



AALBORG UNIVERSITET

---

Hvad virker i forhold til at fremme klassens  
trivsel og læring?

**'Indsigter fra klasseobservationer'**

Kevin Anthony Perry

---

**Forskningsnotat 2: Inklusion i børnehøjde i Greve Kommune – fokus på  
børns trivsel og læring.**

---

Institut for Læring og Filosofi

LSP - Laboratorium for forskningsbaseret

skoleudvikling og pædagogisk praksis

Aalborg Universitet

Forår 2016

**Kevin Anthony Perry**

**Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring?**

**'Indsigter fra klasseobservationer'**

© Forfatteren LSP 2016.

Notatet er udarbejdet af Postdoc Kevin Anthony Perry

Institut for Læring og Filosofi:

LSP - Laboratorium for forskningsbaseret

skoleudvikling og pædagogisk praksis:

Aalborg Universitet i København

Forår 2016.

## INDHOLDSFORTEGNELSE:

1.0. INDLEDNING .....	4
1.1. Inklusion i børnehøjde .....	4
1.2. Forskningsrapport 2 – 'Indsigter fra Klasseobservationer' .....	5
2.0. METODE .....	7
2.1. Udvælgelse af klasserne .....	7
2.2. Konteksten for observationerne.....	8
2.3. Formålet med klasseobservationer .....	9
2.4. Klasseobservationer .....	9
2.5. Interviews .....	11
2.6. Etisk overvejelse.....	13
2.7. Effekten af forskerens tilstedeværelse (Reaktiv effekt).....	14
2.8. Tredobbelt reaktiv effekt .....	16
3.0. INDSIGTER FRA OBSERVATIONERNE.....	21
3.1. Dataanalyse og forskningsresultater .....	21
3.2. Relationer .....	22
4.0. TEMAER .....	22
4.1. Inkluderende voksen-barn relation .....	22
4.2. Differentieret barn-voksen relation.....	29
4.3. Differentieret voksen-barn relation og favorisering.....	34
4.4. Børn hjælper børn.....	35
4.5. iPads som undervisningsmedie .....	38
5.0. OPSAMLING .....	41
6.0. PERSPEKTIVERING .....	45
7.0. NOGLE ANBEFALINGER.....	45
8.0. LITTERATURLISTE .....	48

## **1.0. INDLEDNING**

### **1.1. Inklusion i børnehøjde**

Egmont Fonden og Greve Kommune ønsker gennem et samarbejde at sætte fokus på børns trivsel og læring, herunder at undersøge, hvad der virker set i forhold til at fremme inklusion. Dette er udgangspunktet for igangsættelse af et forskningsprojekt i perioden 2013-17 kaldet 'Inklusion i børnehøjde'. Aalborg Universitets Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, LSP, er tilknyttet projektet som forskningspartner og har i samarbejde med Greve Kommune ansvaret for den praktiske gennemførelse af det forskningsbaserede udviklingsprojekt (Perry & Qvortrup, 2015).

Projektets overordnede formål er at undersøge, hvad der betyder noget for børnenes trivsel, læring og oplevelse af fællesskaber med henblik på at styrke viden om, hvad der virker for at skabe en vellykket inklusion. Begrebet 'børnehøjde' handler om at bevæge sig i børnenes perspektiv. Det handler altså ikke om at inddrage, involvere eller invitere børn ind i de voksnes forskning. Det handler derimod om, at vi som voksne inviterer os ind i børnenes hverdag. Vi må forske på børnenes præmisser med dem som medspillere. Det betyder, at vi kigger på, lytter og hører barnets stemmer og samtidig diskuterer og forsøger at forstå barnets perspektiv på, hvad det er, der foregår i skolen. At forske i børnehøjde er altså ikke kun et spørgsmål om metode, men må betragtes som et mål i sig selv. Forskningen skal således hele tiden have interaktionen med børnene i fokus og metodisk kunne tilpasse sig løbende.

Forskningsprojektet har det afsæt, at børn og unge i langt højere grad skal være medskabere i inklusionsprocessen, ved at være "sparringspartnere" ift. evaluering og udvikling af de voksnes indsatser, og ved at de selv aktivt bidrager til fællesskaber, inklusion og hinandens trivsel og læring. I projektet lægges derfor et stærkt fokus på 'børneperspektivet', ligesom der lægges vægt på at inddrage børnene som medskabere. For mere information om projektets baggrund og overordnede målsætninger se forskningsrapport 1, der kan downloades fra LSP's hjemmeside:

[http://www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/Arrangementer/Greve/Kevin\\_Perry\\_og\\_Lars\\_Qvortrup\\_Greve\\_rapport\\_1\\_maj\\_2015.pdf](http://www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/Arrangementer/Greve/Kevin_Perry_og_Lars_Qvortrup_Greve_rapport_1_maj_2015.pdf)

## 1.2. Forskningsrapport 2 – 'Indsigter fra klasseobservationer'

Denne rapport handler om, hvad der virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring. På nogle måder, kan rapporten ses som en forlængelse af den første forskningsrapport, idet nogle af de temaer, der blev identificeret i den første rapport, bliver sammenlignet og udvidet i denne rapport (se Perry & Qvortrup, 2015). Den første rapport, tog udgangspunkt i data indsamlet gennem tredive fokusgruppe interviews med børn og unge, der blev analyseret ved at bruge 'State-of-the-art' litteratur. Den første rapport stillede spørgsmålet: *Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring set fra et barns perspektiv?*

Den første rapport viser tydeligt, at lærerens evne til at lede og skabe relationer med klassen er et afgørende element i forhold til trivslen samt læringsmiljøet. Rapporten beskriver mange positive og negative udsagn om relationer til de voksne, som fokusgruppedeltagerne havde kontakt til. Udsagnene pegede på, at kontakten mellem klassen og den voksne fra første skoledag er et omdrejningspunkt for, hvordan hverdagen opleves. På den positive side pegede deltagerne på fire trivselsfremmere:

- 1) Gode kammerater – alle har brug for mindst én ven i hverdagen, så man føler sig værdsat, holdt af og som en del af et fællesskab.
- 2) Troværdige og konsistente voksne, der er til at stole på, er nærværende og viser, at de har lyst til at være til stede i rummet.
- 3) Forventningsafstemning om ambitionsniveau og tid samt evne til at forklare og formidle en stillet opgave, så alle forstår hvad der forventes af dem.
- 4) Fokus på aktiv læring, der tager eleverne med på en rejse mellem teori og praksis (Perry & Qvortrup 2015).

I forhold til hvad der hæmmer trivsel og læring, blev der igen peget på relationerne til de voksne er afgørende. Som trivselshæmmere blev nævnt:

- 1) Lærervikarer anses som en udfordring i forhold til læringsmiljøet, idet deres evne til at lede klassen og få respekt i klassen vurderes som lavere end hos klassens almindelige lærere. Larm, manglende respekt og manglende konsistens tyder på at være en udfordring ved have en lærervikar.

2) Det første møde og den nye voksnes tilgang til klassen vurderes af deltagerne som afgørende for, hvordan den videre relation forløber. Evnen til at fylde rummet og at være på lige fod med klassen, men med en naturlig autoritet, bliver der peget på som betingelse for et videre positivt forløb.

3) Utroværdige voksne, der opleves at favorisere enkelte elever, bliver der peget på som en klar trivsels- og læringshæmning. Oplevelsen af retfærdighed og ligestilling i klassen er meget vigtigt for deltagerne.

4) Tilstedeværelse, ikke kun fysisk, men ved nærvær og vedvarende opmærksomhed og konsistens gør en forskel i forhold til klassens engagement for læring og mulighed for et roligt læringsmiljø (Perry & Qvortrup 2015).

Rapport nummer to bygger på data indsamlet gennem feltarbejde over en periode på fem måneder fordelt på fem klasser på forskellige skoler i Greve kommune. Feltarbejdet gav en unik mulighed for at opleve hverdagslivet på første hånd som det udfolder sig i klasseværelset (og andre læringsmiljøer). Desuden tilbød feltarbejdet en unik mulighed for data triangulering, hvor vi kunne iagttage og opleve nogle af de forklaringer, vi havde fået under fokusgruppe interviewene. Triangulering blev endvidere anvendt i feltarbejdet, når vi indsamlede dataene bag denne rapport. Vi anvendte således en flerstrengt teknik til at indsamle data i undersøgelsen, og vi understøttede vores observationer med interview spørgsmål for at forstå vores observationer, (Bryman, 2008).

Gennem observationerne i de fem klasser blev det klart for os, hvor udfordrende, krævende og kompleks undervisning er som erhverv. Observationerne har i høj grad forstærket resultaterne præsenteret i den første forskningsrapport, hvorved det blev tydeligt, at lærer-elev og elev-elev relationer er afgørende for oplevelsen af et fællesskab samt klassens trivsel og læring. Et af målene med denne rapport er at forsøge at vise nogle af de udfordringer, krav og den kompleksitet som lærere står overfor til dagligt. Et andet mål er at forsøge at give nogle billeder af hverdagen i klasserummet set med en observatørs perspektiv, hvilket kan bidrage til refleksioner hos lærere og forhåbentlig give anledning til drøftelser omkring, hvordan den praktiske viden, der er indhentet i rapporten kan anvendes i skoler og i klasserummet. Denne dybdegående

undersøgelse bidrager til at forstå de mikro-processer, der fremmer og hæmmer trivsel og læring i klassernes hverdagsliv. I denne rapport arbejdes der således videre med at nuancere og komme i dybden med forskningsspørgsmålet fra den første forskningsrapport.

## **2.0. METODE**

I dette afsnit bliver der kort redegjort for den metodiske og praktiske håndtering af feltarbejdet.

På baggrund af drøftelser mellem forskeren og overvejelser/brainstorms i projektets arbejdsgruppe blev det besluttet at anvende klasseobservationer som en primær metode til at indsamle data.

### **2.1. Udvalgelse af klasserne**

De klasser, der deltog i observationerne blev udvalgt blandt de tredive 'fokusklasser', der i forvejen var udpeget til at deltage i den første forskningsfase. I forbindelse med opstarten af forskningsprojektet havde alle børn og unge fra udvalgte klasser fået deres forældrenes skriftlige samtykke til at deltage i det samlede projekt. Som det påpeges i den første forskningsrapport, havde Greve Kommune identificeret de 'fokusklasser', som skulle være objekt for forskningen. Alle 'fokusklasserne' var udvalgt med det udgangspunkt, at der i alle klasser er børn, der med den tidligere praksis i kommunen ville have været visiteret til specialtilbud (cf. Perry og Qvortrup 2015, s. 22). Uddannelsesmæssig placering af børn og unge med særlige behov i Greve Kommune sker via en fælles professionel vurdering foretaget gennem et centralt visitationsudvalg (CVI) og PPR (ibid).

Rekrutteringen af klasser til at deltage i klasseobservationerne skete på frivillig basis og med informeret samtykke fra klasselærerne. Konkret blev der sendt et tilbud om at deltage til alle klasselærere fra første, fjerde og syvende klassestrin blandt de tredive fokusklasser. E-mailen skitserede, hvad der skulle ske i observationsfasen af projektet og lærerne blev opfordret til at melde sig som observationsklasse for dermed at tillade to forskere at gennemføre observationer i deres klasse i to uger. Det var desværre kun muligt at rekruttere fem klasser til at deltage i observationerne på denne måde; to 1. klasser, to fjerde klasser og kun en syvende klasse. Når klasselærerne havde tilmeldt klassen til at deltage i observationerne, blev der sendt breve ud til

alle forældre/værger for børnene i de fem klasser. Brevene informerede dem i detaljer om observationerne og gav samtidig navnet på forskerne sammen med kontaktoplysninger. Ved nærmere refleksion, ville vi måske have haft mere succes i forhold til at rekruttere flere klasser, hvis det havde været muligt at være mere opsøgende og fx have afholdt et møde med alle syvende klassernes klasselærere.

## **2.2. Konteksten for observationerne**

Konteksten for klasseobservationerne var forholdsvis forskelligartede, da skolerne er placeret geografisk forskellige steder. To af skolerne er placeret i yderkanten af kommunen i landlige omgivelser, mens de andre tre skoler er placeret bynært. Desuden er størrelsen på skolernes elevantal meget forskellige – antallet af elever i de pågældende skoler varierede således fra ca. tre til syv hundrede. Antallet af elever i de fem klasser, som vi observerede varierede i antal fra 15-26 elever. Observationerne tog udgangspunkt i elevernes klasser, hvilket betød at vi skyggede klasserne gennem dagen og fulgte eleverne i forskellige læringsmiljøer (f.eks. sportshal, laboratorie & legeplads). Den eneste undtagelse var, når eleverne havde svømning. Her vurderede vi, at det var uhensigtsmæssigt at foretage observationer i swimmingpoolen. En hel del af børnene undrede sig over, hvorfor vi ikke var til stede under deres svømmeundervisning. Vi meddelte dem, at det ikke var praktisk muligt at skrive noter i sådan et vådt miljø. Ellers, observerede vi eleverne under alle former for undervisning/fag med forskellige voksne (herunder lærervikarer).

Udgangspunktet for at gennemføre observationer i fokusklasserne var, at vi ikke kendte identiteten på hvilke børn, der havde særlige behov. Vi gjorde dette meget klart overfor lærerne under vores indledende møder med dem. Der var dog en undtagelse, da det i løbet af et indledende møde blev nævnt, at der var et barn med særlige behov i klassen, der nægtede at have kontakt til fremmede voksne. I dette tilfælde blev vi oplyst om barnets identitet med henblik på at kunne holde afstand og dermed sikre, at den pågældende elev ikke følte sig utryg. På trods af at vi forsøgte ikke at kende identiteten på hvilke elever, der havde særlige behov, opstod der dog i løbet af nogle observationer en synliggørelse af netop disse elever. Et par gange, afslørede lærerne elevernes identitet ved at tale om deres forskellige udfordringer, og nogle af eleverne talte endvidere åbent om deres egen diagnose.



