

Projekt Gode Læringsmiljøer

En pilotundersøgelse af læringsmiljøer i 9. klasse
med henblik på at identificere konkrete problem-,
indsats- og vækstområder



Projekt Gode Læringsmiljøer

**En pilotundersøgelse af læringsmiljøer, med henblik på
at identificere konkrete problem-, indsats- og udviklingsområder**

Forfatter: Christina Lüthi, Videncenterleder

© Nationalt Videncenter for Frie Skoler, august 2012

Rapporten kan citeres med tydelig kildeangivelse

Nationalt Videncenter for Frie Skoler

Svendborgvej 15

5762 Vester Skerninge

www.videnomfrieskoler.dk

Indhold

| | |
|---|----|
| Forord | 4 |
| 1. Resumé | 5 |
| 2. Indledning: Behov og målgruppe | 6 |
| 3. Baggrund: Eksisterende viden på området | 8 |
| 4. Metode | 11 |
| 5. Resultater og anbefalinger: Veje til gode læringsmiljøer | 41 |
| 6. Referencer | 43 |
| | |
| Bilag 1: Semistruktureret interviewguide | |

Forord

Denne pilotundersøgelse handler om, hvordan elever i 9.klasse oplever deres læringsmiljøer og skal ses som et supplement til lignende undersøgelser, der fokuserer på udskolingselever. Samtidig skal projektet opfattes som en forløber til en større, kvantitativ undersøgelse, der gennemføres i efteråret 2012.

Mange har bidraget til undersøgelsen. Det drejer sig i særlig grad om:

Medarbejderne på Nationalt Videncenter for Frie skoler: Heidi Buxbom Junker, Henrik Ottosen, Lone Milkær og Laust Riis-Søndergaard med inspiration og faglig sparring samt Siw Sundroos Heede for transskription af interview. Tak til jer alle. Derudover elever, lærere og skoleledere på de fire deltagende skoler, som har vist interesse for og mod til at deltage i undersøgelsen og som således har givet adgang til et unikt datamateriale.

Også tak til de to eksterne, faglige reviewere: Lektor og ph.d. Frans Ørsted Andersen, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet samt Seniorforsker og ph.d. Peter Bentsen, Steno Center for Sundhedsfremme og Experimentarium.

På vegne af Nationalt Videncenter for Frie skoler,

Christina Lüthi, Videncenterleder
Vester Skerninge, august 2012

1. Resumé

Tidligere undersøgelser peger i retning af, at elever fra frie grundskoler får højere karakterer, i højere grad gennemfører en ungdomsuddannelse og opnår en højere beskæftigelsesgrad senere hen end folkeskoleelever. Der findes dog begrænset viden om, hvordan eleverne i grunden oplever læringsmiljøerne på skolerne. Så hvad foregår der egentlig derude, set ud fra 9. klasseelevernes perspektiv? Dét spørgsmål er omdrejningspunktet i Projekt Gode Læringsmiljøer.

Formålet med projektet er at tilvejebringe ny viden om læringsmiljøerne på frie grundskoler og folkeskoler, der kan bidrage til en mere informeret debat om og udvikling af både de offentlige og frie skoler i Danmark. Med ungdomsuddannelser som perspektiv er netop læringsmiljøerne i 9. klasse interessante, fordi det er her, den sidste brobygning fra skole til uddannelse for alvor foregår.

Projektet indledes med en pilotundersøgelse af eksplorativ karakter, der er gennemført i perioden februar 2012-juni 2012. Denne rapport formidler resultaterne herfra. Resultaterne viser, at mange af de deltagende elever oplever, at de tilbydes nogle gode læringsmiljøer. Men der ser også ud til at være også plads til forbedringer, hvis flere elever skal få mere ud af deres 9. klasse. Det handler både om at styrke elevernes fællesskaber og lærernes fagdidaktiske kompetencer, lederkompetencer og relationskompetencer.

Datamaterialet fra pilotprojektet består af et indledende feltarbejde på en folkeskole, friskole, privatskole og efterskole samt interview med i alt 36 elever fra de fire skoler. Projektets kvantitative og mere komparative hovedundersøgelse forventes gennemført efterfølgende.

Projektet gennemføres af Nationalt Videncenter for Frie Skoler (NVFS) i et samarbejde med de frie skoleforeninger Den frie Lærerskole (DfL), University College Lillebælt (UCL) og University College Syddanmark (UC Syddanmark).

Projektet er relevant for alle i undervisningssektoren og andre med interesse i at fremme børn og unges læring.

2. Indledning: Behov og målgruppe

I Danmark findes der over 500 frie grundskoler og over 250 efterskoler, mens der til en sammenligning er knap 1400 folkeskoler (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012a). Ca. 26 % af alle elever i Danmark tager deres afgangseksamen på en fri skole (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012b).

De frie grundskoler har et særligt udgangspunkt, bl.a. fordi de har store frihedsgrader til at tilrettelægge undervisningen efter skolens overbevisninger, og fordi skolerne selv kan vælge, hvilke elever de vil have på skolerne (jf. Friskoleloven §1, stk. 1, Ministeriet for Børn og Undervisning, 2011). Endvidere er de frie grundskoler ofte også et særligt bevidst valg fra forældrenes side.

En analyse fra Danmarks Statistik tyder på, at elever fra de frie skoler har en højere gennemførselsprocent, men også en højere beskæftigelsesgrad end elever der har gået på en folkeskole (Bestyrelsesposten, 2010), ligesom både resultater fra PISA-undersøgelsen (Christensen, Egelund & Nielsen, 2011) samt 9.klassernes afgangseksamen peger i retning af, at eleverne klarer sig bedre i de faglige test – selv efter social korrektion (Venstre, 2011). Der findes dog begrænset viden om, hvad det mere konkret er de frie grundskoler tilbyder eleverne – i forhold til folkeskolerne, når det gælder om at øge elevernes faglighed.

Et fokus på elevernes læringsmiljøer aktualiseres bl.a. af den siddende regerings målsætning om, at 95 % af alle skal have en ungdomsuddannelse (Regeringen, 2011:16). I den sammenhæng synes det relevant at undersøge, hvordan de frie grundskoler og folkeskoler ruste eleverne til overgangen fra skole til ungdomsuddannelse. Helt konkret vil denne pilotundersøgelse fokusere på følgende spørgsmål:

Hvordan opleves læringsmiljøer på en fri skole og i en folkeskole af 9. klasseelever – og hvilke vækst, -problem- og indsatsområder kan identificeres, hvis det overordnede mål er at skabe gode læringsmiljøer i 9. klasse?

Pilotprojektet tager temperaturen på nogle udvalgte parametre i elevers læringsmiljøer i et klasserumsperspektiv og forventes at kunne give helt konkrete bud på, hvordan læringsmiljøerne kan forbedres. Disse bud kan også bidrage til refleksion over og diskussion om, hvordan læringsmiljøer andre steder end grundskolen kan understøttes. På den baggrund er projektet interessant for skoleledere, lærere, studerende, politikere, ansatte på professionsskoler og alle andre med interesse i at fremme børn og unges læring.

Projektets formål

Pilotprojektets formål er at opnå viden om, hvordan elever i 9. klasse oplever deres læringsmiljøer. Resultaterne skal danne baggrund for udarbejdelse af hypoteser i hovedundersøgelsen, men kan også læses selvstændigt.

Denne viden skal danne grundlag for en identificering af væsentlige problem-, indsats- og vækstområder herunder i forhold til grund-, videre- og efteruddannelse af lærere på frie grundskoler med det overordnede mål at styrke både de frie og offentlige skolars videre arbejde og udvikling. Projekt Gode Læringsmiljøer skal ydermere bidrage til en identificering af 'god praksis', som frie skoler og folkeskoler i al almindelighed kan bruge i deres videre udviklingsarbejde. Med dette for øje kan undersøgelsen ses som et bidrag til diskussioner om og kvalitetssikring af fremtidig skolevirksomhed i Danmark.

Det skal understreges, at det ikke er hensigten med undersøgelsen at fremhæve nogle skoleformer som værende bedre end andre. I stedet er hensigten at bidrage til at 9.klasses elever generelt kan opnå bedre læringsmiljøer ved at se på tværs af de forskellige skoleformer.

3. Baggrund: Eksisterende viden på området

”Som det ses i De Gode Eksempler (...) er der grund til at have fokus på *særlige øjeblikke i undervisningen præget af engageret deltagelse og fuld koncentration* som en markør for det gode læringsmiljø” (Andersen, 2010:40).

”Der... leveres rigtig meget god undervisning” (Knoop et. al., 2011:9). Det var en af hovedkonklusionerne i forsknings-og udviklingsprojektet Mange Måder At Lære På (MMALP), som 35 folkeskoler deltog i, som blev gennemført i perioden 2009-2011. Undersøgelsen viste bl.a., at elever var tilfredse med deres udbytte af undervisningen. Men hvad er det mere præcist, der kan skabe gode læringsmiljøer? Der findes en del svar på dét spørgsmål i forskningslitteraturen. I det følgende skitseres nogle af de projekter, som har identificeret faktorer, der kan forbedre elevers læringsmiljøer og faglige udbytte. Der er i.e. tale om en udtømmende liste, men et udvalg af den eksisterende viden på området.

Pædagogiske metoder og organiseringsformer

Det tyder blandt andet på, at en række pædagogiske metoder kan have en positiv betydning for elevernes læringsmiljøer, fx Internationalt Child Development Programme (ICDP) (Andersen, 2011a) og Cooperative Learning (Andersen, 2011b). Derudover kan altruisme, her forstået som hjælpsomhed mellem elever bidrage til, at eleverne oplever trivsel, læring og skoleglæde (Lüthi, 2011).

Lærerens rolle

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et. al., 2008) har gennem et systematisk review identificeret tre lærerkompetencer, som kan fremme elevers læring. Det drejer sig om:

- Relationskompetence. Læreren er bl.a. god til at vise interesse, empati, respekt og udviser tiltro til, at eleverne hver især har potentiale for at lære.
- Fagdidaktisk kompetence. Læreren er bl.a. sikker i sit fag, er god til at planlægge og opstille klare mål for undervisningen.
- Lederkompetence. Læreren er bl.a. en synlig leder, der giver feedback, der tydeligt formulerer regler ved undervisningsstart og lader gradvist eleverne opstille regler for adfærd og følger op på tidligere gennemgået stof (Ibid.).

