole). Nogle elever peger selv på behovet for klassesamlende aktiviteter også efter introforløbet, hvilket skolen arbejder videre med forslag til.

Meget tyder dog på, at introforløbet ikke kan stå alene, og det er måske i dette lys, at skolen skal se elevernes efterspørgsel efter, at der også arrangeres fælles aktiviteter for klassen senere på året. Der er behov for at bringe arbejdet ind i klassen, og at skolen arbejder på forandringer i lærer- og elevpraksis omkring dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur. I en undersøgelse af undervisningsmiljøet for 1.g årgang erklærer mellem 68% og 92% af eleverne sig enige i udsagnet *"Jeg synes, at det er rart at være i min klasse"* (Rapport, Randers Statsskole). Dette er relativt høje tal, men også med stor variation mellem klasserne. Dette betyder samtidigt, at der i nogle klasser er omkring en tredjedel af eleverne, der ikke eller kun delvis synes, at det er rart at være i klassen. Det er sandsynligvis, men ikke sikkert, at det netop er i disse klasser, at der også viser sig store forskelle mellem elevernes oplevelser af at være i klassen. Forskellene giver sig her til udtryk med udsagn som *"Alle snakker med alle. Der er ingen, jeg er uvenner med,*

eller ikke bryder mig om”, ”Jeg synes, at vi er meget opdelt i grupper, og det føles ikke som om man kan snakke med de andre grupper uden at der bliver set skævt til én” (Rapport, Randers Statsskole). De sidste udsagn stammer fra de 8-32% som netop kun svarer delvist enig eller uenig i at der er rart at være i klassen.

Skolen har gennem deres arbejde fået blik for, hvordan de to grupper af henholdsvis elever der er ’velinkluderede’ og dem der er ’ikke-inkluderede’, forholder sig uforstående overfor hinanden – og at dette virker negativt i relation til klassens kulturelle klima. Begge elevgrupper har en tendens til at individualisere problemerne og gøre det til ringe egenskaber hos hinanden. Elever som er velinkluderede ser ned på de andre elever og mener, at deres situation er selvforskyldt. Dette giver sig til udtryk med udsagn som ”Man ligger jo som man er redt” og ”... så er det altså ens eget ansvar at kunne følge med og få læst op på det, man ikke kan.” De inkluderede elever mener samtidigt, at man får al den nødvendige hjælp, også fra hinanden i klassen: ”Der synes jeg så, at vi er gode til at udnytte hinandens hjælp. Ja, hvis man spørger om hjælp, så får man hjælp.” (Rapport, Randers Statsskole) Gruppen af ikke-inkluderede elever har så en noget anden oplevelse – og finder det rigtig svært at følge med og få hjælp til at håndtere hverdagen: ”Jeg synes, at det er skide svært at følge med for at være helt ærlig. Jeg har mange ting oveni, og lærerne får det til at virke som om, at prøv nu og hør her, du har jo kun din skole, men det er jo langt fra virkeligheden” (Rapport, Randers Statsskole). Og i relation til de andre elever, så rammer de velinkluderede elevers udsagn om at det er eleverne eget ansvar lige ind – og giver de ikke-inkluderede elever en oplevelse af netop ikke at kunne hente hjælp hos andre elever. Dette viser sig som en oplevelse af ”at folk er for fokuserede på sig selv og deres egen fremtid, at stemningen kan være spydig, at enkelte skal ’vise’ sig og placere sig højere end andre.” (Rapport, Randers Statsskole)

Begge grupper af elever fremhæver det at ’være overladt til sig selv’ som noget af det særlige ved gymnasiet, og som en central del man som elev skal kunne håndtere i overgange fra folkeskole til gymnasiet. Dette fremhæves af begge grupper som noget positivt og som en del af det at blive taget seriøst. Men flere af de ikke-inkluderede elever oplever det også som at ’lærerne er ligeglade med os’ (Rapport, Randers Statsskole). Den dominerende selv-stændighedsdiskurs får dermed negativ betydning for de elever, der af forskellige årsager har vanskeligt ved at blive inkluderet i gymnasiet og i klasserumskulturen.

## *Individuel og kollektiv vejledning - og samarbejde mellem de forskellige instanser*

Projektet, og herunder særligt indhentning af elevernes perspektiver på problemstilling-en og skolens arbejde med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur har givet Randers Gymnasium helt anden forståelse af elevernes behov. En forståelse, der skubber ved skolens målsætninger i arbejdet med deres elever, og diskussionen om hvorvidt det er et mål i sig selv at fastholde alle elever i gymnasiet:

*"Kan vi nå alle elever? Nej, det kan vi ikke, hvis vi med 'hjælpe' mener at løse den unges problemer. Jeg mener til gengæld, at vi godt kan vise dem alle, at vi ikke er ligeglade, men klar til at lytte og stille de spørgsmål, som måske kan hjælpe dem til at reflektere over deres situation og se nye muligheder. Måske skal vi nogle gange bare være en voksen, som har tid til at lytte."*  
(Rapport, Randers Statsskole)

På dette punkt er der tegn på, at Randers Gymnasiums indsats i relation til at få de forskellige instanser til at arbejde sammen og den udvidede brug af studievejlederen som én, der altid er tilstede og jævnligt kommer på besøg i klassen, har haft en betydning for elevernes inklusion i gymnasiet. Hver tredje elev har haft brug for individuelle samtaler i Vejledningshuset, og studievejlederne har en klar opfattelse af, at udvidelsen af den mere traditionelle studievejlederordning som bl.a. indebærer skemalagte vejledningstimer gennem det første år, har en forebyggende betydning. Mange elever har ligeledes været glade for de skemalagte timer. Blandt de mange positive røster er der dog også udsagn om at det er spild af tid evt. suppleret med at det er godt de andre får det, men jeg har ikke brug for det. Dette giver også overvejelser omkring brug af vejledningshuset og studievejlederens ressourcer. Flere af de individuelle samtaler kunne måske med fordel afløses af mere work-shop-lignende vejledning for større grupper af elever, omkring lektieplanlægning, studieteknik, eksamensforberedelse, eller i gruppevejledning af elever, der kæmper med samme problemer. Vejledningshuset giver muligheder for dette.

Skolen har oplevet en markant ændring i antallet af elever, der afbryder deres uddannelse fra de meget høje tal på 1.g - årgang 2012 til 1. årgang 2013. Skolens arbejde på dette projekt startede i 2012, men de havde selv en oplevelse af ikke at have fået helt fat og søgte med dette også om forlængelse af projektet. De har efterfølgende udviklet videre på arbejdet og har her gjort brug af

de mange elevperspektiver samt et analytisk arbejde af dette for at få et bedre helhedsbillede og bedre greb om, hvor de skal tage fat.

På EUC Nord har der i perioden med den nye fraværstrategi og den såkaldte tre-trins-raket og de deraf følgende samtaler med eleverne ikke været registreret frafald i den udvalgte klasse. To af eleverne har udtalt, at hvis ikke det havde været til denne nye form for fraværssamtaler, så havde de givet op og var 'droppet ud'. Ligeledes viser det samlede billede fra fokusgruppe-interviewet 'med otte elever, at de alle var meget tilfredse og glade for denne nye form for fraværssamtale. Der har i alt været 12 elever til "fire-parts samtaler", hvoraf tre af disse har været til en endnu samtale med henblik på en opfølgning og opstramning af den handlingsplan, som blev aftalt i samarbejde med den frafaldstruede elev ved første samtale.

Lærerevalueringen af denne nye fraværssamtaleform viser, at studievejleder, elevinspektør samt de deltagende teamlærere generelt har haft oplevelsen af nogle gode konstruktive samtaler med de indkaldte elever.

De udtaler, at de har haft en rigtig god synergieffekt, hvor de er kommet hele vejen rundt om eleven i henhold til en afdækning af et uheldigt fraværsmønster. Elevinspektør har siddet med fraværstal og dermed kunne vise eleverne de "hårde facts", som ligger til grund for indkaldelsen til samtalen. Studievejlederen har kunnet støtte eleven på det personlige plan, mens faglærerne har haft fokus på det faglige. Her kom det også frem, at fravær og det at være bagud rent fagligt ikke overraskende hænger sammen. At samtalen har været omkring flere trin og funktioner har medvirket til, at deltagerne har fået et langt mere nuanceret indtryk af, hvad årsagerne til et fravær bunder i.

Eleverne har samtidigt været gode til at tage imod hjælp. Dette begrundes særligt med, at det centrale for samtalerne har været at udarbejde en handlingsplan for at ændre det uheldige fraværsmønster og manglende afleveringer. Dertil er det deltagernes oplevelse, at eleverne særligt har sat pris på den konsekvente kontakt, at der bliver fulgt op på planen, og at alle eleverne også er klar over, at alle teamets lærere er involveret i planens indhold og interesse for at skabe forandring. Projektet har hermed været med til at skabe en større forståelse for elevernes fravær – dette ikke i form af en accept af fraværet, men med det formål sammen at kunne formulere en strategi for at nedbringe fraværet og få eleven tilbage på banen igen.

---

1 Se bilag Fokusinterview 2E

## *Fravær som et socialt fænomen – adgang til hjælp, støtte og handling*

På Randers Statsskole er elevernes fravær ligeledes genstand for mange frustrationer hos såvel elever som lærere. Elever med højt fravær oplever manglende forståelse fra lærere og kammerater, mens elever uden fravær oplever en manglende konsekvens fra skolens side, hvis de mener det seriøst, at fraværet bør nedbringes. Problematikken griber ind i elevernes retfærdighedsfølelse og en oplevelse af at der ikke gøres noget ved det fra skolens side. Det fortæller samtidigt også noget om de tilstedeværende elevers frustrationer over ikke at kunne regne med deres kammeraters tilstedeværelse i undervisningen og en oplevelse af, at dette har betydning for klassens fællesskab. Fravær er dermed ikke alene noget, der har betydning for den enkelte elev, men også for de fremmødte elever. Elevernes fravær bør hermed i højere grad ses som et socialt fænomen og ikke (alene) som en individuel problematik.

Der er mange forskellige forklaringer på elevernes fravær, og det er vigtigt at få indblik i disse grunde for at kunne støtte eleverne og hjælpe dem med at lave en plan for, hvordan de får rettet op på et negativt fraværsmønster. Efterspørgslen om konsekvens overfor frafald kommer ofte fra de fremmødte elever, som ofte heller ikke har indblik i eller forståelse for de andre elevers fravær. Dette er med til at skabe og fastholde splid og mellem eleverne i grupperinger med manglende forståelse for hinandens handlinger og holdninger. Samt meget forskellige udsagn fra de forskellige elevgrupper, som man som lærer skal kunne navigere i.

