



AALBORG UNIVERSITET

**Hvad betyder det for børns læring og trivsel, at flere
inkluderes i almenundervisningen?**

**Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel
og læring?**

Børn og unges perspektiv

Kevin Anthony Perry og Lars Qvortrup

**Forskningsrapport 1: Inklusion i børnehøjde i Greve Kommune – fokus på børns
trivsel og læring.**

Institut for Læring og Filosofi

LSP - Laboratorium for forskningsbaseret

skoleudvikling og pædagogisk praksis

Aalborg Universitet

Maj 2015



Kevin Anthony Perry og Lars Qvortrup

Hvad betyder det for børns trivsel, at flere inkluderes i almenundervisningen? Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring?

Børn og unges perspektiv

© Forfatteren, LSP 2015, EGMONT Fonden og Greve Kommune.

Notatet er udarbejdet af professor Lars Qvortrup

Institut for Læring og Filosofi:

LSP - Laboratorium for forskningsbaseret

skoleudvikling og pædagogisk praksis:

Aalborg Universitet i København

Maj 2015

INDHOLDSFORTEGNELSE:

0. SAMMENFATNING	5
1. INDLEDNING	7
1.1. Inklusion i børnehøjde	7
1.2. Konteksten: Forventninger til og erfaringer med inklusion	8
1.3. Hvad ved vi i forvejen?	9
1.4. Inklusion i Greve kommune	10
1.5. Børn som informanter	12
2. HVAD BETYDER DET FOR BØRNS TRIVSEL, AT FLERE INKLUDERES I ALMENUNDERVISNINGEN?	14
2.1. METODE	14
2.1.1. Metode	14
2.1.2. Præsentation	15
2.2. ANALYSE	15
2.2.1. Er der forskel mellem de klasser, hvor der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud, og de øvrige klasser? 0.-4. klasse	15
2.2.2. Er der forskel mellem de klasser, hvor der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud, og de øvrige klasser? 5.-9. klasse	17
2.2.3. Er der forskel mellem piger og drenge generelt og i klasser med og uden behov for en særlig inklusions-indsats?	18
2.3. KONKLUSION	19
3. HVAD VIRKER I FORHOLD TIL AT FREMME KLASSENS TRIVSEL OG LÆRING?	21
3.1. BØRNEPERSPEKTIV	21
3.1.1. Børn som informanter	21
3.1.2. Formålet med den kvalitative forskning	21
3.2. METODE	22
3.2.1. Udvælgelse af elever	22
3.2.2. Etisk overvejelse	23
3.2.3. Kontekst for fokusgruppeinterviews	23
3.2.4. Fokusgruppeinterviews – praktisk gennemførelse på skolerne	23
3.2.5. 'Klasse-interviews'	24
3.2.6. Databearbejdningen – Lydproblemer	24
3.3. HVAD VIRKER OG HVAD HÆMMER KLASSENS TRIVSEL OG LÆRING?	25
3.3.1. Hvad virker?	25

3.3.2. Hvad hæmmer?	29
3.4. KONKLUSION	33
3.5. PERSPEKTIVERING.....	33
4. LITTERATURLISTE	35

0. SAMMENFATNING

Flere steder er der tegnet et meget alarmerende billede af inklusionsindsatsen i den danske folkeskole. "Inklusion er et nyt ord for helvede i klasseværelset", skrev for eksempel Jacob Fuglsang i 2012 på baggrund af en undersøgelse, som lærernes fagblad *Folkeskolen* havde gennemført. Lige siden har man i avisartikler kunnet læse om bekymrede forældre, som synes, at deres børn er blevet ofre for den øgede inklusion, eller om elever med særlige diagnoser som ifølge forældrene ikke får tilstrækkelig støtte i almenundervisningen. Men er disse eksempler dækkende for det generelle billede? Svaret er, at det er de efter alt at dømme ikke.

I sig selv ville det være overraskende, hvis inklusionsloven fra 2012 skulle have så dramatiske effekter. Målet var, at 96 % af alle skolebørn i 2015 skal modtage almindelig undervisning. Det svarer til at ca. 10.000 børn skulle flyttes fra specialklasser til almindelige klasser eller begynde i en almindelig klasse frem for en specialklasse. I alt var der i 2013 ca. 710.000 elever i grundskolen, hvoraf knap 560.000 gik i folkeskolen. Det betyder at antallet af børn, som nu følger den almene undervisning, men som tidligere var henvist til specialundervisning, er betydeligt under to procent af det samlede antal elever. Ud af fire klasser er der med andre ord højst to, der har modtaget én elev, der tidligere ville have været henvist til specialundervisning, mens der i de to øvrige klasser ikke går elever med særlige behov.

Men man har også forsøgt at undersøge effekten på andre måder. I Greve kommune gennemføres der i 2013-2017 med støtte fra Egmontfonden et projekt med navnet "Inklusion i børnehøjde". For at belyse effekten af inklusionsindsatsen i Greve for elevernes læring og trivsel, er der lavet en skræddersyet elevtrivselsundersøgelse baseret på værktøjet "Klassetrivsel.dk", hvor man stiller eleverne en række spørgsmål om deres oplevelse af læring, trivsel med videre.

Undersøgelsen er gennemført, så man kan sammenligne klasser, hvor der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud, med de klasser hvor der ikke går sådanne børn. Man får derigennem et billede af, om der er forskel på elevernes oplevelse af læring og trivsel i de to typer klasser. Det er vigtigt at understrege, at tal og resultater fra Klassetrivsel.dk ikke kan bruges statistisk, men alene kan give et billede af læring og trivsel i klasser med en inkluderende praksis.

Helt overordnet tyder tallene på, at de meget dramatiske fortolkninger af de negative effekter af inklusionsindsatsen er stærkt overdrevne, i hvert fald hvis man tager udgangspunkt i resultaterne fra Greve.

Der er meget begrænsede forskelle mellem klasser, hvor der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud, og de øvrige klasser med hensyn til elevernes oplevelse af trivsel i klassen. Imidlertid tyder undersøgelsen på, at man gør mere ud af at rammesætte undervisningen i klasser med behov for en særlig inklusions-indsats end i de øvrige klasser. Da forskningen generelt peger på, at det er en fordel for elevernes læringsudbytte og trivsel, at der er klare rammer, kan dette ses som en fordel for klasser, hvori der er inkluderet elever med særlige forudsætninger.

Også hvad angår elevernes oplevelse af læringsmiljøet er forskellene meget begrænsede. Dog kan der spores en lidt større forskel i 5.-9. klasse end i 0.-4- klasse hvad angår matematik og naturfag, hvorimod der ikke er klare forskelle i dansk. Det ser derfor ud til at man skal gøre en særlig indsats i matematik og naturfag.

Som det allerede er blevet fremhævet, skal man være varsom med at drage for vidtgående slutninger af tallene fra Greve. Men heldigvis er SFI-rapporten "Inkluderende skolemiljøer" blevet offentliggjort næsten samtidig med færdiggørelsen af rapporten fra Greve. Dens vigtigste resultat er, at det at tilbageføre elever, der har været henvist til specialundervisning, til almenklasser ikke har påviselige negative konsekvenser for læring og trivsel i disse klasser. Her bekræfter rapporten med andre ord resultaterne fra Greve.

Desuden peger SFI-rapporten på, at tydelig ledelse, et velfungerende skole/hjem-samarbejde og klarhed omkring, hvordan man omgås hinanden på skolen og i klassen, er med til at understøtte et inkluderende miljø, men at effekten af indsatser tilsyneladende er forskellig fra sted til sted. I Greve er der gennemført et stort antal fokusgruppeinterviews med børnene selv. Her er det interessant, at børnene peger på de samme faktorer: De vil også gerne have klare rammer. De vil også gerne undgå støj og læringshæmmende adfærd. De synes også at inkluderende adfærd er en god idé.

Konklusion? At inklusion godt kan lade sig gøre. At det er en god idé at lytte til og at inddrage børnene. At man skal sætte ind med kvalificerede og differentierede indsatser. At den endelige "opskrift" på inklusion endnu ikke er fundet. Og at den alarmerende og negative fortælling om inklusion, som er blevet præsenteret i dele af offentligheden, ikke er dækkende for det generelle billede.

1. INDLEDNING

Af Kevin Anthony Perry og Lars Qvortrup

1.1. Inklusion i børnehøjde

I et samarbejde med Egmont Fonden ønsker Greve Kommune i perioden 2013-2017 at sætte fokus på børns trivsel og læring set i forhold til begrebet inklusion. Dette er udgangspunkt for igangsættelse af et forskningsprojekt kaldet 'Inklusion i børnehøjde'. Aalborg Universitets Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, LSP, er tilknyttet projektet som forskningspartner og har i samarbejde med Greve Kommune ansvaret for den praktiske gennemførelse af det forskningsbaserede udviklingsprojekt.

Forskningsprojektet har tre overordnede målsætninger. Først og fremmest er det et mål at frembringe viden om forskellige aktørers (elever, forældre, lærere og ledelse) perspektiver på arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer på kommunens skoler og klubber. Dernæst er målet at frembringe ny viden om hvilke indsatser, der medvirker til bedre trivsel og læring for børn i inkluderende læringsmiljøer, og hvilke indsatser som hjælper pædagoger og lærere i fællesskaberne og læringsmiljøerne i undervisningen, i SFO'erne og i klubberne. Endelig er det en målsætning for projektet at understøtte børns trivsel og læring ved udvikling af forskningsbaserede inklusionsindsatser, der hjælper og understøtter børn, medinddrager børne- og forældreperspektivet, og som kan anvendes i andre kommuners målsætning om inklusion frem mod 2020.

Forskningsprojektet har det afsæt, at børn og unge i langt højere grad skal være medskabere i inklusionsprocessen, både ved at være "sparringspartnere" ift. evaluering og udvikling af de voksnes indsatser, og ved at understøtte, at de selv aktivt bidrager til fællesskaber, inklusion og hinandens trivsel og læring. I projektet lægges derfor et stærkt fokus på 'børneperspektivet', ligesom der lægges vægt på at inddrage børnene som medskabere.

Dette dokument indeholder to hoveddele. Den første del rapporterer de vigtigste resultater af en kvantitativ undersøgelse baseret på data fra "Klassetrivsel.dk". I undersøgelsen sammenlignes de klasser, hvor der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud med klasser, hvor der ikke går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud. Herigennem er det hensigten at undersøge, om det har effekter for alle elevers oplevelse af læring og trivsel, at klassen har inkluderet elever med særlige forudsætninger og behov. I rapporten bruger vi følgende betegnelse: De klasser, hvor der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud, kalder vi i rapporten for "klasser med behov for en særlig inklusionsindsats". Denne del er skrevet af Lars Qvortrup.

Den anden del rapporterer de vigtigste budskaber set fra børnenes perspektiv med udgangspunkt i deres skoleerfaringer og med fokus på, hvad de synes, der virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læringsmiljø, og hvad de synes, der hæmmer trivslen og læringen i klassen. Der rapporteres resultater fra data indsamlet fra 30 fokusgruppeinterviews, der har involveret 180 børn og unge i perioden februar – juni 2014. Denne del er skrevet af Kevin Anthony Perry.

1.2. Konteksten: Forventninger til og erfaringer med inklusion

I mange år er der i det danske uddannelsessystem blevet arbejdet på, at stadig flere elever skal have deres undervisningstilbud i den almene skole og ikke i særskilte institutioner.

På det politiske niveau kulminerede denne indsats med Folketingets vedtagelse af lov om inklusion i foråret 2012 (Retsinformation 2012). Ifølge den er de elever, der har behov for støtte i under ni timer (à 60 minutter) ugentligt, ikke længere omfattet af reglerne om specialundervisning, men af de almindelige bestemmelser i folkeskoleloven. De skal derfor inkluderes i den almene undervisning. Målet er, at 96 % af alle skolebørn skal modtage almindelig undervisning, hvilket svarer til at ca. 10.000 børn skal flyttes fra specialklasser til almindelige klasser eller begynde i en almindelig klasse frem for en specialklasse. I alt var der i 2013 knap 710.000 elever i grundskolen, hvoraf knap 560.000 elever gik i folkeskolen. Det betyder at antallet af børn, som nu følger den almene undervisning i stedet for at være henvist til specialundervisning, er mindre end to procent af det samlede antal elever. Ud af 100 elever er der inkluderet en eller to elever, der tidligere ville have været henvist til specialundervisning.

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

På det praktisk-pædagogiske niveau har indsatserne været mangfoldige og diskussionen intens. Man kan i dag finde mange bud på pædagogiske koncepter og strategier, der forventes at kunne styrke inklusionen i undervisningen (Dyssegaard & Larsen 2013), og mange skolers daglige praksisser rummer også sådan noget som inklusionspædagogik-timer, sparring og vejledning med inklusionskonsulenter, samarbejde på tværs af skole og SFO samt styrket skole-hjem-samarbejde (EVA 2011; 2013). Ifølge en oversigtsartikel fra EVA vurderer 71 % af lærerne og 98 % af skolelederne således også, at deres arbejde med inklusion lykkes i nogen eller høj grad (EVA 2011).

