

Aalborg Universitet



Inklusion i børnehøjde

Perry, Kevin Anthony; Jensen, Iben; Hansen, Niels-Henrik Møller; Ahrong, Pernille

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Perry, K. A., Jensen, I., Hansen, N.-H. M., & Ahrong, P. (2019). *Inklusion i børnehøjde*. Aalborg Universitetsforlag.

General rights

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

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

Take down policy

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



Inklusion i børnehøjde

Børneperspektiver på læring og trivsel

Kevin Perry, Iben Jensen, Niels-Henrik M. Hansen & Pernille Ahrong

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Inklusion i børnehøjde

Børneperspektiver på læring og trivsel

Kevin Perry, Iben Jensen, Niels-Henrik M. Hansen & Pernille Ahrong

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Inklusion i børnehøjde – børneperspektiver på læring og trivsel
Af Kevin Perry, Iben Jensen, Niels-Henrik M. Hansen & Pernille Ahrong

© Forfatterne 2019

1. OA udgave

Eventuelle henvendelser vedrørende rapporten kan rettes til:

Iben Jensen: ij@learning.aau.dk

Helene Thorn: hle@greve.dk

Grafisk tilrettelæggelse af indhold: Grethe Lassen /Toptryk Grafisk ApS

ISBN: 978-87-7210-012-8

Forsidefoto: Colourbox

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag | www.forlag.aau.dk

Publikationen er støttet af Egmont Fonden



Attribution-NonCommercial-NoDerivatives

FORORD

At se inklusion fra børnenes perspektiv har været den grundlæggende idé bag dette udviklings- og forskningsprojekt.

Hvordan oplever børn i Greve Kommune inklusion af børn i skolen? Hvilken betydning får det for elevernes læring og trivsel, at man i Greve Kommune har ændret praksis sådan at elever, der tidligere ville være visiteret til specialtilbud nu inkluderes i klasserne? Påvirker det børnenes glæde ved at gå i skole? Påvirker det deres lyst til at lære eller deres trivsel – og i givet fald hvordan?

Disse spørgsmål har vi søgt at besvare ved brug af

- kvantitative undersøgelser i 60 klasser og med ca. 1200 elever for at få et solidt billede af elevernes oplevelser på tværs af klasser, lærere og forældresamarbejde
- undersøgelser over tid – en fireårig periode
- etnografisk arbejde
- udviklingsarbejde

Vi har grundlæggende arbejdet ud fra en aktionsforskningstilgang, og været bevidste om, at vi med vores blotte tilstedeværelse og fokus på trivsel, læring og inklusion ville komme til at ændre de processer, vi studerede. Folkeskoler i Greve Kommune er ikke et laboratorium, men levet liv, derfor har vi på nogle områder konstateret, at der er arbejdet så meget med trivsel i kommunen, at vi ikke kan afgøre, hvorvidt det er vores udviklingsprojekter eller andre projekter i kommunen der har betydning for elevernes besvarelser.

At se skolen fra børnenes perspektiv, og at tillægge børnenes beskrivelse af deres oplevelse af skolen værdi er en vigtig del af en demokratisk skole.

Iben Jensen, professor (MSO)
Institut for Læring og Filosofi, AAU
Sydhavnen, december 2017

INDHOLD

Forord	3
Sammenfatning af forskningsprojektet	9
<i>Hvad siger børnene om trivsel og læring?</i>	10
<i>Hvad viser Greveundersøgelsen?</i>	11
Elever fra 0.- 4. klasse – oplevelser af læring og trivsel	12
<i>Marte Meo-forløb</i>	13
<i>Børn og unge gør en forskel</i>	14
<i>Synlig Social læring via øget forældreinvolvering</i>	14
1. Forskningsprojektets formål og baggrund	17
<i>Forventninger og erfaringer med inklusion</i>	19
Hvad virker i forhold til inklusion? Hvad ved vi i forvejen?	22
<i>Inklusion i Greve Kommune</i>	25
<i>Ungetræf</i>	26
<i>Børneperspektivet: børn og unge som informanter</i>	28
<i>Læsevejledning</i>	30
2. Greveundersøgelsen – Hvad siger børnene?	33
<i>Datagrundlag og metode</i>	33
Klassetrivsel.dk	34
<i>Elevbesvarelser</i>	34
<i>Validitet</i>	38

3. Børns trivsel – når flere inkluderes i almenklasser?	41
<i>Elevernes oplevelser af læringsmiljø og trivsel – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser i aldersgruppen 5. – 9. klasse</i>	42
Elevernes oplevelser af læringsmiljø	42
A) Elevernes forhold og faglig selvtillid omkring faget matematik	42
B) Elevernes forhold omkring naturfag	43
C) Elevernes forhold og faglige selvtillid omkring dansk	44
<i>Opsamling på elevernes oplevelser af læringsmiljø – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser i 5. – 9. klasse</i>	46
Konsekvenser for trivsel	47
A) Elevernes sociale trivsel i klassen	47
B) Elevernes sociale trivsel uden for klasse miljøet	48
C) Elevernes forhold til deres lærere	49
<i>Opsamling på elevernes oplevelser af trivsel – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser i aldersgruppen 5. – 9. klasse</i>	50
<i>Elevernes oplevelser af læringsmiljø og trivsel – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser i aldersgruppen 0. – 4. klasse.</i>	50
Elevernes oplevelser af læringsmiljø	51
A) Elevernes forhold til at læse og fagene dansk og natur og teknik	51
B) Elevernes faglige selvtillid i forhold til læsning og fagene matematik og natur og teknik	53
C) Elevernes oplevelser af lærerens rammesætning af læringsmiljø	54
D) Elevernes oplevelser af læringsudbytte	55
<i>Opsamling på elevernes oplevelser af læringsmiljø – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser fra 0. – 4. klasse</i>	56
Elevernes oplevelse af trivsel	57
A) Elevernes sociale trivsel i klassen	58
B) Elevernes sociale trivsel generelt	59
C) Elevernes kontakt til deres lærere	60
D) Elevernes oplevelse med ro/støj i skolen	61

<i>Opsamling på elevernes oplevelser af trivsel – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser i aldersgruppen 0. – 4. klasse</i>	62
<i>Sammenfatning på Greveundersøgelsen</i>	62
4. Marte Meo-forløb i Greve Kommune – et udviklingsprojekt	65
<i>Marte Meo i skoler</i>	66
<i>Marte Meo-forløb i Greve Kommune</i>	67
<i>Processen</i>	67
<i>Forløb A</i>	68
Aktion – optagelser af interaktioner	70
Filmanalyse	70
Aktion – feedback og refleksion	71
Efterfølgende klassemøde med elever	73
Interventionens bæredygtighed – elev perspektiver	74
Interventionens bæredygtighed – lærerperspektiver	76
Hvad lærte lærerne ved at deltage i Marte Meo-forløbet?	76
<i>Forløb B</i>	80
Forløb B set i forhold til Marte Meo principperne	82
<i>Konklusion</i>	82
5. Børn og unge gør en forskel – en pædagogisk intervention	85
<i>Peer support-metoder</i>	86
Krav til peer support-metoder:	87
Krav til peer-supporters:	87
<i>Kooperativt gruppearbejde (Cooperative Group Work)</i>	87
<i>Cirkeltid (Circle Time)</i>	89
<i>Buddyordning</i>	90
<i>Udviklingsprojektets metodiske fremgangsmåde</i>	90
Buddy-ordning	91
Cirkeltid	91
<i>Forløb med en 4. klasse / 5. klasse</i>	92
Afrundende Fokusgruppe	94
<i>Forløb med 6. klasse / 7. klasse</i>	96
Indledende fokusgruppe	96
Forløbet	98
Afrundende fokusgruppe	100
<i>Opsamlende refleksioner og perspektivering</i>	101

6. Synlig social læring via øget forældreinvolvering – en pædagogisk intervention	105
<i>Deltagelse på forsøgsklassernes forældremøder</i>	107
<i>Forsættelse af sociale mål og evaluering (ad. Punkt 4-10)</i>	108
<i>Fokusgruppeinterview med forældre</i>	108
<i>Udvikling fra T1-baseline til T2-eftermåling</i>	110
<i>Har synlig læring og øget forældreinvolvering påvirket eleverne trivsel?</i>	111
Bibliografi	113
Bilag 1: Ungetræf	117
<i>Råd fra de unge (samlet citater)</i>	117
Bilag 2: Børn og unge gør en forskel	123
<i>Vejledende interviewguide til fokusgrupper</i>	123
Bilag 3: Synlig læring via øget Forældreinvolvering	125
<i>"How-to-do"-materiale</i>	125
Bilag 4: Synlig læring via øget forældreinvolvering	127
<i>T1 og T2 spørgsmål fra Klassesetivsel.dk</i>	127

SAMMENFATNING AF FORSKNINGSPROJEKTET

AF IBEN JENSEN OG PERNILLE AHRONG

Greve Kommune, Egmont Fonden og Aalborg Universitet indgik i 2013 et samarbejde der handlede om at skabe mere viden om inklusion på børne- og ungeområdet. Man havde da projektet blev igangsat en del viden om, at det kan være gavnligt for børn med særlige behov at indgå i almindelige skoleklasser. Men man havde ikke meget viden om, hvordan deres klassekammerater oplevede inklusionen. Derfor har det overordnede formål med *Inklusion i børnehøjde – børneperspektiver på trivsel og læring* været at få indsigt i, hvad andre elever har oplevet for derved at give dem en stemme i inklusionsdebatten. I undersøgelsen har 60 klasser, hvilket vil sige cirka 1200 elever, deltaget.

Forskningsprojektet *Inklusion i børnehøjde – børneperspektiver på trivsel og læring* består af flere undersøgelser:

Greveundersøgelsen, en stor kvantitativ undersøgelse, hvor vi har undersøgt, hvordan børn i henholdsvis 0. – 4.- og 5. – 9. klasse oplever læring og trivsel i skolen. **Marte Meo-forløb**, som er en dybdegående kvalitativ analyse, der er udviklet i Greve kommune og tilrettelagt særligt til børn. Hertil kommer to udviklingsprojekter: **Børn-og unge gør en forskel**, hvor der arbejdes organiseret med at inddrage elevernes ressourcer i forhold til sociale relationer og endelig udviklingsprojektet **Synlig Social læring via øget forældreinvolvering**, hvor forældre og elever får enkle redskaber til at tale mere om skolelivet hjemme. Fælles for de to udviklingsprojekter er at de er aktivitetsbaserede og ser børnene som ressourcer til viden om læring og trivsel.

Hvad siger børnene om trivsel og læring?

I projektets første to undersøgelser (Qvortrup & Perry, 2015; Perry, 2016) spurgte vi eleverne, hvad der efter deres mening fremmer trivsel og læring i klasserne. Eleverne svarede, at trivsel handler om:

- Hvordan man har det med sin lærer
- Gode kammerater – alle har brug for mindst én ven i hverdagen
- Troværdige voksne

Overordnet viste analysen af elevernes udtalelser, at hvorvidt de trives og lærte afhang af:

- Forventningsafstemning om ambitionsniveau og tid
- Lærers evne til at forklare og formidle en stille opgave, så alle elever forstår, hvad der forventes af dem
- fokus på aktiv læring, hvor eleverne tages med på en rejse mellem teori og praksis

Hvad der for eleverne modvirkede trivsel, var oftest knyttet til deres relation til voksne:

- Lærervikarer opleves som en udfordring i forhold til læringsmiljøet, da vikarernes evne til at lede klassen vurderes som lavere end hos klassens almindelige lærere. Larm, manglende respekt og manglende kontinuitet i samvær tyder på at være en udfordring ved at have en lærervikar.
- Det første møde og den nye voksnes tilgang til klassen vurderes af de deltagende elever som afgørende for, hvordan den videre relation udvikles. Eleverne vurderer hvorvidt den nye voksne er i stand til at fylde rummet og være på lige fod med klassen med en naturlig autoritet. Dette synes at være en betingelse for en videre positiv relation og forløb.
- Utroværdige voksne, peger eleverne på som en faktor der både hæmmer trivsel og læring. Utroværdige voksne er i følge eleverne hvis en lærer favoriserer nogle elever frem for andre. Oplevelsen af retfærdighed og ligestilling i klassen lægger eleverne særlig vægt på.
- Tilstedeværelse – ikke kun fysisk men også mentalt nærvær og vedvarende opmærksomhed og konsistens gør en forskel i forhold til klassens engagement omkring læring og mulighed for et roligt læringsmiljø (Qvortrup & Perry, 2015) (Perry, 2016).

De første undersøgelser viser således, at eleverne finder relationen til deres lærere samt lærerens ledelse og didaktik afgørende for deres trivsel. Undersøgelserne peger også på, at der er en uløst didaktisk udfordring i forhold til vikardækning, da eleverne både konstaterer, at de ikke har samme respekt for vikarer som for deres faste lærere, og at de finder det problematisk, at der er meget støj i klassen i vikartimerne.

Hvad viser Greveundersøgelsen?

Formålet med Greveundersøgelsen var at undersøge, om der er forskel på børns oplevelser af læring og trivsel, hvis de går i klasse med en eller flere elever som inden inklusionsloven (Retsinformation, 2012) ville være blevet visiteret til et specialtilbud. Undersøgelsens respondenter er derfor inddelt i to grupper respondenter: Respondenter, der går i klasser *med* elever, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud. Disse klasser kaldes for ”fokusklasser”. Respondenter der går i klasser *uden* elever, der tidligere ville være visiteret til et specialtilbud kaldes for ”ikke-fokusklasser”

Greveundersøgelsen konkluderer overordnet:

At der ikke kan påvises signifikante forskelle mellem børnenes oplevelser af deres trivsel og læring i klasser med elever hvori der går elever, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud og klasser hvor der ikke gør.

Eleverne, der går i fokusklasserne rapporterer ikke om mere støj, de føler ikke, at de lærer mindre, eller at deres lærere ikke har tid til dem eller altid skælder ud.

Eleverne i fokusklasser gengiver med andre ord ikke de beskrivelser, som var fremme i pressen, da projektet startede (Qvortrup & Perry, 2015).

Selvom der ikke er statistisk signifikante forskelle i materialet, er der fortolkningsmæssige forskelle mellem klasserne, der er interessante, og som vi i det følgende vil se nærmere på. Undersøgelsen er opdelt i skoletrin baseret på alder. Alle elever er blevet spurgt om de samme emner, men de ældste elever har fået flere og mere nuancerede spørgsmål.

Elevernes oplevelser af læringsmiljøet i 5. – 9. klasse viser ingen signifikante forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser. Eleverne giver udtryk for tilfredshed med undervisningen, og det er bemærkelsesværdigt at der er en stigende tilfredshed blandt eleverne i faget dansk og matematik i løbet af projektets fire år. Den lille forskel, der er mellem klasserne, falder ud til fokusgruppernes fordel, hvilket

kan skyldes, at der i fokusklasserne er mere fokus på klasseledelse. Med hensyn til trivsel for samme skoletrin er billedet det samme. Der er ingen signifikante forskelle mellem klasserne – i begge grupper er der en stigende tilfredshed, og det bemærkes, at der over årene er kommet et større fokus på sociale regler i klasserne.

Elever fra 0.- 4. klasse – oplevelser af læring og trivsel

For eleverne i 0. – 4. klasse (uanset klassetype) er der sammenhæng mellem deres glæde ved et fag og deres faglige selvtillid. Om det er glæden der fremmer elevens selvtillid eller omvendt, fremgår ikke, men man kan sige at begge dele er efterstræbelsesværdige for alle elever. Alle elever (uanset klassetype) mener, at læring er vigtig, og de oplever, at de forstår, hvad der forventes af dem. Hvorvidt der går børn i klassen, som tidligere ville være visiteret til et specialforløb, har således ingen indflydelse på klassekammeraternes oplevelse af disse spørgsmål. I besvarelsene i denne aldersgruppe ser vi imidlertid nogle tolkningsmæssige forskelle, som er knyttet til spørgsmål omkring rammesætning. Der er en tendens til, at eleverne i fokusklasserne i mindre grad er tilfredse med deres læreres rammesætning af læringsmiljøet i forhold til lærerens tilstedeværelse, anerkendelse og evne til at få ro i timerne.

Elever fra fokusklasser rapporterer ikke om mere støj i klassen end elever, der går i ikke-fokus klasser. Ligesom med de øvrige spørgsmål er der ingen statistisk signifikante forskelle, men der er igen en smule forskel på, hvordan eleverne har svaret. På spørgsmålet om hvorvidt eleverne ofte bliver drillet i skolen, er der flest i ikke-fokusklasserne, der oplever, at de bliver drillet. Men i besvarelsen af, hvorvidt de er glade for at gå i skole, er der en lille overvægt blandt ikke-fokusklasserne. Man kan godt give udtryk for både at være glad for at gå i skole og at man bliver drillet.

Opsummerende kan man sige at Greve undersøgelsen overordnet peger på, at der ikke er signifikante forskelle mellem fokus klasser og ikke-fokusklasser og på:

- At der er en forbindelse mellem elevernes glæde for et givent fag og deres faglige selvtillid omkring dette fag.
- At elevernes forhold til deres lærere (fx kontakt) har en afgørende betydning for, hvorvidt de trives i skolen.
- At tydelig klasseledelse og rammesætning fx i form af eksplicitte sociale regler i klassen fremmer elevernes trivsel.
- At fagdidaktiske hensyn fremmer elevernes læring.

Marte Meo-forløb

Et Marte Meo-forløb er et pædagogisk forløb, som tager afsæt i en forståelse af, at mennesker (praktikere, elever etc.), ved egen kraft kan ændre og udvikle deres egen praksis. I forskningsprojektet udvalgte vi strategisk tre klasser som deltagere i et Marte Meo-forløb der var særligt tilrettelagt med henblik på børn. I et Marte-Meo forløb finder Marte Meo-terapeuterne sammen med deltagerne relevante problemstillinger at fokusere på i klassen, hvorefter lærernes interaktion med eleverne filmes. I den feedback der gives til lærerne lægges der udelukkende vægt på det, læreren gør, der virker efter hensigten, fordi man ønsker at understøtte og forstærke det, som læreren allerede gør.

I *Inklusion i børnehøjde – børneperspektiver på trivsel og læring* har vi fulgt tre forløb. De tre Marte Meo-forløb var forskellige. A-forløbet var på alle måder eksemplarisk. B-forløbet var godt og velgennemført. C-forløbet var på nogle områder problematisk dels fordi lærerteamet ikke var enige om behovet for at gå ind i forløbet og dels fordi den ene deltager var vikar og derfor stoppede forløbet brat.

I tråd med Marte Meo lægger vi ud med det forbilledlige forløb. Forløb A viser med al tydelighed, at der er store potentialer i Marte Meo som metode, fordi det i modsætning til så mange andre udviklingsforsøg går ind og ændrer på lærernes individuelle praksis på mikro-niveau. Med metoden er det muligt, at vise lærerne, hvad de faktisk gør frem for andre metoder, der forholder sig til, hvad deltagerne tror, de gør. Derfor ændrer lærerne deres praksis. Derfor spørger de på en anden måde. Derfor venter de på at roen i klassen kommer, og får eleverne til selv at tage beslutninger om at være stille. Et andet meget interessant resultat af Marte Meo-forløbet er, at der er klar overensstemmelse mellem hvad børn og voksne oplever. Børnene oplever og fortæller, hvad lærerne gør anderledes. Det vil sige, det er så tydeligt, at lærernes handlinger er anderledes, og det er derfor at interventionen stadig har en effekt på relationerne i klassen efter fem måneder. Forløb B viser også Marte Meos potentialer i en børnekontekst, fordi det netop er de positive aspekter, der trækkes frem. Forløb C viser, hvor vigtigt det er at lærerne, der deltager er åbne for processen og finder mening i det. Samtidig retter casen opmærksomhed på, at vikaransættelser og uenighed i et lærerteam kan betyde, at lærere ikke selv vil bede om at få igangsat et udviklingsforløb i klasser, hvor der er sociale udfordringer.

Hvor *Greveundersøgelsen* afdækkede elevernes oplevelse af læring og trivsel var målet med Marte Meo-forløbene at undersøge, hvordan Marte Meo forløb kunne anvendes i et børneperspektiv. Ud over

disse to store undersøgelser indgår der også to mindre udviklingsprojekter i forskningsprojektet.

Børn og unge gør en forskel

I begyndelsen af projektet afholdt Greve Kommune et ungetræf, hvor man bad børn og unge om at give deres bud på, hvordan man kunne skabe bedre trivsel i skolen (Ungetræf). Inspireret af de unges idéer igangsatte man udviklingsprojektet: *Børn og unge gør en forskel*. Inspireret af forskning omkring peer to peer-læring, hvor børn hjælper børn og støtter ved hjælp af egne ressourcer, udviklede man i forskningsprojektet en intervention, hvor man kombinerede cirkeltid (eleverne sad i rundkreds og talte med hinanden) og buddy-ordning (eleverne havde fået en 'buddy' (ven), de skulle have særlig opmærksomhed på i løbet af en uge). Når eleverne mødtes i cirkeltid fortalte de i cirklen, hvordan de havde støttet hinanden og hvilke positive ting deres 'buddy' havde foretaget sig. Der blev gennemført to forløb.

I evalueringen af forløbet gav størstedelen af eleverne udtryk for, at de var glade for at mødes med hinanden uden for fagundervisningen. De kunne godt lide, at der blev afsat skemalagt tid til klassens sociale trivsel. Flere af eleverne fortalte, at der var mest larm i klassen, når de var trætte og at de havde brug for noget "slap-af-tid", hvor de bare kunne snakke sammen.

Generelt var der forskel på drengenes og pigernes måde at tale om af cirkeltid. Hvor pigerne generelt talte positivt om cirkeltid og kunne se potentiale i, at det kunne anvendes fremadrettet til at løse konflikter i klassen, var nogle af drengene negativt stemt over for metoden. Pigerne gav udtryk for at det fandt de spændende, at få mulighed for at fortælle om deres klassekammerater, ligesom de godt kunne lide at få ros fra deres klassekammerater. Nogle af drengene gav udtryk for mere kritik af forløbet. De fandt det kedeligt at sidde stille og lytte til de andre.

Cirkeltid har potentiale som tid, hvor fællesskaber og den sociale læring kan styrkes, men konceptet må udvikles mere så det bliver relevant for alle elever. På baggrund af den nævnte kritik fra nogle af drengene kan man forestille sig en anden form, hvor der er flere aktiviteter uden for plenum, hvilket både drenge og piger vil have glæde af.

Synlig Social læring via øget forældreinvolvering

I Greve Kommune har man i flere år arbejdet med "Synlig læring". Begrebet bygger på den australske forsker, John Hatties, idéer om, at man kan understøtte læring ved at synliggøre læringen for eleverne.

Udviklingsprojektet ”Synlig social læring gennem øget forældreinvolvering” var et redskab udviklet til forældrene, så de kunne følge principperne for synlig læring, når de talte med deres børn om skolen. Udviklingsprojektet blev igangsat sidst i forløbet, i foråret 2016.

I projektets sidste fase blev metoden/konceptet afprøvet i 19 forsøgsklasser (368 elever). Idéen til denne intervention var at undersøge, om man kunne skabe bedre trivsel, læring og fællesskaber ved at inddrage forældrene i at arbejde med synlig læring med børnene hjemme. Desuden var idéen at skabe et tættere samarbejde mellem skolen, elever og forældre med henblik på at sætte nye sociale mål.

Interventionen gik ud på, at forskerteamet fortalte om synlig læring på forældremøder på 19 skoler i kommunen. Forældrene fik herefter en folder og en plakat til køleskabet med hjem. Herefter skulle hver klasse vælge, hvilke mål de sammen ville arbejde på, og hver elev skulle vælge sit eget mål, der skulle understøtte klassens mål. Der blev foretaget en måling af børnenes oplevelse af deres trivsel før interventionen (T1) og efter forløbet (T2). Ud over spørgeskemaerne blev der foretaget kvalitative interview med en gruppe forældre.

12 klasser har svaret både på T1 og T2. Når vi sammenligner resultaterne af de to målinger, må vi konstatere, at der ikke ser ud til at være nogen synlig effekt af interventionen. Det kan der overordnet være flere grunde til; for det første fortalte forældre i de kvalitative interviews, at de havde været meget optaget af de nye idéer, da de blev præsenteret for dem på forældremøderne, men at de ikke havde fået fulgt op på den nye praksis i hverdagen. For det andet kan det, som en af forældrene til et evalueringsmøde siger, være vanskeligt at se, om et enkelt tiltag har haft betydning, når man arbejder med trivsel på så mange andre områder.

Inklusion i børnehøjde – børneperspektiver på trivsel og læring har været et fireårigt forskningsprojekt som både har ønsket af afdække, hvordan klassekammerater til elever der tidligere ville være henvist til specialtilbud selv fandt at de trivedes og lærte – og dels at arbejde videre med trivsel og læring generelt gennem forskellige udviklingsprojekter og interventioner. Vægtningen og resultaterne har været forskellige og derfor har Greve undersøgelsen og Marte Meo-projektet fået en fremtrædende plads i rapporten, set i forhold til de to, hvorimod de to interventioner: *Børn og unge gør en forskel* og *Synlig social læring gennem øget forældreinvolvering*.

FORSKNINGSPROJEKTETS FORMÅL OG BAGGRUND



AF KEVIN PERRY, IBEN JENSEN,
NIELS-HENRIK M. HANSEN OG
PERNILLE AHRONG

I 2013 indgik Greve Kommune, Egmont Fonden og Aalborg Universitet et samarbejde med det formål at skabe mere viden på inklusion på børne- og ungeområdet. Allerede ved projektets start eksisterede der forskning, der påviste, at børn med særlige behov kan have gavn af at blive inkluderet i almindelige skoleklasser. Rapporten ”ERIS – Elevers Roller i det Inkluderende Skolemiljø”, som er udarbejdet af SFI og udgivet i 2015, undersøger tilbageførelsen af elever, der har været henvist til specialtilbud til almindelige klasser (Amilon, 2015). Rapporten viser, at tilbageførelsen ikke har negative konsekvenser for læringen og trivslen i de involverede klasser. Det særligt interessante her er, at dette ikke kun involverer elever med særlige behov, men at det er på klasseniveau, hvilket betyder, at inklusion heller ikke har negative konsekvenser for de øvrige elever i klasserne. Det er her relevant at nævne, at der også er eksempler på, at inklusion ikke altid virker efter hensigten og altså ikke blot kan generaliseres. Faktorer som elevernes faglige niveau og familiebaggrund har en betydning for elevernes trivsel og læring (ibid.).

Men *hvad* er det, der fordrer en vellykket inklusion i klasseværelset?

Det er netop dét, som forskningsprojektet *Inklusion i børnehøjde* har haft til formål at få indsigt i. Hvilke pædagogiske tiltag har en positiv effekt på inklusion? Hvad fungerer? Hvad fungerer ikke? Gennem en række pædagogiske metodeafprøvninger i klasserne og i tæt samarbejde med elever, lærere, pædagoger og forældre har

dette forskningsprojekt i Greve Kommune været med til at belyse, hvordan inklusionsindsatsen kan fungere i praksis. Projektets overordnede formål har været at undersøge, hvad der har effekt på elevers trivsel, læring og oplevelser af fællesskab med henblik på at producere ny viden om, hvordan vi kan sikre bedre inklusionspraksis (Perry, 2016). Altså at undersøge, hvilke muligheder for inklusionsindsatser der er tilgængelige inden for rammerne af hverdagen på skolerne.

I løbet af projektets periode er der blevet lavet to forskningsrapporter, der bygger på kvantitative og kvalitative undersøgelser af elevers oplevelser med trivsel og læring i Greve Kommune.

Første rapport *"Hvad betyder det for børns læring og trivsel, at flere inkluderer i almenundervisningen? Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring? Børn og unges perspektiv"* består af:

- 1) en kvantitativ undersøgelse, hvor folkeskoleelever i Greve Kommune har besvaret en række spørgsmål om deres oplevelser med trivsel, læring og fritid, Greveundersøgelsen. I denne rapport følges der blandt andet op på resultaterne af denne undersøgelse (Qvortrup & Perry, 2015).
- 2) en kvalitativ undersøgelse, hvor der er foretaget både fokusgruppinterviews og klasseinterviews med henblik på at få indsigt i, hvad eleverne mener virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring (ibid.).

Anden forskningsrapport *"Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring? Indsigter fra klasseobservationer"* tager afsæt i resultaterne fra den kvalitative del af den første forskningsrapport. Her undersøges resultaterne gennem et feltstudie med observationer i fem klasser i Greve Kommune (Perry, 2016). *Inklusion i børnehøjde* har arbejdet med børnenes perspektiv som grundlæggende adgang til viden om inklusion. Vi har som voksne inviteret os ind i elevernes hverdag. Vi har forsøgt at forske på elevernes præmisser – med eleverne som medspillere. Vi har kigget på, lyttet til og hørt elevernes stemmer og samtidig drøftet og forsøgt at forstå barnets/den unges perspektiv, når vedkommende har fortalt om sine oplevelser af skolelivet. At forske i børnehøjde har ikke kun været et metodisk spørgsmål. Det har været et mål i sig selv. Det vil sige, at forskningen hele tiden har haft fokus på interaktionen med eleverne og haft rum

til løbende at tilpasse forskningen, hvilket metodisk har været et grundvilkår og hovedmål for projektet (Qvortrup & Perry, 2015).

Projektets primære målgruppe bestod oprindeligt af cirka 60 klasser, hvori der gik mindst en elev, der tidligere ville være blevet visiteret til specialtilbud. Som led i den nationale inklusionsindsats var de cirka 60 elever i stedet for at komme i specialtilbud enten forblevet inkluderet i deres respektive klasse, eller de var blevet inkluderet i en almenklasse fra et specialtilbud. Vurderingerne af, hvorvidt den enkelte elev tidligere ville være visiteret til et specialtilbud er foretaget af PPR Greve (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning). Udvælgelsen af klasserne er foretaget på baggrund af PPR-medarbejderes kendskab til enkelte elever, som de har vurderet tidligere ville være blevet visiteret til et specialtilbud. Det vil sige, at udvælgelsen ikke er foretaget efter forskningsprojektets opstart, men klasserne er blevet udvalgt på baggrund af enkelte elever i klassen, som PPR i forvejen havde kendskab til.