Til dette billede hører også elevernes perspektiver på, hvad det vil sige at gøre noget for at nedbringe fraværet blandt eleverne. Elevernes efterspørgsel om konsekvens overfor elever med fravær er ofte et udtryk for afmagt og den dominerende tendens til at individualisere problemer med henvisning til de andres manglende egenskaber. Men som analyserne i ovenstående afsnit viser, så har skolerne fået greb om andre metoder end konsekvens, straf og løftede pegefingre, der faktisk gør en forskel for eleverne og giver dem mod på at kæmpe for at få oprettet et negativt fraværsmønster og gennemføre uddannelsen. Den udvidede vejledning og samarbejde mellem de forskellige instanser og etableringen af fælles handleplaner synes at være vejen frem. Men disse former for tiltag beskrives jævnligt som tidsspild for de elever, der allerede har fundet gode vaner og fællesskaber, de kan støtte sig til. Oplevelsen af at man jo altid kan hente støtte og hjælp på skolen er måske netop også opstået på baggrund af studievejledernes øgede synlighed i klassen.

## *Opmærksomhedspunkter og tiltag til det videre arbejde*

Randers Statsskole fortsætter deres arbejde med udviklingen af deres tiltag i om øget samarbejde mellem forskellige instanser om den enkelte klasse og den enkelte elev, og forbedring af introforløbet i overgangen fra folkeskolen til gymnasiet. Skolen trækker i arbejdet på de erfaringer, som de har gjort sig med deres deltagelse i projektet. Herunder særlig de indblik arbejdet har givet dem i relation til at forstå deres elevers behov og meget modsatrettede tilbagemeldinger på deres oplevelser af tiltagene. Med dette in mente, har skolen blandt andet besluttet sig for at fortsætte med den skemalagte og kollektive studievejledning, da de kan se, at det gør en forskel for mange elever, hvoraf flere også giver udtryk for samme. De vælger dermed også at se bort fra andre elevers udsagn om, at det særligt til sidst var spild af tid. Som de udtrykker det i rapporten: 'Men i visse situationer må vi nok insistere på, at vi ved bedre - også i forhold til hvad eleverne har behov for'. Skolen mener fortsat, at det er vigtige moduler for alle elever og kan se, at det har en forebyggende effekt. Ligeledes gælder det for etableringen af faste arbejdsgrupper i de første måneder af 1.g til fordel for klasserumskulturen og elevernes inklusion i klassen og gymnasiet. Ikke alt skal være op til eleverne selv, som skolen formulerer det i rapporten.

Skolen formulerer desuden et øget behov for at arbejde med en evalueringsstrategi, der sikrer, at skolen samler op på erfaringerne med de forskellige tiltag og bringer dem videre i det efterfølgende arbejde. Skolen er kommet et godt skridt på vej med dette arbejde. Det har været meget frugtbart at arbejde mere målrettet ud fra en forandringsstrategi og at tænke delmål og evalueringsstrategier med ind fra projektets begyndelse. Ligesom det kan være en konstruktiv øvelse at gøre lærere og elever mere bevidste om, at de er den del af et 'projekt' og med dette skal bidrage med refleksioner og feedback herpå. En udfordring de i den forbindelse ønsker at arbejde videre med er bl.a. at tilrettelægge arbejdet med skoleudvikling, således at dennes ramme og målsætning spiller mere sammen med 'den daglige drift'.

På Frederiksberg Gymnasium vil de fortsat arbejde med generelle tiltag for at fremme elevernes trivsel, motivation og fællesskaber. Idéen med den "repræsentative" gruppe, 'trivsels-gruppen' og deres jævnlige møder med klassens teamlærere vil skolen gøre brug af i andre klasser efter nogenlunde samme form. Trivselsgruppen bliver desuden foreslået som et godt redskab til at arbejde med forbedringen af en klasserumskultur i de klasser, hvor denne netop ikke fungerer. Skolen har endvidere inddraget en mindre gruppe elever i drøftelsen af skolens



trivselsundersøgelse i Pædagogisk Råd, idet denne fortsat ligger under landsgennemsnittet på flere parametre. Ved dette møde blev der peget på syv indsatsområder, hvoraf flere af dem kredser omkring lærernes engagement i klassens liv og aktiviteter, aktiviteter på tværs af klasser og årgange og klasserumsledelse. Elementer som skolens tiltag i dette projekt alle har berørt og fortsat ønsker at arbejde med.

Erhvervsgymnasierne i Aars og EUC Nord arbejder ligeledes videre med deres udviklingen af tiltag der igangsætter og støtter elevernes motivation, engagement og fastholdelse (MEF). Skolerne oplever, at arbejdet har bidraget til et grundlag for deres videre arbejde og har sat mange gode tanker og udviklinger i gang. Skolerne fortsætter med arbejdet med fraværssamtalerne og andre fraværstiltag. De kan se, at arbejdet gør en forskel på statistikkerne over fravær på skolen, men afventer fortsat tal for om det så også har betydning for fastholdelsen af eleverne. Skolerne er nu gået i gang med en kortlægning af elevernes behov i relation til udviklingen af undervisningen og betragter det som forlængelse af deres arbejde i dette projekt. Indsatsområdet er her særligt udviklingen af nye undervisningsformer, der modsvarer elevernes behov og forventninger.

Endelig viser særligt to af skoleprojekterne, Randers Statsskole og Frederiksberg Gymnasium, hvordan de såvel i definitionen af problemstillingen som i udviklingen af tiltagene og deres samlede projekter med fordel kan gøre brug af en kombination af kvantitative data, og herunder særligt data som skolen årligt producerer som eksempelvis trivselsundersøgelsen, og kvalitative data produceret af deltagerne i projektet såsom elev- og lærerfokusgruppe-interviews og referater fra møder. Skolens indblik i elevernes perspektiver er blevet brugt aktivt i disse skolers videreudvikling af projektet, og for begge skoler har det gjort en forskel at lytte til eleverne og at give dem indflydelse på det videre udviklingsarbejde.

## 9. Etablering af læringsfællesskaber

Skoleprojekterne under dette tema er:

- A. Klasserumskultur, inklusion og fraværskæmpelse, der gennemføres af Mercantec, Viborg Hhx
- B. Klasserumskultur og klasseledelse, der gennemføres af Vordingborg Gymnasium
- C. Den gode Gymnasiestart, der gennemføres af Nærum Gymnasium

Fokus for projekterne samlet i dette tema er etablering af gode læringsfællesskaber i klassen. Skolerne arbejder alle med en mere styrende og strukturerende rammesætning af elevernes fællesskabelse ved brug af faste og lærerdefinerede arbejdsgrupper, makkerpar, netværksgrupper etc. for ad den vej at sikre, at alle elever får adgang til læringsfællesskaber. Læreren betragtes som central ressource i rammesætningen af elevernes muligheder for at etablere gode læringsfællesskaber. Centralt for arbejdet er antagelser om, at det faglige og det sociale ikke bør ses som adskilte størrelser, men derimod som noget der bør gå hånd-i-hånd. Samspillet mellem det sociale og det faglige er afgørende for elevernes tryghed og læring. Dannelsen af fællesskaber, hvor eleverne kan trække på hinanden fagligt og socialt, er med andre ord forudsætningen for en inkluderende og engagerende klasserumskultur.

I forhold til vores model for arbejdet med klasserumskultur er indsatsen på disse projekter særligt knyttet til en indsats overfor elevernes kulturelle praksis i relation til forholdet mellem det sociale og det faglige. Indsatsområdet går på at få de to elementer til at spille mere sammen og at give gode rammer for at elevernes fællesskabelse, og oplevelse af gensidigt ansvar og forpligtelse overfor hinanden, primært skabes gennem faglige sammenhænge. Og i mindre grad alene gennem sociale sammenhænge, som mere eller mindre organiseres og styres af eleverne selv. Dette særligt for at modvirke dannelsen af klikker og grupperinger, der dels fylder negativt i et læringsmiljø og trækker fokus væk fra det faglige over på det sociale, og dels skaber mere sårbarhed, mistro og utryghed og ensomhed hos mange elever.

I erkendelsen af lærernes rolle som rammesætter for elevernes adgang til og praksis omkring dannelsen af læringsfællesskaber, griber projekterne også ind og stiller andre krav til forandring af lærernes kulturelle praksis. Læreren, og her særligt lærerteamet og kontaktlæreren, skal i højere grad have fokus på rammen omkring dannelsen af elevernes relationer og fællesskaber. Dette kræver, at læreren arbejder med ledelse af klassen gennem en øget opmærksomhed på og

ændring af de strukturelle betingelser for elevernes kendskab til hinanden, således at dette særligt sker gennem det faglige arbejde, ved etablering af arbejdsgrupper, fysisk placering i rummet, undervisningsformer etc., og en bevidsthed om, hvordan man som lærer er med til at sætte disse betingelser. Fokus er særligt at skabe bedre rammer for elevernes dannelse og styrkelse af læringsfællesskaber i klassen – samt en opmærksomhed hos eleverne på betydningen af disse fællesskaber for deres læring, engagement og inklusion i klassen og gymnasiet.

To af skolerne; Vordingborg Gymnasium og Viborg Hhx har været tilknyttet projekt 'Netwerk'. Projektet er udviklet af Ventilen og Mary Fonden med det formål at forebygge og afhjælpe ensomhed ved at støtte eleverne i at skabe en klasserumskultur, hvor alle føler sig trygge og velkomne. Projektet indeholder en række redskaber, og en struktur, som elever og lærere kan gøre brug af – dels for at etablere gode læringsfællesskaber og en god klasserumskultur, og dels for at få blik for og hjælpe elever, der har det vanskeligt i gymnasiet (se endvidere [www.projektnetwerk.dk](http://www.projektnetwerk.dk)). Begge skoler har arbejdet videre med flere af disse værktøjer, temaer og perspektiver, og forsøger nu at gøre dette til en mere fast del af skolekulturen at have fokus på og gøre en indsats for at sætte dannelsen af elevernes læringsfællesskaber på dagsorden, hos såvel lærerne som eleverne. Tredje projekt i dette tema, gennemført på Nærum Gymnasium, er særligt båret af én lærers arbejde med at udvikle en række redskaber, som lærerne kan gøre brug af i deres ledelse og rammesætning af klassens fællesskabelse. Værktøjerne er særligt udviklet til brug i opstarten af gymnasiet og søger tilmed at sikre en fortrolighed med gymnasiekulturen hos eleverne. Værktøjerne er udviklet med inspiration fra Cooperative Learning, og de strukturer, som disse metoder gør brug af i relation til dannelsen af forskellige arbejdsgrupper og -metoder.

