

Andreas Helmke, Hilbert Meyer,
Eva-Marie Lankes, Hartmut Ditton, Manfred Pfiffner,
Catherine Walter, Matthias Trautmann, Beate Wischer,
Gerhard Eikenbusch og Hans Werner Heymann

Hvad vi ved om god undervisning

Oversat og bearbejdet af Jens Peter Christiansen

Indhold

Hvad er god undervisning?	
Af Jens Peter Christiansen	5
De tyske bidrag – i en dansk sammenhæng	27
Hvad ved vi om god undervisning?	
Af Gerhard Eikenbusch og Hans Werner Heymann	37
At optimere den aktive læretid	
– hvad ved vi om effektiv klasseledelse?	
Af Andreas Helmke.	41
At styre og inspirere læreprocesser	
– hvad ved vi om klarhed og strukturering?	
Af Andreas Helmke.	51
At vække interesse – hvad ved vi om motivation?	
Af Eva-Maria Lankes	59
At gøre forventninger tydelige og sikre resultater	
– hvad ved vi om kompetenceorientering?	
Af Hartmut Ditton.	67
At undervise varieret – hvad ved vi om virkningen af metoder?	
Af Hilbert Meyer, Manfred Piffner og Catherine Walter.	75

At skabe et støttende læringsklima

– hvad ved vi om læringsmiljøets betydning?

Af Hilbert Meyer, Manfred Pfiffner og Catherine Walter 87

Individuel støtte i undervisningen

– hvad ved vi om indre differentiering?

Af Matthias Trautmann og Beate Wischer 97

Hvad er god undervisning?

”Undervisning er en planlagt interaktion mellem undervisende og lærende med henblik på at opbygge saglige, sociale og personlige kompetencer i skolens kontekst”

(Jank og Meyer 2006, s. 48).

”Undervisning er en dialog mellem frie og tænkende mennesker”

(Laursen 2006, s. 16).

Af Jens Peter Christiansen

De to indledende citater viser to forskellige opfattelser af undervisning, fordi de fremhæver forskellige sider af undervisningen. Hermed er allerede antydnet, at det principielt er et problematisk projekt at ville skaffe sig viden om, hvad god undervisning er. Der er flere problemstillinger:

- God undervisning er et normativt projekt
- Undervisningens væsen: Åbenhed og kompleksitet
- Hvor kommer viden om undervisning fra?
- Hvilken form for viden er det?
- Hvordan kan vi vide, hvad der virker?
- Den pædagogiske grundforståelse

God undervisning er et normativt projekt

Når man taler om god undervisning, befinder man sig ikke i et værdifrit rum. Man er nødt til at spørge: God undervisning for hvem og for hvad? Hvilke kriterier skal afgøre, hvad vi kan betegne som god undervisning?

I et demokratisk samfunds skole må god undervisning være god for *alle* elever, uanset køn, begavelse, social og kulturel baggrund m.v. (Meyer 2005, s. 12). Per Fibæk Laursen foreslår, at man vurderer undervisningen på baggrund af tre etiske principper for lærerens handlinger i undervisningen. Undervisningen skal for det første tage hensyn til *elevernes langsigtede bedste*, dernæst skal den have

samfundets langsigtede bedste for øje, og endelig skal læreren i omgangen med eleverne overholde *almindelige etiske normer* (Brodersen m.fl. 2007, s. 44ff.). Her gøres det klart, at undervisning altid har et tidsperspektiv. Ganske vist handler det om lærerens handlinger i klasseværelset her og nu, men virkningen af handlingerne må ses i et meget langt perspektiv.

I diskussionen om, hvad "der virker" i klasseværelset, er der en tilbøjelighed til at hæfte sig ved effekter på ganske kort sigt, f.eks. ved at gennemføre test i forskellige afskygninger. Derimod er det uvist og også forbundet med ganske store vanskeligheder at konstatere, hvordan undervisningens effekt viser sig mange år senere. I 1980'erne gjorde Knud Illeris et forsøg (Illeris 1991). Han forsøgte at fastlægge hvorvidt – og i givet fald på hvilken måde – det gjorde en forskel, om man som barn havde gået på en skole, der var præget af omfattende udviklings- og forsøgsarbejde, eller på en mere traditionel naboskole. Han interviewede respondenterne ca. 15 år efter, de var gået ud af skolens 9. eller 10. klasse. Alt i alt var det vanskeligt at konstatere signifikante forskelle på et statistisk niveau. Nogle af konklusionerne var:

- Elever fra forsøgsskolerne havde i almindelighed et mere positivt syn på deres egen skolegang (s. 73, 77).
- Der var ingen signifikant forskel med hensyn til senere uddannelse og position i samfundet (s. 92, 102).
- Tydeligst er forskellen i elevernes senere livsholdninger (s. 108ff.).

Elevernes læring i skolen handler imidlertid ikke kun om eleverne selv. Skolen opfylder også en vigtig samfundsmæssig funktion, idet undervisningen i skolen skal bidrage til samfundets opretholdelse og videre udvikling. Forholdet mellem disse to funktioner kan ikke beskrives entydigt, men er (også) afhængigt af politiske vurderinger. Et eksempel er Globaliseringsrådets udspil fra 2005, hvor der i afsnittet "Danmark i den globale økonomi" blev lagt et økonomisk perspektiv ned over uddannelsessystemet og folkeskolen med slogans som "Verdens bedste folkeskole" og "Videregående uddannelse i verdensklasse". Uddannelse blev her set i et konkurrenceperspektiv, og i forbindelse med undervisningen i naturfag hedder det f.eks.: "Derfor skal vi kunne måle os med de bedste, hvis vi også fremover skal kunne klare os i den internationale konkurrence om viden og innovation" (Verdens bedste folkeskole, s. 10).

Spørgsmålet, som skolen og lærerne til stadighed må overveje, er, hvordan man med rimelighed kan afveje disse mange forskellige hensyn?

Undervisningens væsen: Åbenhed og kompleksitet

Den almene grundlæggende undervisning er i sit væsen åben. "Man kender ikke barndommen", som Rousseau formulerede det (efter von Oettingen, s. 19). Selv om skolen og lærerne gør sig de allerstørste anstrengelser, kan de aldrig forudsige, hvad barnet vil have brug for at vide og kunne i sit liv. For det første har vi ikke indsigt i det enkelte barns virkelighed, for det andet ved vi ikke, hvordan den verden vil være, som barnet skal leve i som voksen. Vi ved kun, at den vil være anderledes end den, vi kender. God undervisning må handle om at ruste barnet bedst muligt til en ubestemt fremtid.

Undervisning er kompleks, og det er umuligt entydigt at beskrive en situation i et klasseværelse som et simpelt årsags-virkningssystem. Mange aktørers forskellige og ofte samtidige handlinger er i spil. Handlinger, som aktørerne hver især tolker og reagerer på, hver ud fra egne motiver og forudsætninger. Læreren må bestandigt tolke det, der sker, og derudfra (og med baggrund i sin planlægning og erfaring) træffe beslutninger om handlinger. Der sker hele tiden og samtidig mange ting – i et komplekst sammenvævet net, der uforudsigeligt væves sammen på ny (Jank og Meyer 2006).

