Inkluderende læringsmiljøer for drenge i udsatte positioner
Demokratiske idealer og sociale realiteter
Rahbek, Lis; Svolgaard, Niels Erik

Publication date:
2013

Document Version
Artiklen som den fremstår med udgiverens layout. Også kaldet Forlagets PDF

Link to publication

Citation for published version (APA):

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 15. jan., 2020
Inkluderende læringsmiljøer for drenge i udsatte positioner

- Demokratiske idealer og sociale realiteter

Lis Rahbek
Niels E. Svolgaard
# Indhold

Forord .......................................................................................................................... 5
Indledning ..................................................................................................................... 6

KAPITEL 1 ................................................................................................................... 8
Hvad sagde drengene? Undersøgelsen på Nordfyn .................................................. 8
1.1 Målet med undersøgelsen på Nordfyn ................................................................. 8
1.2 Metodologi ............................................................................................................ 8
1.3 Uddybning af temaerne - Hvad sagde drengene? .............................................. 10
1.4 Opsamling af interviews med forældre og lærere .............................................. 12
1.5 Konklusion på undersøgelsen ............................................................................. 15
1.6 Kursusforløbet .................................................................................................. 16

KAPITEL 2 ................................................................................................................... 17
Drenge mistrives i folkeskolen .................................................................................. 17
2.1 Drenge og læsning ............................................................................................. 19
2.2 Drenge og specialundervisning ........................................................................ 19

KAPITEL 3 ................................................................................................................... 25
Teoretisk grundlag for metoder ................................................................................. 25
3.1 De vigtigste lærerkompetencer ........................................................................ 25
3.2 Anerkendelse ...................................................................................................... 27
3.3 Inklusion og fællesskabets betydning for læring .............................................. 28
3.4 Praksisfællesskaber ............................................................................................ 29
3.5 Forældresamarbejde ........................................................................................... 30
3.6 Elevplaner .......................................................................................................... 31
3.7 Lærerfællesskab - Team ..................................................................................... 31
3.8 Læringsmiljøet .................................................................................................... 32
3.9 Læringsmål .......................................................................................................... 32
3.10 Cooperative Learning ....................................................................................... 32
3.11 Aktionslæring .................................................................................................... 32
3.12 Kropslige læreprocesser .................................................................................. 33
3.13 Nærvær og kropskontakt ................................................................................... 33
3.14 Leg ....................................................................................................................... 34
3.15 Evaluering .......................................................................................................... 34

KAPITEL 4 ................................................................................................................... 35
Metoder til forandring ............................................................................................... 35
4.1 Forældremøde i et involveringsperspektiv ......................................................... 35
4.2 Et eksempel på brug af aktionslæringsmetoden ............................................... 36
4.3 Lærerens refleksion over egne relationer til elever .......................................... 39
4.4 Elevevaluering af læreren ................................................................................ 40
4.5 Tipskupon – et evalueringsredskab .................................................................. 42
4.6 Feedback på arbejdet med opgaven .................................................................. 43
4.7 Kort Feedback ................................................................................................... 45
4.8 Elevens selvevaluering ...................................................................................... 46
4.9 Refleksionsøvelse om gruppearbejde ............................................................... 47
Forord


Undervæs i processen har studerende fra Læreruddannelsen på Fyn været med til at afprøve inkluderende praksisser for dreng i udsatte positioner. Herudover er der en række lærere i Nordfyns Kommune, som ligeledes har afprøvet forskellige praksisser og metoder, og en tidligere elev i folkeskolen har fortalt om sine erfaringer med specialundervisning. Alle skal have tak for deres indsats.

Peder Møgelvang Pedersen, IT konsulent i UCL, har været behjælpelig med at konstruere nogle af materialets skemaer og modeller. Det skal han have tak for.


Lis Rahbek
Maj 2013
Indledning

"Vi kan se, at drengene bliver hægset af, og derfor skal vi udvikle pædagogikken, så den også rammer dem"

(Christine Antorini i Politiken, 28.feb.2012)

Materialet er tænkt som et undervisningsmateriale til læreruddannelsen. Det kan anvendes i alle de fag, som satser på at udvikle de studerendes professionsetterede grundfællesskab. Herudover kan det bruges som inspirationsmateriale til lærere i grundskolen.

Grundlaget for materialet er dels en undersøgelse fra Nordfyns Kommune, hvor Lis Rahbek i samarbejde med Maya Frederiksen har lavet interviews med drenger, forældre og lærere, samt dels nyere forskning om drengens trivsel og læring. I undersøgelsen fra Nordfyns Kommune viste der sig en række temaer, som kunne bearbejdes med henblik på at udvikle og få nye øjne på undervisningen med drenge. Disse temaer og andre temaer fra nyere forskning vil være byggestenene for en inkluderende praksis, og vil danne grundlag for at udvikle undervisningen for drenge – og piger.


Vi har fokus på inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for drenge i udsatte positioner. Vores håb er, at lærerstuderende vil danne grundlag for at udvikle undervisningen for drenge – og piger.

Materialet er tænkt som et undervisningsmateriale til læreruddannelsen. Det kan anvendes i alle de fag, som satser på at udvikle de studerendes professionsetterede grundfællesskab. Herudover kan det bruges som inspirationsmateriale til lærere i grundskolen.

Grundlaget for materialet er dels en undersøgelse fra Nordfyns Kommune, hvor Lis Rahbek i samarbejde med Maya Frederiksen har lavet interviews med drenger, forældre og lærere, samt dels nyere forskning om drengens trivsel og læring. I undersøgelsen fra Nordfyns Kommune viste der sig en række temaer, som kunne bearbejdes med henblik på at udvikle og få nye øjne på undervisningen med drenge. Disse temaer og andre temaer fra nyere forskning vil være byggestenene for en inkluderende praksis, og vil danne grundlag for at udvikle undervisningen for drenge – og piger.


Vi har fokus på inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for drenge i udsatte positioner. Vores håb er, at lærerstuderende vil danne grundlag for at udvikle undervisningen for drenge – og piger.

Materialet er tænkt som et undervisningsmateriale til læreruddannelsen. Det kan anvendes i alle de fag, som satser på at udvikle de studerendes professionsetterede grundfællesskab. Herudover kan det bruges som inspirationsmateriale til lærere i grundskolen.

Grundlaget for materialet er dels en undersøgelse fra Nordfyns Kommune, hvor Lis Rahbek i samarbejde med Maya Frederiksen har lavet interviews med drenger, forældre og lærere, samt dels nyere forskning om drengens trivsel og læring. I undersøgelsen fra Nordfyns Kommune viste der sig en række temaer, som kunne bearbejdes med henblik på at udvikle og få nye øjne på undervisningen med drenge. Disse temaer og andre temaer fra nyere forskning vil være byggestenene for en inkluderende praksis, og vil danne grundlag for at udvikle undervisningen for drenge – og piger.


Vi har fokus på inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for drenge i udsatte positioner. Vores håb er, at lærerstuderende vil danne grundlag for at udvikle undervisningen for drenge – og piger.

Materialet er tænkt som et undervisningsmateriale til læreruddannelsen. Det kan anvendes i alle de fag, som satser på at udvikle de studerendes professionsetterede grundfællesskab. Herudover kan det bruges som inspirationsmateriale til lærere i grundskolen.
et om at skabe lærningsmiljøer, hvor den enkelte elevs poten-
tialer kommer til udfoldelse i fællesskaberne.\footnote{Vi er bl.a. inspireret af Chris Agyris (1923 – (Aktion science) Italesættelse af tavse
logikker i praksis. Vi arbejder med at gøre den tavse viden eksplicit og Donald Schön (1930-1997) Den reflekterende praktiker. Hvor vi arbejder med refleksions mulig-
hed.} Undervejs i materialet vil vi både skrive om elever i almindelighed og specifikt om drene. Det kan være problematisk kun at se på
kønsforskelle, da der er store variationer i forhold til præstationer
inden for det enkelte køn. Der er store forskelle på drenes
indbyrdes, og når vi sammenligner drenes og piger, kan forskellen
mellem en dreng og en pige være mindre end den forskel, der er
mellem to dreng.

Vores opfattelse er, at mange af de tiltag, der kan forbedre
drenes muligheder for at deltage i undervisningen med større
udbytte, generelt vil styrke både piger og drenes læring. Samtidig
er det vigtigt også at have øje for, at et ensidigt fokus på køn, kan
få os til at overse den sociale og etniske baggrund, som i høj grad
også har betydning for elevernes præstationer i folkeskolen.

Det handler om at tænke drenes og fællesskaber i alle skolens
fag, og det er uden tvivl lærerens kompetencer og refleksioner,
der er i spil, når vi vil øge mulighederne for at skabe inkluderende
læringsmiljøer for alle elever.

Orientering om de enkelte kapitler:
I kapitel 1 gennemgår vi den empiriske undersøgelse af drenes
trivsel og læring på nogle af Nordfyns Kommunes skoler, og vi
giver en kort gennemgang af de metodologiske problemer, som
rejses sig i den forbindelse. Vi gør derefter rede for de fokusom-
råder, som analysen af interviewene har peget på.
I kapitel 2 sammenligner vi Nordfyns-undersøgelsen med andre
undersøgelser af lignende karakter med henblik på at udfolde og
uddybe de fokusområder, som vi fremlagde i kapitel 1. Det viser
sig, at skolerne på Nordfyn langt hen ad vejen udviser de samme
vilkår for drenes trivsel og læring, som mange andre skoler.
Endvidere finder vi frem til andre relevante fokusområder som
f.eks. læsefærdigheder.

I kapitel 3 gør vi rede for det teoretiske grundlag for at arbejde
med metoder inden for de udvalgte fokusområder. Det drejer sig
bla. om afklaring af lærerkompetencer, anerkendelsesbegrebet og
praksisfællesskaber.

I kapitel 4 fremstiller vi en lang række metoder til forandring af
drenes trivsel og læring. Der er tale om “værktøjer”, som kan
være til inspiration for udvikling af den daglige undervisning. Det
drejer sig bl.a. om kropslige aktiviteter, afslapning og skematisering
af den professionelle lærers refleksioner.

I kapitel 5 belyser vi forholdet mellem synsvinkler og udvikling af
viden. Vi har valgt en synsvinkel i vores undersøgelse og rede-
gørelse, og det er vigtigt at være opmærksom på betydningen
af dette valg. Det styrker problembevidstheden, når man kan
se alternativer til sin egen synsvinkel. Endelig gør vi rede for den
kønsspecifikke synsvinkel, som kan funderes både biologisk og
socialkonstruktivistisk.

I kapitel 6 modstiller vi skolens demokratiske dannelsesidealer og
de sociale realiteter, som er fremherskende i skolens læringsmiljø.
Der er en dokumenteret forskel på de muligheder, som elever
har for at gennemføre grundskolen med et godt resultat. Set fra
den synsvinkel er drenes mistrivsel en nuancering af den gene-
relle chanceulighed.

I kapitel 7 afslutter vi materialet og fremhæver nødvendigheden
af, at man i forandringssprocesser skaber en god forbindelse
mellem på den ene side de erfaringer, som skolens forskelligar-
tede aktører har udviklet, og på den anden side de teorier og
videnskabelige undersøgelser, som har skolen som sit genstands-
område.

Når vi i materialet henviser til anvendt litteratur skriver vi i paren-
tes forfatterens efternavn og fornavnets forbogstav efterfulgt af
udgivelsesåret, f.eks.: (Sjørup U., 2011). Når der står ”Note 1” i
parentes (Note 1) henviser vi til en hjemmeside, hvis adresse er
opført efter litteraturlisten.
KAPITEL I

Hvad sagde drengene?
Undersøgelsen på Nordfyn

Lis Rahbek har altid haft blik for udsatte drenge og har personligt oplevet det skræmmende at se, at en dreng i børnehaveklassen ofte stod udenfor i timerne. I denne eksklusion læste han intet om fag og sociale relationer eller om at tackle sine egne følelser. Han læste kun, at han var forkert, og derfor ikke kunne være en del af fællesskabet.

1.1 Målet med undersøgelsen på Nordfyn

Projektet vil beskrive, udvikle, analyse, og implementere viden om drenges læringsmiljø i folkeskolen, så det i højere grad motiverer til drenges deltagelse, læring, arbejdsindsats og motivation – og på længere sigt kan belyse, hvordan undervisningsmiljøer på en måde kan være skade for drenge.

Vi valgte at lave interviews for at høre drenge, deres forældre og læreres perspektiver på motivation, køn og undervisning. Lærerne på de tre skoler deltog efterfølgende i en kursusrække om "Inkluderende læringsmiljøer – også for drenge", ud fra de fokusområder, der viste sig i undersøgelsen.

Problemformuleringen lød:

Hvordan kan der tilbydes inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for drenge i folkeskolerne i Nordfyns Kommune?

1.2 Metodologi

Metodologi er systematiske overvejelser over en videnskabelig metodes evne til at danne grundlag for udvikling af pålidelig og gyldig viden, men inden vi ser nærmere på "Nordfyns - undersøgelsens" metode og metodologi, vil vi give et billede af, hvordan undersøgelsen forløb.

Undersøgelsens proces kan illustreres således (se illustration på næste side):

"Nordfyns-undersøgelsen" er en empirisk undersøgelse, som skal give os ny viden inden for et afgrænset område. Hvordan kan vi være sikre på, at den viden vi finder frem til, er pålidelig?


Ud fra en antagelse om at børn er eksperter i deres eget liv, valgte vi at gennemføre delvist strukturerede fokusgruppeinterviews om drenge og folkeskolen, der deltog i undersøgelsen.

VI valgte at lave interviews for at høre drenge, deres forældre og læreres perspektiver på motivation, køn og undervisning. Lærerne på de tre skoler deltog efterfølgende i en kursusrække om "Inkluderende læringsmiljøer – også for drenge", ud fra de fokusområder, der viste sig i undersøgelsen.

Problemformuleringen lød:

Hvordan kan der tilbydes inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for drenge i folkeskolerne i Nordfyns Kommune?

Hvordan kan folkeskolerne i Nordfyns Kommune blive bedre til at rumme drenge, så de ikke falder ud af uddannelsessystemet, men motiveres til fortsat uddannelse?

Metodologi er systematiske overvejelser over en videnskabelig metodes evne til at danne grundlag for udvikling af pålidelig og gyldig viden, men inden vi ser nærmere på "Nordfyns - undersøgelsens" metode og metodologi, vil vi give et billede af, hvordan undersøgelsen forløb.

Undersøgelsens proces kan illustreres således (se illustration på næste side):

"Nordfyns-undersøgelsen" er en empirisk undersøgelse, som skal give os ny viden inden for et afgrænset område. Hvordan kan vi være sikre på, at den viden vi finder frem til, er pålidelig?


Ud fra en antagelse om at børn er eksperter i deres eget liv, valgte vi at gennemføre delvist strukturerede fokusgruppeinterviews om drenge og folkeskolen, der deltog i undersøgelsen. At interviewene er delvist strukturerede betyder, at vi har udarbejdet interviewguide, som rummer en række spørgsmål, som drengene skal besvare, og vi giver samtidig plads til drengenes spontane indfald (se interviewguide i bilag 1).


Men vi kunne jo ikke interviewe alle drengene på alle skoler på
Nordfyn, så hvem skulle vi vælge? Kommunen udvalgte tre skoler, som varierede i forhold til beliggenhed (land og by) og størrelse. Derefter drejede det sig om at få et repræsentativt udvalg i gruppen af informanter eller respondenter, som de interviewede også kaldes. Drengene fra de tre skoler på Nordfyn blev udvalgt af de respektive skoleledere, og de forsøgte at udvælge drengene således, at de repræsenterede forskellige grader af trivsel og læring i skolen. Udvalgelsen rummer således et subjektivt element, og dette kan udgøre en fejlkilde for undersøgelsen. Vi kunne have trukket lod mellem drengene, men når vi arbejder med et relativt lille antal dreng, vil lodtrækning også kunne rumme fejlkilder. Vi kunne tilfældigvis have med nogle informanter, som alle stortrives i skolen. Det er svært at lave repræsentative undersøgelser; og i vores tilfælde må vi leve med fejlkilder, som belyses og i nogen grad justeres, i det øjeblik vi inddrager andre lignende undersøgelser.

På den måde fik vi adgang til drengenes egne fortællinger om, hvordan det er at være dreng i undervisningen på skolen. Vi gav således drengene en stemme på et felt, som de i høj grad selv er en del af, og vi anerkendte dem som aktører med meninger og oplevelser, som vi ikke kunne få viden om blandt de voksne, der omgiver drengene i deres dagligdags.

Læring, trivsel og evnen til at føle sig veltilpas i skolen kan være følsomme emner både for voksne og børn, og når informanter opfordres til at give oplysninger om følsomme forhold, kan det begrænse deres lyst til at svare ærligt på spørgsmålene. Hvis jeg ikke trives i skolen, eller hvis mit barn ikke trives, er det muligvis fordi jeg er utilstrækkelig, lidt dum og besværlig. Den slags oplysninger kan være vanskelige at videregive til en ukendt interviewer. Særlige spørgeteknikker er udarbejdet med henblik på at få informanter til at afgive følsomme oplysninger, men vi valgte at spørge direkte uden på nogen måde at tilsløre hensigten med spørgsmålene.

Der gives ingen garantier for, at intervieweren ikke på en eller anden måde påvirker informanten, og når informanten samtidig er mindreårig, bliver problemet med at få pålidelige og gyldige data ud af interviewet større. Børn er letpåvirkelige, og derfor må interview-lederen være særlig opmærksom på at fastholde den nøede tråd i interviewet og gøre det på en neutral og venlig måde. Vi arbejdede med tre grupper, en fra hver skole, og den enkelte gruppe bestod af tre dreng fra mellemtrinnet og tre fra indskoling. Gruppen havde altså en størrelse, som gjorde det muligt at have en god kontakt til hver enkelt dreng. Vi talte sammen i ca. 2½ time, og
for at opretholde en afslappet stemning indagde vi en pause, hvor drengene fik frisk luft, mulighed for bevægelse og en lille forfriskning. Interviewene blev afviklet på de respektive skoler, så informanterne følte sig hjemme, og interviewene blev optaget på lydbånd.

De forskellige interviews foregik i et mødelokale på de respektive skoler. Lederen havde informeret skolens lærere om, hvor vi var, hvilket betød, at der var ro og mulighed for fokusering. Det signalerede også til drengene, at der var forståelse og respekt for deres synspunkter. Vi introducerede mødet med en præsentationsrunde og forklarede drengene, hvorfor vi lavede interviews, og hvad de skulle bruges til. Vi ønskede at skabe tillid til og fortröstighed med informanterne, og vi fortalte, at det, der blev sagt i rummet, ikke blev refereret til deres lærere. Vi sagde: "For at få en viden om hvordan drengen oplever undervisning, må vi spørge jer, før det er jer, der er eksperterne". Her rettede drengene sig op, satte sig frem i stolen og smilte. De kunne godt lide at høre, at de var ekspertere, og de ville gerne hjælpe os med opgaven. De var klar!

Endvidere fortalte vi, at vi ville have alle deres meninger med. Men da ingen mennesker kunne skrive så hurtigt, at vi kunne nå at få det hele med, måtte vi bruge en lydoptager. Herefter var drengene ikke fokuseret på lydoptageren længere.

