



Betydningen af lærerhandlinger

- deltagelsesmuligheder og undervisningsforstyrrende uro i skolen

The importance of a teacher's actions

- participation and disruptive behavior in school

Professionsbachelorprojekt
UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole
Læreruddannelsen på Fyn

Studerende: Michelle Hannesbo Rosener
Studiner: 21118061
Vejleder: Lars Ladefoged

Antal tegn inkl. mellemrum: 64.972

Afleveret d. 23. Maj 2022

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	2
2. Et udsnit af eksisterende forskning.....	3
2.1 Elevernes adfærd	3
2.2 Klasseledelse i god og motiverende undervisning.....	3
2.3 Inkluderende undervisning	4
2.4 Undervisningsforstyrrende uro	5
3. Problemformulering.....	6
4. Det videnskabsteoretiske afsæt.....	6
5. Metode.....	7
5.1 Observation og videooptagelse	7
5.2 Interview	8
6. Analysestrategi.....	9
7. Teoretiske perspektiver.....	9
7.1 Klasseledelse	9
7.1.1 Inkluderende klasseledelse	10
7.2 Differentiering.....	11
7.2.1 Det differentierede klasseværelse	11
7.2.2 Differentiering: En analysemodel.....	12
8. Analyse	13
8.1 Inkluderende klasseledelse	13
8.1.1 Anne	13
8.1.2 Marie	19
8.1.3 Den organisatoriske dimension.....	23
8.2 Differentiering.....	23
8.2.1 Hvad	23
8.2.2 Hvordan.....	25
8.2.3 Hvorfor	26
9. Konklusion.....	26
10. Diskussion.....	27
11. Referenceliste.....	29
12. Bilag	31

1. Indledning

I min praksis som lærer og vikar gennem de sidste fem år er jeg stødt på en gentagen udfordring, som også har optaget mig under hele min tid som lærerstuderende. Jeg har ofte oplevet at stå i klasser hvor uro, larm og forstyrrelse sætter en stopper for, at jeg kan gennemføre en undervisning, som sikrer alle elevers mulighed for deltagelse. Derfor ser jeg det som en stor og kompleks udfordring, at jeg om kort tid skal ud og bevise, at jeg behersker at planlægge og gennemføre undervisning, som giver alle elever mulighed for at deltage i min undervisning trods deres forskelligheder. Jeg skal kunne tage højde for deres forskellige faglige niveauer, forskellige interesser, forskellige baggrunde og forskellige tanker om at gå i skole og lære. I folkeskolen formål står der:

“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, §1 stk.2).

Ordet ‘skabe’ hæfter jeg mig særligt ved i denne paragraf, fordi det netop er det, som jeg i min lærergering har til opgave at gøre; skabe de mest optimale rammer for mine elever.

Spørgsmålet er hvordan?

En PISA undersøgelse konkluderede i 2012 at “undervisningsforstyrrende uro i dag er den mest destruktive enkeltfaktor med hensyn til elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen” (Folkeskolen: Fagblad for undervisere, 2017). Netop dette citat taler ind i den udfordring, som jeg gennem mit studie samt min tid i folkeskolen er blevet meget opmærksom på. Som lærer står man med et enormt stort ansvar, når man skal planlægge og gennemføre undervisning, som hver enkelt elev skal kunne tilgå. Når rammerne for dette samtidig er udfordret af uro og forstyrrelse, kan det for mit vedkommende synes næsten umuligt at komme i mål med.

Hvordan vi lærere, i en klasse med mange forstyrrelser, sørger for at gennemføre undervisning, som sikrer, at alle elever får mulighed for at deltage, er netop det, som jeg er optaget af. Det er den interesse og udfordring i min lærerpraksis, som ligger til grund for det udsnit af forskning, som følgende afsnit vil præsentere.

2. Et udsnit af eksisterende forskning

2.1 Elevernes adfærd

Poulsen (2017) har undersøgt, hvilke faktorer i børns skoleliv, som giver dem deltagelsesvanskeligheder og begrænser dem i at 'være med'. Da nærværende projekt belyser, hvorledes lærere skaber deltagelsesmuligheder i undervisningen, vil jeg inddrage nogle pointer ift. dette. Hertil vil jeg blot nævne, at Poulsens undersøgelse spænder over et meget bredere felt end lærerens rolle, og vedrører i høj grad deltagelsesvanskeligheder i det sociale fællesskab i og udenfor undervisningen. Poulsen peger på, at flere elevers deltagelse forekommer i form af uhensigtsmæssig adfærd (vrede, grimme ord og voldsomme handlinger), når de oplever at blive forbigået, ignoreret eller udelukket fra fællesskabet. Derudover skriver hun, at f.eks. to elevers deltagelse i samme klasse bliver forstået forskelligt og de derfor bliver mødt forskelligt af læreren (Poulsen, 2017). Hendes analyser peger på, at problemer bliver individualiseret og knyttet til det specifikke barn, når skolens kvalificeringsopgave trues og lærerne præges af afmagt (Poulsen, 2017).

2.2 Klasseledelse i god og motiverende undervisning

Danmarks evalueringsinstitut EVA (2014) udkom i 2014 med rapporten hvori undersøges det, hvordan lærere arbejder med følgende fem elementer: Et trygt og positivt læringsmiljø, fokus på mål og på elevernes læring, give og modtage feedback, struktur og variation i undervisningen samt inddragelse af eleverne i undervisningen. Jeg vil her blot inddrage pointer fra det sidste punkt, grundet fokus for mit projekt. Undersøgelsen er lavet på baggrund af observation af undervisning og interview med 12 lærere, elever og skolelederne. Eva undersøger lærerens arbejde med de fem elementer i praksis. Opsummeret går følgende tre punkter igen i lærernes arbejde; De skaber motivation for deltagelse i læringsfællesskaber gennem fokus på trygge og tillidsfulde relationer, faglighed og trivsel er tæt forbundne i lærerens arbejde med klassen, og lærerne har stærke kompetencer inden for klasse- og læringsledelse.

Hvad angår elevernes deltagelse og deltagelsesmuligheder i skolen viser undersøgelsen, at eleverne generelt er aktivt deltagende i undervisningen og at lærerne på forkant er gode til at overveje elevernes muligheder for at være med. På forkant overvejes barrierer for læring og hvordan disse kan håndteres, for på denne måde at skabe de bedste muligheder for at deltage i, og få udbytte af undervisningen.

ift. lærernes lederskab handler læringsledelse, ifølge EVA, om redskaber til at lede elevernes læringsprocesser, hvor klasseledelse i rapporten beskrives som teknikker til at styre og regulere elevernes adfærd. Undersøgelsen viser derudover, at lærernes succes med klasse- og læringsledelse bl.a. bunder i deres evner til at kommunikere klart og tydeligt, når det kommer til, hvor de vil hen med undervisningen og hvad de forventer af eleverne (EVA, 2014).

2.3 Inkluderende undervisning

I et forskningsprojekt fra 2021 belyser Ruhan Karadağ Yılmaz inkluderende undervisning. Formålet med det kvalitative studie var at bestemme læreres opfattelser og praksis om inkluderende undervisning og dertil komme med problemløsninger. Med inddragelse af forskellige teoretikere beskriver Yılmaz at inkluderende undervisning og uddannelse har afsæt i troen på, at alle, trods forskelligheder, skal respekteres og anerkendes som en del af skolefællesskabet. Dertil hører et princip om, at alle skal have lige læringsmuligheder og lige adgang til alle aspekter af skolen. Herunder beskrives at deltagelse ikke handler om at være til stede, men om at få mulighederne for at bidrage og blive respekteret og anerkendt for sit bidrag (Yılmaz, 2021).

Undersøgelsen viste, at de adspurgte lærere oplevede en generel manglende definitionsforståelse ift. inkluderende undervisning. Nogle lærere opfatter inkluderende undervisning som værende tiltænkt dårligt stillede elever, elever i vanskeligheder eller elever med handicap. Andre opfattede det som værende en vej til at undervise alle elever i klassen. Dertil viste undersøgelsen, at lærerne forstår filosofien bag inkluderende undervisning, dog uden at kunne udføre det i praksis. Forskningen konkluderer derudover, at lærerne prøvede at differentiere deres undervisning for at inkludere de førnævnte specialelever, samt tilbød alternativ undervisning til f.eks. flygtningeelever. Dog gjorde de ikke noget for tilpasse undervisningen til f.eks. fagligt stærke elever, hvilket stemmer godt overens med de mange læreres forståelse af, at inkluderende undervisningen er tiltænkt specialelever. Ydermere viser undersøgelsen, at nogle lærere stødte på problemer med at tilpasse undervisningen til alle forskelligheder, hvor særligt specialeleverne skabte store udfordringer. Andre lærere fandt derimod sig selv kompetente ift. at praktisere inkluderende undervisning. Undersøgelsen konkluderer derudover, at en stor hindring for inkluderende undervisning lå i overfyldte klasseværelser. Manglende uddannelse og sammenhæng mellem teori og praksis ser flere af de adspurgte lærere derudover som en forhindring ift. den inkluderende undervisning (Yılmaz, 2021).