Hvilken form for viden?

Mange studier har en slagside mod traditionel undervisning – det, der også kaldes direkte instruktion. Når man ser på virkningen af undervisningen, er det af metodiske grunde ofte kognitive og faglige mål (og ofte i en reduceret form), der anvendes som målestok. Der er ikke mange forskningsprojekter, der beskæftiger sig med den sociale udvikling, kobling mellem forskellige faglige områder, kreativitet eller holdninger, selv om det jo også er vigtige dele af skolens formål. Kulturelle forskelle og forskellige syn på skolens opgave kan betyde forskellige standarder for, hvad kvalitet egentlig er. Endelig kan det være vanskeligt at sige noget om gennemslagskraften. Selv om man kan konstatere en sammenhæng og en retning, kan det være vanskeligt at sige noget sikkert om effektens styrke.

Hvor kommer viden om undervisning fra?

Når forskere sætter sig for at analysere undervisningens virkelighed, er de i sagens natur nødt til at reducere mængden af forhold, der er på spil, for ikke at drukne i en flod af data. Det er en nødvendighed, men konsekvensen er, at det kun er en lille del af virkeligheden, man på den måde får øje på. Noget andet er, at man lige præcis får øje på det, man ser efter. Den komplekse virkelighed

forsvinder så at sige med stigende abstraktion (Jank og Meyer, s. 102). Derfor er det en vanskelig opgave at indfange entydige sammenhænge.

Der er hovedsageligt fire typer studier, der kan give viden om undervisningens virkning. De har alle nogle fordele, men også ulemper:

1. *Langtidsstudier* – i sagens natur et omkostningsfuldt og besværligt projekt, man følger f.eks. en større gruppe elever gennem fire år eller et helt skoleforløb.
2. *Undervisningseksperimenter med kontrolgrupper* – en form, der er inspireret af bl.a. medicinsk forskning. Der er vanskeligheder ved mindre elevgrupper på grund af de mange faktorer og baggrundsvariable, der spiller ind.
3. *Metaanalyser* – et overblik over mange undersøgelser med henblik på at finde fælles træk. Kan være vanskeligt på grund af forskellige uddannelseskulturer, forskellige forskningstraditioner og så videre.
4. *Best practice* – beskrivelser af undervisning, der tilsyneladende har haft effekt, ofte gennem parternes egne oplevelser. Gennem mange praksisbeskrivelser kan man udlede nogle fælles træk. Kan have en mere sporadisk og subjektiv karakter, afhængigt af de konkrete deltagere.

Det er en vanskelig sag at begive sig ud i at fremskaffe *sikker viden* om undervisningens effekt. Alle undersøgelser må vurderes kritisk på deres forudsætninger og metode.

Hvordan kan vi vide, hvad der virker?

Mange forhold virker ind på undervisningen, og det er derfor vanskeligt med sikkerhed at afgøre, hvad der er effekt af hvad. Hvis læreren er i stand til at etablere gode relationer til eleverne, vil det have effekt på elevernes læring. Omvendt kan man sige, at hvis eleverne har gode relationer til hinanden og læreren, så medvirker det til, at læreren i almindelighed har en positiv tilgang til klassen og de enkelte elever. Der er tale om processer, der gensidigt påvirker hinanden, og det kan nogle gange være vanskeligt at afgøre, hvad der er høne eller æg. Eller når man i en undersøgelse konstaterer, at oplevelsen af uro har en positiv sammenhæng med en generel indstilling til skolen, er det så oplevelsen af uro (eller mangel på den), der giver udslag i indstillingen til skolen, eller er det den generelle indstilling til skolen, der afgør, hvordan man oplever uro?

Der knytter sig altså nogle metodiske problemer til at udforske klasserummets komplekse virkelighed. Det kan muligvis lade sig gøre at konstatere elevernes

læringsresultater, men det er meget vanskeligt med sikkerhed at afgøre, hvilke faktorer der har haft afgørende indflydelse på dem.

Den pædagogiske grundforståelse

To forskellige grundpositioner står over for hinanden i synet på undervisning:

1. En tyskinspireret dannelsesstradition
2. En empirisk funderet, pragmatisk orienteret, angelsaksisk tradition.

I Danmark står den dannelseseoretiske tradition stærkt. Almendannende undervisning skal være fri af instrumentelle hensyn. Der er forskellige bud på, hvad dannelse er, men for de fleste gælder det, at dannelsen peger frem mod et ideal om myndighed: At det enkelte menneske på den ene side er i stand til at handle ansvarligt og indsigtfuldt for sig selv og sammen med andre, og at det på den anden side også har viljen og evnen til at deltage i samfundsmæssige og kulturelle fællesskaber. I de engelsktalende lande findes ordet dannelse ikke. Hvis man overhovedet beskæftiger sig med det, må man ty til det tyske ord "Bildung". I stedet er man i højere grad optaget af, hvad der fungerer i hverdagen, og hvad der har positiv effekt på elevens præstationer. Den dannelseseoretiske position kan kritiseres for at være for vidtløftig og for lidt bundet til praksis. Den pragmatiske position kan kritiseres for ikke at have blikket rettet mod fremtiden og manglende forestillinger om samfundets og kulturens udvikling.

I den danske læreruddannelsesverden har Wolfgang Klafki forståelse af dannelse haft stor indflydelse. Klafki bygger på idéen om oplysning. Dannelse er alsidig og for alle. Dannelse er at kunne tænke, handle og udvikle sig selvbestemt og solidarisk. På den måde bliver dannelse en pædagogisk-politisk opgave, hvor mennesker tilegner sig tre færdigheder eller evner: Evnen til selvbestemmelse, evnen til medbestemmelse og evnen til solidaritet. Dannelsen er almen i den forstand, at den er for alle, den beskæftiger sig med det, der er væsentligt for alle, og den er alsidig. Det vil sige, at dannelsen udvikler alle sider af det menneskelige væsen (se f.eks. Jank og Meyer 2006, s. 163ff).

Hartmut von Hentig har snarere end dette politisk-pædagogiske projekt blik for "en formning af personen", der har seks holdninger som målestok (von Hentig, s. 75ff):

- Afsky for og modværgelse mod umenneskelighed
- Fornemmelse for lykke
- Evne og vilje til at gøre sig forståelig
- Bevidstheden om det historiske ved ens egen eksistens

- Åbenhed over for livets store spørgsmål
- Vilje til at tage ansvar for sig selv og det fælles (res publica)

Den pædagogiske grundforståelse hænger sammen med, hvad "vi", både som enkeltindivider og deltagere i kulturelle og samfundsmæssige fællesskaber, anser for betydningsfuldt, og om det smitter af på det, vi værdsætter i undervisningen og elevernes læreprocesser.

Hvad har betydning?

"Lærerens undervisningsbehandlinger er den faktor, der i størst udstrækning forklarer elevernes tilvækst i læring og er vigtigere end f.eks. klassestørrelse og niveauspredning. Det er allerede velkendt, at andre faktorer, som f.eks. elevernes sociale baggrund, er af afgørende betydning for elevernes præstationer, men disse faktorer indgår ikke i dette review" (Nordenbo m.fl. 2008, s. 45).