Vi har benyttet os af datatriangulering. Vi har indsamlet data om, hvordan skolen rummer dreng fra forskellige informanter: nemlig drengene, deres lærere og forældre. Dette giver os mulighed for at undersøge drengenes oplevelser med skolen fra tre forskellige perspektiver, og vi fik fælles nogle af informanterne. Selvom vi havde afprøvet interviewguiden, oplevede vi undervoks, at der var brug for justeringer i spørgsmålene. Det er et stort belastende arbejde at nedskrive (transskribere) og analysere interviewene. I analysen ledte vi efter informationer, som i særlig grad kaster lys over vores problemstilling. Det drejer sig om at finde frem til relevante informationer. Når forældre, lærere og drege er enige om, hvordan drenges læringsmiljø kan udvikles, er det oplagt at fremhæve netop de informationer, og når lærere, forældre og drege er enige om nogle forhold, siger det noget om mulighederne for at udvikle drengenes læringsmiljø. Derudover har vi valgt at tilføje et udvælgelseskriterium, som ikke er videnskabeligt relevant, nemlig humoren. Mange af drengenes udtalelser er sjove, og selv om sjove bemærkninger ikke i sig selv belyser vores problemstilling, gør de det hele mere underholdende, og drege efterlyser mere humor i skolens undervisning. Når man har iværksat en undersøgelse om drege på en skole, er det med til at præge praksis. Allerede her kan der ske en forandringsproces på forhold, der kan have indflydelse på drege og læringsmiljøet. Undersøgelsen foregik i konkrete praksissam-

1.3 Uddybning af temaerne - Hvad sagde drengene?

I det følgende afsnit vil vi uddybe de temaer, som blev særligt tydelige. Som nævnt har vi har valgt at citere nogle af drengenes svar både ud fra en faglig og humoristisk synsvinkel.

Bevægelse og konkurrence, konkurrence og feedback

"Jeg lærer mest, når jeg gør noget aktivt. F.eks. sjøenlab med ordjagt. Det er en god måde, fordi jeg rigtig godt kan lide at være aktiv. Indenfor kan jeg bedst lide at lave det selv, så jeg kan være hurtig og komme i gang med noget andet". Citat fra dreng på mellemtrinnet

Drengene peger på, at undervisningen er for stilisierende, og at de ønsker, at kroppen integreres i undervisningen. De fleste drenges yndlingsfag er idræt, men de udtrykte også stor glæde ved andre kreative fag som musik og natur/teknik, hvor der indrages bevægelse.

Drengene fra mellemtrinnet udtaler blandt andet, at de savner de legetimer, de havde i indskolingen. En vigtig pointe, som er kommet frem i undersøgelsen, er, at det set med drenges øjne ikke er ligegyldigt, på hvilken måde den fysiske aktivitet foregår. Hvis skolen for eksempel arrangerer løb om formiddagen på skolen, er det bestemt tidspunkt hver dag, kan det hurtigt blive kedeligt og demotiverende for drengene. Det har i stedet vist sig, at de fleste drege motiveres af konkurrence, og at de gerne vil have flere konkurrenceprægede fag i undervisningen. Åt af drengenes egne forslag skil ud på at samtænke dansk og idræt ved at

De metodologiske overvejelser, vi har gjort i forbindelse med interviews med drengene, gælder også tilsvarende for lærere og forældre.

Undersøgelsen gav nedenstående interessante fund, som vi har valgt at gøre til fokusområder.

Fokusområder

- Mere krop, bevægelse, konkurrence og feedback i undervisningen
- Dyrke drenges særlige interesser, ture, temauger og udendørs undervisning
- Mere efektiv undervisning og valgmuligheder
- Kommunikation og omgangstonen. Humor og re-positionering
- Kønsdelt undervisning, formål med at gå i skole, lektier, fysiske rammer og det
- Disse fokusområder vil vi komme nærmere ind på i det følgende.

3 Repositionering. Her hviser til at eleven får en ny opgave og dermed en ny position i fællesskabet.
lave et stjerneløb, hvor man løber ud og henter et bogstav, et ord eller en sætning for at vende tilbage til klassen/gruppen og bruge bogstavet eller ordenet i en opgave. Her gælder det om at være den hurtigste til at løse opgaven. Konkurrence har betydning for drengenes engagement og motivation. Konkurrence er en vigtig del af drenges fritids- og frikvartersliv. TV har ligeledes utallige programmer med indlagt konkurrenceelementer som Stjerne for en aften, Voice, Jepardy m.m, så der kan stilles spørgsmålstegn ved, hvorfor det er “lidt forbudt” i skolen, hvor der er professionelle til at sørge for en inkluderende rammesætning.

”Det er sjovt at løbe morgenløb, når der er tidtagning. Det er ikke sjovt, når vi bare skal løbe rundt om skolen i et frikvarter.”

Drengene udtrykker også ønske om feedback. De siger, at der skal være en ”gulerød”. De vil gerne have direkte belænning.

Dyrke drenges særlige interesser, ture, temauger og udendørs undervisning

”Vi har næsten ikke noget om krybdyr. Jeg kunne godt tænke mig noget mere om krybdyr. Når jeg spørger læreren, siger han måske en anden gang” Citat fra dreng på mellemtrinnet

Undersøgelsen påpeger, at drengen har en særlig interesse, hvor de virkelig har lyst til at gå i dyben. Her nævnte drengene selv interesser som traktorer, dyr, krybdyr, go-cart, sten og fodbold. Drengene ser sig selv som ”verdensmestre” indenfor deres interesseområde og udviser her stor motivation og lyst til fordybelse. Der er derfor et ubrugt potentiale i at inddrage drenges særlige interesseområder i undervisningen. På den måde kan undervisningsmaterialet i større grad indeholde identifikationsmuligheder. Tekster til brug i undervisningen kan med fordel udvælges, så de i højere grad rummer drengenes interesser.

Undersøgelsen viser endvidere, at flere drengen ofterspørger hele dage med samme emne. De har lyst til fordybelse og motiveres af en anderledes undervisning, hvor skemaet brydes op som te-

Drengene ser sig selv som ”verdensmestre” indenfor deres interesseområde og udviser her stor motivation og lyst til fordybelse.

”Der skal være mål med det, vi laver, det skal komme mere tjempet”. ”Læreren siger det kun én gang til mig, og så gør jeg det, jeg bliver hurtig færdig, så jeg kan have noget andet”.

Noget vi ikke havde forventet, var drengenes store ønske om flere valgmuligheder i undervisningen. Det at have indflydelse og mulighed for at vælge noget til og fra er motiverende for drengen. Det kan muligvis have en effekt, hvis læreren fremlægger tre opgaver, hvor eleverne skal vælge at lave én af opgaverne.

Kommunikation – omgangstonen. Humor og repositionering

Drengene oplever, at lærerne taler anderledes til drengen end til piger, og de oplever, at det tit er drenge, der får skylden. ”Lærere taler surt og skrapt til drengen”. ”Men vi laver mere ballade. Lidt grovere og voldsommere ting. Piger skjuler deres ballade”.

Piger slipper af sted med alt. Drengene får skylden


”Hvis lærerne har god humor - så lærer vi mere”

Humoren og en legende tilgang til livet er afgørende at få med sig som en del af livsmodet. Når vi ler, og når stemningen er glad og munter, åbner vi for nysgerrigheden, for kontakten til andre og for læring.

Det sprog, der anvendes overfor drenge, kan være med til at fasthøle en stereotyp opfattelse af drenge. Hvis en lærer definerer eleven negativt, gør det ondt på eleven. Ingen eleven vokser af at
føle sig forkert. En anerkendende kommunikation og respekt for den enkelte elev vil muligvis føre til en mere ligeværdig - og mindre stereotyp - kommunikation i skolen.

Repositionering handler om, hvordan vi har mulighed for at lave nogle nye fortællinger om drengen i udsatte positioner. Drengene pegede på, at det især er i emneuger og ture udenfor skolen, at elever oplever nye kompetencer ved sig selv. Drengene nævner f.eks. ture, hvor de har ansvar for de yngste elever. De ældste drenge kan godt lide at have et ansvar og føle sig som ”Bodyguard”. Drengene er i disse sammenhænge omsorgsfulde og tager opgaven seriøst. Det ser ud til at have en motiverende og inkluderende virkning på drengene at give dem et reelt ansvar. De er deltagere og har ansvar i et betydningsfuldt fællesskab. De yngste elever ser op til drengene, og det kan være med til at styrke de ældste drenes selvværd.

Kønsdelt undervisning, formål med at gå i skole, lektier, fysiske rammer og it

I forhold til kønsdelt undervisning viste det sig, at drengene havde forskellige opfattelser af kønsdelt undervisning.

”Nej, vi ønsker ikke kønsopdelt undervisning” Andre ønskede kønsdelt undervisning;

”Ja, for pigerne forstyrrer og snakker om ligegyldige fjantede ting” ”Undervisningen kunne være sjovere, hvis den var mere drengesagtig”

Drenge kan godt se sammenhæng mellem at gå i skole og hvad man senere i livet skal bruge det til. Men i dagligdagen har drenge stort behov for at se meningens med undervisningen.

”Når man er politimand skal man bruge dansk og matematik, så man kan regne og skrive, når man skal give en bøde” (citat fra dreng i indskolingen)

”Når man er landmand skal man være god til at køre traktor på humpled steder. Det er altså kæmpestort sådan et kørekort” (citat fra dreng i indskolingen)

Drenge laver lektier, men færre end lærerne tror.

”Lektier er ikke et hit. Men OK, når man ikke har andet at lave”

Drengene havde også forslag til en mere fleksibel tilrettelæggelse af lektier i egens løb.

”Den dag jeg er til fotbold, er det træls at have lektier, når jeg kommer træt hjem”.


Når vi spærger til de fysiske rammer, er drengene ikke impone-rede over de fysiske rammer i klassen og på skolen. De havde mange forslag til forbedring af de fysiske rammer både indenfor og udenfor. Generelt ønskede de større fleksibilitet og mulighed for at kunne bevæge sig rundt i klasserummet. De ønskede både skrivebord og bløde møbler, så de kunne tilpasse arbejdstillingen til de forskellige arbejdsopgaver. Deres opfattelse var, at stolene er for hårde.

Noget drengene talte om var de uækle toiletter. Nogle af dren- gene fortalte, at de ikke gik på toiletten, mens de var i skole.

”Klassenævrelset skal være sjovere” ”Jeg vil gerne have et active board, en flat skærm. Der skal være mange funktioner” ”Der skal være bløde møbler, hvor man kan gå hen og læse” ”Stolene er for hårde” ”Toiletterne er uækle”

Drengene nævnte, at de gerne vil have mere it, og at deres skrivebord skal have mange funktioner. Digitale læringsmidler er en frugtbar måde at tilgodese forskellige læringsstil på. Det appellerer specielt til nogle drenge, som synes, at den traditionelle undervisning tit bliver for ensformig.

1.4 Opsamling af interviews med forældre og lærere

Hvad sagde forældrene?

Drenge er kroplige og aktive

Forældrene ser deres drenge som meget aktive, og de har stor forståelse for deres drenges behov for flere kroplige aktiviteter i skolen.

”Når man går i fjerde klasse, har man stadig brug for leg og bevægelse.” ”Læreren skal lege med, sætte legen i gang og hjælpe med det sociale i fritidstimerne.”

”Børn skal bruge kroppen. Der må gerne være et konkurrencemoment.”

Forældre vil gerne orienteres om, hvad man laver i undervisningen. De ønsker også information om, på hvilken måde kroppen integreres i undervisningen. Forældre har forståelse for, at drengen kan gøre flere ting samtidigt. ”De kan tegne, mens de lytter, eller sidder under bordet eller hører musik”. Varieret undervisning med udgangspunkt i barnets potentialer

I forhold til undervisning udtrykker forældre ønsker om, at der skal tages udgangspunkt i den enkeltes lærings stil, og at undervis-
ningen skal være mere varieret. Herudover sagde de:
Forældrene vil gerne have, at børnene er uden for skolen. Det behøver ikke være langt væk.”

“Kreativiteten skal udfordres.”
“Børns potentiale og interesser integreres ikke i tilstrækkelig grad i undervisningen.”
“Undervisningen skal give mening. Børnene skal ikke lave meningsløse lærlængning.”
“Børn skal have succes i skolen. Deres succeser ligger ofte uden for skolen.”
“Matematik er drengenes yndlingsfag.”

“Det sociale er fundamentet for det faglige.”
“Man skal integrere computeren i løsningen.”
“Undervisningen kan være mere effektiv, hvis drengene forstår budskabet.”
“Der skal være mere struktur i hverdagen.”
“Pas på ikke at slukke elevernes læringslyst.”
“Børn får ikke lov til at bruge deres talenter.”
“Mere praktisk og teknisk undervisning, hvor eleverne selv finder løsninger.”

Forældres syn på lektier
Forældrene finder det meget vigtigt, at deres drenge får lært at læse, skrive og regne.
Forældrene bakker drengene op i lektielæsning. Der var lidt forskellige opfattelser blandt forældrene i forhold til, hvor meget lektier skal fylde. For nogle forældre er det i orden, at børn har lektier for. Andre forældre er imod at børn har lektier for. “Drenge laver flere lektier end piger pga. forældres opbakning”.
“Børnene skal have fri, når de kommer hjem, og de skal ikke lave lektier i weekenden”.
“Lektier æder drenges fritidsliv”
“Når drengene har lektier for, skal lektierne være en hyggestund”

Lektierne skal give mening. Når de har en side for i skønskrift, vurderer forældrene, at det er for meget at de skal skrive en hel side.
“De kan jo godt på de to første linjer, men så.sjusker de, fordi de gerne vil blive færdige”.
“Skolen laver en dej, som jeg skal bage færdig derhjemme”

Ambitioner, omgangstone og feedback
Forældre mener, at deres drenges skal lære at læse, skrive og regne. Men i forhold til barnets fremtid er det ikke de faglige ambitioner udover at regne, skrive og læse, der står i centrum, men snarere betydningen af drengenes livsglæde.

Forældre er mere kontante over for deres drenge i forhold til deres piger.

Forældre opfordrer lærerne til at bruge belænning i undervisningen. Forældrene udtaler, at når drengen har kæmpet med lektierne, er det vigtigt, at læreren ser, hvad han har lavet, og giver respons på arbejdet i et fremadrettet perspektiv (feedforward)
“Det er vigtigt at barnet får personoal feedback for at bevare gnisten”. “Personlig feedback til det enkelte barn – ikke kun til gruppen”.

Skolen skal udvikle sig
“Folkeskolen skal forny sig. Det er ikke innovativ nok.”
“Pædagoger og lærere skal samarbejde.”
“Skole, klub, fritidsordning og idrætsforening skal kombineres. Foreningen og skole skal være en integreret helhed. I fritidsordningen skal pædagognen med ind i foreningen, og foreningen skal med ind i skolen.”

Hvad sagde lærerne?
Det ser ud til, at nogle lærere godt er klar over, at der hersker en pigediskurs på skolen, og at de kan have stereotype opfattelser af køn.
Lærerne var enige i, at drengene er mest urolige. Men de gav også udtryk for, at de var sjeve og videbegerlige, og at de ikke er så bange for at lave fejl. Lærerne gav også udtryk for, at drengene føler sig bagud i forhold til skolearbejdet.
Lærerne sagde, at de talte mere surt og hårdt til drengene end til pigerne.
Lærerne sagde: ”Pigerne er skolede. De kan sidde stille og løse opgaver. Det er svært for drenge”

Nedenfor er forskellige citater fra lærerne samlet i forskellige temaer.

Undervisning
Lærernes motivation for at inddrage brug af kroppen i undervisionen er, at der efterfølgende bliver ro i undervisionen. Det er mest i de kreative fag, at læreren ser det kropslige som læringspotentiale.
Undersøgelsen viser desuden, at mens lærerne er meget bevidste om børns store behov for bevægelse i indskolingen, er der ikke samme bevidsthed om børns fortsatte behov for bevægelse på mellemtrinnet.
“Vi skal turde sade om, når der er noget, der ikke fungerer.”

“Vi skal turde give slip og sende et barn ud af klassen, hvis han trænger til det.”

“Mandlige lærere har nemmere ved at slippe kontrollen end kvinder. Kvinder vil have styr på, hvor langt vi er. Mænd siger, at vi må se, hvad der sker.”

“Vi skal have mere kreativitet og mere praktisk arbejde i undervisningen.”

“Vi skal have flere skift, og der skal være flere valgmuligheder.”

“Drengene giver mere udtryk for, hvad de synes om at gå i skole. Drengene synes, man skal lege noget mere og spille computer. Det med at lære er ikke i deres univers. De har fokus på aktivitet som guderød. De synes, det er mægtigt at sidde på en stol.”

“Problemet med drengenes uro bliver mindre, når de bliver ældre. Det udlignes, så de bliver lige glade for at gå i skole. Det er noget individuelt, hvis de ikke kan lide at gå i skole.”

“De lærer, hvordan de skal gøre læreren tilfreds.”

“Man kan tydeligt mærke, hvornår noget tænder drenge. Hvis det er noget, der tænder deres fantasii eller viden, arbejder de bedre og mere koncentreret. Hvis drengene ikke er interesserede, kobler de fra og bliver urolige. Pigerne kan også blive uinteresserede, men de forstyrres ikke.”

“Pigerne er mere pligtighyldende. De vil have mere ros.”

“Drengene har en driftsdrift til at handle spontant.”

“Faglig læsning tænder drenge. De vil også gerne bruge hænderne. Piger vil læse om følervalser.”

“Drengene kunne ikke arbejde i grupper, men de kunne godt, når det var praktisk arbejde.”

Hvordan tilgodeser I drengene i undervisningen?

“Iser ved de små tænker man, at der skal være fysisk aktivitet. Ikke på mellemtiden. Hør er forventningen at de nu er så støre, at de bare skal kunne tage imod.”

“Vi leder dem mere eller mindre bevidst i pigernes retning. Det skal være pænere, ja, der er lidt pigediskurs i skolen.”

“Vi reagerer rent visuelt, når vi ser en elev, der ser vild ud, så kan man godt antage, at han ikke koncentrerer sig, men det har han måske gjort.”

Lektier og ambitioner

“Jeg oplever at alle forældre er meget opmærksomme på, om drenge får lavet det, de skal. Men jeg har da hørt undskyldninger som: ‘f.eks. en fodboldkamp’. ”


“Førældre har ikke samme forventninger til piger og drenge”.


“Faste rutiner er godt for drenge og piger”.

Kønsdifferentiering og måden at kommunikere med drenge og piger på

“Jeg er ikke så opmærksom på at kønsdifferentiere, mere opmærksom på opdelingen mellem fagligt stærke og svage elever.”

“Det er ikke godt i sig selv at kønsopdele, fordi nogle børn hører til i den anden gruppe.”

“I idræt kæmmer pigerne mere på banen, når der ikke er drenge.”

“Kommunikation i forskelligt med drenge og piger?”

“Jeg tror ikke jeg er forskellig med drenge og piger”

“Jeg tænker på, at vi skal op og bevæge os, ned på bogstavtæppet og lave en sangleg. Men det er ikke specielt rettet mod drenge.”

“Jag har en forventning om, at de vil have mere på toilettet, når man kommer ind i klassen.”

Aktive, kropslige og udendørs undervisning, temauger og konkurrence

Lærerne er meget bevidst om at integrere krop og læring i indskolen, men tænker ikke så meget på det på mellemtirnnet. Lærernes motivation for at bruge kroppen i timerne er, at der bliver ro. Man ser ikke det kropsomtale som et læringspotentiale. Lærernes motivation for at skabe ro blandt drengene er også af hensyn til pigerne, som bliver oversetse så længe læreren skal bruge meget tid på drengenes urolighed.

“Er MEGET opmærksom på at integrere bevægelse i de små klasser”.

“I første klasse tænker jeg på, at drengene ikke kan holde så længe. Det er lidt synd for drenge, at de ikke kan være ude”

“I jeg ved ikke, om jeg gør noget underledes at undgå flere pauser”

“Jeg tænker på, at vi skal op og bevæge os, ned på bogstavtæppet og lave en sangleg. Men det er ikke specielt rettet mod drengene”.

“Kønsdifferentiering er utfører det høres drengene”.

“Kønsdifferentiering er kendetegnet på sport. Dem, der er interesserede i fodbold, er konkurrencemindet”.

“Vi har en dreng, der skal på toilettet hele dagen. Han fik tre pausekort. Nu skal han ikke på toilettet, og han bruger ikke engang sine pausekort”.

“I særlige tilfælde sender vi nogen ud for at få frisk luft”

“Vi er meget inspirerede af CL (Cooperative Learning)”

“Og så har vi jo morgenløbet. De fungerer rigtig godt. Det skulle bare være kluklen 8 om morgenen. Det giver en mærkelig ændring, når man kommer ind i klassen”.