### **2.3. Formålet med klasseobservationer**

I den første forskningsfase havde vi indsamlet omfattende data via fokusgrupper om, hvad der virker eller hæmmer klassetrivsel og læring. Et af målene med observationerne i den anden forskningsfase var at teste vores fund fra fase et (triangulering) bl.a. ved at observere mekanismer/sociale relationer i praksis. Formålet med klasseobservationerne var således at komme tæt på hverdagen i de pågældende klasser for derved at observere/undersøge de mikroprocesser, der fremmer eller hæmmer trivsel og læring. Desuden var målet at zoome ind på nogle af disse processer, mens de udfoldede sig, og undersøge dem nærmere på stedet (eller direkte bagefter), for at få en dybere forståelse for, hvordan eller hvorfor de enten fremmede eller hæmmede læringen og trivslen.

### **2.4. Klasseobservationer**

Udgangspunktet for klasseobservationerne var at være fysisk og mentalt til stede i klassen hele tiden. Det betød, at forskerne fulgte klassen hele dagen, mens eleverne interagerede med forskellige voksne, fag og/eller læringsmiljøer. Formålet med at zoome ind på nogle af disse processer var at få en dybere forståelse af børnenes og de voksnes egne synspunkter og oplevelser og derved understøtte observationernes grundlag. På denne måde kunne vi både indfange en aktørs synspunkt på, hvad der skete, og samtidig præsentere en 'backstage' indsigt og forståelse af visse processer.

Alle observationer blev gennemført i perioden fra januar 2015 til juni 2015. Observationerne blev udført af postdoc Kevin Anthony Perry (Aalborg Universitet) og psykolog Cille Løwe Lindgren (Greve Kommune). Med få undtagelser, gennemførte vi fælles observationer for at sikre, at det observerede blev drøftet og hele tiden valideret kritisk. Desuden blev mange observationer videreevalueret gennem diskussioner/interviews med nogle af deltagerne (elever og voksne) enten *under* eller *efter* bestemte begivenheder. Vi refererer til denne proces som "*zooming*", forstået som at vi zoomer ind på visse aspekter, for at få en aktørs perspektiv, en dybere forståelse af begivenheder og for at validere vores observationer. Desuden blev der gennemført et afslutningsinterview i hver klasse efter endt observationsperiode for at følge op på eventuelle ubesvarede spørgsmål.

Under observationerne, sad vi forskellige steder i klassen, dog for det meste bagest og yderst med henblik på at forstyrre mindst muligt i klassens liv. Det meste af tiden sad vi sammen med nogle af eleverne, hvilket gjorde det muligt at forstå og evaluere nogle begivenheder, mens de skete. Nogle gange kunne vi bevæge os rundt og observere eleverne, mens de var i færd med gruppearbejde uden for klasseværelset eller i større læringsmiljøer (Fx hjemmekundskabslokaler eller kunst og håndværkslokaler). Det skete ofte når elever havde idræt eller bevægelse i sportshallen, at de bad os om at være med (at deltage i aktiviteten). Her ændrede vores forskerrolle sig fra observatør-deltager til deltager-observatør. Når vi ændrede roller og bevægede os fra sidelinjen – fra at være observatør til at være deltager ændrede vi også vores perspektiv fra vidvinkel til zoom og dermed fokuserede vi mere på at deltage og være aktive i forhold til vores respektive hold. Men dette skift i roller viste sig meget værdifuldt i forhold til at skabe bedre relationer til både eleverne og lærere. Desuden hjalp deltagelse i aktiviteter os med at opbygge tillid og relationer, og det gav eleverne mulighed for at se os fra et andet perspektiv og samtidig at evaluere os. Endvidere gav deltagelse i dette teamspil os og eleverne en fælles referenceramme at forholde os til, reflektere over og tale om bagefter.

Før vi begyndte observationerne, designede vi et observationsskema baseret på resultaterne fra den første forskningsfase. Skemaet bidrog til at guide vores fokus. Men efter drøftelser blandt forskerne blev det dog besluttet ikke at bruge disse skemaer, da det kunne risikere at give os et alt for snævert fokus. I stedet, besluttede vi at observere mere bredt og 'open-minded' samt at skrive fyldige noter, mens vi observerede. Vi anvendte forskellige metoder til at notere vores observationer fra den 'gammeldags' metode med en kuglepenn og notesblok til en bærbar PC. Der er fordele og ulemper ved begge metoder. Kuglepennen og notesblokken efterlod et meget stort og tidskrævende transskriptionsarbejde bagefter. Men fordelene er, at man er mere nærværende og tilstede og fleksibel i forhold til at følge med i begivenheder i klassen. PC noter er stor en fordel i efterbehandlingen af observationerne, fordi man er transskriptionsfri, men oplevelsen var også at man risikerer at være mindre fleksibel i at flytte sig fysisk under observationerne og det er forholdsvis let for nysgerrige tilskuere at læse, hvad der bliver skrevet på Pc'en. Pc'en kan endvidere virke som en barriere, der afholder eleverne fra at kontakte forskeren.

## 2.5. Interviews

Som nævnt i indledningen, blev der afholdt dialogmøder/gennemført interviews i løbet af feltarbejdet og møderne omfattede (i rækkefølge):

1) Indledende møde og interview med lærerteamet (før observationer): Inden påbegyndelse af observationer afholdt vi et møde med lærerteamet. Mødet omhandlede information af lærerne om klasseobservationerne i praksis; briefing om målene for forskningen; forventningerne til forløbet; at sikre at lærerne havde valgt at deltage af deres egen fri vilje (informeret samtykke). Desuden var målet med mødet at drøfte de praktiske foranstaltninger forbundet til vores tid i klassen fx koordinere vores kalendere med undervisningsplaner og undersøge hvor vi kunne sidde uden at forstyrre klassen for meget. Desuden besvarede vi eventuelle opklarings spørgsmål (fx spørgsmål om fortrolighed). Vi Interviewede lærerne om klassens status for at fastslå, om der var noget, som vi burde være opmærksomme på under klasseobservationerne. Desuden, spurgte vi om, hvad de troede, vi kunne forvente ved at observere klassen og om hvilke indtryk, de forventede vi ville få, i løbet af observationerne.

2) Indledende/orienteringsmøde med lærere og elever (i klassen): Ca. en uge før påbegyndelsen af klasseobservationer holdt forskerne et indledende møde med de involverede klasser – dvs. forskerne besøgte hver enkelt klasse og fortalte om projektet, om metoden klasseobservationer og om lidt om forskerne personligt. Præsentationen til klassen var med til at bryde isen og gav eleverne nogle basis oplysninger om rollen som forsker. Set i bakspejlet, var det tidskrævende og det tog nogle timer både at planlægge og udføre. Men disse besøg banede vejen til at opbygge relationer mellem deltagerne og forskerne før påbegyndelse af observationerne.

3) Indledningsgruppeinterviews med elever (før observationer): Gruppeinterviewet med seks repræsentanter fra klassen fokuserede på deres oplevelse af at være i klassen ift. fælleskab, klassens trivsel og læring og hvad fremmer og hindring ift. disse. Derudover spurgte vi eleverne om hvad de troede, vi ville opleve under observationerne.

4) Etnografiske (zooming) interviews med elever og lærere (under observationer): Individuelle on-the-spot (eller efter en hændelse) opklarings/uddybende interview. Det vil sige, vi brugte interview til at afgøre, hvorvidt vi havde forstået eller misforstået, hvad vi observerede.

5) Afsluttende interviews med lærerteamet (post-observation): Som afslutning på observationsforløbet gennemførte vi et afslutningsinterview med lærerteamet. Interviewet havde til formål at give lærere konstruktiv feedback og at stille nogen opklarings/uddybende spørgsmål baseret på vores observationer. På baggrund af observationerne kunne vi give konkret feedback på, hvordan eleverne havde reageret på undervisning i forskellige fag/situationer. Desuden, diskuterede vi de temaer, der var kommet frem under observationsforløbet. Feedback og interviewene skabte dermed et meget spændende rum for refleksion. Efter hvert interview blev deltagerne orienteret og informeret om det videre forløb, og deltagerne fik mulighed for at stille spørgsmål og give feedback om deres oplevelse af observationsperioden.

6) Afslutningsmøde med klassen (elever og lærer): Afslutningsvis, havde vi et møde med hele klassen og fortalte lidt om vores oplevelse af at være i deres klasse. Desuden orienteredes klassen om de næste skridt i forskningsprocessen. Mødet blev også brugt til at besvare evt. spørgsmål fra elever og lærere og blev brugt som et afskedsritual, hvor vi uddelte slik som en gestus.

7) Afsluttende gruppe interviews med elever (post-observation): Vi interviewede samme gruppe af elever og interviewet fokuserede nu på elevernes oplevelse af konkrete episoder og undervisning. Derudover stillede vi eleverne opklarings og/eller uddybende spørgsmål baseret på baggrund af vores egne refleksioner over vores observationer. Interviewet gav eleverne mulighed for at reflektere og perspektivere deres oplevelser og samtidigt stille os eventuelle endelige spørgsmål. Efter hvert interview blev deltagerne orienteret og informeret om det videre forløb, og deltagerne fik mulighed for at stille spørgsmål og give feedback om deres oplevelse af observationsperioden.

8) Afsluttende/orienterings seminar med fokusklasse lærere: Afslutningsvist deltog den ene forsker (Kevin) i et eftermiddags seminar med fokusklasse lærere, pædagoger og klubansatte, der blev arrangeret af PPR. På seminaret præsenterede forskeren foreløbige temaer og besvarede

spørgsmål vedrørende disse. Det var et fremragende forum at præsentere nogle af de midlertidige temaer og forklaringer i. Under seminaret (og bagefter), udtrykte flere deltagere at både emner og gav mening og kunne bruges i praksis. Feedback fra disse medarbejdere indgår som en yderligere form for validering.

## 2.6. Etisk overvejelse

I et forsøg på at beskytte fortroligheden, er alle personer i denne rapport enten anonyme eller navngivet med pseudonymer. Men trods dette vil der altid være en mulighed for, at nogle af deltagerne er i stand til at identificere sig selv eller deres nærmeste kolleger i rapporten; Vi henstiller til diskretion, hvis man genkender en beskrivelse eller en begivenhed med henblik på at fastholde fortroligheden. I et forsøg på at beskytte anonymiteten omtales nogle personer som begge "køn", dvs. både han/hun eller ham/hende eller omvendt. Desuden har alle elever, der deltog i indsamlingen af data, haft deres forældre eller værgers samtykke til at deltage. De elever, der deltog i de indledende og afsluttende gruppeinterviews, som blev filmet, skulle have deres forældrenes samtykke og skulle endvidere verbalt selv give deres samtykke til at deltage og blive filmet. Desuden blev alle elever og lærere oplyst om deres ret til at forlade interviewene på ethvert tidspunkt under processen. Under nogle af de indledende møder med lærerne, var nogle lærere bekymrede over, hvem der ville have adgang til de indsamlede data. Forskerne forsikrede dem, at det kun er de enkelte to forskere, der har adgang til egne rå data og materialet vil blive behandlet med fuld fortrolighed og samt at pseudonymer vil blive benyttet, når der produceres rapporter eller andre skriftlige produkter, som anvender dataene.

Forskerne har endvidere indgået en verbal kontrakt med hvert lærerteam, som har deltaget i undersøgelsen, der indbefatter at lærerne har anonymitet (så meget som muligt, og så længe at vi ikke observerede adfærd, som gav anledning til bekymring for elevernes velfærd). Desuden lovede vi, at behandle alle indsamlede data i feltarbejdet fortroligt. Derudover lavede vi en '*get-out-clause*' og aftalte, at undervejs i observationerne havde lærerne mulighed for at bede os om at tage en pause eller stoppe vores observationer, hvis der opstod en situation, som krævede det. Det skete kun én gang under observationerne i én klasse (kendt som klasse M i rapporten). Efter tre dages observationer, blev vi bedt om at stoppe, da én af lærerne oplevede, at vores

tilstedeværelse forstyrrede klassen for meget – et fænomen kendt som ”*reaktiv effekt*” (Bryman 2004) eller *effekten af forskerens tilstedeværelse*.

## **2.7. Effekten af forskerens tilstedeværelse (Reaktiv effekt)**

Forud for feltarbejdet, drøftede forskerne om der kunne opstå eventuelle reaktioner fra elever og lærere på vores tilstedeværelse i de fem klasser. Det opleves nogle gange, at personer ændrer deres adfærd, fordi de ved, de bliver observeret, det kaldes en ”reaktiv effekt” (Bryman 2004). Hvis personer ændrer den måde, de opfører sig, fordi de ved, at de er under observation, er denne adfærd ukarakteristisk (Bryman 2004). Hvis dette sker under observationer, betyder det således, at man ikke kan bruge resultaterne som et udtryk for, hvad der sker i virkeligheden (ibid). Det er meget i tråd med Goffman (1959), der peger på, at personer ofte ændrer deres adfærd, så det passer til situationen. Når dette sker, er formålet at skabe et gunstigt eller troværdigt indtryk på de tilstedeværende. Ifølge Goffman (1961), er der mange sider til selvet og personer vælger at vise forskellige karakteristiske træk af sig til afhængigt af, hvem de er sammen med ved forskellige lejligheder. Personer forsøger derved at kontrollere eller manipulere det indtryk, de giver til andre, ved at vise visse egenskaber, de forventer andre sætter pris på (Goffman 1961).

Der er flere beviser for, at reaktive effekter opstår under observationer, men stort set alle deltagere vænner sig dog til at blive observeret (ibid). Det er typisk sådan, at jo længere forskeren er til stede, jo mindre forstyrrende er han eller hun (McCall 1984 i Bryman 2004). Mange faktorer kan desuden modvirke deltagernes årvågenhed over for forskerens tilstedeværelse (Bryman 2006). For eksempel i forhold til klasseobservationer er elevernes fokus på lærerne og eleverne har mange opgaver at udføre under en undervisningstime, og deres engagement i disse kan modvirke deres bevidsthed om forskerens tilstedeværelse (Bryman 2008).