Over for dette står et helt andet billede af inklusion som et forfejlet projekt. "Inklusion er et nyt ord for helvede i klasseværelset", skrev for eksempel Politikens uddannelsesredaktør Jacob Fuglsang (Fuglsang 2012) på baggrund af en undersøgelse, som DLF's medlemsblad *Folkeskolen* havde gennemført i 2012: "Inklusion er i realiteternes verden kommet til at betyde "helvede" i klasseværelserne, hvor eleverne kæmper om lærerens opmærksomhed, og hvor uro, larm og ballade gør det umuligt at fastholde elevernes opmærksomhed". I avisartikler har man kunnet læse om frustrerede forældre, som syntes, at deres børn blev ofre for den øgede inklusion, eller om elever med særlige diagnoser som ifølge forældrene ikke fik den tilstrækkelige støtte i almenundervisningen. Lærernes blad *Folkeskolen* beskrev situationen som et "rystende svigt af elever, lærere og forældre" (*Folkeskolen* 10, 2012): Samtidig efterspurgte mange lærere kompetenceudvikling til at kunne håndtere inklusion i praksis, og meget tyder på, at lærere har svært ved

at omsætte idealet om "inklusion" til virkningsfuld pædagogisk praksis, og at de har brug for at skabe en bedre forståelse af, hvad inklusion er, og hvilke metoder der virker til inklusion (EVA 2012).

Som det er fremgået, er inklusionsprojektet kvantitativt set af begrænset omfang. Det drejer sig som allerede nævnt om 10.000 elever ud af 560.000 elever, hvis vi alene ser på folkeskolen, dvs. under to procent. Ud af 100 elever er det under to elever, som tidligere ville have været henvist til specialundervisning, der i dag går i en almen klasse. Hvis vi siger, at en klasse rummer 25 elever – det maksimale antal i folkeskolen ved skoleårets start er 28 – er der i to af fire klasser én elev, der tidligere ville have været henvist til specialundervisning, mens der i de to øvrige klasser ikke går elever med særlige behov. I forhold til de alarmerende udmeldinger i den offentlige debat om "inklusionskatastrofer" og skrækkelige forhold er der derfor tale om et kvantitativt set meget begrænset problem.

Alligevel har alarmklokkerne ringet, både blandt forældre, lærere og journalister. Spørgsmålet er derfor, om inklusion er et sympatisk, men forfejlet projekt, eller om det faktisk godt kan lade sig gøre at inkludere flere børn i almenundervisningen, uden at det har de negative konsekvenser, som mange i den offentlige debat peger på?

Hvis det godt kan lade sig gøre at inkludere flere børn i almenundervisningen uden at det har negative konsekvenser, må det efterfølgende spørgsmål lyde: Hvordan skal man i givet fald gennemføre en vellykket inklusion?

1.3. Hvad ved vi i forvejen?

Efterhånden ved vi en del om, hvad der virker i forbindelse med inklusion. I den internationale litteratur kan man især henvise til David Mitchells bog "What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies", som udkom først gang i 2013, og som i 2014 udkom på dansk på forlaget Dafolo under titlen "Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier". Mitchell præsenterer i sin bog 27 meget forskellige strategier i forhold til inkluderende undervisning. I Danmark finder man en oversigt over eksisterende litteratur i rapporten "Viden om inklusion", hvis formål er at give "lærerne adgang til evidensbaserede undervisningsstrategier, som kan fremme udviklingen af en mere inkluderende skole" (Dyssegaard & Larsen, 2013: 11), og bredere til viden om god undervisning.

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

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

- Tydelig ledelse
- Et velfungerende skole/hjem-samarbejde
- Tydelighed omkring hvordan man omgås hinanden på skolen

- Tydelighed omkring hvad der skal foregå i klassen og hvordan det skal foregå

Den kvalitative del af rapporten afdækker indsatser, der understøtter elevernes roller i det inkluderende læringsmiljø, og den præsenterer forsøg med ændring af det konkrete læringsmiljø. På basis af forskningskortlægning og kvantitative og kvalitative analyser er der udviklet tre inklusionsindsatser, der forventes at fremme elevernes læring og trivsel, nemlig:

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

(Amilon 2015: 224-257)

Desuden peger rapporten på, at det er hensigtsmæssigt at inddrage eleverne i arbejdet med inklusion. Den viser, at "metoder der på forskellig vis tildeler eleverne en aktiv rolle i forhold til at skabe et inkluderende læringsmiljø, er gavnlige for elevernes læring og trivsel" (Amilon 2015: 11), og at det er vigtigt "at indtænke eleverne som centrale aktører i arbejdet med at skabe et inkluderende skolemiljø" (Amilon 2015: 12). Dette ligger helt på linje med perspektivet i projektet i Greve kommune: "Inklusion i børnehøjde", nemlig at det er vigtigt at se inklusion i børnenes perspektiv, og at det er vigtigt at inddrage børnene som aktører i inklusionsarbejdet.

Det vigtigste resultat af SFI-rapporten er, at det at "tilbageføre" elever, der har været henvist til specialundervisning, til almenklasser ikke har påviselige negative konsekvenser for læring og trivsel i disse klasser.¹ Der er med andre ord ikke grund til at tro, at de alarmerende udsagn i medierne om inklusion er repræsentative. Herudover er resultaterne i rapporten imidlertid uklare. Således viser den, at undersøgelsen af, hvilke indsatser der har gunstige effekter for inklusion, peger i mange forskellige retninger, og at det er svært at identificere specifikke indsatser, der har positiv effekt for inklusion. Sådanne indsatser varierer og er tilsyneladende kontekstafhængige. Der er derfor gode anledninger til at arbejde videre med inklusionsindsatserne. Generelt set ser indsatsen ud til at lykkes, men vi skal blive endnu bedre til at arbejde differentieret, men forskellige virkemidler og i overensstemmelse med den specifikke kontekst, indsatsen foregår i.

1.4. Inklusion i Greve kommune

I Greve kommune har 30 klasser været særligt udvalgt til projektet "Inklusion i børnehøjde". Klasseudvælgelsen er sket med udgangspunkt i, at der i alle 30 klasser er børn, der med den tidligere praksis ville have været visiteret til specialtilbud. Nogle børn er forblevet i deres almenklasse; andre har tidligere været i specialtilbud, men er nu overført til en almenklasse. For alle disse børn gælder, at de med

¹ Rapporten viser også, at de klasser, der modtager tilbageførte elever, som udgangspunkt, dvs. før de modtager "inklusions-elever", i gennemsnit er mere udfordret, både fagligt og socialt, end klasser der ikke modtager tilbageførte elever. Det kan undre, at der tilsyneladende er en statistisk signifikant tilbøjelighed til at vælge svage klasser som "modtageklasser" for inklusionselever. Dette forhold finder man ikke forklaring på i rapporten

den tidligere praksis ville have været visiteret til specialtilbud. Vurderingen er sket på baggrund af faglig vurdering af Greve kommunes centrale visitationsudvalg (CVI) og PPR (Helene Thorn, Greve Kommune, PPR leder).

Baggrunden for dette er, at man i Greve kommune har gennemført en bevidst indsats vedrørende tilrettelæggelse af læringsmiljøer med særlig henblik på inklusion.

Greve kommune har fulgt anbefalinger fra Undervisningsministeriet og KL om at udlægge midler til specialundervisningen med henblik på, at skolerne får bedre muligheder for at understøtte, at børn med særlige behov og talenter får en hverdag så tæt som muligt på andre børns hverdag. Ønsket er at understøtte mulighederne for at tilrettelægge lokale, fleksible læringsmiljøer med fokus på faglig udvikling og trivsel for børnene. Skolerne har dermed fået større muligheder for hurtigt at give intensiv støtte til et barn, der har et særligt behov, eller til at sætte andre fleksible indsatser i gang, der sikrer at flere børn får mulighed for at få en hverdag i en almindelig skole.

Specielt kan det fremhæves, at der er udviklet nye måder at understøtte børnene i deres klasse. Der er lagt vægt på at tage udgangspunkt i det enkelte barns behov, og derfor er der også udviklet forskellige typer af støtte, der gives i kortere perioder eller hele skoleåret.

En af konsekvenserne er, at der nu er flere børn, der modtager særlig støtte i undervisningen end tidligere. Ligeledes er der naturligvis fortsat børn, der har behov for et specialtilbud, og for hele tiden at have føling med situationen holder Greve kommunes visitationsudvalg møde ca. hver 14. dag.

Generelt set har Greve kommune udviklet en meget bred vifte af indsatser, som det er nemt for den enkelte lærer eller pædagog at bestille. Indsatserne er målrettet børn, grupper eller klasser, og der lægges vægt på, at de er let tilgængelige. Det drejer sig for eksempel om temapakker med viden om ADHD/autisme, konkrete specialpædagogiske redskaber, supervision, rådgivning og kompetenceudvikling til de voksne i udviklings- og læringsmiljøet, hjælp til særlig indretning mv. (se: <http://www.handleguide.dk/R%C3%A5dgivning/Temapakker/Temapakker%20fra%20PPR.aspx>).

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

Greve kommune har i øvrigt andre servicetilbud som støtter op om arbejdet med fællesskaber, inklusion og forebyggelse, for eksempel Greve Familiecenter, der yder familiebehandling. Familierådgivningen afholder sammen med PPR kurser for forældre med børn præget af ADHD, autisme mv., hvor forældre får viden og konkrete redskaber i deres hverdag. Endelig tilbydes der Åben Rådgivning for alle forældre i deres nærområde.

Generelt set opfattes viden som afgørende for en vellykket inklusionsindsats. Derfor har pædagoger, lærere og ledere været på ugekurser samt taget en diplomuddannelse i pædagogisk udviklingsarbejde og inklusion

– i alt har ca. 1300 medarbejdere været på ugekurser. En vigtig pointe i Greve kommunes uddannelsesforløb er, at deltagerne i ugeforløbene blev sammensat på tværs af hele børne- og ungeområdet. Dette har givet mulighed for inspiration på tværs. Deltagerne beskrev under uddannelsesforløbet projekter med henblik på at arbejde videre med disse projekter hjemme i egen praksis.

Udover ugekurser og diplomforløb er der afholdt en række temaarrangementer for personalet med viden om fællesskaber, inklusion og børn med særlige behov.

Endelig skal det fremhæves, at de enkelte børn følges tæt af PPR og af de andre fagprofessionelle omkring børnene, og at man har brugt analyseværktøjet *Klassetrivsel.dk*. Resultaterne herfra kan ses af de enkelte klassers skoler og klassernes lærere og kan danne baggrund for konkrete indsatser fra bl.a. klasselærer i forhold til både de enkelte børns trivsel og klassens trivsel.

1.5. Børn som informanter

Hele projektet om "Inklusion i børnehøjde" er baseret på et ønske om at anskue inklusion, læring og trivsel i et børneperspektiv. Interessen for at anlægge et 'børneperspektiv' har været stigende i børneforskning siden begyndelsen af 1990'erne (Sommer 2003; Johansson 2003; Skivenes & Strandbu 2006). Denne stigende interesse indebærer en fornyet forståelse af børns rettigheder med vægt på deltagelse og barnets mulighed for at bidrage (Skivenes & Strandbu, 2006). Dette syn på børn er fuldstændig i overensstemmelse med FN-konventionen af 1989 om barnets rettigheder (ratificeret af Danmark i juli 1991), som fastsætter formelle krav i forhold til at børn skal høres og få indflydelse på deres eget liv. Denne fornyede politiske og kulturelle bevidsthed rettet mod børn indebærer en forventning om, at børn deltager i beslutningsprocesser i deres eget liv og i de offentlige rum – og at børn og unge selv forventer at være aktive deltagere (Skivenes & Strandbu 2006).

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

Selvom børns evne til at træffe beslutninger er forskellige alt efter deres stadie af udvikling og deres afhængighed af værger og staten, så argumenterer Skivenes & Strandbu (2006) for at børn skal betragtes som fuldgyldige mennesker og ikke som et før-stadie på vej til at blive et fuldgyldigt menneske (Lee 2001 i Skivenes & Strandbu, 2006:13). Udgangspunktet er altså, at børn har behov og synspunkter, som er kvalitativt anderledes end voksne (ibid), men at dette ikke gør dem mindre valide som informanter.

Børn erfarer, de er subjekter, som danner sig virkelighedsopfattelser, og de er aktører i deres egne liv. De udvikler sig, lærer og dannes i interaktion med deres omgivelser. Som voksne skal vi være forsigtige med at tro, at vi er bedre til at tolke og formidle, hvordan børn har det, end de selv er. Det er muligt, at børnene når andre resultater, end de voksne gør, men at deres resultater er anderledes betyder ikke, at de er

mindre gyldige. Forskere fra LSP har tidligere gennemført spørgeskemaundersøgelser med børn som informanter i Kristiansand, Brønderslev og Fredericia, og i alle tilfælde er der gennemført analyser af validitet (Nordahl et al. 2014; Qvortrup et al. 2015a og Qvortrup et al. 2015b). Resultatet er, at selv om børn kan have andre erfaringer fra skolen end de voksne, svarer de på en måde, som er statistisk set pålidelig.