“Udendørs undervisning er ikke noget vi bruger så meget, som man burde”

“Man bliver mere og mere afhængig af teknologien. Jeg havde natur
og teknik sidste år, hvor vi start set ikke brugte teknologi ".
"Pigerne var lige så vilde med natur og teknik som drengene. Jeg har ikke planlagt så meget jf. kan, men jeg har jo trukket på mine egne skoleerfaringer, så på den måde har jeg jo drengeperspektivet:"

"Vi har "Udeliv og bevægelse" én uge om året. Så tænker vi almindeligt, at det skal vi gøre noget mere af. Men det gør vi ikke. Man er også bundet af de ting, vi skal nå. Hvis vi går ud, er der noget, vi ikke kan nå. Eleverne skal jo afleveres til den næste skole"

"Det kan jo være de kan lære det udenfor"?

1.5 Konklusion på undersøgelsen


Det ser ud til, at nogle lærere selv er klar over, at de fastholder drengen i stereotypie forventninger, og at der er en mere hård tone overfor drengene. Der kan også være en tendens til at se det som et individuelt problem, hvis drengen ikke trives i skolen.

Når vi taler om det relationelle forhold mellem lærer og elev, har det personlige aspekt stor betydning for drenges tilgang og lyst til læring. Lærere med humor skaber en god og afslappet stemning. Vi oplevede, at når drengene fortalte om lærerens surhed, lærerens lyst og mod til at lære den nuværende uddannelse, og forældrene udtaler

"Børn skal have successer i skolen. Deres succes ligger uden for skolen".

Drengene kommer ikke ind på denne skelnen, hvor de oplever succes. Dels kan det være lidt abstrakt, dels kan forældrene henvise til det faglige, hvor drenge måske har en helhedsopfattelse af det at gå i skole. Skole er både frikvarter og undervisning. Mange drenge har ikke succes i fællesskaber i frikvarteret. Drengene ytrede ikke et entydigt billede mht. ønske om kønsdelt undervisning.

Forældrene udtaler "Børn skal have successer i skolen. Deres succes ligger uden for skolen".

Drengene kommer ikke ind på denne skelnen, hvor de oplever succes. Dels kan det være lidt abstrakt, dels kan forældrene henvise til det faglige, hvor drenge måske har en helhedsopfattelse af det at gå i skole. Skole er både frikvarter og undervisning. Mange drenge har ikke succes i fællesskaber i frikvarteret.

Vi er også optaget af forældres ønske om at stille stærre faglige krav til drengene med henblik på at styrke drenge

Med effektive timer mener drengene, at der skal ske mere i

Drengene kan godt se sammenhæng mellem skole og fremtid. Det viser sig, at drengene har en god forståelse for, hvorfor de går i skole. Men for at tilgodese drengenes ønske om at se mening undervisningen, kan læreren i højere grad tydeliggøre tidsform.

Drengene ytrede ikke et entydigt billede mht. ønske om kønsdelt

Forældrene udtaler "Børn skal have successer i skolen. Deres succes ligger uden for skolen".

Drengene kommer ikke ind på denne skelnen, hvor de oplever succes. Dels kan det være lidt abstrakt, dels kan forældrene henvise til det faglige, hvor drenge måske har en helhedsopfattelse af det at gå i skole. Skole er både frikvarter og undervisning. Mange drenge har ikke succes i fællesskaber i frikvarteret.

Forældrene udtaler "Børn skal have successer i skolen. Deres succes ligger uden for skolen".

Drengene kommer ikke ind på denne skelnen, hvor de oplever succes. Dels kan det være lidt abstrakt, dels kan forældrene henvise til det faglige, hvor drenge måske har en helhedsopfattelse af det at gå i skole. Skole er både frikvarter og undervisning. Mange drenge har ikke succes i fællesskaber i frikvarteret.

Vi er også optaget af forældres ønske om at stille større faglige krav til drengene med henblik på at styrke drenge

Drengene kan godt se sammenhæng mellem skole og fremtid. Det viser sig, at drengene har en god forståelse for, hvorfor de går i skole. Men for at tilgodese drengenes ønske om at se mening undervisningen, kan læreren i højere grad tydeliggøre tidsform.

Drengene ytrede ikke et entydigt billede mht. ønske om kønsdelt

Forældrene udtaler "Børn skal have successer i skolen. Deres succes ligger uden for skolen".

Drengene kommer ikke ind på denne skelnen, hvor de oplever succes. Dels kan det være lidt abstrakt, dels kan forældrene henvise til det faglige, hvor drenge måske har en helhedsopfattelse af det at gå i skole. Skole er både frikvarter og undervisning. Mange drenge har ikke succes i fællesskaber i frikvarteret.

Forældrene udtaler "Børn skal have successer i skolen. Deres succes ligger uden for skolen".

Drengene kommer ikke ind på denne skelnen, hvor de oplever succes. Dels kan det være lidt abstrakt, dels kan forældrene henvise til det faglige, hvor drenge måske har en helhedsopfattelse af det at gå i skole. Skole er både frikvarter og undervisning. Mange drenge har ikke succes i fællesskaber i frikvarteret.

Forældrene udtaler "Børn skal have successer i skolen. Deres succes ligger uden for skolen".

Drengene kommer ikke ind på denne skelnen, hvor de oplever succes. Dels kan det være lidt abstrakt, dels kan forældrene henvise til det faglige, hvor drenge måske har en helhedsopfattelse af det at gå i skole. Skole er både frikvarter og undervisning. Mange drenge har ikke succes i fællesskaber i frikvarteret.

Vi er også optaget af forældres ønske om at stille større faglige krav til drengene med henblik på at styrke drenge
gagerede og livlige. Men vi bør i højere grad skabe lærlingsmiljøer, som bligodeser drenge, og hvor de i højere grad får medbestemmelse og større ansvar.

Drengene på Nordfyn har gennem deres stemmer gjort opmærksom på deres empowerment4 og givet os professionelle noget at tænke over i forhold til vores praksis.

1.6 Kursusforløbet

Inkluderende lærlingsmiljøer – også for drenge

Der deltog i alt 15 lærere fordelt med 5 lærere fra hver af de tre skoler. Kurset forløb med én dag på hver skole.

Formål:
* Med udgangspunkt i den enkelte skole/afdeling at videreudvikle skolens inklusionskultur
* At fremme fælles tænkning og fælles sprog om inklusionsarbejdet med fokus på drenge og køn
* At udvikle fælles redskaber og metode til at iværksætte inklusionsfremmende foranstaltninger i forhold til køn

Varighed og arbejdsform
* Kurset forløb over 3 dage, kl. 9.00 – 15.00
* Arbejdsform var aktionslæring med oplæg, refleksionsøvelser, gruppearbejde
* Der var opgaver mellem kursusdage. Bl.a. videooptagelse og analyse af egen undervisning og arbejde med eget fokusområde i praksis (eksperiment) på egen skole.

Indholdet på kursusdage:

Kursusdag 1
* Præsentation af undersøgelsen på de tre skoler
* Nyere forskning om køn
* Fremadrettet tiltag omkring egen undervisning. Reflekterende processer på tværs af skolerne

Kursusdag 2
* Kønsopfattelser og kønskulturen på egen skole
* Egen kænnede undervisning. Reflekterende processer på tværs af skolerne.
* Hver lærer formulerer eget eksperiment. Hvad vil jeg undersøge til næste gang?
* Fokusområde i forhold til egen undervisning. Videooptagelse af egen undervisning.

Kursusdag 3
* Vidensdeling. Fremlæggelse og refleksioner af egen undersøgelse og erfaringer med arbejdet med fokusområde i praksis på det individuelle og organisatorisk plan
* Arbejde i grupper med eget udvalgt arbejdsområde og forslag til forandringer.
* Fremlæggelser
* Planer for fremtiden. Reflekterende processer
* Planlægning af supervisionsforløb
* Evaluering af kursusforløbet

---

4 Sundhedsstyrelsens definition: Element i sundhedsfremme, der har til formål at bibringe patienter og andre borgere handleevne samt kontrol og ejerskab over beslutninger, der påvirker deres livsvilkår og sundhed.
Drenge mistrives i folkeskolen

Alle empiriske undersøgelser er mere eller mindre begrænset i deres gyldighed. Dels er de som oftest begrænset til bestemte geografiske områder, og dels er de med tiden udsat for forældelse. Efter 5 år er undersøgelser kun anvendelige som dokumentarisk materiale, dvs. som mere eller mindre inspirerende læsestof, og de kan ikke længere bruges til at belyse de forhold, som de i sin tid undersøgte. Endvidere kan en undersøgelse påvirke de forhold, som den undersøger. Eksempelvis er det jo netop meningen, at undersøgelsen af drengenes opfattelse af skoleundervisning på Nordfyn skal påvirke undervisningen således, at der om 5 år undervises på en anden måde end tilfældet er i dag, og dermed er undersøgelsen blevet forældet. Derudover sker der jo løbende forandringer i den sociale virkelighed, som gøres til genstand for undersøgelser.

I princippet er vi (bør vi være) åbne over for kritik og lægge særlig vægt på de dele af en undersøgelse, som ikke stemmer overens med Nordfyns-undersøgelsen. Vi er imidlertid ikke stødt på væsentlige uoverensstemmelser, og når vi inddrager andre undersøgelser, er det for at udvide perspektivet og få dækket de områder, som er relevante at hæfte sig ved i forhold til Nordfyns-undersøgelsen, men som undersøgelsen ikke har fokuseret på.

For at tydeliggøre relevansen af den kønsspecifikke synsvinkel vil vi referere til nogle undersøgelser og igangværende projekter.

A. I august 2012 havde radioprogrammet: ”Den sociale udfordring” (i DR P1) to udsendelser om handelede drenges forhold i folkeskolen. Den 7. august: ”Ny pædagogik til raske drenge”. Et interview med Nicolai Moltke-Leth, som er ansat af ”Løkke-fonden” til at udvikle en pædagogik, der fokuserer på drenge og deres personlige kompetencer. At udvikle elevers personlige kompetencer er for øjet ikke det eneste problem, men at det også er nødvendigt for at nåe hendes mål. Nicolai Moltke-Leth arbejder i den forbindelse med træningslejre af 3 ugers varighed.

B. I bogen ”Drengene efter pigerne” (Dafolo, 2011) referer Ulla Sjørup en række undersøgelser af drengenes faglige efterslæb i folkeskolen og udvikler nogle muligheder for at forbedre drenges skolegang. I 2007 havde 27% af danske folkeskoleelever modtaget specialundervisning i kortere eller længere tid. 2 ud af 3 elever var dreng. Drengene får gennemgående dårligere karakterer. Dette kan forklaringen til, at drengene har større vanskeligheder med at gøre sig klar over, hvad de skal lære at gøre. Drengene er også mere uafhængige og har mindre behov for at modtage kritik.

C. Søndag den 7. april kunne man i Jyllands-Posten læse artiklen: ”På skolen i Brymore er idolet en ko”. Artiklen beskriver skolens aktiviteter og elever, som er mellem 13 og 17 år. Flere og flere skoler i Storbritannien får landbrugsaktiviteter knyttet til

En skolehistorie


Der har derfor en lang historie om, hvordan skolerne har planlagt undervisningens indhold, struktur og arbejdspraksis for at gøre det muligt for eleverne at forstå undervisningen. Der er derfor god grund til at overveje undervisningens indhold, struktur og ar


Drenge fylder også mest blandt de børn, der har faglige eller adfærdsproblemer. I Politikken peges på, at 71 % af de elever, der går i specialklasser, er drenge (Politikken 8. marts 2011). Danske og udenlandske undersøgelser viser, at 2-5 % af alle børn har en betydelig opmærksomhedsforstyrrelse. Drenge rammes hyppigere end piger, og der er ca. fire drenge for hver pige (Ølberg, N., 2011). Også senere i drenges og pigeers uddannelseskarriere er der en betydelig forskel mellem kænnene, når det kommer til ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. For ungdomsuddannelse gælder, at 75 % af drenge gennemfører en ungdomsuddannelse, mens 90 % af pigerne gennemfører en ungdomsuddannelse (Klingsemy M. og Richter L., 2010). Der er samtidig et flertal af kvinder på de lange videregående uddannelser. Lykke Friis (daværende uddannelsesminister) udtalte i svar på diverse emner i 2010, at 37% af drengene får en videregående uddannelse mod 53 % af pigerne. Det betyder, at piger har større valgmuligheder, når de går ud af grundskolen og har ligeledes et bedre udgangspunkt for at gennemføre en uddannelse end drengene.

Vi vil nu vende tilbage til et af de områder, hvor der er størst kønsforskel på drenge og piger, nemlig læsning.

2.1 Drenge og læsning

Hvis vi skal have fokus på reduktion af kønsforskelle ser det ud til, at det især er læsning, hvor den største præstationsforskelle ligger. Det viser sig, at der er størst kønsforskell i den typen kunnskap, som krever refleksjon, mens der er mindre kønsforskelle ved faktabaserte kunnskaper ("Er det skolens skyld?", side 26).

Også norske drenge er overrepræsenteret i den nederste del af læsefærdighedsskalaen. Det er et stort problem, da manglende læsefærdigheder kan give vanskeligheder i forhold til skolepræstationer.


En anden grund til at drenge ikke læser så meget kan være, at de meget tidligt oplever sig selv som dårlige læsere. I det perspektiv må tiltaget være en generel styrkelse af læsning og skrivning. Drenge opfatter det som feminint at læse bøger.

2.2 Drenge og specialundervisning

Specialundervisning er et tilbud til de elever, som har særlige udfordringer mht. læring i skolen. Disse elever har svært ved at følge
med i den almindelige undervisning, og de kan have både faglige, læringssmæssige, adfærdssmæssige og sociale vanskeligheder.

Nordahl T. (2012) har et kritisk perspektiv på specialundervisningen. Han stiller bl.a. spørgsmålstege ved
- om de børn, der modtager specialundervisning, får et tilfredsstillende læringsudbytte?
- om specialundervisningen bidrager til social inklusion, eller om eleverne føler sig socialt ekskluderet og stigmatiseret?
- den faglige kvalitet i specialundervisningen og lærernes kvalifikationer

Når vi taler om drenges læringsmæssige udbytte af specialundervisningen, peger Egelund, N og Tetler, S (2009) på, at lærernes kvalifikationer er afgørende for, hvordan børn klarer sig i specialundervisningen.

Forskning viser, at elever, som modtager specialundervisning, klarer sig dårligere end elever, som ikke modtager specialundervisning (Nordahl, T. (red), 2012), og disse elever klarer sig dårligst i alle grundfagene. Specialundervisningen udgør således ikke præstationsforskellen mellem eleverne. Det er også elever fra specialundervisningen, som vi have svært ved at klare en ungdomsuddannelse og anden uddannelse. Endvidere har disse elever også problemer i forhold til sociale kompetencer. De trives ikke præstationsforskellen mellem eleverne føler sig socialt ekskluderet og stigmatiseret?

Konklusionen hænger sammen med at fysisk aktivitet forbedrer kognition. Det er sandsynliggjort i forhold til:
- problemløsning, logisk tænkning, rumopfattelse, sproglige fær
- digheder, arbejdshukommelse, selvopfattelse og opmærksomhed.

(Nota 1.)
- at fysisk aktivitet kan være et redskab til en positiv udvikling af mentale, emotionelle og sociale processer.
- at fysisk aktivitet øger dannelsen af stoffer, der kan fremme hjernens strukturelle og funktionelle ændringer gennem læring og erfaring
- at læring fremmes bedst, hvis den fysiske aktivitet er udfordrende, varieret og indebærer succesoplevelse
- at fysisk aktivitet øger hjernens modstandsevne mod kognitive svækkelse som følge af alder og sygdom

(Nota 2.)
- at fysisk aktivitet integreret i undervisning ud over idrætsundervisning har vist sig at fremme læring

Det bliver spændende at følge, hvorvidt disse konsensuskonklusioner får konsekvenser for tilrettelæggelse af undervisningen i skolen og dag- og fritidsinstitutioner.

Svendborg Kommunes idrætskolor har netop afsluttet verdens største og længstvarende forskningsprojekt om “Betydningen af øget fysisk aktivitet for nuværende og fremtidig sundhed hos børn og unge”.

Der er foretaget tests og målinger på, hvad flere idrætstimer betyder for barnets læring og sundhed. Skoleledernes konklusion på, hvad det har betydet med flere idræts- og aktivitetsstimer (6 timer om ugen), er:
(SVENDBORGPROJEKTET, Appetizers s. 2). (Nota 2)

---

6 Forbedret indlæring i svensk og matematik ved daglig idræt over 3 år
- Forbedrede psykosociale funktioner og evner i boglige fag ved daglig idræt over 14 uger
- Sundhedsstyrelsens Håndbog 2005
- Positiv effekt på koncentrationsevne, hukommelse og adfærd i klasselokalet (Strong, Blimkie, Malina & Dishman m.fl., 2005)
  - Sundhedsstyrelser: Fysisk aktivitet og Evidens, 2006

7 Kognitive processer er forudsætning for læring (Sibley og Etnier, 2003)
- Selvtillid og stresssensitivel
- Børn, der er mere aktive end gennemsnittet, klarer sig bedre på, hvad de lærer (Sundhedsstyrelsen, 2006)

Den 25.-27. oktober 2011 blev der afholdt Konsensuskonference om fysisk aktivitet og læring, Forskere fra Danmark og Sverige fremlagde såvel originale studier som reviews over relevante internationale studier på feltet. At baggrund af de fremlagte forskningsresultater og diskussionerne på konferencen kunne det konkluderes, at der er en dokumeneteret sammenhæng mellem fysisk aktivitet og læring 

---

2 Et oplæg på konsensuskonferencen, Maria Åberg dr. med. ved Centre for Repair and Rehabilitation, Institute for Neuroscience and Physiology, Göteborg Universitet.
Der findes en positiv sammenhæng mellem fysisk aktivitet og
1) hvorledes eleverne opfører sig i klasseloven
2) hjernens eksekutive formål (målrettet adfærd, arbejdshukommelse og kreativitet)
3) intelligenskvotient
4) almine skolepræstationer (karaktreniveau)
Bevægelse er blevet en del af hverdagen, så eleverne også kan ”løbe matematikopgaver”, og det har åbnet for lærerlige overvejelser om, hvordan vi bedst rammer børnene”, siger Jørn Eder-Jensen, skolele-
der på Sundhøjskolen, Tåsinge

I forhold til den biologiske effekt kan Svendborgprojektet blive det første til at dokumentere, at fysisk aktivitet har en gavnlig effekt på børns knogler. (Ibid. s. 3)

I rapporten Udfordringer og behov for viden (2013) s. 49 dokumenteres kroppens betydning for læringen:

- større udeliv
- Færre konflikter i skolegården
- mere bevægelse
- større koncentration i flere fag
- flere plancheringer, der hænger på væggen, så er alle mere vælde
- mere samarbejde mellem lærere og pædagoger
- Et tættere netværk mellem idrætslærerne
- mere udeliv
- mere udeliv

I rapporten Udfordringer og behov for viden (2013) s. 49 dokumenteres kroppens betydning for læringen:

- større udeliv
- Færre konflikter i skolegården
- mere bevægelse
- større koncentration i flere fag

I rapporten Udfordringer og behov for viden (2013) s. 49 dokumenteres kroppens betydning for læringen:

- større udeliv
- Færre konflikter i skolegården
- mere bevægelse
- større koncentration i flere fag

I rapporten Udfordringer og behov for viden (2013) s. 49 dokumenteres kroppens betydning for læringen:

- større udeliv
- Færre konflikter i skolegården
- mere bevægelse
- større koncentration i flere fag

I rapporten Udfordringer og behov for viden (2013) s. 49 dokumenteres kroppens betydning for læringen:

- større udeliv
- Færre konflikter i skolegården
- mere bevægelse
- større koncentration i flere fag

I rapporten Udfordringer og behov for viden (2013) s. 49 dokumenteres kroppens betydning for læringen:

- større udeliv
- Færre konflikter i skolegården
- mere bevægelse
- større koncentration i flere fag

I rapporten Udfordringer og behov for viden (2013) s. 49 dokumenteres kroppens betydning for læringen:

- større udeliv
- Færre konflikter i skolegården
- mere bevægelse
- større koncentration i flere fag
Uddrag af interview med Mikkel, hvor han taler om fordelene ved at komme ud af klasselokalet.

