

ERFARINGER OG INSPIRATION FRA ET AKTIONSLÆRINGSPROJEKT

Motivation og variation i udskolingen



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

© 2023 Danmarks Evalueringsinstitut
Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Danmarks Evalueringsinstitut
T 3555 0101
bestil@eva.dk
www.eva.dk

ISBN tryk: 978-87-7182-663-0
ISBN www: 978-87-7182-662-3

Design: Essensen / Trykt hos Stibo Complete A/S
Foto: Søren Svendsen, Unsplash / Illustration: Rikke Bisgaard

Indhold

Forord	2
---------------	----------

Introduktion	5
Sådan kan I styrke udskolingselevernes motivation	6
Kort fortalt: Skolernes fokus og udbytte	9

Cases	11
Geografi i 7. klasse – Undervisning i korte sekvenser får eleverne til at holde fokus	12
Dansk i 7. klasse – Lyrikkonkurrence engagerer eleverne	18
Naturfag i 7. klasse – En appelsin og åbne spørgsmål giver eleverne ejerskab	24
Dansk i 7. klasse – Differentieret undervisning skaber deltagelsesmuligheder for alle	30

Greb til motiverende undervisning	37
Idéer til aktioner	38
Tre aktioner til tre forskellige udfordringer	40

Deltagernes stemmer	45
Hvad siger eleverne selv?	46
Det er en ledelsesopgave at skabe plads til udvikling	50
Fem pejlemærker for udvikling af motiverende undervisning	54

Metode	57
---------------	-----------

Forord

Motiverende undervisning er varieret

God undervisning er varieret. Det er eleverne ikke i tvivl om, når man spørger dem. De vil meget gerne have undervisning, som rammer dem på et passende fagligt niveau, og som giver dem mulighed for både at være aktive og fordybe sig. Også lærerne er optagede af at levere fagligt engagerende og varieret undervisning, der kan understøtte, at eleverne både trives og lærer noget.

Alligevel fortæller både elever og lærere igen og igen, at undervisningen i hverdagen godt kan gå hen og blive noget ensformig. Særligt i udskoling, hvor prøverne nærmer sig, og der er meget, eleverne skal nå at lære. Her kan det være en udfordring at skabe undervisning, som ikke kun er 'boglig' og stillesiddende. Konsekvensen er

ikke bare faldende motivation. På lidt længere sigt betyder det også, at flere elever – uanset fagligt niveau – kan miste lysten til at lære og gå i skole, hvilket igen kan have stor betydning for deres mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Denne udfordring har været afsættet for projektet "Styrket elevmotivation i udskoling", som vi i Danmarks Lærereforening og Kommunernes Landsforening (under Fremfærd Børn) har bedt EVA – Danmarks Evalueringsinstitut – om at gennemføre i samarbejde med en række skoler. Projektet er gennemført som et udviklingsprojekt for at generere både ny viden og nye konkrete ideer til, hvordan man kan arbejde med en mere varieret undervisning, der





med et stærkt fagligt fokus kan motivere og engagere eleverne.

Projektet har resulteret i en række inspirerende greb og tiltag i undervisningen, som vi gerne vil stille til rådighed for andre skoler. Gode ideer kan sjældent overføres 1:1, men de erfaringer, som de otte deltagende skoler har gjort sig, og som beskrives her i kataloget, kan forhåbentligt være med til at give nogle konkrete billeder på og idéer til, hvordan lærere, lærerteams og ledelse kan gribe arbejdet an. Og inspirere til, at andre skoler gør sig deres egne erfaringer med mere varieret og motiverende undervisning.

Vi vil her gerne benytte lejligheden til at sige tak til alle de deltagende skoler for at bidrage med engagement og konkret udvikling i praksis og til de fire aktionslæringsvejledere, som har understøttet arbejdet med stor indsigt og erfaringer. Og til Danmarks Evalueringsinstitut for et rigtig godt og givende samarbejde.

**Fremfærd Børn – Danmarks Lærerforening
og Kommunernes Landsforening**

Introduktion

Sådan kan I styrke udskolings- elevernes motivation

Hvad skal der til for at øge motivationen hos eleverne i udskolingen? Det spørgsmål har lærere og ledere fra otte skoler over hele landet undersøgt og afprøvet gennem aktionslæring som en del af projektet *Styrket motivation i udskolingen*. Her i inspirationskataloget kan I læse om skolernes erfaringer og udbytte, elever og lederes perspektiver og få en eksperts gode råd til, hvad I skal sigte efter, når I går i gang.

Motivation er ikke noget, eleverne enten har eller ikke har. Motivation eksisterer i relationen mellem eleverne og hele læringsmiljøet, den er foranderlig og kan udvikles. Det viser forskning fra Center for Ungdomsforskning, CeFU, og det understøttes af flere undersøgelser (se boks side 7).

Spørger man udskolingseleverne selv om, hvorfor de ikke er motiverede i undervisningen, giver de bl.a. udtryk for, at det typisk er boglige, teoretiske og stillesiddende aktiviteter, der fylder i undervisningen, og at de savner variation (Undervisningspraksis i udskolingen, EVA, 2020).

Samtidig viser forskning og pædagogisk-didaktisk litteratur, at elevernes læringsudbytte fremmes, når undervisningen er varieret, og når den tilrettelægges, så den giver rum for, at eleverne kan lære på forskellige måder (Rambøll og Aarhus Universitet, 2014). Men det tager tid og kan være krævende at få fx praktiske, kreative og undersøgende elementer eller flere bevægelsesaktiviteter og fordybelsessekvenser ind i undervisningen. Det kræver, at man som lærer eller team bevidst beslutter sig for det, og at man løbende gør sig didaktiske overvejelser, fx ved at prioritere at sparre med hinanden i teamet om, hvordan man helt konkret kan udvikle undervisningen i den ønskede retning. Og da der ikke er én måde at skabe variation og dermed styrke elevernes motivation på eller én tilgang, der motiverer alle, kræver det et nysgerrigt blik på eleverne, på hvordan de lærer, og hvad der er meningsfuld undervisning for dem.

Dette inspirationskatalog tager afsæt i erfaringerne fra 15 teams på otte skoler, der har deltaget i projektet *Styrket elevmotivation i udskolingen*. Alle har undersøgt og afprøvet, hvordan de kunne tilrettelægge en skoledag, et undervisningsforløb eller en undervisningslektion med mere varierede undervisningsformer og med afsæt i viden om, hvad der skaber motivation hos eleverne i udskolingen. Projektet har ud over det tætte udviklingsarbejde med lærerne også haft fokus på at understøtte ledelsens rolle i udviklingen af den varierede undervisning.

Skolerne har arbejdet med aktionslæring, der kort fortalt går ud på at udvikle den pædagogiske praksis i praksis ved at eksperimentere med små konkrete prøvehandlinger, kaldet aktioner, i undervisningen. Formålet er at blive klogere på sin egen undervisning på en systematisk og overskuelig måde – sammen med sit team. Gennem aktionslæring hjælper lærerne hinanden med at få billeder på, hvordan den gode undervisning kan se ud, og hvad man med fordel kan ændre.



Det ved vi fra forskningen...

Vidensgrundlaget Varieret undervisning i udskolingen (EVA, 2021) kortlægger, hvad forskningen og den pædagogisk-didaktiske litteratur siger om betydningen af variation og motivation i undervisningen. Læs hovedpointerne nedenfor, eller download hele vidensgrundlaget på eva.dk [LINK].

Om elevers motivation

Center for Ungdomsforskning (CeFU) peger på, at motivation ikke bare er noget, elever har eller ikke har. Det handler om forskellige orienteringer, interesser og måder at lære på. CeFU identificerer i alt fem former for motivation, som kan bringes i spil i udviklingen af undervisningen:

- Vidensmotivation: handler om at stimulere elevernes nysgerrighed og videbegær.
- Mestringsmotivation: opstår i oplevelsen af at tro på egne evner og at kunne mestre en læringssituation.
- Relationsmotivation: når lysten til læring går gennem relationerne i skolen.
- Involveringsmotivation: motivation, der opstår gennem involvering, inddragelse og medskabelse.
- Præstationsmotivation: det motiverer at blive bedømt og belønnet for at klare sig godt.

Om variation i undervisningen

Når undervisningen er varieret, tilgodeser den bedre elevernes behov og er derfor med til at fremme læringen. Det er veldokumenteret inden for den pædagogiske og psykologiske forskning, at en varieret tilgang til undervisning fremmer læring (Rambøll og AU i deres litteraturstudie (2014)).

Variation opstår som et resultat af, at undervisningsformerne tilpasses det faglige og pædagogiske formål. Variation i undervisningen må tage afsæt i den hensigt, læreren har med undervisningen, og ikke blot finde sted for variationens egen skyld. Variation opstår, når lærerne med deres didaktiske viden og erfaring organiserer undervisningen, så den passer til det faglige indhold og til elevgruppen, og derfor kombinerer forskellige undervisningsformer.

Arbejdet med at tilrettelægge motiverende og varieret undervisning finder sted på flere niveauer.

1. De organisatoriske rammer for undervisningen, fx skemaets opbygning og mulighederne for undervisning uden for skolens område.
2. Den konkrete tilrettelæggelse af undervisning, fx hvordan lærerne veksler mellem forskellige undervisningsformer, fagligt indhold og læremidler.
3. Interaktionen i undervisningen, fx samvær, engagement og dialog i undervisningen.

Hvis du vil vide mere om motivation og variation:

EVA. (2016). Fem former for motivation, i: Undervisning for alle.

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. og Nielsen, A. M. (2015). *Unge motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Rambøll og AU. (2014). *Forskningskortlægning – Varieret læring, bevægelse, udeskole og lektiehjælp*. København: Rambøll og Aarhus Universitet.



Metoden er med til at sikre, at teamet tager afsæt i, hvad der udfordrer og virker lokalt. De enkelte aktioner kan være alt fra små greb i en lektion som fx at teste nye sammensætninger i gruppearbejdet eller en anden måde at introducere timen på, eller det kan være større ændringer i retning af fx mere undersøgelsesbaseret undervisning.

I guiden *Sådan gennemfører I et aktionslæringsforløb* får I konkrete bud på, hvordan I kan udvikle jeres undervisningspraksis gennem aktionslæring. Find guiden på EVA's hjemmeside www.eva.dk.

Læs mere om, hvordan aktionslæringsforløbet konkret er grebet an i projektet, og hvem der har deltaget s. 51.

Inspirationskataloget henvender sig primært til lærere og ledelser på skolerne, men kan også læses af lærerstuderende og andre med interesse for undervisningen i udskoling. Det består af fem afsnit:

1. **Introduktion** – om projektet og skolernes fokus og udbytte kort fortalt.
2. **Cases** – i dybden med fire aktionslæringsforløb.
3. **Greb til motiverende undervisning** – idéer til aktioner og eksempler på anvendelse
4. **Deltagernes stemmer** – elever, lærere og en aktionslæringsekspert giver deres erfaringer videre.
5. **Metode** – sådan har vi gjort.

Fakta om projektet

Styrket elevmotivation i udskoling

Projektet Styrket elevmotivation i udskoling er gennemført af EVA i 2021-2023 på opdrag fra Danmarks Lærerforening (DLF) og Kommunernes Landsforening (KL).

Formålet med projektet var at udvikle undervisningen i udskoling, så den bliver mere varieret og anvendelsesorienteret og herigennem styrker udskolingselevens motivation, trivsel og udbytte af undervisningen.

Otte skoler rundt om i landet har deltaget i projektet, der konkret sigtede mod at:

Identificere og afprøve varierede undervisningsformer:

Hvordan kan undervisningen tilrettelægges, så den i højere grad er varieret, herunder fx anvendelsesorienteret og undersøgende, og derigennem bidrager til at fremme elevernes motivation i undervisningen?

Identificere organisatoriske og ledelsesmæssige greb:

Hvilke organisatoriske og ledelsesmæssige greb bidrager til at understøtte den ønskede praksis og de ændringer i udskoling, som projektet lægger op til?

Spredte erfaringer og viden:

Hvordan kan erfaringerne fra udviklingsprojektet spredes til udskoling generelt i Danmark, så indsigterne fra de deltagende skoler inspirerer andre skoler og forvaltninger i landets kommuner i det videre arbejde med at udvikle undervisningen?

Inspirationskataloget er et blandt flere materialer, der formidler viden og indsigter om motiverende og varieret undervisning i udskoling.

Det samlede materiale kan findes på www.eva.dk og på www.vpt.dk og består af: Vidensgrundlag, podcast guide og PowerPoint-præsentation.



Skolernes fokus og udbytte

Bedre stilladsering, kortere introduktioner, gode rutiner for skift... Lærerne på de deltagende skoler har taget afsæt i netop de udfordringer, de selv gerne ville blive klogere på eller løse.

De otte deltagende skoler og 15 teams i projektet gennemførte i alt 30 forskellige aktioner. Aktionerne skulle enten imødekomme udfordringer relateret til elevernes motivation i timerne eller kaste yderligere lys over en problemstilling, så teamet sammen kunne få mere viden om, hvad der var på spil, og hvilke muligheder de kunne afprøve, når nogle elever gav udtryk for, at de ikke var motiverede for at deltage i undervisningen.

Selv om de deltagende skoler er forskellige, var de udfordringer, der optog lærerne i undervisningen i udskoling, meget lig hinanden. De handlede fx om, at skift mellem forskellige aktiviteter i undervisningen kunne være svære at gennemføre, at elever ikke deltog i undervisningen eller var tilbageholdende med at stille spørgsmål og vise deres usikkerhed.

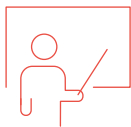
Lærerne i projektet havde især overvejelser om, hvordan de kunne inddrage eleverne på gode måder, give dem mulighed for en aktiv rolle, og hvordan de konkret kunne imødekomme deres ønsker om få medindflydelse på undervisningen. Dette står i modsætning til en praksis, hvor elever forventes at sidde stille længe og lytte til en lærer, der fortæller.

Lærerne var desuden optagede af, at undervisningen skulle finde sted i et trygt læringsmiljø, hvor eleverne ikke frygtede for de andres reaktioner, hvis de fejlede. En generel betragtning var, at fejl er en kilde til ny læring og derfor skal hyldes snarere end gemmes væk.



Skolernes udbytte

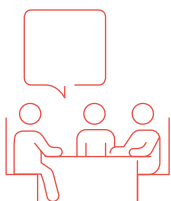
På tværs af datamaterialet fra de 15 udviklingsforløb tegner sig følgende billede:



Lærerne oplevede generelt, at elevernes motivation og deltagelse blev øget gennem aktionerne. Eleverne bidrog mere aktivt og engageret, når de fx fik lov at komme på banen meget tidligt i undervisningen, blev inddraget gennem åbne opgaveformuleringer og blev anerkendt for deres arbejdsproces og ikke kun deres endelige resultat.



Eleverne bemærkede, at undervisningen var mere motiverende end før. De værdsatte mere involvering, medbestemmelse, og når læreren fra starten af timen formulerede en tydelig rød tråd, så de forstod, hvorfor de skulle arbejde med et specifikt tema eller en opgave.