Alle tre projekter foregår i starten af gymnasiet, hvorfor dele af projekterne også handler om overgangen til gymnasiet. Et centralt fokus for skolernes tiltag er med dette også at øge elevernes inklusion og trivsel i gymnasiet. Antagelserne i projekterne er, at der er en tæt forbindelse mellem elevernes faglige og sociale fællesskabelse og læring, og at disse ikke bør betragtes adskilt, eller som hinandens modsætninger. Men derimod som elementer der fletter sig sammen i en gymnasiehverdag og at samspillet mellem disse har afgørende betydning for eleverne inklusion, engagement og læring i gymnasiet. Metoderne har særligt været centreret omkring dannelsen af makkerskabsgrupper, netværksgrupper, en opmærksomhed og ansvar for hinandens trivsel, og fagligt samarbejde i varierende arbejdsgrupper.

## *Introduktion til 'Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse'*

Viborg Handelsgymnasium Mercantec oplever, at mange af deres elever kommer alene, og ikke kender andre, når de starter i gymnasiet. Samtidigt erfarer skolen, at en stor del af deres elever kommer fra gymnasiefremmede miljøer. Skolen erfarer på dette grundlag behov for at arbejde med rammesætningen af elevernes etablering af gode læringsfællesskaber som centralt for dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskulturen i gymnasiet. Skolen har derfor indgået et samarbejde med 'Projekt Netverk'. Skolens projekt tager udgangspunkt i erfaringerne fra arbejdet med 'Netverk' med særlig fokus på etableringer af gode læringsfællesskaber. Centralt for arbejdet har været erkendelsen af en sammenhæng mellem elevernes sociale trivsel i gymnasiet og deres faglige formåen. Ved at skabe bedre rammer for at eleverne kan knytte sociale bånd og føle sig tilpas i klasserummet, håber skolen at bidrage til et bedre læringsmiljø, der i sidste ende vil højne fagligheden og elevernes 'faglige præstation'. Skolen formulerer endvidere elevernes sociale trivsel som en forudsætning for at kunne indgå i gymnasiets skiftende undervisningsformer. Disse kræver, som skolen formulerer det, et mentalt overskud at kunne navigere i, samt et behov for at eleverne indimellem kan 'fritages' for at forholde sig til, hvem de skal arbejde sammen med.

En anden antagelse er, at eleverne gerne vil hjælpe hinanden. Skolens erfaringer viser en positiv effekt ved elevernes åbenhed omkring deres vanskeligheder overfor hinanden, idet dette skaber øget gensidig forståelse for hinandens adfærd. Mens det modsatte gør sig gældende, hvis der ikke er åbenhed herom, idet de andre elever vil se skævt til hinanden og mangle forståelse for, hvorfor en elev fx har højt fravær. En sidste antagelse er elevernes trivsel og inklusion i klassen, og er forudsætning for deres deltagelse og engagement, da det giver plads til fejl, spørgsmål, støtte etc. Fællesskab og trivsel er grundlag for et bedre læringsmiljø.

### Makkerskabsgrupper og italesættelser af 'en god klassekammerat'

Projektet forløber i perioden fra elevernes første dag på skolen til slutningen af november i 1.g. Forløbet er afprøvet i syv 1.g klasser. Der er tilknyttet en kontaktlærer til hver klasse, som påtager sig opgaven at skabe gode relationer og arbejdsfællesskaber i klassen. Forløbet gennemføres i skemalagte moduler, og det er kontaktlærerens ansvar at stå for indholdet. De konkrete tiltag skolen har arbejdet med er hyttetur i introdagene og skemalagte moduler med varierede undervisningsformer og materiale, dannelsen af faste makkerskabs- og netværks-grupper, samt etablering af en klassekontrakt. I de skemalagte moduler arbejder klassen med emner som 'Hvad er en god klassekammerat?', betydningen af et netværk i klassen, gensidig ansvarlighed overfor hinanden, viden om former for mistrivsel og skolens tilbud om bedsteforældre, elevcoach, psykolog

og præst. Dertil har skolen arbejdet med indretningen af klasselokalet, således at eleverne sidder sammen fire og fire. Endelig har de i klasserne arbejdet med afstemning af forventninger gennem fælles formulering af en klassekontrakt.

Projektets fokus er elevernes inklusion og trivsel i gymnasiet gennem dannelsen af gode og stærke læringsfællesskaber. Men projektet indeholder også elementer af et øget fokus på elevernes engagement og deltagelse i undervisningen. Store dele af undervisningsmaterialet er udviklet for at sikre større variation i elevernes arbejde gennem brug af forskellige tekster og medier, og ligeledes består undervisningsformerne af veksling mellem klasseundervisning, arbejde i makkerskaber og netværksgrupper, projektarbejde, fysiske aktiviteter, aktiviteter ud af huset og diskussion i plenum.

Materialet til introdagene og hytteturen har været udarbejdet af to lærere på skolen, mens det øvrige materiale til arbejdet med klasserumskulturen har været materiale fra projekt 'Netwerk'. Sidstnævnte beskrives som en gennemtænkt struktur med gode og let anvendelige redskaber, samt klare anvisninger til hvilke metoder, der skal anvendes hvornår, og hvordan man kan samle op på erfaringerne med arbejdet sammen med klassen løbende gennem perioden. Undervisningsmaterialet har givet anledning til diskussioner i klassen om, hvad forskellige elevmønstre er udtryk for og hvad elever (og lærere) kan gøre for at invitere forskellige elever ind i det sociale og faglige liv i gymnasiet.

Der har været løbende opfølgning på processen, elevervureringer og refleksioner over forløbet i de involverede klasser bl.a. gennem brug af et elektronisk spørgeskema (udarbejdet af projektets koordinator) og elevers skriftlige afleveringer på 1-2 sider samt en generel evaluering af hele forløbet i klassen og mellem de involverede lærere. Endelig er den årlige trivselsundersøgelse blevet gennemført for hele gymnasiet.

### *Introduktion til 'Klasserumskultur og klasseledelse'*

Vordingborg Gymnasium har igennem de sidste to år deltaget i Projekt 'Netwerk' med fokus på trivsel og tryk i forbindelse med gymnasiestarten. Skolen har i samme periode haft fokus på fravær. Centralt for skolens arbejde i dette projekt er dannelsen af læringsmiljøer, som både inkluderer alle elever og motiverer den enkelte til at gennemføre uddannelsen på bedste vis. Dertil håber skolen, at arbejdet også kan være med til at mindske frafald og øge eleverne trivsel. Der arbejdes på individ- og klasseniveau.

Skolen beskriver sig selv som et gymnasium med mange gymnasiefremmede elever og har på den baggrund gennemført flere projekter med fokus på inklusion af netop denne elevgruppe. I den forbindelse har skolen gjort brug af studieteknik, læsescreeninger og læsekurser. Skolens udfordring er at integrere dette arbejde som en fast del af deres måde at sikre en god skolestart for deres elever i overgangen til gymnasiet. Det er skolens mål at integrere dette arbejde med elementerne fra Projekt 'Networks', og at gøre det til en del af den kulturelle praksis hos lærere og elever at etablere læringsfællesskaber, der understøtter såvel elevernes kollektive som individuelle læring. Projektet hviler på antagelse om en sammenhæng mellem fællesskaber, tryk og læring, og at læreren har en central rolle som klasseleder i rammesætningen af elevernes læringsfællesskaber.

### Fast makker, fast arbejdsgruppe og høj aktivitet med Cooperative Learning

I foråret 2012 deltog ni teamledere i 'Projekt Network's' kursus om etablering af en god og tryk klasserumskultur med plads til alle. Der blev arrangeret en tidligere skolestart for de nye elever, således at disse havde skolen for sig selv i deres første møde med gymnasiet. Eleverne blev 'givet' en fast makker og en fast netværksgruppe for den første måned. Herefter fulgte en ny fast makker og netværksgruppe indtil efterårsferien. Der blev med andre ord lavet en fast organisering af elevernes arbejdsgrupper. Grupperne gjaldt i udgangspunktet for alle fag.

Skolen har kombineret 'Networks'-projektet med brug af Cooperative Learning som supplement til læreren klasseledelse. Dette som led i lærernes didaktiske rammesætning og strukturering af undervisningen med fokus på elevernes engagement og deltagelse. Alle nye elever er blevet introduceret til forskellige studieteknikker og er blevet læsescreenet. Elever med en læsehastighed under 150 ord i minuttet blev kraftigt opfordret til at deltage på et læsekursus, og forældrene blev informeret herom. Dertil er der etableret et tæt samarbejde mellem teamleder og studievejleder med krav om hurtig reaktion og kontakt til såvel eleven som dennes forældre, hvis en elev var fraværende.

I forhold til evaluering af projektet har skolen haft særligt fokus på elevernes perspektiv. Der er gjort brug af skolens elevtrivselsundersøgelser, og fokusgruppeinterview med elever fra henholdsvis en 1.g klasse og fra en 1.hf klasse.