Man lærer på en anden måde udenfor.

Man lærer f.eks. mere om biologi og geografi.

Der er mere frit udenfor. De åbne vidder gør, at man ikke føler sig presset.

Uddrag af interview med Mikkel.

En skolehistorie

Udfoldelse af fokusområderne: Effektiv undervisning og valgmuligheder

Mere effektiv undervisning bakkes op af en megafonundersøgelse bragt i Politiken den 10/12 2011, der henviser til, at 43 % af de unge er enige i, at de ikke bliver presset nok i folkeskolen. 36 % mener, at der er brug for en faglig opstramning.

Effektiv undervisning i skolen kræver, at læreren udtrykker tydelige forventninger om elevens læring og arbejdsindsats. Der må være fleksible strategier, så der er mulighed for at tage hensyn til det enkelte barns behov.

Effektiv undervisning kræver ro og fordybelse til arbejdet. Ofte oplever eleverne, at der er forstyrrelser og manglende arbejdsro i timerne.

Elevernes diskussioner om fordybelse giver i flere tilfælde anledning til diskussioner om betydningen af arbejdsro. Flere elever sætter lighedsstegn mellem dårlig undervisning og uro, især er både piger og drenginde på, at der går meget tid med, at drengene laver stort set og pigerne må ikke.

Effektiv undervisning handler om at være involveret.

På tværs af grupperne fremhæver eleverne, at god undervisning handler om, at alle elever deltar og der er aktivt involveret. Med elevernes ord er det nemt at motivere og lærer mest, når man er ”i gang”, ”oppe og gå rundt” og ”selv får lov”. Flere elever fremhæver, at man bliver opslugt af det, man arbejder med, når man selv får lov (Udfordringer og behov, s. 50).

2.3.3 Udfoldelse af fokusområderne: Drenge særlige interesser, ture, temadage og udendørs undervisning


Skolens daglige skema kan komme til at diktare strukturen på skolen. Skemaet er med til at fastholde både maden at gå i skole på og mulighederne for at samarbejde om tilrettelæggelse af f.eks. ture, temadage og udendørs undervisning. Skemaet kan gøre det svært at bryde det mindrelige undervisning og tænke ud af boksen. Her overfor står at elever motiveres af variation i både form og indhold af undervisningen.

Skolen leverer med at fastholde både maden at gå i skole på og mulighederne for at samarbejde om tilrettelæggelse af f.eks. ture, temadage og udendørs undervisning. Skemaet kan gøre det svært at bryde det mindrelige undervisning og tænke ud af boksen. Her overfor står at elever motiveres af variation i både form og indhold af undervisningen.

2.3.2 Udfoldelse af fokusområderne: Drenges særlige interesser, ture, temadage og udendørs undervisning


Skolens daglige skema kan komme til at diktare strukturen på skolen. Skemaet er med til at fastholde både maden at gå i skole på og mulighederne for at samarbejde om tilrettelæggelse af f.eks. ture, temadage og udendørs undervisning. Skemaet kan gøre det svært at bryde det mindrelige undervisning og tænke ud af boksen. Her overfor står at elever motiveres af variation i både form og indhold af undervisningen.

Effektiv undervisning i skolen kræver, at læreren udtrykker tydelige forventninger om elevens læring og arbejdsindsats. Der må være fleksible strategier, så der er mulighed for at tage hensyn til det enkelte barns behov. (Nordahl, T., 2012).

Effektiv undervisning kræver ro og fordybelse til arbejdet. Ofte oplever eleverne, at der er forstyrrelser og manglende arbejdsro i timerne.

Elevernes diskussioner om fordybelse giver i flere tilfælde anledning til diskussioner om betydningen af arbejdsro. Flere elever sætter lighedsstegn mellem dårlig undervisning og uro, især er både piger og drengende på, at der går meget tid med, at drengene laver stort set og pigerne må ikke.

Effektiv undervisning handler om at være involveret.

På tværs af grupperne fremhæver eleverne, at god undervisning handler om, at alle elever deltagere og der er aktivt involveret. Med elevernes ord er det nemt at motivere og lærer mest, når man er ”i gang”, ”oppe og gå rundt” og ”selv får lov”. Flere elever fremhæver, at man bliver opslugt af det, man arbejder med, når man selv får lov (Udfordringer og behov, s. 50).

Oplæg på Konsensuskonferencen Helle Winther Phd. Helle Winther er lektor ved Institut for lidtett, Københavns Universitet. Erfaringerne viser også, at de menneskeligt udviklende processer kan understøtte læring i forskellige sammenhænge og i forskellige målgrupper.

Der er enighed på tværs af grupperne om, at undervisning er god, når lærerne formår at variere den. Eleverne fremhæver i den forbindelse en række konkrete eksempler på undervisning, de har oplevet som særligt spændende og uddybbende, f.eks. en gæsteunderviser i geografi, der fortalte om FN, flexuger og temauger, et besøg på Jyllandsposten, hvor eleverne skulle skrive deres egen artikel og en engelsktidning, hvor de skulle producere en lille film selv (Udfordringer og behov, s. 49).
2.3.4 Udfoldelse af fokusområderne:

Kommunikation, omgangstone, humor og repositionering

Det viser sig, at vi som lærere og forældre uvedistid kommunikere forskelligt, når vi taler til eller irrettesætter drenge eller piger. Denne forskelsbehandling kan indsnævre udviklingsmulighederne for eleven og er med til at reproducerere kønsforskelle.

I artiklen Lærerne synes vi larmer (Undervisere, Lyngskær 2008) udtaler drenge i 8. og 9. klasse:

”Jeg ville ønske at man kunne lave om på lærernes indstilling til drenge. Det er som om de på forhånd synes, vi er lidt dumme. Drengen er valdsomme og larmer, siger de, men i vores klasse larmer vi ikke mere end pigerne” (Jakob 8. kl.) (Kirk, A.H. 2010, s. 177-178).

Drengene oplever, at deres lærere har en forventning om typisk drengeadfærd, som drengene ikke selv mener, er rimelig. Gene-reelt synes skoleelever at have en positiv relation til deres lærere, men drenge oplever oftere end piger:

- at blive ydmyget eller gjort til grin
- at få fornødsaget, at de ikke duer til noget
- at blive gjort til syndebuk
- at blive truet
- at der bliver taget hårdt fat i dem
- at blive skældt meget ud (DCUM, Relationer mellem lærere og elever, 2009)

I rapporten ”Er det skolens skyld?” henvises til engelske studier, hvor lærere selv mener, at de behandler piger og drenge ens. Men har likevel ulike holdninger til gutter og jenter når det gælder innsatsmiljø, motivation, samarbejdsevner og hvordan de organi-serer skolearbejdet. Dette førte til, at de var langt mere overbærende i forhold til jenter. Både gutter og jenter opfatter, at læreren behandler gutter mere negativt end jenter, mens de er tæffere og strengere mod gutter (”Er det skolens skyld?”, s. 74).9

Når vi ikke selv er klar over, at vi forskelsbehandler drenge og piger, kan videooptagelser eller observationer af egen undervisning være en øjenåbner i forhold til egen kønnede undervisning. Evaluering af projektet ”Drenges liv og læring”. I forhold til undervisningen ønsker drengen blandt andet at, læreren:

- Giver differentierede opgaver og giver eleverne indflydelse på, hvordan de skal løses.
- Er i godt humør, glad og flink, sjov, fantasifuld og bryder den traditionelle form.
- Tager ansvar for og mestrer at skabe og have relationer til eleverne.

En skolehistorie fra Mikkel

Steffen var en nyuddannet lærer. Han var sjov og ikke så streng. Han havde nogle kæmpestore arme, som vi hang i.

Steffen smilede altid. Han var altid glad og kom løbende op ad trapperne til timerne. Han var der altid til tiden.


Vi ser potentialer i repositionering af drenge i vanskeligheder. I artikel i Fyns Amtsavis den 15. december 2012, ”Drenge skal have der bedre, peger psykolog Vibeke Vongelios på, at de børn, der trives dårligt i skolen, let kommer til at opfylde kriterierne for ADHD, selvom de ikke har det. Vibeke Vongelios har en tro på, at bedre trivsel vil betyde, at færre ender i specialskolesystemet. Hun mener, at drengenes vokser af at have et ansvar og en opgave, der giver mening. Som eksempel underviser nogle drenge de yngste elever i alfabet, hvorved der skabes nye fortællinger om drenge som omsorgsfulde og ansvarlige.

2.3.5 Udfoldelse af fokusområderne:

Kønsdelt undervisning, lektier, fysiske rammer og it

I andre lande er kønsdelt undervisning indført i forskellig grad. Der kan være fordele ved at kænsele elever af og til.


En fare ved kønsdelt undervisning er en yderligere segmentering af kønsterektyper. Forskning om kønsdelt undervisning viser, at det fungerer bedst i skoler, hvor eleverne fik en positiv presentasjon af tiltaget, hvor det fandtes en generel skalekulturel tilnærmning som innebar at utvikle og eksperimenterere med ulike strategier som lå til grunn for å innføre slike tiltak (”Er det skolens skyld?”, s. 70).

9 Drengen synes overordnet at få mere negativ opmærksomhed end positiv, og de fandt ligeledes, at lærerne i højere grad så pigerne som ”den ideelle elev” (Younger M, 1999). Læreres tolerancetærskel er lavere i forhold til drenges adfærd sammenlignet med pigers (Lodge & Pickering, 1996).
I artiklen Undervisere, Lyngskær 2009, giver drengene udtryk for, at de går op i karakterer, og at de ikke altid synes, de har brug for lektier (Kirk, A.H. m.fl. 2010, s. 178).
De lektier, eleven har for, skal harmonere med og tilpasses til elevens forudsætninger for at klare opgaven. Der er stor forskel på forældres muligheder for at hjælpe barnet med lektier, og der kan opstå skænderier og konflikter under lektiearbejdet, hvilket kan have betydning for elevens trivsel og forhold til skolen. Lektielæsning bør foregå i en rar atmosfære, og eleven skal kunne overskue opgaverne.

"Hvis ikke lektien er tilpasset den enkelte elev (hvis den er alt for svær eller uoverskuelig for barnet), eller hvis barnet ikke får en passende støtte i hjemmet, kan lektier have en negativ effekt på barnets lyst til at gå i skole og på barnets faglige udvikling. Omvendt viser de internationale undersøgelser, at lektier kan fremme læring hos dit barn, hvis den giver mening for barnet og er stillet på en måde, så barnet kan klare den på egen hånd. Endvidere har det en positiv indvirkning på lektieres faglige udbytte, hvis eleven og læreren har en god og tryg relation, og læreren giver en skriftlig eller mundtlig anerkendende og konstruktiv feedback på lektien” (Hansen, A.V. Lektier og forældre-støtte, Unge Pædagoger, 2010).

Undersøgelser viser, at det ikke er kvantiteten af barnets lektiearbejde, der er afgørende for barnets læringsudbytte af lektiearbejdet, men kvaliteten af lektien og lektiearbejdet.


Når man ser ind i et klasselokale i dag, er der generelt ikke sket meget i forhold til udvikling af læringsmiljøer. Det kunne være spændende, hvis elever i højere grad selv indretter undervisningslokalet. Drenge store interesse er bl.a. it. De ønsker generelt mere it baseret undervisning.

Forskerne peger desuden på, at skolen har tradition for at være orienteret mod sig selv, men at det er nødvendigt, at den åbner sig i forhold til det omkringliggende samfund og har et fokus, der rækker ud over egne grænser. At skolen er lukket om sig selv, kommer ifølge forskerne til udtryk på forskellige måder. For det første fremhæver de skolernes anvendelse af it og digitale medier som værende ude af trit med det omkringliggende samfund, som eleverne skal ud og agere i (Udfordringer og behov (2013), s. 15).
KAPITEL 3

Teoretisk grundlag for metoder


Fra lovbekendtgørelse nr. 1195 af 30. november 2006 står:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrædende med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkeltes alsidige udvikling.

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder, pligter og ledelse i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Folkeskolens formål peger på lærerens dobbelte opgave, nemlig elevens faglige udvikling og elevens dannelse til at indgå i et demokratiske samfund. Eleven skal lære de demokratiske spilleregler at kende og få lyst og mod til at udtrykke sig.

3.1 De vigtigste lærerkompetencer

Skolen har siden 1970’erne haft barnets hele udvikling i centrum, og selvom skolen har ændret sig og udviklet sig meget, er det stadig elevens alsidige udvikling der er centrat, når vi taler om børn og læring.

Et bud på begrebet læring er et spørgsmål om kapacitetsændring hos den enkelte, og fungerer som et overbegreb, hvor ”(…) en række processer, der betegnes med ord som socialisering, kvalificering, kompetenceudvikling og terapi, falder ind under det valgte læringsbegreb og betragtes som særlige typer af læreprocesser eller som særlige vinkler at opfatte læring ud fra” (Illeris, K., 2006, s.16).

Vores læringssyn tager afsæt i antagelsen om, at læring både er personlig og social. Læring sker i en social praksis, og læring sker gennem deltagelse i og på tværs af sociale praksisser. Men hvad er det, der har betydning for elevernes læring?

Dansk Clearinghouse (2008) har lavet en undersøgelse, der viser, at det er læreren, der har betydning for elevens læring. Forskerne har fundet de tre vigtigste lærerkompetencer. Se modellen nedenfor:

1. Relationskompetence: Respekt, tolerance, empati
2. Regelledelseskompetence: Synlig ledelse i klassen (regler, rutiner)
3. Didaktisk kompetence: Hvad skal jeg undervise i? Hvorfra? Hvordan?

Det handler om klare mål, metoder, materialer, aktiviteter, opgaver, arbejdsformer og undervisningsdifferentiering.

Der er indflydelse sammenhæng mellem de tre kompetencer. Det, der har indflydelse på elevens læring, er både relationen mellem
lærer og elev, lærerens evne til at lede klassen og skabe arbejdsmiljø samt lærerens faglighed og didaktiske kompetence. Undersøgelsen konkluderer, at læreren skal i (1) relation til den enkelte elev besidde kompetencen at indgå i en social relation. (2) Læreren skal i relation til hele klassen (alle elever) besidde kompetencen at lede klassens undervisningsarbejde, idet læreren som synlig leder gennem undervisningsforløbet gradvist overdrag til elever og klassen at udvikle regler og fremme, at eleverne selv opstiller og opretholder reglerne. Begge disse kompetencer er af betydning for udvikling af overordnede mål som elevernes motivering og autonomi, og spiller en rolle ved fremme af den faglige læring. (3) Læreren skal i relation til undervisningens indhold besidde kompetence på både det didaktiske område i almindelighed og i de specifikke undervisningsfag (Clearing-house, (2008), s. 69).

Studerendes kompetenceudvikling er en vigtig vej til inklusion. "Læreruddannelsen bør fokusere på udvikling af disse tre basale kompetencer, og at alle andre detaljer i en læreruddannelse må kunne henføres organisk til en eller flere af disse tre kompetencer ….. ud over lærerens akademiske indsigts i undervisningsfagene er social kompetence, kompetence i at lede arbejde i klasserummet og didaktiske kompetencer betydningsfulde forudsætninger for lærerens vellykkede bidrag til elevlæring." (Nordenbo, Svend E., 2008, s. 70). Andre forskere peger på analysekompetence som en fjerdre kompetence og kompetence til at arbejde it-baseret er den femte kompetence, som noget centralt for den moderne lærer (Nysyn i folkeskolen, 2010).

Analysen ligger i metaniveauet, hvor læreren individuelt eller sammen med lærerfællesskaber reflekterer over elevernes læringsresultater og egen praksis. Vi vil placere it som en vigtig del i planlægningen af undervisningen.

Med lærerens kompetencer in mente er spørgsmålet, hvorfor det er elever (mange drenge), der mister interessen og kommer i vanskeligheder i skolen. Studierende er blevet mer fokus på personlighedens betydning i arbejdslivet, og læreruddannelsen må i langt højere grad have fokus på de studerendes kropskontakt/egenkontakt. Helle Winther (Ph.d. og lektor ved Institut for idræt, Københavns Universitet) har skrevet om kroppens betydning i den professionspersonlige kompetence. Hun fremhæver nødvendigheden i at styrke samspillet mellem det personlige, kropslige og professionelle i den pædagogiske verden. Helle Winther definerer professionspersonlig kompetence som det at have:
• Egenkontakt
• Kommunikationslæsning
• Lederskab over en gruppe eller situation (Winther, H., 2012, side 25-26)

For at støtte lærerstuderendes professionskompetence må der arbejdes med det personprofessionelle nærvær og lederskab, som f.eks. evnen til at indtage et rum, holde rum, aflæse elevens kropssprog og have kontakt til egen krop. Vores personlige professionalitet har kroppen som klangbund.
"Det personlige professionelle sidder i din krop" (Winther, H., 2012, side 86). 


Fagligheden skal udfordres, og der skal arbejdes både praktisk og teoretisk på udvikling af de studerendes relations kompetence. Det er vigtigt at have en god relation til det enkelte barn. Der kan være negative føler ved at være ægte i den forståelse, at der er overensstemmelse mellem den pædagogiske praksis og idealerne:
• Bedre relation til eleven
• Mindre belastende og stressende arbejdsliv
• Eleverne vil lære mere (jf. Per Fibæk Laursen, i Winther, H., 2012, side 25-26)
inkluderende perspektiv er det relevant at observere på, hvilke kompetencer eleverne udvikler gennem de måder, de deltager i fællesskaberne på både individuelt og sammen.

3.2 Anerkendelse

Vi ser anerkendelse som grundlaget for at udvikle praksisfællesskaber, hvor hver enkelt elev bliver set, hørt, forstået og respekteret, og hvor der er rum for barnets perspektiv og oplevelse (Bæ, B., 2003, s. 61). Berit Bæ er norsk forsker og professor ved Høgskolen i Oslo og har bl.a. forsket i barn-voksen relationen i børnehaver. Hun påpeger, hvor vigtig anerkendelse er for barnets læring (Bæ, B., 2004).

Når eleverne erforer gruppearbejdet, som et sted de må følde sig ud, hvor en empatisk kontekst af regler sikrer dem en plads i fællesskabet, er det vores erfaring, at de giver deres løfting, at det øger deres læring (Bjerresgaard m.fl., 2010, s. 35).


1. Privatsfær, Kærlighed og venskab udgør den emotionelle anerkendelse, der sætter individet i stand til at deltage i nære fællesskaber. At håndtere intimitet og fortrolighed er en kompetence, der skal lærer og udvikle, og gennemføres læreprocesen med held, opnår individet en stærk selvtilfældighed.


10 Anne- Lise Løvlie Schibbye skriver om den dialektiske relationsopfattelse i Relationer(2009). Akademisk Forlag
en solidaritet, og individet opnår at værdsætte sig selv ved at deltage i fællesskabet.

Hvis individet skal have et vellykket liv, skal det udvikle selvtilid, selverspekt og selvværd, men det er ikke givet, at det enkelte individ har hold til eller mulighed for at udvikle disse egenskaber. Kampen for anerkendelse kan føre til nederlag, idet individets opvækst i værste fald har budt på mishandling og ydmygelser.