Lederne lagde vægt på, at de didaktiske drøftelser lærerne imellem fik væsentligt mere plads i projektperioden, hvilket de vurderede som meget positivt – både for udviklingen af undervisningen og for lærernes egen motivation. De udtrykte desuden, at det kræver opbakning fra skoleledelsen at skabe rammerne for udvikling af undervisningen – skoleledelsen spiller en væsentlig organisatorisk rolle i forhold til at etablere både den struktur og kultur, som understøtter teamsamarbejdet og vedvarende fokus på didaktikken.



Lærernes fokus i arbejdet med motivation

Aktive elever: Hvordan kan vi forkorte introduktionen, så eleverne kommer på banen fra start?

Elevinddragelse: Hvordan kan vi undersøge elevernes ønsker, gribe deres idéer og koble undervisningen til deres verden?

Undersøgende undervisning: Hvordan kan vi skruer op for eksperimenter, hvor de undrer sig?

Elevsamarbejde: Kan vi forbedre gruppearbejdet ved fx at give dem forskellige roller?

Mestringsoplevelser: Kan de få succesoplevelser, ved at vi fokuserer på stilladsering?

Skift mellem aktiviteter: Hvordan kan vi få gode rutiner for skift?

Lokation: Hvordan kan vi bruge uderummet på og omkring skolen?

Spil og konkurrencer: Hvordan kan undervisningen blive mere legende?

Trygt læringsmiljø: Kan vi forbedre læringsmiljøet ved at anerkende proces og ikke kun resultat?

Cases

Geografi i 7. klasse

Undervisning i korte sekvenser får eleverne til at holde fokus



På Fællesskolen Favrdal-Fjelstrup i Haderslev oplever lærerteamet i 7. klasse, at eleverne mister fokus i undervisningen. Teamet beslutter at inddrage elevernes hverdagsliv aktivt og tilrettelægge undervisningen, så eleverne arbejder i kortere sekvenser.

Sonja, som er geografilærer, spørger ud i klassen: "Hvor mange af jer har været i svømmehallen? Ræk lige hånden op". Eleverne kigger rundt på hinanden. De ser ud, som om de synes, det er et lidt underligt spørgsmål at få i starten af en geografitime, der handler om vulkaner. Alligevel ender alle elever med at række hånden op. "Godt," siger Sonja. "Og hvor mange af jer har så prøvet at slå med hånden ned i vandet, mens I har været i svømmehallen?". Igen rækker alle eleverne hånden op. "Hvad sker der, når I slår med hånden i vandet?" spørger Sonja. Flere elever rækker hånden op. "Det plasker," svarer en elev. "Yes," siger Sonja, "Hvorfor?". "Fordi der kommer tryk," svarer eleven. "Mega-godt," siger Sonja og forklarer herefter, hvordan det tryk, der skabes med hånden mod vandoverfladen, hænger sammen med det tryk, der skabes i en vulkan, når den går i udbrud.



Baggrund og problemstilling

Lærerteamet fortæller forud for aktionslæringsforløbet, at klassen er en meget typisk 7. klasse med en ret stor spredning, når det kommer til elevernes modenhed. Lærerne oplever, at en gruppe elever hurtigt mister fokus i undervisningen:

”7.x er en sød klasse, men vi har nogle elever, som er meget urolige, og som hurtigt mister koncentrationen og fokus på opgaverne. Samtidig er der også nogle elever, som har det fagligt svært, og det betyder, at der let kommer forstyrrelser i undervisningen. De glemmer at høre efter, når vi forklarer en opgave. Hvilket betyder, at vi efterfølgende får de samme spørgsmål til opgaven, fordi de faktisk har mistet fokus, da opgaven blev gennemgået.

SONJA, GEOGRAFILÆRER

Lærerne beslutter på baggrund af ovenstående, at arbejdet med aktionslæringsforløbet skal tage udgangspunkt i følgende problemstilling: Der er en gruppe elever, som har vanskeligt ved at holde fokus og meget hurtigt bliver utålmodige i undervisningen. Hvordan laver vi en undervisning, der hjælper eleverne til at ‘holde snuden i sporet’?

Aktion



Lærerne vælger at arbejde med problemstillingen gennem en aktion med tre greb:

1. Eleverne arbejder sammen med faste læringsmakker

Det første greb har til formål at skabe faste rammer i undervisningen. Lærerne udvælger faste læringsmakker, som eleverne skal samarbejde med, hver gang undervisningen lægger op til samarbejde. Læringsmakkerne vælges ud fra, hvem eleverne arbejder godt sammen med, og hvem der supplerer hinanden godt. I slutningen af lektionerne skal eleverne tale med deres læringsmakker om, hvad de har lært, så de bliver opmærksomme på, at de har lært noget nyt i løbet af timen og dermed mestrer noget. Eleverne får også nye pladser, så de kommer til at sidde ved siden af deres læringsmakker.

2. Undervisningen deles op i kortere sekvenser

Med det andet greb arbejder lærerne ud fra en antagelse om, at korte og overskuelige sekvenser i undervisningen øger elevernes faglige fokus, netop fordi de har en overskuelig varighed.

3. Elevernes hverdagsliv inddrages i undervisningen

Med det tredje greb ønsker lærerne at sikre, at elevernes forståelse og erfaringer bliver inddraget i undervisningen. Konkret vil lærerne inddrage elementer, som eleverne kender fra deres hverdagsliv eller tidligere undervisning, og bruge dem som kroge til at hænge elevernes nye viden op på.

Erfaringer og udbytte

I den didaktiske samtale efter lektionen pointerer lærerne, at alle elever er aktive og deltagende i undervisningen fra start til slut – også den gruppe af elever, som ellers hurtigt bliver utålmodige og zoomer ud af undervisningen. I forlængelse heraf peger lærerne på, at alle elever holder fokus i samarbejdet med deres læringsmakker og taler om undervisningens indhold. Lærerne vurderer, at de kortere sekvenser i undervisningen i høj grad er med til at holde elevernes fokus.

Kortere sekvenser i undervisningen

De kortere sekvenser med forskellige arbejds- og læringsformer skaber ifølge lærerne en variation, som er med til at fastholde elevernes opmærksomhed på det, der foregår i lektionen.

”Eleverne virkede meget motiverede og interesserede i undervisningen. Hver gang jeg så tegn på, eller de gav udtryk for, at de var ved at miste fokus, så var en sekvens ved at være slut, og vi skiftede undervisningsmetode. De havde faktisk ikke rigtig tid til at miste koncentrationen. Og det var fedt!

SONJA, GEOGRAFILÆRER

Også eleverne peger i det efterfølgende interview på, at de kortere sekvenser med forskellige arbejds- og læringsformer skaber positiv variation i undervisningen ved fx at lægge op til mindre brug af computere:

”Jeg synes, det var godt, at vi fik noget bevægelse ind, og vi ikke brugte computer hele tiden. Det er meget irriterende at bruge computer en hel dag. Også når man sidder meget på telefonen derhjemme, så kan det godt blive for meget skærm.

ELEV 7. KLASSE

Uddrag fra observation af undervisningen

Eleverne løber sammen med deres læringsmakker de femhundrede meter til kantinen. Her skal de finde et papir, hvor der står, hvilken vulkan de er blevet tildelt. De skal huske navnet på vulkanen og løbe tilbage til klassen igen. Da eleverne kommer tilbage i klassen, står beskrivelsen af den næste opgave klar på smartboardet:

Opgave 2

- I har brug for jeres chromebooks.
- Find informationer om jeres vulkan på nettet.
- Skriv følgende informationer på et stykke pap: Højde, navn, geografisk beliggenhed, vulkantype, status (aktiv/sovende/inaktiv), sidste udbrud.
- Sæt jeres pap på verdenskortet i klassen vha. snor og knappenåle.

En gruppe med to piger finder et kort af gult karton. De skriver de forskellige kategorier ned på kortet og søger herefter informationerne om deres vulkan frem på nettet. De har fået vulkanen Krakatau i Indonesien. “Wow, den var sidst i udbrud i 2021,” siger den ene. Da pigerne har udfyldt det gule karton, går de hen til verdenskortet, der hænger på bagvæggen i klasse-lokalet. Her ligger snor, saks og knappenåle klar. Flere andre grupper står rundt om kortet og venter på, at der er plads til, at de kan sætte informationerne om deres vulkan op. “Hvor ligger jeres vulkan?”, “Hvor høj er den?” og “Hvornår var den i udbrud?” spørger de hinanden, mens de venter på tur.



Dagens program

1. Ring of fire
 - Fællessnak
 - Læringsmakkere
 - Opsamling
2. Gennemgang af vulkanudbrud
3. Faglig bevægelse
4. Vulkan-speed-date
5. Afslutning.



Når en undervisningslektion udgøres af en række kortere sekvenser, bliver elevernes overblik over indholdet i undervisningen afgørende. Derfor bruger Sonja aktivt programmet for undervisningen – både i starten og i løbet af timen. Programmet er skrevet op på kridttavlen.

Sonja starter timen med en gennemgang af dagens program. Hun understreger, at eleverne skal arbejde med hver enkelt del af programmet, fordi hver sekvens er nødvendig for den næste. Sonja bruger også programmet aktivt i løbet af undervisningen. Fx skriver hun løbende tid ud for de enkelte sekvenser, ligesom hun streger ud, når de er gennemført. Den aktive brug af programmet hjælper eleverne ind i hver ny sekvens og gør overgangen mellem dem lettere.

Lærerne er opmærksomme på, at de kortere sekvenser i undervisningen ikke er oplagte til alle typer af læringsformer. Fx kan en opgave, der indeholder refleksion, være svær at gennemføre på fem minutter. Hvis man gerne vil have eleverne til at reflektere i en kortere periode, er det afgørende, at der ikke er fokus på at 'nå langt' eller 'blive færdig'. Eksempelvis får eleverne i geografitimen fem minutter til sammen med deres læringsmakker at svare på spørgsmålene "Hvorfor hedder det 'The ring of fire'?" og "Hvorfor ligger vulkanerne, hvor de gør?". Her rammesætter Sonja opgaven ved at sige: "Om fem minutter samler vi op

på, hvor langt vi er". Ligeledes går hun rundt blandt eleverne og spørger ind til, hvad eleverne indtil videre har skrevet ned eller talt om, frem for at spørge "Hvor langt er I nået?" eller "Hvor meget har I skrevet?".

Inddragelse af elevernes hverdagsliv

Lærerne oplever, at det motiverer eleverne, at undervisningen drager paralleller til deres hverdagsliv.

” De havde mange aha-oplevelser og kunne godt koble de ting, jeg forklarede om jordens opbygning, og hvordan vulkaner går i udbrud, til de eksempler, jeg brugte fra deres hverdag. Tingene blev pludselig mere håndgribelige for dem.

SONJA, GEOGRAFILÆRER

I starten af timen taler Sonja med eleverne om, hvad der sker, når en vulkan går i udbrud. Hun laver flere gange referencer til elevernes hverdagsliv og fortæller fx, hvordan de sten, eleverne tager i hånden og måske kaster i vandet, når de er på stranden, er lavet af magma fra vulkanudbrud for hundrede millioner år siden, og hvordan det tryk, der får en vulkan til at gå i udbrud, kan sammenlignes med det tryk, eleverne skaber, når de slår med hånden ned i

vandoverfladen i svømmehallen. Sonja viser også eleverne to flasker – en flaske med vand og en flaske med sodavand. “Er der forskel på, hvad der sker, når jeg ryster de her to flasker?” spørger Sonja. Flere elever nikker eller svarer “Ja”. “Okay,” siger Sonja, “hvor mange af jer har prøvet at åbne en sodavand, der har været rystet?” Hele klassen rækker hånden op. “Hvad skete der, da I prøvede det?” spørger Sonja. “Den bruste over,” svarer en af eleverne. “Ja, hvorfor?” spørger Sonja. “Fordi der blev dannet et tryk,” svarer eleven.

Sonja giver alle elever en aktiv rolle, og eksemplerne bliver til kroge, eleverne kan hænge deres nye viden om vulkanudbrud op på.

Samarbejde med faste læringsmakkere

Lærerne er enige om, at arbejdet i kortere sekvenser, kombineret med at eleverne arbejder sammen med faste læringsmakkere, understøtter elevernes fokus på opgaven. Hyppige skift og trygheden i en fast læringsmakker, skaber en situation, som ikke giver meget plads til at falde fra.

Eleverne er også positive over for konceptet med læringsmakkere. De understreger blandt andet, at alle får arbejdet i løbet af timen. Samtidig peger de dog på, at de ønsker sig mere indflydelse, når det kommer til, hvem de skal danne makkerpar med, og at makkerparrene med fordel kunne skiftes oftere.

”Altså, det er jo et fedt koncept, men måske kunne vi få lov til at komme med ideer? Så vi også fik lov til at komme med lidt input til, hvem vi gerne ville have som læringsmakkere. Det betyder også, at man snakker med alle de andre jo og får set, hvem man arbejder godt sammen med.

ELEV 7. KLASSE

Det videre arbejde

I de didaktiske samtaler, der følger efter aktionen, udtrykker lærerne, at de ser et potentiale i at holde fast i arbejdet med at inddele lektionerne i kortere sekvenser for at fastholde elevernes fokus i undervisningen. Lærerne er også nysgerrige på, hvilken virkning tilgangen vil have i andre fag, klasser, årgange og på andre tidspunkter af dagen, og de aftaler derfor at prøve tilgangen af i andre sammenhænge.

Derudover giver teamet udtryk for, at en dialogisk undervisning med fokus på at inddrage elevernes hverdagsliv er med til at motivere eleverne. Også dette er en tilgang, der kan bruges på tværs af fag og trin.



Dansk i 7. klasse

Lyrikkonkurrence engagerer eleverne



Nogle af eleverne i 7.b på Dalumskolen virker ofte opgivende og holder sig tilbage for at spørge om hjælp. Lærerne ønsker at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne er trygge ved at prøve sig frem. De vælger at inddrage eleverne i undervisningens tilrettelæggelse og afslutter et lyrikforløb med niveaudelte spørgsmål, gruppearbejde og et konkurrence-element, som eleverne selv har fundet på.

To elever løber op til tavlen og sætter deres bud på svar fast under deres gruppes navn. De skynder sig tilbage. En af dem står lænet ind over bordet. "Har vi flere klar?" spørger han ivrigt, mens han skæver over til de andre bordgrupper og op til tavlen, som allerede er ved at være godt fyldt af de mange svar. Ved et andet bord er gruppemedlemmerne fordybet i at skrive deres eget korte digte ud fra nogle regler, de har fået om digtets opbygning.

En tredje gruppe finder eksempler på metaforer og forsøger at komme i tanker om forskellige former for rim. Der er god energi i klassen, mens eleverne samarbejder i deres bordgrupper om at løse de mange opgaver, som klassens dansk-lærer, Jesper, har delt ud.

Scenen stammer fra afslutningen på et forløb om lyrik, som eleverne i 7.b har haft i dansk. Dansk-læreren Jesper var interesseret i, hvordan han kunne tilrettelægge undervisningen på en måde, der i højere grad ville gribe og engagere eleverne, da det "ikke ligefrem er lyrik og poesi, der plejer at tænde dem", som han formulerer det.