De omkring 60 elever og deres cirka 1200 klassekammerater fordelt på 60 klasser udgjorde indledningsvist projektets målgruppe eller *fokusklasser*, som de i projektet er blevet kaldt. Ved projektets afslutning er antallet af fokusklasser blevet reduceret til 45 klasser som en naturlig konsekvens af, at eleverne går ud af skolen efter 9. klassesettrin.

Forventninger og erfaringer med inklusion¹

Inklusion har i mange år været et bredt debatteret emne, både forskningsmæssigt og i medierne. Derudover har inklusion længe været et fremtrædende emne politisk. Det har blandt andet betydet, at der er blevet arbejdet på, at flere elever skal have deres undervisningstilbud i den almene skole fremfor i særskilte institutioner med specialtilbud til elever, som har særlige forudsætninger. Dette gjorde sig særligt bemærket i foråret 2012, da Folketinget sammen med Kommunernes Landsforening (KL) besluttede, at flere børn skulle være inkluderet i almenundervisningen, hvilket resulterede i en ny

¹ Dele af afsnittet er fra første delrapport "Hvad betyder det for børns læring og trivsel, at flere inkluderes i almenundervisningen? Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring? Børn og unges perspektiv" af K. Perry og L. Qvortrup.

inklusionslov. Med lovgivningen fulgte en ændring af reglerne om specialundervisning: de elever, som modtog under ni timers ugentlig støtte var ikke længere omfattet af reglerne om specialundervisning. Fremover var de omfattet af de almindelige bestemmelser i folkeskoleloven, og skulle derfor inkluderes i den almene undervisning (Retsinformation, 2012). I den forbindelse blev der sat en national målsætning, der betød, at 96 % af alle folkeskoleelever i 2015 skulle modtage almindelig undervisning, svarende til omkring 10.000 børn, der skulle flyttes fra specialtilbud til eller begynde i en almindelig klasse. Tal fra rapporten "Afrapportering af inklusions- eftersynet – Den samlede afrapportering" udarbejdet af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i 2016, som er baseret på oplysninger fra Danmarks Statistik, viser udviklingen af inklusionsindsatsen over år:

Figur 1. Andel elever i almenundervisningen (inklusionsgrad), 2010/11 til



2014/15

Anm.: Inklusionsgraden er andelen af det samlede antal elever, der er i den almene undervisning. Opgørelsen omfatter kun de kommunale skoler, som dækker over: folkeskole, kommunale ungdomsskoler, specialskoler for børn og dagbehandlingstilbud og behandlingshjem.

Kilde: Danmarks Statistik og Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings egne beregninger.

Kilde: (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016).

Ligesom i skoleåret 2014/2015 var procentdelen af elever i almenundervisningen i skoleåret 2016/2015 95,2 %. Inklusionsloven og målsætningerne for inklusionsindsatsen blev i den efterfølgende

tid fulgt op af omfattende inklusionsindsatser i Undervisningsministeriet. Der blev blandt andet oprettet en konsulentenhed, ”Inklusionsudvikling”, hvor et korps af læringskonsulenter skulle understøtte kommunernes omstilling til øget inklusion og arbejdet med inklusion og udviklingen af lokale løsninger gennem dels konkret rådgivning og sparring til landets kommuner og skoler, dels indsamling, udvikling og spredning af erfaringer og viden om, hvordan inklusionen kan lykkes i hverdagen. Samtidig blev der oprettet et ”Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning”, der bl.a. skulle sikre mere viden om, hvordan der skabes et inkluderende læringsmiljø og god specialundervisning i folkeskolen, og en ”Følgegruppe for inklusion”, der samler de vigtigste interessegrupper i inklusions- og specialundervisningsområdet i et udvalg.

På det praktisk-pædagogiske niveau har indsatserne været mange. Man kan i dag finde mange bud på pædagogiske koncepter og strategier, der forventes at kunne styrke inklusionen i undervisningen (Dyssegaard & Larsen, 2013) og mange skolars daglige praksisser rummer også sådan noget som inklusionspædagogik-timer, sparring og vejledning med inklusionskonsulenter, samarbejde på tværs af skole og SFO samt styrket skole-hjem-samarbejde (EVA, 2011).

Som nævnt, har diskussionerne om øget inklusion været intense, og meningerne mange både politisk, blandt lærere, pædagoger og skoleledere samt forældre. Lærernes blad Folkeskolen beskrev situationen som et ”rystende svigt af elever, lærere og forældre” (Folkeskolen – Fagblad for undervisere, 2012). Samtidig efterspurgte mange lærere kompetenceudvikling til at kunne håndtere inklusion i praksis, og meget tyder på, at lærere har svært ved at omsætte idealet om ”inklusion” til virkningsfuld pædagogisk praksis, og at de har brug for at skabe en bedre forståelse af, hvad inklusion er, og hvilke metoder der virker til inklusion (EVA, 2012). Ifølge en oversigtsartikel fra 2011 fra EVA vurderede 71 % af lærerne og 98 % af skolelederne, at deres arbejde med inklusion lykkedes i nogen eller høj grad (EVA, 2011). Nyere tal fra UCC MAGASIN viser, at 55 % af lærerne i 2015 mente, at det gik værre med inklusion i forhold til skoleåret 2013/2014 (UCC MAGASIN, 2015).

Siden undersøgelsen gik i gang har regeringen ændret inklusionsmålsætningen således, at der ikke peges på en specifik procentandel. Regeringen begrundede ændringen med, at der skulle

være mere fokus på det enkelte barn og mindre fokus på tal og målsætninger. Dette skete i foråret 2016 på baggrund af anbefalinger fra regeringens ekspertgruppe, Inklusionseftersynet (Holst, 2016).

Hvad virker i forhold til inklusion? Hvad ved vi i forvejen?

Efterhånden ved vi en del om, hvad der virker i forbindelse med inklusion. I den internationale litteratur er det særligt David Mitchells bog "What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies", som udkom først gang i 2013, og som i 2014 udkom på dansk under titlen "Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier". Mitchell præsenterer i sin bog 27 meget forskellige strategier i forhold til inkluderende undervisning. I Danmark finder man en oversigt over eksisterende litteratur i rapporten "Viden om inklusion", hvis formål er at give "... lærerne adgang til evidensbaserede undervisningsstrategier, som kan fremme udviklingen af en mere inkluderende skole" (Dyssegaard & Larsen, 2013, s. 12) og bredere til viden om god undervisning.

Senest har SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, i april 2015 udgivet en undersøgelse redigeret af Anna Amilon med titlen "Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller". Rapporten omfatter både en litteraturgennemgang, en kvantitativ analyse, hvor man sammenligner klasser, der har optaget børn, der tidligere ville have været henvist til specialundervisning, med klasser, der ikke har optaget sådanne børn, og en række kvalitative analyser, som identificerer inklusionsindsatser, der virker, og som interviewer børn, der tidligere ville have været henvist til specialundervisning, for at se hvad de har fået ud af at blive optaget i almenundervisningen, og hvilke udfordringer de møder.

Med hensyn til faktorer, der kan skabe et inkluderende skolemiljø, peger rapporten på:

- Tydelig ledelse
- Et velfungerende skole/hjem-samarbejde
- Tydelighed omkring hvordan man omgås hinanden på skolen
- Tydelighed omkring hvad der skal foregå i klassen og hvordan det skal foregå.

Den kvalitative del af rapporten afdækker indsatser, der understøtter elevernes roller i det inkluderende læringsmiljø, og den præsenterer

terer forsøg med ændring af det konkrete læringsmiljø. På basis af forskningskortlægning og kvantitative og kvalitative analyser er der udviklet tre inklusionsindsatser, der forventes at fremme elevernes læring og trivsel, nemlig:

- Aktiv på tværs (der opbygges positive relationer mellem elever på tværs af klasser og klassetrin med henblik på at reducere utrygheden i den ustrukturerede tid, som især findes i frikvartererne)
- Holddannelse, der skaber inklusion (holddannelser i klassen med henblik på at styrke det enkelte barns deltagelse i læringsfællesskaber)
- Klassens spilleregler (eleverne i en klasse udvikler sammen med lærerteamet spilleregler for klassen, der kan øge trivslen og fremme et inkluderende læringsmiljø) (Amilon, 2015).

Desuden peger Amilons rapport på, at det er hensigtsmæssigt at inddrage eleverne i arbejdet med inklusion. Den viser, at *”... metoder der på forskellig vis tildeler eleverne en aktiv rolle i forhold til at skabe et inkluderende læringsmiljø, er gavnlige for elevernes læring og trivsel”* (Amilon, 2015, s. 11), og at det er vigtigt *”at indtænke eleverne som centrale aktører i arbejdet med at skabe et inkluderende skolemiljø”* (Amilon, 2015, s. 12). Dette ligger på linje med perspektivet i forskningsprojektet *Inklusion i børnehøjde – Børneperspektiver på læring og trivsel* i Greve Kommune; at det er vigtigt at se inklusion i børnenes perspektiv, og at det er vigtigt at inddrage børnene som aktører i inklusionsarbejdet.

Det mest interessante resultat fra Amilons rapport, som vi også har nævnt tidligere, er at ”tilbageføre” elever, der har været henvist til specialundervisning, til almenklasser ikke har påviselige negative konsekvenser for læring og trivsel i disse klasser. Det særligt interessante her er, at dette ikke kun involverer elever med særlige behov, men at det er på klasseniveau, hvilket betyder, at inklusion heller ikke har negative konsekvenser for de øvrige elever i klasserne (Amilon, 2015). Herudover er resultaterne i rapporten imidlertid uklare. Således viser den, at undersøgelsen af, hvilke indsatser der har gunstige effekter for inklusion, peger i mange forskellige retninger, og at det er svært at identificere specifikke indsatser, der har positiv effekt for inklusion. Sådanne indsatser varierer og er tilsyneladende kontekstafhængige. Der er derfor gode grunde til at arbejde videre med inklusionsind-

satserne. Generelt set ser indsatsen ud til at lykkes, men vi skal blive endnu bedre til at arbejde differentieret med forskellige virkemidler og i overensstemmelse med den specifikke kontekst, indsatsen foregår i (ibid.).

Som nævnt, er der tidligere i løbet af forskningsprojektet *Inklusion i børnehøjde – Børneperspektiver på læring og trivsel* skrevet to rapporter, som undersøger, hvad der ifølge eleverne er med til at fremme trivsel og læring i klasserne. I rapporterne blev præsenteret fem trivselsfremmende faktorer:

- 1) Gode kammerater – alle har brug for mindst én ven i hverdagen. Det understøtter følelsen af, at man er værdsat, holdt af og en del af et fællesskab.
- 2) Troværdige og konsistente voksne, der er til at stole på. Voksne, der er nærværende og viser entusiasme.
- 3) Forventningsafstemning om ambitionsniveau og tid.
- 4) Lærerens evne til at forklare og formidle en stille opgave, så alle elever forstår, hvad der forventes af dem.
- 5) Fokus på aktiv læring, der tager eleverne med på en rejse mellem teori og praksis.

Modsat præsenterer rapporterne, hvad der for eleverne opleves som værende trivselshæmmende. Her peges særligt på elevernes relation til de voksne:

- 1) Lærervikarer opleves som en udfordring i forhold til læringsmiljøet, da vikarernes evne til at lede klassen vurderes som lavere end hos klassens almindelige lærere. Larm, manglende respekt og manglende kontinuerligt samvær tyder på at være en udfordring ved at have en lærervikar.
- 2) Det første møde og den nye voksnes tilgang til klassen vurderes af de deltagende elever som afgørende for, hvordan den videre relation udvikles. Evnen til at fylde rummet og være på lige fod med klassen med en naturlig autoritet er en betingelse for en videre positiv relation og forløb.
- 3) Utroværdige voksne, som eleverne oplever favoriserer, peges der på som en klar trivsels- og læringshæmmende faktorer. Oplevelsen af retfærdighed og ligestilling i klassen lægger eleverne særlig vægt på.
- 4) Tilstedeværelse – ikke kun fysisk, men nærvær og vedvarende opmærksomhed og konsistent gør en forskel i forhold til klas-

sens engagement omkring læring og mulighed for et roligt læringsmiljø (Perry, 2016).

Inklusion i Greve Kommune²

I 2011 traf Greve kommune politisk beslutning om, at flest mulige børn får en hverdag så tæt på almenområdet som muligt og en målsætning på 97%. Greve Kommune har efterfølgende fulgt Inklusionseftersynets anbefalinger om ikke at fastsætte et specifikt måltal omkring inklusion.

Baggrunden for den lokale målsætning er, at man i Greve Kommune har gennemført en bevidst indsats vedrørende tilrettelæggelse af læringsmiljøer med særligt henblik på inklusion. I Greve Kommune har man fulgt anbefalingerne fra Inklusionseftersynet som er nedsat af Undervisningsministeriet og KL. Ønsket er at understøtte børnene med særlige behov og talenter således, at de får en hverdag der så tæt som muligt svarer til andre børns hverdag. Ønsket er at understøtte mulighederne for at tilrettelægge lokale, fleksible læringsmiljøer med fokus på faglig udvikling og trivsel for børnene. Skolerne har dermed fået større muligheder for selv at beslutte intensiv støtte til et barn, der har et særligt behov, eller til at sætte andre fleksible indsatser i gang, der sikrer, at flere børn får mulighed for at få en hverdag i en almindelig skole.

Specielt kan det fremhæves, at der er udviklet nye måder at understøtte børnene på i deres klasse. Der er lagt vægt på at tage udgangspunkt i det enkelte barns behov, og derfor er der også udviklet forskellige typer af støtte, der gives i kortere perioder eller hele skoleår. Dette betyder konkret, at der er flere børn, der modtager særlig støtte i undervisning end tidligere.

Endvidere er der naturligvis børn, der fortsat har behov for specialtilbud, hvorfor visitationsudvalget i Greve Kommune mødes med 14 dages mellemrum med henblik på at have et kontinuerligt fokus på de aktuelle situationer om elevernes trivsel og inklusionsindsatsen. Helt konkret har Greve Kommune udviklet

2 Dele af afsnittet er fra første delrapport "Hvad betyder det for børns læring og trivsel, at flere inkluderes i almenundervisningen? Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring? Børn og unges perspektiv" af K. Perry og L. Qvortrup.

en bred vifte af pædagogiske indsatser – såkaldte temapakker (i alt 12) – til støtte for lærere og pædagoger. Temapakkerne, som er let tilgængelige, er målrettet børn, grupper eller klasser og kan bestilles af fagpersonalet (lærere, pædagoger via ledere). En temapakke er en konkret indsats med et særligt tema, eksempelvis ”Børns motorisk udvikling”, ”Specialpædagogiske redskaber”, ”Specialpædagogisk rådgivning og sparring”, ”Styrk de gode relationer i klassen” eller ”iPads for børn med særlige behov” (PPR Greve, 2017).

Greve Kommune har ligeledes lagt stor vægt på forældreinddragelse. Baggrunden er en overbevisning om, at forældre har en betydningsfuld rolle i at vise børn, hvordan de bliver en del af gode venskaber og fællesskaber, samt i at møde børnenes kammerater med åbenhed og forståelse, også selvom de er anderledes. Greve Kommune har derfor afholdt fælles temaarrangementer, hvor kompetente foredragsholdere deler ud af deres viden og inspirerer til at danne fællesskaber uden mobning og med plads til forskellighed. Der har været stor tilslutning til disse forældrearrangementer. Der er herudover udarbejdet principper og handleplaner i alle forældrebestyrelser, udsendt nyhedsbreve med videre.

Greve Kommune har i øvrigt andre servicetilbud, som støtter op om arbejdet med fællesskaber, inklusion og forebyggelse, fx Greve Familiecenter, der yder familiebehandling. Familierådgivningen afholder sammen med PPR kurser for forældre med børn præget af ADHD, autisme mv., hvor forældre får viden og konkrete redskaber i deres hverdag. Endelig tilbydes der Åben Rådgivning for alle forældre i deres nærområde. Generelt opfattes viden som afgørende for en vellykket inklusionsindsats. Derfor har pædagoger, lærere og ledere været på ugekurser samt taget en diplomuddannelse i pædagogisk udviklingsarbejde og inklusion – i alt har ca. 1300 medarbejdere været på ugekurser. En vigtig pointe i Greve Kommunes uddannelsesforløb er, at deltagerne i ugeforløbene blev sammensat på tværs af hele børne- og ungeområdet. Dette har givet mulighed for inspiration på tværs. Ud over ugekurser og diplomforløb er der afholdt en række temaarrangementer for personalet med viden om fællesskaber, inklusion og børn med særlige behov.

Endelig skal det nævnes, at de enkelte børn følges tæt af PPR og af de andre fagprofessionelle omkring børnene, og at man har brugt analyseværktøjet Klassetrivsel.dk. Resultaterne her-

fra kan ses af de enkelte klassers skoler og klassernes lærere og kan danne baggrund for konkrete indsatser fra blandt andet klasselærere i forhold til både de enkelte børns trivsel og klassens trivsel.

Ungetræf

Som et led i forskningsprojektets fokus på børneperspektivet inviterede projektgruppen alle elever i aldersgruppen 5. – 9. klasse til ungetræf. Formålet med ungetræffet var:

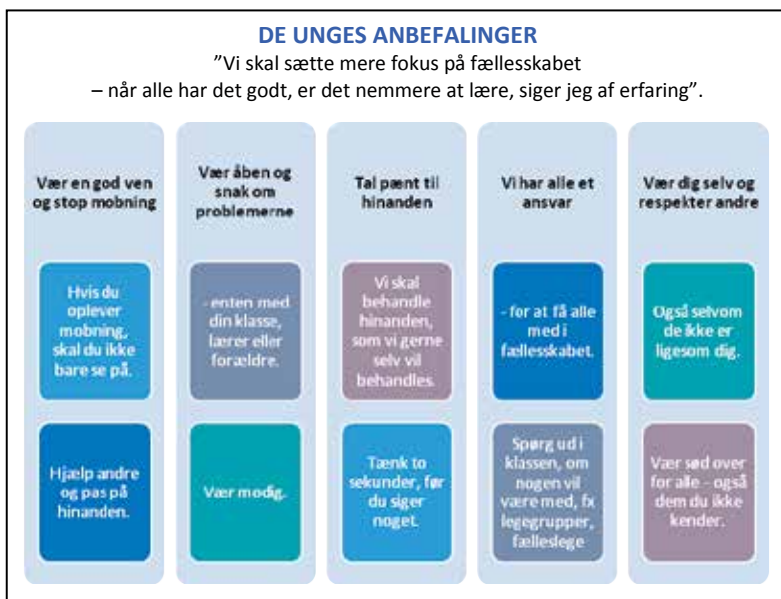
- 1) At få viden om, hvad der ifølge børn og unge giver fællesskab, trivsel og læring i skolen.
- 2) At sparre med eleverne om hverdagens trivsel og læring i klassen.
- 3) At sætte fokus på, hvad børn og unge selv kan gøre for at skabe fællesskab, trivsel og læring.

Ungetræffet blev afholdt i marts 2016, hvor 500 børn og unge fra Greve Kommune mødtes på Greve Gymnasium. Til arrangementet havde man blandt andre inviteret Tv-vært Felix Smith som konferencier og skuespiller Peter Mygind som talte om mobning med fokus på, hvad elever selv kan gøre i kampen mod mobning. Med formen fra ”Mads og monopolet” deltog elevrådsmedlemmer og Greve Kommunes borgmester, Pernille Beckmann, i et monopol, hvor de besvarede på dilemmaer skrevet af elever (PPR Greve, 2017)³.

I forbindelse med Ungetræffet blev eleverne bedt om at tage stilling til, hvordan de kan støtte og styrke hinandens trivsel og læring. De blev bedt om at skrive deres råd ned på post-it, som efterfølgende blev samlet sammen⁴. Elevernes råd blev skrevet sammen til fem anbefalinger.

3 Mere om Ungetræf t i Greve Kommune kan findes på Greve Kommunes hjemmeside (PPR Greve, 2017).

4 En samlet oversigt over citater af gode råd fra eleverne i forbindelse med ungetræf kan findes i bilag 4.



De unges anbefalinger blev brugt som inspiration til udviklingsprojektet "Børn og unge gør en forskel", hvor der har været fokus på elevernes egne evner og ressourcer til at hjælpe og støtte hinanden (jf. kapitlet "Børn og unge gør en forskel – et udviklingsprojekt").

Børneperspektivet: børn og unge som informanter⁵

Hele projektet *Inklusion i børnehøjde – Børneperspektiver på læring og trivsel* er baseret på et ønske om at anskue inklusion, læring og trivsel i et børneperspektiv. Interessen for at anlægge et 'børneperspektiv' har været stigende i børneforskning siden begyndelsen af 1990'erne (Sommer, 2003), (Johansson & Pramling-Samuelsson, 2003), (Skivenes & Strandbu, 2006). Blandt andre har forskere fra LSP – Laboratorium for Forskningsbaseret Skoleudvikling og Pædagogisk Praksis haft gennemført spørgeskemaundersøgelser med børn som informanter i tre forskellige kommuner (Nordahl, Qvortrup, Hansen, & Hansen, 2014), (Hansen, Qvortrup, Nordahl, & Hansen, 2015), (Qvortrup, Hansen, Nordahl, & Hansen, 2015). Re-

⁵ Afsnittet er fra første delrapport "Hvad betyder det for børns læring og trivsel, at flere inkluderes i almenundervisningen? Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring? Børn og unges perspektiv" af K. Perry og L. Qvortrup, 2015.

sultatet er, at selv om børn kan have andre erfaringer fra skolen end de voksne, svarer de på en måde, som statistisk set er pålidelig. Vi har forsøgt at tage dette alvorligt ved at lade elever fra 0. til 9. klasse komme til orde i denne undersøgelse, og vi mener, at dette er et vigtigt bidrag til forståelsen af læring og trivsel i skolen.

Denne stigende interesse udtrykke en fornyet forståelse af børns rettigheder med vægt på deltagelse og barnets mulighed for at bidrage (Skivenes & Strandbu, 2006). Et sådan syn på børn er i overensstemmelse med FN-konventionen af 1989 (Børnerådet, 1991) om barnets rettigheder (ratificeret af Danmark i juli 1991), som fastsætter formelle krav om, at børn skal høres og have indflydelse på deres eget liv. Denne fornyede politiske og kulturelle bevidsthed rettet mod børn indebærer en forventning om, at børn deltager i beslutningsprocesser i deres eget liv og i de offentlige rum – og at børn og unge selv forventer at være aktive deltagere (Skivenes & Strandbu, 2006).

Ifølge Skivenes & Strandbu (2006) skal børneperspektivet implementeres som en ny præmis både på det strukturelle og det individuelle niveau i samfundet, hvis børnenes aktive deltagelse i samfundsprocesser skal tages alvorligt. Det strukturelle niveau omfatter børns rettigheder, status og retsbeskyttelse i samfundet. Det påpeges i denne sammenhæng, at en forudsætning for børns reelle mulighed for at agere som aktive medskabere i samfundet er, at de anerkendes som juridiske subjekter, og at alderssvarende systemer skal være på plads med henblik på at imødekomme børnenes behov og kompetencer (ibid.). Det individuelle niveau indebærer en ændring af børns status, hvorved børn bliver anerkendt som individer med individuelle behov og interesser (ibid.).

Selvom børns evne til at træffe beslutninger er forskellige alt efter deres alder og deres afhængighed af værger og staten, argumenterer (Skivenes & Strandbu, 2006) for, at børn skal betragtes som fuldgyltige mennesker og ikke som et før-stadie på vej til at blive et fuldgyldigt menneske (ibid.). Udgangspunktet er altså, at børn har behov og synspunkter, som er kvalitativt anderledes end voksnes (ibid.), men at dette ikke gør dem mindre valide som subjekter af eget liv og aktive deltagere i fællesskabet og samfundet. Børn erfarer, at de er subjekter, som danner sig virkelighedsopfattelser, og de er aktører i deres egne liv. De udvikler sig, lærer og dannes i interaktion med deres omgivelser. Som voksne skal vi være forsigtige med at tro, at vi er bedre til at tolke og formidle, hvordan børn har det, end de selv er. Det er muligt, at børnene når andre resultater, end de

voksne gør, men at deres resultater er anderledes, betyder ikke, at de er mindre gyldige.

En afgørende udfordring i forhold til forskning og praksis handler om at specificere, hvad vi egentlig mener med et ”barns perspektiv” og ”børns deltagelse”, og hvordan vi opnår dette (Skivenes & Strandbu, 2006). Det er også en udfordring, som dette forskningsprojekt har mødt. Børns deltagelse går langt videre end blot at invitere børn til at udtrykke sig – der skal tages hensyn til de måder, hvorpå de voksne ser på børn (børnesynet), og der skal opnås en dybere forståelse af, hvad der ligger i de udsagn, børnene kommer med, samt tages højde for, hvordan de voksne kan gøre det lettere for børnene at deltage (Skivenes & Strandbu, 2006).

Læsevejledning

Inklusion i børnehøjde – Børneperspektiver på læring og trivsel består af tre dele.

I første del præsenteres de vigtigste resultater fra **Greveundersøgelsen**, en *kvantitativ* undersøgelse baseret på elevbesvarelser fra 2014-2017 i Greve Kommune. I Greveundersøgelsen sammenlignes klasser, hvor der henholdsvis går mindst en elev, der tidligere ville være visiteret til et specialtilbud (fokusklasser) med klasser, hvor der ikke gør (ikke-fokusklasser). Formålet med undersøgelsen er at belyse, om der er forskel på elevernes oplevelse med trivsel og læring i de to klassetyper og i så fald, hvori disse forskelle ligger.

I anden del præsenteres en kvalitativ undersøgelse af, hvorvidt og hvordan man kan arbejde med trivsel og læring ved brug af et særligt tilrettelagt **Marte Meo-forløb** som pædagogisk metode. Konkret optages dele af undervisningen, hvorefter marte meo terapeuter og lærernes sammen finder frem til, hvornår lærerne får den bedste kontakt med eleverne.

I tredje del præsenteres to mindre interventioner: **Synlig social læring via øget forældreinvolvering**. Den første intervention bestod i at præsentere principper for synlig læring i 19 klasser og af at plakater og guide til forældre om, hvordan de kunne tale om synlig læring med deres børn. Gennem interview med forældre og en kvantitativ undersøgelse med en før og efter måling forsøgte vi at undersøge om interventionen havde en synlig effekt.

Den anden intervention: **Børn og unge gør en forskel**, blev det afprøvet, hvordan eleverne kunne støtte og tage ansvar for hinanden og klassens trivsel ved brug af to pædagogiske metoder inden

for Peer Support Methods (Carter, Cushing, & Kennedy, 2009). Der blev desuden gennemført fokusgruppeinterview med eleverne i de deltagende klasser.

God læsning

GREVEUNDERSØGELSEN – HVAD SIGER BØRNENE?

AF IBEN JENSEN,
NIELS-HENRIK MØLLER HANSEN OG
PERNILLE AHRONG



Greveundersøgelsen er navnet på den store kvantitative undersøgelse af elevtrivsel, hvor det undersøges, hvorvidt der er sammenhæng mellem inklusionsindsatsen og elevernes læring og trivsel i Greve Kommune.

Datagrundlag og metode

I undersøgelsen er eleverne blevet stillet en række spørgsmål vedrørende deres oplevelse af skolelivet, deres sociale relationer, trivsel, udvikling og læringsmiljø i skolen. Greveundersøgelsen har siden 2014 benyttet sig af værktøjet ”Klassetrivsel”, som er udviklet af klassetrivsel.dk med henblik på at få viden om elevernes trivsel og forhold til undervisning (Klassetrivsel.dk, 2008-2017). Undersøgelsen er blevet gennemført en gang om året og giver mulighed for at følge og sammenligne udvikling i elevernes trivsel.

Greveundersøgelsen er opbygget, således at det er muligt at følge to grupper af respondenter:

- A. Respondenter, der går i klasser, hvori der går børn, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud. Disse klasser kaldes for ”fokusklasser”.
- B: Respondenter der går i klasser, hvor der ikke gør. Disse benævnes som ”ikke-fokusklasser”.

Denne del af rapporten ligger i forlængelse af den første forskningsrapport (Qvortrup & Perry, 2015). Data fra den tidligere rapport er også foretaget i samarbejde med klassetrivsel.dk og er baseret på besvarelsene fra 2014. Disse tal indgår således også i Greveundersøgelsen og vil blive præsenteret her.

Resultaterne fra den foregående rapport, som kun behandler besvarelser fra 2014, peger på, at ”... *inklusion i Greve Kommunes skolevæsen ikke er til ulempe for eleverne i de klasser, hvori der går børn, der med den tidligere praksis ville have været henvist til specialtilbud*” (Qvortrup & Perry, 2015, s. 14). I *Inklusion i børnehøjde – Børneperspektiver på læring og trivsel* behandles de efterfølgende besvarelser (2015-2017) – med afsæt i den tidligere rapport, hvilket vil sige, at der tages udgangspunkt i og bliver fulgt op på de samme spørgsmål, som i den tidligere rapport.

Klassetrivsel.dk

Elevbesvarelsene i Greveundersøgelsen er foretaget ved hjælp af værktøjet klassetrivsel.dk. Gennem en skræddersyet undersøgelse blev eleverne spurgt om deres oplevelser omkring blandt andet læringsmiljø og trivsel. Spørgsmålene er udarbejdet af projektleder Helene Thorn, udviklingskonsulent Lone Christensen og den daværende forskningsansvarlige Lars Qvortrup (Qvortrup & Perry, 2015).

Hvert år siden 2014 til og med 2017 har alle elever i Greve Kommune fået spørgeskemaer til besvarelse. Processen er foregået på den måde, at skolelederne på de enkelte skoler via e-mail har fået tilsendt en påmindelse om, at spørgeskemaerne ligger klar til besvarelse. Skolelederne har haft ansvaret for at videregive beskeden til klasselærerne, som gennem et login til klassetrivsel.dk har haft adgang til de elektroniske spørgeskemaer.