Hvad ved vi om hvilke faktorer, der har betydning for elevernes udbytte af undervisning i skolen? I det følgende præsenteres nogle undersøgelser, der er udkommet på dansk i de senere år. Hensigten er ikke at præsentere en fuldstændig liste, men ved hjælp af en række eksempler at give et indblik i forskellige typer af undersøgelser.

Elevernes baggrund

Det er velkendt, at elevernes baggrund har stor betydning for deres succes i skolen. Køn, etnicitet og forældrenes uddannelsesniveau spiller statistisk set en afgørende rolle for, hvordan elever klarer sig i skolen. En undersøgelse, der sammenholdt prøveresultater fra afgangsprøven i dansk og matematik med forskellige baggrundsvariable (Undervisningsministeriet 2002), viste, at jo længere uddannelse forældrene har, desto bedre klarer børnene sig i skolen, målt på karakterer. Indvandrere eller børn af indvandrere klarer sig markant dårligere end etnisk danske børn, mens pigerne klarer sig bedre end drengene, især i dansk. I matematik er der en lille forskel i drengenes favør. Ser vi på elevernes uddannelse på længere sigt, fremgår det, at de, der kommer fra uddannelsesfremmede miljøer, for det første har vanskeligere end deres kammerater ved at tilpasse sig forholdene i gymnasiet (Ulriksen m.fl. 2007). For det andet fortsætter de ikke i samme grad som elever af forældre med en højere uddannelsesbaggrund med lange videregående uddannelser, selv om de får gode karakterer i gymnasiet og på den måde skulle have gode forudsætninger for at klare et studium (Klausen 2008). Da der er meget, der tyder på, at sociale og kulturelle forhold repro-

duceres, er der god grund til at overveje, om – og på hvilken måde – skolens undervisning har betydning.

Lærerenes betydning – lærerkompetencer og elevers læring

I april 2008 udkom en undersøgelse (Nordenbo m.fl. 2008), der forsøger at besvare spørgsmålet: "Hvilke dimensioner af det pædagogiske personales manifesterede kompetencer i førskolen og skolen kan gennem effektstudier påvises at bidrage til læring hos børn og unge?"

I et systematisk review over forskning fra perioden 1998-2008 var det hensigten at finde frem til de kompetencer hos læreren, der har effekt på elevens læring. Med baggrund i 70 undersøgelser fra hele verden kommer forfatterne frem til tre afgørende kompetencer hos lærerne:

1. Relationskompetence
2. Ledelseskompetence
3. Didaktisk kompetence

Relationskompetencen peger på, at lærerens evne til at indgå i positive sociale relationer med eleverne har stor betydning for elevernes læring. Relationerne støtter elevernes egne aktiviteter og motiverer dem ved bl.a. at tage hensyn til forskellige elevforudsætninger og være opmærksom på deres muligheder for selv at have indflydelse på læreprocessen. Det øger både det faglige læringsudbytte, og mere alment fremmer det elevernes autonomi og motivation for at lære i det hele taget. Lærerenes forhold til eleverne er præget af respekt, tolerance, empati og interesse for eleverne. Lærerenes syn på eleverne er præget af, at alle har et potentiale for at lære, og af en respekt for den enkelte elevs særlige måde at lære på – det, man kunne kalde et ressourcensyn frem for et mangelsyn.

Ledelseskompetencen handler om lærerens kompetence til at lede det, der foregår i klasserummet. Det er vigtigt for elevernes læring at etablere regler for klassens arbejde, at reglerne er velbegrundede og opleves som retfærdige, og at eleverne selv har indflydelse på dem. Læreren inddrager eleverne og giver dem muligheder for valg i løbet af undervisningen. Læreren sikrer, at klassen kan arbejde på en hensigtsmæssig måde ved at have styr på banale, men nødvendige ting som: At begynde undervisningen til tiden, at skifte mellem forskellige aktiviteter på en forudsigelig og smidig måde, at bruge meget tid på undervisning og så lidt tid som muligt på administrativt bøvvl og ting, der er undervisningen uvedkommende. Læreren støtter elevernes læreproces ved en

progression, der sikrer forbindelsen til det, eleverne tidligere har lært. Det sker ved, at læreren gentager tidligere lært stof, giver hurtig og præcis feedback og koncentrerer sig om de centrale dele af indholdet, bl.a. ved at holde fast i og repetere de overordnede principper.

Didaktisk kompetence bygger på sikker faglig viden, der øger lærerens tiltro til egne evner og fører til, at lærerens undervisningshandlinger er præget af didaktisk fantasi og en fri mulighed for at anvende mange forskellige tilgange. Læreren vil ikke være bundet til et givet undervisningsmateriale, men kan tilrettelægge aktiviteterne efter situationen og elevernes behov. Det bliver bl.a. tydeligt ved at læreren stiller høje krav i undervisningen og også tilskynder til, at eleverne deltager i refleksion over deres egen og klassens læreproces. Undervisningen er desuden præget af, at der er klare mål, både for de lange forløb og den enkelte lektion, og det resulterer i hensigtsmæssige læreprocesser. Endelig lægger læreren op til, at det indhold, eleverne arbejder med, bliver relateret til andre områder både inden for faget selv og udenfor (Nordenbo 2008, s. 66).

Det drejer sig altså om almene lærerkompetencer som at skabe gode relationer til den enkelte elev, etablere et godt læringsmiljø og besidde didaktisk kompetence. Resultatet er på den ene side banalt, på den anden side også basalt, som Danmarks Lærerforenings blad "Folkeskolen" bemærkede. Det er imidlertid ikke sådanne almene lærerkompetencer, der har været udgangspunktet for den uddannelsespolitiske tænkning på folkeskoleområdet. Undervisningsministeriets reaktioner på danske elevers utilfredsstillende resultater i PISA-undersøgelserne har været at indføre fælles nationale standarder, at efterprøve i hvilken udstrækning standarderne er nået ved hjælp af nationale test og kvalitetssikringssystemer, og endelig et generelt, noget abstrakt krav om øget faglighed, bl.a. i forskellige uddannelsesstrategipapirer (f.eks. "Fremgang, fornyelse og tryghed"). Hvori denne faglighed så nærmere skulle bestå står hen i det uvisse, men inden for læreruddannelsen har det betydet, at linjefagene fylder den helt overvejende del af studiet, mens praktik og almene pædagogisk-psykologiske fag kun fylder en mindre del.

Undersøgelsen påpeger, at lærernes fortrolighed med faget og stoffet kun indirekte bidrager til undervisningens kvalitet. Lærerens faglige viden får betydning på den måde, at den giver ham overblik og tiltro til egne evner, så han kan isætnes læreprocesser på mangfoldige måder. Det giver ham mulighed for at tilrettelægge en varieret undervisning, der tager hensyn til elevernes forudsætninger, interesser og muligheder for at tilegne sig stoffet. Ved at vise eleverne

tillid, lade dem være aktive og understøtte det med en ledelsesform, der fremmer selvstyring, opnår eleverne ikke blot mere autonomi, men undervisningen får også større faglig effekt.