Faktorer der kan fremme læring handler bl.a. også om lærerens anvendelse af varierede metoder, personlige engagement og planlægning, mulighed for sparring og teamsamarbejde, anerkendelse af elevernes niveau og engagement (Jensen, Kragh-Müller & Mørck, 2004). Ligeledes synes lærerens autencitet at være en væsentlig faktor for elevernes læring (Laursen, 2007). Det handler fx om, at læreren virker ægte, engageret, har gennemslagskraft, finder sit arbejde meningsfuldt og oplever arbejdsglæde (Ibid.)

Forskningen peger også på, at læreren spiller en væsentlig rolle for at fremme gode læringsmiljøer i form af at skabe gode forudsætninger for flowoplevelser; Læreren formår: At opstille klare mål og regler, skabe balance mellem elevens udfordringer og færdigheder, at fjerne forstyrrende elementer samt skabe mulighed for koncentration (Andersen, 2009; Csikszentmihalyi, 1994; Knoop, et.al, 2009). Det interessante er i denne forbindelse, at flow er præget af positivt engagement, fastholdt opmærksomhed og virkelyst, som kan være frugtbart for læring og trivsel (Andersen, 2010).

Derudover peger den akademiske litteratur på, at skolernes fysiske rammer også er en vigtig forudsætning for skabelse og vedligeholdelse af gode læringsmiljøer (se fx Bebe, 2010; Stenø et.al., 2003). Og mange danske kommuner har da også investeret mange penge i renovering og nybyggeri af skoler (Nohr-Con, 2011). For en udmærket analyse af de fysiske rammers betydning for gode læringsmiljøer, se fx Andersen, 2010.

Denne pilotundersøgelse behandler dog kun de fysiske rammer og flow i begrænset omfang, idet det empiriske materiale om fysiske rammer og flow er minimalt Til gengæld er det empirisk materiale relativt omfattende i forhold til de sociale og faglige forhold mellem elever og lærere inden for de fysiske og flowfremmende rammer, der er givet.

Generelt

Ser man mere overordnet på faktorer, der tilsammen kan styrke elevens læringsmiljøer, peger en rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning på følgende som væsentlige faktorer:

- Ledelse/pædagogisk ledelse: Ledelsens evne til at motivere og træffe gode beslutninger
- Skolekultur: Præstationer/feedback, disciplin, sociale relationer, sociale normer og værdier
- Curriculum: Mulighed for at lære samt opsatte læringsmål
- Læreren: Lærerens adfærd, lærerens organisering, klasseledelse og selvopfattelse
- Andre faktorer: Elevsammensætning & forhold til forældre (Nordenbo et.al. 2010)

Endelig har Hattie (2009) i sin sammenfatning af 800 metaanalyser peget på en række faktorer, der synes at have en særlig effekt i forhold til elevens læringsmiljøer, som væsentlige elementer i elevernes læringsudbytte. Tallene herunder angiver anslået effekt af forskellige skoletiltag. Jo højere tal, desto større, anslået effekt:

- Reducering af uro i klassen 0,86
- Klassens adfærd (Classroom behavioural) 0,80
- Lærerens klarhed (clarity): 0,75
- Feedback: 0,72,
- Elev-lærerforhold: 0,72,
- Mål: 0,56
- Kammeraternes hjælp (peer tutoring): 0,55
- Kammeraternes indflydelse: 0,53
- forældreinvolvering: 0,51,
- Koncentration/engagement 0,48
- Skolestørrelse: 0,43
- Klassestørrelse 0,21

I forskningssammenhænge har blandt andre Ambrosius Madsen, Bech Thøgersen, Overgaard, von Oettingen og Komischke-Konnerup beskæftiget sig med de frie skoler, herunder efterskoler. Der findes dog stadig begrænset viden om de frie skolers læringsmiljøer som sådan i Danmark. Det er incitamentet til dette projekt.

4. Metode

Projektet placerer sig inden for en positiv psykologisk forståelsesramme (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Der arbejdes ud fra en kvalitativ, fænomenologisk metodik (Georgi, 1975; Kvale, 2005, Kvale & Brinkman, 2009) med henblik på at undersøge, hvordan fænomener optræder for den enkelte. Fokus vil være på at beskrive, forstå og analysere, hvordan de deltagende elever specifikt oplever deres læringsmiljøer. Pointen er her, at undersøgelsen kan bidrage til en nuanceret viden om elevernes oplevelser, som praksis kan bruge i deres videre udviklingsarbejde.

Dataindsamlingsmetoder: Feltarbejde og fokusgruppeinterview

Der er blevet foretaget feltarbejde (Deep hanging out, hvor man hænger ud i felten (Sjørsløv 2001 i Staunæs, 2004; Staunæs & Søndergaard, 2005) på de fire skoler af en dags varighed. Feltarbejdets funktion har været at få en fornemmelse for elevernes læringsmiljøer på de pågældende skoler til brug i interviewene.

I alt er 36 elever blevet interviewet fra fire 4 skoler, to grupper på ca. fem elever på hver skole. Interviewene er foretaget som fokusgruppeinterview (Halkier, 2008) ud fra en semistruktureret interviewguide (se bilag 1). Primærkategorier i denne interviewguide har været: Skolens fysiske rammer, sociale relationer i klassen, lærerens relations-, fagdidaktiske og ledelsesmæssige kompetencer, flow i undervisningen og baserer sig på et litteratur som beskrevet sammenfattet i afsnit 3.

Herefter er alle interview blevet transskriberet og analyseret ud fra en meningskategoriserende analysestrategi (se Kvale & Brinkman, 2009).

Etiske retningslinjer

Pilotundersøgelsen bygger på gængse etiske, forskningsmæssige retningslinjer (se fx Andersen, 2005; Kvale & Brinkman, 2009). Der er indhentet informeret samtykke fra skolelederen inden interviewenes start, ligesom alle de deltagende elever er blevet informeret om deres vilkår for deltagelse, herunder at de har ret til at forlade interviewet, samt at undersøgelsen har et grundlæggende anonymiseringskrav.

I undersøgelsen er alle steder, navne mv. anonymiseret.

De deltagende skoler

I projektet deltager fire skoler: En privatskole, en friskole¹, en efterskole og en folkeskole. De fire skoletyper er udvalgt med henblik på at få mere viden om de forskellige læringsmiljøer, som 9. klasseelever tilbydes som led i det eksplorative, hypotesegenererende pilotprojekt. Denne viden skal danne baggrund for det efterfølgende kvantitative, komparative² og hypoteseafprøvende hovedprojekt.

Alle skoler er udvalgt ud fra parametre som geografisk placering, elevtal og skolestørrelse. Skolerne er beliggende inden for en radius af ca. 35 km. Det understreges, at skolerne ikke skal ses som repræsentative for deres skoletype.

| Type | Antal elever på skolen | Feltarbejde og interview | Elever deltaget i interview |
|-------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Folkeskole | 500+ | Marts 2012 | 6 |
| Friskole | Ca. 500 | Marts 2012 | 10 |
| Efterskole | Ca. 110 | April 2012 | 10 |
| Privatskole | Ca. 500 | April 2012 | 10 |

Feltarbejdet blev foretaget i en 9. klasse, som skolelederen/forstanderen på den enkelte skole har foreslået. Alle klasser havde ca. 20 elever. De elever, der har deltaget i interview, har typisk meldt sig via håndsoprækning.

¹ De to frie grundskolebetegnelser: 'privatskole' og 'friskole' kan i praksis være svære at skelne fra hinanden. Forskellen mellem dem kan siges at være historisk og kulturelt betingede, herunder er en del privatskoler ofte blevet oprettet i byerne, mens friskoler er blevet oprettet uden for byerne.

² Pilotundersøgelsen var oprindeligt tiltænkt som en komparativ undersøgelse, men det empiriske materiale synes ikke omfattende nok til at foretage en tilstrækkelig meningsfuld, valid sammenligning.

5. Analyse: Læringsmiljøer i 9. klasse

I empirien gives en række eksempler på, hvordan læringsmiljøer ser ud på de deltagende skoler, og hvilke styrker og udfordringer, som eleverne oplever:

Eleverne – om deres skoler

I det følgende beskrives de fire deltagende skoler kort, på baggrund af elevinterviewene med henblik på at give et indblik i, hvordan eleverne mere overordnet set oplever netop deres skole som læringsmiljø.

Privatskolen

Skolen er beliggende i en større dansk provinsby og er, ifølge elever, en gammel og traditionsrig skole. Eleverne beskriver de fysiske rammer som ordentlige, unikke og personlige; der er fx gjort meget ud af at hænge pæne billeder på væggen, og det værdsætter eleverne. Mange af de deltagende elever herfra er overflyttet fra en folkeskole.

Eleverne på privatskolen oplever, at skolen vægter værdier som ansvarlighed og respekt. Eleverne oplever, der er større konsekvens her og at der kræves en større grad af selvstændighed end i deres tidligere skole.

Eleverne oplever endvidere, at skolens lærere lægger et højt fagligt niveau, og de lærer meget. De fleste elever, der deltager i interviewet, skal direkte videre i gymnasiet efter 9. klasse.

Efterskolen

Skolen er beliggende lidt uden for en større dansk provinsby. Ifølge eleverne betegnes efterskolen som en god og seriøs skole med gode værdier. Skolens lærere anlægger desuden et højt fagligt niveau og viser en høj grad af tillid til eleverne. De deltagende elever kommer både fra folkeskoler og frie grundskoler og har valgt skolen for at styrke deres kreative og faglige profil. De fleste elever forventer at skulle starte på et gymnasium efter sommerferien.



Eleverne – Om det særlige ved at gå på efterskole

Efterskoleformen er lidt speciel i denne undersøgelse, fordi den kategoriseres som en kostskole, hvor eleverne bor uden for hjemmet, modsat de øvrige skoleformer hvor eleverne typisk bor hjemme ved deres forældre. Dette kan antages at have en vis betydning for efterskoleelevernes oplevelser. Mange af eleverne beskriver da også efterskolen som et særligt sted, som giver dem et markant anderledes skoleliv, end de ellers har oplevet:

Pige 1: Altså, jeg synes, at det er vildt fedt. Det er en stor oplevelse i hvert fald i forhold til folkeskolen, der er lige som et andet fællesskab, synes jeg.