## Introduktion til 'Den gode gymnasiestart'

Projektet på Nærum Gymnasium er igangsat på baggrund af elevernes udfordring med at håndtere overgangen mellem folkeskolen og gymnasiet. Skolen erfarer, at mange elever har vanskeligt ved at 'knække den gymnasiale kode' og det øgede fokus på faglighed og faglig læring og præstation. Skolen oplever, at der ofte følger en *'...forringet selvværd, dårlig trivsel, underpræsteren, fravær eller i værste fald frafald'* hos mange elever. Skolen erfarer her store forskelle mellem studieretningerne og arbejder ud fra en hypotese om *"... at nogle studieretninger tiltrækker elever, der fagligt og med hensyn til kulturel kapital er forholdsvis ressourcetsvage"*. Det opleves af skolen som en problematik, der har betydning for klasse-rumskulturen og elevernes etablering af faglige og sociale fællesskaber. Hvilket yderligere forværrer problematikken. Skolen arbejder med dette ud fra en antagelse om sammenhæng mellem evnen til at kunne 'knække den gymnasiale kode' og etableringen af læringsfællesskaber i klassen og formulerer disse to tematikker som centrale for dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Tesen er, at skolen kan komme begge tematikker til livs ved, at skolen bliver bedre til at 'stilladsere og støtte' elevernes arbejde med at få greb om gymnasiekulturen, og dels ved etablering af elevteams og brug af netværks-øvelser, hvor eleverne er nødt til at samarbejde og udveksle viden. Arbejdet stiller nye krav til lærernes ledelse af klasserummet. Det overordnede formål er at *"... stimulere til udviklingen af en klasserumskultur, hvor den faglige udvikling og det sociale fællesskab går hånd i hånd."* (Rapport, Nærum Gymnasium)

### Strukturering af elevernes arbejde og læringsfællesskaber

Projektet tager afsæt i grundforløbet. Eleverne bliver gennem forskellige øvelser placeret i situationer, hvor de er nødt til at samarbejde og udveksle viden. Klassens kontaktlærer klædes på til dels at gennemføre de nævnte øvelser og at lede klasserummet, og dels til at inddele eleverne i teams og at arbejde systematisk med dette gennem hele forløbet. I forbindelse med de konkrete tiltag har der igennem projektet været et ønske om at udarbejde en værktøjskasse og et kursusforløb for kontaktlærerne. Øvelserne og værktøjskassen er bl.a. baseret på strukturer fra Cooperative Learning og er særligt blevet udarbejdet af projektets koordinator. Øvelserne er afprøvet på koordinatorens 'egen' klasse, og er videreudviklet gennem løbende justeringer og erfaringsudveksling mellem koordinatoren og de øvrige lærere, som har gjort brug af materialet, og tilbagemeldinger fra de involverede elever.

Klassens lærerteam opstiller i fællesskab udviklingsmål for den enkelte klasse. Disse drøftes ved den første lærerforsamling for 1.g-klasserne i oktober, hvor lærerne samtidigt evaluerer klassens udvikling i perioden op til. Målenes skal realiseres inden udgangen af grundforløbet. Samtidig udformes der en liste over lærernes forventninger til en velfungerende klasserumskultur. Dette kan eksempelvis indeholde punkter som at kunne lytte til andre, at lære af andre, at bidrage til samtaler og dialog, at have indsigt i egne styrker og svagheder, som det formuleres i skolens afrapportering.

Eleverne arbejder i introforløbet og gennem hele grundforløbet i teams systematiseret og struktureret af læreren. Ideelt set i alle fag og som minimum i kontaktlærerens fag. Øvelserne i undervisningen tilrettelægges så *'fokus gradvis forskyder sig fra det sociale til det faglige'*. (Rapport, Nærum Gymnasium)

Projektet tager udgangspunkt i skolens værdier om *højt til loftet*, lærelyst, udvikling, fællesskab og ansvar. Værdier som er blevet formuleret med inddragelse af alle aktører på skolen, herunder også eleverne. De tre værdier omsættes i projektet med henvisning til at højt til loftet handler om accept af og respekt for forskellighed, og om konflikthåndtering gennem samtale, lærelyst og udvikling peger på nysgerrighed og faglig fordybelse som forudsætning for læring, og fællesskab og ansvar henviser til at undervisning og læring foregår i et socialt og fagligt fællesskab med andre. Grundlaget for de udarbejdede strukturer og redskaber kredser omkring disse værdier.

Projektet har særligt forløbet i koordinatorens 'egen' klasse, og udviklingen af værktøjerne på koordinatorens initiativ med støtte fra ledelsen. Andre lærere på skolen har gjort brug af elementer fra 'værktøjskasse' produceret af koordinatoren. Evalueringen af projektet har været via evalueringsskemaer til de lærere, der har gjort brug af materialet. Samt fokusgruppeinterview med eleverne i to klasser, henholdsvis elever fra en nystartet 1.g klasse og elever fra en 3.g klasse, som har arbejdet med det gennem hele uddannelsen.



## *Inklusion og engagement gennem etableringer af læringsfællesskaber*

Alle tre skoleprojekter søger at ændre elevernes kulturelle praksis ved at skabe gode og mere strukturerede rammer for, at eleverne lærer hinanden at kende gennem det faglige arbejde, og herved dels for oparbejdet en tryghed i hinandens selskab og dels får mulighed for i højere grad at kunne trække på hinanden i det faglige arbejde. Lærernes rolle er med dette udvidet til også at have fokus på rammerne for elevernes etablering af gode læringsfællesskaber. Dette særligt i starten af gymnasiet, hvor dette arbejde ofte vil fylde ret meget. Dette giver ro til at eleverne ikke ender med 'kun' at bruge energi på det sociale, men får mulighed for at tænke det sociale og faglige mere sammen. Indsatsen giver med dette en bedre gymnasiestart for eleverne, hvor eleverne kan gøre brug af hinanden i en gensidig socialisering til gymnasiekulturen. Samtidigt vil eleverne gennem varierende brug af makkerskaber, netværksgrupper, teams etc. opleve en fællesskabelse omkring det faglige arbejde. Intensionen er at oparbejde en tilhørsfølelse, som virker gensidig forpligtende.

Alle tre skoleprojekters arbejde trækker desuden på metoder og tanker fra cooperative learning som inspiration til måder at sikre en jævn fordeling af opgaver og ansvar mellem eleverne i det etablerede samarbejde. Dette for samtidigt at arbejde med et øget engagement hos eleverne. Dette stiller øget krav til lærerne om at lede klassen ved at facilitere såvel elevernes læringsfællesskaber i form af makkerskaber, teams etc. som ved at arbejde med elevaktiverende undervisningsformer som sikrer, at alle elever bidrager til det fælles arbejde.

## *Trygge rammer ved skolestart gennem etablering af læringsfællesskaber*

På alle tre gymnasier giver eleverne positive tilbagemeldinger på de etablerede teams, makkerskabs- og netværksgrupper. Eleverne melder samstemmigt, at det har gjort det nemmere for dem at lære hinanden at kende i klassen. Særligt skolernes brug af makkerskabs- og netværksgrupper har været vigtige for dannelsen af et socialt netværk i klassen, og som et godt grundlag for at kunne komme i gang med skolearbejdet uden at skulle bruge for meget energi på hvem man skulle arbejde sammen med eller ej. Dette bliver særligt beskrevet som en oplevelse

af, at alle havde nogen at arbejde sammen med; det man med rette kan beskrive som arbejds- og læringsfællesskaber i klassen. På Viborg Handelsgymnasium giver dette sig udtryk ved, at 83 % eleverne føler sig trygge i klassen og 90 % af eleverne mener at der er opnået en god stemning i klassen. Dette udfoldes af eleverne med følgende kommentarer:

*"Vi var meget stille inde i klassen de første par dage. Men det hjalp meget at vi havde 'makkerskabsgrupper', for så var det ikke 'mærkeligt' at snakke med dem, man sad ved bord med, fordi man nærmest var tvunget til at snakke sammen. Det kunne jeg godt lide, for jeg har fået et rigtig godt forhold til dem jeg sad ved bord med."* (Elev 1.g, Viborg)(Rapport, Viborg Handelsgymnasium) Også i elevernes skriftlige refleksioner peger de på makkerskabsgruppernes betydning: *"Jeg synes makkerskabsgrupperne er en rigtig god idé og jeg synes dette forløb er vigtigt, og det kommer til at have stor indflydelse på, hvordan vores klassekultur kommer til at se ud. (...) Alle har faste grupper, og det gør at du med sikkerhed har klassekammerater at arbejde med, og det eneste du skal gøre, er at bidrage."* (elev 1.g, Viborg) (Rapport, Viborg Handelsgymnasium)

Makkerskabsgrupperne og netværksgrupperne fremhæves ligeledes af Vordingborg Gymnasium som årsagen til oplevelsen af en god gymnasiestart. I interview af eleverne gav flere også her udtryk for at projektet har bidraget til skabelse af tryghed i klassen. Samtidigt peger eleverne på, at det også har en betydning, at man som elev kan mærke, at lærerne gør en indsats for dannelsen af klasserumskulturen og elevernes etablering af gode læringsfællesskaber. Det giver eleverne en oplevelse af, at alle har en fælles interesse i at få etableret et godt læringsmiljø. Dette spiller også en væsentlig rolle for elevernes møde med gymnasiet, og relation til lærerne.

På Vordingborg Gymnasium nævnes desuden lærernes brug af cooperative learning, og den stramme struktur omkring elevernes arbejde som et afgørende element for dannelsen af arbejdsro i klassen og for elevernes oplevelse af variation i undervisningen. To elementer som eleverne finder afgørende for dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur.

Dette igen begrundet i at eleverne ikke skal forholde sig til hvem de vil eller kan arbejde sammen med, idet de blot arbejder i de af læreren nedsatte teams eller makkerpar. Eleverne får dels oparbejdet en tryghed i deres teams eller makkerskabsgrupper gennem det gentagende arbejde, og dels ofte også adgang til arbejdsrelationer, de ikke selv ville opsøge (eller vil få adgang til). Det er dog også vigtigt, at eleverne skifter grupper efter noget tid, så de lærer flere elever at kende. Som en af eleverne udtrykker det i gruppeinterviewet på Vordingborg Gymnasium:

*Elev 4: Gruppen var en slags base, tryghed og lettelse.*

*Elev 2: Rigtig godt med netværksgrupper – kendte ikke nogen. Godt at grupperne blev skiftet.*

*Elev 1: Godt med både makker og netværksgrupper – blev sat til at snakke med nogle man ikke kendte i forvejen.*

*Elev 4: Vi lærte at tage hensyn til hinanden. (Rapport, Vordingborg Gymnasium)*

Dette betyder ikke, at brugen af faste grupper og Cooperative Learning eliminerer ikke-intenderede sociale mekanismer mellem eleverne. Men det åbner op for, at eleverne 'placeres' i læringsfællesskaber, der giver dem mulighed for at opnå kendskab til hinandens forcer, samt at udvikle et bredere netværk af elever, som de arbejder godt sammen med. Som eleven fra Viborg Gymnasium her udtrykker det, er dannelsen af en god klasserumskultur en proces, der tager tid. Det vigtige er, at der i denne tid skabes gode betingelser for, at de lærer hinanden at kende, og at der gives mulighed for, at de prøver hinandens grænser af i denne periode:

*"Jeg har oplevet klassekulturen som god. Det er en proces under udvikling, og det går langsomt fremad. Folk er stadig ved at prøve hinandens grænser af, og det kan let lede til et par skænderier her i starten. Det er ikke noget vi skal være bange for, da det er umuligt ikke at lave fejl når man omgås helt nye mennesker. Hvis vi så samtidigt kombinerer det med pladsskifte, så vi kommer vidt omkring, og lærer alle at kende."* (1.g elev, Viborg) (Rapport, Viborg Handelsgymnasium)

### *Etablering af læringsfællesskaber – del af studiestart eller hele forløbet?*

På Viborg Gymnasium hersker der ingen tvivl om, at projektet har givet eleverne gode rammer for dannelsen af læringsfællesskaber og såvel sociale som faglige relationer i klassen. Skolen har gennem projektet opnået en højere score i den årlige elevtrivselsundersøgelse, hvilket betragtes som et tydeligt tegn på projektets positive effekt. Skolen oplever det dog vanskeligt at måle, om der reelt er skabt en mere inkluderende og engagerende klasserumskultur, som rækker ud over studiestarten. De peger her på, at lærere og elever har tendens at tænke relationsarbejdet som noget, der knytter sig til elevernes gymnasiestart, og interessen for arbejdet falder hen imod slutningen af 1.g. Skolen erfarer imidlertid, at der også er behov for at fortsætte arbejdet gennem hele gymnasieforløbet. Skolen henviser her til, at uddannelsen består af forskellige faser med deraf følgende forskellige udfordringer i relation til dannelsen og styrkelsen af konstruktive og tryghedsskabende læringsfællesskaber – og en deraf følgende inkluderende og engagerende klasserumskultur.