Baggrund og problemstilling

Nogle elever holder sig tilbage fra at spørge om hjælp

Teamet omkring 7.b er optaget af, hvordan elevernes motivation og engagement i undervisningen kan styrkes. Mens nogle elever er meget motiverede for at præstere i undervisningen, kan andre elever i klassen virke opgivende og have svært ved at stole på, at de faktisk kan noget. Eleverne giver også udtryk for, at skolen ikke altid er meningsfuld for dem. Lærerne oplever samtidig, at en del elever kan være tilbageholdende med at byde ind og stille spørgsmål, når der er noget, de er i tvivl om eller ikke forstår og derfor har brug for hjælp til. Det er, som om eleverne ikke vil skuffe og måske frygter at fejle, forklarer lærerne, der ønsker at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne er trygge ved at prøve sig frem, spørge og få hjælp.

Eleverne motiveres af forskellige ting i undervisningen

Teamet er optaget af at give plads til forskellige motivationsorienteringer i undervisningen. De beslutter, at de vil have fokus på, hvordan de kan give eleverne succesoplevelser ved at mestre de opgaver, de arbejder med, og derigennem få mod på mere. Teamet vil også have fokus på, at eleverne kan bruge hinanden og føler sig set og hørt. Hensigten er at skabe et miljø, hvor det er ok at prøve sig frem, selvom man ikke har et svar, hvor elevernes input og bidrag bliver taget alvorligt, og hvor undervisningen er meningsfuld og vedkommende.

Aktion



Eleverne konkurrerer i grupper og samarbejder om at løse opgaverne

Forud for planlægningen af undervisningen har teamet inddraget eleverne på hele årgangen og været nysgerrige på, hvordan de oplever undervisningen, og hvad de kan ønske sig hhv. mere og mindre af. Elevernes svar kredser om, at undervisningen ikke skal være for stillesiddende, at de gerne vil have flere aktiviteter, bedre mulighed for at være aktive og mere tid til at lave opgaverne. Eleverne efterspørger også mere indflydelse på undervisningen. Konkret har eleverne i 7.b et ønske om at koble bevægelsesaktiviteter med noget fagligt og et forslag om at lave et spil eller en konkurrence.

Med den viden i baghovedet tilrettelægger Jesper sin danskundervisning. Han vil lade eleverne samarbejde i deres bordgrupper om en række danskfaglige opgaver, som fungerer som afslutning på klassens forløb om lyrik. Bordgrupperne skal have en konvolut

fuld af forskellige opgaver, som de skal løse på tid og i konkurrence mod de andre bordgrupper. Eleverne skal parre et fagbegreb med en konkret forklaring. Svarene skal klistres fast oppe på tavlen, så eleverne får mulighed for at bevæge sig undervejs.

I aktionen lægger Jesper især vægt på fire didaktiske greb. Han vil:

- Gripe de idéer, eleverne kommer med, og lade deres input fylde i undervisningen
- Formulere opgaver på flere niveauer, så eleverne får succesoplevelser uanset deres faglige forudsætninger
- Lade eleverne arbejde sammen i grupper, da de trives med og motiveres af at løse opgaver i samarbejde
- Være opmærksom på at anerkende eleverne, så de føler sig set og hørt, og især have fokus på deres proces og indsats og ikke kun deres resultat.

Erfaringer og udbytte

Engagerede elever, der samarbejder og prøver sig frem

I starten af timen giver Jesper hver af de fem grupper en konvolut. Han deler også tavlen ind i fem felter, og mens han noterer gruppernes nummer i hvert felt, siger han:

“Konvolutten indeholder alt, hvad I skal bruge. I må åbne og se, hvad der er i den NU. Og ja, det er en konkurrence. Ja, der er en præmie. Det er op til jer at finde ud af, hvordan det hele skal løses. Der er ingen regler, bare sæt i gang”.

Observationerne fra Jespers lektion viser, at eleverne går til opgaverne med bemærkelsesværdigt stort engagement. De tømmer nysgerrigt konvolutten og er med det samme optaget af at finde ud af, hvad det hele går ud på. Eleverne fordeler små lapper papir mellem sig og forsøger at få overblik over indholdet. “Jeg har en her, hvor der står ‘Hvad er konnotationer?’”. “Tror I det er meningen, vi skal skrive vores eget digt?”. Eleverne spørger hinanden, byder ind og kommer med bud på løsninger.

”Det var en af de timer, hvor der var ringe i vandet, hvor der var synergi, og hvor hver enkelt elev fandt en rolle, der var brugbar. Jeg tror også, at de følte ejerskab i samarbejdet, fordi de mærkede, at de kunne bidrage, og så gav det mening for dem.

JESPER, DANSKLÆRER

Da Jesper og hans kollegaer efter timen reflekterer over undervisningens forløb og elevernes markante engagement, hæfter de sig ved, at alle elever har budt ind. De elever, der plejer at være tilbageholdende, er grebet og deltager. De elever, der plejer at tage styringen, giver plads til deres klassekammerater. Alle er betydningsfulde. Lærerne reflekterer over, at det måske skyldes det legende og konkurrerende aspekt, og at det er en aktivitet, eleverne selv har været med til at foreslå.

Elever kan deltage trods forskellige faglige forudsætninger

Jesper fortæller, at opgaverne i konvolutten er meget forskellige i deres indhold og sværhedsgrad. Nogle opgaver kan kun enkelte af eleverne svare på, og andre er på et niveau, hvor langt flere kan være med.

”For det første var grupperne sammensat meget bevidst. Vi havde på forhånd tænkt i elevernes forskelligheder, både mht. deres kompetencer og personligt. Grupperne var sammensat, så de forhåbentlig kunne supplere hinanden lidt. For det andet lå der didaktiske overvejelser bag opgavens karakter. Nogle opgaver var komplekse og udfordrende, og andre var mere simple. Det gjorde, at alle kunne komme til. Nogle er stærke i det tekniske, andre har viden om Dan Turéll, og andre husker måske indholdet i et digt, vi har arbejdet med.

JESPER, DANSKLÆRER

At grupperne var velfungerende, og at alle kunne være med i den fælles opgaveløsning, var noget af det, eleverne lagde mærke til og var glade for. Når man mærker, at ens klassekammerater går op i opgaven, giver det god energi og lyst til at deltage, forklarer eleverne.

”Jeg synes, det gode var, at vi arbejdede i store grupper, fordi det sker ikke særlig tit. For det meste er det bare sidemakker [...] og så får man forskellige inputs til opgaven og kan løse den sammen.

ELEV 7. KLASSE



Den bevidste gruppesammensætning og høje grad af differentiering medvirkede til, at ingen elever blev 'koblet af', men at alle tværtimod havde mulighed for at være med i opgaveløsningen. Dertil kom, at Jesper bevidst ikke introducerede opgaven med en længere indledende forklaring. "Nogle af dem falder fra i de her lange introduktioner," forklarer Jesper. Eleverne startede med samme udgangspunkt og måtte alle gå lidt undersøgende til værks for at forstå opgavens indhold.

Eleverne anerkendes for deres deltagelse

Teamet var optaget af, at eleverne ikke bare skulle opleve at blive anerkendt for resultatet af deres opgaveløsning, men snarere for deres arbejdsproces – at de prøvede, og at de stillede gode spørgsmål.

”Jeg vil gerne give plads til deres nysgerrighed. Det kan være, at man har huller og ikke kender svaret, men der er ingen dårlige spørgsmål. Og så lyder det jo lidt som en floskel at sige, at det er processen og ikke produktet, der er det vigtige, men jeg vil meget gerne anerkende dem for, at de har siddet og haft samtaler i grupperne om lyrik og brugt alle fagtermerne i relevante kontekster. Det glæder jeg mig mere over, end hvad de lige fik skrevet på tavlen.

JESPER, DANSKLÆRER

Når Jesper bevidst arbejder med at anerkende elevernes proces og ikke kun deres resultat, er det ud fra tanken om, at det er med til at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne har tryghed til at forsøge, fejle og prøve igen.



Konvoluttens indhold bestod af en række opgaver, begreber og forklaringer, som eleverne selv skulle parre korrekt. Det hele var klippet ud og lå tilfældigt.

Eksempelvis:

- Metafor >< Hun var smuk som en rose
- En sværmerisk, Chaotisk vår >< Emil Aarestrup
- Besjæling >< Træernes blade hviskede i vinden
- Skriv to meningsgivende eksempler på *Enderim*
- Skriv to meningsgivende *Vokalrim*
- Skriv 2 ting, du bruger i en ydre kompositionsanalyse
- ...



Det videre arbejde

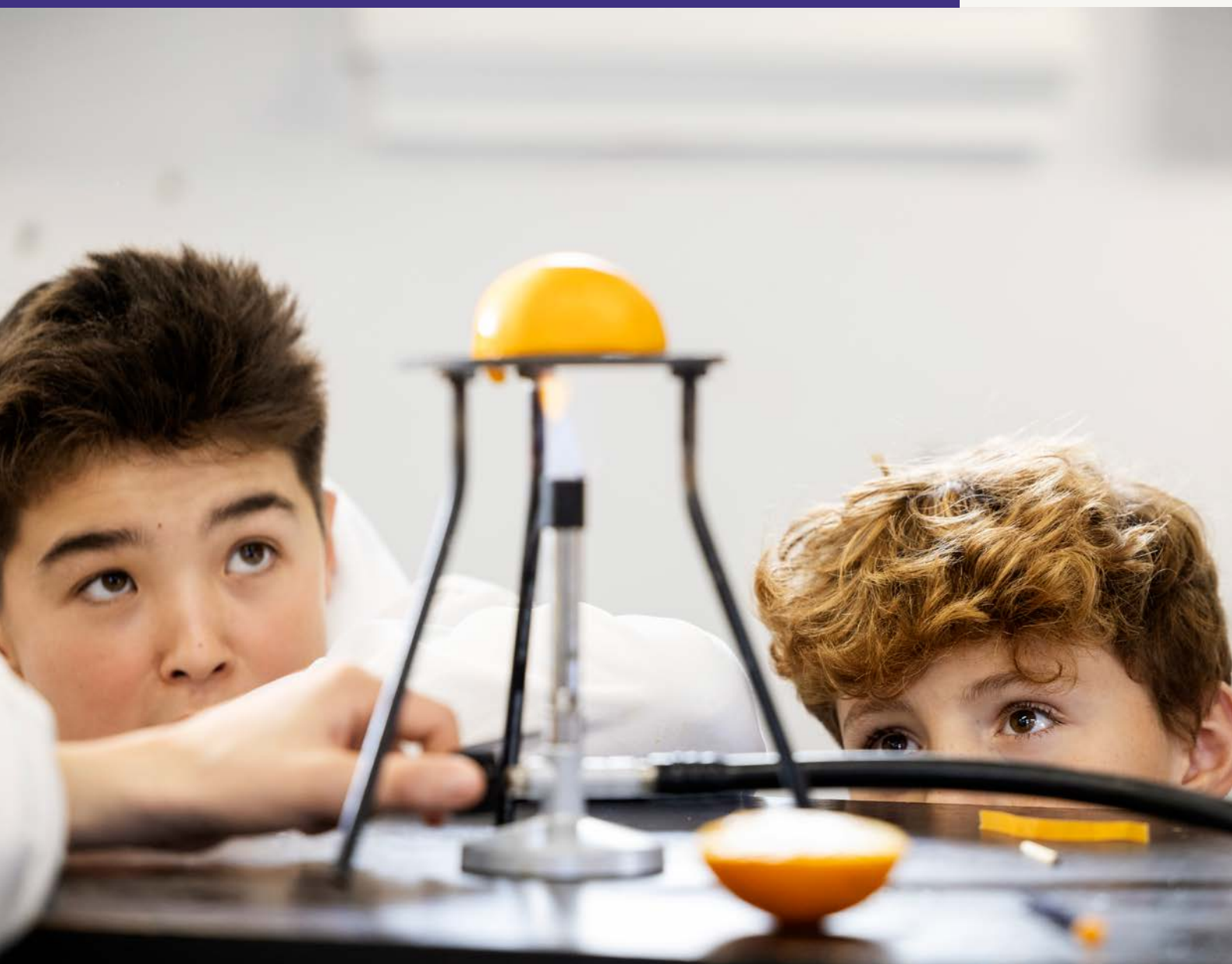
Ønsker at holde fast i elevinddragelsen

Teamet giver udtryk for, at de ser et stort potentiale i at gøre det til et tilbagevendende element at inddrage eleverne i undervisningens tilrettelæggelse. Når eleverne er med til at forme undervisningen, sker der noget med deres motivation.

Derudover giver teamet udtryk for, at et bevidst blik på de forskellige former for motivation er hjælpsomt. De understreger, at man kan være tilbøjelig til at dyrke enkelte af motivationsformerne, og at det kan være en hjælp at huske sig selv på 'hele paletten' og sørge for en vekselvirkning.

Naturfag i 7. klasse

En appelsin og åbne spørgsmål giver eleverne ejerskab



Eleverne i 7. klasse på Søndermarksskolen på Frederiksberg har fået udleveret appelsiner, som de skal bruge til undersøgelser i naturfag. Lærerne ønsker at give eleverne ejerskab og erfaringer med at arbejde undersøgelsesbaseret. Og det gør undervisningen sjovere end normalt, konkluderer eleverne selv.

Ved en arbejdsstation i fysiklokalet er en gruppe elever ved at presse saft og finde lakmuspapir, så de kan måle saftens syreindhold. Et andet sted i lokalet blander en anden gruppe saltopløsninger, mens andre elever er ved at opvarme deres appelsin. Atter andre taler om, hvor på skolen de ville kunne kaste deres appelsiner fra for at opnå kast fra forskellige højder. Fysiklokalet summer af liv og af spørgsmål, som eleverne vil forsøge at besvare ved hjælp af deres egne undersøgelser. "Hvad tror vi, at der vil ske?" spørger en pige sin gruppe. Forventningerne noterer de under punktet 'hypotese' i det procesark, de har fået udleveret, og som de kan støtte sig til, når de arbejder undersøgelsesbaseret.

Scenen stammer fra naturfagsundervisningen i 7. klasse, hvor lærerne vil give eleverne erfaring med at arbejde undersøgelsesbaseret – en kompetence, de også skal kunne anvende senere i deres skoleforløb. Naturfagslærerne er optaget af, hvordan de kan give eleverne større ejerskab til og skabe grobund for nysgerrighed i naturfagene.



Baggrund og problemstilling

Nogle elever oplever ikke undervisningen som meningsfuld. Lærerne i naturfagsteamet beskriver, at klassen – i lighed med så mange andre klasser – er kendetegnet ved en stor faglig spredning blandt eleverne. Mens nogle elever kobler sig på undervisningen, er der andre, der har svært ved at se, hvad de skal bruge undervisningen til, eller som ikke motiveres af at reproducere andres forsøg.

”Normalt oplever jeg, at nogle elever tjekker lidt ud og ikke er aktivt deltagende. De står fx lidt ved siden af og lader andre løbe afsted med opgaven. Til tider kan nogle af dem også godt blive urolige, fordi de i princippet nok ikke forstår helt, hvad de laver og hvorfor. Andre kan have en tilgang, hvor de laver det, som bordet ved siden af også laver. Men uden at forholde sig til det og uden at reflektere over det. Man kan jo så diskutere, hvad de får ud af det, når de ikke har det ejerskab.

ELISABETH, NATURFAGSLÆRER

Lærerne i naturfagsteamet i 7. klasse beslutter, at de vil gøre sig erfaringer med at lade eleverne arbejde undersøgende og prøve kræfter med, hvordan de konkret kan stilladsere elevernes undersøgende arbejde.