Bortset fra i en klasse, her kaldet klasse (M), oplevede vi ikke nogen markant usædvanlig adfærd under observationerne, der kunne betragtes som en reaktion på vores tilstedeværelse. I de fire andre klasser, oplevede vi naturlig opmærksomhed fra eleverne den første dag. Det kom til udtryk ved at nogle af eleverne fx ofte kiggede i vores retning og hurtigt kiggede væk igen, især hvis vores øjne mødtes. Nogle gange, hvis vores øjne mødtes, smilede eleverne, før de kiggede væk. Som

McCall (1984) påpeger, jo mere tid, vi brugte i klassen, jo mere komfortabel blev eleverne og lærere med vores tilstedeværelse. Det var ganske overraskende, hvor hurtigt eleverne og lærerne vænnede sig til os. Desuden oplevede vi, at deltagelse i aktiviteter såsom stikbold og høvdingebold sammen med eleverne accelererede vores relationer med dem og lærerne.

I interviews med lærerne fra de fire klasser, var deres tilbagemelding, at nogle af eleverne var en smule generte og stille i starten af observationerne. Nogle lærere sagde dog, at det at have gæster i klassen ikke var nyt for eleverne, og de havde ikke bemærket nogen usædvanlig adfærd fra eleverne under observationerne. I løbet af observationsperioden, observerede vi en udfordrende og forstyrrende adfærd fra nogle elever, men ifølge lærerne var dette typisk adfærd for de pågældende elever.

Med hensyn til lærerne fra disse fire klasser, havde de lidt forskellige oplevelser af, hvordan de selv reagerede på vores tilstedeværelse. Nogle lærere sagde, at de i starten havde følt sig lidt akavede og som om de var "under mikroskop" og det havde gjort dem en lille smule nervøse, men de mente ikke, at det havde en stor effekt på deres adfærd. Nogle lærere rapporterede, at de følte sig godt tilpas fra starten og at de ikke havde foretaget nogen justering af deres måde at være på i klassen. En lærer sagde dog, at han/hun havde forberedt sig godt og grundigt, fordi hun/han vidste, at en englænder skulle være til stede og observere under hans/hendes engelskundervisning.

I tre ud af de fire klasser, der er nævnt her, observerede vi, hvordan eleverne reagerede forskelligt på alle voksne, der kom ind i rummet. Men denne forskelsbehandling var konsekvent i hele observationsperioden og rettet mod de samme lærere. Disse observationer blev valideret løbende via interviews med deltagerne. Derfor kan disse reaktioner sandsynligvis udelukkes som reaktiv effekt på vores tilstedeværelse. Desuden hænger disse observationer godt sammen med hvad eleverne fortalte os i den første forskning fase i forhold til hvordan de '*vurderer og evaluerer hver eneste voksne, der kommer ind på klassen*' (se Perry & Qvortrup 2015 s. 30).

De forstyrrelser, der fandt sted i den sidste klasse, klasse M, under vores observationer, kan have været en reaktiv effekt udløst af vores tilstedeværelse i klassen. Men samtidig kan reaktionerne måske bedst beskrives som en *tredobbelt reaktiv effekt*, da lærerne i klassen også reagerede på vores tilstedeværelse ved radikalt at ændre deres adfærd, hvilket havde en afsmittende effekt på eleverne, som til gengæld reagerede på lærerne (og sandsynligvis os). Følgende er et kort sammendrag af observationerne i klasse M sammenholdt med mulige forklaringer på reaktionerne.

## 2.8. Tredobbelt reaktiv effekt

Under observationerne i klasse M, observerede vi jævnligt forstyrrende/udfordrende opførsel fra flere elever i løbet af de første tre dage. På samme tid observerede vi to lærere, der talte meget blidt og forsigtigt, og de gav indtryk af, at være lidt handlingslammede og ikke så nærværende i forhold til, hvad der foregik i klassen. Det virkede bemærkelsesværdigt, at én af lærerne flere gange kastede et blik i forskernes retning og sagde: "*De plejer ikke at opføre sig sådan*", mens han/hun gik forbi. Nogle af eleverne afbrød konstant læreren, og bevægede sig rundt fra plads til plads i timerne. Ofte var der konflikter og slåskampe blandt børnene. Forskerne fik det indtryk, at lærerne var mere fokuseret på indholdet af undervisningen og de kiggede op på tavlen/smartbord det meste af tiden og havde derfor ikke opmærksomhed på, hvad der foregik i klassen. Nogle gange, hvis en af lærerne lagde mærke til forstyrrende adfærd, mindede de forsigtigt eleverne om, at det ikke var tilladt. På et tidspunkt eskalerede adfærden til et punkt, hvor lærerne blev nødt til at gribe ind fysisk og holde nogle af børnene adskilt og at først her hævede de deres stemme.

Samtidig (sammenlignet med observationerne i de andre klasser), observerede vi børn, som var meget hurtige til at danne tilknytning/relationer til os og som fokuserede meget på vores tilstedeværelse. Flere af eleverne opsøgte aktivt forskernes selskab/opmærksomhed. Nogle af eleverne flyttede deres stole for at sidde tættere på enten os (vi sad forskellige steder i klassen). En gang imellem, forlod nogle elever deres pladser for at sidde ved siden af en af os. Som den ene forsker noterede: [*Flere børn samler sig om Kevin (forsker), nogle piger ær ham i håret*]. Der var flere lignende observationer: [*Navn på barnet kommer over og giver mig et knus, jeg spørger [ham/hende] om de har matematik i næste time, "ja" siger han/hun, "vi starter på en ny bog i dag,*



*jeg vil vise dig det lidt senere Kevin”, han/hun smiler, før han/hun vender tilbage til sin plads]. Der var også to børn, der rigtig gerne ville sidde ved lærerens bord – nogle gang fik de lov. Nogle gange kom et barn over med en tegning, som de havde lavet som gave. Andre gange kom de for at bede om hjælp med deres skolearbejde. I løbet af de første dage, følte det som om eleverne var konstant i bevægelse – Der var meget uro i klassen og børnene søgte overraskende meget kontakt med forskerne. Det følte kaotisk og indikerede en mangel på klasseledelse og fælles fokus.*

Under en afgørende episode, blev en elev forvirret og ked af det, fordi hun/han var uenig med læren i forhold til, hvor langt klassen var nået i læsebogen. Læreren ønskede at begynde at læse op fra en bestemt side, men eleven sagde, de var nået længere i bogen end det. Tilsyneladende havde klassen haft en lærervikar ugen før og vedkommende havde læst længere i bogen end aftalt med læreren, og derved opstod forvirringen mellem elev og lærer. Eleven begyndte at reagere overfor læreren ved at slå i bordet og råbe ad ham/hende. Det resulterede i, at barnet blev ført ud af klassen af den anden lærer. Lærerne havde en social kontrakt med vedkommende (og forældrene) om, at hvis hun/han begynder at afreagere, skal han/hun forlade klassen og tage 'timeout' ved at sidde ved et bord uden for klassen. Først når barnet er roligt, er det tilladt for ham/hun at komme ind i klassen igen. Men denne gang, havde kontrakten ikke den ønskede virkning, og barnet begyndte at sparke på døren til klasseværelset og fortsatte i et stykke tid.

I følge en af lærerne, plejede det ikke at ske (sparke på døren) og det var nok, fordi vi var til stede. På det tidspunkt, blev følgende skrevet i observationsnotener:

*[... i mellemtiden er [navn] i gang med at slå i bordet og råbe af en af lærerne. Umiddelbart er [hun/han] utilfreds med læreren, fordi vedkommende har ændret på dagsordenen (sidetallet i læsebogen). [Navn] holder barnets arm og fører [hun/han] ud af klassen. På vej ud af klassen kigger [han/hun] på den anden lærer og råber 'dumme [navn på lærer]'. Kort efter kommer vedkommende ind i klassen og råber igen 'dumme [navn på lærer]'. [Navn] virker meget utilfreds med [navn på lærer]. Den anden lærer fører barnet ud igen. Nu står barnet udenfor klasseværelset og sparker på døren. Læreren, som tog ham/hende udenfor, går ud for at tale med [ham/hende]. Kort efter kommer lærerne ind i klasseværelset igen og låser døren indefra (formentlig for at holde barnet udenfor klasseværelset). Nu begynder barnet at sparke på døren igen og hiver i*

*dørhåndtaget. Barnet skriger navnet på den lærer, som han/hun tilsyneladende er utilfreds med '[navn] ... du er dum'. Indtil videre, har denne adfærd stået på i cirka ti minutter. Endelig går den lærer, barnet er utilfreds med, ud og taler med [ham/hende]. Ifølge [navn på læreren], oplever de tilsvarende udbrud fra det samme barn en gang eller to gange om ugen.]*

Måske var det vores tilstedeværelse i rummet, der påvirkede barnets reaktion overfor læreren, hvilket er muligt, og måske var vedkommendes reaktion mere intens eller ekstrem end normalt, fordi vi var i rummet. Under hændelsen var barnets vrede/frustration dog udelukkende fokuseret mod én lærer. Ifølge den anden lærer bliver barnet sendt ud af klassen cirka en gang om ugen for at tage 'timeout'. Denne episode forstyrrede undervisningen og læringen for børnene i nogen tid, både under og efter episoden. Til sidst var der for meget uro og lærerne måtte opgive undervisningen. Sådanne episoder har en negativ effekt på både klassens trivsel og læring, mens det foregår og muligvis lige bagefter.

Under mødet med de to klasselærere, om eftermiddagen på den tredje dag af observationerne, blev vi enige om at afslutte observationerne tidligere end planlagt, da vi ikke ønskede at forstyrre klassen eller blive årsag til unødigt stress hos børnene eller lærerne. På mødet kom der dog nogle nye oplysninger frem, som måske kan hjælpe med at forklare, hvad der skete i klassen de første tre dage under observationsforløbet. I forskelligt omfang, indrømmede begge lærere, at de havde ændret deres undervisningsstil og adfærd markant over for eleverne, mens vi var i klassen. En af lærerne var meget åben og fortalte os, at normalt havde han/hun en tendens til at "slå hårdt i bordet" og samtidigt hæve hendes/hans stemme og være meget tydelig for at fange elevernes opmærksomhed. Han/hun fortsatte med at sige, at hun/han ikke havde gjort det, mens vi var i klassen, men havde tillagt sig en mere afdæmpet og mindre tydelig adfærd.

Under mødet blev vi enige om, at vi ville ende observationerne den følgende dag. I et forsøg på at minimere reaktionerne på vores tilstedeværelse aftalte vi også, at kun én forsker (Kevin) ville være til stede på den sidste dag. Vi bad til gengæld lærerne om at vende tilbage til deres sædvanlige undervisningsstil og adfærd i klassen.

På den sidste dag i klassen, observeredes en markant forskel i lærernes attitude og undervisningsstil. Der var en helt anden kontrol af klassen. Det kom pludselig til udtryk, at begge lærere var langt mere tydelige i deres undervisningsstil og måde at være sammen med eleverne end observeret de første tre dage. Men man ikke kan udelukke, at lærerne stadig reagerede på forskerens tilstedeværelse. Dog, var det bemærkelsesværdigt, at eleverne var mere opmærksomme og samtidig virkede mere rolige og trygge sammen med lærerne. Det virkede som om tingene var vendt tilbage til normalt sammenlignet med de første tre dage. Der var en markant ændring af den forstyrrende adfærd. For eksempel, havde én af lærerne en mere fast tone og hævede stemmen, mens han/hun underviste. Endvidere, var det tydeligt at der var noget opførsel han/hun ikke længere ville acceptere. For eksempel måtte eleverne ikke afbryde hende/han, når hun/han talte og de skulle sidde på deres pladser. Uddrag fra observationsnoter denne dag understøtter oplevelsen:

*[i dag er det bemærkelsesværdigt, at [navnet] siger "Shhhhhhh" mere ofte, og siger det i et fast toneleje (...) et barn taler uden at have hånden oppe, og læreren sagde "Shhhhhh" med det samme efterfulgt af "Ti Stille! Ræk hånden op, hvis du vil sige noget" (...) [eller] "Sæt dig ned, du går rundt og forstyrrer de andre" – læreren er meget mere dominant i dag.]*

Den anden lærer havde også ændret adfærd og brugte denne dag sin stemme til at fange elevernes opmærksomhed. Vedkommende kunne råbe højt med henblik på at få elevernes opmærksomhed, og sikre at de efterfølgende sad stille på deres pladser. Under den sidste observationsdag var der en markant ændring i elevernes adfærd, hvilket fulgte i takt med den nye holdning og undervisningsstil hos lærerne. Der var langt færre afbrydelser og meget mindre udfordrende adfærd fra eleverne. Desuden blev eleverne siddende det meste af tiden (medmindre de blev instrueret eller givet tilladelse til at forlade deres pladser). Dette indikerer, at undervisningsstilen kan have haft en afgørende påvirkning af adfærden hos nogle elever i de foregående tre dage.

Ved nærmere refleksion er det en mulighed, at børnene i denne klasse reagerede på os (to nye voksne i klassen), ligesom vi havde oplevet i andre klasser, men det er vanskeligt at vide i hvilket

omfang reaktionerne kan henføres til vores tilstedeværelse. Sammenlignet med de fire andre klasser, reagerede eleverne i denne klasse stærkere både i intensitet og varighed. Måske havde elevernes reaktion ikke kun noget at gøre med vores tilstedeværelse, men det er sandsynligt at eleverne også reagerede på lærernes måde at opføre sig på i de første tre dage. I virkeligheden havde eleverne ikke bare to nye voksne at forholde sig til i klassen, men fire. Det er muligt at eleverne i denne klasse blev forvirrede eller følte sig kriseramte<sup>1</sup>.