Elevbesvarelser

I de følgende analyser er klasserne blevet opdelt i to grupper: Klasser, hvori der går børn, der tidligere ville være henvist til specialtilbud (*fokusklasser*) og klasser hvor der ikke går børn, der tidligere ville være henvist til specialtilbud (*ikke-fokusklasser*). Opdelingen af klassetyper er foretaget med henblik på at kunne få et komparativt indblik i, hvordan elevernes oplevelse af læring og trivsel tager sig ud i de to klassetyper. Det skal understreges, at alle klasserne – uanset om der er tale om fokusklasser eller ikke-fokusklasser – har svaret på de samme spørgsmål på klassetrivsel.dk. Endvidere antages

det, at der ikke er nogle systematiske forskelle på klasserne ud over inklusionen af elever med særlige forudsætninger i fokusklasserne. Dette giver et grundlag for at sammenligne trivslen på tværs af de to klasse typer og dermed grundlag for de komparative aspekter af analyserne i denne rapport.

Projektets primære målgruppe består af 60 fokusklasser – klasser, hvori der gik mindst en elev, som tidligere (dvs. inden den nationale inklusionsindsats) ville være visiteret til et specialtilbud. I stedet er de elever i fokusklasserne blevet i deres respektive klasse, eller de er blevet flyttet fra specialtilbud til almen klasse. Det betyder, at de cirka 60 elever samt deres omkring 1200 klassekammerater, fordelt på 60 klasser oprindeligt var projektets fokus¹. Udvælgelsen af fokusklasser er sket på baggrund af professionelle vurderinger og kendskab til eleverne i Greve Kommune. Vurderinger er foretaget af Greve Kommunes centrale visitationsudvalg (CVI) og PPR Greve. I projektet begyndte man med 30 fokusklasser, og efter det første år af projektet blev endnu 30 fokusklasser inddraget. Ved projektets afslutning er antallet af fokusklasser blevet reduceret til 45 klasser, som en naturlig følge af at eleverne forlader skolen efter 9. klassetrin.

Grundlaget for den kvantitative del af forskningsprojektet er således en dataindsamling fra elever på de i alt 11 folkeskoler i Greve Kommune². Siden 2014 er der årligt udsendt et spørgeskema til alle folkeskoleklasser, og undersøgelsen bygger i dag på mere end 15.000 elevbesvarelser fordelt på de fire år, som forskningsprojektet har løbet over. Der er med andre ord tale om et ganske omfattende datamateriale, der giver os mulighed for at sammenligne fokus- og ikke-fokusklasser og undersøge udviklingen over en årrække.

Udover at de involverede klasser er blevet inddelt som værende fokus- eller ikke-fokusklasser, så er undersøgelsen gennemført med afsæt i to skoletrin: elever på 0. – 4. klassetrin og elever på 5. – 9. klassetrin³. Opdelingen skyldes, at eleverne i henholdsvis 0. – 4.

1 Udvælgelsen af fokusklasser er foretaget på baggrund af elevsammensætningen; at der i fokusklasserne går minimum en elev, som inden inklusionsloven ville være visiteret til et specialtilbud. Udvælgelsen er foretaget på baggrund af en faglig vurdering af PPR-medarbejdere på baggrund af et i forvejen kendskab til elever. Dette betyder, at der også i ikke-fokusklasserne kan gå elever med særlige behov, som PPR i Greve på daværende tidspunkt ikke havde kendskab til.

2 Fra skoleåret 2017/2018 er antallet af folkeskoler i Greve Kommune reduceret til ti. Dette skyldes en sammenlægning af to skoler.

3 Andelen af elever, som spørgeskemaerne er sendt til varierer over undersøgelsens fire år. 2014: 5. -9. klasse, 2015: 5. – 10. klasse, 2016: 5. – 8. klasse, 2017: 5. – 8. klasse.

klasse og 5. – 9. klasse har besvaret forskellige spørgeskemaer. Spørgeskemaerne til eleverne i 0. – 4. klasse indeholder 46 spørgsmål, og spørgeskemaerne til eleverne i 5. – 9. klasse indeholder 59 spørgsmål. Spørgsmålene dækker over de samme områder (trivsel, læring og fritid), men 5. – 9. klasserne har fået flere spørgsmål. Fx har de ældre elever fået spørgsmålet: ”Kan du føle dig ensom i skolen?”. Vi har vurderet at det kan være for abstrakt at svare på for de yngre elever. Et andet hensyn der er blevet taget i forhold til alder er de svarmuligheder, som eleverne kunne vælge. Hvor de yngre elever har fået svarmulighederne: ’Ja’ – ’Nogen gange’ – ’Nej’, har de ældre elever kunne svare mere nuanceret med ’Ja, altid’ – ’Ofte’ – ’Af og til’ – ’Sjældent’ – ’Nej, aldrig’. Der er således taget højde for de forskellige aldersgrupper i udarbejdelsen af spørgsmålene.

Tabel 1: Opdeling af klasser

<i>Skoletrin</i>	<i>Fokus</i>	<i>Ikke-fokus</i>
<i>0. – 4. klasse</i>	0. – 4. kl. fokus	0. – 4. kl. ikke-fokus
<i>5. – 9. klasse</i>	5. – 9. kl. fokus	5. – 9. kl. ikke-fokus

Nedenfor er en oversigt over antal elevbesvarelser inddelt efter klassetrin. I 2013/2014 var udvalgt 30 fokusklasser, som efterfølgende blev øget til 60 fokusklasser.

Tabel 2: Antal respondenter i 0. – 4. klasse

<i>Skoleår</i>	<i>Elever fra fokusklasser</i>	<i>Ikke-fokusklasser</i>	<i>Elever i alt</i>
<i>2013/2014</i>	437	1963	2400
<i>2014/2015</i>	628	1497	2125
<i>2015/2016</i>	414	1593	2007
<i>2016/2017</i>	284	1551	1835

Kilde: Klasse-trivsel.dk

Tabel 3: Antal respondenter i 5. – 9. klasse

Skoleår	Elever fra fokusklasser	Ikke-fokusklasser	Elever i alt
2013/2014	177	1992	2169
2014/2015	220	1323	1543
2015/2016	372	1199	1571
2016/2017	446	997	1443

Kilde: Klassetrivsel.dk

Nedenfor ses en oversigt over besvarelses- og frafaldsprocent baseret på det total antal elever i Greve Kommune over de seneste fire skoleår, fra 2013/2014-2016/2017.

Tabel 4: Antal respondenter, total + frafaldsprocent

Skoleår	Besvarelse i alt	Elever i Greve Kommune, total	Antal besvarelse, pct.	Frafald, pct.
2013/2014	4569	5853	78,06 %	21,94 %
2014/2015	3668	5742	63,88 %	36,12 %
2015/2016	3578	5668	63,13 %	36,87 %
2016/2017	3278	5680	57,71 %	42,29 %

Kilde: Klasse- og elevtal fra skoleår 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 fra Greve Kommune, Dagtilbud & Skoler.

Som det fremgår af tabellerne og de overordnede tal, er deltagelsen faldet fra år til år. Det er vanskeligt at sige præcist hvorfor, det er sket, men en helt konkret forklaring kan være, at der få uger forinden den nyeste klassebesvarelse var udsendt et andet spørgeskema til alle fokusklasser, som også var sendt ud via klassetrivsel.dk, hvilket kan have skabt forvirring for skoleledere, klasselærere og elever. En anden grund til faldende deltagelse – særligt ved nyeste klassebesvarelse – kan være, at spørgeskemaerne af organisatoriske grunde blev sendt ud til besvarelse i ugerne op til sommerferien 2017, hvil-

ket er en endnu mere travl periode for ledere, skolelærere og -pædagoger. Særligt for udskolingsklasserne kan den sene udsendelse af spørgeskemaer have haft indflydelse på svarprocenten på grund af eksamener.

Vores vurdering af svarprocenten er at den er meget tilfredsstillende i de første år af undersøgelsens levetid, men at den falder til et lavere, men dog stadig acceptabelt niveau senere i undersøgelsesperioden. Samlet finder vi således, at vi står med et godt grundlag fra de gennemførte analyser.

Validitet

Spørgsmålet om en given undersøgelses validitet handler om, hvorvidt undersøgelsen får undersøgt det, den satte sig for. Det kan også beskrives som undersøgelsens gyldighed. Dette spørgsmål vil vi kort beskæftige os med i dette afsnit.

Undersøgelsens intention er at sammenligne elevernes besvarelser vedrørende en række forskellige forhold i deres klasse tillige med deres oplevelse af undervisningen. Det antages, at man igennem en sammenligning af besvarelser afgivet af eleverne i henholdsvis fokus- og ikke-fokusklasser kan belyse, hvorvidt inklusionen af en eller flere elever med særlige forudsætninger potentielt ændrer klassens generelle oplevelse af de undersøgte faktorer.

Denne antagelse holder dog ikke helt i praksis. For det første kan der være en risiko for, at eventuelle forskelle mellem klasserne kan henføres til andre faktorer end tilstedeværelsen af en eller flere elever med andre forudsætninger end majoriteten. For det andet har skolerne lokalt også arbejdet med forskellige former for inklusionspraksisser og -projekter uafhængigt af dette projekt. Dette kan have medført, at eventuelle forskelle udviskes, fordi der er tale om indsatser, der rammer bredere end blot den enkelte fokusklasse.

I dette lys må det konstateres, at vi ikke kan tale om et klassisk eksperimentalt set-up, hvor tilstedeværelsen af en eller to elever med særlige forudsætninger og en særlig pædagogik adskiller fokusklasserne fra ikke-fokusklasserne. Derfor må resultaterne i de forskellige analyser læses som indikationer – fingerpeg om man vil – om at der måske kan ses nogle forskelle mellem de to typer af klasser. Forskelle, der måske kan henføres til eleverne med særlige behov og den pædagogik, der er implementeret i den forbindelse. Vi vil i samme åndedrag gøre opmærksom på, at den tidligere rapport fra 2014 netop pegede på, at der ikke kunne identificeres nogen forskelle på fokus- og ikke-fokusklasserne, hvilket er et markant resultat, da det

jo peger på, at set fra børnehøjde ændrer inklusionen af en eller flere elever med særlige forudsætninger ikke i væsentligt omfang deres oplevelse af undervisningen og miljøet i klassen.

Undersøgelsen fokuserer på komparative hyppigheder (procenter) af de to grupper af respondenter – fokus-/ikke-fokusklasser. Netop på grund af elevbesvarelsernes inddeling i klassetype er det vigtigt at understrege, at elevbesvarelseserne ikke kan anses som værende statistisk uafhængige. Der kan altså være andre årsager til, at tallene fordeler sig, som de gør, årsager der ikke udspringer af, hvorvidt der går elever, som tidligere ville være visiteret til specialtilbud i nogle klasser, men ikke i andre. Undersøgelsen dykker altså ikke helt ned og kigger på besvarelseserne fra den enkelte elev, men kigger i stedet deskriptivt på de generelle tendenser hos de to grupper af klasser. Grunden til at dette perspektiv er valgt er, at man i Greve Kommune har ønsket at få et generelt billede af en ny praksis frem for at følge den enkelte klasse og enkelte elever. Argumentet herfor er, at inklusion sker i fællesskab og betragtes som et fælles klasseansvar – og ikke et ansvar, der ligger hos den enkelte elev.

Desuden skal det igen nævnes, at alle folkeskolerne i Greve Kommune, og altså de skoler, som har været involverede i *Inklusion i børnehøjde – børneperspektiver på læring og trivsel*, selvfølgelig også arbejder med lokale inklusionspraksisser. Dette er ikke faktorer, som er inddraget i projektet, men det er faktorer, der angiveligt har en betydning for elevbesvarelseserne, der kommer fra de i alt 11 (10) folkeskoler i Greve Kommune.

Selvom tallene ikke er, hvad man kalder statistisk valide, kan de give et relevant billede af udviklingen af den inkluderende praksis' effekt på læring og trivsel. Det interessante i nærværende undersøgelse er, hvorvidt der fortsat ikke er markante forskelle på elevernes oplevelse af læring og trivsel i de to klassetyper. Hvordan ser besvarelseserne ud siden den første rapport? Disse spørgsmål vil vi besvare i det efterfølgende kapitel.

Bilag til samtlige data fra Greveundersøgelsen i Greve Kommune, som er blevet bearbejdet, er tilgængelige på internettet med henblik på at sikre transparens.

BØRNS TRIVSEL – NÅR FLERE INKLUDERES I ALMENKLASSER?

3

AF IBEN JENSEN,
NIELS-HENRIK MØLLER HANSEN OG
PERNILLE AHRONG

Tallene fra Greveundersøgelsen viser, at der ikke er markante forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasserne i Greve Kommune. Dette understøtter resultaterne fra foregående rapport: At det ikke påvirker klasserne eller eleverne negativt, at der i nogle klasser går elever, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud (Qvortrup & Perry, 2015).

Nedenfor præsenteres resultaterne af elevbesvarelsene fra skoleåret 2013/2014-2016/2017. Vi præsenterer først tallene fra de større elever (5. – 9. klasse), som har fået flest og mest nuancerede spørgsmål. Dernæst ser vi på tallene fra de yngre elever (0. – 4. klasse). Vi har at gøre med op til godt 4000 elevers oplevelser med trivsel og læring, hvorfor præsentationerne af elevbesvarelsene er inddelt i underafsnit. Som nævnt, skal præsentationen læses som en deskriptiv opsamling på Greveundersøgelsen med afsæt i den første rapport fra 2015, som også er baseret på tal fra samme data fra klassetrivsel.dk (Qvortrup & Perry, 2015).

Alle fire klassegrupper (0. – 4. kl. fokus, 0. – 4. kl. ikke-fokus, 5. – 9. kl. fokus, 5. – 9. kl. ikke-fokus) har besvaret en række spørgsmål, som er inddelt i temaer:

- A. Trivselsspørgsmål
- B. Læringsspørgsmål

En del af spørgsmålene varierer fra de to skoletrin, da de blandt andet beskæftiger sig med elevernes oplevelser af specifikke fag og elevernes trivsel.

I den foregående rapport viser tallene større forskelle på besvarelserne fra de ældre klasser (5. – 9. klasse), hvor de nyere tal viser, at de største forskelle findes mellem fokusklasserne og ikke-fokusklasserne blandt de yngre elever. I det følgende vil vi først se på besvarelserne fra de ældre elever, dernæst på besvarelserne fra de yngre elever. Vi vil se på forskelle og ligheder mellem elever fra fokus- og ikke-fokusklassers oplevelser med trivsel og læring i skolen.

Elevernes oplevelser af læringsmiljø og trivsel – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser i aldersgruppen 5. – 9. klasse

I elevbesvarelserne fra 5. – 9. klasserne er der meget få og små forskelle på elevernes oplevelse af både læringsmiljø og trivsel i henholdsvis fokusklasserne og ikke-fokusklasserne. Dette understøtter dermed de tidligere resultater, som peger i retning af, at det ikke påvirker eleverne negativt, at der i nogle klasser går elever, som tidligere ville være visiteret til specialtilbud.

Elevernes oplevelser af læringsmiljø

Selvom der er få forskelle har vi fundet det interessant at se nærmere på, dem der var. Vi har derfor fordybet os i 5. – 9. klassernes oplevelser med læringsmiljø på baggrund af følgende tre hovedtemaer:

- A. Elevernes forhold og faglig selvtillid omkring faget matematik
- B. Elevernes forhold og faglig selvtillid omkring naturfag
- C. Elevernes forhold og faglige selvtillid omkring dansk

Nedenfor præsenteres en oversigt over elevbesvarelserne vedrørende matematik og naturfag i de seneste fire år:

A) Elevernes forhold og faglig selvtillid omkring faget matematik

Tabel 5: Konsekvenser for læringsmiljø, 5. – 9. klasse

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
<i>Jeg kan lide matematik</i> (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 53,1 % 2015: 59,1 % 2016: 72,0 % 2017: 68,6 %	2014: 58,7 % 2015: 65,2 % 2016: 62,2 % 2017: 68,0 %

<i>Jeg følger godt med, når læreren forklarer noget i matematiktimerne</i> (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 74,0 % 2015: 81,4 % 2016: 85,5 % 2017: 84,3 %	2014: 79,4 % 2015: 83,8 % 2016: 80,8 % 2017: 84,1 %
<i>I matematik diskuterer vi forskellige måder at løse en opgave på</i> (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 64,4 % 2015: 65,9 % 2016: 75,5 % 2017: 74,9 %	2014: 62,5 % 2015: 68,3 % 2016: 72,7 % 2017: 74,9 %

Besvarelsene fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

Tallene viser på tværs af de to klasstyper (fokus- og ikke-fokusklasser) en nogenlunde overensstemmelse i glæde og faglig selvtilid omkring matematik.

Besvarelsene har været en smule svingende over de seneste fire år. I 2016 er svarprocenten for alle spørgsmålene vedrørende matematik højest for fokusklasserne, hvor nyeste tal (2017) er helt ens for begge klasstyper. Dvs., at det altså ikke påvirker elevernes forhold til matematik, at der i nogle klasser går elever, der tidligere ville være visiteret til specialtilbud, hvis man ser på tallene fra 5. – 9. klasse i Greve Kommune.

I forhold til elevernes forhold til naturfag, ser tallene en smule anderledes ud:

B) Elevernes forhold omkring naturfag

Tabel 6: Konsekvenser for læringsmiljø, 5. – 9. klasse

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
<i>Jeg kan godt lide naturfag, fx natur og teknik eller biologi, kemi/fysik og geografi</i> (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 44,6 % 2015: 54,1 % 2016: 59,4 % 2017: 62,8 %	2014: 54,8 % 2015: 58,9 % 2016: 52,5 % 2017: 53,0 %
<i>Jeg følger godt med, når læreren forklarer noget i naturfagene</i> (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 66,1 % 2015: 72,3 % 2016: 74,7 % 2017: 81,4 %	2014: 72,2 % 2015: 78,2 % 2016: 72,5 % 2017: 73,0 %

Besvarelsene fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

Som tabellen viser, tegner der sig et billede af, at der er sket nogle forandringer i fokusklasserne, som peger i en positiv retning.

Tallene viser, at der over de seneste fire år har været flere elever fra fokusklasser, der var positive over for naturfag og lærerens måde at forklare sig fagligt. Antallet af elever, som svarede ja til, at de 1) kan lide naturfag, og 2) synes, at de følger godt med i timerne, er steget, hvilket må betragtes som en positiv udvikling. Besvarelsene fra eleverne i ikke-fokusklasserne kan siges at være mere stabile over årene, hvor tallene er højest i 2015, og nyeste tal er stort set ens med tallene fra det første år.

Det tyder på, at der i fokusklasserne er sket noget – evt. blevet foretaget nogle fagdidaktiske ændringer, der påvirker eleverne positivt. Dette i en sådan grad, at hvor eleverne i fokusklasserne i mindre grad (procentmæssigt) var glade for naturfagene sammenlignet med ikke-fokusklasserne i 2014, er svarprocenten omvendt i 2017. Her synes flere elever i fokusklasserne at have et bedre forhold til naturfagene sammenlignet med nyeste tal fra ikke-fokusklasserne. I næste afsnit vil vi se nærmere på tallene omkring elevernes oplevelse med faget dansk.

C) Elevernes forhold og faglige selvtillid omkring dansk

Tabel 7: Konsekvenser for læringsmiljø, 5. – 9. klasse

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
Jeg kan lide dansk (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 67,2 % 2015: 73,6 % 2016: 78,2 % 2017: 78,0 %	2014: 69,1 % 2015: 72,6 % 2016: 74,2 % 2017: 73,3 %
Jeg kan lide mundtlige aktiviteter i danskfaget (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 59,9 % 2015: 63,6 % 2016: 68,0 % 2017: 67,9 %	2014: 59,6 % 2015: 61,8 % 2016: 65,2 % 2017: 63,9 %

<i>Jeg følger godt med, når læreren forklarer noget i dansk</i> (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 87,0 % 2015: 85,5 % 2016: 85,8 % 2017: 88,3 %	2014: 84,1 % 2015: 85,2 % 2016: 86,1 % 2017: 85,1 %
<i>Min dansklærer snakker med os om teksterne, vi har læst</i> (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 93,2 % 2015: 83,2 % 2016: 91,4 % 2017: 92,6 %	2014: 90,6 % 2015: 88,2 % 2016: 91,2 % 2017: 87,8 %
<i>Min dansklærer forklarer vanskelige ord i de tekster, vi har læst</i> (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 83,0 % 2015: 80,9 % 2016: 81,5 % 2017: 83,4 %	2014: 78,6 % 2015: 80,6 % 2016: 80,1 % 2017: 82,5 %
<i>Min dansklærer forklarer, hvordan vi kan læse tekster for at forstå indholdet bedre</i> (Andel, der har svaret ofte/altid)	2014: 73,4 % 2015: 75,9 % 2016: 82,3 % 2017: 78,3 %	2014: 68,2 % 2015: 72,1 % 2016: 75,7 % 2017: 76,0 %

Besvarelserne fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

I forhold til elevernes oplevelser med dansk kan det siges, at der generelt er sket en positiv udvikling for begge klassetyper.

Dér, hvor antallet af elever, der svarer ofte eller altid, er faldet procentmæssigt, er i spørgsmålet om, hvorvidt elevernes dansklærere snakker med dem om de tekster, som de har læst. Dette er dog en meget lille reducereing. Ligesom ved spørgsmålene vedrørende matematik viser tallene en gradvis positiv udvikling for eleverne i fokusklassernes oplevelser med dansk. Det samme gør sig gældende for eleverne i ikke-fokusklassernes oplevelser med dansk.

Overordnet viser de nyeste tal, at flere elever i fokusklasserne svarer enten 'ofte' eller 'altid' til deres forhold til dansk sammenlignet med besvarelsene fra eleverne i ikke-fokusklasserne. Dette understøtter udviklingen fra ovenstående om matematik; at fokusklasserne over tid har fundet en øget glæde omkring dansk. Ydermere understøtter ovenstående tesen om at der er blevet foretaget nogle ændringer, fx et øget didaktisk hensyn til eleverne i fokusklasserne, eller har været et øget fokus på at inkludere alle elever i klassen – særligt i fokusklasserne, hvor tallene mere markant har ændret sig i en positiv retning, (Qvortrup & Perry, 2015). Vi kan ud fra mate-

rialet ikke se, hvilke ændringer eller tiltag, der er blevet foretaget, eller hvorvidt disse indsatser er relateret til forskningsprojektet eller andre nyudviklede inklusionspraksisser. Vi kan blot se, at der er tale om positiv udvikling i løbet af de fire år, hvilket understøtter undersøgelsens overordnede konklusion om, at det ikke påvirker klassen negativt, at der i nogle klasser går elever, der tidligere ville være visiteret til et specialtilbud.

Opsamling på elevernes oplevelser af læringsmiljø – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser i 5. – 9. klasse

Opsamlende viser tallene fra eleverne i 5. – 9. klassernes oplevelser med læringsmiljøet ingen markante forskelle. Der er umiddelbart ingen grund til at tro, at det påvirker klassernes læringsmiljø i en negativ retning, at der i nogle klasser går elever, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud, hvis man ser på besvarelsene fra 5. – 9. classes elever i Greve Kommune. Flere steder i materialet viser tallene en positiv udvikling over årene blandt fokusklasserne:

- Ved spørgsmål vedrørende elevernes forhold til og oplevelser med danskfaget er der generelt sket en positiv udvikling for både fokus- og ikke-fokusklasserne. Tallene peger på, at der i fokusklasserne over årene er foretaget ændringer i rammesætningen af læringsmiljøet. Det kan tyde på, at der bliver taget et større fagdidaktisk hensyn til eleverne i fokusklasserne sammenlignet med ikke-fokusklasserne, hvilket understøtter tolkninger fra den første forskningsrapport (Qvortrup & Perry, 2015). Det samme gør sig gældende i naturfagene, hvor den positive udvikling viser sig hos eleverne i fokusklasserne. Nyeste tal viser, at flere elever i fokusklasserne har bedre oplevelser med naturfagene sammenlignet med eleverne i ikke-fokusklasserne.
- Elevernes besvarelser omkring matematikfaget viser en mere stabil svarprocent blandt ikke-fokusklasserne, hvor der er sket en mere markant udvikling i en positiv retning blandt fokusklasserne. De nyeste tal fra 2017 viser ingen forskelle mellem elevbesvarelsene fra de to klassetyper (fokus- og ikke-fokusklasserne), hvorfor der ikke er grund til at tro, at det påvirker klasserne negativt, at der i nogle klasser går en elev, som tidligere ville være visiteret til specialtilbud.

Konsekvenser for trivsel

Spørgsmålene vedrørende 5. – 9. klassernes oplevelser med trivsel vil blive præsenteret på baggrund af følgende fire hovedtemaer:

- A) Om elevernes sociale trivsel i klassen
- B) Om elevernes sociale trivsel uden for klasse miljøet
- C) Om elevernes forhold til deres lærere

Elevbesvarelsenerne fra 5. – 9. klassernes oplevelser med trivsel viser overordnet, at der ikke er grund til at tro, at det påvirker klasserne negativt, at der i nogle klasser går elever, der tidligere ville være visiteret til et specialtilbud.

Nedenstående tabel viser elevbesvarelsenerne vedrørende elevernes oplevelser med den sociale trivsel i klassen:

Elevernes sociale trivsel i klassen

Tabel 8: Konsekvenser for trivsel, 5. – 9. klasse.

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
<i>Er du glad for din klasse?</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 70,6 % 2015: 68,2 % 2016: 75,5 % 2017: 77,1 %	2014: 74,3 % 2015: 76,0 % 2016: 72,7 % 2017: 74,6 %
<i>Er du glad for dine klassekammerater?</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 77,4 % 2015: 74,1 % 2016: 77,7 % 2017: 80,3 %	2014: 76,0 % 2015: 78,2 % 2016: 76,9 % 2017: 79,1 %
<i>Kan du føle dig ensom i klassen?</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 6,8 % 2015: 3,7 % 2016: 7,0 % 2017: 8,7 %	2014: 6,4 % 2015: 6,4 % 2016: 6,6 % 2017: 6,9 %
<i>Har din klasse regler for, hvordan I skal være over for hinanden?</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 74,6 % 2015: 75,5 % 2016: 78,5 % 2017: 79,2 %	2014: 64,1 % 2015: 67,5 % 2016: 68,4 % 2017: 73,3 %

Besvarelsenerne fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

Tallene viser, at der ikke er markante forskelle i elevernes oplevelser med den sociale trivsel i deres klasse på tværs af fokus- og ikke-fokusklasserne.

Hvor tallene overordnet set er mere stabile for ikke-fokusklasserne, er de lidt mere svingende for fokusklasserne over årene. Der, hvor tallene viser den største forskel, er ved spørgsmålet om, hvorvidt klasserne har regler for, hvordan eleverne skal være over for hinanden. Her svarer flere elever i fokusklasserne 'ja' sammenlignet med ikke-fokusklasserne over alle fire år. Det kan tolkes således, at der i fokusklasserne er et større fokus på klassens sociale trivsel qua et øget behov herfor. Interessant er det dog, at selvom færre elever i ikke-fokusklasserne svarer ja til dette spørgsmål, så øges svarprocenten med godt 9 % over årene. Dette kan pege i retningen af, at der også i ikke-fokusklasserne har været et øget fokus på rammesætning af klassens sociale trivsel. I følgende vil vi se på elevernes sociale trivsel uden for klassemiljøet.

B) Elevernes sociale trivsel uden for klassemiljøet

Tabel 9: Konsekvenser for trivsel, 5. – 9. klasse

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
<i>Er du glad for at gå i skole?</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 68,9 % 2015: 60,0 % 2016: 71,2 % 2017: 76,0 %	2014: 67,1 % 2015: 70,3 % 2016: 69,5 % 2017: 71,6 %
<i>Bliver du tit drillet i skolen, så du bliver ked af det?</i> (Andel, der har svaret <u>nej</u>)	2014: 81,4 % 2015: 77,7 % 2016: 79,6 % 2017: 84,8 %	2014: 83,2 % 2015: 81,9 % 2016: 82,7 % 2017: 80,5 %
<i>Har du altid nogen at være sammen med i frikvartererne?</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 86,4 % 2015: 81,8 % 2016: 84,4 % 2017: 84,5 %	2014: 87,1 % 2015: 86,7 % 2016: 85,2 % 2017: 82,9 %

Besvarelsene fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

I forhold til elevernes sociale trivsel uden for klassemiljøet viser tallene, at eleverne uanset fokus- eller ikke-fokusklasse overordnet set er glade og trygge.

Eleverne i begge klassetyper er set over de fire år i øget grad blevet gladere for at gå i skole – også selvom eleverne i ikke-fokusklasserne i lidt mindre grad oplever, at de altid har nogle at være sammen med i frikvartererne. Det kan tolkes således, at det ikke påvirker elevernes glæde ved at gå i skole, at de ikke føler, at de altid har nogen at være sammen med uden for undervisningen, men at deres øgede glæde ved at gå i skole skyldes noget andet. Dette kan eksempelvis være elevernes forhold til deres lærere.

C) Elevernes forhold til deres lærere

Tabel 10: Konsekvenser for trivsel, 5. – 9. klasse.

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
Synes du, at du lærer nok henne i skolen? (Andel, der har svaret ja)	2014: 64,4 % 2015: 56,8 % 2016: 62,1 % 2017: 61,0 %	2014: 59,1 % 2015: 60,5 % 2016: 55,2 % 2017: 61,3 %
*Kan du få hjælp af din lærer i dansk, hvis du synes, at noget er svært? (Andel, der har svaret ja)	2014: 81,4 % 2015: 81,4 % 2016: 87,9 % 2017: 85,9 %	2014: 79,8 % 2015: 84,0 % 2016: 86,1 % 2017: 84,5 %

Besvarelserne fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

Elevernes oplevelser af forhold til deres lærere viser ingen forskelle mellem klassetyperne, hvis man ser på de nyeste tal.

Set over årene ser det ud til, at flere elever i både fokus- og ikke-fokusklasserne i øget grad har en oplevelse af, at de kan få hjælp af deres dansklærere, hvis de synes noget er svært. Dette kan hænge sammen med den øgede glæde, som eleverne har ved at gå i skole. Altså, at elevernes gradvist øgede positive oplevelser med deres lærere fremmer deres glæde ved at gå i skole. Når man ser på tallene omkring elevernes forhold til deres lærere, ser det ikke ud til at påvirke eleverne eller klasserne negativt, at der går elever, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud.