Vi har forsøgt at tage dette alvorligt ved at lade elever fra 0. til 9. klasse komme til orde i denne undersøgelse, og vi mener, at dette er et vigtigt bidrag til forståelsen af læring og trivsel i skolen.

Idéen om en større grad af børnedeltagelse indebærer at give en stemme til en hidtil tavs gruppe – og derved give en stemme til en af de marginaliserede, sjældent hørte grupper i samfundet. Ved at lytte til børnenes stemmer, får man perspektiver, der ellers plejer at være skjult af rodfæstede ideer i samfundet, til at komme frem i lyset. På den måde kan der fremstilles nye alternativer til alt det, som den voksne verden tager for givet.

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

2. HVAD BETYDER DET FOR BØRNS TRIVSEL, AT FLERE INKLUDERES I ALMENUNDERVISNINGEN?

Af Lars Qvortrup

2.1. METODE

2.1.1. Metode

For at belyse, om der er en sammenhæng mellem inklusionsindsatsen i Greve kommune og elevernes læring og trivsel, er der lavet en skræddersyet elevtrivselsundersøgelse baseret på værktøjet "Klasstrivsel.dk", hvor man stiller eleverne en række spørgsmål om deres oplevelse af læring, trivsel med videre. At den er "skræddersyet" betyder, at der er lagt særlige spørgsmål ind om læring, trivsel osv.

Undersøgelsen er gennemført på en sådan måde, at man kan sammenligne klasser, hvor der går børn, der med den tidligere praksis ville have været henvist til specialtilbud, med de klasser hvor der ikke går sådanne børn. Man får derigennem et billede af, om der er forskel med hensyn til elevernes oplevelse af læring og trivsel i de to typer klasser.

Undersøgelsen er gennemført i forhold til to aldersgrupper, nemlig elever i 0.-4. og i 5.-9. klasse. Den fokuserer dels på oplevelsen af læring i forhold til centrale fag, dels på oplevelsen af trivsel.

Undersøgelsen er gennemført som sammenligninger mellem hyppigheder (procenter) for to grupper af respondenter, nemlig elever i klasser, hvor der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud (i nærværende rapport kaldes de "klasser med behov for en særlig inklusionsindsats"), og elever i klasser, hvor der ikke går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud. Det er vigtigt at understrege, at svarene ikke kan anses for statistisk uafhængige på grund af datas two-level struktur i kraft af klassetilhøret. Det betyder, at der kan være andre grunde til at tallene fordeler sig som de gør, end at der er børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud i nogle af klasserne, men ikke i andre, eller at der er foretaget særlige inklusionsindsatser. Dog er der god grund til at fastholde den hovedkonklusion, som præsenteres nedenfor, at der – i hvert fald sådan som inklusionsarbejdet er grebet an i Greve – ikke er grund til at tro, at inklusion af børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud, har klare negative konsekvenser for eleverne i de pågældende klasser. Specielt skal det understreges, at der ikke er noget, der tyder på, at inklusionen af flere børn i de almene klasser har konsekvenser for læring og trivsel i klasserne af en sådan – dramatisk – karakter, som der er blevet givet udtryk for i den offentlige debat. Når man gennemgår svarene er der ikke systematiske, signifikante forskelle mellem de to typer klasser. Det er vigtigt at understrege, at tal og resultater i dette notat udelukkende er vejledende og kan udtrykke tendenser. De er ikke statistisk valide. Imidlertid giver de et relevant billede af effekten for læring og trivsel af den inkluderende praksis. Det er på basis af tallene grundlag for at sige, at inklusion i Greve kommunes skolevæsen ikke er til ulempe for eleverne i de klasser, hvori der går børn, der med den tidligere praksis ville have været henvist til specialtilbud.

Det samlede talmateriale er som følger: I 0.-4. klasse har 2400 børn svaret. Af disse kommer 437 børn fra klasser, hvor der går børn med særlige forudsætninger, mens 1963 børn kommer fra klasser hvor der ikke går børn med særlige forudsætninger.

I 5.-9. klasse har 2169 elever svaret. Af disse kommer 177 elever fra klasser, hvor der går elever med særlige forudsætninger, mens 1992 elever kommer fra klasser, hvor der ikke går elever med særlige forudsætninger.

I alt er der som tidligere nævnt tale om 30 klasser med i alt 437 + 177 elever, i alt 614 elever. Dvs. at der i gennemsnit er godt 20 elever pr. klasse.

I alt blev modtaget svar fra 4570 børn og unge. Dette svarer til en svarprocent på 76. Der er ikke gennemført frafaldsanalyser. Svarene er indgået i perioden fra 3. marts 2014 til 12. maj 2014.

2.1.2. Præsentation

På de følgende sider præsenterer og fortolker vi – i kapitel 3, "Analyse" – resultaterne af trivselsundersøgelsen. Præsentationen er delt op i to dele, én for elever i 0.-4. klasse, og én for elever i 5.-9. klasse. I hver af de to dele er der igen to afsnit. I det ene ser vi på resultaterne for elevernes oplevelse af læringsmiljøet og i det andet ser vi på resultaterne for elevernes oplevelse af trivsel i klassen og på skolen.

For at sikre fuldstændig transparens, henviser vi i et bilag til samtlige de data fra klassetrivselsundersøgelsen i Greve kommune, som vi har brugt i analyserne. Disse data er tilgængelige på nettet.

2.2. ANALYSE

2.2.1. Er der forskel mellem de klasser, hvor der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud, og de øvrige klasser? 0.-4. klasse

Konsekvenser for læringsmiljø

Spørgsmålene i Klassetrivsel.dk er delt op i tre grupper: Om eleverne kan lide faget, om de har faglig selvtillid, dvs. om de oplever at arbejde godt med faget, og om rammerne for læring ifølge eleverne er tilfredsstillende.

Som svar på spørgsmålene, om eleverne kan lide faget, er der små forskelle begge veje, så det synes at være neutralt. Mens der er flere i klasser uden behov for en særlig inklusions-indsats, der svarer ja til, at de kan lide matematik, end i klasser med behov for en særlig inklusions-indsats, er det omvendt, når spørgsmålet drejer sig om natur og teknik og om læsning

Som svar på spørgsmålene, om eleverne har faglig selvtillid, dvs. mestringsforventninger, ligger klasser med behov for en særlig inklusions-indsats i alle tilfælde en smule over klasser uden behov for en særlig inklusions-indsats. Det synes med andre ord ikke at skade elevernes faglige selvtillid at der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud. Med en forsigtig fortolkning kan man foreslå den hypotese, at der er større fokus på at skabe mestringsforventninger i klasser med behov for en særlig inklusions-indsats.

Som svar på spørgsmålene, om eleverne synes at lærerne er gode til at skabe klare rammer for læring, synes vurderingerne at ligge en anelse højere i klasser med børn med behov for en særlig inklusions-indsats end i klasser uden behov for en særlig inklusions-indsats. En forsigtig fortolkning kunne være, at lærerne

måske er mere opmærksomme på rammesætning i klasser med børn med behov for en særlig inklusionsindsats.

Konsekvenser for læringsmiljø, 0.-4. klasse	klasser med behov for en særlig inkl-indsats	klasser uden behov for en særlig inkl-indsats
Jeg kan godt lide matematik	Ja: 61,1%	Ja: 66,4%
Jeg forstår det, læreren vil lære os	Ja: 57,2%	Ja: 54,8%
Jeg kan lide at læse	Ja: 66,4%	Ja: 65,2%
Jeg synes, jeg er dygtig til at læse	Ja: 74,9%	Ja: 71,4%
Jeg synes, det er vigtigt at lære noget	Ja: 88,8%	Ja: 89,3%
Jeg kan godt lide natur og teknik	Ja: 64,1%	Ja: 61,7%
Min lærer er god til at få ro i timen	Ja: 48,3%	Ja: 49,2%
Min lærer er god til at forklare det vi skal lære	Ja: 77,1%	Ja: 78,7%
Min lærer er der, når timen starter	Ja: 61,8%	Ja: 58,8%
Min lærer fortæller mig, når jeg har arbejdet godt	Ja: 58,1%	Ja: 55,0%
Jeg synes jeg er dygtig til matematik	Ja: 65,9%	Ja: 67,5%
Jeg synes jeg er dygtig til natur og teknik	Ja: 62,0%	Ja: 61,7%
Jeg kan lide at vise mit arbejde for klassen	Ja: 37,3%	Ja: 33,9%

Konsekvenser for trivsel

Der synes ikke at være store forskelle på, om eleverne er glade for at få i skole, når man sammenligner klasser med behov for en særlig inklusionsindsats med klasser uden behov for en særlig inklusionsindsats. Dog kan man bemærke, at der er klart færre børn i klasser med behov for en særlig inklusionsindsats, som svarer nej til, at de føler sig drillet i skolen, så de bliver kede af det, end i klasser uden behov for en særlig inklusionsindsats. Denne forskel er dog mindre, når man spørger, om børnene føler sig drillet i deres egen klasse, så tilsyneladende kan der være et problem for børn i klasser med behov for en særlig inklusionsindsats, når de befinder sig uden for klassefællesskabet. Man kan også bemærke den forskel, der er for børn i klasser med behov for en særlig inklusionsindsats med hensyn til at blive drillet i skolen og i klassen: Klassen synes at danne et mere trygt miljø for børnene, end hele skolen gør. Med hensyn til kammeratskab er der ikke store forskelle mellem de to typer klasser, og det samme gælder for forholdet til lærerne, som et meget stort flertal af børnene i begge typer klasser er glade for. Dog er der flere i klasser med behov for en særlig inklusionsindsats som aldrig eller ikke særlig tit synes, at de er med i klassens fællesskab.

Det er bemærkelsesværdigt, at så få børn mener, at der altid er ro i klassen, når læreren underviser. Ca. 70 % svarer at der "nogle gange" er ro, hvilket jo betyder at der også nogle gange ikke er ro. Dette tal kan sammenlignes med spørgsmålet i tabellen ovenfor, om eleverne synes, at læreren er der, når timen starter. Her svarer kun ca. 60 % ja. Dog er der ikke forskel mellem klasser med behov for en særlig inklusionsindsats og de øvrige klasser, så dette synes at være en generel oplevelse for børnene.

Endelig kan man hæfte sig ved forskellene i svaret på, om eleverne synes, de lærer nok i skolen. Her svarer 5,3 % af eleverne i klasser med behov for en særlig inklusionsindsats nej, mens kun 3,9 % af eleverne i klasser, som ikke har behov for en særlig inklusionsindsats, svarer nej på dette spørgsmål. Spørgsmålet er derfor, om nogle børn oplever, at arbejdet med barnet eller børnene med særlige forudsætninger tager fokus fra den faglige stimulering af eleverne? Det skal dog tilføjes, at forskellen kun er på 1,4 procentpoint, så man skal passe på med at overfortolke disse tal.

Konsekvenser for trivsel, 0.-4. klasse	klasser med behov for en særlig inkl-indsats	klasser uden behov for en særlig inkl-indsats
Er du glad for at gå i skole?	Ja: 75,1%	Ja: 73,6%
Er du glad for din klasse?	Ja: 79,9%	Ja: 79,4%
Har din klasse regler for, hvordan I skal være...?	Ja: 91,3%	Ja: 91,4%
Bliver du tit drillet i skolen, så du bliver ked af det?	Nej, aldrig: 43,0%	Nej, aldrig: 50,0%
Bliver du tit drillet i klassen, så du bliver ked af det?	Nej, aldrig: 55,7%	Nej, aldrig: 56,9%
Har du altid nogen at være sammen med i frikvart.?	Ja: 69,8%	Ja: 70,6%
Er du glad for dine klassekammerater?	Ja: 83,8%	Ja: 84,5%
Er du glad for dine lærere?	Ja: 88,6%	Ja: 88,1%
Tror du, dine lærere er glade for dig?	Ja: 83,8%	Ja: 83,0%
Kan du få hjælp af dine lærere, hvis (...) det er svært	Ja: 81,7%	Ja: 84,2%
Synes du, du lærer nok henne i skolen	Ja: 79,6% Nej: 5,3%	Ja: 80,2% Nej: 3,9%
Er der ro i klassen, når læreren underviser?	Ja: 15,1%	Ja: 15,2%
Har du tit ondt i hovedet i skolen?	Ja: 12,1%	Ja: 10,8%
Hvor tit (...) er du med i klassens fællesskab?	Aldrig/ikke tit: 20,1%	Aldrig/ikke tit: 16,6%
Har du venner i de andre klasser på skolen?	Nej, ingen: 11,7%	Nej, ingen: 13,1%

2.2.2. Er der forskel mellem de klasser, hvor der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud, og de øvrige klasser? 5.-9. klasse

Konsekvenser for læringsmiljø

Selv om tallene som allerede nævnt skal fortolkes med forsigtighed, ser det ud til at forskellene mellem klasser med behov for en særlig inklusions-indsats og klasser uden behov for en særlig inklusions-indsats er en smule større i 5.-9. klasse end i 0.-4. klasse. Der er flere elever i klasser uden behov for en særlig inklusions-indsats, der siger, at de godt kan lide matematik og naturfag, end der er i klasser med behov for en særlig inklusions-indsats, og det samme gælder for naturfag. Forskellene er mindre i dansk. Til gengæld kan det se ud til, at lærerne tager et større fagdidaktisk hensyn i klasser med behov for en særlig inklusions-indsats. I hvert fald forklarer dansklærerne ifølge børnene i højere grad svære ord i teksterne eller forklarer, hvordan eleverne kan læse teksterne, så de forstår dem i klasser med behov for en særlig inklusions-indsats end i klasser uden behov for en særlig inklusions-indsats. Der synes derfor at være grund til at være opmærksom på matematik og naturfag i klasser med behov for en særlig inklusionsindsats.

