



## Klasseledelse og faglige overgange

Louw, Arnt Vestergaard; Ågård, Dorte; Krogstrup, Hanne Kathrine

*Publication date:*  
2018

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Louw, A. V., Ågård, D., & Krogstrup, H. K. (2018). *Klasseledelse og faglige overgange*. Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. <https://uvm.dk/publikationer/2018/181218-klasseledelse-og-faglige-overgange---hovedrapport>

### General rights

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

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

### Take down policy

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

A young man and woman are smiling and talking in a university hallway. The man is wearing a grey hoodie and a backpack, and the woman is wearing a blue polka-dot shirt. In the background, other students are walking and talking, and there are large glass windows and doors.

# KLASSELEDELSE OG FAGLIGE OVERGANGE

ET UDVIKLINGSPROGRAM IVÆRKSAT AF  
UNDERVISNINGSMINISTERIET

INSTITUT FOR LÆRING OG FILOSOFI, AALBORG UNIVERSITET  
OKTOBER 2017

## **Klasseledelse og Faglige overgange**

Et udviklingsprogram iværksat af Undervisningsministeriet

Rapport, oktober 2017

© Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, Undervisningsministeriet og forfatterne

ISBN 978-87-93058-46-0 (e-pub)

ISBN 978-87-93058-47-7 (papir)

Udgivet af

Institut for Læring og Filosofi

Kroghstræde 3

9220 Aalborg Øst

Tlf. 9940 9950

E-mail: [learning@learning.aau.dk](mailto:learning@learning.aau.dk)

# INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>1</b>	<b>INDLEDNING .....</b>	<b>5</b>
	<b>Udviklingsprogrammets to forløb .....</b>	<b>5</b>
	<b>Forandringsteori som ramme .....</b>	<b>6</b>
	<b>Udviklings- og evalueringsprocessen .....</b>	<b>7</b>
	<b>Rapportens metode og empiriske grundlag .....</b>	<b>8</b>
	<b>Oversigt over det samlede materiale .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>KLASSELEDELSE .....</b>	<b>11</b>
	<b>Resume .....</b>	<b>11</b>
	<b>Anbefalinger .....</b>	<b>12</b>
	<b>Indledning .....</b>	<b>14</b>
	<b>Projektets klasseledelsesbegreb .....</b>	<b>14</b>
	<b>De gennemførte aktioner .....</b>	<b>15</b>
	<b>Deltagernes oplevelse af aktionernes relevans og udvikling .....</b>	<b>16</b>
	<b>Analyse af tre eksempler på aktioner .....</b>	<b>17</b>
	Aktionseksempel 1: Styring af elevernes brug af mobiler og computere .....	17
	Aktionseksempel 2: Brug af faglige spil .....	24
	Aktionseksempel 3. Mange samtidige indsatser .....	26
	<b>Lærersamarbejde og ledelsesstøtte: Virkningsfulde mekanismer i udvikling af     klasseledelse .....</b>	<b>28</b>
	<b>Litteratur .....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>FAGLIGE OVERGANGE .....</b>	<b>34</b>
	<b>Resume .....</b>	<b>34</b>
	<b>Anbefalinger .....</b>	<b>36</b>
	<b>Indledning .....</b>	<b>37</b>

<b>Overgange og eleverne generelt</b> .....	<b>37</b>
<b>Beskrivelse af skolernes indsatser</b> .....	<b>39</b>
<b>Elevdialog - øget elevbevidsthed om fagligt niveau og progression</b> .....	<b>41</b>
<b>Specifikt om fagene</b> .....	<b>42</b>
Dansk - at arbejde med længere tekster og krav til skriftlighed .....	43
Engelsk – som dansk på engelsk .....	45
Engelsk – angst for at fejle mundtligT .....	46
Matematik – et svært fag i starten på gymnasiet.....	47
Dansk, engelsk og matematik – ansvar og relationer .....	48
<b>Samarbejde</b> .....	<b>49</b>
Ejerskab .....	51
Fællesskab og videndeling.....	51
Konkret og håndgribeligt.....	52
Dobbeltrettet didaktik – et udviklingspotentiale .....	53
<b>Ledelsesopbakning</b> .....	<b>53</b>
<b>Kontekstuelle forhold</b> .....	<b>54</b>
<b>Litteratur</b> .....	<b>55</b>
<b>APPENDIKS 1: OVERSIGT OVER DATA</b> .....	<b>57</b>
<b>1. Observationer fra opstarts- og midtvejskonferencer</b> .....	<b>57</b>
<b>2. Forandringsteorier (udkast og endelige)</b> .....	<b>57</b>
<b>3. Skriftlige midtvejsstatuspapirer</b> .....	<b>57</b>
<b>4. Interviews under forskerbesøg</b> .....	<b>58</b>
<b>5. Spørgeskemadata</b> .....	<b>58</b>
<b>6. Afslutningsskemaer</b> .....	<b>58</b>
<b>APPENDIX 2: SPØRGESKEMAER</b> .....	<b>59</b>

# 1 INDLEDNING

Denne rapport er en præsentation af følgeforskningen i forbindelse med udviklingsprogrammet "Klasseledelse, læringsfællesskaber og faglige overgange" iværksat af Undervisningsministeriet. Følgeforskningen er forankret ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, hvor forskergruppen består af lektor Arnt Vestergaard Louw, seniorrådgiver Dorte Ågård og professor MSO Hanne Kathrine Krogstrup.

## UDVIKLINGSPROGRAMMETS TO FORLØB

Udviklingsprogrammet er opdelt i to særskilte forløb, hvor halvdelen af de medvirkende gymnasiale institutioner har gennemført projekter om klasseledelse, mens den anden halvdel har gennemført projekter, som har adresseret overgangen mellem grundskolen og gymnasiet.

### Klasseledelse

Udviklingsprojekterne om klasseledelse har haft fokus på fem generelle temaer:

- øget samarbejde mellem lærerne om den enkelte klasse
- rammesætning af undervisningen med balance mellem faste rammer og lærerstyring og elev- /kursistinddragelse
- tydeliggørelse af forventningerne til eleverne/kursisterne
- styrket elev/kursist-lærerrelation
- redefinerings af lærerrollen, så lærerne bliver bedre rustet til at håndtere de nye udfordringer i klasserummet

De skoler, som har deltaget i udviklingsprogrammet om klasseledelse, er:

- Albertslund Gymnasium, NEXT
- Fredericia Gymnasium
- Frederikssund Gymnasium
- Frederiksværk Gymnasium og HF
- Gribskov Gymnasium
- Haderslev Handelsskole (Det blå Gymnasium)
- HF & VUC Fyn
- VUC Storstrøm
- VUC Aarhus

### Faglige overgange

Udviklingsprojekterne om faglige overgange har haft fokus på fire generelle temaer vedrørende overgangen fra grundskolen til gymnasiet:

- at opbygge et veldefineret vidensgrundlag om elevernes faglige og studiemæssige kompetencer og udfordringer, når de begynder i de gymnasiale uddannelser
- at udvikle progression fra grundskole til gymnasiale uddannelser i elevernes evne til abstraktion og til at håndtere større stofmængder

- at etablere tætte lærersamarbejder mellem lærerne i grundskolen og i de gymnasiale uddannelser
- at udvikle metoder til at håndtere spredning i elevforudsætninger, så alle elever kan få det bedst mulige udbytte af den indledende gymnasiale undervisning.

De skoler, som har deltaget i udviklingsprogrammet om faglige overgange, er:

- Bjerringbro Gymnasium
- Frederikssund gymnasium
- Horsens HF og VUC
- IBC Aabenraa
- Learnmark
- Midtfyns Gymnasium
- Odsherred Gymnasium
- Rosborg Gymnasium og HF
- Tørring Gymnasium
- Viborg Gymnasium og HF

Undervisningsministeriet har fokuseret på at inddrage de enkelte skolars lokale ressourcer som grundlag for at udvikle kompetencer til klasseledelse og overgange fra grundskole til gymnasium. Dette har medført, at der har været arbejdet med projekter, som ganske vist har fælles overordnede målsætninger om god klasseledelse og smidig overgang fra grundskole til gymnasiet, men med forskellige midler og forskellige delmål.

Erfaringerne fra de gennemførte udviklingsprojekter om klasseledelse er afrapporteret i kapitel 2, og udviklingsprojekterne om faglige overgange afrapporteres i kapitel 3. Grundet det fragmenterede felt af projekter, og det begrænsede datagrundlag (se afsnit 0) er det vanskeligt at generalisere med udgangspunkt i de gennemførte projekter. I kapitlerne fremhæves de væsentligste erfaringer med reference til de konkrete projekter for at inspirere til fremtidige udviklingsprojekter og påpege potentielle udfordringer.

## **FORANDRINGSTEORI SOM RAMME**

Samtlige projekter har som metodisk grundlag arbejdet med forandringsteori for at kvalificere projektbeskrivelsen og selvevalueringen af deres projekter om enten klasseledelse eller faglige overgange. Forandringsteori blev introduceret for projektdeltagerne ved opstartskonferencen, og forskerteamet har ydet faglig og metodisk processtøtte i forbindelse med projekternes etablering af lokale forandringsteorier.

En forandringsteori er en logisk, systematisk og operationel beskrivelse af sammenhængen mellem

- Projektets problemstilling
- Den indsats, der ydes i projektet
- De forventede effekter

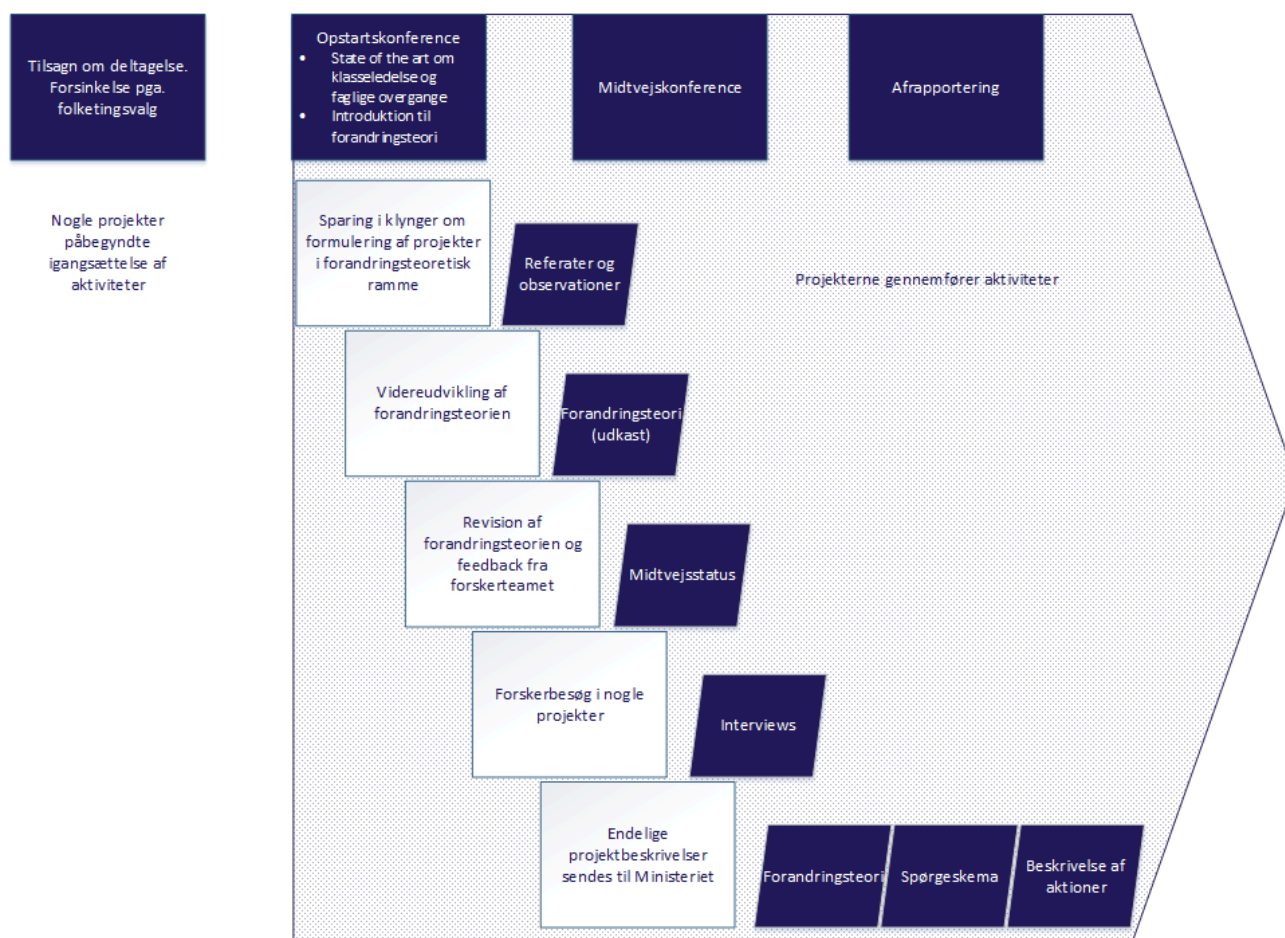
Desuden omfatter en forandringsteori overvejelser om sammenhængen mellem aktiviteter og effekter samt de kontekstuelle forholds indflydelse på denne sammenhæng. Med forandringsteorien som ramme har de enkelte skoler beskrevet, hvilke konkrete aktiviteter

de ville gennemføre i projektforsøget, hvilken effekt de forventede, at dette ville føre til, samt hvilke antagelser, der ligger bag disse forventninger. Med udgangspunkt i erfaringer fra projekternes brug af forandringsteori er der udarbejdet en "PIXI-udgave" af den abstrakte forandringsteori, som gøres levende ved at præsentere illustrative caseeksempler fra udviklingsprogrammet med reference til den systematiske ramme, som forandringsteorien foreskriver.

## UDVIKLINGS- OG EVALUERINGSPROCESSEN

Projekterne under de to overskrifter 'Klasseledelse' og 'Faglige overgange' har været organiseret i parallelle programforløb. Herved har alle deltagende projekter været en del af samme udviklings- og evalueringsproces, illustreret i denne figur:

**Figur 1: Udviklings- og evalueringsprocessen**



Projektdeltagerne og forskerteamet mødtes for første gang til de to opstartskonferencer i september 2016. Her blev deltagerne præsenteret for oplæg om *state of the art* inden for hhv. klasseledelse og faglige overgange samt introduceret til teoribaseret evaluering og forandringsteori som værktøj. Teoribaseret evaluering blev præsenteret med reference til en fire siders skriftlig fremstilling af forandringsteorier illustreret med to caseeksempler, et eksempel fra et projekt om overgange fra grundskole til gymnasium og et projekteksempel om klasseledelse. De illustrative forandringsteorier var udarbejdet af de faglige følgeforskere Arnt Vestergaard Louw (faglige overgange) og Dorte Ågård (klasseledelse), mens Hanne Kathrine Krogstrup forestod den generelle introduktion til teoribaseret evaluering og

forandringsteori. Derudover blev der på opstartskonferencen arrangeret workshops, hvor klynger af 2-3 projekter sparrede på tværs og med forskerne. Herefter reviderede de enkelte skoler deres projektbeskrivelser i form af forandringsteorier med feedback fra forskere og gennemførte de planlagte aktiviteter. På midtvejskonferencen var der mulighed for erfaringsudveksling på tværs af projekterne.

Det har været et vilkår for udviklingsprogrammet, at der ikke var tidmæssig overensstemmelse mellem skolernes udviklingsprojekter og programforløbet i ministerie regi. Det skyldes, at der efter bevillingen af udviklingsprojekterne blev udskrevet folketingsvalg, hvorfor udviklingsprogrammet blev forsinket. Reelt set fortsatte mange af uddannelsesinstitutionerne deres projektudvikling efter bevillingen, inden udviklingsprogrammet formelt var begyndt, og inden følgeforskerne fik kontakt til projekterne.

## **RAPPORTENS METODE OG EMPIRISKE GRUNDLAG**

Forskerteamet fra Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet har fulgt udviklingsprojekterne i perioden efteråret 2016 til sommeren 2017. Jævnfør udviklings- og evalueringsprocessen illustreret i Figur 1 er der løbende indsamlet empiri i form af følgende:

- Referater og observationer fra opstarts- og midtvejskonferencer
- Skematiske forandringsteorier (udkast og endelige)
- Skriftlige midtvejsstatuspapirer
- Interviews fra forskerbesøg
- Spørgeskemadata
- Afslutningsskemaer

For en uddybende empirioversigt – og gennemgang se appendiks 1, side 57. Empirien refererer til forskellige nedslag i tid (jf. figur 1), hvor spørgeskemaet, afslutningsskemaerne og til dels interviewene opsummerer projektdeltagernes retrospektive vurdering af program- og projektførelset, mens den øvrige empiri skildrer den processuelle udvikling i forløbet. Der er empiri om henholdsvis klasseledelse, faglige overgange og brugen af forandringsteori som udviklings- og evalueringsramme.

Størstedelen af empirien angår de samlede udviklingsprojekter, det være sig observationer fra konferencer, forandringsteorier, midtvejsstatusser og afslutningsskemaer. Derudover har der været forskerbesøg i seks udvalgte institutioner. Institutionerne, som har modtaget besøg, blev udvalgt ud fra kriterier om som variation i de konkrete udviklingsprojekter og skoletyper. Institutionerne, der har modtaget forskerbesøg, er:

- Bjerringbro Gymnasium
- Rosborg Gymnasium
- Odsherred Gymnasium
- Albertslund Gymnasium, NEXT
- HF & VUC Fyn
- VUC Aarhus

I forbindelse med hvert forskerbesøg er der gennemført flere interviews med lærere, elever og ledelsesrepræsentanter. Interviewene har haft til formål at afdække praksiserfaringer

med henholdsvis klasseledelse og faglige overgange samt erfaringer med brug af forandringsteorier.

Størstedelen af empirien er af kvalitativt format, hvor det som beskrevet er vanskeligt at generalisere på tværs af udviklingsprojekterne, som er meget forskellige i deres udformning. Spørgeskemaet, som er udsendt til samtlige projektdeltagere (undervisere og ledere), repræsenterer derimod en kvantitativ opgørelse af projektdeltagernes erfaringer. Det er udformet således, at projektdeltagere fra projekter om henholdsvis klasseledelse og faglige overgange har besvaret en særskilt række spørgsmål samt tværgående spørgsmål om brugen af forandringsteori. Spørgsmålene kan ses i appendiks 2, side 59.

I denne hovedrapport drages ikke paralleller på tværs af spørgerammen om klasseledelse og spørgerammen om faglige overgange. Det skyldes dels projekternes diversitet, dels at projektdeltagerne har besvaret forskellige spørgsmål. Da evalueringen af brugen af forandringsteori som udviklings- og evalueringsramme ligger uden for rammen af denne hovedrapport, rapporteres der ikke på data vedrørende dette.

I denne hovedrapport inddrages relevante datakilder løbende med reference til forskernes observationer, projekternes skriftlige materiale, spørgeskemadata samt interviewcitater.

## **OVERSIGT OVER DET SAMLEDE MATERIALE**

Foruden indledningen består denne hovedrapport af to hovedkapitler:

- Kapitel 2: Klasseledelse
- Kapitel 3: Faglige overgange

I kapitlerne præsenteres de deltagende institutioners erfaringer med forskellige udviklingsprojekter. Indledningsvist i hvert kapitel fremlægges anbefalinger for gennemførelsen og opmærksomhedspunkter i relation til fremtidige projekter om klasseledelse og faglige overgange. De to kapitler er opbygget, så de kan læses uafhængigt.

I tillæg til hovedrapporten er der udarbejdet følgende supplerende materiale:

- Inspirationskatalog om klasseledelse
- Inspirationskatalog om faglige overgange
- Pixihæfte om forandringsteori

I inspirationskatalogerne præsenteres de aktioner, der er afprøvet som led i projektet, mere detaljeret og med lærere som målgruppe. Deltagerne præsenterer med egne ord de konkrete aktioner med hensyn til formålet med indsatsen, fremgangsmåde, elevernes reaktion, forhold, der bør overvejes, og eventuelle illustrationer af aktionens indhold. Desuden er der kontaktoplysninger på repræsentanter fra institutionen.

Som nævnt i afsnit 0 er der desuden på baggrund af erfaringer om projekternes brug af forandringsteori som udviklings- og evalueringværktøj udarbejdet en praksisrettet gennemgang af processen vedrørende udviklingen og brugen af forandringsteorien i udviklingsprojekter.



# KLASSELEDELSE

*Af Dorte Ågård*

## RESUME

Sigtet med forsøgs- og udviklingsprojektets del om klasseledelse har været at udvikle viden om klasseledelse og om, hvordan man bedst udvikler læreres klasseledelse med fokus på følgende temaer:

1. Øget samarbejde mellem lærerne om den enkelte klasse
2. Rammesætning af undervisningen med balance mellem faste rammer og lærerstyring og elev- /kursistinddragelse
3. Tydeliggørelse af forventningerne til eleverne/kursisterne
4. Styrket elev/kursist-lærerrelation
5. Redefinering af lærerrollen, så lærerne bliver bedre rustet til at håndtere de nye udfordringer i klasserummet

For at indsamle erfaringer om disse temaer har de ni deltagende skoler gennemført en række aktioner, dvs. pædagogiske eksperimenter:

- **Albertslund Gymnasium, NEXT:** Hvordan styrker vi det fagfaglige med klasseledelse? Bl.a. brug og styring af it, klasserummets indretning, synliggørelse af faglighed i dansk
- **Fredericia Gymnasium og HF:** Synlig læring og elevsamtaler + Samskrivning og respons
- **Frederikssund Gymnasium:** Klasseledelse og fagligt fællesskab. Øget koordination og supervision blandt lærere
- **Frederiksværk Gymnasium og HF:** Klasseledelse som redskab til fastholdelse i 1.g og 1.hf. Bred vifte af aktioner: Styring af PC og mobiler i undervisningen, Kontakt! Månedsskriv, Klassens time – et pusterum, Udvikling frem for måling
- **Fyns HF-kursus:** Fælles ansvar for fælles læring. Professionalisering af lærersamarbejdet. Udarbejdelse af klasseprofiler
- **Gribskov Gymnasium:** Det personlige lederskab og klaseledelse. Motivationsbaseret organisation af læringsmiljøet ved opbygning af elevteams
- **Haderslev Handelsskole (Det blå Gymnasium):** Klasseledelse – en parameter for elevernes motivation, trivsel og fastholdelse?
- **VUC Storstrøm:** Etablering af en professionel relation med udgangspunkt i fælles sprog
- **VUC Aarhus:** SOKL: Samarbejde Om Kursisternes Læring - et aktionslæringsprojekt for hele skolen, bl.a. Brug af faglige spil i undervisningen og At undgå it-forstyrrelser i undervisningen

Se *Inspirationskatalog – klasseledelse i praksis* for yderligere oplysninger.