Opsamling på elevernes oplevelser af trivsel – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser i aldersgruppen 5. – 9. klasse

Ligesom elevernes oplevelser med læringsmiljø, viser tallene omkring deres oplevelser med trivsel ingen markante forskelle på tværs af fokus- og ikke-fokusklasser:

Der, hvor vi i materialet ser ligheder blandt fokus- og ikke-fokusklassernes besvarelser omkring trivsel, er omkring deres glæde ved at gå i skole. Eleverne i 5. – 9. klasse er generelt glade og trygge ved at gå i skole, og oplevelsen øges gradvist over årene. Selvom eleverne i ikke-fokusklasserne som nævnt i mindre grad oplever, at de altid har nogen at være sammen med i frikvartererne. Den øgede glæde omkring skolen kan skyldes, at eleverne i begge klassetyper også i øget grad oplever, at de kan få hjælp af deres lærere i dansk.

Generelt viser tallene, at elevernes glæde og trivsel har udviklet sig i en positiv retning over de seneste fire år.

Ifølge eleverne er der et øget fokus på klassens sociale trivsel i form af sociale regler i klassen. Dette gør sig særligt gældende i fokusklasserne, men den positive udvikling ses også i besvarelserne fra eleverne i ikke-fokusklasserne.

Besvarelserne fra 5. – 9. classes elever i Greve Kommune giver ingen grund til at tro, at det har en negativ indflydelse på elevernes eller klassernes trivsel, at der i nogle klasser går elever, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud.

Elevernes oplevelser af læringsmiljø og trivsel – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser i aldersgruppen 0. – 4. klasse.

Sammenlignet med de ældre elevers besvarelser, er besvarelserne over de fire år fra 0. – 4. fokusklasserne lidt svingende, hvor tallene fra ikke-fokusklasserne generelt er mere stabile. Det er vanskeligt at sige, hvorfor tallene tager sig sådan ud, men det kan pege i retning af, at der har været en række andre faktorer, som har påvirket eleverne i fokusklassernes oplevelse af læring, læringsmiljø og trivsel. Eksempelvis at der har været arbejdet mere direkte og eksplicit med andre inkluderingstiltag i form af tydelig klasseledelse i de klasser (fokusklasserne), hvori der er et øget behov for sådanne tiltag. Da vi ikke har et systematisk kendskab til eventuelle andre inklusionsindsatser i Greve Kommune, som

kan have indvirket på resultaterne, skal tallene læses og tolkes med forsigtighed.

Elevernes oplevelser af læringsmiljø

Spørgsmålene vedrørende 0. – 4. klassernes oplevelser med læringsmiljø vil der blive set nærmere på ud fra følgende fire hovedtemaer:

- A) Om elevernes forhold til læsning og fagene matematik og natur og teknik
- B) Om elevernes faglige selvtillid
- C) Om elevernes oplevelse af lærerens rammesætning af læringsmiljø
- D) Om elevernes oplevelse af læringsudbytte

A) Elevernes forhold til at læse og fagene dansk og natur og teknik

Tabel 11: Konsekvenser for læringsmiljø, 0. – 4. klasse.

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
<i>Jeg kan lide at læse</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 66,4 % 2015: 57,0 % 2016: 48,1 % 2017: 41,9 %	2014: 65,2 % 2015: 58,0 % 2016: 60,5 % 2017: 60,4 %
<i>Jeg kan godt lide matematik</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 61,1 % 2015: 61,3 % 2016: 56,8 % 2017: 57,4 %	2014: 66,4 % 2015: 62,1 % 2016: 61,7 % 2017: 59,2 %
<i>Jeg kan godt lide natur og teknik</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 64,1 % 2015: 60,5 % 2016: 48,1 % 2017: 45,8 %	2014: 61,7 % 2015: 60,5 % 2016: 61,8 % 2017: 61,4 %

Besvarelsene fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

Tabellen peger på, at eleverne oplever den samme glæde omkring matematikfaget uanset klassetype (fokus/ikke-fokus), mens der er forskelle i elevbesvarelsene, når det kommer til glæden ved læsning og natur og teknik.

Tallene viser, at eleverne i ikke-fokusklassernes forhold til læsning og fagene matematik og natur og teknik har holdt sig nogenlunde stabilt over de seneste fire år. Det samme gør sig gældende for eleverne i fokusklasserne, da de bliver spurgt ind til, om de kan lide matematik, hvor der statistisk heller ikke er forskel mellem de to klassetyper.

Når det kommer til fokusklassernes oplevelse med læsning og med natur og teknik, er tallene over de seneste fire år faldende år for år. Det er interessant, at de tidligste elevbesvarelses på disse to spørgsmål viste, at der ingen forskelle var mellem eleverne i de to klassetyper, men at de nyere tal viser en gradvist voksende forskel. En begrundelse for disse forskelle kan måske findes, hvis vi ser nærmere på besvarelses og procentdelen af elever, der har besvaret spørgsmålet med svarmuligheden ”Nogen gange”. I både spørgsmålet om elevernes glæde ved at læse og ved matematik viser de nyere tal (2016 og 2017), at flere elever i fokusklasserne har besvaret spørgsmålet med ”Nogen gange”. Lægges svarmulighederne sammen, viser tallene følgende:

Til spørgsmålet ”*Jeg kan lide at læse*” fordeler tallene sig således i 2016 og 2017:

Fokusklasser:	‘Ja’/’Nogen gange’: 90,8 % i 2016 og 87,5 % i 2017
Ikke-fokusklasser:	‘Ja’/’Nogen gange’: 89,5 % i 2016 og 89,9 % i 2017

Til spørgsmålet ”*Jeg kan lide natur og teknik*” fordeler tallene sig således:

Fokusklasser:	‘Ja’/’Nogen gange’: 85,8 % i 2016 og 80,6 % i 2017
Ikke-fokusklasser:	‘Ja’/’Nogen gange’: 89,8 % i 2016 og 89,3 % i 2017

Lægges svarprocenterne sammen, peger tallene i retning af, at der ikke er forskel på, hvorvidt eleverne er glade for at læse i fokus og ikke-fokusklasserne. De forskelle, der er, ligger i, at flere elever i fokusklasserne de seneste år har svaret ”Nogen gange”, og der kan være tale om nuanceforskelle i forhold til, hvordan eleverne definerer ‘Nogen gange’. Det samme gør sig gældende omkring natur og teknik-spørgsmålet, hvor der også er mindre forskelle på elevbesvarelses de to klassetyper imellem, hvis man inkluderer svarmuligheden ”Nogen gange”.

Tallene kan antagelsesvis hænge sammen med elevernes oplevelser af egen faglig selvtillid, hvilket nedenstående tabel beskæftiger sig med:

B) Elevernes faglige selvtillid i forhold til læsning og fagene matematik og natur og teknik

Tabel 12: Konsekvenser for læringsmiljø, 0. – 4. klasse.

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
<i>Jeg synes, at jeg er dygtig til at læse</i> (Andel, der har svaret 'Ja')	2014: 74,8 % 2015: 69,0 % 2016: 66,9 % 2017: 61,3 %	2014: 71,4 % 2015: 69,1 % 2016: 71,8 % 2017: 70,4 %
<i>Jeg synes, at jeg er dygtig til matematik</i> (Andel, der har svaret 'Ja')	2014: 65,9 % 2015: 63,9 % 2016: 59,7 % 2017: 60,2 %	2014: 67,5 % 2015: 66,2 % 2016: 69,7 % 2017: 64,7 %
<i>Jeg synes, at jeg er dygtig til natur og teknik</i> (Andel, der har svaret 'Ja')	2014: 62,0 % 2015: 58,3 % 2016: 48,3 % 2017: 46,1 %	2014: 61,8 % 2015: 58,6 % 2016: 62,9 % 2017: 58,9 %
<i>Jeg kan lide at vise mit arbejde for klassen</i> (Andel, der har svaret 'Ja')	2014: 37,3 % 2015: 28,3 % 2016: 27,1 % 2017: 22,9 %	2014: 33,9 % 2015: 31,3 % 2016: 32,3 % 2017: 27,3 %

Besvarelsene fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

I forhold til elevernes faglige selvtillid peger tallene i ovenstående tabel på, at der ikke er forskelle i spørgsmålet vedrørende matematik, mens der er nogle forskelle i elevernes forhold til læsning, natur og teknik og tillid til at vise arbejde frem for klassen. Samme tendens så vi i den foregående tabel.

Ligesom foregående tabel viser tallene her, at eleverne i begge klassetyper (fokus/ikke-fokus) over alle fire år har en stabil svarprocent, når det kommer til spørgsmål vedrørende matematik; at de kan lide og synes, at de er dygtige til matematik. Ligeledes viser tal-

lene en gradvist reduceret faglig selvtillid til læsning og faget natur og teknik blandt eleverne i fokusklasserne, hvor tallene for eleverne i ikke-fokusklasserne er mere stabile over årene. Samme tendens i svarprocenterne gjorde sig gældende i foregående tabel; om elevernes glæde ved læsning og natur og teknik. Dette kan pege i retning af, at elevernes glæde ved et fag eller faglige aktivitet har indflydelse på elevernes tiltro til egne evner i det givne fag/faglige aktivitet. Eller omvendt: at elevernes tiltro til egne evner påvirker deres glæde omkring et fag. Uanset hvilken vej det tolkes, så tegner ovenstående tal et billede af, at elevernes glæde og faglig selvtillid omkring et fag påvirker hinanden.

C) Elevernes oplevelser af lærerens rammesætning af læringsmiljø

Tabel 13: Konsekvenser for læringsmiljø, 0. – 4. klasse.

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
<i>Min lærer fortæller mig, når jeg har arbejdet godt</i> (Andel, der har svaret 'Ja')	2014: 58,1 % 2015: 44,4 % 2016: 42,5 % 2017: 34,5 %	2014: 55,0 % 2015: 50,4 % 2016: 52,5 % 2017: 48,9 %
<i>Min lærer er god til at få ro i timen</i> (Andel, der har svaret 'Ja')	2014: 48,3 % 2015: 45,7 % 2016: 36,7 % 2017: 38,7 %	2014: 49,2 % 2015: 48,6 % 2016: 42,8 % 2017: 45,4 %

Besvarelsene fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

Tabellen ovenfor viser nogle større udsving i elevbesvarelsene på tværs af fokus- og ikke-fokusklasserne.

Når det kommer til elevernes oplevelse af lærerens rammesætning af klassen og læringsmiljøet viser tallene også her, at der for ikke-fokusklasserne er en mere stabil svarprocent i forhold til fokusklasserne. Derimod ser vi en reduktion i svarprocenterne i forhold til spørgsmål om, hvorvidt eleverne i fokusklasserne oplever, at deres lærere fortæller dem, når de har arbejdet godt. Fra 2014 til 2017 har der gradvist været en reduktion på andelen af elever, der har svaret 'Ja' på 23,6 %. Ser man nærmere på ”Nogen gange”-svarmuligheden, viser tallene samme tendens som tidligere: At flere elever i

fokusklasserne har svaret 'Nogen gange', og lægges tallene sammen, er der 83,5 % af eleverne i fokusklasserne, der har svaret 'Ja' / 'Nogen gange', og 89,7 % i ikke-fokusklasserne. Det kan tyde på, at eleverne i fokusklasserne oftere har brugt svarmuligheden 'Nogen gange', hvor eleverne i fokusklasserne oftere har svaret enten klart 'Ja' eller 'Nej', hvilket også kan forklare, hvorfor tallene blandt fokusklasserne generelt er mere svingende sammenlignet med ikke-fokusklasserne.

Tallene omkring elevernes forhold til vigtigheden af at lære noget, er helt stabile og ens over de seneste fire år for begge klassetyper. (se tabel 14).

D) Elevernes oplevelser af læringsudbytte

Tabel 14: Konsekvenser for læringsmiljø, 0. – 4. klasse.

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
<i>Jeg forstår det, læreren vil lære os</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 57,2 % 2015: 47,6 % 2016: 44,2 % 2017: 53,2 %	2014: 54,9 % 2015: 50,8 % 2016: 48,1 % 2017: 50,2 %
<i>Min lærer er god til at forklare det, vi skal lære</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 77,1 % 2015: 69,3 % 2016: 68,1 % 2017: 66,2 %	2014: 78,7 % 2015: 74,8 % 2016: 73,1 % 2017: 73,8 %
<i>Jeg synes, at det er vigtigt at lære noget</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 88,8 % 2015: 87,4 % 2016: 88,7 % 2017: 85,9 %	2014: 89,3 % 2015: 88,6 % 2016: 87,6 % 2017: 87,6 %

Besvarelsene fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

Tabellen peger på, at eleverne i de to klassetyper forholder sig ens til vigtigheden af at lære noget, samt til om de oplever at forstå, hvad deres lærer vil lære dem. Der er en lille forskel i elevernes besvarelser i spørgsmålet, om de synes, at deres lærer er god til at forklare det, de skal lære de to klassetyper imellem.

Nyeste tal peger på, at der ikke er forskel på, hvorvidt eleverne forstår, hvad deres lærere vil lære dem. Antallet af elever, der har

svaret 'Ja', reduceres i 2015 og 2016, hvilket er gældende for både fokus- og ikke-fokusklasserne, men tallene fra begge klassetyper følger hinanden over årene. I 2017 vender denne nedgang og antallet af elever, der har svaret 'Ja' øges. Tallene peger i retningen af, at det altså ikke påvirker elevernes oplevelse af at kunne forstå, hvad der forventes af dem læringsmæssigt, at de går i en klasse, hvori der går en klassekammerat, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud sammenlignet med de klasser, hvori der ikke går sådanne elever.

Interessant er det, at antallet af elever, der svarer 'Ja' til, at de synes, at deres lærere er gode til at forklare, hvad de skal lære, er større, end antallet af elever, der svarer 'Ja' til, at de forstår, *hvad* deres lærere vil lære dem. Der er også større forskel blandt elevbesvarelserne mellem fokus- og ikke-fokusklasserne, hvor det lader til, at eleverne i fokusklasserne i mindre grad synes, at deres lærere er gode til at forklare, hvad de skal lære (forskul på cirka 7 %).

Opsamling på elevernes oplevelser af læringsmiljø – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser fra 0. – 4. klasse

Der er ingen markante statistiske forskelle mellem de to klassetyper (fokus- og ikke-fokusklasser), når det kommer til elevernes oplevelse med læring og læringsmiljø fra skoleåret 2013/2014 til 2016/2017. Der er enkelte tolkningsmæssige forskelle. Følgende er en opsamling på de ligheder og forskelle, som vi har set i materialet:

- Der er sammenhæng mellem elevernes glæde ved et givent fag og deres faglige selvtillid omkring dette fag; heraf kan vi slutte enten at glæde fremmer elevens faglige selvtillid eller omvendt, at faglig selvtillid fremmer elevens glæde ved et givent fag. Dette gælder for både fokus og ikke-fokusklasser. I alle klasser fra 0.-4. klasse er der også enighed om at læring er vigtig. Der er ingen tegn på at der i klasserne kan gå elever som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud. Det påvirker heller ikke elevernes oplevelse af at kunne forstå, hvad lærerne forventer af dem.
- Der, hvor vi ser forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasserne, er, at eleverne i fokusklasserne i mindre grad er tilfredse med deres læreres rammesætning af læringsmiljøet i forhold til lærerens tilstedeværelse, anerkendelse og evne til at få ro i timerne. En forsigtig hypotese kan være, at der i fokusklasser er øget behov for

netop tydelig rammesætning og klasseledelse. Ud fra materialet kan vi også se, at flere elever i fokusklasserne har valgt svarmuligheden 'Nogen gange'. Når besvarelsesne 'Ja' og 'Nogen gange' lægges sammen, er der ingen forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklassernes besvarelses. Antagelsesvis er det et spørgsmål om tolkning af svarmulighederne, hvor 'Nogen gange' ikke er specificeret yderligere for eleverne.

Set over de seneste fire år er der et lidt større udsving i tallene. Generelt er de mere svingende blandt fokusklasserne, hvor de blandt ikke-fokusklasserne er mere stabile. Denne forskel kan pege i retning af, at der er andre faktorer, der har påvirket eleverne i fokusklassernes oplevelses. Eksempelvis andre inkluderingstiltag, som rækker ud over forskningsprojektet. Tallene skal derfor læses med forsigtighed.

I praksis kan vi se at eleverne i fokusklasserne oftere har brugt svarmuligheden 'Nogen gange', hvor eleverne i ikke-fokusklasserne oftere har svaret enten klart 'Ja' eller 'Nej', hvilket også kan forklare, hvorfor tallene blandt fokusklasserne generelt er mere svingende sammenlignet med ikke-fokusklasserne. Vi ved, at der ved kvantitative spørgeskemaer er en tendens til, at selve opsætningen af svarmuligheder påvirker informanternes besvarelses. Er svarmulighederne sat op i følgende rækkefølge 'Ja' --- 'Nogen gange' --- 'Nej', er der større sandsynlighed for, at informanterne vælge svarmuligheden 'Nogen gange', end hvis 'Nogen gange' ikke havde stået i midten. I de spørgeskemaer, som eleverne i 0. – 4. klasse har skulle besvare via klassetrivsel.dk, har 'Nogen gange'-svarmuligheden været placeret i midten for 'Ja' og 'Nej'. Dette kan også være en forklaring på, at tallene er mere svingende og at flere elever har svaret 'Nogen gange'.

Elevernes oplevelse af trivsel

Spørgsmålene vedrørende trivsel fokuserer på elevernes oplevelse af trivsel både i deres klasse og på skolen og er inddelt i følgende fire hovedtemaer:

- A) Om elevernes sociale trivsel i klassen
- B) Om elevernes sociale trivsel generelt
- C) Om elevernes forhold til deres lærere
- D) Om elevernes oplevelse med ro/støj i skolen

Tallene peger på, at der ikke synes at være en markant forskel på elevernes trivsel, når fokusklasser og ikke-fokusklasser sammenlignes.

Ligesom afsnittet hvor vi så nærmere på 0. – 4. klassernes oplevelse med læring og læringsmiljø, er besvarelserne omkring elevernes oplevelser med trivsel mere svingende blandt fokusklasserne og mere stabile over årene for ikke-fokusklasserne.

Nedenstående tabel viser elevbesvarelserne over de seneste fire år omkring elevernes sociale trivsel i klassen:

A) Elevernes sociale trivsel i klassen

Tabel 15: Konsekvenser for trivsel, 0. – 4. klasse.

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
<i>Er du glad for din klasse?</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 79,9 % 2015: 75,8 % 2016: 68,6 % 2017: 67,6 %	2014: 79,4 % 2015: 74,1 % 2016: 76,5 % 2017: 78,5 %
<i>Er du glad for dine klassekammerater?</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 83,8 % 2015: 79,5 % 2016: 75,1 % 2017: 75,0 %	2014: 84,5 % 2015: 80,8 % 2016: 79,4 % 2017: 83,9 %
<i>Bliver du tit drillet i din klasse, så du bliver ked af det?</i> (Andel, der har svaret <u>nej</u>)	2014: 55,7 % 2015: 62,1 % 2016: 58,9 % 2017: 63,8 %	2014: 56,9 % 2015: 63,3 % 2016: 56,7 % 2017: 63,6 %
<i>Hvor tit synes du, at du er med i klassens fællesskab?</i> (Andel, der har svaret aldrig/ikke tit))	2014: 20,1 % 2015: 19,1 % 2016: 16,4 % 2017: 14,8 %	2014: 16,6 % 2015: 19,2 % 2016: 17,6 % 2017: 15,3 %
<i>Har din klasse regler for, hvordan I skal være over for hinanden...?</i> (Andel, der har svaret ja)	2014: 91,3 % 2015: 90,5 % 2016: 87,9 % 2017: 91,9 %	2014: 91,4 % 2015: 91,9 % 2016: 91,5 % 2017: 89,8 %

Besvarelserne er indhentet i skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

Når det kommer til elevernes oplevelser med socialt tilhørsforhold og fællesskab, er der ingen forskelle mellem fokus- og ikke-fo-

kusklasserne. Der, hvor der ses forskelle i elevbesvarelsenerne, er, når det kommer til elevernes glæde ved deres klasse og deres klassekammerater. Her svarer flere elever i ikke-fokusklasserne ja sammenlignet med fokusklasserne. Det samme gør sig gældende, når det kommer til elevernes glæde ved at gå i skole, som første spørgsmål i nedenstående tabel viser:

B) Elevernes sociale trivsel generelt

Tabel 16: Konsekvenser for trivsel, 0. – 4. klasse.

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
Er du glad for at gå i skole? (Andel, der har svaret ja)	2014: 75,1 % 2015: 70,9 % 2016: 68,2 % 2017: 68,7 %	2014: 73,6 % 2015: 66,3 % 2016: 72,9 % 2017: 73,8 %
Har du altid nogen at være sammen med i frikvartererne? (Andel, der har svaret ja)	2014: 69,8 % 2015: 67,5 % 2016: 69,3 % 2017: 77,8 %	2014: 70,6 % 2015: 69,5 % 2016: 66,2 % 2017: 74,6 %
Bliver du tit drillet i skolen, så du bliver ked af det? (Andel, der har svaret <u>nej</u>)	2014: 43,0 % 2015: 53,2 % 2016: 56,8 % 2017: 66,6 %	2014: 50,0 % 2015: 49,4 % 2016: 45,8 % 2017: 52,7 %
Har du venner i de andre klasser på skolen? (Andel, der har svaret <u>nej</u>)	2014: 11,7 % 2015: 12,4 % 2016: 9,7 % 2017: 12,0 %	2014: 13,1 % 2015: 13,7 % 2016: 14,5 % 2017: 14,6 %

Besvarelsenerne fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

I forhold til elevernes sociale trivsel i skolelivet generelt er der nogle steder, hvor tallene viser en forskel mellem fokus- og ikke-fokusklasserne, fx ved spørgsmål om elevernes glæde ved at gå i skole og spørgsmål om deres oplevelser med drilleri.

Sammenholder vi tallene fra foregående tabel (15) omhandlende elevernes oplevelse af social trivsel i klassen, kan det pege i retning

af noget interessant: Selvom eleverne i fokusklasserne svarer, at de er mindre glade for deres klasse, klassekammerater og for at gå i skole sammenlignet med eleverne i ikke-fokusklasserne, oplever de samtidig, at de i mindre grad bliver drillet i skolen. Her svarer godt 14 % flere elever i fokusklasserne nej til, at de bliver drillet i skolen. At eleverne i fokusklasserne over år i gradvist mindre grad oplever, at de bliver drillet i skolen, hvor besvarelsenerne blandt eleverne i ikke-fokusklasserne er mere stabile, er værd at bemærke.

Ligesom vi gjorde i ovenfor, hvor vi så nærmere på besvarelsenerne fra eleverne i fokusklasserne, ser vi også her nærmere på andelen af ikke-fokusklasseelever, der har svaret 'Nogen gange'. Hvis man ser på de nyeste tal (2017), viser de, at flere elever i ikke-fokusklasser har svaret "Nogen gange", og inkluderes disse tal, er der ikke forskel mellem eleverne i fokus- og ikke-fokusklassernes oplevelser med drilleri i skolen. Procentdelen af elever i fokusklasserne, der har svaret 'Nej'/'Nogen gange' er 97,2 %, og for eleverne i ikke-fokusklasserne er procentdelen 94,8 %. Hvorfor der er besvaret forskelligt i de to klassetyper kan vi ikke sige. Vi må blot konstatere at svarmuligheden "Nogen gange" kan spænde vidt, og det er op til eleverne at vurdere, hvordan de forstår kategorien.

C) Elevernes kontakt til deres lærere

Tabel 17: Konsekvenser for trivsel, 0. – 4. klasse.

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
Synes du, at du lærer nok henne i skolen? (Andel, der har svaret ja)	2014: 79,6 % 2015: 71,3 % 2016: 65,9 % 2017: 75,0 %	2014: 80,2 % 2015: 76,0 % 2016: 75,9 % 2017: 76,0 %
*Kan du få hjælp af din lærer i dansk, hvis du synes, at noget er svært? (Andel, der har svaret ja)	2014: 81,7 % 2015: 83,0 % 2016: 81,6 % 2017: 80,6 %	2014: 84,2 % 2015: 84,6 % 2016: 82,0 % 2017: 84,3 %

Besvarelsenerne fordeles sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

I forhold til elevernes oplevelser af deres lærere er der ingen markante forskelle mellem besvarelsene fra fokus- og ikke-fokusklasserne. Da forskellene generelt er meget små, tegner det et billede af, at det ikke påvirker elevernes trivsel omkring interaktion med deres (klasse- og dansk-) lærere, at der går mindst en elev i klassen, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud.

I foregående rapport ”Hvad betyder det for børns læring og trivsel, at flere inkluderes i almenundervisningen? Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring? Børn og unges perspektiv”, fremhævede Qvortrup, at forholdsvis få elever oplever, at der altid er ro i klassen, når læreren underviser (Qvortrup & Perry, 2015). Tallene viser at andelen af elever, der svarede ja, faldt lidt i 2015 og 2016, hvor nyeste tal (2017) viser en opgang i besvarelser for begge klassetyper:

D) Elevernes oplevelse med ro/støj i skolen

Tabel 18: Konsekvenser for trivsel, 0. – 4. klasse.

	Fokusklasser	Ikke-fokusklasser
*Er der arbejdsro i timerne? (Andel, der har svaret ja)	2014: 15,1 % 2015: 16,6 % 2016: 11,6 % 2017: 14,8 %	2014: 15,2 % 2015: 11,2 % 2016: 12,9 % 2017: 14,4 %
Har du tit ondt i hovedet i skolen? (Andel, der har svaret ja)	2014: 12,1 % 2015: 11,9 % 2016: 13,5 % 2017: 10,9 %	2014: 10,8 % 2015: 10,9 % 2016: 11,0 % 2017: 10,1 %

Besvarelsene fordeler sig på skoleårene 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

Her er eleverne blevet spurgt om, om de tit oplever at have ondt i hovedet, hvor *tit* ikke er blevet specificeret, men andelen af besvarelser forbliver ret stabil og ens over alle fire år for begge klassetyper. Dette betyder, at der ikke er forskel på støjniveauet, og at dette ikke synes at være påvirket af, at der går elever, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud sammenlignet med andre klasser.

Opsamling på elevernes oplevelser af trivsel – ligheder og forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasser i aldersgruppen 0. – 4. klasse

Ser man overordnet på hovedtemaerne, viser tallene ingen signifikante forskelle på elevernes oplevelse af trivsel blandt eleverne i fokusklasserne og ikke-fokusklasserne:

- Tallene peger i retning af, at det ikke påvirker elevernes sociale interaktion, at der i klassen går mindst en elev, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud.
- Tallene viser, at der ikke er mere støj i de klasser, hvori der går elever, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud sammenlignet med de såkaldte ikke-fokus klasser.

Ser man på tallene i forhold til udvalgte spørgsmål er der alligevel nogle tolkningsmæssige forskelle:

- Flere elever i ikke-fokusklasserne oplever glæde ved at gå i skole sammenlignet med elever i fokusklasserne.
- Samtidig oplever færre elever i fokusklasserne, at de bliver drillet i skolen.

Overordnet kan forskellene tyde på, at der tales mere om trivsel eller at der er et større fokus på trivsel i fokusklasserne. Flere svarer klart, at de ikke bliver drillet i skolen, hvor der er en tendens til, at de svarer 'Nogen gange' ved andre spørgsmål.

Sammenfatning på Greveundersøgelsen

Efter at have set på elevbesvarelsene samlet fra skoleårene 2013/2014 til 2016/2017 kan vi sige, at resultatet af undersøgelsen er, at der ikke er nogen signifikante forskelle mellem fokus- og ikke-fokusklasserne. Dette resultat understøtter den foregående rapports konklusioner, som er baseret på de tidligste elevbesvarelsene fra 2014 (skoleåret 2013/2014) (Qvortrup & Perry, 2015). Resultaterne skal tages med det forbehold, at tallene i Greveundersøgelsen ikke kan anses som statistisk valide, hvorfor der heller ikke kan foretages egentlige statistiske analyser på baggrund af tallene (Qvortrup & Perry, 2015). Det tallene kan, er, at give et billede af, hvordan den inkluderende praksis påvirker elevernes oplevelser med læring og trivsel. Ved at se nærmere på tallene, kan vi lave nogle forsigtige tolkninger og pege på nogle mulige tendenser.

Så hvad betyder det for børns trivsel, at flere inkluderes i almenklasser?

Tallene fra elevundersøgelsen viser som nævnt at der er få forskelle mellem fokusklasserne ikke-fokusklasserne. Ligheden mellem klassetyperne er særligt gældende for de ældre elever i 5. – 9. klasse. Tallene fra eleverne i 5. – 9. klasse peger på, at der er foregået en positiv udvikling blandt fokusklasserne i løbet af de fire år Greveundersøgelsen har varet. Dette gør sig gældende i alle spørgsmål vedrørende elevernes glæde og selvtillid om fagspecifikke fag; matematik, naturfag og dansk. Ligeledes er der en tendens til, at der over årene er foretaget nogle positive ændringer af rammesætning og klasseledelse i særligt fokusklasser, samt at eleverne i fokusklasserne oplever en øget positiv grad af trivsel, antagelsesvis på grund af et øget fagdidaktisk hensyn. I forhold til elevernes trivsel, peger tallene også her i retning af en positiv udvikling, ligesom eleverne i 5. – 9. klasse generelt svarer, at de er glade og trykke omkring deres skoleliv.

Elevbesvarelsene fra 0. – 4. klasse peger på, at det ikke påvirker elevernes syn og tro på vigtigheden i at lære, samt elevernes oplevelse af at kunne forstå, hvad der læringsmæssigt forventes af dem, at der i nogle klasser går elever, som tidligere ville være visiteret til et specialtilbud. Ligeledes peger tallene på, at dette heller ikke påvirker elevernes sociale interaktion i klassen. Sammenlignet med besvarelsene fra de ældre elever (5. – 9. klasse), er der flere forskelle blandt de yngre fokus- og ikke-fokusklasser. I fokusklasserne er der færre elever, der sætter kryds ved at være glade for gå i skole sammenlignet med besvarelsene fra eleverne i ikke-fokusklasserne. På den anden side svarer færre elever i fokusklasser, at de bliver drillet i skolen. Der er således ingen entydig sammenhæng mellem glæde ved skole og drilleri. Ved at se nærmere på alle elevbesvarelsene, fremgik det at flere elever i fokusklasserne oftere har anvendt svarmuligheden 'Nogen gange', hvor flere elever i ikke-fokusklasserne oftere har besvaret spørgsmålene med et entydigt 'Ja'/'Nej'.