Pige 2: Det der er forskellen på en efterskole og en folkeskole, det er, at en efterskole den er jo meget mere end bare en skole. Det er jo... det er jo alle ens venner, altså ens bedste venner, der er her. Og det er... lærerne de er ikke bare lærere, de er også nogle man går til for at snakke, og man har det sjovt med dem også.

Dreng 1: Ja, jeg synes, at forskellen det er at... på en folkeskole og en efterskole, det er, at på en efterskole der er man sådan sammen med ens interesser altså, man er kommet...

Dreng 2: Man bliver også knyttet til hinanden på en helt anden måde, end man gør på en almindelig folkeskole, fordi man bor sammen, og man deler alting. Man deler de samme faciliteter, man er sammen 24 timer i døgnet, og her der kan man jo finde på at gå til sin, hvad hedder han, skoleinspektør og få en hyggelig snak, det ville man jo aldrig nogensinde gøre derhjemme.

Pige 2: Ja, og det er netop det der med, at man... når man er sammen så meget, så man kan ikke sådan... i folkeskolen er det sådan noget, hvor man... man er sammen i måske fem timer om dagen, seks måske, og man kan bare sætte en facade på og være glad i de der timer, men altså det kan man ikke på efterskolen. I starten kørte man rimeligt meget oppe, men altså man kan jo ikke gå et helt år og bare være wohoo. Man ser ligesom alle sider. Man ser det bedste i folk, men også det værste i folk.

– Elever fra efterskole

Det tyder på, at efterskolen giver gode præmisser for relationsdannelse til de andre elever, lærere og sågar 'skoleinspektøren' (dvs. forstanderen); På efterskolen får eleverne mulighed for at se andre sider af hinanden, på godt og ondt, end de gjorde på deres gamle skole. Deres forhold til lærere og skoleinspektør/forstander synes endvidere at være præget af, at de er elevernes primære voksenkontaktpersoner i hverdagen. Derudover deler eleverne på efterskolen fælles interesser, hvilket betyder, at de kan samles om et fælles tredje

Efterskolen klinger altså ikke bare af skole, men – ifølge eleverne – i høj grad også af sammenhold, fælleshed og intensitet³.

Folkeskolen

Skolen er beliggende i en større dansk provinsby. Eleverne beskriver skolen som et sted med gode venner og gode lærere, men også som et sted med hierarki og konflikter.

Skolens elever tæller mange forskellige etniciteter, hvorfor skolen – ifølge eleverne – bliver studeplads for "et stort kulturmøde".

I elevernes beskrivelser af skolen fylder det etniske element også en del. 9. klasse tæller, ifølge eleverne, "mange indvandrere og få danskere", og en dreng begrundet den opfattelse med: "der er rigtig mange sådan, som jeg har oplevet det, danskere, der flytter skole. Jeg tror ikke, de føler sig hjemme her"⁴.

En hel del af eleverne ønsker at fortsætte i 10. klasse. De øvrige vil gerne fortsætte på enten en erhvervsrettet eller studieforberegende ungdomsuddannelse (fx gymnasium).

³ Se også Oettingen et.al. (2011) for en analyse af efterskolens dannelsesprocesser og betydning.

⁴ I denne sammenhæng er det værd at notere sig, at klassen kan være noget atypisk for en folkeskole, da ca. 90 % af eleverne har en anden etnisk herkomst end dansk. Det generelle billede på folkeskoleområdet er ca. 10% (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012c).

Friskolen

Skolen er beliggende i en større dansk provinsby. Eleverne beskriver skolen som en god skole, hvor alt er i stand, pænt og rent. De oplever også, at de lærer meget, at de på skolen er fri for mobberi, samt at der bliver taget hånd om problemerne. De fysiske rammer beskrives som små og hyggelige. En del elever oplever dog, at klasselokalerne er små og "alting er stablet oven på hinanden".

Flertallet kommer fra folkeskolen, men nogle kommer også fra anden fri grundskole. Skoleskiftet begrundes fx med, at der var problemer på deres gamle skole, og/eller at eleverne gerne ville prøve noget nyt og andet, eksempelvis siger nogle elever:

Pige 1: Altså, det var, fordi, ellers skulle jeg komme på en anden folkeskole, som var rigtig dårlig. Den havde et rigtigt dårligt ry ude hos os. Og min gamle skole gik også kun til 6., så derfor skulle jeg skifte uanset hvad (...).

Pige 2: Jamen jeg flyttede skole, fordi jeg ikke synes, jeg lærte nok overhovedet. At vi havde... der var rigtig meget mobning i den klasse, jeg gik i, og altså jeg blev ikke mobbet overhovedet, men det gik rigtig, rigtig meget ud over undervisningen, så det var meget det, de (forældrene) lagde vægt på og op mod det faglige (...).

– *Elever fra friskole*

At blive taget seriøst – og at tage skolen seriøst

I interview med eleverne på de fire skoler er der særligt et tema som går igen i elevernes beskrivelser af læringsmiljøer, nemlig seriøsiteten omkring dét at gå i skole. Eleverne oplever bl.a., at de tages seriøst, hvis de får deres undervisningstid:

Pige 2: (...) Altså, vi har jo altid vikar her, vi får aldrig fri altså. Eller også er det (skolelederens navn), som at der lige kommer op og bare lige kigger til os engang imellem, altså vi får aldrig nogensinde fri (...)

Pige 3: ...En til to gange om ugen, der fik vi fri (på den gamle skole).

Pige 2: Ja, det gjorde vi tit (...) Bare i det mindste at man får undervisning, eller altså at man... At man ikke bare får fri, fordi det hjælper ikke.

– *Elever på friskole*

En del elever har noteret sig, at undervisningen ikke bliver aflyst, i lærerens fravær, sådan som de tidligere har oplevet. Elevernes undervisningstid bliver taget seriøst, oplever de, enten ved egentlig vikardækning eller igangsættelse af opgaver af en anden voksen. Men seriøsiteten er et tovejssystem, hvor det både handler om at blive taget seriøst som elev, og at eleven tager skolen seriøst. Dén dobbelthed forstår eleverne. Det er dog ikke altid så nemt 'at ville skolen':

Dreng 1: (...) Det var på mode, at man ikke skulle være særlig god i skolen (i den gamle klasse).

Flere: Ja.

Dreng 1: Det var ikke så slemt i min klasse, men der var stadig lidt dem, der ikke gad at lave så meget, de var stadig 'Åhr, hvor er du nederen', 'nørd'.(...) Og her der... vi er jo ret kloge i den her klasse, så der er det jo sådan rigtig fedt (...)

Pige 2: Ja, vi hiver hinanden op.

Flere: Ja.

Dreng 1: Det er virkelig noget, der er rigtig fedt, det der med at man kan hive hinanden op, i stedet for at der sidder nogen og hiver hele klassen nedad.

Pige 1: Ja, sådan nogle der ikke... de gider ikke noget, og hvis man siger noget, og det er måske ikke helt rigtigt, og man har en anden mening, så... altså så hakker de bare stadig ned.

– Elever fra efterskole

"Det er virkelig noget, der er rigtig fedt, det der med at man kan hive hinanden op, i stedet for at der sidder nogen og hiver hele klassen nedad"

Eleverne siger her, at det ikke altid er populært at være god til det faglige i skolen. Så risikerer man at være "nederen" og blive kaldt "nørd". De mindre interesserede elever formåede tilmed at trække hele klassens engagement ned med deres kommentarer, fx siger en elev i et andet interview:

Dreng : ...Fordi i min gamle klasse, der var det også sådan, altså der var der sådan flere *slackers*, der (...) ikke sådan altså gik særligt meget op i skolen, altså det var bare noget, man skulle overstå (...) Det er der stort set ikke nogen af på skolen.

– *Elev fra efterskole*

På elevernes nuværende skole oplever de, at de bliver 'trukket op' af de andre elevers faglige niveau og interesse for skolen. Der er tilsyneladende færre eller ingen elever i klassen, der er stået af overfor skolens undervisning, – de såkaldte "slackers" – som trækker klassen ned. Så kammeraternes indflydelse og klassens normer gør tilsyneladende en forskel for læringsmiljøet.

Gode til at hjælpe hinanden

En undersøgelse om altruisme i skolen (Lüthi, 2011) har peget på, at elevers hjælpsomhed er en væsentlig faktor for elevernes oplevelse af læring og trivsel. Om betydningen af hjælpsomhed siger eleverne:

Dreng 1: (...) Man hjælper hinanden med alt mellem himmel og jord, fordi man har jo ikke forældrene i nærheden eller jo, det er der selvfølgelig nogen, der har, men man tager ikke hjem til dem (...) derfor så bliver man nødt til at spørge en kammerat i stedet for at spørge sine forældre om nogle ting for eksempel, så alt, hvad der bliver bedt om hjælp til, det bliver der også hjulpet på. (...)

Dreng 2: Ja, for vi er jo venner, som vi havde venner der... eller hvad hedder det, altså som vi har venner derhjemme, vi er bare omkring hinanden hele tiden (...).

Pige 1: Jeg føler, jeg har sådan 111 venner omkring mig hele tiden faktisk.
Sådan føler jeg det lidt.

Flere: Ja.

– *Elever fra efterskole*

Hjælpsomheden har altså særlig central betydning for elevernes læringsmiljø på efterskolen, fordi kammeraternes hjælp går ind og giver den hjælp, forældrene almindeligvis vil kunne give. Det tyder også på, at hjælpsomheden bliver et symbol på venskab. Og det lader til, at der er gode muligheder for, at eleverne kan få hjælp af hinanden, når de har op til 111 venner omkring sig. Det er dog ikke alle steder, hvor hjælpsomhed næsten pr. automatik finder sted. Nogle elever siger for eksempel:

Pige 1: der har været flere sådan, som har haft det dårligt eller sådan, uden at der er nogen, der har lagt mærke til det, og så har vi bare generelt prøvet at gøre en indsats, men det er så bare... altså det er svært, det er det.