Vordingborg Gymnasium peger på samme problematik, men pointerer også, at det måske er forskellige metoder, der her bør tages i brug til de forskellige faser. Skolen oplever problemer i overgangen fra grundforløbet til studieretningsforløbet på trods af, at skolen også har gjort brug af makkerskabspar og netværksgrupper i denne periode. Eleverne fortæller om vanskeligheder ved at forlade den klasse, hvor de netop har fået etableret tryghed og gode læringsfællesskaber. Skolen har endnu ikke fundet veje til at arbejde med disse udfordringer og er her mindre fortrøstningsfulde, så længe der stilles krav til, at eleverne først endeligt vælger studieretning i slutningen af grundforløbet (december) og et klasseskift er uundgåeligt.

På Nærum Gymnasium har eleverne arbejdet med metoderne igennem hele forløbet. Eleverne fra 3.g fortæller her, at det giver dem en oplevelse af at være en klasse, der er samlet godt, hvor alle er forskellige men samtidigt ens, og at alle bidrager til fællesskabet. Dette kommer til udtryk gennem udsagn som:

*"Vi er forskellige men alligevel ens, vi har ambitioner, vi er samlet godt, vi var de bedste i vores gamle skoler" (pige, 3.g)*

*"Du ser eleverne som hele mennesker" (dreng, 3.g)*

*"Gensidig respekt, alle skal yde en indsats" (dreng, 3.g)(Rapport, Nærum Gymnasium)*

Projektet omkring arbejdet med teams og klasseledelse fylder også her særligt i 1.g og et stykke ind i 2.g. Men lærerens brug af cooperative learning er fortsat gennem hele perioden, og det er denne form for gruppearbejde, eleverne fra 3.g særligt henviser til som givende i forhold til klassens oplevelse af, at alle bidrager i undervisningen.

### *Ensomhed og mistrivsel vedrører ikke mig - eller gør det?*

Viborg Handelsgymnasium og Vordingborg Gymnasium fortæller begge, at eleverne særligt har givet positive tilbagemeldinger på den del af 'Project Network', der handler om etablering af læringsfællesskaber i klassen. Eleverne melder imidlertid samstemmigt, at projektets fokus på ensomhed virker irrelevant for dem, og som noget der kun vedrører få elever. På Vordingborg Gymnasium har de på denne baggrund valgt at skrue ned for ensomheds-perspektivet og alene have fokus på etableringen af fællesskaber. Dette ud fra en forståelse af at det virker mere givende at have fokus på det positive; dannelsen af fællesskaber, frem for det negative: ensomhed som effekten af ikke at have dannet fællesskaber.

Viborg Gymnasium påpeger, at denne del af projektet har igangsat refleksioner hos eleverne om deres egen tid i folkeskolen samt en bredere forståelse af, hvad der kan ligge bag andres adfærdsmønstre. Dette viser sig særligt i elevernes skriftlige refleksioner, hvor eleverne forholder sig til ensomhed som noget, der kan være forbigående og 'ramme' alle, og som noget der kan påvirke hele ens liv og adfærd, hvis det foregår gennem længere tid. I disse skriftlige refleksioner fortæller eleverne desuden om vigtigheden af at hjælpe, hvis man oplever, at andre er ensomme eller mistrives. Projektet får hermed betydning for elevernes oplevelse af at have et medansvar for deres klassekammeraters trivsel. Som eleven her skriver:

*"Ens klassekammerater kan og skal hjælpe med at alle i klassen trives. Klassekammeraterne skal holde øje med om alle trives. Hvis de kan se at en elev mistrives, synes jeg godt at en klassekammerat kan tage initiativ til at snakke med den mistrivedes om problemet, for det kan være at vedkommende kan hjælpe personen videre til det gode fællesskab i klassen. Personen kunne gå til ens kontaktlærer og fortælle om problemet, for alle klassekammeraterne har et medansvar i klassen."* (1.g elev, Viborg) (Rapport, Viborg Handelsgymnasium)

Viborg Handelsgymnasium har derfor besluttet sig for at fastholde denne del af projektet i deres videre arbejde. Der er som de skriver gode grunde til fortsat at give ensomhedstemaet lidt (men måske mindre) plads i arbejdet med etableringen af læringsfællesskaber som led i dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur.

Stiløvelserne giver ligeledes eleverne mulighed for at bringe problematikker i deres samarbejde på banen tidligt i forløbet i håbet om, at det er noget der kan løses. Eksempelvis skriver en af eleverne således i sin stil:

*"Det er ikke sjovt at skulle sige det her, men hver gang vi arbejder i vores netværksgrupper er det meget svært at få X til at være med i tingene. Hver gang vi spørger ham om noget, kigger han bare, lader være med at svare ellers er hans svar det ved jeg ikke. Jeg føler at vi har prøvet alt for at få ham med, men det er svært når han ikke rigtigt vil samarbejde om det. Jeg håber at du vil tage en snak med ham, eller give os nogle værktøjer til at få en meget genert dreng til at åben sig op. Vi er ved at opgive, vi er nået der til at vis vi skal nå at lave vores ting skal vi selv tage affære."* (1.g elev, Viborg) (Rapport, Viborg Handelsgymnasium)

Udsagnet vidner om et forsøg på at forstå elevens vanskeligheder ved at deltage som noget, der er knyttet til hans generthed og noget de som gruppe eller læreren kan gøre noget ved gennem brug af værktøjer eller en snak med eleven. Men citatet vidner også om elevernes afhængighed af hinandens deltagelse og bidrag til det fælles arbejde – da det får betydning for det fælles produkt.

### *Opmærksomhedspunkter og tiltag til de videre arbejde*

Det anbefales af både Viborg Handelsgymnasium og Vordingborg Gymnasium, at andre skoler kobler sig på 'Projekt Network', og hermed får adgang til en række konstruktive værktøjer og materialer til at arbejde med dannelsen af læringsfællesskaber i gymnasiet, som led i dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Begge skoler har gode erfaringer med projektet, og peger på, at arbejdet gør en forskel for elevernes tryghed og dannelsen af en klasserumskultur. Projektet har givet skolerne og lærerne et godt grundlag at skabe gode rutiner hos såvel lærere som elever for dannelsen af læringsfællesskaber i klassen.

Eleverne er glade for, at etableringen af forskellige former for læringsfællesskaber ikke overlades til dem alene, men gøres til et fælles projekt for lærere og elever på skolen. Herunder særligt at lærerne opstiller faste ramme og strukturer for elevernes fællesskabelse. Det giver eleverne lidt luft og 'fritager' dem for ikke hele tiden at skulle navigere i de sociale dynamikker, der ellers hurtigt kan komme til at tage al opmærksomheden fra det faglige arbejde. Dette har særligt betydning i begyndelsen af gymnasiet, hvor eleverne søger oplevelser af tilhør og at være del af et fællesskab, hvor ens tilstedeværelse betyder noget for andre og omvendt. Men også længere hen i forløbet, hvor andre sociale dynamikker gør sig gældende.

### *Udbredelse af projektet og metoder til etablering af læringsfællesskaber*

På de to skoler, der har været tilknyttet 'Network', breder interessen for deltagelse i projektet sig til skolens øvrige lærere, efterhånden som de deltagende lærere og klasser deler ud af deres erfaringer i forskellige sammenhænge. Interessen styrkes endvidere af, at skolerne efter gennemførelsen af projekterne kan se en forbedring af den årlige elevtrivselsundersøgelse. Skolerne oplever, at arbejdet har en stor betydning for etablering af gode læringsfællesskaber.

De to skoler fremhæver her særligt materialet omkring etablering af makkerskabs- og netværksgrupper m.m. som givende – og noget de ønsker mere af på skolen. Materialet beskrives som let tilgængeligt og gode bud på at arbejde med klasserumskultur. Projektdelegerne pointerer samtidigt vigtigheden af, at man benytter den efteruddannelse, som 'Netwerk' tilbyder. Som Viborg Handelsgymnasium skriver: *"For de fleste af lærerne er det en stor opgave at give sig i kast med, og det kræver, at de føler, at de har deres grundviden i orden"*. Dertil pointerer Viborg Handelsskole betydningen af at man har 'hele organiseringen på plads', dvs. at introforløbet er skemalagt, at det praktiske omkring hytteturen er ordnet etc. Som Viborg Handelsgymnasium udtrykker det i deres rapport: *"Kontaktlærerne føler, at de er 'meget på' i de første måneder, og det er derfor vigtigt, at de ikke skal ordne alt muligt praktisk eller være med i alt for mange andre forløb / projekter."* (Rapport, Viborg Handelsgymnasium)

Nærum er omkring samme problematik. I rapporten skrives projektet frem som en succes for de få klasser og lærere, der har benyttet sig af det udarbejdede materiale. Men samtidigt pointeres vigtigheden af, at projektet ikke forbliver noget kun få lærere arbejder med, mens andre fortsætter deres vante praksis. Det er først, når materialet, strukturerne og øvelserne er blevet en fast del af skolens handlingsplan, og flertallet af lærerne begynder at gøre brug af tænkningen i forandringen af såvel elevernes som lærernes kulturelle praksis, at projektet kan tilskrives en egentlig succes. Den egentlige udfordring i arbejdet med det udviklede materiale er her *"...at få afviklet projektet i 13 1g klasser med 26 forskellige lærere – det har krævet mange møder med kontaktlærere og fremstilling af de mange øvelser"* (Rapport, Nærum Gymnasium). Det bliver her tydeligt, at arbejdet ikke kan bæres af en enkelt lærer eller koordinator, og opbakning fra ledelsen i form af mental støtte og timer til arbejdet. Projektet må sættes på dagsordenen og tænkes ind i en samlet strategi for, hvordan lærerne kan arbejde med forandringen af elevernes kulturelle praksisser for hvordan, hvornår og omkring hvilket dannelsen af læringsfællesskaberne kan foregå.