Konsekvenser for læringsmiljø, 5.-9. klasse	klasser med behov for en særlig inkl-indsats	klasser uden behov for en særlig inkl-indsats
Jeg kan lide matematik	Ofte eller altid: 53,1%	Ofte eller altid: 58,7%
Jeg følger godt med, når læreren forklarer noget...	Ofte eller altid: 74,0%	Ofte eller altid: 79,4%
...vi diskuterer forskellige måder at løse en opgave	Ofte eller altid: 64,4%	Ofte eller altid: 62,5%
Jeg kan lide dansk	Ofte eller altid: 67,2%	Ofte eller altid: 69,1%
Jeg kan lide mundtlige aktiviteter i dansk	Ofte eller altid: 59,9%	Ofte eller altid: 59,6%
Jeg følger godt med, når læreren forklarer noget...	Ofte eller altid: 87,0%	Ofte eller altid: 84,1%
Min dansklærer snakker med os om teksterne...	Ofte eller altid: 93,2%	Ofte eller altid: 90,6%
Min dansklærer forklarer vanskelige ord...	Ofte eller altid: 83,1%	Ofte eller altid: 78,6%
... forklarer, hvordan vi kan læse tekster for at forstå	Ofte eller altid: 73,4%	Ofte eller altid: 68,2%
Jeg kan godt lide naturfag...	Ofte eller altid: 44,6%	Ofte eller altid: 54,8%
Jeg følger godt med, når læreren forklarer...	Ofte eller altid: 66,1%	Ofte eller altid: 72,2%

Konsekvenser for trivsel

Mens der i tallene vedrørende læringsmiljøet, især i matematik og naturfag, kan spores mindre forskelle, er der tale om meget begrænsede variationer hvad angår elevernes trivsel. Dog kan man se, at der tilsyneladende lægges mere vægt på at rammesætte livet i klassen i klasser med børn med behov for en særlig inklusionsindsats end i klasser uden behov for en særlig inklusionsindsats. Når der spørges, om klassen har regler for, hvordan eleverne skal være over for hinanden, svarer ca. 75 % ja i klasserne med behov for en særlig inklusionsindsats, mens kun ca. 64 % svarer ja på samme spørgsmål i klasserne uden behov for en særlig inklusionsindsats. Man kan også bemærke, at flere elever i klasser med behov for en særlig inklusionsindsats er glade for deres lærere end i klasser uden behov for en særlig inklusionsindsats, ligesom det omvendt gælder at flere elever i klasser med behov for en særlig inklusionsindsats tror, at deres lærere er glade for dem end i klasser uden behov for en særlig inklusionsindsats. Det er også lidt overraskende, at flere elever i klasser med behov for en særlig inklusionsindsats synes at de lærer nok i skolen end i klasser uden behov for en særlig inklusionsindsats.

Konsekvenser for trivsel, 5.-9. klasse	klasser med behov for en særlig inkl-indsats	klasser uden behov for en særlig inkl-indsats
Er du glad for at gå i skole?	Ja: 68,9%	Ja: 67,1%
Er du glad for din klasse?	Ja: 70,6%	Ja: 74,3%
Kan du føle dig ensom i klassen?	Ja: 6,8%	Ja: 6,4%
Har din klasse regler for, hvordan I skal være...?	Ja: 74,6%	Ja: 64,1%
Bliver du tit drillet i skolen, så du bliver ked af det?	Nej, aldrig: 81,4%	Nej, aldrig: 83,2%
Har du altid nogen at være sammen med i frikvart.?	Ja: 86,4%	Ja: 87,1%
Er du glad for dine klassekammerater?	Ja: 77,4%	Ja: 76,0%
Er du glad for dine lærere?	Ja: 68,9%	Ja: 60,0%
Tror du, dine lærere er glade for dig?	Ja: 70,6%	Ja: 62,9%
Kan du få hjælp af dine lærere, hvis (...) det er svært	Ja: 81,4%	Ja: 79,8%
Syner du, du lærer nok henne i skolen	Ja: 64,4% Nej: 4,5%	Ja: 59,1% Nej: 7,4%
Er der ro i klassen, når læreren underviser?	Ja: 10,9%	Ja: 19,7%
Har du tit ondt i hovedet i skolen?	Ja: 10,2%	Ja: 12,7%

2.2.3. Er der forskel mellem piger og drenge generelt og i klasser med og uden behov for en særlig inklusionsindsats?

Svarene på de spørgsmål, der er refereret oven for, kan også differentieres mellem piger og drenge. Vi vil ikke gennemgå hele materialet, men alene se på svarene på spørgsmålet "Jeg får hjælp hjemme med lektierne i matematik". Generelt set er der flere piger end drenge, der svarer ja til at de "altid" eller "ofte" får hjælp derhjemme med lektierne i matematik: Knap 42 % af pigerne siger ja til, at de altid eller ofte får hjælp derhjemme med lektierne i matematik, godt 34 % af drengene svarer ja på samme spørgsmål. I klasser med behov for en særlig inklusionsindsats svarer godt 61 % af pigerne ja til samme spørgsmål, mens knap 55 % af drengene i klasser med behov for en særlig inklusionsindsats svarer ja. I klasser uden behov for en særlig inklusionsindsats svarer ca. 42 % af pigerne og godt 32 % af drengene ja til samme spørgsmål.

Det er svært at fortolke tallene, men man kan se, at flere piger end drenge svarer ja til at de får hjælp (om det skyldes, at de faktisk får hjælp, eller at de *siger*, at de får hjælp, fremgår ikke), og at det samme gør sig gældende i både klasser med og uden behov for en særlig inklusions-indsats. Man kan også se, at flere elever i klasser med end i klasser uden behov for en særlig inklusions-indsats svarer ja til at de får hjælp. Det kunne tyde på, at der er større opmærksomhed fra forældrene til børn i klasser med behov for en særlig inklusions-indsats. Men forskellen kan ikke alene forklares af, at det er det ene barn (eller eventuelt de to børn) i klassen, som tidligere ville have været henvist til specialundervisning, der får støtte derhjemme.

2.3. KONKLUSION

Det skal igen understreges, at tallene fra den skræddersyede gennemførelse af "klasetrivsel.dk" ikke er valideret og ikke kan gøres til genstand for en egentlig statistisk analyse, ligesom de ikke kan bruges til at sige noget om årsagssammenhænge, dvs. fx om effekter af inklusionsindsatser. De kan alene bruges som grundlag for en forsigtig vurdering af tendenser.

Analysen af resultaterne af trivselsundersøgelsen i Klasetrivsel.dk peger helt overordnet på, at der ikke synes at være belæg for de meget dramatiske fortolkninger af de negative effekter af en forøget inklusion af elever med særlige forudsætninger i almenundervisningen, i hvert fald hvis man tager udgangspunkt i tallene fra Greve kommune.

Der er meget begrænsede forskelle mellem klasser, hvor der går børn, der tidligere ville have været henvist til specialtilbud, og de øvrige klasser med hensyn til elevernes oplevelse af trivsel i klassen, uanset om vi taler om 0.-4. klasse eller om 5.-9. klasse. Imidlertid kan det se ud som om der gøres mere ud af at rammesætte undervisningen i klasser med behov for en særlig inklusions-indsats end i klasser uden behov for en særlig inklusions-indsats. Da forskningen generelt peger på, at det er en fordel for elevernes læringsudbytte og trivsel, at der er klare rammer, kan dette ses som en fordel for klasser, hvori der er inkluderet elever med særlige forudsætninger.

Også hvad angår elevernes oplevelse af læringsmiljøet i 0.-4. klasse er forskellene meget begrænsede. Derimod kan der spores en lidt større forskel i 5.-9. klasse hvad angår matematik og naturfag, hvorimod der ikke er klare forskelle i dansk mellem klasser med behov for en særlig inklusions-indsats og klasser uden behov for en særlig inklusions-indsats.

Som det allerede blev sagt i indledningen, skal man være meget varsom med at drage for vidtgående konklusioner af de foreliggende tal. Dels er talmaterialet i sig selv begrænset med hensyn til at lave generelle fortolkninger, dels er der kun tale om én kommune, som kan have særlige forudsætninger med hensyn til både elevsammensætning og pædagogiske indsatser.

Alligevel synes tallene at vise, at det er muligt at gennemføre en inkluderende indsats i overensstemmelse med intentionerne i den såkaldte "inklusionslov" fra 2012, uden at det har dramatiske konsekvenser for læringsmiljø og trivsel. Det er måske heller ikke så overraskende, når man tænker på, at der kun er tale om, at der i et flertal af klasserne slet ikke går børn, som tidligere ville have været henvist til specialundervisning, og at der i de klasser hvor der går sådanne børn, drejer det sig kun om ét barn – i

enkelte tilfælde måske to børn – som tidligere ville have været henvist til specialforanstaltninger i den enkelte klasse. Det samlede antal børn, der i 2015 er inkluderet i almenundervisningen, men som tidligere ville have været henvist til specialforanstaltninger, er under to procent.

Dette resultat er naturligvis et generelt udtryk for inklusionsindsatsen i Greve, og det er ikke muligt – og heller ikke hensigten – at gå ned i specifikke forhold. Derfor kan man ikke udelukke, at der kan findes enkeltteksempler på, at inklusionsindsatsen ikke har været vellykket.

Det ville være interessant at undersøge, i hvilket omfang resultaterne er betinget af de særlige indsats i relation til inkluderende praksis, som man finder i Greve kommune, og især om det er knyttet til den brede og differentierede indsats, man finder i denne kommune. Det ligger imidlertid uden for dette notats ramme at vurdere dette. Imidlertid er SFI-rapporten "Inkluderende skolemiljøer" blevet offentliggjort næsten samtidig med færdiggørelsen af nærværende rapport. Dens vigtigste resultat er, at det at tilbageføre elever, der har været henvist til specialundervisning, til almenklasser ikke har påviselige negative konsekvenser for læring og trivsel i disse klasser. Hermed bekræfter rapporten med andre ord resultaterne fra Greve.

3. HVAD VIRKER I FORHOLD TIL AT FREMME KLASSENS TRIVSEL OG LÆRING?

Af: Kevin Anthony Perry

3.1. BØRNEPERSPEKTIV

3.1.1. Børn som informanter

I den første fase af forskningsprojektet "Inklusion i Børnehøjde", har vi taget afsæt i en ret bred forståelse af "barnets perspektiv" og "børns deltagelse". Det vil sige, at vi har taget udgangspunkt i det individuelle niveau, hvor vi gør brug af nogle af Skivenes & Strandbus (2006) principper om at respektere barnets mening og synspunkter og betragte alle børn som individer, hver med deres egne særlige behov, kompetencer og interesser.

I forbindelse med første dataindsamlingsfase var det et bevidst valg at benytte fokusgruppeinterview til at opfange den oplevede erfaring og viden fra deltagerne. Fokusgruppeinterviews var et metodologisk valg, der skulle medvirke til at give en god ramme til at interagere med de forskellige individer og samtidig give plads til at afklare/identificere betydningen bag det, der kom til udtryk. Gennem forskningens første fase har vi bestræbt os på at behandle alle personer, som vi har mødt, med respekt og aktivt lyttet til deres input og taget alle input op til overvejelse og diskussion. I forskningsprojektets første fase eksperimenterede vi endvidere med en metode kaldet 'klasse-interviews' som et forsøg på at fange børnenes perspektiv og for at gøre det lettere for dem at deltage i projektet. Klasse-interviewsene fandt sted i børnenes klasseværelser, mens alle børn, klasselæreren, skolens psykolog og forskerne var til stede. Denne eksperimentelle metode viste sig imidlertid utilfredsstillende som en metode til at indsamle valide data i denne sammenhæng, da erfaringen viste, at klassens kendte voksne let blev omdannet til "støjsendere" eller "fortolkere" af børnenes udtryk. Vores erfaring er, at dette ikke er en metode, der kan anbefales til at indsamle valide data med udgangspunkt i at fange barnets perspektiv, men det er ganske givet en metode, der kan benyttes i andre sammenhænge eller med et andet formål.

I forskningsprojektet er vores forståelse af "børneperspektiv" og "børns deltagelse" en dynamisk proces i konstant bevægelse og udvikling. Det er en løbende proces i forskningsprojektet, at vi forsøger at bruge og udvikle nye metoder til både at gøre det lettere for børn at deltage og til at fange deres erfaringer og ideer så ufiltreret som muligt. I øjeblikket er vi i fuld gang med at udvikle nye metoder og indhente nye data og målet denne gang er bl.a. at forbedre tilgangen til "børneperspektivet" og de betydninger, der er indkapslet i de verbale og nonverbale udtryk.