Som det ses, har der været stor tematisk spredning i aktionerne, og det er ikke muligt at konkludere noget generelt om indholdet af dem. Derfor analyserer rapporten tre eksempler.

Det første eksempel handler om at minimere forstyrrelser fra elevernes mobiler og computere. Det er den aktion, som flest skoler har afprøvet, og det tema, som fylder mest i materialet. Lærerne oplever forstyrrelser som et voldsomt problem og har et stort behov for at finde strategier på området. De rapporterer ved forløbets slutning, at deres aktioner i væsentlig grad har bidraget til bedre koncentration og ro. Men der er mange udfordringer og dilemmaer knyttet til dette tema, idet både elever og lærere finder det grænseoverskridende, at lærerne regulerer brugen af *devices*. Eleverne udviser modstand, og lærerne er usikre og udfordrede på deres autoritet. Der tegner sig et stort behov for, at lærere får en fælles afklaring, strategi og konkrete redskaber på dette punkt.

Det andet eksempel handler om brugen af analoge spil i undervisningen. Der ser ud til, at elevernes aktive deltagelse øges gennem denne meget strukturerede rammesætning. Eleverne får tydelige roller; spillenes taktile element af papir og pap tiltaler dem; der er indbygget faglig feedback, og det opleves som sjovt. Denne tilgang ser desuden ud til at kunne overtrumfe den modstand, elever i andre sammenhænge kan udvise over for at slippe det digitale. Der kan således ligge potentialer i at udvikle spil eller tilsvarende meget strukturerede arbejdsformer, som både kan have klasseledelsesmæssige og fagdidaktiske gevinster.

Det tredje eksempel beskriver den betydning, det kan have, når mange lærere i samarbejde iværksætter en bred vifte af klasseledelsesinitiativer. Det er tilfældet på en skole med stor udviklingskapacitet, dvs. at lærerne her i forvejen havde erfaringer med at udvikle klasseledelse, med systematisk lærersamarbejde og med involvering af ledelsen i projekter. Ved at mange lærere og for nogle indsatses vedkommende hele skolen har anvendt de samme pædagogiske strategier, har det været muligt at bearbejde problemer, som den enkelte lærer har svært ved at tackle.

Undersøgelsen peger således generelt på, at lærersamarbejde er en forudsætning for, at den enkelte lærer for alvor kan udvikle sin klasseledelsespraksis. Det kræver fælles fodslag mellem klassens lærere at ændre elevernes adfærd og kultur. Endvidere viser undersøgelsen, at ledelsesstøtte er en nødvendighed for at få dette lærersamarbejde til at fungere, ikke mindst i form af hjælp til at finde "tidslommer" at mødes i og i form af, at ledelsen viser interesse, inspirerer og følger op på udviklingsarbejdet.

## **ANBEFALINGER**

Rapporten giver anledning til følgende anbefalinger:

### **1. Der er behov for at minimere elevs forstyrrelser fra computere og mobiler**

Der er et behov for, at lærere udvikler en klasseledelsespraksis, som forholder sig aktivt og styrende til elevernes brug af *devices* med sigte på at minimere de nuværende meget omfattende forstyrrelser fra elevernes computere og mobiler.

### **2. Der er behov for at udvikle støtte og kompetenceudvikling til lærerne vedrørende styring af *devices***

Denne opgave er i øjeblikket så vanskelig, at lærerne har brug for viden, inspiration og støtte. De ser ud til at have behov for

- mere viden om koncentration og forstyrrelsers betydning for elevs læreprocesser

- personlig afklaring og sikkerhed og styrket autoritetsfølelse som grundlag for at vælge strategier på området
- inspiration til konkrete strategier og redskaber, de kan bruge i forhold til styring af elevers devices

Derfor er der behov for kompetenceudvikling af gymnasielærere inden for dette tema. Da det er et komplekst og følsomt emne, som bl.a. udfordrer læreres autoritet, bør det have en bred tilgang, der indeholder

- erfaringsudveksling mellem lærere
- udvikling af et fælles pædagogisk sprog om klasseledelse
- inspiration til at afprøve praktiske tiltag
- praktisk afprøvning

### **3. Der er behov for lærersamarbejde omkring pædagogisk udviklingsarbejde**

Rapporten peger på, at projekter lykkes bedst, når de gennemføres i forpligtende samarbejde mellem kolleger. Udgangspunktet er, at alle projekter eller aktioner bør gennemføres af flere end én lærer. Den enkelte skole bør stile efter, at projekter altid gennemføres af flere lærere, allerbedst alle klassens lærere, og at alle lærere forpligter sig til at gennemføre det, der er aftalt i projektet

Hvis det skal kunne lade sig gøre, skal projektdeltagerne føle ejerskab, som kan skabes ved, at de selv har været med til at beslutte og udvikle de indsatser, der skal afprøves. Desuden skal der være en fælles forståelse og et fælles sprog blandt lærerne om klasseledelse.

### **4. Der er behov for ledelsesstøtte til pædagogisk udviklingsarbejde**

Rapportens erfaringer peger på, at ledelsens bevågenhed og støtte er nødvendig for at dette lærersamarbejde kan lykkes. Derfor kan man anbefale skoleledelser, der igangsætter udviklingsprojekter, at

- formulere forventninger og rammer præcist fra starten
- hjælpe lærergrupper med at finde "tidslommer" at mødes i
- løbende vise interesse for gruppernes arbejde
- bidrage med inspiration og evt. ekstern bistand
- følge op på resultaterne med henblik på spredning til resten af skolen.

## INDLEDNING

I dette kapitel vil vi gennemgå erfaringer og resultater fra den del af udviklingsprogrammet, der har omhandlet klasseledelse. Forløbet har som tidligere nævnt haft fokus på fem temaer, som var formuleret i projektbeskrivelsen fra Undervisningsministeriet:

1. Øget samarbejde mellem lærerne om den enkelte klasse
2. Rammesætning af undervisningen med balance mellem faste rammer og lærerstyring og elev- /kursistinddragelse
3. Tydeliggørelse af forventningerne til eleverne/kursisterne
4. Styrket elev/kursist-lærerrelation
5. Redefinering af lærerrollen, så lærerne bliver bedre rustet til at håndtere de nye udfordringer i klasserummet

Der er tidligere gennemført to andre forsknings- og udviklingsprogrammer om klasseledelse. De har i høj grad haft fokus på eleverne og på klasserumskultur. I denne runde er fokus et lidt andet, idet det er lærerne, lærerroller og didaktikken, der er de centrale begreber.

### PROJEKTETS KLASSELEDELSSEBEGREB

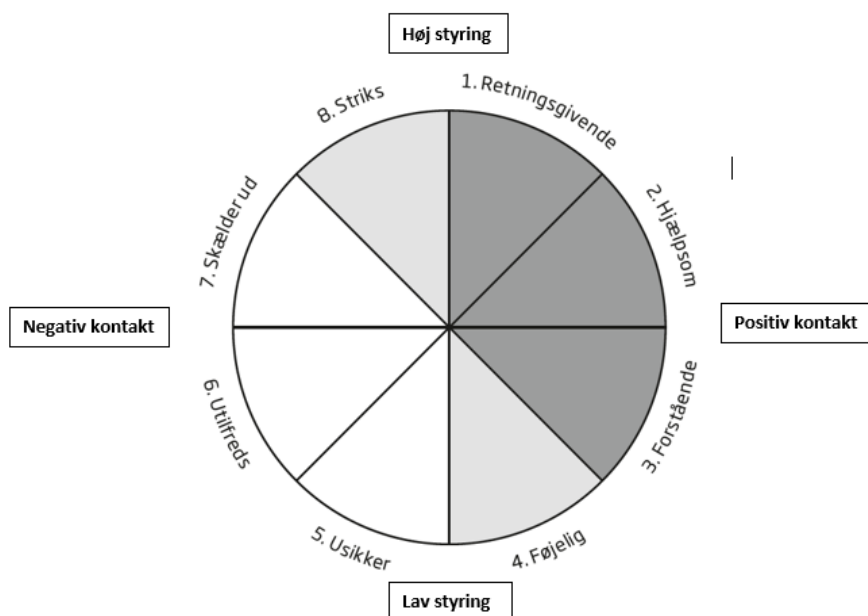
Projektet om klasseledelse har taget udgangspunkt i interpersonel klasseledelsesteori. Det er en konsekvens af det øgede fokus på lærerne, idet man med dette udgangspunkt anskuer klasseledelse som lærerens interaktion med eleverne. Denne interaktion formes af hans/hendes rammesætning af undervisningen og måde at kommunikere med eleverne på. Klasseledelse udspiller sig således som summen af lærerens mange løbende interaktioner med enkeltelever og klassen som helhed og af de mange didaktiske valg, læreren træffer i undervisningen, idet de også vil påvirke samspillet (Wubbels et al. 2014, Ågård 2016).

Klasseledelse udspiller sig på to grundlæggende dimensioner: Styring og kontakt. *Styring* angår, i hvilken grad læreren rammesætter elevernes arbejde, skaber struktur, opstiller retning og mål og tager ansvar for det, der foregår i undervisningen. *Kontakt* angår den relation, læreren etablerer over for eleverne, og i hvilken grad han/hun skaber nærhed, samarbejde og tillid mellem lærer og elever.

Figuren nedenfor viser otte facetter af læreradfærd, der fremkommer, når man kombinerer lærerens grad af *styring* (den lodrette midterakse) og karakteren af lærerens *kontakt* (den vandrette midterakse).

Den mørke markering af felterne *Retningsgivende*, *Hjælpesom* og *Forstående* angiver, at disse facetter af læreradfærd har en generel positiv virkning på elevers motivation og faglige udbytte. De mellemgrå felter markerer læreradfærd, som er tvetydig, idet det er kontekstafhængigt, om den virker negativt eller positivt, afhængigt af hvilke konkrete elever, læreren har med at gøre, og hvordan de arbejder. De tre hvide felter har generel negativ virkning på motivation og fagligt udbytte. Disse sammenhænge er dokumenteret gennem empirisk forskning (Wubbels et al. 2014).

**Figur 2: Facetter af læreradfærd**



På de opstarts- og midtvejskonferencer, der er afholdt for projektdeltagerne, er denne klasseledelsesforskning præsenteret, og deltagerne har fået praktisk inspiration til, hvordan de kan arbejde med at øge både styring- og kontaktdimensionen inden for fire temaer afhængig af det pædagogiske behov i de aktuelle klasser:

1. Udvikling af tydelig arbejdskultur i klassen
2. Klare strukturer omkring elevernes arbejde
3. Støtte til elevernes koncentration
4. God lærer–elev-relation

I forlængelse af opstartskonferencen har deltagerne afprøvet forskellige selvvalgte aktioner på deres skoler for at undersøge potentialerne i et eller flere af disse temaer.

### **DE GENNEMFØRTE AKTIONER**

I dette afsnit vil vi give et overblik over de mange små og store aktioner, der er gennemført. De kan opdeles i to overordnede grupper, der afspejler de to dimensioner *Styring* og *Kontakt*:

#### **A: Styring – klare strukturer i undervisningen**

1. Lærerstyret brug af mobiler og computere
2. Struktureret timestart og afslutning: dagsorden og ritualisering
3. Tydelig sekvensering af lektionen
4. Faste pladser, faste makkerpar og grupper
5. Synlig faglighed på væggene i lokalet
6. Synliggørelse og træning af faglige begreber
7. Skabeloner for skriftlige opgaver
8. Ritualiseret samskrivning
9. Brug af faglige spil i undervisningen
10. Øget koordinering og supervision blandt lærerne
11. Fælles ansvar for fælles læring.

## B: Kontakt – god lærer–elev-relation og klasserumskultur

1. Udviklingssamtaler med alle enkeltelever
2. Introduktionsforløb med vægt på social trivsel
3. Sociale arrangementer med lærerne uden for skoletiden
4. Opbygning af elevteams
5. Fælles kommunikations- og relationsværktøj – fælles sprog
6. Klassens time en gang om måneden
7. Månedsskriv – evalueringsskema med fokus på elevernes deltagelsesniveau, trivsel og forholdet til lærerne
8. Fællesskabsøvelser.

En række af aktionerne er beskrevet af skolerne selv i bilaget *Klasseledelse i praksis – et inspirationskatalog*, hvor man kan se nærmere på, hvad der er afprøvet, og hvordan deltagerne har vurderet de enkelte aktioner.

### DELTAGERNES OPLEVELSE AF AKTIONERNES RELEVANS OG UDVIKLING

Inden vi laver en nærmere analyse af de gennemførte aktioner, skal vi se, hvordan deltagerne har vurderet deres relevans og den udvikling, aktionerne har igangsat.

**Tabel 1: I hvilken grad mener du, at der inden projektets begyndelse var et behov for...?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Udvikling af en tydelig arbejdskultur i klassen	53 % (24)	36 % (16)	7 % (3)	0 % (0)	4 % (2)
Etablering af klare strukturer omkring elevernes arbejde	58 % (26)	31 % (14)	4 % (2)	2 % (1)	4 % (2)
Støtte til elevernes koncentration	44 % (20)	42 % (19)	9 % (4)	0 % (0)	4 % (2)
Etablering af god lærer-elev-relation	33 % (15)	47 % (21)	13 % (6)	2 % (1)	4 % (2)

Som det ses i ovenstående tabel, var der ifølge en stor del af lærerne (33-53%) i høj grad et behov for at arbejde med de fire temaer. For alle temaerne gælder det endda, at 80% eller flere af deltagerne mener, at der i høj eller nogen grad var et behov for gøre en indsats på området. Deltagerne har altså oplevet temaerne som relevante for deres undervisning

Når vi ser på, i hvilken grad deltagerne vurderer, at der er sket udvikling som følge af projektet, ser det sådan ud:

**Tabel 2: I hvilken grad oplever du, at der som følge af projektet er blevet udviklet...?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Udvikling af en tydelig arbejdskultur i klassen	24 % (11)	60 % (27)	13 % (6)	2 % (1)	0 % (0)
Etablering af klare strukturer omkring elevernes arbejde	22 % (10)	56 % (25)	16 % (7)	2 % (1)	4 % (2)
Støtte til elevernes koncentration	24 % (11)	44 % (20)	29 % (13)	2 % (1)	0 % (0)
Etablering af god lærer-elev-relation	33 % (15)	49 % (22)	11 % (5)	4 % (2)	2 % (1)

Ca. en fjerdedel mener, at der *i høj grad* er sket en udvikling for de tre første temaers vedkommende, og en tredjedel mener, at lærer-elev-relationen *i høj grad* har udviklet sig som følge af projektet. Når man ser samlet på *i høj grad* og *i nogen grad*, gælder det 68-84 %. Det ser således også ud til, at der er en udbredt oplevelse blandt deltagerne af, at indsatserne har skabt udvikling.

Udviklingsprogrammet er imidlertid ikke designet på en måde, som gør det metodisk forsvarligt at konkludere særlig håndfast på disse tal. For *hvad* er det, der har forårsaget en udvikling, og kan det isoleres til aktionerne? Vi nøjes derfor med at konkludere, at deltagerne udtrykker en positiv vurdering af det, de har været med til, og i det følgende vil vi ved hjælp af kvalitative data uddybe disse svar for at finde ud af, hvad der kan ligge bag denne vurdering.

### **ANALYSE AF TRE EKSEMPLER PÅ AKTIONER**

De aktioner, som de ni skoler i projektet har valgt at afprøve, er meget forskellige. Skolerne og deres elevgrupper er ret forskellige og har mangeartede pædagogiske udfordringer, og desuden betød projektets forsinkelse, at enkelte skoler allerede var gået i gang med nogle andre aktioner, da vi startede i september 2016. Derfor har der været en stor tematisk spredning i, hvad der er prøvet af. Af den grund er det ikke muligt inden for rammerne af denne rapport at gå i dybden med dem alle. Vi vælger i stedet at se nærmere på tre eksempler på aktioner.

Det første eksempel handler om *styring af elevernes brug af mobiler og computere*. Det er udvalgt fordi, det er den enkeltaktion, som flest skoler har afprøvet, og som har affødt særligt mange kommentarer, både i de skriftlige datakilder og i interviews. Det andet eksempel handler om *spil i undervisningen* og er udvalgt, fordi det er et nyt eksempel på, hvordan man kan bringe struktur ind i undervisningen, som på samme tid giver eleverne en stram rammesætning og øjensynligt kan udvikle en klasse meget. Det tredje eksempel viser, hvordan *mange samtidige aktioner* kan have stor virkning på skoler, der i forvejen har erfaring med systematisk at udvikle lærernes klasseledelse.

### **AKTIONSEKSEMPEL 1: STYRING AF ELEVERNES BRUG AF MOBILER OG COMPUTERE**

Det indsatsområde, som flest aktioner har handlet om, er minimering af forstyrrelser fra mobiltelefoner og computere ved at styre elevernes brug af *devices*. Det har fem af de ni

skoler arbejdet med som indsatsområde. (Se aktion 2.1 og 2.2. i inspirationskataloget). Begrundelsen er formuleret i en lang række kommentarer i spørgeskemaets åbne felter om problemer med forstyrrelser og uro før projektet. Her er et udsnit:

#### Lærerudsagn fra i spørgeskemaet

Der var meget uro og udfordringer med forstyrrende elementer i undervisningen, især mobiltelefoner og computere. Derudover var det svært at få eleverne på banen fagligt.

Eleverne var hurtige til at zappe ud af undervisningen via deres computere og dårlige til at markere i timerne.

For stort fokus på ikke-fagligt relevante ting i timerne

Kursisterne brugte deres mobiler i undervisningen og mistede fokus.

Eleverne var ukoncentrerede, fagligt svage og umotiverede.

Uro og manglende koncentration kombineret med ikke-relevant brug af computer/mobiltelefon

Lærerne har oplevet store koncentrationsproblemer og manglende fælles fagligt fokus i klassen. Desuden beskriver flere, at disse forstyrrelser og de uafklarede spilleregler om brugen af *devices* skaber frustrationer og dårlig kontakt mellem lærer og elever, fordi lærerne hele tiden oplever, at de skal italesætte problemet og irrettesætte misbrug af mobiler og computere. Der er således både en styringsmæssig og en kontaktmæssig udfordring knyttet til dette tema.

#### Eksempler på styring gennem nye spilleregler

De fem skoler har alle afprøvet flere forskellige spilleregler for elevernes brug af *devices* for at minimere forstyrrelser:

1. Aflevering af mobiler ved timens begyndelse
2. Computerskærme altid lukket ved timens begyndelse
3. Lærerstyret brug af computer: Sekvenser med og sekvenser uden computere
4. Alternativ notetagning: Ikke løbende, men kun i sekvenser med åben computer, brug af forskellige metoder, også på papir

#### Kommentarer om færre forstyrrelser efter aktioner med styring af PC-brug

Flere lærere rapporterer om markant bedre fokus hos eleverne i undervisningen og mindre negativ kontakt til eleverne, dvs. mindre lærerfrustration.

#### Lærerudsagn fra spørgeskema

Der er blevet mere arbejdsro og koncentration i klassen, og de accepterer i meget højere grad de rammer, jeg sætter for undervisningen

Alle lærere starter med lukkede skærme i klassen. Flere elever deltager aktivt i timerne.

Eleverne er bevidste om, at pc skal bruges til skolearbejde, og at en forholdsvis høj grad af sekvensering betyder, at de skal arbejde fokuseret i den tidsramme, de får. Eleverne har også selv budt ind med et "bevægelseskort" for at sikre breaks og optimere deres koncentration.

Klassen gør mindre modstand mod tydeligere rammer for undervisningen, og der er færre forstyrrelser i form af mobiltelefoner og computere. Flere elever kommer på banen.

Jeg synes, klassen er blevet mere rolig og bedre til at fokusere

Min klasseledelse omkring mobiler i de tilhørende holdere, program på tavlen og elever placeret i bordgrupper har været med til at holde ro.

Mange elever har ligeledes oplevet, at lærernes regulering af brugen af *devices* har hjulpet dem:

#### **Elevudsagn fra forskellige interviews**

**Elev 1:** Jeg synes, det er ret fedt. Dansk er nok det fag, jeg lytter mest til af alle, fordi jeg ikke har mobilen altid. Og jeg har heller ikke computeren, hvor jeg ellers altid går ind og spiller spil. Nu har det altid noget med lektionen at gøre, fordi hver gang, vi skal have computeren frem, skal vi gå i gang med noget.

**Interviewer:** Så du kan godt lide, at skærmene kommer ned engang imellem?

**Elev 2:** Ja. Jeg sidder nede bagved, og jeg kan meget, meget bedre fokusere, når de alle sammen er lukkede, end når de er åbne [...]

**Interviewer:** Er det fordi, at hvis de er åbne, kan du kigge ind i alt det, der foregår på 30 skærme, eller det fordi, skærmene står og spærrer?

**Elev 3:** Det er en blanding af begge dele. Det er fordi, jeg har svært ved at fokusere på læreren. Hvis skærmene er åbne, kan jeg lige kigge og se, hvad de andre spiller, og følge med i deres spil.