Undervisningens betydning

Hilbert Meyer (Meyer 2006, s. 74ff.) angiver, at kun mellem 15 og 45 % af elevernes læringsresultater skyldes undervisningen og lærerens handlinger, og han opererer med en gennemsnitsværdi på 25 %. Mange andre forhold spiller ind, såsom elevernes kognitive forudsætninger, elevernes hjemlige miljø og forældrenes støtte. Selv om der er langt til de naive forestillinger om en langt større effekt af lærerens handlinger, som man kunne få indtryk af trives hos politikere og i den offentlige debat, så er de 25 % dog værd at slås for.

Meyer beskriver ti kendetegn eller kvalitetskriterier, som han finder mest fremtrædende i god undervisning. På baggrund af en vurdering opstiller Meyer indikatorer, som kan være med til at afgøre, om kvaliteten er til stede. En klassisk pædagogisk problemstilling er, hvordan forholdet er mellem det, der *er*; og det, der *bør* være. Hver gang man bevæger sig fra er til bør, indgår der normative begrundelser. Meyer forsøger sig – funderet i en dannelsesteoretisk position – på baggrund af kvalitetskriterier og indikatorer at formulere didaktisk-metodiske råd.

Ti kendetegn for god undervisning

Hilbert Meyer indleder "Hvad er god undervisning" (2005, s. 13.) med at præsentere sit pædagogisk-didaktiske udgangspunkt således: *God undervisning* er undervisning, som:

1. Er inden for rammerne af en demokratisk undervisningskultur
2. Har grundlag i en given opdragelsesopgave
3. Har et vellykket arbejdsfællesskab som mål
4. Præsenterer en meningsgivende orientering
5. Er et bidrag til vedvarende kompetenceudvikling for alle elever

(1) Når undervisning skal forberede til "deltagelse, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre ..." og være præget af "åndsfrihed, ligeværd og demokrati", så må den også selv foregå i en demokratisk atmosfære.

(2) Al undervisning er også opdragende, og skolens opdragende funktion er blevet mere omfattende. Selv om læreren i sidste ende har ansvaret, må sigtet i lyset af den demokratiske intention være, at lærere og elever i fællesskab tager ansvaret for undervisnings- og læreprocesser.

(3) Accepten af et arbejdsfællesskab er grundforudsætningen for, at undervisning og læring kan finde sted. Nogle gange bliver læreren nødt til autoritært at gennemtrumfe det, men arbejdsfællesskabet bør principielt kunne etableres ud fra en fælles overenskomst.

(4) Undervisning drejer sig ikke kun om at formidle kundskaber og træne færdigheder, men om at de indgår i meningsfulde sammenhænge, der på længere sigt sætter eleven i stand til at håndtere sit liv og bidrager til elevens alsidige udvikling. Denne forståelse knytter an til en dannelsesteoretisk tradition.

(5) Skolen skal hjælpe eleven til en systematisk videns- og kundskabsopbygning, og det skal ske i et på én gang støttende og krævende undervisningsfællesskab. Der er i almindelighed meget opmærksomhed på denne del. Elevernes livsomstændigheder er indviklede, og skolelivet er meget vigtigt for dem. Ikke kun som mulighed for læring, men også som arena for udvikling af identitet. Lidt slagordsagtigt kan man sige: I skolen skal man ikke kun lære noget, men også være nogen. Det er en del af lærerens arbejde at medtænke elevernes muligheder for dette.

Elevers udbytte

Med baggrund i en sammenfatning af mange forskelligartede empiriske studier udpeger Hilbert Meyer ti kendetegn, der har betydning for elevernes udbytte af undervisningen (Meyer 2005, 2006):

1. Klar strukturering af undervisningen

Det er et af de mest sikre kendetegn. Det drejer sig på den ene side om undervisningens ydre, umiddelbart iagttagelige sider: Tydelige processer, klarhed over roller, aftaler om regler, ritualer og frirum. Vigtigt er især timens begyndelse og afslutning, skiftende roller og handlinger i undervisningens forskellige faser, mønstre for overgange m.v. Det er vigtigt, at rutiner og mønstre omkring disse forhold bliver til i et samarbejde mellem lærere og elever.

Den indre side – de logikker og mentale forståelser, der er baggrund for elevers og læreres handlinger – drejer sig om undervisningens metodiske forløb. Der er tale om forskellige linjeføringer, der væver sig ud og ind imellem hinanden, f.eks. fra det konkrete til det abstrakte, fra det nære til det fjerne, fra elevernes eget arbejde til lærerens sammenfatninger – eller omvendt. Der er ikke nødvendigvis tale om en fast, uforanderlig rytme, men om tydelighed og forudsigelighed i undervisningen.

2. En betydelig mængde ægte læretid

Dette punkt er veldokumenteret – og næsten banalt. Tiden udnyttes godt. Undervisningen begynder og slutter til tiden. Læreren bruger kun meget lidt

tid på "udenomsting" som f.eks. organisatoriske eller administrative opgaver. De er uddelegeret til eleverne i det omfang, de magter det. Disciplinproblemer klares med små midler.

3. *Læringsfremmende arbejdsklima*

God undervisning er kendetegnet ved et klassemiljø, der er præget af gensidig respekt, tillid, uddelegering af ansvar, retfærdighed og omsorg.

4. *Indboldsmæssig klarhed*

Eleverne forstår undervisningens hensigt. Der er sammenhæng i det tematiske forløb, og der er feedback på opgaver og resultater.

5. *Meningsdannende kommunikation*

Vigtige elementer er elevernes deltagelse i planlægning, klassens samtalekultur, feedback til eleverne og eleverne imellem. Spørgsmålet om mening i undervisningens kommunikation er vanskeligt, og virkningen er vanskelig at fastslå med sikkerhed. Mening opstår i mange tilfælde længe efter undervisningens ophør, måske aldrig. Desuden er mange forskellige agenter på banen (forældre, kammerater, medier), så det kan være vanskeligt at afgøre netop undervisningens betydning.

6. *Metodemangfoldighed*

Undervisningen er præget af mange forskellige måder at iscenesætte læreprocesser på, mangfoldige handlemønstre, variation i forløbene og en god balance mellem metodiske grundformer. Især er det vigtigt at være opmærksom på, at mål, indhold og metoder er samstemt i forhold til undervisningens generelle hensigt (se også Jank og Meyer, s. 56ff.).

7. *Individuelle hensyn*

Undervisningen retter sig ikke mod en fiktiv "gennemsnitselev", men er reelt optaget af den enkelte elevs læreproces. Det handler om undervisningsdifferentiering, frirum til eleverne, tålmodighed og tid, særlig opmærksomhed og støtte til elever fra risikogrupper. Dette kendetegn hænger stærkt sammen med kendetegn nr. 4.

8. *Intelligent træning*

For det første er det vigtigt, at eleverne får tid til at bearbejde det, de lærer, og at øve sig. Men for det andet giver det bedre resultater, når arbejdet foregår på en funktionel og varieret måde. Elever skal have mulighed for at øve sig på forskellige måder, og elevernes bevidsthed om egne styrker og præferencer (metakognition) giver bedre kognitive læringsresultater.

9. *Transparente præstationsforventninger*

Eleverne er klar over, hvad der forventes af dem. Undervisningen er orienteret efter gældende uddannelsesstandarder. Der gives løbende tilbagemeldinger om elevernes fremskridt.