Set i bagklogskabens klare lys, er det forskernes antagelse, at eleverne havde vænnet sig til de to læreres mere autoritære undervisningsstil/adfærd. De var vant til en bestemt omgangsform med de to lærere. Men efter en weekend møder eleverne på skolen mandag morgen og bliver mødt af en helt ny adfærd (version af virkeligheden) fra deres to lærere (gruppeledere). De er gået fra den mere autoritære stil til meget afventende stil. Børnenes reaktioner er meget i harmoni med teorier omkring socialisering<sup>2</sup> og især sekundær socialisering. Børn og unge tilbringer cirka syv timer hver dag, 200 dage om året i skolen, hvilket gør det svært at benægte den betydning skolen og lærerne har på deres socialisering.

Lærerne er afgørende for at socialisere børn og gøre dem bekendt med reglerne og skolens ønskede adfærd, hvor de lærer at acceptere og reagere på lærernes autoritet (Giddens 2006). Prøv at overføre konteksten til en arbejdsplads. Forestil dig, hvad ville ske, hvis et stort team af medarbejdere kom på arbejde efter en weekend for at finde ud af, at de to ledere helt havde ændret deres måde at drive forretning på. Denne antagelse er endvidere i overensstemmelse med resultaterne fra den første forskningsfase i relation til elevernes tilbagemelding om betydningen af troværdige og konsekvente lærere.

---

<sup>1</sup> En krise er en midlertidig tilstand af forstyrrelse og opløsning, kendetegnet primært ved en persons manglende evne til at håndtere en bestemt situation ved hjælp af sædvanlige metoder til problemløsning, og af potentialet for et radikalt positiv eller negativ resultat (Slaikeu, K.A. 1990).

<sup>2</sup> Socialisering er den proces, hvorved spædbørn/børn gradvist blive vidende, selvbevidste og danner erfaring med kulturen, hvori han eller hun blev født. Under socialisering, lærer børn af deres forældre, og dermed viderefører de deres værdier, normer og sociale praksis. Sekundær socialisering opstår, når børnene går i skole og kommer under indflydelse af ikke-familiemedlemmer (Giddens 2006).

### **3.0. INDSIGTER FRA OBSERVATIONERNE**

#### **3.1. Dataanalyse og forskningsresultater**

Feltnoterne blev transskriberet og indholdet overordnet analyseret med udgangspunkt i to kriterier. Første kriterium var forskningsspørgsmålet om hvilke faktorer, der virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring og hvad der er udfordrende eller hæmmer denne. Dette spørgsmål har hele tiden været retningsgivende for observationsarbejdet og derfor har dette også haft en særlig vægtning i arbejdet med at udvælge temaer.

Det andet kriterium for udvælgelse af temaer var at screene feltnoterne bredt for at finde gentagne observationer af børnenes reaktioner på lærere (og andre voksne), andre børn, og forskellige fag og læringsmiljøer. Et eksempel på et tema, der er opstået på baggrund af en den brede screening af observationer er temaet: "IPads som undervisningsmedie". Vi oplevede igennem mange observationer, at IPads spillede en stor rolle i undervisningen. De kunne både virke som et værktøj til inklusion af elever, der ellers ville finde det svært at følge med i undervisningen. Men de fungerede også nogle gange som en forstyrrelse og distraktion af læringen. Det blev derfor interessant at lade brugen af IPads i undervisningen indgå som et tema i forhold til at analysere nærmere i hvilke situationer IPads fremstår som en læringsfremmer og i hvilke situationer, de opleves som læringshæmmende.

På baggrund af forskningsspørgsmålet samt den brede screening af observationerne blev temaerne for selve dataanalysen således fundet. De udvalgte temaer er: Inkluderende voksen-barn relation, differentieret barn-voksen relation, differentieret voksen-barn relation og favorisering, børn hjælper børn samt IPads som undervisningsmedie.

De udvalgte temaer blev herefter brugt som en ramme for en dybdegående dataanalyse af feltnoterne. Resultaterne fra den første forskningsfase (forskningsrapport 1) har også spillet en rolle i selve dataanalysen, idet resultaterne i et vist omfang er forsøgt trianguleret med observationsdata, hvor det er muligt.

I afsnit 4 præsenteres forskningsresultater baseret på dataanalysen af observationerne. Her er valgt en form, hvor uddrag af feltnoterne fra nogle af klasseobservationer anvendes til at illustrere særlige punkter/eksempler. Nogle af ekstrakterne er beskrevet i detaljer<sup>3</sup> og omfatter umiddelbare observationer og undertiden refleksioner. Ved at beskrive observationerne i detaljer, hjælper det læseren til at forstå den sammenhæng, hvori observationerne finder sted, og den dynamik på spil (Perry 2012).

## 3.2. Relationer

I overensstemmelse med resultaterne fra den første forskningsrapport (Perry & Qvortrup 2015), samler alle de temaer, der indgår i denne rapport sig omkring menneskelige relationer (inklusiv brugen af iPads). Det vil sige, relationerne mellem voksne, voksne og børn eller børn og børn. Relationer bliver dermed et gennemgående hovedfokus i forhold til begge spørgsmål om hvad der virker og hvad der hæmmer klassens trivsel og læring? I de kommende afsnit præsenteres de fem forskellige temaer, der kan kædes sammen under hovedtemaet om "relationer".

## 4.0. TEMAER

### 4.1 Inkluderende voksen-barn relation

*Læreren råber elevernes navne op fra sin Ipad. Hver gang hun nævner et navn, stiller hun et personligt spørgsmål til barnet, der vidner om, at hun anerkender og glæder sig over barnets tilstedeværelse i klassen fx. Har du sovet godt? Har du spist morgenmad? Hvordan går det med din hest? Hvordan gik det til fodbold i søndags? (Observationsnotater vinter/forår 2015).*

Vi er i et klasseværelse. Der er fire rækker skoleborde skubbet sammen i midten af rummet, udenom disse er nogle andre skoleborde skubbet sammen, så de danner en hestesko. Børnene sidder på stole omkring skolebordene. Baggest på nogle af stolene hænger tunge rygsække, nogle rygsække ligger på gulvet og blokerer nærmest passagen mellem rækkerne af skoleborde. Alle elever sidder fysisk i samme rum, men de er ikke sammen. Et par børn sidder og snakker, de fleste

---

<sup>3</sup> Noget, som Geertz (1973) kalder 'thick description' (tyk beskrivelse). Ifølge Geertz (1973), involverer 'tyk beskrivelse' rigt og omhyggeligt at beskrive de konceptuelle strukturer og sociale relationer, der opstår under feltarbejdet og som illustrerer sammenhængen (Geertz, 1973).

sidder med øjnene fokuseret på deres iPads (som for nylig er udleveret af kommunen) – de er i samme rum, men de er ikke sammen.

Lærebøger, penalhuse og papir ligger spredt rundt på skolebordene. På forsiden af lærebøgerne står *“Arbejdsbog”*. Klokkeren er 07:54 og der summer af baggrundsstøj. En voksen træder ind (\*Susanne) og hun går hen og stiller sig midt i rummet. Hendes kropsholdning er oprejst, og der er en fornemmelse af autoritet omkring hende. Hun virker fysisk og mentalt tilstede og det føles som om hun fylder rummet. Hun smiler oprigtigt (med både øjne og ansigtsudtryk) og begynder at tale. Hendes tonefald er venligt, men på samme tid fast og tydeligt. Rummet ændres; iPads forsvinder, tavsheden falder, og alles øjne er rettet mod læreren: *“Godmorgen alle sammen, er I friske?”*

Eleverne reagerer positivt på det enkle spørgsmål, og gennem verbale eller ikke-verbalt sprog signalerer de, at de er friske. De fremstår nu som en gruppe med et fælles formål. Hun begynder ved hjælp af hendes iPad at gennemgå klassens protokol og hver gang hun siger et navn, giver hun barnet øjenkontakt, mens de interagerer:

Susanne: John – godmorgen, har du sovet godt?

John: Ja tak [Susanne] – jeg gik tidligt i sengen (smil)

Susanne: Det var godt John.

Susanne: Oliver – godmorgen har du spist morgenmad?

Oliver: Jo, jeg fik havregrød til morgenmad.

Susanne: Det er jeg glad for at høre.

Susanne: Martha, hvordan går det med din hest?

Martha: Det går meget bedre nu [Susanne] (stort smil)

Susanne: Karl – hvordan gik det til fodbold i søndags?

Karl: Det gik ikke så godt, vi tabte 4 – 0 (suk)

Susanne: Pyt med det, der er altid næste gang (smil)

Susanne: Hanne – hvordan går det med din mor?

Hanne: Det går meget bedre nu [Susanne] (stort smil)

Morgen ritual<sup>4</sup> fortsætter, og læren har lignende udvekslinger med hver eneste elev i klassen. Det viser, at hun har en god hukommelse og lige så vigtigt gode kommunikationsevner, såsom at lytte. Alle disse udvekslinger med hver eneste elev viser en nærhed og genkendelighed. Det signalerer, at *Susanne* kender eleverne og interesserer sig for dem som mennesker. Morgenritualet er endvidere med til at skabe og forstærke oplevelsen af psykisk nærhed med eleverne (Andersen & Andersen, 1982). Begrebet 'teacher immediacy' blev anvendt i den foregående rapport for at hjælpe med at forklare, hvorfor eleverne fortrækker lærere, der udviser en interesse for elevernes velfærd i stedet for at holde afstand og 'bare undervise i timerne og så smutte igen' (2015: 27).

Da vi efterfølgende spurgte eleverne om, hvad der karakteriserer en god lærer, bekræftede børnenes tilbagemelding, at samlet set er det børnenes opfattelse at *Susanne* repræsenterer billedet på en god lærer for dem. Selv om vi ikke stillede spørgsmål om specifikke enkeltpersoner, blev *Susanne* brugt af børnene som en målestok for, hvad en god lærer er. Ordene '**at kende**' bruges meget ofte i elevernes forklaringer, når de talte om *Susanne*: "*Ja men [Susanne] er en god lærer, fordi hun kender os og forstår os ... hun ved, hvad vi mener*", sagde en elev. En anden elev fortalte: "*Vi kan snakke med [Susanne] ... vi kender hende, hvis du har et problem, som du ikke kan fortælle andre (lærere), så ved du, at du altid kan snakke med Susanne*". Igen har '**teacher immediacy**' en god forklaringskraft her, og det vidner om, at det kan anvendes som et brugbart værktøj i læringsmiljøer for at reducere den opfattede afstand mellem lærer og elever (Allen m.fl. 2006).

Mens morgenritualet stod på observerede vi elevernes reaktioner. Vi observerede børn, der fremstod glade og smilende. I løbet af denne fokuserede<sup>5</sup> interaktion, observeredes glade elever, der så ud til at trives og som så frem til deres ca. tyve sekunder interaktion med læreren. Dette morgenritual (noget, læreren gør, hver gang hun gennemgår klassens protokol) går ud over den praktiske funktion en protokol har. Hun bruger gennemgangen af protokollen, som er den

---

<sup>4</sup> I sociologi udtrykket ritual ofte bruges til at henvise til noget regelmæssig mønster af interaktion. Ritualer indebærer regelmæssig praksis og overlapper regler, rutiner og procedurer, men handler mere om symbolske handlinger end at understøtte normer (Helmke 2015).

<sup>5</sup> Ifølge Goffman (1961), opstår fokuseret interaktion, når folk effektivt er enige om at opretholde fokus forstået som kognitiv og visuel opmærksomhed for en tid, som i en samtale, et brætspil eller en fælles opgave (1961: 07).



administrative kontrol af elevernes tilstedeværelse til at inkludere, anerkende og værdsætte hver eneste elev i klassen. Dette ritual bidrager dermed til at fremme trivsel og fællesskab ved genkendelighed og fokus på fællesskabet og individet. Det er i harmoni med Hattie (2012), der netop understreger at fællesskabet og klassens trivsel er blandt de mere kritiske faktorer i at fremme læring.

Udover at ritualer giver læreren mulighed for at følge op og vise interesse for begivenheder i elevernes liv, giver det også en vigtig platform til at fastholde og opbygge relationer og tillid både individuelt og med hele klassen. På samme måde giver det eleverne mulighed for at opleve at læreren viser mange sider af sig selv (fx omsorgsfuld, socialt engageret, empatisk, anerkendende osv). På denne måde får eleverne jævnligt mulighed for at evaluere hende, og her er konsistens altafgørende. Som nævnt ovenfor vurderer elever hver eneste voksne, der træder ind i klassen (Perry & Qvortrup 2015). Dette understøttes af Wubbels et al. (1988) forskning i forhold til at eleverne bruger det verbale og nonverbale sprog til at evaluere og definere forholdet mellem lærer og elev.

Vores observationer af elevernes reaktioner på, hvordan lærerne modtager dem i starten af skoledagen (eller timen) tyder på, at starten på dagen kan være væsentlig for oplevelsen af fællesskab, klassens trivsel og læring.

Under klasseobservationsperioden, observerede vi forskellige morgen ritualer eller hilse-ritualer i forbindelse med dagens eller timers start mellem lærere og elever – at dømme efter elevernes reaktioner, var nogle af disse mere meningsfulde end andre.