Relationer og fællesskaber er forudsætninger for barnets trivsel og læring. Vi vil i dette afsnit se på, hvad der skal til for at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Men først undersøger vi begrebet inklusion. Der er forskellige definitioner på inklusion, og vi har valgt at se nærmere på Bent Madsens definition af inklusion. Bent Madsen har været leder af Nationalt Videnscenter for Inklusion (NVIE). Han definerer inklusion i forhold til to forskellige niveauer:

**Politisk Niveau**
- **Inklusion er en overordnet politisk vision om at skabe et samfund, hvor borgere har lige mulighed for at deltage i samfundets demokratiske processer og lige adgang til dets ressourcer og fællesskaber.**
- **Inklusion er et dannelsesideal, der skal realisere medborgerskabet og alene ret til deltage**

**Pædagogisk niveau**
- **Et målperspektiv for de fogligt begrundede bestræbelser på at skabe udviklings- og læringsmiljøer, som inkluderer alle børn inden for almene daginstitutioner** (Pedersen, C (red.), 2009, s. 13)


For at en skole kan karakteriseres som inkluderende er det altså ikke nok, at eleverne er fysisk tilstede. Det kræver, ”at en skoles medarbejdere byder alle elever velkommen som fuldfyldige og aktive deltageres i læringsfællesskabet, at alle elever deltager aktivt i skolens aktiviteter, og at alle elever både lærer og udvikler positive selvbillede” (Egelund, N. og Tetler, S. (red) 2011 s. 13).

Farrel (2004) peger på fire kriterier, som må være til stede, for at tale om inklusion:
- **Tilstedeværelse**
- **Accept**
- **Deltagelse**
- **Udvikling af et positivt selvbillede**

Disse kriterier vil vi komme nærmere ind på i næste afsnit.

For at leve op til disse kriterier må vi i højere grad
- **Gøre skolen parat til børnene – i stedet for at gøre børnene parate til skolen**
- **Variate undervisningen, da børn har behov for at lære på forskellige måder**
- **Tale om børn i vanskelige situationer – i stedet for at tale om børn med vanskeligheder.**

Jette Kantø (2011, s 57, fra (Greshams & Elliots (1990)) nævner fem centrale definitioner på sociale kompetencer: Disse handlinger ses som frivillige og til nytte for andre.

- Samarbejde
- Selvkontrol
- Selvhævdelse
- Empati
- Ansvarlighed

Kantø er inde på at, børn må lære, hvordan de får adgang til et fællesskab, hvordan man deltager i fællesskaber, og hvordan man håndterer konflikter i fællesskaber. Det betyder, at børn skal støttes i at samarbejde, at kende og kontrollere fælser, at stå ved egne rettigheder, at have indlevelse og forståelse for andres situation, at kunne se situationen fra den andens perspektiv og at holde aftaler og vise respekt for omgivelserne. Nogle børn kommer i vanskeligheder, når de skal lære om sociale relationer på samme måde som nogle børn kommer i vanskeligheder, når de skal løse matematikopgaver. Uanset hvilke vanskeligheder børn er i, skal de støttes, fremfor at blive skældt ud og yderig overfor klassen. Vi skal som de professionelle hele tiden arbejde med at udvikle ikke-dømmende forholdsåbninger.


3.4 Praksisfællesskaber

I skolen er der mange forskellige praksisfællesskaber, som elever og lærere indgå i, og som har betydning for elevens trivsel, læring, udvikling og adfærd. Børns adfærd er forbundet med fællesskaber, så hvis et barn er i vanskeligheder, er det ofte forbundet med barnets deltagelsesmuligheder eller mangel på deltagelsesmuligheder. Det vigtigste for barnet er at høre til, være medlem af og deltager i fællesskaber.

Derfor må vi som professionelle, gennem de måder vi strukturerer de konkrete situationer i den pædagogiske praksis på, skabe særlige betingelser for de måder, børn og unge kan deltage på og skabe særlige betingelser for de relationer, børn og unge kan indgå i forhold til hinanden og i forhold til voksne. Når vi er deltagere i fællesskaber, konstruerer vi identitet og det betyder, at vi oplever vores liv og verden som meningsfuld.

Vi vil se på deltagelsesbegrebet, da læring, ifølge E. Wenger, sker gennem deltagelse. Deltagelse kan observeres og analyseres gennem fokus på:

- hvad vi deltager i
- hvordan vi udvikler os gennem deltagelsen
- hvilke kompetencer vi udvikler


E. Wenger (2004, s. 90) beskriver tre dimensioner ved praksisfællesskaber

1. gensidigt engagement
2. fælles virksomhed
3. fælles repertoire

Udviklingen af praksisfællesskaber beror dels på engagement, gensidig ansvarlighed og fællesskabets fælles ressourcer.
3.5 Forældresamarbejde


I forhold til elevens udvikling er det derfor af stor betydning, at der leves op til folkeskolens formålsparagrapf, hvoraf det fremgår, at skolen skal samarbejde med forældrene. Det indebærer, at forældrene kan sætte til rådighed for lærerne forskellige formål og måder, end vi har været vant til. (Udfordringer og behov for viden, 2013, s. 54)

Forældre oplever ofte, at der er mange forventninger, som er uklare og som ikke italesættes, så der er behov for konkretisering af det der forventes af dem. „Vi trænger til nyt syn på forældregruppen… Tydelige rammer og udfoldelser for, hvad forældrene forventer altid af eleverne, og hvad forældrene forventer af skolen.“

Forældre oplever ofte, at der er mange forventninger, som er uklare og som ikke italesættes, så der er behov for konkretisering af det der forventes af dem. „Vi trænger til nyt syn på forældregruppen… Tydelige rammer og udfoldelser for, hvad forældrene forventer altid af eleverne, og hvad forældrene forventer af skolen.“


I forhold til elevens udvikling er det derfor af stor betydning, at der leves op til folkeskolens formålsparagrapf, hvoraf det fremgår, at skolen skal samarbejde med forældrene. Det indebærer, at forældrene kan sætte til rådighed for lærerne forskellige formål og måder, end vi har været vant til. (Udfordringer og behov for viden, 2013, s. 54)

Forældre oplever ofte, at der er mange forventninger, som er uklare og som ikke italesættes, så der er behov for konkretisering af det der forventes af dem. „Vi trænger til nyt syn på forældregruppen… Tydelige rammer og udfoldelser for, hvad forældrene forventer altid af eleverne, og hvad forældrene forventer af skolen.“

Forældre oplever ofte, at der er mange forventninger, som er uklare og som ikke italesættes, så der er behov for konkretisering af det der forventes af dem. „Vi trænger til nyt syn på forældregruppen… Tydelige rammer og udfoldelser for, hvad forældrene forventer altid af eleverne, og hvad forældrene forventer af skolen.“


I forhold til elevens udvikling er det derfor af stor betydning, at der leves op til folkeskolens formålsparagrapf, hvoraf det fremgår, at skolen skal samarbejde med forældrene. Det indebærer, at forældrene kan sætte til rådighed for lærerne forskellige formål og måder, end vi har været vant til. (Udfordringer og behov for viden, 2013, s. 54)

Forældre oplever ofte, at der er mange forventninger, som er uklare og som ikke italesættes, så der er behov for konkretisering af det der forventes af dem. „Vi trænger til nyt syn på forældregruppen… Tydelige rammer og udfoldelser for, hvad forældrene forventer altid af eleverne, og hvad forældrene forventer af skolen.“

Forældre oplever ofte, at der er mange forventninger, som er uklare og som ikke italesættes, så der er behov for konkretisering af det der forventes af dem. „Vi trænger til nyt syn på forældregruppen… Tydelige rammer og udfoldelser for, hvad forældrene forventer altid af eleverne, og hvad forældrene forventer af skolen.“

Med ændringen af folkeskolereformen i juni 2006, er der etableret et nyt grundlag for skolens samarbejde med forældrene og de konsekvenser for den enkelte elev. Forældrene skal samarbejde med skolen om
3.6 Elevplaner

Elevplaner er et samarbejdsredskab mellem lærer og elev til feedback, feedforward og målsætning. Formålet med de obligatoriske skriftlige elevplaner er at give lærere, elever og forældre et fremadrettet redskab til at styrke den enkelte elevs læring i forhold til de gældende mål for undervisningen. Elevplanen skal indeholde oplysninger af betydning for lærerens, elevens og forældrenes arbejde med at følge op på og forbedre effekterne af undervisningen. Elevplanen skal danne grundlag for undervisningsens videre planlægning og for opstilling af læringsmål for den enkelte elev. Elevplanen skal indeholde oplysninger om:

- resultaterne af den løbende evaluering af undervisningen i alle fag
- den opfølgning, der er besluttet
- eventuelle aftaler om forældrenes og elevens medvirken til, at eleven når de opstillede læringsmål

Elevplanerne supplerer arbejdet med uddannelsesbøger og -planer i de ældste klasser, som er målrettet mod det videre uddannelses- og erhvervsvalg (note 3).


Det kræver hjælp af kolleger at se de mønstre og vaner, som man ikke selv er klar over man har, når man vil udvikle sig som lærer. Eksempelvis kræver det hjælp til at se og høre, om man som lærer har en hårdere tone overfor drenge end overfor piger. I den sammenhæng er Joharis vindue et samtaleredskab, som kan bruges til udvikling af lærerpersonligheden. Det er især område 2: “Det blinde område”, der er interessant. Der er noget, de andre ved om min måde at undervise på, som jeg ikke selv er bevidst om.

Hvis man skal udvikle sig gennem fokus på det blinde område, er det gennem selvrefleksion og ikke gennem gode råd, dem kan man sjældent bruge til noget. Derfor er reflekterende processer jf. side 31, en metode, hvor læreren/fokuspersonen bliver stillet nogle spørgsmål, som åbner for egen erkendelse og nye handleveje.
3.8 Læringsmiljøet

Vi påvirkes af fællesskaber og tilpasser vores handlinger og adfærd til de fællesskaber, vi deltager i. Læringsmiljøer præges af værdier, regler og opfattelser, som kommer til udtryk gennem vores adfærd og kommunikation. Der er behov for et paradigmeskift i forhold til vores forståelse af og tilgang til undervisning. Når vi ser på den traditionelle undervisning, er der behov for en mere "hjernevenlig" undervisning, dvs. en undervisning, der stemmer overens med den måde hjernen lærer bedst på. Spencer Kagan nævner i Kognition og pædagogik 2011 s. 41 nogle eksempler påjernevenlig undervisning:

- Når eleverne interagerer omkring indholdet i undervisningen, er der meget mere hjerneaktivitet, end hvis eleverne lytter til foredrag.
- Eleverne er uopmærksomme overfor rutinepræget undervisning, men hjernen vågner, når eleverne bliver præsenteret for nye og uforsøgte stimuli.
- Kropslig bevægelse resulterer i øget tilstrømning af ilt og næringsstoffer til hjernen.
- Stimuli, der er forbundet med følelser, huskes bedre.
- Langtids uikommelighed tilskrives til det faglige og sociale indhold.
- Langtids beundret læringsmiljø understøttet læring.
- Barnet reviderer opfattelser og konstruerer mening. Barnet er ikke et tomt kar.

Det at tage afsæt i og arbejde med barnet som subjekt og aktør i eget liv, kræver en undervisning, hvor eleven er aktiv i en fænomenologisk forstand. Hele kroppen involveres gennem lærlingsprocessen.


3.9 Læringsmål

Læringsmål kan fastlægges i samarbejde mellem elev og lærer. Eleverne skal have ejerskab til målene, da det kan styrke motivationen, og eleverne skal efterfølgende have at vide, hvem de har lært det, der var målet. Arbejdet både med at definere læringsmål og efterfølgende følge og samle op på målene er en god måde at komme på tomandshånd med eleven på. Den personlige samtale med den enkelte elev har stor betydning. Her har læreren mulighed for at vise den enkelte elev interesse. Når elever oplever, at læreren lytter til deres ideer og elever genkender ideerne i undervisningen, kan det ydremere skabe gejst og motivation hos eleven. Hvis eleven selv har været med til at opstille mål, er der samtidig større mulighed for at eleven kan magte opgaven og eventuelt opleve flow undervejs.

Læringsmålene skal også bruges som dialogredskab ved elev- og skole-hjem-samtaler og indskrives i eleveplanen. Læringsmål er dynamiske mål, som kan ændres i forhold til elevens og eller klassens aktuelle niveau og mulige progression.

3.10 Cooperative Learning

Cooperative Learning (CL) er en metode, som man kan bruge i forhold til at skabe variation i undervisningen. CL følger fastlagte strukturer, som sætter elevernes oplevelse i fokus. Der arbejdes med strukturer både i forhold til det faglige og sociale indhold. Undervisningen tilrettelægges, så eleverne samarbejder og hjælper hinanden parvis eller i grupper. Der er variation i undervisningen, og elevernes behov for fysisk aktivitet tilgodeses. I følge Kagan og Stenlev er SPIL grundlæggende i Cooperativ Learning (CL) (Kagan og Stenlev 2006):

S: Samtidig interaktion
P: Positiv indbyrdes afhængighed
I: Individuel ansvarlighed
L: Lige deltagelse

De fire principper er indbyrdes forbundne, og skal i alle strukturer være i spil samtidigt for at der er tale om en CL struktur. Alle elever er engagerede pga. strukturerne, da de ikke har mulighed for at "trække sig", og kommunikation er i højstæde.

3.11 Aktionslæring

Aktionslæring er en metode til udvikling af praksis. Det handler om at udvikle undervisning ved at eksperimentere med og efterfølgende reflektere over forskellige undervisnings situationer i fællesskab. Der tages udgangspunkt i institutionens egen praksis. Lærerfællesskaber formulerer en relevant problemstilling, og
gennem refleksion over egen praksis, metoder og teorier vælger lærerfællesskabet at planlægge og afprøve et eksperiment. Et eksperiment er netop noget man præfer af, og det er derfor tilladt at fejle. Der vælges en observatør, som observerer på, hvad der sker i praksis i forhold til eksperimenterende handlinger.


3.12 Kropslige læreprocesser

Betydningen af kropslige aktiviteteres kan også belyses ud fra en fænomenologisk tilgang.15 Et fænomen er noget, der træder frem for sanserne, og vi sanser, før vi tænker. Kroppens sanser forbinde os med omverdenen, og elever lærer gennem kroppen. Hverdagen er fuld af fænomenologiske læreprocesser.


3.13 Nærvær og kropskontakt

Når drenge oplever uro i kroppen, kan fysisk aktivitet hjælpe til at genfinde roen. Afslapning og massage er en anden metode til at finde ro og nærvær og skabe et miljø, hvor der er værk og krop, og der er således et udviklingspotential i forhold til at integrere kroppen i skolens læreprocesser.

---

Men for læreren kan undervise i metoder til ro og nærvær, må læreren selv have erfaringer med øvelserne og selv praktisere ro og nærvær i undervisningen. Der er ikke tvivl om at arbejde med nærvær, ro og venlighed i klassen er en måde at udvikle deltagel-

sesmuligheder i fællesskaber på.

3.14 Leg

Leg bør være et grundlæggende element i undervisningen med børn, da det er gennem legen at barnet lærer om livet. At lege er grundlæggende at have det sjovt og lære på samme tid. Det er læ-

rerens opgave at støtte børnene i deres bevægelsesleg og hjælpe dem til deltagelsersesmuligheder. Når børn leger, oplever de verden gennem deres sanser og følelser. Under legen sættes barnets kropslige, intellektuelle, sociale og kreative kompetencer på og i

spil. I legen er barnet opslugt og totalt närvarende, nysgerrig og åben indenfor et sæt spilleregler. Barnet oplever at være deltager i fællesskaber, og der skabes relationer, som har betydning for barnets selvværd og selvforståelse. Men barnet kan også opleve den barske virkelighed at stå uden for legen og udenfor fæl-

lesskabet.

I legen kommunikeres både verbalt og nonverbalt gennem legeprocessen. Der er ofte tale om implicit læring, da vores viden ligger i vores handlinger, og det kan være svært at udtrykke vores viden i ord. M. Polanyi ser vores tavse viden som grundlag for evner og handlekompetencer. Dvs. at vores kundskab tager afsæt i den tavse viden.

"We know more that we can tell",  
(Michael Polanyi)

Børn leger for at lege, og mens de leger, reflekterer de på et højt niveau. Arbejde med barnets sansemotorik og koordination åbner for nye udfoldelsesmuligheder i forhold til krop, relationer og rum. Ifølge Rudolf Laban (1879 – 1958) er bevægelsene altid bundet til rum, tid, vægt og flow, som han kalder effort. (Se metodeafsnit)

3.15 Evaluering

Læreren sørger for at elevens udbytte løbende bliver evalueret i forhold til de opsatte mål. Det hjælper både elev og lærer med at få øje på, hvad eleven har lært, og er ligeledes en øjenåbner for bevægelsesstyrker og udviklingspotentiale. Denne viden kan være afsæt, dels til nye læringsmål for eleven, dels for lærerens egne didaktiske refleksioner over undervisningen, så undervisin-

gen tilpasses elevens viden og forudsætninger. Under evalueringen har eleven mulighed for at reflektere over egen læring, hvilket kan udvikle elevens evne til at vurdere sig selv. I forbindelse med
evaluering kan det være givende med et dialogmøde mellem lærer og elev jf. afsnit om forældresamarbejde. Der findes forskellige evalueringsteknikker, som nævnes under metodeafsnittet. Logbøger og portfolio synes at være et fornuftigt redskab til at holde eleverne fast på deres egne mål, dokumentation af læring og skriftliggørelse af nye læringsmål.

Vi har gennem afsnittet om det teoretiske grundlag for metoder kastet lys over drenges deltagelsersesmuligheder i læringsfæl-

lesskaber. For at få det til at lykkes må alle skolens lærere forsøge at implementere forskellige tiltag i deres praksis, som særligt tilgodeser drenge. Der er behov for nye måder at organisere undervisningen på, og der er behov for, at skolen som helhed har en inkluderende kultur og strategi omkring kun. Der er ikke én løsning på inkluderende læringsmiljøer. I det følgende kapitel giver vi forskellige metoder til udvikling af inkluderende læringsmiljøer.
KAPITEL 4

Metoder til forandring


Det er små tiltag som disse i form af anerkendende pædagogik, der er sat i system og kombineret med samtaler og opfølgning på hvert enkelt barn fra de voksnes side, som kan være med til at bryde børns negative sociale arv. I et involveringsperspektiv er der mulighed for at give nogle bud på metoder i et involverende, anerkendende og respektfuldt perspektiv.

4.1 Forældremøde i et involveringsperspektiv


Et eksempel på et forældremøde i et involveringsperspektiv.

Inden mødet er der sendt en dagsorden til forældrene. Måden man placerer sig omkring bordet på, fortæller noget om magtforholdet. Derfor skal placeringen overvejes, så forældrene ikke oplever, at forholdet er dem (lærerne) og os.

1. Velkomst, introduktion til mødet.
   Rammesætningen klargøres. Tidsramme, roller og målsætning

2. Forældre og lærere fremlægger hver deres oplevelse af barnets ressourcer og deltagelsesbetingelser. Hvis eleven deltager, hvad der ofte er en god ide, fremlægger eleven sine kompetencer og deltagelsesbetingelser og muligheder i fællesskaber

3. Herefter drøftes i fællesskab/brainstorm, hvordan der kan trækkes på disse ressourcer i forhold til elevens vanskeligheder. Nye handlemuligheder drøftes:
   • Hvad kan lærerne ændre på? gøre anderledes?
   • Hvad kan forældrene ændre på? gøre anderledes?
   • Hvad kan eleven ændre på? gøre anderledes?

4. Der laves aftaler/handleplan for den næste periode.
   • Hvad gør lærerne?
   • Hvad gør forældrene?
   • Hvad gør eleven?
   • Der aftales et nyt møde

Undervejs i forløbet kan der spørges ind til, om der er noget forældrene ønsker hjælp til.

5. Evaluering af mødet
   • Forældre, lærere og elev nævner et par positive ting ved mødet.
   • Eventuelt nævnes ét ting som var svært under mødet.

Rammerne for udviklingsforløbet var 4 udviklingsdage med ekstern konsulent.

Medarbejderne arbejdede med eksperimenter i egen praksis mellem udviklingsdagene. Første udviklingsdag var indholdet på oplæggene ”Anerkendelse og Aktiv lytning”.

Fase 1: Efter det første oplæg beskrev grupperne forskellige problemstillinger og formulerede et eksperiment og planlagde forløbet for eksperimentet.

| 1. Formulering af problemstilling |
| 2. Ivarærskættelse af eksperimenter (aktioner) |
| 3. Observation af eksperimenter (aktioner) |
| 4. Planlægningsmøde |
| 5. Bearbejdning af erfaringer |

Én af gruppernes problemformulering løb:
"Vi er for sure og siger for meget nej til børnene i dagligdagen i SFO’en. Derfor hed deres eksperiment:

Vi vil sige mindre "nej" – og hvis vi siger nej, skal børnene have en begrundelse.