10. Stimulerende læringsmiljø

God orden, funktionel indretning af klasseværelset samt tilgængelige og anvendelige materialer.

Som nævnt er mange empiriske resultater fremkommet ved undersøgelse af traditionelle undervisningsformer, også kaldet *direkte instruktion*. Direkte instruktion sættes ofte i modsætning til en undervisning, der i højere grad er problemorienteret, elevcentreret og måske også tværfaglig – i Tyskland betegnet som *åben undervisning*. Der er en grundlæggende diskussion om, hvad der er bedst – eller mest virkningsfuldt: Direkte instruktion eller åben undervisning? I sidste ende må det afgøres i den konkrete situation, for det handler i høj grad om, hvad der skal læres af hvem og under hvilke omstændigheder. Meyer mener dog at kunne sige, at kvalitetskriterierne nr. 1, 2, 4 og 9 har størst betydning ved direkte instruktion, mens gode resultater ved åben undervisning fremkommer ved særlig opmærksomhed på nr. 3, 5, 7 og 10 (Meyer 2006, s. 77).

Hvad der er god undervisning må i sagens natur variere alt efter alder, elevgruppe og rammebetingelser i øvrigt. Hver lærer udvikler sin egen profil med sit eget miks af de ti kendetegn, hvor nogle vil være mere fremtrædende end andre. Det er således ikke det enkelte kendetegn, der er afgørende, men hvordan de forskellige kvaliteter kommer i spil med hinanden.

Gymnasiet og de videregående uddannelser

Tilsyneladende spiller de samme forhold også en rolle, når vi kommer længere op i uddannelsessystemet. På gymnasieniveau viser en undersøgelse (Ulriksen 2007), at læreren i undervisningen kan støtte især de elever, der kommer fra miljøer uden akademisk erfaring, ved hjælp af:

- *Eksplícitte kriterier og mål*: Konkrete tilbagemeldinger på elevernes arbejde med baggrund i tydelige mål, klare forventninger og kriterier.
- *Fokus på undervisningsfagligheden*: Pege på anvendelsesmuligheder, vise mange forskellige eksempler og øvelser.
- *Evaluering af undervisningen*: Skærpe opmærksomheden på, hvornår undervisningen giver læringsfremskridt – formativ evaluering.
- *Varierede undervisningsformer og elevdeltagelse*: Anvende forskellige arbejdsformer, lade eleverne arbejde i forskellige arbejdsgrupper, være opmærksom på alle elevers deltagelse.
- *Elevernes sproglige udvikling*: Være opmærksom på sprogbrugen, både i opgaveformuleringer og feedback. Ikke betragte det faglige sprog som en forudsætning for læring, men som en del af den faglige læring.

- *Klassens sociale klima*: Arbejde bevidst med fællesskabet i klassen.

På de videregående, akademiske uddannelser kan man ligeledes finde sådanne kendetegn på, hvad der understøtter god læring (Biggs 2003, s. 74ff.). Biggs fremhæver, at den akademiske undervisnings kvaliteter er baseret på fire hovedingredienser:

1. En velstruktureret vidensbase
2. En hensigtsmæssig, motiverende kontekst
3. Den lærendes egenaktivitet, herunder samarbejde med andre
4. Indsigt i egen læreproces

De to første punkter er på samme tid forudsætning og resultat af gode læreprocesser. En velstruktureret vidensbase bygger på den viden og forståelse, den studerende allerede har og vedligeholder forbindelsen til. Den består af forbindelser mellem mange forskellige vidensområder. Det er vigtigt, at de studerende også selv opnår indsigt i deres egen vidensbase, bl.a. ved at sætte dem i situationer, hvor de får indsigt i deres egne læreprocesser og selv styrer dem.

En motiverende kontekst hænger sammen med affektive forhold: Vilje og lyst til at lære, bl.a. ved at indse værdien af at lære (indre motivation) og et godt læringsklima, der bygger på tillid, respekt og deltagelse.

Læring er resultatet af den lærendes egne aktiviteter, ikke af underviserens. Aktiviteterne skal være specifikt knyttede til det, der skal læres, og den lærende skal i forbindelse med lærestoffet bruge forskellige sanser og tilgange.

Autonomi og selvstyring fører til en mere effektiv undervisning

Meget tyder på, at der er en positiv sammenhæng mellem graden af elevernes egen ansvarlighed og autonomi og deres udbytte af undervisningen. Resultaterne fra Kurt Lewins forsøg om ledelsesformer er velkendte: I problemløsnings-situationer er en demokratisk ledelsesform, der inspirerer, involverer og opfordrer til selvstændig stillingtagen, mere effektiv end autoritær eller laissez-faire ledelse (se f.eks. Brodersen m.fl. 2007, s. 225ff.). Men har det også betydning for elevernes læringsudbytte på længere sigt?

I Norge fandt man i 1990'erne nogle interessante resultater (Grøterud og Nilsen 1998, s. 39ff.). To parallelle klasser deltog sammen med i alt 19 klasser i en undersøgelse af elevernes læringsresultater i matematik. Undersøgelsen strakte sig over knapt to år – fra oktober i første klasse til slutningen af anden klasse. Klas-

sernes forudsætninger var som udgangspunkt fuldstændig ens, men efter to år viste de to klasser vidt forskellige læringsresultater. Elevernes baggrund lignede hinanden socialt og økonomisk. Klasseværelserne var identisk indrettede med samme udstyr, samme materialer. Lærerne planlagde undervisningen sammen. De strukturerede timerne på samme måde, fulgte den samme progression, tog de samme undervisningstemaer op, brugte de samme konkrete materialer, organiserede undervisningen på samme måde og lod eleverne arbejde med de samme opgaver. Lærernes samarbejde med forældrene var koordineret ud fra en fælles planlægning.

I oktober i 1. klasse klarede eleverne en test nogenlunde ens, men i slutningen af 2. klasse var der en tydelig forskel. I gennemsnit svarede eleverne i den ene klasse (blå) rigtigt på 53 af 84 opgaver, mens eleverne i den anden klasse (rød) gennemsnitlig svarede rigtigt på 40 opgaver, en markant forskel på næsten 1/3. Eftersom udgangspunktet var helt ens, og der i undervisningen anvendtes de samme materialer, opgaver og organisationsformer, kunne forskellen kun forklares gennem lærernes måde at undervise på. Undervisningen i begge klasser blev observeret med jævne mellemrum, og observationerne viste da også forskelle i lærernes måde at forholde sig til eleverne i undervisningen.

I rød klasse var lærerens relationer til eleverne præget af et rigtigt/forkert-paradigme rettet mod elevernes facit for opgaverne. De spørgsmål læreren stillede eleverne, var ofte lukkede og lagde op til entydige, givne svar. I blå klasse var læreren mere optaget af at gå ind i elevernes læreprocesser, han forsøgte at finde ud af, hvor eleverne havde vanskeligheder, og hvor deres potentialer var, for på den måde at vejlede dem til en forståelse af egne læreprocesser og samtidig påskønne deres fremskridt. Læreren var her meget forsigtig med at gøre sig til dommer over elevernes arbejde, men forsøgte i vidt omfang at støtte eleverne, opmuntre dem til at prøve selv og derved fremme deres egen matematiske tænkning. Læreren stillede åbne spørgsmål, eleverne blev opmuntret til at komme med alternative svar og forsøge at begrunde deres svar. Eleverne fik på den måde i højere grad mulighed for at forstå deres præstationer som nogle, de selv havde ansvaret for, og som de selv kunne forbedre ved at gøre sig umage.