En interessant observation i forhold til hilse-ritualer, var et lignende ritual udført af en anden lærer i samme klasse ikke havde samme gode effekt til trods for at det ganske givet var hensigten. Uddrag fra observationsnoter understøtter denne oplevelse:

*[Navn på læreren] kommer ind i klassen, og bevæger sig rundt i lokalet og hilser på hvert barn individuelt. Dette ritual eller rutine består af at læreren nærmer sig eleven og siger "Goddag". Der*

*etableres forsøg på øjenkontakt og håndtryk med barnet. At dømme efter reaktionerne fra mange af eleverne er de ikke så begejstret for denne form for hilsen. Fra mit observationssted oplever jeg, at nogle af eleverne ikke ønsker øjenkontakt med læreren. I stedet ser de ned i gulvet eller kigger væk. Nogle af børnene synes at vige lidt tilbage fra hende, som om de er fremmede. Nogle af eleverne rødmer og synes at være lettet, når det korte møde er overstået. Et par af de mere udadvendte elever synes dog at virke trygge nok med denne måde at starte lektionen på.]*

Selvom læreren udførte dette særlige hilseritual med gode intentioner og med forventningen om at skabe et positivt læringsmiljø, havde det faktisk den modsatte virkning. Efterfølgende blev nogle af eleverne interviewet om lærerens hilse-ritual. En dreng sagde, at læreren altid hilser på den måde. En af pigerne sagde, at det var ok, men hun følte sig ikke så godt tilpas med det, fordi hun ikke kendte læreren særlig godt. To andre drenge sagde, at de ikke kunne lide at give læren hånden, fordi læreren gav et meget fast håndtryk, og deres fingre blev klemt sammen.

Ifølge forskere fra University of Manchester er det at give hånd en kunst, der kan gå galt, hvis man ikke er klar over, hvilken effekt et håndtryk har. Under håndtrykket evaluerer deltagerne den anden baseret på deres håndtryk ([www.dailymail.co.uk/sciencetech](http://www.dailymail.co.uk/sciencetech)). Håndtrykket er afgørende for at danne relationer med andre. Her oplevede børnene lærerens håndtryk som ubehageligt og med til at skabe afstand.

I en anden klasse observerede vi, hvordan en lærer modtog eleverne, når de kom ind i klasse værelset om morgenen. Dette morgenritual virkede til at have en positiv afsmittende effekt på eleverne, når de kom ind i klassen. Læreren sørgede altid for at være i klassen omkring 10-15 minutter før timens start og gik i gang med at forberede morgens undervisning. Hun stillede sig herefter med fronten mod døren og modtog hver elev med et smil, et åbent kropssprog og en positiv hilsen: fx "Godmorgen (navn) har du sovet godt? Den positive morgen ritual omfattede også elever, der ankom efter klokken havde ringet. I løbet af observationsperioden i denne klasse, observerede vi, hvordan elever, også de elever, der kom for sent fik en varm velkomst (i stedet for en negativ irettesættelse). Vi observerede desuden, hvordan eleverne alle ønskede læreren en god morgen med et smil, når de kom ind i klasseværelset, også de elever, som kom for sent, eller

som virkede trætte. At dømme efter elevernes reaktioner, synes dette morgenritual at bidrage positivt til fællesskabet og klassens trivsel. Observationsnoterne beskriver situationen således:

*[07:45 – [Lærer] er allerede i klassen og har travlt med at skrive morgenens program på tavlen. Da jeg kommer ind i lokalet hilser [Lærer] på mig med et bredt smil, og siger: "God morgen" (jeg føler mig velkommen). [Læreren] forbliver i nærheden af klassens indgang. Elever begynder at komme ind i klassen (...) [læreren] hilser på hver enkelt elev positivt, smiler og siger god morgen [vedkommende bruger sine arme og håndfladerne at signalere velkommen], og stiller spørgsmål som 'har du sovet godt' eller 'hvordan gik det i går'? Eleverne synes, at sætte pris på denne varme velkomst og returnerer hendes hilsen på en lignende måde og smiler (måske er smil smitsomt). [...]*  
*08:07 – [Elev (A)] kommer (for sent) ind i rummet og siger "Godmorgen", med det samme mens hun smiler til læreren. [Læreren] svarer med et varmt smil og siger "Godmorgen [navn]". Selvom [eleven] kommer sent til timeren bliver hun mødt positivt med et smil. 08:09 – Mens [elev (A)] gør sig klar, kommer en anden (forsinket) elev ind i rummet og bliver også mødt positivt: "Godmorgen [elev B], var bussen forsinket igen (bredt smil)?"*

Ligesom det første eksempel af morgenritualer, viser læreren i dette eksempel gennem sin kommunikationsevne og udvekslinger af små hverdagsituationer med hver elev, at hun kender dem. Hun viser en nærhed og genkendelighed. Det signalerer, at læren interesserer sig for dem som mennesker. Det er endvidere interessant, at når læren modtager elever, der kommer for sent til timen positivt, reagerer eleverne positivt og med respekt overfor læreren. At dømme efter den samlede klasses reaktioner på lærerens måde at hilse på dem, er der skabt troværdige relationer imellem læren og eleverne og det giver grobund for trivsel og læring.

Morgen eller hilse-ritualer som beskrevet i eksemplerne ovenfor kan medvirke til at skabe et godt læringsmiljø, gode relationer og tillid mellem lærere og elever. Gennem accepterede ritualer og rammer opbygges relationer. Her er fokus både på verbal og nonverbal kommunikation. Lærerne bruger deres nærvær og tilstedeværelse til at opbygge tillid gennem udtryk, smil, håndtryk og berøring (Flores & Solomon, 1998). Ikke-verbal kommunikation (herunder alle former for kropssprog), eller hvad Goffman (1959) kalder 'small behaviours' er lige så afgørende for at skabe tillid som talesprog.

Eksemplerne på morgen eller hilse-ritualer illustreret ovenfor viser, at det at møde elever positivt, med respekt, empati og anerkendelse kan være en betydelig faktor i at opbygge troværdige relationer og samtidig fremme klassens trivsel og et konstruktivt læringsmiljø. De tre hilseritualer, skitseret ovenfor involverer både verbal og nonverbal kommunikation og blev udført af lærerne med et positivt ønske og forventning om at skabe en god start på undervisningen. Men elevernes reaktioner var meget forskellige. Baseret på vores observationer af elevernes reaktioner og den efterfølgende dialog med eleverne kunne vi uddrage, at læreren i det midterste eksempel blev oplevet som en smule intimiderende, da eleverne ikke havde en oplevelse af at kende læreren. Den sociale kontrakt forstået som relationen mellem lærer og elever var således ikke af en karakter, hvor eleverne følte sig trygge ved ritualet og derfor bidrog det i stedet til at forstyrre relationen. Men over tid, når eleverne kommer til at kende ham/hende bedre kan det måske have den ønskede effekt. Ifølge Helmke (2015), kan ritualer, hvis de ikke bliver overdrevet, være med til at fremme klassens trivsel, fælleskabet og læring og samtidig gavne læren: *"De [ritualer] kan have en positiv virkning ved at skabe en læringsfremmende atmosfære, styrke en vi-følelse, styrke tilhørsforholdet til klassen eller skolen, formidle sikkerhed, strukturere dagens forløb, give fysisk eller mental afspænding, øge koncentrationen og aflaste læreren"* (Helmke 2015: 137).

Overordnet set bidrager morgen ritualer til at læreren kan opbygge tillidsfulde relationer med eleverne både individuelt og kollektivt. Ritualet har meget potentiale, og kan udnyttes af alle voksne i deres interaktion med eleverne i forhold til at opbygge troværdige relationer. Desuden kan morgen eller hilse ritualer være udgangspunkt for operationalisering af Mitchells "Strategi 22", der handler om at skabe et sikkert, positivt og motiverende klassemiljø. Klassemiljø<sup>6</sup> omfatter de psykologiske mekanismer i klasseværelset og er en væsentlig komponent i forbindelse med læring og motivation (Mitchell 2014). Der er klare beviser for, at kvaliteten af klassemiljøet (dvs. mængden af tillid, respekt, positivisme og omsorg) er en væsentlig faktor og forudsætning for læring (Hattie 2012; Mitchell 2014). Eleverne lærer bedre, når de har en positiv opfattelse af klassemiljøet og især af læreren (ibid). Betydningen af lærer-elev relationen sammen med klassemiljøet er kritiske faktorer som Hattie (2012) understreger som afgørende og grundlæggende for synlig læring. Set i den forbindelse har morgen eller hilse ritualer et potentiale

---

<sup>6</sup> Klassemiljø er nogle gange omtalt som klasse kultur, psykosociale miljø, atmosfære, stemning, økologi og klima.

for at kunne medvirke at bane vejen for både tillidsfulde relationer mellem lærere og elever, og samtidig lægge fundamentet til et godt klassemiljø og fremme synlig læring.

## 4.2. Differentieret barn-voksen relation

I den første forskningsfase fortalte flere fokusgruppemedtagere, hvordan de evaluerer og vurderer de voksne, som de møder i klassen. Børnene fortalte, hvordan de undersøger *”hvor langt de kan gå, hvad personens begrænsninger er, hvilke knapper, der skal trykkes på for at for den nye til at imødekomme deres ønsker, eller hvad skal der til for at få vedkommende til at miste fatningen”* (Perry & Qvortrup 2015: 31). Efterfølgende tilpasser de deres adfærd over for de voksne baseret på deres vurdering. Det resulterer i forskellige typer af adfærd i klassen overfor forskellige voksne. Man kan udtrykke det således, at elevernes gode relation med læreren har stor betydning for elevernes adfærd i klassen og dette kan enten fremme eller hæmme klassens trivsel og læring i nogle bestemte timer.

Vores observationer hænger godt sammen med udsagnene fra fokusgruppemedtagere i den første forskningsfase i forhold til, at elever løbende tilpasser deres adfærd over for de voksne, de møder. Igennem observationsforløbet, oplevede vi, hvordan de fleste klasser forandrede sig afhængigt af hvilke voksne, som var til stede. Det vil sige, at klassen ikke er en fast størrelse og den kan forandre sig med læreren (eller andre voksne). Vi observerede dette fænomen i tre ud af de fire klasser, hvor der blev interageret med en lærer eller lærervikar.

Resultaterne fra den første forskningsfase tyder på, at elever på tværs af alle klassetrin ser særligt lærervikarer som udfordrende for læringsmiljøet. Ifølge deltagerne i fokusgrupperne, oplever de mest støj og forstyrrelser, når en lærervikar dækker klassen (se Perry & Qvortrup 2015). Vores klasseobservationer understøtter til en vis grad denne antagelse.

Under forskningsforløbet observerede vi mange undervisningstimer både med fastansatte lærere og lærervikarer i de forskellige klasser og undervisningssituationer. Vores observationer støtter elevernes opfattelse af, at forstyrrende eller udfordrende adfærd ofte opstår, når en lærervikar dækker timerne. Men under klasseobservationerne oplevede vi også timer med to forskellige

lærervikar (på forskellige tidspunkter), hvor de underviste en klasse, der havde udvist udfordrende adfærd overfor en fast lærer og som reagerede meget positivt på relationen med vikarerne. Da vi undersøgte det nærmere viste det sig, at vikarerne havde en etableret relation og et forudgående kendskab til klassen. Feltnoterne illustrerer følgende:

*[07:55 - [navn lærer] er syg i dag – en lærervikar dækker velkommens timer.*

*08:00 – Allerede fra start virker det som om [\*Line], lærervikar, har meget slagkraft (autoritet) og respekt blandt eleverne. I går da klassen havde deres normale lærer (fuldtidsansat) endte de sidste par timer i kaos pga. et par af drengene, der udviste en forstyrrende adfærd. Læreren så ud til at have svært ved håndteringen af dem. Men [Line] virker erfaren og kendt blandt disse elever og hun udstråler, at hun er i kontrol.*

*08:02 – Line begynder med at bevæge sig rundt i lokalet og interagerer med enkelte elever og er venlig og nærværende. Samtidig får jeg indtrykket af, at hun er meget selvsikker. Hun smiler og giver øjenkontakt til de enkelte elever, hun er både fysisk og psykisk tilstede. Hun bevæger sig rundt i klassen med lethed og ro, hendes bevægelser er åbne og imødekommende. Mit indtryk er, at Line signalerer en naturlig autoritet overfor eleverne. Hun styrer klassen med sin non-verbale kommunikation, sin tilstedeværelse og hun dirigerer roligt eleverne tilbage til deres tildelte pladser, blot ved at hæve stemmen ganske lidt og pege.*

*08:05 – Line har alle elevernes opmærksomhed og engagerer hele klassen ved at spørge dem, hvad de har lavet i den seneste ferie, det giver anledning til lidt ping-pong mellem Line og nogle af eleverne. Mens jeg observerer eleverne, som Line interagerer med, får jeg det indtryk, at de nyder denne ping-pong-session. De smiler varmt, mens de taler om deres ferieoplevelser. Jeg spørger [Klara], der sidder på min venstre side, om klassen har haft Line før som vikar, [Klara] svarer, at de kender hende rigtig godt og har haft hende "masser af gange".*

*08:10 – Line spørger eleverne 'hvor de er henne' i 'arbejdsbogen'. Dette tyder på at hun ikke er briefet om lektien, inden hun er blevet sat på som vikar. To af drengene forsøger at narre Line og hævder, at de bare skal spille på IPaden. Nogle af pigerne, er dog mere oprigtige (til irritation og skuffelse hos de to drenge) og fortæller Line præcis, hvor de har nået til i bogen.*

*Line beder eleverne åbne deres arbejdsbog på side 201 og fuldføre alle øvelserne. Jeg observerer børnenes reaktioner, mit indtryk er, at de respekterer Line. Der er ingen forstyrrende adfærd, mens*

*hun instruerer eleverne i, hvad øvelserne går ud på og de fleste kigger i hendes retning. Desuden kan jeg konstatere, at de fleste elever har åbnet deres bøger og er allerede begyndt til at arbejde med øvelserne.*

*08:25 – Nogle af eleverne (ca. 10) har fået tilladelse til at arbejde med deres øvelser i korridorområdet uden for klasseværelset. Jeg gå ud til dem for at se, hvad de laver. Jeg observerer elever, der ser ud til at være glade og afslappede. De snakker og griner sammen. Bortset fra tre drenge, ser det ud til at de fleste arbejder med øvelserne. De tre drenge sidder 'klistret' til deres iPads og spiller forskellige spil (en af drengene inviterer mig til at deltage). I mellemtiden er Line begyndt at gå rundt mellem de forskellige grupper af elever, der sidder i korridoren. Da de tre drenge ser Line nærmer sig, skynder de sig tilbage til øvelserne. Det er bemærkelsesværdigt i forhold til den sidste time i går, hvor den faste lærer ikke kunne få stoppet de samme drenges forstyrrende adfærd i klassen. Line synes at være i kontrol, også i relation til denne gruppe. Line smiler meget og signalerer, at hun kan lide at være omkring børnene, også når hun dirigerer dem tilbage på sporet med øvelserne. Jeg får det klare indtryk, at Line trives i sin vikar rolle med denne klasse].*

I slutningen af timen interviewede jeg Line. Line fortalte mig, at hun har mange års erfaring i at arbejde med børn i en plejefunktion og desuden er hun mor til tre børn. Endvidere fortalte Line, at hun har arbejdet på skolen i en servicefunktion i et par år og hun har jævnligt kontakt til eleverne fra hele skolen. Derudover har hun dækket denne klasse lejlighedsvis som lærervikar flere gange.