3.1.2. Formålet med den kvalitative forskning

Formålet med den kvalitative forskning i de 30 udvalgte fokusklasser var at undersøge, hvad børn/unge mener (at de selv og de voksne gør) som virker positivt på læringen og trivslen i klassen, og hvad der hæmmer dette. Endvidere var formålet at opfange idéer og gode råd til, hvad børnene mener, kan øge fællesskabet, trivslen og læringen i klassen/skolen. Derudover, var formålet at bidrage til en nulpunktanalyse, der kunne dokumentere/kortlægge børneperspektivet på, hvordan det er at gå i deres klasse/skole.

3.2. METODE

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for den metodiske og praktiske håndtering af undersøgelsen.

Fokusgruppe og 'klasseinterviews'

Fokusgruppeinterviews og 'klasseinterviews' var anvendt som udgangspunkt for at indsamle data i de tredive fokusklasser. Der er indsamlet data i – 5 x 0. klasse, 3 x 1. klasse, 5 x 2. klasse, 6 x 3. klasse [i alt 19 indskoling klasser], 1 x 4. klasse, 2 x 5. klasse, 3 x 6. klasse [i alt 6 mellemtrin klasser], 1 x 7. klasse, 2 x 8. klasse og 2 x 9. klasse [i alt 5 udskoling klasser].

På baggrund af faglige overvejelser og drøftelser i projektets arbejdsgruppe, valgte vi at gennemføre fokusinterviewene først, efterfulgt af en pause på omkring 20 minutter, hvorefter vi gennemførte 'klasseinterviews'. Denne proces tog omkring to og en halv time i hver klasse.

Inden gennemførelse af interviewene blev der udarbejdet en interviewguide, der dannede et bagtæppe for alle fokusgruppe interviewene. Set i retrospekt indsamlede vi alt for mange data, særligt fra indskoling. Efter at vi havde afsluttet ca. fem fokusgruppeinterviews på hvert niveau (indskoling, mellemtrin, udskoling), var vi nået et data mætningspunkt. Det vil sige, at fra det tidspunkt, kom der næsten ingen nye oplysninger ud af de resterende interviews. Dette er et vigtigt metodisk og praktisk aspekt at overveje, når man overvejer at gennemføre lignende forskning.

3.2.1. Udvalgelse af elever

Greve Kommune identificerede de tredive fokusklasser, som skulle være objekt for forskningen.

Klasseudvælgelsen er sket med udgangspunkt, at der i alle 30 klasser er børn, der med den tidligere praksis ville have været visiteret til specialtilbud (Helene Thorn, Greve Kommune, PPR Chef). Nogle børn er forblevet i deres almenklasse; andre har tidligere været i specialtilbud, men er nu i en almenklasse (ibid). For alle disse børn gælder, at de med den tidligere praksis ville være visiteret til specialtilbud (ibid). Vurderingen er sket på baggrund af en faglig vurdering i Greve kommunes centrale visitationsudvalg (CVI) og PPR (ibid). Der har her været flere potentielle klasser at vælge imellem end de udvalgte 30. Blandt de potentielle klasser sås dog en overvægt af yngre klassestrin, hvorfor det blev prioriteret at sikre en aldersspredning som udvælgelseskriterium, således at klasser fra de ældste årgange også indgik i forskningsprojektet (ibid). Overvægten af yngre børn afspejler det mønster, som aktuelt ses i Greve kommune i forhold til klasser, hvor der er børn, der med den tidligere praksis ville have været visiteret til specialtilbud (ibid). Der er endvidere lagt vægt på, at antal udvalgte klasser afspejler de enkelte skolars størrelse (ibid).

Set i bakspejlet er erfaringen dog, at der blev valgt for mange indskolingsklasser (19) og modsat færre klasser på mellemtrin (5) og i udskoling (6). De børn og unge, der deltog i fokusgruppeinterviews blev udvalgt via et samarbejde mellem forsker og klasselæreren med fokus på følgende tre udvælgelseskriterier:

- 1) De havde deres forældres samtykke til at deltage og blive filmet i interviewprocessen.
- 2) De gav deres eget samtykke til at deltage og blive filmet i interviewprocessen.
- 3) De repræsenterede klassens demografi så meget som muligt.

3.2.2. Etisk overvejelse

Som beskrevet ovenfor, skulle alle personer, der deltog i indsamlingen af data, have deres forældre eller værgers samtykke både til at deltage og til at blive filmet. Alle deltagere skulle endvidere verbalt give deres samtykke til at deltage og blive filmet i både fokusgruppeinterview og under klasse-interviewene. Desuden blev alle personer oplyst om deres ret til at forlade interviewene på ethvert tidspunkt i processen. Alle oplysninger om personer i denne rapport og i alle andre publikationer, der følger af denne eller andre data, der indsamles i projektet vil blive holdt anonym. Derfor vil de personer, der deltog i undersøgelsen, såfremt nogle af deres udsagn indgår, blive nævnt under pseudonymer, der afspejler deres køn.

3.2.3. Kontekst for fokusgruppeinterviews

Når der udføres fokusgruppeinterviews med elever i skolefaciliteter, er det mest oplagt at benytte et værelse eller mødelokale, der ikke minder om et klasseværelse (jf. Bauer m.fl. 2010). Vi valgte at følge dette råd. Alle fokusgruppeinterviews blev derfor gennemført i enten mødelokaler eller i andre rolige lokaliteter væk fra klassemiljøet. Det medførte, at disse interviews blev gennemført i en mere formel ramme, der dog samtidig gav mulighed for, at eleverne kunne delagtiggøre os i mere private overvejelser. Det er vores vurdering, at det har været med til at skabe nogle meget indholdsmættede interviews.

3.2.4. Fokusgruppeinterviews – praktisk gennemførelse på skolerne

Størstedelen af den litteratur, der beskæftiger sig med fokusgruppeinterviews, anbefaler gruppe størrelser mellem 6 og 8 deltagere. Ifølge Gibson (2007) er større grupper på op til otte muligt med ældre børn. Men for stor en gruppe kan begrænse deltagelse af alle børn (Green and Hart, 1999; Roose og John, 2003). Da vi ønskede, at alle børn og unge kunne deltage i interviewene, var det et metodisk valg at begrænse vores fokusgrupper til seks deltagere per gruppe. Vores erfaring er at seks medlemmer i fokusgruppeinterviews har fungeret ganske godt for størstedelen af interviewene. Antallet gav en god dynamik, men også plads til at deltagerne kunne lufte deres synspunkter og at vi kunne afklare/identificere betydningen bag det. Der var dog et par gange, hvor nogle børn/unge ikke deltog så meget i løbet af interviewene. Vi arbejdede aktivt under interviewene med at indbyde dem alle til at deltage og til at bringe deres stemme og synspunkter ind i interviewene. Men af respekt for de involverede personer ville vi ikke insistere på, at de skulle deltage, og vi var heller ikke ihærdige med at lokke dem til deltagelse.

Ved starten af hver session præsenterede vi os (ph.d. Kevin Perry & psykolog Line Christensen) og informerede klasse/fokusgruppe deltagerne om, at vi var i gang med at interviewe børn/unge i tredivede klasser i kommunen for at undersøge, hvordan det er at gå i skole og hvordan man måske kan forbedre skolemiljøet. Endvidere fortalte vi, at det var længe siden, at vi har været i skole, og derfor har vi brug for deres hjælp for at blive klogere på, hvordan det er at gå i skole.

Ved starten af hvert fokusgruppeinterview gentog vi formålet med interviewene, og vi fortalte deltagerne at deltagelse er frivillig, og de frit kunne forlade interviewet, når som helst de måtte ønske det. Desuden, blev alle fokusgruppeinterview deltagerne lovet fortrolighed og de blev informeret om, at det filmede interview kun ville blive set af to forskere. Mange deltagere udtrykte deres lettelse over dette, da de ikke havde lyst til at deres klasselærer eller klassekammeraterne skulle se optagelserne. Endvidere blev deltagerne informeret om, at de skulle forsøge ikke at afbryde hinanden under interviewet, og yngre deltagere blev bedt om at række hånden op, når de gerne ville sige noget. Endvidere blev deltagerne orienteret om, hvordan videoudstyret (kamera og mikrofon) fungerede. De blev orienteret om, hvordan de

kunne se, at kameraet var i gang med at optage, og de blev også opfordret til at inspicere kameraet og se gennem søgeren.

Interviewene er gennemført som en samtale, dog med den hensigt at få indsamlet en viden, der kan medvirke til at kaste lys over hvad børnene/unge mener (at de selv og de voksne gør) som virker i forhold til læringen og trivslen i klassen og samtidigt opfange idéer og gode råd til, hvad der kan øge fællesskabet, trivslen og læringen i klassen/skolen. Metodisk kan interviewene karakteriseres som semistrukturerede.

Efter hvert fokusgruppelinterview blev deltagerne orienteret og informeret om det videre forløb, og deltagerne fik mulighed for at stille spørgsmål. En interessant pointe her var, at de fleste af deltagerne var mere interesseret i forskernes baggrund (fx alder og bopæl) end at høre mere om projektet. De fleste deltagere udtrykte endvidere, at de havde nydt oplevelsen med at deltage i fokusgruppelinterviewene, og at det havde været dejligt at tale med nogen uden for skolen om deres skoleerfaringer. Et eksempel på dette illustreres ved et udsagn fra "Therese" fra 3. klasse:

"Det er dejligt at sige sin mening, uden at blive bange for, at nogen bliver sur på en ... eller fortæller det videre til andre" (Therese, 3. klasse).

3.2.5. 'Klasse-interviews'

Efter gennemførelse af fokusgruppelinterviewene forsøgte vi at indsamle data i de fleste af klasserne via en metode kaldet 'klasse-interviews' også kendt som 'klasseintervention'. Klasseintervention er en udviklingsmodel udviklet af PPR i Herlev, hvor hele klassen bliver interviewet, mens klasselæreren, skolens psykolog og andre voksne interessenter er til stede. Denne metode er ikke en anerkendt forskningsmetode, men vi valgte at benytte den med det formål at afprøve modellen og derved inddrage alle klassens børn/unge og deres erfaringer/synspunkter i dataindsamlingen. Erfaringen med at bruge denne metode viser imidlertid, at den ikke er hensigtsmæssig set i forhold til at indsamle denne form for data. Under udførelsen af klasseinterviews i indskolingen gentog de fleste børn bare, hvad deres klassekammerater sagde. Desuden var der tidspunkter, hvor børn, på trods af spørgsmålet, brugte interviewet som en platform til at søge anerkendelse fra deres klasselærer i en stræben efter at opnå ros. Nogle af de ældre fokusgruppelinterviewede betroede os i løbet af deres fokusgruppelinterviews, at de ikke ville have været så åbne i klassen. Dette viste sig også at være tilfældet i de efterfølgende klassesamtaler, hvor de børn/unge, der havde været aktive i fokusgruppelinterviewene, var særligt stille i klasseinterviewene. Nogle elever i de ældre klasser, var udtalt tavse under klasseinterview processen. Der var dog enkelte tilfælde, hvor klasseinterviews metoden fungerede og gav nogle brugbare data. I disse tilfælde, var det vores klare indtryk, at deltagerne havde en særlig god og tillidsfuld relation til deres klasselærer.

3.2.6. Databearbejdningen – Lydproblemer

Nogle børn, især fra indskoling klasser fandt det svært at koncentrere sig under interviewene. Det resulterede i at nogle børn var fuldstændig væk i et andet univers, enten ved at være optaget af at tegne på bordet, spyttede eller at pille næse. Det har givet en del baggrundsstøj på afspilningerne. Under analysearbejdet har det endvidere nogle gange været svært at forstå nogle svar, fordi enkelte børn havde deres hånd eller arm over munden, mens de talte. Desuden var der seriøse lydproblemer under afspilning af dele af arbejdet, da nogle børn under et interview dimsede med forskellige objekter ved at rulle dem frem og tilbage over bordet.

3.3. HVAD VIRKER OG HVAD HÆMMER KLASSENS TRIVSEL OG LÆRING?

I analysen af data, er der taget udgangspunkt i at præsentere deltagerne hovedbudskaber opdelt i to spørgsmål: Hvad virker og hvad hæmmer klassens trivsel og læring? Analysen er struktureret på denne måde, fordi det efter gennemgang af samtlige interviews viste sig, at det er de to hovedtemaer, der dukker ud af alle dataene. Det er ganske interessant, at dette er et gennemgående fælles træk uafhængigt af klassetrin/aldersniveau.