Hvis man ønsker at få elever og lærere til at bruge energi og ressourcer på at skabe bedre strukturelle betingelser for dannelsen af læringsfællesskaber, er det helt centralt, at alle oplever det som noget, der tillægges værdi på skolen og som del af skolens selvforståelse og kulturelle praksis. Uden dette vil mange lærere opleve arbejdet som noget, der gøres ved siden af, og som momenter, i den fortravlede hverdag, der i første omgang handler om at få den daglige drift til at fungere. Her er det vigtigt, at man som skole udarbejder en strategi for, hvilke indsatsområder der prioriteres hvornår og hvordan, hvis man vil gøre sig håb om, at lærerkollegiet udvikler sig i takt og samme retning.

## Fra deltagelse i projekter til kulturel praksis – udvikling over tid

Viborg Handelsgymnasium fortsætter med introforløbet for deres 1.g klasser og har fået koblet nye kontaktlærere og en enkelt genganger på forløbet. Det har vist sig at være værdifuldt med en genganger i videreførelsen af erfaringer fra det tidligere forløb. Flere lærere på skolen vil med tiden blive en del af introforløbet og deraf opnå viden om, hvad projektet konkret går ud på. Skolen overvejer at give de øvrige lærere mere viden om forløbet, men der er ikke taget stilling til, om de decideret skal efteruddannes i forløbet. Vordingborg Gymnasium melder om samme oplevelse af, at projektet nu spreder sig som ringe i vandet, da flere og flere lærere bliver koblet på projektet gennem skolens gentagende deltagelse.

Viborg Gymnasium bibeholder formidlingen af viden om mistrivsel og hjælpemuligheder på skolen til trods for elevernes negative tilbagemeldinger. Det begrundes i vanskeligheder med at skelne mellem, hvilke elever der har eller ikke har behov for det. Vordingborg Gymnasium har derimod besluttet at fastholde fokus på fællesskabet og undlade temaet om ensomhed.

Flere af de værktøjer og konkrete tiltag, skolerne har gjort for at etablere en inkluderende og engagerende klasserumskultur, trækker på erfaringer fra tidligere arbejde – og bringes videre med til de kommende årgange. Begge skoler har nu arbejdet med temaet gennem en længere periode og oplever, at arbejdet begynder at fæstne sig på en måde, som gør, at de reelt kan begynde at tale om det som en kulturel forandring. En opmærksomhed hele skolen begynder at tage mere til sig som del af det at være lærer og elev på skolen. Tiltagene har særligt haft fokus på elevernes opstart, hvor læringsfællesskaberne skal etableres. Men begge skoler pointerer, at behovet for at skabe gode rammer for dannelsen af elevernes læringsfællesskaber også gælder for den øvrige gymnasietid. Her melder Viborg Handelsgymnasium en oplevelse af, at fokus på klasserumskulturen falder efter 1.g – og for så vidt allerede efter det første halve år. Det bliver herved en udfordring at sikre varig ændring, og som noget såvel lærere og elever har fokus på som en del af det at gå i gymnasiet.

Nærum Gymnasiums har i deres strategiplan sat fokus på klasseledelse, og herunder relationerne i klasserummet mellem lærer og elever, og mellem eleverne indbyrdes. Fokusområdet tager afsæt i skolens arbejde med 'Den gode gymnasiestart' og deltagelsen i dette projekt. Herved bringes erfaringerne videre i skolens arbejde med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Centralt for forandringen af elevernes kulturelle praksisser er dannelsen af en god klasserumskultur som fælles projekt, som alle elever og lærere har ansvar for.



Læringsfællesskaber er ikke noget, der etablerer sig af sig selv. Det kræver en opmærksomhed på og arbejde med de strukturelle betingelser for, at elevernes fællesskabelse centrerer omkring det faglige samarbejde, og at der gives plads til, at alle elever kan bidrage til såvel fællesskabets som den enkeltes læring og udvikling. Dette arbejde er forudsætning for dannelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur.

### *At forandre elevernes kulturelle praksis*

Mange af de deltagende skoler har i deres arbejde med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur valgt at lægge deres indsats særligt på forandringen af elevernes kulturelle praksis. Tre af de fem indsatsområder er koblet til denne tilgang: Lektieintegrerende undervisning, Studievaner, engagement og fremmøde samt Etablering af læringsfællesskaber. Gældende for alle tre indsatsområder er dog, at de arbejder med rammesætningen omkring elevernes kulturelle praksis i dannelsen og styrkelsen af en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Fællesskabelser af forskellige art er i centrum for skolernes arbejde. Fokus er her øget trivsel for alle elever og skabelse af et tilhørsforhold, der vil få eleverne til at føle en form for gensidig forpligtelse og fælles ansvar.

Gennem oparbejdelse af en fællesskabsfølelse og en kollektiv identitet, er det skolernes håb, at eleverne vil føle sig mere inkluderet, og med dette også engagere sig mere i skolen, individuelt såvel som kollektivt. Skoleprojekterne viser, at det betyder meget for eleverne, at de relativt hurtigt får oparbejdet gode arbejdsfællesskaber i gymnasiet, og at eleverne lærer hinanden at kende og oparbejder en fællesskabelse gennem det faglige arbejde. En tydeligere og mere struktureret rammesætning for hvem og hvordan eleverne skal arbejde sammen omkring det faglige, skaber mere tid til det konkrete faglige arbejde, og 'fritager' dem for at skulle bruge al sin energi på det sociale relationsarbejde.

Samtidigt giver skolernes arbejde eleverne et indtryk af, at skolen og lærerne gør en indsats for at de skal finde sig godt tilrette og få en god start i gymnasiet. Med dette følger også forandring af elevernes oplevelse af, at de står helt alene med deres vanskeligheder, og at lærerne er 'ligeglade'. Projekterne bidrager dermed også til fællesskabelse, og styrkelse af relationerne, mellem elever og lærere.

## 10. Tværgående perspektiver og opmærksomhedspunkter

### *Klasserumskultur som centralt indsatsområde*

Med den øgede søgning til de gymnasiale uddannelser har gymnasierne fået en ny opgave og udfordring: Nemlig at inkludere og engagere alle elever – også elever, der har andre forudsætninger og tilgange til at gå i gymnasiet end der tidligere var normen.

De 12 udviklingsprojekter, der er fulgt i dette projekt, adresserer alle de udfordringer, som den øgede og sammensatte elevgruppe medfører for gymnasierne og forsøger på forskellig vis at udvikle bud på, hvordan gymnasierne kan arbejde med at inkludere og engagere alle elever.

Et fælles og samlende spørgsmål for skolernes arbejde har været, hvordan man som skole kan arbejde med at skabe en klasserumskultur, der kan inkludere og engagere alle elever. Dette ud fra en antagelse om, at klasserumskulturen spiller en central rolle for elevernes motivation, læring og deltagelse i forbindelse med gymnasiet, og dermed også på længere sigt deres udbytte fra gymnasiet og deres muligheder for at gennemføre uddannelsen.

I det følgende samler vi op på erfaringerne fra skolernes udviklingsarbejde og de tværgående pointer, der tegner sig her i forhold til, hvordan gymnasierne fremadrettet kan arbejde med området. Vi peger i opsamlingen på en række tværgående pointer og fokusområder, som det er vigtigt have fokus på, hvis man ønsker at skabe klasserumskulturer, der kan inkludere og engagerer alle elever. Det drejer sig om:

- Fokus på kulturforandringer
- Læring som et fælles projekt
- Fokus på elevernes perspektiver
- Lærerarbejde som relationelt arbejde
- Udvikling af en ny læringskultur

## *Fokus på kulturforandringer*

De deltagende skoler har alle påbegyndt et større arbejde med forandringen af gymnasiets kultur med det fælles formål at inkludere og engagere eleverne i deres uddannelse og det institutionelt skabte fællesskab, som kendetegner en gymnasieklasse. Der er på den måde tale om *kulturforandringsprojekter*, der på forskellige måde har fokus på at ændre ved nogle af de gængse forståelser af, hvad det vil sige at gå i gymnasiet og samtidig bidrage til udviklingen af nye forståelser.

Gennemgående for de deltagende skoler i projektet er, at de viser et imponerende forsøgs- og gå-på-mod i en gentænkning af måden 'vi gør skole på'. De adresserer vigtige problemstillinger i skolen, og tør prøve noget nyt. Der er således bred enighed om, at der er brug for forandringer og forbedringer af skolernes kulturelle praksis, hvis det skal lade sig gøre at inkludere og engagere flere elever. Når nye elevgrupper kommer til, så kan det ikke lade sig gøre at forsætte 'schooling as usual'. I stedet må der findes nye veje og metoder til at møde og engagere eleverne.

Skolerne har stort set alle på hver deres måde erkendt, at det er tid til forandring i gymnasiet. Men også at forandring tager tid, og at det ikke er noget, der kan forceres igennem. Der er tale om en kulturforandring, som griber fat i mange forskellige niveauer, og det må derfor tage en tid, før alle niveauer kan 'tunes in' på samme spor – samt at ønsket om forandring viser sig i ændringer af konkrete praksisser.

Mange af de skoler, der har indgået i udviklingsarbejdet, bygger ovenpå erfaringer fra tidligere projekter eller tager udgangspunkt i metoder udviklet i anden sammenhæng (som eksempelvis 'projekt Netverk' og Cooperative Learning). Tilsvarende påtænker mange af skolerne at arbejde videre med indsatserne – også efter at det ministerielle projekt er afsluttet.