Under hele observationsperioden, har et tilbagevendende udtryk brugt af eleverne været "at kende". Det er et udtryk børnene bruger jævnligt om voksne i deres hverdag og det bliver brugt som et begreb eller som en forklaringsfaktor, når elever skal forklare, hvorfor de fungerer bedre sammen med nogle lærere end andre: "Fordi vi kender dem, og de kender os." Under mine observationer med Line, blev det hurtigt klart, at Line kender eleverne, og at eleverne kender hende. I løbet af observationsperioden, observerede vi flere vikarer i undervisningssituationer, og nogle lærervikarer havde større succes end andre. Det tyder på, at elevernes oplevelse af at kende den voksne spiller en afgørende rolle. Men 'at kende den anden' er ikke vejen til succes i sig selv.

I feltnoterne ovenfor skitseres også en bestemt adfærd fra Line, der understreger, hvordan hun valgte at tilgå ledelsesrollen i forhold til klassen. Først og fremmest startede hun timen med at fastslå nærvær og genkendelighed gennem flere udvekslinger af personlige oplysninger omkring ferie mv. Hun sendte derved signalet om, at hun har kendskab til eleverne og interesserer sig for dem som mennesker. Hun rammesatte sin tilstedeværelse igennem hendes attitude, verbale og nonverbale kommunikation, derved sendte hun signal om at være glad for at være til stede i klassen. Dernæst brugte hun bevægelse, kropssprog og stemmeføring til at sikre den fornødne autoritet var på plads og at hendes ledelsesrolle blev accepteret af eleverne.

Det er umuligt, at foretage nogle generaliseringer på baggrund af vores 5 måneders og dermed begrænsede feltarbejde. Men når det er sagt, synes der at være nogle fælles træk i sammenligningen af de voksne, der opleves at have succes i de undervisningssituationer, som vi observerede. Deres kropsholdning, ansigtsudtryk (ægte smil), åbne kropssprog, naturlige autoritet, ro, nærvær, signalering af overskud og sans for humor var gennemgående træk, der virkede fremmende for klassemiljøet og læringen. Dette er dog uden tvivl et komplekst område, der behøver yderligere forskning, hvis der skal kunne drages generelle konklusioner.

Det er vigtigt at understrege, at negativ adfærd og forstyrrelse i skoleklasser ikke alene kan reduceres til mangel på klasseledelse fra enkelte lærere, manglende kendskab til klassen, eller relationer mellem lærer og elever. Nogle gange kan der være mere komplekse årsager og det kan være en kombination af mange forskellige faktorer, såsom gruppedynamik kombineret med de udfordringer enkelte elever har i klassen.

Men når det er sagt, er vores observationer meget i harmoni med, hvad fokusgruppemedlemmerne fortalte os i den første forskningsfase om, hvordan eleverne vurderer forskellige lærere og derefter justerer deres adfærd. En eftermiddag under en observationsperiode oplevede vi, hvordan en klasse forandrede sig radikalt fra at være stille og rolig til at blive uorganiseret og kaotisk fra en time til den næste. Feltnoterne illustrerer følgende:



*[(Navn af lærer) kommer ind i lokalet. Den måde, læreren kommer ind i rummet giver indtryk af, at han/hun ikke ønsker at være her (der). Læreren nonverbale kommunikation signalerer manglede selvtillid og han/hun undskylder næsten for at komme ind i lokalet. Set i forhold til de foregående timer med to andre lærere, bliver denne lærer modtaget med respektløshed af flere elever. Det er næsten som om hun/han er usynlig. Efter at læreren er kommet ind i rummet, sætter tre drenge sig på gulvet bag nogle af de andre elever og begynder at spille iPad. Læreren udstråler ingen form for selvtillid og virker svag i sin klasseledelse. Det virker som det eneste værktøj hun/han har til rådighed er "Shhhhhhhhhhh", mens hun/han holder en finger over sin læber – Det har ikke den ønskede effekt, og de fleste elever ignorerer totalt læreren og fortsætter bare med, hvad de lavede før vedkommende trådte ind i rummet.]*

Efter denne time blev nogle af eleverne interviewet specifikt om oplevelsen med denne lærer. De blev spurgt om, hvordan de plejer at opføre sig i undervisningssituationen med den pågældende lærer. Ifølge forskellige elevers forklaringer hersker der en del af kaos i disse timer. En pige sagde fx: *"Drengene laver normalt altid en masse larm og ballade, når vi har [navn af lærer]"*. Da han blev spurgt om, hvad han selv ville have gjort for at tackle den forstyrrende adfærd, sagde en dreng: *"Jeg ville sende de store drenge (mens han pegede mod bestemte personer i klassen) til kontoret ... det vil hjælpe"*. I vores afslutningsinterview med en gruppe af elever fra klassen stillede vi et åbent spørgsmål om i hvilke timer, de oplevede mest larm. I fuld enighed, nævnte eleverne meget hurtigt og kontant *et bestemt fag*. Vi stillede et opfølgningsspørgsmål om, hvorfor eleverne mente, at det oplevedes på den måde i de pågældende timer. Hertil svarede eleverne, at læren aldrig giver konsekvenser for negativ adfærd. Kort sagt, eleverne efterlyser konsekvenser for den negative forstyrrende adfærd i klassen.

I praksis betyder det, at klassens adfærd kan ændre sig tre eller fire gange om dagen afhængigt af, hvor mange forskellige voksne, der indgår i klassens undervisning. Ved flere lejligheder, observerede vi, hvordan nogle elever enten opførte sig forstyrrende og/eller udelukkede sig fra den planlagte undervisning alt efter hvilken lærer, der var i klassen. Det er vigtigt at påpege, at den forstyrrende adfærd, som vi observerede ikke involverede alle elever i klassen, men alligevel blev fællesskab og læring påvirket negativt under episoderne. Støjniveauet steg og gjorde det

vanskeligt for de andre elever at koncentrere sig. Desuden oplevede vi, at den forstyrrende adfærd begyndte at påvirke fællesskabet negativt i klassen, da nogle af de andre elever begyndte at skælde ud på de forstyrrende elever.

Under vores observationer blev vi bekræftet i, at relationen og respekten omkring læreren samt lærerens evne til at skabe og fastholde troværdige relationer og samtidig fremstå med naturlig autoritet og fylde rummet, har stor betydning for læringsmiljøet.

### **4.3. Differentieret voksen-barn relation og favorisering**

Under fokusgruppesamtalerne i den første forskningsfase, satte nogle af fokusgruppemedlemmene fokus på oplevelsen af, at nogle lærere har udvalgte favoritter blandt eleverne. Som påpeget i Perry & Qvortrup (2015) *"favorisering indebærer en praksis med at give unfair særbehandling til en person eller gruppe på bekostning af en anden"* (2015: 32). Vores observationer bekræfter kun delvist påstanden om, at nogle lærere har udvalgte favoritter i klassen. Det skal også tilføjes, at vi kun observerede et mindre antal tilfælde, hvor favorisering kunne være en tendens. I de tilfælde, hvor vi oplevede en tendens til særbehandling af udvalgte elever, havde læreren særlig opmærksomhed rettet mod de samme, typisk fagligt stærke elever, og eleverne signalerede ligeledes stort engagement og interesse overfor den pågældende lærers fagområde. Selv om andre fortolkninger er mulige, kan dette tolkes som en favorisering af disse elever, særligt af den gruppe elever, der ikke oplever sig set. I de observerede tilfælde virkede eleverne, der var i fokus meget glade og engagerede i timerne, mens deres klassekammerater, der ikke var i fokus virkede fjerne og uinteresserede i undervisningen. Feltnoterne illustrerer følgende eksempel:

*[Timen er snart færdig. Det er bemærkelsesværdigt, at læreren kun synes at interagere med tre udvalgte drenge (alle sidder ved samme bord). Undertiden spørger læreren en af de tre drenge om, hvad de synes, eller beder dem give et eksempel om emnet i fokus. Andre gange, vil en af de tre elever frivilligt gerne svare på et stille spørgsmål. Jeg observerede noget lignende i den sidste lektion i løbet af dette fag. Mit indtryk er, at de tre drenge er meget engagerede i dette fagområde, og måske påvirker det lærerens fokus, sådan at læreren har en tendens til at glemme, at der er andre elever? De pågældende drenge synes uden tvivl, at det er en fantastisk time med al*

*den opmærksomhed de får, det kan man se på deres smilende ansigter og entusiasme, når de besvarer spørgsmål. Men i løbet af timen opleves det som om (navn af læren), synes at have mistet de andre elever i processen. Det er vanskeligt, at se præcis, hvad resten af klassen laver. Jeg kan se at dem på det næste bord sidder med deres hænder under deres hager og stirrer ud af vinduet eller på et usynligt sted på væggen. Én dreng sidder med hovedet hvilende på sin iPad, som om det er en bekvem hovedstøtte. Jeg spekulerer på, om disse elever ville have været lige så begejstrede som de tre drenge, hvis læreren havde forsøgt at inkludere dem i lektionen?]*

I den første forskningsfase fortalte nogle fokusgruppemedlemme, at elever, der føler sig ekskluderet i timen har en tendens til at føle sig demotiverede, give op og udelukke sig selv fra at lære (se Perry & Qvortrup 2015: 32-33) – det minder meget om den måde, at nogle af eleverne reagerede på under disse timer. Når jeg tænker tilbage på oplevelsen i klassen den dag, er min refleksion, at læreren og disse tre drenge havde en særlig interesse for faget. Deres fælles interesse kom til at udelukke resten, men udelukkelsen af de andre elever var sandsynligvis ikke tilsigtet/bevidst. Umiddelbart var der dog elever i klassen, der tydeligt ikke trives under disse omstændigheder, og i set i forhold til deres reaktioner udelukkede de sig selv fra at lære, fordi de ikke følte sig inkluderet. En vigtig refleksion i forhold til denne observation er, at det er vigtigt for lærerne at tænke over deres egen undervisningspraksis i forhold til, hvordan de kan medvirke til gøre undervisningen interessant og motiverende for alle elever, i det mindste noget af tiden.

#### **4.4. Børn-hjælper-børn**

Som nævnt i første forskningsrapport (Perry & Qvortrup 2015), betyder kvaliteten af relationer mellem børnene meget for deltagerens oplevelse af trivsel i skolen. Under fokus gruppeinterview berettede deltagerne om at 'gode klassekammerater' gør en kæmpe forskel i forhold til deres trivsel og læring i skolen. Dette blev tydeliggjort under vores observationer i klasserne. Vi oplevede hvordan børnene understøttede deres klassekammerater, når de havde brug for hjælp i løbet af dagen. Vi observerede forskellige niveauer af hjælp og støtte, fx i akutte situationer, et fald på legepladsen, eller i legesituationen, hvor elever forsøger at rekruttere andre elever til aktiviteter, eller i undervisningssituationen, hvor eleverne låner alle typer af udstyr af hinanden, såsom

kuglepenne, blyanter linealer osv. og i mentor lignende situationer, hvor eleverne hjalp hinanden med skolearbejdet eller at forebygge og standse konflikter.