Aktion



Eleverne får en appelsin og et ark med fem faser, der guider dem i deres undersøgelser

Elisabeth er vejleder og aktiv i udviklingen af skolens naturfagsstrategi. Hun har forud for undervisningen udviklet et procesark, som skal fungere som en støtte for eleverne i deres undersøgelser. For hvad vil det egentlig sige at gennemføre en undersøgelse?

Hvordan finder man ud af, hvilke spørgsmål der er relevante at stille? Hvad er data? Og hvordan kan man lave et undersøgelsesdesign, der giver svar på de spørgsmål, man har formuleret? Det er overvejelser, eleverne skal klædes på til at arbejde med.

Naturfagsteamet ønsker at lade eleverne få erfaringer med at bruge procesarket som et redskab i undervisningen. De ønsker også at få elevernes feedback, så de kan videreudvikle procesarket og gøre det endnu mere anvendeligt.

Aktionen består konkret af fire greb:

1. Fælles introduktion til redskabet

Eleverne skal have en kort fælles introduktion til procesarkets faser og til at arbejde undersøgelsesbaseret, da de ikke har stor erfaring med denne arbejdsform.

2. Gennemføre egen undersøgelse

Eleverne skal i mindre grupper eller makkerpar gennemføre en undersøgelse, de selv finder på, med udgangspunkt i en udleveret appelsin og støtte fra procesarket.

3. Fremlæggelse for klassen

Eleverne skal i slutningen af timen kort præsentere deres undersøgelse og resultater for resten af klassen.

4. Feedback på anvendelse af procesarket

Eleverne skal give feedback på brugen af redskabet, så lærerne kan justere og gøre det endnu mere anvendeligt.

Udover at give eleverne erfaringer med at gennemføre undersøgelser er lærerne også optagede af selv at få erfaringer med at tilrettelægge undersøgelsesbaseret undervisning.

”Vi har faktisk ikke særlig meget erfaring med det fra seminariet. Vi havde brug for som team og som kollegaer at træne os i det og bruge hinanden i udviklingen. Derfor besluttede vi os for at fokusere på det undersøgelsesbaserede i aktionerne.

ELISABETH, NATURFAGSLÆRER

Erfaringer og udbytte

Eleverne forfølger deres undren og egne idéer

Lærerne har besluttet sig for at undgå lange introduktioner i starten af timen, da de erfaringsmæssigt ved, at nogle elever har svært ved at bevare motivationen her. Derfor præsenterer de meget kort procesarkets forskellige faser og lægger vægt på, at eleverne skal prøve kræfter med det og bagefter give lærerne input til den videre udvikling af redskabet. Herefter deler lærerne eleverne ind i mindre grupper og inviterer dem ind i det tilstødende fysiklokale, hvor appelsinerne ligger klar ved hver arbejdsstation. Eleverne får herefter lov at gå i gang, mens læreren cirkulerer rundt og hjælper med fx at finde de materialer, eleverne får brug for undervejs.

Observationerne fra undervisningen viser, at eleverne går til den undersøgelsesbaserede undervisning med stort engagement. De er optaget af, hvad man overhovedet kan undersøge med en appelsin til rådighed, og de gennemfører tilsammen mange og meget forskellige undersøgelser. Lærerne ønsker at få eleverne til at undre sig og forfølge deres nysgerrighed, og i den sammenhæng er det vigtigt, at eleverne oplever en åbenhed for dét, de selv byder ind med. Derfor gør lærerne noget ud af at kommunikere, at de ikke er på jagt efter et særligt resultat, men at det er processen, der er vigtig.

”Vi tænkte, at det ville motivere dem, at de ikke bare fik en opskrift. Og der er egentlig ikke rigtig noget, der kan gøres forkert, for vi kan også lære af det, der går galt. Den der åbenhed for, at de kunne undersøge hvad som helst, det synes de var sjovt. De tog det virkelig positivt.

ELISABETH, NATURFAGSLÆRER



Også eleverne giver udtryk for, at den observerede undervisning motiverede dem i højere grad, end de er vant til. Eleverne lægger især vægt på, at der var en åbenhed for, at de kunne forfølge deres egne idéer, og at opgaven ikke lignede den måde, de plejer at blive undervist på:

”Man måtte godt selv bestemme, om man ville kaste den der appelsin ned fra en altan, eller om man ville skrælle skrællen og se, hvor meget skræl man kunne få ud af det, eller presse det der saft, eller hvad man nu ville. Det var sjovt, at man lidt selv måtte bestemme.

ELEV 7. KLASSE

Den undersøgelsesbaserede undervisning lægger op til en mere faciliterende lærerrolle

Når man prøver kræfter med en undersøgelsesbaseret undervisning, kan lærerrollen opleves anderledes, end man måske er vant til. Under observationerne ser vi lærere, der undervejs finder mange forskellige materialer til eleverne og guider eleverne videre med spørgsmål og nysgerrighed i stedet for at forklare eleverne præcist, hvad de skal gøre. Lærerne giver udtryk for, at man må gå med på de idéer, eleverne har fået, og at man kan få dem videre i en hensigtsmæssig retning ved at være nysgerrig sammen med dem.

”Det var dejligt at være i. Jeg fik mulighed for at stå med grupperne og have en didaktisk og undersøgende samtale med dem og komme med undersøgende spørgsmål og få børnene til at reflektere. Det gælder om at stille åbne spørgsmål, der kan hjælpe dem med at åbne op og komme videre i en god retning. De skal selv finde frem til facit. Det er også inspirerende for os lærere. Det er jo selvforstærkende, for motiverede elever giver også motiverede lærere.

ELISABETH, NATURFAGSLÆRER

Lærernes rolle i den undersøgelsesbaserede undervisning handler altså i høj grad om at hjælpe eleverne på vej. Og procesarket er et vigtigt redskab.

Undersøgelserne giver konkrete erfaringer, som eleverne husker

Eleverne skal som afslutning på timen præsentere deres undersøgelser for klassen. Procesarket er også her en hjælp, da de undervejs har brugt det til at notere og dokumentere deres arbejde. Eleverne fortæller, at de kunne lide at fremlægge og at høre om de andre gruppers undersøgelser. Især fordi fremlæggelserne var korte og havde karakter af at være knap så oplæste, som fremlæggelser ifølge eleverne nogle gange kan blive. Det gjorde, at de holdt sig koncentrerede.

Derudover lægger eleverne vægt på, at de husker det lærte bedre, end de plejer at gøre. At de selv fandt på deres undersøgelse, og at de selv havde en udførende rolle i den, vurderer de som medvirkende årsag:

” Elev 1: Jeg synes, vi lærte mere. Når der er nogen, der sidder og snakker til dig i lang tid, så stopper du lidt med at høre efter, men hvis du selv må vælge, så lærer du det ligesom på en anden måde.

Elev 2: Jeg er enig. Jeg føler også, at jeg kan bedre huske det. Især fordi vi sidder og søger efter ting, fordi vi skulle have noget med, hvad der var inde i vores appelsin, så lærte vi alle mulige ting om, hvad der var inden i den. Vitaminer og sådan noget. Det kan jeg huske nu.

ELEVER 7. KLASSE

I tråd med elevernes perspektiv oplever lærerne, at undersøgelserne giver eleverne nogle konkrete billeder, de husker, og nogle fælles oplevelser, som lærerne kan henvise til på senere tidspunkter. Oplevelserne kan fungere som kroge, man kan hægte ny læring op på.

” Fremadrettet kan man starte forløb op med sådan en øvelse her, som man så kan trække på i resten af forløbet. På den måde bliver det ikke kun lærerens planlægning, men også børnenes arbejde og deres erfaringer, som får lov at fylde. Det tror jeg vil give endnu mere ejerskab.

ELISABETH, NATURFAGSLÆRER



Undersøgelser kan bruges på forskellige tidspunkter i et forløb

Lærerne er optaget af, at den undersøgelsesbaserede undervisning kan fungere godt på flere forskellige tidspunkter i et forløb. De reflekterer over, at man nogle gange kan vække elevernes nysgerrighed ved at starte med undersøgelsen, der giver eleverne de konkrete erfaringer og oplevelser, som man senere kan trække på. Andre gange kan klassen have arbejdet med teori og begreber for så at slutte af med at gennemføre mere avancerede undersøgelser.

Undersøgelserne kan også fylde mere eller mindre i et forløb. Man kan som her på et enkelt modul lade eleverne gennemføre alle faserne. Men man kunne også bygge et helt forløb op over faserne og lade eleverne blive i de enkelte faser i længere tid.

” Der er noget teoretisk viden, de kunne have gavn af at have mere af. Jeg kunne godt se for mig, at vi kunne hive fat i et eller to af forsøgene og så arbejde med dem i længere tid og udfolde dem.

ELISABETH, NATURFAGSLÆRER

At arbejde med undersøgelser over længere tid er også et ønske hos eleverne, der giver udtryk for, at det vil være spændende at gennemføre lidt større undersøgelser og få mulighed for at komme mere i dybden.

”Jeg synes, det var lidt nederen, at vi ikke havde længere tid til det og flere gange. Fordi hvis vi havde flere gange til det, kunne vi fx lave et andet forsøg, som tog længere tid.

ELEV



Det videre arbejde

Videreudvikling af procesarket

Lærerne ser et potentiale i, at eleverne arbejder undersøgelsesbaseret hele vejen gennem deres skoleforløb og ikke bare, når de rammer udskoling. Her vil det være en styrke, hvis lærere på tværs af fag og trin har samme tilgang og samme redskaber at bringe i spil. Derfor er lærerne i naturfagsteamet optaget af, om man kan videreudvikle på procesarket, så det også er brugbart for de yngste, og om man kan udbrede det

på skolen, så eleverne tidligt bliver fortrolige med det og med arbejdsformen. Konkret foreslår lærerne, at der til hver fase udvikles et ikon og en farve, som kan gå igen i alle versioner af redskabet, mens sprogbrug og forklaringer skal tilpasses elevernes alder og abstraktionsniveau.

Derudover foreslår lærerne at samarbejde med andre teams og andre fag om redskabet. Konkret kunne det være en god ide at samarbejde med DSA-vejlederne om udvikling af sprog og forklaringer i redskabet, fx ved at udbygge den nuværende version med sætningsstartere. Det kunne støtte og stilladsere elevernes undersøgelser yderligere.

Dansk i 7. klasse

Differentieret undervisning skaber deltagelsesmuligheder for alle

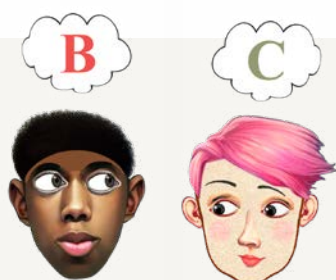


På Gildbroskolen i Ishøj har eleverne i 7. klasse meget forskelligt niveau i dansk. Lærerne beslutter at differentiere undervisningen ud fra ABC-modellen. Differentieringen gør sammen med dialogisk undervisning og en podcast om rap og identitetsdannelse undervisningen vedkommende for alle elever.

Dansktime starter med, at Lars inviterer eleverne ind i en samtale om, hvad lydfortællingen 'Generationen' handler om, og hvad ord som medborger, modborger, shorta, para, blasfemi og hipster betyder. Eleverne har lyttet til lydfortællingens prolog i den forrige dansktime inden weekenden, men de kan alle huske, hvad den handler om. Mange sidder med hånden i vejret, da Lars spørger, hvilket rim den lille dreng i podcasten laver.

Jeg underviste engang i en rap-workshop i Ishøj for en masse drenge og piger, hvor konceptet var, at man skulle komme forberedt op til mikrofonen. En af drengene fra 2. klasse lavede rimet: "Ikk' fuck med mig, dræber dig". Jeg har tænkt meget over, hvorfor han skrev, som han gjorde, og det er gået op for mig, at hvis jeg havde været til en rap-workshop i 2. klasse, kunne jeg have fundet på at skrive det samme. De seks ord var et ekko fra min egen barndom. De mindede mig om, hvor svært det var for mig at finde ud af, hvem jeg var, hvad jeg stod for, og hvor jeg hørte til, når jeg voksede op i et samfund, hvor politikere, rappere og terrorister altid havde travlt med at forklare det for mig. Det er det, jeg gerne vil undersøge med denne podcast: Hvordan fandt jeg egentlig ud af det? Hvordan vi fandt ud af, hvem vi er?

Uddrag fra prologen til podcasten 'Generationen'



Baggrund og problemstilling

Lærerne i 7. klasse på Gildbroskolen i Ishøj oplever, at der er stort spænd i elevernes faglige niveau. Nogle elever har et højt fagligt niveau i dansk, mens ca. en fjerdedel af klassens elever er meget fagligt udfordrede. Ved tolærerordning holdleder lærerne klassen, men hvordan tilgodeser man alle elever, når man bare er én lærer?

”Som lærere står vi over for elever i en klasse, der har et differentieret niveau. Der er ofte flere elever, der har brug for hjælp på samme tid og kører fast, og særligt midtergruppen, oplevede vi, fik ikke hjælp nok. Og der kommer negativ uro. Så eleverne mister muligheden for at kunne fordybe sig. Og vi oplevede også, at eleverne får nogle hak i selvtilliden, fordi de opgaver, der skulle være lette, kunne de ikke koncentrere sig om, og de kunne ikke få hjælp, fordi køen til hjælp simpelthen er for lang.

LARS, DANSKLÆRER

Lærerne vælger at tilrettelægge en aktion i danskundervisningen ud fra følgende problemstilling: Hvordan skabes et læringsrum, som fastholder alle elevers motivation, selv når udfordringerne bliver for store?

Aktion



Som led i aktionslæringsforløbet vælger lærerne at differentiere undervisningen ved hjælp af ABC-modellen.

”Vi ville gerne skabe en undervisning, hvor alle uagtet niveau var i stand til at udvikle sig og få mestringsoplevelser med de opgaver, vi giver dem i undervisningen. Derudover ville vi også gerne synliggøre elevernes egen læring for dem. Der bliver snakket meget om, at eleverne skal være opmærksomme på deres egen læringskurve, og det er super abstrakt og virkelig svært for eleverne. Men når vi beder eleverne om at forholde sig til: Hvor ligger jeg henne? Hvor meget tror jeg, at jeg kan nå? Hvor ambitiøs er jeg? Så får eleverne både øje på, hvor de er fagligt, men også at der er noget progression i deres udvikling.

LARS, DANSKLÆRER

Lars planlægger undervisningen, så eleverne og han først taler undervisningens program og mål igennem. Herefter taler de om indholdet i prologen fra ‘Generationen’, hvordan arbejdet med ABC-modellen skal foregå, og eleverne vælger sig ind på et niveau. Frem til at eleverne selv skal arbejde med opgaverne, er der fokus på dialogisk undervisning. Lars inddrager hele tiden elevernes inputs.

ABC-modellen

ABC-modellen er en metode til undervisningsdifferentiering. Målet er at skabe udviklende og stimulerende læringsvilkår for alle elever i en klasse ved at fastsætte læringsmål og opgaver på tre forskellige niveauer (A, B og C).

Grundideen i ABC-modellen er, at alle opgaver er synlige for alle elever, og at eleverne selv vælger sig ind på niveau fra opgave til opgave eller forløb til forløb.

Niveau A: Basisniveau

Her skal eleverne løse enkle opgaver ved at bruge grundlæggende viden og færdigheder.