Primært er der tale om en deskriptiv analyse, hvor hovedfokus er på børneperspektivet. Formålet med analysen er at fange essensen af deltagerne udtryk og betydningen bag udtrykkene så præcist som muligt. Enkelte steder i rapporten benyttes teoretiske indsigter med det formål at hjælpe med at forklare data og udsagn. Det hovedforskningsspørgsmål, der guidede fokusgruppeinterviewene var: Hvad virker i forhold til at fremme trivsel og læring i klassen? Under fokusgruppeinterviewene skete der nogle gange det, at deltagerne fortalte om situationer/oplevelser fra klassen, der beskriver hvad der ikke virker og fra det udgangspunkt forvandlede de dårlige oplevelser til en fortælling om, hvad der ville fungere og omvendt. I praksis er det nogle gange vanskeligt for deltagerne at skelne mellem, hvad der virker, og hvad der ikke virker. Derfor er de to spørgsmål uløseligt forbundet og sammenflettet i fortællingerne. På den baggrund og for at være så tro som muligt imod dataene giver det derfor god mening at strukturere analysen lige netop med udgangspunkt i de to spørgsmål. Derfor vil de to spørgsmåls data samles i en fælles opsummerende konklusion.

3.3.1. Hvad virker?

'Relationer'

Hovedtemaet der forbinder de fleste af fortællingerne sammen er 'relationer' mellem voksne og børn samt børn og børn imellem. Positive relationer mellem lærere og elever fremmer elevernes læring og i denne sammenhæng er lærernes relationskompetencer på både individ og klasse niveau betydningsfuldt (Nordenbo m.fl. 2008). Relationer er et gennemgående tema i forhold til begge spørgsmål om hvad der virker og hvad der hæmmer klassens trivsel og læring? Det interessante er, at fortællingerne fremført af deltagerne fra alle de klassetrin/aldersgrupper, der er repræsenteret i undersøgelsen, giver enslydende forklaringer på, hvad der virker, og hvad der hæmmer. I dette afsnit vil jeg præsentere forskellige temaer, der linker til hovedtemaet "relationer":

'Gode klassekammerater'

Kvalitet i relationer mellem børnene betyder meget for deltagerne oplevelse af trivsel i skolen. Det er en gennemgående fortælling hos deltagerne fra indskolingen at 'gode klassekammerater' gør en kæmpe forskel i forhold til deres trivsel og læring i skolen. En god klassekammerat er en, der hjælper, hvis man slår sig og en man kan lege med i frikvarteret. Betydningen af at have en klassekammerat fylder så meget i børnenes fortællinger, at den må opfattes som et afgørende element i børnenes fortælling om, hvad der fremmer trivsel. Flere forskningsresultater understøtter ideen om, at kvalitet i relationer har en positiv effekt på børn i skolen. For eksempel medvirker venskaber med positive jævnaldrende til et større engagement i skolen, højere selvoplevet social accept og højere selvværd (Berndt & Keefe, 1995; Keefe & Berndt, 1996). Modsat fandt Ladd m.fl. (1996), at børn, der havde mange konflikter med klassekammerater i midten af et skoleår, havde en tendens til at blive ensomme, mindre engagerede i klasseaktiviteter og at deres holdning til skolen generelt var mere negativ mod slutningen af året. I sin omfattende gennemgang af litteraturen anerkender Hattie (2003), at klassekammerater kan have en positiv effekt på læring, dog er

effekten minimal (5-10 % af variansen). Hattie påstår at *"det er lige meget hvem man går i skole med i forhold til læringsresultat"* (2003: 02). Han eksemplificerer det ved, at hvis en elev flyttes fra én skole og bliver sat i en anden skole under ny indflydelse af jævnaldrende, så vil forandringen i læringsresultat være minimal (ibid).

Med udgangspunkt i denne analyse er det dog samlet set oplagt at 'gode klassekammerater' gør en kæmpe forskel i forhold til trivsel, læring og inklusion i skolen.

Her eksemplificeret ved udtalelser fra interviewene:

Cille fra 1. klasse udtaler: *"Jeg synes at det er sjovt at gå i klassen, fordi der er mange gode venner, så bliver man ikke rigtigt holdt ude"*.

Pernille fra 2. klasse udtaler: *"Det er vigtigt med gode kammarater, ellers vil man ikke have nogen at lege med i frikvartererne"*.

"Det er rart at gå i denne klasse, fordi jeg har mange venner og jeg lærer rimelig meget, jeg har prøvet at være i en anden klasse, hvor jeg ikke havde venner ... det var ikke rart" (Jakob 3. klasse).

Børn og unge tilbringer mindst seks til syv timer i skolen sammen med deres klassekammerater hver dag, og derfor er det forståeligt nok, at deres relationer med hinanden influerer på deres lyst til at lære. Prøv at overføre konteksten til en arbejdsplads. Vil en medarbejder gå glad og engageret på arbejde og præstere sit bedste, hvis vedkommende oplever at føle sig isoleret og uden relationer til kolleger? Børns relationer er bestemt et område, der kunne være interessant at forske mere i.

'Troværdige voksne'

Børnene blev i interviewene spurgt: hvordan er de voksne, som I bedst kan lide? Det blev til samtaler om, hvad der karakteriserer "en god lærer". Samlet set er det børnenes opfattelse, at en god lærer er karakteriseret ved en oplevet retfærdighed og konsekvens i klassen. Som Clara fra 3. klasse udtaler: *"En god lærer er en, der kan tale stille og roligt med en og forklare ting ordentligt og ikke truer ... hvis lærerne er truende, så mister man tillid til dem"*.

Samtidig udtaler Jamie: *"Det er ikke rart at være i klassen, når en lærer bare peger på en med det samme og ikke giver chancer ... det er ikke rart"*.

Begreber som "uretfærdig" og "retfærdig", knyttes til mistillid og tillid i forbindelse med definition af mennesker og relationer (Perry 2015). I denne sammenhæng er uretfærdighed og retfærdighed derfor meningsfulde begreber i forhold til beslutning om, hvem man har tillid til, og hvem man har mistillid til (Perry 2015). Hattie & Yates (2014) peger på, at behandling af elever og studerende med retfærdighed, værdighed og respekt er afgørende i forhold til at fremme et succesfuldt læringsmiljø. Ifølge dem er behandling af elever med værdighed, respekt og retfærdighed et centralt karakteristikum i al kvalitativ og kvantitativ forskning, der har fokus på elevers forventninger til deres lærere (Hattie & Yates 2014). I Danmarks Evalueringsinstituts forskning fra 2014 er respekt, værdighed, retfærdighed og anerkendelse centrale karakteristika i et 'trygt og positivt læringsmiljø'. Ifølge rapporten arbejdede de udvalgte lærere meget bevidst med at danne gode relationer til eleverne. I relationsarbejdet var positiv klasseledelse og kommunikation med eleverne afgørende. For eksempel erstattede lærerne straf, skæld ud og sanktioner af

elever med andre metoder som fx tydeligt ansigtsudtryk, øjenkontakt, målrettet bevægelse i klassen osv. med henblik på at fange opmærksomhed og skabe ro i klassen (ibid).

Den gode lærer er også god til at motivere børnene og interesserer sig for børnene, ligesom han/hun viser, at de er til stede (mentalt nærværende). Ifølge Hattie 2003 er motiverende lærere eksperter² i de emner, de underviser i og er i stand til at guide læringen til ønskede *"surface og deep resultater"* (2003: 09). Overfladisk læring (surface) handler om indholdet af emner (kendskab til ideerne), hvorimod dyb læring (deep) handler om forståelse (anvendelse og udvidelse af ideer). Ifølge Hattie (2003) har fremragende (ekspert) lærere mere succes med at opnå begge typer læring, mens andre lærere i højere grad kun opnår en 'surface' læring.

I fokusgruppeinterviewene peger nogle børn på forskellen mellem en lærer og en underviser. En lærer er ifølge børnene en person, der interesserer sig for børnenes velfærd, og en underviser er en person, der bare underviser i timerne og så smutter igen. Det hænger godt sammen med begrebet *'teacher immediacy'* (lærerens umiddelbarhed), der stammer fra den sociale psykolog Albert Mehrabian (Velez & Cano 2008). Mehrabian (1969) definerede *'immediacy'* som *"kommunikations adfærd", eller at styrke nærhed og det nonverbale samspil med en anden*" (1969: 203). Sammenfattende repræsenterer *'lærerens umiddelbarhed'* et sammenfald af verbal og nonverbal adfærd, der forstærker oplevelsen af psykisk nærhed med eleverne (Andersen & Andersen, 1982) og har sine rødder i den motiverende teori (Gorham 1988). Når *'immediacy'* anvendes i læringsmiljøer reducerer det den opfattede afstand mellem lærer og elever (Allen m.fl. 2006). Bortset fra at nedbryde barrierer mellem lærere og elever, har *'immediacy'* positive virkninger på læring og læringsmiljø, for eksempel forhøjet opmærksomhed hos eleverne samt forbedret hukommelse (Kelley og Gorham (1988), hertil kommer begejstring og engagement i forhold til at lære (Christophel & Gorham 1995).

Børnene pegede også på, at de troværdige lærere er *"den samme person"* i alle situationer, uanset om man møder dem på gangen, eller i gården, eller i klassen. Dette fortolkes som at der peges på et behov for konsistens og troværdighed i personens væremåde overfor børnene. Konsistens og troværdighed er tæt forbundet. Adfærdsmæssig konsistens er noget de fleste tillidsforskere er enige om som afgørende for troværdighed (fx Robinson & Rousseau, 1994; Whitener m.fl. 1998; Perry, 2012). Luhmann (1979) hævder, at tillid grundlæggende indebærer den generelle forventning om, at mennesker optræder konstant (som de plejer) i forskellige interaktioner og kontekst. Det vil sige, at adfærdsmæssig konsistens er grundlæggende for tillid. Dette er i overensstemmelse med børnenes forklaringer, hvor de skelner mellem lærere og undervisere. For at være værdig til tillid hos børnene, skal de være konsistente fra interaktion til interaktion – med andre ord, de skal bære samme maske. Her eksemplificeret ved udtalelser fra interviewene:

Sally fra 8. klasse: *"Hvis man ved, at læreren vil eleven det bedste ... så vil hun tage sig af det og ikke bare sige 'det er synd for dig' ... men i stedet sige, 'jeg kan godt forstå det ... deres undervisning viser, hvad de vil"*

² Under Hatties (2003) omfattende gennemgang af litteraturen skelner han mellem erfarne og ekspert (fremragende) lærer. Ifølge Hattie er formålet med at skelne mellem fremragende (ekspert) og erfarne lærere ikke at antyde, at alle ikke-fremragende lærere er dårlige lærere – "bestemt ikke" (2003: 05). Fem centrale dimensioner af ekspert lærere er identificeret: ekspert lærere kan: 1) Identificere væsentlige fremstillinger af deres emne. 2) Guide læring gennem interaktioner i klassen. 3) Have opsyn med læring og derefter giver feedback. 4) Håndtere affektive attributter. 5) Påvirke elevernes resultater (2003: 05). Disse fem central dimensioner fører til 16 prototypiske egenskaber af ekspertise (se Hattie 2003 og Hattie & Yates 2014).

os ... hvis de gerne vil lære os at kende som personer, så viser du dem tillid ... hvis de viser, at de kun er her for at undervise, så får de kun respons for deres undervisning ... det handler også om, hvordan de opfører sig når de møder os udenfor klasselokalet ... også ude på gangen”.

Sara fra 3. klasse udtaler: *”En god lærer er en, der bakker en op ... nogle gange giver jeg op ... så kan de komme over til mig og sige kom så, det kan du godt ... jeg havde den der nationale prøve og jeg gav næsten op ... så kom læreren og bakkede mig op”.*

’Gode forklaringer og støtte i læring’

Den gode lærer gør sig umage med at forklare ting, så alle kan forstå det, også på individniveau. Det er en gennemgående fortælling hos alle deltagerne (indskoling og mellemtrin/udskolingen) at deres læringsoplevelse er klart forbedret, hvis de har en lærer, der er god til at forklare, hvad de skal udføre i forhold til forskellige opgave/lektioner som de stilles overfor. Derimod sagde nogle elever, at lærere som ikke på en forståelig måde kunne forklare, hvad de skulle, ’tabte’ dem og deres motivation. Følgende dialog fra en 7. klasse er illustrerende:

Katja: *”Jeg tror bare, at der er mange, der bliver tabt [i undervisningen] på grund af mangel på forklaringer”*

Mads: *”Det er bare fordi hun står helt oppe på tavlen og taler til hele klassen ... og folk bare falder sammen ...”*

KP: *”Hvad kunne hun gøre bedre, når hun skal forklare jer noget?”*

Mads: *”Det ved jeg ikke ... hun kunne måske gå rundt og fortælle det i stedet for at stå der ved tavlen ... bare det at hun kunne gå rundt i klassen og så kan man fange hendes opmærksomhed og at man se hende [...] ellers fanger hun mig ikke rigtigt ... så bliver jeg nødt til at spørge hende om det bagefter”*

KP: *”Du sagde [Katja] at du tror der er nogen der bliver tabt ... på grund af den måde ting bliver forklaret på ...”*

Katja: *”Jo ... på en måde bliver vi tabt, altså det bliver ikke forklaret på et teenager sprog men på en voksen måde og så er der tre eller fire stykker, der ikke kan følge med ...”*

Freja: *”Hun har det med at forklare tingene meget teoretisk ’ok så skal vi brug denne formel’ ... i stedet for at oversætte det til hverdagens sprog, komme med eksempler ... sådan så kan vi forholde os til hvad det skal bruges til og hvorfor vi skal lære det ... jeg tror meget at det påvirker vores motivation ...”*

Katja: *”Jo det er rigtigt ... man bliver demotiveret”*

Som Hattie (2008) påpeger, er det afgørende, at undervisningen er synlig over for eleven, og at læring er synlig for læreren. Hattie (2012) kalder dette målrettet læring, og det indebærer at læreren ved, hvor han eller hun vil hen med lektionen og sikrer, at eleverne også ved, hvor de skal hen.