På baggrund af elevernes oplevelse af trivsel og læring, kan vi pege på nogle tendenser, der er med til at fremme inklusion:

- At der er en forbindelse mellem elevernes glæde for et givent fag og deres faglige selvtillid omkring dette fag.
- At elevernes forhold til deres lærere har en afgørende betydning for, hvorvidt elevernes trives i skolen.
- At tydelig klasseledelse og rammesætning fremmer elevernes trivsel, eksempelvis i form af eksplicitte sociale regler i klassen.
- At et fagdidaktisk hensyn fremmer elevernes læring.

MARTE MEO-FORLØB I GREVE KOMMUNE

– ET UDVIKLINGSPROJEKT

AF KEVIN PERRY OG IBEN JENSEN



I forskningsprojektets sidste fase afprøvede vi et Marte Meo-forløb i tre tilfældigt valgte klasser. Ideen med forløbet var at udforske Marte Meo-metoden som et redskab for lærerne til at styrke og udvikle læringsmiljøer. Begrebet Marte Meo stammer fra den græske mytologi (mars martis) og refererer til at forbedringer opstår 'ved egen kraft' (Aarts (2), 2008). Marte Meo blev udviklet i Holland af Maria Aarts i 1980'erne som en metode i uddannelsesvejledning (Aarts, 2006). Marte Meo er først og fremmest en praktisk arbejdsmodel, som består af analyse og intervention og som er udviklet gennem klinisk arbejde og med teoretiske rødder i moderne udviklingspsykologi (Perry, 2017).

Marte Meo (MM) bygger på følgende principper:

- Idéen om,
- at børn udvikles gennem interaktion med understøttende voksne (Axberg, Hansson, Broberg, & Wirtberg, 2006).
- Ideen om, at naturlig kommunikation er det vigtigste element i emotionel og kognitiv udvikling.
- Idéen om, at al adfærd (inklusive irrationel og upassende opførsel) er kommunikation (Sørensen, 2003).
- Idéen om, at den, der søger hjælp, selv har en forståelse/forfølelse af, hvad det er for en hjælp/støtte, vedkommende har brug for, og at det er denne viden, der skal være udgangspunkt for interventionen (Perry, 2017).

Et uddrag fra Marte Meo-feedback kan f. eks lyde således:

- MMB: *"Nå, I havde et mål, som I skulle arbejde hen imod, det er jeg spændt på at høre om hvordan gik [...] om at anerkende det positive og skære ned på det negative... hvordan er det gået?"*
- Lærer A: *"Det er gået godt... vi ved bare hvor meget det fylder [fokus værende på det positive] at vi alle sidder her sammen ... at vi skal fokusere på det positive, hvilket gør det lettere ... øhhh i hvert fald for mig... såøhhh... præcis det med at sige "Shhh" ... og det at tale lavt, så er det noget man skal øve foran en større forsamling – specielt, når man står i klasseværelset".*
- Lærer B: *"Jeg ville mene, at det ikke er noget, som der ... øhhh kan ændre sig på én dag, men jeg gør det langt mere end før [fokus på de positive elev-initiativer], og jeg kan se, hvor godt det virker, så jeg gør det mere ofte..."*
- MMB: *"Godt så, jamen lad os så se klippet [filmklippet varer ca. 45 sekunder]"*
- MMB: *"Ja, det var simpelthen det hele ... det tog ca. 10 sekunder at gå fra støj til stilhed".*
- Lærer A: *"Det var virkelig godt".*
- MMB: *"Ja det var det nemlig... prøv at se, hvordan [elev] begynder at slappe mere af, når du kigger på ham [klippet på pause, mens MMB udpeger elevernes reaktioner på Lærer A's interaktion]"*

Marte Meo i skoler

Når MM-metoden bruges i skolen, bygger den på disse grundprincipper og er målrettet en understøttelse af kommunikations- og udviklingsprocesser for lærere (Aarts J. , 2006). Det overordnede formål for MM er således at skabe positiv naturlig kommunikation mellem dem, der skal lære, og dem der underviser. Understøttende kommunikation består, ifølge Maria Aarts, af to integrerede og sammenvævede komponenter: følelsesmæssig kontakt og positiv ledelse (ibid.).

Den følelsesmæssige kontakt kan fx opnås ved, at lærerne hilser på hver enkelt elev, når de træder ind i klasseværelse, for at skabe den første kontakt, før de går i gang med læringsaktiviteter. Ved at hilse på eleven får lærerne mulighed for at spore eleverne ind på timen, før den begynder (og omvendt at spore sig selv ind på elevens humør).

Positiv ledelse opnås, ved at læreren forsigtigt styrer eleven i den rigtige retning og fortæller eleverne, hvad de kan gøre i stedet for det, de gør. Læreren kan fx foreslå eleven at lægge sin iPad ned i tasken, så den ikke forstyrrer eleven i timen. Det er helt centralt for metoden, at læreren følger op på, om eleven følger den guidning, læreren giver. I tilfældet med iPad kan læreren følge op med spørgsmål om iPad, hvis den ikke er blevet lagt ned i tasken (Perry, 2017).

Marte Meo-forløb i Greve Kommune

I Greve Kommune gennemførte man, som nævnt, et MM-forløb i tre strategisk udvalgte klasser. Forløbene kom i praksis til at udvikle sig meget forskelligt. Forløb A gik forbilledligt og illustrerer en proces, der løb over fire måneder, hvor metoden understøttede en bæredygtig ændring hos den deltagende klasse. Fem måneder efter forløbet var afsluttet, rapporterede deltagerne stadig om en positiv forandring af deres læringsmiljø. Forløb B varede i lidt over tre måneder, men endte brat, da den ene lærers ansættelse som vikar udløb. Forløb C forløb godt og konstruktivt. Lærerne var engagerede og rapporterede om et positivt udbytte af forløbet. For at komme i dybden har vi valgt at fokusere på Forløb A og B.

Processen

I Greve Kommune har man på alle skoler haft et (frivilligt) tilbud fra PPR om at kunne få MM-rådgivning. Proceduren har været, at det pædagogisk personale på daginstitutioner, i skoler og i ungdomsklubber har kunne anmode om et MM-forløb via deres ledere, som derefter har rettet henvendelse til PPR. Indtil MM blev inddraget i forskningsprojektet *Inklusion i børnehøjde – Børneperspektiver på læring og trivsel* var det normen, at man kun fokuserede på de voksne, der søgte hjælp, men ikke så problemet fra børnenes perspektiv. I forbindelse med forskningsprojektet udviklede PPR-medarbejderne MM-forløbet sådan, at processerne kunne inddrage børnenes perspektiver.

I praksis foregår et MM-forløb således, at det er MM-terapeuten, der filmer lærerens undervisning/interaktioner med deres elever. I optagelserne er der fokus på, hvordan eleverne reagerer på læreren. Det er således læreren, der er i fokus under forløbet og læreren som modtager feedback. Hver intervention er 'skræddersyet' i forhold til de udfordringer eller behov, som den enkelte medarbejder møder.

Et MM-forløb har seks primære (forbundne) aktiviteter:

1. En grundlæggende samtale (baseline)-interviews, hvor der opbygges tillid til de berørte parter. Den grundlæggende samtale er afgørende for, hvad der iværksættes. Skolelederens deltagelse i det indledende møde er vigtigt for at skabe opmærksomhed på u hensigtsmæssige situationer i klasseværelset, for at få forstå, hvad forløbet indebærer og sidst for at kunne støtte lærernes deltagelse i forløbet.
2. Elev-engagement: MM-teamet afholder et møde med eleverne for at lade dem definere, hvilke problemer de oplever i klasseværelset.
3. Optagelse af interaktioner: MM-terapeuten filmer lærerens undervisning/interaktioner med eleverne (optagelserne er korte sessioner optaget over et par dage).
4. Filmanalyse: Med MM-adfærdslisten som rettesnor, analyserer MM-terapeuten systematisk de filmede interaktioner og vælger de filmsekvenser, der viser bestemte adfærdsmønstre. Derefter giver MM-terapeuten skriftlig feedback til lærerne.
5. Feedback og refleksion: MM-teamet viser lærerne de valgte filmsekvenser og giver dem en mundtlig tilbagemelding omkring sekvenserne. Under tilbagemeldingen, bliver lærere og MM-teamet enige om nye mål. I slutningen af tilbagemeldingen giver MM-teamet lærerne en skriftlig kopi af deres feedback og en bekræftelse af datoer for kommende møder. Efterfølgende er det lærernes ansvar at afprøve deres nyudviklede praksis under deres interaktioner med de pågældende elever.
6. Opfølgning og feedback fra eleverne (MM-teamet indsamler feedback omkring den nuværende status hos den pågældende klasse i slutningen af forløbet (Perry, 2017)).
7. De to MM-forløb, der præsenteres nedenfor, har fulgt de principper og den metodiske fremgangsmåde, som er skitseret ovenfor.

Forløb A

Forløb A foregik i en klasse, som bestod af tretten drenge og ti piger i alderen 10 – 11 år. En elev i klassen var diagnosticeret med ADHD og modtog otte timers støtte om ugen af en undervisningsassistent, hvoraf de fleste støttetimer fandt sted i klasseværelset. I starten af forløbet havde begge lærere haft klassen på fuld tid i mere end to år. Klassen var, som nævnt, blevet strategisk udvalgt i forbindelse med forskningsprojektet, da der i klassen var et reelt behov for hjælp/støtte.

Interventionen begyndte med en grundlæggende samtale mellem de deltagende lærere (Lærere A & B) og MM-teamet på skoleleders kontor (skolelederen var til stede i de første ti minutter). Det grundlæggende møde blev indledt med, at MM-teamet forklarede de grundlæggende ideer bag MM.

Begge lærere tilkendegav, at de havde oplevet hyppige forstyrrelser i timerne, og der var en tendens til, at når vikarer overtog klassen, blev den forstyrrende adfærd intensiveret. Derudover fortalte lærerne, at eleverne syntes at mangle en følelse af klasseidentitet og at høre til i klassen og, at der var klikker i klassen. Ud over dette var samarbejdet mellem forældre og lærere problematisk, dette blev særlig synligt under forældremøder. Der var endvidere nogle af pigerne som videreførte forældrenes konflikter med lærerne i klassen. Lærerne fortalte, at de havde fået hjælp uden den fornødne effekt og at de havde brug for noget mere håndgribeligt, som de kunne anvende i deres praksis.

Lærerne beskrev, at deres mål var at skabe ro i klassen for at kunne undervise med færre konflikter og bedre trivsel i klasseværelset. Lærerne havde med andre ord brug for hjælp til klasseledelse med henblik på at håndtere forstyrrende adfærd og for at styrke elevernes relationer i klassen. Den grundlæggende samtale endte med, at MM-teamet og lærerne blev enige om forløbets fokus:

- At støtte eleverne til at trives bedre med færre og mindre konflikter.
- At hjælpe eleverne til at deltage aktivt som en del af løsningen.
- At udvikle et læringsmiljø med fred til at undervise.

Det næste skridt i processen involverede et klassemøde mellem MM-teamet og eleverne. Under mødet stod MM-teamet forrest i klasseværelset tæt på tavlen.

MM-teamet informerede eleverne om, at de havde indvilget i at hjælpe dem (lærere og elever) med at omdanne deres klasseværelse til et bedre sted at lære. Derefter blev eleverne orienteret om den kommende proces, om formålet med MM og om at der ville blive filmet i klassen. Desuden fik de forklaret formålet med den igangværende proces (fire spørgsmål og svar blev skrevet op på store stykker papir og hængt op på væggen). Under hele processen smilede begge medlemmer af MM-teamet, når de kommunikerede med eleverne og anerkendte alles input. De fire spørgsmål lød således:

- 1) Hvad vil det sige at være en god elev i klassen?
- 2) Hvordan er en god lærer?
- 3) Hvilke problemer er der i klassen?
- 4) Hvordan ville din drømmeklasse se ud?

Spørgsmål tre er særligt relevant, da det udforsker elevernes egne perspektiver på, hvordan det var at gå i deres klasse i den pågældende periode. Elevernes svar på spørgsmålet lød:

- Støj og forstyrrelser.
- Problemer i klassen, når en vikar overtager undervisningen, og elevernes opførsel forværres over for vikaren.
- Nogle elever involverer deres forældre i konflikter i klassen via deres mobiltelefoner, mens konflikter står på.
- Adskillige konflikter mellem pigerne i klassen.

Elevernes historier stemte overens med det, der var blevet formuleret af lærerne. Nemlig, at støjen i klasseværelset var høj, at eleverne talte sammen og forstyrrede i timerne og at vikarer ofte møder øget udfordrende/forstyrrende adfærd fra flere af eleverne. Derudover var der hyppige konflikter i pigegruppen, der især var klikeopdelt, og der var en generel negativ stemning i klasseværelset.

Aktion – optagelser af interaktioner

Under forløbet filmede MM-teamet i klassen henover fem forskellige dage. Nogle gange optog MM-terapeuten klassen to gange ved forskellige lejligheder i løbet af den samme dag. Filmoptagelserne blev skåret ned til korte udsnit. De fleste af de indsamlede data (optagelser) havde til formål at illustrere lærernes "naturlige" interaktioner, mens de arbejder med eleverne. Der var dog et par 'arrangerede situationer, ' som var aftalt på forhånd, før de blev filmet. Eksempelvis blev lærerne i løbet af den grundlæggende samtale enige om at tilføje et slags morgenritual (i dette tilfælde håndtryk) i deres repertoire med henblik på at styrke lærer-elev-relationen.

Filmanalyse

Efter hver optagelse gennemså MM-terapeuten B (MMB) den sidst optagede film fra start til slut for at få et overblik. Derefter analyserede hun, med MM-analysetjeklisten i hånden, omhyggeligt filmen og var særligt fokuseret på:

- Nuværende positive kommunikationsevner hos læreren.
- Manglende evner (eller evner, som kan styrkes) hos læreren.
- Lærere, der arbejder hen imod de aftalte mål (fx at de gør brug af tidligere aftalte MM-elementer).
- Elevernes reaktioner.

Mens MMB analyserede filmklippene, skrev/transskriberede hun en kort feedback, som blev brugt i forbindelse med filmoptagelser til at guide feedback- og refleksionsmødet med lærerne. MMB valgte at analysere nitten klip ud af fem dages materiale til brug i feedback- og refleksionsmødet med lærerne.

Aktion – feedback og refleksion

Feedback- og refleksionsmødet fandt sted i et mødelokale. I løbet af møderne blev udvalgte filmoptagelser spillet, sat på pause, spolet og spillet igen. Det primære fokus for optagelserne var elevernes reaktioner over for lærerens interaktion. Baseret på filmanalyse og ved hjælp af illustrative videoklip viste MM-teamet lærerne, hvordan eleverne reagerede på lærerens handlinger. På denne måde kunne lærerne observere sig selv i aktion og se, hvordan deres handlinger påvirkede eleverne, (selv hvis de havde ryggen mod kameraet under optagelserne).

Fokus for drøftelserne var at hjælpe lærerne med at forstå, hvordan deres handlinger (verbal og nonverbal kommunikation) påvirkede eleverne. Endvidere var målet at inspirere lærerne til at udvikle deres praksis ved at gøre mere af det, der virker, for at fremme og styrke positive relationer. Mens de observerede data blev fremvist (optagelserne), modtog lærerne mikro-feedback/supervision på mikro-sekvenser af de filmede interaktioner, hvor læreren arbejdede sammen med eleven, som de derefter reflekterede over. Det var særligt lærernes observerbare oplevelser der blev inkluderet i feedback og refleksion.

Følgende uddrag, som indledte kapitlet, er fra det tredje feedbackmøde og illustrerer en læringsdialog. På det tidligere feedback- og refleksionsmøde blev begge lærere enige om at arbejde hen imod målsætningen om at bekræfte og anerkende positive elevinitiativer:

MMB: *”Nå, I havde et mål, som I skulle arbejde hen imod, det er jeg spændt på at høre om hvordan gik [...] om at anerkende det positive og skære ned på det negative... hvordan er det gået”?*

- Lærer A: *"Det er gået godt... vi ved bare hvor meget det fylder [fokus værende på det positive], at vi alle sidder her sammen ... at vi skal fokusere på det positive, hvilket gør det lettere ... øhhh i hvert fald for mig... såøhhh... præcis det med at sige "Shhh" ... og det at tale lavt, så er det noget man skal øve foran en større forsamling – specielt, når man står i klasseværelset".*
- Lærer B: *"Jeg ville mene, at det ikke er noget, som der ... øhhh kan ændre sig på én dag, men jeg gør det langt mere end før [fokus på de positive elev-initiativer], og jeg kan se, hvor godt det virker, så jeg gør det mere ofte..."*
- MMB: *"Godt så, jamen lad os så se klippet [filmklippet varer ca. 45 sekunder]"*
- MMB: *"Ja, det var simpelthen det hele ... det tog ca. 10 sekunder at gå fra støj til stilhed".*
- Lærer A: *"Det var virkelig godt".*
- MMB: *"Ja det var det nemlig... prøv at se, hvordan [elev] begynder at slappe mere af, når du kigger på ham [klippet på pause, mens MMB udpeger elevernes reaktioner på Lærer A's interaktion]"*
- MMB: *"Prøv at se, hvordan de begynder at blive mere rolige [klippet spiller igen og fokuserer på Lærer A, der anerkender og roser de positive elev-initiativer fx at sidde stille] Se hvordan du skaber en roligere atmosfære ved at smile og sænke stemmen".*

Under dialogen, før filmoptagelserne blev vist, initierede MMB refleksionsprocessen ved at minde lærerne om de mål, de havde arbejdet hen imod og ved at stille et ledende spørgsmål. I løbet af deres præ-filmoptagelsessamtale reflekterede begge lærere over, hvordan de har fået mere fokus på de positive initiativer i deres pædagogiske praksis og på samme tid har fået luget ud i de negative. Lærer A påpegede, at det er nemmere at tale om det i deres reflekterende rum end at udføre det i praksis, når man arbejder med et klasseværelse fuld af elever.

Lærer B's fortælling illustrerer, at for hende er det at fokusere på det positive i stedet for det negative en langsom overgang, der med tiden vil komme til at påvirke hendes praksis. I lærer B's refleksionsproces viser hendes kommentarer, at hun i denne overgangsperiode har anerkendt værdien af at fokusere på det positive, fordi hun oplever, at det virker, hvilket giver hende motivation til at gøre mere af det, der virker. Hun forklarer således, at det at opleve, at noget virker

og er koblet til positive forstærkere (anerkendelse) fra andre, at du gør noget ”rigtigt”, gør denne praksis mere naturlig i klasseværelset.

Uddraget viser, hvordan lærere gennem fælles og fremmende dialog får plads til at reflektere og til at udfolde deres ideer. Det viser også, at når observerbare erfaringer oversættes til feedback og refleksion, bliver det en klar og overbevisende stimulus for lærerens pædagogiske udvikling, hvor der indgår en professionel kollektiv dialog mellem kolleger. I løbet af det tredje feedbackmøde blev der vist seks filmklip til lærerne og givet feedback på disse. I slutningen af mødet var lærerne enige om at arbejde mod nye mål.

Efterfølgende klassemøde med elever

I slutningen af interventionen holdt MM-teamet et møde med eleverne med henblik på at udforske status i klassen (uden undervisere). MM-teamet orienterede eleverne om, at de ønskede at vide, om noget havde ændret sig i klassen siden deres sidste møde. De stillede to spørgsmål:

- Har lærerne gjort noget anderledes i klassen?
- Hvordan oplever du klassen nu?

Og hvad sagde børnene så?

En elev fortalte, at lærerne havde flyttet rundt på bordene i klassen, så der var kommet en ny bordopstilling, ligesom de [MM-teamet] havde anbefalet. I MM-terminologi er denne opstilling kendt som traktorspor, fordi det ligner et spor efterladt af en traktor fra oven. Formålet med denne bordopstilling er, at det understøtter elevernes opmærksomhed på, hvad der foregår i den forreste del af klasseværelset, hvor tavlen er placeret.

En anden elev fortalte, at lærerne var blevet bedre til at forklare, hvordan eleverne skulle gribe skoleopgaver an.

En tredje elev sagde, at lærerne var blevet bedre til at skabe ro i klassen, hvilket kan refereres tilbage til feedback – og refleksionsmødet med lærerne ovenfor.

En fjerde elev fortalte, at i historieundervisningen var deres lærer begyndt at læse højt, hvilket var et positivt tegn, da dette ikke ville have været muligt før sommerferien på grund af det høje støjniveau.

En femte elev fortalte, at lærerne var begyndt at sige, ”hvis du/I ikke lytter til, hvad jeg siger, så venter vi bare, indtil der er fred og ro”. Eleven forklarede, at de nu hørte efter, når dette skete, fordi de ikke ønskede at trække tiden ud. Den samme elev beskrev, at lærer-

ne inden sommerferien var nødt til at sige ting mindst tre gange, før eleverne hørte efter, men at lærerne nu kun skulle sige noget én gang. Det så eleven som tegn på at det gik bedre i klassen.

En sjette elev sagde, at lærerne var blevet meget bedre til at strukturere undervisningen i klassen. Hun oplevede, at efter at hendes lærere var begyndt at fortælle eleverne i begyndelsen af timen, hvad de skulle lave med hvilke tidsfrister og samtidig skrive en dagsorden på tavlen, var det blevet nemmere at følge strukturen i timen.

En syvende elev sagde, at hun ”rigtig godt kan lide”, at lærerne var begyndt at hilse på dem om morgenen ved at give dem hånden. Hun tilføjede, at det var en god måde at starte timen på. Andre elever var enige med hende.

En ottende elev bakkede hende op og sagde, at morgenritualet var ’godt’ hvis man havde haft en dårlig start på dagen derhjemme, fordi når læreren gav en hånden, fik man det godt med sig selv.

En niende elev forklarede, at når lærerne hilste på dem, blev de motiverede og fik en følelse af at blive set. Andre elever havde lignende bemærkninger om farvelritualet, som lærerne udførte ved slutningen af dagen.

Eleverne er, som det fremgår, meget positive overfor de forandringer, som Marte Meo-forløbet har sat i gang. Det er tydeligt, at eleverne føler sig godt tilpas både med den klarere struktur, og det fremgår også, at de har fået en bedre kontakt med lærerne. Deres beskrivelser af, hvad kontakten med læreren betyder for at få en god start på skoledagen, er et vigtigt input fra børnene i forløbet. Der er et vigtigt resultat af at lytte til børnenes stemmer, at en ny praksis omkring at sige goddag og farvel til sin lærer kan være med til at få eleven til at føle sig accepteret og set i klassen.

Interventionens bæredygtighed – elev perspektiver

Fem måneder efter forløbets afslutning beskrev eleverne stadig positive forandringer, og de kunne stadig huske, hvorfor MM-teamet kom ind i deres klasse:

- Elev1: *”Der var mange problemer, før de kom ... vi [piger] var hele tiden oppe at skændes og der var andre problemer”.*
- KP: *”Hvilken slags problemer”?*
- Elev1: *”Der var mange ”pigeproblemer” [mellem nogle af pigerne], vi gik virkelig hinanden på”.*

Flere elever bakkede op om den første elevs udsagn og blev enige om, at før MM-holdet kom ind i klassen, var der hyppige konflikter mellem pigerne, og det havde påvirket klassen. Tilbagemeldingen om, at antallet af konflikter i klassen var faldet siden MM-forløbet, blev understøttet af alle elever, der var til stede. For eksempel sagde en anden elev:

”Jeg synes, det går meget bedre nu, end før de [MM team] kom ... vi leger meget bedre sammen ... der er ikke så mange skænderier, som der var dengang”.

Andre elever var enige i den positive fortælling om forholdene i klassen. For eksempel sagde en anden elev, at de som klasse var kommet tættere på hinanden, og de legede sammen. Hun tilføjede, at deres klasse for nylig havde været på lejrskole sammen i en weekend, og at det også havde hjulpet dem til at trives bedre. Eleverne var alle enige i fortællingen om klassens fællesskab og tilføjede, at deres forhold til lærerne også var blevet tættere, siden MM-forløbet:

”Jeg tror, at der er mere solidaritet mellem lærerne og os, fordi de lytter til os og spørger os, hvad vi har lyst til at lave, og når vi så har nogle forslag, prøver de at tage imod dem ... så man arbejder hårdere for at gøre dem glade, og for at lytte til dem”.

En elev forklarede, at det er mere solidaritet, fordi der bliver lyttet til eleverne, samt at de har en vis indflydelse på, hvad der sker i klassen. Men den positive ændring, som beskrives i klasseværelset, ser dog stadig ud til at afhænge af, hvem der styrer undervisningen. Da eleverne blev spurgt, hvordan det er at være i klassen, når de havde vikar, sagde de fleste elever, at stemningen ændrede sig og der var mange forstyrrelser. En elev bemærkede, at adfærden i klassen afhænger af, om vikaren er ”sød” eller ”sur” – sure vikarer er strenge. En elev forklarede, at han mente, at den negative adfærd foregik, fordi eleverne er mere vant til, at deres [almindelige] lærere. Vikarerne griber undervisningen anderledes an. En anden elev uddybede denne forklaring: ”Ja, det er rigtigt, det handler om, at vi kender vores lærere bedre end vikaren, og ved, hvordan man skal opføre sig”. Denne forklaring syntes at være accepteret og blev understøttet af de andre elever i klassen. En elev forklarede, at klassen måler og dømmer hver vikar, der kommer ind i deres klasse:

”Hvis det er en vikar, som vi kender, så er det ... øhhh, en vi kan regne med ... hvis vi opfører os som vi skal, så må vi gå ud og spille rundbold eller noget ... men hvis det er en helt ny vikar, ved vi ikke, hvordan den person er, og vi skal starte fra begyndelsen, for at finde ud af, hvordan de er ... og det kan være en person, der bare flipper ud ... og hvis vi får hende igen, så ved vi, hvad der får hende til at flippe ud, man kan sige vi prøver dem af i starten”.

Elevernes forklaringer på deres opførsel over for vikarer er stort set enslydende med de bemærkninger, som kom frem under de fokus-gruppeinterview, som blev gennemført i projekt i 2014. Data fra undersøgelsen i 2014 viste, at elever løbende evaluerer de voksne, der kommer ind i deres klasseværelse og regulerer deres adfærd i forhold til de voksne. De samme data viste endvidere, at eleverne ikke opfatter vikarer som ”rigtige” lærere, hvilket kan bidrage til den prøvende/udfordrende adfærd over for vikarer (Qvortrup & Perry, 2015).

Interventionens bæredygtighed – lærerperspektiver

Ligesom eleverne, rapporterede lærerne, fem måneder efter forløbets afslutning, stadig positive resultater. Lærer B sagde, at de for nylig deltog i en lejrskole (weekend) med eleverne, og at det gik godt. Ifølge hende, var der ikke noget negativt at fortælle om turen. Hun fortalte, at nogle forældre havde været tilbageholdende med at lade deres børn deltage i lejrskolen, fordi de var bange for, at det ville ende som en negativ oplevelse for dem [baseret på tidligere adfærd i klassen]. Men lejrskolen forløb uden uheld, og eleverne havde opført sig eksemplarisk. Lærer B forklarede, at der havde været en betydelig positiv ændring af elevernes adfærd i klassen. Desuden mente hun, at deres forhold til eleverne havde udviklet sig og var stærkere, end det havde været før forløbet. Lærer B beskrev, hvordan de fortsatte med ritualerne i klassen og med at opretholde den positive kontakt. Lærer B tilføjede, at alt naturligvis ikke var perfekt i klasseværelset, og at der fra tid til anden, er nogle smuttere, men forskellen er at lærerne nu føler, at de har redskaber til hurtigt at kunne vende tilbage til den positive stemning.

Hvad lærte lærerne ved at deltage i Marte Meo-forløbet?

Under det efterfølgende forløbsinterview med hhv. lærer A og B talte de begge begejstret om deres erfaringer med at arbejde med

Marte Meo på trods af deres præ-forløbsangst (fx angst for at blive filmet). En bemærkelsesværdig udvikling, der blev tydelig under interviewet med lærerne, var, at deres evne til selvrefleksion og evne til at indtage nye positioner samt at indgå i dybdegående refleksioner var blevet væsentligt forbedret. Lærerne kunne især godt lide den klarhed og struktur, som forløbet skabte, og værdsatte det fornyede fokus på at lede efter det positive i deres praksis. Som Lærer A beskrev under besvarelsen af et spørgsmål vedrørende hendes erfaringer med forløbet:

”Strukturen var god fra start; det var meget klart, hvad vi skulle gøre. Det var en meget klar forventningsafstemning ... det er tydelig proces, hvor vi ved, hvad vi skal gøre, vi vidste præcis hvad der skulle til at ske ... det er lidt ligesom, når vi taler med eleverne, de vil altid gerne vide, hvad vi gør, og hvad formålet er med det. Jeg synes, at det har været en positiv oplevelse, især at fokusere på, hvad der virker og hvad vi skal gøre mere af og være i stand til at overføre dette til praksis med eleverne”.