Lærerens forventninger i rød klasse var rettet mod klassen som helhed eller en "gennemsnitselev", mens forventningerne hos læreren i blå klasse var rettet mod den enkelte elevs potentiale og muligheder. Det betød, at læreren i blå klasse kunne tilskynde eleverne til at yde det, de nu magtede, mens det i rød

klasse formentlig ville være sådan, at kravene var for høje for nogle elever og for lave for andre.

Denne tilgang til arbejdet med eleverne satte sig spor i klassens almene miljø. I blå klasse var eleverne generelt mere tilfredse med klassen og hinanden, og forskellen blev større som tiden gik. Man kan gætte på, at det styrker elevernes selvværdsfølelse og fremmer en dialogisk, demokratisk samværsform i klassen, hvis forholdet til skolens arbejde i almindelighed er præget af at afklare problemerne og se mulighederne. Det betyder, at klassen kommer ind i en positiv cirkel, hvor forhold i undervisningen virker tilbage på elevernes generelle trivsel, der igen virker positivt på elevernes motivation for at lære.

Skolekulturens betydning for elevernes udbytte af undervisningen

Mads Hermannsen m.fl. har i en undersøgelse (Hermannsen (red.) 2007) set på nogle faktorer i klassens kultur, der har betydning for elevernes læring. Til forskel fra de fleste andre undersøgelser har man her også inddraget elevernes perspektiv. Overordnet er der to forhold, der spiller ind på elevernes faglige udbytte, nemlig børnenes indstilling til at gå i skole og børnenes selvopfattelse i skolen.

De forhold, der spiller ind på børnenes indstilling til skolen og deres selvopfattelse, og dermed udbyttet af deres læring, er ifølge undersøgelsen (Hermannsen (red.) 2007, s. 41ff.):

- *Støtte fra især lærere, men også forældre og kammerater.* Elever, der føler sig støttet, får mest ud af undervisningen. Det er især støtten fra lærere, der har betydning. Det er en interessant pointe, at de elever, der klarer sig dårligst i skolen, er mest tilbøjelige til at mene, at de ikke får noget ud af samarbejdet med andre børn (s. 51).
- *Uro og spilleregler.* Børn, der oplever klare spilleregler i klassen, har en mere positiv indstilling til skolen og en højere selvopfattelse. Omvendt har uro i klassen en negativ effekt på deres indstilling til at gå i skole og dermed også på deres læring.
- *Udfordring og feedback i læreprocessen.* Jo mere børnene oplever sig udfordret på et passende niveau, desto mere positiv er deres indstilling til skolen. Den positive indstilling og oplevelsen af udfordring hænger sammen med, at eleven oplever at få respons på sit arbejde, og det virker positivt på selvopfattelsen.
- *Involvering af eleverne.* Det påvirker børnenes selvopfattelse og indstilling til skolen positivt, hvis undervisningen er velbegrundet og knytter an til

deres erfaringer – at undervisningen i det hele taget involverer eleverne aktivt.

Undersøgelsen peger altså på, at de relationelle forhold i klasseværelset er af overordentlig stor betydning. Læreren evne til at involvere sig og skabe udfordrende og støttende relationer til eleverne har betydning for elevernes læring, deres indstilling til skolen og deres selvopfattelse. Desuden viser denne undersøgelse, at klare, velbegrundede spilleregler for klassens kultur influerer positivt.

Best practice

I de senere år har der været opmærksomhed på best practice-studier. Det vil sige, at man foretager primært kvalitative studier af skoler, klasser og lærere, der præsterer højt. Det er oplagt, at der er metodiske vanskeligheder ved sådanne studier (f.eks. hvad vil det sige at "præstere godt?"), men de kan alligevel give nogle fingerpeg om kvaliteter ved og indikatorer på god undervisning. Eksempler er "Den autentiske lærer" (Laursen 2004) og "De gode eksempler" (Mehlbye 2004).

Den autentiske lærer

Gennem observation af en række læreres undervisning og efterfølgende interview fandt Per Fibæk Laursen en række fællestræk hos nogle lærere, der på forhånd var blevet udpeget som dygtige. Lærerne var forskellige med hensyn til alder, køn, temperament, undervisningsstil osv. En overordnet pointe lå i eftersætningen til undertitlen: "Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil." At blive en god lærer er altså ifølge Per Fibæk Laursen noget, man kan lære. Han kommer frem til disse syv kvaliteter eller kompetencer (Laursen 2004):

- *Den personlige intention.* Læreren opfatter ikke sig selv som en lydlig funktionær, der blot følger forskrifter eller andres anvisninger, men læreren vil noget med sit virke – noget, der rækker ud over undervisningen selv.
- *Inkarnationen af budskabet.* Læreren vil, at eleverne skal lære noget, og han viser det helhjertet gennem sit engagement og sin måde at involvere sig i undervisningen, dvs. igennem hele sin fremtoning.
- *Respekt for eleverne.* Læreren respekterer og interesserer sig for sine elever som frie og selvstændige mennesker.
- *Rammerne for arbejdet.* Læreren føler sig ikke blot underlagt nogle udefra givne rammer, men er også med til at skabe gode rammer for det, han gerne vil. Hvis det ikke kan lade sig gøre, flytter han sig, så det bliver muligt.

- *Samarbejde med kollegerne.* Kollegerne og samarbejdet med dem er en resource i lærerens arbejde.
- *At kunne, hvad man vil.* Læreren er opmærksom på sammenhængen mellem intentioner og evnen til faktisk at udfolde dem. Det betyder på den ene side, at læreren bruger sine kompetencer og kvalifikationer, på den anden side, at han er villig til at udvikle sig og lære nyt for at realisere sin intention.
- *At tage vare på sin egen udvikling.* Læreren er opmærksom på, at professionelle kompetencer kan læres, og påtager sig ansvaret for at udvikle sine kompetencer og lære nye.

Der er to forhold at hæfte sig ved:

1. Ganske vist er det personen eller det personlige, der har betydning. Men det er ikke personligheden i sig selv, men hvordan man bruger sin personlighed professionelt, der er afgørende. Personligheden kommer til udtryk i undervisningen som en del af lærerens professionelle instrumentarium.
2. Autenticitet kan læres!

”De gode eksempler”

Undersøgelsen ”De gode eksempler” (Mehlbye 2004) sammenfatter fire delundersøgelser, der tilsammen havde til hensigt at undersøge, om der var karakteristiske træk ved skoler, hvor eleverne klarer sig bedre end forventet i forhold til deres sociale baggrund: 1) Statistiske undersøgelser, der identificerer folkeskoler, hvor eleverne klarer sig bedre end man skulle forvente ud fra elevernes sociale baggrund, 2) Spørgeskemaundersøgelse blandt lederne på 200 skoler, hvor 100 lå over og 100 lå under det forventede karaktergennemsnit ved afgangsprøven, 3) En kvalitativ undersøgelse af 15 skoler og deres ledere, lærere, forældre og elever, 4) En undersøgelse på klasserumsniveau på tre skoler, baseret på observationer og interview.