**Interviewer:** Så i timerne, der starter I med skærmene lukkede?

**Elev 4:** Ja, der er flere, der er begyndt på det. Det er en god ting at starte ud med, at vi ved, hvad der skal foregå

**Elev 5:** Du får mere med af, hvad det er, du skal lave.

**Elev 6:** Jeg synes helt klart, der skal være spilleregler. Det er der simpelthen brug for [...] Altså, vi er ved at være voksne, men hvis du sidder på Facebook eller spiller et spil, så forstyrrer du også andre, så det ikke kun går ud over dig selv.

#### **Udfordringer forbundet med lærerstyret brug af mobiler og computere**

Men det er ikke uproblematisk at sætte spilleregler op for brugen af *devices*. Eleverne har vænnet sig til at have mobil og computer åben og tilgængelig hele tiden, også i timerne, og mange af dem har svært ved at slippe deres *devices*. Nogle af dem har også svært ved at acceptere, at lærerne bestemmer, og omvendt er det for mange lærere svært at skulle bestemme. Derfor fylder både lærernes og elevernes mangeartede overvejelser meget i materialet og vil blive gennemgået under nogle undertemaer i det følgende.

#### **Praktiske problemer**

Der er flere mere lavpraktiske problemer forbundet med denne nye praksis:

- **Timestart:** Nogle lærere synes, de bruger meget tid i starten af timen på at få indsamlet mobiler, fordi eleverne gør det trægt, og "læreren skal sige det 10 gange". Andre siger, det handler om at indarbejde en rutine.
- **Pauser:** Når mobilerne har været samlet ind, får eleverne ofte lov at få dem i de små pauser i timen. Det er svært for mange at løsrive sig fra den igen, og nogle snyder og afleverer den ikke. Omvendt konstaterer en pige med tilfredshed, at man faktisk kan falde i snak med de andre, hvis man ikke henter sin mobil i pausen, i stedet for at

være optaget af den. Nogle lærere diskuterer, om man skal lade være med at udlevere dem i de små pauser, fordi det skaber for meget uro.

- **Ur:** De fleste elever har ikke noget ur, men bruger deres mobil. Da der heller ikke hænger noget ur i moderne klasselokaler, mangler eleverne en måde at se klokken på og kommer derved til at finde mobilen frem mange gange. En lærer nævner, at skolerne kunne opsætte ure for at minimere denne kilde til forstyrrelser.

### Elevers modstand

Det er et gennemgående diskussionstema blandt lærerne, at der er modstand blandt nogle elever mod, at lærerne bestemmer over deres *devices*, især mobiltelefonerne.

#### Lærerudsagn fra interview

Der er modstand. Der er masser af modstand. De mener jo, at det er deres eget ansvar, og det kan de selv styre, og det generer ikke andre i klassen, hvor vores pointe er, at det går jo ud over andre, at man sidder og laver noget ved siden af.

Det ser ud til, at modstanden i de klasser, der har deltaget i projektet, er aftaget, hvilket flere lærere giver udtryk for:

#### Lærerudsagn fra spørgeskema

Klassen gør mindre modstand mod tydeligere rammer for undervisningen

I starten var der en del modstand, f.eks. mod styring af computerbrug. Generelt udtrykker de nu tilfredshed med, hvordan tingene kører

Først lidt modstand, men nu fungerer det, og eleverne mærker selv effekten af, at mobilene er væk fra undervisningen

Der er generelt positiv indstilling, dog med skepsis i starten.

Ikke desto mindre er der grund til at undersøge denne modstand nærmere, fordi der tegner sig et billede af, at der er stærke følelser på spil for både elever og lærere i forbindelse med det at få elever til at lægge mobilen fra sig.

Når lærerne beskriver elevernes reaktioner, når de skal inddrage elevernes mobiltelefoner, bruger de store ord om, hvordan nogle af eleverne oplever det, nemlig som en "personoverskridelse af elevernes personlige rettigheder" eller "angreb på deres integritet", og at det vækker vrede, som i dette eksempel, hvor en elev nægter at lægge sin mobil fra sig:

#### Lærerudsagn fra interview

**Lærer:** Der var en af mine elever, der blev så gal på mig i en time, hvor jeg havde en ung digter med. Eleven blev så gal på mig, at han sagde: "Jeg nægter simpelthen at lægge min mobiltelefon derover". Så sagde jeg: "Prøv og hør her. Det er retningslinjerne herinde. Det gør du bare". "Nej". Det syntes han simpelthen var så grænseoverskridende, og det ville han simpelthen ikke. Så sagde jeg, at det måtte han. Jeg endte med at sige, at han måtte gå op til rektor og sige, at jeg havde behandlet ham helt uretfærdigt. Men det er det der med, at man ikke kan tage det fra dem, når de først har vænnet sig til det.

Det empiriske materiale rummer udsagn, der giver en interessant indsigt i, hvorfor det er så grænseoverskridende for eleverne. En lærer iagttager, at skærmene for nogle elever er blevet en slags beskyttelse, som det kan være utrygt at mangle:

#### **Lærerudsagn fra aktionsbeskrivelse**

Mange elever oplever det trygt (skærmende!) at have en skærm åben mellem sig selv og den krævende omverden. Skærmen er blevet en fast sanselig, fysisk størrelse i unges og voksnes liv; den repræsenterer en konkret beskyttende grænse for, hvor langt omverdenens krav på opmærksomhed og nærvær går. Fjernes den – både i form af mobil og PC, kan nærværet og den gensidige opmærksomhed mellem lærer og elever og elever imellem opleves som et brud på en personlig grænse for eleverne. Så også det at lukke Pc'ens skærm kan være et stort skridt for eleverne.

Et vigtigt formål med jævnligt at få skærmene ned er netop at skabe nærvær og opmærksomhed. Det kan elever tilsyneladende opleve som et brud på en personlig grænse. Det peger på to ting: For det første, hvor afgørende det er, at læreren dels ikke selv er i tvivl om, at det er nødvendigt, for det kan gøre det sværere for eleven at komme ud af sin *comfort-zone*. For det andet, hvor afgørende det er, at læreren har en god og tillidsfuld relation til eleverne, så de vover sig ud af den.

Følgende uddrag fra elevinterviewene viser, hvordan en elev ligefrem kan opleve angst ved ikke at have mobilen på sig:

#### **Uddrag af interview med seks elever, sekvens med samtale med pige**

**Interviewer:** Okay, så du slipper slet ikke mobilen?

**Elev:** Nej, det gør jeg ikke, he he.

**Interviewer:** Fordi det er ubehageligt?

**Elev:** Ja, jeg føler, den bliver væk. Ikke at den gør, for der er ikke nogen, der tager den eller noget, men JEG føler, at den bliver væk. Det er sådan en angst, jeg får. Jeg får angstanfald, når den ikke er ved mig, he he. Det er jo sådan en privat ting. Det er jo mange af ens private ting, der er på telefonen og så videre.

**Interviewer:** Men bliver du ikke forstyrret af den?

**Elev:** Nej, den ligger i min lomme lige nu. Altså, jeg har rigtig meget lyst til at tage den op. Men jeg kan godt sige: "Du har ikke brug for den." Altså, det er ikke fordi...

**Interviewer:** Men du skal bruge lidt energi på at lade være med at kigge på den?

**Elev:** Ja, så jeg tænker lidt over det. Jeg tænker lidt over det lige nu.

**Interviewer:** Okay - det kunne være, der var kommet noget, du lige skulle se?

**Elev:** Ja, det er det.

**Interviewer:** Hvad kunne det være?

**Elev:** Snapchat, he he. Ja, det kunne være, de havde skrevet et eller andet til mig, jeg ved ikke.

**Interviewer:** Og det kunne godt være, at det var vigtigt at se?

**Elev:** Ja, sådan... spændende. Bare lige sådan to minutter, det tager bare lige to sekunder, jeg er hurtig til at skrive, og så kan jeg lige lægge den tilbage [...] Altså, den ligger jo bare i min lomme. Det er jo ikke fordi, jeg hele tiden tager den op. Det er slet ikke det, og den er på lydløs, så vibrerer den ikke eller noget. Jeg tager den ikke frem. Men jeg tænker på den. Det er som, når man savner én [...] Det er sikkert også en af grundene til, at jeg ikke fungerer i skolen, så ... [lang pause]. Jeg har det sådan, jeg er ukoncentreret fordi, du ved, man bliver bare afhængig af telefonen, jeg ved ikke hvorfor. Det er bare, der er et eller andet lort over den, he he.

Denne pige har sin telefon i lommen, og selvom den hverken ringer eller vibrerer, tiltrækker den hele tiden hendes opmærksomhed, fordi der *kunne* komme noget på den. Hun bruger stærke og personlige ord om sit forhold til mobilen – *privat ting ... angstanfald, når den ikke er ved mig ... som når man savner en ...* Hun konkluderer, at den gør hende ukoncentreret og kæder det sammen med, at hun *ikke fungerer i skolen*, fordi hun er *afhængig*, og der er noget *lort* over mobilen.

Man kan naturligvis ikke generalisere om eleverne ud fra dette udsagn. Men det er i hvert fald ikke overraskende, at en elev kan opleve det som grænseoverskridende at få taget sin mobil, hvis han/hun har et så nært forhold til den, at det er angstfremkaldende ikke at have den på sig.

### **Grænseoverskridende for lærerne at bestemme over elevernes devices**

Hvis vi vender blikket mod lærerne, beskriver de det også som grænseoverskridende at påtage sig styringen og effektuere de spilleregler, de gerne vil opretholde, og at gå op imod elevernes modstand.

#### **Lærerudsagn fra interview**

**Interviewer:** Måske fylder den der modstandsstemme mest, fordi det er den, I skal slås med.

**Lærer:** Ja, det er den, der presser os lærere, det er den der stemme "Åh nej, nu skal jeg op, mand dig nu op, kvind dig nu op, vær stærk og klar og tydelig. Sæt dig igennem, hold ved, og hvis jeg så ikke holder ved, hvad gør jeg så? Hvis de så ikke retter sig efter det, hvad gør jeg så?"

For denne lærer er det en krævende personlig overvindelse at *sætte sig igennem*, dvs. markere den autoritet, det kræver at få elever til at *gøre* noget, de ikke har lyst til og – måske mest af alt – at forholde sig til, hvad man skal *gøre*, hvis de ikke *retter sig efter det*.

Nogle lærere resignerer over for modstanden:

#### **Lærerudsagn fra interview**

**Lærer:** Vi sætter rammer, og vi siger det tit. Men der er elever, der vælger at efterleve det, og nogen der vælger at ignorere det. Altså, de der telefoner, de hopper op igen, og nogle af eleverne er fuldstændig antiautoritære – det skal jeg ikke bestemme. Så gider man jo ikke at tage den kamp. Man skal jo stoppe på et tidspunkt, det kommer jo også til at fylde for meget.

Resignationen genfindes i elevernes beskrivelse af, at spilleregler, der blev indført ved begyndelsen af forløbet, "ebbede ud", fordi læreren ikke fulgte op på dem, eller læreren ændrede strategi på grund af stor modstand.

Det er åbenlyst en så svær opgave, at det pointeres, at læreren fuldt ud skal kunne "stå inde for det":

#### **En deltagende skolens egen beskrivelse af aktionen**

Det er nødvendigt, at læreren har det godt med fremgangsmåden og fuldt ud kan stå inde for den, ellers kommer han/hun for meget under pres [...] Der skal være

rum for, at den enkelte lærer finder præcis den metode, som vedkommende kan stå inde for og vil sanktionere.

Det betyder, at læreren ikke må tvivle på sine egne krav til eleverne, for så kan det ikke lade sig gøre at føre dem ud i livet og eventuelt sanktionere overtrædelser.

Det er ikke tydeligt, hvad der ligger bag denne usikkerhed. Men fra andre undersøgelser ved vi, at lærere kan være usikre på mange ting i denne forbindelse: Om det overhovedet betyder noget for elevernes læring, at de forstyrres; om det er rigtigt at sætte begrænsninger op; om det er gammeldags ikke at give helt fri adgang til digitale medier hele tiden; om lærerne selv ved nok om computere til at kunne bestemme; om lærerne overhovedet har ret til at bestemme på dette område (Ågård 2014). Det kan svække lærernes autoritet at sætte spørgsmålstejn ved disse præmisser, og det kan være med til at skubbe lærerne ned ad styringsaksen på en uheldig måde. Der ser således ud til at være stort behov for afklaring af disse spørgsmål.

### **Er det mindre grænseoverskridende, hvis reglerne er ensartede på skolen?**

I lærerinterviewene nævnes det mange gange, at opgaven er betydeligt lettere, hvis læreren ikke er alene om at sætte spillereglerne. Lærere fortæller, at det er svært at ændre elevernes adfærd, hvis kun nogle få lærere arbejder på det, og ikke alle lærere som et hold sætter samme rammer.

#### **Lærerudsagn fra interview**

**Lærer:** Man kan jo godt mærke, at reglerne omkring computerbrug og mobiler er anderledes i de andre fag. Det giver noget spildtid og frustration. Vi kunne jo godt tænke os, at der var mere ENSARTEDE regler omkring de ting. Det er jo så noget af det, vi satser på at kunne diskutere med de andre lærere.

I flere kommentarer nævnes nødvendigheden af ledelsesopbakning og en skolepolitik på området:

#### **Lærerudsagn fra forskellige interviews**

**Lærer 1:** Hvis det skal have større effekt end vores lille forsøg, så skal der ledelsesmæssig beslutning og opbakning ind over. Altså, hvis vores retningslinjer og regler skal gælde andre steder end lokale 61, så skal det være en ledelsesmæssig beslutning.

**Lærer 2:** Vi kommer hurtigt til som lærere at føle os magtesløse, når vi står og siger "Sådan og sådan er spillereglerne her på skolen", og vi så møder vi nogle kursister, som siger "Det er jeg faktisk ligeglad med", og at vi så ikke har en højere instans at henvise til og sige "Jamen, det må du lige tage og snakke med rektor om", eller hvad det nu er. Det indskrænker vores handlemuligheder i en helt ekstrem grad, at vi ikke har den autoritet at henvise til.

Der efterspørges således en fælles politik og rygdækning fra ledelsen til de spilleregler, den enkelte lærer gerne vil gennemføre, så man ikke skal føle sig *magtesløs*.

Samtidig ser det paradoksalt nok ud til, at det også kan svække en lærers autoritet at henvise til en fælles beslutning:

#### Lærerudsagn fra interview

**Lærer:** Nogle lærere synes måske, at det er lidt vagt, at man som enkeltlærer ikke bare selv kan sætte sig så meget igennem, og at det ikke burde være et problem [...] Man kan godt forestille sig, at man bliver anset som svag, hvis man ikke bare selv kan finde ud af at bede eleverne om det, at sætte sig igennem og bede eleverne om at lægge det væk. Ikke? Og at de så gør det, ikke? Der er noget med den autoritet, man skal udstråle, når man står deroppe. At når man siger: "Luk jeres computer", og så gør de det. Og hvis man så siger, at det er nogle regler, vi alle sammen skal følge, så mister man måske den følelse eller autoritet, når de bare siger det, fordi det er nogle regler, skolen har.

Det er ikke klart, om det er kolleger eller elever, der kan anse en lærer for *svag* og uden *autoritet*, hvis han/hun henviser til fælles regler i stedet for selv at *udstråle* den. Men det peger på, hvor svært det er at finde klasseledelsesmæssige tilgange, som kan løse disse problemer, og som samtidig er løsninger, som lærerne fuldt ud kan identificere sig med.

De sidst citerede lærerudsagn tegner et billede af, at det er nogle meget komplekse problemstillinger omkring lærerautoritet, der er på spil i forbindelse med styring af elevers *devices*. Samtidig er det problemstillinger, der stikker dybt og angår nogle personlige lag hos læreren. Derfor er det forståeligt, at disse klasseledelsesmæssige udfordringer fylder så meget, som de gør. Det peger på nødvendigheden af

- at give lærere mulighed for erfaringsudveksling
- udvikling af et fælles sprog om disse pædagogiske problemstillinger
- inspiration til at afprøve nye praktiske tiltag
- efterfølgende feedback

Alle disse tiltag kan give lærere mulighed for at erfare, at de har handlemuligheder og i høj grad selv kan påvirke situationen i klasserummet og dermed bevare eller genskabe deres autoritetsfølelse. Der tegner sig dermed et behov for kompetenceudvikling for gymnasie-lærere inden for klasseledelse.

#### **AKTIONSEKSEMPEL 2: BRUG AF FAGLIGE SPIL**

En anden aktion, der er gennemført på en af de deltagende skoler, VUC Aarhus, er brugen af spil i undervisningen. (Se aktion 2.3 i inspirationskataloget). Aktionen fremhæves af to grunde: For det første er det et pædagogisk eksperiment, der er blevet meget vel modtaget af eleverne. For det andet er det samtidig et eksempel, der udvider det hidtidige repertoire af klasseledelsestiltag, idet det er en indsats, der bevæger sig over i det område, som ofte behandles under overskriften fagdidaktik. Men som man vil se i gennemgangen, handler det om nogle af klasseledelsens kernebegreber, struktur og rammesætning, og det er et bud på, hvordan man kan øge elevers aktive deltagelse og dermed faglige udbytte ved at styrke netop struktur og rammer. Aktionen kan således inspirere til at tænke klasseledelse ind i fagdidaktik og udvikling af arbejdsformer.

Aktionen går ud på at udvikle analoge faglige spil i undervisningen, dvs. brætspil à la Trivial Pursuit og Ludo og quizzer i lamineret papir og pap. Hensigten er at aktivere eleverne, give dem tydelige roller, indføre et element af konkurrence og sjov og at indlægge aktiviteter, der ikke foregår på computeren, men tilføjer arbejdet et fysisk, taktilt element.

De elever, der bliver interviewet om aktionen, er begejstrede. De beskriver den sædvanlige undervisning som en situation, hvor kun meget få deltager aktivt, og resten holder sig tilbage af frygt for at dumme sig eller sige noget forkert:

**Elevudsagn fra interview**

**Elev:** Klassisk tavleundervisning, der er det de samme fire, der får sagt noget altid [...] Der er rigtig mange, når de kommer i skole med en masse mennesker, de ikke kender, der har den der ufattelige frygt for at sige noget, der er forkert.

Når man spiller, siger de, er det ikke så "intimiderende" eller "frygtindgydende", for nu er der helt faste spilleregler at følge. Man triller en terning eller trækker et kort, svarer på et spørgsmål, formulerer en faglig vurdering af sin modstanders svar, afgør om han/hun må flytte sin brik, hjælper sin makker med et svar osv. Det betyder, at man ikke selv skal afgøre, hvornår man vil deltage, for det ligger i spillet, og alle er lige meget på.

Samtidig er rollerne meget veldefinerede:

**Elevudsagn fra interview**

**Elev:** I normal undervisning er der rollen som aktiv elev, og så er der rollen som ikke-aktiv elev. Det er de eneste to roller, der kan være. I et spil har du rollen som ordstyrer, kritisk medhører, den som skal hjælpe, og den hvor du skal være kritisk [...] Man kan være kritisk i et spil, når en anden bliver stillet et spørgsmål om noget tekstanalyse, og det bliver lidt vagt, det han snakker om. Så kan jeg som kritisk medspiller sige, at jeg synes faktisk ikke, han må rykke frem, fordi han mangler brudstykker af den her analyse.

Det betyder, at det er sværere at "putte sig", og derfor kommer alle med.

Samtidig har spillene den fordel, at der er inkorporeret øjeblikkelig feedback, fordi man kan se på sin score, hvordan man klarer sig, og dette faglige konkurrenceelement kan eleverne godt lide:

**Elevudsagn fra interview**

**Elev:** Så det er sjovt. Folk bliver glade, for det er også en mulighed for, at folk undervejs kan teste, okay jeg er ikke helt hægtet af i den romantiske periode i Danmark. Jeg havde egentlig rimelig godt styr på det, jeg havde ret godt styr på folkeeventyr, eller hvad det nu var. Så det bliver sådan, at folk får sådan en mulighed for lidt rygklapning.

Den meget tydelige struktur betyder altså, at elevernes deltager mere og på mere lige fod, og at de oplever det positivt at få løbende feedback på deres faglige niveau.

De interviewede eleverne er også blevet spurgt om det "analoge", altså at det foregår helt uden computere og på papir:

**Elevudsagn fra interview**

**Elev 1:** Jeg synes, det er fedt at få det i hænderne. Vi er så meget på skærme, både i privatlivet og på skolen, at jeg synes det fungerer helt vildt at få det i hænderne fordi, jamen jeg ved ikke engang hvorfor.

**Elev 2:** Jeg har været en lang periode ude på arbejdsmarkedet, og jeg tror, vi nogle gange får en ide om, at arbejdsmarkedet er rent og skært digitalt område, men min egen erfaring er, at det er det ikke. Et arbejde er et frygteligt analogt sted. Det er langt mere at holde styr på en masse ting, som du egentlig rører ved, og som du har i hænderne, og som du flytter rundt med. Så på den måde synes jeg, der er en rigtig god sammenhæng mellem virkeligheden og mellem et spil, for et spil er forskellige regler i forskellige situationer, og du skal hele tiden ændre dig. Det er ikke bare det samme igen og igen, som det ofte er, når man har at gøre med et digitalt medie, du gør det samme igen og igen. Virkeligheden er ikke så frygtelig digital, der er frygtelig mange forskellige spilleregler, som man skal bruge.

Det er et interessant perspektiv, disse to elever anlægger. For det første, at det tilsyneladende er attraktivt at arbejde med noget fysisk og håndgribeligt som kontrast til det, de plejer at gøre. For det andet, at "virkeligheden" er meget mere analog, end mange elever måske forestiller sig. Træningen i at arbejde uden for computeren, at kunne skifte roller og at kunne følge skiftende spilleregler kan således opleves som en vigtig træning til arbejdsmarkedet og "virkeligheden".