Skolerne har med dette også måttet indse, at det er ligeså vigtigt med planlægningen af de små skridt som med de store visioner for forandring – hvis forandringen skal lykkedes. Projekterne kan her ses som første skridt i en større forandringsproces, der med tiden kan medvirke til at skabe nye kulturelle praksisser, der kan engagere og inkludere eleverne – både på den enkelte skole og i gymnasiet som sådan. Der er tale om en proces, som gennem et konstant arbejde og mange små skridt forhåbentligt vil sprede sig som ringe i vandet.

Faciliteringen og netværksdannelsen mellem skolerne har virket befordrende for de deltagende skolars refleksion, erfaringsopsamling og udvikling undervejs i projektet. Flere skoler har ladet sig inspirere af hinandens arbejde og inddraget dette i deres videre arbejde. Skolerne har draget stor nytte af den gensidige interesse for hinandens arbejde, og betydningen af at skulle forklare projektets design, antagelser, forandringsperspektiv etc. for andre.

### *Læring som et fælles projekt*

En gennemgående pointe i udviklingsprojekterne er, at de på hver deres måde tydeliggør, at gymnasiet ikke bare er et fagligt projekt – selv om tilegnelse af faglige kompetencer naturligvis spiller en central rolle for det at gå i gymnasiet. Gymnasiet er også et socialt projekt, hvor det at høre til og kunne indgå i og bidrage i forskellige former for fællesskaber spiller en afgørende rolle for elevernes læring og deltagelse i undervisningen. Det sociale og faglige spiller på den måde sammen. For at kunne inkludere og understøtte eleverne fagligt må skolerne også arbejde med at inkludere og understøtte eleverne socialt – og vice versa.

Tilsvarende viser projekterne, at elevernes individuelle læring i høj grad afhænger af deres adgang til at indgå i læringsrelationer og fællesskaber med andre elever. Mange undervisningsformer er i dag kollektive og fordrer samarbejde mellem eleverne. Tilsvarende er oplevelsen af at høre til og bidrage til klassen fællesskab vigtig for, at eleverne oplever sig inkluderet, og for at de engagerer sig i undervisningen. Det er derfor vigtigt at tænke det individuelle og det kollektive som noget, der skal fungere i samspil og ikke som hinandens modsætninger

Udviklingsprojekterne er her med til at sætte fokus på, at læring er noget, der sker og gøres i et fællesskab. Samtidig er der gennem projekterne blevet afprøvet og udviklet en række metoder i forhold til, hvordan gymnasierne helt konkret kan arbejde med at skabe klasserumskulturer, som både understøtter elevernes fælles læring og samarbejde.

Nogle vigtige pointer fra udviklingsprojekterne er her:

- **Rammesæt elevernes læringsfællesskaber.**

Flere af projekterne har arbejdet med at udvikle metoder og koncepter, der kan understøtte, at eleverne etablerer læringsfællesskaber – og finder gode måder at arbejde i disse fællesskaber. Det er blandt andet sket gennem inddeling af eleverne i faste læringsgrupper

og/eller makkerpar, sådan at eleverne bliver understøttet i at samarbejde om deres skolearbejde – både i skolen og udenfor.

Erfaringerne viser her, at det har stor betydning, at lærerne rammesætter elevernes læringsfællesskaber. Både i forhold til hvordan de dannes og i forhold til, hvordan eleverne kan etablere nogle velfungerende læringsrelationer, der gør det muligt at lære sammen og bruge og inddrage hinandens ressourcer i deres læringsproces. Det gælder både i starten af gymnasiet, hvor eleverne har særlig behov for at blive del af et fællesskab, men også i undervejs i forløbet, hvor det ofte kræver en vedholdende indsats for fortsat at få fællesskaberne til (forsat) at fungere.

- **Fokus på sociale kompetencer.**

En forudsætning for at eleverne kan indgå i læringsfællesskaber er, at de lærer at samarbejde og udvikler kompetencer i forhold til at få en fælles læreproces til at fungere. Det kræver, at eleverne får mulighed for at udvikle deres sociale kompetencer som en del af undervisningen. Projekterne byder her på flere interessante erfaringer i forhold til, hvordan det konkret kan gøres. Blandt andet er der i projektet 'Det udvidede klasserum' blevet udviklet flere undervisningskoncepter (fx camps og elevswaps), hvor eleverne har mulighed for at arbejde sammen på nye måder, og hvor der har været fokus på, at eleverne både skulle anvende og styrke deres sociale kompetencer. Et andet eksempel er projekterne under tema 4: Studievaner, engagement og fremmøde. Her har skolerne på forskellig vis arbejdet med at opbygge normer, vaner og relationer, der understøtter eleverne i at samarbejde og tage fælles ansvar. Erfaringerne herfra er, at et vigtigt element i at få eleverne til at engagere sig i gymnasiet og i deres skolearbejde er, at de oplever samarbejdet som en gensidig forpligtelse, hvor de både oplever de selv har noget at bidrage med, og hvor de også oplever, at de andre bidrager.

- **Nye læringsrum.**

Endelig har flere af projekterne sat fokus på vigtigheden af også at udvikle nye læringsrum, som kan understøtte den fælles læring. Det kan både ske ved at indrette klasselokalet på nye måder, der understøtter samarbejde og læringsfællesskaber, sådan som det eksempelvis er tilfældet i Cooperative learning. Og det kan ske ved decideret at udvikle helt nye læringsrum, sådan som det er gjort på VUC syd. Det nye læringsmiljø er her udviklet med afsæt i de såkaldte GODS-principper (Gruppe-, oplægs-, dialog- og stillerum), som giver mulighed for, at en større del af skolearbejdet kan ske i forskellige former for gruppearbejde og med fokus på, at eleverne kan være samskabende.

## *Fokus på elevernes perspektiver*

En anden gennemgående erfaring fra projekterne er, at når nye grupper elever kommer til, så vil de forandre kulturen i gymnasiet – og skabe et pres for forandring. Det gælder både i forhold til normer, værdier, roller og fremherskende forståelser af, hvad det vil sige at gå i gymnasiet. Gymnasierne må derfor også være opmærksomme på de nye elevers interesser og tilgange til at gå i gymnasiet – og skabe plads til at disse kan udfoldes i undervisningen.

Samtidig skal det at komme i gymnasiet også helst igangsætte en positiv forandringsproces hos eleverne, hvor de får mulighed for at udvikle sig, indgå i nye læringsfællesskaber og rykke sig læringsmæssigt. Det kræver, at eleverne populært sagt 'knækker koden', og at de bliver i stand til at navigere kompetent i gymnasiets kultur. Der er på den måde tale om en dobbeltsidet proces, hvor både gymnasiet og de nye elevgrupper gensidigt skal tilpasse sig hinanden.

Nogle vigtige pointer fra udviklingsprojekterne er her:

- **Hjælp eleverne til at blive gymnasieelever**

En vigtig erfaring fra projekterne er, at mange elever har brug for at blive indført i gymnasiets kultur. Både i forhold til 'hvordan man gør i gymnasiet', og hvordan de skal varetage rollen som elev. Men også helt konkret i forhold til få gode arbejdsvaner og have adgang til hjælp og støtte fra lærere, vejledere og hinanden, sådan at det også i praksis er muligt for eleverne at leve op til rollen om 'den gode elev'.

Projekterne rummer mange gode bud på, hvordan man konkret kan hjælpe eleverne ind i rollen som gymnasieelev. Fx i form af introforløb, mentorordninger, makkerskabsgrupper, skriveværksteder og lektieintegreret undervisning. Erfaringerne viser her, at det er vigtigt at være opmærksom på, om kulturen og strukturerne også i praksis understøtter eleverne i at varetage deres rolle. Fx er det problematisk at forvente, at eleverne er velforberejede, hvis mængden af lektier er ukoordineret, og der ikke er adgang til faglig hjælp. Tilsvarende er det vigtigt at være opmærksom på, at rollen som gymnasieelev nødvendigvis også må forandre sig, når nye elevgrupper med nye interesser og forudsætninger kommer til.

- **Se eleverne som aktører**

Tilsvarende har projekterne også sat fokus på vigtigheden af at se eleverne som aktører, der har forventninger til og intentioner med deres læring i gymnasiet. Ved at inddrage eleverne i udviklingen og tilrettelæggelsen af undervisningen og give dem medindflydelse, så styrkes betingelserne for, at eleverne oplever uddannelsen som et relevant og nærværende projekt. Erfaringerne fra projekterne viser her, at øget elevinddragelse dels kan betyde, at eleverne udvikler et større ansvar og ejerskab til undervisningen og dermed også lettere engagere sig. Dels at eleverne selv begynder at tænke i løsninger. Begge dele er med til at fremme, at eleverne bliver ressourcepersoner i forhold til at skabe et godt læringsmiljø.

Et interessant eksempel på hvordan eleverne kan gøres til aktører er elev-trivselsgruppen, som blev etableret i Frederiksberg Gymnasiums projekt. Her blev eleverne i en klasse med mange faglige og sociale problemer taget med på råd i forhold til, hvordan problemerne skulle løses. Tilsvarende blev de også ressourcer i realiseringen af løsningsforslagene. Resultatet blev en markant forbedret trivsel i klassen. Et andet eksempel er GODS-princippet, hvor et vigtigt sigte er at gøre eleverne til aktive og lærende producenter. Her tilrettelægges læringsmiljøet med henblik på, at eleverne er aktive og tager ejerskab til deres egen læringsproces.

- **Viden om elevernes perspektiver**

Endelig har selve det tværgående forsknings- og udviklingsprojekt understreget vigtigheden af, at gymnasierne arbejder systematisk med at få viden om deres elevers oplevelser af klasserumskulturen, og hvordan denne spiller sammen med deres læringstilgange. Mange skoler gennemfører allerede i dag forskellige former for kvantitative elevundersøgelser (fx trivselsundersøgelser). Deltagerne i det tværgående projekt er som supplement hertil også blevet introduceret til en række kvalitative metoder (fx fokusgruppeinterviews og klasse-rumsobservation). Det har givet dem et kvalitativt indblik i elevernes udbytte og oplevelse af undervisningen og har opnået et bedre grundlag for at forstå, hvad der ligger bag elevernes umiddelbare adfærd og spørgeskema-svar.

Det har været nyt for skolerne at arbejde på denne måde. De kvalitative metoder har imidlertid bidraget med en række interessante data, som har medvirket til at skærpe deltagerens forståelse for elevernes perspektiver. Det virker derfor oplagt at inddrage metoderne i skolernes fremtidige evaluerings- og kvalitetsarbejde.