Den sociale baggrund slår tydeligt igennem i elevernes møde med skolen. Der er op til to karakterer i forskel mellem skoler med elever med en god social baggrund og skoler med elever med en dårlig social baggrund. Derfor er der god grund til at undersøge, hvad der kan tænkes at have betydning for, at eleverne klarer sig godt på trods af dårlige odds. Undersøgelsen er ikke systematisk i den forstand, at den giver entydige årsags-virkningssammenhænge, men sigtet er at inspirere til, hvordan ”folkeskolen fremover i højere grad vil kunne bidrage til at bryde den negative sociale arv” (Mehlbye 2004).

Det er ikke sådan, at man kan pege på, at bestemte praksisformer har en effekt f.eks. i form af højere karakterer. God praksis i én sammenhæng, f.eks. i en klasse på begyndertrinnet med en bestemt elevsammensætning, behøver ikke nødvendigvis at være god i en klasse på mellemtrinnet eller for elever med en anden baggrund. Men undersøgelsen giver nogle indikationer på, hvordan forskellige praksisformer kan bidrage til at give gode muligheder for eller begrænse elevers deltagelse og læring. God praksis forstås i denne sammenhæng som en praksis, der fremmer elevernes faglige kompetencer og lyst til at lære.

Det fremmer god læring, at undervisningen giver mulighed for, at alle elever kan deltage aktivt. Undervisning, der sigter mod en "gennemsnitselev" eller et middelniveau, fremmer marginalisering og udskillelse af enkeltelever og fører til dårligere læring hos de fleste. De marginaliserede opgiver (demotiverede, ikke fagligt i stand til at honorere kravene), og en stor del af de øvrige elever betragter undervisningen som "noget, der skal overstås, så vi kan få frikvarter". På sådanne skoler beskriver eleverne "den gode time" som den, hvor der foregår noget andet end undervisning. I hverdagen tillægger eleverne sig en strategi, der går ud på at passe tingene "så godt som nødvendigt", så læreren ikke reagerer over for dem. Hvis læreren omvendt er opmærksom på at gribe den enkelte elevs engagement og interesser, kan det lykkes at få alle elever til at arbejde aktivt med egen læring. På samme måde har det positiv betydning, hvis læreren ofte inddrager elevernes hverdagsviden og -erfaringer i arbejdet.

Undervisningen er præget af god planlægning, især med opmærksomhed på overgangene. Det giver kontinuitet og ro i klassen, når undervisningens elementer glider forudsigeligt og umærkeligt over i hinanden.

Aktiv deltagelse i fagligt arbejde sammen med andre skaber engagement. Det er vigtigt, at det er arbejdet med sagen, undervisningens indhold, der er i højsædet. Det sociale er ganske vist også vigtigt, men det er underordnet det faglige. En god social udvikling i klassen og hos den enkelte elev gror så at sige ud af det faglige arbejde. Kommunikationen i undervisningen er præget af åbenhed i opgaverne og diskussionen, således at ikke kun ét svar er det rigtige, men at alle elever har mulighed for at deltage aktivt. Dermed gives også rum for, at det er acceptabelt at fejle.

Varierede arbejdsformer. Undervisningen inddrager konkrete materialer, og variation i arbejdet giver alle elever mulighed for at deltage med udbytte.

Undgå fastlåste elevkategoriseringer. Hvis læreren kategoriserer elever som f.eks. "dovne og svage" eller "tørklædepiger", hæmmer det elevernes faglige udvikling og lyst til at lære. Omvendt er det befordrende for elevernes deltagelse, at læreren også viser interesse for eleverne ud over det rent skolefaglige ved at se og anerkende dem som selvstændige personer med ressourcer.

Erfaringer fra den finske skole, der jo klarer sig så godt i alle PISA-undersøgelser, viser tilsvarende, at en tydelig pointering af skolens projekt som undervisning i et fagligt stof og en afgrænsning fra mere "private" og familiære forhold har betydning (Andersen 2006).

Det flerstemmige klasserum

Elevernes succes i skolen handler for en stor del om, at lærerne "ser" den enkelte elev. På baggrund af casestudier i amerikanske og norske skoler udfolder Olga Dysthe retningslinjer for en praksis, der inkluderer alle elever. Hun taler om det dialogiske klasserum til forskel fra det monologiske. Det er vist stadig forholdsvis almindeligt, at læreren taler mindst 2/3 af tiden i undervisningen. Men det handler ikke udelukkende om, hvem der har ordet. Gruppearbejde eller elevernes egne aktiviteter er ingen garanti for et dialogisk læringsmiljø. Nok så meget handler det om, hvem der har initiativet og har indflydelse på det, der sker.

I det monologiske klasserum lægges der vægt på at formidle, reproducere og teste viden og færdigheder, der allerede er givne på forhånd og således ikke knytter an til elevernes erfaringer. Metaforer som "at banke viden ind i knolden på dem" karakteriserer denne undervisningsform, selv når den praktiseres gennem gruppearbejde eller selvstændigt arbejde med arbejdsbøger eller opgaveark (Dysthe 1997, s. 217ff.). Dysthe er optaget af, at undervisningen skal give mening for eleverne, og at de selv er medproducenter af mening, der opstår gennem en dialogisk proces i klasserummet. Læreren kan praktisere dialogisk undervisning ved at være opmærksom på tre forhold:

- *Autentiske spørgsmål og udnyttelse af elevsvar.* Lærerens spørgsmål er ikke (udelukkende) spørgsmål, han selv kender svaret på, eller som eleven kan reproducere fra lærebogen. Læreren udfordrer eleverne til at formulere deres egen mening og forståelser.
- *"Optag" af elevsvar i næste spørgsmål.* En god planlægning af undervisningen giver læreren overblik til at være fleksibel, så han kan optage elevernes forklaringer og forståelser i den videre samtale, uden at det går ud over den tematiske sammenhæng. Eleverne kan også drage nytte af "optag" ved, at

de lytter til hinanden, så de faktisk hører, hvad der bliver sagt og ikke kun er optaget af det, de selv vil sige, når det bliver deres tur.

- *Høj værdsættning af det, eleverne siger.* Læreren bruger det, eleverne siger, i den videre dialog og tildeler det værdi ved at tydeliggøre, hvad det værdifulde i elevens udsagn er.

Den lærerstyrede undervisningssamtale er stadig en af de mest almindelige undervisningsformer. Den har sine kvaliteter, men kan let udvikle sig til en meningsløs "gæt-hvad-læreren-tænker"-leg, hvis man ikke er opmærksom på netop de tre praktiske forhold, som Dysthe nævner. Dysthe refererer til forskning fra USA, der viser, at elever i klasser, hvor lærere praktiserede autentiske spørgsmål og værdsættende optag, lærte mere end klasser med en traditionel spørgsmål-svar overhøring (Dysthe, s. 229).