2.4 Undervisningsforstyrrende uro

Helle Plauborg har, i et pædagogisk indblik (2019), skrevet en forskningsoversigt om undervisningsforstyrrende uro i skolen. Forskningsoversigten forholder sig til mindre alvorlige forstyrrelser, som småsnakken, udbrud, elever der kommenterer, afbryder eller rejser sig uden aftale osv. Der er fokus på disse slags forstyrrelser, da de ifølge oversigten, er de mest forstyrrende for undervisningens gennemførelsen, og er dem, som forekommer oftest. Disse forstyrrelser ses som et problem, fordi der er en sammenhæng mellem uroen i skolen og elevers læringsudbytte, og fordi de reducerer elevers trivsel og lærerens arbejdsglæde. Forstyrrelser i klassen påvirker, ifølge oversigten, i stor grad elevers læringsresultater. Plauborg skriver, at undervisningsforstyrrende uro i 2014 blev beskrevet som et af skolens største problemer, især i vestlige lande. Mange lærere giver udtryk for, at de ikke føler sig i stand til at håndtere problemet med undervisningsforstyrrende uro og Plauborg påpeger, at flere studier "indikerer, at det især er nyuddannede, der ikke føler sig ordentligt forberedt på at takle forstyrrelser i undervisningen" (Plauborg, 2019).

Plauborg skriver, at en del litteratur peger på, at undervisningsforstyrrende uro i skolen opstår af årsager som eksempelvis, at elever føler sig utilpas og keder sig i skolen, at undervisningen er disengagerende, at man som elev kan have svært ved at afkode, hvordan en god elev agerer, og at betingelserne for at gå i skole opleves forskelligt af lærere og elever. Derudover peger en undersøgelse, ifølge Plauborg, på, at følelser af utilstrækkeligt magtesløshed, oplevelse af nederlag i skolen, dårlig relation til lærerne samt ensomhed er nogle faktorerne, som spiller ind ift. elevernes problemadfærd og forstyrrelser i skolen.

Plauborg inddrager derudover en undersøgelse med en interessant pointe om en elevhandling. En undersøgelse viser, at en handling som fra læreren udløser en sanktion, omvendt kan fremkalde en belønning hos klassekammeraterne, som f.eks. respekt, hvilket eleverne også tager bestik af. Samme undersøgelse viser, at elever, som tidligere har opført sig forstyrrende, på forhånd bliver dømt og oplever at blive uretfærdigt behandlet af lærerne. Dette skaber en gensidig mistillid (Plauborg, 2019), hvilket blot understreger, hvor stor betydning lærernes ageren har for elevers adfærd.

I en forskningsartikel fra 2011, om læreres klasseledelsespraksis og dens effekt på forstyrrende og problemfyldt elevadfærd, konkluderer Oliver, Wehby og Reschly, at der er positiv effekt af klasseledelse rettet mod problematisk adfærd i klassen. Dog skal det nævnes, at den positive

effekt alene er baseret på udvikling i elevernes adfærd, herunder på forstyrrende, upassende og aggressiv adfærd, og indeholder ikke effekten ift. det læringsmæssige udbytte (Oliver, Wehby & Reschly, 2011).

3. Problemformulering

Med afsæt i egen interesse og erfaring samt den præsenterede forskning er det blevet tydeliggjort for mig, at måden hvorpå en lærer praktiserer sin klasseledelse samt differentierer sin undervisning, har stor betydning for elevernes deltagelsesmuligheder. Særligt ses det i klasser med undervisningsforstyrrende uro, hvilket jeg finder yderst relevant at anskue, når det viser sig at have stor betydning for eleverne undervisningsudbytte. Med dette afsæt foreligger bachelorprojektets følgende problemformulering;

Hvilken betydning har klasseledelse og undervisningsdifferentiering for undervisningsforstyrrende uro og elevernes deltagelsesmuligheder?

4. Det videnskabsteoretiske afsæt

Dette bachelorprojekt beror sig på en socialkonstruktivistisk tilgang. Med denne tilgang ses menneskelig erkendelse som noget socialt konstrueret (Andersen, 2019). Mennesker og fænomener forstås ved at kigge på deres sociale betingelser. Menneskers måde at handle på udspringer nemlig af menneskets deltagelse i sociale sammenhænge.

At studere menneskers sociale betingelser bliver derved et led i at forstå deres tænkning, sprog og handlinger. Med en socialkonstruktivistisk tilgang vil man være interesseret i, hvordan en lærer, gennem sin praksis, skaber kulturen i klassen og hertil, hvordan kulturen skaber lærerens praksis (Schmidt, 2022). En udbredt udgave af socialkonstruktivismen er ifølge Høyen og Brinkkjær det kritiske perspektiv;

”Her interesserer man sig især for at afdække tilsyneladende selvfølgeligheder som socialt konstruerede. Det betyder, at man ikke skal tage overfladen - det tilsyneladende naturlige - for givet, men lede efter de oprindelige/faktiske mekanismer og sammenhænge”
(Brinkkjær & Høyen, 2018, s. 181)

Specielt fokuset på at undersøge faktiske mekanismer og sammenhænge for elevernes deltagelsesmuligheder vil dette projekt belyse. Om socialkonstruktivismen skriver Jørnø (2014, s. 70) tillige at "ethvert socialt fænomen står i et indre forhold til sin kontekst - det kan kun forstås i sammenhæng med sin praksis". Netop dette vil være tilgangen i nærværende projekt, hvor jeg på baggrund af datamaterialet ønsker at afdække, hvilke faktorer, ift. lærerens handlinger, som har betydning for elevernes deltagelsesmuligheder samt uroen i klassen.

5. Metode

Dette projekt undersøger, hvordan lærere skaber deltagelsesmuligheder for elever i undervisningen og hvordan klasseledelsen samt differentiering har betydning herfor. De følgende afsnit vil præsentere de metodiske valg, som ligger bag om projektet. For at belyse projektets problemstilling besluttede jeg at observere og video optage undervisningen i en 6. klasse i folkeskolen gennem en uges tid, hvorefter jeg interviewede lærere fra klassen. Derfor tager nærværende projekt udgangspunkt i kvalitativt empirisk materiale i form af hhv. observation og interviews. Ved projektets analyse vil datamateriale været anonymiseret, hvorfor alle navne er fiktive.

5.1 Observation og videooptagelse

Som nævnt observerede jeg ca. en uges skema i en 6. klasse. Den særlige interesse for denne klasse, er opstået, da jeg selv er engelsklærer i den pågældende klasse. Derfor har jeg forud for denne observation og videooptagning, om end ikke intentionelt, foretaget løbende deltagende observation, som er kendetegnet ved at man er deltager i det observerede miljø (Harboe, 2013). Dog vil det empiriske grundlag for mit projekt bero sig på den specifikke empiriindsamling, hvor jeg derimod foretog ikke-deltagende observation som en flue på væggen (Harboe, 2013). Jeg fandt det nødvendigt at foretage denne ikke-deltagende empiriindsamling, fordi den deltagende observation, i min egen undervisning, ikke synes tilstrækkelig. Som Aagerup og Willaa skriver, er observation ikke er objektive sanseindtryk og "det betyder, at vores observation af en konkret elev ikke udtrykker sandheden eller er et objektivt billede af denne elev, men vores subjektive opfattelse af eleven" (Aagerup & Willaa, 2016, s. 60). Jeg benyttede derfor ikke-deltagende observation i en bestræbelse på at være mere objektiv ift. en sandhed om virkeligheden, trods det, ifølge citatet, stadig vil blive en subjektiv opfattelse. Derudover kan det ikke undgås at jeg som deltagende observatør er med til at påvirke undersøgelsesmiljøet, hvorfor jeg fandt yderligere observation nødvendigt

(Harboe, 2013). Observation og videooptagelse er to metoder, som indgår i en etnografisk forskningsmetode, hvor de kombineres med f.eks. interview, som er tilfældet for dette projekt og hvilket næste afsnit vil redegøre for (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Den sidste del af mine observationer, blev foretaget med afsæt i mere specifikke fænomener, *deltagelsesmuligheder* og *uro*, hvorfor der igen er tale om semi-strukturerede observationer. Dog opstod min interesse som ustruktureret observationer sideløbende med min egen undervisning forud for projektet. Jeg forsøgte dog at være semi-struktureret gennem de ikke-deltagende observationer, fordi jeg ønskede at iagttage alle relaterede hændelser og mekanismer ift. elevernes deltagelsesmuligheder og uro i klassen. (Agerup & Willaa, 2016).

Derudover har jeg til dette projekt både benyttet mig af direkte og indirekte observation. Da jeg ved alle timer var til stede i klassen, er der tale om direkte observation. Gennem de ikke-deltagende observation var et videokamera placeret bagerst i klassen, hvilket har givet mig muligheden for efterfølgende at benytte indirekte observation, til at få øje andre og nye detaljer ift. fænomenet (Agerup & Willaa, 2016). Da jeg benyttede videokamera, udsendte jeg forud for min tilstedeværelse samtykkeerklæringer til både lærere og forældre i klassen.

5.2 Interview

Med afsæt i observationerne foretog jeg efterfølgende interviews med to af klassens lærere. Jeg har valgt netop disse lærere fordi væsensforskellen ift. elevernes deltagelse samt uroen i klassen var meget udpræget i deres timer.

Da dette projekt ønsker at belyse, hvad lærere reelt gør i undervisningen, er interviews her brugt for at blive klogere på lærernes egne tanker og bevidsthed om deres egen praksis. I det kvalitative interview ifølge Brinkmann og Kvale (2014, s. 19) "taler vi med mennesker, fordi vi gerne vil vide, hvordan de beskriver deres oplevelser eller artikulerer deres grunde til at handle, som de gør". Hensigten var at undersøge om lærerne i deres planlægning og gennemførelse af undervisningen, overvejede, hvordan de skabte deltagelsesmuligheder for alle elever og hvordan de mindskede uroen, samt hvilke specifikke handlinger det resulterede i.