Vi oplevede at mange situationer, hvor elever trøstede andre elever. Det er bemærkelsesværdigt, at en stor del af denne hjælp og støtte foregår på barnets eget initiativ og det finder sted "backstage" og oftest ubemærket af de voksne, der er til stede. Denne observerede adfærd bidrager til at skabe et miljø i klassen, der fremmer fællesskab, trivsel og understøtter læring. Det antages, at hvis denne hjælp og støtte blandt eleverne ikke fandt sted, ville det påvirke miljøet i klassen negativt for både elever og lærere. Et eksempel fra observationer fandt sted en dag lige efter frokostpausen. Ingen af pigerne var i klassen, selvom skolens klokke netop havde ringet ind. Lige pludselig løber Ester ind i klassen og fortæller læreren, at Mathilde er faldet i skolegården, og kommet til skade. Jeg observerede, hvordan pigen fik kontakt til læreren og samtidig fik meddelt de tilstedeværende i klassen, hvad der var sket. Samtidig, observerede jeg berørte og bekymrede elever i klassen, der udtrykte bekymring over deres faldne klassekammerat. Observationsnoterne beskriver situationen således:

*[Det er kun drengene, der er kommet tilbage fra pause indtil videre. [Lærer] står ved skrivebordet. Pludselig løber Ester (en af eleverne) ind i klasseværelset, hun virker opskræmt over noget, hun er forpustet og rød i hovedet. Hun ser [lærer], og oplyser, at Mathilde er faldet i skolegården, og er kommet til skade, og beder [læreren] om at følge med hende. Grunden til, at ingen af pigerne er kommet tilbage fra frokost, er fordi de stadig er i skolegården for at hjælpe Mathilde. Læreren følger med Ester ud af klassen og en gruppe bekymrede drenge følger med. Jeg bliver i klassen og kan høre nogle af tilbageblivende drenge taler om, hvordan de håber Mathilde er ok.]*

Som nævnt ovenfor, foregår meget af børnenes trøstende og støttende adfærd på deres eget initiativ og helt uden de voksnes involvering. Et sådant eksempel fandt sted en dag i en billedkunsttime. Eksemplet viser hvordan en elev griber ind og forebygger en slåskamp mellem to andre elever. Dette eksempel viser, hvor bevidste og opmærksomme børn er, om hvad der foregår omkring dem. Desuden, det tyder eksemplet på, at den pågældende elev havde et indgående kendskab til de to andre elevers reaktionsmønstre. Følgende er noteret i feltnoterne:

*[Tre drenge løber op og ned ad korridoren i et forsøg på at tørre deres malerier hurtigere. Tørring af malerier ved at løbe op og ned ad gangen giver nogle af de mere aktive drenge mulighed for at brænde en smule energi af. Under denne maleri-tørringsproces, er der en dreng, der konfronterer en af de andre drenge. Åbenbart var han stødt ind i ham og nu vil han have hævn. De to drenge stirrer på hinanden i et par sekunder, og der er lagt op til at en slåskamp skal til at begynde. Ud af det blå, er der pludselig en af de andre drenge, der glider ind mellem de to og tager den konfronterende drengs hånd og fører ham væk med en simpel manøvre: "Kom med mig, jeg har noget at vise dig". Timingen var perfekt, og han løste denne mindre konflikt uden at læreren bemærkede det. Dette er et godt eksempel på, hvordan børn hjælper hinanden i løbet af dagen, uden at være blevet bedt om det. Hvis jeg ikke havde været nøjagtigt på dette sted på dette tidspunkt, ville jeg også have gået glip af dette magiske øjeblik].*

I mange af eksempler, hvor vi observerede børn støtte og hjælpe hinanden, virkede det som at et solidt kendskab til de andre elever var væsentligt for at kunne træde til på det helt rigtige tidspunkt. Nogen elever virkede som om de næsten havde en intuitiv forståelse for, hvornår deres klassekammerater havde brug for hjælp. Et eksempel fra feltnoterne:

*[I denne time observerede jeg Anthony (uden antydning eller anmodning) flytte sig fra sin plads over til hvor Morten sad og begynde at hjælpe ham med at finde og komme i gang med den øvelse, som læreren havde bedt dem lave. Paradoksalt nok sad jeg ved siden af Morten (på Anthonys sædvanlige plads), mens Anthony sad på en anden plads i den modsatte side af lokalet og mindst ti pladser væk. Ingen havde bedt Anthony om at hjælpe. Måske vidste Anthony, at Morten, som regel havde brug for hjælp til disse typer af opgaver. Måske har tiden ved siden af Morten, lært Anthony under hvilke omstændigheder, Morten kræver støtte.]*

I et efterfølgende interview, spurgte vi Anthony om hændelsen. Han sagde: "Jeg tror, at det er, fordi vi kan se det på hinanden ... altså fordi vi kender hinanden, så kan vi fornemme, når den anden har brug for hjælp". I det samme interview, supplerede en anden elev, Ida, Anthonys udsagn. Ida sagde: "Ja fordi når vi har et bestemt ansigtsudtryk, altså når man sidder der, sådan her [Ida viser et forvirret ansigtsudtryk og samtidig åbner hun armene og holder håndfladerne op]

*Så er det jo et særligt ansigtsudtryk ... og det er fordi vi kender hinanden meget godt ... alle er venner med hinanden ikke osse ... men der er nogen, der er tættere end andre med hinanden ikke osse”.*

Vores observationer kombineret med svarene fra eleverne tyder på, at kendskabet til deres klassekammerater sammen med en god forståelse af nonverbal kommunikation danner grundlag for denne type af støttende adfærd. Samtidig er det tydeligt at støtte fra klassekammeraterne er afgørende for børnenes oplevelse af accept og trivsel. Under vores observationer, blev det tydeligt, at eleverne har flere støtteroller både i og uden for klassen, og denne støtte af hinanden på tværs fremmer klassens samlede trivsel, fællesskab og læring. Dette er en social relation, som lærerne kan understøtte og som er et aktiv i relation til klassens trivsel.

#### **4.5. iPads som undervisningsmedie**

I forbindelse med skolestarten i efteråret 2014, fik alle elever i Greve kommune stillet en 'iPad Mini' til rådighed. I starten af observationerne i 2015 var disse håndholdte enheder meget synlige og de fyldte uforholdsvist meget i nogle af klasserne.

Vi observerede hvordan iPads på den ene side blev anvendt til både skabende og konstruktive formål, der virkede gavnlige for både individuel og fælles læring. På den anden side observerede vi også, hvordan iPads blev oplevet som en forstyrrende faktor i undervisningen, fordi nogle elever fandt ud af, at man kunne sidde og spille spil på iPaden uden at blive opdaget. For nogle elever blev iPads brugt som et værktøj til at udelukke sig selv fra undervisningen og fællesskabet. Endvidere observerede vi hvordan iPads blev brugt som en let løsning af et par lærervikar som alternativ til undervisningen (f.eks. to timers spil på iPad i stedet for undervisning.)

iPads har uden tvivl meget potentiale som medie for læring og under observationsforløbet observerede vi også, hvordan nogle lærere brugte dem med succes til både at øge undervisningssituationen og bedre at inkludere nogle af de elever, der normalt ville have fundet det vanskeligt at deltage på lige fod. I denne sammenhæng er iPads et godt medie til at inkludere

alle klassens elever (afhængigt af deres individuelle udfordringer) i undervisning og samtidig forbedre deres læringsoplevelse samt følelse af at præstere.

Vi oplevede f.eks. en lærer køre et projekt over et par uger i en klasse, hvor iPads spillede en central rolle. Dette projekt omfattede til en vis grad også elevernes forældre. Projektet udfoldedes i dansktimerne og elevernes opgave var at lave en nytårstale. Deres retningslinjer for talen var at de skulle filme derhjemme ved hjælp af deres iPads og eleverne blev opfordret til at lade deres forældre filme talerne. Efterfølgende blev den færdige produktion præsenteret for resten af klassen via Smart Boards i dansk, hvor de andre elever og læreren gav konstruktiv feedback til eleven om stil og indhold af deres tale. I løbet af disse interaktive sessioner, observerede vi, hvor entusiastisk alle elever i klassen deltog. Rummet svirrede med spænding og entusiasme og alle bakkede hinanden op og fremstod et fællesskab. I denne forbindelse blev brugen af iPads oplevet som kreativt og inspirerende og hvis man skal dømme på baggrund af elevernes reaktioner (både verbale og nonverbale) havde de en positiv læringsoplevelse, der bidrog til fællesskabet i klassen. Følgende er noteret i feltnoterne:

*[Læreren begynder den næste del af lektionen. Hun begynder med at informere eleverne om, hvad de skal læse til morgendagens lektion og herefter sætter hun gang i en interaktiv sparringsproces om opgaven med "nytårstale", som de arbejder med i øjeblikket. De taler om, hvad talen kunne omfatte, f.eks. elementer i den nye skolereform: "Længere skoledage"; "Mere motion"; "Lektie café". Under denne sparring, oplever jeg, at pigen, der sidder ved siden af mig, begynder at tilpasse sin tekst i harmoni med nogle af punkterne fra sparringen. Når jeg kigger rundt i klassen, er det mit indtryk, at alle børn, bortset fra én, er meget engagerede i timen. Lars sidder med hænderne foldet omkring hans hoved og han virker tilbagetrukket. Kombinationen af moderne teknologi og kreativitet virker i dette tilfælde som en god metode til at inkludere de fleste børn i at lære. I mellemtiden, har Camilla meldt sig som frivillig til at præsentere sin tale til resten af klassen (vises på smart bord). Under fremvisningen af Camillas tale, observerer jeg, at alle elever (inklusive Lars) lytter stille og roligt og virker meget engagerede. At se Camilla tale på Smart-Board er lidt ligesom at se TV, og det virker som det hjælper med at fange elevernes opmærksomhed. Da Camillas tale er færdig, opfordrer læreren klassen til at give Camilla feedback om indhold og stil af hendes tale.]*

*Efterfølgende gav læreren selv konstruktiv og positiv feedback til Camilla om hendes præstation og emnerne i hendes tale. Det var det mit indtryk, at Camilla strålede og virkede meget tilfreds med hendes præsentation. Da Camilla satte sig på sin plads igen, spurgte jeg hende, hvordan hun oplevede det var at få feedback. "Det føles godt" sagde hun med et stort smil. Jeg spurgte hende, om hun kunne bruge den feedback, som hun fik fra klassen og læreren: "Ja, jeg kan, og hvis jeg skal gøre det en anden gang, så vil jeg måske gøre det lidt anderledes." Det var mit indtryk, at Camilla var meget tilfreds, motiveret og næsten glødede med stolthed.]*

Uddraget fra feltnoterne illustrerer ikke blot, hvordan iPads kan være et nyttigt redskab til at facilitere individuel læring. Det illustrerer også, hvordan individuel læring kan blive til fælles læring og samtidig fremme fællesskab. Desuden viser ovenstående uddrag, hvordan kreative børn hurtigt kan foretage justeringer af deres arbejde ved at bruge iPad. Desuden illustrerer uddraget, hvordan denne kombination af moderne teknologi og kreativitet, formår selv at tiltrække Lars opmærksomhed og engagement, som ellers havde været temmelig fjernt i den første del af lektionen. Endelig viser uddraget, at eleverne reagerer positivt på denne type af interaktiv undervisning.

På den anden side, observerede vi også flere tilfælde, hvor elever, enten individuelt eller i små grupper, brugte deres iPads til andre formål end aftalt. I begyndelsen af observationsperioden fyldte iPads meget i et par af klasserne. Noget af den negative adfærd, hvor iPads indgik som en komponent, kan dog sagtens være forbundet med elevernes generelle holdning og/eller evaluering af enkelte lærere og lærervikarer, således at det ikke er iPads i sig selv, der er udfordringen, men elev/lærer relationen. Men i nogle observationer, oplevede vi dog også, at elever brugte deres iPads konstant til andre formål end undervisning i timer, hvor de blev undervist af lærerne, som de ellers gav udtryk for at respektere og have en god relation med. Ved flere lejligheder observerede vi nogle elever, der var dygtige til at foregive ved kropssprog mm. at de fulgte med i undervisningen, mens de konstant spillede et iPad spil.

Vi observerede også flere tilfælde, hvor nogle elever udelukkede sig selv fra både undervisningen og fællesskabet ved at rette al fokus mod deres iPad. Følgende er noteret i feltnoterne:



*[Jeanette (lærervikar), kommer ind i klassen. Næsten med det samme, observeres en markant ændring i adfærd og holdning, især fra nogle af drengene. Frederik ignorerer hende helt og fortsætter bare med at spille på hans iPad – han er helt tabt for omverdenen ind i sit spil. To af de andre drenge Hans og Jan er i gang med lege slåskamp og de larmer meget – de viser ikke tegn på at holde op, på trods af Jeanettes tilstedeværelse. Oskar, der er normalt er en engageret elev, (fra mine tidligere observationer) er pludselig også engageret i at spille iPad. Dette er tydeligt pga. den højlydte larm, der kommer fra hans iPad og hans manglende anerkendelse af Jeanettes tilstedeværelse. Børnene virker ikke umiddelbart kontaktbare. Jeg har flere gange observeret, hvordan børn udelukker sig selv fra deres kammeraters fællesskab og 'officielle' læring pga. deres fokus på iPads, og denne oplevelse i klassen er i tråd med dette.]*

Sidstnævnte episode beskriver både noget om børnenes relation med den pågældende lærer og muligheden for at bruge iPadsene til at fokusere på andre ting end undervisningen. iPads bliver i denne situation et redskab til at skabe forstyrrelse og uro i undervisningen.

## **5.0. OPSAMLING**

Som nævnt tidligere og helt i overensstemmelse med resultaterne fra den første forskningsrapport (Perry & Qvortrup 2015), samler mange af observationerne sig i denne rapport sig omkring menneskelige relationer. Derfor blev relationer gjort til et gennemgående hovedfokus i forhold til forskningsspørgsmålet om hvad der virker og hvad der hæmmer klassens trivsel og læring? Afsnit 4 præsenterede fem forskellige temaer, som her sættes i forhold til forskningsspørgsmålene fra rapport 1. Temaerne er:

### ***Inkluderende voksen-barn relation***

Den sociale kontrakt forstået som relationen mellem lærer og elever er afgørende for klassens læringsmiljø og elevernes trivsel. Vi oplevede under observationerne, at børnene sagtens kan håndtere, at have forskellige former for relationer med de forskellige lærere, der træder ind i lokalet. Nogle lærere opfattes som nære relationer og nogle som mere ukendte. Børnene evaluerer hver voksen, der træder ind i rummet, både de kendte og ukendte, og så tilpasser de herefter deres adfærd svarende til de forventninger, børnene udleder af evalueringen. Det vigtige i

relationen mellem lærer og elever er, at relationen er gensidigt accepteret og at eleverne fx føler sig trygge ved de fælles ritualer, der indgår i relationen. Klare, kendte og strukturerede rammer hjælper eleverne med få fokus på læringen og skabe ro fx ved at etablere et startritual og et slutritual, så eleverne genkender start og slut på en undervisningstime. Det stemmer godt overens med konklusionerne fra første forskningsrapport, hvor troværdige og konsistente voksne, der er til at stole på, er nævnt som en væsentlig trivselsfremmer. Hertil kommer at forventningsafstemning om ambitionsniveau og tid at forklare og formidle en stillet opgave beskrives som afgørende.