Niveau B: Det almindelige niveau

Her skal eleverne løse opgaver af stigende sværhedsgrad. De skal bruge grundlæggende viden og færdigheder, gerne integreret i opgaver, der stiller krav til brug af forskellig viden og færdigheder. Der skelnes og vælges mellem færdigheder for at løse opgaven i sin helhed.

Niveau C: Ekspertniveau

Her kan eleverne fx diskutere den tilegnede viden, selvstændigt finde sammenhænge, hvor de tilegnede færdigheder kan bruges, eller opfinde produkter, hvori viden og færdigheder kan indgå.

Elever, der arbejder på B og C-niveau, skal også lave opgaver på de lavere niveauer, så fundamentet og det grundlæggende i opgaver og forløb er indlært. Typisk differentierer lærerne opgaverne, så enkelte opgaver kan udelades.

Erfaringer og udbytte

I samtalen efter aktionen peger lærerne på, at eleverne arbejdede koncentreret både i den indledende fælles samtale om podcasten og i det efterfølgende individuelle arbejde på de forskellige niveauer. Flere elever overraskede lærerne positivt med deres aktive deltagelse i undervisningen.

Den didaktiske samtale med lærerne, interviews med elever og den efterfølgende analyse af observationerne gør det tydeligt, at særligt tre elementer i undervisningen skaber motivation hos eleverne:

1. Match mellem undervisningen og elevernes faglige niveauer
2. Elevinddragelse
3. Et vedkommende emne.

Match mellem elever og fagligt niveau

Den overordnede ramme for aktionen er, at eleverne skal møde en undervisning, der matcher deres faglige niveauer. Undervisning, der tilbyder passende faglige udfordringer, motiverer og engagerer nemlig eleverne (EVA, 2018). Dette imødekommer Lars gennem opgaver på A-, B- og C-niveau og ved at tilpasse sin stilladsering og hjælp til eleverne, alt efter hvilken grad af støtte de har brug for. Eleverne vælger primært A- og B-niveauet, mens meget få elever vælger sig ind på C-niveau. I det efterfølgende interview peger Lars dog på, at flere elever rent faktisk når at lave opgaver på C-niveau, selvom de ikke har valgt det i første omgang, ligesom det også er få elever, der kun når opgaver på A-niveauet.

Efter eleverne har valgt, hvilket niveau de vil arbejde på, starter de alle med at løse opgaverne på niveau A. Her svarer eleverne på spørgsmål som:

- Hvad hedder podcasten?
- Hvad betyder ordet 'generation'?
- Hvordan passer titlen til indholdet i udsendelsen?

Forud for elevernes individuelle arbejde har Lars sammen med eleverne berørt flere af de spørgsmål, de skal arbejde med. I arkene med opgaver på A-, B- og C-niveau har Lars også givet eksempler på, hvordan et svar kan se ud. "Hallo, Lars. Du giver rigtig meget hjælp til de her spørgsmål," siger en elev.

Forskellen i spørgsmålenes niveau, en grundig stilladsering og løbende hjælp fra Lars sikrer, at alle eleverne får mestringsoplevelser i undervisningen. De fagligt svage elever arbejder med opgaver, de kan besvare, mens elever med et højere fagligt niveau har mestringsoplevelser i banken, når de bevæger sig videre til de sværere opgaver såsom:

- I introduktionen til prologen står der: "Er du med- eller modborger? Dansker eller iraner?" Hvorfor sættes begreberne op sammen med, om man er dansker eller iraner?
- Hvordan passer lydfortællingen ind i vores forståelse af repræsentationer?
- Fortælling fra en karakter/person: Gennem Babaks liv har han mødt forskellige mennesker. Forestil dig, at du er en af personerne, Babak har mødt. Fortæl din historie. Du bestemmer selv, hvordan du vil fortælle din historie – f.eks. gennem en tekst fra din dagbog, et brev til en, du kender, en lydfil over WhatsApp eller noget fjerde.

”Modellen sikrer eleverne en bedre og mere fordybet proces, fordi der bliver taget noget usikkerhed ud af dem. Når eleverne kan det, de bliver stillet i udsigt, så betyder det også, at de oplever at lykkes med deres opgaver, og det bærer de jo ofte med videre til den næste opgave. Så i det øjeblik de har løst de første tre opgaver, så oplever de også større motivation for at gå i gang med fjerde opgave og tør også at prøve og risikere at begå fejl i den fjerde opgave.

LARS, DANSKLÆRER

ABC-modellen er en planlægningsramme, som lærerne kan bruge til at tilrettelægge undervisning, der udfordrer alle elever på deres aktuelle læringsniveau. Lærerne peger på, at en sådan undervisning kan være lidt forberedelsestung, fordi spørgsmålene til podcasten, novellen eller eventyret skal matche tre forskellige niveauer. Men de vurderer samtidig, at forberedelsen hovedsageligt tager lidt ekstra tid, når man skal lære ABC-modellen at kende.

Elevinddragelse

Eleverne får medindflydelse i danskundervisningen, da de får ansvar for at vurdere, hvilket niveau de skal arbejde på. Litteraturen peger på, at elever, som har medindflydelse på undervisningen, er mere motiverede og lærer mere (EVA, 2022). Det kræver dog, at eleverne påtager sig selvbestemmelse og er bevidste om deres læringsmuligheder.

”Jeg synes, modellen er god, fordi så kan man se, hvad kan man forvente af sig selv i dag. Har man en dårlig dag, så kan man lave lidt mindre, men hvis man havde en god dag, så kan man bare lige prøve at udfordre sig selv. Det gode er også, at vi fik de her sedler, så vi skulle skrive, hvilket niveau vi valgte, og vi skulle også begrunde hvorfor. Vi har givet dem til Lars, så han ved, hvad vi har taget. Han prøver at opmuntre os alle til at udfordre os selv.

ELEV 7. KLASSE

Når eleverne selv vælger niveau, giver det lærerne en åbning til at tale med eleverne om, hvorfor de vælger, som de gør. Og det kan både handle om elevernes generelle oplevelse af deres niveau og om deres ”dagsform”:

”Når eleverne selv vælger niveau, betyder det også, at vi kan gå ind og snakke med dem om, hvorfor de vælger, som de gør. Og jeg synes også, man tilgodeser de elever, som har en dårlig dag.

LARS, DANSKLÆRER

Både lærere og elever peger på, at ABC-modellen skaber variation i undervisningen, men vurderer samtidig, at variationen vil forsvinde, hvis al undervisning bliver tilrettelagt efter den.



Lydfortælling: Generationen

GENERATIONEN er en podcastserie, der handler om ghettoer, politik og hiphop. I fire afsnit går rapperen Babak Vakili igennem sin egen og sin generations fortælling via en lydmosaik af rap, fiktive karakterer, indre dialoger, interviews og reportage.

Han spørger: Er du med- eller modborger? Dansker eller iraner? Hvornår greb ”Blokken” selv mikrofonen for første gang, og hvad har 2Pac og Pia K. med hinanden at gøre?

www.dr.dk/lyd/p3/generationen

Et vedkommende emne

Eleverne husker indholdet af fortællingen utrolig godt, selvom der er gået en weekend siden, de hørte den. Først i timen ser det dog anderledes ud, da Lars spørger ud i klassen, hvem der kan huske, hvad fortællingen handler om. Tre elever rækker hånden op. "Kun tre hænder," siger Lars "Man glemmer godt nok meget hen over en weekend". Herefter spørger han: "Hvor mange kan huske, hvad fortællingen handler om, men har ikke lyst til at sige det?". Næsten alle elever rækker hånden op. "Godt, det var meget bedre". Lars skaber med sit andet spørgsmål en deltagelsesmulighed for langt flere af eleverne, og da isen først er brudt, bliver eleverne meget ivrige for at deltage i samtalen. Nogle har bud på, hvad der menes med begreberne medborger og modborger, mens andre kan fortælle, hvad begreber som para, shorta og shooter betyder.

” Generationen er et materiale, som viser noget om danskere og måden at være dansker på, som ikke er den typiske repræsentation, som eleverne ellers vanligt møder i mange lærebøger. Så det var et helt bevidst valg. Og det motiverede dem på tværs af klassen.

LARS, DANSKLÆRER

Det videre arbejde

Efter aktionen er gennemført, peger teamet på, at de vil holde fast i arbejdet med ABC-modellen og introducere arbejdet med modellen i andre fag end dansk. Teamet forventer, at det er en styrke, hvis lærerne præsenterer modellen for eleverne i klassen på tværs af fagene. På den måde vil eleverne blive hjemmevante med metoden og kan lægge deres energi i arbejdet med opgaverne. Teamet er samtidig opmærksomme på, at ikke al undervisning skal tilrettelægges ud fra ABC-modellen, da den variation, som modellen skaber, da vil udvandes.

Derudover understreger teamet, at de vil fortsætte arbejdet med at inddrage eleverne i spørgsmål vedrørende form og niveau i undervisningen. Når lærerne fx kender elevernes udgangspunkt og forventninger til sig selv, har de et godt udgangspunkt for at tale med dem om læringssituationen og ligeledes starte en snak med dem om, hvad læreren forventer, og hvad de skal arbejde henimod.





Greb til motiverende undervisning

Idéer til aktioner

Der findes ikke én opskrift på god og motiverende undervisning, men tværtimod mange forskellige større og mindre greb. Her på siden finder du en række af dem. De er sorteret, så de første kan bruges, når du starter en time, de midterste i løbet af timen og de sidste, når du runder timen af. På de følgende sider finder du eksempler på, hvordan lærerne har brugt nogle af grebene som idéer til aktioner.

En rød tråd

Når læreren skaber kobling, fx til sidste lektion eller det igangværende forløb, giver det mulighed for, at læring bundfælder sig hos eleverne.

Dagens program

Eleverne kan inviteres ind i timen med overblik over undervisningen. Skriv fx dagens program op.



Sammenhænge

Byg bro mellem skift både i timen og mellem timerne. Fx ved at være tydelig om næste aktivitet.



En kort introduktion

Når introduktionen er kort, kan eleverne hurtigt komme på banen. Brug kun få minutter, inden eleverne går i gang.

At lande i timen

Når læreren har blik for, hvilken aktivitet, eleverne kommer fra, kan det give eleverne bedre mulighed for at lande i timen. Fx kan du spørge til den forgangne time.



Meningsfuldhed

Det er vigtigt, at læreren gør det meningsfuldt at lære. Det handler bl.a. om at forklare eleverne, *hvorfor* de skal lære noget og ikke blot, hvad de skal lære.



Elevsamarbejde

Undervisning, der giver eleverne erfaringer med at samarbejde på kryds og tværs, kan være med til at understøtte et trygt miljø i klassen.

Elevansvar

At få et større ansvar i undervisningen kan motivere eleverne. Lad dem fx selv undersøge, hvad en analyse er.

Introduktion

Midtvejs

Krop og bevægelse

Kroppen kan bringes i spil, når eleverne får mulighed for at bevæge sig i undervisningen som led i det faglige arbejde eller i pauserne. Fx kan eleverne være på ordjagt eller stjerneløb.

Deltagelsesmuligheder

En måde at skabe deltagelse er at give eleverne anledning til at tale fremfor at lytte. Det kan fx ske ved elev-elev-feedback.



Rum for nysgerrighed

En undersøgende og eksperimenterende tilgang giver eleverne mulighed for at følge deres nysgerrighed.

Afveksling i organisering af undervisningen

Skift mellem individuelt arbejde, gruppearbejde og åben dialog i klassen kan understøtte elevernes deltagelse.



Elevinddragelse

Det kan motivere eleverne, når deres ideer bliver grebet. Det kan læreren fx gøre ved løbende at undersøge, hvad eleverne er optagede af.

Stilladsering hjælper eleverne på vej

Giv eleverne den støtte, de har behov for for at kunne løse en opgave, fx ved at give dem teknikker, stille dem guidende spørgsmål, vise eksempler eller hjælpe dem med at tilrettelægge deres arbejdsproces.

Afrunding med inddragelse

Lad fx eleverne komme med en god ide til næste undervisningsgang.

Elevperspektiver

Lad eleverne tage ordet fx ved at spørge: hvad har virket i dag? Eller lad dem skrive dagens ord, fx sjovt, træet ...

Undervisning der passer til eleverne

Læg fx en talepause ind, hvis eleverne er meget talende.

Omgivelser bringes i spil

Det kan give eleverne nye muligheder for deltagelse, når fx klasselokalet eller skolens udeområde bringes i spil. Som når eleverne skal lave opmåling i skolegården eller finde vulkaner og placere dem på et kort.

Afrunding og konsolidering

Timen kan rundes af med at pege tilbage på introduktionen og fx spørge: hvad skulle vi lære i dag?



Midtvejs



Afrunding

Tre aktioner til tre forskellige udfordringer

De 15 lærerteams i projektet har prøvet kræfter med mange forskellige aktioner, der hver især har haft til formål at løse eller kaste lys over en udfordring i undervisningen. Her får du tre eksempler på, hvordan det kan se ud.



Louise fra Gildbro skolen i Ishøj har 7.b i engelsk. Teamet omkring 7.b oplever, at der kan opstå uro i timerne, og at eleverne kommer til at forstyrre hinanden. Der er en stor faglig spredning, og uroen opstår primært, når undervisningen ikke differentieres og stilladseres tilstrækkeligt. Det er svært at fastholde motivation og fokus, når eleverne enten oplever, at undervisningen er for svær til, at de kan deltage meningsfuldt, eller når den er for let, og de savner udfordringer.

Dagens program

Eleverne kan inviteres ind i timen med overblik over undervisningen. Skriv fx dagens program op.

En rød tråd fra start engagerer eleverne

Uroen minimeres med passende faglige udfordringer og en rød tråd i undervisningen

Teamet beslutter at fokusere på at få alle med i undervisningen helt fra begyndelsen af timen og på at give eleverne passende faglige udfordringer. Det starter konkret ved, at Louise skriver programmet på tavlen, så eleverne ved, hvad der skal ske. Løbende streger Louise punkterne ud, så det er tydeligt for alle, hvad de er nået til. Derudover har Louise tilrettelagt undervisningen, så de indledende aktiviteter klæder eleverne fagligt på til at løse de senere aktiviteter. Der er med andre ord en tydelig rød tråd og progression i programmet. Det kommer til udtryk sådan:

- Louise kaster en bold til en elev efter at have sikret sig, at eleven er ok med at gribe bolden. Mens hun kaster bolden, siger hun et adjektiv på engelsk. Den elev, der har grebet bolden, kaster den tilbage, mens han eller hun siger et andet adjektiv. Louise kaster derefter bolden til en ny og siger et nyt adjektiv. De fortsætter på den måde i fem minutter og får mange eksempler på adjektiver. Nogle af eleverne bliver bedt om at forklare deres adjektiv ved at beskrive med andre ord, hvad det betyder.
- Efter opvarmningsøvelsen beder Louise eleverne om at gå rundt i klassen og notere ti adjektiver, som hun inden timen har hængt op rundt omkring. Eleverne skal oversætte og skrive en sætning med de adjektiver, de noterer. Nogle elever når at notere alle ti, andre når det

En rød tråd

Når læreren skaber kobling, fx til sidste lektion eller det igangværende forløb, giver det mulighed for, at læring bundfælder sig hos eleverne.