Derudover ønskede jeg under disse interviews at undersøge, hvilke overvejelser lærerne selv har gjort i forhold til de fremtrædende temaer fra observationerne og videomaterialet. Allerede på baggrund af mine observationer og videomaterialet opstod der nemlig nogle temaer, såkaldte koder, som jeg ønskede at undersøge fra lærernes synspunkt (Brinkmann &

Tanggaard, 2020). Ift. hvordan lærerne skaber deltagelsesmuligheder for eleverne, blev jeg optaget af temaerne: larm og forstyrrelser i klassen, elevernes forskellige faglige niveau ift. stoffet samt lærerens ageren og tale i klasserummet. "Interviewet er fokuseret på bestemte temaer....Interviewet fokuserer på forskningsemnet ved at stille åbne spørgsmål. Så er det op til interviewpersonen at få de dimensioner frem, som han eller hun mener er vigtige inden for undersøgelsesteamet" (Brinkmann & Kvale, 2014, s. 52). Derved søgte jeg, med åbne spørgsmål, at lede mine respondenter frem mod bestemte temaer og uden at lede mod specifikke meninger og svar (bilag 1). I interviews opfordres respondenterne til at beskrive så nøjagtigt som muligt, hvad de oplever og føler, og hvordan de handler (Brinkmann & Kvale, 2014). Netop dette var min hensigt, da jeg ønskede at undersøge lærernes egne overvejelser bag deres handlinger i klassen.

6. Analysestrategi

Projektets empiri vil blive belyst udvalgte teoretiske perspektiver, som præsenteres nedenfor. Udformningen af min analyse er fundet sted på baggrund af et forud konstrueret mindmap (bilag 2). Denne proces fandt sted, da jeg samlede alt det empiriske materiale: observationer, videooptagelse samt interview, og i et mindmap nedskrev relevante elementer ift. teorien. Herefter omskrev jeg mindmappet til reel tekst. Dette arbejde med empirien, med f.eks. mindmaps, er en måde at lære sit materiale at kende på og kan ifølge Bøttcher, Kousholt & Winther-Lindqvist (2019) fungere som en ressource for analysen.

7. Teoretiske perspektiver

Følgende afsnit vil præsentere og redegøre for projektets teoretiske perspektiver, som i analysen benyttes til at anskue det empiriske materiale. Hensigten er at belyse hvordan læreres klasseledelse og undervisningsdifferentiering påvirker undervisningsforstyrrende uro samt skaber deltagelsesmuligheder for hver enkelt elev.

7.1 Klasseledelse

Mette Molbæk betegner i sin Ph.d.-afhandling "Inkluderende klasse- og læringsledelse" inkluderende klasse- og læringsledelse som relationelt og socialt; læreren har afgørende betydning for udviklingen af inkluderende praksis. Her ses inkluderende praksis som en kobling til deltagelse. Arbejdet med inkludering og øget deltagelsesmuligheder ser Molbæk som

værende for alle børn i skolen, så de deltager aktivt både socialt og fagligt og derigennem opnår både socialt, fagligt og personligt udbytte (Molbæk, 2016). Vigtigt, er om eleverne deltager aktivt i differentierede læringsfællesskaber, samt får det bedst mulige udbytte herfra. Klasseledelse har fokus på lærerens overordnede regler, rutiner og didaktiske design, og læringsledelse ses som den enkeltes elevs læringsproces i et differentierende perspektiv. I nærværende projekt ses lærerens ledelse derfor som de handlinger og valg, der netop understøtter ovenstående. I dette projekt benyttes blot formuleringen 'Klasseledelse'.

7.1.1 Inkluderende klasseledelse

Mette Molbæk præsenterer i sin ph.d. fire dimensioner, som centrale i grundlaget for inkluderende klasseledelse (Molbæk, 2016). Disse fire dimensioner illustrerer Molbæk sammen med Susan Tetler i en model til refleksion og diskussion (Molbæk & Tetler, 2015). Denne model vil i analyseafsnittet fungere som analyseværktøj i bestræbelsen på at besvare projektet problemformulering. Modellen består af en rammesættende, en didaktisk, en relationel og en organisatorisk dimension (Molbæk & Tetler, 2015).

Den rammesættende dimension involverer regler og rammesætning i skolen, konsekvenser ved f.eks. uro og regelovertrædelse, metoder i undervisningen og begrundelser herfor samt fysisk indretning af skole og lokaler. Centralt er hvordan de sociale relationer og den konkrete daglige undervisning ledes af læreren gennem f.eks. faste rutiner for undervisningens begyndelse og afslutning, gennemgang af undervisningens plan og en tydelig beskrivelse af, hvad der forventes af eleverne (Molbæk, 2016).

Den didaktiske dimension vedrører arbejdet med hhv. mål, evaluering og feedback, undervisningsdifferentiering og holddannelse, undervisnings- og arbejdsformer, elevernes egen bevidsthed om deres læringsproces og understøttelsen af deres sociale samt kognitive færdigheder. Herunder er lærerens viden om elevernes forskellige forudsætninger central. Dertil hører lærerens viden om faget samt lærerens evne, vilje og tid til at planlægge og gennemføre en differentieret undervisning. Gode klasseledere bruger dialog i undervisningen og tydeliggør, hvilke forventninger der måtte være til den undervisningskommunikation som læreren ønsker. Feed Up, feedback og feed forward bruges som værktøj til at tydeliggøre disse forventningerne (Molbæk, 2016).

Den relationelle dimension synet på og former for kommunikation til og om eleverne, det konkrete møde mellem elev og lærer, forståelse og håndtering af konflikter, graden af fokus på

både individ og fællesskab, samarbejde mellem lærer, elev, forældre, ledelse m.fl., graden af demokratisk klasse- og læringskultur samt lærerens bevidsthed om egen ledelsesstil. Anerkendelse, positiv tilgang, åbenhed, og ligeværdighed er ord som bruges til at beskrive den type relationer, der danner grundlag for inkluderende klasseledelse. Elevernes deltagelsesmuligheder i faglige og sociale fællesskaber påvirkes af lærerens for forståelse og kommunikation om eleverne (Molbæk, 2016). Denne del af analysen vil ikke inkludere et perspektiv på forældresamarbejdet, da det ikke er dækket i projektets datamateriale.

Den organisatoriske dimension kigger på skolens kultur, strategier og praksis, ledelsens rammesætning i forhold til de fælles opgaver, graden af fælles sprog, graden af ejerskab ift. opgaverne, prioritering af fælles fora, hvor den dilemmafyldte hverdag kan diskuteres, graden af vidensdeling mellem team på skolen og på tværs af skolen og slutteligt graden af kollegial sparring og supervision (Molbæk, 2016). Denne fjerde dimension vil dog kun i mindre omfang blive belyst i dette projekt grundet en empirisk begrænsning.

7.2 Differentiering

Omdrejningspunktet for dette projekt er undervisningsdifferentiering. En undervisning der tilgodeser undervisningsdifferentiering ifølge Brodersen & Gissel (2019, s. 181) "tilrettelægges, så den styrker og udvikler den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov og indeholder fælles oplevelser, der forbereder eleverne til at samarbejde om at løse opgaver" Da undervisningen i den pågældende klasse er udført fælles på klassen og inden for samme emne, vil analysen tage udgangspunkt i denne form for differentiering.

7.2.1 Det differentierede klasseværelse

Carol Ann Tomlinson lister tre grundsten op, som er udgangspunktet for et differentieret klasseværelse; her der er tale om filosofien bag, principperne om og praksissen vedrørende effektiv differentiering (Tomlinson, 2014).

Filosofien bag differentiering er at forskellighed er normal og værdsat, at man skal se enhver elevs potentiale for succes, at man tager ansvar for at maksimere hver enkelt elevs fremskridt, at man erkender og fjerner barrierer, der nægter elever lige adgang til fortrinlighed (Tomlinson, 2014).

Tomlinson skriver at et effektivt differentieret klasseværelse praktiseres ved, at undervisningen planlægges proaktivt for at adressere elevernes parathed, interesse og

læringsprofiler og at undervisningstilgange er baseret på elevernes behov samt indholdets karakter. Derudover vedrører det at tildele respektfulde opgaver samt benytte fleksibel gruppering (Tomlinson, 2014).

Der oplystet nogle principper for en effektiv differentieret undervisning. Det handler om at skabe et miljø, som tilskynder og understøtter læring, at undervisningen bygges op omkring kvalitetspensum, at benytte evaluering til præge undervisning og læring, at skræddersy at undervisningen og instruktioner til elevernes forskellighed og behov, samt slutteligt at lede både eleverne og et fleksibelt klasserum med rutiner (Tomlinson, 2014).

7.2.2 Differentiering: En analysemodel

Tomlinson præsenterer en model til analyse af differentieret undervisning, hvor tre områder belyses. Der kigges på, *hvad* læreren differentierer, *hvordan* læreren differentierer og *hvorfor* læreren differentierer.