Dreng 2: Det er svært også, når man har venner udenfor klassen, som man også skal passe.

Pige 1: Ja (...) Også når vi har så mange lektier og sådan, så må man jo prioritere lidt, synes jeg.

Pige 2: Og så er det også bare, hvis folk ikke selv er udadvendte og går hen og spørger én, så er det også bare ofte, at man så bare forbigår det...

Pige 1: Ser bort fra det.

Pige 2: ...altså bare ikke lægger mærke til det.

– *Elever fra privatskole*

Her tyder det på, at eleverne oplever, det er svært at hjælpe klassekammeraterne. Det handler mest om et prioriteringsspørgsmål, hvor venner uden for klassen og lektier får forrang over klassekammeraterne. Derudover bliver klassekammeraternes indadvendthed også en barriere for hjælpsomheden. Eleverne lægger åbenbart ikke altid mærke til, når klassekammeraterne har brug for hjælp eller også "ser de bort fra det". Andre elever siger:

Pige 1: Jamen det ved jeg ikke, altså jeg tror lige som, vi kører lidt vores egen sag i klassen. Sådan hvis der er nogle andre, der føler sig lidt udenfor, så gør man ikke så meget, så er man sådan, jamen det må de lidt selv om sådan. Altså det er i hvert fald mit indtryk måske, det ved jeg ikke med jer andre?

Dreng 1: Men hvis nogen spørger, så siger man jo ikke 'nej'.

Pige 1: Ja, ja, selvfølgelig, men sådan vil det jo altid være. (...)

Pige 2: ...Altså min holdning til det er, at man må selv byde ind, og man må selv komme ind i kampen, fordi at det kan ikke passe, at det er dem, man skal omgås, der skal kæmpe for, at man har det godt altså.

– Elever fra friskole

Det er værd at hæfte sig ved, at hjælpsomheden ikke udebliver som sådan, for spørger nogle klassekammerater om hjælp, kan man de sandsynligvis få den. Den kommer bare ikke pr. automatik, for som en elev siger, så "kører man lidt sin egen sag". Holdningen lader desuden til at være, at det at være en del af klassefællesskab også inkluderer, at man selv byder ind og deltager aktivt til ens egen trivsel. Man kan ikke forvente, at de andre elever kommer til én.

Lærerens afgørende betydning

Flere undersøgelser peger på lærerens afgørende betydning for at eleverne har et læringsmiljø (se fx Fibæk Laursen 2004; Andersen, 2010; Kragh-Müller, Andersen & Hvidtved, 2010).

De virkelig gode eksempler

Interviewene med eleverne giver også indtryk af, at deres lærere har en væsentlig andel i, hvordan de oplever timerne og skolen ikke mindst. Mange af eleverne udpeger bestemte lærere som centrale, vigtige figurer i deres læringsmiljø og skoleliv i øvrigt:

Pige 1: Der er også nogle lærere, der rigtig gerne vil os det, gør meget for os, for at vi skal have det godt, og at de er enormt dygtige, synes jeg. De er enormt dygtige også uddannet og dygtige til at tage sig af os som børn og lytte til os og høre vores meninger.

Pige 2: Ja, også i hvert fald i forhold til min gamle skole, der synes jeg, de går meget mere op i deres fag, end at de bare lige har fået at vide, hvad de skal sige.

– Elever fra friskole

Nogle andre elever siger:

Dreng 1: For eksempel vores lærer Tina (...), hun er det klogeste menneske i hele verden altså. Hun ved alt, altså det er... og det synes jeg er rigtig fedt. Og Torben han er en rigtig god 'fysik'-lærer, han ved rigtig meget om 'fysik'.

Flere: Ja.

Pige 1: Og han gør også undervisningen sjov.

Flere: Ja.

Pige 2: Ja, når de har humoren med... når de har humoren med, så er det virkelig sjovt.

Flere: Ja.

– *Elever fra efterskole*

"...Han gør det bare på en måde, så man virkelig altså tænker, 'Hold kæft, hvor er det sjovt det der' (...) Altså han har bare sin egen måde at gøre tingene på, og det er bare enormt fedt altså".

Eleverne på efterskolen fremhæver i særlig grad lærernes viden og humoristiske sans. Elever på friskolen deler den opfattelse, at lærerens humoristiske sans er vigtig:

Pige: Altså også bare fordi han gør det bare på en måde, så man virkelig altså tænker, 'Hold kæft, hvor er det sjovt det der' (...) Altså han har bare sin egen måde at gøre tingene på, og det er bare enormt fedt altså.

– Elev fra friskole

Men læreren er ikke kun et sjovt bekendtskab – han virker også autentisk, hvilket eleverne bifalder. På privatskolen giver eleverne dette eksempel på en af deres gode lærere:

Pige 1: Jeg tænkte (på) Villy, fordi at han har en god måde for eksempel i x-fag, så er der selvfølgelig nogle, der er lidt stærkere i det end andre, og så er der nogle, der har brug for lidt mere forklaringer, og så er han god til at komme med flere forklaringer til den samme ting. Og han har meget tålmodighed med os sådan. Han kan godt forklare det rigtig mange gange (...) det virker som om, at han er meget interesseret i os og at give os det... altså gøre det bedste ud af vores timer (...)

Dreng 1: Og ikke kun os, han er også interesseret i fagene.

Flere: Ja.

Dreng 1: Engang imellem så kommer han ind, 'Nu har jeg fundet ud af noget sjovt', og så skal vi lære det.

Flere: Ja.

– Elever fra privatskole

”...Han roser én, hvis man siger noget, og det er godt (...) Det giver én selvtillid. Han siger for eksempel, 'Du får en stjerne', og det noterer han lige”

Villy er ikke bare god til sit fag og har tålmodighed til at forklare stoffet på (sprog?). Eleverne oplever også, at han viser engagement – at han gerne vil dem og sine fag. Sagt på en anden måde tyder det på, at eleverne oplever en dygtig lærer som en fagperson, der er dygtig til sit fag, og er en dygtig formidler og udviser engagement.

Der er også elever for hvem, det er særlig betydningsfuldt at få ros af deres lærere:

Dreng 1: Ja, jeg synes, det er vores lærer Line, fordi hun bruger ikke kun timen på at lære os om x-fag, hun lærer os også om andre ting, alt muligt om livet og sådan noget (...)

Dreng 2: Altså jeg har faktisk to. Det er Martin og så Tim. Martin, han... det er, fordi han roser én, hvis man siger noget, og det er godt.

Dreng 3: 'Du får sgu en stjerne'.

Dreng 2: Det giver én selvtillid. Han siger for eksempel, 'Du får en stjerne', og det noterer han lige og sådan noget der (...)

Pige: Jeg har... Jeg synes, det er Merete, vores klasselærer, fordi jeg har det rigtig godt med hende. Hun er ikke kun sådan klasselærer, hun er også lige som en mor, synes jeg, for mig.

Dreng 2: Ja, det er rigtigt.

Pige: Fordi hvis man har problemer eller et eller andet derhjemme, så vil hun altid snakke, og hun skriver også til os, hvis vi skal have et eller andet med i skole, så skriver hun sms'er og sådan, hun er lige som en mor. Så jeg kan rigtig godt lide hende.

– Elever fra folkeskolen

Disse elevudsagn giver indtryk af, at de gode lærere tilbyder eleverne en samlet pakke af sociale, faglige og personlige kompetencer. Disse lærere udmærker sig ved, at de ikke kun lærer eleverne noget på det faglige plan, men også om livet. De viser også omsorg og træder i karakter som en mor og/ eller giver klar anerkendelse via belønningssystemer til eleverne.

I de følgende afsnit bliver lærerens relationelle, faglige og ledelsesmæssige kompetencer trukket tydeligere frem:

Lærerens relationskompetence

I elevinterviewene er der blevet spurgt ind til, hvorvidt og hvordan eleverne oplever lærerens relationskompetence herunder lærerens interesse, empati, respekt og tiltro til eleverne. Det overordnede billede fra alle fire skoler er, at eleverne oplever, at mange af deres lærere har en høj grad af relationskompetence. Eksempelvis siger en elev:

Pige: (...) Jeg synes, at mange af lærerne er rigtig gode til at vise omsorg og tillid. Og de... det er jo noget af det, der er deres grundprincipper her, de viser respekt og tillid til os, og så ja, de stoler på os, og vi stoler så på dem også ved at vise, at vi respekterer dem.

– *Elev fra efterskole*

Eleven her angiver altså, at deres lærere er gode til at vise omsorg, respekt og tillid, og at nogle elever gengælder dette. En anden elev siger:

Pige 1: Men jeg synes også det der med interesse. Man kan også sige med (navn på lærer) (...) hun vil gerne tage afsted med os og bruge sin fritid på at tage afsted med os, og det synes jeg også viser meget, at hun også gider os og sådan noget.

Pige 2: Og også det der med, at hun vil tage os med i biografen for at se den der film.

Pige 1: Ja, for at se en film og sådan, altså lave noget i fritiden med os.

– *Elever fra friskole*

”...Altså lærerne, de vil også gerne, altså de vil gerne spille et spil med én, så vil de gerne sidde og snakke med én, og så man føler sig rigtig ønsket...”

Her fortæller elever, at læreren viser, at hun ”gider” dem ved at bruge sin fritid på at gå i biografen med eleverne. Det lader altså til, at et godt lærer-elevforhold ikke kun kan bindes op på, hvad der foregår i skoletiden, men også på hvad der foregår i fritiden. Andre elever peger på lærerens tilgængelighed i selve skoletiden som havende stor værdi:

Pige: Ja, man har den fornemmelse, at lærerne de rigtig gerne vil én, fordi det synes jeg på min folkeskole, at det var sådan, at hvis... når det var spisefrikvarter, jamen så gik læreren, så skulle læreren op til de andre lærere, og så altså blev man overladt til sig selv, det var også... det var man jo vant til, men her... altså lærerne de vil også gerne, altså de vil gerne spille et spil med én, så vil de gerne sidde og snakke med én, og så man føler sig rigtig ønsket både for lærerne osv.