"Brug benene" – Med udsagnet "brug benene" besluttede medarbejderne, at de ikke ville råbe i lokalet, men i stedet gå hen til det barn, de ønskede at tale med, så de kom i øjenhøjde.

Fase 2 og 3: Herefter var der perioder med ivarærskættelse af eksperimenter i praksis og observation af eksperimenterne.

Fase 4: Planlægningsmøde i gruppen. SMTTE-modellen som processsty rendskabel. Når teamet/gruppen skal i gang med at arbejde med aktionslæring, ligger planlægningsmødet som fase 2, men når gruppen har lavet eksperimenter ligger planlægningsmøderne og de reflekterende processer i fase 4.

Sammenhæng
• Hvor er vi, og hvad vil vi gøre noget ved?
• Beskriv, præcisér og begrund en problemstilling

Mål
• Hvad vil vi konkret opnå?
• Formuler en hypotese

4.2 Et eksempel på brug af aktionslæringsmetoden

I det følgende viser vi en måde at arbejde med aktionslæring på i en skolefritidsordning (SFO). Aktionslæring er en metode, der lægger op til et respektfuldt samarbejde om udvikling af praksis, hvor man er nygerrig på egen praksis, åben for at kolleger observerer undervisningen og efterfølgende har reflektende processer i fællesskab.

Udviklingsforløbets indhold var Kommunikation i hverdagen – fælless fodserv.

Udviklingsforløbets indhold var Kommunikation i hverdagen – fælless fodserv.

17 UCL aktionslæringsmodel. Udarbejdet af Karen Stougaard og Lis Rahbek, UCL
Tiltag
• Planlæg et eksperiment
• Hvad gør vi, og hvordan? Hvem gør hvad?

Tegn
• Hvordan kan vi se og høre, hvad der er sket i forhold til målet?
• Med hvilke metoder vil vi observere? Hvad vil vi observere? Hvem observerer?

Sammenhæng: Baggrunden var, at medarbejderne syntes, at der ikke var nok glæde i dagligdagen. Medarbejderne havde en oplevelse af, at de var blevet sure og skældte for meget ud.

Målet med eksperimentet: Medarbejderne havde et mål om en sjovere hverdag både for børn og personale. Deres hypotese var, at hvis de sagde mindre nej, ville hverdagen blive sjovere både for børn og personale.


Tegn: Medarbejderne besluttede, hvordan de ville observere, og hvem der skulle observe, og hvad der skete undervejs i procesen med eksperimentet.

Refleksionering i teamet
Her havde medarbejderne mulighed for at reflektere over arbejdet med eksperimenterne i fællesskab, så de sammen fik mulighed for at lære af eksperimenterne.

Målet med eksperimenterne fandt sted i fællesskab, hvor der gennemførtes en reflekserende proces, hvor teamet kæmpede med telescoping, og der blev formuleret spilleregler for den reflekserende proces (kontrakt): rollefordeling, Interviewer, fokusperson, reflekterende team og observatør.


Reflekterende team: Nysgerrig og anerkendende tilgang. Målet er at åbne for endnu flere perspektiver.

Observatøren, som har observeret i praksis, kan starte med at fortælle fokuspersonen om sine observationer.
Rammesætning for den reflekterende proces:

1. Rollen er fordeles og der indgås kontrakt og etableres en tidsramme (4 minutter)
2. Interviewer stiller spørgsmål til fokuspersonen, mens de to teams og observatør lytter (15 minutter)
3. De to teams dræfter, hvad de blev optaget af, og hvad de gerne vil høre mere om. Fokuspersonen lytter til et team af fagsidder. Sidder med ryggen til det team, der taler (10 minutter)
4. Interviewer og fokuspersonen fortsætter. Interviewer spørger om der var noget af det hun/han hørte, som hun/han har lyst til at tale om (10 min)
5. Afslutning, A) Interviewer spørger fokuspersonen, hvad hun/han har fået ud af processen.
6. B) Fokuspersonen giver feedback til interviewere C) De reflekterende teams og observatøren fortæller, hvad de har fået med sig (5 minutter)

Spørgsmål til den reflekterende proces/den strukturerede samtale

Nedenstående spørgsmål stilles af interviewer til fokuspersonen i den reflekterende proces.

Vi har delt spørgsmålene ud fra 3 perspektiver: voksenperspektivet, barneperspektivet og koblingen mellem teori og praksis.

Voksenperspektivet

- Hvad var det, I ville med eksperimentet?
- Hvad gjorde du/I?
- Hvad oplevede du/I?
- Hvad var det nye?
- Hvilken forskel gjorde det for kolleger?
- Hvad mon forældrene oplevede?
- Nåede I målet, eller viste der sig andre måder at løse problemstillingen på?
- Hvad har du lært?
- Har læringen ændret dine vaner og rutiner?
- Resulterede det i en fornyelse?
- Åbnede det for nye idéer til næste eksperiment?

Elevperspektivet

- Hvad gjorde eleverne?
- Gjorde eleverne noget nyt?
- Hvad mon de oplevede?

Kobling mellem teori og praksis

- Hvilke værdier afspejlede eksperimentet/aktionen?
- Hvilken teori, forskning eller erfaring understøtter jeres fornyelse?
- Hvad har I brug for at vide i forhold til det nye eksperiment?

Efter en måned havde alle grupper arbejdet med deres eksperiment i praksis. På anden udviklingsdag fremlagde grupperne deres erfaringer og deres nye viden for personalegruppen.

Herefter mødtes man med en anden gruppe og lavede reflekterende processer, hvor observatøren fremlagde sine observationer, jf. model ovenfor.

Gennem denne proces kom medarbejderne tættere på, hvordan de andre grupper i institutionen arbejdede, og medarbejderne blev meget optaget af hinandens erfaringer og eksp'erenter. Der var tryghed og åbenhed i alle grupper, fordi der blev taget udgangspunkt i noget, der var vedkommende for alle, nemlig udvikling af den pædagogiske praksis i institutionen.


Herefter er der igen refleksionsprocesser.

Fase 4. Bearbejdning af erfaringer. Evaluering af forløbet

Fase 4 handlede om afsluttende opsamling af arbejdet med eksperimenterne og aktionslæringsforløbet.

I denne fase laver medarbejderne refleksioner over, hvad de ønskede at undersøge, og hvordan det gik. Hvad har vi lært af arbejdet med eksperimenterne, planlægningsmøderne og de reflekterende processer? Hvilke vaner og mønstre har vi ændret? Hvad gør vi anderledes i dag?

Hvordan har det indflydelse på hele organisationen?

Denne form for delagtiggørelse og videndeling skærper interes-

---

18 UCL aktionslæringsmodel. Spørgsmålsark udarbejdet af lektor, Karen Stougaard og lektor Lis Rahbek, UCL.
sen for udvikling af praksis, fagligheden, samarbejdet og kollegers professionalisme.

**Evaluering og refleksioner over processen**

Én af grupperne berettede om, hvor svært det er at ændre vaner og mønstre, men de havde haft så gode erfaringer med ikke at sige nej og bruge benene, at de valgte at fortsætte med projektet. Da vi var gennem hele udviklingsprocessen, var deres eksperiment implementeret i dagligdagen, og medarbejderne var i stand til at sætte ord på, hvad de havde lært, og hvad de nu gjorde anderledes. Det særlige ved aktionslæringsmetoden er, at medarbejderne arbejder i praksis mellem udviklingsdagene gennem hele processen.

De grupper, hvor der skete den største udvikling var de grupper, hvor grupperne havde zoomet ind på et meget ”lille” eksperiment. Eksperimentet skal være meget overskueligt, så jo mindre eksperimenterne er, jo bedre. Vi kan ikke forandre hele institutionen på én gang, men vi kan starte i det ”små”. Det var tydeligt, at et meget lille eksperiment gjorde en kæmpe forskel i hele institutionen. Det skabte gejst, professionelt fokus, glade børn og medarbejdere.

**Sidegevinster**

Målet var at udvikle praksis, men det viste sig, at der var mange sidegevinster:

- Større kendskab til kolleger og organisation
- Anerkendelse, selvværd, respekt og glæde
- Lederen fik sparring undervejs
- Lederen kom tæt på sine medarbejdere

Aktionslæring kan bruges som metode i forhold til at have fokus på drengeperspektiver; Lærerfællesskaber/teamet eller grupperne kan vælge ét af fokusområderne f.eks. mere bevægelse, mere konkurrence eller flere valgmuligheder som eksperiment. Ved at vælge ét af fokusområderne giver det muligheder for at afprøve og udvikle praksis.

**4.3 Lærerens refleksion over egne relationer til elever**

Hvordan kan lærerfællesskaber/team sikre, at alle børn bliver set og hørt og har en tæt kontakt med en voksen?


**Modellen er et værktøj til, hvordan man systematisk kan arbejde**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lærer</th>
<th>Louise, Alma, Mia, Jonas, Sebastian, Asta, Mikkel, Sofie, Theis, Nanna</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Peter, Ole, Susanne, Trine, Camilla, Rikke, Benjamin, Søren, Morten, Mads, Olivia</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kira, Jon</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kenneth</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Modellen har forskellige anvendelsesmuligheder, og er inspireret af Helle Bjerresgaard[19].


Hvis læreren og eleven har en uhensigtsmæssig kommunikation, forsøger læreren gennem egen kommunikation med eleven at vende billedet. Læreren indtegner den pågældende elevs placering hver dag gennem en uge.

Positionscirklerne kan også bruges til at indtegne, hvilke elever læreren lægger mest mærke til (den inderste cirkel), og hvilke elever læreren lægger mindst mærke til (den yderste cirkel). Her kan man blive opmærksom på oversete elever. Læreren kan ud fra skemaet analyse, tage initiativer og følge udviklingen. Udgangspunktet er, at læreren starter med at ændre egen kommunikation. For at være opmærksom på egen kommunikation med en elev, kan læreren have tre tændstikker i lommen. Målet er f.eks. at anerkende eleven for tre ting i løbet af dagen. Når læreren har anerkendt eleven én gang, knækker hun/han en tændstik i lommen. Anerkendelse skal komme indefra, og der skal være noget reelt at anerkende!

4.4 Elevevaluering af læreren

Elevefeedback kan give læreren et billede af elevernes syn på undervisningen og lærerens kompetencer. Hvis man tager elevernes udsagn alvorligt, giver det anledning til refleksion over egen praksis. Det betyder, at eleverne kan hjælpe læreren med at blive en bedre lærer.

---


(fortsættes)
<table>
<thead>
<tr>
<th>Question</th>
<th>Rating Options</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Jeg lærer meget i undervisningen</td>
<td>□ Rigtig meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Mindre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Slet ikke</td>
</tr>
<tr>
<td>Min lærer sørger for vi har valgmuligheder i undervisningen</td>
<td>□ Rigtig meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Mindre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Slet ikke</td>
</tr>
<tr>
<td>Min lærer er god til at give feedback</td>
<td>□ Rigtig meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Mindre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Slet ikke</td>
</tr>
<tr>
<td>Min lærer indrager kroppen i undervisningen</td>
<td>□ Rigtig meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Mindre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Slet ikke</td>
</tr>
<tr>
<td>Min lærer sørger for en effektiv undervisning</td>
<td>□ Rigtig meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Mindre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Slet ikke</td>
</tr>
<tr>
<td>Min lærer taler med respekt til både drenge og piger</td>
<td>□ Rigtig meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Mindre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Slet ikke</td>
</tr>
<tr>
<td>Min lærer gør ikke forskel på drenge og piger</td>
<td>□ Rigtig meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Meget</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Mindre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ Slet ikke</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.5 Tipskupon – et evalueringsredskab

Når vi belønnes ved at svare rigtigt på opgaven, bliver det sjovere og lettere at deltage. I denne evalueringsform skal eleven ikke reflektere over egen læring, men svare på nogle spørgsmål. Det er godt at veksle mellem evalueringsformer som det automatiske niveau (tipskupon) og det refleksive niveau med det formål, at der bliver variation i evalueringerne.

Et eksempel på et evalueringsværktøj er en tipskupon som udfyldes før og efter forløbet. Eleverne sætter kryds i 1, 2 eller X ud for de forskellige spørgsmål. Elevernes udfyldelse af tipskuponen fortæller læreren, hvad eleverne ved i forvejen, og hvad de har lært, når forløbet er slut. Tipskuponen er et eksempel på, hvordan læreren kan anvende resultaterne af evaluering før og efter et forløb som en hjælp til at opstille konkrete læringsmål for eleverne. Tipskuponen er også et eksempel på, at læreren...
kan anvende evalueringsredskabet som et middel til at motivere eleverne til at lære.

4.6 Feedback på arbejdet med opgaven

Når det har betydning for motivationen, at eleven får feedback eller evaluerer, kan der arbejdes med forskellige feedback former.


Feedback på arbejdet med opgaven

_Udfyld venligst nedenstående skema!  * Required_

_Hvad var målet med opgaven? * _

_Hvor lang tid har du brugt på opgaven? * _

_Hvordan oplevede du opgaven * _
  - Særligt
  - Let

_Var der noget du var i tvivl om? * _
  Hvad?

_Blev du forstyrret i arbejdet? * _
  - Ja
  - Nej_
Var du koncentreret? *
○ Ja
○ Nej

Blev du forstyrret i dit arbejde? *
○ Ja
○ Nej

Er du tilfreds med din besvarelse? *
○ Ja
○ Nej

Hvad vil du blive bedre til? *

Hvad har du lært? *

Submit
Never submit passwords through Google Forms.
4.7 Kort Feedback

Nogle gange har læreren brug for en hurtig tilbagemelding om elevernes arbejde. På næste side er et eksempel på en refleksiv tilbagemelding.

Det vigtigste jeg har lært er

Det jeg ikke helt forstod var

Jeg vil gerne lære mere om
4.8 Elevens selvevaluering

Vurdering af egen indsats i undervisningen er en refleksiv tilbagegemelding på, hvordan eleven oplever egen deltagelse i undervisningen. Det kan efterfølgende bruges i dialog med eleven i et fremadrettet.

Min indsats i undervisningen

Udfyld venligst nedenstående spørgsmål
* Required

Jeg laver mine ting *
- Altid
- Nogle gange
- For det meste
- Aldrig

Jeg møder til tiden *
- Altid
- Nogle gange
- For det meste
- Aldrig

Jeg er en god kammerat *
- Altid
- Nogle gange
- For det meste
- Aldrig

Jeg deltager aktivt i timerne? *
- Altid
- Nogle gang
- For der meste
- Aldrig

Jeg forstyrer undervisningen? *
- Altid
- Nogle gange
- For det meste
- Aldrig

Submit

Never submit passwords through Google Forms.
4.9 Refleksionsøvelse om gruppearbejde

Ofte kan gruppearbejde være svært. Der er en tendens til at tro, at det er de andres skyld, hvis arbejdet ikke lykkes. Næste lille refleksionsøvelse er en øvelse, hvor eleven kan blive bevidst om egen indsats, og få øget bevidsthed om, hvad der skal til, for at gruppearbejde fungerer.

Hver elev reflekterer individuelt over et gruppearbejde, som de har deltaget i. Vælg det, der har fungeret dårligst, og det der har fungeret bedst.

Besvar spørgsmål til det gruppearbejde, der fungerede godt
1. Hvad fungerede? Hvorfor blev resultatet godt? Hvad var sjovt?
2. Hvordan var organiseringen?
3. Var alle klar over hvad opgaven gik ud på?
4. Hvilke egenskaber hos gruppens medlemmer var specielt vigtige?
5. Hvordan deltog medlemmerne i arbejdet?
6. Hvordan deltog du i arbejdet?

Besvar spørgsmål til det gruppearbejde, der fungerede dårligt
1. Hvad var det der ikke fungerede?
2. Var opgaven klar for alle?
3. Hvordan var ledelsen af arbejdet?
4. Hvordan deltog medlemmerne i arbejdet?
5. Hvordan var din rolle? Var du aktiv eller opgivende

Gruppen drøfter deres forskellige svar.
Hvad træder frem i forhold til det gode og det dårlige gruppearbejde?
Hvad kan vi lære af det?

Spilleregel:
Hver elev har en rød og gul lamineret kartoncirkel liggende på sit bord

Hvis en elev er kørt fast i en opgave er aftalen:
1. Læs opgaven igen, prøv om du selv kan finde løsningen (hvis ikke)
2. Spør g din sidemand / eller gruppen om de kan hjælpe dig (hvis ikke de kan hjælpe dig)
3. Læg dit gule eller røde kort på bordet

4.10 Hjælp under gruppearbejde og individuelt arbejde

Når elever arbejder med forskellige opgaver i gruppen, parvis eller individuelt, er der behov for spilleregler for, hvordan og hvornår man henvender sig til læreren for at få hjælp. En metode til at fremme gensidig respekt mellem lærer og elever er tydelige spilleregler.

Spilleregel:
Hver elev har en rød og gul lamineret kartoncirkel liggende på sit bord

Hvis en elev er kørt fast i en opgave er aftalen:
1. Læs opgaven igen, prøv om du selv kan finde løsningen (hvis ikke)
2. Spør g din sidemand / eller gruppen om de kan hjælpe dig (hvis ikke de kan hjælpe dig)
3. Læg dit gule eller røde kort på bordet

Kortet sættes f.eks. på en menukortholder. Farverne er et signal til læreren og betyder:
- Rødt kort – Akut hjælp. Jeg/ vi er kørt fast
- Gult kort – Jeg/ vi har et enkelt spørgsmål.

4.11 Den professionelles refleksioner

Med ønsket om at udvikle egen praksis kan læreren og lærerfælleskabet/teampket lave et refleksionskema over relevante indsatsområder, f.eks. de præsenterede fokusområder om kønnet undervisning fra Nordfyns-undersøgelsen. Det kan give læreren/lærerne et signal om, hvad der skal fokuseres mere på i praksis.

20 Inspiration fra Helle Bjerresgaard m.fl. (2009), Praktisk pædagogik, s. 249
Den professionelles refleksioner

4. 3. 2. 1 kasser 4 højest 1 lavest
* Required

Jeg reflekterer over hvordan jeg kommunikerer med henholdsvis drenges og piger *
○ 1
○ 2
○ 3
○ 4

Jeg arbejder på at bryde egen stereotype kønsopfattelse i forhold til drenge- og pigeafærd *
○ 1
○ 2
○ 3
○ 4
○ Other: __________

I konfliktsituationer forsøger jeg at bevare roen *
○ 1
○ 2
○ 3
○ 4

Jeg indrager eleverne i planlægningen af undervisningen. *
○ 1
○ 2
○ 3
○ 4

Jeg repositionerer (skaber nye fortællinger) de elever som har fået en uhøldig status i klassen *
○ 1
○ 2
○ 3
○ 4

Jeg ser og anerkender og respekterer alle elever i klassen *
○ 1
○ 2
○ 3
○ 4

Jeg vil i den næste periode have fokus på *

__________
4.12 Informationer fra eleverne?

Man kan få meget vigtig information og gode ideer, hvis man som lærer vænner sig til at lytte til elevernes ønsker og tanker. Læreren kan skabe nogle situationer, hvor eleverne får mulighed for at udtrykke sig på forskellige måder.

Eleverne laver parvis interviews om, hvornår skolen er et rart sted at være.

A interviewer B (10 min)
B interviewer A (10 min)

Skriv 5 vigtige ting der kom frem i de to interviews.

Gå sammen med et andet par. Fortæl om jeres 5 punkter.
Gruppen skal blive enige om 3 - 5 punkter

Gruppen laver en planche som udtrykker de 3-5 punkter om Hvornår skolen er et rart sted at være, som de er enige om.

Grupperne laver en samlet udstilling og laver fernisering for lærere/pædagoger/medarbejdere og andre elever.

4.13 Kropslige aktiviteter


Modellen kan bruges som inspiration, når der skal stilles en opgave.