Ift. *Hvad* læreren differentierer kigges der på indholdet, processen, produktet og læringsmiljøet. Indholdet handler om hvad eleverne skal lære og hvilket materiale, som understøtter dette. processen vedrører de aktiviteter, hvorigennem elevernes finder mening nøgleideer, ved at benytte essentielle viden og færdigheder. Produkt, kigger på hvordan eleverne viser og udbygger hvad de ved og forstår som resultat af et læringsforløb. Slutteligt vedrører læringsmiljøet klasserummet betingelser, som sætter stemningen of forventningerne for læring (Tomlinson, 2014).

Når der kigges på *hvordan* læreren differentierer, belyses om læreren tilpasser undervisningen som respons på? elevernes parathed, interesser og læringsprofiler. Enhver undervisning kan tilpasses ift. en eller flere af disse tre forhold (Tomlinson, 2014).

Slutteligt anskues *hvorfor* læreren differentierer, hvilket referere læreren grundlag for at modificere læringsoplevelsen, hvortil Tomlinson lister tre vigtige grunde op. Det kan handle om at støtte elevernes tilgang til læring, at øge elevernes motivation samt engagement og at forbedre læringens virkning. Enhver at disse grunde kan kædes sammen med elevernes parathed, interesser og læringsprofiler. Tomlinson mener ikke, at eleverne kan lære, hvis de er umotiverede, får for svært eller for nemt materiale og at vi alle lærer mere entusiastisk, når det vedrører ting, som passer til vores interesser (Tomlinson, 2014). I analysen vil denne model virke som analyseredskab til at anskue, hvorledes lærerne praktiserer en differentieret

undervisning og hertil, hvilken betydning det har for deltagelsesmuligheder og undervisningsforstyrrende uro.

8. Analyse

I de følgende afsnit vil projektets empiriske materiale blive belyst ift. de præsenterede teoretiske afsæt. Grundet projektets begrænsning ift. omfang, vil analysen bliver foretaget ud fra empiriske nedslag og citater, som løbende præsenteres. Her vil både observationer, videooptagelse og interviews være inddraget. Dette kan skabe en begrænsning ift. analysen af empirien, men nedslagene er udvalgt for at give en så dækkende analyse som muligt. Når *observationer* nævnes, er dette en samlet betegnelse for både observationer og videomateriale.

8.1 Inkluderende klasseledelse

Dette afsnit vil anskue lærernes klasseledelse med udgangspunkt i Molbæks fire dimensioner for inkluderende klasseledelse. Dette gøres med henblik på at vurdere, hvordan deres klasseledelse påvirker elevernes deltagelsesmuligheder. Begge lærere vil særskilt blive belyst i følgende analyse.

8.1.1 Anne

I de følgende afsnit vil Annes klasseledelse blive belyst ud fra de første tre dimensioner for inkluderende klasseledelse.

Anne kommer ind i klassen og før hun når kateteret er klassen helt stille og sidder klar. Anne viser, på projektoren, dagens program, som også stod på Aula forud for timen. Anne gennemgår, hvad der skal ske i dag og sætter tidspunkter på, hvor der er sat tid af til pauseaktiviteter. Eleverne er stille og rækker hånden op, hvis de ønsker at sige noget. Når Anne stiller kollektive spørgsmål, taler eleverne uden håndsoprækning. Anne starter timen med at opsummere og gentage nogle ting de tidligere har haft. Anne følger gennem dagen planen og hver gang der sker skift i timen, viser hun på planen, hvor de er kommet til. Gennem hele dagen opstår der hverken uro eller forstyrrelser fra eleverne, og de har fokus på tavlen ved plenum undervisning, og på opgaver og aktiviteter når disse igangsættes. Mange elever deltager aktivt i classesamtalerne (video- og observationsnote).

8.1.1.1 Den rammesættende dimension

Ovenstående empiriske nedslag et eksempel på Annes rammesætning af undervisningen. En rammesætning som går igen i alle hendes timer. Ift. de rammesættende dimensioner er det tydeligt, at Anne formår at skabe klart og tydeligt overblik over undervisningen og hvordan timen skal forløbe. Elever er konstant bevidste om, hvad der skal ske og hvornår. Når Anne formår at skabe tydelige rammer, kan det derfor være med til at påvirke elevernes inkludering og deltagelse. Dette ses tydeligt når eleverne aktivt deltager i klassesamtaler og aktiviteter med fuld fokus og engagement. Derudover sikrer Anne, at eleverne kender til hendes rutiner, da alle timer er opbygget omkring samme rammesætning. Dette stemmer meget godt overens med Annes eget billede af sig selv som klasseleder, hvortil hun siger:

“Jeg tror, at det her med at gå ind og være en tydelig og synlig leder skaber tryghed, fordi det skaber nogle rammer og nogle forhold, så eleverne ved: Jamen, det er sådan her man er”.

Netop dette ses tydeligt i hendes undervisning, og elevernes generelle aktive deltagelse og engagement, kan derfor være et tegn på at hun formår at skabe nogle tydelige rammer, som de finder det trygt og nemt at agere i.

Den rammesættende dimension handler også om opstilling af regler og konsekvenser ved regelbrud og Molbæk skriver at, den enkelte lærers forståelse, af hvad der er konstruktivt og ikke-konstruktivt ift. deltagelse, bliver afgørende i deres reaktioner (Molbæk, 2016). I interviewet med Anne fortæller hun, at hun reagerer øjeblikkeligt, hvis eleverne foretager uønsket adfærd:

“Elever der er flabede, svarer igen, vrænger, er nedladende; det stopper jeg lige på stedet og siger: den opførsel og adfærd vil jeg simpelthen ikke have”.

Ved denne øjeblikkelige reaktion, vil eleverne derfor hele tiden være bevidste, om hvad der forventes af dem, hvilket alt andet lige vil resultere i ønskelig adfærd som koncentrerer sig om det faglige, som også var tilfældet under observationerne. Når den rammesættende dimension ydermere inkluderer, hvordan de sociale relationer ledes, kan ovenstående være et eksempel på, hvordan Anne er meget tydelig ift., hvordan eleverne ikke må behandle hende og hinanden, ved øjeblikkeligt at slå med på det. Dertil fortælle Anne også, at hun kan finde på at henvise til klassens fælles klasseregler, hvis uhensigtsmæssig adfærd opstår (bilag 3).

Dog udtaler Anne selv ift. regler:

“Jeg plejer at sige til mine elever: Jeg har faktisk ikke ret mange regler. Jeg har nogle rammer for, hvordan jeg gerne vil have undervisningen, dem skitserer jeg op sådan ca. hver fjerde måned, to-tre gange om året”.

Når Anne på denne måde vælger at skitsere reglerne, ved eleverne, hvad der forventes af deres adfærd og ageren i klassen. At regelbrud og forstyrrelse opstår minimalt i Annes timer, kan netop være et produkt af hendes klare italesættelse af forventningerne til eleverne. Når eleverne i Annes timer deltager aktivt, kan dette, ifølge den rammesættende dimension, være resultat af hendes tydelige rammesætning af undervisningen fra start til slut. I dette projekts forskningsgrundlag blev det beskrevet at succesfuld klasse- og læringsledelse hang sammen med evnen til at kommunikere klart og tydeligt ift., hvad der forventes af eleverne, og hvor man vil hen med undervisningen (Poulsen, 2017). Netop dette er, hvad Annes undervisning viser; elevernes adfærd afspejler sig i hendes tydelighed samt kommunikation. Ydermere udtaler Anne at undervisningsforstyrrende Uro ikke opstår i hendes timer. I Annes timer har elever generelt heller ingen uacceptabel adfærd overfor hinanden, hvilket ligeledes kan bunde i hendes konsekvente påtale af forventningerne til deres adfærd. Dog er det, på baggrund af projektet empiri, ikke muligt at konstatere, om det også påvirker de sociale relationer uden for undervisningen.

8.1.1.2 Den didaktiske dimension

Dette afsnit vil belyse den didaktiske dimension ift. klasseledelse og hvordan dette påvirker elevernes deltagelsesmuligheder i Annes undervisning. Da anden del af analysen vil fokusere på differentiering, vil det kun kort blive berørt herunder.

Under observationerne af Annes undervisning var det tydeligt at Anne har foretaget mange didaktiske overvejelser. Det var både tydeligt i den meget detaljerede plan for dagen og dertilhørende aktiviteter og materiale, som nævnt ovenfor. Derudover fortæller Anne mig i interviewet, at hun ift. materialer ikke genbruger så tit.

“Jeg laver mit eget undervisningsforløb, hvor jeg også kan vælger tekster og vælge ting, som jeg synes passer til målgruppen....Jeg plukker i gamle ting og kopierer og sætter sammen”.

Denne udtalelse ses også i Annes undervisning, hvor hun præsenterer eleverne for meget forskelligt materiale og tekster, som passer til emnet og målgruppe. Ordet 'målgruppe' nævner hun flere gange, hvortil det bliver tydeligt, at Anne i sine didaktiske overvejelser har øje på den enkelte klasse. At eleverne deltager aktivt i timerne og fremstår interesserede, kan netop være et resultat af, at hun har haft den specifikke klasse i tanker under forberedelsen.