Lærer A's bemærkninger bekræfter, at MM-teamet sørgede for en klar forventningsafstemning i forhold til, hvad forløbet indebar, såvel som formålet med de forskellige trin. Også under selve forløbet. Lærerne vidste, hvad de kunne forvente. Under interviewet fremhævede begge lærere, ”Hvad der virker” og anerkendte elementer af MM; dette syntes at give mening for dem, da det var nyttige, konkrete, observerbare input, de kunne bygge videre på, næsten lige med det samme. Lærer B sagde, at selv om forløbet i første omgang havde bragt hende ”uden for sin komfort zone”, havde hun været fast besluttet på at gennemføre det, fordi de havde prøvet ”alt” for at hjælpe klassen. Lærer B understregede desuden vigtigheden af anerkendelse og refleksions (supervision) elementerne i MM og sammenlignede at undervise med at lære at køre bil. Ligesom at køre bil kræver undervisning en lang læringsproces, efter at man er blevet kvalificeret, før man er blevet en kompetent underviser:

”Og jeg tror virkelig, at tilgangen med anerkendelseselementet, som man kalder det, har været revolutionerende ... fordi du får at se ... for det første, hvad der virker, for det andet, øhhhhh, så får du rum til at se og

tænke over, hvad det er, du gør ... især på en arbejdsdag, der bare går i så højt tempo, [bruger sin højre hånd i en hakkebevægelse for at illustrere det hurtige tempo i job] ... du får ikke chancen for at tænke en masse i løbet af dagen. Det er kun i tilfældige øjeblikke, at du får mulighed for at tale med et par af eleverne i frokostpausen ... men den rigtige refleksion og overblik, som vi har fået i dette forløb, har været ekstremt vigtig ... jeg ville ønske, der var mere tid til mere af det ... fordi det har været så nyttigt, da det var så konkret ... [påtager sig et tredjepersonsperspektiv] ”prøv og se, hvordan børn reagerer, når du gør dette,” fordi du ikke kan se det selv [på det tidspunkt], men du bliver mere bevidst om det i din praksis bagefter ... du kan sammenligne det, at tage en pædagogisk kvalifikation med det, at tage et kørekort ... du behøver ikke nødvendigvis blive en super chauffør lige med det samme ... det er en lang læreproces, som du sandsynligvis aldrig vil afslutte ... undervisning og arbejde med relationer er et håndværk, der kan læres, men hvis ingen viser dig, [tredjeperson] ”du skal bare justere her, eller bare gøre det”, så er det svært at ændre din praksis ... det er svært at forbedre din praksis uden vejledning”.

Lærer B' s kommentarer omkring manglen på jobrefleksion kombineret med hendes bemærkninger om refleksion over handling (og supervision) som væsentlige i MM-forløbet er skarp og præcis og kan kobles til en langvarig debat igangsat af Donald Schön. Baseret på Dewey (1933) har Schön (1983) udviklet en skelnen mellem to former for refleksion: 'refleksion-i-handling' (RIA) og 'refleksion-over-handling' (ROA). Refleksion-i-handling (RIA) indebærer, at den praktiserende har evnen til at reagere og reflektere på stedet i løbet af en oplevelse. Refleksion-over-handling (ROA) indikerer, at refleksion finder sted efter situationen. Ifølge Schön (1983) er det muligt for praktiserende at reflektere i handling. Men som lærerne beskriver, arbejder de i et meget højt tempo, hvilket efterlader meget lidt tid til at observere læreprocesser, mens de foregår (O'Leary, 2014). Lærer B's bemærkninger bekræfter, at hun ser en mulighed i at understøtte mere refleksion-over-handling. Ifølge hende går tiden hurtigt, mens hun underviser, så refleksion på stedet sker sjældent, og det er først bagefter, at det er muligt. Video-feedback-elementet i

forløbet gav derfor en unik mulighed for, at lærerne kunne se sig selv i aktion og efterfølgende kunne reflektere over deres praksis.

Under besvarelsen af spørgsmålet om, hvorvidt MM vil være brugbart og kunne anbefales til andre kollegaer på skolen (eller til andre lærere på andre skoler), sagde Lærer A:

”Det kan det i hvert fald, fordi det har virket, det har gjort en tydelig forskel for mig og min praksis øhhhhh, og det sætter sig ”under huden” på en helt anden måde, end hvis man bare havde læst om det, eller bare havde siddet overfor en fra PPR og reflekteret (...) selvfølgelig kunne man have gjort det [reflekteret], men udgangspunktet i vores klasse er, hvad der er til forskel, det er noget konkret, som vi kan se fra vores egne erfaringer med eleverne... fordi det er så tæt på vores egen praksis, det er forskellen, og den baner vej for udvikling... det er ikke på en teoretisk plan ”det er vigtigt, at du bygger gode relationer, og møder børnene med positivitet”, nej det her er håndgribeligt ”se, når du gør det der”, hun svinger sin hestehale ”så er det godt”, og det er dér, man tænker ”aha”, og det er det, som der ændrer ens praksis”.

Ifølge Lærer A gav MM-forløbet hende mulighed for at reflektere over sine egne handlinger i forhold til interaktioner med eleverne i deres daglige arbejdsmiljø. Det gav noget håndgribeligt at relatere til. Gennem feedbackmøderne med MM-teamet har begge lærere modtaget input om meningsfulde aspekter af deres praksis, som de kan fokusere på og styrke. Således har forløbet givet direkte konkrete og observerbare løsninger/værktøjer, der virker og som kan ændre praksis. Ifølge Lærer A's forklaring er det en fordel med forløbet i modsætning til andre former for læring (læsning og abstrakte refleksion), at det giver mulighed for dyb, relevant og situationsbestemt læring.

Til det samme spørgsmål tilføjede Lærer B:

”Feedback- og refleksionsmøderne har givet os en sans for overblik over al den feedback, fordi vi har haft mulighed for at diskutere udfordringerne. På samme måde tror jeg det [MM] kan være en måde at se børn i andre perspektiver, børn som man næsten har givet op

overfor pga. deres opførsel ... altså "Mark er altid så hyperaktiv og irriterende"... altså, måske ikke – måske reagerer han bare på noget, som man [læreren] har gjort".

Lærer B's bemærkninger illustrerer, at hun gennem nøje overvejelser er klar over, at hendes handlinger, og de handlinger, som andre lærere kan have, har en indflydelse på adfærden hos eleverne. Lærer B har måske gennem feedback- og refleksionsmøderne fået en dybere forståelse af eleverne i hendes klasse. Nemlig at alle elever er forskellige, og at der sandsynligvis er forskellige fortolkninger af, hvad lærerne siger og gør blandt eleverne.

Ifølge Brookfield (2014) er en af de vanskeligste, men mest afgørende pædagogiske opgaver for lærerne, forståelsen af den enkelte elev. Brookfields udgangspunkt er, at hvis lærerne ser klasseværelset fra elevernes perspektiv, bliver de opmærksomme på de komplekse og indbyrdes modstridende opfattelser, som elever kan have omkring den samme situation. Yderligere er det sådan at hvis lærerne ved noget om de symbolske betydninger, deres handlinger har for eleverne, kan de tilpasse deres adfærd i et forsøg på at fremkalde de ønskede reaktioner fra eleverne.

Dette var Marte Meo som forbilledligt forløb. I det følgende beskrives et mindre vellykket forløb.

Forløb B

Forløb B foregik i en klasse på syvogtyve elever (fjorten drenge og tretten piger) i alderen 11 til 12 år. De tre klasser blev valgt strategisk blandt fokusklasserne blandt andet for at sikre, at der ikke foregik andre udviklingsaktiviteter i klassen. Herudover havde skolelederen besluttet at der skulle gennemføres et MM- forløb i klassen.

Klassens vikar forklarede:

*"Nogle forældre fra klassen var gået direkte imod mig, og det var skolelederens måde at få mig ud afilden (...)
Skolen kunne virkelig ikke gøre meget mere end det ...
det var en måde at signalere til forældre, at 'vi gør noget ved problemet'" (Interview med V).*

Klassens vikar, var en kvinde midt 20'erne, med fuldt skema i denne klasse som følge af en fraværende dansklærer, var åben over for forløbet. Hun ønskede hjælp til at styre klassen. Men, ifølge MM-team-

et, var matematiklæreren (ML), en ældre og mere erfaren lærer tæt på pensionsalderen, imod forløbet, fordi han ikke oplevede nogen problemer med klasseledelse og derfor ikke kunne se behovet for et sådant forløb. Matematiklæreren stillede således spørgsmålstejn ved rationalet for udvælgelsen af deres (klasser) deltagelse, da de (begge lærere) kun havde kort tid tilbage på skolen, og efter hans opfattelse ville forløbet kræve en længere sammenhængende periode.

I de følgende interviewuddrag uddyber matematiklæreren sine synspunkter, mens projektmedarbejderen (PM) forklarer, hvorfor netop deres klasse var blevet udvalgt til at deltage i projektet:

- ML: *"[...] man bør nok have overvejet en anden klasse fra starten. Det er mærkeligt, fordi der kan jo ikke komme nogen kontinuitet – så det [forløbet] virker en smule malplaceret".*
- PM: *"Nogle klasser blev tilfældigt udvalgt og blev inkluderet [i projektet] for lang tid siden".*
- ML: *"Men hvad var meningen med det ... hvis fokus er på lærer-elever relationer"?*
- V: *"Ja, det var ikke, hvad jeg fik at vide i starten. I begyndelsen fik jeg at vide, at det handlede om hele klassen og elevernes relationer".*
- ML: *"Hvis det handler om lærer-elev-relationer, giver det ingen mening overhovedet, når vi begge er på vores vej ud af klassen".*

MM-teamet rapporterede om en splittelse i lærerteamet, hvor den ene lærer gav sit 'samtykke' og søgte hjælp, mens den anden lærer var imod projektet. Matematiklærerens skepsis gav MM-teamet et professionelt dilemma: Det var besluttet af ledelsen (forskningsprojektledelse og skoleledelse), at der skulle gennemføres et forløb i den pågældende klasse, men udgangspunktet for MM er et frivilligt samtykke. Som nævnt, var vikaren interesseret i at gennemføre forløbet, derfor valgte MM-teamet at fortsætte forløbet. Matematiklæreren tillod, trods sin manglende opbakning til projektet, at MM-teamet filmede hans undervisning. Gennem de tre optagelser i klassen og den efterfølgende positive feedback til matematiklæreren, formåede MM-teamet midlertidigt at overbevise ham om det positive i at deltage. På det næste feedbackmøde (efter filmningen) gentog ML dog sin oprindelige kritik af projektet. Interventionen blev derfor standset, da vikarens kontrakt udløb.

Forløb B set i forhold til Marte Meo principperne

Hvor forløb A levede op til alle idealer om et godt MM-forløb, er forløb B måske mere et eksempel på, hvor vigtigt det er, at Greve Kommune fastholder sin procedure om, at MM-forløb frivilligt kan rekvireres gennem PPR. Forløb B følger dele af proceduren, der holdes et grundlæggende møde, parterne forsøger at nå frem til en enighed, men den ene lærer ser ikke, at han har behov for en sådan intervention. Men det gør vikaren. Derfor er forløb B samtidig et eksempel på en situation, der kan forekomme i lærerteams, nemlig at begge lærere ikke er lige interesserede i at deltage i et MM- forløb. Trods uenigheden gennemføres forløbet og matematiklæreren giver tilladelse til videooptagelse, men det fremgår, at han efter feedback stadig er uenig i valget af klassen. Som nævnt, standser forløbet, da vikarens kontrakt udløber

Som det fremgår, er en lære af forløb B, at hvis man skal bruge MM som metode, er det en forudsætning for et positivt resultat, at hele teamet er indforstået med deltagelse og at forløbet er baseret på frivillighed.

Konklusion

Hvis man tager udgangspunkt i intervention A, ser MM som metode meget lovende ud og vil kunne anvendes i lignende situationer med henblik på at skabe positive forandringer i klasseværelset. MM er relationelt baseret og en vigtig forudsætning for, at metoden lykkes, er, at der etableres tillidsfulde relationer mellem lærerteamet og MM-teamet. Udgangspunkt for metoden er endvidere, at der er en tydelig forventningsafstemning mellem MM-teamet, lærerne og skolens ledelse for at skabe en fælles forståelse af MM-processen. Tilbage meldingen fra de lærere, der deltog i forløb A, var, at størstedelen af deres indlæring foregik, mens de reflekterede over deres handlinger (refleksion-over-handling), hvilket peger på, at det er utrolig vigtigt, at der også afsættes tid til, at lærerne kan nå at reflektere over deres egen praksis.

MM-metodens særlige styrke er, at den enkelte lærer via filmoptagelserne bliver konfronteret med sig selv og får et outsiderblik på egne interaktioner med fokusgruppen. Efterfølgende kan man, via kvalificeret mikro-feedback og diskussioner identificere, hvad der virker i situationen og derefter bygges videre på dette. Forløb A illustrerer, hvordan MM-teamet via en trin-for-trin-analyse af situationen i klasselokalet meningsfuldt kan samarbejde med lærere og elever med henblik på at skabe en positiv udvikling i klasselokalet.

Forløb B viser derimod, at en mangel på informeret samtykke og modvilje mod forløbet ikke giver gode resultater. På trods heraf kan man lære meget af forløb B, fordi det dels peger på problemstillingen: Hvad gør man etisk, når lærerteamet ikke er enige i om, hvorvidt de vil deltage i et MM-forløb eller ej? Og fordi forløbet peger på vigtigheden af, at teamet finder mening med interventionen og kan se rationalet i, at et forløb skal gennemføres i netop deres klasse. Helt overordnet peger de to forløb på, at udvikling af projekter, som involverer forandring hos underordnede medarbejdere, skal sikre, at medarbejdernes synspunkter og indsigt indgår som et element i processen. Medejerskab hos nøglepersonerne i en forandringsproces er afgørende for forløbets succes.

Den afgørende forskel mellem de to interventioner var, at i modsætning til forløb B ønskede begge lærere i dette forløb A hjælp, og deres indsigter og synspunkter blev inddraget i planlægningsprocessen, hvilket gjorde, at de modtog forløbet med åbne arme. De følte medejerskab fra begyndelsen. Et vigtigt element er også, at deres rammevilkår (ansættelsesvilkår) tillod dem at deltage i forløbet på fuld tid, og samtidig var de sikret et fremadrettet arbejde med deres klasse.

Er Marte Meo velegnet som metode til at undersøge inklusion fra et børneperspektiv?

Forløb A viser med al tydelighed, at der er store potentialer i MM som metode, fordi det, i modsætning til så mange andre udviklingsforsøg, går ind og ændrer på lærernes individuelle praksis på mikro-niveau. Forløb C var som tidligere nævnt også et fint og vel gennemført forløb, som både lærere og elever har været tilfredse med. Styrken ved metoden er, at den gør det muligt at vise lærerne, hvad de faktisk gør, frem for de fleste andre metoder, der forholder sig til, hvad deltagerne tror, de gør. Derfor ændrer lærerne deres praksis. Derfor spørger de på en anden måde. Derfor venter de på, at roen i klassen kommer, og får eleverne til selv at tage beslutninger om at være stille. Et andet meget interessant resultat af MM-forløbet er, at der er klar overensstemmelse mellem, hvad børn og voksne oplever. Børnene oplever og fortæller, hvad lærerne gør anderledes. Det vil sige, at det er så tydeligt, at lærernes handlinger er anderledes, og det er derfor, at interventionen stadig har en effekt på relationerne i klassen efter fem måneder.

Forløb B viser med lige så stor tydelighed, at vellykkede forløb kræver, at hele lærerteamet er engagerede og kan se mening med forløbet. Som nævnt, har man allerede et frivilligt tilbud om

MM-forløb i Greve Kommune. Det vil være oplagt at fortsætte arbejdet med den særlige børnevinkel, som er udviklet på MM-forløb i forbindelse med forskningsprojektet på længere sigt.

BØRN OG UNGE GØR EN FORSKEL

– EN PÆDAGOGISK INTERVENTION

AF KEVIN PERRY, PERNILLE AHRONG OG IBEN JENSEN



”Børn og unge gør en forskel” er titlen på den pædagogiske intervention, der blev igangsat som en del af forskningsprojektet *Inklusion i børnehøjde – børneperspektiver på læring og trivsel*. Interventionen bygger på den pædagogiske tilgang *Peer Support*, herunder *Cooperative Group Work* (kooperativt gruppearbejde), *Befriending – buddy schemes* (buddyordning) og *Circle Time* (cirkeltid).

Kapitlet indledes med en kort beskrivelse af de to forløb, som vi (projektforsker og projektmedarbejder) satte i gang med henholdsvis en 3. – 4. klasse og en 6. – 7. klasse i Greve Kommune. Herefter præsenteres forskning på området, hvorefter vi i sidste del af kapitlet reflekterer over vores erfaringer med de konkrete metoder samt deres anvendelsesmuligheder og bæredygtighed.

Baggrunden for interventionen var, som titlen antyder, at få et indblik i, hvordan eleverne indbyrdes kan fremme den sociale trivsel og inklusion i klasseværelset ved hjælp af egne ressourcer. I forskningsprojektet er ”børn hjælper børn” et ofte anvendt udtryk. Vi har været interesseret i at afdække de mange måder, som eleverne indbyrdes kan yde støtte til og hjælpe hinanden på baggrund af deres egne erfaringer og ressourcer. Forskning peger på, at de kan være i stand til at hjælpe og lære af hinanden på en mere ligeværdig måde, end voksne er i stand til.

Udviklingsforløbet bygger på samarbejder med to klasser på to forskellige skoler i Greve Kommune. Begge klasser indgår i forskningsprojektet som fokusklasser, hvilket vil sige klasser, hvori der

går en eller flere elever, der tidligere ville være visiteret til et specialtilbud.

Udviklingsforløbet indeholdt følgende trin i hver af de to klasser:

- 1) Introducerende samtale med klasselærer.
- 2) Introduktion til forløbet med klassen.
- 3) Eleverne inddeles i buddypar af klasselærer/-pædagog.
- 4) Fokusgruppe med seks elever fra klassen.
- 5) Cirkeltid faciliteret af projektmedarbejder med støtte fra klasselærer/-pædagog.
- 6) Eleverne inddeles i nye buddypar.
- 7) 1-2 cirkeltider med en uges mellemrum faciliteret af klasselærer/-pædagog med støtte fra projektmedarbejder.
- 8) Dialog og evaluering af forløbet med klassen.
- 9) Fokusgruppe med seks elever fra klassen.
- 10) Opsamlende samtale med klasselærer.

Som tidligere nævnt tager interventionen afsæt i den pædagogisk tilgang *peer support*, og i udviklingsprojektet har vi afprøvet metoderne cirkeltid og buddyordning. Metoderne vil blive præsenteret nedenfor. Først teoretisk siden praktisk.

Peer support-metoder

Peer support-initiativer er en tilgang til at støtte inkluderende uddannelseserfaringer for alle elever (Carter, Cushing, & Kennedy, 2009). Der findes forskellige former for *Peer support*-metoder. Blandt andre ”Cooperative Group Work”, ”Circle Time” og ”Buddy Schemes”, som vil blive præsenteret nedenfor. Der findes *peer support*-programmer rettet mod alle aldersgrupper, fra børn til pensionister (Wallace & Cowie, 2000), og metoderne er særligt velegnede i folkeskolen, hvor mange sociale problemer omkring relationer (såsom social eksklusion, og mobning) bliver synlige (ibid.). Nogle *peer*-formidlede interventioner involverer *cross-age tutoring*, dvs. at ældre elever giver boglig støtte til yngre elever. Men generelt anbefales det, at deltagere i *peer support*-programmer findes blandt jævnaldrende, der går i samme klasse (Carter, Cushing, & Kennedy, 2009).

Peer support bygger på de ressourcer, som venner naturligt tilbyder hinanden i og uden for skolen (Wallace & Cowie, 2000). Skolernes overgang til *peer support*-systemer indebærer et skift i retning af en mere demokratisk, deltagesbaseret lærings- og faciliteringsstil.

Den overgangsproces, der følger med implementeringen af *peer support*-systemer, kan både være inspirerende og udfordrende (Olafsson & Cowie, 2000).

Krav til *peer support*-metoder:

Erfaringer med *peer*-metoder viser, at der er brug for et velovervejede *peer support*-organisering, hvis metoden skal være produktiv. Overordnet er det vigtigt at de voksne, der har ansvar for at udvikle *peer support*-metoder, ved *hvorfor* de ønsker at udvikle den nye pædagogiske metode (hvad er fordelene for skolen og for eleverne?). Erfaringerne peger på, at følgende elementer er effektive som *support*:

- Behovsbaseret analyse (*peer support*-initiativer begynder med en bevidsthed om et behov og et ønske om at opfylde dette behov).
- Plan for intervention baseret på den behovsbaserede analyse (den bedste måde at hjælpe de involverede børn/unge).
- Et miljø der støtter op om *peer support*-systemet (opbakning fra skoleledere, lærere, forældre og elever).
- Engagerede voksne til at træne og støtte *peer supporters*.
- Tid og rum til *peer support*-aktiviteter.

Krav til *peer-supporters*:

- Frivillig deltagelse.
- Gode kommunikationsevner (aktive lyttere med gode interpersonelle kompetencer).
- Evne til bruge en problemløsende tilgang.
- Empati med sociale og følelsesmæssige *peer*problemer.
- Villighed til at påtage sig en støtterolle.

I det følgende afsnit introduceres de *peer support*-metoder, vi har fundet kunne være frugtbare at anvende i alle aldersgrupper (fra 7-18 år): Kooperativt gruppearbejde (*Cooperative Group Work*), cirkeltid (*Circle Time*) og buddyordning (*Buddy System/Befriending*).

Kooperativt gruppearbejde (Cooperative Group Work)

Den mest basale form for *peer support* er kooperativt gruppearbejde. Her kan hver lærer udvikle effektivt gruppearbejde i deres egne klasseværelser (Wallace & Cowie, 2000). I folkeskoleklasser, hvor der arbejdes med kooperativt gruppearbejde, opnår elever samarbejdsev-

ner og træning i konfliktløsning igennem strukturerede aktiviteter (Galton & Williamson, 1992). Kooperativt gruppearbejde giver et forum, hvor børn kan udforske *peer*-relationer og dele deres bekymringer i et tillidsfuldt miljø (Wallace & Cowie, 2000). Når eleverne oplever problemer i deres relationer, giver gruppearbejdet endvidere eleverne mulighed for at udvikle effektive kommunikationsevner og positivt selvværd (ibid.).

Kollaborative tilgange i skoleklasser kan således fremme læring, klassetrivsel og elevernes fornemmelse af at høre til (Hanko, 1999). Forskningsresultater peger på, at erfaringer med arbejde i klasserne imellem *peers* har en positiv indflydelse på elevernes indbyrdes forhold, og at elever, der er vant til kooperativt gruppearbejde, generelt taler mere positivt om deres *peers* (Wallace & Cowie, 2000). Forskning peger desuden på, at samarbejde er en nyttig metode til at fremme og vedligeholde venskaber over længere tid (Cowie, Smith, Boulton, & Laver, 1994). Lærere i klasser med gruppearbejde har desuden en række veletablerede metoder, de kan gøre brug af, såsom lege baseret på samarbejde, tillidsopbyggende øvelser, rollespil og diskussionsgrupper (Wallace & Cowie, 2000). Tid og rum er afgørende for at kunne udføre kooperativt gruppearbejde i klasseværelset, hvilket vil sige, at der fast skal være afsat tid på skemaet, dedikeret til refleksion og orientering omkring begivenheder i klassen og interpersonelle konflikter (ibid.). Som en del af det kooperative gruppearbejde kan eleverne påtage sig forskellige roller (fx leder, problemløser, skriver, oprykker, bager eller debattør). Ifølge Cowie et al. (1994) er der tre afgørende elementer i kooperativt gruppearbejde i klasseværelset:

- 1) Eleverne skal være villige til at arbejde sammen uden for deres faste vennegrupper. At arbejde sammen udenfor vennegrupper mindsker fordomme og fremmer tillid på tværs af etnicitets- og kønsforskelle. Denne form for interaktion hjælper derudover med til at integrere socialt ekskluderede elever.
- 2) For at nå fælles mål må eleverne dele viden og fordele opgaver. Det er lærerens ansvar at sikre, at eleverne hyppigt får mulighed for at deltage i opgaver, der kun kan løses igennem samarbejde.
- 3) Konfliktløsning – konflikter diskuteres åbent, og deltagerne forsøger at løse dem.

På baggrund af disse forskningsbaserede kriterier har vi igangsat de to pædagogiske interventioner: Cirkeltid og Buddy-ordning.

Cirkeltid (Circle Time)

Teknikken cirkeltid stammer fra kooperativt gruppearbejde (Mosley (1), 1996). Som metode fremmer cirkeltid effektiv kommunikation blandt klassekammerater, *peers* (Wallace & Cowie, 2000). Cirkeltid giver en ramme for samspil i gruppen baseret på demokrati, respekt, tryghed og inklusion, idet man deler mål, værdier, problemer og løsninger (Roffey, 2006). Ved brug af cirkeltid kan elever lære at interagere med andre på en måde der skaber sunde relationer og trivsel i klasseværelset (ibid.). Formålet med cirkeltid er:

- 1) At udvikle et omsorgsfuldt, inkluderende klassefællesskab og skabe en fornemmelse af fællesskab og classesamhörighed.
- 2) At elever kan udvikle selvforståelse og de sociale, følelsesmæssige kompetencer der støtter mental trivsel og positive relationer (Mosley (2), 2002) (Roffey, 2006) (Bliss & Tetley, 2006).

Cirkeltid defineres af Bliss & Tetley (2006) som:

”... afsat tid hver uge, hvor børn og deres lærere sidder i en cirkel og deltager i lege og aktiviteter designet til at øge deres selvbevidsthed, bevidsthed om andre, selvtilid, samarbejde, tillid og lytteevner (...) Efterhånden som børnene lærer mere om sig selv og hinanden opbygges en varm og støttende gruppeatmosfære, sammen med forbedrede relationer. [Egen oversættelse]”

Cirkeltid er altså en aktivitet for hele gruppen, som involverer samarbejde imellem elever og lærere, hvor eleverne både lytter til andre og bliver lyttet til, hvilket kan forbedre sociale og kommunikative evner. Cirkeltid kan også være et værktøj til at fremme elevers selvtilid og selvværd og lade dem identificere og sætte ord på deres egne behov, værdier og holdninger. Samtidig bliver de gjort opmærksomme på andres behov, værdier og holdninger og indser, at visse problemer kan deles med andre og løses.

Cirkeltid tager normalt imellem 20-30 minutter per session og giver en platform hvor man kan diskutere vigtige emner, såsom *peer*-relationer, demokratiske principper og venskaber (Wallace & Cowie, 2000). Cirkeltiden inspirerer elever til at reflektere over problemstillinger, som de møder i deres hverdag. Ved at deltage i cirkeltid lærer deltagerne derudover at føle empati for andre elevers følelser, at tale efter tur og lytte, samt at acceptere andre (Wallace &

Cowie, 2000). Målene for cirkeltid støttes ved brug af simple regler (fx at alle efter tur får taletid, vi lytter når andre taler; vi diskuterer problemstillinger og ikke personlige relationer) (Roffey, 2006). Den grundlæggende regel er, at det er cirklen, og ikke eleverne selv, der arbejder med problemstillingerne (Wallace & Cowie, 2000).

Buddyordning

Buddyordninger bliver ofte beskrevet som en metode, der bygger på børns naturlige evne til at hjælpe og som noget, de lærer igennem hverdagsinteraktioner med familie og venner (Wallace & Cowie, 2000). Visse buddyordning-initiativer tilbyder blot praktisk hjælp i eller uden for skolen, hvor frivillige elever bliver sat sammen med socialt isolerede *peers* for at tilbyde aktiviteter og samvær (ibid.). Andre buddyordning-initiativer indebærer, at frivillige elever (*peer-hjælpere*) trænes i vigtige kompetencer, såsom aktiv lytning, lederevner og selvstændig fremtræden for at ruste dem til at yde støtte med sociale problemer (fx at blive mobbet, at være ny i skolen, at have problemer med at få venner) (ibid.). Der findes mange eksempler på, hvordan skoler gør brug af buddyordninger. For eksempel bruger Brampton Village School i England en buddyordning til at hjælpe nye elever med at finde sig til rette på skolen. Rent praktisk slår skolen en stilling op – ”*Buddy* til nyankomne elever” – via plakater ophængt på skolens legeplads og rundt omkring på skolen. Samtidig uddeles jobbeskrivelser og jobansøgningsformularer til lærere, som giver dem videre til interesserede kandidater. Herefter indsamler lærerne de udfyldte ansøgninger, og udvalgte kandidater bliver indkaldt til samtale. Den valgte *buddy* skal herefter underskrive en kontrakt, hvori vedkommende forpligter sig til at følge regler og retningslinjer for en *buddy* for nyankomne. Den udvalgte *buddys* forældre bliver herefter inviteret til skolen, hvor deres barn modtager et såkaldt ”*buddy badge*” (et emblem). Inden de påtager sig rollen som *buddy*, modtager de udvalgte kandidater træning ift. skolegårdslege og konfliktløsning. *Buddy*-koordinatorer mødes kort, men regelmæssigt med deres *buddies* for at tilbyde støtte og feedback (<https://www.learntogether.org.uk>).

Udviklingsprojektets metodiske fremgangsmåde

I det følgende afsnit beskrives, hvordan de forskellige Peer Support Methods er blevet afviklet og sammenflettet i praksis. Formålet med udviklingsprojektet var som nævnt, at få indsigt i, hvordan eleverne

kunne være støtte for og hjælpe hinanden til bedre fælles klassetrivsel. Og i sidste ende at blive klogere på, hvorledes denne pædagogiske metode kan anvendes som redskab til at fremme inklusion.

Buddy-ordning

Klasselæreren eller pædagogen var ansvarlig for at opdele eleverne i deres klasse i buddypar, således at alle eleverne fik en buddy, som de i en periode på en til to uger skulle være særlig opmærksom på i deres dagligdag på skolen. Dette kunne eksempelvis være ved at være ekstra opmærksomt på, om deres buddy havde nogle at være sammen med i frikvarterene. Formålet med at inddele eleverne to og to var, at de fik mulighed for at interagere med nogle, de måske ellers ikke omgik så meget. Ønsket var, at buddyparrene skulle fordeles på tværs af køn og sociale relationer, men selvfølgelig med den enkelte elev for øje, hvorfor klasselæreren eller -pædagogen fik ansvar for at sætte parrene sammen. Fordelingen af buddyparrene var relevant for cirkeltiderne, som de to klasser senere skulle lave i forbindelse med udviklingsprojektet.