## *Lærerarbejde som relationelt arbejde*

Det er ikke kun elevgruppen, der er i forandring. Udviklingsprojekterne peger også på en meget omfattende forandring af lærernes rolle og arbejde. Læreren skal ikke kun være faglærer, men også en kulturskaber, der både formår at vinde relationen til eleverne, men også i videre betydning at skabe en lærings- og videnskultur, der inkluderer og engagerer alle elever. Alle udviklingsprojekterne indebærer således, at de involverede lærere har skullet ændre ved deres gængse praksis og påtage sig nye opgaver og roller. Dette ofte samtidig med, at de har skullet varetage deres opgaver som faglærere.

Nogle vigtige pointer fra udviklingsprojekterne er her:

- **Lærerne skal sætte det fælles projekt i scene**

Hvis læring skal blive et fælles projekt, der inkluderer og engagerer alle elever, så spiller lærerne en afgørende rolle. Dels i forhold at sætte rammen for, hvad det er for en kultur, der skal udspille sig i klassen, herunder hvilke normer, roller og praksisser, som skal fremmes. Dels i forhold til at kontinuerligt at have blik for, hvor der er behov for at sætte ind i forhold til at vedligeholde den fælles kultur. Erfaringerne fra projekterne er her, at det ofte kræver en vedholdende indsats, fordi der løbende kan opstå nye udfordringer, og fordi eleverne ikke altid er enige om, hvad der er 'en god klasserumskultur'. Her er det vigtigt, at lærerne kan afbalancere de forskellige elevtilgange og få dem til at spille sammen i et fælles projekt.

- **Fokus på teamsamarbejdet**

En gennemgående erfaring fra udviklingsprojekterne er endvidere, at opgaven med at skabe gode læringsfællesskaber mellem eleverne også fordrer, at lærerne har et godt samarbejde og fællesskab. Lærerne kan således ikke ses som enkeltindivider med hver deres kultur, men en aktørgruppe hvis fælles kultur har betydning for klasserumskulturen. Det betyder samtidig, at lærernes fælles kulturskabelse er afgørende for elevernes fælles kulturskabelse. Afgørende er her, at lærernes får mulighed for at reflektere sammen over deres praksis og bruger det som afsæt for at lave en fælles strategi.

Udviklingsprojekterne har her bidraget med nogle vigtige erfaringer i forhold til, hvordan man organiserer og understøtter lærernes samarbejde om at skabe en god klasserumskultur. Et eksempel er her de modeller for supervision, der er blevet udviklet og afprøvet af projekterne i tema 2: Nye lærerroller og kollegial sparring. Erfaringerne herfra viser, at



systematisk supervision kan bidrage til at styrke den enkelte lærers refleksion over egen praksis, og hvad denne gør ved eleverne. Tilsvarende kan supervisionen, især hvis den bruges som en del af et team-samarbejde, bane vejen for en fælles strategi i forhold til at skabe god læringskultur i klassen.

### *Udviklingen af en ny læringskultur*

Endelig er det en tværgående pointe fra udviklingsarbejdet, at arbejdet med at skabe en inkluderende og engagerende klasserumskultur også kræver ændringer af læringskulturen i gymnasiet. Erfaringerne fra de gennemførte udviklingsprojekter vidner her om, at den herskende læringskultur i gymnasiet på nogle punkter er blevet for snæver og dermed virker ekskluderende for flere elevgrupper. Samtidig er den ofte individualiserende, forstået på den måde at den placerer ansvaret for læring hos den enkelte elev. I arbejdet med at rumme bredere elevgrupper vurderer flere skoler derfor, at der er behov for at udvide læringskulturen til at rumme en bredere palette af læringsformer og – forståelser.

Mange af projekterne sigter derfor mod at skabe en klasserumskultur, hvor læring er i fokus, og hvor der helt konkret er fokus på, at man lærer noget sammen og laver noget sammen. Dette indebærer også et opgør med den traditionelle forståelse af klasserummet som et sted, hvor læreren styrer undervisningen, og hvor eleverne bedømmes på deres individuelle præstationer. I stedet arbejder projekterne med at udvide klasserummet, dels i fysisk betydning ved at forlægge undervisningen til nye læringsrum og –settings. Dels indholdsmæssigt ved at give plads til nye, ofte kollektive læringsformer og, i nogle tilfælde, andre vidensformer.

Nogle vigtige pointer fra udviklingsprojekterne er her:

- **Gør læring til en fælles dagsorden**

En vigtig pointe fra udviklingsprojekterne er, at det er vigtigt, at dannelsen af en klasserumskultur bliver formuleret som et fælles ansvar, og som noget alle aktører (både lærere, elever og ledelse) har betydning for – og ikke som noget, eleverne alene bærer ansvaret for at få til at fungere. Hvis der skal skabes inkluderende og engagerende klasserumskulturer, så handler det om at få skabt en fælles dagsorden for at klasserumskulturen er vigtig, men også at forandringen er knyttet til en fælles vision og forståelse af, hvad det er for en klasserumskultur – og i videre betydning hvilken lærings- og videnskultur, man vil skabe på

skolen. Samt at der arbejdes ud fra en bred forståelse af klasserumskultur, som giver rum for, at alle aktører sammen og hver for sig gør en indsats for at få det til at fungere.

- **Plads til nye vidensforståelser**

Endelig viser projekterne, at arbejdet med klasserumskultur ikke kun handler om, hvilke læringsformer og relationer, der udspiller sig i klassen. Selve indholdet i undervisningen, herunder forståelsen af hvad der skal læres, har også stor betydning. Som det er i dag, er en stor del af det faglige indhold forudbestemt og struktureret af fag- og eksamensbekendtgørelser, der både har betydning for stofudvælgelsen, og for hvordan elevernes deltagelse og bidrag vurderes. Mange elever oplever derfor gymnasiet som en fastlåst videnskultur, hvor der ikke er meget plads til, at eleverne kan præge undervisningen ud fra deres interesser.

Flere af projekterne arbejder derfor med at udvikle videnskulturen i gymnasiet som et led i arbejdet med klasserumskultur. Erfaringerne herfra er, at der ofte er stor værdi i at arbejde med andre former for kompetencer i undervisningen end de fagfaglige. Det giver rum for en anden vidensforståelse, hvor viden bliver en mere rummelig og dynamisk størrelse, som ændrer sig i takt med at såvel elevernes interesser såvel som arbejdsmarkedets kompetencebehov ændrer sig. Erfaringerne fra projekterne viser dog, at der også er grænser for, hvor vidtgående forandringer det enkelte gymnasium kan adressere i sit udviklingsarbejde. Nogle forhold er svære at ændre på den enkelte skole – fx er det ikke muligt at ændre på de fastlagte fagbekendtgørelser og bedømmelsesformer. Derfor peger projekterne også i retning af, at der også er brug for mere strukturelle forandringer; blandt andet i forhold til fag- og bedømmelsesformer, hvis alle elever skal inkluderes og engageres i gymnasiet.

## Litteraturliste

Beck, Steen og Paulsen, Michael (2011): *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstuder, Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik Nr. 80. 2011.

Bertelsen, Eva (2013): 'Curriculum' til fremtiden? – *Karakteristikker af 'den nye gymnasieskole' gennem perspektiver på Institution, nybyggeri og elevsubjektiviteter*. Ørestad Gymnasium som case. Ph.d.-afhandling. Institut for Medier, erkendelse og formidling. Det Humanistiske Fakultet København Universitet.

Hall, Stuart and Jefferson, Tony (1976): *Resistance through rituals. Youth subcultures in postwar Britain*. Hutchinson.

Hasse, C. (2002): *Kultur i bevægelse. Fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Samfundslitteratur.

Hjort-Madsen, Peder (2012): *Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne. Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb*. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet. December 2012.

Hutters, C. & Lundby, A. (2014): *Læring, der rykker. Læring, motivation og deltagelse – set fra elever og studerendes perspektiv*. Den europæiske socialfond og Region Hovedstaden

Hutters, C., Nielsen, L.M. & Görlich, A. (2013): *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis*. Center for Ungdomsforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Hutters, Camilla og Murning, Susanne (2013): *Klasserumsklima som betingelse for elevernes læring i gymnasiet i Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Tema: Samværets pædagogik*. Nr. 3, september 2013.

Illeris, K. (2008): *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag

Ingerslev, Gitte Holten (2013): *Elevers opfattelse af læring og undervisningsmiljø*, i Ingerslev, Gitte Holten og Kaspersen, Peter (red.) (2013): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Jackson, Carolyn (2006): *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Open University Press

Jensen, E. & Brinkmann, S. (red.) (2011): *Fællesskab i skolen. Udfordringer og muligheder*. Akademisk forlag.

Jonasson, C. (2011): *Fravær fra og i timerne, i Jørgensen, C.H. (red.) (2011): Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, C.H. (red.) (2012): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde universitetsforlag.

Krejsler, John B. og Moos, Lejf (red.) (2008): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo.

Murning, Susanne (2013): *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet – kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. Ph.d.-afhandling. Center for Ungdomsforskning. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Aarhus Universitet.

Nordahl, T. (2003): *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*. Tidsskrift for Ungdomsforskning 3(2), p 69-88

Nordahl, T. et al (2010): *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Høgskolan i Hedemark og University College Nordjylland.

Plauborg, H., Andersen, J.V., Ingerslev, G.H & Laursen, P.F (2010): *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag

Projektbeskrivelsen (2012): *Klasserumskultur, inklusion og fraværskæmpelse*. Facilitering og følgeforskning i forbindelse med udviklingsprojekt under Børne- og undervisningsministeriets udviklingsplan på det gymnasiale område. [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

Rambøll (2011): *Kortlægning af elevfravær i de nordiske lande*. Rapport til undervisningsministeriet. Januar 2011.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007): *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*, Akademisk Forlag

Sørensen, N.U., Hutter, C., Katznelson, N. og Juul, T.M. (red) (2013): *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Ulriksen, Lars, Murning, Susanne & Ebbensgaard, Aase B. (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden – Eleverfaringer, social baggrund, fagligt udbytte*. Samfundslitteratur.

UNI-C (2009): *Frafald på de gymnasiale uddannelser*. Del 2.

Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F., Paulsen, M. & Sørensen, E.K. (2010): *Ret og gyldighed i gymnasiet. Fjerde delrapport fra forskningsprojektet om nye lærerroller efter 2005-reformen*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.

Ågård, D. (2014): *Motiverende relationer – lærer-elev relationens betydning for gymnasielevernes motivation*. Systeme