Ovenstående didaktiske overvejelser, viser også, at Anne har en høj faglig viden. Hendes udvælgelse ift. materiale afspejler dette, men også hendes samtale med eleverne i undervisningen. Dette så jeg flere eksempler på under mine observationer, hvor det er tydeligt, at elever har respekt for hendes faglige kunnen og lytter, når hun fortæller. Hun åbner derudover op for klassesamtaler, hvor hun løbende hjælper eleverne på vej med at italesætte deres tanker, samt stiller uddybende spørgsmål, så eleverne kan reflektere og hæve deres taksonomiske niveau. Som tidligere skrevet opstår undervisningsforstyrrende uro eksempelvis, når elever keder sig, hvortil de bliver disengageret (Plauborg, 2019). Anne formår sandsynligvis at skabe et læringsrum, hvor eleverne ikke keder sig, bl.a. som produkt af hendes grundige didaktiske overvejelser, siden uro ikke opstår.

Anne benytter en hel del klassesamtaler og dialog i sin undervisning, hvilket den didaktisk dimension ydermere inkluderer (Molbæk & Tetler, 2015). Hun stiller tydelige spørgsmål, som samtidig kan lede eleverne i en bestemt retning, hvis de er af mere kompleks karakter. Når Anne på den måde støtter eleverne i deres bidrag, vil de alt andet lige opleve det mere overskueligt at tage del i samtaler, hvilket observationerne også viste. Det er tydeligt, ud fra mine observationer, at eleverne meget naturligt indgår i klassesamtaler, hvilket kan være tilfældet, fordi de forstår, hvad der forventes af dem, da hun italesætter dette.

Derudover fortæller Anne i interviewet:

“Undervisningsdifferentiering er mega svært, men det er det ikke, hvis du husker at tænke det ind...der er f.eks. langsomme læsere i 6.a, så der medtænker jeg nogle gang makkerlæsning, og husker at medtænke CL metoden, cooperative learning”.

Denne udtalelse understreger blot, hvad observationerne viste; alle elever er indtænkt i undervisningen og arbejdsmetoderne er derfor med til at understøtte deres læring. Dette ses ligeledes, når eleverne skal indgå i gruppearbejde, hvor alle elever, ligesom med plenum undervisning, deltager aktivt. Herunder har Anne netop gjort sig overvejelser for at sikre deres deltagelse.

“Cooperative Learning, som jeg bruger i stor udstrækning, fordi det er godt, der har alle et ejerforhold og kan være med på forskellige måder”.

Her ses det med tydelighed at Annes overvejelser beror sig på et ønske om alles deltagelse, hvilket hendes undervisning også afspejler.

Den didaktiske dimension vedrører også mål og evaluering, som ikke er synliggjort i Annes timer. Hun opstiller ikke konkrete formulerede læringsmål eller specifikke evalueringsøvelser. Dog fortæller Anne ved timens start, helt konkret, hvad de skal blive klogere på i løbet af timen. I timen benytter Annes sig på sin vis af løbende evaluering, hvilket ses i hendes måde at indgå i samtaler med eleverne. Hun “griber” deres svar og stiller uddybende spørgsmål. Udefra set tegner der sig et klart billede af, at Anne søger at finde ud af, hvad eleverne ved og ikke ved. Hun gør det, som sagt ved at lede dem på vej. Det kan ikke med sikkerhed siges, hvorvidt læringsmål er medtænkt, hvilket hun heller ikke udtaler sig om, men under observationerne, var det tydeligt, at der var forskel i hendes måde at stille spørgsmål på. Effekten af dette synes tydelig, ved elevernes deltagelse i klassesamtalerne, hvor forkerte svar ikke behandles negativt.

8.1.1.3 Den relationelle dimension

Den relationelle dimension vedrører, som nævnt, bl.a. lærerens møde med og relationen til eleverne og bevidstheden om lærerens egen ledelsesstil. Ift. Anne er det under denne dimension relevant at nævne, hvordan hun går til eleverne. Som beskrevet under den didaktiske dimension, er det vigtigt for Anne, at hver enkelt elev tages i betragtning, hvorved alle elever har bedre mulighed for at føle sig set og hørt (Molbæk, 2016). Men Anne har derudover nogle helt konkrete tanker og handlinger ift. relationen til hver enkelt elev. Under interviewet udtaler Anne:

“Min vigtigste rolle som lærer er, at se det hele menneske, den hele elev...det er vigtigt du stadig bliver set, som den du er, og jeg gør det til en pligt som lærer at se hver elev med øjenkontakt i hver time”.

Der tegner sig et billede af at Anne formår at behandle eleverne med ligeværdighed og åbenhed, som den relationelle dimension har fokus på (Molbæk, 2016). Trods irettesættelser ikke fylder meget i Annes timer, kan det dog være nødvendigt og hertil siger Anne:

“Jeg går meget ned i øjenhøjde på eleverne, dvs. en til en, hvis de får en irettesættelse, så er det ikke noget, som påvirker resten af klassen”.

Denne tanke med at snakke en til en med eleverne, kan være med til at skabe en god relation mellem dem og Anne. Eleverne undgår at blive udstillet foran klassen, hvilket kan være mere trygt. Derigennem arbejde Anne med relationen til eleverne selv, når der skal irettesættes, hvilket dog ikke sker så ofte. Grunden hertil kan ligge i hendes respektfulde tilgang til eleverne. Under observationerne var der tydeligt tegn på, at eleverne udviste respekt over Anne, hvilket de i stort set alle henseender blev mødt med. Ift. respekt siger Anne selv:

“Der har altid været sådan et saying, at man skal gøre sig fortjent til respekt, og nej, det mener jeg ikke, man skal, jeg kræver respekt af mine elever, fordi vi er lige som mennesker”.

Anne begrundede dette med, at hun har brugt mange år på at uddanne og dygtiggøre sig, for at kunne skabe det bedste rum og mulighed for læring. I Annes undervisning er fejl velkomne og ved forkerte svar guider hun dem på en anerkendende måde i en anden retning. Dette kunne f.eks. være ved at sige “du er godt på vej” eller “jeg hører dig egentlig sige at..”. Dette resulterer i, at eleverne er aktivt deltagende i samtalerne, og elever byder ind, selv ved svære spørgsmål. Ved alle bidrag er Anne meget anerkendende og positiv i sin fremtoning ved at lytte til deres ord, rose dem for deres bidrag og italesætte dette overfor resten af klasse. Man kan her argumentere for, at Anne skaber en tryghed i klassen, ved at se og høre den enkelte elev samt fællesskabet, hvorfor dynamiske samtaler opstår.

Som nævnt vedrører den relationelle dimension ligeså lærerens bevidsthed om egen lederstil (Molbæk, 2016). Anne fortæller, at det altid har ligget til hende at være en ledertyper og siger dertil:

“Jeg plejer at betragte mig selv som en halvtredser pædagogik, ro, renlighed og regelmæssighed...Jeg mener regelmæssighed handler om cirkel princippet, hvor man hører tingene igen, så hvis du ikke forstår det første gang, så får du det gentaget flere gange”.

Denne meget tydelige bevidsthed om sin egen praksis skinner klart igennem i Annes undervisning, hvilket eleverne reagerer på med rolig adfærd, som dog for Anne ikke altid betyder, at der skal være helt ro. Hun fortæller i interviewet “at arbejdsstøj og arbejdssummen SKAL være til stede”. Anne formår at skabe et rum, hvor eleverne tør deltage mundtligt, og

hvor de derfor kan få mulighed for at føle sig set og hørt, hvilket ydermere kan være et led i at skabe en demokratisk klasse- og læringskultur (Molbæk & Tetler, 2015).

8.1.2 Marie

Følgende del af analysen, vil anskue Marias undervisning ift. de tre dimensioner.

Marie starter timen med at bede eleverne finde deres plads og være stille, men trods det siges flere gange, går der tre minutter, før alle er på plads og stille. Marie skriver nogle gange dagens plan på tavlen, men ikke i dag. Undervejs opstår snak. Marie skal forklare en opgave og beder om ro, det sker ikke. Marie hæver stemmen og beder igen om ro. Roen sænker sig og Marie begynder at forklare. Kort efter rejser Caja sig og begynder at tørre noget op på gulvet, imens Mille går op til skraldespanden. Lasse kaster sit viskelæder over til Villads som kaster tilbage. Janni snakker med sin sidemakker og klassen summer af forstyrrelserne. Marie sukker og kommenterer højtlydt: "Altså hvad foregår der? I render rundt, kaster med ting og snakker, når jeg er ved at forklare". Klassen bliver stille og Marie forklarer videre. Efter kort tid opstår der forstyrrelser og afbrud fra samme elever, hvortil hun igen beder om ro (video- og observationsnote).

8.1.2.1 Den rammesættende dimension

Den rammesættende dimension handler blandt andet om rutiner. I Marias undervisning går meget få rutiner igen; at hun nogle gange bruger tavlen til at nedskrive dagens plan, er ud fra observationerne den eneste rutine. At eleverne i Marias timer ikke holder fokus på f.eks. stillede opgaver, kan derfor være et resultat af manglende rutiner. Hun tydeliggør ikke fra lektion til lektion, hvad der forventes af eleverne og da hun kun benytter Aula til lektier, ved eleverne heller ikke før timens start, hvad der skal ske. Udover at det ses i observationerne udtaler Marie sig på følgende måde om elevernes fokus:

"Jeg synes, at mange elever nemt bliver distraherede og ukoncentrerede og begynder at lave ting, som intet har med emnet eller opgaven at gøre, det virker lidt, som om de ikke kan holde fokus særlig længe, også selvom opgaven er kort".