Disse erfaringer kan være en pointe i forhold til de vanskeligheder, der er knyttet til at regulere elevernes brug af *devices* i timerne: Spillenes meget håndgribelige spilleregler, den store aktivitet, som de sætter i gang og det element af sjov, som følger med, ser ud til at kunne overtrumfe den modstand, elever kan udvise over for at slippe det digitale i andre sammenhænge.

### **AKTIONSEKSEMPEL 3. MANGE SAMTIDIGE INDSATSER**

Det tredje og sidste aktionseksempel fremhæver en særlig påvirkning, der kan opnås ved at gennemføre flere aktioner samtidigt på baggrund af tidligere udviklingsarbejde. Flere lærere på Frederiksværk Gymnasium har de sidste par år systematisk arbejdet med at udvikle deres klasseledelse, bl.a. gennem projektet "Klasseledelse for hf-lærere" (i samarbejde med Horsens Statsskole og Dorte Ågård 2015-16). De har derfor haft mulighed for at iværksætte mange samtidige aktioner, fordi de havde afprøvet flere enkeltaktioner på forhånd. (Se aktion 2.7–2.10 i inspirationskataloget).

Lærerne har målrettet arbejdet med at øge styring og styrke kontakten i to hf-klasser, som ellers sædvanligvis giver mange pædagogiske og faglige udfordringer. Under overskriften *styring, stilladsering og kontakt* har lærerne gennemført følgende lange række tiltag:

1. Lærerstyring af mobil og computer
2. Arbejde både på computer og på papir
3. Notetagning på særlige tidspunkter adskilt fra tavleundervisning
4. Fælles træning af organisering af mapper og materiale
5. Fælles fokus ved timestart, lukkede skærme
6. Fælles skabeloner i flere fag for skriftlige opgaver
7. Gruppearbejde med definerede opgaver til hver elev
8. Oversigter over anvendte faglige begreber efter hvert forløb
9. Stilladsering af danskopgaven: Tydelige trin, delafleveringer, skrivning på klassen
10. Individuelle samtaler med alle elever

11. Læreren står i døren og siger farvel efter timen
12. Hyggeaften for lærere og elever arrangeret af lærerne

Mest markant har man efter et års erfaringer med lærerstyring af mobil og computer i enkelte klasser gjort den tidligere afprøvede strategi til norm for hele skolen:

**Fra aktionsbeskrivelse**

Det andet år i klasseledelsesprojektet er dette forsøg gjort til norm på vores gymnasium. Alle lokaler har en mobilholder, og alle elever afleverer mobilen inden undervisningen starter. Hele lærergruppen og ledelsen (ikke mindst) har været enige om fremgangsmåden.

Lærerne har oplevet en markant virkning i den måde, disse klasser arbejder på i forhold til andre klasser:

- Mindre frafald end sædvanligt. I aktionsklasserne: 1q: Kun to elever stoppet – den ene på grund af sygdom; 1x: Ingen er stoppet
- Flere elever end sædvanligt vil med på studietur
- Lærerne oplever god og hjælpsom stemning i klassen og arbejdsro.

I sin logbog skriver dansklæreren i januar:

**Uddrag fra lærers logbog, anført i statusrapport**

Flere elever bemærker, at det er 'skidegodt', at jeg er så struktureret, og jeg bemærker, hvor meget struktur betyder for dem! På alle måder – men ikke mindst deres fornemmelse af at have overblik over både papir, mapper på pc, faglighed og retning. "Hvad skal vi bruge dette her til?"

Hvis de skal magte både skolegangen i det hele taget og de store opgaver, skal styringen og kontakten og hjælpen være meget tydelig og trinvis.

Her i januar er det sådan, at alle får afleveret den store danskopgave, alle stiller den korrekt op (noter, litteraturliste, taksonomiske niveauer, citatteknik etc.), alle afleverer til tiden! Ikke alle får skrevet lige meget, men jeg er imponeret over, at processen lykkes, at alle har fået læst en hel bog og skrevet om den.

Nogle af de 'friske' drenge, som også er omgængere, imponerer mig: De afleverer omfattende, velskrevne opgaver – og jeg har vel at mærke siddet ved siden af dem, mens de skrev dele af opgaven, så stoffet er deres eget. Det betyder, at nogle af omgænger-drengenes faste roller som 'ikke-særligt-motiverede' opløses!

For langt de fleste har det været en fremmed proces med en række 'koder', som skal læres, og som vi som lærere oplever som indlysende.

Det ser ud til, at en bred, samtidig klasseledelsesmæssig indsats bestående af mange små initiativer iværksat af flere lærere påvirker klassen temmelig meget. Det er imidlertid vigtigt at understrege, at det sker på baggrund af erfaringer med såvel klasseledelsesudvikling som det at iværksætte aktioner. Det kan være risikabelt at sætte mange ting i gang på samme tid, både fordi det kan være svært at styre, og fordi det kan være svært at måle effekten. Men for en skole, der er nået til "stadie 2", kan virkningen blive meget stor.

Desuden er det tydeligt i beskrivelserne fra Frederiksværk Gymnasium, at der har været et organisatorisk element i form af ledelsesstøtte og lærersamarbejde, og at der har været forudsætninger for de mærkbare ændringer i klasserne. Det ser vi nærmere på i næste afsnit.

## LÆRERSAMARBEJDE OG LEDELSESSTØTTE: VIRKNINGSFULDE MEKANISMER I UDVIKLING AF KLASSELEDELSE

I dette afsnit vil vi se nærmere på, hvilke mekanismer deltagerne mener særligt har bidraget til, om aktionerne har haft effekt eller ej. Til trods for at skolernes aktioner har været meget forskellige, er det muligt at identificere en stor ensartethed i lærernes bud på, hvilke virkningsfulde mekanismer, der kan få aktioner til at virke. To temaer er iøjnefaldende: Lærersamarbejde og ledelsesstøtte.

### Betydningen af lærersamarbejde

På spørgsmålet om betydningen af forskellige aspekter ved *lærersamarbejdet* for aktionernes udfald er svarfordelingen således:

**Tabel 3: I hvilken grad vurderer du, at følgende forhold vedrørende lærersamarbejde er vigtige for, at et udviklingsprojekt som dette kan lykkes?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Udviklingsgruppens medlemmer har <b>meldt sig frivilligt</b>	49 % (22)	33 % (15)	13 % (6)	4 % (2)	0 % (0)
Udviklingsgruppens medlemmer har valgt hinanden	9 % (4)	31 % (14)	33 % (15)	27 % (12)	0 % (0)
Udviklingsgruppen har selv bestemt mål og pædagogiske indsatser	33 % (15)	58 % (26)	7 % (3)	2 % (1)	0 % (0)
Der er generelt fælles pædagogiske holdninger blandt udviklingsgruppens deltagere	24 % (11)	56 % (25)	13 % (6)	7 % (3)	0 % (0)
Alle klassens <b>øvrige lærere føler sig generelt forpligtet</b> på at overholde fælles aftaler i forbindelse med projektet	44 % (20)	31 % (14)	13 % (6)	7 % (3)	4 % (2)
Alle klassens <b>øvrige lærere er villige til at afprøve</b> det, som udviklingsgruppen foreslår	51 % (23)	27 % (12)	20 % (9)	2 % (1)	0 % (0)

Som det ses i tabellen, er der kun et af forholdene, som deltagerne ikke tillægger meget stor betydning, nemlig om "Udviklingsgruppens medlemmer har valgt hinanden". Hertil svarer 27 % *slet ikke* og kun 9 % *i høj grad*. Det er således ikke vigtigt, om det er såkaldte "kærligheds-team", eller om de er blevet sat sammen efter andre kriterier.

Til gengæld vurderer deltagerne de øvrige forhold som mere betydningsfulde, da 75-91% angiver, at disse i enten høj eller nogen grad er vigtige. Særligt forholdene, som at deltagerne har meldt sig frivilligt, og det, at kollegerne, der også underviser klassen, føler sig forpligtede og villige til at gennemføre det, som udviklingsgruppen afprøver og overholder indgåede aftaler, vurderer de som i høj grad vigtige.

Påpegningen af, at frivillighed er vigtigt, afspejler måske, at gymnasiekulturen stadig er præget af en forventning om "den privatpraktiserende lærers" ret til selv at bestemme over sin undervisning og sine metoder. Det viser eksempelvis dette citat:

**Lærerudsagn fra interview**

Vi har som udfordring her, altså vi har et enormt godt lærerkollegium, men der er, hvad skal vi sige, nogle forskellige tilgange til, hvordan det er, vi skal gribe tingene an, og hvis der er et eller andet, der bliver bestemt, så er der også nogle, der er, hvad skal vi sige, meget autonome og selv bestemmer, hvordan de skal udføre deres, og som vælger ikke at gøre det, der er blevet besluttet [...] Man kører sådan lidt sit eget løb.

Påpegningen i svarene af, at kollektive aftaler og fodslag er vigtigt, peger imidlertid i den modsatte retning. Klasseledelse drejer sig bl.a. om etablering af en fælles arbejdskultur i klassen og rammer og spilleregler for arbejdet. Hvis lærerne har meget forskellige forventninger og normer, bliver det svært for eleverne at orientere sig, det bliver svært for den enkelte lærer at sætte sine klasseledelsesmæssige mål igennem, og det bliver svært at skabe en kollektiv ændring af klassens kultur, normer og adfærd.

En elev beskriver i et interview, hvad der kan ske, når lærere ikke har fodslag:

**Elevudsagn fra interview**

Lærerne havde jo snakket om det. Det kunne man tydeligt se, at nu skulle der gøres noget ved det. Og det blev der også i 14 dage eller tre uger. Nogle lærere holdt den også længere, men det er jo også svært for dem at opretholde en politik, hvis de andre ikke følger den.

På dette punkt støder de to forventninger altså sammen: På den ene side en forventning om lærerens ret til selv at bestemme og på den anden side en forventning om, at kollegerne bakker op. Tallene og de udsagn, projektdeltagerne er kommet med, viser, at de oplever, at lærersamarbejde og villighed til at følge fælles beslutninger *er nødvendige*, hvis man skal løse nogle af de pædagogiske problemer, der bliver arbejdet med. Den lærerselvforståelse, der ligger i udtrykket "den privatpraktiserende lærer", er tilsyneladende udfordret af en forståelse af lærerrollen som en, der indbefatter en høj grad af samarbejde og fodslag.

**Skriftligt statuspapir**

Vi er blevet meget opmærksomme på, hvor vigtigt det er, at alle deltagende lærere føler ejerskab og forpligtelse i forbindelse med projektets indsats, så de rent faktisk kommer til at udføre disse i klasserne. Flere tiltag synes ikke at være blevet implementeret på en tydelig og ensartet måde ud i klasserne, og er ikke blevet italesat i tilstrækkelig grad over for eleverne. Der er ulige holdninger både til klassernes behov og til områder som IT og computere, der gør, at nogle lærere modsætter sig tiltagene, samtidig som, at man i et stort projekt med mange deltagere måske ikke føler ejerskab og forpligtelse til at gennemføre indsatsene.

På en skole, der har gennemført aktioner i to klasser, har man haft en mere positiv oplevelse af effekt i den ene klasse (2d) end i den anden (2e), og de forklarer det med fodslag:

**Skriftligt statuspapir**

Der har været mere fodslag mellem lærerne i 2.d end i 2.e, dvs. større tilbøjelighed til, at aftaler mellem lærerne på klassemøderne blev overholdt, når man stod ude i klasserne.

En skole har haft en intern organisering med projektledere og månedlige stormøder, der har sikret dette fodslag:

**Skriftligt statuspapir**

Det er vigtigt at holde stormøder [for alle projektdeltagere] hver måned om, hvad der har virket godt i klasserne. Det fastholder os, og vi får snakket om stort og småt, og vi får – ikke mindst – delt succeshistorierne.

Flere skoler nævner det at udvikle et fælles sprog om de pædagogiske udfordringer og indsatses som afgørende for, om lærersamarbejdet fungerer.

Opsummerende kan man om lærersamarbejde sige, at det især drejer sig om

- at alle projektdeltagere gennemfører det, de har aftalt, og at der er forpligtigelse og fodslag
- at det ikke kun er en eller få lærere, der laver forandringer, men alle klassens lærere
- at projektdeltagerne føler ejerskab ved, at de selv har udviklet indsatserne
- at der er et fælles sprog blandt lærerne om klasseledelse.
- betydningen af ledelsesstøtte.

Når det gælder ledelsens rolle, ser svarene fra spørgeskemaet sådan ud (

**Tabel 4: I hvilken grad vurderer du, at følgende forhold vedrørende ledelsesstøtte er vigtige for, at et udviklingsprojekt som dette kan lykkes?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
En ledelsesrepræsentant deltager i møderne	27 % (12)	38 % (17)	29 % (13)	7 % (3)	0 % (0)
Ledelsen hjælper aktivt med at planlægge lærernes arbejde med projektet, fx ved at finde tid til at mødes	27 % (12)	42 % (19)	24 % (11)	4 % (2)	2 % (1)
Projektet er en del af en <b>fælles politik</b> på skolen	47 % (21)	40 % (18)	9 % (4)	2 % (1)	2 % (1)
Ledelsen giver inspiration til pædagogisk udvikling i form af fx litteratur, møder eller oplæg udefra	24 % (11)	40 % (18)	27 % (12)	9 % (4)	0 % (0)
<b>Ledelsen viser interesse</b> , følger op på projektet og holder lærerne til ilden	44 % (20)	42 % (19)	13 % (6)	0 % (0)	0 % (0)
Ledelsen bidrager aktivt til at sprede erfaringer til <b>hele skolen</b>	47 % (21)	38 % (17)	13 % (6)	2 % (1)	0 % (0)

Ligesom under temaet om lærersamarbejde genfinder vi her betydningen af *det fælles* i spørgeskemaets svar vedrørende ledelsesstøtte til udviklingsprojekter. Topscorerne ovenfor er, at "Projektet er en del af en fælles politik på skolen" (47 % i høj grad, 87 % i høj grad og i nogen grad) og at "Ledelsen bidrager aktivt til at sprede erfaringer til hele skolen" (47 % i høj grad, 85 % samlet). Det peger på, at isolerede tiltag ikke er så virkningsfulde som tiltag, der angår alle lærere og er formuleret i en fælles politik, som ledelsen står bag. For eksempel betoner en skole, at der for alvor begyndte at ske noget, da "projektet blev opgraderet til et helskoleprojekt" og blev tematiseret på en fælles pædagogisk dag.

Vigtigheden af ledelsens opbakning understreges ligeledes af, at 86% i enten høj eller nogen grad finder det vigtigt, at "ledelsen viser interesse, følger op på projektet og holder lærerne til ilden". Der er ligeledes stor, omend ikke lige så overbevisende, tilslutning til, at det i høj eller nogen grad er vigtigt, at en ledelsesrepræsentant deltager i møder, hjælper lærerne med at planlægge projektet og giver inspiration (hhv. 65, 69, 64 %).

På en skole understreger deltagerne, at det har været en meget afgørende positiv faktor, at ledelsen har været involveret i processen:

**Skriftligt statuspapir**

Det er godt, at ledelsen (vicerektor) er med i processen. Mange ting kan blive afklaret hurtigt, og det afspejler interesse for vores kerneydelse, som er vigtig for vores identitet som dygtige lærere

Tilsvarende peger en anden skole på fraværet af ledelse som en negativ faktor:

**Skriftligt statuspapir**

Der har ikke været direkte deltagelse i projektet fra ledelsen, og det har været os selv, der har skullet finde mening og vej i projektet

Hjælp til at strukturere og rammesætte arbejdet nævnes af flere, og baggrunden er et stort, alment problem med at finde tid, ikke blot minutter nok, men fælles mulighed for mødetidspunkter, fordi den travle hverdag gør det svært at finde fælles huller:

**Lærerudsagn fra interview**

Der er jo bare det der med tiden, altså, det er der, den tit strander. Vi skal også lige holde møde, men jeg skal også lige forberede mig, og jeg skal lige ditten, og der er nogle kolleger, der ikke kommer til mødet, fordi de lige har noget undervisning, der skal være klar om en time [...] Det er det med at anerkende, at det faktisk tager enormt lang tid at lave teamsamarbejde og lave projekter, fordi der er rigtig meget snakken sammen.

En leder siger i et interview således også, at det er en af hendes vigtigste opgaver som leder at hjælpe med at finde denne tid – "tidslommer", som hun kalder det:

**Lederudsagn fra interview**

Med alt det, lærerne skal i dag, skal vi simpelthen lave nogle tidslommer til dem, hvis de skal have overskud til at gå i dybden med de her ting og koncentrere sig om det. Vi er nødt til at prøve at skærme dem lidt for noget af alt det, der foregår derude.

Opsummerende kan man af materialet se, at i de projekter, der er lykkedes bedst, har der været et velfungerende fælles lærersamarbejde omkring indsatserne og en ledelse, der har vist projekt bevågenhed.

### En model for dynamikken omkring lærerens undervisning

I løbet af de interview, der er indgået i følgeforskningen, og analyser, vi har foretaget af materialet, er der vokset en figur frem, som anskueliggør betydningen af lærersamarbejde og ledelsesstøtte for den dynamik, den enkelte lærer indgår i, og som er afgørende for, hvordan han/hun kan udvikle sin undervisning.

**Figur 3: De koncentriske cirkler: Dynamikken omkring lærerens undervisning**



De fire cirkler skal aflæses fra midten:

1. *Elevernes læring* er udgangspunktet og fokus for al undervisning og undervisningsudvikling
2. Tættest på eleverne er *den enkelte lærer* i undervisningsrummet, der er primær facilitator for deres læring
3. Den enkelte lærer skal indgå i *lærersamarbejde* for at kunne udvikle elevernes læring bedst
4. Forudsætningen for et godt lærersamarbejde er *ledelse*, der muliggør og støtter dette samarbejde

Uden om det hele ligger alle de kontekstuelle forhold, der sætter betingelser og påvirker det, der foregår i skolen, fx elevsammensætning, økonomiske rammer, uddannelseslovgivning, overenskomster osv.

Modellen udtrykker den forståelse, at lærerens undervisning og dens kvalitet er afhængig af de øvrige niveauer udenom. Således er lærersamarbejde i dag en forudsætning for, at den enkelte lærers undervisning og udvikling lykkes bedst muligt, og (pædagogisk) ledelse er en forudsætning for, at dette lærersamarbejde kan komme i stand og virke.

De aktioner, som projektdeltagerne har afprøvet, har handlet om det, der foregår i de inderste to cirkler, *Elevens læring* og *Lærer i undervisningsrummet*. Men i interviews og skriftlige kommentarer har det fyldt meget for deltagerne at påpege, at de yderste niveauer – lærersamarbejde og ledelse – er forudsætninger for, at de har kunnet lykkes – eller forklaringer på, at det ikke lykkedes. Lærersamarbejde og ledelse er i skolernes forandrings-teorier typisk blevet udpeget som de afgørende mekanismer for den ønskede påvirkning af måden, klasserne arbejder på.

Denne forståelse er som sagt vokset frem af det indsamlede empiriske materiale. Desuden er den inspireret af en model, der er udviklet på VUC Aarhus "Den kompetente lærer på VUC Aarhus – en dynamisk model", og endelig afspejler modellen den teoretiske forståelse, der er udfoldet i den voksende internationale forskning om pædagogisk ledelse, ikke mindst Viviane Robinsons begreb om elevcentreret skoleledelse (Robinson 2015, Timperley 2008, Hargreaves & Fullan 2016, Qvortrup 2016).

## LITTERATUR

- Hargreaves, A. & M. Fullan (2016). *Professionel kapital - en forandring af undervisningen på alle skoler*, Dafolo
- Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om - forskningsinformeret læringsledelse*, Dafolo.
- Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*, Dafolo
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational Practices Series* 18. The International Academy of Education
- Wubbels, T., M. Brekelmans, P. den Brok, L. Wijsman, T. Mainhard, and J. Van Tartwijk (2014). Teacher-student relationships and classroom management. *Handbook of Classroom Management*.
- Ågård, D. (2016). *Klasseledelse i ungdomsuddannelserne*, Frydenlund

# FAGLIGE OVERGANGE

*Af Arnt Vestergaard Louw*

## RESUME

Under udviklingsprogrammet "Klasseledelse, læringsfællesskaber og faglige overgange", iværksat af Undervisningsministeriet, har 10 skoler arbejdet med forskellige forsøgs- og udviklingsprojekter med henblik på at udvikle bedre *faglige overgange* fra grundskolen til gymnasiet for eleverne, med fokus på følgende fire temaer:

1. at opbygge et veldefineret vidensgrundlag om elevernes faglige og studiemæssige kompetencer og udfordringer, når de begynder i de gymnasiale uddannelser
2. at udvikle progression fra grundskole til gymnasiale uddannelser i elevernes evne til abstraktion og til at håndtere større stofmængder
3. at etablere tætte lærersamarbejder mellem lærerne i grundskolen og i de gymnasiale uddannelser
4. at udvikle metoder til at håndtere spredning i elevforudsætninger, så alle elever kan få det bedst mulige udbytte af den indledende gymnasiale undervisning.

Inden for fagene dansk, engelsk og matematik har skolerne selv kunne vælge det eller de projekter, de ville arbejde med under den overordnede ramme. Overskrifterne på skolernes projekter har været:

- Skrivning i Dansk i Grundforløbet (IBC Aabenraa)
- Genrer på tværs i dansk (Bjerringbro Gymnasium)
- Skriftlige overgange i danske og engelsk (Frederidssund Gymnasium)
- Netværkssamarbejde i matematik på langs og tværs af skoleformer i Horsens (Learnmark Horsens)
- Matematikkens Hus (Midtfyns Gymnasium)
- Netværk for videndeling mellem udskolingslærere og gymnasielærere i dansk og matematik (Odsherred Gymnasium)
- Faglige overgange i engelsk – gymnasieelever underviser folkeskoleelever i ordklasser (Tørring Gymnasium)
- Faglige overgange i engelsk – at bryde faglige barrierer (Viborg Gymnasium og HF)
- Etablering af netværk mellem gymnasie- og folkeskolelærere (Rosborg Gymnasium)
- Ny prøveform i digital dannelse (Horsens HF og VUC).