– Elev fra efterskole

Eleven nævner her, at lærerne på skolen ikke blot går ind på lærerværelset i spisefrikvarteret. I stedet viser de tilgængelighed; det er muligt at spille spil og tale med dem, Og den tilgængelighed sender et signal til eleven om, at læreren interesserer sig for dem og gerne vil dem.

Svag lærerrelation

Langt hovedparten af eleverne peger altså på gode eksempler på stærke elev-lærerrelationer. Men der er også eksempler på elever, der angiver, at relationerne kan styrkes. En pige nævner bl.a., at læreren stadig ikke kan huske hendes navn:

Pige: Hun (læreren) har heller ikke lært, hvad jeg hedder, og jeg har gået her siden 4. klasse (...). Så kigger hun på mig, 'Du er den nye Ida' (...) Og så sidder jeg, 'Nej, jeg har gået her siden 4.'

– Elev fra privatskole

Andre elever peger på, at lærerens personlige forhold til eleven kan have betydning for deres faglige forhold og lærerens faglige bedømmelse af dem:

Dreng 1: (...) Mit syn på ham det er, at når, hvad hedder det, hans bedømmelse på eleven den bliver ændret altså, den bliver påvirket af, om han er... hvordan han ser ham som person altså sådan deres personlige forhold, og det kan jeg ikke lide (...).

Dreng 2: Jeg har bange for, at det vil gå ud over min karakter, fordi han er... jeg tror nok, vi blev uvenner eller sådan noget, ja.

– *Elever fra folkeskole*

Der er andre steder i det empiriske materiale, hvor det tyder på, at forholdet til læreren er blevet bedre med tiden udgør et væsentligt element i elevernes relation til læreren. Blandt andet nævner elever fra friskolen, at deres syn på læreren er blevet mere positivt med tiden:

Pige 3: Men jeg vil så sige, at i starten der var vi alle sådan meget sådan negative overfor ham, fordi at han fik... når vi fremlagde og sådan noget, så var han rigtig dårlig til at sådan lige som jorde folk, altså ikke jorde på den måde, men lige som sådan stille for mange spørgsmål til, at man faktisk begyndte at græde og sådan noget, fik nogle af eleverne til at gå helt ud af den, og Tanja til også at stå og måtte gå ud, fordi hun græd og sådan noget. Men jeg synes faktisk, at han er blevet lidt mere afdæmpet, fordi jeg ved ikke, om der har været nogen ovre og snakke med ham, men jeg synes i hvert fald ikke, at han er sådan på den måde mere (...). Nu er jeg faktisk blevet meget glad for ham.

Pige 1: Han er begyndt at frem... at sige de gode (ting) ved fremlæggelserne i stedet for kun at sige det dårlige.

Flere: Ja.

Pige 3: Ja, fordi det gjorde han ikke før, der var han bare negativ.

Flere: Ja.

Pige 3: Og det gjorde også, at man ikke havde lyst til at have faget eller læreren.

– *Elever fra friskole*

Som eleverne beskriver, har de været negativt indstillede over for en bestemt lærer. Eleverne selv angiver, at det skyldes lærerens negative adfærd; med sin kritik og mange spørgsmål til eleverne, oplevede de at blive "jordet". Nu oplever de læreren som mere afdæmpet i sin adfærd og han roser eleverne ved fremlæggelser. Der tyder således på, at lærerens grad af spørgsmål samt type af kritik, har en væsentlig betydning for, hvordan eleverne ikke bare oplever læreren; For med en lærer, der stiller for mange spørgsmål og ikke skaber balance mellem anerkendelse og kritik, lader det til, at eleven kan miste lysten til faget, ligesom relationen til læreren kan gå tabt.

Lærerens fagdidaktiske kompetence

Dansk Clearinghouse publicerede i 2008 en efterhånden ganske velkendt undersøgelse, der peger på lærerens fagdidaktiske kompetencer, som en af de væsentligste forudsætninger for at bidrage til elevernes læring. De didaktiske kompetencer henviser her til om lærerens faglige niveau samt undervisningshandlinger (Nordenbo et al., 2008). Valg af såkaldte kontaktmedier såsom forskellige læringsrum og formidlingsformer kan i den forbindelse være en del af de kommunikationsmidler som læreren tager i anvendelse som kommunikationsmedium (Graf, Hansen & Hansen, 2012:23).

Didaktiske benspænd?

I løbet af undersøgelsens feltarbejde tyder det dog på, at relativt mange elever alligevel 'står af' i løbet af undervisningen. Det kan være overraskende netop fordi didaktiske kompetence og læremidler har været i fokus i løbet af de seneste år

I nyere litteratur om didaktik (Gynther, 2010) påpeges det, at skolens didaktiske principper skal stå mål med vidensamfundets krav, og at der nu er sket et paradigmeskifte. En slags didaktik 2.0, hvor der i højere grad skal sættes mere strøm på undervisningen så at sige, ved at lade det digitale få mere plads i undervisningen. Nutidens elever kaldes da også for 'digitalt indfødte' (Graf, Hansen & Hansen, 2012:35), hvilket markerer, at elevernes tilgang til læring nu skal være mere virtuel end – traditionelt set – bogbaseret (Ibid.) Set i forhold til empirien lader det dog ikke til at være manglende virtuelle, didaktiske principper, der spænder ben for eleverne, for pc'ere, tablets og smartboards er særdeles tilgængelige og stort set allemandseje. Men hvad er det så der foregår? Hvilke udfordringer er det, der gør læring til et så besværligt Sisyfos-arbejde for nogle elever? I denne undersøgelse er eleverne blevet spurgt om, hvordan de oplever lærernes fagdidaktiske kompetencer. Og overordnet set peger eleverne på, at deres læreres fagdidaktiske kompetencer er gode, og at de er af stor betydning for deres læring i skolen. Men nogle elever giver eksempler

på, hvordan et fag som matematik bliver vanskeligt at greje når lærerens fagdidaktiske kompetence ikke opleves som optimale. Blandt andet siger (kan også varieres) to piger:

Pige 1: ... Og så har vi siddet der (på biblioteket), og vi gider jo ikke at sidde og lave matematik, for han kommer alligevel ikke og kigger, så vi sidder og laver alt muligt andet. Det savner jeg rigtig meget, at der er en lærer, der lige som kommer ned og spørger, 'Hvordan har du det med det?', fordi jeg lærer ikke noget af at sidde nede i biblioteket, og jeg lærer heller ikke noget af at sidde oppe i klassen, fordi jeg forstår ikke, hvad I laver. (...)

Pige 3: ... Han er rigtig svær. Det har... sådan har jeg det også, fordi jeg har det også svært ved matematik, at jeg kan det grundlæggende og sådan noget, men når vi kommer ud i det vilde, så står jeg også af, og der synes jeg, han er ikke særlig god til at forklare os det. Man skal selv komme og spørge ham, om han ikke vil forklare det. Det er ikke sådan, at han kommer ned og sådan, 'Har I forstået det?' og sådan noget, man skal selv række hånden op foran hele klassen, 'Jeg forstår det ikke', og det er jo ikke altid det, man helst sådan vil sidde og sige foran alle, 'Jeg forstår ikke det der' og sådan noget. Så jeg synes nogle gange godt, han er ikke så opmærksom på, hvordan vi har det. (...)

– Elever fra friskole

Det tyder på, at eleverne har vanskeligt ved matematik, og at faget bestemt ikke bliver nemmere af, at læreren ikke er god til at forklare sig. Det hjælper tilsyneladende heller ikke eleverne, at de får mulighed for at sætte sig uden for klasselokalet for at løse matematikopgaverne, fordi læreren ikke kommer derned og følger op på elevernes arbejde. På den anden side peger eleverne på, at dét at blive i klasselokalet er mindst lige så problematisk, for her bliver det endnu mere synligt for de andre elever, at man ikke har forstået matematikkens regler. Tilmed oplever eleverne, at læreren er uopmærksom på, at nogle elever ikke er helt med i timen. De skal selv spørge, hvis de ikke forstår opgaverne, og det tyder på, at denne offentlige udstilling af, at man ikke har forstået sagens kerne, synes ubehagelig. Set i et flowteoretisk perspektiv er det ret problematisk, at der ikke er en passende balance mellem udfordringer på den ene side og elevens færdigheder og viden på den anden side, plus, at lærerens feedback ikke er optimal. For det betyder, at elevens chancer for flow, minimeres. Det problematiske er især, når det faglige niveau lægges for højt:

Pige 1: (...) Jeg synes, at han lægger niveauet for højt i forhold... altså han får en... ofte bare de gode med eller dem, der kan finde ud af det med. Og jeg synes vi andre, vi ender med at sidde sådan lidt, jamen vi gider ikke at spørge ind til det, fordi så skal de andre jo også sidde og høre på det, og så bliver de andre irriterede, hvis nu man spørger.

Pige 2: Det ender bare tit med, at man sidder bare og så skriver man bare et eller andet ned, man ved ikke rigtigt, hvad det er, man skriver...

Pige 1: Ja, man skriver det bare ned.

– Elever fra friskole

Som eleverne her oplever det, bliver den faglige overlægges sat højt, og det bliver kun "de gode", som læreren indretter undervisningen efter. Der er ikke balance mellem de faglige udfordringer, som læreren stiller og de færdigheder, som eleverne har. Det betyder umiddelbart, at eleverne her "så skriver man bare et eller andet" uden egentlig at forstå, hvad de skriver ned, men også at eleverne mister chancen for at opleve flow, forstået som engagement og virkelyst i timerne.

”... Så sidder man egentlig bare tilbage, og nåh, men så kan det sgu også være lige meget jo, for når man alligevel ikke forstår det, og så gider jeg jo ikke at prøve alligevel”

Men det er ikke kun i matematiktimerne, at det lader til at knibe for de to piger. Der er tilsyneladende lige så store problemer i andre timer:

Pige 1: Jeg har svært ved at følge med i hendes timer, det har jeg rigtig meget, fordi at jeg synes, det går alt for hurtigt, når det er, at vi får... det er sådan, jeg synes mere, det er henvist til dem, der forstår det (...) Jeg har svært ved at forstå det der med fysik og matematik, og det hænger jo så... når det er, at hun så forklarer det, jeg sidder bare og...