Ud fra den rammesættende dimension flyttes fokus derfor væk fra stoffet. For mange elever bidrager rutiner i undervisningen til at de i højere grad kan bruge deres energi på at lære stoffet, grundet den forudsigelighed og tryghed som rutinerne giver (Molbæk & Tetler, 2015).

Når det kommer til rammesætningen af timen og opstilling af regler er Maries undervisning interessant fordi hun siger følgende:

“Jeg fortæller altid mine klasser, hvad jeg forventer af dem, både ift. deres adfærd i timerne, men også når det kommer til det faglige. Jeg har en klar forventning om, at de tager undervisningen seriøst”.

Ud fra denne udtalelse fremstår Marie som en lærer med tydelig rammesætning og klare forventninger til sine elever, men dette er ikke tilfældet i det indledende empiriske nedslag, som afspejler en generalitet ift. Maries timer. Tilsyneladende foreligger der en uoverensstemmelse mellem tanken om egen praksis og reel praksis. Marie formår ikke at sætte tydelige rammer og forventninger, hvilket alt andet lige påvirker elevernes adfærd. At forstyrrelser fylder meget i undervisningen, kan derfor bunde i elevernes manglende kendskab til hendes forventninger. Ift. Plauborgs forskningsoversigt, er der her tale om undervisningsforstyrrende uro, som tidligere nævnt, kan opstå, når eleverne ikke forstår, hvad der forventes af dem (Plauborg, 2019). Sandsynligvis er dette også tilfældet i Maries undervisning.

Ydermere er Maries irettesættelser interessante fordi denne dimension, som nævnt kigger på regler og konsekvenser. Nedslaget og andre observationer viser at Marie tit irettesætter elever for uønsket adfærd, men at samme elever kan få irettesættelser flere gang uden yderligere konsekvens. Marie udtaler selv:

“Jeg har faktisk været meget udfordret med 6.a, fordi larm, forstyrrelser og konstant kommenteren på hinanden, fylder så meget i timerne. Jeg tager mig selv i at snakke i et toneleje, jeg ikke bryder mig om. Jeg synes, at der går for meget tid med irettesættelser”.

Man kan argumentere for at eleverne reagerer med ligegyldighed på hendes irettesættelse, fordi yderligere konsekvens ikke finder sted. I interviewet fremstår Marie som en lærer, der sigter efter tydelighed i sin rammesætning og er meget klar over, hvad hun ønsker og ikke ønsker fra eleverne, men i den pågældende klasse viser observationer dog, at hun ikke kommer i mål med dette. Larm og forstyrrelser kan derfor være et resultat af hendes manglende rammesætning.

En dreng og pige er, i timen, i gang med at “angribe” hinanden verbalt, hvortil Marie beder dem stoppe. Eleverne fortsætter og stopper først, da pigen begynder at græde. Marie siger

med høj stemme "Villads nu stopper du altså, I skal stoppe med at diskutere, vend dig væk fra Janni nu". Villads vender sig om og timen fortsætter (video- og observationsnote).

At episoder som disse opstår i flere af Maries timer viser, at hun er udfordret på at lede de sociale relationer, hvilket eleverne med høj sandsynlighed kan have svært ved at navigere i. Disse hændelser blev ikke italesat under interviewet, hvorfor det er vanskeligt at inddrage Marias perspektiv.

8.1.2.2 Den didaktiske dimension

Elever er sat i gang med et forløb og laver opgaver på Gyldendal portal med deres sidemakker. Marie går rundt og hjælper. Løbende må Marie flere gange bede klassen dæmpe sig, da der opstår meget larm. Særlig Villads, Lasse, Carl og Erik er meget forstyrrende, men dæmper sig efter lidt tid. Hvad Marie ikke har set er, at drengen ikke sidder på Gyldendal, men i stedet spiller computer. Hver gang hun kommer til dem, skifter de billede på skærmen. Drengen kommer gennem resten af timen med kun at spille computer (video- og observationsnote)

I sin undervisning benytter Marie sig hovedsageligt af tavleundervisning, classesamtale og makkerarbejde. Når Marie, som nævnt ovenfor, ikke formår at tydeliggøre sine forventninger til eleverne på en forståelig måde, resulterer dette i at mange classesamtaler er præget af uengagerede og larmende elever. Eleverne afbryder og kommenterer på hinanden og Marie får ikke italesat præcis, hvad hun forventer af eleverne under pleunum-undervisningen. Dette kan være en af årsagerne til, at Marie oplever hendes timer præget af meget undervisningsforstyrrende uro, da denne arbejdsform går meget igen. Resultatet bliver at eleverne ikke deltager og larmen får en overskyggende karakter. Her kan trækkes nogle tråde til EVA rapporten, som projektet tidligere præsenterede, fordi god klasseledelse fordrer tydelighed om forventninger til eleverne og undervisningen (EVA, 2014).

Det empiriske nedslag her er ikke enestående for Maries timer. Når denne dimension inddrager lærerens faglige viden som en vigtighed for den inkluderende klasseledelse (Molbæk & Tetler, 2015), kan man stille spørgsmålstegn ved om Marie reelt formår at tydeliggøre sin faglige kunnen, når hendes undervisning er meget præget af arbejde på portaler. Ved classesamtale, benytter Marie et flot sprog, men fordi der er tale om et andetsprog, kan det være svært for eleverne at se denne dygtighed. Eleverne efterspørger ofte, at Marie gentager

på dansk, hvorfor hendes faglige kunnen ikke nødvendigvis tillægges værdi, når eleverne ikke forstår hende.

I løbet af Maries undervisning sker feedback oftest i form af irettesættelser, og for mange elever er feedback ikke en realitet, hvorfor det kan synes svært for eleverne at gennemskue deres faglige kunnen og hvad de skal arbejde med. At dette også har betydning for deres manglende engagement og deltagelse er sandsynligt set ud fra observationerne.

8.1.2.3 Den relationelle dimension

Inden for den relationelle dimension er særligt synet på og kommunikationen om eleverne essentielt (Molbæk, 2016). I projektets indledende forskningsafsnit blev det ydermere fremhævet, at vores måde at møde elever på, er udslagsgivende for deres adfærd, fordi problemer bliver individualiseret (Poulsen, 2017). I nedslaget ses det tydeligt, at Marie har tendens til at reagere på larm først og overse at nogle drenge spiller computer, fordi de er stille. Om de samme drenge udtaler Marie også:

“Der er er særlig fire drenge, som bare ikke kan finde ud af at opføre sig ordentligt i mine timer. De kører hinanden op og nogle gange virker det som om, at de prøver at være seje over for hinanden ved at udfordre mine grænser. Her synes jeg, at det er svært at få stoppet dem”.

At disse drenge har stor negativ påvirkning på Maries timer, kan derfor være et resultat af, at de primært bliver set for deres negative opførsel og at Marie går til timen med en bevidsthed om, at det er dem, som fylder meget. Ud fra forskningen er hun altså selv med til at hæmme deres deltagelse ved at skabe dette billede af dem. Derfor kan der stilles spørgsmålstejn ved, om Marie formår at møde eleverne anerkendende og med ligeværdighed, som inkluderende klasseledelse fordrer, hvis hun på forhånd har en tanker om, hvordan eleverne er, når hun går ind i klassen. Elevernes deltagelsesmuligheder påvirkes nemlig af lærerens kommunikation om og forforståelse af eleverne (Molbæk, 2016).

Hvad angår lærerens bevidsthed om egen ledelsesstil, er Marie interessant. Hun ved hvad hun vil have, men formår ikke at gøre dette til praksis, hvorved hendes timer bliver præget af uro. Ud fra de empiriske nedslag, kan det fremstå som om, at Marie er mere bevidst om elevernes støjniveau og end om deres faglige ageren. Hun opdager ikke at eleverne spiller computer, da hun kun har fokus på dem, når de larmer. Marie siger om sin klasseledelse:

“Nogle vil nok mene at jeg er streng, det synes jeg ikke, men i timerne skal der være ro til at koncentrere sig, og derfor er klare rammer vigtigt”.

Ud fra dette citat, kan man argumentere for at succeskriteriet i Maries time, er at eleverne ikke larmer. Dette resulterer i at flere elever kan komme igennem timen helt uden faglig deltagelse.

8.1.3 Den organisatoriske dimension

Som nævnt har den organisatoriske dimension ikke været inddraget i analysen, da datamaterialet og viden på området ikke er inkluderet i dette projekt. Dog skal det nævnes, at denne dimension også har påvirkning på om læreren praktiserer inkluderende klasseledelse. I et interview med 6.a's klasselæreren udtaler hun nemlig:

“På denne skole bruger vi stort set alle vores forberedelsestimer på klasselæreropgaver, og derfor er jeg tit uforberedt. Jeg når ikke at tænke på aktiviteter og spændende læringsmetoder, som jeg gjorde engang”.

Denne udtalelse giver et indblik i, at opgaven med at skabe deltagelsesmuligheder for eleverne på den pågældende skole kan være udfordret af en begrænset forberedelsestid. En pointe som er interessant, fordi lærerne her udviser magtesløshed ift. ledelsen og politiske beslutninger.

8.2 Differentiering

Dette afsnit vil belyse hvorledes og om både Anne og Marie gør brug af en differentieret undervisning, og hertil hvilket påvirkning det har på elevernes adfærd ift. uro samt deres deltagelsesmuligheder. Herunder vil hvad, hvordan og hvorfor blive benyttet, som præsenteret i projektets teoriafsnit.