*Overgange*, der står centralt for projekterne, skal forstås som de udfordringer, eleverne og lærerne møder i forbindelse med elevernes overgang fra grundskolen til gymnasiet, men også som de nye læringsmuligheder, overgangen tilbyder. Projekterne er løbende blevet evalueret af forskere fra Aalborg Universitet med henblik på at understøtte skolernes udviklingsarbejde samt at vurdere projekterne.

## Resultater

I forhold til at adressere elevernes fagspecifikke og formmæssige overgangsudfordringer har nogle skoler arbejdet med at etablere dialog og faglige samarbejder mellem elever fra 9. og 10. klasse og elever fra gymnasiet. Disse former for *elev-elev samarbejder*, udviklet og rammesat af lærere fra grundskolen og gymnasiet i fællesskab, har haft potentiale til at klæde grundskoleeleverne bedre på til at starte i gymnasiet. Erfaringerne fra disse projekter viser, at det har givet en øget bevidsthed om eget fagligt niveau samt en øget selvrefleksiv evne i forhold til at vurdere egen faglig progression hos de deltagende 1.g.-elever.

*Skriftlighed* og arbejdet med længere tekster viser sig specielt som en udfordring for eleverne i gymnasiet i *dansk og engelsk*. Med udgangspunkt i fx grammatik, at skabe en god struktur, hurtigskrivning og stilladsning har nogle af skolerne arbejdet med at bygge bro mellem den *Obligatoriske Selvvalgte Opgave* i 10. klasse og *Dansk/Historieopgaven* i 1.g. Der har også været arbejdet specifikt med elevernes lyst til og glæde ved at skrive i form af processkriveøvelser eller i form af fokus på udvikling af skriveidentitet ved at opnå forståelse for centrale begreber, fakta- og fiktionskoder eller skrivemåder. Erfaringen fra disse udviklingsprojekter peger på to centrale indsatsområder: 1) At understøtte og udvikle en større bevidsthed om formelle krav til skriftlighed allerede i grundskolen; 2) At understøtte og udvikle elevernes skrivelyst og skriveglæde.

*Engelsk* forandrer sig fra i grundskolen at have meget fokus på elevernes mundtlige kompetencer til i gymnasiet at lægge større vægt på at analysere tekster på engelsk – 'dansk på engelsk'. I skolernes udviklingsarbejde har man her arbejdet med at etablere brobygninger mellem grundskolens og gymnasiets genrer, fx mellem artikel, reportage, e-mail-korrespondance, blogs og debatindlæg og gymnasiets 'non-fiction analysis'. Dette har betydet en forhøjelse af karakterniveauet for elevernes første non-fictions essays i gymnasiet.

I forhold til at arbejde med elevernes mundtlige tilbageholdenhed i *engelsk*, når de starter i gymnasiet, har skolerne arbejdet med at etablere specifikke 'øverum' i form af små samtalerum, hvor det italesættes som legitimt at øve sig og lave sproglige fejl. Disse øverum har betydet, at eleverne har givet sig selv lov til at prøve og fejle og dermed holde sig mindre tilbage mundtligt. I den forbindelse er det vigtigt for eleverne, at der er struktur og faste rammer for øvelserne. Eleverne oplever det også som væsentligt, at lærerne indgår i samtalerne med eleverne i mindre fora.

*Matematik* er det fag, hvor eleverne oplever den største synlige forandring fra grundskolen til gymnasiet både i indhold og form – med større vægt på at forstå matematikken og føre matematisk bevis. Dette har været adresseret ved fx allerede i grundskolen at arbejde med de matematiske programmer, eleverne møder i gymnasiet. Det har givet eleverne et forhåndskendskab til de arbejdsmetoder og faglige begreber, de senere møder i gymnasiet. Sådanne indsatser afhænger væsentligt af grundskolelærerens vilje til og interesse i at lære programmerne at kende.

*Samarbejdet* mellem grundskolen og gymnasiet har udgjort et centralt tema for stort set alle skolernes udviklingsprojekter. Her har det været væsentligt, at lærerne har oplevet *ejerskab* til projekterne i form af en oplevelse af mening og relevans i forhold til problemstillingen. *Fællesskab og videndeling* har ligeledes været en væsentlig forudsætning for, at der har

kunnet udvikle sig en fælles referenceramme og et fælles vidensbaseret udgangspunkt for samarbejdet omkring elevernes overgange. Det er fx sket i form af fælles oplæg om relevante emner eller fælles deltagelse i workshops, videndelingskurserne og netværk. En tredje væsentlig mekanisme har været, at arbejdet har centreret sig omkring udvikling af *konkrete undervisningsforløb eller nyt undervisningsmateriale*. Samlet set peger erfaringerne fra de etablerede samarbejder i projekterne på behovet for at udvikle og permanent indarbejde en *dobbeltrettet overgangsdidaktik*, der 'bor' både i grundskolen og gymnasiet.

*Ledelsesopbakning* vurderes af en stor del af deltagerne til at have haft stor betydning for udviklingsarbejdet. Her har det været væsentligt, at den indledende og forpligtende kontakt mellem grundskolen og gymnasiet etableres på ledelsesmæssigt niveau.

*Finansieringen* opleves af flere af deltagerne som udfordrende for samarbejdet med grundskolerne, idet forsøgsmidlerne har været forankret i gymnasiet. Det har betydet, at grundskolens deltagelse alene har været interessebåret og i enkelte tilfælde har ophørt som følge af grundskoleinterne økonomiske omprioriteringer. Dette giver anledning til overvejelser over, om forsøgsmidler bør udbydes til både grundskolen og gymnasiet, når forsøgsarbejdet retter sig mod at etablere faglige samarbejder mellem de to institutionstyper.

## **ANBEFALINGER**

Rapporten giver anledning til følgende anbefalinger til inspiration for fremtidige udviklingsarbejder med faglige overgange:

1. Det anbefales at støtte og styrke elev–elev-samarbejdet på tværs af grundskolens 9. og 10. klasse og gymnasiet. Det er væsentligt, at dette samarbejde er udviklet og rammesat af lærere fra grundskolen og gymnasiet i samarbejde.
2. Det anbefales at understøtte og udvikle en større bevidsthed om formelle krav til skriftligt arbejde allerede hos eleverne i grundskolen samt at dyrke elevernes lyst til og glæde ved at skrive, både i grundskolen og gymnasiet.
3. Det anbefales, at der udvikles fælles faglige opgaver og forløb, der bygger bro mellem de genrer, faglige begreber og metoder, eleverne arbejder med i dansk, engelsk og matematik i grundskolen og gymnasiet.
4. Det anbefales, at der udvikles en dobbeltrettet overgangsdidaktik, som forankres i et permanent samarbejde mellem grundskolen og gymnasiet.
5. Det anbefales, at forsøgsmidler både udbydes til grundskolen og gymnasiet, når forsøgsarbejdet retter sig mod at etablere faglige samarbejder mellem de to institutionstyper.

## INDLEDNING

I dette kapitel vil vi gennemgå erfaringer og resultater fra den del af udviklingsprogrammet, der har omhandlet faglige overgange. Med udgangspunkt i erfaringer og resultater fra foregående runde af forsøgs- og udviklingsprojekter om faglige overgange i dansk, engelsk, og matematik (Ulriksen et al. 2014) sætter denne runde fokus på fire temaer, som var formuleret i projektbeskrivelsen fra Undervisningsministeriet:

1. At opbygge et veldefineret vidensgrundlag om elevernes faglige og studiemæssige kompetencer og udfordringer, når de begynder i de gymnasiale uddannelser
2. At udvikle progression fra grundskole til gymnasiale uddannelser i elevernes evne til abstraktion og til at håndtere større stofmængder
3. At etablere tætte lærersamarbejder mellem lærerne i grundskolen og i de gymnasiale uddannelser
4. At udvikle metoder til at håndtere spredning i elevforudsætninger, så alle elever kan få det bedst mulige udbytte af den indledende gymnasiale undervisning.

## OVERGANGE OG ELEVERNE GENERELT

Overgange står centralt for dette forskningsprojekt. Uddannelsesforskningen peger generelt på, at overgange mellem uddannelsessystemets forskellige niveauer og videre ud på arbejdsmarkedet, såvel som overgange internt i de enkelte uddannelser, udgør en læringsmæssig og personlig udfordring (Pless & Katznelson 2006; Holmegaard et al. 2014, Louw 2015; EVA 2014; 2016). At skabe et sammenhængende og smidigt uddannelsessystem fra vuggestue til arbejdsmarked er således et prioritet politisk indsatsområde (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016). Men overgangene tilbyder også nye læringsmuligheder og muligheden for 'at starte forfra' og indtage nye (elev)positioner (Simonsen et al. 2010), og det er væsentligt at fastholde, at overgange er en naturlig del af at bevæge sig op gennem uddannelsessystemet, der rummer både udfordringer og muligheder på hvert nyt trin.

De senere år er gymnasiet blevet et stadig mere populært ungdomsuddannelsesvalg blandt danske unge. I løbet af de sidste 15 år er andelen af afgangselever fra 9. og 10. klasse, der vælger gymnasiet som førsteprioritet, således steget støt fra knap 60 % i 2001 til 74 % i 2017 (uddannelsesstatistik.dk). Det betyder også, at eleverne på gymnasiet i dag udgør en mere heterogen gruppe med flere gymnasiefremmede elever (Ulriksen et al. 2009; Murning 2013) end tidligere med deraf følgende større variation i elevernes motivationer, faglige forudsætninger og studietilgange (Hutters & Lundby 2015). I det lys er det væsentligt også at have blik for, at overgangsudfordringerne og -mulighederne tager sig forskelligt ud for forskellige elever i forskellige faglige sammenhænge, og det er vanskeligt at tegne et generelt billede af alle elevers overgange fx fra grundskolen til gymnasiet.

Tidligere undersøgelse af elevernes overgang til gymnasiet (Ulriksen et al. 2014: 11) peger dog generelt på, at lærerne oplever det som særdeles udfordrende at få eleverne til at forstå, hvad fagene går ud på, og hvad det i det hele taget vil sige at gå på gymnasiet. Overgangsudfordringerne knytter samtidig an til en ændret faglig specialisering og forskellige forståelser mellem grundskolens og gymnasiets lærere af, hvad eleverne skal lære (faglige indholdsmæssige udfordringer), og det knytter an til forskelle i forhold til, *hvordan* eleverne skal lære det (formmæssige/studiemæssige udfordringer).

Et hovedfokus for dette forskningsprojekt om faglige overgange er således at afdække, hvornår og hvordan elevernes udfordringer i overgangen knytter sig til det faglige indhold, og hvornår og hvordan det knytter an til de ændrede undervisnings- og arbejdsformer, og om der er tale om generelle eller fagspecifikke problemstillinger.

I forlængelse heraf udgør det en overgangsudfordring, at mange af fagene har samme benævnelser (fx dansk, engelsk og matematik), men forskelligt indhold og form i henholdsvis grundskolen og gymnasiet. I forhold til begrebet om overgange kan man skelne mellem nær og fjern overgang. Nær overgang omfatter overførslen af læring og erfaring mellem to situationer, der har forholdsvis mange ligheder. Fjern overgang omfatter overførslen af læring og erfaring mellem to situationer, der er forholdsvis forskellige fra hinanden (Wahlgren & Aarkrog 2012).

I forhold til fagene dansk, engelsk og matematik i dette forskningsprojekt kan forståelsen af nær og fjern overgang netop synliggøre, at en del af elevernes udfordring handler om, at nær og fjern overgang blander sig sammen på den måde, at eleverne måske har opfattelsen af, at det handler om overførslen af deres danskundskaber fra grundskolen til dansk i gymnasiet, fordi dansk jo er det samme fag (nær overgang), og derfor for sent opdager, at faget har forandret sig: Hvad er det fx der gælder som et gyldigt argument i dansk i gymnasiet? Og hvordan 'mener' man noget begrundet i teksten (fjern transfer)? Når nær og fjern overgang på denne måde blander sig sammen for eleverne, er der risiko for, at det blokerer for, at eleverne 'opdager', at fx dansk i grundskolen og dansk i gymnasiet er relativt forskellig i indhold og form, hvilket kan besværliggøre elevernes praktiske håndtering af overgangsudfordringen.

Skolernes forsøgs- og udviklingsprojekter handler altså om at styrke og støtte elevernes overgange fra grundskole til gymnasiet, fagligt såvel som studiemæssigt. Men projekterne har ikke kun handlet om elevernes overgange. Med udgangspunkt i erfaringer og resultater fra foregående runde af udviklingsprojekter udgør det som nævnt også et helt centralt tema for denne runde af udviklingsprojekter at arbejde med at etablere tætte samarbejder mellem lærerne i grundskolen og på de gymnasiale uddannelser.

På samme vis som det gør sig gældende for eleverne i forhold til at 'opdage' forskellen fra fx dansk i grundskolen, skal lærerne også 'opdage' disse forskelle for at kunne tage højde for dem og dermed bedre kunne støtte elevernes overgange. Udfordringen i forhold til samarbejdet mellem grundskolelærere og gymnasielærere handler her om at bevare den faglige styrke fra egen læringskontekst samtidig med, at man åbner sig mod den andens læringskontekst for at kunne etablere meningsfulde faglige overgangsforløb sammen.

Efter en kort beskrivelse af de deltagende skolers indsatser vil vi gå nærmere ind i analyserne af de deltagende skolers erfaringer fra udviklingsprojekterne i forhold til fem overordnede temaer (se **Fejl! Henvissningskilde ikke fundet.**).

**Figur 4: De koncentriske cirkler**



Undervejs vil der, enten med skolens navn eller titlen på skolens udviklingsprojekt, blive refereret til og kort beskrevet forskellige konkrete skoleprojekter. Disse er nærmere beskrevet i kataloget: *Faglige overgange – et inspirationskatalog*, hvor man således kan læse mere omkring, hvad der er afprøvet, og hvordan deltagerne har vurderet de enkelte aktioner.

#### **BESKRIVELSE AF SKOLERNES INDSATSER**

Skolerne har selv kunne vælge den eller de indsatser, de ville arbejde med inden for de overordnede rammer for forsøgs- og udviklingsprojekterne. Først og fremmest kan det konstateres, at der har været stor variation i størrelsen på de 10 deltagende skolers projekter. Der har været etableret omfangsrige projekter, der i princippet har inddraget alle folkeskoler og ungdomsuddannelser i den pågældende kommune, og der har været etableret mere lokale projekter med en håndfuld lærere på det pågældende gymnasium (se nedenstående oversigt over indsatser, som beskrevet i skolernes aktionsskemaer):

#### **Oversigt over skolernes indsatser fordelt på fag:**

##### **A: Matematik**

- Udlån af gymnasie matematiklærer til undervisning af mindre forløb (2 lektioner) i 9. klasse (Rosborg Gymnasium & HF)
- Samarbejde mellem grundskole- og gymnasieelever om design og konstruering af matematisk model (Midtfyns Gymnasium)
- Etablering af samarbejde om matematik på tværs af gymnasier, ungdomsuddannelser og folkeskoler med henblik på at øge kendskab til hinandens arbejde og udfordringer, skabe ligeværdig dialog og udvikle et blivende netværk (Learnmark Horsens)

##### **B: Dansk**

- Udvikling og afprøvning af opgavemateriale og progressionsstrukturer til ny digital prøveform i dansk på HF (Horsens HF & VUC)

- Udvikling af eksperimenterende opgavetyper til forbedring af elevers skriftlighed i starten af gymnasiet med fokus på gradvis introduktion til gymnasiale kompetencer (Frederikssund Gymnasium)
- Udarbejdelse af hjemmeside med elevpræsentationer om eksamensgenrer i gymnasiet med henblik på at øge elevernes kendskab til disse (Bjerringbro Gymnasium)
- Afvikling af skriveøvelser med udgangspunkt i analysemodel til brug på tværs af danskfagets genrer (IBC Aabenraa)

### **C: Engelsk**

- Identificering af overgangsproblematikker i engelsk ved folkeskole- og gymnasie-læreres gensidige overværelse af hinandens undervisning (Viborg Gymnasium og HF)
- Et kort undervisningsforløb om ordklasser i 9. klasse, afviklet af gymnasieelever (Tørring Gymnasium)

### **D: Tværfaglige indsatser**

- Etablering af netværk mellem gymnasielærere og folkeskolelærere med fokus på videndeling om fagligt og didaktisk arbejde i 9. klasse (Rosborg Gymnasium & HF)
- Afholdelse af idéudviklingsmøder og kursusdage for dansk- og matematiklærere i folkeskolen og gymnasiet med henblik på etablering af fagligt netværk på kommunalt plan (Odsherred Gymnasium)

Alle projekter har som minimum haft elementer af samarbejde, enten internt på skolen eller, som det gør sig gældende for de fleste projekter, på tværs af institutionsformer mellem gymnasium og grundskole.

I mange af skolernes projekter har man været meget optaget af, ikke blot at udvikle nye undervisningsformer og tiltag på gymnasieniveauet, men også at udvikle undervisnings-elementer, der kan bringes i anvendelse i grundskolens afgangsklasser. Eksempler herpå er udviklingen af korte, undersøgelsesbaserede matematikforløb fælles for grundskole og gymnasium ('Matematikens hus') eller konkrete danskopgaver, som elever fra grundskole og gymnasium skulle løse i samarbejde ('Genrer på tværs i dansk'). På den måde har 'overgangs'-udfordringen været adresseret både i forhold til modtagelsen af nye elever, der starter på gymnasiet, men også i forberedelsen af kommende gymnasieelever i grundskolen.

Dette fokus i mange af skolernes projekter har været baseret på etablerede samarbejder mellem grundskolens lærere og lærere fra gymnasiet. Samarbejdet har handlet om videndeling og erfaringsdeling, fx i konkrete videndelingskurser og netværk ('Netværk for videndeling mellem udskolingslærere og gymnasielærere i dansk og matematik', 'Netværkssamarbejde i matematik på langs og tværs af skoleformer i Horsens'), workshops ('Matematikens hus'), studiekredse og dialogmøder ('Skrivning i dansk i grundforløbet', 'Genrer på tværs i dansk'), supervision af hinandens undervisning ('Faglige overgang i engelsk – at bryde faglige barrierer'). Samarbejdet har for langt størstedelen af skolernes vedkommende været igangsat med henblik på at udvikle de undervisningstiltag og indsatser, man efterfølgende har forsøgt implementeret. Samarbejdet har for enkelte skoler også indbefattet, at gymnasielærere er med i undervisningen i grundskolen og omvendt. På den måde har grundskolelærere og gymnasielærere gensidigt kunne høste pædagogiske og didaktiske erfaringer fra

'den andens' læringskontekst ved selv at deltage i undervisningen. Dette beskrives af enkelte skoler som en *dobbeltrættet didaktik*.

### ELEVDIALOG - ØGET ELEVBEVIDSTHED OM FAGLIGT NIVEAU OG PROGRESSION

I spørgeskemaundersøgelsen er der ingen lærere, der angiver, at deres elever slet ikke har nogen faglige eller studiemæssige udfordringer. Til gengæld angiver en stor del af lærerne, at de oplever, at eleverne har både faglige og studiemæssige udfordringer i overgangen fra grundskolen til gymnasiet (se tabel 5):

**Tabel 5: I hvilken grad oplever du, at dine elever har udfordringer i overgangen fra grundskolen til gymnasiet inden for følgende områder?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Faglige udfordringer (vanskeligheder ved at leve op til faglige krav)	<b>14 %</b> (4)	<b>69 %</b> (20)	17 % (5)	<b>0 %</b> (0)	0 % (0)
Sociale udfordringer (fx at føle sig uden for klassefællesskabet)	3 % (1)	31 % (9)	52 % (15)	10 % (3)	3 % (1)
Studiemæssige udfordringer (fx nye måder at være elev på, nye krav til selvstændighed, nye krav til måder at arbejde på)	<b>34 %</b> (10)	<b>55 %</b> (16)	10 % (3)	<b>0 %</b> (0)	0 % (0)

På Odsherred Gymnasium har man arbejdet specifikt med disse fagspecifikke og formmæssige problemstillinger ved at etablere samtalegrupper bestående af tre grundskolelever og to gymnasieelever for dels at identificere hinandens styrker og dels at identificere forskelle i fagene i grundskolen og gymnasiet. Som grundskolelæreren i citatet herunder fortæller, har det åbnet elevernes øjne for, hvordan det, de lærer i grundskolen i fx dansk, kan overføres og transformeres ind i dansk i en gymnasiekontekst:

#### **Interviewudsagn, grundskolelærer**

Jamen, det er jo, at de skal sidde og finde hinandens styrker. At man bliver sat sammen tre folkeskoleelever og to gymnasieelever, og så har man en samtale omkring: "Jamen, når i har essays i folkeskolen, fortæller læreren, hvad gør i, når i får et essay udleveret?" Og så fortæller folkeskoleeleverne stille og roligt: "Jamen, vi gør sådan her." Og så siger gymnasieeleverne: "Jamen, hos os kommer det op på et højere plan. Der er der mere fokus på indledninger og afslutninger, og vi skal finde flere eksempler." Og så siger folkeskoleeleverne: "Jamen, nede ved os der er vi meget mere ved vores analysemodeller." Og så siger gymnasieeleverne: "Jamen, her går vi væk fra analysemodellerne." Og så får de en fælles snak, og så skal de så lave et produkt bagefter, der viser, hvad forskellen er. Så når jeg skal i gang som gymnasieelev med min opgave, min store aflevering: "Hvad er det så, jeg kan trække på af de ressourcer, jeg havde med fra folkeskolen?"