Hvem kan jeg bevæge mig med?

Alene, parvis, gruppe

• Gå rundt i rummet. Få øjenkontakt, og gå rundt om en du møder
• A løber en rute og vender tilbage til B. B igtager ruten mens A løber. B gentager A’s rute. (parvis opmærksomhed)
• A løber efter B. Når A rækker hånden i vejret, standser B og lukker øjnene. A løber hen til et gemmested. B tæller til 20 og løber ud for at finde A. Der byttes roller

Hvordan kan jeg bevæge mig?

• Hurtig, langsom, let, kraftfuldt
• Løb skiftevis hurtigt og langsamt, mens du løber i cirkler
• Gå i “tyggegummi” i slowmotion
• List rundt som en tyv i rummet
• Dans som en kludedukke
• Gå som en robot

4.14 Eksempler på Icebreakers

Klappelege
- Elever står parvis overfor hinanden med hænderne mod hinanden i skulderhøjde.
- Når læreren siger 1, klapper eleverne højre hånd mod hinanden.
- Når læreren siger 2, klapper eleverne venstre hånd mod hinanden.
- Når læreren siger 3, klapper eleverne begge hænder mod hinanden.
- Læreren siger nu 1, 2, 3 i tilfældig rækkefølge.
- Når eleverne er fortrolige med denne øvelse, kan øvelsen laves med lukkede øjne.

Tælleleg
Eleverne står parvis overfor hinanden. De skal nu skiftes til at sige et tal, mens de tæller 1, 2, 3 og starter forfra 1, 2, 3.
- Den elev der skal sige 1, må ikke sige tallet, men laver et hop i stedet for.
- Herefter siger makkeren 2, den elev der hoppede, siger 3.
- Fortsæt skiftevis med at tælle 1, 2, 3.
- Hver gang man kommer til 1, laves et hop.
- Samme øvelse gentages, men når der siges 2, laver man et klap i hænderne (tællingen bliver så hop, klap, 3).

Mand til mand
Der skal være et ulige antal elever. Der dannes grupper med to elever i hver. Den elev, der er uden en makker, får en særlig opgave.
- Læreren eller den elev, der er uden en makker siger f.eks.:
  - Mave til ryg
  - Øre til knæ
  - Albue til fod
  - Mand til mand

Når der siges mave til ryg, skal A’s mave mødes/i kontakt med B’s ryg (eller omvendt).
Når der siges øre til knæ, skal A’s øre mødes/i kontakt med B’s knæ.
Ved “mand til mand” skiftes makker. Den elev, der ikke når at få en makker, er den nye leder.

Legen gentages. Læreren kan de første gange starte med at stille opgaverne.

Ændre tre ting (opmærksomhedsøvelse)

Der dannes to rækker med elever overfor hinanden. Eleverne iagttager deres makker overfor dem i 2 minutter.

Den ene række vender sig om, mens den anden række ændrer tre ting ved sig selv, f.eks. ruller et ærme lidt op på trøjen eller tager uret over på den anden arm (3 minutter).

De to rækker vender front mod hinanden igen.

“Kig nu på din makker. Hvilke tre ting er ændret?”

4.15 Afslapning, massage, vejtrækningsøvelser, fantasihistorier - en vej til nærvær og venlighed


Afslapning


• Lav nogle dybe vejtrækninger.
• Mærk dine tæer.
• Mærk dine fødder.
• Mærk varmen i dine lægmuskler: Du kan mærke, at det pricker lidt i dine muskler.
• Mærk dine knæ og dine lår.
• Mærk varmen, der breder sig i dine ben.
• Mærk dine hænder.
• Mærk dine arme.
• Nu er Kroppen total tung og afslappet.


Parvis massage


Når eleverne lærer at give og modtage fra andre elever i klasse, er erfaringen, at det efterfølgende er svært at sige grimme ting til og om hinanden.

Vejtrækningsøvelse


Træk vejret med næsen dybt ned i maven, så din mave bliver tyk som en bold. Læg hænderne på maven og mærk, om maven bliver stor.

Du lader langsomt luften sive ud gennem næsen, til al luft er ude. Hold en lille pause og tag en ny dyb vejtrækning.

Vejtræknningen gentages nogle gange.

Fantasihistorie


Du bliver meget glad. Du kan se, hvad det er.

Pause

Nu må I strække jer, åbne øjnene og vende tilbage til rummet. Fortæl mig, hvad gaven var.

Eleverne skiftes til at fortælle om deres gave. Igennem fantasihistorien kan eleverne få skærpet oplevelsen af, at der er nogen, der holder af dem.

Sanseøvelse 1

Denne lille øvelse er træning i sansebevidsthed. Tænk på en oplevelse, hvor du føler, hvad du føler.

Hvad husker du?

Man tager en runde for at høre, hvad de forskellige elever kom til at tænke på.

Læg mærke til de forskellige udtrykssmaer og kroppssproget.
Sanseøvelse 2
A har lukkede øjne. B fører A rundt i lokalet (eller rundt i et område på skolen).
De skal ikke tale sammen, men kommunikere gennem kroppene.
I introduktionen til øvelsen lægges vægt på, hvor vigtigt det er at passe på den, man fører.

Andre eksempler på læring gennem kroppen se (Note 5)

4.16 IT i undervisningen
Mange drenge er fascineret af it. I forbindelse med forskellige opgaver kan man integrere bevægelse og it. Lad os forestille os, at eleverne har haft et forløb med geometriske figurer.
Som afslutning og evaluering på forløbet har læreren scannet en række QR koder, taget en kopi af hver og lagt de forskellige QR koder rundt i lokalet.

Man kan også lade eleverne lave et Jeapardy spil på computeren (Build a Jeopardy Template) www.jeapardylabs.com (se nedenfor).
Man deler klasse i fire eller seks grupper: Hver gruppe laver et spil med udgangspunkt i det faglige stof, der har været gennemgået.

I Jeapardy skriver man svaret i en boks, og de andre elever skal gætte spørgsmålet. Når alle grupperne har lavet spillet, kan to grupper spille mod hinanden.
Gennem de forskellige spil får både lærer og elever mulighed for at tjekke elevernes viden indenfor det faglige område.

Man kan også lade eleverne lave et Jeapardy spil på computeren (Build a Jeopardy Template) www.jeapardylabs.com (se nedenfor).
4.17 Øvelse i cooperative learning

Denne øvelse involverer alle elever, og eleverne får mulighed for at repetere det faglige indhold.
Eleverne har mulighed for at vise de andre elever, at de magter opgaven, og eleverne anerkender hinanden, når der svares rigtigt på spørgsmålene.

- Alle elever får et ark med spørgsmål i relation til det faglige stof.
- Eleverne går rundt blandt hinanden og stiller spørgsmålene til hinanden.
- De svarer på spørgsmålene og skriver under.

---

<table>
<thead>
<tr>
<th>Spørgsmål</th>
<th>Svar</th>
<th>Initialer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Spørgsmål 1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Spørgsmål 2</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Spørgsmål 3</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

**Quiz og byt**

Læreren har lavet en række kort med spørgsmål om det emne, der er arbejdet med. Hver elev får et kort med et spørgsmål, ord eller begreb, som skal besvares eller forklares.


Ovenstående spørgsmål er eksempler fra Nordisk Mytologi i 2. klasse (Note 7)

---

<table>
<thead>
<tr>
<th>Spørgsmål 1</th>
<th>Svar 1</th>
<th>Initialer 1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hvem var Brok og Sindre?</td>
<td>Hvad hed Odins ravne?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hvad hed Odins to sønner?</td>
<td>Hvad hed grisen som Frej fik?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hvem havde lavet Mjølner?</td>
<td>Hvem var Tor gift med?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.18 Cooperativ Learning i praksis

Vi har valgt at tage nogle eksempler med fra en lærerpraksis. Den pågældende lærer, som var én af de deltagende lærere fra Nordfyns-projektet, er optaget af Cooperative Learning (CL). CL kan bruges til at variere undervisningen. Fordelen ved CL er bl.a. den faste struktur, elevernes involvering og muligheden for bevægelse.

Læreren fra Nordfyn skriver:

- Jeg er dedikeret bruger af Cooperative Learning, som har indbygget en del bevægelse, og har meget faste strukturer for, hvem der gør hvad, hvornår og hvor længe
- Som oftest skriver jeg dagens/lektionens indhold på tavlen. Ofte delt op i nogle skal-punkter efterfulgt af punkter med valgmuligheder
- I forbindelse med diktatskrivning arbejder vi med "personlige" og "klasserekorder", og har en målsætning for, hvad der skal til, før vi holder en "Stavefest". (Det er "god stil" at opmuntre kammerater, og vice versa)
- Jeg har lavet min egen udgave af CL-strukturen "Flip over stafet", så den nemt kan udføres udendørs, med mulighed for at børnene virkelig kan få pulsen op. Den er stadig et hit, og kan bruges til hvad som helst
KAPITEL 5

Synsvinkler

5.1 Videnskabsteori og – historie.

Når vi arbejder med at udvikle og formidle viden, skal vi foretage nogle valg, og valgene skal begrundes. Hvilket emneområde vælger vi at beskæftige os med? Det ene emneområde er almindeligvis ikke mere påtrængende nødvendigt at beskæftige sig med end et andet.


Siden den tidlige oplysningsfilosofi i 1600-tallet er der udviklet teorier om betingelserne for at opnå sikker og pålidelig viden. Meninger er i højere grad subjektive og personlige, mens viden tilstræber objektivitet og almengyldighed.


Den nyere videnskabsteori arbejder også med metodeproblemer.21

I 1960’erne og 70’erne var der heftige debatter mellem positivist- og kritisk teori. I dag er det ikke så meget et spørgsmål om enten eller, men om at finde den metode og den teori, som er mest velegnet til at belyse et givnet problem.


Vi har således to forskellige synsvinkler på viden, som ikke umiddelbart stemmer overens, men som heller ikke behøver at udelukke hinanden. Viden er:

1. afhængig af en formuleret og gennemtænkt metode, som bevirker, at viden ikke bliver et personligt eller religiøst anliggende.

2. afhængig af den historiske kontekst. Hvilke politiske og sociale forudsætninger er der til stede for udviklingen af den pågældende teori, og hvilke historiske konsekvenser kan teorien få? Har videnskaben et moralsk ansvar?

Igen teori uden problemer. Ingen problemer uden teori. Formulerin-

21 Nogle af de problemer, som opstår i den forbindelse finder vi allerede i den antikke græske filosofi, som i vid udstrækning blev formidlet til europæisk filosofi via den arabiske kultur.

Spørgsmål uden svar

Hvad er viden?
- På hvilke måder kan viden påvirke vores levevilkår?
- På hvilket grundlag kan pædagogik betragtes som en viden-
skab?
- På hvilke måder kan videnskabelige undersøgelser påvirke undervisningen i folkeskolen?

5.2 Synsvinkler og problembevisthed

Når vi undersøger "inkluderende læringsmiljøer for drenge i udsatte positioner" kan der anlægges flere indbyrdes forskellige synsvinkler, og disse synsvinkler gør sig ofte gældende i den offentlige debat om skolens forhold. Synsvinklerne behøver ikke at udelukke hinanden, og en af de frugtfulde konsekvenser af den offentlige debat i et demokratisk samfund er, at psykologer har vist sig at være i stand til at formulere en sammenhængende kæde af udsagn, fx i samtaler, fortællinger, udredninger, der ikke yde noget medmindre selvfølgelig, at de bliver anerkendt og præmieret for deres beskedne indsats. Eleverne skal ikke se realiteterne i øjnene og tage udfordringer på sig. De skal roses og faciliteres i alle ender og kanter. Hvis folkeskolen med hård hånd strammede op om arbejdsdisciplinen og krævede gensidig respekt for egen og andres arbejdsindsats, ville mange problemer blive løst.

En historie om skolen i verden.


Lis Rahbek


5.3 Kønsspecifikke synsvinkler

Dette lægger op til at skelne mellem to forskellige retninger inden for den kønsspecifikke synsvinkel. 1) Køn som et biologisk fænomen og 2) køn som en social konstruktion. Det siger sig selv, at piger og drenge biologisk set er forskellige, og de udvikles forskelligt i hensyn til deres biologiske forskellige fænomen. 2) Køn som social konstruktion. Den enkelte lærer kan med henvisning til den biologiske forskning fastholde nogle forestillinger om ”rigtige drenge” og ”rigtige piger”, som overskrides den videnskabelige gyldighed og ikke indfanger kompleksiteten og nuancerne i hverdagens undervisningspraksis.

En skolehistorie


Niels E. Svolgaard


Niels E. Svolgaard

5.3 Kønsspecifikke synsvinkler

Dette lægger op til at skelne mellem to forskellige retninger inden for den kønsspecifikke synsvinkel. 1) Køn som et biologisk fænomen og 2) køn som en social konstruktion. Det siger sig selv, at piger og drenge biologisk set er forskellige, og de udvikles forskelligt i hensyn til deres biologiske forskellige fænomen. 2) Køn som social konstruktion. Den enkelte lærer kan med henvisning til den biologiske forskning fastholde nogle forestillinger om ”rigtige drenge” og ”rigtige piger”, som overskrides denvidenskabelige gyldighed og ikke indfanger kompleksiteten og nuancerne i hverdagens undervisningspraksis.

5.3 Kønsspecifikke synsvinkler

Dette lægger op til at skelne mellem to forskellige retninger inden for den kønsspecifikke synsvinkel. 1) Køn som et biologisk fænomen og 2) køn som en social konstruktion. Det siger sig selv, at piger og drenge biologisk set er forskellige, og de udvikles forskelligt i hensyn til deres biologiske forskellige fænomen. 2) Køn som social konstruktion. Den enkelte lærer kan med henvisning til den biologiske forskning fastholde nogle forestillinger om ”rigtige drenge” og ”rigtige piger”, som overskrides denvidenskabelige gyldighed og ikke indfanger kompleksiteten og nuancerne i hverdagens undervisningspraksis.

om kønsforskelle. Børn danner deres selvbillede ved at bruge det andet køn til at finde ud af, hvad de ikke er. Et eksempel på dette er, når drengene ikke vil holde pigerne i hånden pga. pigelus.


De taler om, at hjernen er plastisk, altså udvikler sig i forhold til hvordan den stimuleres og bruges.


De taler om, at hjernen er plastisk, altså udvikler sig i forhold til hvordan den stimuleres og bruges.


De taler om, at hjernen er plastisk, altså udvikler sig i forhold til hvordan den stimuleres og bruges.


De taler om, at hjernen er plastisk, altså udvikler sig i forhold til hvordan den stimuleres og bruges.


De taler om, at hjernen er plastisk, altså udvikler sig i forhold til hvordan den stimuleres og bruges.


De taler om, at hjernen er plastisk, altså udvikler sig i forhold til hvordan den stimuleres og bruges.


De taler om, at hjernen er plastisk, altså udvikler sig i forhold til hvordan den stimuleres og bruges.


De taler om, at hjernen er plastisk, altså udvikler sig i forhold til hvordan den stimuleres og bruges.
“etiketter” på eleven, og etiketter er sjældent noget, der fremmer barnets udvikling og læring eller lærerens undervisning.

Læreren har definitionsmagten og lærerens forholdemåder er med til at skabe forventninger og forestillinger om hinanden i klasserummet. Elevers forholdemåder er derfor i høj grad influeret af lærerens måder at forholde sig på sammen med eleverne. Et forskningsprojekt om køn i skolen med forskere fra RUC (Jensen, T. m.fl., 2010, s. 70) skitserer læreres kønnede forventninger og forestillinger til piger og drenge. Her i sammenhæng med indførelse af nye teknologier i klassen, se nedenfor:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pigeelever</th>
<th>Drengeelever</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Socialt kompetente</td>
<td>Ikke helt socialt kompetente</td>
</tr>
<tr>
<td>Er sjældent støjende og forstyrrende i klassen</td>
<td>Er ofte støjende og forstyrrende i klassen</td>
</tr>
<tr>
<td>Kan lide at læse fortællende forløb</td>
<td>Har svært ved at læse fortællende forløb</td>
</tr>
<tr>
<td>Motiveres af at andre trænger til omsorg</td>
<td>Har motivet for at læse forløb</td>
</tr>
<tr>
<td>Ønsker at bidrage til at yde omsorg</td>
<td>Ikke motiveret for at lære for at læse forløb</td>
</tr>
<tr>
<td>Er optagede af æstetik</td>
<td>Fokuseret på kvantitative problemløsninger (fx hvad der skal måles)</td>
</tr>
<tr>
<td>Nyder æstetiske gøremål (fx indretning)</td>
<td>Mindre effektive og pålidelige i supportopgaver</td>
</tr>
<tr>
<td>Er gode til at “knække koden” for passende forholdemåder i klassen/skolen</td>
<td>Pålidelige og effektive i supportopgaver</td>
</tr>
</tbody>
</table>


I forhold til regulering og kontrol af drenge, viser det sig, at drenge i højere grad bliver overvåget og ofte skældt ud. Lærerne er med til at konstruere elever som f.eks. en elev, der er doven og uengageret, selvom elevens karakter i faget er temmelige høje.

På vej mod selverkendelse


Mandlig lærer: Jeg har et eksempel den anden vej, hvor der er en pigegruppe i klassen, som jeg må være efter.


Mandlig lærer: Drengene larmer mere, men nej – jeg opdager også pigerne. Der er nogle bestemte, jeg skår ned på.

Mandlig lærer: Jeg er fuldstændig sikker på, at lige så mange piger er ufokusserede, men drengenes måde er mere opmærksomhedskrævende. Det er oftest nemmere at sige “Peter!””

Jensen, T m.fl. 2010 s. 58

Eleverne reagerer ikke overfor denne kønsdiskriminering, hvilket kan indebære en sandsynlighed for, at eleverne viderefører traditionelle kønsarbejdsdelinger over tid (Jensen, T, 2010).

Ovenstående illustrerer vigtigheden af lærernes refleksion over egne fortællinger og egen kønnede undervisning. Refleksion handler om at gå fra “Sådan er det jo”, fordi sådan plejer det at være, til det som kan betegnes som 2. ordens iagttagelse25, som stiller spørgsmålet: “Er der forskel på det, jeg automatisk oplever og tænker, og det der faktisk foregår i undervisningen?”

Der er god grund til at

- sætte spørgsmålstegn ved det tilsyneladende normale
- arbejde med de dominerende diskurser i klassen og på skolen
- modarbejde automatisk reaktionsmønstre
- skærpe blikket på, hvad vi faktisk gør
- fokusere på kompetencer frem for køn

Hjerneforskere kan påvisne at drenges hjerne generelt udvikler sig anderledes end pigers, men det giver jo ikke grundlag for at antage, at ”rigtige drenge” er vildbasser og klatter i træer, mens ”rigtige piger” er velfriserede, læser lektier og hopper i sjip.

KAPITEL 6

Folkeskolens demokratiske dannelse over for sociale realiteter

6.1 Dannelse og uddannelse


Kort skitse af den danske folkeskoles formål (citeret efter www.folkeskolen.dk, opdateret februar 2009):

1814
Ved Børnenes Undervisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige lære; samt til at bringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der er dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten.

1937 (og 1958)
Folkeskolens Formaal er at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udfryksformer, som medvirk til den enkelte elevs alsidige udvikling.

Folkeskolen må i hele sit arbejde sæge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvforkærlighed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfulde sin fantasi og opave sin evne til selvførdelas vurdering og stil.

Folkeskolen forbereder eleverne til medlen og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.

1975
Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udfryksformer, som medvirk til den enkelte elevs alsidige udvikling.

Folkeskolen må i hele sit arbejde sæge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvforkærlighed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfulde sin fantasi og opave sin evne til selvførdelas vurdering og stil.

Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolens forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

1993
Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilgang til kultur, åndsfrihed, medbestemmelse og deres forståelse af menneskets samspil med naturen. Skolens forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

2006
Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie og giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og
fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. 

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.


Denne udvikling har ikke haft de samme konsekvenser for alle elever. Nogle har beundret sig godt med denne udvikling, andre knap så godt.