8.2.1 Hvad

Ud fra empirien er det tydeligt, at de to lærere differentierer meget forskelligt. Som nævnt i forrige analyseafsnit, sammensætter Anne alt sit materiale selv, hvortil hendes indhold er tilpasset klassen. Marie benytter tilmed meget portaler og arbejdshæfter, hvor hun selv udvælger emner. Ift. produktet, benytter Anne, som nævnt, forskellige arbejdsmetoder som f.eks. CL og makkerlæsning, hvilket hun gør med henblik på at sikre, at alle kan være med, selv hvis de har svært ved f.eks. at læse. Marie har et ønske om at lave forskellige aktiviteter med klassen, men udtaler at hun ikke tør:

“Jeg synes differentierede arbejdsformer, ikke kun plenum og arbejde med sidemakker, er bedst, men svært i denne klasse, der opstår næsten altid meget larm og det går op i hat og briller, så jeg holder det meget simpelt”.

Marie udviser her en normativ idé om differentierede arbejdsmetoder dog med beskrivelsen af anden praksis, hvilket også var tilfældet under observationerne, hvor de nævnte arbejdsformer var gennemgående. En enkelt aktivitet i klassen, hvor eleverne skulle gå rundt og snakke, endte, som Marie forklarer, i meget larm og uden fagligt fokus.

Når det kommer til produkt, har observationerne vist, at begge lærere primært benytter sig af klassesamtaler, hvor eleverne har mulighed for at dele deres viden. Som forrige analysedel viste, var oplevelsen af de to lærere dog meget forskellig. Marie bruger meget tid på irettesættelser, som tager fokus fra det faglige, hvor klassesamtalerne i Annes timer er meget rolige med meget deltagende elever. Når der i Maries timer fokuseres så meget på larm og forstyrrelser fjerner det fokus fra det faglige, hvilket også fjerner fokus fra elevernes deltagelse. Dette viste sig også under observationerne, hvor flere elever bidrager med larm frem for faglighed. At deres indhold har så forskellig karakter, kan muligvis være en del af forklaringen. At Marie benytter forud produceret stof i portaler og faghæfter, kan begrænse elevernes måder at tilgå stoffet på, hvorfor det herefter bliver svært at indgå i en klassesamtale omkring. Under interviewet blev det ikke tydeligt hvorvidt Anne benytter andre metoder ift. produkt, men under observationerne, var det kun tale om klassesamtaler. Selvom mange elever deltager aktivt i samtalerne, kan man argumentere for, at endnu flere elever kunne bidrage, hvis de fik lov at præsentere deres viden og forståelse på andre måder.

Ift. læringsmiljøet, som vedrører klasserummet betingelser udtaler Anne følgende:

“Jeg vil gerne have at der er rent i klassen og der er luftet ud når vi starter, luft er rigtig vigtig”

Her ses det tydeligt at Anne ønsker at skabe gode betingelser for elevernes læring. Marie fortæller ikke om klasserummet i interviewe, men siger i en af timerne:

“Jeg lukker altså lige vinduerne igen, jeg synes det bliver så koldt”

Hermed kan der også argumenteres for, at hun tænker på, at et læringsrum ikke må være for koldt for eleverne, da hun ikke selv synes, det er rart at fryse.

8.2.2 Hvordan

Når der kigges på hvordan læreren differentiere kan det være ift. elevernes parathed, interesser og læringsprofiler (Tomlinson, 2014). Begge lærere tilpasser deres undervisning til elevernes parathed, men blot på forskellig vis. Anne har "målgruppen" i tankerne når hun planlægger aktivitet og udvælger materiale, hvilke giver eleverne mulighed for på forskellige måder at arbejde med emnet som også kan være tilpasset deres interesse. Anne udtaler i interviewet:

"Eleverne får forskellige spørgsmålstyper, nogle der er med facit svar, beskrivelser, eller små referater, det er de lette hvor alle kan være med og så er der de lidt sværere med at vurdere..Jeg er meget bevidst om, hvilke spørgsmål jeg stiller til hvem. F.eks. Malia, som er muslim og har det fagligt svært, hende brugte jeg da vi arbejdede med Islam, hvor hun kunne shine lidt. På samme måde med Lukas da vi arbejdede med krig, fordi jeg ved, at han synes det er interessant".

Anne viser her, at hun både har fokus på elevernes interesse og parathed når, hun underviser, hvorfor eleverne opleves som meget lyttende og deltagende. Derudover vælger Anne aktiviteter som f.eks. kan støtte deres læring, hvis de har svært ved at læse. Trods Marie ikke benytter sig af samme fremgangsmåde, kan der dog argumenteres for, at hun medtænker eleverne parathed, da hun fravælger aktiviteter, som, i hendes timer, skaber kaos i klassen. Hun er begrænset af uroen i klassen og får derfor ikke skabt rum for at udvide denne parathed. Marie udtaler dog følgende om arbejdet med portaler.

"Jeg synes ikke alle forløb er lige gode og jeg har prøvet at vælge nogle emner, som klassen synes er spændende, men det er svært, eleverne er meget forskellige".

Selvom det er svært at ramme alle, bestræber Marie sig på at ramme nogle af elevernes interesse, som er vigtigt ift. at differentiere (Tomlinson, 2014). I en af Maries timer arbejder de med Australien, som Lukas synes er vildt interessant og her deltager han meget aktivt, særlig under klassesamtalerne. Trods der her blot er tale om en enkelt elev, formår Marie at vække hans interesse, hvorved han engageres. Derudover viser observationer flere gange, at Marie ved klassesamtaler stiller åbne spørgsmål, som ikke kræver et bestemt facit, hvilket resulterer i at flere elever byder ind og kan svare. Her lader det til, at samtaler derfor bliver udfordret pga. larm, som opstår selv ved samtale, hvor alle kan være med. En forklaring kunne her være, at

eleverne har svært ved at holde det faglige fokus grundet den manglende rammesætning, som forrige analyse fremhævede.

8.2.3 Hvorfor

Herudover kigges på lærerens grund til at modificere læringsoplevelsen (Tomlinson, 2014).

Gennem de to ovenstående afsnit og analysen af den didaktiske dimension, er det tydeligt at begge lærere finder det nødvendigt at differentiere deres undervisning, ved f.eks. åbne og differentierede spørgsmål, forskellige arbejdsmetoder og fokus på elevernes interesse. Dog er udfaldet forskelligt for de to lærere. Anne formår både at planlægge og gennemføre en differentieret undervisning. Når Marie arbejder med portaler hvor alt er forudbestemt, fratager det eleverne nogle muligheder for at tilgå læringen på forskellig vis, hvilket en differentieret undervisning fordrer (Tomlinson, 2014). Hun prøver at motivere eleverne ift. deres interesse, hvilket hun for nogle elever delvis lykkedes med. Jeg spurgte Marie, hvad hun mente, den største udfordring var, for at gennemføre en differentieret undervisning i 6.a:

“Jeg synes faktisk at forstyrrelse og mangel på ro i klassen, gør at jeg ikke kan komme i mål med at differentiere..Jeg tænker ofte, når jeg planlægger en undervisning; kan der opstå kaos, hvis vi gøre sådan og sådan”.

At der er så langt fra tanker til praksis for Marie, synes at være forklaret med den undervisningsforstyrrende uro, som hendes timer er præget af, hvilket projektets indledning og forskning ligeledes fremhævede problematikken af.

9. Konklusion

Dette bachelorprojekt har søgt at afdække, hvilken betydning klasseledelse og undervisningsdifferentiering har for elevernes deltagelsesmuligheder samt undervisningsforstyrrende uro. Gennem projektets analyse af det empirisk materiale, hhv. observation, videomateriale og interview, har jeg søgt at afdække to læreres praksis og betydningen heraf.

Den ene lærer, Anne, formår at skabe tydelige rammer og meget klare forventninger til eleverne, hvilket påvirker deres inkludering og deltagelse. Dette ses tydeligt, når eleverne aktivt deltager i klassesamtaler og aktiviteter med fuld fokus og engagement. I sine didaktiske overvejelser har hun den specifikke klasse og elever i tankerne, hvilket resulterer i elever, som

fremstår interesserede, fordi undervisningen netop er målrettet dem. Herunder hører at Anne er meget velovervejet ift. at differentiere sin undervisning til elevernes forskelligheder både ift. faglighed og personlighed. Anne gør sig klare tanker om gruppearbejde og elevernes måde at støtte hinanden f.eks. gennem CL, hvorfor gruppearbejdet ligeledes er præget af aktiv deltagende elever. For Anne resulterer denne strukturerede og velfungerende ledelsespraksis i en klasse uden undervisningsforstyrrende uro.