Pige 2: Og man ender med bare sidde og nikke, fordi man gider ikke... fordi hun...

Pige 1: Man gider ikke rigtigt, fordi når det er, hun så spørger os så...

Pige 2: Så forklarer hun det på en eller anden anden måde.

Pige 1: ...(når hun) ikke forklarer det ordentligt og så sidder man egentlig bare tilbage, og nåh, men så kan det sgu også være lige meget jo, for man når alligevel ikke forstår det, og så gider jeg jo ikke at prøve alligevel.

– Elever i friskole

Det lader til, at det ikke kun er problematisk, at disse elever er udfordret på det faglige plan. For også lærerens forklaringer lader ikke til at være til megen hjælp. Så eleverne giver op og ender med at sidde og nikke indforstået til læreren, selvom de egentlig ikke har forstået det faglige indhold. Det tyder altså på, at der er tale om nogle elever, der er overudfordret i mindst to fag, og de læringsmuligheder, der ellers lå lige for i de disse to fag, er gået tabt.

I folkeskolen synes eleverne overordnet set også, at de har dygtige lærere. Men også her peges der på en lærer, hvis fagdidaktiske kompetencer spænder ben for elevernes læringsmuligheder:

Dreng 1: (...) vi har jo nogle dygtige... men vi har en, der hedder Benny...

Dreng 2: Oh my god, han er fandme også...

Dreng 3: Han kan ikke finde ud af at give os viden...

Dreng 1: Ja, han er ikke sådan én, der er god til at give viden. (...)

Dreng 1: Han ved meget, men han er ikke... det er ikke sådan en, man kan nemt få ud af, hvad man lærer.

Pige: Nej. Når vi skal spørge om noget sådan forklar det, så siger han, 'Øh, øh' og så siger han ikke mere, så siger han, 'Bare læs i bogen'.

– *Elever fra folkeskole*

I Nordenbos et. al.s rapport (2008) understreges følgende om den fagdidaktiske kompetence: "lærerens beherskelse og bruk av forskjellige undervisningsmetoder og materialer, samt en kognitiv, konneksjonistisk tilnærming til undervisningen, (vil) øke læringen" (Ibid: 85). Men som eleverne her angiver, ved deres lærer meget, men formår ikke at "give os viden", fordi de – frem for at få forklaringer – mødes med en replik som "Bare læs i bogen". Det tyder måske på, at læreren ikke anvender forskellige former for materialer og undervisningsmetoder i tilstrækkelig grad til at bygge kognitive broer og som muliggør, at eleverne bedre forstår stoffet. Dermed kan eleverne ikke bruge læreren som en slags videnmediator, og de står alene med opgaven med at opnå læring.

Også på privatskolen peger analysen af empirien på, at nogle af lærernes fagdidaktiske kompetencer kan styrkes:

Pige: Altså jeg ved ikke med Vibeke, nogle gange så ved jeg ikke... altså nogle gange forklarer hun også bare på lidt... det kan godt være, det bare er mig, men jeg forstår normalt ikke de ting, hun siger.

– *Elev fra privatskole*

Pigen nævner her, at hun har svært ved at forstå læreren. Ikke bare engang imellem, men "normalt". Det kan betyde, at det oversættelsesarbejde som eleven kan have brug for, for at forstå stoffet, er mere eller mindre ikke-eksisterende.

I et sprogfag kan lærerens fagdidaktiske kompetencer sætte eleverne på en særlig vanskelig prøve, som eleverne her giver et eksempel på:

Pige 1: ...Altså vi forstår det ikke. Altså jeg aner slet ikke de der ordstillinger og sådan noget, jeg aner det ikke altså. Jamen altså hvis vi kom op til mundtlig, altså jeg ville ikke kunne... altså kunne sige noget overhovedet, jeg ville ikke ane, hvad jeg skulle stå og sige altså. Fordi det har vi ikke lært.
Pige 2 (...)... jeg synes bare, det er hendes måde, altså når hun forklarer det på samme måde, man forstår det stadigvæk ikke.

– *Elever fra friskole*

Det tyder på, at de to elever mangler nogle grundlæggende grammatiske forudsætninger for at forstå sproget, og at de er svære at opnå via læreren. Ifølge den ene elev betyder det, at hun ikke oplever sig rustet til at skulle komme til afgangsprøve. En væsentlig læringsudfordring synes her at være, at læreren ikke er parat til at imødekomme elevernes vanskeligheder med at forstå stoffet i undervisningen.

”Jeg falder i hvert fald bare af, for jeg tænker bare, hvad kan jeg bruge det her til?”

Den fagdidaktiske kompetence kan også handle om at finde veje til elevernes opfattelse af stoffet som relevant. Det lykkes dog ikke altid, som eksemplificeret her:

Pige: Altså (de skal) finde flere metoder at forklare det på (...). Vi havde om alkohol (...) og det synes jeg var rigtig godt, fordi det var også noget, der interesserede os, men relevant for vores alder kan man sige. Men nu har vi sådan om magnetisme, og man sidder bare og går helt... altså () jeg falder i hvert fald bare af, for jeg tænker bare, hvad kan jeg bruge det her til.

– Elev fra friskole

Eleven oplever tilsyneladende ikke, at læreren binder et emne op på hendes livsverden, så det virker meningsfuldt at beskæftige sig med. Tværtimod lader det til, at lærerens præsentation af et tema, giver et for stort et oversættelsesarbejde for eleven – eleven skal selv finde relevans og mening med at beskæftige sig med et så abstrakt fænomen som magnetisme. Der er således ikke balance mellem udfordringer og færdigheder.

Forslag til forbedringer

Eleverne har selv en række forslag til, hvordan læringsmiljøet kan forbedres. For eksempel siger to piger:

”...Så synes jeg, der burde være noget mere variation i, hvordan man lærer tingene. Også det der med, at man måske kunne bruge hinanden som elever, i stedet for kun at det er læreren, der styrer det”

Pige: (...) Man kunne jo sige igen det der med (et bestemt fag) inddele efter hvem, der kan finde ud af det, hvem, der ikke sådan altså... fordi så kan man også selv give hinanden noget. Eller inddele dem, der er gode, sammen med nogle, der er mindre gode, så de kan give os noget, fordi det er også nogle gange at få det lært på nogle andre måder end kun den måde, læreren har, få det vendt på nogle andre måder også. Så synes jeg, der burde være noget mere variation i, hvordan man lærer tingene. Også det der med at man måske kunne bruge hinanden som elever, i stedet for kun at det er læreren, der styrer det. Men at gå ind og selv prøve at hjælpe nogle andre eller at få nogen til at hjælpe sig og sådan noget, det ville jeg i hvert fald synes var fint, hvis man kunne det.(...)

Pige 2: Jamen det synes jeg også for så rammer man også bredere. ...Får alle med simpelthen. Det gælder det om som lærer, vil jeg sige, at få alle med.

– Elever fra friskole

Eleverne foreslår en slags holddeling som løsningsmodel, hvor de fagligt stærke og fagligt udfordrede kommer på hver deres hold. Derudover nævner eleverne en form for Cooperative Learning (se fx Andersen, 2011b), hvor elever på forskelligt fagligt niveau sættes sammen. Det tyder også på, at forskellige undervisnings- og samarbejdsformer skal mere i højsædet som didaktiske hjælpemidler og virkningsfulde læringsredskaber.

Klasseledelse

En anden væsentlig forudsætning for at eleverne kan opnå læring, er lærerens klasseledelse (Nordenbo et al., 2008). Klasseledelse handler fx om at etablere adfærdsregler for klassen, der muliggør, at timerne kan gennemføres til tiden og som planlagt, at give feedback til eleverne samt at gennemgå tidligere stof.

En gruppe elever fra folkeskolen siger herom:

Pige 1: Altså de er sådan gode... men nogle... jeg synes ikke, nogle af dem er så gode til at undervise sådan. Jeg ved det ikke, sådan lidt ligeglade på en eller anden måde.

Pige 2: Altså når for eksempel der er én, der larmer, så synes jeg ikke rigtigt, de gør noget ud af det. De siger bare 'Ti stille', altså det siger de bare, og det hjælper ikke rigtigt. Jeg synes bare, hvis der er nogen, der larmer, de skal bare smides ud, så de ikke forstyrrer os andre i timerne.
(...)

C: Så når du... nu spørger jeg lige dumt, når du mener 'at styre jer', hvad mener du så?

Pige1: Altså når for eksempel når vi larmer og sådan noget, når så føler jeg bare sådan, at de er ligeglade, i stedet for at de kan sige, at hvis vi larmer, så kan vi bare gå og sådan noget. Det... jeg synes ikke, de gør noget ved det, når vi gør sådan noget.

Pige 2: Og det er også forstyrrende, når der er nogen, der hele tiden kommer brasende ind og forstyrrer, sådan når de kommer for sent for eksempel til time eller om morgenen og sådan noget.

Pige 1: Ja.

– *Elever fra folkeskole*

Eleverne her oplever, at timerne nogle gange kan være fyldt med uro, men at læreren ikke nødvendigvis formår at skabe ro. Det er et forstyrrende element i sig selv, og som muligvis bliver yderligere forstærket af, at nogle elever "kommer brasende", når de kommer for sent.

En af mulighederne for at skabe gode læringsmiljøer synes således at være at skabe mere ro gennem en mere skarp klasseledelse. Derved øges mulighederne også for at eleverne kan opleve flow og fordybelse. En anden elev fra friskolen siger:

Pige: For eksempel vores ene lærer det er... det er lidt svært, fordi han har ikke sådan det store overblik over os alle sammen, og halvdelen sidder bare og spiller computer.

– *Elev fra friskole*

Som eleven her peger på, er det et problem at få hele klassens opmærksomhed samtidig. Læreren mangler ifølge eleven "det store overblik", hvilket betyder at halvdelen af eleverne beskæftiger sig med andet end hvad der handler om undervisningen. Netop denne udfordring blev ligeledes bemærket under feltarbejdet, hvor flere elever på alle fire skoler surfede på Facebook og lignende sociale sider i undervisningstiden. Det kan måske siges at være en af de store udfordringer for læreren, at undervisningen er blevet mere digital.