En skolehistorie


En lærer fra den lokale Handelsskole kom på besøg for at introducere folkeskoleeleverne til Handelsskolen. Samarbejdet mellem de forskellige felter, der er udsat for historisk forandring.


En skolehistorie


En lærer fra den lokale Handelsskole kom på besøg for at introducere folkeskoleeleverne til Handelsskolen. Samarbejdet mellem de forskellige felter, der er udsat for historisk forandring.

forskellige ressourcer. Bourdieu skelner mellem i alt fire kapitoler, som bliver afgørende for de ressourcer; barnet får med sig i livet.

1. Økonomisk kapital. Med inspiration fra Karl Marx (1818-83) kan Bourdieu konstatere, at økonomisk magt stadig gør sig gældende i samfundet. Med tilstrækkelig kapital kan du købe og sælge virksomheder og dermed have stor indflydelse på mange arbejdspladser.


3. Kulturel kapital er i høj grad bestemt ud fra din uddannelse, og den kulturelle kapital er derfor særlig relevant, når vi arbejder med uddannelsessystemet.


Nogle kalder problemerne vedrørende chanceuligheden for “social arv”. Begrebet kan let misforstås, idet “social arv” lægger op til en deterministisk forståelse af de problemer, der er i forholdet mellem børn og deres forældre og de ressourcer, som børnene får med sig fra opvæksten. Ifølge den deterministiske forståelse (misforståelse) er der en ubrydelig sammenhæng mellem forældrenes ressourcer (som årsag) og børnenes livsmuligheder (som virkning). Ingen sociologisk forsker er tilhængere af den deterministiske opfattelse. Der vil altid være mønsterbrydere. Det er svært at sige, hvad der skal til for at skabe en mønsterbryder, men ofte er der for barnet tale om en tillidsfuld og personlig kontakt til en voksen, som ser barnets muligheder og ikke kun dets mangler.


og at folkeskolen i Danmark er meget dårlig til at skabe mønsterbrydere set i et internationalt perspektiv. Uden at gå dybere ned i problemstillingerne, kan vi konstatere, at vores demokratiske idealer i høj grad bliver udfordret af de sociale realiteter. Når vi har fokuseret på de kønspezifikke chanceuligheder, er det ikke et alternativ til den generelle chanceulighed, som er knyttet til de sociale realiteter. Den kønspezifikke ulighed skal ses som en nuancering af den generelle ulighed, som udfordrer de demokratiske idealer.
KAPITEL 7

Afslutning

Vi tog udgangspunkt i Nordfyns-undersøgelsen og kunne konstatere, at mange drenges læring og trivsel i skolen kan forbedres. Vi satte fokus på drengenes ønsker til skolens læringsmiljø, og vi udvidede fokusområderne ved at inddrage lignende empiriske undersøgelser og relevante teorier om sociale relationer og læringsprocesser. Herved kunne vi sikre os et mere bredt udgangspunkt end Nordfyn og samtidig få flere idéer til at forbedre skolens læringsmiljø for drenge. At pigerne formentlig også vil have gavn af et mere inkluderende læringsmiljø, ser vi som en positiv sidegevinst.

Vi kan konkludere, at mange drenge mistrives i skolen, og vi kan tilføj, at de drenges som klerer sig dårligt i skolen, høst sandsynlig befinder sig i en udsat position, idet uddannelse og livsmuligheder er forbundet på en måde, at mangelfuld uddannelse giver ringere mulighed for at udholde livet efter eget ønske. Der er derfor god grund til at forsøge at skabe inkluderende læringsmiljøer, således at alle elever får lige muligheder for at gennemføre en vellykket skoleuddannelse.

Der er mange forhold der gør sig gældende i forhold til at udvikle inkluderende læringsmiljøer for drenge i udsatte positioner. De tiltag der træder frem i Nordfyns – undersøgelsen peger også på at læreren har stor betydning for elevernes læring. Læreruddannelsen bør have fokus på de vigtigste lærerkompetencer (relation-, regelledelse – og didaktisk kompetence), da støttende læringsmiljøer med ledelse, variation i arbejdsmetoder og arbejdsformer og nærværende og gode lærer – elev relationer har konsekvens for elevens læring. Herudover må der skabes mulighed for refleksion og analyse af praksis i lærerfællesskaber. Vi skal gennem metaperspektivet hjælpe hinanden med at blive klogere på de udfoldet vi møder i hverdagen, på egen praksis og have et kritisk kantsblik på egen pedagogiske praksis.

Drengene har givet os nye perspektiver på undervisning. Vi håber at drenge- og elevperspektiver kommer til at præge skolens udvikling

Hver enkelt skole bør overveje at have en køns- og lærerkoncept skoleudvikling

De metoder til at iværksætte forandringssprocesser, som vi har fremlagt i materialet, er selv sagt ikke udtæmmende. De skal virke inspirerende og påpege fremtiden som et mulighedsrum, hvor alle, der er involveret i drengenes læringsmiljø, kan inddrages i en forbedring af miljøet. Hvis tiltaget skal have en særlig gennemslagskraft må der tænkes i helheder. Skolens ledelse har ansvaret for, at der udvikles et inkluderende læringsmiljø for alle elever; men lærerne må inddrages i processen om etablering af fælles værdier og en inkluderende pædagogik. Lærerne må hele tiden have mulighed for at styrke og udvikle kompetencer gennem fællesskaber med plads til frihed og egne vurderinger.

Alt efter hvor omfattende forbedringer man tilstræber, kan de involverede parter bestå af elever, forældre, skolens personale, skolens ledelse, den lokale foreningsliv og skolemyndighederne. Uanset forbedringerne er det afgørende vigtigt, at hvert eneste individ tager ansvar for forandringsprocesserne. Det er vigtigt, at det enkelte individ ikke siger én og gør noget andet. En kæde er som bekendt ikke stærkere end det svageste led, og velfungerende praksisfællesskaber forudsætter tydelig deltagelse af hvert enkelt individ. Vi har illustreret forandringsprocessen med nedenstående modell:
Trekantens samspil mellem idéer, viden og erfaringer er afgørende, og vi vil kort karakterisere de tre elementer i modellen.

**Erfaringer.** Det drejer sig om det enkelte individs erfaringer. Samlet set har de involverede parter en mængde forskelligartede erfaringer, som der næppe er nogen, der har det fulde overblik over. Fælles for dem alle er, at de hver især må forholde sig til deres egne erfaringer for at bevare den personlige troværdighed. Vi opbygger alle en erfaringsbaseret sikkerhed i vores respektive praksisser, og hvis jeg eksempelvis som ung studerende med stor begejstring har hørt et foredrag, som gav mig stof til eftertanke i flere uger, er det vanskeligt for mig at anerkende et sikkert, at mennesket stort set ikke kan lære noget ved at høre et foredrag. Hvis vi vil bevare vores tro, kan vi ikke undgå at tage udgangspunkt i vores egne erfaringer, og når vi skal lade os inspirere af videnskabelige undersøgelser, består udfordringen i at skabe en sammenhæng mellem erfaringer og viden.


**Idéer.** Der kan være idéer, som udspringer af erfaringer, og der kan være idéer, som udspringer af videnskabelige undersøgelser. Ligesom videnskabelige undersøgelser kan påpege et behov for nye idéer uden selv at fremlægge dem. Det kan eksempelvis dreje sig om undersøgelser, der påviser, at drenge mistrives i skolen. Hvad gør vi så? Vi er af den opfattelse, at det ofte er sammenspillet mellem erfaringer og viden, som udvikler de gode idéer, og når det drejer sig om udvikling af inkluderende læringsmiljøer for drenge, må vi have drenge, forældre og lærere erfaringer og perspektiver med.

Sammenspillet mellem idéer, viden og erfaringer kan afstedkomme en holdningsændring både for det enkelte individ og skolens praksisfællesskaber. Det er et spørgsmål om engagement og om at lade engagemementet komme til udfoldelse. Hvis engagemementet skal holdes i live, må skolen som organisation være gennemstrømmet af lyst og vilje til at udvikle inkluderende læringsmiljøer.
Litteraturliste

Bjørresgaard, H m.fl. (2010): “Elever lærer sammen- gruppearbejde som undervisningsform” Dafolo
Connel, 1989
Fink, K m.fl.(red)(2009): “Æstetiske læreprocesser i teori og praksis” Billesø og Baltzer
Hansen, M (red) (2009): “50 samfundstænkere” Gyldendal
Hansen, O (red)(2007): “Skoleledelse og læringsmiljø” Dafolo
Hermansen, M . m.fl . (2004): “Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer” Alinea
Madsen, B (2010): ”Aktionssøtnings DNA” VIA Systime
Merleau-Ponty, M (1970): ”Malere og filosofferi” Stjernebøjernes Kulturbibliotek
Morin, A (2007): ”Børns deltagelse og læring på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer” Ph.d. afhandling ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Pædagogisk psykologi
Nordahl, T m.fl (2010): “Læstringsfællesskab” Dafolo
Ploug, N (red.) (2003): ”Vidsensopsamling om social arv”. Socialministeriet
Sjærup, U (2011): ”Dreneger efter pigerne” Dafolo
Tetler, S m.fl.(2011): ”Inkluderet i skolens læringsfællesskab” Dafolo
Winther, H (2012): ”Krop og fænomenologi” Systime
Rapporter og undersøgelser

Danske elevers motivation, skolefagliglæringsudbytte og sociale kompetencer: Rapport til skolens rejsehold. Harmar/Aalborg 2010

DCUM (2009) “Relationer mellem lærere og elever”

Dysségård m. fl. (2007). ”Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse” AKF og DPU

Engen Liv, m.fl. (2005).”Leseferdighed i 2. klasse – Våren 2005.” Delrapport, Nasjonalt Senter for leselæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger

Jensen, Tine, m.fl (2010). ”Inklusion i interaktiv deltagelse i folkeskolen” Et forskningsprojekt om kæn, teknologi og læring i folkeskolen Institut for psykologi og uddannelsesforskning. Roskilde Universitet – Folkeskolen.dk

KL (2010) ”Nysyn på folkeskolen”


Nordenbo, S. E m.fl. (2008). ”Lærerkompetencer og elevers læring i færskole og skole” Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København


Artikler i tidsskrifter


Gregersen, Mette(2010): ”Mindfulhess, positiv psykologi og parteneri” In: Kognition & pædagogik nr. 77

Hansen, Jakob Järme, Folkeskolen . 17 . jan 2011: ”Piger er ikke mere stille end drenge – men det tror læreren”


Kantsø, Jette (2011): ”Læring og selvinsigt som omdrejningspunkt for AKT arbejdet i skolen” In: Kognition & pædagogik nr. 81

Nørgaard & Vittrup (2010): ”Børn løses fast i stereotype kønsroller” Folkeskolen.dk 25 maj 2010

Artikler i dagblade

Fyns Amtsavis 15 . december 2011: ”Drengene skal have det bedre i skolen”

Information 9 . marts 2012: ”Hygiejne og hilsner skal bryde den sociale arv”

Jyllands Posten 20. november, 2008: ”Skolen disciplinerer kønnet”

Jyllands Posten 7. april 2013: ”På skolen i Brymore er skolen en kæ”

Politikken 10. nov. 2006: ”Drenge er ikke dummere end piger”

Politikken 29. marts 2011: ”Mere vildskab og konkurrence i skolen”

Politikken 28. februar 2012: ”Vi kan se, at drengene bliver hægtet af, og derfor skal vi udvikle pædagogikken, så den også rammer dem”

Politikken 2. december, 2012: ”For og mor bestemmer dine karakterer”

Politikken 24. december, 2012: ”Social arv slår hårdt i Danmark”

Noter

Note 1. http://kum.dk/Documents/Publikationer/2011/Fysisk%20aktivitet%20og%20%C3%A6ring_KIF.pdf
Note 3: http://www.skoleraadet.dk/publikationer/beretning/~-/media/Skoleraadet/Publikationer/Beretning/2007/kapitel%20%20for-lidresamarbejdepdf.ashx
Note 4: http://www.madshermansen.dk/?page_id=28
Note 5.) www.imu.dk/images/.../joharis%20vindue%20samtaleverktoj.pdfLignendeDel
Note 6: www.bevægelse_ i_ skolen.dk og  www.saetskolenbevægelse.dk
Note 7: http://www.emu.dk/gsk/fag/kv/u/forloeb/cooperative/eksempler/index.html
Note 8: www.folkeskolen.dk  Opdateret februar 2009
Supplerende læsning

**Aktionslæring**


**Anerkendelse**


**Klasseledelse**


Hermansen, M. (2010): ”Spilleregler i klassen”. Akademisk Forlag

**Forældresamarbejde:**


**Lektier**

Lektier og forældrestøtte. Unge Pædagoger 2010

**Undervisning**


**Vejledning:**


**Børn som informanter:**

http://www.brdf.dk/files/8rd.dk%20Filbibliotek/PDF%20FILER/rapporter_word/Boern-som-informanter.pdf
http://www.sfi.dk/b%C3%B8m_ved_mere_end_man_tror-4818.aspx
http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/boern-som-informanter-og-boerneperspektiv(0a6a3000-52ae-11db-ae81-000ea68e967b).html

Andersen, Dines og Anne Mette Kjærulff. (2003) ”Hvad kan børn svare på?” Socialforskningsinstituttet, København

Spørgeguide til drengene

Spørgeguide til drengene i indskolingen og mellemtrinnet:

- Hvornår lærer du noget, når du er i skole?
- Fortæl mig om en situation i en time, hvor du læste noget
- Hvad gjorde læreren, pædagogen (de voksne)?
- Hvad gjorde dine klassekammerater?
- Hvad gjorde du?

Kan du fortælle om en dejlig oplevelse fra skolen?
- Hvad skete der?
- Hvem var tilstede
- Hvordan har du mulighed for at bruge din krop i de forskellige timer?
- Kan man lave en undervisning, hvor man bruger kroppen?
- Har du forsøgte at bruge din krop?

- Hvis en dreng eller pige bliver bedt om at gøre noget. Taler læreren så på samme måde til drengen og pige? Hvordan taler læreren til drengen? Hvordan taler læreren til pige?
- også i forhold til læsning, lektier og adfærd
- Hvis en dreng eller pige har gjort noget læreren er vred over.

- Hvordan taler læreren så til drengen / pige?
- også i forhold til læsning, lektier og adfærd

- Hvad siger piger om drenge?
- Hvad siger drenge om piger?
- Hvad siger dine forældre om drenge
- Hvad siger dine forældre om piger?
- Hvor lang tid laver du lektier hver dag?
- Er der nogen, der hjælper dig med lektielæsning?
- søskende, forældre, kammerater, klub?
- Hvor mange timer om ugen læser du?
- Hvordan går det med at sidde stille i timerne?
- Hvordan er det at være dreng i skolen?
- Hvordan oplever du selv forskellen på drenge og piger?
- Hvad laver pigerne i frikvarteret?
Hvad laver drengene?
Laver du det samme når du er sammen med piger, som når du er sammen med drenge?
Hvor er forskellen?
Hvad synes pigerne om timerne?
Hvad synes drengene om timerne?
Hvad siger du til undervisning, hvor drenge og piger er hver for sig?
Er der noget du gerne vil spørges om, som jeg ikke har spurgt dig om?

Pause

Dremme

Hvad vil du være, når du bliver voksen?
Hvad skal der til, for at du kan nå dit mål? – Er der noget af det du lærer i skolen du kan bruge i dit drømmejob?
Hvad er meningen med at gå i skole
Hvis du kan bestemme alt. Hvordan skal skolen så se ud?
Hvordan skal skemaet se ud?
Hvilke ideer har du til at skolen bliver endnu bedre?
Hvordan er drømmeundervisningen?
Hvad skal der til for, at skolen er et rart sted at være?
Hvad kan lærerne gøre for at du lærer mere?
Hvad skal der til, for at du kan få en god skoledag og lærer noget?
Hvordan vil du gerne behandles af læreren?

Spørgesguide til lærerne

Hvilke overvejelser har du i forhold til køn og undervisning i din hverdag
- hvordan – hvor ofte?
Hvordan er din egen kroplighed i forhold til den måde du er sammen med drenge på og den måde du er sammen med piger på?
Oplever du forskel på drenge ogigers måde at lære på?
- Hvordan?
Hvor ligger forskellen i at undervise drenge og piger? – I hvilke situationer fungerer det?
Hvilke overvejelser har du om din egen kommunikation og køn?
Er der forskel på den måde du taler til henholdsvis drenge og piger? I hvilke situationer har du gode oplevelser med at kommunikere med henholdsvis drenge og piger?
Hvordan tilgodeser du drengene i undervisningen?
Hvordan tilgodeser du pigerne i undervisningen?
Hvordan tilgodeses den urolige dreng i undervisningen?
Hvordan tilgodeses den urolige pige i undervisningen?
Hvordan tilgodeser du den stille dreng?
Hvordan tilgodeser du den stille pige?

Hvordan inddrager du kroplegde aktiviteter i planlægningen af undervisningen?

Hvilke forventninger har du til drenge i forhold til lektielæsning og læsning i det hele taget?

Hvilke forventninger har du til piger i forhold til lektielæsning og læsning i det hele taget?

Hvilke erfaringer har du i forhold til lektielæsning og læsning i det hele taget?

Hvad oplever du især er drenge kompetencer?

Hvad oplever du især er pigers kompetencer?

Med hvilke typer undervisningsindhold er det en særlig udfordring at undervise drenge?

Med hvilke typer undervisningsindhold er der en særlig udfordring at undervise piger?

Har det noget med lærerpersonligheden at gøre for særligt at “ramme” drengene / pigerne?

Hvad?

Hvor mange timer om ugen tror du drenge læser uden for skolen?

Hvor mange timer om ugen tror du piger læser uden for skolen?

Hvor mange timer om ugen tror du drenge læser lektier?

Hvor mange timer om ugen tror du piger læser lektier?

Hvilke drømme har du om at styrke drenge i at blive mænd og piger i at blive kvinder?

Benytter du kønsopdelt undervisning?

Hvornår går det godt?

Hvornår går det ikke godt?

Hvorfor?

Hvordan

Har du forslag til at udvikle undervisning som særligt tilgodeser drenge?

Har du forslag til at udvikle undervisning som særligt tilgodeser piger?

Hvad skal der til for at de kan fælles ud i livet?

Er der noget du gerne vil spørges om, som jeg ikke har spurgt om?

Spørgeguide til forældrene

Hvordan oplever I jeres drengs skolegang?

Hvordan oplever I han trives han i skolen?

Hvad er I særlig glade for i forhold til jeres drengs skolegang?

Hvordan tror I at han oplever undervisningen?

Har jeres dreng særlige behov i skolen, fordi han er dreng? – Hvilke?

Bliver de tilgodeset?

Hvad er din søn særlig optaget af?
Bliver det udfordret i skolen?

Er der noget speciel undervisning din søn er optaget mere af end andet?

Hvordan oplever I at drenge og piger bliver behandlet i klassen?

Hvilke forventninger har I til om jeres søn læser og laver lektier?

Hvor lang tid bruger din søn dagligt på lektier?

Hvor mange timer om ugen læser din søn uden for skoletiden?

Hvordan oplever I kropsaktiviteter inddrages i undervisningen?

Hvordan oplever din søn det at sidde stille i timerne?

Hvornår tror du han lærer noget?

Har I særlige forventninger til jeres barn, i forhold til hans skolegang?

Hvis I har en pige: Har I overvejelser i forhold til kommunikation til de to køn? Hvordan taler i til de to køn?

Hvis I kun har drenge: Har I overvejelser i forhold til kommunikation og køn?

Hvilke drømme har I til jeres søn?

Hvilke overvejelser gør I jer for at bidrage til at drømmen bliver opfyldt?

Har du forslag til at udvikle undervisning som særligt tilgodeser drenge

Har du forslag til at udvikle undervisning som særligt tilgodeser piger?

Hvordan skal en skole - skoledag se ud som tilgodeser drenge?

Hvad skal der til, for at det kan føres ud i livet?

Er der noget du gerne vil spørges om, som jeg ikke har spurgt om?