Denne videndeling i form af rammesatte dialoger mellem eleverne berører således både faglige og formmæssige aspekter, og har potentiale til at klæde grundskoleleverne bedre på til at starte i gymnasiet. Men spørgsmålet er, om denne form for udviklingsarbejde med at etablere dialog mellem eleverne fra grundskolen og gymnasiet kun har værdi for grundskoleeleverne i forhold til lette deres fremtidige overgang til gymnasiet. På Rosborg Gymnasium

har det været en del af deres projekt at få besøg af en 9. klasse, som skulle deltage i engelsk-undervisningen og løse nogle til formålet lærerudviklede opgaver sammen med 1.g.-eleverne, som skulle agere undervisere for grundskoleeleverne:

#### **Elevudsagn, interviews**

**Interviewer:** Hvad fik I ud af det? Fik I noget ud af at være underviser?

**Dreng, 1. g.:** Det gav mig en god idé om, hvordan det er at undervise elever og sådan... Ja, altså. Jeg synes, det var sjovt.

**Pige 1. g.:** Det var sjovt at opleve. Også fordi, at man ikke har prøvet det før, men...

**Dreng 1. g.:** (Afbryder) Også fordi de regner med, at du er den store. (Griner) Altså, du er den person, der er bedrevidende. Vi ved mere end dem, men så at vi rent faktisk finder ud af, at de har næsten ligeså godt styr på det, som vi har egentligt. Så der er ikke noget dér.

Eleverne fremhæver oplevelsen med at indtage rollen som underviser som positiv og sjov, men understreger samtidig, at de oplevede grundskoleeleverne som fagligt dygtige – næsten lige så dygtige som dem selv. Der var dog stor variation i elevernes oplevelser af de forskellige grundskoleelevers faglige niveau, og eleverne i interviewet giver samlet udtryk for, at denne øvelse har gjort dem mere bevidste om deres *egen* faglighed. Bevidstheden om eget faglige niveau fra grundskolen til gymnasiet er således særligt styrket i de projekter, hvor eleverne fra gymnasiet på forskellig vis har arbejdet sammen med elever fra grundskolen. Dette samarbejde har synliggjort for gymnasieleverne, hvad forskellen på grundskolen og gymnasiet er i forhold til fagligt niveau, fx i form af forskellen på skriftlige forståelses-mæssige kompetencer i grundskolen og på gymnasiet.

I forhold til elevernes øgede bevidsthed om egen faglighed og faglig progression kan dette også aflæses af det, som en af skolerne har identificeret som en øget *selvrefleksiv* evne hos flere af eleverne i gymnasiet. Denne selvrefleksivitet kommer blandt andet til udtryk som en øget bevidsthed om faglig progression – det vil sige en øget bevidsthed om, hvor meget man har rykket sig siden starten på gymnasiet, fx som følge af arbejde med at løse konkrete faglige opgaver udarbejdet i samarbejde mellem grundskolelærere og gymnasie-lærere. Således skriver Viborg Gymnasium i deres afrapportering af erfaringer fra projektet: *De deltagende (elever, red) har være overraskede over at observere, hvor store fremskridt de selv har gjort deres første ¾ år i gymnasiet. Øget bevidsthed om faglighed kommer også til udtryk som en styrket evne til at vurdere eget niveau – fx i form af at vurdere egen karakter for Dansk/Historieopgaven (DHO), eller via selvrefleksionsøvelser, hvor eleverne skulle forholde sig til egne produkter ('Skriftlige overgange i danske og engelsk', 'Netværk for videndeling mellem udskolingslærere og gymnasie-lærere i Dansk og Matematik).*

#### **SPECIFIKT OM FAGENE**

Dette forskningsprojekt bygger som nævnt videre på erfaringerne fra tidligere gennemførte forsøgs- og udviklingsprojekter om overgangsudfordringer mellem grundskolen og gymnasiet i fagene dansk, engelsk og matematik. Her blev der konkluderende peget på nogle fag-specifikke udfordringer.

## DANSK - AT ARBEJDE MED LÆNGERE TEKSTER OG KRAV TIL SKRIFTLIGHED

I forhold til overgange handler det, som vi har været inde på, blandt andet om, at eleverne for sent opdager, hvordan faget forandrer sig fra grundskolen til gymnasiet. I dansk og engelsk handler det blandt andet om, at der lægges større vægt på abstraktion, analyse, at kunne argumentere, sproglig korrekthed og begrebsbrug. Fælles for dansk og engelsk er også, at eleverne har svært ved at håndtere større stofmængder og det øgede skriftlige arbejde (Ulriksen et al. 2014: 93ff).

Særligt en udvikling af elevernes evne til abstraktion og til at håndtere større stofmængder har derfor været i fokus for denne runde af udviklingsprojekter. Her peger spørgeskemaundersøgelsen på, at skolernes arbejde i højere grad har haft betydning i forhold til elevernes evne til abstraktion og i mindre grad i forhold til at kunne håndtere større stofmængder (se tabel 6).

**Tabel 6: I hvilken grad oplever du, at projektet har ført til udvikling af progression fra grundskole til gymnasial uddannelse i forhold til...**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Elevernes evne til abstraktion?	14 % (4)	52 % (15)	17 % (5)	7 % (2)	10 % (3)
Elevernes evne til at håndtere større stofmængder?	7 % (2)	38 % (11)	31 % (9)	10 % (3)	14 % (4)

I interviewene med lærerne gives der udtryk for en oplevelse af, at eleverne kommer med gode analytiske kompetencer, men at de har store udfordringer med den skriftlige del. Lærerne fremhæver, at eleverne har svært ved grammatikken og at skabe god struktur. Det har været et af hovedfokuspunkterne for skolernes udviklingsprojekter i dette projekt og indgår da også som større eller mindre element i de fleste skoleprojekter, der har handlet om dansk og engelsk. Her har man fx arbejdet med at skrive en litterær artikel, hurtig-skrivning, øvelse i at lave en disposition eller stilladsering og processkrivning, som en af skolerne (Odsherred Gymnasium) har arbejdet med i dansk i forbindelse med Obligatorisk Selvvalgt Opgave (OSO) i 10. klasse og Dansk/Historieopgaven (DHO) i 1. g., som to af de deltagende lærere her diskuterer:

### Interviewuddrag, engelsklærer, grundskolen og dansklærer, gymnasiet

**Grundskolelærer:** På det seneste har jeg da i noget af det der skriftlighedsundervisning, som vi har i 10., arbejdet med sådan noget med processer i en tekst, at man skriver på en indledning, så skal en anden måske skrive midten, og så skal en anden skrive slutningen. Altså det her med sammenhængen i tekster, afsnit, inddelinger og ja i det hele taget det her med, at det kan være en god idé at starte med en disposition. Selvom det er en historie man skal skrive, så kan det være en god idé at starte med at sætte det op i nogle punkter – hvad skal med og sådan noget, det har vi arbejdet med.

**Gymnasielærer:** Men det er jo processkrivning. Altså det der med at skrive sig ind på, hvad det er man for eksempel vil lave en opgave om og et udkast, hvor man skriver sig ind på det. Det kan læreren få og så kan man give feedback på det, ikke.

**Grundskolelærer:** Der oplever jeg, at det er svært for eleverne at forstå. Det er jo sådan noget med, at jeg skal lave noget, hvor jeg faktisk skal tænke mig om, at jeg skal skrive noget, men det er jo ikke selve opgaven. Altså i deres optik så er de jo ikke i gang med det, de skal, det er jo sådan noget spildtid: "Hvorfor skal vi sidde her og lave det der forberedende". Så det har været lidt svært for mig at få dem til at forstå det her med, hvorfor disposition er vigtig, og hvorfor det kan være vigtigt at skrive nogle udkast til noget man senere vil skrive.

Fokus for arbejdet med skriftligheden i dansk er at bygge bro mellem skriftligheden i grundskolen og gymnasiet. De positive erfaringer at tage med fra dette projekt er, at en styrkelse af elevernes bevidsthed om formalia og struktur ved større opgaver i 10. klasse har potentiale til at forberede eleverne på bedre at kunne håndtere DHO-opgaven, som de møder allerede i 1. g. Samtidig sætter øvelsen om processkrivning fokus på, at det for eleverne i høj grad også handler om bare at få hul på det selv at skrive længere tekster; at få *gjort skrivemusklen varm*, som ovennævnte gymnasielærer beskriver det senere i interviewet. Så kan man senere begynde at være mere specifik i forhold til de formelle krav.

Kravene til korrekthed og omfang i elevernes skriftlige arbejde stiger fra grundskolen til gymnasiet, og ifølge både lærere og elever i undersøgelsen udgør dette en stor udfordring. Her peger erfaringerne fra skolernes projekter på, at der er to indsatsområder at have fokus på. For det første at understøtte og udvikle en større bevidsthed om de formelle krav til de skriftlige opgaver. Men dette skal gå hånd-i-hånd med et fokus på en lyst til og et mod på at kaste sig ud i at skrive og udarbejde længere tekster, som IBC Aabenraa beskriver det i deres afrapportering:

**Uddrag fra afslutningsskema: Hvilken effekt kan I iagttage af indsatsen?**

Således havde danskgruppen fokus på at tilrettelægge et forløb, hvor den enkelte elev via stilladsering løsriver sig fra sit subjektive ståsted, føler glæde ved at skrive og får succes med at skrive, og endelig udvikler sin skrive- og skriveridentitet ved at opnå forståelse for centrale begreber, fakta- og fiktionskoder, skrivemåder og skrivehandlinger.

Her kan det også være fornuftigt, at arbejde med forberedelsen af teksten og udarbejde en disposition og derved hjælpe eleverne til at dele skrivearbejdet op i mindre bidder og få overblik. At lade teksten cirkulere mellem eleverne, som beskrevet ovenfor, kan her være en måde at tage præstationspresset fra den enkelte elev, fordi det bliver et fælles produkt – men stadig med fokus på udvikling af den enkeltes skrivefærdigheder.

På Bjerringbro Gymnasium har en dansklærer fra gymnasiet og grundskolen i fællesskab udarbejdet konkrete arbejdsopgaver i forhold til at styrke elevernes bevidsthed om kravene i de skriftlige eksamensgenrer i gymnasiet. Elever fra 9. klasse og 1.g. har samarbejdet omkring at løse opgaverne, og denne måde at arbejde med skriftligheden i dansk har gjort 9. klasse-eleverne mere bevidste om, hvad der venter dem i gymnasiet. Det har også, som beskrevet i afsnittet omkring *Elevdialog*, betydet at 1.g.-eleverne fik øget bevidsthed om egen progression i dansk i gymnasiet.

## ENGELSK – SOM DANSK PÅ ENGELSK

Specifikt i forhold til engelsk er der en overgangsudfordring, der handler om måden at arbejde med tekster på. Som de medvirkende engelsklærere i interviewet herunder nævner, er der store forskelle i måden at arbejde på i engelsk i henholdsvis folkeskolen og gymnasiet. Hvor engelskundervisningen i folkeskolen handler mere om, at eleverne skal lære at snakke om nogle emner, handler det i gymnasiet mere om, at de skal kunne analysere tekster. Dette er svært for eleverne at forstå og er et godt eksempel på, hvordan nær og fjern transfer blander sig sammen for eleverne i forhold til de forskellige faglige krav i engelsk i grundskolen og gymnasiet:

### Interviewuddrag, engelsklærere, gymnasiet

**Interviewer:** Men er det sådan, at indholdet er det samme, men beskrivelsen og begreberne er forskelligt eller hvordan?

**Lærer 1:** Nej, det er jo, at de ikke er vant til at bruge begreberne, fordi de ikke plejer at skulle analysere noget fx. Altså, hele arbejdsmåden. Det er noget andet man laver. Hvor det i folkeskolen drejer sig meget om, at man skal kunne sige noget...

**Lærer 2:** Ja, man skal snakke.

**Lærer 1:** Ja, man skal snakke, og man skal kunne kommunikere om et emne. Så vil vi gerne have, at de får en stor forståelse for et emne her og en stor forståelse for tekster.

**Interviewer:** Ja, ville I sige, at det er en af de store forskelle fra faget fra folkeskolen til gymnasiet?

**Lærer 2:** Jeg tror, at vi plejer at forklare det lidt med, at det er lidt som "Nu skal vi have Dansk på Engelsk." Altså, nogle af de ting, de kender fra danskfaget med at analysere og læse længere tekster, det er dét, vi gør i Engelsk.

På baggrund af et konkret samarbejde mellem grundskolelærer og gymnasielærer og besøg i hinandens undervisningsrum, har man på Frederikssund Gymnasium arbejdet specifikt med problemstillingerne om at bygge bro mellem de krav eleverne møder i engelsk i grundskolen og på gymnasiet. En sådan faglig brobygning har været mellem grundskolens historie-skrivning og gymnasiets 'fiction analysis', hvor der har været bygget videre på elevernes fortælleevne samt deres primært mundtlige litterære og analytiske kompetencer fra grundskolen. En anden faglig brobygning er sket mellem grundskolens artikel, reportage, e-mail-korrespondancer, blogs og debatindlæg og gymnasiets 'non-fiction analysis', hvor der har været bygget videre på elevernes kommunikative kompetencer og evne til kritisk stillingtagen fra grundskolen.

Det konkrete arbejde med progressionen i det faglige indhold med udgangspunkt i en kendt genre fra folkeskolen, fx novelleskrivning, har betydet en markant forhøjelse af karakterniveauet for elevernes første non-fiction essay i gymnasiet, som Frederikssund Gymnasium skriver. På den måde har projektet også bidraget til, at gymnasielærerne har ændret tilgangen til at støtte elevernes overgang. Ændringer i måden man støtter elevernes overgang, er i øvrigt noget, der gør sig gældende for en stor del af de deltagende lærere i skolernes projekter (se tabel 7).

**Table 7:**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
I hvilken grad har projektet været med til at ændre din måde at støtte eleverne på i overgangen fra grundskolen til gymnasiet?	28 % (8)	48 % (14)	24 % (7)	0 % (0)	0 % (0)

Som lærernes uddybende kommentarer på dette spørgsmål viser, har det i høj grad at gøre med øget viden, om hvad eleverne kommer med og har arbejdet med i grundskolen samt en højere grad af rammesætning og stilladsering af elevernes faglige arbejde i starten af gymnasiet med udgangspunkt i denne øgede viden om elevernes faglige forudsætninger fra grundskolen.

### **ENGELSK – ANGST FOR AT FEJLE MUNDTLIGT**

Mange af engelsklærerne oplever desuden, at eleverne kommer med en stor sproglig bagage fra folkeskolen, men at mange elever holder sig tilbage fra at sige noget på engelsk i undervisningen, da de føler sig utrygge og usikre på deres niveau.

#### **Interviewuddrag, engelsklærer, gymnasiet.**

**Lærer:** Og de der samtaleøvelser. Jeg tror bare, at vi er blevet bedre til at bruge dem til sådan *icebreakers*, fordi da vi var ude at se undervisning i folkeskolen, der kunne vi jo se, at de faktisk snakker rigtig meget på engelsk (Griner). Og så når de kommer her, så klapper de i. Altså, de siger ikke noget.

**Interviewer:** Hvorfor gør de ikke det?

**Lærer:** Fordi de er utrygge. De har siddet og været vant til at være de bedste i klassen til Engelsk og så lige pludselig, så er alle de andre også de bedste i klassen til Engelsk. Og så var du måske ikke den bedste længere.

**interviewer:** Men sådan sidder de måske allesammen og tænker?

**Lærer:** Ja, lige præcis, så der er ingen af dem... Selvfølgelig er der altid nogle, der deltager, men der er rigtig mange, der føler sig lidt duperet af, at der sidder nogle og er meget dygtige.

Det handler både om, at de ikke føler sig gode nok i forhold til resten af klassen, men også om at de er bange for at sige noget forkert, så det vil påvirke deres karakterer (Jackson 2006).

Her har man på Rosborg Gymnasium arbejdet specifikt med at træne den mundtlige del af engelsk i små samtaleøvelser som en måde at overkomme elevernes mundtlige tilbageholdenhed i engelsk. Disse små samtalerum har været tilrettelagt specifikt som 'øverum', hvor det italesættes som legitimt at øve sig og lave sproglige fejl. Denne måde at arbejde med elevernes mundtlige engelsk på har blandt andet betydet, at eleverne i smågrupper og/eller i klassedialogen har givet sig selv lov til at prøve og fejle uden, at det får konsekvenser. I den forbindelse er det vigtigt for eleverne, at der er struktur og faste rammer for øvelserne, da det giver tryghed, og det opleves også af eleverne som væsentligt, at lærerne indgår i samtalerne med eleverne i mindre fora.

## **MATEMATIK – ET SVÆRT FAG I STARTEN PÅ GYMNASIET**

Som det fremgår af den tidligere runde af forsøgsprojektet udgør matematik det fag, hvor eleverne generelt oplever den største synlige forandring fra grundskolen til gymnasiet. Faget bliver mere abstrakt. Bogstavsregning får en mere fremtrædende plads, og der lægges større vægt på at forstå matematikken og føre et matematisk bevis end i grundskolen, og eleverne har svært ved at håndtere kravet om præcision og brug af fagets begreber (Ulriksen et al. 2014). Disse udfordringer kan genfindes i dette projekt, hvor de deltagende skoler, der har arbejdet med matematik i deres problemdefinitioner (se oversigt i afsnit 3.5), beskriver, at de oplever,

- at eleverne generelt har vanskeligt ved at møde kravene i matematik på gymnasiet
- at eleverne har udfordringer i forhold til videnstab fra grundskolen til gymnasiet
- at eleverne har vanskeligheder ved at bruge konkrete matematikprogrammer, fx CAS
- at eleverne har manglende evner til at formulere sig korrekt.

18 % af matematiklærerne angiver således også, at de i *høj grad* oplever, at eleverne har faglige udfordringer i overgangen fra grundskole til gymnasiet, mens 13 % af lærerne fra de humanistiske fag (inkl. sprogfag) angiver dette.

Som en af eleverne i interviewmaterialet fortæller, synes de, at der er stor forskel på niveauet i matematik i gymnasiet i forhold til folkeskolen. Det er primært fordi de skal nå igennem mange emner, og de oplever, at hastigheden stiger. Eleverne italesætter dog ikke denne overgang som et problem, da de synes, at deres matematiklærere i 1. g var gode til at hjælpe dem undervejs.

For at adressere nogle af disse overgangsudfordringer i matematik har man på Midtjysk Gymnasium arbejdet specifikt med de matematiske begreber i praksis i projektet 'Matematikens hus'. Her har 9. klasses elever udviklet og designet en model af et hus, der skulle leve op til en række faglige krav. Det har ikke ved afslutningen af undersøgelsestidspunktet været muligt for skolen at vurdere effekten af projektet hos 9. klasses eleverne, men forventningen var, at de ville opleve en praksisrelevans af matematikken og på den måde blive motiveret til at 'forstå' matematik. En motivation der eventuelt ville kunne overføres til 1. g., hvor forståelsen af matematikken udgør en udfordring for eleverne. Gymnasielever fra 2. g. indgik i projektet som undervisere undervejs i forløbet, og her er det erfaringen hos skolen, at oplevelsen af at kunne formidle matematiske emner har været fagligt opløftende og bidraget til, at eleverne har oplevet en højnelse af deres matematiske niveau.

For at bygge bro mellem arbejdsformerne i grundskolen og gymnasiet samt at forberede grundskoleelever på nogle af de matematikfaglige krav, de møder i gymnasiet, har man på Odsherred Gymnasium arbejdet specifikt med Computer Algebra Systemer (CAS) med 10. klasses elever. Programmet Ti-Nspire har været givet til 10. klasses elever med det formål at opøve en fortrolighed med programmet og kompetencer til at anvende programmet, fx navngivning af vinkler og sidestykker og at kunne håndtere skrivemetoder, skriftstørrelser, definere funktion og foretage beregning med funktionsdefinitioner. Som matematiklæreren i den pågældende 10. klasse fortæller, har det betydet, at en del af grundskoleeleverne har taget programmet til sig og anvender det i forskellig grad:

**Interviewuddrag, matematiklærer, 10. klasse**

Jeg synes, at en del af dem har taget det smarte til sig. Hvis der er noget teknisk, noget regneteknisk, man ikke har lært, så som ligningsløsning, så kan du stadigvæk alle de andre områder af matematikken, hvor du skal bruge det. For eksempel hvis du skal jonglere rundt med formler i rumfangsberegninger, det at TI-Nspire kan løse din ligning for dig (...) Der er nogen, der VIRKELIG har taget det til sig, og så er der nogen, der sådan lidt har taget det til sig, så de bruger TI-Nspire som en udvidet lommeregner en gang imellem.

På den måde kan anvendelsen af et matematikprogram i grundskolens matematikundervisning, som eleverne senere hen vil skulle anvende i gymnasiet, fungere som brobygger. Det gør sig gældende både i forhold til arbejdsformen og det faglige indhold, og forskellige elever vil kunne høste fordel af dette på forskellig vis i matematikundervisningen på gymnasiet. Og selv om eleverne måske i grundskolen ikke anvender det på samme udvidede måde, som de senere kommer til i gymnasiet, har de dog stiftet bekendtskab med programmet og dets muligheder. Her er det en væsentlig erfaring fra skolen, at et sådan tiltag i høj grad afhænger af, at grundskolelæreren har en vilje til og interesse i at lære programmet at kende og anvende det i undervisningen med eleverne. I den forbindelse er samarbejdet mellem grundskolelæreren og gymnasielæreren afgørende for i fællesskab at få udviklet gode forløb, som er tilpasset grundskolens niveau og formål, som efterfølgende kan anvendes i den daglige undervisning og som samtidig har et blik for de faglige krav i gymnasiet.

**DANSK, ENGLSK OG MATEMATIK – ANSVAR OG RELATIONER**

Når man dykker ned i de tre fag, er der således nogle fagspecifikke udfordringer, der gør sig gældende for de enkelte fag, hvilket måske ikke er så overraskende. Men læser man på tværs af fagene, tegner der sig et billede af, at overgangsudfordringerne har at gøre med, at faget forandrer sig, og dermed at de faglige krav til eleverne stiger og forskyder sig, og samtidig skyldes overgangsudfordringerne nye måder at arbejde på i fagene og nye og forandrede krav til elevernes skriftlighed. Her udgør det øgede ansvar for egen læring på gymnasiet en udfordring for eleverne:

**Interviewuddrag, gymnasieelev**

**Dreng 1.g:** Man kan altid godt falde lidt af i 10. klasse, fordi man tænker, at det er lidt ligesom folkeskolen, altså 9. klasse. Når man så begynder på gymnasiet, kommer man mere til det voksne liv på en eller anden måde. Og sådan ligesom skal kunne stå for sine handlinger og stå for, at man skal have lavet sine ting og sådan noget.