Med andre ord skal læreren forstå, hvad det er de kræver af eleverne og efterfølgende gøre sig umage for at forklare over for eleverne hvad deres forventning er. Som Hattie siger "jo mere transparent læreren gør sit læringsmål, jo mere sandsynligt er det at eleven engagerer sig i arbejde og forsøger at opfylde målet" (2008: Loc 1067). Det vil sige, at der er en klar sammenhæng mellem den gode forklaring og den motiverende undervisning/læring. Hattie henviser endvidere til Schunk (1996), som viste, at der er en konkret sammenhæng mellem at sætte klare, forståelige mål i starten af lektionen og elevers selvtillid og

motivation. Når eleverne forstår, hvad de skal, vokser deres selvtillid sammen med deres motivation for at tilegne sig nye færdigheder og viden.

I fokusgruppelinterviewene peger nogle børn også på, at det gør en forskel at læreren tager sig tid til at sætte rammen for det, de ønsker eleverne skal udføre. Dette kan fortolkes som at lærerens formidlingskompetencer, tålmodighed i forklaringer og evne til at forventningsafstemme med eleverne er afgørende for læringsmiljøet. Grundlæggende kan man sige, at lærernes fokus i deres kommunikation skal være på "hvorfor" i lige så høj grad som på "hvordan". Eleverne skal bringes til at forstå formålet med det læreren ønsker de skal lære.

'Aktiv læring'

Flere børn fremhæver i samtalerne, at de ønsker mere aktiv undervisning, fx mere feltarbejde. De vil gerne mere ud af skolen eller klassen og opleve en anden form for læring, end at få udleveret en fotokopi og blive bedt om at gå i gang med at arbejde. Desuden udtrykker mange deltagere, at de ønsker at gå uden for klasseværelset og forsøge at omsætte teori til praksis for at få mere mening ud af deres læring. Dette illustreret ved "James" fra 4. klasse udtaler: *"Jeg synes, at vi burde have flere aktivitetsdage, hvor vi går ud og oplever noget ... der er så mange spændende museer, hvor man kan gå hen og opleve interessante ting og lære noget samtidig."*

3.3.2. Hvad hæmmer?

'Relationer med voksne'

Det er et gennemgående tema på tværs af alle klassetrinene, at de fremhæver 'lærervikarer' som en udfordring. Hovedparten af fokusgruppedeltagerne, der omtaler vikarer, taler om dem i et negativt lys og giver udtryk for, at det er svært at have vikarer. Nogle af deltagerne har sympati for vikarerne og giver udtryk for, at det må være svært at være vikar. Med udgangspunkt i elevernes udsagn tyder det på, at der er en sammenhæng mellem vikarer og en negativ læringsoplevelse, samt støj og forstyrrelser i klassen. Højt støjniveau i klasseværelset har en negativ indvirkning på læring (Shield & Dockrell, 2003) og en endnu større negativ indvirkning på elever med nedsat hørelse (Nelson & Soli, 2000), og indlæringsvanskeligheder (Bradlow m.fl. 2003).

Når deltagerne svarede på et spørgsmål om der var nogle timer, hvor de larmede mere end andre fremhævede deltagerne, at det plejer at være, når de har vikarer. Her eksemplificeret ved Carsten fra 3. klasse: *"Når vi har vikarer, så larmer vi rigtigt meget"*.

Samtidig udtaler Line: *"Jeg tror vi tænker ... nu er vores rigtige lærer her ikke ... nu kan vi godt larme ... nogle gange prøver vikarerne at få os til at tie stille ... så larmer vi bare endnu mere"*.

Elizabeths fortælling fra 6. klasse er meget i harmoni med ovenstående forklaring: *"Det er mest, når vi har vikarer, når vi har vikarer er der mange drenge og piger, der tænker 'nå det er lige meget' ... de er ikke ligesom rigtige lærere ... men de fortæller det til læren alligevel – altså om hvem der har larmer (griner)"*.

Samtidig udtaler Jasmin: *"Jeg synes der virkelig, at nogen går over stregen, når vi har vikarer ... det er ligesom, der er elever, der mobber lærere ... nogle gange tænker man 'slap lidt af' ... jeg tror, at vikarer"*

burde skrive alle navnene ned på dem, der er frække og give dem videre til læreren, så kan læreren hive fat i dem og give dem en grundig snak” (Jasmin, 6. klasse).

Elizabeth forsætter: *”Ja ... men det har hun prøvet før og når læren har talt med de involverede ... så siger de, at de talte bare stille og roligt ... så sker der så sker der ikke noget alligevel”.*

Børn på 2. klassestrin identificerer også støj i klassen med at have vikarer: *”Errmm det er når vi har vikar ... nogle gange kan vi være lidt urolige når vi får vikar ... så larmer vi bare fuldstændig” (Ida 2. klasse).*

Når man kigger på de svar, vi fik fra deltagerne i forhold til deres oplevelser og erfaringer indtil videre med vikarer, tyder elevernes svar på, at de vurderer og evaluerer (beregrende adfærd) hver eneste voksne, der kommer ind på deres område – klasseværelset. Efterfølgende tilpasser eleverne deres adfærd i overensstemmelse med deres vurdering af vedkommende. Det tyder også på, at eleverne ikke opfatter vikarer som ’rigtige’ lærere. En vikars status og autoritet i klasseværelset er udfordret, før vedkommende træder ind i lokalet. Som David fra 7. klasse udtaler: *”Det handler jo om hvad for en vikar man får ... hvis man ved at det bare er en idiot eller en som man er ligeglad med, så pisser man bare på dem.”*

En interessant observation i forhold til vikarers status er, at de faste lærere faktisk ubevidst medvirker til at påvirke børnenes opfattelse af vikarer. I en nylig klasserumsobservation oplevede jeg, at læreren skrev på tavlen til eleverne: *”Vikar i sidste time”* – Hun skrev ikke et navn fx *”Sussie underviser for mig i sidste time.”* På den måde er vikaren således en funktion og ikke en person, og funktionen vikar er forudbestemt til at møde udfordringer på baggrund af oplevede erfaringer og indlærte rutiner med denne funktion.

Denne vurdering af lærere fra elever er sandsynligvis ikke noget nyt. Ifølge Hattie og Yates (2014), er evaluering af lærere noget, der finder sted på alle niveauer i uddannelsessystemet. Primært, handler disse vurderinger om den måde, eleverne føler sig behandlet på fra de lærere, der er i fokus. Hattie og Yates (2014) hævder, at eleverne har brug for at definere lærere som *”tilgængelige, varme og kompetente mennesker, selvom de kan være relativt uinteresserede i dem som mennesker”* (2014: 26). Hattie og Yates (2014) påstand er meget i tråd med Erving Goffmans tidlige forskning om, hvad der sker, når en fremmed (outsider) møder en ny gruppe for første gang. Ifølge Goffman (1959) vurderer gruppen gennem observationer den fremmede og deres attitude i forhold til dem og verden, deres moralske karakter, kompetence, ærlighed og integritet ved at matche, hvad de siger, med hvad de gør, og det er grundlaget for at bedømme deres troværdighed. Denne vurdering er central for, hvad der sker ved eventuelle fremtidige møder, da den opnåede viden definerer både situationen og den fremmede. Personen bliver det, de siger, personen er. Hvis gruppen fx beslutter, at den ny lærer eller vikar er en idiot, så er hun eller han en idiot i deres øjne og behandles i overensstemmelse hermed.

’Evaluering af nye voksne’ – det gode eller dårlig førstehåndsindtryk’

”Det første indtryk viser, hvem du er ... du kan se, at nogle af lærerne, der kommer ind i klassen er fuldstændig ligeglade” (Karl 9. klasse).

Under et andet fokusgruppeinterview blev denne ’beregrende adfærd’, eller vurdering af voksne i deres sfære uddybet af deltagerne. Deltagerne fortalte om nogle af de ’backstage’ mekanismer, der finder sted, når en ’ny’ voksen kommer ind på deres domæne, klasseværelset. Ifølge disse deltagere sker der det, at når man som ’ny’ voksen træder ind i klassen for første gang, så begynder gruppen at evaluere personen med det samme – de undersøger den nye *”leder.”* De vil gerne vide noget om den nye voksne med det samme,

for eksempel, hvor langt de kan gå, hvad er personens begrænsninger, hvilke knapper, der skal trykkes på for at for den nye til at imødekomme deres ønsker, eller hvad skal der til for at få vedkommende til at miste fatningen.

Ifølge disse deltagere er en 'ny' voksen, der giver et dårligt førstehåndsindtryk, når han eller hun træder ind i klassen for første gang, allerede ude på et skråplan. Deltagerne fortalte, at de første interaktioner er dem, hvor læreren skal vise deres engagement, ambition og at de har en sans for humor, dvs. hvor læreren viser, at der også vil være sjove tider forude. Det er i de første par møder, den 'nye' skal opnå respekt i klassen. Som Michelle siger: "De første par møder, skal de vise os, at vi kan respektere dem ... de skal vise os deres stærke side ... de skal vise, hvem der er i kontrol ... når lærerne viser, at de er i kontrol plejer det at fungerer".

Deltagerne fortalte desuden, at når en 'ny' træder ind i klassen, er de særligt opmærksomme på vedkommendes attitude, herunder hvordan den 'nye' kigger på dem (øjenkontakt), og hans eller hendes første skridt i klassen. For eksempel er de opmærksomme på om den nye lærer kommer ind i klassen i godt humør og taler med hele klassen med det samme, eller om han eller hun holder hovedet nedad og går over til katederet og sætter sig ned og åbner sine taske, inden han/hun taler. Deltagerne fortalte, at hvis der kommer en ind i klassen, der giver et dårligt førstehåndsindtryk, så har de som udgangspunkt ikke respekt for vedkommende – tværtimod.

Som Kristine fra 9. klasse udtaler: "Vi havde en vikar, der havde en masse små fejl, tingene fungerede bare ikke for ham ... vi kunne bare ikke respektere ham ... jeg tror i bund og grund, at det handlede om vores manglende respekt for ham, ja derfor fungerede det slet ikke for ham ... jeg tror bare at respekt er meget, meget vigtigt ... det handlede også om den måde at han håndterede vores klasse på ... han pegede folk ud og forskelsbehandlede meget."

Under forsøget på at forstå de mekanismer, som deltagerne bruger til at evaluere det første indtryk, bliver de bedt om at prøve at fortælle om deres første indtryk af mig (forskeren) som de lige havde mødt for første gang.

Michelle udtaler: "Mit førstehåndsindtryk er, at du er en person, der vil rigtig meget ... errmm og du er ikke bange ... du kommer til Danmark og taler det danske sprog ... så hvis der er noget du vil ... så gør du bare og det er meget positivt synes jeg" (Michelle, 9. klasse).

Samtidig udtaler Morten fra 9. klasse: "Ja men da du kom ind i klassen, du virkede virkelig sådan ... du trådte ind med det samme, og kiggede os i øjnene, så kunne man godt se 'ok her har vi en, vi godt kan arbejde sammen med ... man kunne godt mærke at der var gensidig respekt."

Samtidig udtaler Martha: "Jeg kunne godt lide, at du trådte ind i klassen og sagde hej og fortalte hvad du laver og hvad du vil med os ... jeg kunne godt lide, at du var sådan 'her er jeg og sådan er det bare- agtigt' ... også at du er glad ... du virker meget glad, der giver et godt første indtryk ... ikke ligesom [navn af lærer], han var sur fra dag et ... han smilede aldrig ... et smil er virkelig vigtigt".

Deltagernes udsagn peger samstemmende på, at evnen til at fylde rummet, opnå respekt og udføre ledelse af klassen fra første møde med eleverne er et afgørende element i forhold til at skabe et godt læringsmiljø. Desuden er nonverbal kommunikation, hvor man smiler og giver hensigtsmæssig øjenkontakt, afgørende i

mødet med nye grupper. Hattie & Yates (2004) peger på at smil er smitsomt. Ifølge Hattie & Yates (2014), er smil et af de mest effektive værktøjer at bruge i interpersonelle undervisningssituationer. Smilet er et grundlæggende socialt signal, der overfører flere meddelelser som fx om vedkommendes natur, om betydningen af samspillet og om formålet med mødet (Hattie & Yates 2014). Hattie og Yates (2014) påpeger, at eleverne observerer, hvordan lærerne smiler og derefter bruge dette som en guide til at estimere deres humør, imødekommenhed, personlighed, og hvordan de kan forventes at reagere på daglig basis. Ifølge Hattie & Yates er smilet et af de mest effektive værktøjer, som lærere kan bruge til at opnå et godt klima og skabe en kontekst for interaktion både på klasse og individuelt niveau. I forhold til praksis i klasseværelset skal lærere og vikarer være opmærksomme på de signaler og indtryk, som de giver, når de interagerer med eleverne, da de er afgørende for, hvordan eleverne reagerer.