Afgangsprøver

En del af de interviewede elever har også forholdt sig til, at grundskolen snart skal afsluttes. Folkeskoleelever skal, jf. Folkeskoleloven, afslutte med afgangsprøver, mens elever fra frie grundskoler afslutter med afgangsprøver eller vil typisk afslutte med en anden form for evaluering, såfremt de er prøvefri⁵.

⁵ Jf. Friskolelovens §8a, stk.1 har frie skoler mulighed for at blive fritaget for at aflægge afgangsprøve (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2011). Se også Milkær (2011) for en beskrivelse af, hvordan de såkaldte prøvefrie skoler evaluerer elevernes udbytte.

"Altså nu har man jo skriftlige terminsprøver, så jeg synes godt, man kunne prøve bare sådan også have for eksempel 'dansk' terminsprøve mundtlig"

Eleverne i 9. klasse, lader det til, gør sig mange tanker om et eventuelt næste skoleforløb på en ungdomsuddannelse, og især afslutningen af grundskoleforløbet. Særligt på privatskolen fyldte afgangsprøverne i interviewene. En elev siger fx:

Pige: Jeg vil sige, jeg er meget usikker på, at vi skal til eksamen og sådan noget. Og jeg kan ikke helt forstå, hvordan og hvorledes det skal gå endnu. Selvfølgelig gennemgår de det, men jeg synes, de gennemgår det overfladisk...

– Elev fra privatskole

Der er en vis usikkerhed med de afsluttende prøver, som handler om, at det er ukendt land for eleverne. Lærerne gennemgår hvad der skal ske, men eleven her virker alligevel usikker på, hvad der skal foregå. Nogle elever uddyber problemstillingen og kommer med et forslag til, hvordan man kan komme det til livs:

Pige 1: ...men vi har jo ikke haft noget med mundtlig.

Pige 2: Jeg synes, de skulle gennemgå det lidt mere pædagogisk lige det stykke der, fordi det er vores første gang, vi skal til eksamen, så ... (...)

Pige 3: Altså nu har man jo skriftlig terminsprøver, så jeg synes godt, man kunne prøve bare sådan også have for eksempel 'dansk' terminsprøve mundtlig.

– Elever fra privatskole

Som eleverne peger på, er problemet, at de ikke har prøvet mundtlige prøver før. Eleverne oplever, at der vil være en hjælp for dem, hvis de – på linje med de skriftlige terminsprøver – havde mundtlige prøver, hvor de kan stifte bekendtskab med den mundtlige prøveform. Pigerne siger videre:

Pige: Jeg synes ikke, det er helt fair, at alle de her ti år bliver bedømt af én enkelt prøve (...) og når vi slet ikke har fået noget øvelse eller træning i de her mundtlige.

Pige: Man er også nervøs, når man går op i de mundtlige.

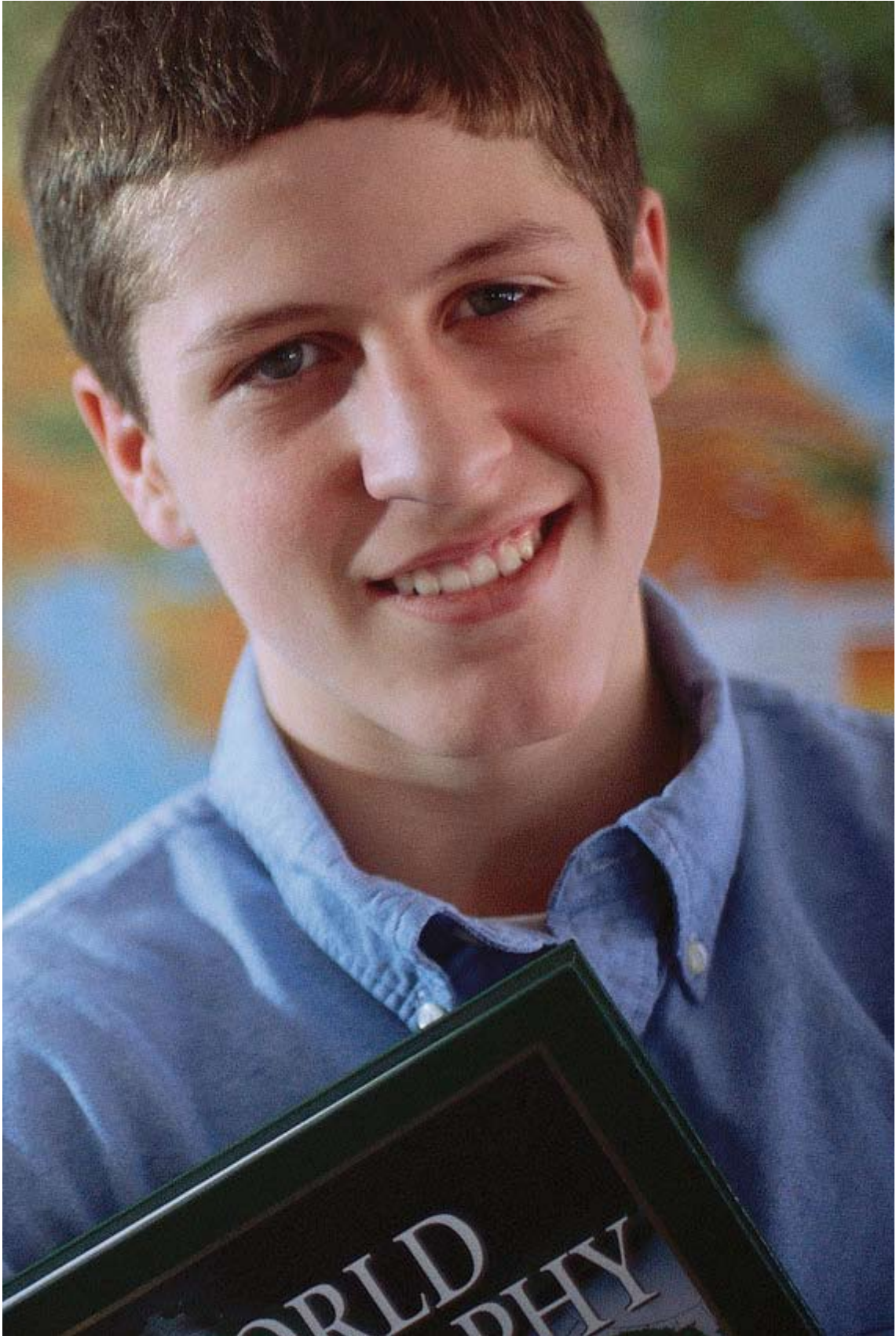
Flere: Ja.

Pige: Ja, også sådan er det også... altså der er mange, der går kold, når det er eksamenssituationer og sådan noget.

Pige: Jeg tror måske, de skulle lave et fag, som hed 'eksamensforberedelse'.

– Elever fra privatskole

Det peger i retning af, at eleverne oplever det som uretfærdigt, at deres afsluttende prøver får så stor vægtning, særligt når den mundtlige prøveform er ukendt land for dem. En vis træning i mundtlighed kan være nyttigt didaktisk og pædagogisk redskab til at støtte elevernes udbytte af – og måske også deres følelse af succes med – deres afsluttende prøver i grundskolen.



5. Resultater og anbefalinger: Veje til gode læringsmiljøer

Overordnet set tyder det på, at de deltagende 9.klasses elever oplever, at de har et godt læringsmiljø, præget af gode kammerater, dygtige lærere og en positiv skolekultur. Det bidrager til, at eleverne oplever en social, faglig og personlig udvikling, der giver dem lyst til at lære og fortsætte på en ungdomsuddannelse. Det empiriske materiale peger på fire udvalgte områder, der både kan betegnes som vækst- og problemområder:

1) Mange elever oplever, at de har kompetente lærere, der er gode til at formidle stoffet på en sjov og rimelig lettilgængelig måde. **Lærernes fagdidaktiske kompetence** udpeges af eleverne som en særlig afgørende forudsætning for et godt læringsmiljø. Samtidig er det netop på det fagdidaktiske område, hvor der er problemer. For eksempel oplever nogle elever, at niveauet sættes for højt og de ikke forstår stoffet. Det kan betyde, at elevernes mulighed for flow – som en forudsætning for engagement og læring – forringes, og de opgiver at gøre en indsats for at følge med i timen.

2) En del elever oplever også, at lærerne har gode **relationskompetencer**; De har lærere, der gerne vil dem, som drager omsorg for dem og spørger ind til, hvordan de har det, hvilket bidrager til at de oplever trivsel. En del elever omtaler dog en ret svag lærerrelation, der for eksempel kan være præget af ligegyldighed, manglende kendskab til de enkelte elever, manglende anerkendelse og/eller negativ feedback.

3) Mange elever pointerer også, at deres læreres har gode **ledelseskompetencer**. Herunder at læreren formår at skabe ro og koncentration i undervisningen gennem klare mål og regler. Andre elever oplever dog, at lærerne ikke kan skabe tilpas ro eller overblik i klassen, hvilket kan forringe mulighederne for at etablere/bevare et godt læringsmiljø.

4) **Fællesskabet blandt eleverne** er ofte velfungerende og er en væsentlig ingrediens i et godt læringsmiljø ifølge eleverne. Samtidig tyder det, på at der nogle steder er problemer med at skabe en kultur blandt eleverne, hvor det er 'hipt' at være en hjælpsom kammerat og en engageret elev i undervisningen. Det kan betyde, at nogle elever oplever, at de trækkes ned på et lavere fagligt niveau.

Det empiriske materiale peger således på, at de deltagende skoler på mange måder skaber nogle gode læringsmiljøer for eleverne. Men samtidig er der en gruppe elever, der ikke får nok ud af undervisningen eller skolen som helhed. Nogle af disse elever oplever, at de ikke er rustede til at afslutte nogle af grundskolens fag på et rimeligt niveau.

Opsummerende kan man sige, at den måde som både de offentlige og frie skoler tilrettelægger undervisningen på, skaber mange gode læringsmiljøer. Der er dog også behov for at arbejde videre med at forbedre vilkårene for lærernes relationskompetencer, fagdidaktiske kompetencer og ledelseskompetencer samt elevernes fællesskaber, som en forudsætning for at kunne skabe flere gode læringsmiljøer.