Observationerne bekræftede også, at lærere, der er inkonsistente eller som ikke har fokus på at opbygge relationen til klassen i respekt for den sociale kontrakt og over tid, opleves som utroværdige eller intimiderende.

Vi oplevede endvidere under observationerne, hvordan lærernes viden og kendskab til klassen og de enkelte børn bidrog til at inkludere alle børn i et fællesskab. I eksemplet med morgenritualet blev det springende punkt, at ingen blev udelukket, alle fik deres særlige tid/kommentar fra læreren, hvilket bidrog til oplevelsen af, at hvert barn var blevet set og anerkendt som start på timen. Det matcher godt med tilbagemeldingen fra den første rapport om at voksne, der opleves at favorisere enkelte elever, bliver der peget på som en klar trivsels- og læringshæmning. Oplevelsen af retfærdighed og ligestilling i klassen er meget vigtigt for elevernes oplevelse af inklusion.

### ***Differentieret barn-voksen relation***

Vi oplevede under observationerne, at klassernes adfærd ændrede sig flere gange om dagen afhængigt af, hvilke voksne, der var sammen med børnene. Ved flere lejligheder, observerede vi, hvordan nogle elever enten opførte sig forstyrrende og/eller udelukkede sig fra den planlagte undervisning alt efter hvilken lærer, der var i klassen. Det blev meget tydeligt under observationerne, at lærerens status og relation til klassen var helt afgørende for lærernes mulighed for at lede klassen og skabe det fornødne læringsmiljø.

Børnenes egen forklaringsfaktor omkring hvorfor nogle lærer har større succes med klasseledelsen og dermed at skabe et positivt læringsmiljø end andre, handler bl.a. om begrebet "at kende". Baseret på vores observationer kan vi udlede, at begrebet "at kende" i børnenes optik inkluderer at der er etableret en anerkendt, konsistent, respektfuld og tillidsfuld relation.

Vi kunne samtidig konstatere, at særligt lærervikarer havde for en stor dels vedkommende en negativ effekt på klassens læringsmiljø forstået på den måde, at der var tendens til mere uro og forstyrrende adfærd, når undervisningen blev dækket af en vikar. I den første forskningsrapport blev lærervikarer også nævnt som en udfordring for læringsmiljøet, idet larm, manglende respekt og manglende konsistens tyder på at være en udfordring ved have en lærervikar. Dog observerede vi også lærervikarer, der havde en meget positiv effekt på læringsmiljøet. Her kunne vi konstatere, at de pågældende lærervikarer oftest var "kendte" for klassen og de havde en etableret relation og arbejdsform med klassen.

Igen blev der i den første rapport peget på, hvor vigtigt det første møde og den nye voksnes tilgang til klassen er for, hvordan den videre relation forløber. Evnen til at fylde rummet med en naturlig autoritet, bliver der peget på som betingelse for et videre positivt forløb.

### ***Differentieret voksen-barn relation og favorisering***

Vores observationer bekræftede kun delvist påstanden om, at nogle lærere har udvalgte favoritter i klassen. Men i de tilfælde, hvor vi oplevede en tendens til særbehandling af udvalgte elever, var det oplevelsen, at det havde en negativ effekt på resten af klassens læring og trivsel.

Det afgørende i forhold til observationerne omkring elevers oplevelse af favorisering er, at gruppen af elever, der ikke oplever sig set og hørt, fjerner sig mentalt fra undervisningen og opbygger ikke den fornødne relation med læreren.

### ***Børn hjælper børn***

Vi oplevede igennem observationerne, at børn har en unik evne til at spotte, hvornår deres kammerater har behov for hjælp, trøst eller støtte. I mange af de eksempler, hvor vi observerede børn støtte og hjælpe hinanden, virkede det som at et solidt kendskab til de andre elever var

væsentligt for at kunne træde til på det helt rigtige tidspunkt og nogen børn var nærmest intuitive i forhold til timing af, hvornår de skulle træde til og hjælpe deres klassekammerater.

I den første forskningsrapport blev der peget på, at gode kammerater og oplevelsen af at være i et fællesskab er afgørende for børnenes oplevelse af trivsel. Observationerne bekræfter, at der ikke er tvivl om, at børnenes indbyrdes relationer og fornemmelsen af at have venner, der værdsætter og støtter, er en grundforudsætning for det fællesskab, der også fremmer læring.

Vi oplevede børn, der var stolte af at tage hånd om hinanden og som "voksede" af at kunne støtte hinanden i undervisningssituationer, sport og på legepladsen.

### ***IPads som undervisningsmedie (set i forhold til relationer og læring)***

IPads var på tidspunktet for vores observationer et forholdsvist nyt undervisningsmedie i skolerne. Vi oplevede således, at eleverne var meget optagede af dette redskab i og udenfor undervisningen. Helt overordnet oplevede vi, at IPadsene blev brugt som et motiverende læringsredskab både på individuel basis og i forhold til den fælles læring. Men en afgørende forudsætning for IPadsenes positive effekt var tydeligt, at lærerne var bevidste om, hvordan de ønskede at det pågældende medie skulle indgå i undervisningen – og hvilken rolle det skulle spille. De lærere, der udnyttede IPadsene som en mulighed for aktiv læring, hvor der var fokus på sammenhæng mellem teori og praksis havde klart mest positiv effekt, hvilket igen hænger godt sammen med trivselsfremmerne nævnt i forskningsrapport 1.

De tilfælde, hvor vi observerede at IPadsene blev brugt som en substitut for reel undervisning, medførte det en negativ adfærd hos eleverne med støj og uro samt manglende fokus til følge.

Uanset hvilke undervisningsredskaber, der benyttes gør lærerens nærvær og vedvarende opmærksomhed og konsistens gør en forskel i forhold til klassens engagement for læring og mulighed for et roligt læringsmiljø jf. forskningsrapport 1 (Perry & Qvortrup 2015).

Vores observationer giver et billede af, at der er behov for klare retningslinjer, rammer for hvordan iPads kan indgå i undervisningen som et motiverende læringsredskab.

## **6.0. PERSPEKTIVERING**

Klasseobservationer er en virkelig spændende metode i forhold til at indsamle data om børn og læreres virkelighed og oplevelse af at være i et læringsmiljø. Men det er også en meget tidskrævende og temmelig vanskelig metode, idet man som forsker hele tiden skal være opmærksom på risikoen for en reaktiv effekt hos de observerede samt forskernes egne forforståelse og reaktioner på det, der sker under observationerne.

Igennem dette observationsforløb er det blevet meget tydeligt for os, hvor krævende og kompleks klasseledelse er, og hvor store krav og indsigter, det forudsætter, at lærerne har. Vi har observeret lærere håndtere meget vanskelige situationer, altid med børnenes ve og vel for øje og man kan kun have respekt og anerkendelse overfor den omfattende opgave de står med dagligt.

Samtidig kalder vores observationer også på, at flere lærere og lærervikarer får mulighed for at tilegne sig mere viden omkring klasseledelse og inkluderende relationer.

## **7.0. NOGLE ANBEFALINGER**

Den kvalitative forskning udført i de første to år af forskningsprojektet i Greve kommune 'Inklusion i børnehøjde' har vist, at menneskelige relationer i skolerne mellem voksne og børn samt børn og børn er kritiske faktorer, der enten kan fremme eller hæmme trivsel i klassen, fællesskab og læringsmiljø. Data fra tredive fokusgruppinterviews med børn i alle aldersgrupper fremhæver dette meget tydeligt, jf. første forskningsrapport. I klasseobservationerne som har dannet datagrundlaget for denne forskningsrapport, er børnenes tidligere udsagn blevet bekræftet gennem forskernes observationer af børns og voksnes daglige interaktioner og relationer med hinanden. Samlet må det konkluderes, at forholdet mellem voksne/elever og mellem eleverne er afgørende for elevernes trivsel og læring. Med det in mente er det oplagt, at anbefale at kommunen udformer en udviklingsstrategi, der sætter rammen for skolernes arbejde med at fremme positive, troværdige relationer mellem voksne (fuldtidslærer & lærervikar) og elever og eleverne imellem samt har fokus på at videreudvikle et sundt skolemiljø, der fremmer læring.

Ifølge Hattie (2012) og Mitchell (2014) er fællesskab og klassetrivsel kritiske faktorer i at fremme læring. Ifølge dem, lærer eleverne bedre, når de har et positivt perspektiv på klassemiljøet og læreren. I øjeblikket har kommunen meget stor fokus på at gennemføre principper og ideer fra Hatties 'Synlig Læring' i skolerne. Klassemiljøet og lærer-elev relationer er afgørende fundament for at kunne implementere 'Synlig læring'. Derfor kan det give god mening og skabe sammenhæng til andre strategier netop at prioritere en målrettet indsats ift. at forbedre lærer-elev og elev-elev relationer for på den måde at bane vejen yderligere for implementeringen af synlig læring.

I forhold til at operationalisere forskningsresultaterne i praksis, kan der gives følgende overordnede anbefalinger:

#### **Strategisk niveau:**

- Udarbejd en strategi for en prioriteret indsats i skolerne i forhold til at sætte fokus på klassemiljø og relationsarbejde, herunder mål og metode for hvordan indsatsen evalueres.
- De enkelte skoler udarbejder en handlingsplan for, hvordan man specifikt vil arbejde med klassemiljø og positive relationer mellem voksne og børn samt børn og børn på den enkelte skole. Handleplanen bør udarbejdes i samskabelse mellem børn, lærere og skoleledelse.

#### **Operationelt niveau:**

- De enkelte skoler bør overveje om morgen eller hilse ritualer både i skolen og klasserne kan være en egnet metode til at skabe en følelse af fællesskab, genkendelighed og fremme læringsmiljøet. Overvej i den forbindelse hvem det er, der tager imod hvem? (er det læreren, der modtager eleverne eller eleverne, der modtager læreren i klassen?).
- Brug eleverne til at støtte hinanden i klassen og skolegården – måske Mitchells (2014) strategi 3 kan være nyttig.
- Indfør fast obligatorisk kollegial læring og supervision. Lad lærerteams udvikle metoder, hvor de lærer af hinanden bl.a. gennem observationer af hinandens praksis. Hvis en lærer fungerer særligt godt med en klasse, så brug denne lærer som en rollemodel/ekspert for de andre.

- Skolerne har brug for en klar strategi for brugen af iPads i undervisningen og en værktøjskasse, der kan støtte og inspirere lærerne til, hvordan de kan bruge dette redskab bedst muligt og alderssvarende i undervisningen.
- Overvejelser om kontinuitet i brugen af lærervikarer til at dække de samme klasser, hvor det er muligt kan medvirke til at understøtte elevernes oplevelse af "at kende" de lærere som er en del af deres hverdag. Desuden kan det være en fordel at faste vikarer inkluderes i de enkelte lærerteams arbejde, hvor det giver mening og at de modtager så meget støtte som muligt med henblik på at forberede dem ift. pensum og relationer med klassen.

### **Individ niveau**

- Alle voksne, der arbejder i undervisningssituationer bør have opmærksomhed på opbygning af tillid og positive relationer med eleverne samt skabe rum for refleksion over egen praksis.
- Det er de voksnes ansvar at sikre at undervisningen er motiverende for alle elever, og ikke mindst at alle føler sig inkluderet og set.
- Alle voksne, der arbejder med børn og unge kan blive mere bevidste om, hvordan de løbende vurderes af eleverne og derfor er de voksnes "performance" med til at skabe varige indtryk og ofte bestemme fremtidige interaktioner.
- Naturlig autoritet er betegnelsen for at fylde rummet på en åben, positiv og anerkendende måde, hvor det samtidig står klart for alle elever i rummet, at det er den voksne, der sætter rammer og retning, og bestemmer hvad forventningerne er til deltagelse fra eleverne samt hvad konsekvenserne er for ikke at overholde aftalerne. I den forbindelse er der brug for særlig opmærksomhed omkring hvordan kropssprog, stemmeføring, bevægelse, mimik kan bruges som redskaber i både positiv og negativ kontakt.

## 8.0. LITTERATURLISTE

- Bryman, A. (2004): *Social Research Methods (Second Edition)*. OUP, Oxford.
- Bryman, A. (2008): *Social Research Methods (Third Edition)*. OUP, Oxford.
- Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers – Maximizing Impact on Learning*. Routledge, London & New York.
- Helmke, A. (2015): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – Diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*: Dafolo, Frederikshavn.
- Geertz, C. (1973): 'Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture': In the *Interpretation of Cultures*: Basic Books: New York.
- Giddens, A. (2006): *Sociology (5<sup>th</sup> Edition)*. Polity Press, London.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin, London.
- Goffman, E. (1961): *Encounters*. Bobbs-Merrill, Indianapolis.
- McCall, M.J. (1984): Structured Field Observation. *Annual Review of Sociology*, 10: 263—82.
- Mitchell, D. (2014): *What Really Works in Special and Inclusive Education (Second Edition)*: Routledge, London & New York.
- Perry (2012): *Framing Trust at the Street-Level – An Empirical Interpretative Study of Distrust and Trust between Frontline Public Sector Employees and Young Men with Minority Ethnic Backgrounds in Denmark*: Roskilde University.
- Perry K.A. & Qvortrup, L. (2015): *Forskningsrapport 1: Inklusion i børnehøjde i Greve Kommune – fokus på børns trivsel og læring*. LSP - Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis Aalborg Universitet.
- Slaikue, K.A. (1984): *Crisis Intervention: A Handbook for Practice and Research*. A Pearson Education Company, Boston, Massachusetts.
- Wubbels, T. Créton, H. & Holvast, A.J.C.D. (1988): Undesirable Classroom Situations: A Systems Communication Perspective. *Interchange*, 19 (2) 25-40.

### INTERNETKILDE:

<http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-1294962/Scientists-perfect-handshake-formula-Firm-squeeze-shakes.html#ixzz3tMhUOSOD>