Ydermere blev Maries praksis belyst. Hendes praksis står i kontrast til Annes. Marie formår i praksis ikke at opstille klare faglige eller adfærdsmæssige rammer og forventninger. Hendes brug af undervisningsdifferentiering begrænser sig til at handle om arbejdsformer i klassen, hvilket resulterer i timer præget af meget undervisningsforstyrrende uro. Marie har konsekvent et stort fokus på uro og forstyrrelse, hvilket overskygger arbejdet med elevernes faglighed. Trods eksempler på gode deltagelsesmuligheder, f.eks. gennem interessante emner, har den undervisningsforstyrrende uro, for Marie, så altoverskyggende karakter at hendes ledelsespraksis ikke var tilstrækkelig. Dette projekt har derfor fremvist en tydelig betydning af lærernes klasseledelse samt brug eller manglende brug af differentiering i undervisningen. Når klasseledelsen ikke er tydeligt rammesættende og forventningerne til eleverne ikke bliver klart opstillet, præges en klasse i høj grad af uro. I dette projekt ses en manglende differentieret undervisning herunder som katalysator for uro, hvorigennem elevernes deltagelsesmuligheder hæmmes. Det kan derfor konkluderes at klasser præget af undervisningsforstyrrende uro har bedre betingelser under stærk og tydelige rammesætningen, hvor den konkrete klasse og de enkelte elever indtænkes i planlægningen af undervisningen, hvortil elevernes deltagelsesmuligheder viste sig mest optimale.

10. Diskussion

Når jeg på baggrund af dette projekt ønsker at inddrage en diskussion, skal det ses i lyset af projektets fund. For mig opstår spørgsmålet nemlig, om det altid er nødvendigt, at man som lærer er meget stram i sin klasseledelse for at skabe de bedste betingelser for elevernes deltagelsesmuligheder i en klasse præget af undervisningsforstyrrende uro? Gennem dette projekt sætter jeg spørgsmålstejn ved, om man overhovedet kan snakke om klasser med undervisningsforstyrrende uro hvor klasseledelse og differentiering skal afhjælpe, eller om udfordringen skal ses omvendt. Er manglende deltagelsesmuligheder samt undervisningsforstyrrende uro blot et resultat af en mindre velfungerende klasseledelse, hvor

differentiering ikke inddrages i en optimal grad? Projektets forskningsafsnit viser, at god klasseledelse har effekt på u hensigtsmæssig adfærd, hvilken ud fra dette projekt ikke modsiges, dog synes analysen af dette projekt nærmere at pege på, at u hensigtsmæssig adfærd ikke opstår ved den meget stram klasseledelse. Dette fordrer naturligvis andre overvejelser, for er denne ledelsesstil så den rigtige? Ud fra dette projekt synes svaret at være ja, da den undervisningsforstyrrende uro fungerer som en barriere for elevernes deltagelsesmuligheder. Hertil kommer en anden overvejelse. Under projektets analyse af Marie dannes et billede af, at det reelt ikke er muligt at undervisningsdifferentiere, hvis klassen er præget af uro. Her findes Helle Plauborg (2016) klasseledelsesforskning interessant. Plauborg gentænker klasseledelse og argumenterer for, at klasseledelse skal forstås som intra-aktivitet mellem socialitet, faglighed og didaktik. Klasseledelse skal derfor ikke blot ses som det, der danner ramme om undervisningen Ud fra denne viden og analysen af lærerens praksis, samt tanker bag, kan der derfor danne sig et billede af, at Anne faktisk allerede arbejder ud fra et perspektiv om gentænkt klasseledelse om end ikke bevidst. Hvor Maries store fokus på adfærdsregulering som grundlag for undervisningen viser, en forståelse hvor didaktik og differentiering sis adskilt og derfor ikke er medtænkt i klasseledelsesbegrebet, som Plauborg i sin gentænkning fordrer (Plauborg, 2016).

Det ville være nærliggende at sige, at løsningen må være at gøre som Anne, men når der skal være plads til forskellighed i klasserummet, skal der vel også være plads til forskellighed blandt lærerne. Ud fra analysen vil et stort fokus på kendskabet til eleverne være essentielt, hvor ordet relationskompetence kommer frem. På læreruddannelsen møder man ordene didaktik, relationskompetence og klasseledelse fra første dag, men spørgsmålet er, om vi på læreruddannelsen derfor er gode til at kigge i bøger og for dårlig til at kigge på virkelighed? Er der for lang fra teori til praksis og bliver vi overhovedet skolet til at håndtere den virkelighed, vi som lærere skal møde efter end uddannelse? I min optik viser dette projekt netop, at trods flere års erfaringer i den danske folkeskole, står jeg endnu tilbage med en oplevelse af, at jeg på papiret er 100% kompetent, men at jeg i praksis ofte kommer til kort ved linket mellem teori og praksis. Jeg rammer ind en usikkerhed, når det kommer til at varetage undervisningen af en masse små individer og opfylde folkeskolens formålsparagraf.

11. Referenceliste

Andersen, I. (2019). *Den skinbarlige virkelighed: Vidensproduktion i samfundsvidenskaberne* (6. udg.). Samfundslitteratur.

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 1510 af 14/12/2017.

Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (2. udg.). Hans Reitzel Forlag.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2014). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzel Forlag.

Brodersen, P. & Gissel, S. T. (2019). Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I: P. Brodersen (Red.), *God og effektiv undervisning: didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Hans Reitzel Forlag.

Bøttcher, L., Kousholt, D. & Winther-Lindqvist, D. (2019). *Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*. Samfundslitteratur.

EVA (2014). *Motiverende undervisning: Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*.

Folkeskolen: Fagblad for undervisere (2017). Uro, (9).

Harboe, T. (2013). *Metode og projektskrivning: En introduktion*. Samfundslitteratur.

Jørnø, M. L. (2014). *Videnskabsteori for praktikere: Kvalitative og kvantitative metoder*. Hans Reitzel Forlag.

Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse* (Ph.d.). Aarhus Universitet.

Molbæk, M. & Tetler, S. (2015). *Inkluderende klasseledelse*. Dafolo.

Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. (2011). *Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior*. Campbell Systematic Reviews. Society for Research on Educational Effectiveness (SREE).

- Plauborg, H. (2016). *Klasseledelse gentænkt*. Hans Reitzel Forlag.
- Plauborg, H. (2019). Undervisningsforstyrrende uro i skolen. *Pædagogisk indblik*, 2019 (01), s. 1–31.
- Poulsen, C. H. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv* (Ph.d.). Syddansk Universitet.
- Schmidt, C. H. (2022). *Socialkonstruktivisme*. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (2nd edition). Alexandria, VA: ASCD.
- Yilmaz, R. K. (2021). Who and How Do I Include? A Case Study on Teachers' Inclusive Education Practices. *International Journal of Progressive Education*, 17 (2), s. 406–429.
doi:10.29329/ijpe.2021.332.25
- Agerup, L. & Willaa, K. (2016). *Lærereens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzel Forlag.

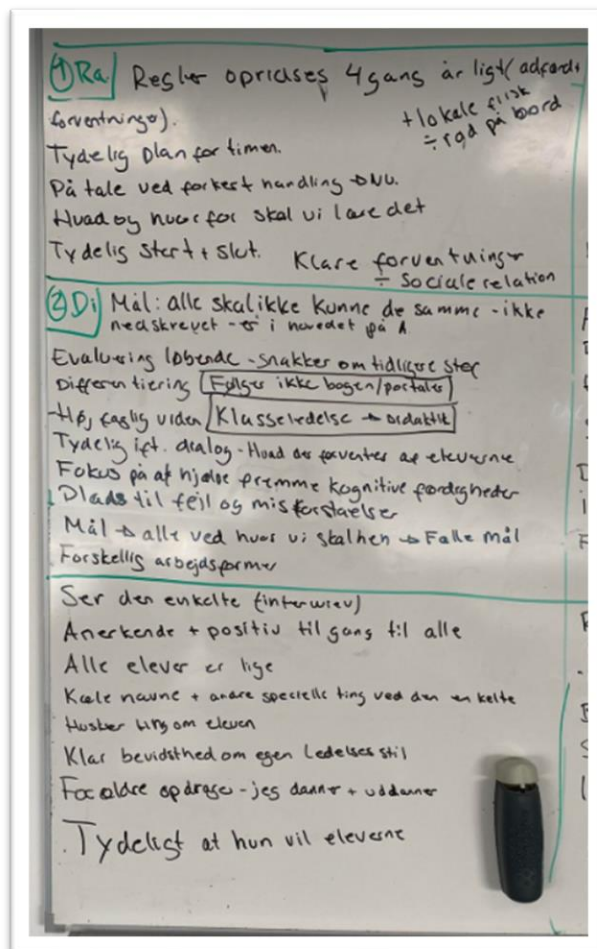
12. Bilag

Bilag 1: Interview spørgsmål

Interviewguide

- Hvordan vil du beskrive dig selv som en klasseleder?
- Oplever du udfordringer man at gennemføre den klasseledelse, som du ønsker ift. 6.a.
- Hvad ser du som den eller de vigtigste elementer i at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever i undervisning?
-
- Det er lovbestemt, at vi skal differentiere i undervisningen.
 - Er dette noget du gør i din undervisning og i så fald hvordan?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvad ser du som den største udfordring ved at differentiere undervisningen?
- Hvad betyder det i din optik at differentiere undervisningen?
- Hvad er din oplevelse af uro kontra ikke uro i 6.a?
 - Hvis uro: hvordan påvirker den dig og din undervisning?
 - Hvad tror du årsagen er til uroen (eller til at der ikke er uro)?

Bilag 2: Eksempel på mindmap



Bilag 3: Fælles klasseregler



AFTALER FOR KLASSEKUMMET

KUN GRIN MED HINANDEN

IKKE NEDGØR ELLER TALE NEDSÆTTENDE OM/TIL HINANDEN

DET VI TALER OM, BLIVER MELLEM OS

INGEN KOMMENTARER UD I KLASSEKUMMET

MARKER OG DEL DIN MENING

RESPEKT