Elevernes identitetsprojekt i skolen

Undervisning er ikke udelukkende et spørgsmål om faglig læring, skolen er også arena for udvikling af elevernes identitet. Best practice-studierne viser, at nogle elever marginaliseres og kobles af fællesskabet og undervisningen, hvis læreren ikke er opmærksom på de enkelte elevers behov og interesser. Kategoriseringer og stereotypiseringer giver et dårligt læringsmiljø i klassen og forhindrer undervisningsdifferentiering. På samme måde virker lærerens forhåndsforventning om, at eleverne skal tilpasse sig til undervisningen (og ikke omvendt), negativt ind på klassemiljøet, idet en del elever efterhånden vil komme i opposition til klassen og lærerens undervisning (Mehlbye 2004, s. 26). Laura Gilliam (2007) har i et ph.d.-projekt undersøgt disse forhold nærmere i forhold til klasser med en stor del af minoritetselever.

Skolen som demokratisk fællesskab

De empiriske arbejder peger på, at etablering af en klassekultur, der er præget af dialog, medindflydelse og elevernes muligheder for at blive anerkendt som individer og deltagere i et fællesskab, ikke kun har betydning for deres sociale og personlige udvikling, men også for deres faglige udbytte af skolens undervisning.

Ved at arbejde bevidst med demokratiske strukturer på klasseniveau kan det lykkes at etablere klassemøder, der både giver eleverne rum for at definere sig selv som individer i klassen og se sig selv som selvstændige og anerkendte aktører i et fællesskab. Det er pointen i et udviklingsarbejde fra Odense (Christiansen og Graf 2005), der er inspireret af et forskningsprojekt fra USA (Angell

1998). Sagen er, at skolen, lærerne og eleverne og dermed også indirekte undervisningen kan drage fordel af i højere grad at være opmærksom på de formelle demokratiske muligheder, der også er i skolen. Her handler det ikke udelukkende om at ville opdrage eleverne til at være demokratiske, men at give dem muligheder for at agere demokratisk ved reelt at forhandle regler og forhold, der har betydning for dem selv og klassen. Ved at lærerne tilbyder eleverne rammer, der sikrer overholdelse af formelle demokratiske regler og strukturer, kan det lykkes for eleverne selv at finde frem til en form, der fører til holdbare og retfærdige løsninger af problemer og konflikter.

Nogle af de afgørende forhold, der blev afprøvet i dette udviklingsarbejde:

- Klassen holder hyppige møder: 2-3 møder ugentligt á 10-15 minutters varighed, gerne lige før et frikvarter.
- Møderne holdes i en traditionel demokratisk ramme: Eleverne vælger ordstyrer og referent. Alle elever har ret til at få punkter medtaget på dagsordenen.
- Alle spørgsmål kan afklares ved afstemning.
- Læreren holder sig tilbage: Griber kun ind, når elever bringer selve mødets form i "fare", når nye demokratiske redskaber skal introduceres, eller når skrøbelige elever kræver en særlig beskyttelse.

Det sker naturligvis, at eleverne træffer beslutninger, som læreren finder uhenigtsmæssige. Forløbet viste, at eleverne selv korrigerer sådanne beslutninger. Pointen er, at de selv får lov at opdage det og ikke korrigeres af læreren.

En bevidst opmærksomhed på det politiske rum i skolen kan medvirke til, at elever og lærere kan mødes for at afklare interesser i forhold til hverdagslivet i klassen. De er igennem deres eget virke som "borgere" i fællesskabet med til at gøre klassen til et sted, hvor det er godt at lære og være. Ved at diskutere forhold, som de selv opfatter som væsentlige, og træffe holdbare beslutninger, der er deres egne, med baggrund i procedurer, de selv har bestemt, får eleverne erfaringer med at optræde som demokratiske borgere, der samtidig kan se sig selv som myndige individer og være med til at opbygge et fællesskab. Ikke mindst de elever, der ikke har demokratiske erfaringer med sig hjemmefra, kan profitere af en formaliseret demokratisk praksis i skolen. Klassemødet stiller en ramme til rådighed for eleverne, hvor de kan gøre forsøg med at forstå sig selv i rollen som borgere, udvikle demokratiske kompetencer og tage stilling til grundlæggende værdier (Christiansen og Graf 2005).

Skolens tre rum

Netop rammen er vigtig. Den sikrer en legitim procedure, så elevernes samtale overhovedet kan finde sted. For at afklare, hvordan læreren kan udvikle hensigtsmæssige relationer til eleverne og mellem eleverne indbyrdes, kan man forestille sig skolen som bestående af tre forskellige rum eller sfærer: *Det didaktiske, det personlige og det politiske rum*. Det didaktiske rum repræsenterer den almindelige undervisning. Her kan relationerne især etableres gennem undervisningens form, det vil sige, hvordan elever og lærere sammen etablerer fornuftige samværs- og samarbejdsformer, der får undervisningen til at fungere. Det kan bl.a. være i form af en overenskomst, der sikrer et fornuftigt samspil mellem mål, indhold og metoder, og som skaber klare og hensigtsmæssige strukturer, både synlige og som "indre logikker" (Jank og Meyer, s. 63ff.).

Det personlige rum er der, hvor lærere og elever møder hinanden som personer i rollerne som voksne og børn. Dette rum er karakteriseret af, at parterne er principielt ligeværdige (lige meget værd), men ikke lige. De værdier, der kommer i spil her, har almen menneskelig karakter og kan beskrives med begreber som respekt, tolerance, empati, tillid og nærvær.

Det politiske rum kommer i spil, når der skal forhandles, varetages interesser og træffes aftaler, f.eks. om regler. Her optræder alle som borgere i et slags samfundsmæssigt fællesskab, hvor man frit kan fremsætte og diskutere holdninger og meninger og træffe beslutninger. Det er indlysende, at læreren i sidste ende må være garant for indholdet og formen i det politiske rum og også sikre, at der ikke sker overgreb i form af personlig chikane, men det er i høj grad elevernes eget rum.

Klassemødet virker tilbage på både det didaktiske og det personlige rum, fordi en vigtig del af drøftelsernes indhold bliver elevernes forhold til hinanden og er på den måde med til både at opbygge fællesskab og styrke den enkeltes forståelse af sig selv (Christiansen og Graf 2005).

Hvad er da god undervisning?

Tilsyneladende – og heldigvis – er der ikke den store modsætning mellem den pædagogiske intention, der sigter mod myndighed og deltagelse, og det, man kunne kalde effektiv undervisning.

Menukortet for den gode og effektive undervisning indeholder mange retter, og hver lærer må sammensætte sin egen menu, der passer med personlighed, pædagogisk grundindstilling og de praktiske omstændigheder. Som det frem-

går, er der mange ingredienser, der går igen, og de udgør en slags grundsubstans. Det gør de også i bidragene fra den tyske uddannelsesforskning, der præsenteres i de efterfølgende kapitler.

”Derimod lader programmer som ”Zero Tolerance” (...), der ikke samtidig forbedrer læringsklimaet og øger elevernes medansvar og lærernes selvrefleksion, til at være virkningsløse eller endog kontraproduktive”.

**(Andreas Helmke: At optimere den aktive læretid
– hvad ved vi om effektiv klasseledelse?)**