En kort introduktion

Når introduktionen er kort, kan eleverne hurtigt komme på banen. Brug kun få minutter, inden eleverne går i gang.

halve. Louise har prioriteret, hvilke ord der er de vigtigste at nå, ved at strege dem under.

- Herefter læser Louise en tekst højt, hvor de ti ord indgår. Hun beder eleverne lytte koncentreret og rejse sig op, når de hører et af de ti ord. Eleverne lytter intenst og skynder sig op at stå, når ordene nævnes. Det udvikler sig til en konkurrence om, hvem der rejser sig hurtigst. Efter oplæsningen taler eleverne om tekstens indhold og skriver selv mindre tekster, hvori adjektiverne indgår.

På Fællesskolen Favrdal-Fjelstrup i Haderslev underviser Lone 8.b i dansk. Teamet omkring 8.b fortæller, at eleverne er utrygge, og at flere elever har faglige vanskeligheder. Blandt andet peger teamet på, at det er meget vanskeligt at få eleverne til at fremlægge for hele klassen – nogle elever nægter endda, hvilket teamet oplever som et udtryk for, at eleverne vogter på hinanden.

Individuel forberedelse klæder eleverne på til samarbejde

Tryghed opbygges over tid gennem forskellige samarbejdsrelationer

Teamet taler i den didaktiske samtale om begrebet 'selvbeskyttelse' som en mulig forklaring på den adfærd, mange elever viser i klassen. De taler om 'selvbeskyttelse', både i forhold til at eleverne ikke ønsker at eksponere deres manglende faglige kompetencer for de andre elever i klassen, og som en strategi for at undgå social eksklusion i en klasse med udtalt utryghed. Ud fra en antagelse om, at utrygheden optager en meget stor del af elevernes opmærksomhed, bliver teamet enige om at tage afsæt i problemstillingen:

Hvordan kan vi arbejde med at øge elevernes tryghed i klassen som en forudsætning for fokus og motivation for deltagelse?

Lone og resten af teamet arbejder med at planlægge og gennemføre undervisning, hvor eleverne starter med at arbejde individuelt for herefter at have skiftende samarbejdspartnere. Dette ud fra en antagelse om, 1) at det individuelle arbejde 'klæder eleverne på' til at indgå i samarbejdet med andre, og 2) at kortvarige og overskuelige samarbejdsforløb med forskellige samarbejdspartnere øger elevernes kendskab til hinanden og medvirker til at øge trygheden over tid. Lone arbejder med kommarepetition i sin danskundervisning, som hun organiserer som følger:

1. Lone deler et papir med fem sætninger ud til alle elever. Eleverne skal individuelt finde kryds og bolle og sætte komma i sætningerne.
2. Herefter trækker eleverne en makker via et vendespil. Elever, der har vendt samme billede, skal arbejde sammen og sammenligne de sætninger, de har sat kryds, bolle og komma i.

Elevsamarbejde

Undervisning, der giver eleverne erfaringer med at samarbejde på kryds og tværs, kan være med til at understøtte et trygt miljø i klassen.

3. De fem sætningen gennemgås på klassen.
4. Efter gennemgangen trækker eleverne en ny makker. Denne gang trækker drengene i klassen et navn på en pige, som de skal danne makkerpar med. Parrene får udleveret et papir med otte sætninger. Eleverne skal sammen med deres makker finde ud af, hvor kommaet skal sættes, og hvilken regel der er i spil i hvilken sætning. Kommareglerne kan samtidigt ses på tavlen.
5. De otte sætninger og dertilhørende kommaregler gennemgås på klassen.
6. Herefter trækker eleverne igen en ny makker. Denne gang trækker pigerne i klassen navnet på en dreng, de skal arbejde sammen med. Endnu et papir bliver delt ud, og de nye makkerpar skal nu sætte komma og løse en ordgåde.
7. Ti minutter inden timen slutter, trækker eleverne igen en ny makker via vendespillet, og de skal nu deltage i et 'Kryds og bolleløb' – makkerpar mod makkerpar.

I løbet af Lones lektion arbejder eleverne sammen i fire forskellige makkerparkonstellationer. Og i ugerne omkring lektionen har Lone og de andre lærere i teamet desuden fokus på at skifte makkerparkonstellationer i deres undervisning, så eleverne opbygger relationer til hinanden gennem forskellige faglige samarbejder.

På Sortebakkeskolen i Rebild har lærerne Dan og Torben et ønske om at øge elevernes motivation ved at sætte fokus på gruppearbejde. Eleverne holder af at samarbejde, men ikke altid har let ved det. De deltager ofte meget forskelligt – nogle tager teten, mens andre melder sig ud. Dan og Torben beslutter sig for i deres 7. klasse at give eleverne forskellige roller og ansvarsområder, når de løser opgaver i fællesskab.

Omgivelser bringes i spil

Det kan give eleverne nye muligheder for deltagelse, når fx klasselokalet eller skolens udeområde bringes i spil. Som når eleverne skal lave opmåling i skolegården eller finde vulkaner og placere dem på et kort.

Elevsamarbejde

Undervisning, der giver eleverne erfaringer med at samarbejde på kryds og tværs, kan være med til at understøtte et trykt miljø i klassen.

Krop og bevægelse

Kroppen kan bringes i spil, når eleverne får mulighed for at bevæge sig i undervisningen som led i det faglige arbejde eller i pauserne. Fx kan eleverne være på ordjagt eller stjerneløb.

Faste roller i gruppearbejde øger elevernes motivation

Elevernes motivation og deltagelsesmuligheder øges, når de får roller i gruppearbejdet

Lærerne er optagede af, at eleverne deltager ret forskelligt, når arbejdsformen er gruppearbejde. Lærerne finder det især udfordrende, at en del elever har svært ved at tage initiativ, strukturere processen og tage ansvar for det fælles arbejde. Resultatet er ofte, at nogle bare går i gang uden at kommunikere med de andre, hvilket nærmest resulterer i individuelt arbejde, som enkelte klassekammerater blot kigger på. Lærerne aftaler at forsøge sig med flere forskellige greb for at styrke elevernes kompetencer i at arbejde i grupper. Grebene afprøver de blandt andet i en matematiktime, hvor eleverne skal lave beregninger og bevægelsesaktiviteter i skolegården, fx finde gennemsnitsfarten på gruppemedlemmernes løbehastighed på forskellige afstande.



1. Lærerne præsenterer eleverne for veldefinerede roller i gruppearbejdet.

I hver gruppe bliver følgende roller præsenteret ved timens start:

Tidtageren har ansvar for både at strukturere processen, så gruppen når den samlede opgave på den afsatte tid, og for at tage tid med stopur under hver af de øvelser, hvor der skal tages tid.

Skriveren har ansvaret for at notere gruppens resultater ned undervejs.

Beregneren har ansvaret for, at de konkrete udregninger bliver gennemført. Ikke ved at regne det hele selv, men ved at uddelegere og finde de relevante formler, fx hvordan man omregner m/s til km/t.

Gruppenleder har ansvaret for, at alle gruppens medlemmer deltager på en positiv måde, fx ved at opfordre klassekammeraterne til at være med i løb og opmåling af afstande. Gruppenleder skal have blik for at "holde sammen" på gruppen.

2. Lærerne forbereder enkelte elever med særlige udfordringer på at deltage i undervisningen.

Forberedelsen finder sted inden timens start og handler om at tale med de pågældende elever om, hvad undervisningen vil byde på, hvordan eleverne skal gå til gruppearbejdet, og hvilken rolle lærerne har tiltænkt dem.

3. Lærerne tilrettelægger gruppearbejdet, så det indeholder bevægelse udendørs.

Gruppearbejdet finder sted udenfor i skolegården og på måder, hvor eleverne får bevæget sig. Dette sker for at aktivere eleverne og give dem konkrete opgaver, som det vil være sjovt for dem at deltage i.

4. Timen bliver afsluttet med en evaluering af gruppearbejdet.

Den sidste del af timen bliver brugt på en kort evaluering af det gennemførte gruppearbejde. Fokus er på, hvordan rollerne virker, hvad der har fungeret godt, og hvad eleverne gerne vil blive endnu bedre til.



Deltagerne stemmer

Hvad siger eleverne selv?

En aktiv rolle, medbestemmelse, en synlig rød tråd i undervisningen og samarbejde med andre er elementer, der styrker udskolingselevernes motivation, trivsel og udbytte af undervisningen, når man spørger dem selv.

På tværs af aktionerne i de 15 klasser er eleverne opmærksomme på de små forandringer i undervisningen, og de hilser ændringerne velkomne. Eleverne bemærker fx, at introduktionen til undervisningen er kortet ned, at læreren taler mindre, at de selv får mere indflydelse, at undervisningen er inddelt i kortere sekvenser, og at de tager imod forandringerne med åbne arme.

Elevernes perspektiver på, hvad der motiverer dem, kan samles under fire temaer:

- **Mulighed for at være aktive**
- **Medbestemmelse**
- **En rød tråd**
- **Samarbejde – helst i par eller mindre grupper.**

Mulighed for at være aktive

Undervisning, der giver eleverne mulighed for at være aktive, øger motivationen og fastholder elevernes fokus. Det viser analysen på tværs af observationer og elevinterviews. Elevaktivitet kan se ud på mange måder. Det er fx undervisning, hvor lærerne inddrager eleverne i gennemgangen af dagens program og mål frem for at tildele dem en passiv lyttende rolle. Eller undervisning, hvor eleverne skal løbe og bruge uderummet for at løse en opgave. Når eleverne i positive vendinger taler om at være aktive i undervisningen, fremhæver de blandt andet:

- Bevægelsesaktiviteter integreret i undervisningen
- Brainbreaks
- Mindre computerarbejde
- Undervisning, der indeholder legende elementer
- Undervisning opdelt i kortere sekvenser
- Undervisning, der foregår udenfor.

Bevægelsesaktiviteter, brainbreaks, korte sekvenser, legende elementer osv. giver ikke bare eleverne en aktiv rolle i undervisningen. De skaber også skift og variation, som eleverne holder af.

Modstykket er undervisning, der lægger op til en passiv elevrolle, hvilket eleverne finder kedeligt. Det gælder fx undervisning, hvor der er meget lærer-taletid:

”Elev 1: Nogle gange synes jeg, hun snakker lidt for meget eller forklarer for meget. Og så synes jeg, det begynder at blive lidt kedeligt.

Elev 2: Jeg glemmer, hvad jeg skal lave, når hun taler så meget.

ELEVER 6. KLASSE

Når læreren fx taler længe i starten af en time, og eleverne sidder stille og lytter på, kan det betyde, at eleverne zoomer ud, glemmer, hvad de skal, eller generelt bare oplever, at det først bliver relevant for dem at deltage, når læreren lægger op til, at de ikke “bare” skal lytte. Der kan derfor være et potentiale i fx at minimere lærer-taletiden i starten af timen eller aktivt inddrage eleverne i gennemgangen af et nyt emne.

Medbestemmelse

Eleverne fortæller på tværs af interviewene, at det virker motiverende, når lærerne inddrager dem i beslutninger. Lærerne har i projektet arbejdet med elevernes medbestemmelse i en række forskellige aktioner. En aktion handlede om at håndtere en problematik i forhold til uro under gruppearbejde. Her beskrev læreren åbent, at de i teamet oplevede, der var meget uro, når klassen skulle lave gruppearbejde, og bad derefter eleverne om at tale sammen i gruppen om, hvad der er på spil, og hvilke tiltag der kan afhjælpe uroen. Eleverne pegede blandt andet på, at de skulle blive bedre til at gå hurtigere i gang med opgaverne, når de havde gruppearbejde, og at det ville fungere bedre, hvis lærerne tilrettelagde undervisningen, så de arbejdede i små grupper frem for store. Efterfølgende har eleverne en tydelig oplevelse af, at lærerne tilrettelægger undervisningen ud fra deres inputs:

”...efter vi kom med forslag til gruppearbejdet, er de også begyndt at lave små grupper. De har kun lavet små grupper efter det.

ELEV 7. KLASSE

Eleverne fremhæver som et andet eksempel på medbestemmelse, når lærerne inddrager dem i udviklingen af opgaver, der skal løses. Fx inddrager en lærer eleverne i udvikling af matematikopgaver på forskellige niveauer i matematikundervisningen. Eleverne skal i grupper udforme opgaver inden for et bestemt matematisk tema, som deres klassekammerater skal løse ugen efter i et matematik-løb. I det efterfølgende interview peger eleverne på, at både udviklingen af opgaverne og den efterfølgende løsning af deres klassekammeraters opgaver var motiverende:

”Jeg synes, at det var ret sjovt, da vi lavede opgaverne, fordi vi skulle lave opgaver på forskellige niveauer, og så lige pludselig lagde vi mærke til, at opgaven på niveau 2, den havde vi lavet alt for svær. Så vi rykkede rundt på rækkefølgen, fordi vi prøvede selv at løse opgaverne for at se, hvordan det ville være, hvis andre skulle løse dem. Og det var ret sjovt, da vi kom ind i kantinen, hvor vi skulle løse hinandens opgaver. Det var sjovt at se, hvordan de andre havde lavet opgaverne.

ELEV 7. KLASSE

Uddrag fra observation af undervisningen

Lærer samarbejder med elever om gruppesammensætning

7.c har engelsk, og deres lærer er lige kommet ind i klassen. “Hello Class how are you today?” spørger hun. Målet med timen er, at klassen skal øve mundtligt engelsk. Det skal de gøre i grupper, hvor de skal danne sætninger ud fra ord, som de slår frem med en terning. Men inden de når så langt, støder læreren ind i et problem. Hun har lavet de grupper, som eleverne skal arbejde sammen i, på forhånd og skriver dem op på tavlen. “Pauline er her ikke,” siger en elev. “Det er Lykke heller ikke,” tilføjer en anden. “Og Jesper og Morten er her heller ikke,” siger en tredje. “Årh, så fungerer grupperne jo ikke,” siger læreren, vender sig mod klassen, og siger så: “Hvad gør vi lige ved det?”. Ved lærerens spørgsmål bliver alle eleverne opmærksomme. Flere rækker hånden op, men et par stykker svarer også uden at have hånden oppe: “Du kan rykke Clara op til gruppe 1,” siger en. “Og Viktor kan rykkes til gruppe 3,” siger en anden. “Og Hugo kan komme i vores gruppe,” siger en af eleverne i gruppe 4. Mens eleverne kommer med forslag, skriver læreren ændringerne op på tavlen. “Er det styr på det nu?” spørger hun ud i klassen? “Ja,” siger en elev, “nu er der i hvert fald lige mange i alle grupperne.”

Også i mere akut opståede situationer inddrager lærerne eleverne. I en klasse oplever en lærer, at den gruppefordeling, hun har lavet forud for timens begyndelse, ikke fungerer, da flere elever er fraværende. Da læreren spørger ud i klassen, hvad de (hun og eleverne) skal gøre ved gruppefordelingen, vender stemningen i klassen og eleverne går fra at være passive til at være hjælpende og aktive. Det bliver tydeligt, at de 24 elever i klassen gerne vil hjælpe læreren og ønsker, at de sammen lykkes med, at undervisningen bliver god.