'Når læreren er væk eller vende ryggen'

Nogle gange er der støj i klassen, der forstyrrer koncentrationen. Nogle dage eller timer er værre end andre, det afhænger meget af den voksne, der er til stede, og hvad de beskæftiger sig med. Nogle gange kan larm opstå, når læreren er optaget med en opgave, for eksempel, når de arbejder på tavlen.

Som Carsten udtaler: *"Vi larmer nogle gange, når vores lærer ikke er der eller kigger væk ... for eksempel, når vores lærer arbejder på tavlen med ryggen til os ... så kan der komme meget larm i klassen"* (Carsten, 3. klasse).

Samtidig udtaler Lars om larmen: *"Når der er så meget larm, kan vi ikke arbejde ordenligt ... så koncentrerer man sig mere om de, der larmer end det man burde lave"* (Lars, 3. klasse).

I Lars & Lines 3. klasse har klasselæreren et klart signal, hun viser til klassen, når hun kræver at de tier stille. Signalet indebærer, at hun hæver sin venstre hånd og placerer sine fingre over sine læber, mens dens højre hånd er hævet i en 45 graders vinkel og viser en åben håndflade. Mens klasselæreren udfører sin manøvre, står hun i stilhed og venter tålmodigt, indtil alle individer i klassen indtager en lignende stilling. Deltagerne fra interviewet fortalte, at signalet med hånden over munden er noget, de opfordres til selv at gøre i klassen, hvis de mener, at støjniveauet er for højt – nogle gange virker det og nogle gange virker det ikke. Men de synes at det er et godt redskab.

'Utroværdige voksne'

Børnene blev i interviewene også spurgt om, hvordan de voksne er, som børnene ikke kan lide, og det udviklede sig til en lang samtale om, hvad de ikke brød sig om i forhold til bl.a. læring. En dårlig lærer er, efter en stor del af børnenes udsagn, en person, der ikke lytter og som er oplevet uretfærdig. En dårlig lærer er karakteriseret ved ringe klasseledelse, og det er beskrevet af børnene ved, at der er mere larm, og at det er svært at koncentrere sig i klassen. Manglende konsekvens for dem, der ikke overholder klassens regler, og manglende nærvær er også elementer i børnenes beskrivelse af en dårlig lærer.

'Favorisering'

Nogle børn nævner i interviewene, at nogle lærere har udvalgte favoritter blandt eleverne. Favorisering indebærer en praksis med at give unfair særbehandling til en person eller gruppe på bekostning af en anden. I dette tilfælde er tale om en form for forskelsbehandling, hvorved nogle børn eller unge mennesker oplever sig udelukket fra at lære, selv om de er til stede i klasseværelset. De favoriserede elever bliver spurgt mere og de er mere inkluderet i timen end andre. Det er tydeligt for alle eleverne i klassen, hvem

der er inde og ude hos læreren. De børn, der føler sig ekskluderet giver op og føler sig demotiverede. Hvis eleverne oplever, at der er favoritter i klassen, og at de ikke er en af dem, så er der en chance for, at de udelukker sig selv fra at lære eller blive forstyrrende for resten af klassen.

Som Mikkel udtaler: *"Når man sidder sådan her [illustrerer finger i luften] i et kvarter ... så gider man ikke mere og så lader man bare være ... vores gamle engelsk lærer hjalp kun dem, som hun virkelig kunne lide ... hun kunne godt lide 3 børn i klassen og så koncentrerede hun sig kun om de tre. Resten af klassen kunne bare rende hende ... vi lærte ikke rigtigt meget"* (Mikkel, 7. klasse).

3.4. KONKLUSION

Opsummerende peger analysen af elevernes udsagn om, hvad der virker positivt og hvad der hæmmer trivsel og læringsmiljøet på, at lærerens evne til at lede og skabe relationer med klassen er et afgørende element. Der er rigtig mange positive og negative udsagn om relationer til de voksne, der har kontakt med fokusgruppedeltagerne, og de peger på, at kontakten mellem klassen og den voksne lige fra første møde er et omdrejningspunkt for, hvordan hverdagen opleves. På den positive side peger deltagerne på fire trivselsfremmere:

- Gode kammerater – alle har brug for mindst en ven i hverdagen, så man føler sig værdsat og holdt af og som en del af et fællesskab.
- Troværdige og konsistente voksne, der er til at stole på og som er nærværende og viser at de har lyst til at være til stede i rummet.
- Forventningsafstemning om ambitionsniveau og tid samt evne til at forklare og formidle en stillet opgave, så alle forstår hvad der forventes af dem.
- Fokus på aktiv læring, der tager eleverne med på en rejse mellem teori og praksis.

Deltagerne peger også på trivsels- og læringshæmmere, og igen er relationerne til de voksne afgørende.

- Lærervikarer anses som en udfordring i forhold til læringsmiljøet, idet deres evne til at lede klassen og få respekt i klassen vurderes som lavere end hos klassens almindelige lærere. Larm, manglende respekt og manglende konsistens peges på at være en udfordring ved have en lærervikar.
- Det første møde og den nye voksnes tilgang til klassen vurderes af deltagerne som afgørende for hvordan den videre relation forløber. Evnen til at fylde rummet og møde klassen ligeværdigt, men med naturlig autoritet bliver der peget på som betingelse for et videre positivt forløb.
- Utroværdige voksne, der opleves at favorisere, bliver der peget på som en klar trivsels- og læringshæmmer. Oplevelsen af retfærdighed og lige værdi i klassen er meget vigtigt for deltagerne.
- Tilstedeværelse, ikke kun fysisk, men ved nærvær og vedvarende opmærksomhed og konsistens gør en forskel i forhold til klassens engagement i læring og mulighed for et roligt læringsmiljø.

3.5. PERSPEKTIVERING

Opsummerende kan man uden tvivl fastslå at denne første del af analysen peger på at samspillet mellem klassens voksne og børnene er et meget vigtigt og afgørende element i forhold til, hvordan børnene oplever trivsel og læring i hverdagen. Spørgsmålet om klasseledelse er noget, som alle lærere har brug for at være

opmærksomme på og reflektere over, hvordan de håndterer. Det er endvidere interessant at stille spørgsmålet, om klasseledelse skal anskues som et individuelt ansvar den enkelte lærer varetager i forhold til klassen, eller om det er et kollektivt delt ansvar på tværs af klassens voksne.

I det videre arbejde kunne det endvidere være interessant at sætte øget fokus på børnenes egen rolle i forhold til at bidrage til trivsels- og læringsmiljøet for at se om det giver grobund for nye ideer.

Favorisering er et begreb som fylder en del hos børnene i alle aldersgrupper, men det er ikke et begreb som fylder meget i litteraturen. Børn afkoder lynhurtigt om den voksne synes om dem eller ej, og derfor er læreres favorisering et interessant begreb at reflektere mere over i forhold til trivsel og læring hos børn.

Endelig er den seneste offentlige debat om vikarer meget interessant set i forhold til denne analyse, fordi der er en enorm efterspørgsel efter lærervikarer i skolerne, jf. bl.a. artikel i ugebrevet A4, 3. december 2014. Det giver stof til eftertanke, når man sammenholder dette med børnenes oplevelse af, hvordan læringsmiljøet påvirkes af lærervikarer. Forskning med fokus på lærervikarer er begrænset i Danmark og i andre lande og det er klart et område, der kunne være et emne for yderligere forskning.

4. LITTERATURLISTE

- Amilon, Anna (red.) (2015): *Inkluderende skolemiljøer. Elevernes roller*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd, København.
- Allen, M., Bourhis, J., Mabry, E., Burrell, N. A., & Timmerman, C.E. (2006): Comparing distance education to face-to-face methods of education. In Gayle, B.M. Preiss, R.W., Burrell, N. & Allen, M. (Eds.): *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis* (229 – 244): Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andersen, P., & Andersen, J. (1982): Nonverbal Immediacy in Instruction: In L. Barker (Ed.): *Communication in the Classroom* (pp. 98-120). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bradlow, A. R., Krauss, N. & Hayes, E. (2003): Speaking Clearly for Children with Learning Disabilities: Sentence Perception in Noise. *Journal of Speech Language and Hearing Research*: Vol. 46(1), 80–97.
- Berndt, T.J. (1996): Exploring the effects of friendship quality on social development: In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, & W.W. Hartup (Eds.): *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 346–365). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Berndt, T.J. (1999): Friends influence on students adjustment to school. *Educational Psychologist*: Vol. 34, 15–28.
- Chawla, L. & Heft, H. (2002): Children's Competence and the Ecology of Communities: A Functional Approach to the Evaluation of Participation. *Journal of Environmental Psychology*: Vol. 22.
- Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995): A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*: Vol. 44(4), 292 – 306.
- Dyssegaard, C.B. & Larsen, M.S. (2013): *Viden om inklusion*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- EVA (2011): *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2012): *Inklusion – et nøgleord*. Kan findes på:
<http://www.eva.dk/tema/inklusion/tema/inklusion/inklusion-et-nogleord>
- EVA (2013): *Udfordringer og behov for viden: En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2014): *Motiverende undervisning: Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*: Trykt hos Rosendahls–Schultz Grafisk a/s.
- Folkeskolen 10 (2012): Temanummer om inklusion.
<https://www.folkeskolen.dk/~4/1/folkeskolen10x12web.pdf>

- Fuglsang, J. (2012): Inklusion er et nyt ord for helvede i klasseværelset. *Politiken*, 24.05.2012.
<http://politiken.dk/debat/profiler/fuglsang/ECE1635012/inklusion-er-et-nyt-ord-for-helvede-i-klassevaerelset/>
- Gibson, F. (2007): Conducting Focus Groups with Children and Young People: Strategies for Success. *Journal of Research in Nursing*: Vol. 12: No. 5: Pages: 473-483.
- Green, J. & Hart, L. (1999): The Impact of Context on Data. In Barbour, R.S. & Kitzinger, J (Eds): *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*: Sage Publications, London.
- Gorham, J. (1988): The relationship between verbal teacher immediacy and student learning: *Communication Education*: Vol. 37: 40-53.
- Hattie, J. (2003): Teachers Make a Difference – What is the research evidence: *Australian Council for Educational Research*.
- Hattie, J. (2008): *Visible Learning – A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis e-Library.
- Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers – Maximizing Impact on Learning*. Routledge, London & New York.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014): *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge, London & New York.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1996): Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment: *Child Development*: Vol. 67, 1103–1118.
- Luhmann, N. (1979): *Trust and Power*: John Wiley: New York, USA.
- Mitchell, D. (2014): *Hvad der virker i inkluderende undervisning – Evidensbaserede undervisnings- og læringsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, Thomas, Lars Qvortrup, Line Skov Hansen og Ole Hansen (2014): *Resultater fra kartleggingsundersøgelse i Kristiansand kommune 2013*. FULM-serien, Aalborg Universitetsforlag.
- Nordenbo, S.E., M.fl. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i børnehave og skole – En systematisk gennemgang foretaget for Undervisningsministeriet*, Oslo: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Perry, K.A. (2012): *'Framing Trust at the Street Level - An Empirical Interpretative Study of Distrust and Trust between Frontline Public Sector Employees and Young Men with Minority Ethnic Backgrounds in Denmark'*: Roskilde University, Denmark [Published in book form by Scholars Press in 2013].
- Perry, K.A. (2015): Superstikkerpatrulje: In Kjærgaard, H (Ed): *Social og Specialpædagogik*. Akademisk Forlag, København.

Schunk, D.H. (1996): Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning: *American Educational Research Journal*: Vol. 33, 359-382.

Qvortrup, Lars, Thomas Nordahl, Line Skov Hansen og Ole Hansen (2015): *Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Fredericia kommune 2014*. FULM-serien, Aalborg Universitetsforlag.

Qvortrup, Lars, Thomas Nordahl, Line Skov Hansen og Ole Hansen (2015): *Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Brønderslev kommune 2014*. FULM-serien, Aalborg Universitetsforlag.

Retsinformation (2012). <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=141546&exp=1>

Shield, B. M. & Dockrell, J. E. (2003): The Effects of Noise on Children at School: a Review: *Journal of Building Acoustics*: Vol. 10(2), 97–116.

Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006): A Child Perspective and Children's Participation: *Children, Youth and Environments*: Vol. 16 (2).

Velez, J.J. & Cano, J. (2008): The Relationship Between Teacher Immediacy and Student Motivation: *Journal of Agricultural Education*: Vol. 49(3), 76-86.

Whitener, E.M., m.fl. (1998): Managers as Initiators of Trust - An Exchange Relationship Framework for Understanding Managerial Trustworthy Behaviour: *The Academy of Management Review*: Vol. 23(3), 513-530.

INTERNETKILDE:

Ugebrevet A4 (August 2014): http://www.ugebreveta4.dk/folkeskoler-mangler-kompetente-laerere_19762.aspx

Ugebrevet A4 (December 2014): http://www.ugebreveta4.dk/folkeskolen-er-paa-den-stoerste-vikarjagt-i-seks-aar_19932.aspx