**Interviewer:** Er det svært at tage det der større ansvar, eller hvordan klarer man det?

**Dreng 1.g:** Nogle gange, fordi altså den måde som vi går på gymnasiet nu; man skal følge med, altså man bliver nødt til at skulle lave sine ting for at kunne følge med i timerne, fordi ellers så er du bagud.

Denne udfordring med det oplevede øgede ansvar for egen læring og studieaktivitet kan genfindes i andre undersøgelser af læringsmiljøet på gymnasiet (Simonsen et al. 2010; Ulriksen et al. 2009; Ulriksen & Holmegaard 2008), ligesom det også udgjorde et centralt fund i første runde af forsøgs- og udviklingsprojektet, hvor eleverne i alle interviews understregede, hvor afgørende lærernes tilgang, motivation og interesse for fag og elever er for at

få udbytte af undervisningen (Ulriksen et al. 2014: 30). Som nævnt er der da også en stor del af lærerne i denne undersøgelse, der angiver, at de oplever, at deres elever har studiemæssige udfordringer i overgangen (se **Fejl! Henvisningskilde ikke fundet.**).

Flere forskningsundersøgelser understreger relationernes betydning for elever og deres læring og peger på, at lærerne udgør en vigtig rollemodel for eleverne (Hattie 2009; Louw 2013; Pless et al. 2015; Ågård 2014). Forskellen i undervisningen mellem grundskole og gymnasium kommer her til at betyde noget for den sociale relation mellem elever og lærer i de to skoleformer og dermed for elevernes læring. I generaliseret form lægger grundskolelærerne mere vægt på at tage hensyn til elevernes forforståelser og forskelligheder og har bredere dannelseperspektiver som fokus i undervisningen, mens gymnasielærerne lægger mere vægt på selvstændighed og selvansvar og dermed måske har mindre opmærksomhed på, om alle er med. Dette hænger også sammen med, at tempoet stiger i gymnasiet, hvor mange af lærerne ofte føler sig pressede af tiden i forhold til at nå stoffet igennem inden eksamen (Ulriksen et al. 2014: 17ff). Dette kan beskrives som forskelle i lærernes pædagogiske tilgang, der sætter sig igennem i relationen mellem elever og lærer, og som igen får betydninger for elevernes overgang fra grundskolen til gymnasiet. Dette skal ikke forstås sådan, at det ene er mere rigtigt end den andet. Grundskolen og gymnasiet har forskellige uddannelsesmæssige formål, og som beskrevet er progression en naturlig del af at bevæge sig gennem et uddannelsessystem. Temaet omkring ændringen i elev-lærer relation i forhold til elevernes overgang fra grundskolen til gymnasiet er ikke noget, der som sådan har været adresseret i skolernes udviklingsprojekter, men som en af de deltagende gymnasielærere her reflekterer, udgør det en selvstændig udfordring, der alligevel kan komme til at stå i vejen for sådanne overgangstiltag:

**Interviewuddrag, dansklærer, gymnasiet**

Jeg vil sige lærer og elevtid sammen. Altså, at det kunne være dejligt med mere tid sammen. Altså, som du siger, nogle gange er man nødt til at bruge tid i sin undervisning til noget med eleverne, hvor man siger, der er noget andet vi så også burde nå, som vi ikke kan nå. Altså, jeg synes der er en tidsfaktor i det, og jeg synes, man har mindre elev-lærer tid i gymnasiet, end man har i grundskolen, og det er en udfordring, synes jeg.

Pointen her er at gøre opmærksom på, at elevernes overgang kan opleves som udfordrende, ikke alene i forhold til fagligt indhold og formen på undervisningen, men også i forhold til den ændrede sociale relation til lærerne, som eleverne oplever i overgangen fra grundskolen til gymnasiet og til det øgede ansvar, eleverne oplever at skulle tage. I forhold til elevernes overgang fra grundskole til gymnasiet giver dette anledning til pædagogiske overvejelser over hvem der har ansvaret for hvad, hvornår og hvordan.

## **SAMARBEJDE**

Som nævnt har samarbejdet mellem grundskolen og gymnasiet udgjort et centralt tema for skolernes udviklingsprojekter, og stort set alle skolerne i større eller mindre grad arbejdede med dette tema (se tabel 8):

**Tabel 8:**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
I hvilken grad har du samarbejdet med lærere fra grundskolen i forbindelse med projektet?	31 % (9)	31 % (9)	28 % (8)	0 % (0)	10 % (3)

Erfaringerne fra de tidligere forsøgs- og udviklingsprojekter pegede her netop på, at når gymnasielærerne får indsigt i undervisningen i grundskolen, har de større viden om, hvad og hvordan eleverne har arbejdet med det faglige indhold, og de er bedre forberedte på, hvad de kan forvente sig af eleverne: Som en af gymnasielærerne formulerede det: "Det vigtigste er, at vi ser på hinandens verdener. Det dur ikke, at slå dem (grundskolelærerne, red.) i hovedet med den typiske gymnasialærerretorik" (Ulriksen et al. 2014: 15). Omvendt, når grundskolelærerne får større indsigt i undervisningen i gymnasiet, er de mere bevidste om, hvilke faglige og arbejdsmæssige krav de skal gøre deres elever parate til at kunne håndtere, når de forlader grundskolen og begynder i gymnasiet (Ulriksen et al. 2014. Se også Hutter & Lundby 2015).

Udfordringen i forhold til at etablere sådanne tætte lærersamarbejder på tværs af grundskolen og gymnasiet handler blandt andet om, at det er to forskellige skolekulturer – to forskellige læringskontekster, der kan have tendens til at lukke sig om sig selv (Ulriksen et al. 2014: 16). Som følge af denne institutionslukkethed har der været tendens til – som ovennævnte citat fra gymnasialæreren også illustrerer – at ansvaret for overgangsproblemerne er blevet italesat og forstået som problemer i eller med *den andens* skolekontekst og ikke som et fælles anliggende. I forhold til at etablere tætte samarbejder mellem grundskolelærere og gymnasialærer er det således afgørende, om man ser sin skoleform som et selvstændigt uddannelsesforløb eller som en del af et fælles uddannelsesprojekt.

I forhold til at vurdere skolernes forsøgs- og udviklingsprojekter kan det se ud til, at samarbejdet – både det eksterne mellem grundskolelærere og gymnasialærere, men også det interne samarbejde på gymnasieskolen mellem lærere – har haft stor betydning for projekterne (se tabel 9 og 10).

**Tabel 9: Hvor stor betydning vurderer du, at følgende forhold har for jeres arbejde med at støtte elevernes overgang fra grundskole til gymnasie?**

	Stor betydning	Nogen betydning	Mindre betydning	Ingen betydning	Ved ikke
Det interne lærersamarbejde på gymnasiet	41 % (12)	52 % (15)	7 % (2)	0 % (0)	0 % (0)
Samarbejdet med lærere fra grundskolen	38 % (11)	34 % (10)	17 % (5)	7 % (2)	3 % (1)
Ledelsesmæssig opbakning	45 % (13)	34 % (10)	17 % (5)	3 % (1)	0 % (0)

**Table 10: I hvilken grad er du enig i følgende udsagn om projektet?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Det interne lærersamarbejde på gymnasiet har styrket mit arbejde med at støtte elevernes overgang fra grundskole til gymnasiet (n=29)	21 % (6)	48 % (14)	24 % (7)	3 % (1)	3 % (1)
Samarbejdet med lærere fra grundskolen har styrket mit arbejde med at støtte elevernes overgang fra grundskole til gymnasiet (n=18)	39 % (7)	50 % (9)	11 % (2)	0 % (0)	0 % (0)
Samarbejdet med lærere fra grundskolen har givet mig større forståelse for elevernes forudsætninger (n=18)	67 % (12)	28 % (5)	0 % (0)	6 % (1)	0 % (0)
Samarbejdet med lærere fra grundskolen har givet mig større forståelse for elevernes udfordringer (n=18)	50 % (9)	33 % (6)	11 % (2)	6 % (1)	0 % (0)

### **EJERSKAB**

Som det kan aflæses i det ovenstående har øget samarbejde altså været centralt i mange af skolernes indsatser, og spørgsmålet er, hvad det så er, der tilsyneladende har fungeret i forhold til at få samarbejdet til at fungere i mange af skoleprojekterne?

Ejerskab er her en af de virkningsfulde mekanismer, og det handler om, at lærernes deltagelse i projekterne er båret af en oplevelse af mening og relevans i forhold til problemstillingen og projekterne. Det er væsentligt, at de involverede lærere har kunnet se en mening med projektet, som det fx har gjort sig gældende i forbindelse med identifikation af problemstillinger, som går igen i matematikundervisningen i overbygningen og i gymnasiet. Det fremgår således tydeligt fra skolernes afrapportering, at når målet med projektet har været meningsfuldt for alle involverede, har dette været en væsentlig mekanisme for projekterne.

**Udpluk fra skolernes afsluttende status: Hvilke virkningsfulde mekanismer har I kunne identificere jfr. forandringsteorien?**

- Den mest virkningsfulde mekanisme har uden tvivl været, at målet med projektet har været meningsfyldt for alle involverede.
- Samarbejdet er vokset frem at et behov på begge niveauer.
- De fælles møder har givet anledning til identifikation af problemstillinger, som går igen i matematikundervisningen i overbygningen og i gymnasiet.
- Det centrale har været, at der skulle etableres samarbejder om emner, der optog deltagerne.
- Fælles erkendelser af elevernes ståsteder og fælles udvikling af skriveidaktik har været motiverende for lærerne i faggrupperne.

### **FÆLLESSKAB OG VIDENDELING**

Fællesskab og videndeling udgør i forlængelse af dette en anden central mekanisme. Det skal forstås på den måde, at det samarbejde, der har været etableret i stort set alle projekterne, har været en væsentlig forudsætning for, at der har kunnet udvikle sig fælles reference-ramme og et fælles vidensbaseret udgangspunkt for arbejdet med overgange, fx i form af

fælles oplæg om relevante emner eller fælles deltagelse i workshops, videndelingskurser og netværk.

I lærerinterviewene bliver det tydeligt, at et møde og en erfaringsudveksling mellem grundskole- og gymnasielærere ifølge de medvirkende lærere kan være meget meningsfuldt for begge parter. Det er ifølge lærerne ikke givet, at gymnasielærerne ved, hvilken faglighed og hvilke kompetencer eleverne kommer med fra folkeskolen, eller at folkeskolelærerne ved, hvilke faglige krav, der stilles til eleverne i gymnasiet. Nogle af gymnasielærerne italesætter her, hvordan et besøg i folkeskolen har haft konkret betydning for, hvordan de taler med og møder deres elever:

**Interviewuddrag, engelsklærer, gymnasiet**

**Lærer:** Så kom vi ud at observere. Det var rigtig rart at høre, hvad det var, eleverne kom fra. Vi havde mange spørgsmål, så som "Hvad laver I skriftligt? Og hvad går det ud på i timerne? Hvad arbejder I med? Hvordan arbejder I?"

**Interviewer:** Ja, vidste I ikke det?

**Lærer:** Næ! Vi havde en idé om det, da vi gik i folkeskolen, ikke? Men eleverne er ikke super gode til at fortælle, hvad de har lavet tidligere, når de kommer (griner)

**Interviewer:** Nej, det er de nemlig ikke (griner)

**Lærer:** Så bare det at blive klar over, at måden vi arbejder på, er markant anderledes...

**Interviewer:** Kan du ikke prøve at give et eksempel?

**Lærer:** Jo, altså, i folkeskolen arbejder de med emner, og så læser de lidt småtekster, og så laver de nogle projekter. Altså, de arbejder med et emne og bliver klogere på det. Vi har et emne for, at vi kan læse nogle tekster og arbejde med teksterne. Så man kan sige, vi har alle sammen emner, men vi angriber det på forskellige måder, ikke? Og det dér med, at tekster og tekstanalyse fylder rigtig meget her, det er meget nyt for eleverne. De er ikke vant til at analysere i engelsk.

Denne helt konkrete form for videndeling i form af besøg i hinandens skolekontekster har givet de involverede lærere fra grundskole og gymnasium mulighed for at etablere et ensartet og konkret vidensforankret udgangspunkt for drøftelser af de fælles problemstillinger og en fælles erkendelse af elevernes ståsteder, forudsætninger og de krav og forventninger, de mødes med i de respektive skoleformer.

### **KONKRET OG HÅNDGRIBELIGT**

En tredje væsentlig mekanisme, som mange af skolerne fremhæver i deres afslutnings-skemaer, er det forhold, at udviklingsarbejdet har centreret sig omkring udvikling af noget konkret og håndgribeligt, som fx udarbejdelse af konkrete undervisningsforløb eller nyt undervisningsmateriale. Det er også sket i form af øget fokus på overgangsopgaver og overgangsarbejdsformer, fx fokus på søgestrategier og anvendelse af internetmaterialet ('Ny prøveform og digital dannelse'), og det bevidste arbejde med at anvende stilladsering som pædagogisk metode, fx i arbejdet med større skriftlige opgaver som DHO eller studieretningsprojektet (SRP) i 3.g. ('Netværk for videndeling mellem udskolingslærere og gymnasielærere i dansk og matematik'). Denne konkretisering af udviklingsarbejdet har forankret og fastholdt udviklingsarbejdet på et anvendelsesorienteret niveau, og vurderingen fra skolerne er, at dette er en betydende mekanisme udviklingsarbejdet.

**Udpluk fra skolernes afsluttende status: Hvilke virkningsfulde mekanismer har I kunnet identificere jfr. forandringsteorien?**

- Udarbejdelse af konkrete undervisningsforløb, som også gennemføres og følges op i samarbejde mellem grundskole og gymnasium, har medført en større fælles refleksion over matematikundervisning, didaktik og elevernes vanskeligheder.
- Samarbejde på tværs af skoler om noget konkret giver effekt.
- Fælles udvikling af skriveidaktik har været motiverende for lærerne i faggruppen.
- At eleverne faktisk qua det øgede fokus på søgestrategier og anvendelse af internetmateriale hurtigere udligner deres it-mæssige startforudsætninger.

### **DOBBELTRETET DIDAKTIK – ET UDVIKLINGSPOTENTIAL**

Afsluttende omkring samarbejdet mellem lærere kan man sige, at det på et helt overordnet niveau har medført en større respekt for hinandens arbejdsområder og læringsmiljøer på tværs af institutionstyperne. Dette har i sig selv skabt grundlag for nogle af de mere konkrete erfaringer, der har kunnet aflæses i projekterne. På det konkrete niveau har samarbejdet på tværs af skoletyper først og fremmest betydet, at gymnasielærerne er blevet mere bevidste om, hvad eleverne kommer med i det konkrete fag, og hvordan der bliver arbejdet med faget i grundskolen. Den øgede bevidsthed hos gymnasielærerne har bragt nye perspektiver på elevernes kompetencer frem, fx i forhold til gymnasielærernes viden om elevernes skriftlighed fra grundskolen og de skriftlige genrer, som eleverne har arbejdet med her. Grundskolelærerne er omvendt blevet mere bevidste om de konkrete forandringer i faglige og formmæssige krav, der gør sig gældende på gymnasiet i de konkrete fag, de arbejder med. Det gør sig naturligt nok gældende i forhold til genrebevidsthed, men også fx i forhold til ordklasser og skriftlige krav i dansk og engelsk og i forhold til konkrete programmer som fx Ti-Nspire i matematik.

I forhold til at skabe bedre overgange fra grundskolen til gymnasiet for eleverne synes der at være et behov for at udvikle og indarbejde en egentlig overgangsdidaktik. Det skal forstås på den måde, at didaktikken ikke kun skal udvikles og 'bo' i gymnasiet, men at didaktikken indtænker selve overgangen og dermed også fokuserer på eleverne i grundskolen, før de overgår til gymnasiet. En sådan overgangsdidaktik kræver netop, at man for det første indgår i forpligtende faglige samarbejder på tværs af de to institutionstyper: Grundskole og gymnasium. For det andet betyder en overgangsdidaktik, at der udvikles faglige forløb og faglige opgaver, der rækker ud over den enkelte institutions rammer, det vil sige faglige forløb og opgaver i grundskolen, der indeholder elementer, der kan bygge bro til de arbejdsformer og det faglige indhold, eleverne møder på gymnasiet. Og omvendt, at faglige forløb og opgaver på gymnasiet bygger oven på og indtænker det, eleverne har arbejdet med i grundskolen. Det vil give eleverne en oplevelse af, at det, de kommer med fra grundskolen, kan transporteres og transformeres til gymnasiet, hvilket i sig selv er brobyggende.

### **LEDELSESOPBAKNING**

Som det fremgår af tabel 9 vurderer en stor del af deltagerne, at ledelsesmæssig opbakning har stor (45 %) eller nogen (34 %) betydning for arbejdet med at støtte elevernes overgang fra grundskole til gymnasiet.

Dette tema blev grundigt diskuteret på midtvejsseminaret i projektet, hvor der tegnede sig et billede af, at ledelsesmæssig opbakning betyder meget for arbejdet med indsatserne og for at få samarbejdet mellem lærere fra grundskolen og gymnasiet organiseret. Det gælder på gymnasiet og i høj grad også i grundskoleregi, hvor lærernes deltagelse ikke er økonomisk understøttet af projektmidlerne. Det handler om at få forskellige skoleformer og organisationer til at mødes, helt konkret fx i form af at få afsat tid i skemaer og have adgang til lokaler. Det ligger i forlængelse af dette, som et par skoler påpeger i afslutningsskemaerne, at arbejdet med projekterne og samarbejdet har lidt under tilbagerulning af grundskolens projektdeltagere på grund af økonomiske og/eller skemamæssige hensyn. Det ville, som en af skolerne beskriver det, være optimalt, hvis den indledende og første forpligtende kontakt omkring sådanne projekter etableres på ledelsesmæssigt niveau (Pless & Louw 2015; Pless et al. 2016).

### KONTEKSTUELLE FORHOLD

I den forandringsteoretiske ramme udgør begrebet kontekstuelle forhold de forhold, der ligger rundt om projekterne som de rammer og vilkår, det ikke umiddelbart er muligt at ændre på, og som vurderes at have påvirket den eller de indsatser, man har arbejdet med på skolerne.

Tid og økonomi fremhæves af flere af skolerne som forhold, der påvirker arbejdet med indsatserne. Pointen er her, at arbejdet med indsatserne kræver meget planlægning, tid til møder og tid til at arbejde pædagogisk forsøgsbaseret med nye forløb og undervisningsmateriale. Et par af skolerne fremhæver her både gymnasireformen og skolereformen som væsentlige forhold, der har påvirket både den tid og energi, der kunne afsættes til indsatserne, og de ressourcer, der kunne allokeres. Sagt på en anden måde oplever skolerne, at de i forvejen arbejder hårdt for at håndtere de nye krav og forventninger, der ligger i gymnasireformen, og at dette reformrelaterede arbejde tager tiden og kræfterne fra forsøgsprojekterne.

Som et andet væsentligt kontekstuel forhold nævner flere af skolerne, at samarbejdet med grundskolerne, der som tidligere beskrevet har udgjort et helt centralt element i stort set alle projekterne, er udfordret, fordi forsøgsmidlerne er forankret i gymnasierne, og grundskolernes deltagelse således alene er interessebåret. Det giver usikre betingelser for grundskolelærernes deltagelse, som afhænger af individuelle tilsagn fra den enkelte grundskoles ledelse i forhold til at få tid og ressourcer til at deltage i projekterne. En af gymnasie-lærerne fortæller:

**Interviewuddrag, dansklærer, gymnasiet**

Udfordringen ligger i det øjeblik, hvor man skal lave aftaler med grundskolerne, som altså ikke har mulighed for at tildele tiden eller ikke tildeler tid på samme måde. Så det der med at få etableret samarbejde med grundskolelærere, som ikke har tid til det, det er svært (griner)

Derudover giver den organisatoriske og økonomiske forankring af overgangsprojekterne i gymnasiergi et skævt magtforhold i samarbejdet mellem grundskolelærerne og gymnasie-lærerne.

Dette giver anledning til overvejelser over finansiering af midler til sådanne forsøgs- og udviklingsprojekter, der adresser overgange mellem grundskole og gymnasium i forhold til muligheden for at udbyde midlerne til begge skoletyper til udvikling af fælles projekter mellem grundskole og gymnasium.