Nogle elever foreslår i den forbindelse for eksempel, at lærerne skal blive bedre til at forklare svære begreber og til at sætte dem i relation til elevernes hverdag, så stoffet opleves som mere relevant og spændende. I den sammenhæng kan et supplerende indsatsområde være at indføre/optimere brugen af elevbårne læringsrum, såsom fx Cooperative Learning, hvor faglige stærke og fagligt udfordrede elever skal samarbejde.

Nogle elever foreslår også, at de skal forberedes bedre til den mundtlige prøveform. Herunder ved at lærerne skal forklare mere indgående, hvordan prøven afvikles helt konkret samt eventuelt at afprøve den mundtlige prøveform som et rollespil, således at elevernes nervøsitet mindskes og/eller deres forudsætninger for en god præstation øges.

Ikke mindst peger en række elevers oplevelser på, at der med fordel eventuelt skal justeres på kulturen på skolen. Det kan i den sammenhæng fx betale sig, at indføre/optimere individuelle samtaler med eleverne, så der bliver fulgt op på, hvorvidt og hvordan eleverne magter at følge med i undervisningen. Yderligere kan man med fordel gøde jorden mere for at ændre diskursen blandt eleverne. En mulighed kan for eksempelvis være flere løbende dialoger med eleverne. Dette kan måske appellere til, at eleverne bliver bedre til at hjælpe hinanden og gøre det mere legitimt at turde vise, at de tager ansvar for egen læring og/eller mere legitimt at vise, at de har svært ved at forstå stoffet.

6. Referencer

Andersen, I. (2005). Den skinbarlige virkelighed. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andersen, F.Ø. (2009). *Danske og finske læringsmiljøer – Tydelighed, opmærksomhed og engagement i folkeskolens hverdag? De danske og finske PISA-resultater i et komparativt, kvalitativt perspektiv. Ph.d.-afhandling.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetskole.

Andersen, F. Ø. (2010). *Verdens bedste folkeskole. Finsk og dansk læringsmiljø.* København & Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Andersen, F. Ø. (2011a). Pædagogisk relationsarbejde baseret på ICDP-programmet : et eksempel fra Charlotteskolen i Vejle. / I: *Kognition & Pædagogik, Vol. 21, Nr. 79, 18.03.2011*, s. 30-35.

Andersen, F. Ø. (2011b). Undervisning med brug af struktureret gruppearbejde : inspireret af Cooperative Learning på Petersmindeskolen i Vejle. I: *Kognition & Pædagogik, Vol. 21, Nr. 79, 18.03.2011*, s. 70-81.

Bebe, N. (2010). Sammenhænge mellem de fysiske rammer, kreativitet og læring. Kandidatspeciale i pædagogisk psykologi, DPU. Lokaliseret d. 6.12.2011 på World Wide Web: <http://www.mmalp.dk/ref.aspx?id=181>

Bestyrelsesposten (2010). De frie grundskoler sender flest i ungdomsuddannelse. Lokaliseret d. 7.12.2012 på World Wide Web: http://octoplus.lilleskolerne.dk/uploads/lilleskolerne_dk/files/bestyrelsesposten/bestyrelsesposten35ansvar.pdf

Christensen, V. T., Egelund, N. & Nielsen, C. P.(2011). PISA København 2010 – Kompetencer hos elever i 9. klasse i København.København AKF, Anvendt KommunalForskning. Lokaliseret d. 7-12-2011 på World Wide Web: http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersoegelser/andreundersoegelser/pisa/5068_PISA_kbh_2010.pdf

Csikszentmihalyi, M. (1994). The Evolving Self. A Psychology for the Third Millinium. New York: HarperCollins.

Fink-Jensen, K., Højmark Jensen, U., Kragh-Müller, G. & Mørck, L. (2004). Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af »De gode eksempler« på klasseniveau. København: AKF-forlaget.

Georgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. I: Georgi, A. Fischer, C. & Murray, E. (red.). *Duquesne studies in phenomenological psychology, II*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Graf, S.T., Hansen, J. J & Hansen, T. I. (2012). *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Århus: Klim.

Gynther, K. (red.) (2010). Didaktik 2.0. *Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag.

Halkier, B. (2008). Fokusgruppeinterviews. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

Knoop, H.H. et al. (2011). Mange måder at lære på – 3. Rapport. Et forskningsbaseret udviklingssamarbejde mellem Vejle Kommune og Universe Research Lab. Sønderborg: Universe Research Lab, Universe Fonden. 2011. Lokaliseret d. 2. april 2011 på World Wide Web: [http://www.mmalp.dk/media/MMALP_3._Rapport_-_Marts_2011_\(Sammenfatning_-.pdf](http://www.mmalp.dk/media/MMALP_3._Rapport_-_Marts_2011_(Sammenfatning_-.pdf)

Kragh-Müller, G., Andersen & Hvidtved, L. (2010). Læringsmiljøer for børn. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. (2005). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. 1. udgave, 12. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Laursen, P.F. (2007). Den autentiske lærer. 1. e-udgave (Udgivet i bogform 2004, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København). Lokaliseret 5-12-2011 på World Wide Web: http://ebog.dk/production/preview/9788762502130_type99.pdf

Lüthi, C. (2011). Altruisme i skolen. I : Knoop, H.H. et al: *Mange måder at lære på – 3. Rapport. Et forskningsbaseret udviklingssamarbejde mellem Vejle Kommune og Universe Research Lab.* Sønderborg: Universe Research Lab, Universe Fonden, s.186-189.

Milkær, L. R. (2011). *Pædagogisk, praksis, evaluering og udvikling i udkolingen på de prøvefrie skoler – Pilotprojekt.* Vester Skerninge: Nationalt Videncenter for Frie Skoler.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2011). Bekendtgørelse af lov om friskoler og private skoler mv. (Friskoleloven). Lokaliseret d. 3.7.2012 på World Wide Web:
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=139500#Kap2a>

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012a). Antal grundskoler Lokaliseret d. 20.03.2012 på World Wide Web:
<http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-grundskoler/Antal-grundskoler>

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012b). Statistik om folkeskolen og frie skoler. Lokaliseret d. 15.05.2012 på World Wide Web:
<http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Karakterer-i-grundskolen>

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012c). Statistik om elever. Lokaliseret d. 24.7.2012 på World Wide Web:
<http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-med-anden-etnisk-herkomst-end-dansk-i-grundskolen>

Nohr-con (2011).Konference om fremtidens byggeri. Lokaliseret d. 4.12.2011 på World Wide Web:
http://www.nohrcon.com/dk/courses/om_byggeri/konference_om_byggeri_af_fremtidens_skole_2011/print.1

Nordenbo, S.E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S.(2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet,* Oslo. 1. udgave, 2. oplag. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning

Nordenbo, S. E., Hom, A., Elstad, E., Scheerens, J., Larsen, M. S., Uljens, M., et al. (2010). *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools – A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI) The Evidence Base*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, Aarhus University.

Oettingen, A., Andersen, C. H., Hansen, N.B. & Komischke-Konnerup, L. (2011). *Dannelse der virker – efterskolens pædagogik*. Århus: Klim.

Regeringen (2011). *Et Danmark, der står sammen*. Regeringsgrundlag. Oktober 2011. Lokaliseret på 9. august 2012 på Word Wide Web:

http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positiv Psychology: an Introduction. I: *American Psychology* 55 (1): s. 5-14.

Staunæs (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*.

Stenø, N. Bjerring, B., Kirkeby, I, M, Olrik, M, og Eckardt, R. (2003). *Fag og rum i folkeskolen. Rum, form, funktion*.

Venstre (2011). *Karaktersnit: Tallene du ikke må se*. Lokaliseret d. 7.12.2011 på World Wide Web:

<http://www.venstre.dk/nyheder/enkeltvisning/tallene-du-ikke-maa-se/>

Bilag 1: Semistruktureret interviewguide

| Overordnede temaer | Begreber, der operationaliseres | Konkrete interviewspørgsmål |
|---|--|---|
| Præsentation (navn, alder) | | Hvad hedder I? Hvor gamle er I? Hvad klasse går I i? |
| Skolen | | -Kan I starte med at fortælle mig lidt om skolen? |
| Klassen | | -Kan I fortælle mig lidt om klassen? |
| Fysiske rammer | | Hvad synes I om de fysiske rammer, altså fx klasse-lokalerne? |
| Lærerne | Relationskompe- tencer Fagdidaktiske kompetencer Lederkompeten- cer Autencitet | – Synes I ofte, at jeres lærere er gode til at vise inter- esse, tiltro og empati ift. jer? – Synes I ofte, at jeres lærere virker sikre i deres fag, og fx opstiller mål for undervisningen ift. jer? – Synes I ofte, at jeres lærere er synlige ledere, giver feedback, opsætter regler, følger op på tidl. stof ift. jer? – Synes I ofte, at jeres lærere virker engagerede og 'ægte'? |
| Positive sociale relationer i øvrigt | Kammeratskaber i skolen | – Tror I, at alle har en god ven i klassen? |
| Altruisme | Hjælpsomhed | – Synes I, at I ofte er gode til at hjælpe hinanden? Med hvad/hvornår? Eksempel? |
| Flowoplevelser | Engagement Koncentration Ro/uro i timerne | – Synes I ofte, at I føler jer så engagerede i under- visning, at tiden bare flyver af sted? Hvornår/ hvornår ikke? – Synes I ofte, at I er helt koncentrerede i undervis- ningen? Hvornår/ hvornår ikke? – Synes I ofte, at der er uro til timerne, hvornår fx? Hvad betyder det? |
| Skoleglæde | | – Synes I ofte, at I er glade for at gå i skole? Hvor- når/ hvornår ikke? |
| Trivsel | | – Synes I ofte, at I trives godt på skolen, hvorfor/ hvorfor ikke, hvornår/ hvornår ikke? |
| Læring | | – Synes I ofte at I lærer noget? Eksempel? Synes I ofte, at I har lyst til at lære noget og lære mere? Eksempel? |



NATIONALT
VIDENCENTER
FOR FRIE SKOLER

Nationalt videncenter for frie skoler
Svendborgvej 15
5762 Vester Skerninge
T 6224 3966
W videnomfrieskoler.dk