Cirkeltid

Cirkeltid var organiseret således, at eleverne sad i en rundkreds, hvor de alle havde mulighed for at se på hinanden. Formålet med cirkeltid var at øge og styrke en positiv kommunikation eleverne imellem med ønsket om at fremme og udvikle elevernes selvbevidsthed og sociale egenskaber. Egenskaber, som kan være med til understøtte trivsel og læring i klasserne. I rundkredsen sad klasselæreren eller klassepædagogen med. Som introduktion til cirkeltid var hensigten, at projektmedarbejderen sad med i rundkredsen den første gang. Første gang med cirkeltid var faciliteret af projektmedarbejderen med støtte fra læreren eller pædagogen. De efterfølgende gange stod læreren eller pædagogen for cirkeltid med støtte fra projektmedarbejderen. Forskningsteamet (projektforsker Kevin Perry og projektmedarbejder Pernille Ahrong) var med til tre-fire omgange cirkeltid i hver af de to klasser. Ønsket med denne indkøring i cirkeltid var, at klassen efter endt forløb med Forskerteamet havde både lyst og ressourcer til selv at anvende og prioritere cirkeltid som en implementeret del af deres hverdagsskoleliv. Der blev foretaget forskningsobservationer af forløbet i cirkeltid.

Som beskrevet i ovenstående, er der en række principper for cirkeltid, som klasserne blev introduceret til:

- Alle får taletid på skift.
- Vi lytter, når andre taler.
- Det er cirklen, der sammen håndterer en problemstilling – ikke (den) enkelte elev.

Med koblingen af buddyordning og cirkeltid blev der udarbejdet to spørgsmål med fokus på de positive fortællinger, som eleverne blev bedt om at være opmærksomme på, og som de på skift bliver bedt om at besvare ved cirkeltid:

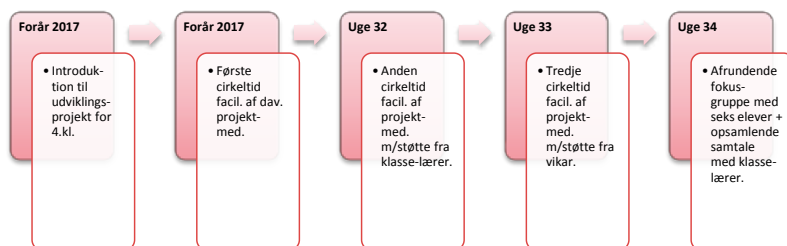
- *Hvad har buddyen gjort af gode gerninger?*
- *Hvad har buddyen specifikt gjort for at hjælpe dig (sin buddy)?*

Forløb med en 4. klasse/ 5. klasse

Forløbet med 4. klassen blev igangsat i foråret 2017, hvor klassen afprøvede cirkeltid for første gang. Seks elever fra klassen deltog efter forløbet i et indledende fokusgruppeinterview.

Nedenfor er en oversigt over klassens forløb med buddyordning og cirkeltid:

Figur 1. Buddyordning og cirkeltid i 4.klassen/ 5. klassen



Den første Cirkeltid (forår) var præget af en del uro; at eleverne talte i munden på hinanden, og cirkeltiden blev derfor delvist afbrudt af denne uro. Ved klassens anden cirkeltid var oplevelsen en anden. Eleverne havde i en uge været opdelt i buddypar, og det var tydeligt, at de havde set frem til cirkeltid. Flere elever gav udtryk for, at de godt vidste, hvad der skulle ske. Efter en kort præsentation af Forsker teamet blev eleverne bedt om lave en stor rundkreds af stole. Både klasselærer og projektmedarbejder sad med i rundkredsen. Projektmedarbejderen stod for faciliteringen af anden cirkeltid med støtte fra klasselæreren. Indledningsvis præsenterede eleverne sig selv kort med navn og alder. Eleverne blev spurgt, om de vidste,

hvad cirkeltid betød. Det gjorde de fleste. Herefter opridsede projektmedarbejderen kort principperne for cirkeltid.

I praksis foregik cirkeltid sådan at buddyparrene på skift blev bedt om at fortælle, hvad deres buddy havde gjort af gode ting i løbet af de sidste par dage. Og om at give et konkret eksempel på, hvornår buddyen i løbet af de sidste par dage havde været hjælpsom. De gennemgående temaer for 5.klassens anden cirkeltid var:

- At buddyen var blevet bedre til at række hånden op i timerne.
- At buddyen var blevet bedre til at være stille, når klassen blev undervist.
- At buddyen havde været sød til at tilbyde sin hjælp i fagtimerne.
- At buddyparrene var blevet gode venner, selvom de måske ikke tidligere havde talt så meget sammen i skolen.

Generelt virkede eleverne meget nysgerrige og engagerede ved anden runde cirkeltid.

Ved 5. klassens tredje runde cirkeltid, som fandt sted en uge efter den foregående, var eleverne blev delt op i nye buddypar. Denne gang var det meningen, at klasselæreren skulle facilitere cirkeltid. Men da klasselæreren var nødt til at tage til et akut møde havde klassen i stedet en vikar, som ikke havde haft klassen før. Projektmedarbejderen stod derfor igen for faciliteringen af cirkeltid og sad med i rundkredsen. Vikaren agerede støtte men sad ikke med i rundkredsen. Tredje cirkeltid var generelt præget af mere uro; flere af eleverne sad mere uroligt og havde vanskeligt ved at fastholde koncentrationen. Cirkeltid blev gennemført på samme måde som tidligere; på tur skiftedes buddyparrene til at forklare 1) hvad buddyen havde gjort af gode ting, og 2) gav et konkret eksempel på, hvorledes buddyen havde været hjælpsom. Også her var de gennemgående temaer, buddyens adfærd i timerne og hjælpsomhed i forbindelse med undervisning.

Enkelte elever var ikke til stede ved tredje cirkeltid, hvorfor den pågældende elev manglede en buddy til at modtage ros fra. I stedet blev de andre klassekammerater spurgt, om de havde nogle input. Her var eleverne meget aktive, og flere hænder røg i vejret.

Efter endt cirkeltid blev der i rundkredsen åbnet op for refleksion over cirkeltid: "Hvordan oplever I cirkeltid?" og "Hvad er godt ved cirkeltid?". "Hvad er mindre godt ved cirkeltid?". Flere elever syntes, det var sjovt, blandt andet sagde en af eleverne: *"Jeg synes, at det er sjovt sådan ... Sådan ... At høre, hvad de andre synes om mig"*. En

anden elev supplerede og sagde: "... Fordi det er jo ikke noget, vi taler om sådan rigtigt. Det er dejligt at høre". Der var generelt bred enighed om, at det var "dejligt" at høre sine klassekammerater sige pæne ting om én. Derudover var der flere af eleverne, der fortalte, at de med en tidligere klassepædagog havde haft en lignende oplevelse i 3. klasse. Her sad eleverne rundt om et bord, og en bunke med kort, hvorpå der stod forskellige udsagn, gik rundt. Et kort kunne eksempelvis være: "Hvem synes, jeg er sød?". Eleven, der trak det kort, skulle så give det til den person, som vedkommende syntes passede på kortets udsagn. Vedkommende, der modtog kortet, trak så det næste kort, og sådan fortsatte de. Eleverne fortalte begejstret om deres erfaringer og lagde særligt vægt på, at det var sjovt at være sammen uden for undervisningen.

Når eleverne i 5.klassen blev spurgt, hvad der var mindre godt ved cirkeltid, svarede nogle, at de syntes, at cirkeltid var kedeligt, blandt andet fordi de skulle sidde stille. Interessant var det, at flere også syntes, at det var kedeligt, fordi de ikke altid havde øje for, hvad deres buddy lavede. Oftest var det også, fordi de glemte, at de havde en buddy, eller at de ikke kunne huske, hvem deres buddy var. Det var med andre ord primært elever som ikke havde været interesseret i interventionen, der var kritiske.

Afrundende fokusgruppe

Forløbet med 5.klassen blev afrundet med en fokusgruppe bestående af seks elever, som var udvalgt af deres klasselærer. Ved fokusgruppen deltog både projektforsker- og medarbejder. Formålet med fokusgruppen var her at få indblik i, hvordan eleverne oplevede trivslen i klassen. Yderligere var det målet at afdække, hvorvidt de mente, at buddyordning og cirkeltid kan være med til at fremme trivslen i klassen. Eleverne blev gjort opmærksomme på, at de var anonyme i interviewet, og at deres lærer eller andre ikke ville få adgang til deres svar. Fem piger og en dreng deltog i fokusgruppen.

Det, som optog fokusgruppen mest, var 1) problemer med støj i klassen og 2) vanskeligheder med en af deres klassekammerater.

Da vi spurgte, hvordan eleverne oplevede cirkeltid, svarede de, at det, der var særligt godt ved cirkeltid, var, "... At høre hvad andre synes om én" (Pige2). En anden tilføjede:

”Så ved man, hvad de tænker om én. Hvis man for eksempel ikke ved, at man har gjort noget bedre, så er der en, der har holdt øje med én og set, at man er blevet bedre. Det er godt at vide! Så ved man, at man har gjort noget godt” (Pige3).

Den eneste dreng i fokusgruppen nævnte – ligesom i den afrundende snak med hele klassen – at han syntes, at cirkeltid var kedeligt, da det kræver, at man sidder stille (Dreng). Selvom størstedelen af fokusgruppen forholdt sig positivt til cirkeltid, var der en af pigerne, der sagde:

”Jeg synes, det var lamt, fordi mange i min klasse kan ikke finde ud af at tie stille. Eller de kan godt, de gider bare ikke. Første gang (foråret) var der mange i klassen, der ikke kunne finde ud af at tie stille, og der tænkte jeg sådan ’hvorforskal vi gøre det her, når der ikke er nogen, der kan finde ud af at tie stille’” (Pige1).

Støj i klassen var et tilbagevendende emne i fokusgruppen med 5.klassen og der var bred enighed om, at larm var et problem i klassen. De beskrev selv støjproblemerne som en *vane*. Da gruppen bliver spurgt om, hvordan det er at gå i deres klasse, fortæller de, at de er rigtig glade for deres klasse, eksempelvis er der en pige, der siger: *”Jeg ville ikke flytte i hvert fald. Man har nogle rigtig gode venner, og vi har kendt hinanden i lang tid”* (Pige2) – en anden pige supplerer og siger: *”Men der er meget larm”* (Pige1). De fortæller også, at de gerne vil fortsætte med cirkeltid, men at det kræver, at der er ro i klassen.

Flere af eleverne i fokusgruppen er også enige om, at buddyordningen er god, blandt andet fordi *”[...] når vi får nye makker, så er vi mere sammen med dem – vi holder øje med dem”*. Samme elev tilføjer: *”Men vi glemmer det tit”* (Pige4). Dette understøtter kommentarer fra den fælles evaluering af cirkeltid, som vi havde med eleverne ved den tredje cirkeltid (jf. afsnittet *Forløbet* under *”Forløb med 4.klassen/5.klassen*).

Derudover lagde de også vægt på støjen i klassen, og en af eleverne sagde, at hun syntes, at klassen skulle prøve på ikke at larme så meget (Pige2). Da vi spørger, hvornår de oplever, at der er mest larm, svarer eleverne:

- Pige2: *"Når vi er trætte".*
 Pige4: *"Det plejer at være i sidste time. Allermest. Sidste eller andensidste time".*
 Pige1: *"Vi orker bare ikke mere. Så vil vi hellere bare snakke".*
 Pige5: *"Jeg får rigtig ondt i hovedet".*
 PA: *"Hvad skulle der til for, at I larmede mindre?"*
 Pige2: *"Slap-af-tid eller legetid. Hvor vi bare kan snakke sammen".*

Forløb med 6.klasse/7.klasse

Forløbet med denne klasse strakte sig over sommeren 2017. Dvs., at forløbet blev sat i gang, inden eleverne gik på sommerferie og fortsatte, da eleverne var startet i 7. klasse. Den person der stod for cirkeltid med klassen blev skiftet ud undervejs i da klassen rykkede op i 7. klasse. Der blev lavet fire cirkeltider i klassen; to inden sommerferien sammen med klassepædagogen og to efter sommerferien med deres nye klasselærer.

Efter et indledende møde med klassepædagogen samt en introduktion til forløbet, som blevet præsenteret for klassen, blev der afholdt en fokusgruppe med seks af eleverne fra 6.klassen. De deltagende elever var blevet udvalgt af klassepædagogen. Forskerteamet stod for fokusgrupperne. Ønsket med den indledende fokusgruppe var at få kendskab til klassen med afsæt i børnenes perspektiv samt få indsigt i, hvordan klassens trivsel var.

Indledende fokusgruppe

Som indledning til forløbet blev der afholdt en fokusgruppe med seks elever fra klassen, som klassepædagogen havde udvalgt. Fokusgruppeinterviewet blev gennemført af forskerteamet (se bilag 2 for vejledende interviewguide). Eleverne blev gjort opmærksomme på, at de var anonyme i interviewet, og at hverken deres lærer eller andre ville få adgang til deres svar. Nedenstående er et kort oprids af, hvad der optog eleverne i fokusgruppen mest.

Eleverne er generelt glade for at gå i deres klasse:

- Alle i klassen er stort set sammen i hvert frikvarter.
- Klassen er god til sammen at løse de problemer, som opstår i klassen.
- Hvis eleverne ikke selv kan løse problemerne, får de hjælp af deres lærer.

- Eleverne i fokusgruppen oplever, at de internt er gode til at støtte hinanden. Hvis der eksempelvis er en, der taler grimt til en anden, er klassekammeraterne gode til at blande sig og fortælle, hvis det bliver for meget.
- I timerne 'Understøttende Undervisning' får eleverne mulighed for at snakke sammen, hvis der er problemer i klassen. Flere af eleverne er glade for den mulighed.

I fokusgruppen gives der udtryk for at forholdene i klassen kan blive bedre:

- Når eleverne oplever, at der er meget støj, fordi eleverne taler i munden på hinanden.
- Når eleverne synes, at der ofte opstår diskussioner eller skænderier i klassen.
- Når eleverne oplever, at de hellere selv vil løse konflikter eleverne imellem i stedet for at involvere lærere. Som en af drengene siger, så er det bedre kammeratskab, at eleverne kan tale sammen uden indblanding fra lærere.

Da vi spørger, hvad skænderierne eller diskussioner går ud på, er eleverne enige om, at det ofte er *"små ting"*, såsom:

"Hvis der nu er en eller anden, der tager bolden for eksempel, så er der en anden, som gerne vil bruge den, så ryger det bare længere op ad trapperne ... Sådan ..."
(Dreng1).

Som nævnt ovenfor, oplever eleverne, at de er gode til at løse problemerne i klassen. To elever siger blandt andet:

- Dreng2: *"Nogle er meget gode til at gå hver sin vej og så tænke sig om..."*
- Pige1: *"... Ja, og så er der også nogle gange, hvis man kan mærke, at det bliver til et skænderi, at læreren så kommer ind, og så snakker vi sammen om det i hele klassen".*

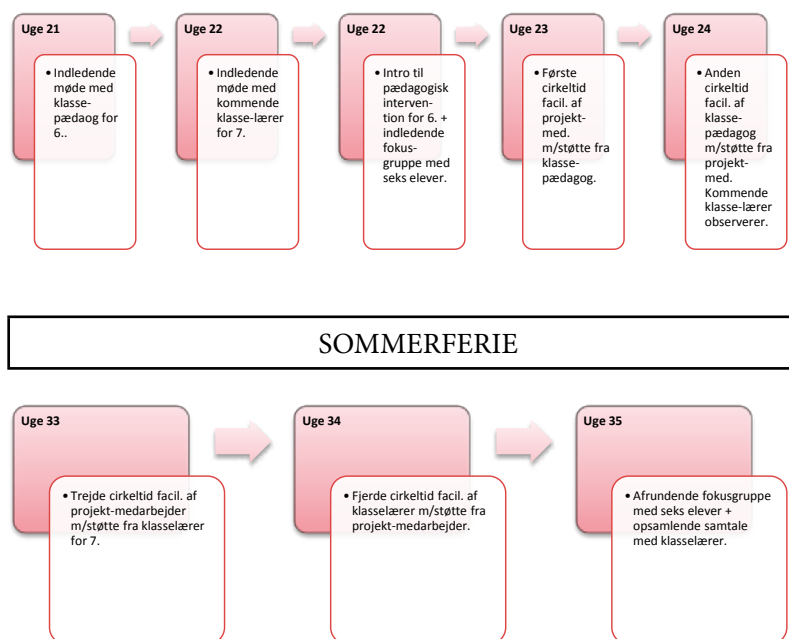
I forlængelse af dette siger en af drengene, at han synes, at de diskussioner, de har i klassen, er kedelige, fordi *"... man bare snakker og ikke rigtig laver noget. Man skal bare sidde og lytte"* (Dreng1).

Forløbet

Da vi, forskerteamet ankom i klassen til første cirkeltid i 6.klassen, havde eleverne været opdelt i buddypar i en uges tid. Efter en kort præsentation af både forskere og elever blev eleverne spurgt, om de vidste, hvad der skulle ske. Nogle vidste det, andre gjorde ikke. Et par stykker sagde, at de havde glemt, hvem deres buddy var. Efter at klassen havde sat sig på stolene i en rundkreds, blev de introduceret til principperne for cirkeltid. Første cirkeltid med klassen blev faciliteret af projektmedarbejderen med støtte fra klassespædagogen, og anden cirkeltid blev faciliteret af klassespædagogen med støtte fra projektmedarbejderen. Ved begge forløb sad både klassespædagog og projektmedarbejder med i rundkredsen. Som tidligere nævnt, blev første og anden gang cirkeltid gennemført inden sommerferien, hvor tredje og fjerde gang cirkeltid blev afviklet efter sommerferien.

Nedenfor er en oversigt over projektets forløb:

Figur 2. Buddyordning og cirkeltid i 6.klasse/7.klasse.



På tur skiftedes eleverne til at forholde sig til, hvad deres buddy havde gjort af gode ting samt komme med et konkret eksempel på, at buddyen havde være hjælpsom.

Hvis man skal sammenligne de fire cirkeltider med klassen, så kan man sige, at eleverne blev mere og mere urolige fra gang til gang, hvilket kan skyldes mange ting, fx:

- Det der først var nyt og spændende, blev mindre spændende fra gang til gang.
- Eleverne blev mere trykke omkring forskerteamet og havde muligvis ikke samme behov for at præstere.
- Eleverne skiftede klasselærer, og de havde ikke længere understøttende undervisning og dertilhørende klassepædagog, da de skiftede klassetrin.
- Elevernes interne relationer ændres konstant.

Gennemgående for forløbet med klassen var, at en del af eleverne fandt det svært at forholde sig til fokuspunkterne omkring deres buddy (*Hvad har buddyen gjort af gode gerninger? og Hvad har buddyen specifikt gjort for at hjælpe dig (sin buddy)?*)

Nogle af eleverne havde svært ved at koncentrere sig, hvilket gav sig udtryk i uro, både når eleverne sad og lyttede til deres klassekammerater, og når det blev deres tur.

Under klassens cirkeltider var de gennemgående temaer for klassen:

- At deres buddy var god til at trøste.
- At deres buddy var en god ven.
- At deres buddy var god til fodbold.
- At deres buddy var god at være sammen med i frikvarteret.

Generelt var det meget de samme ting, som eleverne sagde om deres buddy. I løbet af tredje cirkeltid blev eleverne spurgt, om de mente det, de sagde, og at det blot var tilfældigheder, der gjorde, at de samme ting blev nævnt. Eller om de fandt det lidt vanskeligt at finde på noget, eller om de bare gerne ville have cirkeltid overstået. Elevernes tilbagemeldinger var forskellige. Flere af pigerne i klassen sagde, at det blot var tilfældigheder, hvor nogle af drengene hældte mere til, at de kedede sig og gerne ville have det overstået.

Når en elev fra klassen manglede sin buddy den pågældende dag, blev de øvrige klassekammerater spurgt, om de ville byde ind i stedet. Hver gang var der flere, der meget gerne ville supplere. Dette var interessant, da det samme gjorde sig gældende i det andet forløb med 3./4. klassen.

Ved sidste cirkeltid, da klasselæreren stod for cirkeltiden, rejste hun en problematik i cirkeltiden. En elev i klassen havde det sidste stykke tid været ked af det og følt sig uden for klassefælleskabet. Klasselæreren spurgte, hvordan klassen sammen kunne tage ansvar for, at alle trivedes. En elev sagde – og alle nikkede samstemmende:

”[Navn] må gerne spørge, om hun må være med. Det må hun altid spørge om. Det er bare fordi vi andre er vant til at være så meget sammen sådan...” (Pige)

Ligesom i forløbet med 5. kl. sagde eleverne, at de var åbne overfor, at alle er velkomne til at deltage i sociale aktiviteter, hvis man bare spørger. Klasselæreren spørger her, om det vil være en mulighed, at dem, der allerede har nogle at være sammen med, også kunne invitere andre ind i deres leg engang imellem. Det bliver de i cirkeltiden enige om, at de gerne vil blive bedre til – ligeledes at [navn] skal være bedre til at spørge, om hun må være med.

Ved sidste cirkeltid med klassen sluttede vi af med dialog om cirkeltid og buddyordning: Hvad er godt ved cirkeltid/hvad er mindre godt? En del af eleverne fortalte, at de syntes, at det var sjovt at være sammen på denne måde. En af pigerne begrundede det med, at *”... det er lidt ligesom Klassens Time”*. Flere af drengene sagde, at det var *”kedeligt”* og *”latterligt”*, og de havde svært ved at se at det var relevant.

Afrundende fokusgruppe

Forløbet med 6.klassen/7.klassen blev afrundet med en fokusgruppe med seks elever, som var udpeget af deres klasselærer. Et par af eleverne ved den afrundende fokusgruppe havde også deltaget i den indledende fokusgruppe. Ved fokusgruppen deltog forskerteamet. Samtalen med eleverne tog udgangspunkt i de samme spørgsmål, som blev stillet ved den indledende fokusgruppe (se bilag 2 for vejledende interviewguide).

Den afsluttende fokusgruppe blev meget kort, da de medvirkende elever ikke havde så mange kommentarer. Opsamlende kan vi sige:

- Eleverne synes, at det går godt i deres klasse.
- Stort set alle har nogle at være sammen med.
- Hvis der opstår problemer i klassen, som de ikke selv kan løse, er de mest trygge ved at tale med den lærer, som de oftest har og har kendt længst.

Da vi spørger om elevernes oplevelse af cirkeltid, er pigerne positivt stemt over for at skulle fortsætte med det, selvom de synes, det kan være lidt svært. En af pigerne siger:

”Det er fint, men det er mærkeligt, at man skal sidde og komplimentere sine venner og sådan noget, for det plejer man jo ikke normalt at gøre og sige, at du er god til at lave lektier, eller du er en god ven og sådan noget” (Pige1).

Nogle af drengene beskriver deres oplevelser af cirkeltid anderledes: *”Det var dumt. Det er mega kedeligt, og jeg forstår ikke, hvorfor vi skal have det. Jeg synes, at det er spild af tid”* (dreng 1). Elevernes udtalelser bliver efter kort tid meget kønnede, det vil sige at drenge fortæller, at de finder cirkeltid kedeligt og gerne vil have det overstået, hvorimod pigerne finder det interessant og mener, at det er tilfældigt, at de gentager hvad hinanden siger. En af pigerne mener fx at de godt ville kunne bruge cirkeltid til at løse problemer i klassen, hvor nogle af drengene er mere skeptiske. En af drengene siger, at han ikke tror, at det vil hjælpe med at løse problemer i klassen. Da vi spørger hvorfor, svarer han: *”Vi ville ikke gøre det. Det ville ikke blive taget seriøst”*. At der er så stor forskel mellem hvad drenge og piger udtrykker må også ses i forhold til, hvordan drenge og piger er socialiseret. I et fokusgruppeinterview vil de svare, hvad de forestiller sig er passende i forhold til deres køn. Den pædagogiske intervention med buddy/cirkeltid dokumenterer, at alle elever er meget optaget af at sige noget, som opfattes som passende inden for deres respektive sociale grupper. Det kan styrke et sammenhold i klassen, men cirkeltid kan også være med til at styrke normerne i klassen, så elever der ikke ’passer helt ind’ ikke tør komme til orde.

Opsamlende refleksioner og perspektivering

Vores erfaringer med buddyordning og cirkeltid i de to klasser tage sig forskelligt ud, men der er alligevel mange lighedstræk. I det følgende vil vi fremhæve de lighedstræk mellem de to klasser, som kan bidrage med viden om, hvordan cirkeltid og buddyordning fremadrettet kan tages i brug som et pædagogisk redskab til at fremme trivsel og inklusion i klasseværelset.

Socialt samvær uden for fagundervisning: I begge forløb er der elever, der nævner, at de synes, at det har været sjovt eller mærkeligt, at cirkeltid har givet anledning til at skulle fortælle om hinanden

eller at høre andre tale om én. Det er ikke noget, de normalt gør. En af eleverne fra 5.klassen sammenligner cirkeltid med skoleaktiviteten "Klassens Time", som de ikke længere har. En række elever fra 7.klassen sammenligner cirkeltid med aktiviteten 'Understøttende Undervisning', som sluttet efter 6. klasse. Vi kan konkludere, at flertallet af eleverne finder en glæde i at have mulighed for at mødes uden for fagundervisningen, hvor der bliver afsat skemalagt tid til klassens sociale trivsel. Flere af eleverne i 5. klassen nævner også, at de ofte bliver trætte i den sidste time, og at de har brug for bare af have noget såkaldt "slap-af-tid", hvor de kan snakke sammen. Det kan siges, at cirkeltid kan bidrage som en stund (20-30 minutter) uden for fagundervisningen. At eleverne i 5. klassen ytrer et behov for noget "slap-af-tid", er et løsningsforslag til, hvordan støj og larm bedre kan undgås i klassen.

Drengene versus pigernes oplevelser: Generelt var der forskel på drengenes og pigernes oplevelse af cirkeltid. Hvor pigerne generelt var mere positivt stemt over for cirkeltid og kunne se potentiale i, at det kunne anvendes fremadrettet til at løse konflikter i klassen, var drengene mere negative over for metoden. Pigerne fandt det spændende at få mulighed for at fortælle om deres klassekammerater, ligesom de også godt kunne lide at få ros fra deres klassekammerater. Drengene derimod fandt (jo flere gange de havde prøvet det) hverken forløbet godt eller så noget potentiale i det til fremadrettet brug i klassen. Kritikken lød, at det var kedeligt at sidde stille og "bare" at skulle lytte. Vi kan ikke afvise at drenge og piger oplevede cirkeltid forskelligt, men der er ikke tvivl om at begge køn også besvarede forskerteamets spørgsmål på en måde de fandt passende for hvordan drenge og piger opfører sig i skolen.

Fungerer cirkeltid og buddyordning for alle aldre: Ud over forskellene på køn kan der måske også findes nogle forskelle i elevernes oplevelse af forløbene, som bunder i deres alder. I hvert fald blev der i 6. klassen/7. klassen lagt mere vægt på, at de hellere ville løse konflikter eleverne imellem uden indblanding fra lærerne. Man må derfor overveje hvilken rolle læreren skal have som facilitator. Man må derfor overveje hvilken rolle læreren skal have som facilitator af cirkeltid og buddyordning.

De forløb, som vi her har beskrevet, kan siges at have haft et overordnet forskningsmål, som forløbet blev planlagt ud fra. Det vil sige, at der fra Forskerteamets side, forud for selve forløbet, var bestemt, hvad klasserne i deres buddypar og cirkeltid skulle fokusere på; "Hvad har din buddy gjort af gode gerninger?" og "Hvad har bud-

dyen specifikt gjort for at hjælpe sin buddy?” En refleksion her er, at metoden bedre kan fungere, hvis eleverne selv har indflydelse på fokuspunkter for forløbet. Dette gælder måske særligt for de ældre elever; at aktiviteten bliver mindre lærerstyret, jo ældre eleverne er. Det samme kan gøre sig gældende i forhold til køn, og at cirkeltid kan udvikles og suppleres med fysiske aktiviteter, for at tilgodesee alle elever bedst muligt.

Potentialet i buddyordning og cirkeltid ligger i at den systematik over tid som metoden bygger på. Jo mere vant til disse pædagogiske former eleverne er, jo hurtigere vil man kunne sætte en scene, hvor eleverne selv bidrager med en beskrivelse af de andres og egne styrker. De to metoder supplerer hinanden, fordi man med buddyordningen får øje på de andre og egne ressourcer og i cirkeltid får man mulighed for at diskutere med hinanden. Men både systematikken og inddragelse af elevernes egne emner er meget vigtig.

SYNLIG SOCIAL LÆRING VIA ØGET FORÆLDREINVOLVERING

– EN PÆDAGOGISK INTERVENTION

6

AF KEVIN PERRY, NIELS-HENRIK MØLLER
HANSEN OG IBEN JENSEN

I Greve kommune har man i flere år arbejdet med begrebet Synlig læring, hvori et af principperne er, at forældre taler med deres børn om læring i hverdagen. I forbindelse med et fokusgruppeinterview, der blev afholdt i projektets begyndelse fortalte flere elever imidlertid, at de meget sjældent talte med deres forældre om hvad de lavede i skolen.

Som del af forskningsprojektet gennemførte vi en pædagogisk intervention, hvor vi forsøgte at få forældre og børn til at tale sammen om skolen. Formålet med den pædagogiske intervention var at udvikle social læring hos børnene via forældreinvolvering og med anvendelse af principperne for synlig læring

Synlig social læring via øget forældreinvolvering blev afprøvet i 2016-2017. Denne pædagogiske intervention blev afprøvet i 19 forsøgsklasser (368 elever).

Begrebet synlig læring kommer fra den australske forsker, John Hatties ideer om, at man kan understøtte læring ved at synliggøre læringen for eleverne. I Greve kommune er det målsætningen, at alle klasser arbejder med udgangspunkt i denne forståelse. Derfor var ideen at undersøge, om man kunne skabe bedre trivsel, læring og fællesskaber ved at inddrage forældrene i at arbejde med synlig social læring med børnene hjemme. Desuden var målet at skabe et tættere samarbejde mellem skolen, elever og forældre med henblik på at sætte nye sociale mål.

John Hatties arbejde fokuserer på understøttelse af en under-

visningspraksis, som fører til selvbevidste elever. Synlig læring er ikke et trin for trin program, men involverer en række strategier og "mindframes," der har som mål at skabe den ønskede effekt.