## LITTERATUR

- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2014). *Styrkede overgange Erfaringsopsamling fra syv projekter om overgangen fra børnehave til SFO og skole.*
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2016). *Klædt på til at træffe et valg. Gymnasiernes arbejde med at kvalificere elevernes valg af videregående uddannelse.*
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge, London.
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M. & Ulriksen, L. (2014). Når forventninger ikke stemmer overens med virkeligheden. En undersøgelse af de studerendes valg og strategier i overgangen til de længere videregående teknat-uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9 (16), s. 44-57.
- Hutters, C. & Lundby, A. (2015). *Klasserumsledelse og elevinddragelse – Erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser.* Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet
- Jackson, C. (2006). *Lads and ladetts in School. Gender and a Fear of Failure.* Open University Press.
- Louw, A. V. (2013). *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet.* Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet
- Louw, A. V. (2015). *Mod en tættere kobling mellem skole og praktik: Erfaringer fra 21 forsøgs- og udviklingsprojekter på 18 erhvervsskoler.* Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Murning, S. (2013). *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet: Kulturel praksis, sociale positioner og muligheder for inklusion.* Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2016). *MBUL – Kvalitet i dagtilbud og uddannelser.*
- Ulriksen, L., Ebbensgaard, A. B. & Jacobsen, J. C. (2014). Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk. *IND's skriftserie nr. 37*, Institut for Naturfagernes didaktik, Københavns Universitet
- Ulriksen, L. & Holmegaard, H. T. (2008). *Læringsmiljø og naturvidenskab på htx – Resultater fra et forskningsprojekt om det tekniske gymnasium.* Erhvervsskolernes Forlag.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden.* Samfundslitteratur.
- Pless, M. & Katznelson, N. (2006). *Unge ét år efter 9. klasse: Anden delrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde.* CEFU, Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Bibliotek
- Pless, M. & Louw, A. V. (2015). *Øget overgang til eud efter avu. Tværgående analyser af VUC skolars forsøgs- og udviklingsprojekter med erhvervstønet undervisning på avu.* Aalborg Universitet.
- Pless, M., Juul, T. M. & Katznelson, N. (2016). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv.* Aalborg Universitet.
- Simonsen, B., Brown, R. & Vestergaard, A. L. (2010). *Læringsmiljø på hhx: resultater fra et forskningsprojekt om handelsgymnasiet.* Erhvervsskolerne Forlag.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng.* Aarhus Universitetsforlag.
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer. Lærer-elev-relationers betydning for gymnasieelevers motivation.* Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.



# APPENDIKS 1: OVERSIGT OVER DATA

Datagrundlaget for evalueringen af de 19 involverede projekter (cases) inden for det ministerielle udviklingsprogram om klasseledelse og faglige overgange består af:

1. Referater og observationer fra opstarts- og midtvejskonferencer
2. Skematiske forandringsteorier (udkast og endelige)
3. Skriftlige midtvejsstatuspapirer
4. Interviews fra forskerbesøg
5. Spørgeskemadata
6. Afslutningsskemaer

I det følgende gennemgås datakilderne og dataindsamlingen.

## 1. OBSERVATIONER FRA OPSTARTS- OG MIDTVEJSKONFERENCER

Forskerne har i forbindelse med opstarts- og midtvejskonferencer gjort sig indledende observationer om projekterne, skolernes oplevelse af muligheder og barrierer som grundlag for den efterfølgende planlægning.

## 2. FORANDRINGSTEORIER (UDKAST OG ENDELIGE)

Som beskrevet i indledningen, har alle projekter skullet etableret en forandringsteori som grundlag for deres udviklingsarbejde. I forbindelse med opstartskonferencen udarbejdede projekterne de indledende udkast til forandringsteorier, som forskerne efterfølgende gav respons på. Derpå justerede flere projekterne deres forandringsteorier. Forandringsteoriene indgår som datamateriale i hovedrapporten ved at repræsentere en samlet fortælling om projekternes konkrete indsatser, visioner og målsætninger for de gennemførte aktiviteter.

Observationer i forbindelse med projekternes udarbejdelse af forandringsteoriene på en opstartskonference, besvarelse af vignetter vedr. arbejdet med forandringsteori, interviews med undervisere og ledere på de deltagende skoler og den kvantitative spørgeskemaundersøgelse har ført til udarbejdelsen af pixihæftet *Forandringsteori - Praktikers guide til brug af forandringsteori i projektudvikling og evaluering*. Pixihæftet er således et produkt af erfaringerne fra UVM-projektet, og kan anvendes ved fremtidig brug af forandringsteori i ministerielle udviklingsprogrammer.

## 3. SKRIFTLIGE MIDTVEJSSTATUSPAPIRER

Projekterne har overfor UVM og forskergruppen været forpligtiget til at indgive skriftlige midtvejsstatusser. I skabelonen for midtvejsstatussen i februar er følgende spørgsmål indgået:

1. Lav en kort beskrivelse af den *indsats*, som I har gennemført. Hvis I har gennemført flere, kan I vælge den, der har givet jer mest viden.
2. Hvilke *effekter* kan I iagttage af indsatsen? Der vil hovedsagelig være tale om kortsigtede effekter på grund af den relative korte forsøgsperiode.
3. Hvilke virkningsfulde *mekanismer* har I kunnet identificere, jfr. forandringsteorien?

4. Hvilke *kontekstuelle* forhold har påvirket disse mekanismer, jfr. forandringsteorien?
5. Hvilke *organisatoriske* forhold har spillet ind – fx ledelsens rolle, jeres muligheder for samarbejde eller andet?
6. Hvordan vurderer I udbyttet af den centrale *metode*, vi har arbejdet med i projektet – forandringsteorier?

Det er forskelligt hvem der på de enkelte institutioner har udfyldt midtvejsstatussen, men ofte er det sket i et samarbejde mellem ledelsesrepræsentanter og medarbejdere.

#### 4. INTERVIEWS UNDER FORSKERBESØG

Ud af i alt 19 deltagende institutioner har forskerne fra Institut for Læring og Filosofi besøgt seks institutioner i perioden marts-april 2017.

<b>Institution:</b>	<b>Indsats:</b>	<b>Forskerbesøg af:</b>
Albertslund Gymnasium, NEXT	Hvordan styrker vi det fagfaglige med klasseledelse? Bl.a. brug og styring af it, klasserummets indretning, synliggørelse af faglighed i dansk	Dorte Ågård
HF & VUC Fyn	Fælles ansvar for fælles læring. Professionalisering af lærersamarbejdet. Udarbejdelse af klasseprofiler	Dorte Ågård
VUC Aarhus	Samarbejde om kursisternes læring - et aktionslæringsprojekt for hele skolen, bl.a. brug af faglige spil i undervisningen og at undgå it-forstyrrelser i undervisningen	Dorte Ågård & Hanne Kathrine Krogstrup
Bjerringbro Gymnasium	Genrer på tværs i dansk - At forbedre kendskab til de tre eksamensgenrer på gymnasiet	Hanne Kathrine Krogstrup
Rosborg Gymnasium og HF	Etablering af netværk mellem gymnasie- og folkeskolelærere	Arnt Vestergaard Louw
Odsherred Gymnasium	Netværk for videndeling mellem udskolingslærere og gymnasielærere i dansk og matematik	Arnt Vestergaard Louw

Institutionerne, som har modtaget besøg, blev udvalgt ud fra kriterier om geografisk spredning, variation i de konkrete udviklingsprojekter og skoleformer. På hvert forskerbesøg er der foretaget flere interviews. I alt er der gennemført 16 interviews, 1 med ledelsesrepræsentanter, 8 med undervisere og 7 med elever. På institutionerne, som har arbejdet med faglige overgange, deltog både undervisere fra folkeskolen og gymnasiet i underviserinterviewene.

#### 5. SPØRGESKEMADATA

Se Appendix 2.

#### 6. AFSLUTNINGSSKEMAER

Som afslutning på empiriindsamlingen har hvert projekt udfyldt et såkaldt afslutningsskema. Inden for en fastlagt ramme har projekterne med egne ord beskrevet deres konkrete aktioner med hensyn til: Formålet med indsatsen, fremgangsmåden, elevernes reaktion, forhold

der bør overvejes og eventuelle illustrationer af aktionens indhold. Afslutningsskemaerne er samlet i to inspirationskataloger om klasseledelse og faglige overgange.

## APPENDIX 2: SPØRGESKEMAER

Foruden den kvalitative empiriindsamling er der gennemført en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse med projektdeltagere (undervisere og ledere). Spørgeskemaet er udformet således, at projektdeltagere fra projekter om henholdsvis klasseledelse og faglige overgange har besvaret en særskilt række spørgsmål samt tværgående spørgsmål om brugen af forandringsteori.

Spørgeskemaet er udsendt i samarbejde med Epinion. Invitationer til at besvare det web-baserede spørgeskema er udsendt på forskellig måde i de to projekter. I projekt *Klasseledelse* er invitationerne sendt i en e-mail direkte til de deltagende undervisere med et unikt link til spørgeskemaet. I projekt *Faglige overgange* har Epinion ikke haft adgang til de relevante underviseres e-mailadresser. I dette projekt er invitationerne derfor sendt til én kontaktperson på hver skole, som har videresendt til de relevante undervisere. Dataindsamlingen førte til 45 besvarelser fra projektdeltagere fra udviklingsprojekter om klasseledelse, og 29 besvarelser om faglige overgange.

Spørgeskemaet om klasseledelse blev sendt ud til 95 respondenter, og der blev modtaget 45 besvarelser. Dette giver en svarprocent på 47 %. Da spørgeskemaet om faglige overgange blev distribueret via en kontaktperson på de pågældende skoler, og det ikke er oplyst til Epinion, hvor mange undervisere spørgeskemaet er videresendt til, er det ikke muligt at udlede en eksakt svarprocent for denne del af dataindsamlingen.

I det følgende præsenteres spørgeskemaet om klasseledelse og spørgeskemaet om faglige overgange, samt de tværgående spørgsmål om forandringsteori.

---

Faglige overgange intro:

{Skolens navn} har siden sommeren 2016 deltaget i et udviklingsprojekt om faglige overgange. Projektet gennemføres af forskere ved Aalborg Universitet på vegne af Undervisningsministeriet.

På opstartskonferencen i København d. 21. september 2016 blev fire pejlemærker for udviklingsarbejdet præsenteret:

1: Opbygning af et **veldefineret vidensgrundlag** om elevernes faglige og studiemæssige kompetencer og udfordringer, når de begynder i de gymnasiale uddannelser.

2: Udvikling af **progression** fra grundskole til gymnasiale uddannelser i forhold til elevernes evne til abstraktion og til at håndtere større stofmængder.

3: Etablering af et **tættere lærersamarbejde** mellem lærerne i grundskolen og i de gymnasiale uddannelser.

4: Udvikling af **metoder** til at håndtere spredning i elevforudsætninger, så alle elever kan få det bedste mulige udbytte af den indledende gymnasiale undervisning.

I de følgende spørgsmål skal du tage udgangspunkt i den klasse, du har arbejdet mest med i forbindelse med dette projekt.

---

1. Har du indgået i et udviklingsprojekt om {#group\_lbl} på {#school\_name}?

(Sæt kun ét kryds)

Ja

Nej

---

<FILTER: Undersøgelsen afsluttes for respondenter, som har svaret 2 i spørgsmål 1>

2. I hvilken grad oplever du, at dine elever har udfordringer i overgangen fra grundskole til gymnasiet inden for følgende områder?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Faglige udfordringer (vanskeligheder ved at leve op til faglige krav)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sociale udfordringer (fx at føle sig uden for klassefællesskabet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

Studiemæssige udfordringer (fx nye måder at være elev på, nye krav til selvstændighed, nye krav til måder at arbejde på)

---

**3.** Hvilke særlige fokusområder har i haft i jeres indsats(er)?

(Sæt gerne flere kryds)

Vi har haft særligt fokus på faglige udfordringer

Vi har haft særligt fokus på sociale udfordringer

Vi har haft særligt fokus på studiemæssige udfordringer

Andre fokusområder, uddyb venligst: \_\_\_\_\_

Vi har ikke haft særlige fokusområder <Udelukker andre>

Ved ikke <Udelukker andre>

---

**4.** I hvilken grad oplever du, at projektet har ført til...?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
--	------------	--------------	---------------	-----------	----------

---

Opbygning af et veldefineret vidensgrundlag om elevernes faglige og studiemæssige kompetencer og udfordringer

---

Udvikling af progression fra grundskole til gymnasiale uddannelser i forhold til elevernes evne til abstraktion

---

Udvikling af progression fra grundskole til gymnasiale uddannelser i forhold til elevernes evne til at håndtere større stofmængder

---

Etablering af et tættere lærersamarbejde mellem lærerne i grundskolen og i de gymnasiale uddannelser

---

Udvikling af metoder til at håndtere spredning i elevforudsætninger

---

5. I hvilken grad har du fået større forståelse for dine elevers udfordringer i overgangen fra grundskole til gymnasiet som følge af din deltagelse i projektet?

(Sæt kun ét kryds)

- |               |                          |
|---------------|--------------------------|
| I høj grad    | <input type="checkbox"/> |
| I nogen grad  | <input type="checkbox"/> |
| I mindre grad | <input type="checkbox"/> |
| Slet ikke     | <input type="checkbox"/> |
| Ved ikke      | <input type="checkbox"/> |
- 

6. I hvilken grad har projektet været med til at ændre din måde at støtte eleverne på i overgangen fra grundskole til gymnasiet?

(Sæt kun ét kryds)

- |               |                          |
|---------------|--------------------------|
| I høj grad    | <input type="checkbox"/> |
| I nogen grad  | <input type="checkbox"/> |
| I mindre grad | <input type="checkbox"/> |
| Slet ikke     | <input type="checkbox"/> |
| Ved ikke      | <input type="checkbox"/> |
- 

<FILTER: Spørgsmålet præsenteres kun for respondenter, som har svaret 1 eller 2 i spørgsmål 6>

7. Nedenfor bedes du uddybe, hvordan projektet har været med til at ændre din måde at støtte eleverne på i overgangen fra grundskole til gymnasium:

- |                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| Uddyb venligst: _____ | <input type="checkbox"/> |
| Ved ikke              | <input type="checkbox"/> |
- 

8. I hvilken grad har du samarbejdet med lærere fra grundskolen i forbindelse med projektet?

(Sæt kun ét kryds)

- |               |                          |
|---------------|--------------------------|
| I høj grad    | <input type="checkbox"/> |
| I nogen grad  | <input type="checkbox"/> |
| I mindre grad | <input type="checkbox"/> |
| Slet ikke     | <input type="checkbox"/> |
| Ved ikke      | <input type="checkbox"/> |
-

9. Hvor stor betydning vurderer du, at følgende forhold har for jeres arbejde med at støtte elevernes overgang fra grundskole til gymnasiet?

	Stor betydning	Nogen betydning	Mindre betydning	Ingen betydning	Ved ikke
Det interne lærersamarbejde på gymnasiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbejdet med lærere fra grundskolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsesmæssig opbakning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<FILTER: De tre nederste spørgsmål præsenteres kun til respondenter, som har svaret "I høj grad", "I nogen grad" eller "I mindre grad" i spørgsmål 8>

10. I hvilken grad er du enig i følgende udsagn om projektet?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Det interne lærersamarbejde på gymnasiet har styrket mit arbejde med at støtte elevernes overgang fra grundskole til gymnasiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbejdet med lærere fra grundskolen har styrket mit arbejde med at støtte elevernes overgang fra grundskole til gymnasiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbejdet med lærere fra grundskolen har givet mig større forståelse for elevernes forudsætninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbejdet med lærere fra grundskolen har givet mig større forståelse for elevernes udfordringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<FILTER: Spørgsmålet præsenteres kun for respondenter, som har svaret "I høj grad", "I nogen grad" eller "I mindre grad" i spørgsmål 8>

**11.** Hvor ofte har du mødtes med lærere fra grundskolerne omkring konkrete aktiviteter i projektet?

(Sæt kun ét kryds)

- |                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| Aldrig                | <input type="checkbox"/> |
| 1 gang                | <input type="checkbox"/> |
| 2-3 gange             | <input type="checkbox"/> |
| 4-5 gange             | <input type="checkbox"/> |
| 6 gange eller derover | <input type="checkbox"/> |
| Ved ikke              | <input type="checkbox"/> |
- 

**12.** Hvor ofte har du deltaget i netværk i forbindelse med projektet?

(Sæt kun ét kryds)

- |                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| Aldrig                | <input type="checkbox"/> |
| 1 gang                | <input type="checkbox"/> |
| 2-3 gange             | <input type="checkbox"/> |
| 4-5 gange             | <input type="checkbox"/> |
| 6 gange eller derover | <input type="checkbox"/> |
| Ved ikke              | <input type="checkbox"/> |
-

---

Klasseledelse intro:

{Skolens navn} har siden sommeren 2016 deltaget i et udviklingsprojekt om klasseledelse. Projektet gennemføres af forskere ved Aalborg Universitet på vegne af Undervisningsministeriet.

På opstartskonferencen blev fire klasseledelsestemaer præsenteret:

1. Udvikling af en **tydelig arbejdskultur** i klassen, fx opstilling af tydelige spilleregler for elevernes arbejde og adfærd.
2. Etablering af **klare strukturer** omkring elevernes arbejde, fx en høj grad af sekvensering af timerne, mål for lektioner og forløb, fast gruppe- og makkersammensætning eller elevplacering.
3. Støtte til elevernes **koncentration**, fx ved at styre deres brug af computere og mobiler.
4. Etablering af god **lærer-elev-relation**, fx løbende kontakt med hver enkelt elev eller systematiske udviklings- eller trivselssamtaler med klassens elever.

I de følgende spørgsmål skal du tage udgangspunkt i den klasse, du har arbejdet mest med i forbindelse med dette projekt.

---

1. Har du indgået i et udviklingsprojekt om {#group\_lbl} på {#school\_name}?

	Sæt kun ét kryds)
Ja	<input type="checkbox"/>
Nej	<input type="checkbox"/>

---

<FILTER: Undersøgelsen afsluttes for respondenter, som har svaret 2 i spørgsmål 1>

13. I hvilken grad mener du, at der inden projektets begyndelse var et behov for...?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Udvikling af en tydelig arbejdskultur i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etablering af klare strukturer omkring elevernes arbejde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Støtte til elevernes koncentration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

Etablering af god lærer-elev-relation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

---

14. Nedenfor bedes du kort uddybe, hvilke udfordringer eller behov du observerede i klassen inden projektets begyndelse:

Uddyb venligst: \_\_\_\_\_

Ved ikke

---

15. I hvilken grad oplever du, at der som følge af projektet er blevet udviklet...?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Udvikling af en tydelig arbejdskultur i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etablering af klare strukturer omkring elevernes arbejde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Støtte til elevernes koncentration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etablering af god lærer-elev-relation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

16. Nedenfor bedes du kort beskrive, hvilke ændringer du observerede ved projektets afslutning:

Uddyb venligst: \_\_\_\_\_

Ved ikke

---

17. Nedenfor bedes du kort beskrive, hvilke ændringer du observerede ved projektets afslutning:

Noter venligst: \_\_\_\_\_

Der var ingen fremherskende elevreaktioner

Ved ikke

---

På hvert gymnasium har der typisk været en gruppe af medarbejdere, der har arbejdet sammen om projektet. Denne gruppe af medarbejdere vil vi nedenfor omtale som "udviklingsgruppen", selvom der i praksis kan være tale om en mere eller mindre formaliseret gruppe.

- 18.** I hvilken grad vurderer du, at følgende forhold vedrørende lærersamarbejde er vigtige for, at et udviklingsprojekt som dette kan lykkes?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Udviklingsgruppens medlemmer har meldt sig frivilligt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Udviklingsgruppens medlemmer har valgt hinanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Udviklingsgruppen har selv bestemt mål og pædagogiske indsatser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der er generelt fælles pædagogiske holdninger blandt udviklingsgruppens deltagere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle klassens øvrige lærere føler sig generelt forpligtet på at overholde fælles aftaler i forbindelse med projektet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle klassens øvrige lærere er villige til at afprøve det, som udviklingsgruppen foreslår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre vigtige forhold, noter venligst:					

- 19.** I hvilken grad vurderer du, at følgende forhold vedrørende ledelsesstøtte er vigtige for, at et udviklingsprojekt som dette kan lykkes?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
En ledelsesrepræsentant deltager i møderne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen hjælper aktivt med at planlægge lærernes arbejde med projektet, fx ved at finde tid til at mødes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Projektet er en del af en fælles politik på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen giver inspiration til pædagogisk udvikling i form af fx litteratur, møder eller oplæg udefra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen viser interesse, følger op på projektet og holder lærerne til ilden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen bidrager aktivt til at sprede erfaringer til hele skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre behov, noter venligst:					

I projektet har hvert gymnasium arbejdet med en forandringsteori. De næste spørgsmål handler om jeres erfaringer fra arbejdet med forandringsteorien.

**20.** I hvilken grad vurderer du, at forandringsteorien har bidraget til følgende:

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Øget min forståelse af sammenhængen mellem indsats og effekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Målettet projektet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Øget fokus på indsatsernes effekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21.** I hvilken grad vil du anvende forandringsteori (eller elementer herfra), hvis du skulle gennemføre et nyt udviklingsprojekt?

*(Sæt kun ét kryds)*

I høj grad	<input type="checkbox"/>
I nogen grad	<input type="checkbox"/>
I mindre grad	<input type="checkbox"/>
Slet ikke	<input type="checkbox"/>
Ved ikke	<input type="checkbox"/>

---

**22.** Hvad synes du har været sværest i arbejdet med forandringsteori?

Noter venligst: \_\_\_\_\_

Ved ikke

---

**23.** Hvad synes du har været det mest givende i arbejdet med forandringsteori?

Noter venligst: \_\_\_\_\_

Ved ikke

---

**24.** Hvor tilfreds er du samlet set med de organisatoriske rammer, som Undervisningsministeriet og Aalborg Universitet har sat omkring projektet (fx tilrettelæggelsen af forløbet, konferencerne og kommunikationen om projektet)?

*(Sæt kun ét kryds)*

Meget tilfreds

Tilfreds

Hverken tilfreds eller utilfreds

Utilfreds

Meget utilfreds

Ved ikke

---

**25.** Hvis man skulle gentage projektet, hvad ville du da foreslå, at man gjorde anderledes?

Uddyb venligst: \_\_\_\_\_

Ved ikke

---

Til sidst har vi nogle få baggrundsspørgsmål om dig. Svarene bruges kun til analytiske formål. Der vil ikke blive rapporteret resultater, hvor man kan identificere, hvad netop du har svaret.

**26.** I hvilket år er du født?

(Årstal)

Noter venligst:

Ønsker ikke at svare

---

---

27. Er du en del af gymnasiets ledelse?

*(Sæt kun ét kryds)*

Ja

Nej

---

28. Hvilke fag underviser du i

*(Sæt gerne flere kryds)*

Naturvidenskabelige fag

Samfundsvidenskabelige fag

Sprogfag

Humanistiske fag (ekskl. sprogfag)

Praktiske/ musiske fag

Ingen af ovenstående <Udelukker andre>

---