Eleverne kommer i mange tilfælde med værdifulde inputs til lærerne. Elever er eksperter i at være elever, og når lærerne bruger dem som netop det, spørger dem til råds og giver dem medbestemmelse i undervisningen, positionerer de eleverne som betydningsfulde i læringsrummet. Det er dog vigtigt, at læreren inddrager dem gennem en specifik opgave eller konkrete spørgsmål.

En rød tråd

På tværs af observationer og elevinterviews er det en gennemgående pointe, at eleverne sætter pris på tydelige deltagelsesmuligheder. Således er lærernes arbejde med program og mål for undervisningen helt afgørende. Når læreren gennemgår programmet, så det er tydeligt, hvordan første del af undervisningen leder videre til næste del, og hvad der er undervisningens mål eller hensigt, får eleverne de bedste forudsætninger for at kunne leve op til det, der forventes af dem.

”Jeg synes, [lærer] er god. Da hun kom, kunne man lige se, at vi skulle lave det der, og så skulle vi lave det der. Og så måske ud at gå, og så kommer vi tilbage. Altså hun skriver dagen op på tavlen.

ELEV 7. KLASSE

Særligt når læreren giver eleverne en aktiv rolle i samtalen om program og mål, bliver de opmærksomme på, hvad de skal lære og hvorfor.

Uddrag fra observation af undervisningen

Elever er i tvivl om formål og hensigt ved en bestemt aktivitet

I en matematikundervisning skal eleverne arbejde med opgaver om statistik og sandsynlighed fra matematikbogen. Før eleverne skal løse opgaverne, skal de, i grupper, tale om, hvilke spørgsmål de har til opgaverne. Efterfølgende skal grupperne præsentere deres spørgsmål for klassen og læreren.

Læreren har lagt gruppearbejdet ind i starten af timen, fordi teamet har en oplevelse af, at eleverne ikke tør række hånden op og stille spørgsmål, hvis resten af klassen sidder og lytter med. Teamets antagelse er, at eleverne kan blive bekræftet i, at deres klassekammerater også har spørgsmål til opgaverne, hvis de får mulighed for at tale sammen først, ligesom det vil være lettere for eleverne at stille et spørgsmål foran klassen, hvis de gør det med deres gruppe i ryggen. Men formålet med aktiviteten er ikke klart for eleverne, og i løbet af lektionen prøver de derfor flere gange at gå i gang med at løse opgaverne, før de er færdige med gruppedrøftelserne, ligesom flere elever også rækker hænderne op og spørger, hvorfor de ikke skal arbejde med at løse opgaverne.

Uddrag fra observation af undervisningen

Lærer gennemgår dagens program og undervisningens mål sammen med eleverne

”Godmorgen 7.A. Vi har to timer i hinandens selskab, og det er en kæmpe fornøjelse. Det er mandag morgen, så måske er I lidt trætte.” Læreren viser en GIF af en træt lille kat, der strækker sig på den store skærm ved tavlen. ”Måske har I det sådan her? Eller måske har I det mere sådan?” Han skifter slide og viser nu en ny GIF af en lille mand, der danser glad i en natskjorte. Eleverne griner. ”Vi tager det stille og roligt. Men vi har jo to timer, så programmet er lidt langt.”

Læreren skifter igen slide og viser programmet. Han gennemgår det roligt og pointerer, at de allerede nu er i gang med første punkt, nemlig at sige godmorgen og gennemgå program og mål. ”Og nu til målene. Hvad er det første mål?” spørger han. Flere elever rækker hånden op og da læreren peger på elev, læser hun det første mål op: ”Jeg kan genkalde mig min viden om ABC-modellen”. ”Yes”, siger læreren. ”Er der nogle ord her, vi lige skal tale om? Er der en, der kan forklare, hvad genkalde betyder?” ”Det betyder, at man kan huske noget igen, som man har vidst før”, svarer en elev. ”Helt rigtigt! Er alle med på det?” spørger han og kigger rundt i klassen. Eleverne nikker og siger ja.

Derefter spørger han to andre elever med hænderne oppe, om de vil læse de to næste mål op: ”Jeg kan arbejde fokuseret med opgaverne” og ”Jeg kan reflektere over min egen læring”. ”Rigtig godt” siger læreren og beder en af eleverne om at forklare, hvad ordet reflektere betyder. Igennem hele seancen sidder eleverne med hænderne oppe og følger aktivt med.

Hvis lærerne er utydelige i deres beskrivelse af undervisningens indhold og har meget fokus på at fortælle, *hvad* eleverne skal lave og i mindre grad *hvorfor*, kan eleverne have svært ved at finde mening med undervisningen. Det gælder også, hvis læreren først kommer ind på hvorfor’et til sidst i lektionen. Her efterspørger eleverne ofte selve formålet ved løbende at spørge ind til, hvorfor til de skal arbejde med de forskellige elementer i undervisningen.



Samarbejde – helst i par eller små grupper

En stor del af undervisningen i udskolingen er tilrettelagt, så eleverne skal arbejde sammen om at løse opgaver. Og de motiveres af at arbejde sammen med andre, fortæller de. Når eleverne skal arbejde sammen i grupper i stedet for i par, foretrækker de små grupper.

”Jeg kunne godt lide, at vi kom i små grupper i stedet for store. Det er nemmere at få et ord indført og vi snakker lidt bedre.

ELEV 6. KLASSE

Eleverne anerkender, at det kan være en præmis, at lærerne bestemmer, hvem de skal arbejde sammen med. De peger dog samtidig på, at de gerne selv vil være med til at bestemme, fordi de derved er sikre på, at gruppen fungerer godt socialt. I en klasse har man arbejdet med faste samarbejdspartnere på tværs af fagene og eleverne er generelt glade for ordningen, men foretrækker, at den faste samarbejdspartner skiftes fx en gang om ugen. På den måde skabes der variation, og hvis man kommer sammen med en klassekammerat, man har svært ved at samarbejde med, fastholdes samarbejdsrelationen ikke for længe.

På tværs af observationerne bliver det også tydeligt, at klare rammer i gruppearbejdet hjælper elevernes samarbejde. Lærerne kan blandt andet hjælpe elevernes samarbejde ved at beslutte, hvem der skal udføre hvilke opgaver på forhånd, fx hvem der skal skrive ned og sikre at gruppens drøftelser bliver fastholdt, og hvem der skal fremlægge gruppens resultater. Modsat kan samarbejde i grupper, der er for store, eller hvor rammerne er for løse, være svært.

Uddrag fra observation af undervisningen

Samarbejdet kan være vanskeligt uden klare rammer

I 7.c har læreren lige gennemgået en opgave, som eleverne skal arbejde sammen om i grupper. Eleverne rejser sig op for at finde hinanden i grupperne. “Ikke endnu,” siger læreren. “I grupperne skal I også vælge en, der skal fremlægge, hvad I kommer frem til. I har 20 minutter fra nu, og jeg skal nok hente jer, når vi går i gang igen”. Eleverne rejser sig og finder deres grupper. Isak: “Du skriver.”

Sophia: “Ok, men så fremlægger I.”

Isak: “Nej.”

Sophia: “Jo, det kan du godt. Du kan også arbejde lidt.”

Isak: “Jeg arbejder jo på sommerkroppen.”

Sophia: “Haha. Du er åndssvag.”

Eleverne fortsætter med at diskutere, hvem der skal fremlægge i et par minutter, indtil Sophia får nok og tager initiativ til at gå i gang med opgaven, dog uden at de er blevet enige om, hvem der skal fremlægge. Det kommer til udtryk igen, da gruppen 15 minutter senere skal fremlægge deres snak for resten af klassen. Alle kigger ned i bordet, og igen starter diskussionen af, hvem der skal fremlægge, indtil læreren bryder ind og beder Sophia om at fortælle, hvad gruppen er kommet frem til.

Det er en ledelsesopgave at skabe plads til udvikling

Der skal være mulighed for at tilpasse både struktur og kultur, hvis man vil skabe mere motiverende undervisning. Og det er en ledelsesopgave, lyder erfaringerne fra ledere, der deltog i projektet.

De ledere, der har medvirket i udviklingsprojektet, er optaget af at udvikle undervisningen for at vende tendensen med dalende motivation hos de ældste elever. Men hvilke refleksioner gør lederne sig i arbejdet med at understøtte udviklingen? Hvilke greb er i deres optik virkningsfulde? Og hvad skal der til for at organisere sig på måder, der giver gode vilkår for at skabe en motiverende og varieret undervisning? Ledernes perspektiver kredser både om skolens struktur og kultur.

Med *struktur* mener vi de organisatoriske rammer. Det kan fx være muligheden for, at medarbejderne jævnligt kan mødes i relevante teams og fora og på tværs af faggrænser, uden at skematekniske forhold forhindrer dem.

Det kan også handle om at afsætte tid til pædagogiske og didaktiske samtaler med rum til refleksion eller til, at lærere kan observere hinandens undervisning.

Endelig kan der være behov for at udforme skemaet anderledes, fx med tema- og projektuger, hele fagdage eller udeskole.

Med *kultur* mener vi de vaner, traditioner og handlemønstre, som kendetegner skolen – med andre ord: skolens ‘plejer’. Det kan fx handle om, hvordan det er kutyme at samarbejde, eller hvordan man taler sammen om undervisning. Hvilken sprogbrug anvender man, og hvordan trækker man på hinandens kompetencer? Hvad inspirerer én, og hvad kan få lærerne til at kaste sig ud i noget nyt?

Ledernes erfaringer kan sammenfattes i tre overordnede pointer:

- **Se undervisning som kerneopgaven:**
Prioritér didaktiske drøftelser.
- **Skab rammer for kvalitet i teamsamarbejdet:**
Sørg for ressourcer til udvikling.
- **Gør udvikling til et fælles projekt:**
Sæt retning, og vær nysgerrige sammen.

Se undervisning som kerneopgaven

Prioriter didaktiske drøftelser

Lederne udtrykker glæde over, at udviklingsprojektet i særlig grad har været kendetegnet ved, at lærerne er blevet grebet af faglige snakke om undervisning, didaktik og om samspillet mellem lærer og elever. Der er sket et skift i samtalerne fra et blik på eleverne til et blik på undervisningen. "Vi er tilbøjelige til at tale elever, men her har vi fået endnu flere erfaringer med at tale undervisning," som en leder formulerer det.

De faglige snakke har stor betydning for udviklingen af undervisningen, og lederne oplever, at de giver mulighed for at få øje på de til tider små, men alligevel virksomme didaktiske greb.

¶¶ Selv det, vi tænker som små greb, kan få en kæmpe stor betydning for, hvordan eleverne oplever undervisningen, og hvordan de kan deltage i den.

LEDER

Lederne fortæller, at didaktiske drøftelser er med til at inspirere og engagere lærerne, og at ønsket om fokus på didaktikken i løbet af projektet kommer fra lærerne selv. På nogle skoler er det en ny og positiv udvikling. Lederne ønsker at prioritere og fastholde især de drøftelser, hvor man får øje på både sin egen og sine kollegaers praksis, og vurderer, at de selv har en opgave i at sikre et vedvarende og kontinuerligt fokus på undervisning som skolens kerneopgave.

Vi har talt meget om eleverne på klassekonferencer. Og vi har ikke tradition for at observere hinandens undervisning. Det var ikke ofte, at der blev snakket om undervisning. Men nu er der en lille åbning.

LEDER

Ledernes bud på, hvad der skal til for at holde fast i det forstærkede fokus på undervisningen:

Gør didaktiske drøftelser vigtige

I den overordentligt travle hverdag er det let at skubbe didaktiske drøftelser til side, fordi andre opgaver presser sig på. Lederne kan arbejde med at fremme en forståelse af, at "selvom vi har travlt, så skal vi tale didaktik", for tiden er godt givet ud, da det er fuldstændig afgørende for elevernes skolegang, hvad det er for en undervisning, de møder. Det kræver kontinuerlig ledelsesinvolvering at fastholde vigtigheden af didaktiske drøftelser. Et sted har man indført såkaldte triader, hvor tre lærere mødes om en udfordring, som den ene oplever i undervisningen. En lærer fortæller om udfordringen, hvorefter de øvrige to agerer reflekterende team og drøfter forskellige perspektiver på den konkrete udfordring.

Gå fra løsningsmode til læringskultur

Mange udfordringer presser sig på i skolens hverdag, og lederne vurderer selv, at der kan være "en tendens til at gå i løsningsmode". Problemer skal selvfølgelig løses, men det kan være givende også at være nysgerrig på det, der fungerer, og at prioritere mere undersøgende processer, hvor man prøver forskellige bud på løsninger af. Det er med til at skabe en lærende kultur.



Skab rammer for kvalitet i teamsamarbejdet

Sørg for ressourcer til udviklingsarbejde

Lederne er optaget af, at det målrettede arbejde med at skabe varieret og motiverende undervisning må ske i et samarbejde. Man har mulighed for at være nysgerrig på og reflektere over praksis sammen med sine kollegaer, og det gælder langt fra i samme grad, hvis man er alene. Lederne nævner det allerede eksisterende teamsamarbejde og de professionelle læringsfællesskaber som en vigtig arena, hvor lærerne kan inspirere hinanden, lære af hinanden og i fællesskab udvikle deres kompetencer.

Men lederne er også bevidste om, at samarbejdet kan have vanskelige vilkår i en meget travl hverdag. Udvikling er krævende, og mange praktiske ting i skolens hverdag kræver handling nu og her. Lederne peger derfor selv på et stort behov for at skabe gode rammer for lærernes samarbejde. Der skal være tid til at mødes, og der skal være tid til udviklingsarbejdet.

Lederne vurderer også, der er et behov for støtte til at gennemføre udviklingsarbejdet, så det bliver en konstruktiv oplevelse med høj faglig kvalitet. Selv om lærerne gerne vil udvikling og gerne vil samarbejde om at tilrettelægge undervisning, der motiverer eleverne, kan det være svært at vide, hvordan de helt konkret kan gribe udviklingsarbejdet an. Hvordan styres samtalerne om undervisningen fx, så man får øje på kvaliteterne og potentialerne? Hvordan kan teamet identificere de greb, som de gerne vil prøve kræfter med i undervisningen, og hvordan skal lærerne observere deres kollegaers undervisning, når de får mulighed for det?

Det kan være en udfordrende opgave selv at stå for at facilitere den slags drøftelser i det enkelte team, vurderer både lærere og ledere. Lederne peger på et behov for modeller eller værktøjer, man kan anvende struktureret eller lade sig inspirere af, eller kompetencer udefra til at facilitere de udviklende samtaler, så teamet støttes, kan føle sig trygge og hviler i processen.

De bliver inspireret af at se hinanden. Men ledelsen skal sørge for, at der er en struktur omkring det, og finde ressourcerne til det og få det gjort vigtigt.

LEDER

Ledernes bud på, hvad der skal til for at understøtte teamsamarbejdet om at udvikle undervisningen:

Hold drift og udvikling adskilt

Det er en krævende proces at arbejde med at udvikle undervisningen. God og motiverende undervisning er en super kompleks størrelse og "ikke noget, vi nogen sinde bliver færdige med." Det skal prioriteres, og det kan man gøre ved at afsætte specifik tid til netop udvikling – mens driftsopgaver klares på andre tidspunkter.

Giv tid til, at lærerne kan observere hinanden

Lærerne inspireres af at se hinandens undervisning, og de får øje på deres elever på nye måder, når de får lejlighed til at observere eleverne i andre fag. Besøg i en kollegas undervisning har flere steder betydet, at man får øje på hinandens styrker og ressourcer og bliver bevidst om egen praksis på en ny måde, "man får øje på, at der er noget at hente hos hinanden".