De tre store budskaber til undervisere, der arbejder med synlig læring er:

- 1) **Sæt klare mål.** Jo mere klare læreren gør læringsmålene, desto mere sandsynligt er det, at eleverne engagerer sig i det arbejde, der er nødvendigt for at nå målet.
- 2) **Indfør succeskriterier.** Jo bedre eleverne kender kriterierne for succes, desto mere vil de arbejde med de specifikke handlinger, der er nødvendige for at nå disse kriterier.
- 3) **Hurtig konkret feedback.** Hyppig og hurtig tilbagemelding om hvilke fremskridt eleverne gør i forhold til de ønskede resultater, udvikler elevernes tilgang til læring i en positiv retning.

Interventionen Synlig social læring via øget forældreinvolvering bestod af følgende aktiviteter:

- 1) Forskerteamets præsentation af interventionen på forældremøder i 19 forsøgsklasser
- 2) Baselineundersøgelse (T1) blev sendt til børn og unge i 38 klasser (forsøgsklasser og kontrolklasser) i februar 2017.
- 3) 'How to do' materiale blev sendt til forældre i forsøgsklasserne (se bilag 3).
- 4) Forsøgsklasserne valgte mellem et og tre overordnede sociale mål for klassen
- 5) Eleverne valgte et individuelt socialt mål, der understøtter klassens sociale mål
- 6) Forældrene forventes at støtte deres børns læring omkring de sociale mål
- 7) Evaluering som en del af elevsamtale og skole/hjem samtale.
- 8) Midtvejsevaluering med forældre fra forsøgsklasserne via fokusgruppe interview (gennemført d. 26. januar 2017).
- 9) Midtvejs-inspirationsmøde (dels evaluering og dels inspiration til forældre og lærere (d. 1. februar 2017).
- 10) Forældre forventes at fortsætte og følge op på børnenes læring
- 11) T2 måling sendt til børn og unge i 38 klasser (forsøgsklasserne og kontrolklasserne) midt i juni 2017.

Deltagelse på forsøgsklassernes forældremøder

Med henblik på at lancere og forklare initiativet omkring **Synlig social læring og øget forældreinvolvering** deltog udviklingskonsulent, Lone Christiansen, projektmedarbejder, Christina Lysemose, og postdoc, Kevin Perry, (herefter benævnt teamet) i de 19 forsøgsklassers forældremøder. Forældremøderne var planlagt i forvejen og der var afsat 25 minutter til emnet ”synlig læring”. På mødet blev forældrene præsenteret for følgende principper for ”synlig læring”:

- 1) Sæt tydelige mål
- 2) Spørg: Hvad har du lært?
- 3) Giv feedback
- 4) Stil spørgsmål
- 5) Hav fokus på fremskridt

De fleste forældre (bortset fra deltagerne på to af møderne) virkede begejstrede over den tankegang der lå bag synlig læring. Forældrene blev også introduceret til et ’how to do’ materiale, herunder en brochure og en plakat, der indeholdt de præsenterede principper for ”synlig læring.” De fik endvidere præsenteret nogle eksempler på, hvordan de som forældre kunne arbejde med disse principper efter skole med deres børn. Forældrene blev inviteret til senere at deltage i en evaluering af indsatsen via fokusgruppesamtaler og senere at deltage i en inspirationsaften med en ekstern foredragsholder som ville tale om klassetrivsel. Teamets samlede indtryk var, at mange forældre støttede initiativet og syntes det var et godt tiltag.

Efter præsentationerne af Synlig læring til forældrene i de 19 forsøgsklasser blev der sendt spørgeskemaer ud til alle elever i både forsøgsklasserne og kontrolklasser. Spørgeskemaerne bestod af 13 spørgsmål, som indgik i ”Klassetrivsel.dk” ift. deres oplevelse af adfærd, samarbejde, og trivsel i klassen. Denne måling bliver i det følgende beskrevet som en baseline måling.

Baseline måling (T1-spørgeskemaerne) blev sendt ud til alle elever i starten af september 2016. Efter fristen for T1-spørgeskemaet var udløbet, modtog forældrene i forsøgsklasserne det såkaldte ’how to do’ materiale’ (se bilag 3).

Forsættelse af sociale mål og evaluering (ad. Punkt 4-10)

Det næste skridt i den pædagogiske intervention var at lærerne i samarbejde med eleverne, skulle vælge mellem et og tre overordnede sociale mål for klassen, som skulle tage udgangspunkt i klassens egne behov og som klassen ville arbejde med hen over skoleåret. Et overordnet socialt mål kunne fx være, at arbejde med at skabe et mere inkluderende socialt fællesskab i klassen. Efterfølgende skulle eleverne i samarbejde med klasselærerne og forældrene vælge et individuelt socialt mål, som den enkelte elev skulle arbejde med og som skulle understøtte klassens sociale mål. Det var hensigten, at forældrene skulle støtte deres børns læring i forhold til de fastsatte sociale mål med inspiration fra principperne i synlig læring. De sociale mål skulle evalueres til elevsamtale og skole-hjem samtale. Desuden skulle indsatsen evalueres til et fælles midtvejs-inspirationsmøde, der blev holdt den 1. Februar 2017. Målgruppen for dette møde var forældre og lærere. Til midtvejs-inspirationsmødet, holdt udviklingskonsulent Lone Christensen et oplæg ift. Status om metodeafprøvningen og en ekstern oplægsholder holdt et oplæg om synlig læring og omsætning til praksis. Til inspirationsmødet var der mødt 15 personer op: 10 lærere og fem forældre.

Fokusgruppeinterview med forældre

I januar 2017 blev der afholdt et fokusgruppeinterview med 6 forældre, der alle havde været med i interventionen. De seks forældre (to mænd og fire kvinder) repræsenterede forskellige skoler og var forældre til elever i forskellige aldersgrupper. Det overordnede formål med fokusgruppeinterviewet var at høre forældrenes erfaring med det såkaldte 'how to do' materiale med deres børn hjemme.

Forældrene fortalte samstemmende, at de lige efter det afholdte forældremøde havde været begejstrede for at afprøve materialet med deres børn, men efter en kort periode havde de glemt at bruge det:

Far1: *"Efter vores forældremøde, så kom jeg hjem og fortalte [navn] om det og fortalte at vi skulle prøve at spørge lidt ind til skoledagen på en anden måde. Og det tror jeg også det holdt i nogle dage, hvor man lige som.... [navn] er sådan en dreng, hvis han har mulighed for det, så lukker han i og forsvinder. Dét har vi fejlet eller vi har fejlet i at holde ham fast".*

En mor fra en 6. Klasse forklarede på samme måde:

Mor1: *”Vi havde talt om det i skolen og da I så havde været ude og fortælle om det, lå det lige til højrebenet at gå hjem og snakke med hende om det – og der var det læreren, som ligesom sammen med eleverne satte det overordnede mål og det enkelte mål for eleven. Og der gik vel en uges tid inden det mål var blevet sat. Og så snakkede vi om det og ja.... Som du siger, så har man fokus på det lige til at starte med og så glemmer man det lidt. Og så har jeg spurgt ind til det, nu hvor invitationen kom og også spurgt til hvordan arbejder I med det ovre i klassen... Og ifølge hende, så er det også glemt ovre i klassen. Så det er glemt både hjemme og i klassen”.*

En fælles erfaring for disse forældre var således, at de havde været engageret i at tage ideen om synlig læring op hjemme, men at det gik i glemmebogen både hjemme og i klassen. Under interviewet fortalte nogle forældre at lærerne i deres børns klasser allerede var meget aktive i deres arbejde med klassens trivsel. Derfor forventede de ikke at afprøvningen af synlig læring hjemme ville skabe store forandring i klasser, der fungerer godt til dagligt.

Der var dog også forældre var mindre tilfredse med den indsats deres børns lærere udviste i forhold til arbejdet med metoden. Eksempelvis sagde en mor:

Mor3: *”Jeg mangler lidt fra lærernes side af. At de melder ud, hvordan de oplever, at det går i forhold til de her mål. Har børnene de samme mål stadigvæk eller skal de til at rykke rundt på det. Siden vi har haft det forældremøde og målene er blevet sat, så har vi ingenting hørt. Og der mangler jeg lidt også i forhold til samarbejdet, så bliver vi forældre også nødt til at få noget feedback på, jamen hvordan går det egentlig i klassen”.*

Samlet kan man sige, at det fremgår af forskerteamets oplevelser på forældremøderne, at introduktionen til synlig læring blev godt modtaget og at forældrene fandt det interessant og relevant. Mange forældre viste interesse i at gennemføre de praktiske øvelser og at komme til midtvejsevaluering. Men som det fremgår af fokus-

gruppeinterviewene er det svært for forældrene at få udført den nye praksis. En forklarer at hans dreng *"finder en vej at smutte"* og andre, at det er svært at holde fast i den nye vane. Der savnes også opfølgning fra lærerne, mere klarhed omkring de valgte sociale mål og feedback til lærere.

Ideen med projektet var at give forældre redskaber til at arbejde med Hatties principper – de fik hjælp med 'how to do' brochuren, men vi må konkludere at brochuren ikke kunne stå alene og derfor ikke virkede efter hensigten.

Af forældrenes respons fremgår det, at det valgte fokus for den pædagogiske intervention er godt, nemlig at satse på en systematisk udvikling af samarbejdet mellem skole og forældre for at styrke børns fællesskaber og sociale læring

At der ikke altid er sammenhæng mellem forældres ønske om at deltage i arrangementer på skolen og deres fremmøde er en velkendt situation for travle børnefamilier. Trods gode intentioner er det meget få forældre der har tid og overskud til at deltage i mere end forældremøder og skole-hjem-samtaler.

En lære af dette projekt er, at man må satse mere på at sætte samarbejdet om den sociale læring på dagsorden på de etablerede forældremøder, give mere information og feedback til forældrene og måske arbejde med synlig social læring mere styret fra skolen side, så forældrene løbende får inspiration og feedback.

Udvikling fra T1-baseline til T2-eftermåling

Der viste sig at være store udfordringer ved måling af effekten af denne intervention. Da interventionen fandt sted arbejdede alle skoler som det fremgår allerede i forskelligt omfang med principper fra synlig læring. Alle klasser, der deltog i interventionen havde elever med særlige uddannelsesbehov og klasserne modtog forskellige former for støtte. Det er derfor ikke umiddelbart muligt at afgøre effekten af denne intervention set som en isoleret størrelse. I et forsøg på at løse denne udfordring blev 19 klasser (310 elever) tilfældigt udvalgt som kontrolklasser, hvilket vil sige at disse 19 klasser ikke arbejdede med 'øget forældreinvolveringen og synlig læring.' Hermed burde man kunne måle effekten af interventionen: Forældreinvolvering og synlig læring gennem en sammenligning med besvarelserne fra kontrolklasserne. I alt indgik svar fra 678 børn og unge – 310 fra kontrolgruppen og 368 fra forsøgsgruppen. Af forskellige årsager lykkedes det ikke at skabe eftermålinger i 7 klaser, hvilket betyder at undersøgelsen er base-

ret på 12 klasser, som begge har deltaget i baselineundersøgelsen (T1 og eftermålingen T2).

Besvarelsen fra de 12 klasser viser minimale ændringer i løbet af perioden.

I ca. halvdelen af klasserne er trivslen blevet lidt bedre mens den i den anden halvdel er blevet lidt ringere. En enkelt klasse er helt uforandret i hele perioden.

Har synlig læring og øget forældreinvolvering påvirket eleverne trivsel?

Hvis der havde været en markant forskel i T1 og T2 havde vi kunne have haft en velbegrundet formodning om at den øgede forældreinvolvering havde spillet en væsentlig rolle for resultatet. Men da det ikke er tilfældet, må man se målingen som udtryk for at trivslen har holdt sig ganske stabilt i perioden og at dette kan hænge sammen med lærernes og klassernes generelle fokus på synlig læring uanset om denne stammer fra lærerens dedikation til den pædagogiske intervention, fra støttelærerne eller fra forældrene. Nok så vigtigt viste T1 målingen ikke noget om hvordan forældres talte med deres børn om læring inden interventionen.

Interventionen, Synlig social læring gennem øget forældreinvolvering var et forsøg på at inspirere forældrene til at benytte nogle af principperne fra Hatties ideer om synlig læring når de talte med deres børn om social læring og vigtigheden af fællesskaber i skolen. Da der allerede blev arbejdet meget med synlig læring og data fra undersøgelsen viser minimale forskelle før og efter interventionen må vi konkludere at den igangsatte intervention ikke har bidraget markant til elevernes læring og trivsel på skolen.

Dette kan dels skyldes, som nogle forældre påpeger, at de ikke fik indarbejdet det i deres praksis eller det kan skyldes, at der allerede arbejdes så meget med børnenes læring og trivsel, at denne ene aktivitet ikke gør en markant forskel. Uanset hvilke grunde der kan være til at initiativet ikke har sat sig observerbare spor i undersøgelsen, skal man ikke tage fejl af at også dette initiativ har været med til at holde fokus på elevernes læring og trivsel – set fra børnenes perspektiv.

*

I de sidste tre kapitler har vi præsenteret de pædagogiske interventioner, der blev sat i gang i løbet af den fireårige periode. Vi henviser til rapportens indledning for et summary af det samlede forskningsprojekt.

BIBLIOGRAFI

- Amilon, A. (2015). *ERIS – Elevers Roller i det Inkluderende Skolemiljø*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Avis, J. (2003). Re-thinking Trust in a Performative Culture: The Case of Education. *Journal of Education Policy*(18:3).
- Axberg, U., Hansson, K., Broberg, A. G., & Wirtberg, I. (2006). The Development of a Systemic School-Based Intervention: Marte Meo and Coordination Meetings. *Family Process*. Vol. 45.
- Bliss, T., & Tetley, J. (2006). *Circle Time: A Resource Book for Primary and Secondary Schools*. London: Paul Chapman.
- Bradbury, H. (2015). *The Sage Handbook of Action Research*. Sage.
- Brookfield, S. D. (2014). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Børnerådet. (november 1991). *FN's Børnekonvention*.
- Carter, E. W., Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (2009). *Peer Support Strategies – for improving all students' social lives and learning*. Baltimore: Brookes.
- Cowie, H., Smith, P. K., Boulton, M., & Laver, R. (1994). *Cooperation in the Multi-Ethnic Classroom*. London: David Fulton Publishers.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath & Co., Publishers.

- Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusion*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- EVA. (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra www.eva.dk.
- EVA. (2012). *Inklusion i nøgleord*. Hentet fra <http://www.eva.dk/tema/inklusion/tema/inklusion/inklusion-et-nogleord>
- EVA. (2013). *Udfordringer og behov for viden: En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Folkeskolen – Fagblad for undervisere. (2012). *Tema: Inklusion*. Hentet fra Folkeskolen: <https://www.folkeskolen.dk/~4/1/folkeskolen10x12web.pdf>
- Galton, M., & Williamson, J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Hanko, G. (1999). *Increasing Competence through Collaborative Problem-solving*. London: David Fulton Publishers.
- Hansen, L. S., Qvortrup, L., Nordahl, T., & Hansen, O. (2015). Kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune 2014. *FUML-serien*.
- Holst, E. Q. (Maj 2016). Regeringen dropper inklusions-målsætning. *Altinget*.
- Johansson, E., & Pramling-Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och parnperspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*.
- Klassetrivsel.dk. (2008-2017). *Klassetrivsel.dk*. Hentet fra Om Klassetrivsel.dk: <http://www.klassetrivsel.dk/da/om-klassetrivseldk/hvad-kan-du-bruge-det-til.aspx>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet – Den samlede afrapportering*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Mosley (1), J. (1996). *Quality Circle Time in the Primary School*. Wisbech: Learning Developmental Aids.
- Mosley (2), J. (2002). *Important Issues Relating to the Promotion of Positive Behaviour and Self-Esteem in Secondary Schools*. Positive Press.
- Mosley (3), J. (2005). *Circle Time for Young Children*. Abingdon: Routledge.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S., & Hansen, O. (2014). Resultater fra kartleggingsundersøgelse i Kristiansand kommune 2013. *FUML-serien*.

- Olafsson, R., & Cowie, H. (2000). *The Role of Peer Support in Helping Victims of Bullying in a School with high levels of aggressions*. School Psychology International.
- O'Leary, M. (2014). *Classroom Observation*. Routledge.
- Perry, K. (2016). *Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring?* København: LSP – Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis.
- Perry, K. (2017). Exploring Marte Meo as a Method of Participatory Classroom Change. *Den ufærdige fremtid – Aktionsforskningens potentialer og udfordringer*.
- PPR Greve. (6. november 2017). *Temapakker fra PPR*. Hentet fra Handleguide til professionelle: <http://www.handleguide.dk/raadgivning/temapakker/temapakker-fra-ppr/>
- PPR Greve. (juni 2017). *Ungetræf i Greve*. Hentet fra Greve Kommune: <https://www.greve.dk/om-kommunen/udviklingsprojekter/inklusion/forskningsprojektet-inklusion-i-boernehoejde/ungetraef-i-greve/>
- Qvortrup, L., & Perry, K. (2015). *Hvad betyder det for børns læring og trivsel, at flere inkluderes i almenundervisningen? Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring? Børn og unges perspektiv*. København: LSP – Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis.
- Qvortrup, L., Hansen, L. S., Nordahl, T., & Hansen, O. (2015). Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Fredericia Kommune 2014. *FUML-serien*.
- Retsinformation. (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=141546&exp=1>
- Roffey, S. (2006). *Circle Time for Emotional Literacy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.
- Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth, and Environments: vol. 16 (2)*.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i udviklingspsykologien – Er et børneperspektiv muligt? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 8(1-2), s. 85-100.
- Sørensen, J. B. (2003). *Marte Meo: Marte Meo metodens teori og praksis (Systeme academic)*. Hans Reitzel.

- UCC MAGASIN. (15. november 2015). *Inklusion i tal*. Hentet fra UCC.dk: <https://ucc.dk/magasin/nr-15-november-2015/inklusion-i-tal>
- Wallace, P., & Cowie, H. (2000). *Peer Support in Action – from by-standing to standing by*. London: Sage.
- Aarts (2), M. (2008). *Basic Manual*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Aarts, J. (2006). *Marte Meo Method for School: Supportive Communication Skills for Teachers/School Readiness Skills for Children*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Aarts, M. (2000). *Marte Meo: Basic Manual*. Harderwijk: Aarts Productions.

BILAG 1: UNGETRÆF

Råd fra de unge (samlet citater)

- *Altid hjælp hvis du ser en der bliver mobbet.*
- *Stop med mobning. Det er ikke så godt og lad være med at holde andre ude. Gør så alle bliver glade.*
- *Man skal være mere uden for i timen.*
- *At vi alle skal bidrage med at sige (sladre) til lærerene, så de kan gøre noget ved det. Vi ses.*
- *Være en god ven.*
- *Hjælpe hinanden ligegyldigt hvad. Mit bedste råd er at være åben.*
- *Synes I skal kontakte BB eller snakke med en voksen.*
- *Stop mobning. Det dræber.*
- *At tale med en voksen om problemerne.*
- *Blande sig.*

- *At alle hjælper hinanden.*
- *Stop mobning ved at snakke om tingene.*
- *Mit gode råd er at lave fx side 43 i 20 minutter og lave noget sjovt bagefter.*
- *Stop mobning.*
- *At alle har det godt sammen, at man også snakker med alle fra klassen på en god måde.*
- *Man skal være god mod andre.*
- *Jeg er selv blevet mobbet en gang. Men det er heldigvis stoppet og nu er jeg gode venner med den person som mobbede mig. Mit råd er at ignorere det og snakke med venner og sin lærer om det.*
- *Respektér andre.*
- *Jeg synes man skal gøre noget i stedet for at kigge.*
- *De kan prøve at hjælpe hinanden og forstå hinanden, man skal også være god mod andre.*
- *Ikke kun tænk på dig selv.*
- *Være mere social og prøve at være sammen med ens venner.*
- *Man snakker med børn mere, og hører hvad deres problemer er.*
- *Snak om de problemer man får sammen med en voksen, der vil hjælpe. Ellers snak om problemet med en af dine venner, det løser lidt.*
- *At hjælpe hinanden.*
- *Man kan begynde at lukke flere ind og tale med flere.*
- *Forsvar dig selv.*

- *Det er en god skole og jeg har det godt.*
- *Man kan lave mere bevægelse i timerne, hvor elever taler sammen. Det kunne måske være at gå ud i matematik og regne på naturen.*
- *Man kan lave nogle fælles lege i fx USU, det har vi nemlig gjort og det har hjulpet.*
- *Man kunne tage på ture sammen efter skole og måske spørge ud i hele klassen, så alle kan være med til at bestemme hvor man skal hen.*
- *Man kan prøve at være mere sammen med dem man ikke så tit er sammen med (altid vær dig selv og ikke lav om på hvem du er).*
- *Vi skal behandle hinanden som vi gerne selv vil behandles. Man skal lige tænke to sekunder før man siger noget.*
- *At man sætter meget fokus på fælleskabet. Når alle har det godt, er det nemmere at lære – siger jeg af erfaring.*
- *Noget motion som handler om timerne.*
- *Måske man skal lave mere i timerne.*
- *Hvis vi alle er åbne for alle, ville vi alle sammen blive gode venner og så bliver vores fælleskab bedre.*
- *At passe på hinanden og hjælpe hinanden.*
- *Fortælle drillerene problemet og hvis ikke de forstår, så bare sig det til de voksne.*
- *Man kan lære hinanden bedre at kende.*
- *Vi kommer uden for noget mere.*
- *Man kan lave en fællesleg.*
- *Vi vil ud i skoven.*

- *Børn skal lytte til de voksne.*
- *Ved ikke at mobbe hinanden og være søde ved hinanden og lave fælles aktiviteter.*
- *Kunne lave nogen fælles aktiviteter sammen.*
- *Ved ikke at mobbe hinanden og være gode ved hinanden og lave fælles aktiviteter.*
- *Man kan lave legeaftaler.*
- *At få lavet fælleslege så man ikke er alene.*
- *At give os lejrskole tilbage fordi det styrker sammenholdet.*
- *At alle gør en indsats for at få alle med. Være sammen alle sammen. Skab hygge i klassen. Gøre en indsats for at skabe et fælleskab i klassen. Støtte hinanden. Vær ordentlige.*
- *Jeg vil gerne have lejrskole tilbage. Vi skal være mere sammen som klasse og ikke kun sidde med IPads.*
- *Hvorfor har drenge det lettere end piger?*
- *Ikke sige noget i timerne eller når andre snakker.*
- *Snak pænt.*
- *De kan prøve at lege i større grupper og være med sammen.*
- *Være sig selv og være modig.*
- *Lave fælleslege.*
- *Man kan lave ”legegrupper”, som forældrene eller forældrerådet i klassen laver.*
- *Man kan lave aftaler til frikvarterene eller efter skole i klassen.*
- *Prøv dig frem.*

- *Man kan lege sammen. Eller vælge en dag på ugen hvor læreren vælger to der leger sammen.*
- *Vær dig selv.*
- *At vi løser alle nødvendige konflikter.*
- *Der skal være plads til alle.*
- *Tal pænt.*
- *Vær dig selv.*
- *Sig til dine forældre hvis du har et problem.*
- *Jeg er ikke den person der snakker vildt meget med mine forældre, men det er vigtigt at snakke med andre selvom man ikke har mange venner.*
- *Hvis man bliver mobbet så skal klassen hjælpe.*
- *Være søde.*
- *Snakke med hinanden. Hører efter. Tusind tak for i dag.*
- *Mit ønske er at få kortere skoledage.*
- *Hjælpe alle også dem man ikke kender.*
- *Man skal hjælpe sine venner når de har brug for hjælp.*
- *Hjælp dine venner når de har brug for dig. Du skal aldrig kigge på når en bliver mobbet.*
- *Ikke drille.*
- *Man skal hjælpe.*
- *Opføre dig ordenligt.*
- *Vær dig selv og vær glad hele tiden.*

- *Mere aktivitet i timerne og udluftning. Jeg blev engang mobbet i min gamle skole, men nu har jeg skiftet til holmagerskolen og har det bedre. Jeg havde også lyst til at begå selvmord men nu har jeg det bedre.*
- *Jeg har overvejet at skære i mig selv mange gang, fordi jeg aldrig rigtig har været glad for mig selv, men så sagde en af mine venner noget til mig som ændrede hele mit liv.*
- *Opfør dig ordenligt.*
- *Vær sød som muligt. Huske hjælpe andre.*
- *Snak med forældre eller en lærer hvis det ikke hjælper børnetelefonen.*
- *Sætte dig i de andres sted.*
- *Man skal snakke med personen.*
- *Lyst til at gå i skole. Lære på nye måder. Gode fællesskaber. Have tid til at tale mere sammen. Lækre rammer.*
- *Kortere dage. Være søde.*
- *Snak om problemerne og hjælp dine venner med deres problemer. Du skal ikke bare kigge.*
- *At man sætter meget fokus på fællesskabet. Når alle har det godt, er det nemmere at lære – siger jeg af erfaring.*

BILAG 2: BØRN OG UNGE GØR EN FORSKEL

Vejledende interviewguide til fokusgrupper

Fokus: Trivsel

1. Hvordan er det at gå i klassen?
2. Hvad laver I i frikvarterne?
3. Kan alle fra klassen være med?
4. Hvor ofte holder I klassens time?
5. Hvad brug man klassens time til?
6. Deltage alle i drøftelsen i klassens time?
7. Er der andre måde at man kan holder klassens time på?
8. Hvad kunne I godt tænke jer var anderledes i klassen?

Fokus: Fællesskab/relationer

1. Er der nogen i klassen, der ikke har kammerater?
2. Hvordan er de andre børn i klassen?
3. Hvordan er de voksne i klassen?
4. Hvad gør de voksne, for at hjælpe jer til at have et godt fællesskab?

BILAG 3: SYNLIG LÆRING VIA ØGET FORÆLDREINVOLVERING

"How-to-do"-materiale

HUSKESKYEN

En lille god øvelse – brug den sammen med dit barn



Forældre gør en forskel



Synlig læring

**Styrk dit barns sociale læring – og styrk
fællesskab og trivsel i skolen**

SÆT TYDELIGE MÅL

Jo tydeligere et mål er, desto bedre vil dit barn gøre det.

Hjælp dit barn til at "se", hvad hendes/hans mål er i ft. klassens overordnede sociale mål.

Eks. Hvordan kan jeg bidrage til målet? Hvilke delmål skal jeg arbejde med?

SPØRG: HVAD HAR DU LÆRT

Det handler om at træne en måde at tænke på hos dit barn der sætter fokus på læring frem for aktiviteterne.

Fra: Hvad laver børnene (fokus på aktiviteter) ->

Til: Hvad lærer børnene (fokus på læring)

GIV FEEDBACK

Bland ikke ros og god feedback.

Hav fokus på indsatsen og ikke på dit barns person.

Eks: Det var flot, at du inviterede alle med. I stedet for: Du er vel nok en sød kammerat).

STIL SPØRGSMÅL

Lad dit barn prøve selv og stil nysgerrige spørgsmål til dit barns læring.

Eks. Det gik ikke godt for mig i dag.

Hvorfor tror du, det ikke gik godt? Hvad kan du gøre i morgen, for at få det til at gå bedre?

HAV FOKUS PÅ FREMSKRIDT

Hjælp dit barn til at "se" egen læring ved at fokusere på fremskridt og indsats.

Eks. Hvad lykkedes i dag, som ikke lykkedes i sidste uge?

Eks. Hvad skal du så arbejde på næste uge?

BILAG 4: SYNLIG LÆRING VIA ØGET FORÆLDREINVOLVERING

T1 og T2 spørgsmål fra Klassetrivsel.dk

Spørgsmål til 3. – 4. klasser:

1. Det er rart at være i klassen
2. Jeg kan godt arbejde i timerne
3. Det er rart at række hånden op i timerne

Spørgsmål til 5. – 9. klasser:

1. Jeg føler mig tryk i klassen
2. Jeg kan koncentrere mig i timerne
3. Jeg er tryk ved at række hånden op i timerne

Fællesspørgsmål til både 3. – 4. klasser og 5. – 9. klasser:

1. Jeg er glad for at gå i skole
2. Der er ro i timerne
3. De andre lytter, når jeg siger noget i timerne
4. De andre lytter, når jeg siger noget i frikvarterene
5. Jeg har det rart i frikvarterene

6. Jeg har det rart i gruppearbejde
7. Jeg har det rart i fritiden
8. Jeg bliver drillet/mobbet i klassen
9. Jeg ser andre bliver drillet/mobbet i klassen
10. Vi hjælper hinanden i undervisningen
11. Vi taler i klassen om, hvordan man skal være overfor sine klassekammerater
12. Jeg taler med mine forældre om, hvordan jeg har det i klassen
13. Jeg taler med mine forældre om, hvordan de andre elever i klassen har det

Hvad siger børnene om inklusion i deres klasser?

Hvad peger børn og unge på er vigtigt, for at de trives i skolen?

Synes børnene, at der er for meget uro i timerne?

Hvorfor er det så svært at være vikar?

Kan man ændre klassens trivsel ved at lærerne giver hånd til alle elever før og efter timen?

Hvordan kan eleverne blive bedre til at hjælpe hinanden fagligt og socialt?

Disse spørgsmål bliver ud fra forskellige undersøgelser og udviklingsprojekter besvaret i *Inklusion i børnehøjde – Børneperspektiver på læring og trivsel*, som er resultatet af en stor undersøgelse i Greve Kommune. Undersøgelsen er blevet til i et samarbejde mellem Greve Kommune, Egmont Fonden og Aalborg Universitet som i 2013 indgik i et samarbejde der handlede om at skabe mere viden om inklusion på børne- og ungeområdet. Man havde da projektet blev igangsat en del viden om, at det kan være gavnligt for børn med særlige behov at indgå i almindelige skoleklasser. Men man havde ikke meget viden om, hvordan deres klassekammerater oplevede inklusionen.

Det overordnede formål med *Inklusion i børnehøjde – børneperspektiver på læring og trivsel* været at få indsigt i, hvordan klassens andre elever har oplevet inklusionen. Målet har været at give børnene en stemme i inklusionsdebatten. Ca. 1200 elever har deltaget i undersøgelsen.

ISBN: 978-87-7210-011-1