Inddrag vejledere i aktionslæringsforløb

Det kan være vanskeligt for det enkelte team at facilitere egen udvikling. Derfor taler flere ledere om at trække på skolens ressourcepersoner i form af fx vejledere. Vejledere kan anvende – og måske endda sammen udvikle – procesredskaber til at facilitere aktionslæringsforløb, så teamene ikke er overladt til sig selv, når de fx skal observere hinandens undervisning. Etiske spilleregler og aftaler om, hvad man skal kigge efter, og hvordan man taler om observationerne efterfølgende, er meget vigtige, og her er vejledernes kompetencer brugbare. Lederne taler desuden om at eksperimentere i de teams, der har lyst, og lade de gode erfaringer spredes til skolens øvrige teams.



Gør udvikling til et fælles projekt

Sæt retning, og vær nysgerrige sammen

Lederne gør sig overvejelser omkring, hvordan de skal agere i udviklingsprojekter og i udviklingen af undervisningen generelt. Som ledelse sætter de en retning – i dette tilfælde et fokus på og et ønske om, at undervisningen er varieret og motiverende for eleverne. Men de ønsker samtidig, at lærerne er en væsentlig drivkraft i denne udvikling og er optagede af, at lærerne ikke står af undervisningen. Som en leder formulerer det: "Jeg ved, at jeg skal holde mig lidt tilbage her. Jeg kan nemt sidde og komme med ideer og løsninger, men det skal jeg lade være med, fordi i det øjeblik jeg gør det, så bliver det mit projekt og ikke deres."

Der er en vigtig balance i at følge med og fastholde et ledelsesfokus på det fælles projekt, uden at overtage opgaven. Og det er et perspektiv blandt lederne, at de ønsker at være nysgerrige og ser en styrke i at kunne undre sig *sammen* med lærerne, uden at "svaret behøver at være mit", som en leder udtrykker det. Men de oplever også på nogle skoler, at kulturen er kendetegnet ved en skarp opdeling med ledelse og medarbejdere, et os og dem, som kan vanskeliggøre den fælles nysgerrighed. Lederne er optaget af, hvordan de kan arbejde med de uskrevne regler i kulturen, så der skabes rum for, at man i højere grad kan være sammen om udviklingen og etablere en kultur, hvor lærere og ledere går ind i undervisningen med en fælles undren og ikke et svar.

Det er værd at stræbe efter, at ledelsen naturligt kan være i undervisningen. Og svaret behøver ikke at være mit. Jeg vil gerne kunne vende det rundt og undre mig sammen med lærerne, så vi ikke går ind i undervisningen med et svar, men med en fælles undren.

LEDER



Ledernes bud på, hvordan de kan understøtte, at udvikling af undervisningen naturligt opfattes som et fælles projekt:

Kommunikér tydeligt, at undervisning er kompliceret

Der findes ikke ét svar på, hvordan god og motiverende undervisning ser ud, og hvordan opgaven skal løses. Ved at kommunikere tydeligt, at det netop er en kompleks opgave, bidrager man til en kultur, hvor mange svar kan være gode bud, og hvor man kan være nysgerrig på hinandens svar.

Arbejd med at skabe tillidsfulde relationer

Hvis man vil inspirere lærerne ved at give dem mulighed for at se hinandens undervisning, så skal det være en god og givende oplevelse. Det skal være trygt at åbne døren og invitere ind, og det skal være trygt, når ens leder inviterer sig selv på besøg. I den forbindelse er det overordentligt vigtigt, at lederne selv sørger for at gøre samtaler med lærerne til trygge og positive oplevelser, så det bliver naturligt at drøfte og udvikle sin praksis med kollegaer og ledelse.

5 pejlemærker for udvikling af motiverende undervisning

Rikke Lawsen, lektor og underviser i klasseledelse og ledelse ved Københavns Professionshøjskole, har besøgt og vejledt otte lærerteams i projektet. Vi har bedt hende give et bud på vigtige pejlemærker for udviklingen af mere motiverende undervisning med elevernes perspektiver i fokus.



1. Byg bro til eleverne, når timen går i gang

Lærere og elever er vidt forskellige steder ved undervisningsstart. Eleverne har lige haft et andet fag, der stadig sidder i nogle af dem. Andre forsøger at få et relationelt øjeblik, inden næste lærer træder ind. Som lærer er man typisk forud for timen, da man har planlagt den og måske brugt de sidste 10 minutter på at indstille sig på faget, klassen og det specifikke indhold. Mange lærere har en forventning om, at eleverne er klar til dem og deres undervisning, og glemmer for en stund, at eleverne kan være helt fyldt op af alt muligt andet – og at det derfor kræver en særlig invitation eller didaktisk opmærksomhed at få dem med på vognen. Fx ved at være opmærksom på overgangene og på, hvilke opstartsstrategier der virker. Det kunne være at få eleverne til at orientere sig i dagens tema, inden der "hældes på", eller at skabe broer mellem elevernes meget opbrudte dag, så de får hjælp til at skabe mening og sammenhæng. En simpel ting som at spørge til, hvad eleverne lige har lavet, kan hjælpe.

2. Se eleverne som medhjælpere i læringsrummet

Grundlæggende er eleverne virkelig motiverede for at hjælpe deres lærere med at lykkes med undervisningen. Eleverne kan være rigtig gode samarbejdspartnere for de lærere, de har en god relation til. I situationer, hvor der sker noget andet end planlagt – når teknikken svigter, når der mangler de nødvendige materialer, eller når gruppesamensætningerne ikke holder pga. fravær – gør eleverne typisk, hvad de kan, for at hjælpe og finde gode løsninger. Eleverne er kompetente og har mange erfaringer med didaktiske metoder og undervisningsformer – brug dem. Og stil spørgsmål som "Hvordan kan jeg gøre det her spændende/forståeligt/meningsfuldt for jer?". Det har eleverne ofte gode bud på.

3. Tænk mere i læringsledelse end adfærdsledelse

Lærerne er ofte orienteret mod elevernes adfærd og bruger meget tid på dette ved timens opstart. Men måske skal eleverne bare i gang? Undervisningsforstyrrende uro opstår ofte, når eleverne ikke ved, hvad de skal lave, og så fokuserer mange lærere mere på styring end på indhold. Prøv i stedet at give eleverne indhold, fx i form af opgaver, som sætter dem i gang, så de hurtigt orienterer sig mod faget. Og gerne med konkrete. At skabe konkrete produkter som fx videoer, modeller, plancher m.m. giver lettere adgang til mening og læring, da eleverne får øje på, at de kan skabe noget. Og det virker motiverende.

4. Overvej en ekstra gang, hvorfor eleverne gør, som de gør

Hvis eleverne forstyrrer, er det måske ikke deres hensigt, men derimod deres kroppe eller hoveder, der kalder på en pause. Det kan også være, at de er i gang med at forhindre et fagligt nederlag. Elever, der taler meget i timerne eller gør andre forstyrrende ting, har måske et behov, som man bør imødekomme frem for at forsøge at eliminere. Behovet kan udspringe af noget, de reelt har brug for for at kunne udvikle sig fagligt eller socialt. Forsøg at møde dem og finde veje sammen med dem. Også selv om alt ikke kan lade sig gøre.

5. Få feedback

Når lærere eksperimenterer med undervisningen og oplever en positiv effekt hos eleverne, bliver de selv motiverede, og det motiverer eleverne yderligere. Der er altså en selvforstærkende sammenhæng mellem læreres og elevers motivation. En kilde til at styrke lærernes motivation er at få anerkendelse og feedback fra eleverne. Eksempelvis ved at spørge i afrundingen af en lektion: "Hvad skal jeg gøre igen i morgen?"

Metode

Sådan har vi gjort

Udviklingsprojektet om at styrke motivationen blandt eleverne i udskolingen var tilrettelagt som et aktionslæringsforløb, hvor lærerne afprøvede nye tiltag i undervisningen.

EVA gennemførte i vinteren 2021 og foråret 2022 et udviklingsprojekt for at styrke udskolingselevs motivation. Udviklingsprojektet havde fokus på, hvordan man didaktisk og organisatorisk kan understøtte, at undervisningen er varieret og motiverende. 15 lærerteams fra otte forskellige skoler deltog i udviklingsprojektet, der var tilrettelagt som aktionslæringsforløb.

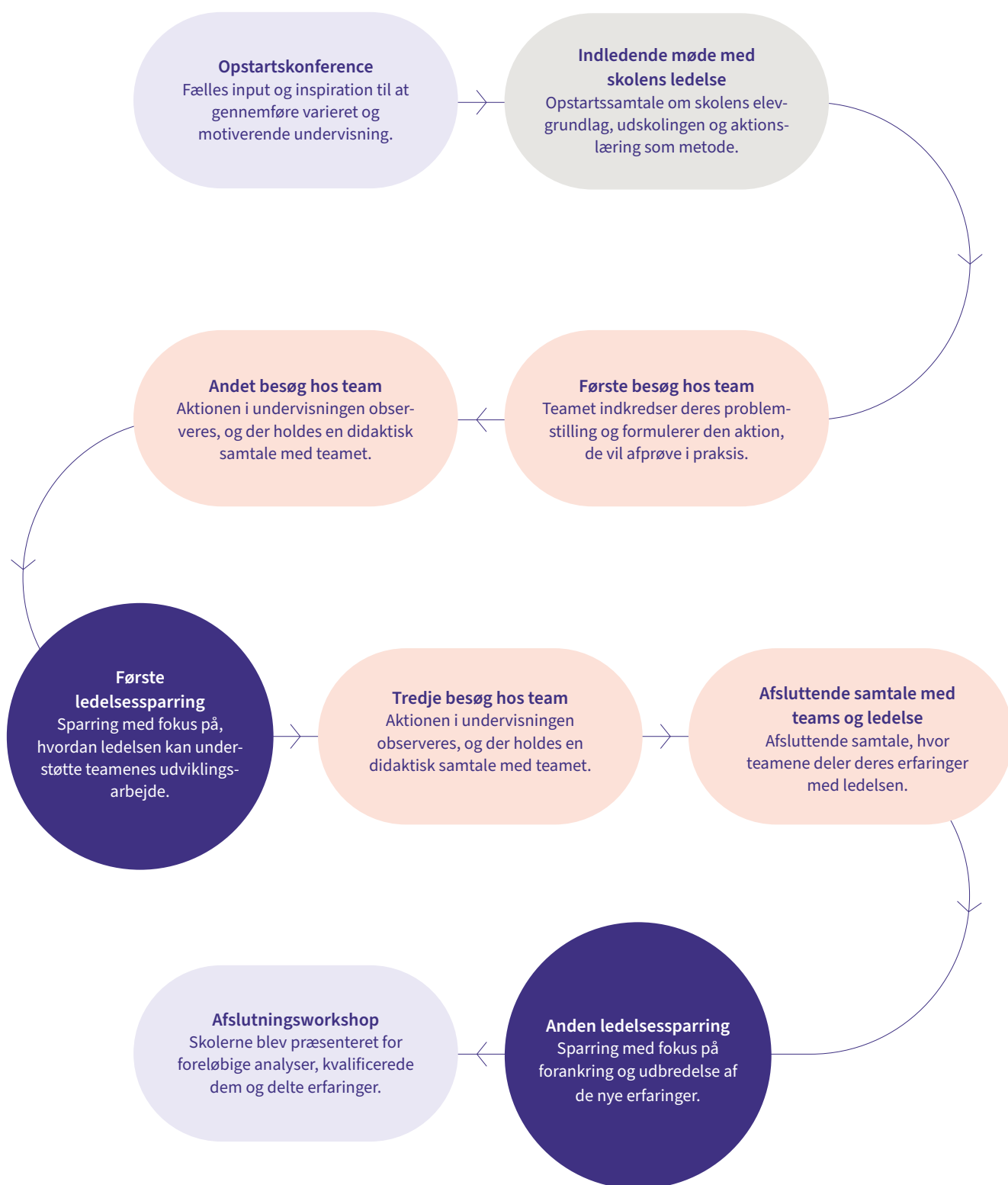
EVA har i samarbejde med eksterne eksperter faciliteret aktionslæringsforløbene og fulgt de 15 lærerteams, der har afprøvet nye måder at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på.

Hvert lærerteam afprøvede af to omgange én eller flere selvvalgte aktioner relateret til at skabe varieret og motiverende undervisning. Aktionerne tog udgangspunkt i de specifikke erfaringer, udfordringer og kontekster, som kendetegnede det enkelte lærerteam og klassen.

De deltagende lærerteams

Naturfag fagteam i udskolingen, fremmedsprog fagteam i udskolingen	Søndermarksolen	Frederiksberg Kommune
Et klasseteam, 7. årgang, et klasseteam, 8. årgang	Fællesskolen Favrdal-Fjelstrup	Haderslev Kommune
To klasseteams, 7. årgang	Gildbroskolen	Ishøj Kommune
To klasseteams, 7. årgang	Christiansfeld Skole	Kolding Kommune
Dansk fagteam i udskolingen, naturfag fagteam i udskolingen	Vestskolen	Odder Kommune
To klasseteams, 7. årgang	Dalumskolen	Odense Kommune
Et klasseteam, 7. årgang	Sortebakkeskolen	Rebild Kommune
To klasseteams, 6. årgang	Vallensbæk skole	Vallensbæk Kommune

Udviklingsprojektet bestod af ni elementer



Samarbejde med eksperter

Til projektet har der været tilknyttet eksterne eksperter.

- Helle Plauborg, tidligere lærer, Associate Professor, DPU, Aarhus Universitet
- Jytte Vinther Andersen, tidligere lærer, udviklingskonsulent og forfatter til bøger om aktionslæring
- Marianne Gjelstrup, tidligere lærer, læsekonsulent, Ishøj Kommune
- Rikke Lawsen, tidligere lærer, lektor, Københavns Professionshøjskole.

Eksperternes rolle har været at facilitere de didaktiske samtaler, hvori teamet dels har arbejdet med at identificere en problemstilling og formulere sine aktion(er), og dels med udgangspunkt i observationer af undervisningen har forholdt sig undersøgende, nysgerrigt og lærende til egen praksis.

Som en del af projektet er der desuden gennemført løbende ledelsessparring med fokus på, hvordan lederne kan understøtte udviklingsarbejdet på skolen. Ledelsessparringen er gennemført af:

- Mikael Axelsen, tidligere lærer og leder, selvstændig ledelseskonsulent, MA offentlig ledelse og styring.

EVA's rolle har været at drive projektet. EVA er metodisk og indholdsmæssigt ansvarlig for de produkter, projektet er mundet ud i. Som afsæt for arbejdet med aktioner i undervisningen har EVA udarbejdet et vidensgrundlag, som du finder på www.eva.dk og www.vpt.dk, og samlet deltagerne fra de otte skoler til fælles inspiration fra forskning og praksis.

Læs mere om aktionslæring som en vej til udvikling i bogen *Aktionslæring. Læring i og af praksis* af Martin Bayer, Helle Plauborg og Jytte Vinther Andersen fra 2007.

Se desuden Guide:
Sådan gennemfører I et aktionslæringsforløb



Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Få mere viden
på EVA's hjemmeside
www.eva.dk



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk